

FUNDACJA REKTORÓW POLSKICH

**Benchmarking
procesu wdrażania
Krajowych Ram Kwalifikacji
w polskich uczelniach**

Andrzej Kraśniewski, Maria Próchnicka

Warszawa 2013

Recenzent
Prof. dr hab. Tomasz Krzyżyński

Redakcja techniczna i opracowanie graficzne
Andrzej Kowalczyk

Fundacja Rektorów Polskich
ul. Górnośląska 14
00-432 Warszawa
Polska

email: frpfund@mbox.pw.edu.pl
tel.: +22 621 09 72
faks: +22 621 09 73

Książka stanowi efekt działalności pro publico bono dla uczelni i jest dystrybuowana nieodpłatnie.

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013

ISBN 978-83-7814-169-3

Druk i oprawa:
Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 300 egz.

**W imieniu Fundacji Rektorów Polskich
wyrażamy podziękowanie Orange Polska
– partnerowi strategicznemu,
bez którego wsparcia książka nie mogłaby się ukazać**



Przedkładamy kolejną publikację w ramach realizowanego od 2007 r. przez Fundację Rektorów Polskich (FRP), wspólnie z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy (ISW), wspieranego przez naszego instytucjonalnego partnera – Orange Polska, programu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”.

Celem programu jest ściślejsze powiązanie z otoczeniem, wzrost efektywności działania i poprawa międzynarodowej pozycji konkurencyjnej polskich szkół wyższych poprzez opracowanie i wdrożenie do praktyki systemu benchmarkingu, dostarczającego uczelniom dodatkowej, zaawansowanej informacji zarządczej.

Program „Benchmarking w szkolnictwie wyższym” wpisuje się w proponowane obecnie na poziomie międzynarodowym, a w tym europejskim, działania o podobnym charakterze. Postulaty dotyczące benchmarkingu akademickiego zawarte zostały m.in. w dokumencie European University Association “The Lisbon Declaration – Europe’s Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose” oraz komunikacie ministrów krajów europejskich “London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to the challenges in a globalised world. Priorities for 2009”. Poprzez program FRP-ISW „Benchmarking w szkolnictwie wyższym” wpisujemy zatem nasz kraj do grona tych państw, które stają się pionierami benchmarkingu w szkolnictwie wyższym, czego wyrazem jest między innymi podjęcie w 2011 r. współpracy w ramach międzynarodowej inicjatywy ESMU „European Benchmarking Initiative”.

Postulat wdrożenia zaawansowanych narzędzi zarządzania szkolnictwem wyższym (w tym benchmarkingu) z poziomu Ministerstwa oraz samych uczelni znalazł się też w „Projekcie założeń reformy systemu nauki i szkolnictwa wyższego”, ogłoszonym w 2008 r. przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, oraz w opublikowanym w 2009 r. projekcie środowiskowym „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020”.

W latach 2008–2009, przy znacznym zainteresowaniu uczelni partnerskich, które zgłosiły gotowość współpracy, przeprowadziliśmy pilotażowe badania w dwóch obszarach wskazanych przez Komitet Sterujący Programu: e-learning oraz wewnętrzne systemy zapewniania jakości. W latach 2010–2012 przeprowadzono badania w ramach kolejnych projektów, dotyczących elastyczności systemu studiów oraz kontroli zarządczej. Badania zakończyły się przygotowaniem raportów ogólnych, podsumowujących wyniki w całej grupie badawczej, oraz odnoszących się do konkretnych uczelni, pozwalających im ocenić własną pozycję na tle innych (raporty te mają charakter poufny i trafiły wyłącznie do uczelni których dotyczą).

Wyniki uzyskane dotychczas w ramach realizacji programu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym” zostały przedstawione w naszych publikacjach książkowych:

- „Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce”, praca zbiorowa pod red. J. Woźnickiego, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007,
- „Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego”, praca zbiorowa pod red. J. Woźnickiego, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2008,
- „Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego – wybrane problemy”, praca zbiorowa pod red. J. Woźnickiego, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2012.

Publikacje te zostały przekazane uczelniom. Są one także dostępne na naszej stronie internetowej www.frp.org.pl.

Kolejne, zainicjowane w 2012 r. badanie benchmarkingowe, podjęte przez zespół działający w składzie: Zbigniew Marciniak (kierownik projektu), Mariusz Luterek (sekretarz projektu), Ewa Chmielecka, Andrzej Kraśniewski i Kinga Kurowska, dotyczyło wdrażania w polskich uczelniach Krajowych Ram Kwalifikacji. Badanie to, którego wyniki przedstawiamy w tej publikacji, stanowiło pierwszą próbę zebrania kompleksowej informacji o przebiegu procesu, którego realizacja stała się zapewne najważniejszym, a na pewno najbardziej złożonym, zadaniem uczelni związanym z wprowadzeniem w życie nowych regulacji zawartych w dokonanej w 2011 r. nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

Mamy nadzieję, że publikacja ta, autorstwa Andrzeja Kraśniewskiego i Marii Próchnickiej, stanowić będzie dla uczelni – tych, które wzięły udział w projekcie, ale także pozostałych – cenne źródło informacji o tym, jak przebiega proces wdrażania KRK, jakie problemy są z tym związane i w jaki sposób są one rozwiązywane. Spodziewamy się, że przedstawione wyniki realizacji projektu umożliwią osobom zaangażowanym w organizację i realizację procesu wdrażania KRK na poziomie uczelni i ich jednostek – zgodnie z ideą benchmarkingu – ocenę przyjętego podejścia i stanu zaawansowania prac na tle innych podobnych uczelni i jednostek, a w efekcie stanowić będą źródło krytycznej refleksji i zachętę do podjęcia działań zmierzających do doskonalenia przyjętych rozwiązań.

Jerzy Woźnicki
Prezes Fundacji Rektorów Polskich

1. Wprowadzenie (<i>Andrzej Kraśniewski</i>)	9
2. Założenia i sposób realizacji projektu (<i>Andrzej Kraśniewski</i>)	13
2.1. Organizacja i harmonogram prac	13
2.2. Charakterystyka uczelni uczestniczących w projekcie	14
2.3. Zakres badań	19
2.4. Sposób prezentacji wyników badań	20
3. Organizacja i przebieg procesu wdrażania KRK (<i>Andrzej Kraśniewski</i>)	23
3.1. Koordynacja procesu wdrażania KRK	23
3.2. Udział różnych grup interesariuszy	23
3.3. Stopień centralizacji i „oprzyrządowanie techniczne” prac	25
4. Ocena procesu wdrażania KRK (<i>Andrzej Kraśniewski, Maria Próchnicka</i>)	29
4.1. Ocena syntetyczna	29
4.2. Problemy i trudności	32
5. Ogólna charakterystyka programów kształcenia (<i>Andrzej Kraśniewski, Maria Próchnicka</i>)	41
5.1. Przyporządkowanie programów do obszarów kształcenia	41
5.2. Profilowanie kształcenia	42
5.3. Wprowadzanie nowych kierunków studiów	43
5.4. Przejście od programu opartego na standardach kształcenia do programu opartego na efektach kształcenia	45
6. Efekty kształcenia (<i>Andrzej Kraśniewski</i>)	49
6.1. Wcześniejszy „dorobek”	49
6.2. Liczba efektów kształcenia	49
6.3. Pokrycie efektów obszarowych przez efekty kierunkowe	59
6.4. Efekty kształcenia dla specjalności	60
6.5. Efekty kształcenia dla poszczególnych przedmiotów (modułów kształcenia)	63
7. Wdrożenie systemu ECTS (<i>Andrzej Kraśniewski</i>)	65
7.1. Dotychczasowa praktyka w zakresie stosowania systemu ECTS	65
7.2. Liczba punktów ECTS przypisanych programowi i poszczególnym semestrom	66
7.3. Interpretacja pojęcia „zajęcia o charakterze praktycznym” w kontekście przypisywania im punktów ECTS	68
7.4. Przypisywanie punktów ECTS praktykom	69
8. Zmiany w programach studiów (<i>Andrzej Kraśniewski, Maria Próchnicka</i>)	71
8.1. Jakościowa charakterystyka zmian	71

8.2. Zmiana liczby godzin zajęć w planie studiów	73
8.3. Zmiany w programach studiów niestacjonarnych	74
8.4. Zmiany w programach kształcenia nauczycieli.....	80
9. Pensum (Andrzej Kraśniewski).....	83
10. Studia doktoranckie (Andrzej Kraśniewski).....	85
10.1. Określanie efektów kształcenia	85
10.2. Zmiany w zasadach prowadzenia studiów	89
10.3. Zmiany w programach studiów	90
10.4. Praktyki	93
10.5. Stosowanie systemu ECTS.....	96
11. Studia podyplomowe (Andrzej Kraśniewski).....	99
11.1. Oferta studiów.....	99
11.2. Określanie efektów kształcenia	100
11.3. Zmiany w zasadach prowadzenia studiów	100
11.4. Zmiany w programach studiów	101
11.5. Stosowanie systemu ECTS.....	102
12. Zmiany w systemie zapewniania jakości kształcenia (Andrzej Kraśniewski).....	105
13. Podsumowanie i wnioski (Andrzej Kraśniewski)	113
14. Zakończenie (Andrzej Kraśniewski)	127
Podziękowania.....	133
Literatura	135
Załączniki	137
A. Pytania w formularzu ankiety skierowanej do uczelni	138
B. Pytania w formularzu ankiety skierowanej do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni.....	144
Fundacja Rektorów Polskich	151

1. Wprowadzenie

Wybór tematyki związanej z wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji jako przedmiotu kolejnego, zainicjowanego w 2012 r. badania prowadzonego w ramach realizacji programu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym” nie powinien dziwić. Trudno było bowiem wyobrazić sobie wówczas temat równie aktualny i gorąco dyskutowany w środowisku akademickim. A to właśnie środowisku mają służyć prowadzone prace związane z benchmarkingiem i przedstawiane w formie publikacji ich wyniki.

Warto w związku z tym wspomnieć, że wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji było jednym z głównych postulatów zawartych w opublikowanym w grudniu 2009 r. dokumencie *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, opracowanym z inicjatywy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich „w murach” Fundacji Rektorów Polskich.

Tematyka Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) jest względnie nowa. Poza gronem ekspertów uczestniczących w opracowywaniu – na różnych etapach – projektów rozwiązań związanych z ogólną koncepcją KRK, a następnie jej sposobem realizacji, środowisko polskich uczelni zaczęło zapoznawać się z tymi zagadnieniami stosunkowo niedawno. Wprawdzie działalność mająca na celu promowanie w środowisku akademickim idei wprowadzenia ram kwalifikacji do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce oraz prezentację koncepcji ram kwalifikacji rozpoczęła się już w okresie realizacji wstępnych prac nad projektem KRK¹, na długo przed sfinalizowaniem prac, których wyniki zostały wykorzystane do przygotowania projektów aktów prawnych wprowadzających KRK, jednakże dopiero perspektywa formalnego wprowadzenia ram kwalifikacji do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, co ostatecznie nastąpiło wraz z uchwaleniem w dn. 18 marca 2011 r. ustawy nowelizującej *Prawo o szkolnictwie wyższym*, spowodowało znaczny wzrost zainteresowania tą tematyką. Jako „przełomową” datę rozpoczęcia procesu konsultacji i szkoleń można zapewne uznać 1 czerwca 2010 r. – termin zorganizowanej przez MNiSW ogólnopolskiej konferencji *Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego – nowe narzędzie organizacji kształcenia*, w której wzięli udział przede wszystkim prorektorzy odpowiedzialni za sprawy kształcenia.

Skala działań związanych z informowaniem i szkoleniem społeczności akademickiej w zakresie KRK nie ma zapewne precedensu w historii szkolnictwa

¹ Działalność tę prowadzili, począwszy od 2008 r., przede wszystkim członkowie Zespół Ekspertów Bolońskich, działający pod patronatem Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

wyższego w Polsce. Od października 2010 roku odbyło się ok. 100 seminariów szkoleniowo-konsultacyjnych (często połączonych z zajęciami warsztatowymi) w ośrodkach akademickich w całym kraju, prowadzonych przez członków Zespołu Ekspertów Bolońskich oraz członków zespołów przygotowujących projekty opisu efektów kształcenia dla poszczególnych obszarów kształcenia. W szkoleniach tych uczestniczyło łącznie kilkanaście tysięcy nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni². Uruchomiona została specjalna strona www, łatwo dostępna z głównej witryny MNiSW, poświęcona ramom kwalifikacji, zawierająca m.in. podstawowe informacje o KRK, harmonogram szkoleń i seminariów konsultacyjno-promocyjnych, a także elektroniczną wersję publikacji dotyczących KRK.

Pomimo tej zakrojonej na szeroką skalę działalności informacyjno-szkoleniowej na szczeblu centralnym i dużej liczby osób, które skorzystały z podejmowanych działań, stopień znajomości i zrozumienia zagadnień związanych z KRK wśród społeczności akademickiej pozostaje w znacznej mierze nieznanym. Wdrożenie KRK dotyczy bowiem w istocie wszystkich (ok. 100 000) nauczycieli akademickich pracujących w polskich uczelniach, co oznacza, że poziom przygotowania kadry do wprowadzenia KRK jest przede wszystkim wynikiem działalności prowadzonej w ramach uczelni i poszczególnych jednostek uczelni, a także samokształcenia osób zaangażowanych w proces projektowania i realizacji programów kształcenia dostosowanych do wymagań związanych z KRK.

Równie nierozpoznaną kwestią jest odbiór wprowadzanych zmian przez społeczność akademicką i nastawienie do procesu wdrażania KRK. Wcześniejsze doświadczenia wskazują, że nowe regulacje wymagające dokonania zmian nie są na ogół przyjmowane entuzjastycznie przez środowisko, nawet jeśli są uzasadnione i w istocie korzystne także dla indywidualnych członków społeczności akademickiej. Ten brak entuzjazmu do „dodatkowych” działań – w warunkach nadmiernego obciążenia obowiązkami dydaktycznymi, zadaniami badawczymi i działaniami administracyjnymi znacznej części nauczycieli akademickich przy braku dodatkowych środków na wdrażanie zmian – jest zrozumiałym i uzasadnionym. Niewiadomą pozostaje natomiast ogólne nastawienie i poziom akceptacji prowadzonych działań reformatorskich, związanych z subiektywną oceną ich sensowności – niezależną od ich uciążliwości związanej z dodatkowymi obowiązkami.

To ogólne nastawienie do procesu wdrażania KRK zależy w znacznej mierze od poziomu znajomości zagadnienia – trudno wykazywać entuzjazm wobec „nieznanego” (KRK), zwłaszcza kiedy staje się jasne, że to „nieznane” oznacza konieczność wykonania dodatkowej pracy. Można przypuszczać, że nastawienie do KRK wiąże się m.in. z zaangażowaniem w działalność organizacyjną na poziomie uczelni i poszczególnych jednostek prowadzących studia, a więc w szczególności

² W przekazanym Komisji Europejskiej przez FRSE raporcie końcowym Zespołu Ekspertów Bolońskich za okres 2009–2011 wykazano łącznie ok. 200 spotkań, w których wzięło udział ponad 16 000 uczestników. Większość z tych spotkań poświęcona była całkowicie lub w znacznej części zagadnieniom związanym z wdrażaniem KRK (podane liczby nie obejmują prowadzonych przez członków Zespołu seminariów zorganizowanych przez MNiSW).

– z pełnieniem funkcji w strukturach zarządzania uczelnią i jej jednostkami. Może różnić się zatem w zależności od badanej grupy (kierownictwo uczelni/jednostki vs. ogół nauczycieli).

Jak zwykle w tego typu sytuacji prezentowane są – także w debacie publicznej, wykraczającej poza środowisko akademickie – skrajne opinie. Obok pełnych entuzjazmu, podkreślających nowe możliwości i szanse wynikające z nowych regulacji prawnych, prezentowanych w szczególności przez przedstawicieli środowiska akademickiego mniej lub bardziej aktywnie zaangażowanych w proces tworzenia koncepcji i szczegółowych rozwiązań związanych z KRK oraz akcję informacyjno-szkoleniową, można było słyszeć opinie zupełnie przeciwstawne – poddające w wątpliwość sens wprowadzanych zmian i „udowadniające” ich szkodliwość. Skrajnie negatywnie opinie prezentowane były niekiedy przez osoby słabo zorientowane w tematyce, przeciwstawiające się „z założenia” wszelkim zmianom zakłócającym ich ustabilizowaną sytuację na uczelni, niekiedy traktujące zajęcia dydaktyczne jako uciążliwy obowiązek ograniczający możliwości prowadzenia prac badawczych.

Dlatego jednym z głównych celów badania było zebranie informacji o nastawieniu społeczności akademickiej do procesu wdrażania KRK, tak aby argumenty przytaczane w dyskusji publicznej mogły opierać się na w miarę reprezentatywnych wynikach badań, a nie – na niepopartych żadnymi faktami domniemaniach. W warunkach braku takich danych każde stwierdzenie – choćby najbardziej absurdalne – może być traktowane jako zasadne, nie można mu bowiem przeciwstawić rozstrzygającej argumentacji dobitnie wykazującej tę absurdalność.

Wprowadzone regulacje przysporzyły licznych problemów związanych z treścią i interpretacją przepisów ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń. Szczególnie dużo problemów/niejasności w tym zakresie dotyczyło niespójnej terminologii w wydanych aktach prawnych, niejasnych przepisów (definicja studiów stacjonarnych czy zajęć praktycznych), zbędnych regulacji skutkujących nadmiernym obciążeniem pracowników działaniami administracyjno-biurokracycznymi (rozporządzenie MNiSW z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, §5 pkt 5–8), czy nierealistycznych przepisów (np. liczba punktów ECTS na studiach podyplomowych). Problemy interpretacyjne dotyczyły m.in. tak fundamentalnych kwestii, jak początek okresu obowiązywania nowych regulacji³. Nałożyła się na to ograniczona możliwość kontaktu z Ministerstwem (brak możliwości uzyskania interpretacji i wyjaśnień w MNiSW) i brak jednoznacznych wykładni przepisów.

Próbie interpretacji niektórych problematycznych przepisów i rozstrzygnięcia dylematów związanych z podejściem do wdrażania KRK w uczelniach podjęto w wydanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego opracowaniu *Jak*

³ Intencją ustawodawcy było, aby nowe programy kształcenia wprowadzono z początkiem roku akademickiego 2012/2013, choć literalna interpretacja odpowiednich przepisów ustawy wskazywała, że mogłyby one być wprowadzone od początku roku akademickiego 2013/2014.

przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?, jednakże – jak podkreślono w tym opracowaniu – były to jedynie propozycje i wskazanie możliwości, a nie obowiązująca wykładnia i zalecane procedury postępowania.

Na powyższe problemy nałożyła się jeszcze ogromna presja czasowa, wynikająca z opóźnienia w wydaniu kluczowych rozporządzeń i – w konsekwencji – krótkiego czasu pozostawionego uczelniom na wprowadzenie niezbędnych zmian.

W tej sytuacji uczelnie i jednostki musiały w trybie pilnym – bez możliwości szerszych wzajemnych konsultacji i wypracowania wspólnego stanowiska w problematycznych kwestiach – podejmować istotne decyzje, działając w warunkach niejasności i niepewności odnośnie do interpretacji obowiązujących regulacji prawnych.

Można było zatem przewidywać, że – w kwestiach wątpliwych – rozwiązania przyjęte w poszczególnych uczelniach, a nawet w różnych jednostkach w ramach danej uczelni, będą się różnić. Istotnym celem prowadzonych badań było zatem określenie spektrum przyjętych przez różne uczelnie i jednostki rozwiązań oraz zidentyfikowanie rozwiązań dominujących.

Podsumowując, celem projektu było wypracowanie w miarę kompletnego i rzetelnego obrazu sytuacji w zakresie wdrażania KRK w polskich uczelniach. Wydaje się, że – mimo pewnych niedoskonałości zastosowanej metody badawczej – obraz taki został w istocie ukształtowany.

W dalszej części opracowania ograniczono się do przedstawienia metodyki oraz wyników badań zrealizowanych w ramach projektu. Przyjęto założenie, że czytelnik jest zaznajomiony z tematyką KRK – z ogólną koncepcją ram kwalifikacji, terminologią oraz uwarunkowaniami procesu wdrażania KRK wynikającymi z treści odpowiednich aktów prawnych. W związku z tym opracowanie nie zawiera informacji o KRK, ani analizy regulacji prawnych mających wpływ na sposób wdrażania KRK w uczelniach. Tej tematyce poświęcone są inne rozpozsechnione w środowisku akademickim publikacje^{4,5}.

⁴ E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2010.

⁵ A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2011.

2. Założenia i sposób realizacji projektu

2.1. Organizacja i harmonogram prac

Wstępne przygotowania do realizacji projektu rozpoczęto w marcu 2012 r. Koncepcję badań opracował zespół roboczy działający w składzie:

- prof. Zbigniew Marciniak – kierownik projektu,
- dr Mariusz Luterek – sekretarz projektu,
- prof. Ewa Chmielecka,
- prof. Andrzej Kraśniewski,
- mgr Kinga Kurowska.

Istotną decyzją podjętą przez zespół było to, że badanie nie może ograniczać się do zebrania danych z poziomu uczelni – powinno ono „dotrzeć” na poziom podstawowych jednostek organizacyjnych (wydziałów), gdyż tam właśnie realizowane są prace wdrożeniowe i w wielu przypadkach tam też – a nie na poziomie uczelni – podejmowane są istotne decyzje związane z wdrożeniem KRK.

W związku z tym zespół przygotował dwa formularze ankiety:

- formularz przeznaczony dla uczelni,
- formularz przeznaczony dla jednostek organizacyjnych prowadzących programy kształcenia (wydziałów).

Oba formularze zawierały dwa rodzaje pytań:

- pytania o konkretne dane, najczęściej o charakterze ilościowym,
- pytania otwarte, umożliwiające respondentom wyrażenie opinii w kwestii będącej przedmiotem badania.

Opracowując ankietę, zespół wykorzystał m.in. zasób pytań wygenerowany przez Zespół Ekspertów Bolońskich w oparciu o doświadczenia zdobyte podczas seminariów szkoleniowych dotyczących KRK oraz wnioski z dyskusji, które miały miejsce podczas spotkań z cyklu „Forum KRK”, zorganizowanych przez Fundację Rektorów Polskich w pierwszych miesiącach 2012 r.

We wrześniu 2012 r. zaproszenie do udziału w projekcie skierowano do uczelni członkowskich Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) oraz uczelni członkowskich Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych (KRePSZ), mających status uczelni stowarzyszonych KRASP.

Uczelnie zostały poinformowane o podstawowych zasadach realizacji projektu, a w szczególności o tym, że:

- udział w projekcie nie wiąże się z koniecznością wnoszenia przez uczelnie jakichkolwiek opłat,
- stosowana jest zasada poufności w stosunku do zebranych danych, zapewniająca odpowiednie zabezpieczenie dostępu do nich (dostęp do danych dotyczących konkretnej uczelni mają jedynie jej upoważnieni przedstawiciele) oraz anonimowość informacji przekazywanych do wiadomości publicznej.

Na to zaproszenie pozytywnie odpowiedziało, zgłaszając swój akces do projektu, 46 uczelni. Uczelniom tym przekazano informacje o sposobie dostępu do elektronicznych formularzy ankiet przygotowanych na potrzeby projektu w serwisie moje-ankiety.pl, przekazując dla ułatwienia także formularze ankiet w formie plików załączonych do korespondencji e-mailowej.

Intencją realizatorów projektu było zebranie danych do 20 grudnia 2012 r., jednakże – na prośbę uczelni uczestniczących w projekcie – przedłużono ten termin, tak że dane zostały ostatecznie przekazane w okresie grudzień 2012 r. – styczeń 2013 r.

Gromadzone w bazie dane zostały wstępnie przetworzone do postaci umożliwiającej ich dalszą „obróbkę” i systematyczną analizę, której wyniki przedstawiono w niniejszym opracowaniu.

W fazie wstępnego przetwarzania, wśród danych zebranych z poszczególnych uczelni, jak i jednostek prowadzących studia, wyodrębniono dane odnoszące się do dwóch wyróżnionych typów uczelni najliczniej reprezentowanych w badaniu: uniwersytetów i uczelni technicznych. Dane te zostały wykorzystane do zilustrowania różnic w podejściu do niektórych zagadnień wśród ogółu uczelni uczestniczących w projekcie.

2.2. Charakterystyka uczelni uczestniczących w projekcie

Udział w projekcie był wprawdzie – dzięki wsparciu udzielonemu przez Orange Polska – bezpłatny dla uczelni, jednakże wymagał niemałego wysiłku związanego z przygotowaniem i przekazaniem danych i to w trudnym dla uczelni okresie „docierania się” nowych rozwiązań związanych z wdrożeniem z początkiem roku akademickiego 2012/2013 KRK. W tym kontekście fakt, że do projektu przystąpiło 46 uczelni należy uznać za sukces⁶. Jako sukces można również uznać to, że w gronie tym znalazło się aż 8 uczelni z pierwszej „dziesiątki” ostatniego rankingu Perspektyw – w wielu prowadzonych badaniach ankietowych obserwuje się bowiem zjawisko ignorowania tych badań przez najbardziej renomowane uczelnie.

⁶ dla porównania – udział uczelni zrzeszonych w European University Association w badaniach prowadzonych przez to stowarzyszenie rzadko przekracza 20%; spośród ok. 800 zrzeszonych uczelni w badaniach bierze udział zwykle 150–200.

Wśród 46 uczelni, które zgłosiły swój akces do projektu, znalazło się:

- 11 uniwersytetów,
- 10 uczelni technicznych,
- 16 uczelni akademickich innych typów, w tym
 - 3 uczelnie ekonomiczne,
 - 2 uczelnie medyczne,
 - 1 uczelnia rolniczo-przyrodnicza,
 - 2 uczelnie pedagogiczne,
 - 3 uczelnie artystyczne,
 - 2 akademie wychowania fizycznego,
 - 2 uczelnie wojskowe,
 - 1 uczelnia niepubliczna,
- 9 państwowych wyższych szkół zawodowych.
Uczenie te ulokowane są w 23 miastach.

Poniżej przedstawiono listę uczelni uczestniczących w projekcie z podziałem na ww. kategorie. Obok nazwy uczelni podano (w nawiasach) liczbę jednostek (wydziałów), które wzięły udział w badaniu; brak danej oznacza w tym przypadku, że jedynie uczelnia – jako całość – wzięła udział w badaniu.

a) uniwersytety

- Uniwersytet w Białymstoku (9)
- Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (7)
- Uniwersytet Śląski w Katowicach (13)
- Uniwersytet Jagielloński (16)
- Uniwersytet Łódzki (10)
- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (16)
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (14)
- Uniwersytet Szczeciński (13)
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (16)
- Uniwersytet Warszawski (33)
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (10)

b) uczelnie techniczne

- Politechnika Białostocka (7)
- Politechnika Śląska w Gliwicach (14)
- Politechnika Koszalińska (9)
- Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie (14)
- Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki
- Politechnika Lubelska (5)
- Akademia Morska w Szczecinie (3)
- Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie
- Politechnika Warszawska (20)
- Politechnika Wrocławska (12)

c) inne uczelnie akademickie

- Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku (2)
- Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach (4)
- Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach (3)
- Akademia Muzyczna w Krakowie (3)
- Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (6)
- Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (6)
- Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu (5)
- Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu (5)
- Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (2)
- Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie (3)
- Akademia Obrony Narodowej
- Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (5)
- Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina (7)
- Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego w Warszawie (7)
- Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu (4)
- Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu (4)

d) państwowe wyższe szkoły zawodowe

- Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej (8)
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie (3)
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie (3)
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy (3)
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
- Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu (1)
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku (2)

Uczelnie biorące udział w badaniu były zróżnicowane pod wieloma względami. Różniły się znacznie m.in. ze względu na:

- uprawnienia do prowadzenia studiów drugiego i trzeciego stopnia (w poszczególnych jednostkach organizacyjnych),
- wielkość i wewnętrzną organizację, mierzoną liczbą podstawowych jednostek organizacyjnych,
- liczbę oferowanych kierunków studiów, dyscyplin naukowych, w których prowadzone są studia doktoranckie, oraz liczbę oferowanych programów studiów podyplomowych,
- liczbę studentów na studiach pierwszego i drugiego stopnia – stacjonarnych i niestacjonarnych, uczestników studiów doktoranckich – stacjonarnych i niestacjonarnych, a także liczbę słuchaczy studiów podyplomowych,
- liczbę nauczycieli akademickich.

Zróźnicowanie to ilustrują dane w tab. 1.1 (dane odpowiadają stanowi z 1 października 2012 r., z wyjątkiem liczby studentów, doktorantów i słuchaczy studiów podyplomowych, która jest podana dla roku akademickiego 2011/2012).

Tabela 1.1. Charakterystyka uczelni biorących udział w badaniu

	Wartość maksymalna	Wartość średnia
liczba podstawowych jednostek organizacyjnych	32	8,0
liczba prowadzonych kierunków studiów	124	28,3
liczba prowadzonych programów studiów doktoranckich	51	7,8
liczba prowadzonych programów studiów podyplomowych	167	31,4
liczba studentów studiów pierwszego stopnia		
– stacjonarnych	22992	7005
– niestacjonarnych	7204	2315
liczba studentów studiów drugiego stopnia		
– stacjonarnych	11185	2374
– niestacjonarnych	8823	1810
liczba uczestników studiów doktoranckich		
– stacjonarnych	2539	346
– niestacjonarnych	841	109
liczba słuchaczy studiów podyplomowych	6500	1110
liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelni jako podstawowym miejscu pracy		
– profesorów tytularnych	762	105
– doktorów hab. bez tytułu	628	137
– doktorów	1930	475
– magistrów	768	178

Badanie, obok ankiet dotyczących uczelni jako całości, obejmowało także ankiety skierowane do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni (wydziałów). Kwestionariusze te wypełniło 327 respondentów, co – biorąc pod uwagę wysiłek związany z przygotowaniem i przekazaniem danych i „niekorzystny” ze względu na obciążenia pracowników termin prowadzenia badań – wydaje się dużym sukcesem.

W podziale na poszczególne typy uczelni liczba jednostek, które wzięły udział w badaniu, przedstawia się następująco:

- 157 jednostek z uniwersytetów,
- 84 jednostki z uczelni technicznych,
- 66 jednostek z uczelni akademickich innych typów, w tym
 - 12 jednostek z uczelni ekonomicznych,
 - 9 jednostek z uczelni medycznych,
 - 5 jednostek z uczelni rolniczo-przyrodniczej,
 - 8 jednostek z uczelni pedagogicznych,
 - 14 jednostek z uczelni artystycznych,

- 5 jednostek z akademii wychowania fizycznego,
- 7 jednostek z uczelni wojskowych,
- 6 jednostek z uczelni niepublicznej,
- 20 jednostek z państwowych wyższych szkół zawodowych.

Podobnie jak w przypadku uczelni, jednostki, które wzięły udział w badaniu, były zróżnicowane pod wieloma względami. Różniły się znacznie – pod względem ilościowym – m.in. ze względu na:

- uprawnienia do prowadzenia studiów drugiego i trzeciego stopnia,
- liczbę oferowanych kierunków studiów, dyscyplin naukowych, w których prowadzone są studia doktoranckie, oraz liczbę oferowanych programów studiów podyplomowych,
- liczbę studentów na studiach pierwszego i drugiego stopnia – stacjonarnych i niestacjonarnych, uczestników studiów doktoranckich – stacjonarnych i niestacjonarnych, a także liczbę słuchaczy studiów podyplomowych,
- liczbę nauczycieli akademickich.

Zróżnicowanie to ilustrują dane w tab. 1.2 (dane odpowiadają stanowi z 1 października 2012 r., z wyjątkiem liczby studentów, doktorantów i słuchaczy studiów podyplomowych, która jest podana dla roku akademickiego 2011/2012).

Tabela 1.2. Charakterystyka jednostek (wydziałów) biorących udział w badaniu

	Wartość maksymalna	Wartość średnia
liczba prowadzonych kierunków studiów	16	3,5
liczba prowadzonych programów studiów podyplomowych	37	3,6
liczba studentów studiów pierwszego stopnia		
– stacjonarnych	4108	873
– niestacjonarnych	1831	309
liczba studentów studiów drugiego stopnia		
– stacjonarnych	2294	332
– niestacjonarnych	2371	232
liczba uczestników studiów doktoranckich		
– stacjonarnych	354	46
– niestacjonarnych	447	13
liczba słuchaczy studiów podyplomowych	1854	137
liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelni jako podstawowym miejscu pracy		
– profesorów tytularnych	87	13
– doktorów hab. bez tytułu	101	18
– doktorów	426	60
– magistrów	180	16

- Spośród 327 jednostek prowadzących studia, które wzięły udział w badaniu:
- 215 jednostek (65,7%) prowadzi studia doktoranckie,
 - 86 jednostek (26,3%) wzięło udział w ogłoszonym w czerwcu 2012 r. przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego konkursie na dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni lub uczelni nieposiadających podstawowych jednostek organizacyjnych „w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji”.

Spośród tych 327 jednostek wyraźna większość (241) wchodzi w skład dwóch wyodrębnionych grup uczelni (157 jednostek wchodzi w skład uniwersytetów, 84 jednostki wchodzi w skład uczelni technicznych).

2.3. Zakres badań

Przeprowadzone badania dotyczyły zagadnień ogólnych – ogólnej organizacji i przebiegu procesu wdrażania KRK, w tym

- metod koordynacji procesu wdrażania KRK,
- udziału różnych grup interesariuszy,
- stopnia centralizacji i „oprzyrządowania technicznego” prac wdrożeniowych, a także ogólnej oceny procesu wdrażania KRK przez środowisko akademickie oraz problemów i trudności, które wystąpiły w tym procesie.

Zakres tematyczny badań odnoszących się do wybranych aspektów wdrażania KRK, niekiedy o charakterze bardziej szczegółowym, obejmował następujące zagadnienia:

- a) ogólna charakterystyka programów kształcenia, w tym takie kwestie jak:
 - przyporządkowanie programów do obszarów kształcenia,
 - profilowanie studiów (wybór jednego z dwóch profili),
 - wprowadzanie nowych programów kształcenia (nowych kierunków studiów),
 - sposób transformacji programu opartego na standardach kształcenia do programu opartego na efektach kształcenia;
- b) efekty kształcenia, w tym takie kwestie jak:
 - „punkt startowy” – wcześniejszy „dorobek” w tym zakresie,
 - liczba efektów kształcenia,
 - pokrycie efektów obszarowych przez efekty kierunkowe,
 - sposób określania efektów kształcenia dla specjalności,
 - sposób określania efektów kształcenia dla poszczególnych modułów kształcenia;

- c) sposób wdrożenia systemu ECTS, w tym takie kwestie jak:
 - dotychczasowa praktyka w zakresie stosowania systemu ECTS,
 - liczba punktów ECTS przypisanych programowi i poszczególnym semestrom,
 - interpretacja pojęcia „zajęcia o charakterze praktycznym” w kontekście przypisywania im punktów ECTS,
 - przypisywanie punktów ECTS praktykom;
- d) zmiany dokonane w programach studiów, w tym takie kwestie jak:
 - jakościowa charakterystyka zmian,
 - zmiana liczby godzin w planie studiów,
 - zmiany w programach studiów niestacjonarnych,
 - zmiany w programach kształcenia nauczycieli;
- e) pensum;
- f) studia doktoranckie, w tym takie kwestie jak:
 - określanie efektów kształcenia,
 - sposób wprowadzania zmian w zasadach prowadzenia studiów,
 - zmiany w programach studiów,
 - praktyki zawodowe,
 - sposób wdrożenia systemu ECTS;
- g) studia podyplomowe, w tym takie kwestie jak:
 - określanie efektów kształcenia,
 - sposób wprowadzania zmian w zasadach prowadzenia studiów,
 - zmiany w programach studiów,
 - sposób wdrożenia systemu ECTS;
- h) zmiany w systemie zapewniania jakości kształcenia.

2.4. Sposób prezentacji wyników badań

W kolejnych rozdziałach przedstawiono wyniki przeprowadzonych badań w podziale na wymienione w poprzednim podrozdziale zagadnienia.

Przyjęto następujący ogólny schemat prezentacji, wspólny dla kolejno omawianych zagadnień, dostosowywany stosownie do konkretnego tematu, zebranych danych i możliwości ich interpretacji (w szczególności, w wielu przypadkach pominięto niektóre z wymienionych elementów opisu):

- a) krótka charakterystyka omawianego zagadnienia i motywy skłaniające do jego zbadania (wyjaśnienie, dlaczego stało się ono przedmiotem badania),

- b) przetworzone dane/opinie zebrane z uczelni oraz odnoszący się do nich komentarz,
- c) przetworzone dane/opinie zebrane z wyodrębnionych typów uczelni (uniwersytety, uczelnie techniczne) oraz odnoszący się do nich komentarz,
- d) przetworzone dane/opinie zebrane z jednostek prowadzących studia oraz odnoszący się do nich komentarz,
- e) przetworzone dane/opinie zebrane z jednostek prowadzących studia funkcjonujących w ramach obu wyodrębnionych typów uczelni oraz odnoszący się do nich komentarz,
- f) komentarz podsumowujący.

Omawiając opinie wyrażane w odpowiedzi na pytania o charakterze otwartym, pominięto stwierdzenia o charakterze oczywistym i ogólnym (np. „dostosowaliśmy się do nowych regulacji”, „wyeksponowano efekty kształcenia jako podstawowy element opisujący każdy moduł kształcenia”, „poprawiono jakość oferowanych programów kształcenia”, „ukierunkowano proces kształcenia na studenta” itp.). W przypadku uczelni (w odróżnieniu od jednostek) pominięcia takie mają jednak charakter sporadyczny; przedstawiony w tym opracowaniu syntetyczny opis dość dokładnie odzwierciedla zebrane w wyniku badania opinie. Opinie o charakterze szczegółowym zostały pogrupowane w sposób ułatwiający dostrzeżenie zasadniczych kwestii i trendów.

Przytaczając opinie respondentów, starano się zachować użyte przez nich, niekiedy niezbyt zręczne sformułowania. Dokonano jednakże odpowiednich zmian uwspólniających i korygujących terminologię odnoszącą się do KRK. Jest oczywiste, że procesie tym mogły pojawić się błędy wynikające z niewłaściwej interpretacji użytych sformułowań. W niektórych przypadkach opisano problematyczne sytuacje, w których nie potrafiono jednoznacznie zinterpretować udzielonych odpowiedzi.

Problemów przysporzyło też niedostatecznie precyzyjne i – jak się okazało – niejednoznaczne sformułowanie niektórych pytań. Trudności związane z interpretacją treści pytań przez respondentów i związane z tym trudności z interpretacją udzielonych odpowiedzi przysporzyły dużo dodatkowej pracy (jako przykład może służyć pytanie dotyczące liczby efektów kształcenia – ogromny zbiór danych uzyskanych w odpowiedzi na to pytanie z ponad 300 jednostek prowadzących studia trzeba było „obrobić” ręcznie).

Zgodnie z założeniami projektu, przedstawiona analiza ma charakter „anonimowy” – w dalszej części opracowania nie występuje ani jedno odwołanie do nazwy uczelni, a tym bardziej jednostki, nawet w przypadku przedstawiania unikatowego rozwiązania; niekiedy w takiej sytuacji podane jest jedynie określenie typu/grupy uczelni będącej przedmiotem dyskusji.

3. Organizacja i przebieg procesu wdrażania KRK

3.1. Koordynacja procesu wdrażania KRK

Jako podmiot koordynujący proces wdrażania KRK w uczelni wskazywano zwykle rektora lub – znacznie częściej – prorektora odpowiedzialnego za sprawy kształcenia.

W związku z wdrażaniem KRK w niektórych uczelniach ustanowiono specjalne podmioty zajmujące się tym procesem. Mają one postać:

- pełnomocnika rektora do spraw KRK (lub podobnie nazwanym zakresie kompetencji) – 5 uczelni (ponadto, w jednej uczelni pełnomocnikowi ds. wdrażania Procesu Bolońskiego „dopisano” w nazwie pełnionej funkcji „oraz KRK”),
- zespołu do spraw wdrażania KRK (lub zespołu o podobnej nazwie) – 4 uczelnie,
- senackiej komisji ds. wdrażania KRK (lub komisji o podobnej nazwie) – 4 uczelnie.

Najczęściej jednak wdrażanie KRK realizowały wcześniej funkcjonujące struktury – podmioty zajmujące się procesem kształcenia: prorektor, komisje senackie ds. kształcenia lub/i jakości kształcenia, dział ds. studiów – na poziomie uczelni i odpowiadające im podmioty na poziomie wydziałów.

Jako ciekawostkę można podać, że w jednej z uczelni ciałem koordynującym była komisja o nazwie „Komisja ds. Dydaktyki i Efektów Kształcenia”. Można przypuszczać, że taka nazwa stanowi dla społeczności tejże uczelni sygnał podkreślający istotę i główny cel wdrażania KRK.

W zebranych ankietach dość często jako podmiot zajmujący się wdrażaniem KRK na poziomie uczelni wymieniano komisję ds. jakości kształcenia (lub podmiot o podobnej nazwie). Jest to oczywiście zrozumiałe – celem i istotą wprowadzania KRK jest bowiem właśnie podnoszenie jakości kształcenia. Ciekawe i zastanawiające jest natomiast, że pewna grupa respondentów (7 uczelni) wskazała uczelniany zespół/radę/centrum ds. jakości kształcenia jako jedyną strukturę zajmującą się wdrażaniem KRK na poziomie uczelni.

3.2. Udział różnych grup interesariuszy

O ile ogólna organizacja procesu wdrażania KRK może być scharakteryzowana jedynie jakościowo, to jej szczególne aspekty mogą być przedmiotem analiz ilo-

ściowych. W przeprowadzonych badaniach zebrano dane ilościowe dotyczące:

- udziału interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, a ściślej wykorzystania opinii różnych grup interesariuszy,
- korzystania w pracach wdrożeniowych ze wsparcia ekspertów zewnętrznych.

Dane dotyczące udziału interesariuszy w procesie wdrażania KRK – zebrane na poziomie uczelni (odpowiedzi udzieliły wszystkie 46 uczelni) – zestawiono w tab. 3.1.

Tabela 3.1. Wykorzystanie opinii różnych grup interesariuszy w procesie wdrażania KRK

Grupa interesariuszy	Procent uczelni, w których wykorzystano opinię danej grupy interesariuszy
studenci	95,7%
doktoranci	65,2%*
absolwenci	47,8%
pracodawcy	78,3%

*9 spośród 46 uczelni uczestniczących w projekcie nie ma uprawnień do kształcenia doktorantów – podana wartość odpowiada 30 uczelniom; w istocie zatem można przyjąć, że procent uczelni, w których wykorzystano opinię doktorantów wynosi $30/37 = 81,1\%$

Analizując wyodrębnione grupy uczelni (uniwersytety, uczelnie techniczne), jako dość nieoczekiwany wynik można podać, że procent uczelni, w których wykorzystano opinię pracodawców jest dość wyraźnie wyższy wśród uniwersytetów (90,9%), niż wśród uczelni technicznych (77,8%). Z kolei, z opinii absolwentów uczelnie techniczne korzystały w większym stopniu (66,7%), niż uniwersytety (45,5%).

Dane na temat udziału interesariuszy zewnętrznych w procesie wdrażania KRK zebrano także na poziomie jednostek prowadzących studia (wydziałów). Spośród 327 jednostek, które udzieliły odpowiedzi w tej kwestii, 206 jednostek (63,0%) potwierdziło udział interesariuszy zewnętrznych w projektowaniu programów kształcenia. Zaangażowanie interesariuszy zewnętrznych miało miejsce częściej w uczelniach technicznych (71,4% jednostek), niż w uniwersytetach (59,2% jednostek).

Oprócz wymienionych grup interesariuszy zewnętrznych wkład w proces wdrażania KRK w uczelniach wnieśli także eksperci zewnętrzni, tzn. osoby obeznane z problematyką KRK, zwykle z racji uczestniczenia w procesie opracowywania koncepcji i szczegółowych rozwiązań, w tym projektów regulacji prawnych, dotyczących KRK. Skalę wykorzystania przez uczelnie wsparcia ze strony ekspertów zewnętrznych przedstawiono w tab. 3.2.

Jako ekspertów, z których pomocy korzystano, wymieniano przede wszystkim członków Zespołu Ekspertów Bolońskich (25 uczelni). Sporadycznie wymieniano też inne grupy ekspertów: ekspertów z zaprzyjaźnionych uczelni (4 uczelnie), osoby z otoczenia gospodarczo-społecznego (3 uczelnie), przedstawicieli MNiSW (1 uczelnia) oraz ekspertów z firm szkoleniowych (1 uczelnia).

Tabela 3.2. Wykorzystanie przez uczelnie w pracach nad wdrożeniem KRK wsparcia ze strony ekspertów zewnętrznych

Sposób korzystania ze wsparcia ekspertów zewnętrznych	Procent uczelni korzystających w różnym stopniu ze wsparcia ekspertów zewnętrznych
systematyczne korzystanie z pomocy ekspertów zewnętrznych	32,6%
korzystanie z pomocy ekspertów zewnętrznych w sporadyczny sposób – w celu rozwiązania pojedynczych problemów	47,8%
niekorzystanie z pomocy ekspertów zewnętrznych	19,6%

3.3. Stopień centralizacji i „oprzyrządowanie techniczne” prac

Jednym z istotnych aspektów organizacji procesu wdrażania KRK jest stopień jego centralizacji w ramach uczelni. Chodzi o to, na ile silnie proces ten był regulowany decyzjami podjętymi przez organy uczelni, a ile swobody pozostawiono w tym względzie poszczególnym jednostkom prowadzącym studia.

Przedmiotem badań było stwierdzenie:

- czy w uczelni określono – w formie uchwały lub innej decyzji senatu lub rektora – wspólną dla wszystkich jednostek organizacyjnych prowadzących studia postać dokumentacji programu kształcenia sporządzanej przez jednostkę,
- czy w uczelni opracowano nowe bądź zmodyfikowano istniejące oprogramowanie wspomagające przygotowanie dokumentacji programu kształcenia, zgodnie z wymaganiami KRK (oprogramowanie takie powinno wspomagać m.in. wprowadzanie efektów kształcenia dla poszczególnych programów i prezentację ich relacji z efektami kształcenia dla obszarów kształcenia oraz tworzenie matrycy efektów kształcenia),
- czy w uczelni istnieje – określony w uchwale lub innej decyzji senatu lub rektora – wspólny dla wszystkich jednostek organizacyjnych prowadzących studia wzór (także format graficzny) opisu przedmiotu (wzór sylabusu).

Określenie – w formie uchwały lub innej decyzji senatu lub rektora – wspólnej dla wszystkich jednostek prowadzących studia formy dokumentacji programu kształcenia sporządzanej przez jednostkę okazało się powszechną praktyką. Postąpiły tak 42 uczelnie (91,3%), w tym wszystkie uniwersytety i uczelnie techniczne, które wzięły udział w badaniu.

Pozostałe pytania pozostawiały do wyboru więcej opcji. Otrzymane odpowiedzi są przedstawione w tab. 3.3 i tab. 3.4.

Tabela 3.3a. Opracowanie oprogramowania wspomagającego przygotowanie dokumentacji programu kształcenia zgodnie z wymaganiami KRK

Czy w uczelni opracowano nowe lub zmodyfikowano istniejące oprogramowanie wspomagające przygotowanie dokumentacji programu kształcenia zgodnie z wymaganiami KRK	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
TAK	34,8%
NIE	50,0%
NIE, ale niektóre jednostki organizacyjne opracowały takie oprogramowanie	15,2%

Tabela 3.3b. Opracowanie oprogramowania wspomagającego przygotowanie dokumentacji programu kształcenia zgodnie z wymaganiami KRK w wyodrębnionych grupach uczelni

Czy w uczelni opracowano nowe lub zmodyfikowano istniejące oprogramowanie wspomagające przygotowanie dokumentacji programu kształcenia zgodnie z wymaganiami KRK	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
uniwersytety	
TAK	18,2%
NIE	63,6%
NIE, ale niektóre jednostki organizacyjne opracowały takie oprogramowanie	18,2%
uczelnie techniczne	
TAK	66,7%
NIE	33,3%
NIE, ale niektóre jednostki organizacyjne opracowały takie oprogramowanie	0,0%

Jak widać, w podejściu do kwestii opracowania oprogramowania wspomagającego przygotowanie dokumentacji programu kształcenia zgodnie z wymaganiami KRK ujawniła się wyraźna różnica między uniwersytetami i uczelniami technicznymi – w tej drugiej grupie uczelni znacznie częściej opracowano narzędzia wspomagające prace nad wdrożeniem KRK.

W przeciwieństwie do opracowania oprogramowania wspomagającego przygotowanie dokumentacji programu kształcenia, w kwestii przyjęcia wspólnego dla wszystkich jednostek organizacyjnych wzoru opisu przedmiotu (wzoru sylabusa) nie odnotowano istotnych różnic między uniwersytetami i uczelniami technicznymi. Każda z uczelni z obu grup przyjęła taki wspólny wzór. Uczelnie techniczne nieco częściej (55,6%) niż uniwersytety (45,5%) korzystały przy tym z formularza umieszczonego na stronie www.

Tabela 3.4. Przyjęcie wspólnego dla wszystkich jednostek prowadzących studia wzoru opisu przedmiotu (wzoru sylabusu)

Czy w uczelni istnieje wspólny dla wszystkich jednostek organizacyjnych prowadzących studia wzór opisu przedmiotu (wzór sylabusu)	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
NIE	6,5%
TAK – osoba odpowiedzialna za przedmiot wprowadza dane do ogólnie dostępnego formularza w postaci pliku tekstowego, a następnie przesyła wypełniony formularz pod wskazany adres	56,5%
TAK – osoba odpowiedzialna za przedmiot wprowadza dane do formularza dostępnego (po zalogowaniu się) na określonej stronie www	37,0%

Jakkolwiek ustawa wymaga, aby dla każdego programu kształcenia efekty kształcenia zostały uchwalone przez senat uczelni, doświadczenie pokazuje, że w istocie proces decyzyjny dotyczący tej kwestii został w znacznej części przeniesiony na niższy szczebel – komisji senackich lub specjalnie powołanych przez władze uczelni zespołów. Rozwiązanie takie było niezbędne zwłaszcza w uczelniach prowadzących dużą liczbę programów (w wielu spośród badanych uczelni liczba prowadzonych programów kształcenia przekracza 100). Dane przedstawione w tab. 3.5 pokazują, ile czasu w trakcie obrad senatu zajęło średnio uchwalenie efektów kształcenia dla jednego programu kształcenia. Wskazują one, że w rzeczywistości w większości przypadków rola senatu sprowadzała się do akceptacji decyzji podjętych na niższym szczeblu – na pogłębione dyskusje na forum senatu zwyczajnie brakowało bowiem czasu.

Tabela 3.5. Rozkład czasu przeznaczanego średnio podczas obrad senatu na uchwalenie efektów kształcenia dla jednego programu kształcenia

Czas przeznaczony średnio podczas obrad senatu na uchwalenie efektów kształcenia dla jednego programu kształcenia	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
5–15 minut	65,2%
15–30 minut	26,1%
więcej niż 30 minut	8,7%

Rozkład czasu przeznaczanego przez senat na uchwalenie efektów kształcenia dla jednego programu kształcenia w wyodrębnionych grupach uczelni – uniwersytetach i uczelniach technicznych – nie odbiega wyraźnie od danych dla całego zbioru uczelni. Warto jedynie dodać, że w żadnej z uczelni obu tych grup nie

wybrano opcji „więcej niż 30 minut”, co jest zrozumiałe wobec ich wielkości i „rozległości” oferty kształcenia. Można przypuszczać, że w tych dużych uczelniach bardziej szczegółowe dyskusje miały miejsca na posiedzeniach ciał podległych senatom – komisji senackich. Zapewne miało to miejsce zwłaszcza w uczelniach technicznych – opcję „5–15 minut” wskazało 77,8% uczelni technicznych i 54,5% uniwersytetów.

4. Ocena procesu wdrażania KRK

4.1. Ocena syntetyczna

Ogólne nastawienie członków społeczności akademickiej do procesu wdrażania KRK zależy w znacznej mierze od poziomu znajomości zagadnienia – trudno wykazywać entuzjazm wobec „nieznanego” (KRK), zwłaszcza kiedy staje się jasne, że to „nieznane” oznacza konieczność wykonania dodatkowej pracy. Jest zatem oczywiste, że nastawienie do KRK wiąże się m.in. z zaangażowaniem w działalność organizacyjną na poziomie uczelni i poszczególnych jednostek prowadzących studia, a więc w szczególności – z pełnieniem funkcji w strukturach zarządzania uczelnią i jej jednostkami.

Obserwację tę potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań pokazane w tab. 4.1. Należy zaznaczyć, że ocena nastawienia nauczycieli akademickich, zobrazowana danymi w tab. 4.1, była dokonywana nie przez tychże nauczycieli, a przez kierownictwo uczelni.

Tabela 4.1a. Ogólne nastawienie do procesu wdrażania KRK

	Kierownictwo uczelni	Pracownicy uczelni (nauczyciele akademicki)
pozytywne	41,3%	6,5%
raczej pozytywne	52,2%	28,3%
raczej negatywne	2,2%	45,6%
jednoznacznie negatywne	0,0%	0,0%
trudno ocenić	4,3%	19,6%

Dane przedstawione w tab. 4.1 wskazują na dużą zbieżność w nastawieniu do procesu wdrażania KRK we wszystkich grupach uczelni. Daje się też zauważyć wyraźna, zgodna z przewidywaniami prawidłowość – nastawienie to jest znacznie bardziej pozytywne wśród kierownictwa uczelni niż wśród nauczycieli akademickich.

Nastawienie do procesu wdrażania KRK było także przedmiotem badań na poziomie jednostek prowadzących studia. Dane zebrane z jednostek przedstawiono w tab. 4.2. Podobnie jak w badaniach prowadzonych na poziomie uczelni, ocena nastawienia nauczycieli akademickich była dokonywana nie przez tychże nauczycieli, a przez kierownictwo – w tym przypadku kierownictwo jednostek prowadzących studia.

Tabela 4.1b. Ogólne nastawienie do procesu wdrażania KRK w wyodrębnionych grupach uczelni

	Kierownictwo uczelni	Pracownicy uczelni (nauczyciele akademicy)
uniwersytety		
pozytywne	36,4%	0,0%
raczej pozytywne	63,6%	18,2%
raczej negatywne	0,0%	63,6%
jednoznacznie negatywne	0,0%	0,0%
trudno ocenić	0,0%	18,2%
uczelnie techniczne		
pozytywne	44,4%	0,0%
raczej pozytywne	55,6%	22,2%
raczej negatywne	0,0%	55,6%
jednoznacznie negatywne	0,0%	0,0%
trudno ocenić	0,0%	22,2%

Dane przedstawione w tab. 4.2 wskazują na dużą zbieżność w nastawieniu do procesu wdrażania KRK w jednostkach wszystkich grup uczelni. Podobnie jak w przypadku danych zebranych na poziomie uczelni (tab. 4.1) daje się też zauważyć wyraźną prawidłowość – nastawienie to jest znacznie bardziej pozytywne wśród kierownictwa jednostek, niż wśród nauczycieli akademickich. Kierownictwo jednostek jest przy tym bardziej sceptyczne wobec KRK niż kierownictwo uczelni.

Ciekawe jest jednak, że kierownictwo jednostek – bardziej sceptyczne wobec KRK niż kierownictwo uczelni – bardziej pozytywnie ocenia nastawienie ogółu pracowników (nauczycieli akademickich) do KRK niż kierownictwo uczelni. W opinii kierowników jednostek wśród nauczycieli akademickich liczba osób pozytywnie i negatywnie nastawionych do KRK jest porównywalna, podczas gdy w ocenie kierownictwa uczelni wyraźnie dominuje negatywne nastawienie kadry do KRK.

Ze względu na domniemaną, ale też obserwowaną – m.in. przez ekspertów zaangażowanych w proces wdrażania KRK (w szczególności członków Zespołu Ekspertów Bolońskich) – zależność stopnia akceptacji zmian od posiadanej wiedzy, istotne znaczenie ma moment realizacji badań ankietowych. Przypomnijmy, że zostały one przeprowadzone w okresie listopad 2012 r. – styczeń 2013 r.

Można założyć, że od tego czasu wśród społeczności akademickiej zwiększył się poziom znajomości zagadnień związanych z KRK, zaś wymiar dodatkowych obowiązków związanych z rozpoczęciem procesu wdrażania KRK uległ zmniejszeniu. Można zatem przypuszczać, że zwiększył się także i nadal będzie się zwiększać – zwłaszcza wśród nauczycieli akademickich – poziom akceptacji dla wdrażania KRK. Z drugiej strony pełne wdrożenie nowych procesów związanych z KRK, a zwłaszcza udoskonalonych mechanizmów sprawdzania, czy studenci

osiągnęli zamierzone efekty kształcenia, może spowodować stały wzrost obciążeń dydaktycznych i związane z tym trwale negatywne nastawienie do wprowadzonych zmian.

Tabela 4.2a. Nastawienie do procesu wdrażania KRK w jednostkach prowadzących studia (dla ogółu 327 jednostek)

	Kierownictwo jednostek	Pracownicy jednostek (nauczyciele akademicki)
pozytywne	25,7%	4,9%
raczej pozytywne	53,5%	40,7%
raczej negatywne	9,8%	32,7%
jednoznacznie negatywne	3,4%	7,6%
trudno ocenić	7,6%	14,1%

Tabela 4.2b. Nastawienie do procesu wdrażania KRK w jednostkach prowadzących studia w wyodrębnionych grupach uczelni

	Kierownictwo jednostek	Pracownicy jednostek (nauczyciele akademicki)
uniwersytety (157 jednostek)		
pozytywne	22,3%	3,2%
raczej pozytywne	54,8%	41,4%
raczej negatywne	12,1%	34,4%
jednoznacznie negatywne	1,9%	8,3%
trudno ocenić	8,9%	12,7%
uczelnie techniczne (84 jednostki)		
pozytywne	22,6%	2,4%
raczej pozytywne	56,0%	35,7%
raczej negatywne	13,1%	38,1%
jednoznacznie negatywne	4,8%	8,3%
trudno ocenić	3,6%	15,5%

Niewykluczone także, że ogólne nastawienie środowiska akademickiego do wdrażania KRK uległo poprawie m.in. w wyniku upowszechnienia w środowisku akademickim informacji o rezultatach przeprowadzonego przez MNiSW „konkursu o milion”. Przeprowadzenie konkursu było wprawdzie zapowiedziane już dawno (wynikało z treści odpowiedniego rozporządzenia ministra), lecz zarówno sprawność realizacji, jak i wysokość przyznanych nagród – łączna i dla poszczególnych jednostek – była dla wielu jednostek (zwłaszcza powątpiewających w sens prowadzonej reformy i wprowadzających ją w sposób powierzchowny lub wcale, a borykających się z problemami finansowymi) sporym, skłaniającym do

refleksji zaskoczeniem. Utrudniło to także adwersarzom KRK używanie argumentu o konieczności wprowadzania zmian bez przeznaczenia na to przez władze resortu jakichkolwiek dodatkowych środków.

4.2. Problemy i trudności

Przedstawione w tab. 4.1 i tab. 4.2 dane przekazują oczywiście jedynie bardzo syntetyczny, ilościowy obraz ogólnego nastawienia środowiska akademickiego do procesu wdrażania KRK. Znacznie więcej informacji dostarczają zawarte w wypełnionych ankietach dość obszernie komentarze dotyczące problemów związanych z tym procesem.

Opisane problemy i trudności – widziane z poziomu uczelni – można sklasyfikować w sposób następujący:

1. Problemy związane z treścią przepisów ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń

Zdaniem respondentów, szczególnie dużo problemów sprawiały:

- niespójna terminologia w wydanych aktach prawnych,
- sprzeczne lub niejasne przepisy oraz inne niedociągnięcia legislacyjne (jako przykład podano pozostawiające wiele do życzenia sformułowanie efektów obszarowych i efektów wzorcowych),
- zbędne regulacje, skutkujące nadmiernym obciążeniem pracowników działaniami administracyjno-biurokratycznymi (jako przykład podano §5 pkt 5–8 w rozporządzeniu MNiSW z dn. 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia),
- nierealistyczne przepisy (jako przykład podano wymaganie dotyczące liczby punktów ECTS na studiach podyplomowych),
- niedostosowanie części przepisów do nowego systemu (np. w zakresie dokumentacji przebiegu studiów, gdzie obowiązujący wzór indeksu nie został dostosowany do KRK),
- ograniczona liczba wzorcowych efektów kształcenia – brak wzorców dla wielu kierunków prowadzonych przez jednostki nieposiadające uprawnień habilitacyjnych.

2. Problemy związane z interpretacją przepisów ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń

Respondenci wskazywali na:

- brak jednoznacznych wytycznych ze strony Ministerstwa dotyczących interpretacji kontrowersyjnych przepisów,
- znikomą możliwość kontaktu z Ministerstwem – brak możliwości uzyskania interpretacji i wyjaśnień w MNiSW,

- brak jednoznacznych i spójnych odpowiedzi na niektóre pytania zadawane prowadzącym szkolenia ekspertom bolońskim, ekspertom PKA oraz urzędnikom MNiSW,
- brak szerszego zakresu publikacji dotyczących procedur i wzorców postępowania (dwie dostępne książki w sposób niejednoznaczny omawiają część zagadnień),
- brak jasnych instrukcji i przykładów dotyczących weryfikacji efektów kształcenia.

Zdaniem respondentów, szczególnie dużo problemów interpretacyjnych sprawiły następujące kwestie:

- określanie „mierzalność” i sposoby weryfikacji efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych,
- definicja studiów stacjonarnych,
- sposób traktowania zajęć z wychowania fizycznego,
- określanie liczby punktów ECTS związanych z zajęciami praktycznymi (definicja zajęć praktycznych),
- określanie liczby punktów ECTS, którą student musi uzyskać na zajęciach wymagających bezpośredniego udziału nauczyciela akademickiego i studenta.

3. Problemy związane ze zbyt krótkim czasem przeznaczonym na wdrożenie KRK na uczelni i presją czasową – wywieraną i odczuwaną przez poszczególnych nauczycieli, zespoły projektujące programy kształcenia oraz odpowiednie organy jednostek organizacyjnych uczelni – będącą wynikiem przedstawionej przez MNiSW interpretacji określonego w ustawie terminu wdrożenia KRK (październik 2012 r.)

Respondenci zwracali uwagę na:

- zbyt późne wydanie przez MNiSW kluczowych rozporządzeń dotyczących KRK (rozporządzenie dotyczące obszarowych efektów kształcenia ukazało się 2 listopada 2012 r., a rozporządzenie dotyczące standardów kształcenia nauczycieli dopiero 17 stycznia 2013 r.),
- nierealizowalność idei wprowadzenia dobrze przemyślanych, głębokich i kompleksowych zmian w systemie kształcenia na uczelni, w warunkach kiedy KRK stworzyło możliwość dokonania takich zmian,
- konieczny pośpiech, niesłużący jakości osiągniętych rezultatów – brak możliwości dokonania pogłębionej refleksji nad programami kształcenia i poprawy ich wstępnej wersji (z powodu ograniczeń czasowych),
- brak dostatecznej wiedzy interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych o ramach kwalifikacji, efektach kształcenia i sposobie projektowania programu kształcenia zgodnego z KRK,
- dużą inercję mentalności nauczyciela akademickiego (przywiązanie do standardów kształcenia definiowanych przez MNiSW stało się ważnym elementem tradycji akademickiej),

- niemożność przeszkolenia w dostatecznym stopniu wszystkich pracowników (z braku czasu),
- brak czasu na wyjaśnianie wątpliwości,
- brak czasu niezbędnego na „oswojenie się” społeczności akademickiej z nowym systemem pojęć, wykorzystywanym do opisu prowadzonych studiów,
- niemożność przeprowadzenia wszystkich potrzebnych konsultacji z interesariuszami,
- zbyt mało czasu na wprowadzenie zmian w systemie informatycznym,
- znaczną liczbę zadań stanowiących nadmierne obciążenie zarówno dla osób organizujących proces wdrażania KRK, jak i nauczycieli akademickich opracowujących nowe wersje opisu prowadzonych przedmiotów, co w wielu przypadkach wymagało znacznego nakładu pracy.

Wyrażano ponadto niepokój związany z sygnałami, że PKA będzie oczekiwać całkowitego wdrożenia KRK z początkiem roku akademickiego 2012/2013.

4. Problemy wynikające z szerokiego zakresu i wymiaru zadań związanych z wdrożeniem KRK na uczelni i w jednostkach, przy braku wsparcia finansowego ze strony MNISW

Respondenci zwracali uwagę na:

- brak środków finansowych na zrealizowanie wielkiej liczby nowych zadań i obowiązków, które nałożono na uczelnie (wskazywano, że niektóre zadania, jak np. opracowanie systemu informatycznego do obsługi wprowadzanych zmian, wymagają znacznych nakładów),
- ogrom pracy o charakterze stricte biurowym, niemającej realnego przełożenia na jakość (treść) opracowywanej dokumentacji, połączony z brakiem funduszy na wynagrodzenia dla osób, które miałyby ją wykonać, co skutkowało przerzuceniem jej na pracowników naukowo-dydaktycznych,
- ciągły charakter wielu zadań i związana z tym potrzeba zapewnienia środków na ich realizację także w przyszłości.

5. Problemy związane z brakiem przekonania pracowników co do sensowności i celowości wprowadzanych zmian

Respondenci zwracali uwagę na:

- brak odpowiedniego przygotowania ideowo-mentalnego środowiska akademickiego,
- brak zrozumienia ze strony pracowników konieczności wprowadzania zmian, jak również wagi zmian,
- opór ze strony nauczycieli, najprawdopodobniej wynikający z braku zrozumienia istoty ram kwalifikacji (nauczyciele postrzegali wdrażanie KRK głównie jako dodatkową, niepotrzebną pracę),
- zbyt szeroki zakres zmian (zbyt dużo zmian na raz – część pracowników słusznie wskazywała, że wprowadzanie ich w taki sposób jest nieracjonalne),

- dostrzegane przez pracowników niekorzystnie skutki – w sferze dydaktyki i prac naukowych – zaangażowania niemal całej kadry w realizację KRK,
 - wskazywany przez nauczycieli akademickich brak synergii między wymogiem wysokiej jakości kształcenia a realną możliwością osiągnięcia określonych efektów przez studenta,
 - niezajomość przepisów i trudności w posługiwaniu się aktami prawnymi przez kadrę akademicką.
6. Problemy natury „wdrożeńiowej”
- Respondenci zwracali uwagę na trudności związane z:
- używaniem prawidłowej terminologii,
 - zrozumieniem konieczności weryfikowania wszystkich efektów kształcenia oraz formułowaniem efektów kształcenia w sposób umożliwiający ich późniejszą weryfikację,
 - sporządzaniem matryc efektów kształcenia,
 - wprowadzeniem jednolitego w skali uczelni wzoru karty opisu przedmiotu (modułu kształcenia), uwzględniającego specyfikę wszystkich kierunków kształcenia,
 - wyliczeniem sumarycznych wskaźników ilościowych dla programów kształcenia,
 - zmianami w strukturze godzin zajęć na poszczególnych kierunkach studiów w celu zwiększenia liczby godzin związanych z kształtowaniem umiejętności,
 - określeniem wymagań dla kandydatów na studia drugiego stopnia.
7. Problemy związane ze specyfiką niektórych obszarów kształcenia
- Respondenci zwracali uwagę na trudności związane z:
- dostosowaniem wymogów wynikających z KRK do specyfiki szkolnictwa artystycznego – indywidualnego charakteru kształcenia (mistrz-uczeń),
 - sposobem zdefiniowania efektów kształcenia w obszarze sztuki (są one zdefiniowane wyłącznie dla dyscyplin wykonawczych),
 - dostosowaniem programów kształcenia na kierunkach medycznych do opisu efektów kształcenia (inne kompetencje społeczne),
 - zbyt późnym określeniem w formie aktu prawnego standardów kształcenia dla kierunków medycznych (lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa, położnictwa),
 - organizacją studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela – z powodu bardzo późnego ogłoszenia stosownego rozporządzenia i drastycznego zwiększenia liczby godzin w bloku psychologiczno-pedagogicznym oraz licznych niejasności interpretacyjnych.

Przedstawiona klasyfikacja i wymienione kwestie nie oddają „wagi” poszczególnych problemów wyrażonej w opiniach respondentów. Wiele z ww. szczegółowych kwestii pojawia się bowiem w jednej lub dwóch ankietach, na inne

zwraca uwagę znacznie większa liczba respondentów. Biorąc pod uwagę częstotliwość występowania i występujące w komentarzach podkreślenia („*głównym problemem ...*”, „*największą trudność ...*” itp.) można stwierdzić, że proces wdrażania KRK rodzi głównie problemy wynikające z:

- trudności w interpretacji przepisów ustawy i rozporządzeń dotyczących KRK,
- zbyt krótkiego czasu przeznaczanego na wdrożenie KRK na uczelni.

Obok wielu głosów wskazujących istotne problemy we wdrażaniu KRK, w ankietach można było znaleźć także głosy minimalizujące wagę tych problemów („*Problemy nie miały dużej wagi, poszczególne jednostki organizacyjne dostosowywały się do wytycznych opracowanych przez Senacką Komisję ds. KRK.*”), bądź traktujących zagadnienie w kategoriach wyzwania („*Na poziomie wewnątrzuczelnianym nie pojawiają się problemy, pojawiają się wyzwania – jak efektywnie przekształcać programy studiów, zmieniać podejście kadry i studentów do oceniania osiągnięć etc.*”).

Przedstawione wyżej problemy obrazują sytuację widzianą z poziomu uczelni. Dla zapewnienia właściwego wdrożenia KRK istotne, a może pierwszoplanowe znaczenie mają jednak działania realizowane na poziomie jednostek prowadzących studia. Dlatego pytanie dotyczące problemów, jakie pojawiły się w procesie wdrażania KRK, skierowano także do jednostek.

Należy podkreślić, że kwestionariusze zostały wypełnione przez jednostki organizacyjne uczelni bardzo rzetelnie (co nie jest częstą praktyką w przypadku pytań wymagających otwartej odpowiedzi). Zgłaszano wiele problemów, natury ogólnej i bardziej szczegółowych, związanych z rozwiązaniami przyjętymi w jednostce. Można stąd wysnuć wniosek, iż wdrożenie KRK było dla podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni istotnym i nietrywialnym do realizacji procesem.

Udzielone odpowiedzi wskazują, zarówno w przypadku ogółu jednostek, jak i jednostek wchodzących w skład każdej z dwóch wyodrębnionych grup uczelni – uniwersytetów i uczelni technicznych – na wielość i zróżnicowanie problemów, z którymi należało się uporać w trakcie wdrażania KRK.

Opinie sformułowane przez jednostki mają ogólnie charakter dość krytyczny wobec samej koncepcji KRK, jak i wobec uwarunkowań prawnych i organizacyjnych jej wdrażania. W odpowiedziach jedynie sporadycznie pojawiały się zapewnienia, iż większych problemów nie dostrzeżono. Wystąpiły jednak także nieliczne opinie, w których respondenci zwrócili uwagę na pozytywne cechy procesu wdrażania KRK, wskazując głównie na to, iż stał się on okazją do zmian programu kształcenia („*Wdrażanie KRK uświadomiło konieczność krytycznej refleksji nad programem i zapoczątkowało zmiany programowe [...]*”).

Z odpowiedzi przekazanych przez jednostki wynika także, że proces wdrażania KRK był rozumiany głównie jako proces podporządkowania się obowiązującym przepisom prawa, a w mniejszym stopniu jako proces głębokiego i wielopłaszczyznowego przeobrażenia programów i procesu kształcenia. Prawdopodobnie na takim rozumieniu zaważył, podnoszony bardzo często, problem presji czasu. Istotne ograniczenia czasowe i tempo, w jakim należało dokonać zmian, uniemożliwiały ocenę rezultatów merytorycznych tego procesu oraz nie pozwa-

łały na osiągnięcie zmiany nastawienia nauczycieli akademickich i innych interesariuszy do wprowadzanej reformy. Presja czasu spowodowała także, że – nieco wbrew ideom KRK, wyrażającym się między innymi w partnerstwie różnych grup interesariuszy w tworzeniu i realizacji programów kształcenia – dominującą grupą interesariuszy zaangażowanych w tworzenie lub modernizację programów kształcenia i dostosowanie ich do KRK stali się nauczyciele akademicy.

Koncentracja na wypełnieniu przepisów prawa w początkowej fazie wdrożenia KRK w istotnym zakresie zdominowała proces wdrożenia, dość skutecznie odwracając uwagę od autonomii w projektowaniu programów i ich profilowaniu.

Zakres przedmiotowy problemów związanych z wdrożeniem KRK, wskazywanych w odpowiedziach jednostek organizacyjnych uczelni, obejmuje te same kategorie tematyczne, które pojawiły się w odpowiedziach sformułowanych na poziomie uczelni.

Na poziomie jednostek, podobnie jak na poziomie uczelni, jako istotny problem związany z wdrażaniem KRK postrzegano niejednoznaczność przepisów prawnych. Dominantą opinii odnoszących się do niejednoznaczności prawa jest swoista „tęsknota” za prawnym uregulowaniem wszystkich kwestii dotyczących projektowania i realizacji programów kształcenia oraz obawa przed podejmowaniem ryzyka „własnej” interpretacji. Mamy tu do czynienia z pewnym paradoksem, gdyż z jednej strony w odpowiedzi na pytanie o problemy związane z wdrażaniem KRK pojawiają się opinie o „przeregulowaniu” i nadmiernej biurokratyzacji, a z drugiej – oczekuje się jednoznacznego uregulowania wszystkich kwestii w przepisach prawa. Być może źródłem niechęci do podejmowania ryzyka była obawa co do tego, czy interpretacje stworzone przez poszczególne jednostki będą zgodne z interpretacjami Polskiej Komisji Akredytacyjnej (taki problem został zgłoszony przez jedną z jednostek uczelni technicznych).

Z postrzeganiem niedostatków przepisów prawa jako istotnego problemu w procesie wdrażania KRK wiąże się także podnoszony w odpowiedziach problem ograniczonej liczby wzorcowych efektów kształcenia, identyfikowany także w odpowiedziach uczelni.

W postrzeganiu problemów związanych z określaniem efektów kształcenia można przy tym dostrzec wyraźną różnicę między uniwersytetami i uczelniami technicznymi. Jednostki organizacyjne uczelni technicznych znacznie częściej (w porównaniu z jednostkami organizacyjnymi uniwersytetów) jako istotny problem wskazują brak „standaryzacji” efektów kształcenia – brak wzorcowych efektów kształcenia czy przykładowych rozwiązań. Wyrażane były obawy co do porównywalności efektów uzyskanych przez studentów na różnych uczelniach, przy braku punktu odniesienia, jakim miałyby być np. efekty wzorcowe i ustalone zasady ich oceniania. Dość charakterystycznym przykładem jest tu opinia: *„Nie powinno się rezygnować z określenia rdzenia kształcenia dla kierunków technicznych, np. w postaci zmodyfikowanych standardów. Porównywanie dorobku studentów na bazie efektów kształcenia może być w przyszłości znacznym utrudnieniem w przypadku przepływu między uczelniami – każdy może sobie efekty kształcenia dla kierunku (własnego) zdefiniować według swojego uznania – efekty dla obszarów praktycznie definiują pojęcie efektów kształcenia w sposób niezwykle ogólny i filozoficzny, nie merytoryczny”*.

Zwracano również uwagę na problemy związane z niejasnością definicji kluczowych pojęć, a w tym definicji studiów stacjonarnych, niejednoznacznością

różnych określeń, jak np. „zajęcia wymagające bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów”, „nauki podstawowe”, „zajęcia o charakterze praktycznym”, trudnością odróżnienia modułu kształcenia od przedmiotu, czy też nieostrością kryteriów rozróżnienia profilu akademickiego od profilu praktycznego. Identyfikowanie niejednoznaczności terminów oraz trudności w określaniu profili kształcenia wskazują także na to, że na poziomie jednostek raczej unikano samodzielnych interpretacji zakresu znaczeniowego terminów lub charakterystyki profili kształcenia, dostosowanych np. do specyfiki studiów prowadzonych w danej jednostce. Jako problem wskazywano także nierealistyczność przepisów prawa, podnosząc te same kwestie, które wystąpiły w wypowiedziach z poziomu uczelni, jak np. zbyt duża liczba punktów ECTS przypisywanych studiom podyplomowym oraz niejasne przepisy dotyczące studiów doktoranckich.

Najbardziej dojmującym problemem związanym w wdrażaniem KRK wskazywanym w ankietach jednostek była jednak presja czasowa i nadmierne tempo wdrażania KRK, co także pozostaje w zgodzie z opiniami wyrażanymi w kwestionariuszach wypełnianych na poziomie uczelni. Presję czasu dodatkowo wzmacniał, identyfikowany również na poziomie uczelni, problem zbyt późnego wydania rozporządzeń wykonawczych do ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

Istotnym problemem identyfikowanym przez jednostki, powiązany z ograniczeniami czasowymi, był niedostatek czasu na konsultacje z interesariuszami procesu kształcenia, zarówno wewnętrznymi (np. ze studentami, w celu określenia nakładu pracy niezbędnej do osiągnięcia efektów kształcenia), jak i zewnętrznymi. Z wyrażonych opinii wynika, iż konieczność konsultowania efektów kształcenia z interesariuszami zewnętrznymi jest akceptowana. Zwracano jednak uwagę na to, że związana z ograniczeniami czasowymi niemożność przeprowadzenia konsultacji, zebrania i uzgodnienia stanowisk oraz wykorzystania wyników w procesie projektowania będzie skutkowałą koniecznością wprowadzania modyfikacji programów kształcenia w nieodległym czasie. Przy tej okazji wskazywano także na brak rozwiązań systemowych związanych z konsultowaniem efektów kształcenia z interesariuszami zewnętrznymi, głównie pracodawcami oraz nieuregulowanie kwestii finansowych.

Wskazywano także, jako znaczący problem, postawę pracowników naukowo-dydaktycznych wyrażającą się w niechęci do zmian, a wynikającą z braku przekonania o sensowności i celowości ich wprowadzania. Formułowano opinie, iż trudno „wdrażać coś, do czego się nie ma przekonania”. W wielu odpowiedziach dostrzegalne było również przeświadczenie o tym, że wdrażanie KRK ma charakter działań „pozorowanych”, „niepomagających w rozwiązywaniu realnych problemów związanych z realizacją dydaktyki uniwersyteckiej”. Takie postawy skutkowałą kolejnymi trudnościami z wypracowaniem wspólnych i akceptowanych w ramach jednostki rozwiązań.

Jednym ze źródeł tego niechętnego nastawienia nauczycieli akademickich do wprowadzanych zmian, identyfikowanym na poziomie jednostek, było ogólne przeciążenie nauczycieli akademickich. Zwracano przy tym uwagę na to, że zmiany, które powinny być wprowadzane w trybie ewolucyjnym, zostały wprowadzone rewolucyjnie.

Jako problem wskazywano brak ekspertów w zakresie KRK na szczeblu uczelni oraz niedostateczne przygotowanie nauczycieli akademickich w zakresie metodyki projektowania programu kształcenia oraz metodyki opracowania sylabusu przedmiotu. Można wysnuć wniosek, iż wiele problemów związanych z wdrożeniem KRK na poziomie wydziałów było spowodowane nieostateczną wiedzą i umiejętnościami nauczycieli akademickich w tym zakresie, co skutkowało postawą niezadowolenia i odrzucenia reformy.

Trudnością, w opinii jednostek, był także brak właściwych rozwiązań na poziomie uczelni, które ułatwiałyby (lub umożliwiałyby) wdrożenie KRK. Jako przykład wskazywano brak elastyczności przepisów dotyczących liczebności grup, w których to przepisach liczebność grup ustala się na ogół na wysokim poziomie, co uniemożliwia indywidualizację procesu kształcenia oraz stosowanie innowacyjnych metod nauczania. Innym przykładem niedostosowania uczelni, skutkującego problemami na poziomie jednostek prowadzących studia, było nieprzygotowanie do zmian systemu USOS. Kolejnym wskazywanym przykładem jest brak elastycznego rozliczania pensum dydaktycznego oraz uwzględnienia w rozliczaniu pensum nakładu pracy związanej z ciągłą weryfikacją efektów kształcenia.

Chociaż wymieniane w odpowiedziach wydziałów niedostosowania ze strony uczelni mają charakter jednostkowy, to problem braku przygotowania na poziomie uczelni właściwych rozwiązań, umożliwiających rzeczywiste wdrożenie koncepcji KRK, ma charakter podstawowy. Należy przypuszczać, iż na poziomie jednostek skutki procesu wdrażania KRK nie byłyby odbierane jako powierzchowne, a proces nie byłby traktowany jako biurokratyczny, gdyby na poziomie uczelni dokonano głębokich przeobrażeń sprzyjających rzeczywistej reformie, a nie tylko podporządkowaniu się przepisom prawa.

W odpowiedziach jednostek prowadzących studia ujawniły się ze znacznie większą intensywnością, niż w odpowiedziach sformułowanych przez uczelnie, problemy związane z tworzeniem programów kształcenia. Ogólnie można stwierdzić, że komentarze jednostek, które odnoszą się do problemów związanych z metodyką projektowania (występujące licznie), wskazują na dużą wnikliwość, popartą głęboką refleksją metodyczną respondentów będących twórcami programów dostosowanych do KRK.

Poszczególne jednostki wskazywały na problemy takie jak:

- rozwijanie efektów obszarowych w kierunku, a następnie modułowe,
- definiowanie efektów kształcenia oraz zakwalifikowanie ich do odpowiednich kategorii, a także dostosowanie efektu kształcenia do czasu, w którym powinien być osiągnięty,
- tworzenie matrycy efektów kształcenia,
- trudny do zaakceptowania język opisu efektów kształcenia (problem bardzo często sygnalizowany),
- definiowanie efektów kształcenia mieszczących się w kategorii kompetencji społecznych,
- właściwe przyporządkowania punktów ECTS do przedmiotów/modułów oraz poprawne określenie bilansu punktów ECTS,

- określenie metod weryfikacji efektów kształcenia (szczególnie w odniesieniu do kompetencji społecznych),
- konieczność szczegółowego rozpisania efektów kształcenia dla poszczególnych specjalności (szczególnie w sytuacjach, gdy specjalności związanych z kierunkiem jest wiele, np. w przypadku kierunku filologia),
- konieczność zapewnienia obieralności przedmiotów na poziomie określonym liczbą punktów ECTS przypisanych do tych przedmiotów.

Jako istotny problem, co warte jest szczególnego podkreślenia, jednostki wskazywały także trudności z porównywalnością i transferowaniem efektów kształcenia; w tym kontekście zwracano też uwagę na zbyt ogólne formułowanie efektów kształcenia.

Wskazywano również na niedoskonałość i nieprecyzyjność rozwiązań dotyczących metodyki projektowania programów kształcenia na poziomie uczelni. W wypowiedziach respondentów dostrzegalne jest oczekiwanie klarownych instrukcji i wzorów do naśladowania. Ze strony jednostek uczelni technicznych pojawiło się nawet oczekiwanie stworzenia na poziomie uczelni zautomatyzowanego systemu tworzenia i dokumentowania opisów programów kształcenia, a jako problem wskazywano niedostatek narzędzi informatycznych pozwalających zarządzać procesem tworzenia dokumentacji programów.

Podnoszono też problem określania efektów kształcenia dla studiów doktoranckich oraz przypisywania modułom kształcenia na studiach doktoranckich punktów ECTS – pojawił się komentarz, że te działania są w odniesieniu do studiów doktoranckich chybione, ze względu na znaczną indywidualizację procesu kształcenia na tym poziomie.

Na podstawie analizy przekazanych odpowiedzi nie można wskazać wyraźnych zależności między postrzeganiem problemów związanych z wdrażaniem KRK a specyfiką obszarów kształcenia reprezentowaną przez jednostki podstawowe uniwersytetów oraz uczelni technicznych. Dostrzegalnie częściej przez jednostki prowadzące kształcenie w obszarze nauk humanistycznych sygnalizowane były problemy z „mierzalnością” efektów kształcenia. Jednostki te oceniały także język opisu efektów kształcenia jako biurokratyczny i „abstrakcyjny”, „nieprzystający” do dydaktyki na kierunkach humanistycznych. Jednak i ze strony wydziałów prowadzących kształcenie w obszarze nauk przyrodniczych pojawiały się uwagi o nieadekwatności języka opisu efektów kształcenia do prowadzenia dydaktyki.

Ze strony wydziałów humanistycznych formułowane były także obawy przed zasadniczymi zmianami w istocie kształcenia uniwersyteckiego oraz „dehumanizacją” procesu kształcenia, które miałyby być skutkiem przywiązywania zbyt wielkiej wagi do wykształcenia sprawności (umiejętności) i obniżenia wartości wiedzy.

Z kolei w pojedynczych odpowiedziach respondentów reprezentujących jednostki uczelni technicznych wskazywano na problemy z „pogodzeniem” standardów kształcenia nauczycieli z nauczaniem kierunkowym oraz synchronizowaniem osiągania efektów kształcenia związanych z kierunkiem i związanych z nabywaniem kompetencji pedagogicznych i dydaktycznych.

5. Ogólna charakterystyka programów kształcenia

5.1. Przyporządkowanie programów do obszarów kształcenia

Wprowadzenie KRK związane jest z wymaganiem przyporządkowania przez uczelnię każdego prowadzonego programu kształcenia do jednego lub większej liczby obszarów kształcenia.

Wśród badanych 46 uczelni były takie, które nie prowadzą żadnego programu przyporządkowanego do więcej niż jednego obszaru. W innych uczelniach liczba programów wieloobszarowych jest znaczna. Jedna z uczelni oferuje 34 takie programy. Średnia liczba programów wieloobszarowych prowadzonych przez uczelnię wynosi 5,63.

Występują w tym zakresie duże rozbieżności zarówno między różnymi typami uczelni, ale także w wyodrębnionych grupach uczelni:

- Dla uniwersytetów średnia liczba prowadzonych programów wieloobszarowych wynosi 15,6, a maksymalna – 34. Istnieje też uniwersytet, który nie prowadzi żadnego programu przyporządkowanego do więcej niż jednego obszaru kształcenia.
- Dla uczelni technicznych średnia liczba prowadzonych programów wieloobszarowych wynosi 2,2, a maksymalna – 7. Podobnie jak w przypadku uniwersytetów istnieje uczelnia techniczna, która nie prowadzi żadnego programu przyporządkowanego do więcej niż jednego obszaru kształcenia.

Te znaczne różnice między uniwersytetami i uczelniami technicznymi wydają się zrozumiałe. Uczelnie techniczne oferują studia przede wszystkim w obszarze kształcenia związanym z naukami technicznymi, względnie rzadko włączając w nie (w stopniu uzasadniającym wieloobszarowość) zagadnienia z innych obszarów kształcenia. Uniwersytety z natury oferują studia na kierunkach, które należą do różnych obszarów kształcenia (nauki humanistyczne, nauki społeczne, nauki ścisłe, nauki przyrodnicze, a niekiedy także nauki medyczne i sztuka), stąd też także możliwości tworzenia studiów międzyobszarowych są w tego typu uczelniach znacznie większe niż w uczelniach technicznych, a w ogólności – uczelniach ukierunkowanych na kształcenie przede wszystkim w jednym określonym obszarze.

Analizując powyższe dane, a zwłaszcza różnice występujące w obrębie poszczególnych grup uczelni, można pokusić się o sformułowanie hipotezy, że różnice te wynikają w większym stopniu z odmiennych interpretacji po-

jęcia wieloobszarowości programu przez różne uczelnie, niż rzeczywistych różnic w charakterze programów (ich przynależności do jednego lub większej liczby obszarów kształcenia) między programami oferowanymi przez różne uczelnie.

5.2. Profilowanie kształcenia

Wprowadzenie KRK związane było z wymaganiem określenia przez uczelnię – dla każdego prowadzonego programu kształcenia – profilu prowadzonych studiów: ogólnoakademickiego lub praktycznego. Podejście uczelni do profilowania studiów ilustrują dane w tab. 5.1 charakteryzujące liczbę prowadzonych przez uczelnie programów kształcenia o obu profilach.

Tabela 5.1a. Profilowanie programów kształcenia

	Minimum	Maksimum	Wartość średnia
liczba programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim	0	115	26,9
liczba programów kształcenia o profilu praktycznym	0	17	3,5

Tabela 5.1b. Profilowanie programów kształcenia w wyodrębnionych grupach uczelni

	Mnimum	Maksimum	Wartość średnia
uniwersytety			
liczba programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim	27	115	58,2
liczba programów kształcenia o profilu praktycznym	0	16	6,5
uczelnie techniczne			
liczba programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim	9	53	32,3
liczba programów kształcenia o profilu praktycznym	0	3	0,3

Z danych zamieszczonych w tab. 5.1 wynika, że wyraźnie dominuje profil ogólnoakademicki, co nie powinno stanowić zaskoczenia, choć skala tej dominacji jest być może większa, niż można było oczekiwać. Takie podejście można uzasadnić przywiązaniem uczelni do „akademickości”, a także potencjalnymi trudnościami ze spełnieniem wymagań związanych z kształceniem o profilu praktycznym, określonych w rozporządzeniu w sprawie warunków prowadzenia

studiów, a dotyczących warunków prowadzenia zajęć i kompetencji kadry nauczającej.

Zaskakujące jest jednakże, że programy kształcenia o profilu praktycznym występują znacznie częściej w ofercie uniwersytetów niż uczelni technicznych – na uczelniach technicznych ich obecność można ocenić jako „śladową”.

5.3. Wprowadzanie nowych kierunków studiów

Wprowadzenie KRK i związana z tym konieczność dokonania zmian w procesie kształcenia stwarzały szansę wprowadzenia nowych programów kształcenia (nowych kierunków studiów). Z możliwości tej skorzystało wiele jednostek prowadzących studia. Średnia liczba nowych kierunków studiów utworzonych w jednostce wynosi 0,46. Statystycznie oznaczałoby to, że niemal co druga jednostka utworzyła nowy kierunek studiów. Wniosek taki jest jednak niezasadny, bowiem niektóre jednostki zaoferowały bardzo znaczną liczbę nowych kierunków – jedna z nich aż 13, wiele innych zaś pozostało przy swojej dotychczasowej ofercie.

Interpretacja danych dotyczących nowych kierunków studiów nastrocza jednak pewnych trudności. Wiele jednostek wskazywało bowiem, że niektóre z nowych kierunków to „przerobione” wcześniej prowadzone kierunki. W takiej sytuacji trudno ocenić, czy nowe kierunki są w istocie nowe, czy też zmianie nazwy kierunku towarzyszyła jedynie kosmetyczna zmiana programu studiów (choć zmiana tego typu mogła być celowa i użyteczna – jeśli nowa nazwa kierunku lepiej oddaje istotę prowadzonego kształcenia).

Presja czasowa związana z wdrażaniem KRK być może zniechęciła niektóre jednostki do poważnych zmian oferty edukacyjnej – wprowadzenia nowych kierunków. Dlatego – obok informacji o zmianach już wprowadzonych – interesujące są dane dotyczące planów przyszłych przedsięwzięć w tym zakresie. Okazało się, że wiele jednostek prowadzących studia planuje wprowadzenie nowych kierunków w niedalekiej przyszłości – dane dotyczące tej kwestii przedstawiono w tab. 5.2.

Tabela 5.2a. Plany jednostek prowadzących studia dotyczące wprowadzenia w niedalekiej przyszłości (2–3 lata) nowych kierunków studiów

Zamierzenia jednostki	Procent jednostek, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
jest planowane wprowadzenie nowych kierunków studiów	50,5%
nie jest planowane wprowadzenie nowych kierunków studiów	37,9%
trudno powiedzieć	11,6%

Tabela 5.2b. Plany jednostek prowadzących studia dotyczące wprowadzenia w niedalekiej przyszłości (2–3 lata) nowych kierunków studiów w wyodrębnionych grupach uczelni

Zamierzenia jednostki	Procent jednostek, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
uniwersytety (157 jednostek)	
jest planowane wprowadzenie nowych kierunków studiów	53,5%
nie jest planowane wprowadzenie nowych kierunków studiów	38,2%
trudno powiedzieć	8,3%
uczelnie techniczne (84 jednostki)	
jest planowane wprowadzenie nowych kierunków studiów	38,1%
nie jest planowane wprowadzenie nowych kierunków studiów	47,6%
trudno powiedzieć	14,3%

Z zebranych danych wynika, że ponad połowa jednostek prowadzących studia planuje wprowadzenie w ciągu najbliższych 2–3 lat nowych kierunków studiów, przy czym uniwersytety są w tym względzie znacznie bardziej aktywne niż uczelnie techniczne.

Dane te pokazują, że zmiany legislacyjne związane z wprowadzeniem KRK, zdejmujące z uczelni ograniczenia wynikające z istnienia centralnej listy kierunków studiów, były potrzebne i – przynajmniej w pewnym stopniu – zostały już spożytkowane przez środowisko akademickie. Stanowi to istotny argument uzasadniający wprowadzenie KRK.

Obok danych ilościowych dotyczących dokonanych i planowanych zmian polegających na wprowadzaniu nowych kierunków studiów, uczelnie – przy okazji odpowiedzi na pytanie dotyczące zmian w programach studiów (nie w programach kształcenia) – przekazały informacje związane w istocie ze strukturą programu kształcenia. Wskazano m.in. na następujące zmiany w tej strukturze:

- przekształcenie makrokierunków i studiów międzykierunkowych w kierunki studiów lub studia międzyobszarowe,
- utworzenie nowego kierunku w wyniku połączenia i modyfikacji dwóch oferowanych dotychczas kierunków,
- utworzenie nowych specjalności,
- podniesienie dwóch specjalności do rangi kierunków (ze zmianą nazwy) oraz zmiana nazwy jednego kierunku (bez zmiany programu studiów),
- przystąpienie do prac nad organizacją indywidualnych studiów międzyobszarowych.

5.4. Przejście od programu opartego na standardach kształcenia do programu opartego na efektach kształcenia

Analiza odpowiedzi udzielonych przez podstawowe jednostki organizacyjne uczelni na pytanie:

Jak przebiegał proces przejścia od programu kształcenia opartego na standardach kształcenia do programu opartego na efektach kształcenia?

nie pozwala dostrzec istotnych różnic w charakteryzowaniu tego procesu przez jednostki wyodrębnionych grup uczelni – uniwersytetów i uczelni technicznych.

Odpowiedzi respondentów można podzielić na dwie główne grupy.

W pierwszej grupie, obejmującej przeważającą liczbę odpowiedzi, znajdują się komentarze zawierające charakterystykę organizacji procesu przechodzenia od programu kształcenia opartego na standardach do programu opartego na efektach kształcenia – przyjęcie odpowiednich regulacji na poziomie uczelni i wydziałów, powołanie komisji, określenie odpowiedzialności poszczególnych osób za przebieg procesu, wyszczególnienie etapów postępowania oraz harmonogramu prac. W niektórych odpowiedziach znalazły się również uwagi, iż procedura postępowania była jednolita dla całej uczelni.

Drugą, znacząco mniej liczną grupę stanowią odpowiedzi poświęcone charakterystyce sposobu podejścia do opracowania metodyki i realizacji postępowania prowadzącego do przekształcenia programu kształcenia opartego na standardach w program oparty na efektach kształcenia. Przedstawione zostały różne warianty dwóch podstawowych rodzajów metodyki – *top-down* oraz *bottom-up*, przy czym częstość stosowania każdego z tych rodzajów była zrównoważona. Respondenci (poza jednym przypadkiem dotyczącym jednostki organizacyjnej uniwersytetu oraz jednym przypadkiem dotyczącym jednostki organizacyjnej uczelni technicznej) nie dokonywali przyporządkowania opisywanych sposobów postępowania do któregoś z rodzajów metodyki, ani też nie posługiwali się przyjętymi tu nazwami.

Odpowiedzi respondentów wskazują na to, iż przy zastosowaniu metodyki *top-down* rozpoczynano od ustalenia obszarów kształcenia, w których umieszczone były kierunki studiów prowadzone w jednostce, a następnie przeprowadzano analizę obszarowych efektów kształcenia i formułowano na ich podstawie efekty kierunkowe.

Znacznie bardziej zróżnicowane były sposoby postępowania przy zastosowaniu metodyki *bottom-up*. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż przy zastosowaniu tej metodyki podstawą były istniejące programy kształcenia. W niektórych przypadkach przy charakteryzowaniu tej metodyki zaznaczano, że program dostosowany do wymagań KRK nie uległ znaczącym zmianom w stosunku do programu opartego na standardach, np. zmieniono jedynie język standardów na język efektów kształcenia lub „dopisano” do opracowanych wcześniej sylabusów efekty kształcenia.

Często podnoszona – w odpowiedziach na pytanie dotyczące głównych problemów związanych z wdrażaniem KRK – presja czasowa skutkowała poszukiwaniem „oszczędnych” sposobów przejścia od standardów kształcenia do programów opartych na efektach kształcenia, sposobów opartych na maksymalnym wykorzystaniu posiadanych zasobów – dotychczas realizowanych programów.

Na podstawie analizy udzielonych odpowiedzi wyróżnić można następujące odmiany metodyki *bottom-up*:

- przyjęcie standardów kształcenia jako punktu wyjścia dla sformułowania efektów kształcenia dla kierunku studiów, co oznaczało w zasadzie przeformułowanie standardów z zastosowaniem języka opisu efektów kształcenia,
- przyporządkowanie efektów kształcenia do dotychczasowego programu studiów i wprowadzenie niezbędnych, wynikających z tego zabiegu modyfikacji programu,
- sformułowanie kierunkowych efektów kształcenia oraz sprawdzenie, czy uwzględniają one wszystkie obszarowe efekty kształcenia, a następnie opracowanie specyficznych efektów kształcenia dla poszczególnych przedmiotów, zgodnych z kierunkowymi efektami kształcenia,
- sformułowanie efektów kształcenia dla poszczególnych przedmiotów/modułów przez nauczycieli akademickich prowadzących te przedmioty, odniesienie efektów „przedmiotowych” do obszarowych efektów kształcenia, a następnie przeprowadzenie analizy efektów dla przedmiotów/modułów i opracowanie na ich podstawie efektów dla kierunku studiów. W kolejnych etapach tej procedury efekty kierunkowe były konsultowane z nauczycielami akademickimi, w wyniku czego tworzona była matryca przyporządkowania efektów dla przedmiotów do efektów kierunkowych, a w dalszych etapach przyporządkowanie punktów ECTS i opracowanie planu studiów,
- zachowanie w pewnym zakresie standardów kształcenia i stworzenie z nich modułu podstawowego, składającego się z przedmiotów o nazwach i treści zgodnej ze standardami, a następnie uzupełnienie programu kształcenia o moduł specjalizacyjny oraz moduł przedmiotów do wyboru (odpowiedź jednostki nieposiadającej uprawnień habilitacyjnych),
- wyodrębnienie przedmiotów kluczowych dla kierunków studiów prowadzonych w jednostce i opracowanie dla nich sylabusów przez katedry odpowiedzialne za prowadzenie przedmiotów kluczowych, a następnie sformułowanie na tej podstawie efektów kierunkowych,
- analiza przedmiotowych efektów kształcenia oraz sylwetki absolwenta i opracowanie na tej podstawie kierunkowych efektów kształcenia,
- analiza standardów, pozostawienie treści nadal aktualnych oraz uzupełnienie o nowe efekty kształcenia,
- analiza istniejącego programu pod kątem jego zgodności z KRK oraz ustalenie na tej podstawie zakresu zmian koniecznych do wprowadzenia,
- porównanie efektów kształcenia zakładanych dla realizowanych programów na poszczególnych kierunkach prowadzonych w jednostce z efektami obszarowymi i uzupełnienie zidentyfikowanych braków.

W odpowiedziach na pytanie o przebieg procesu przejścia od programu kształcenia opartego na standardach kształcenia do programu opartego na efektach kształcenia sporadycznie pojawiały się też sformułowania dość ogólne, np. „zgodnie z prawami, które rządzą tego rodzaju procesami” lub też wskazujące na to, że proces ten nadal trwa. W nielicznych przypadkach wskazywano na wykorzystanie wzorów zagranicznych (dotyczyło to głównie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni technicznych).

6. Efekty kształcenia

Wprowadzenie KRK związane było z wymaganiem określenia przez uczelnię – dla każdego prowadzonego programu kształcenia – efektów kształcenia. Wymaganie to dotyczy wszystkich rodzajów studiów i wszystkich poziomów kształcenia (w tym także studiów doktoranckich i studiów podyplomowych). W tym rozdziale zajmujemy się studiami pierwszego i drugiego stopnia. Efekty kształcenia dla studiów doktoranckich i studiów podyplomowych są przedmiotem rozważań w rozdziałach 10 i 11.

6.1. Wcześniejszy „dorobek”

Pojęcie efektów kształcenia występowało już w regulacjach poprzedzających dokonaną w 2011 r. nowelizację ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, zarówno w odniesieniu do programów studiów (w standardach kształcenia), jak i w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów (m.in. w rozporządzeniu wprowadzającym system ECTS). Toteż niektóre uczelnie już wcześniej, przed wprowadzeniem KRK, korzystały z tej formy opisu przedmiotów i programów studiów.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują jednak, że zdecydowana większość uczelni (80,4%) określiła dla swoich programów efekty kształcenia dopiero w wyniku formalnego wprowadzenia KRK. Wśród uczelni, które dokonały tego wcześniej, pozytywnie wyróżniają się uczelnie techniczne, których 33,3% jeszcze przed wprowadzeniem KRK używało „języka efektów kształcenia” do opisu prowadzonych przedmiotów i programów studiów.

6.2. Liczba efektów kształcenia

Skierowana do jednostek ankieta zawierała pytanie o liczbę efektów kształcenia dla prowadzonych programów. Jednakże pytanie to, sformułowane niezbyt precyzyjnie, przysporzyło rozlicznych problemów interpretacyjnych, które „zawoocowały” zbiorem odpowiedzi zawierającym dane nieporównywalne i nie nadające się do statystycznej obróbki.

W istocie kwestia jest dość skomplikowana – w ramach danej jednostki tylko w nielicznych przypadkach liczbę efektów kształcenia określa jedna wartość.

W zdecydowanej większości przypadków jest to wiele wartości – zróżnicowanie liczby efektów kształcenia może dotyczyć bowiem:

- różnych kierunków studiów, z uwzględnieniem przypadku, gdy zestaw kierunków studiów drugiego stopnia jest różny od zestawu kierunków studiów pierwszego stopnia, a także programów prowadzonych w systemie jednolitych studiów magisterskich,
- różnych poziomów studiów w ramach danego kierunku (studia pierwszego i drugiego stopnia),
- różnych profili kształcenia (wśród odpowiedzi odnotowano jedynie nieliczne stwierdzenia wskazujące na to, że jednostka prowadzi kształcenie na danym kierunku w obu profilach),
- różnych specjalności, w tym wyodrębnionej specjalności nauczycielskiej.

W związku z tym uzyskane z jednostek odpowiedzi miały różną formę. Tylko w nielicznych przypadkach podawano pełne dane, tzn. liczbę efektów kształcenia – łącznie i w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) – dla każdego z prowadzonych programów kształcenia (poziomu, profilu i kierunku studiów). Wiele jednostek podało dane „zagregowane”, tzn. wartości średnie lub przedziały wartości dla wszystkich prowadzonych kierunków studiów (a w niektórych przypadkach także – specjalności), rozróżniając lub nie rozróżniając poziomu studiów (studiów pierwszego i drugiego stopnia) oraz profili kształcenia. Niektóre jednostki podały sumaryczną liczbę efektów kształcenia – łącznie i w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) – dla wszystkich prowadzonych programów kształcenia, podając lub nie podając liczby tych programów.

W tej sytuacji, biorąc pod uwagę, że przekazane dane dotyczą ok. dwóch tysięcy programów kształcenia⁷, można podać jedynie nieliczne dane ilościowe charakteryzujące ten zestaw programów. Wyznaczenie wartości średnich lub median – tak jak to zrobiono w przypadku liczby efektów kształcenia na studiach doktoranckich (patrz rozdział 10) – było niemożliwe z wymienionych wyżej powodów, ale także niecelowe, gdyż wartości te byłyby „zaburzone” przez dane dotyczące niektórych kierunków (kierunek lekarski, pielęgniarstwo, położnictwo itp.), gdzie standardy kształcenia wymuszają liczbę efektów kształcenia o rząd wielkości większą niż w przypadku typowych kierunków niepodlegających standaryzacji⁸.

W związku z tym przedstawione niżej rozważania dotyczące liczby efektów kształcenia mają formę ogólnych spostrzeżeń, ilustrowanych odpowiednio

⁷ Oszacowanie to wynika z liczby jednostek – 327, średniej liczby prowadzonych przez jednostkę kierunków studiów – 3.52 (patrz tab. 1.2) oraz założenia, że większość jednostek prowadzi na danym kierunku zarówno studia pierwszego jak i drugiego stopnia.

⁸ Przykładowo, w jednej z jednostek dla kierunku pielęgniarstwo na studiach I stopnia zdefiniowano 909 efektów kształcenia (W – 304, U – 361, KS – 244), a na studiach II stopnia 394 efekty kształcenia (W – 114, U – 129, KS – 151).

dobranymi przykładami danych charakteryzujących wszystkie jednostki uczestniczące w badaniu. Wybrane przykłady dotyczą przypadków interesujących – niekiedy skrajnych, charakteryzując – na ile to możliwe, biorąc pod uwagę niekompletność danych i problemy z ich interpretacją – pełne spektrum przyjętych rozwiązań.

Ogólnie można stwierdzić, że sposób podejścia jednostek do kwestii definiowania efektów kształcenia, znajdujący odzwierciedlenie w liczbie efektów kształcenia – łącznie i w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), jest bardzo zróżnicowany. Choć w większości przypadków łączna liczba efektów kształcenia mieści się w przedziale 30–50, jednakże zdarzają się wartości znacznie wykraczające poza ten zakres, nawet jeśli pominiemy kierunki objęte standardami kształcenia.

Ilustrują to następujące dane przekazane przez respondentów, odnoszące się do konkretnych (o określonej nazwie kierunku) programów kształcenia na poziomie studiów pierwszego i drugiego stopnia, a także do nielicznych programów kształcenia realizowanych w formie jednolitych studiów magisterskich, dla których podano dane.

a) programy o małej liczbie efektów kształcenia

studia I stopnia:

W – 6, U – 7, KS – 7;	łącznie 20 efektów kształcenia
W – 10, U – 7, KS – 3;	łącznie 20 efektów kształcenia
W – 9, U – 8, KS – 4;	łącznie 21 efektów kształcenia
W – 9, U – 7, KS – 7;	łącznie 23 efekty kształcenia
W – 10, U – 7, KS – 6;	łącznie 23 efekty kształcenia

Dane te ilustrują zarazem przypadki minimalnej liczby efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach: wiedza – 6, umiejętności – 7, kompetencje społeczne – 3.

studia II stopnia:

W – 6, U – 6, KS – 3;	łącznie 15 efektów kształcenia
W – 6, U – 8, KS – 2;	łącznie 16 efektów kształcenia
W – 8, U – 5, KS – 3;	łącznie 16 efektów kształcenia
W – 6, U – 8, KS – 6;	łącznie 20 efektów kształcenia
W – 7, U – 6, KS – 6;	łącznie 20 efektów kształcenia

Dane te ilustrują zarazem przypadki minimalnej liczby efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach: wiedza – 6, umiejętności – 5, kompetencje społeczne – 2.

studia jednolite magisterskie:

W – 8, U – 20, KS – 8;	łącznie 36 efektów kształcenia
------------------------	--------------------------------

Wśród danych przekazanych przez uczelnie znajdują się ponadto następujące kombinacje:

W – 3, U – 3, KS – 3;	łącznie 9 efektów kształcenia
W – 3, U – 5, KS – 2;	łącznie 10 efektów kształcenia
W – 4, U – 4, KS – 3;	łącznie 11 efektów kształcenia

Nie są one jednak opatrzone jakimkolwiek komentarzem (nazwa kierunku, poziom studiów), toteż powinny być traktowane z rezerwą.

- b) programy o dużej liczbie efektów kształcenia (z pominięciem programów na kierunkach objętych standardami kształcenia)

studia I stopnia:

W – 105, U – 125, KS – 12;	łącznie 242 efekty kształcenia
W – 99, U – 41, KS – 39;	łącznie 179 efektów kształcenia
W – 80, U – 68, KS – 8;	łącznie 156 efektów kształcenia
W – 48, U – 49, KS – 9;	łącznie 106 efektów kształcenia
W – 36, U – 27, KS – 21;	łącznie 84 efekty kształcenia

Dane te ilustrują zarazem przypadki maksymalnej liczby efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach: wiedza – 105, umiejętności – 125, kompetencje społeczne – 39.

studia drugiego stopnia:

W – 109, U – 84, KS – 50;	łącznie 243 efekty kształcenia
W – 88, U – 116, KS – 36;	łącznie 240 efektów kształcenia
W – 41, U – 66, KS – 9;	łącznie 116 efektów kształcenia
W – 30, U – 38, KS – 7;	łącznie 75 efektów kształcenia
W – 28, U – 32, KS – 3;	łącznie 63 efekty kształcenia

Dane te ilustrują zarazem przypadki maksymalnej liczby efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach: wiedza – 109, umiejętności – 116, kompetencje społeczne – 50.

studia jednolite magisterskie:

W – 113, U – 93, KS – 72;	łącznie 278 efektów kształcenia
W – 58, U – 46, KS – 12;	łącznie 116 efektów kształcenia
W – 33, U – 30, KS – 17;	łącznie 80 efektów kształcenia

Wśród danych przekazanych przez uczelnie znajdują się ponadto następujące kombinacje:

W – 56, U – 55, KS – 21;	łącznie 132 efekty kształcenia
W – 29, U – 36, KS – 27;	łącznie 92 efekty kształcenia

W tym przypadku został określony kierunek, jednakże nie został podany stopień studiów, którego dotyczą opisane w ten sposób efekty kształcenia.

Przedstawione dane dobrze ilustrują sformułowaną wcześniej obserwację, że poszczególne uczelnie, a ściślej jednostki prowadzące studia, różnią się znacznie ze względu na sposób podejścia do definiowania efektów kształcenia, znajdujący odzwierciedlenie w liczbie efektów kształcenia.

Różnice w liczbie efektów kształcenia dla poszczególnych programów mogą być – przynajmniej w pewnym stopniu – konsekwencją różnej liczności zbioru efektów kształcenia dla poszczególnych obszarów kształcenia w rozporządzeniu ministra określającym te efekty. Jednakże skala różnic w liczbie efektów kształcenia dla poszczególnych programów wskazuje, że treść tego rozporządzenia nie może być traktowana jako czynnik wpływający w decydujący sposób na decyzje jednostek dotyczące liczby efektów kształcenia w oferowanych programach.

Różnice w liczbie efektów kształcenia występują nie tylko między jednostkami, ale także w ramach jednostek – między poszczególnymi kierunkami studiów, między poziomami kształcenia w ramach danego kierunku, a także między profilami w ramach danego kierunku i poziomu kształcenia.

Niektóre jednostki w odpowiedzi na pytanie o liczbę efektów kształcenia w prowadzonych programach podały jedynie „zakresy zmienności” tej liczby w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne). Przykładowe dane tego typu, ilustrujące występowanie znacznych różnic między poszczególnymi programami prowadzonymi w jednostce, przedstawiają się następująco:

W: 11–52, U: 23–37, KS: 7–29

W: 11–46, U: 21–49, KS: 10–17

W: 8–22, U: 12–28, KS: 7–15

W: 19–58, U: 19–72, KS: 11–21

W: 3–25, U: 8–35, KS: 4–24

Jak stwierdzono wcześniej, różnice te wynikają z różnego podejścia twórców programów kształcenia na poszczególnych kierunkach, odzwierciedlają różnice między studiami pierwszego i drugiego stopnia, a także między profilami w ramach danego kierunku i poziomu kształcenia.

Różnice w podejściu twórców programów kształcenia na poszczególnych kierunkach do definiowania efektów kształcenia ilustrują następujące przykładowe dane określające liczbę efektów kształcenia dla programów prowadzonych przez jednostkę na poziomie studiów pierwszego stopnia (podane przykłady odnoszą się do pary kierunków, określonych umownie jako kierunek A i kierunek B, wybranych najczęściej spośród większej liczby kierunków prowadzonych przez jednostkę):

jednostka 1:

kierunek A: W – 10, U – 12, KS – 7;

kierunek B: W – 34, U – 21, KS – 7;

łącznie 29 efektów kształcenia

łącznie 62 efekty kształcenia

jednostka 2:

kierunek A: W – 11, U – 11, KS – 7; łącznie 29 efektów kształcenia
kierunek B: W – 27, U – 48, KS – 9; łącznie 84 efekty kształcenia

jednostka 3:

kierunek A: W – 14, U – 19, KS – 10; łącznie 43 efekty kształcenia
kierunek B: W – 46, U – 59, KS – 16; łącznie 121 efektów kształcenia

jednostka 4:

kierunek A: W – 14, U – 12, KS – 5; łącznie 31 efektów kształcenia
kierunek B: W – 43, U – 50, KS – 11; łącznie 104 efekty kształcenia

Ciekawy jest przypadek jednostki, w której zestaw efektów kształcenia dla wybranych dwóch programów prowadzonych na poziomie studiów drugiego stopnia jest opisany następująco:

kierunek A: W – 18, U – 20, KS – 6; łącznie 44 efekty kształcenia
kierunek B: W – 46, U – 50, KS – 21; łącznie 117 efektów kształcenia

W tym przypadku oprócz wyraźnej różnicy w łącznej liczbie efektów kształcenia zwraca uwagę bardzo znaczna różnica w liczbie efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych, na ogół najbardziej „stabilnej”, jeśli chodzi o różnice między poszczególnymi programami kształcenia w ramach danej jednostki.

Oprócz analizy zróżnicowania liczby efektów kształcenia – między jednostkami i w ramach jednostek – interesująca jest także analiza proporcji liczby efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne).

W większości jednostek proporcje te można scharakteryzować następująco: liczba efektów kształcenia w kategorii „wiedza” i w kategorii „umiejętności” jest porównywalna, z nieznaczną przewagą liczby efektów w kategorii „umiejętności”, zaś liczba efektów kształcenia w kategorii „kompetencje społeczne” jest wyraźnie mniejsza.

W niektórych przypadkach zaobserwowano jednak znaczne „odchylenia” od tej dominującej tendencji, będącej w istocie naturalną konsekwencją zależności występujących w tym zakresie w definicji efektów kształcenia dla poszczególnych obszarów kształcenia, podanej w rozporządzeniu ministra.

W niektórych jednostkach bardzo wyraźnie dominują efekty kształcenia w kategorii „umiejętności”. Przykładem są następujące dane:

W – 7, U – 25, KS – 11 (studia I stopnia)
W – 9, U – 22, KS – 8 (studia II stopnia)
W – 11, U – 43, KS – 9 (studia I stopnia)
W – 11, U – 37, KS – 7 (studia I stopnia)
W – 14, U – 43, KS – 7 (studia I stopnia)

Co ciekawe, dominacja efektów kształcenia w kategorii „umiejętności” często występuje na kierunkach uznawanych potocznie za „teoretyczne” – dwa z ww. przykładów dotyczą studiów na kierunku „matematyka”.

Interesująca byłaby zapewne analiza pokazująca, w jaki sposób tego typu proporcje w liczbie efektów kształcenia (relatywnie duża liczba efektów w kategorii „umiejętności”) są odzwierciedlone w sposobie sprawdzania efektów kształcenia osiąganych przez studenta. Może stanowić ona ciekawy temat kolejnych badań.

Jakkolwiek w większości przypadków liczba efektów kształcenia w kategorii „umiejętności” przeważa nad liczbą efektów kształcenia w kategorii „wiedza”, zdarzają się sytuacje odwrotne – kiedy to liczba efektów kształcenia w kategorii „wiedza” jest większa – niekiedy dość znacznie większa – od liczby efektów kształcenia w kategorii „umiejętności”. Przykładem są następujące dane dotyczące studiów pierwszego stopnia:

W – 17, U – 6, KS – 8

W – 21, U – 9, KS – 6

W – 33, U – 13, KS – 10

W – 38, U – 13, KS – 11

W – 50, U – 20, KS – 15

Dla jednego z programów kształcenia na poziomie studiów pierwszego stopnia odnotowano dominację efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych (liczba efektów w tej kategorii jest większa niż w każdej z dwóch pozostałych kategorii):

W – 17, U – 19, KS – 23.

Odnotowano też kilka przypadków, gdy liczba efektów w kategorii „kompetencje społeczne” jest większa od liczby efektów w kategorii „wiedza”, zarówno na studiach pierwszego stopnia (przykładowo: W – 7, U – 25, KS – 11), jak i na studiach drugiego stopnia (przykładowo: W – 9, U – 12, KS – 10). Zdarza się także (wyłącznie w przypadku studiów pierwszego stopnia), że liczba efektów w kategorii „kompetencje społeczne” jest większa od liczby efektów w kategorii „umiejętności” (przykładowo: W – 23, U – 14, KS – 15).

Znaczne różnice w relacjach między liczbą efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach występują nie tylko między jednostkami, ale także w obrębie tej samej jednostki.

Ilustrują to następujące przykładowe dane określające liczbę efektów kształcenia dla programów prowadzonych przez jednostkę na poziomie studiów pierwszego stopnia:

jednostka 1:

kierunek A: W – 21, U – 9, KS – 6; dominacja efektów w kategorii „wiedza”

kierunek B: W – 17, U – 43, KS – 7; dominacja efektów w kategorii „umiejętności”

jednostka 2:

kierunek A: W – 34, U – 28, KS – 9; dominacja efektów w kategorii „wiedza”
kierunek B: W – 16, U – 26, KS – 8; dominacja efektów w kategorii „umiejętności”

Interesująco kształtują się relacje między liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia prowadzonych przed daną jednostką na określonym kierunku.

W większości przypadków, kiedy występują wyraźne różnice między liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia na tym samym kierunku, przeważają efekty kształcenia na studiach pierwszego stopnia. Ilustrują to następujące dane:

jednostka 1:

studia I stopnia: W – 48, U – 49, KS – 9; łącznie 106 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 20, U – 21, KS – 7; łącznie 48 efektów kształcenia

jednostka 2:

studia I stopnia: W – 23, U – 19, KS – 8; łącznie 50 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 6, U – 8, KS – 2; łącznie 16 efektów kształcenia

jednostka 3:

studia I stopnia: W – 27, U – 35, KS – 11; łącznie 73 efekty kształcenia
studia II stopnia: W – 11, U – 15, KS – 6; łącznie 32 efekty kształcenia

jednostka 4:

kierunek A:

studia I stopnia: W – 40, U – 45, KS – 7; łącznie 92 efekty kształcenia
studia II stopnia: W – 10, U – 10, KS – 3; łącznie 23 efekty kształcenia

kierunek B:

studia I stopnia: W – 41, U – 40, KS – 6; łącznie 87 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 11, U – 8, KS – 3; łącznie 22 efekty kształcenia

W ww. przypadkach wyraźnie większa łączna liczba efektów kształcenia na studiach pierwszego stopnia jest wynikiem podobnej relacji w odniesieniu do wszystkich trzech, a przynajmniej dwóch kategorii efektów. Zdarza się jednak, że jest ona wynikiem różnicy jedynie w jednej z trzech kategorii. Ilustrują to następujące dane:

studia I stopnia: W – 11, U – 43, KS – 9; łącznie 63 efekty kształcenia
studia II stopnia: W – 13, U – 15, KS – 9; łącznie 37 efektów kształcenia

Widoczna tu wyraźna różnica w łącznej liczbie efektów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia jest spowodowana wyłącznie przez różnicę w kategorii „umiejętności” (co więcej, w kategorii „wiedza” relacja ma charakter odwrotny).

Można przypuszczać, że przedstawione wyżej dane odzwierciedlają – czasem w skrajnym stopniu – podejście oparte na założeniu, iż na studiach pierwszego stopnia student osiąga znaczną część określonych w rozporządzeniu efektów kształcenia odpowiadających kwalifikacjom drugiego stopnia.

Jakkolwiek w większości przypadków, kiedy występują wyraźne różnice między liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia na tym samym kierunku, przeważają efekty kształcenia na studiach pierwszego stopnia, odnotowano także sytuacje odwrotne – wyraźnie większą liczbę efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia. Ilustrują to następujące dane:

studia I stopnia: W – 52, U – 22, KS – 12; łącznie 86 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 109, U – 84, KS – 50; łącznie 243 efekty kształcenia

Znaczne różnice w charakterze relacji między liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia (przewaga liczby efektów na studiach pierwszego bądź drugiego stopnia) występują nie tylko między jednostkami, ale także w ramach jednostek, między poszczególnymi kierunkami studiów. Ilustrują to następujące dane:

jednostka 1:

kierunek A:

studia I stopnia: W – 23, U – 27, KS – 6; łącznie 56 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 11, U – 15, KS – 3; łącznie 29 efektów kształcenia

kierunek B:

studia I stopnia: W – 28, U – 25, KS – 6; łącznie 59 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 30, U – 38, KS – 7; łącznie 75 efektów kształcenia

jednostka 2:

kierunek A:

studia I stopnia: W – 62, U – 52, KS – 22; łącznie 136 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 46, U – 30, KS – 15; łącznie 91 efektów kształcenia

kierunek B:

studia I stopnia: W – 52, U – 22, KS – 12; łącznie 86 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 109, U – 84, KS – 50; łącznie 243 efekty kształcenia

Jak widać, dla obu rozpatrywanych jednostek w przypadku kierunku A liczba efektów kształcenia na studiach pierwszego stopnia jest wyraźnie większa niż liczba efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia, zaś w przypadku kierunku B zachodzi sytuacja odwrotna – liczba efektów kształcenia na studiach pierwszego stopnia jest wyraźnie mniejsza niż liczba efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia

Niekiedy różnica między łączną liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego stopnia a łączną liczbą efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia jest

głównie wynikiem różnicy w jednej z kategorii efektów. Interesujący jest przy tym następujący przypadek:

studia I stopnia: W – 34, U – 40, KS – 14; łącznie 88 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 32, U – 41, KS – 21; łącznie 94 efektów kształcenia

Różnica ta, wprawdzie niezbyt wielka, jest niemal w całości spowodowana różnicą w liczbie efektów w kategorii kompetencji społecznych.

Niekiedy istotna różnica między łączną liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego stopnia a łączną liczbą efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia na danym kierunku jest wynikiem różnicy w dwóch kategoriach efektów, podczas gdy w trzeciej kategorii relacja jest przeciwna. Ilustruje to następujący przypadek:

studia I stopnia: W – 28, U – 22, KS – 7; łącznie 57 efektów kształcenia
studia II stopnia: W – 12, U – 24, KS – 2; łącznie 38 efektów kształcenia

Widoczna tu wyraźnie większa liczba efektów kształcenia na studiach pierwszego stopnia wynika ze znacznej różnicy w liczbie efektów kształcenia w kategoriach „wiedza” i „kompetencje społeczne”, podczas gdy w kategorii „umiejętności” zachodzi relacja odmienna – liczba efektów dla studiów pierwszego stopnia jest mniejsza niż dla studiów drugiego stopnia.

Ciekawy i zastanawiający jest przypadek jednostki, w której charakter relacji między liczbą efektów na studiach pierwszego i drugiego stopnia jest różny dla różnych kategorii efektów:

studia I stopnia: W – 24, U – 19, KS – 7
studia II stopnia: W – 16, U – 28, KS – 7

Jak widać na studiach pierwszego stopnia dominują efekty w kategorii „wiedza”, zaś na studiach drugiego stopnia – w kategorii „umiejętności”, choć bardziej naturalna wydawałaby się relacja odwrotna (dominacja umiejętności na studiach pierwszego stopnia, a wiedzy na studiach drugiego stopnia).

W nielicznych przypadkach, gdy jednostka prowadząca studia na danym kierunku w obu profilach podała dane dotyczące obu tych profili, można – zgodnie z oczekiwaniami – zaobserwować nieco większą, a niekiedy wyraźnie większą, liczbę efektów kształcenia dla profilu praktycznego. Przykładowo, jedna z jednostek podała następujące dane:

studia I stopnia:

profil ogólnoakademicki: W – 31, U – 29, KS – 6; łącznie 66 efektów kształcenia
profil praktyczny: W – 33, U – 33, KS – 7; łącznie 73 efekty kształcenia

studia II stopnia:

profil ogólnoakademicki: W – 16, U – 20, KS – 4;	łącznie 40 efektów kształcenia
profil praktyczny: W – 28, U – 32, KS – 3;	łącznie 63 efekty kształcenia

zaś inna jednostka, która wprowadziła profilowanie wyłącznie na studiach pierwszego stopnia, podała następujące dane:

profil ogólnoakademicki: W – 26, U – 30, KS – 12;	łącznie 68 efektów kształcenia
profil praktyczny: W – 34, U – 33, KS – 13;	łącznie 80 efektów kształcenia

Przedstawione rozważania uzasadniają stwierdzenie, że sposób podejścia jednostek do kwestii definiowania efektów kształcenia, znajdujący odzwierciedlenie w liczbie efektów kształcenia – łącznie i w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), jest bardzo zróżnicowany. Różnice w podejściu występują przy tym zarówno między jednostkami, jak i w ramach poszczególnych jednostek. W tym drugim przypadku może to świadczyć o braku lub niskim poziomie koordynacji działań w zakresie projektowania programów kształcenia. Można się zastanawiać, jak tego typu dywersyfikacja wpłynie na funkcjonowanie mechanizmów wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia.

6.3. Pokrycie efektów obszarowych przez efekty kierunkowe

Jednym z wymagań stawianych przy formułowaniu efektów kształcenia dla konkretnego programu kształcenia (efektów kierunkowych) jest to, aby w przypadku jednoobszarowego kierunku studiów efekty te „pokrywały” wszystkie efekty zdefiniowane w rozporządzeniu w sprawie KRK dla tego obszaru (efekty obszarowe). W uzasadnionych przypadkach dopuszczalne są nieznaczne „odejścia” od tego wymagania (pominięcie pokrycia niektórych efektów obszarowych), jednak wówczas należy takie „odejście” uzasadnić.

Na skierowane do jednostek pytanie:

Czy – w przypadku jednoobszarowych kierunków studiów – uwzględniono wszystkie efekty obszarowe? A jeśli nie, czy podano uzasadnienie pominięcia niektórych z nich?

w ogromnej większości przypadków udzielono odpowiedzi wskazującej, iż uwzględniono wszystkie efekty obszarowe – odpowiedziały tak 283 jednostki

(86,6%). W kilku przypadkach zaznaczono przy tym, że uwzględniono wszystkie efekty obszarowe, a ponadto dodano efekty (zwykle w liczbie kilku) z innych obszarów.

Bardziej interesujące są przypadki, kiedy udzielono odpowiedzi negatywnej:

- bez jakiegokolwiek komentarza dotyczącego tego, czy podano uzasadnienie pominięcia niektórych efektów kształcenia – odnotowano 4 przypadki takiej odpowiedzi,
- z komentarzem, że nie podano takiego uzasadnienia – odnotowano 8 przypadków takiej odpowiedzi,
- z komentarzem, że podano uzasadnienie pominięcia niektórych efektów – odnotowano 5 przypadków takiej odpowiedzi, przy czym w trzech przypadkach przytoczono to uzasadnienie, wskazując brak kompetencji u wykładowców, specyfikę specjalności oraz brak związku ze specyfiką studiów.

Nieuwzględnienie wszystkich obszarowych efektów kształcenia przy formułowaniu efektów kształcenia dla konkretnego programu występuje częściej na uniwersytetach (łącznie 6 przypadków) niż na uczelniach technicznych (2 przypadki).

W kilku przypadkach udzielono odpowiedzi, którą trudno zinterpretować jednoznacznie, miała ona bowiem postać typu „starano się uwzględnić”, „raczej tak”, „raczej nie”, czy też „uwzględniono wszystkie efekty adekwatne dla kierunku”. Można przypuszczać, że w niektórych z tych przypadków wymagania nie zostały spełnione. Bardziej intrygująca, trudna do wytłumaczenia jest udzielona przez jedną z jednostek odpowiedź „brak danych”.

6.4. Efekty kształcenia dla specjalności

Wiele programów studiów prowadzonych przez wejściem w życie przepisów wdrażających KRK opartych było na wyodrębnieniu – w ramach kierunku studiów – specjalności. W tej sytuacji, przy założeniu utrzymania tych specjalności, możliwe były różne sposoby podejścia do określania efektów kształcenia dla takiego programu:

- wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku),
- wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia dla poszczególnych specjalności,
- osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności.

Charakterystyka ilościowa wyborów dokonanych przez uczelnie w tym zakresie jest przedstawiona w tab. 6.1.

Warto zauważyć, że żadna z uczelni nie zadeklarowała przyjęcia koncepcji określania efektów kształcenia osobno dla poszczególnych specjalności w ramach kierunku. Świadczy to o właściwej interpretacji pojęcia „kierunek studiów”

– utożsamianiu kierunku z efektami kształcenia; zdefiniowanie efektów kształcenia osobno dla poszczególnych specjalności oznaczałoby bowiem w istocie podział dotychczas prowadzonego kierunku studiów na kilka nowych kierunków, odpowiadających dawnym specjalnościom.

Tabela 6.1a. Sposób podejścia uczelni do określania efektów kształcenia dla programów z wyodrębnionymi specjalnościami

Sposób podejścia uczelni	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku)	58,7%
wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych specjalności	41,3%
osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności	0,0%

Tabela 6.1b. Sposób podejścia do określania efektów kształcenia dla programów z wyodrębnionymi specjalnościami w wyodrębnionych grupach uczelni

Sposób podejścia uczelni	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
uniwersytety	
wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku)	72,7%
wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych specjalności	27,3%
osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności	0,0%
uczelnie techniczne	
wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku)	55,6%
wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych specjalności	44,4%
osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności	0,0%

Ugruntowana w niektórych uczelniach technicznych tradycja kształcenia wąsko specjalistycznego znalazła odzwierciedlenie w podejściu do określania efektów kształcenia – w uczelniach tej grupy znacznie częściej niż w uniwersytetach wyodrębniano grupę efektów kształcenia specyficznych dla poszczególnych specjalności.

Z danymi przedstawionymi w tab. 6.1 korespondują dane zebrane z jednostek prowadzących studia, przedstawione w tab. 6.2.

Tabela 6.2a. Sposób podejścia jednostek prowadzących studia do określania efektów kształcenia dla programów z wyodrębnionymi specjalnościami

Sposób podejścia jednostki	Procent jednostek, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku)	54,4%
wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych specjalności	39,8%
osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności	5,8%

Tabela 6.2b. Sposób podejścia jednostek prowadzących studia do określania efektów kształcenia dla programów z wyodrębnionymi specjalnościami w wyodrębnionych grupach uczelni

Sposób podejścia jednostki	Procent jednostek, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
uniwersytety (157 jednostek)	
wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku)	63,7%
wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych specjalności	35,0%
osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności	1,3%
uczelnie techniczne (84 jednostki)	
wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku)	48,8%
wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych specjalności	48,8%
osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności	2,4%

Warto zauważyć, że wcześniejsza konstatacja (na podstawie danych w tab. 6.1), iż żadna z uczelni nie zadeklarowała przyjęcia koncepcji określania efektów kształcenia osobno dla poszczególnych specjalności w ramach kierunku nie znajduje potwierdzenia w danych przekazanych przez jednostki prowadzące studia. Niektóre jednostki wskazują bowiem na przyjęcie takiego właśnie rozwiązania.

6.5. Efekty kształcenia dla poszczególnych przedmiotów (modułów kształcenia)

Zgodnie z nowymi regulacjami ustawowymi, przyjęcie efektów kształcenia dla programu kształcenia (kierunku) stanowi podstawę do opracowania programu studiów, w tym przede wszystkim do określenia zestawu przedmiotów (modułów kształcenia). Dla każdego z tych przedmiotów należy określić efekty kształcenia oraz określić sposoby sprawdzenia, czy student osiągnął te efekty.

Kwestia ta była przedmiotem pytania skierowanego do jednostek prowadzących studia, które brzmiało:

Czy w sylabusach przedstawiono metody sprawdzania efektów kształcenia?

Na tak sformułowane pytanie twierdząco (TAK) odpowiedziało aż 97,2% jednostek.

Oprócz określenia efektów kształcenia dla wszystkich modułów tworzących program studiów jednostka prowadząca studia musi wykazać, że zgodna z założeniami realizacja tego programu prowadzi do osiągnięcia kierunkowych efektów kształcenia (efektów założonych dla programu kształcenia na kierunku). Jednym z możliwych sposobów realizacji tego wymagania jest sporządzenie matrycy efektów kształcenia, obrazującej związek między efektami kształcenia zdefiniowanymi dla programu kształcenia a efektami kształcenia dla poszczególnych przedmiotów (modułów kształcenia).

Przeprowadzone badanie pokazuje, że niektóre uczelnie narzuciły swoim jednostkom organizacyjnym (wydziałom) sposób postępowania w tym zakresie, inne zaś pozostawiły jednostkom swobodę działania w tej sprawie. Ilustrują to dane przedstawione w tab. 6.3.

Tabela 6.3. Sposób podejścia uczelni do obrazowania relacji między efektami kształcenia dla programów kształcenia i efektami kształcenia dla poszczególnych przedmiotów (modułów kształcenia)

Sposób podejścia uczelni	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
wymagane sporządzenie przez jednostki prowadzące studia matrycy efektów kształcenia dla wszystkich programów kształcenia	76,1%
sporządzenie przez jednostki prowadzące studia matrycy efektów kształcenia dla wszystkich programów kształcenia – zalecane, ale pozostawione do decyzji jednostek	21,7%
brak postanowień w tej sprawie na poziomie uczelni	2,2%

Na tle przedstawionych w tab. 6.3 danych dla ogółu uczelni wyróżnia się podejście przyjęte przez wyodrębnione grupy uczelni. Wymaganie sporządzenia matrycy efektów kształcenia dla wszystkich prowadzonych programów kształcenia przyjęły wszystkie uczelnie techniczne i wszystkie z wyjątkiem jednego uniwersytety (zalecono w nim sporządzenie matrycy, ale pozostawiono tę kwestię do ostatecznej decyzji jednostek).

Sporządzana przez jednostki prowadzące studia matryca efektów kształcenia może mieć różną postać. W szczególności mogą być przyjęte różne założenia odnośnie do sposobu reprezentowania stopnia pokrycia kierunkowych efektów kształcenia przez efekty określone dla poszczególnych przedmiotów. Możliwe są w tym zakresie dwa podejścia:

- a) w matrycy występuje wyłącznie jeden symbol „niepusty” (np. + lub X), wskazujący na to, że dany przedmiot (moduł kształcenia) przyczynia się do osiągnięcia określonego efektu kształcenia zdefiniowanego dla programu kształcenia,
- b) w matrycy występuje kilka symboli (np. +, ++, +++), wskazujących na to, w jakim stopniu dany przedmiot (moduł kształcenia) przyczynia się do osiągnięcia określonego efektu kształcenia zdefiniowanego dla programu kształcenia.

Przeprowadzone badanie pokazuje, że obie te koncepcje znalazły zastosowanie. Koncepcję (a) przyjęło 47,8% uczelni wymagających lub zalecających sporządzenie przez jednostki prowadzące studia matrycy efektów kształcenia, koncepcję (b) przyjęło zaś 52,2% takich uczelni.

Nie zaobserwowano w tym zakresie istotnych różnic w podejściu wyodrębnionych grup uczelni. Zarówno w uniwersytetach jak i w uczelniach technicznych proporcje były podobne – prostszy koncepcyjnie wariant (a) przyjęło 45,5% uniwersytetów i 55,6% uczelni technicznych.

7. Wdrożenie systemu ECTS

7.1. Dotychczasowa praktyka w zakresie stosowania systemu ECTS

System ECTS został wprowadzony rozporządzeniem ministra z 2006 r. Można więc uznać, że był powszechnie stosowany jeszcze przed wprowadzeniem KRK. Jednakże jego stosowanie nie zawsze było poprawne, a zwłaszcza zgodne z postulatem, aby liczba punktów ECTS była związana z efektami kształcenia, a ściślej – z nakładem pracy studenta niezbędnym do uzyskania zakładanych efektów kształcenia. Potwierdzają to dane zamieszczone w tab. 7.1.

Tabela 7.1. Stosowanie systemu ECTS przez uczelnie przed wdrożeniem KRK

Sposób podejścia uczelni	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
uczelnia stosowała system ECTS, a punkty ECTS odpowiadały nakładowi pracy przeciętnego studenta	45,7%
uczelnia stosowała system ECTS, ale punkty ECTS nie zawsze pozostawały w odpowiedniej relacji z nakładem pracy studenta	54,3%
uczelnia nie stosowała systemu ECTS	0,0%

Niemal identyczne wartości jak te w tab. 7.1 charakteryzują stosowanie systemu ECTS przed wdrożeniem KRK w wyodrębnionych grupach uczelni – uniwersytetach i uczelniach technicznych.

Wprowadzenie KRK tworzy sprzyjające okoliczności ku temu, aby skorygować funkcjonowanie systemu ECTS tam, gdzie nie był on stosowany prawidłowo. Pozytywną przesłanką jest uzyskana w badaniu jednostek prowadzących studia informacja, że na pytanie:

Czy w sylabusach został dokonany bilans nakładów pracy studenta?

twierdząco (TAK) odpowiedziało 86,5% jednostek. Konieczność przedstawienia takiego bilansu stwarza bowiem nadzieję, że przyporządkowane punktów ECTS poszczególnym przedmiotom będzie oparte na bardziej rzetelnej analizie, niż to miało miejsce dotychczas.

7.2. Liczba punktów ECTS przypisanych programowi i poszczególnym semestrom

Wprowadzenie KRK znacząco zwiększyło wagę poprawnego stosowania systemu ECTS. Stworzyło zarazem dylematy interpretacyjne, związane z wymaganiami określenia w dokumentacji programu kształcenia wartości wielu wskaźników ilościowych wyrażonych liczbą punktów ECTS lub liczbą punktów ECTS odniesioną do łącznej liczby punktów ECTS przypisanych programowi.

Rozstrzygnięcia wymagały w szczególności następujące kwestie:

- Czy liczba punktów ECTS przypisanych programowi kształcenia musi być wielokrotnością 30 (w przypadku studiów pierwszego stopnia – 180 lub 210), czy też może być większa niż iloczyn 30 i liczby semestrów studiów realizowanych w formie stacjonarnej?
- Czy w programie studiów stacjonarnych każdemu semestrowi musi odpowiadać 30 punktów ECTS?

Sposób podejścia uczelni do rozstrzygnięcia tych kwestii przedstawiają dane zamieszczone w tab. 7.2 i tab. 7.3.

Tabela 7.2. Sposób podejścia uczelni do określenia liczby punktów ECTS przypisanych programom kształcenia na poziomie studiów pierwszego stopnia

Sposób podejścia uczelni	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
dla wszystkich programów studiów pierwszego stopnia prowadzonych na uczelni liczba przypisanych im punktów ECTS jest wielokrotnością 30	84,8%
dla niektórych programów studiów pierwszego stopnia prowadzonych na uczelni liczba przypisanych im punktów ECTS nie jest wielokrotnością 30	15,2%

Niemal identyczne wartości jak te w tab. 7.2 charakteryzują rozstrzygnięcia w zakresie określenia liczby punktów ECTS przypisanych programom kształcenia na poziomie studiów pierwszego stopnia w wyodrębnionych grupach uczelni – uniwersytetach i uczelniach technicznych.

Tabela 7.3a. Sposób podejścia uczelni do określania liczby punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom w planie studiów stacjonarnych

Sposób podejścia uczelni	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
dla wszystkich programów studiów prowadzonych na uczelni liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych jest równa 30	50,0%

dla niektórych programów liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych waha się w pewnych granicach (np. 28–32), ale jest równa 60 dla każdego roku studiów	34,8%
dla niektórych programów liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych waha się w pewnych granicach (np. 28–32) i nie musi być równa 60 dla każdego roku studiów	15,2%

Tabela 7.3b. Sposób podejścia do określania liczby punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom w planie studiów stacjonarnych w wyodrębnionych grupach uczelni

Sposób podejścia uczelni	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
uniwersytety	
dla wszystkich programów kształcenia prowadzonych na uczelni liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych jest równa 30	36,4%
dla niektórych programów liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych waha się w pewnych granicach (np. 28–32), ale jest równa 60 dla każdego roku studiów	54,5%
dla niektórych programów liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych waha się w pewnych granicach (np. 28–32) i nie musi być równa 60 dla każdego roku studiów	9,1%
uczelnie techniczne	
dla wszystkich programów kształcenia prowadzonych na uczelni liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych jest równa 30	44,5%
dla niektórych programów liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych waha się w pewnych granicach (np. 28–32), ale jest równa 60 dla każdego roku studiów	33,3%
dla niektórych programów liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych waha się w pewnych granicach (np. 28–32) i nie musi być równa 60 dla każdego roku studiów	22,2%

Jak widać, uczelnie niezbyt rygorystycznie podchodzą do realizacji postulatu, aby liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych była równa 30. Nie ma w tym zakresie zbyt istotnych różnic między

różnymi typami uczelni. Można jedynie zauważyć, że dość znaczna liczba uczelni technicznych dość „swobodnie” traktuje wymaganie, aby liczba punktów ECTS w każdym roku studiów stacjonarnych była równa 60.

7.3. Interpretacja pojęcia „zajęcia o charakterze praktycznym” w kontekście przypisywania im punktów ECTS

Decyzje podejmowane przez uczelnie związane z systemem ECTS dotyczą m.in. sposobu interpretacji pojęcia „zajęcia o charakterze praktycznym” (rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów wymaga bowiem określenia, jaki procent punktów ECTS student uzyskuje w wyniku odbycia tego typu zajęć). Sposób podejścia uczelni do rozstrzygnięcia tej kwestii w odniesieniu do ćwiczeń audytoryjnych, zdefiniowanych w badaniu jako ćwiczenia prowadzone dla grupy 15–30 studentów w sali, w której nie ma żadnego wyspecjalizowanego sprzętu, przedstawiają dane zamieszczone w tab. 7.4.

Tabela 7.4a. Sposób interpretacji przez uczelnie pojęcia „zajęcia o charakterze praktycznym” w odniesieniu do ćwiczeń audytoryjnych

Ćwiczenia prowadzone dla grupy 15–30 studentów w sali, w której nie ma żadnego wyspecjalizowanego sprzętu	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
z reguły są traktowane jako zajęcia praktyczne	26,1%
z reguły nie są traktowane jako zajęcia praktyczne	30,4%
w pewnych przedmiotach są, a w innych nie są traktowane jako zajęcia praktyczne – każdy przedmiot rozpatrywany jest niezależnie, a decyzję podejmuje prowadzący przedmiot	43,5%

Tabela 7.4b. Sposób interpretacji pojęcia „zajęcia o charakterze praktycznym” w odniesieniu do ćwiczeń audytoryjnych w wyodrębnionych grupach uczelni

Ćwiczenia prowadzone dla grupy 15–30 studentów w sali, w której nie ma żadnego wyspecjalizowanego sprzętu	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
<i>uniwersytety</i>	
z reguły są traktowane jako zajęcia praktyczne	18,2%
z reguły nie są traktowane jako zajęcia praktyczne	9,1%
w pewnych przedmiotach są, a w innych nie są traktowane jako zajęcia praktyczne – każdy przedmiot rozpatrywany jest niezależnie, a decyzję podejmuje prowadzący przedmiot	72,7%

uczelnie techniczne	
z reguły są traktowane jako zajęcia praktyczne	11,1%
z reguły nie są traktowane jako zajęcia praktyczne	55,6%
w pewnych przedmiotach są, a w innych nie są traktowane jako zajęcia praktyczne – każdy przedmiot rozpatrywany jest niezależnie, a decyzję podejmuje prowadzący przedmiot	33,3%

Jak widać, różne uczelnie w różny sposób interpretują pojęcie „zajęcia o charakterze praktycznym” w kontekście przypisywania im punktów ECTS. Występują przy tym istotne różnice między wyodrębnionymi grupami uczelni. W uniwersytetach ćwiczenia audytoryjne (prowadzone bez użycia wyspecjalizowanego sprzętu) są znacznie częściej traktowane jako zajęcia praktyczne, niż to ma miejsce w uczelniach technicznych. Wynika to zapewne zarówno z tradycji, jak i stosowanych form prowadzenia zajęć – w uczelniach technicznych znacznie częściej w planach studiów występują mające bez wątpienia charakter praktyczny zajęcia laboratoryjne i projektowe realizowane przy użyciu wyspecjalizowanego sprzętu; w tym kontekście poważne wątpliwości budziłoby uznanie za zajęcia praktyczne ćwiczeń audytoryjnych.

7.4. Przypisywanie punktów ECTS praktykom

Zgodnie z koncepcją KRK, każdy moduł kształcenia będący elementem programu studiów powinien mieć zdefiniowane efekty kształcenia oraz przypisaną odpowiednią liczbę punktów ECTS odpowiadającą nakładowi pracy niezbędnemu do uzyskania tych efektów. Dotyczy to w szczególności realizowanych przez studentów praktyk.

Sposób podejścia uczelni do przypisywania punktów ECTS trwającej kilka tygodni praktyce (realizowanej najczęściej w okresie wakacji), będącej elementem programu studiów pierwszego stopnia, przedstawiają dane zamieszczone w tab. 7.5.

Jak widać, dominuje podejście, w którym trwającej kilka tygodni praktyce będącej elementem programu studiów pierwszego stopnia są przypisane punkty ECTS i są one wliczane do puli 180/210 punktów przypisanych programowi. Jest to szczególnie widoczne w przypadku uniwersytetów – wszystkie uczelnie z tej grupy stosują właśnie takie rozwiązanie. Nieco większe zróżnicowanie występuje w przypadku uczelni technicznych, gdzie w pojedynczych przypadkach praktykom nie są przypisane punkty ECTS lub są im przypisane punkty ECTS, które jednak nie są one wliczane do puli 180/210 punktów przypisanych programowi studiów.

Tabela 7.5. Sposób podejścia uczelni do przypisywania punktów ECTS trwającej kilka tygodni praktyce będącej elementem programu studiów pierwszego stopnia

Trwającej kilka tygodni praktyce (realizowanej najczęściej w okresie wakacji) będącej elementem programu studiów pierwszego stopnia w większości przypadków	Procent uczelni, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
nie są przypisane punkty ECTS	6,5%
są przypisane punkty ECTS i są one wliczane do puli 180/210 punktów przypisanych programowi	91,3%
są przypisane punkty ECTS, ale nie są one wliczane do puli 180/210 punktów przypisanych programowi	2,2%

Z przedstawionymi w tab. 7.5 danymi uzyskanymi z poziomu uczelni dobrze korespondują dane uzyskane z poziomu jednostek prowadzących studia. Wynika z nich, że 87,5% jednostek uczestniczących w badaniu przypisało punkty ECTS praktykom realizowanym w ramach studiów pierwszego stopnia.

Przypisanie praktykom punktów ECTS wiąże się z wymaganiami określenia dla praktyk efektów kształcenia (punkty ECTS powinny być przydzielone, jeśli student uzyska efekty kształcenia zdefiniowane dla danego modułu kształcenia). Wymaganie to wprowadza istotną zmianę, gdyż dotychczas rozliczenie studenta z obowiązku odbycia praktyki rzadko odwoływało się do pojęcia efektów (uzyskanych kompetencji). Z zebranych danych wynika, że efekty kształcenia przypisało praktykom 79.2% jednostek uczestniczących w badaniu.

8. Zmiany w programach studiów

Opisane przez uczelnie i jednostki organizacyjne zmiany dokonane w programach studiów były z jednej strony następstwem zdefiniowania efektów kształcenia dla programu kształcenia (efektów kierunkowych) i konieczności dostosowania programu tak, aby umożliwił on osiągnięcie tych efektów (co zwykle oznaczało dodanie jednego lub większej liczby przedmiotów lub co najmniej modyfikację zawartości treściowej przedmiotów), a z drugiej – koniecznością dostosowania się do nowych regulacji dotyczących bezpośrednio programu studiów, a zwłaszcza do przepisów zawartych w rozporządzeniu w sprawie warunków prowadzenia studiów.

8.1. Jakościowa charakterystyka zmian

Przedstawiona niżej charakterystyka zmian dokonanych w programach studiów dotyczy przede wszystkim studiów stacjonarnych, gdyż zmiany dokonane w programach studiów niestacjonarnych zostały wyodrębnione w ankiecie skierowanej do uczelni jako odrębne zagadnienie (zmiany te są omówione w rozdziale 8.3).

Przekazane przez uczelnie uwagi dotyczące zmian dokonanych w programach studiów można sklasyfikować w sposób następujący:

1. Zmiany zawartości (treści) programu, wynikające najczęściej z konieczności dostosowania programu do założonych efektów kształcenia
Respondenci wymienili następujące działania w tym zakresie:
 - wprowadzenie zajęć z ochrony własności intelektualnej,
 - wprowadzenie zajęć z języka obcego na poziomie B2,
 - wprowadzenie zajęć dotyczących projektowania własnej ścieżki zawodowej (zajęcia te wprowadzono, uwzględniając życzenia absolwentów wyrażone w Ankiecie Absolwenta).
2. Zmiany w organizacji programu i tworzeniu dokumentacji programu
Respondenci wymienili następujące działania w tym zakresie:
 - wprowadzenie modułów kształcenia,
 - zwiększenie oferty przedmiotów do wyboru,
 - dostosowanie planów studiów do wymogu 30% swobodnej obieralności w ramach przedmiotów obieralnych i fakultatywnych,

- zaoferowanie puli wykładów ogólnouczelnianych oraz modułów zajęć do wyboru,
 - dokonanie ponownego przypisania punktów ECTS do poszczególnych modułów (oszacowanie nakładu pracy studenta w punktach ECTS),
 - dołączenie do karty kursu szczegółowego bilansu nakładu pracy własnej studenta, tak aby jak najdokładniej wyliczyć liczbę ECTS odpowiadających danym zajęciom,
 - znacząca rozbudowa dokumentacji programów kształcenia, opracowanie w tym celu wzorów ujednoliconych formatek,
 - zwrócenie uwagi na ćwiczenie umiejętności, skutkujące tworzeniem nowych, adekwatnych do potrzeb oraz doposażeniem istniejących pracowni nauki zawodu, a także zwiększeniem liczby godzin ćwiczeń,
 - zmniejszenie liczby ponadwymiarowych godzin kontaktowych,
 - wprowadzenie oceny ze studiów jako średniej ważonej punktami ECTS,
 - zmiana organizacji lektoratów i zajęć prowadzonych w języku obcym na studiach pierwszego i drugiego stopnia.
3. Zmiany w sposobie realizacji programu (zmiany w sposobie prowadzenia zajęć)
- Respondenci wymienili następujące działania w tym zakresie:
- ukierunkowanie procesu kształcenia na studenta,
 - dostosowanie studiów na kierunkach o profilu praktycznym do wymogów tego profilu, m.in. poprzez zwiększenie liczby godzin zajęć prowadzonych w warunkach właściwych dla danego zakresu działalności zawodowej oraz poprzez zwiększenie udziału w procesie dydaktycznym praktyków posiadających doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią,
 - wyraźny wzrost liczby zajęć prowadzonych w formach aktywnych (ćwiczeń, laboratoriów, projektów) w stosunku do zajęć w formach podawczych (wykładów),
 - zwiększenie liczby godzin zajęć ukierunkowanych na pozyskanie umiejętności – ćwiczeń i prac w laboratoriach,
 - zwiększenie roli samokształcenia,
 - zmniejszenie liczby godzin kontaktowych kosztem zwiększenia liczby godzin pracy własnej studentów,
 - zwiększenie znaczenia procesu weryfikacji uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia.

Przekazane przez uczelnie uwagi dotyczące zmian dokonanych w programach studiów dotyczyły także – być może „nadmiarowo” – zmian o charakterze organizacyjnym (zmian w sposobie zarządzania programem). Respondenci wymienili następujące działania w tym zakresie⁹:

⁹ Uwagi te można potraktować jako uzupełnienie rozważań dotyczących organizacji i przebiegu procesu wdrażania KRK, przedstawionych w rozdziale 3.

- jednoznaczne umocowanie osób odpowiedzialnych za przedmiot,
- powołanie komisji programowych dla kierunków studiów,
- powołanie Pełnomocnika Rektora ds. Jakości Kształcenia, Pełnomocnika Rektora ds. koordynacji badań naukowych na kierunku „zarządzanie i inżynieria produkcji”,
- powołanie komisji i zespołów ds. KRK, z udziałem przedstawicieli instytucji z otoczenia społeczno-gospodarczego, w celu konstruowania programów studiów przygotowujących absolwentów do potrzeb rynku pracy,
- uwzględnienie przy formułowaniu programów studiów – w większym wymiarze niż dotychczas – opinii interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych,
- wprowadzenie nowego regulaminu studiów.

Warto odnotować następującą ciekawą wypowiedź w odpowiedzi na pytanie o zmiany dokonane w programach studiów: *„Różnego typu zmiany organizacyjne i strukturalne dla studiów są wprowadzane od początku funkcjonowania [uczelni], nie prowadzimy działalności „akcyjnej”. Nowy system zapewniania jakości kształcenia będzie identyfikował na bieżąco potrzeby wprowadzania ewentualnych zmian; za wcześnie jest wypowiadać się, jakie konkretnie to będą zmiany.”*

8.2. Zmiana liczby godzin zajęć w planie studiów

Jedną w wymiernych cech programu studiów jest – uwidoczniła w planie studiów – liczba godzin „kontaktowych” (godzin zajęć z udziałem nauczyciela akademickiego). Zmiana tej liczby może być spowodowana:

- zmianami w zestawie przedmiotów (modułów kształcenia) w programie studiów,
- zmianami w sposobie realizacji dotychczas prowadzonych przedmiotów (inne formy zajęć dydaktycznych).

Charakter zmian liczby godzin zajęć uwidocznił w planie studiów, związanych z wdrożeniem w jednostkach prowadzących studia KRK, obrazują dane w tab. 8.1. W tabeli tej pozycja „bez zmian” oznacza brak zmiany, ale także sytuację, w której zmiana jest mniejsza niż 5% poprzedniej liczby godzin zajęć.

Można zauważyć, że wprowadzenie KRK nie spowodowało w większości jednostek zasadniczej zmiany liczby godzin zajęć objętych planem studiów. W niektórych jednostkach dokonano jednak istotnych zmian – zwiększenia lub zmniejszenia wymiaru zajęć (zmiana większa niż 5% oznacza – w przypadku planu studiów przewidującego 20 godzin zajęć w tygodniu – dodanie lub odjęcie co najmniej jednej godziny zajęć tygodniowo).

W całej badanej populacji jednostek można zaobserwować – w przypadku studiów pierwszego stopnia – „równowagę” w zakresie podejścia do zmian liczby godzin zajęć – liczba jednostek, które wyraźnie zwiększyły wymiar zajęć jest

porównywalna z liczbą jednostek, które wyraźnie zmniejszyły wymiar zajęć. W przypadku studiów drugiego stopnia częściej zwiększano niż zmniejszano wymiar zajęć, zwłaszcza na studiach stacjonarnych.

Tabela 8.1a. Zmiana liczby godzin zajęć w planie studiów (wśród 327 jednostek we wszystkich grupach uczelni)

	Wzrost > 5%	Spadek >5%	Bez zmian
studia stacjonarne pierwszego stopnia	10,1%	11,9%	78,0%
studia stacjonarne drugiego stopnia	15,0%	6,4%	78,6%
studia niestacjonarne pierwszego stopnia	10,1%	10,7%	79,2%
studia niestacjonarne drugiego stopnia	11,6%	6,4%	82,0%

Tabela 8.1b. Zmiana liczby godzin zajęć w planie studiów w wyodrębnionych grupach uczelni

	Wzrost > 5%	Spadek >5%	Bez zmian
uniwersytety			
studia stacjonarne pierwszego stopnia	11,4%	13,4%	75,2%
studia stacjonarne drugiego stopnia	16,5%	6,4%	77,1%
studia niestacjonarne pierwszego stopnia	10,2%	12,1%	77,7%
studia niestacjonarne drugiego stopnia	9,6%	7,6%	82,8%
uczelnie techniczne			
studia stacjonarne pierwszego stopnia	9,5%	4,8%	85,7%
studia stacjonarne drugiego stopnia	13,1%	3,6%	83,3%
studia niestacjonarne pierwszego stopnia	11,9%	7,1%	81,0%
studia niestacjonarne drugiego stopnia	13,1%	2,4%	84,5%

Uczelnie techniczne – w porównaniu z innymi grupami uczelni – zachowały się bardziej „stabilnie” – rzadziej dokonywały znacznych zmian w liczbie godzin zajęć. W szczególności, jedynie w sporadycznych przypadkach zmniejszono wymiar zajęć.

8.3. Zmiany w programach studiów niestacjonarnych

Do jednostek prowadzących studia skierowano pytanie:

Jakie zmiany w programie studiów niestacjonarnych były konieczne, aby dostosować je do wymogu osiągnięcia takich samych efektów kształcenia jak na studiach stacjonarnych?

Udzielone odpowiedzi można sklasyfikować w następujący sposób:

1. Brak zmian

Pomijając odpowiedzi „nie dotyczy” (jednostka nie prowadzi studiów niestacjonarnych lub jednostka prowadzi wyłącznie studia niestacjonarne), dużą grupę stanowiły odpowiedzi wskazujące, że nie przeprowadzono żadnych zmian – odpowiedzi takiej udzieliło 87 jednostek. Zdecydowana większość respondentów, którzy udzielili takiej odpowiedzi (71 jednostek), wskazała – wyrażając to bezpośrednio lub pośrednio – brak potrzeby takich zmian.

W wielu przypadkach stwierdzeniu o braku potrzeby zmian towarzyszyła argumentacja sprowadzająca się do stwierdzenia typu: *„Ponieważ plany i programy studiów obowiązujące dotychczas na studiach niestacjonarnych były zgodne ze standardami kształcenia oraz spójne z planami i programami studiów realizowanymi na studiach stacjonarnych (były z założenia ukształtowane od początku z wymogiem konieczności uzyskania tych samych efektów kształcenia), więc nie wymagały zasadniczych zmian.”*

Taka argumentacja może jednak świadczyć o tym, że wprowadzenie KRK zostało przeprowadzone w sposób „minimalistyczny” – nie zaplanowano żadnych istotnych zmian, a efekty kształcenia zostały „dopasowane” do dotychczas prowadzonych programów.

2. Jednakowe zmiany na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych

Inną kategorią odpowiedzi na postawione pytanie były stwierdzenia typu: *„zmiany na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych były jednakowe”, „dokonano identycznych zmian w programie studiów niestacjonarnych i stacjonarnych”, „tryb postępowania był podobny, jak w przypadku studiów stacjonarnych”*. Były one zwykle poprzedzone stwierdzeniem, że programy realizowane na studiach niestacjonarnych są takie same lub podobne do programów realizowanych na studiach stacjonarnych, co – jak wynika z kontekstu – może oznaczać dokładnie taki sam program studiów lub program obejmujący te same przedmioty z tymi samymi efektami kształcenia i liczbą punktów ECTS, jednak prowadzone inaczej – w szczególności z inną liczbą godzin kontaktowych (inną liczbą godzin zajęć realizowanych na uczelni). W przypadku różnic w sposobie prowadzenia przedmiotów wprowadzano niekiedy zmiany, o których będzie mowa niżej (patrz – „Zmiany w sposobie prowadzenia przedmiotów”).

3. Zmiany na studiach niestacjonarnych „upodobniające” je do studiów stacjonarnych – ogólna charakterystyka

W przypadku opisywania jedynie zmian wprowadzanych w programach studiów niestacjonarnych (bez podania informacji o zakresie zmian dokonywanych w programach studiów stacjonarnych), w wielu przypadkach – bezpośrednio lub pośrednio – wskazywano, że celem tych zmian – w przypadku, gdy studia niestacjonarne realizowane były dotychczas według innego pro-

gramu niż studia stacjonarne – było zbliżenie obu form prowadzenia studiów (wymuszone regulacjami prawnymi: te same efekty kształcenia, ta sama liczba punktów ECTS). Charakterystyczne dla tego typu działań jest sformułowanie: „wyrównano wszystkie różnice między programami”. Najczęściej oznaczało to „upodobnienie” studiów niestacjonarnych do studiów stacjonarnych.

Zakres i charakter zmian został przez respondentów przedstawiony na bardzo różnym poziomie szczegółowości – od ogólnych stwierdzeń typu „przyjęto nowe programy studiów dla studiów niestacjonarnych”, „programy studiów niestacjonarnych zostały przygotowane zupełnie od początku”, „programy studiów niestacjonarnych zostały całkowicie przebudowane”, czy „dokonano znacznych zmian”, po podanie nazw konkretnych przedmiotów, które wprowadzono do programu. Zmiany te są omówione niżej z podziałem na arbitralnie przyjęte grupy (kategorie); nie są one całkowicie niezależne – zmiany w jednej z nich oznaczają często także – opisane lub nieopisane przez respondentów – zmiany w innej.

Syntetyzując informacje zawarte w przekazanych przez jednostki prowadzące studia kwestionariuszach, w niektórych przypadkach podajemy dane ilościowe, wskazujące jak wielu respondentów udzieliło danej odpowiedzi. Dane te, podane zwykle w sposób przybliżony, m.in. z powodów wątpliwości interpretacyjnych, trzeba traktować bardziej jako odzwierciedlenie względnej relacji różnych sposobów podejścia do rozwiązania problemów, na jakie zwracały uwagę jednostki, niż informację o liczbie jednostek, które przyjęły dany sposób działania (w wyżej cytowanych ogólnych sformułowaniach typu: „programy studiów niestacjonarnych zostały całkowicie przebudowane”, czy „dokonano znacznych zmian”, mogą się bowiem mieścić liczne zmiany o bardziej szczegółowym charakterze wymienione jawnie przez inne jednostki).

4. Zmiany w strukturze i programach studiów

Oprócz kilkanaście razy występujących stwierdzeń typu „programy studiów niestacjonarnych zostały całkowicie przebudowane” czy „programy studiów niestacjonarnych zostały przygotowane zupełnie od początku”, w podobnej liczbie przypadków wskazano na cel tego typu gruntownej zmiany – było nim ujednoczenie programów prowadzonych w formie stacjonarnej i niestacjonarnej („postanowiono w całości dostosować studia niestacjonarne do nowego programu kształcenia na studiach stacjonarnych”).

Te daleko idące zmiany dotyczyły niekiedy struktury programu studiów – układu specjalności („program studiów niestacjonarnych został dostosowany do programu studiów dziennych, wprowadzono dodatkową specjalność”), lecz przede wszystkim związane były z programami studiów (w tym planami studiów). Charakter przeprowadzonych zmian określano niekiedy w sposób bardziej szczegółowy jako:

- ujednoczenie siatek (planów studiów) na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych,
- wprowadzenie do programu studiów niestacjonarnych przedmiotów odpowiadających tym, jakie wprowadzono na studiach stacjonarnych,

- aktualizację efektów kształcenia dla istniejących przedmiotów i w ramach ścieżek specjalizacyjnych tak, aby odpowiadały efektom kształcenia dla studiów stacjonarnych,
- ujednoczenie nazw i zakresu merytorycznego oraz układu przedmiotów tak, aby były one zgodne z przedmiotami realizowanymi na studiach stacjonarnych,
- znaczną zmianę zestawu przedmiotów tak, aby w większości były one odpowiednikami przedmiotów na studiach stacjonarnych.

Ponadto, kilka jednostek wskazało na zmiany bardziej „kosmetyczne”, takie jak przesunięcia przedmiotów między poszczególnymi semestrami.

Inna kategoria zmian „strukturalnych” wiąże się ze zwiększeniem udziału zajęć obieralnych w programie. Dokonano tego głównie przez wprowadzenie lub rozszerzenie oferty przedmiotów obieralnych (kilkanaście odpowiedzi, w jednym przypadku jest mowa wprost o takim samym poziomie obieralności – w sensie liczby punktów ECTS – co na studiach stacjonarnych). Inną formą spełnienia warunku zapewnienia odpowiedniej obieralności, wskazaną przez jedną z jednostek, było utworzenie specjalności na studiach niestacjonarnych drugiego stopnia.

Kilka jednostek wskazało jako istotną zmianę zwiększenie ilości (proporcji) zajęć praktycznych w programie studiów (zajęć laboratoryjnych, warsztatowych, ćwiczeń, konwersatoriów), a jedna z jednostek – zwiększenie liczby godzin konsultacji.

Jeszcze inną kategorią zmian o charakterze ogólnym są zmiany doskonalące program, takie jak *„zredukowanie liczby modułów dających takie same lub zbliżone efekty kształcenia”*, czy *„dokonanie uzgodnień międzyprzedmiotowych”*.

5. Wydłużenie czasu trwania studiów

Radykalną zmianą – wskazaną przez kilka jednostek – było wydłużenie czasu trwania studiów niestacjonarnych (w kilku innych przypadkach wskazano, że także przed ostatnimi zmianami trwały one dłużej niż studia stacjonarne). Zwykle wydłużano studia o jeden semestr, choć przedstawiono także następujące rozwiązanie: *„Za konieczne uznano wydłużenie czasu trwania studiów niestacjonarnych pierwszego stopnia (na dwóch spośród trzech prowadzonych kierunkach) do 8 semestrów oraz na studiach drugiego stopnia (na obu prowadzonych kierunkach) do 6 semestrów. Na skutek tego liczba punktów uzyskiwanych przez studenta w każdym semestrze [na studiach drugiego stopnia] zmniejszyła się do 20, co urealniło czas poświęcany na naukę (przy założeniu, że studenci niestacjonarni pracują zawodowo).”*

6. Zmiana liczby godzin zajęć

Kilkanaście jednostek wskazało jako jeden z elementów zmian na studiach niestacjonarnych zwiększenie – dla niektórych przedmiotów – liczby godzin zajęć odbywanych na uczelni.

Niektóre jednostki przekazały jedynie dość ogólną informację na ten temat, wymieniając przykładowo:

- „dopasowanie” liczby godzin związanych z realizacją przedmiotów do programów studiów stacjonarnych,
- przegląd i dopasowanie liczby godzin z przedmiotów, aby możliwe było osiągnięcie założonych efektów kształcenia,
- rozwiązanie polegające na tym, że przedmioty podstawowe na studiach niestacjonarnych mają taki sam wymiar godzinowy jak na studiach stacjonarnych, a pozostałe są realizowane ze współczynnikiem 0,6.

Inne jednostki wskazywały konkretne przedmioty lub grupy przedmiotów, dla których zwiększono wymiar zajęć zorganizowanych uwidocznionych w planie studiów (matematyka, fizyka, przedmioty humanistyczne, języki obce).

7. Dodanie nowych modułów kształcenia

Dodanie nowych modułów kształcenia jest wskazywanym przez wiele jednostek elementem zmian prowadzących z jednej strony do realizacji wymagań narzuconych przepisami prawa, a z drugiej – do realizacji związanej z tym koncepcji upodobnienia studiów niestacjonarnych do stacjonarnych. W szczególnych przypadkach mogło ono mieć formę wprowadzenia ujednoliconego zestawu przedmiotów w obu formach studiów.

Wdrożono też inne rozwiązania związane z dodaniem do programu studiów niestacjonarnych nowych modułów kształcenia, najczęściej – przedmiotów, nie zawsze mających swoje dokładne odpowiedniki na studiach stacjonarnych. Charakter tych zmian oddają następujące określenia:

- wprowadzenie innych przedmiotów (w stosunku do studiów stacjonarnych), które zapewniały osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia przy wykorzystaniu innych narzędzi,
- wprowadzenie przedmiotów, które wyeliminowały różnice w treściach kształcenia między studiami stacjonarnymi i niestacjonarnymi,
- zastąpienie przedmiotów mających charakter „ogólnofilologiczny” przedmiotami, których program umożliwia osiągnięcie konkretnych efektów kształcenia.

Niektóre jednostki podały konkretne przykłady nowo wprowadzonych (dodanych) przedmiotów (modułów). Wśród tych dodanych przedmiotów (modułów) najczęściej wymieniano te, do których odnoszą się nowo wprowadzone regulacje prawne. Są to więc:

- zajęcia z wychowania fizycznego,
- praktyki,
- zajęcia z języka obcego.

Wprowadzano jednak także nowe przedmioty związane ze specyfiką kierunku studiów (specjalności).

8. Zmiany związane ze stosowaniem systemu ECTS

Zmiany związane ze stosowaniem systemu ECTS objęły:

- ujednoczenie liczby punktów ECTS na poszczególnych semestrach,
- ujednoczenie liczby punktów ECTS dla przedmiotu prowadzonego na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych o tym samym zbiorze zakładanych efektów kształcenia,
- zmiana (urealnienie) liczby punktów ECTS przypisanych niektórym przedmiotom, tak aby odpowiednio uwzględnić pracę własną studentów.

Znaczna liczba (ponad 70) jednostek wskazała na dokonanie nowego bilansu punktów ECTS przypisanych poszczególnym przedmiotom – uwzględniającego samodzielną pracę studenta poza zajęciami – bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielem akademickim (samokształcenie).

Jedna z jednostek opatrzyła to rozwiązanie krytycznym komentarzem, iż jest to rozwiązanie niezadowolające, gdyż zwiększa ono i tak bardzo wysoki poziom zaangażowania czasu osób pracujących zawodowo i uzupełniających swoje wykształcenie.

9. Zmiany w sposobie zaprojektowania i realizacji przedmiotów

Zasadniczą zmianą związaną ze sposobem realizacji przedmiotu, wskazywaną przez wielu respondentów, jest wyraźnie większy nacisk na samodzielną pracę studenta poza zajęciami. Jednak, jak słusznie zwracano uwagę, powinny temu towarzyszyć także inne zmiany w sposobie prowadzenia zajęć. Wymieniono w tym kontekście m.in.:

- jasne określenie sposobów weryfikacji efektów osiągniętych dzięki pracy własnej studenta (nowe formy weryfikacji efektów kształcenia; kryteria oceny – jak na studiach stacjonarnych),
- większy nakład pracy nauczyciela związany z weryfikacją efektów kształcenia,
- więcej zadań do samodzielnego wykonania,
- wspomaganie przez prowadzących zajęcia – pomoc w organizowaniu samodzielnej pracy studenta,
- uzmysłowienie studentom ogromu pracy własnej, którą trzeba włożyć, aby uzyskać poziom efektów kształcenia analogiczny jak dla studiów stacjonarnych,
- zwiększenie udziału nowoczesnych metod nauczania, w tym zwiększony udział nauczania na odległość (e-learningu) z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych (jedna z jednostek poinformowała o trwających pracach nad zdalnymi konsultacjami z nauczycielami akademickimi),
- dostosowanie zakresu tematów i treści prowadzonych zajęć do liczby godzin.

Idea „upodobnienia”, a w skrajnym przypadku – ujednoczenia sposobu kształcenia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych realizowana była najczęściej

przez opisane wyżej zmiany dotyczące studiów niestacjonarnych. W niektórych przypadkach realizacja tej idei następowała w wyniku dokonania zmian na studiach stacjonarnych, które to zmiany „upodobniły” nieco studia stacjonarne do studiów niestacjonarnych. Mniejsza liczba godzin kontaktowych na studiach niestacjonarnych wymusiła w nielicznych przypadkach bardziej ogólny i mniej „ambitny” zapis efektów kształcenia dla przedmiotów prowadzonych dla obu form studiów, a także zawężenie zakresu tematycznego zajęć i nieznaczne zmniejszenie liczby godzin zajęć wymagających uczestnictwa nauczycieli akademickich na studiach stacjonarnych.

8.4. Zmiany w programach kształcenia nauczycieli

W ankiecie skierowanej do jednostek prowadzących studia znalazło się pytanie dotyczące kształcenia nauczycieli, a ściślej – sposobu uwzględnienia znowelizowanych standardów kształcenia nauczycieli. Było ono oczywiście zaadresowane do jednostek, które takie kształcenie prowadzą. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 118 jednostek spośród 327 biorących udział w badaniu.

Zebrane dane charakteryzujące – w sposób ogólny – podejście jednostek prowadzących kształcenie nauczycieli do zmian regulacji dotyczących tego kształcenia przedstawiono w tab. 8.2.

Tabela 8.2a. Sposób uwzględnienia w programach kształcenia zmian wprowadzonych w znowelizowanych standardach kształcenia nauczycieli (dane ze 118 jednostek)

Sposób podejścia jednostki	Procent jednostek, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
program kształcenia nauczycieli pozostał w zasadzie bez zmian	21,2%
w programie nastąpiły niewielkie zmiany	39,8%
w programie wprowadzono duże zmiany (zmiana struktury programu, istotna zmiana zestawu przedmiotów)	39,0%

Przedstawione dane wskazują, że większość jednostek prowadzących kształcenie nauczycieli dokonała zmian mających na celu dostosowanie programów kształcenia do nowych wymagań określonych przez znowelizowane standardy kształcenia nauczycieli. Zmiany te miały przy tym w równym stopniu charakter niewielkich korekt, co istotnych modyfikacji – zmiany struktury programu bądź znacznej zmiany zestawu przedmiotów. Dane zebrane z uniwersytetów nie różnią się pod tym względem od danych z całej populacji uczelni (co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę, że spośród 118 jednostek, które udzieliły odpowiedzi na pytanie dotyczące kształcenia nauczycieli aż 79 to jednostki uniwersyteckie).

Uczelnie techniczne wyróżniają się natomiast tym, że ich jednostki relatywnie rzadko dokonały zmian, w programach kształcenia nauczycieli – zwłaszcza dużych zmian. Jest to prawdopodobnie uzasadnione tym, że programy kształcenia nauczycieli są dość rzadko i w ograniczonym zakresie realizowane w uczelniach technicznych, stąd mają one w tym zakresie dużo mniej doświadczeń.

Tabela 8.2b. Sposób uwzględnienia w programach kształcenia zmian wprowadzonych w znowelizowanych standardach kształcenia nauczycieli w wyodrębnionych grupach uczelni

Sposób podejścia jednostki	Procent jednostek, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
uniwersytety (79 jednostek)	
program kształcenia nauczycieli pozostał w zasadzie bez zmian	19,0%
w programie nastąpiły niewielkie zmiany	40,5%
w programie wprowadzono duże zmiany (zmiana struktury programu, istotna zmiana zestawu przedmiotów)	40,5%
uczelnie techniczne (14 jednostek)	
program kształcenia nauczycieli pozostał w zasadzie bez zmian	42,9%
w programie nastąpiły niewielkie zmiany	35,7%
w programie wprowadzono duże zmiany (zmiana struktury programu, istotna zmiana zestawu przedmiotów)	21,4%

Odpowiedzi jednostek uczelni technicznych na pytanie dotyczące kształcenia nauczycieli nie tylko są nieliczne, ale także w przeważającej większości mają w zasadzie charakter czysto formalny, akcentujący dostosowanie kształcenia nauczycieli do aktualnych wymagań. W jednym przypadku pytanie nie zostało poprawnie zrozumiane i odpowiedź odnosiła się do kształcenia, a raczej weryfikacji i doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli prowadzących zajęcia w jednostce.

W przypadku jednostek uniwersytetów odpowiedzi są bardziej liczne i rozbudowane. Znajdują się wśród nich takie, które zawierają ogólne zapewnienie o dostosowaniu się do obowiązujących przepisów.

W odpowiedziach jednostek uniwersytetów poruszana była kwestia umiejscowienia przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela w kształceniu kierunkowym. Wskazywano przy tym na rozwiązanie polegające na wprowadzeniu modułu kształcenia nauczycieli jako modułu opcjonalnego, na którego realizację student może przeznaczyć przysługujące mu dodatkowe 30 punktów ECTS.

Poruszono również kwestię rozwiązań dotyczących kształcenia nauczycieli na studiach drugiego stopnia przeznaczonych dla osób posiadających przygoto-

wanie pedagogiczne uzyskane na poziomie studiów pierwszego stopnia oraz dla osób, które takiego przygotowania nie posiadają. Zaproponowano wprowadzenie dwóch wariantów przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela w ramach studiów drugiego stopnia, różniące się obciążeniem godzinowym, liczbą punktów ECTS oraz liczbą godzin i miejscem odbywania praktyk pedagogicznych.

Zwracano też uwagę na to, że przygotowanie do wykonywania do zawodu nauczyciela stanowi, szczególnie na studiach drugiego stopnia, znaczne obciążenie dla studentów.

Wśród wymienionych w odpowiedziach respondentów zmian w programie kształcenia nauczycieli można wyodrębnić następujące:

- tworzenie całkowicie nowych specjalności pedagogicznych w oparciu o standardy kształcenia nauczycieli,
- zmianę zasad rekrutacji, polegającą na przesunięciu wyboru specjalizacji na drugi rok studiów w celu zapewnienia świadomego jej wyboru przez studentów,
- rezygnację z dwuprzedmiotowości,
- dostosowanie kształcenia nauczycieli do podstawy programowej kształcenia ogólnego, oznaczające np. rezygnację z kształcenia nauczycieli chemii na studiach pierwszego stopnia ze względu na to, że w podstawie programowej dla szkoły podstawowej nie ma przedmiotu „chemia” lub dostosowanie dotychczasowego kształcenia do nauczania przedmiotu „przyroda” znajdującego się w podstawie programowej dla szkoły podstawowej,
- zmiany w planie studiów, np. zwiększenie liczby godzin przedmiotów wchodzących w skład modułu kształcenia pedagogicznego, w tym liczby godzin praktyk pedagogicznych związanych z przygotowaniem do nauczania przedmiotu,
- zmianę terminów odbywania praktyk pedagogicznych,
- zmiany sylabusów przedmiotów, głównie w zakresie uzupełnienia przedmiotów o nowe treści wymagane w standardach kształcenia nauczycieli,
- dodanie nowych przedmiotów oraz wprowadzenie nowej formy praktyk pedagogicznych związanej z przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym,
- zwiększenie udziału zajęć o charakterze praktycznym,
- przyporządkowanie praktykom punktów ECTS.

9. Pensum

Zmiany w programach kształcenia wynikające z konieczności dostosowania się do KRK (fundamentalne znaczenie efektów kształcenia, reorientacja celów kształcenia – większe znaczenie nabywania przez studenta umiejętności) spowodowały zmiany w sposobie prowadzenia zajęć dydaktycznych (inne, bardziej aktywizujące studentów formy prowadzenia zajęć) i charakterze czynności wykonywanych przez nauczycieli akademickich (zwiększenie nakładu pracy związanego ze sprawdzaniem, czy i w jakim stopniu studenci osiągnęli zakładane efekty kształcenia). W niektórych uczelniach znalazło to odzwierciedlenie w zmianie podejścia do rozliczania pensum dydaktycznego. Dane podsumowujące odpowiedzi respondentów na pytania odnoszące się do tej kwestii przedstawiono w tab. 9.1.

Tabela 9.1. Zmiany w podejściu do rozliczania pensum dydaktycznego

	Procent (liczba) uczelni, które udzieliły odpowiedzi twierdzącej
Czy w związku z wdrożeniem KRK w uczelni uległy zmianie formy lub sposób rozliczania pensum?	2,2% (1)
Czy w uczelni pojawiła się możliwość rozliczania w pensum innych niż dotychczas form prowadzenia zajęć?	13,0% (6)
Czy w sposobie rozliczania pensum jest uwzględniany nakład pracy nauczyciela akademickiego niezbędny dla weryfikacji efektów kształcenia?	10,9% (5)

Jak widać, zmiany w podejściu do rozliczania pensum mają jednak charakter sporadyczny. Szczególnie widać to w przypadku uniwersytetów. W żadnej z uczelni tej grupy nie uległy zmianie formy lub sposób rozliczania pensum. Jedynie w dwóch uniwersytetach pojawiła się możliwość rozliczania w pensum nowych form prowadzenia zajęć. W uczelniach technicznych zmiany są nieco bardziej widoczne.

10. Studia doktoranckie

Przedmiotem badań w zakresie studiów doktoranckich były następujące zagadnienia:

- podejście do określania efektów kształcenia,
- zmiany zasad prowadzenia studiów,
- podejście do zmian w programach studiów – tryb prac nad przygotowaniem projektów zmian w programach studiów oraz charakterystyka nowych programów studiów,
- sposób interpretacji przepisów dotyczących praktyk zawodowych realizowanych przez doktorantów,
- sposób wdrożenia systemu ECTS.

Dane zbierano z poziomu uczelni i jednostek.

10.1. Określanie efektów kształcenia

Na poziomie uczelni stosowano dwa podstawowe podejścia do formułowania efektów kształcenia dla programów studiów doktoranckich:

- określenie przez senat uczelni – w sposób mniej lub bardziej ogólny – wytycznych dla rad podstawowych jednostek organizacyjnych,
- pozostawienie decyzji całkowicie w gestii jednostek prowadzących studia, niekiedy ze wskazaniem odpowiedniego podmiotu (najczęściej kierowników studiów) odpowiedzialnego za przygotowanie projektów, będących podstawą do dyskusji i podjęcia uchwał przez rady wydziałów.

Na postawione w ankiecie skierowanej do uczelni pytanie:

Czy na Uczelni powstał dokument w formie uchwały Senatu lub zarządzenia Rektora w sprawie przygotowania przez jednostki programów kształcenia na studiach doktoranckich z uwzględnieniem efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych?

odpowiedzi twierdzącej (TAK) udzieliło 25 uczelni (69,4%) spośród 36 uczelni, które wypowiedziały się w tej kwestii.

Skrajnym rozwiązaniem w przypadku uczelni prowadzących wiele programów kształcenia na poziomie studiów doktoranckich było przyjęcie wspólnego dla wszystkich tych programów zestawu efektów kształcenia. Tak postąpiła jedna z dużych uczelni technicznych. Jest to jednak rozwiązanie unikatowe; w innych dużych uczelniach, nawet w przypadku sformułowania w uchwale senatu zestawu efektów kształcenia, zestaw taki traktowany był jako zalecenie a zarazem pomocna wskazówka dla wydziałów, a nie obligatoryjne rozwiązanie.

Na poziomie wydziału (podstawowej jednostki organizacyjnej) – w przypadku wydziałów prowadzących studia w różnych dyscyplinach naukowych – także stosowano różne podejścia:

- określano efekty kształcenia wspólne dla całego wydziału,
- różnicowano efekty dla poszczególnych dyscyplin.

W ogólności, sposób podejścia uczelni i jednostek do kwestii definiowania efektów kształcenia dla studiów doktoranckich charakteryzuje duża różnorodność. Dotyczy to w szczególności liczby efektów kształcenia – łącznie i w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne). Zostało to zobrazowane w tab. 10.1, gdzie przedstawiono dane przekazane przez jednostki. Dane te dotyczą poszczególnych programów – w przypadku, gdy jednostka prowadzi studia doktoranckie w kilku dyscyplinach, a programy te różnią się liczbą efektów kształcenia, są one traktowane jako oddzielne pozycje. Przykładowo, wartości średnie w tab. 10.1a zostały wyznaczone dla 157 programów prowadzonych w 138 jednostkach (nie wszystkie jednostki prowadzące studia doktoranckie podały dane dotyczące liczby efektów kształcenia – patrz komentarz w dalszej części podrozdziału).

Tabela 10.1a. Liczba efektów kształcenia zdefiniowanych przez jednostki prowadzące studia doktoranckie (dane ze 138 jednostek dotyczące 157 programów kształcenia)

	Minimum	Maksimum	Wartość średnia	Mediana
wiedza	1	28	7,57	7
umiejętności	1	24	9,11	9
kompetencje społeczne	1	21	5,55	5
łącznie	3 ^a	72 ^b	22,23	21

^a W – 1, U – 1, KS – 1

^b W – 28, U – 23, KS – 21

Uzupełnieniem danych podanych w tab. 10.1a są przedstawione w tab. 10.2 dane o rozkładzie liczby efektów kształcenia – w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) oraz łącznie. Stanowią one ilustrację stwierdzenia o mocno zróżnicowanym podejściu do kwestii definiowania efektów kształcenia dla studiów doktoranckich.

Tabela 10.1b. Liczba efektów kształcenia zdefiniowanych przez jednostki prowadzące studia doktoranckie w wyodrębnionych grupach uczelni (uniwersytety: dane z 71 jednostek dotyczące 82 programów kształcenia; uczelnie techniczne: dane z 30 jednostek dotyczące 31 programów kształcenia)

	Minimum	Maksimum	Wartość średnia	Mediana
uniwersytety				
wiedza	2	18	7,83	7
umiejętności	3	23	8,88	9
kompetencje społeczne	1	12	5,62	5
łącznie	7 ^a	50 ^b	22,33	22
uczelnie techniczne				
wiedza	1	20	7,23	6
umiejętności	1	21	9,39	9
kompetencje społeczne	1	10	4,84	5
łącznie	3 ^c	44 ^d	21,46	22

^a W – 2, U – 3, KS – 2

^b W – 17, U – 23, KS – 10

^c W – 1, U – 1, KS – 1

^d W – 20, U – 19, KS – 5

Tabela 10.2. Rozkład liczby efektów kształcenia zdefiniowanych przez jednostki prowadzące studia doktoranckie; wartości w tabeli pokazują liczbę jednostek, dla których liczba efektów kształcenia w danej kategorii mieści się w określonym przedziale (dane ze 138 jednostek dotyczące 157 programów kształcenia)

przedział	nie więcej niż 4	od 5 do 8	od 9 do 12	13 lub więcej
wiedza	36	74	32	15
umiejętności	17	56	58	26
kompetencje społeczne	56	82	18	1
przedział	nie więcej niż 10	od 11 do 20	od 21 do 30	31 lub więcej
łącznie	14	61	58	24

Jak wspomniano, różnice w liczbie efektów kształcenia występują nie tylko między jednostkami, ale także między poszczególnymi programami (dyscyplinami) – w przypadku, gdy jednostka prowadzi studia doktoranckie w kilku dyscyplinach. Dane świadczące jednoznacznie o takim zróżnicowaniu przekazało 13 spośród 157 jednostek (co nie wyklucza tego, że może ono występować także w niektórych z pozostałych jednostek).

Ilustrują to następujące dane:

jednostka 1:

program A: W – 13, U – 10, KS – 7;

program B: W – 5, U – 4, KS – 5;

łącznie 30 efektów kształcenia

łącznie 14 efektów kształcenia

jednostka 2:

program A: W – 8, U – 13, KS – 8;

łącznie 29 efektów kształcenia

program B: W – 4, U – 5, KS – 5;

łącznie 14 efektów kształcenia

Skrajne i trudne do racjonalnego wytłumaczenia różnice wystąpiły w jednostce, w której dla jednego z programów zdefiniowano 72 efekty kształcenia (W – 28, U – 23, KS – 21), a dla innego programu – 11 efektów kształcenia (W – 4, U – 4, KS – 3).

W jednej z jednostek zróżnicowanie liczby efektów kształcenia występuje nawet w ramach programu (dyscypliny): dla jednej z wyodrębnionych specjalności zdefiniowano 16 efektów kształcenia, a dla innej specjalności w ramach tej samej dyscypliny – 20 efektów kształcenia.

W większości jednostek proporcje liczby efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) są w miarę zbliżone do danych przedstawionych w tab. 10.1: liczba efektów kształcenia w kategorii „wiedza” i w kategorii „umiejętności” jest porównywalna, z nieznaczną przewagą „umiejętności”, zaś liczba efektów kształcenia w kategorii „kompetencje społeczne” jest wyraźnie mniejsza. W niektórych przypadkach zaobserwowano jednak znaczne odchylenia od tego typu relacji.

W kilku jednostkach w efekty kształcenia w kategorii „umiejętności” dominują znacznie bardziej wyraźnie niż to odzwierciedlono w tab. 10.1. Przykładem są następujące dane:

W – 5, U – 12, KS – 4

W – 10, U – 20, KS – 6

W – 4, U – 12, KS – 6

W – 2, U – 10, KS – 6

Rzadziej można zauważyć dominację efektów kształcenia w kategorii wiedzy, choć zdarzają się i takie sytuacje; przykładem jest kombinacja: W – 8, U – 3, KS – 1.

W dwóch jednostkach odnotowano dominację efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych:

W – 9, U – 10, KS – 12

W – 4, U – 5, KS – 6

Udzielone odpowiedzi ujawniły także inne nietypowe rozwiązania oraz problemy związane z określeniem efektów kształcenia dla studiów doktoranckich występujące w niektórych jednostkach prowadzących takie studia.

Pojawiły się m.in. odpowiedzi wskazujące, że efekty kształcenia zostały określone w sposób opisowy (nie w formie listy), bez podziału na trzy wyodrębnione kategorie (W, U i KS).

Dość znaczna liczba jednostek (15 spośród 138) przekazała informację, że efekty kształcenia są dopiero w trakcie opracowywania. Oznacza to, że wdrożenie KRK na poziomie studiów doktoranckich nastąpi z początkiem roku akademickiego 2013/2014 lub jeszcze później. Cztery jednostki wprost zadeklarowały, że wdrożenie KRK na studiach doktoranckich nastąpi dopiero z początkiem roku akademickiego 2014/2015.

W 8 jednostkach nie podjęto prac nad opracowaniem efektów kształcenia. W dwóch z nich pozostawiono tę informację bez komentarza co do intencji (nie wiadomo, czy planowane jest „nadrobienie zaległości”). Pozostałe 6 jednostek jako uzasadnienie, a może „usprawiedliwienie” braku działań w tym zakresie podało argument, iż dotychczas MNiSW nie przedstawiło efektów kształcenia dla studiów doktoranckich. Najwyraźniej niektóre uczelnie (jednostki) oczekują, że Ministerstwo przygotuje opis efektów kształcenia dla studiów doktoranckich (dla kwalifikacji trzeciego stopnia) w formie zbliżonej do tej, jaką przyjęto w rozporządzeniu w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w odniesieniu do kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia.

10.2. Zmiany w zasadach prowadzenia studiów

Wprowadzenie KRK wymagało dokonania zmian w zasadach prowadzenia studiów doktoranckich, określonych w uchwalonym przez senat uczelni regulaminie tych studiów. Skierowane do uczelni pytanie dotyczące tej kwestii odnosiło się nie tyle do charakteru tych zmian, co do sposobu podejścia do prac nad modyfikacją zasad prowadzenia studiów, a ściślej do tego, jakie podmioty były zaangażowane w ten proces.

Udzielone odpowiedzi wskazują na znaczne zróżnicowanie w tym zakresie, przy okazji przekazując informację o sposobie zarządzania studiami doktoranckimi w uczelniach. Wymieniono następujące podmioty zaangażowane w przygotowanie projektu zmian regulaminowych:

- prorektor właściwy ds. studiów doktoranckich, co oznacza – zgodnie z informacjami przekazanymi przez uczelnie – prorektora odpowiedzialnego za kształcenie (prorektor ds. kształcenia, prorektor ds. rozwoju kształcenia, prorektor ds. szkolenia podyplomowego) lub prorektora odpowiedzialnego za badania naukowe (prorektor ds. nauki, prorektor ds. nauki i rozwoju, prorektor ds. nauki i współpracy z zagranicą),
- prorektor właściwy ds. studiów doktoranckich we współdziałaniu z innymi pojedynczymi osobami (wymieniono następujące osoby: pełnomocnik rektora ds. studiów doktoranckich, kierownik studiów doktoranckich),
- prorektor właściwy ds. studiów doktoranckich we współdziałaniu z szerszym gronem osób (wymieniono następujące gremia: kierownicy studiów doktoranckich, prodziekani, komisja statutowa, przedstawiciele doktorantów, przedstawiciele działu spraw studenckich),

- komisje/zespoły stałe działające w strukturze uczelni (wymieniono następujące gremia: międzywydziałowa rada ds. studiów doktoranckich, komisja ds. jakości studiów doktoranckich, senacka komisja regulaminowa, podkomisja wyłoniona z senackiej komisji ds. kształcenia),
- specjalne komisje/zespoły powołane do realizacji tego zadania, w skład których wchodziłi przedstawiciele kierowników studiów doktoranckich, doktorantów, komisji senackich, administracji,
- jednostki administracji (wymieniono : dział nauki – we współdziałaniu z przedstawicielami samorządu doktorantów, biuro ds. studiów doktoranckich i kształcenia podyplomowego we współpracy z biurem prawno-legislacyjnym, dział badań naukowych pod nadzorem kierownika studium doktoranckiego i we współpracy z samorządem doktorantów),
- inne podmioty (wymieniono kierownika studiów doktoranckich i prodziekana jednego z wydziałów); rozwiązanie takie przyjęto zapewne w uczelniach niemających zbyt rozbudowanego systemu kształcenia na studiach doktoranckich.

10.3. Zmiany w programach studiów

Przedmiotem badania było podejście do wprowadzania zmian w programach studiów doktoranckich, a ściślej organizacja prac nad przygotowaniem projektu takich zmian w jednostkach prowadzących studia doktoranckie. Chodziło o wskazanie podmiotu odpowiedzialnego za modyfikację istniejących lub przygotowanie nowych programów umożliwiających osiągnięcie założonych efektów kształcenia. Odpowiedzi na pytanie o taki podmiot udzieliło 236 jednostek (nie wszystkie ankietowane jednostki prowadzą studia doktoranckie).

Jako podmiot odpowiedzialny wskazano:

- kierownika studiów doktoranckich: 155 jednostek (65,7%),
- komisję właściwą do spraw studiów doktoranckich: 81 jednostek (34,3%).

Kierownika studiów doktoranckich jako podmiot odpowiedzialny za przygotowanie nowego programu studiów nieco częściej wskazywały uniwersytety (70,9%) niż uczelnie techniczne (59,7%).

Celem badania było też stwierdzenie, czy w programie studiów znajdują się określone grupy przedmiotów/zajęć, a w szczególności przedmioty lub zajęcia prowadzące do uzyskania kompetencji niezwiązanych bezpośrednio z dyscypliną naukową, w której prowadzone są studia. Pytano również o to, czy w programie studiów znajdują się przedmioty fakultatywne. Zebrane wyniki przedstawiono w tab. 10.3 (jednoznacznej odpowiedzi udzieliło – w zależności od grupy przedmiotów – od 216 do 224 jednostek).

Tabela 10.3a. Obecność różnych grup przedmiotów/zajęć w programie studiów doktoranckich

Grupa przedmiotów/zajęć	Procent jednostek, w których dana grupa przedmiotów/zajęć występuje w programie studiów
przedmioty umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy dotyczącej najnowszych osiągnięć nauki w obszarze prowadzonych badań (224 respondentów)	78,1%
przedmioty dotyczące metodyki prowadzenia badań naukowych (223 respondentów)	78,0%
przedmioty rozwijające kompetencje społeczne odnoszące się do działalności naukowo-badawczej i społecznej roli uczonego lub artysty (220 respondentów)	68,7%
zajęcia umożliwiające zdobycie kwalifikacji w zakresie nowoczesnych metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych (218 respondentów)	74,8%
zajęcia umożliwiające uzyskanie kompetencji potrzebnych do pracy w biznesie (217 respondentów)	31,3%
przedmioty fakultatywne (216 respondentów)	72,2%

Tabela 10.3b. Obecność różnych grup przedmiotów/zajęć w programie studiów doktoranckich prowadzonych przez jednostki w wyodrębnionych grupach uczelni

Grupa przedmiotów/zajęć	Procent jednostek, w których dana grupa przedmiotów/zajęć występuje w programie studiów
uniwersytety	
przedmioty umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy dotyczącej najnowszych osiągnięć nauki w obszarze prowadzonych badań (118 respondentów)	73,7%
przedmioty dotyczące metodyki prowadzenia badań naukowych (120 respondentów)	73,3%
przedmioty rozwijające kompetencje społeczne odnoszące się do działalności naukowo-badawczej i społecznej roli uczonego lub artysty (119 respondentów)	63,9%
zajęcia umożliwiające zdobycie kwalifikacji w zakresie nowoczesnych metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych (117 respondentów)	70,3%
zajęcia umożliwiające uzyskanie kompetencji potrzebnych do pracy w biznesie (119 respondentów)	24,4%
przedmioty fakultatywne (117 respondentów)	70,1%

uczelnie techniczne	
przedmioty umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy dotyczącej najnowszych osiągnięć nauki w obszarze prowadzonych badań (53 respondentów)	94,3%
przedmioty dotyczące metodyki prowadzenia badań naukowych (50 respondentów)	94,0%
przedmioty rozwijające kompetencje społeczne odnoszące się do działalności naukowo-badawczej i społecznej roli uczonego lub artysty (49 respondentów)	85,7%
zajęcia umożliwiające zdobycie kwalifikacji w zakresie nowoczesnych metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych (48 respondentów)	91,7%
zajęcia umożliwiające uzyskanie kompetencji potrzebnych do pracy w biznesie (47 respondentów)	57,5%
przedmioty fakultatywne (46 respondentów)	82,6%

Na podstawie danych zamieszczonych w tab. 10.3 można sformułować następujące spostrzeżenia:

- Jako nadspodziewanie niski można uznać – zwłaszcza w przypadku uniwersytetów, choć w mniejszym stopniu odnosi się to także do politechnik – procent jednostek prowadzących przedmioty umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy dotyczącej najnowszych osiągnięć nauki w obszarze prowadzonych badań. Przedmioty takie stanowią bowiem tradycyjnie istotę kształcenia na studiach doktoranckich i mogłoby się wydawać, że powinny oferować je wszystkie jednostki prowadzące kształcenie doktorantów.
- Jako nadspodziewanie wysoki można uznać procent jednostek prowadzących przedmioty dotyczące metodyki prowadzenia badań naukowych, a także przedmioty rozwijające kompetencje społeczne odnoszące się do działalności naukowo-badawczej i społecznej roli uczonego lub artysty. Wydawać by się bowiem mogło, że prowadzenie przedmiotów rozwijających tego typu kompetencje, wymagane przez nowo wprowadzone regulacje, nie było dotychczas powszechną praktyką.
- Trudno zinterpretować dane dotyczące zajęć umożliwiających uzyskanie kompetencji potrzebnych do pracy w biznesie. Wydaje się, że pytanie dotyczące tej kwestii powinno bardziej precyzyjnie określać pożądane kompetencje.
- Programy studiów prowadzone przez uczelnie techniczne częściej niż w przypadku uczelni innych grup, a zwłaszcza uniwersytetów, obejmują przedmioty/zajęcia ukierunkowane na kształtowanie różnego rodzaju kompetencji ogólnych. Nie oznacza to, że inne typy uczelni są pod tym względem „gorsze”. Kompetencje takie kształtowane mogą być bowiem również w ramach samo-

kształcenia, a także prowadzenia badań oraz współpracy doktoranta z opiekunem naukowym i innymi członkami zespołu badawczego.

Podobnie jak w przypadku studiów pierwszego i drugiego stopnia, przedmiotem badania był charakter zmian liczby godzin zajęć uwidocznionych w planie studiów doktoranckich, dokonanych w jednostkach w związku z wdrożeniem KRK. Zebrane dane przedstawiono w tab. 10.4. W tabeli tej pozycja „bez zmian” oznacza brak zmiany, ale także sytuację, w której zmiana jest mniejsza niż 5% poprzedniej liczby godzin zajęć.

Tabela 10.4a. Zmiana liczby godzin zajęć w planie studiów

	Wzrost > 5%	Spadek >5%	Bez zmian
studia stacjonarne (215 respondentów)	23,7%	6,1%	70,2%
studia niestacjonarne (165 respondentów)	10,3%	2,4%	87,3%

Tabela 10.4b. Zmiana liczby godzin zajęć w planie studiów w wyodrębnionych grupach uczelni

	Wzrost > 5%	Spadek >5%	Bez zmian
uniwersytety			
studia stacjonarne (116 respondentów)	29,3%	9,5%	61,2%
studia niestacjonarne (98 respondentów)	11,2%	2,1%	86,7%
uczelnie techniczne			
studia stacjonarne (64 respondentów)	20,0%	1,8%	78,2%
studia niestacjonarne (29 respondentów)	10,3%	0,0%	89,7%

Porównując dane w tab. 10.4 z podobnymi danymi dla studiów pierwszego i drugiego stopnia (tab. 8.1), można zauważyć, że na studiach doktoranckich, zwłaszcza prowadzonych w formie studiów stacjonarnych, znacznie częściej niż na niższych studiach pierwszego i drugiego stopnia zwiększono wymiar prowadzonych zajęć.

Ubocznym efektem przeprowadzonego badania jest konstatacja, że niestacjonarne studia doktoranckie na uczelniach technicznych są prowadzone znacznie rzadziej niż na innych uczelniach.

10.4. Praktyki

Badania dotyczące studiów doktoranckich objęły także podejście do interpretacji przepisów dotyczących praktyk zawodowych realizowanych przez doktorantów, a w szczególności praktyk realizowanych w formie prowadzenia zajęć

dydaktycznych oraz sposób wdrożenia nowych regulacji w tym zakresie. Przyjęte na uczelni regulacje odnoszące się do tej kwestii są najczęściej zawarte w regulaminie studiów doktoranckich, rzadziej – w zarządzeniu rektora lub uchwale senatu dotyczącej wysokości pensum dydaktycznego.

Podobnie jak w innych kwestiach dotyczących studiów doktoranckich, i w tym przypadku uczelni przyjęły różne rozwiązania. Wymieniono następujące sposoby podejścia:

- wymiar praktyk realizowanych w formie prowadzenia zajęć jest określony na poziomie uczelni dla wszystkich podstawowych jednostek prowadzących studia doktoranckie,
- decyzje pozostawiono jednostkom prowadzącym studia, określając jednakże ograniczenia dotyczące wymiaru praktyk realizowanych w każdym roku studiów w formie prowadzenia zajęć (np. minimum 30 godzin na studiach stacjonarnych i 10 godzin na studiach niestacjonarnych, nie więcej jednak niż 90 godzin),
- decyzje pozostawiono jednostkom prowadzącym studia.

Przedmiotem badania były też formy realizacji praktyk zawodowych na studiach doktoranckich. Pytanie dotyczące tej kwestii skierowano zarówno do uczelni, jak i do jednostek prowadzących takie studia. Uzyskane dane przedstawiono w tab. 10.5 i tab. 10.6.

Tabela 10.5. Formy realizacji praktyk zawodowych na studiach doktoranckich wskazane przez uczelnie

	Procent* (liczba) uczelni, które wskazały daną formę praktyk
samodzielne prowadzenie zajęć	100,0% (37)
współprowadzenie zajęć	91,9% (34)
przygotowywanie materiałów dydaktycznych do zajęć	67,6% (25)
inne	16,2% (6)

* procent określono biorąc pod uwagę, że 37 spośród 46 uczelni uczestniczących w badaniu prowadzi studia doktoranckie (w co najmniej jednej jednostce)

Tabela 10.6a. Formy realizacji praktyk zawodowych na studiach doktoranckich wskazane przez jednostki prowadzące studia

	Procent* (liczba) jednostek, które wskazały daną formę praktyk
samodzielne prowadzenie zajęć	90,7% (195)
współprowadzenie zajęć	85,1% (183)
przygotowywanie materiałów dydaktycznych do zajęć	47,9% (103)
inne	18,1% (39)

* procent określono biorąc pod uwagę, że 215 spośród 327 jednostek uczestniczących w badaniu prowadzi studia doktoranckie

Tabela 10.6b. Formy realizacji praktyk zawodowych na studiach doktoranckich wskazane przez jednostki prowadzące studia w wyodrębnionych grupach uczelni

	Procent* (liczba) jednostek, które wskazały daną formę praktyk
uniwersytety	
samodzielne prowadzenie zajęć	92,7% (101)
współprowadzenie zajęć	88,1% (96)
przygotowywanie materiałów dydaktycznych do zajęć	47,7% (52)
inne	25,7% (28)
uczelnie techniczne	
samodzielne prowadzenie zajęć	85,7% (54)
współprowadzenie zajęć	77,8% (49)
przygotowywanie materiałów dydaktycznych do zajęć	33,3% (21)
inne	6,3% (4)

* procent określono biorąc pod uwagę, że w uniwersytetach 109 spośród 157 jednostek uczestniczących w badaniu, a w uczelniach technicznych 63 spośród 84 jednostek uczestniczących w badaniu prowadzi studia doktoranckie

Wśród innych niż umieszczone w tab. 10.5 i tab. 10.6 form realizacji praktyk zawodowych na studiach doktoranckich wymieniono:

- prowadzenie zajęć przy obecności pracownika naukowo-dydaktycznego i analiza przebiegu zajęć,
- udział w realizacji projektów badawczych, prowadzenie badań naukowych,
- praca naukowa; badania i przygotowywanie rozprawy doktorskiej,
- przygotowanie stanowisk badawczych,
- publikacje naukowe,
- udział w konferencjach,
- udział w stażach,
- praktyki zawodowe w firmach,
- praktyki terenowe, praktyki archeologiczne, kursy terenowe,
- udział w objazdach naukowych,
- pomoc przy demonstracjach na wykładach,
- udział w przygotowaniu i prowadzeniu egzaminów, kolokwium i innych sprawdzianów,
- przygotowanie – pod kierunkiem prowadzącego zajęcia – kolokwium dla grupy ćwiczeniowej (wraz z poprawą i zaproponowaniem ocen),
- ewaluacja wyników nauczania studentów niższych stopni,
- uczestnictwo w seminariach naukowych dla studentów studiów niestacjonarnych,
- prowadzenie warsztatów przygotowujących studentów do pisania pracy rocznej,
- warsztaty doktoranckie,

- seminaria doktorskie w katedrach,
- opieka nad sekcjami kół naukowych,
- hospitacje, obserwacja zajęć, zapoznanie się z funkcjonowaniem instytucji,
- popularyzacja dyscyplin naukowych poprzez uczestnictwo w dniach otwartych, konferencjach, spotkaniach i programach popularyzujących różne dziedziny nauki w szkołach,
- publikacje popularnonaukowe.

Jak widać, idea praktyk zawodowych na studiach doktoranckich została potraktowana dość „rozciągliwie”. Obok zajęć typu „pomoc przy demonstracjach na wykładach”, „udział w przygotowaniu i prowadzeniu egzaminów, kolokwiów i innych sprawdzianów”, czy „ewaluacja wyników nauczania studentów niższych stopni”, które można by zaliczyć do podstawowych kategorii wymienionych w tab. 10.5 i tab. 10.6, oraz innych, utrzymanych w podobnym „duchu” form praktyk, takich jak „opieka nad sekcjami kół naukowych”, wymieniono zajęcia ewidentnie związane z inną grupą obowiązków doktoranta, tzn. prowadzeniem badań naukowych i publikowaniem ich wyników.

10.5. Stosowanie systemu ECTS

Nowelizacja ustawy i wydane na jej podstawie rozporządzenie wprowadziły obowiązek stosowania na studiach doktoranckich systemu ECTS. W tym kontekście badanie przyniosło interesujący i nieco nieoczekiwany wynik. Na skierowane do uczelni pytanie:

Czy na uczelni zostały wprowadzone punkty ECTS w zakresie studiów doktoranckich?

odpowiedzi twierdzącej (TAK) udzieliło 29 uczelni (78,4%), w tym wszystkie uniwersytety i wszystkie z wyjątkiem jednej uczelni techniczne, zaś odpowiedzi przeczącej (NIE) aż 8 uczelni (21,6%) spośród 37 uczelni, które wypowiedziały się w tej kwestii.

Na skierowane do uczelni pytanie o liczbę punktów ECTS przypisanych programowi studiów doktoranckich udzielono następujących odpowiedzi (nie wszystkie 37 uczelni wypowiedziało się w tej sprawie):

- 45–60 punktów ECTS: 8 uczelni,
- 60 punktów ECTS: 6 uczelni,
- inna ustalona liczba punktów ECTS z przedziału 45–60 (wymieniono: 45, 49, 53, 56): 4 uczelnie,
- 240 punktów ECTS w całym programie kształcenia, z czego 45–60 punktów ECTS – zajęcia przewidziane w planie studiów, a pozostałe – praca badawcza: 2 uczelnie, w tym jeden uniwersytet.

Ciekawe wyniki przyniosło także badanie przeprowadzone na poziomie jednostek organizacyjnych – wydziałów prowadzących studia doktoranckie, dotyczące tego, jakie elementy kształcenia doktorantów są objęte systemem ECTS. Wyniki są przedstawione w tab. 10.7.

Tabela 10.7a. Elementy kształcenia doktorantów objęte systemem ECTS wskazane przez jednostki prowadzące studia doktoranckie

Elementy kształcenia	Procent jednostek, które wskazały dany element jako objęty systemem ECTS
zajęcia dydaktyczne dla doktorantów (208 respondentów)	73,1%
praktyki zawodowe (196 respondentów)	58,7%
praca naukowa: badania i przygotowywanie rozprawy doktorskiej (190 respondentów)	46,3%

Tabela 10.7b. Elementy kształcenia doktorantów objęte systemem ECTS wskazane przez jednostki prowadzące studia doktoranckie w wyodrębnionych grupach uczelni

Elementy kształcenia	Procent jednostek, które wskazały dany element jako objęty systemem ECTS
uniwersytety	
zajęcia dydaktyczne dla doktorantów (114 respondentów)	70,2%
praktyki zawodowe (115 respondentów)	62,6%
praca naukowa: badania i przygotowywanie rozprawy doktorskiej (108 respondentów)	41,7%
uczelnie techniczne	
zajęcia dydaktyczne dla doktorantów (46 respondentów)	87,0%
praktyki zawodowe (37 respondentów)	62,2%
praca naukowa: badania i przygotowywanie rozprawy doktorskiej (37 respondentów)	67,6%

Uwidocznione w tab. 10.7 dane dotyczące zajęć dydaktycznych dla doktorantów, przekazane przez wydziały, dobrze korespondują z podanymi wcześniej danymi o wprowadzeniu systemu ECTS na studiach doktoranckich przekazanymi przez uczelnie.

Trudno natomiast zinterpretować zaskakująco wysoki procent jednostek, zwłaszcza w uczelniach technicznych, które stwierdziły, że stosują system ECTS także w odniesieniu do realizowanych przed doktoranta badań i przygotowywania

rozprawy doktorskiej. Pozostaje on w wyraźnej sprzeczności z danymi zebranymi z uczelni, z których wynika, że zaledwie 2 uczelnie, przy czym żadna z nich nie jest uczelnią techniczną, przyporządkowały programowi kształcenia na studiach doktoranckich więcej niż 60 punktów ECTS.

11. Studia podyplomowe

Przedmiotem badań w zakresie studiów podyplomowych były następujące zagadnienia:

- zmiany w ofercie studiów,
- podejście do określania efektów kształcenia,
- zmiany zasad prowadzenia studiów,
- podejście do zmian w programach studiów – tryb prac nad przygotowaniem projektów zmian w programach studiów oraz charakterystyka nowych programów studiów,
- sposób wdrożenia systemu ECTS.

Podobnie jak w przypadku studiów doktoranckich, dane zbierano z poziomu uczelni i jednostek.

11.1. Oferta studiów

Jednostki, które wzięły udział w badaniu, są bardzo zróżnicowane co do skali prowadzonej działalności w zakresie studiów podyplomowych. Średnia liczba oferowanych przez jednostkę programów studiów podyplomowych wynosi 3.56, przy czym część jednostek nie prowadzi tego rodzaju studiów, zaś wiele innych jednostek oferuje znaczną liczbę programów tego typu (jedna z badanych jednostek prowadzi 37 takich programów).

Zakres tematyczny prowadzonych studiów podyplomowych jest dość często szerszy niż zakres podstawowej oferty dydaktycznej jednostki, obejmującej studia pierwszego i drugiego stopnia. Ponad 18% jednostek wskazało, że studia podyplomowe prowadzone są – po uzyskaniu zgody MNiSW – na kierunkach innych niż określają to posiadane uprawnienia do prowadzenia studiów pierwszego stopnia.

Wprowadzenie KRK nie spowodowało istotnych zmian ilościowych w ofercie studiów podyplomowych. Wprawdzie jedna z jednostek zadeklarowała wprowadzenie aż 10 nowych kierunków studiów tego typu, to średnia liczba nowo wprowadzonych kierunków wynosi 0,32 (na uniwersytetach – 0,59, na uczelniach technicznych – 0,26).

Na pytanie:

Czy w najbliższym czasie przewiduje się wprowadzenie nowych kierunków studiów podyplomowych?

twierdząco odpowiedziało 40.4% jednostek, przecząco – 34,2% jednostek, a 25,4% jednostek nie miało sprecyzowanych planów w tym zakresie.

11.2. Określanie efektów kształcenia

Przedmiotem badania było m.in. podejście uczelni do określania efektów kształcenia dla studiów podyplomowych.

Na pytanie:

Czy na Uczelni powstał dokument w formie uchwały Senatu lub zarządzenia Rektora w sprawie przygotowania przez jednostki programów kształcenia na studiach podyplomowych z uwzględnieniem efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych?

odpowiedzi twierdzącej (TAK) udzieliły 33 uczelnie (78.6%) spośród 42 uczelnie, które wypowiedziały się w tej kwestii.

Bardziej szczegółowa analiza tego zagadnienia, która mogłaby dostarczyć informacji o tym, w jaki sposób wytyczne sformułowane na poziomie uczelni zostały zrealizowane na poziomie jednostek, nie została przeprowadzona.

11.3. Zmiany w zasadach prowadzenia studiów

Wprowadzenie KRK wymagało dokonania zmian w zasadach prowadzenia studiów podyplomowych, określonych najczęściej w uchwalonym przez senat uczelni regulaminie tych studiów. Skierowane do uczelni pytanie dotyczące tej kwestii odnosiło się nie tyle do charakteru tych zmian, co do sposobu podejścia do prac nad modyfikacją zasad prowadzenia studiów, a ściślej do tego, jakie podmioty były zaangażowane w ten proces.

Udzielone odpowiedzi wskazują na znaczne zróżnicowanie w tym zakresie, przy okazji przekazując informację o sposobie zarządzania studiami podyplomowymi w uczelniach. Wymieniono następujące podmioty zaangażowane w przygotowanie projektu zmian zasad prowadzenia tych studiów:

- rektor,
- prorektor właściwy ds. studiów podyplomowych, co oznacza – zgodnie z informacjami przekazanymi przez uczelnie – prorektora odpowiedzialnego za kształcenie (prorektor ds. kształcenia, prorektor ds. dydaktyki/dydaktycznych, prorektor ds. rozwoju kształcenia, prorektor ds. kształcenia i współpracy z zagranicą, prorektor ds. studenckich), prorektora odpowiedzialnego za badania naukowe (prorektor ds. nauki, prorektor ds. nauki i współpracy z zagranicą) lub innego prorektora (prorektor ds. rozwoju, prorektor ds. współpracy i rozwoju, prorektor ds. szkolenia podyplomowego),

- prorektor właściwy ds. studiów podyplomowych we współdziałaniu z innymi pojedynczymi osobami (wymieniono pełnomocnika rektora ds. studiów podyplomowych),
- prorektor właściwy ds. studiów podyplomowych we współdziałaniu z szerszym gronem osób (wymieniono następujące gremia: komisja statutowa, kierownicy studiów podyplomowych, prodziekani ds. studenckich, biuro kształcenia ustawicznego),
- komisje/zespoły stałe działające w strukturze uczelni (wymieniono następujące gremia: senacka komisja ds. kształcenia, podkomisja wyłoniona z senackiej komisji ds. kształcenia, senacka komisja regulaminowa),
- specjalne komisje/zespoły powołane do realizacji tego zadania (wymieniono komisją złożoną z kierownika studiów podyplomowych i prodziekanów ds. dydaktyki oraz komisję złożoną z kierownika studiów podyplomowych, kierownika działu kształcenia i kierowników studiów podyplomowych),
- jednostki administracji (wymieniono: dział kształcenia, dział organizacji kształcenia, biuro ds. studiów doktoranckich i kształcenia podyplomowego we współpracy z biurem prawnego-legislacyjnym),
- inne podmioty (wymieniono kierownika studium podyplomowego i pełnomocnika rektora ds. studiów podyplomowych); rozwiązanie takie przyjęto zapewne w uczelniach niemających zbyt rozbudowanego systemu kształcenia na studiach podyplomowych.

Zwraca uwagę, że wśród podmiotów przygotowujących projekt zmiany zasad prowadzenia studiów podyplomowych wymieniono rektora (dwukrotnie) oraz prorektora ds. szkolenia podyplomowego (mającego w zakresie kompetencji także studia doktoranckie). Świadczy to o wadze przykładanej w niektórych uczelniach do kształcenia podyplomowego.

11.4. Zmiany w programach studiów

Przedmiotem badania było podejście do zmian w programach studiów, a ściślej tryb prac nad przygotowaniem projektu zmian w programach studiów. Chodziło o wskazanie podmiotu odpowiedzialnego za przygotowanie nowych programów. Odpowiedzi na pytanie o taki podmiot udzieliło 275 jednostek (nie wszystkie ankietowane jednostki prowadzą studia podyplomowe).

Jako podmiot odpowiedzialny wskazano:

- kierownika bądź kierowników studiów podyplomowych: 227 jednostek (82,5%),
- komisję właściwą do spraw studiów podyplomowych: 48 jednostek (17,5%).

Kierownika studiów podyplomowych jako podmiot odpowiedzialny za przygotowanie nowego programu studiów nieco częściej wskazywały uniwersytety (86,2%) niż uczelnie techniczne (80,8%).

Podobnie jak w przypadku studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz studiów doktoranckich, przedmiotem badania był też charakter zmian liczby godzin zajęć w planie studiów podyplomowych, dokonanych w związku z wdrożeniem KRK. Badanie to adresowane do jednostek prowadzących studia podyplomowe przyniosło następujący wynik. Wśród 232 jednostek, które udzieliły odpowiedzi w tej kwestii, zmiany wymiaru zajęć (liczby godzin w planie studiów) nieprzekraczające 5% odnotowano w 198 jednostkach (85,4%), zwiększenie wymiaru zajęć o ponad 5% – w 30 jednostkach (12,9%), zaś zmniejszenie wymiaru zajęć o ponad 5% – w 4 jednostkach (1,7%). Zwiększenie wymiaru zajęć częściej miało miejsce w uniwersytetach (17,1% jednostek) niż w uczelniach technicznych (7,6% jednostek).

Stosunkowo nieznaczny procent jednostek, w których zwiększono wymiar zajęć na studiach podyplomowych, może być uznany za wynik nieco zaskakujący w związku z istotnymi zmianami przepisów regulujących funkcjonowanie tych studiów – wprowadzeniem wymagania, aby studia podyplomowe miały wymiar co najmniej 60 punktów ECTS (min. 1500 godz. pracy słuchacza). Wynik ten można jednak łatwo wyjaśnić analizując dane przedstawione w kolejnym podrozdziale.

11.5. Stosowanie systemu ECTS

Nowelizacja ustawy i wydane na jej podstawie rozporządzenie wprowadziły obowiązek stosowania na studiach podyplomowych systemu ECTS oraz określiły minimalny wymiar programu takich studiów jako 60 punktów ECTS. Wartość ta była jednak kontestowana jako zbyt duża w środowiskach wielu uczelni i w opiniach przekazanych MNiSW przez reprezentatywne ciała reprezentujące społeczność akademicką.

Badanie dotyczące kwestii przypisania studiom podyplomowym punktów ECTS przyniosło następujący wynik. Na skierowane do uczelni pytanie:

Czy na uczelni zostały wprowadzone punkty ECTS w zakresie studiów podyplomowych w liczbie minimum 60 ECTS?

odpowiedzi twierdzącej (TAK) udzieliło 41 uczelni (95,3%), w tym wszystkie uniwersytety i uczelnie techniczne, zaś odpowiedzi przeczącej (NIE) jedynie 2 uczelnie (4,7%) spośród 43 uczelni, które wypowiedziały się w tej kwestii.

Ciekawe wyniki przyniosło przeprowadzone na poziomie jednostek prowadzących studia podyplomowe badanie dotyczące sposobu podejścia do realizacji wymagania, aby studia podyplomowe miały wymiar co najmniej 60 punktów ECTS. Jego wyniki przedstawiono w tab. 11.1.

Tabela 11.1a. Sposób podejścia do realizacji wymagania, aby studia podyplomowe miały wymiar co najmniej 60 punktów ECTS

Sposób podejścia jednostki	Procent jednostek, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
zignorowanie tego wymagania jako niemożliwego do spełnienia	14,8%
utrzymanie dotychczasowych programów, przy założeniu, że słuchacz poświęci więcej czasu na samokształcenie	75,3%
wydłużenie czasu trwania studiów (do 3 lub 4 semestrów)	3,6%
zwiększenie liczby godzin zajęć bez wydłużenia czasu trwania studiów	6,3%

Tabela 11.1b. Sposób podejścia do realizacji wymagania, aby studia podyplomowe miały wymiar co najmniej 60 punktów ECTS

Sposób podejścia jednostki	Procent jednostek, które wybrały poszczególne opcje odpowiedzi
<i>uniwersytety</i>	
zignorowanie tego wymagania jako niemożliwego do spełnienia	16,0%
utrzymanie dotychczasowych programów, przy założeniu, że słuchacz poświęci więcej czasu na samokształcenie	73,9%
wydłużenie czasu trwania studiów (do 3 lub 4 semestrów)	2,5%
zwiększenie liczby godzin zajęć bez wydłużenia czasu trwania studiów	7,6%
<i>uczelnie techniczne</i>	
zignorowanie tego wymagania jako niemożliwego do spełnienia	5,8%
utrzymanie dotychczasowych programów, przy założeniu, że słuchacz poświęci więcej czasu na samokształcenie	84,6%
wydłużenie czasu trwania studiów (do 3 lub 4 semestrów)	0,0%
zwiększenie liczby godzin zajęć bez wydłużenia czasu trwania studiów	9,6%

Jak widać, jedynie nieliczne jednostki dokonały zmian w programach mających na celu dostosowanie się do nowych wymagań. Większość jednostek w sposób mniej lub bardziej jawny w istocie zignorowała te wymagania¹⁰.

¹⁰ Jest mało realne, aby w ramach typowego realizowanego dotychczas 2-semesteralnego programu studiów podyplomowych słuchacz mógł uzyskać 60 punktów ECTS (wymagałoby to ok. 50 godzin pracy tygodniowo związanej z tymi studiami).

12. Zmiany w systemie zapewniania jakości kształcenia

Analiza odpowiedzi udzielonych na pytanie dotyczące zmian w systemie zapewniania jakości kształcenia dokonanych w uczelniach w związku z wdrażaniem KRK wskazuje, że zmiany te miały bardzo zróżnicowany charakter, a ich zakres był w znacznym stopniu określony przez wcześniej funkcjonujące rozwiązania.

W przypadku perspektywicznie zaplanowanego i dobrze funkcjonującego systemu zapewniania jakości kształcenia zmiany nie były konieczne lub ich zakres był minimalny. W ankiecie dostarczonej przez jedną z uczelni czytamy, że wprowadzone w życie w latach 2008–2009, określone w uchwale Senatu i zarządzeniach Rektora *„przepisy regulujące funkcjonowanie Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia zawierają procedury, które odpowiadają wymogom KRK, w związku z czym nie zaistniała potrzeba dokonywania zmian”*.

W zdecydowanej większości uczelni ustawowe wprowadzenie KRK spowodowało jednakże konieczność dokonania istotnych modyfikacji Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia (WSZJK). Charakter i zakres tych modyfikacji wynikał z nowych regulacji wewnętrznych na poziomie uczelni – uchwały senatu oraz zarządzeń rektora, wprowadzających zwykle jednolite dla danej uczelni procedury zarządzania jakością kształcenia. Warto jednak podkreślić, że wprowadzane przez uczelnie zmiany w sposobie funkcjonowania WSZJK miały na celu dostosowanie tego systemu do ogółu nowych wymogów legislacyjnych, obejmujących nie tylko wprowadzenie KRK.

Wprowadzane w sposób formalny (uchwały senatu, zarządzenia rektora) zmiany dokonywane były w różnych etapach prac nad wdrożeniem KRK. O ile harmonogram działań związanych z wprowadzeniem nowych programów kształcenia był ściśle zdeterminowany (programy musiały być uruchomione z początkiem roku akademickiego 2012/2013), o tyle działania dostosowawcze związane z WSZJK nie zostały objęte tak restrykcyjnymi wymaganiami czasowymi. Niektóre uczelnie, biorąc pod uwagę oczekiwane wraz z rozpoczęciem nowej kadencji władz akademickich zmiany personalne, zarówno na poziomie uczelni, jak i poszczególnych jednostek, postanowiły odłożyć zasadnicze przedsięwzięcia w tym zakresie do roku akademickiego 2012/2013 i pozostawić je do decyzji i realizacji nowo wybranym organom jednoosobowym i kolegiałnym.

Tym niemniej w wielu uczelniach podjęto działania związane z dostosowywaniem WSZJK do nowych regulacji prawnych. Wprowadzone bądź będące w trakcie wprowadzania zmiany dotyczą w szczególności:

- modyfikacji celów i zakresu działania WSZJK,

- określenia nowej lub przebudowy istniejącej struktury WSZJK – stopnia zdecentralizowania systemu (podziału funkcji na te, które są realizowane na poziomie uczelni, i te, które są realizowane na poziomie jednostek), podmiotów funkcjonujących w systemie, ich zakresu odpowiedzialności, zadań i wzajemnych relacji,
- określenia metod, procesów, procedur i narzędzi związanych ze szczególnymi aspektami funkcjonowania WSZJK.

W niektórych przypadkach wprowadzone w WSZJK zmiany miały charakter fundamentalny; jako przykład można podać dokonaną w jednej z uczelni przebudowę systemu polegającą na oddzieleniu procesów „zapewnienia” jakości kształcenia od procesów oceny jakości kształcenia.

W związku z wdrażaniem KRK w wielu szkołach wyższych dokonano zmian w strukturze podmiotów zajmujących się zagadnieniami jakości kształcenia. Najczęściej oznaczało to utworzenie nowych ciał, często wzorem rozwiązań przyjętych wcześniej w innych uczelniach. Warto jednak zauważyć, że wymienione przez respondentów nazwy nowych podmiotów wskazują, że pełnią one różne funkcje: tworzą „jądro” WSZJK, działają „na pograniczu” organizacji systemu kształcenia i WSZJK (ciała zajmujące się opracowywaniem projektów programów kształcenia, analizowaniem skuteczności realizacji programów i ich doskonaleniem), czy też są typowymi elementami organizacji systemu kształcenia (ciała zajmujące się opracowywaniem projektów programów kształcenia).

Wśród działań zmieniających strukturę podmiotów zajmujących się zagadnieniami jakości kształcenia na poziomie uczelni, co w szczególności oznacza utworzenie nowych podmiotów lub reorganizację podmiotów istniejących, wymieniono m.in.:

- utworzenie Biura ds. Jakości Kształcenia,
- powołanie pełnomocnika rektora ds. jakości kształcenia,
- zmianę struktury organizacyjnej Rady ds. Zapewniania Jakości Kształcenia – podział na komisje uczelniane i podkomisje wydziałowe,
- utworzenie nowej dwupoziomowej struktury, składającej się z Uczelnianej Komisji ds. Jakości Kształcenia i wydziałowych komisji ds. jakości kształcenia,
- powołanie Zespołu ds. Jakości Prac Dyplomowych,
- powołanie Uczelnianego Audytora ds. Jakości Kształcenia,
- powołanie Uczelnianego Zespołu ds. Jakości i Programów Kształcenia,
- powołanie Rzecznika ds. Badania Losów Absolwenta,
- powołanie na poziomie uczelni Rady Programowej z udziałem interesariuszy zewnętrznych.

Wymienione w ankietach działania realizowane na poziomie jednostek prowadzących studia objęły natomiast m.in.:

- powołanie wydziałowych komisji ds. jakości kształcenia,
- powołanie komisji/zespołów ds. jakości kształcenia na poziomie instytutów,
- powołanie wydziałowych/instytutowych zespołów ds. jakości kształcenia,

- powołanie zespołów ds. zapewniania jakości kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów,
- powołanie kierunkowych zespołów zapewniania jakości kształcenia (obok funkcjonujących dotąd: Uczelnianego Zespołu ds. Jakości Kształcenia i wydziałowych zespołów ds. jakości kształcenia),
- powołanie wydziałowych zespołów ds. jakości i programów kształcenia oraz kierunkowych zespołów ds. jakości i programów kształcenia,
- powołanie komisji dydaktycznych do projektowania i doskonalenia programów studiów,
- powołanie rad programowych z udziałem interesariuszy zewnętrznych: na wydziałach i w jednostkach organizacyjnych wydziałów.

Dla nowo powołanych i zreorganizowanych podmiotów określono odpowiednio ich zakres zadań.

Właściwe określenie zakresu zadań podmiotów będących elementami WSZJK było też istotne w przypadku utrzymania dotychczas funkcjonującej struktury WSZJK. Wprowadzenie KRK wymagało zwykle rozszerzenia tego zakresu. Wśród nowych zadań podmiotów działających na poziomie uczelni i poszczególnych jednostek prowadzących studia wymieniano:

- a) ogólne działania o charakterze analitycznym, projektowym i wykonawczym, takie jak:
 - coroczne przeprowadzenie oceny i opracowanie raportu samooceny,
 - analiza przeprowadzonej oceny wewnętrznej przez poszczególne jednostki organizacyjne uczelni w celu wskazania obszarów, w których podjęte zostaną działania doskonalące jakość kształcenia w okresie od poprzednio przeprowadzonej samooceny oraz wskazanie działań poprawiających jakość kształcenia, które zostaną podjęte w kolejnym roku akademickim,
 - kontrola – na poziomie uczelni – funkcjonowania wydziałowych zespołów ds. zapewniania jakości kształcenia,
 - wprowadzenie arkusza ewaluacyjnego jako podstawy samooceny wydziału pod kątem jakości kształcenia,
 - opracowywanie i wdrażanie własnych procedur podnoszenia jakości kształcenia w instytucie, wynikających ze specyfiki prowadzonych kierunków studiów,
 - realizacja procedur wdrażania planów naprawczych;
- b) działania związane z weryfikacją efektów kształcenia, takie jak¹¹:
 - weryfikowanie i doskonalenie efektów kształcenia,
 - systematyczna i całościowa ocena efektów kształcenia,
 - okresowa, systematyczna weryfikacja założonych efektów kształcenia, ba-

¹¹ Wymienione działania w pewnym stopniu pokrywają się; są one jednak odzwierciedleniem w miarę pełnego spektrum wypowiedzi dotyczących kwestii będącej przedmiotem badania.

- danie ich zgodności z koncepcją rozwoju kierunku i ich odniesienia do KRK,
- ocena dostosowywania efektów kształcenia do potrzeb rynku pracy z uwzględnieniem uczestnictwa interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, udziału pracodawców i innych przedstawicieli rynku pracy w ich określaniu i ocenie,
 - analiza i ocena zgodności zakładanych efektów kształcenia z KRK, ich spójności z treściami kształcenia i metodami dydaktycznymi,
 - badanie zasad dokumentowania sposobów weryfikacji efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
 - badanie sprawdzalności zdefiniowanych efektów kształcenia,
 - monitorowanie systemu oceniania uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia,
 - analiza i ocena zgodności programu studiów z zakresem wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia,
 - analiza i ocena zgodności sylabusów poszczególnych przedmiotów z programem studiów oraz zakładanymi efektami kształcenia,
 - weryfikacja – przez komisje działające na poziomie instytutów – osiągalności zakładanych efektów kształcenia z poszczególnych przedmiotów/modułów,
 - stworzenie struktur umożliwiających weryfikację osiąganych efektów kształcenia,
 - analiza i ocena sposobu weryfikacji zakładanych efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na każdym etapie kształcenia, w tym końcowych efektów kształcenia,
 - badanie weryfikacji efektów kształcenia uzyskanych w wyniku odbycia praktyk,
 - egzaminy przeprowadzane przy udziale komisji jako gwaranta ewaluacji w funkcjonującym systemie,
 - ocena czytelności zasad oceniania studentów, w tym egzaminów, prac zaliczeniowych i prac projektowych,
 - badanie przejrzystości procedury egzaminacyjnej,
 - wprowadzenie protokołów zgodności zagadnień egzaminacyjnych z efektami kształcenia,
 - nałożenie na koordynatorów przedmiotów obowiązku udostępniania studentom systemu oceniania osiągniętych efektów kształcenia z podaniem wymagań na poszczególne oceny,
 - badanie uwzględniania corocznej opinii nauczycieli wliczanych do minimum kadrowego w zakresie korygowania efektów kształcenia;
- c) działania związane z badaniami ankietowymi i oceną pracowników, takie jak:
- nowe procedury ankietyzacji,
 - ankiety oceny nauczycieli przez studentów po zakończeniu każdego cyklu zajęć,

- ankiety oceny jakości kształcenia, wypełniane przez studentów (słuchaczy) i nauczycieli akademickich,
 - planowane zbieranie opinii studentów na temat nowych programów kształcenia po każdym roku ich realizacji,
 - ocena pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych – wykorzystanie wniosków wpływających z przeprowadzanych regularnie ocen studenckich,
 - opracowanie nowych wzorców ankiety pracowniczej, studenckiej, do ewaluacji administracji oraz działalności biblioteki,
 - położenie nacisku na wdrożenie przez kierowników jednostek organizacyjnych systemu hospitacji zajęć, z wykorzystaniem protokołów, notatek z hospitowanych zajęć jako części składowej oceny pracownika,
 - objęcie ankietą i oceną możliwie wszystkich pól działalności pracownika; w zakresie tworzenia formularza – położenie nacisku na obiektywność oceny, przyjęcie właściwej skali ocen, kontrolę ocen na zakończenie okresu umowy o pracę,
 - zapewnienie opieki pracownikom posiadającym stopień doktora hab. nad pracownikami nieposiadającymi powyższych kwalifikacji, w tym zagadnienia związane z kontrolą zajęć (hospitacje, opinie, skonstruowanie ujednoliconego formularza arkusza hospitacyjnego), jak również bieżący monitoring działalności wszystkich pracowników ze strony kierowników katedr;
- d) działania wymagające kontaktu z absolwentami i interesariuszami zewnętrznymi, takie jak:
- wdrożenie systemu monitorowania losów absolwentów, monitorowanie karier zawodowych oraz ocena wdrażania wniosków z badań przeprowadzonych wśród absolwentów,
 - badanie karier zawodowych absolwentów,
 - badania karier zawodowych absolwentów przez Biuro Karier w formie ankietyzacji przeprowadzanej w okresie 6 miesięcy, 3 i 5 lat od zakończenia studiów i wykorzystanie rezultatów tych badań w procesie cyklicznego monitoringu programów kształcenia,
 - ocena programów kształcenia przez absolwentów,
 - włączenie w system ankietowania studentów Ankiety Absolwenta, która ma na celu zbadanie zadowolenia studenta z odbytych w uczelni studiów, a także zmierzenie jego kompetencji generycznych po ukończeniu studiów,
 - monitorowanie i ocena realizacji programów kształcenia przez interesariuszy zewnętrznych – z wykorzystaniem opinii pracodawców oraz wyników monitoringu losów zawodowych absolwentów,
 - udział interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych w doskonaleniu programów kształcenia,

- monitorowanie rynku pracy absolwentów uczelni oraz nadzór nad korelacją efektów kształcenia z potrzebami rynku pracy,
 - ocena funkcjonowania Biura Karier, w tym współpracy Biura Karier z podmiotami zewnętrznymi;
- e) inne działania, takie jak:
- badanie zgodności sylabusów z uczelnianym wzorcem karty przedmiotu, z uwzględnieniem odrębności dotyczących specyfiki kształcenia na danym kierunku,
 - analiza i ocena prawidłowości stosowanego systemu punktów ECTS,
 - ocena poprawności przypisywania punktów ECTS do przedmiotów, poprzedzona badaniem obciążenia pracą własną studentów,
 - objęcie systemem antyplagiatowym prac dyplomowych wszystkich studentów uczelni,
 - ocena funkcjonowania biblioteki i administracji,
 - kontrola współpracy pracowników dziekanatów ze studentami oraz przedstawicielami władz dziekańskich,
 - przeszkolenie pracowników związane z procesem wdrażania systemu bolońskiego,
 - ocena systemu pozyskiwania propozycji w zakresie doskonalenia jakości kształcenia od nauczycieli niewliczonych do minimum kadrowego,
 - analiza zgodności tematyki prac dyplomowych z celami i charakterem programu kształcenia,
 - weryfikacja procedury zatwierdzania tematów prac dyplomowych,
 - badanie jakości prac dyplomowych, ze zwróceniem uwagi na kwestie archiwizacji prac, w tym artystycznych, na wszystkich kierunkach, systemu kontroli promotorów i recenzentów, wyboru tematu pracy i promotora (temat zbieżny z kierunkiem studiów oraz kompetencjami promotora) oraz przygotowania do pełnienia funkcji promotora,
 - ocena organizacji i przebiegu egzaminu dyplomowego,
 - analiza realizacji przedmiotów o charakterze proseminaryjnym (prawidłowe opanowanie warsztatu naukowego, jasność formułowania myśli, konstrukcja wypowiedzi),
 - monitorowanie kwalifikacji nauczycieli akademickich i badanie warunków ich rozwoju,
 - monitorowanie warunków kształcenia,
 - ocena dostępności informacji na temat kształcenia,
 - ocena mobilności studentów,
 - ocena aktywności naukowo-badawczej jednostki,
 - zapobieganie zjawiskom nieprawidłowym,
 - kontrola tematów oraz koncepcji prac doktorskich w ramach studiów trzeciego stopnia,
 - objęcie systemem zapewnienia jakości kształcenia zgodnym z KRK studiów doktoranckich i studiów podyplomowych.

Powyższe zestawienie wskazuje, że jednym z najbardziej istotnych elementów WSZJK jest badanie, czy i w jakim stopniu zakładane efekty kształcenia są w rzeczywistości osiągnięte przez studenta. WSZJK powinien obejmować mechanizmy umożliwiające odpowiedź na to pytanie. Kwestia ta była przedmiotem badania ankietowego, a pytanie skierowane do jednostek brzmiało:

Czy zaplanowano tryb analizy uzyskanych efektów kształcenia?

Na tak sformułowane pytanie twierdząco odpowiedziało 72,2% respondentów (68,8% – w uniwersytetach, 66,7% – w uczelniach technicznych).

Opisane przez respondentów zmiany w sposobie funkcjonowania WSZJK mają w znacznej mierze charakter formalny (decyzje właściwych organów), a w wielu przypadkach odzwierciedlają plany i zamierzenia ich twórców, a nie zrealizowane już przedsięwzięcia. W jaki sposób zostaną one faktycznie wdrożone do praktyki funkcjonowania uczelni i jednostek prowadzących studia i jakie przyniosą skutki – dowiemy się zapewne nie tak szybko.

Cennym źródłem wiedzy w tym zakresie mogłyby być raporty PKA, pod warunkiem wszakże, że będą one w większym stopniu obejmować ocenę rzeczywistych efektów funkcjonowania WSZJK (jak system działa), a nie jego formalnych aspektów (treści dokumentów opisujących, jak system powinien działać).

13. Podsumowanie i wnioski

Celem badania przeprowadzonego na przełomie lat 2012 i 2013 w ramach realizowanego przez Fundację Rektorów Polskich programu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”, a zarazem celem tej publikacji jest przedstawienie w miarę pełnej informacji o przebiegu procesu wdrażania w polskich uczelniach regulacji dotyczących KRK, zawartych w dokonanej w 2011 r. nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* i towarzyszących jej aktach wykonawczych.

W dalszej części tego rozdziału podsumowano – w nieco zmienionym układzie – to, co zostało szerzej powiedziane na ten temat w poprzednich rozdziałach, a także sformułowano pewne wnioski wynikające z dokonanej oceny procesu wdrażania KRK w polskich uczelniach.

1. Postrzeganie zmian związanych z wprowadzeniem do systemu szkolnictwa wyższego ram kwalifikacji

Zebrane dane pozwalają twierdzić, że postrzeganie przez społeczność akademicką zmian związanych z wprowadzeniem do systemu szkolnictwa wyższego ram kwalifikacji jest umiarkowanie pozytywne. Można przy tym zauważyć duże podobieństwo w nastawieniu do procesu wdrażania KRK poszczególnych grup uczelni. Daje się też zauważyć wyraźna, zgodna z przewidywaniami prawidłowość – nastawienie to jest znacznie bardziej pozytywne wśród kierownictwa uczelni i wydziałów niż wśród nauczycieli akademickich.

Dane zebrane z poziomu uczelni pokazują, że ogólnie pozytywne lub raczej pozytywne nastawienie do procesu wdrażania KRK wykazuje kierownictwo zdecydowanej większości uczelni (94% uczelni). Kierownictwo jedynie 35% uczelni uważa natomiast, że takie samo pozytywne nastawienie ma też kadra nauczająca, kierownictwo 46% uczelni sądzi, że kadra wykazuje nastawienie raczej negatywne, zaś kierownictwo 19% uczelni określa nastawienie kadry jako trudne do oceny.

Podobne wnioski można wyciągnąć na podstawie danych zebranych w jednostkach prowadzących studia. Ogólnie pozytywne lub raczej pozytywne nastawienie do procesu wdrażania KRK wykazuje kierownictwo 79% jednostek. Kierownictwo 46% jednostek ocenia, że pozytywne nastawienie ma też kadra nauczająca, kierownictwo 40% jednostek uważa, że kadra wykazuje nastawienie raczej negatywne lub jednoznacznie negatywne, zaś kierownictwo 14% jednostek określa nastawienie kadry jako trudne do oceny. Ciekawe jest jednak, że kierownictwo jednostek – bardziej sceptyczne wobec KRK niż

kierownictwo uczelni – bardziej pozytywnie ocenia nastawienie nauczycieli akademickich do KRK niż kierownictwo uczelni.

2. Decyzje i działania prowadzące do wdrożenia KRK

W zdecydowanej większości uczelni realizacja procesu wdrażania KRK oparta była na decyzjach podjętych przez organy uczelni. W szczególności, okazało się powszechną praktyką określenie – w formie uchwały senatu, zarządzenia rektora lub innej decyzji organów uczelni – wspólnej dla wszystkich jednostek prowadzących studia formy dokumentacji programu kształcenia sporządzanej przez jednostkę prowadzącą studia. Rozwiązanie takie przyjęło 91% uczelni, które wzięły udział w badaniu, w tym wszystkie uniwersytety i wszystkie uczelnie techniczne. Powszechną praktyką stało się także przyjęcie wspólnego dla wszystkich jednostek wzoru opisu przedmiotu lub innego modułu kształcenia (wzoru sylabusu).

W celu ułatwienia sporządzania dokumentacji programu kształcenia zgodnie z wymaganiami KRK w niektórych uczelniach stworzono nowe lub zmodyfikowano istniejące oprogramowanie wspomagające przygotowywanie tego typu dokumentacji – postąpiło tak 35% uczelni, a ponadto w kilku innych uczelniach działania takie podjęły poszczególne jednostki organizacyjne. Ujawniła się przy tym wyraźna różnica między uniwersytetami i uczelniami technicznymi – w tej drugiej grupie uczelni znacznie częściej opracowano odpowiednie narzędzia wspomagające tworzenie dokumentacji programu kształcenia.

Jednym z istotnych, narzuconych przepisami prawa zadań związanych z przygotowaniem programu kształcenia było wykazanie, że zgodna z założeniami realizacja programu studiów prowadzi do osiągnięcia założonych efektów kształcenia. Jakkolwiek żadne regulacje prawne nie określały sposobu realizacji tego wymagania, to wyraźna większość uczelni (76% uczelni) narzuciła swoim jednostkom sposób postępowania w tej kwestii, polegający na sporządzeniu matrycy efektów kształcenia¹², zaś kolejne 22% uczelni zaleciło swoim jednostkom takie postępowanie.

Jakkolwiek ustawa wymaga, aby dla każdego programu kształcenia efekty kształcenia zostały uchwalone przez senat uczelni, zebrane dane wskazują, że w istocie proces decyzyjny dotyczący efektów kształcenia został w znacznej części przeniesiony na poziom komisji senackich lub specjalnie powołanych przez władze uczelni zespołów, których zadaniem była najczęściej nie tylko ocena efektów kształcenia, ale także analiza dokumentacji programu studiów prowadzącego do osiągnięcia tych efektów. W większości uczelni rola sena-

¹² Taki sposób został zaproponowany w wydanej przez MNiSW publikacji „Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?” jako przykładowe rozwiązanie – jedna z możliwości spełnienia wymagania sformułowanego w przepisach rozporządzenia dotyczącego warunków prowadzenia studiów.

tu sprowadzała się więc do akceptacji decyzji podjętych na niższym szczeblu – średni czas przeznaczony podczas obrad senatu na uchwalenie efektów kształcenia dla jednego programu kształcenia zawierał się najczęściej (w 65% uczelni) w przedziale 5–15 minut.

O ile zmiany dokonane w programach kształcenia na poziomie studiów pierwszego i drugiego stopnia były niemal we wszystkich uczelniach oparte na decyzjach podjętych przez organy uczelni, o tyle podejście takie w mniejszym stopniu dotyczy studiów doktoranckich. Dokument w formie uchwały senatu lub zarządzenia rektora w sprawie przygotowania przez jednostki programów kształcenia na studiach doktoranckich powstał w 25 spośród 36 uczelni (69% uczelni), które wypowiedziały się w tej kwestii.

3. Zasadnicze problemy związane z wdrożeniem KRK

Umiarkowanie pozytywne nastawienie do wdrażania KRK nie oznacza, że środowisko akademickie nie dostrzega rozlicznych problemów związanych z dotychczasową realizacją tego procesu i planowanymi przyszłymi działaniami. Respondenci wypowiadający się w imieniu uczelni wskazywali przede wszystkim na:

- problemy związane z treścią ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń, a zwłaszcza niespójną terminologią, sprzecznymi, niejasnymi lub nierealistycznymi przepisami oraz zbędnymi regulacjami skutkującymi nadmiernym obciążeniem pracowników działaniami administracyjno-biurokratycznymi,
- problemy związane z interpretacją przepisów, a zwłaszcza brak jednoznacznych wytycznych ze strony Ministerstwa dotyczących kontrowersyjnych regulacji, znikomą możliwość kontaktu z Ministerstwem, brak jednoznacznych i spójnych odpowiedzi na niektóre pytania zadawane prowadzącym szkolenia ekspertom bolońskim, ekspertom PKA oraz urzędnikom MNiSW,
- problemy związane ze zbyt krótkim czasem przeznaczonym na wdrożenie KRK i wynikającą stąd presją odczuwaną przez zespoły projektujące programy kształcenia oraz poszczególnych nauczycieli akademickich; ten niedostatek czasu ograniczył w znacznym stopniu możliwość przeprowadzenia konsultacji z interesariuszami, zarówno wewnętrznymi (w szczególności ze studentami, w celu określenia nakładu pracy niezbędnego do osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia), jak i zewnętrznymi,
- problemy wynikające z szerokiego zakresu i znacznego wymiaru zadań związanych z wdrożeniem KRK na uczelni i w jednostkach, przy braku wsparcia finansowego ze strony Ministerstwa,
- problemy wynikające z braku przekonania pracowników co do sensowności i celowości wprowadzanych zmian, zwłaszcza w warunkach ogólnego przeciążenia pracą nauczycieli akademickich oraz ich niedostatecznego przygotowania w zakresie metodyki projektowania programu kształcenia.

Z odpowiedzi przekazanych przez jednostki prowadzące studia wynika, że wdrażanie KRK było postrzegane przede wszystkim jako proces podporządkowania się obowiązującym przepisom prawa, a w mniejszym stopniu jako głębokie i wielopłaszczyznowe przeobrażanie programów i procesu kształcenia. Istotne ograniczenia czasowe i tempo, w jakim należało dokonać wdrożenia KRK, nie pozwalały na ocenę rezultatów merytorycznych tego procesu oraz uniemożliwiały osiągnięcie zmiany nastawienia nauczycieli akademickich i innych interesariuszy do wprowadzanej reformy. Presja czasu spowodowała także, że – wbrew ideom KRK, wyrażającym się między innymi w partnerstwie różnych grup interesariuszy w tworzeniu i realizacji programów kształcenia – dominującą grupą osób zaangażowanych w tworzenie lub modernizację programów kształcenia stali się nauczyciele akademicy.

Na poziomie jednostek, podobnie jak na poziomie uczelni, jako istotny problem związany z wdrażaniem KRK postrzegano niejednoznaczność przepisów prawnych. Dominantą opinii odnoszących się do tej niejednoznaczności jest przy tym swoista „tęsknota” za prawnym uregulowaniem wszystkich kwestii dotyczących projektowania i realizacji programów kształcenia oraz obawa przed podejmowaniem ryzyka „własnej” interpretacji. Mamy tu do czynienia z pewnym paradoksem, gdyż z jednej strony w odpowiedzi na pytanie o problemy związane z wdrażaniem KRK pojawiają się opinie o „przeregulowaniu” i nadmiernej biurokratyzacji, a z drugiej – oczekuje się jednoznacznego uregulowania wszystkich kwestii w przepisach prawa.

Niektóre z sygnalizowanych przez uczelnie i wydziały problemów, a zwłaszcza presja czasu, nie są już obecnie istotne. Inne, takie jak niedoskonałość regulacji prawnych, mogą i powinny być sukcesywnie rozwiązywane. Dokonano już zmian niektórych przepisów, planowane są kolejne zmiany legislacyjne. Istotne znaczenie dla rozwiązania wielu problemów związanych z wdrażaniem KRK miałoby przygotowanie przez zespół, w skład którego weszliby przedstawiciele Polskiej Komisji Akredytacyjnej oraz Ministerstwa, a być może także Zespołu Ekspertów Bolońskich, poradnika przeznaczanego dla uczelni, który zawierałby odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania i wyjaśniałby wątpliwości interpretacyjne, stanowiąc pewnego rodzaju gwarancję bezpieczeństwa podejmowanych przez środowisko akademickie inicjatyw.

4. Różnorodność rozwiązań

Znaczna różnorodność rozwiązań przyjętych w związku z wdrażaniem KRK jest efektem zarówno celowo pozostawionej uczelniom przez ustawodawcę swobody, jak i problemów z interpretacją przepisów, które w intencji ustawodawcy powinny wymusić jednoznacznie określony sposób postępowania.

Regulacje prawne dały uczelniom dość dużą autonomię w zakresie projektowania programów kształcenia, a w szczególności definiowania zakładanych efektów kształcenia dla prowadzonych programów.

Zebrane dane pokazują, że środowisko szczerze korzystało z tej autonomii – poszczególne uczelnie, a ściślej jednostki prowadzące studia, różnią się

znacznie ze względu na sposób podejścia do definiowania efektów kształcenia. Znajduje to odzwierciedlenie m.in. w liczbie efektów kształcenia przypisanych poszczególnym programom – łącznie i w wyodrębnionych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne). Choć w większości przypadków łączna liczba efektów kształcenia mieści się w przedziale 30–50, zdarzają się wartości znacznie wykraczające poza ten zakres. Liczba efektów kształcenia waha się dla studiów pierwszego stopnia od 20 do 242, zaś dla studiów drugiego stopnia – od 15 do 243 (pominięto kierunki objęte standardami kształcenia, dla których standardy te wymuszają liczbę efektów kształcenia często o rzęd wielkości większą niż w przypadku typowych kierunków niepodlegających standaryzacji).

Co ciekawe, znaczne różnice w liczbie efektów kształcenia występują nie tylko między jednostkami, ale także w ramach jednostek – między poszczególnymi kierunkami studiów, między poziomami kształcenia w ramach danego kierunku, a także między profilami w ramach danego kierunku i poziomem kształcenia. Jako przykład może służyć jednostka, która podała następujący zakres zmienności liczby efektów kształcenia przypisanych poszczególnym programom: wiedza – od 3 do 25, umiejętności – od 8 do 35, kompetencje społeczne – od 4 do 24.

Oprócz zróżnicowania łącznej liczby efektów kształcenia – między jednostkami i w ramach jednostek – występuje duże zróżnicowanie w proporcji liczby efektów kształcenia umieszczonych w poszczególnych kategoriach (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne). W większości jednostek proporcje te można scharakteryzować następująco: liczba efektów kształcenia w kategorii „wiedza” i w kategorii „umiejętności” jest porównywalna, z nieznaczną przewagą liczby efektów w kategorii „umiejętności”, zaś liczba efektów kształcenia w kategorii „kompetencje społeczne” jest wyraźnie mniejsza. W niektórych przypadkach zaobserwowano jednak znaczne odchylenia od tej typowej zależności. Stosunkowo często można zaobserwować wyraźną dominację „umiejętności” (jako przykład może służyć program, dla którego liczba efektów w poszczególnych kategoriach wynosi: wiedza – 11, umiejętności – 43, kompetencje społeczne – 9). Co ciekawe, dominacja efektów kształcenia w kategorii „umiejętności” często występuje na kierunkach uznawanych potocznie za „teoretyczne” – np. na kierunku „matematyka”. Są także programy, dla których wśród efektów kształcenia dominuje „wiedza” (jako przykład może służyć program, dla którego liczba efektów w poszczególnych kategoriach wynosi: wiedza – 38, umiejętności – 13, kompetencje społeczne – 11). Dla jednego z programów kształcenia odnotowano dominację „kompetencji społecznych” (dla tego programu liczba efektów w poszczególnych kategoriach wynosi: wiedza – 17, umiejętności – 19, kompetencje społeczne – 23). Podobnie jak w przypadku ogólnej liczby efektów kształcenia, znaczne różnice w relacjach między liczbą efektów kształcenia w poszczególnych kategoriach występują nie tylko między jednostkami, ale także w obrębie tej samej jednostki.

W zróżnicowany sposób kształtują się też relacje między liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia prowadzonych przed daną jednostką na określonym kierunku. W większości przypadków, kiedy występują wyraźne różnice między liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia na tym samym kierunku, przeważają liczbowo efekty kształcenia na studiach pierwszego stopnia (jako przykład może służyć kierunek, dla którego na poziomie studiów pierwszego stopnia zdefiniowano 92 efekty kształcenia, zaś na poziomie studiów drugiego stopnia – 23 efekty kształcenia). Można przypuszczać, że tego typu relacja odzwierciedla podejście oparte na założeniu, iż na studiach pierwszego stopnia student osiąga znaczną część określonych w rozporządzeniu efektów kształcenia odpowiadających kwalifikacjom drugiego stopnia. Odnotowano jednak także sytuacje odwrotne – wyraźnie większą liczbę efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia (jako przykład może służyć kierunek, dla którego na poziomie studiów pierwszego stopnia zdefiniowano 86 efektów kształcenia, zaś na poziomie studiów drugiego stopnia – 243 efekty kształcenia). I znów, podobnie jak w poprzednio rozpatrywanych przypadkach, znaczne różnice w charakterze relacji między liczbą efektów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia występują nie tylko między jednostkami, ale także w ramach jednostek, między poszczególnymi kierunkami studiów.

Różnice w podejściu do definiowania efektów kształcenia uwidoczniają się także w sytuacji, gdy w ramach kierunku studiów wyodrębniono specjalności. W większości przypadków (54% jednostek) określono wówczas wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności. Alternatywne podejście, polegające na zdefiniowaniu wspólnego „rdzenia” oraz wyodrębnionej grupy efektów kształcenia dla każdej ze specjalności, przyjęło 40% jednostek. Pozostałe jednostki (6% jednostek) zdefiniowały osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności.

Różnorodność charakteryzuje także podejście uczelni i jednostek do definiowania efektów kształcenia dla studiów doktoranckich. Tak jak w przypadku studiów pierwszego i drugiego stopnia dotyczy to w szczególności liczby efektów kształcenia. Choć w większości przypadków łączna liczba efektów kształcenia mieści się w przedziale 15–30, zdarzają się też wartości znacznie wykraczające poza ten zakres; skrajne wartości to 3 i 72 (w poszczególnych kategoriach: wiedza – od 1 do 28, umiejętności – od 1 do 24, kompetencje społeczne – od 1 do 21). Znaczne różnice w liczbie efektów kształcenia występują nie tylko między jednostkami, ale także w ramach jednostek – między poszczególnymi programami (dyscyplinami naukowymi). Przykładowo, w jednej z jednostek dla jednego z programów zdefiniowano 72 efekty kształcenia (wiedza – 28, umiejętności – 23, kompetencje społeczne – 21), a dla innego programu – 11 efektów kształcenia (wiedza – 4, umiejętności – 4, kompetencje społeczne – 3).

Jak widać, mocno zróżnicowane podejście jednostek do definiowania efektów kształcenia obejmuje różnice występujące zarówno między jednostkami,

jak i w ramach poszczególnych jednostek. W tym drugim przypadku może to świadczyć o braku lub niskim poziomie koordynacji działań w zakresie projektowania programów kształcenia na poziomie jednostki. Można się zastanawiać, jak tego typu dywersyfikacja wpływa na funkcjonowanie mechanizmów wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia.

W niektórych przypadkach można zaobserwować wyraźne różnice między rozwiązaniami przyjętymi przez dwie wyróżnione grupy uczelni – uniwersytety i uczelnie techniczne. Różnice takie występują m.in. w postrzeganiu problemów związanych z koncepcją budowy programów kształcenia w oparciu o efekty kształcenia. Jednostki organizacyjne uczelni technicznych znacznie częściej niż jednostki organizacyjne uniwersytetów jako istotny problem wskazują brak „standaryzacji” efektów kształcenia – brak wzorcowych czy przykładowych rozwiązań. Wyrażają przy tym obawy co do porównywalności efektów uzyskanych przez studentów na różnych uczelniach, przy braku punktu odniesienia, jakim mogłyby być np. efekty wzorcowe i ustalone zasady ich oceniania. Uniwersytety, a zwłaszcza wydziały humanistyczne, obawiają się natomiast zasadniczych zmian w istocie kształcenia uniwersyteckiego oraz „dehumanizacji” procesu kształcenia, które miałyby być skutkiem przywiązania zbyt wielkiej wagi do wykształcenia sprawności (umiejętności) i obniżenia wartości wiedzy.

Innym przejawem różnic w postrzeganiu problemów związanych z wdrażaniem KRK między uniwersytetami i uczelniami technicznymi jest różny sposób interpretacji pojęcia „zajęcia o charakterze praktycznym” w kontekście przypisywania im punktów ECTS. W uniwersytetach ćwiczenia audytoryjne (zdefiniowane jako ćwiczenia prowadzone dla grupy 15–30 studentów w sali, w której nie ma żadnego wyspecjalizowanego sprzętu) są znacznie częściej traktowane jako zajęcia praktyczne, niż to ma miejsce w uczelniach technicznych.

Obserwowana różnorodność rozwiązań stosowanych w różnych uczelniach i jednostkach jest – przy pominięciu przypadku skrajnych, niekiedy trudnych do racjonalnego wytłumaczenia – cenną wartością. Przy braku jakichkolwiek doświadczeń poprzedzających wprowadzenie KRK możliwość porównania skuteczności różnych rozwiązań stwarza szansę identyfikacji tych, które najlepiej sprawdziły się w praktyce. Tam gdzie jest to pożądane, może to doprowadzić do pewnego ujednoczenia podejścia stosowanego przez różne uczelnie i jednostki, w innych przypadkach – do utrwalenia dywersyfikacji korzystnej ze względu na pożądane i oczekiwane – jako efekt wdrożenia KRK – zróżnicowanie uczelni.

5. Jednoznacznie pozytywne efekty wdrażania KRK

Zebrane informacje pozwalają twierdzić, że przynajmniej w niektórych uczelniach wprowadzenie KRK stało się okazją do pozytywnych przeobrażeń procesu kształcenia – poszerzenia oferty, zwiększenia jej różnorodności, stopnia dopasowania do potrzeb rynku pracy, bardziej efektywnej realizacji idei

kształcenia ukierunkowanego na studenta, a w rezultacie – poprawy jakości kształcenia. Niektóre z tych pozytywnych przeobrażeń zostały wymuszone przepisami prawa, inne zostały dokonane w wyniku inicjatywy środowiska akademickiego, dostrzegającego możliwości wynikające ze zwiększonej autonomii – zwłaszcza w zakresie tworzenia programów kształcenia. Poniżej przedstawiono wsparty danymi ilościowymi opis wybranych efektów wdrażania KRK, uzasadniających powyższe stwierdzenie.

Ukierunkowanie programów na efekty kształcenia zgodne z efektami określonymi w rozporządzeniu Ministra dla poszczególnych obszarów kształcenia przesunęło zadania jednostek prowadzących studia w kierunku kształtowania umiejętności i kompetencji społecznych przydatnych na rynku pracy i niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie. Z informacji przekazanych przez jednostki wynika, że nastąpiły w związku z tym istotne zmiany w programach studiów, obejmujące:

- zmiany zawartości (treści) programu, wynikające najczęściej z konieczności dostosowania programu do założonych efektów kształcenia,
- zmiany w organizacji programu, w tym zwiększenie oferty przedmiotów do wyboru,
- zmiany w sposobie realizacji programu (zmiany w sposobie prowadzenia zajęć), w tym wzrost liczby zajęć ukierunkowanych na pozyskanie umiejętności, prowadzonych w formach aktywnych (ćwiczenia, laboratoria, projekty),
- zmiany w sposobie tworzenia dokumentacji programu, czyniące formę i język tej dokumentacji bardziej odpowiednią dla interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych.

W wyniku dokonanych zmian wzrosło znaczenie procesu weryfikacji uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia. Z zebranych informacji wynika, że w 97% jednostek sylabusy przedmiotów zawierają opis metody sprawdzania efektów kształcenia.

Wprowadzenie KRK stworzyło sprzyjające okoliczności ku temu, aby dokonać korekty niektórych wadliwych rozwiązań występujących w procesie kształcenia. Jako przykład może służyć zrealizowana w wielu uczelniach modyfikacja sposobu przypisania przedmiotom punktów ECTS. Przekazane przez uczelnie dane wskazują, że przed wdrożeniem KRK wszystkie uczelnie stosowały system ECTS, jednak w większości z nich (w 54% uczelni) był on stosowany niezbyt prawidłowo – punkty ECTS nie zawsze pozostawały w odpowiedniej relacji z nakładem pracy studenta. Jednocześnie 87% jednostek prowadzących studia zadeklarowało, że nowe sylabusy obejmują bilans nakładów pracy studenta. Wprowadzenie KRK stworzyło zatem korzystne warunki ku temu, aby przyporządkowanie punktów ECTS poszczególnym przedmiotom było oparte na bardziej rzetelnej analizie nakładu pracy studenta, niż to miało miejsce dotychczas.

Innym przykładem korekty dotychczas stosowanych rozwiązań dokonanej w związku z wdrożeniem KRK jest zmiana podejścia do rozliczania praktyk. Wyrażna większość jednostek prowadzących studia (88% jednostek) przyjęła

rozwiązanie, w którym trwającej kilka tygodni praktyce, będącej elementem programu studiów pierwszego stopnia, są przypisane punkty ECTS i są one wliczane do puli 180/210 punktów przyporządkowanych programowi. Przypisanie praktykom punktów ECTS wiąże się z wymaganiami określenia efektów kształcenia. Z zebranych danych wynika, że efekty kształcenia dla praktyk zdefiniowało 79% jednostek uczestniczących w badaniu. Przypisanie praktykom efektów kształcenia i punktów ECTS stwarza podstawy do rzetelnej weryfikacji sposobu odbywania praktyk i umiejętności uzyskanych przez studentów w wyniku ich realizacji.

W wielu uczelniach korzystne zmiany zaszły na studiach niestacjonarnych. W związku z wymaganiami osiągnięcia takich samych efektów kształcenia jak na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych nastąpiło zbliżenie sposobu realizacji obu form prowadzenia studiów. Niektóre uczelnie dokonały w tym celu istotnych zmian, obejmujących:

- wydłużenie czasu trwania studiów niestacjonarnych,
- znaczną zmianę zestawu przedmiotów prowadzonych na studiach niestacjonarnych, tak aby w większości były one odpowiednikami przedmiotów na studiach stacjonarnych,
- zmiany w sposobie zaprojektowania i realizacji przedmiotów, w tym zwiększenie – dla niektórych przedmiotów – liczby godzin zajęć odbywanych na uczelni.

Tego typu korekta dotychczas stosowanych na studiach niestacjonarnych rozwiązań nie zawsze była konieczna. W stosunkowo dużej grupie jednostek (ok. 30% jednostek) nie przeprowadzono żadnych istotnych zmian lub przeprowadzono zmiany analogiczne jak na studiach stacjonarnych, uzasadniając to zgodnością planów i programów studiów obowiązujących dotychczas na studiach niestacjonarnych ze standardami kształcenia oraz ich spójnością z planami i programami studiów realizowanymi na studiach stacjonarnych.

Korzystne zmiany zaszły także w programach studiów doktoranckich. Konieczność zdefiniowania efektów kształcenia skierowała uwagę osób odpowiedzialnych za te programy na nowe, istotne dla przyszłych doktorów kompetencje, co zaowocowało pożądanymi modyfikacjami programów. Jako nieco zaskakujące – w pozytywnym sensie – można uznać dane wskazujące, że 78% jednostek prowadzących studia doktoranckie oferuje obecnie przedmioty dotyczące metodyki prowadzenia badań naukowych, a 69% jednostek – przedmioty rozwijające kompetencje społeczne odnoszące się do działalności naukowo-badawczej i społecznej roli uczonego lub artysty. Prowadzenie przedmiotów rozwijających tego typu kompetencje, wymagane przez nowo wprowadzone regulacje, nie było bowiem dotychczas powszechną praktyką.

6. Załączki pozytywnych zmian

Pewne możliwości stworzone przez KRK nie zostały dotychczas wykorzystane w dostatecznym stopniu. Wpływ na to miała zapewne presja czasowa,

niepozwalająca na zaplanowanie i realizację nowych przedsięwzięć w roku akademickim 2011/2012 i w końcowych miesiącach roku 2012. Dane przekazane przez uczelnie pozwalają jednak sądzić, że niektóre pożądane i oczekiwane zmiany są jedynie kwestią czasu.

Przykładem dobrze ilustrującym opisaną sytuację jest proces tworzenia nowych kierunków studiów. Wprowadzenie KRK stworzyło szansę uruchomienia programów kształcenia o nowych nazwach – nowych kierunków studiów. Zebrane dane pokazują, że średnia liczba nowych kierunków studiów utworzonych w jednostce wynosi 0.46, co mogłoby sugerować, że z możliwości tej skorzystało wiele jednostek. Interpretacja taka nie jest jednak właściwa, ponieważ niektóre jednostki zaoferowały znaczną liczbę nowych kierunków – jedna z nich aż 13, zaś wiele innych pozostało przy swojej dotychczasowej ofercie. Ponadto, wiele jednostek wskazywało, że niektóre z programów o nowych nazwach to „nieco przerobione” dotychczas prowadzone programy. W takiej sytuacji trudno ocenić, czy nowe kierunki studiów są w istocie nowe, czy też zmianie nazwy kierunku towarzyszyła jedynie kosmetyczna zmiana programu studiów (warto jednak zauważyć, że nawet w tym drugim przypadku zmiana nazwy kierunku mogła być celowa i użyteczna, jeśli nowa nazwa lepiej oddaje zakres tematyczny programu kształcenia).

W tym kontekście optymizmem napawa fakt, że ponad 50% jednostek prowadzących studia planuje wprowadzenie nowych kierunków w niedalekiej przyszłości. Pokazuje to, że zmiany legislacyjne związane z wprowadzeniem KRK, zdejmujące z uczelni ograniczenia wynikające z istnienia centralnej listy kierunków studiów, były potrzebne i – nawet jeśli nie zostały dotychczas w dostatecznym stopniu spożytkowane przez środowisko akademickie – wkrótce zapewne zaowocują pożądanymi działaniami.

Innym przykładem „nieśmiało” realizowanych inicjatyw są modyfikacje zasad rozliczania pensum dydaktycznego. Dokonane w wielu uczelniach zmiany w sposobie prowadzenia zajęć i charakterze czynności wykonywanych przez nauczycieli akademickich (m.in. zwiększenie nakładu pracy związanego ze sprawdzaniem, czy i w jakim stopniu studenci osiągnęli zakładane efekty kształcenia) znalazły już – wprawdzie, dość sporadycznie – odzwierciedlenie w podejściu do rozliczania pensum dydaktycznego. W 5 uczelniach (11% uczelni) w rozliczaniu pensum został uwzględniany nakład pracy nauczyciela niezbędny dla weryfikacji efektów kształcenia, w 6 uczelniach (13% uczelni) pojawiła się możliwość rozliczania w pensum innych niż dotychczas form prowadzenia zajęć.

Należy przypuszczać, że opisane wyżej działania będą stosowane w coraz większej liczbie uczelni i jednostek, a towarzyszyć temu będą inne innowacyjne przedsięwzięcia, zaniechane dotychczas m.in. z powodu ograniczeń czasowych związanych z wymaganymi zmianami w programach kształcenia. Warto jednak zauważyć, że o ile czynnik czasu przestał być w znacznej mierze istotny, to nie zniknęły naturalne obawy przed wprowadzaniem innowacji, wynikające z perspektywy ich oceny przez Polską Kom-

sję Akredytacyjną, zwłaszcza wobec nie zawsze najlepszych doświadczeń niektórych uczelni i jednostek w obcowaniu z Komisją. Nie zniknęły także inne, względnie łatwe do usunięcia bariery w postaci przepisów zniechęcających do korzystania z możliwości stworzonych przez KRK. Przykładem takich przepisów są regulacje dotyczące kosztochłonności kierunków studiów, w istocie odstręczające od wprowadzania nowych kierunków studiów w jednostkach prowadzących „tradycyjne” kierunki o wysokiej wartości współczynnika kosztochłonności.

7. Niewykorzystane możliwości

Jedną z istotnych koncepcji związanych z KRK jest profilowanie studiów. Wdrożenie KRK wymagało określenia dla każdego programu kształcenia jego profilu – ogólnoakademickiego lub praktycznego. Z przekazanych przez uczelnie danych wynika, że zdecydowana większość programów ma profil ogólnoakademicki. Nie powinno to stanowić zaskoczenia, skala dominacji profilu ogólnoakademickiego wydaje się jednak większa, niż można było oczekiwać. Może być to powodem niepokoju – sygnałem, że jak dotychczas nie nastąpiła pożądana dywersyfikacja charakteru kształcenia oferowanego przez uczelnie. Można to próbować uzasadnić przywiązaniem uczelni do „akademickości”, a także potencjalnymi trudnościami ze spełnieniem wymagań związanych z kształceniem o profilu praktycznym, dotyczących m.in. warunków prowadzenia zajęć i kompetencji kadry nauczającej. Zaskakujące i niepokojące jest jednakże to, że programy kształcenia o profilu praktycznym bardzo rzadko występują w ofercie uczelni technicznych – ich obecność na tych uczelniach można ocenić jako „śladową” (programy o profilu praktycznym znacznie częściej niż uczelnie techniczne oferują uniwersytety).

8. Rozwiązania wzbudzające wątpliwości

Niektóre z opisanych przez respondentów rozwiązań mogą wzbudzić wątpliwości co do ich zgodności z obowiązującymi regulacjami lub zasadności merytorycznej. Powinno to być przedmiotem analizy, zwłaszcza wówczas, gdy takie rozwiązania przyjęła duża grupa uczelni lub jednostek.

Jedną ze wzbudzających wątpliwości kwestii jest liczba punktów ECTS przypisanych programowi kształcenia i poszczególnym semestrom w planie studiów. Jakkolwiek wyraźna większość uczelni (85% uczelni) przyjęła założenie, że liczba punktów ECTS przypisanych programowi kształcenia jest wielokrotnością 30 (w przypadku studiów pierwszego stopnia – 180 lub 210), to już w podejściu do przypisania punktów ECTS poszczególnym semestrom studiów stacjonarnych ujawniły się wyraźne różnice. W połowie uczelni przyjęło, że dla każdego programu studiów liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom jest równa 30. Duża grupa uczelni (35% uczelni) przyjęła jednak, że liczba punktów ECTS przypisanych poszczególnym semestrom może się wahać w pewnych granicach (np. 28–32), ale jest równa 60 dla każdego roku studiów. Pozostałe uczelnie (15% uczelni) dopuściły jeszcze

większą swobodę w tym zakresie – dla niektórych programów liczba punktów ECTS nie musi być równa 60 dla każdego roku studiów.

Kolejne wzbudzające wątpliwości rozwiązania dotyczą studiów doktoranckich. Nowe regulacje prawne wprowadziły obowiązek określenia dla studiów doktoranckich efektów kształcenia. Dość znaczna liczba jednostek (11% jednostek) przekazała jednak informację, że efekty kształcenia są dopiero w trakcie opracowywania. Oznacza to, że wdrożenie KRK na poziomie studiów doktoranckich nastąpi z początkiem roku akademickiego 2013/2014 lub jeszcze później. Cztery jednostki wprost zadeklarowały, że wdrożenie KRK na studiach doktoranckich nastąpi dopiero z początkiem roku akademickiego 2014/2015. W 8 jednostkach nie podjęto jeszcze prac nad opracowaniem efektów kształcenia. W dwóch z nich pozostawiono tę informację bez komentarza (nie wiadomo, czy planowane jest „nadrobienie zaległości”). Pozostałe 6 jednostek jako uzasadnienie, a może „usprawiedliwienie” braku działań w tym zakresie, podało argument, iż dotychczas MNiSW nie przedstawiło efektów kształcenia dla studiów doktoranckich. Najwyraźniej niektóre uczelnie (jednostki) oczekują, że Ministerstwo przygotuje opis efektów kształcenia dla studiów doktoranckich (dla kwalifikacji trzeciego stopnia) w formie zbliżonej do tej, jaką przyjęto w rozporządzeniu dotyczącym KRK w odniesieniu do kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia.

Nowe regulacje prawne wprowadziły też obowiązek stosowania na studiach doktoranckich systemu ECTS. Badanie dotyczące tej kwestii przyniosło nieco zaskakujący wynik. Punkty ECTS na studiach doktoranckich wprowadziło 29 uczelni (78% uczelni prowadzących studia doktoranckie), w tym wszystkie uniwersytety i wszystkie z wyjątkiem jednej uczelnie techniczne; nie wprowadziło ich natomiast aż 8 uczelni (22% uczelni prowadzących studia doktoranckie).

Jako zaskakującą można też uznać – uzyskaną w odpowiedzi na pytanie dotyczące przedmiotów znajdujących się w programie studiów doktoranckich – informację, że jedynie 78% jednostek prowadzących takie studia oferuje przedmioty umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy dotyczącej najnowszych osiągnięć nauki w obszarze prowadzonych badań (w przypadku uniwersytetów przedmioty takie oferuje jedynie 74% jednostek). Być może jest to efektem problemów, jakie miały jednostki z przekazaniem rzetelnej informacji dotyczącej studiów doktoranckich. Na istnienie takich problemów mogą wskazywać dane uzyskane w odpowiedzi na pytanie dotyczące przyporządkowania punktów ECTS poszczególnym elementom programu kształcenia doktorantów. Z odpowiedzi udzielonych przez uczelnie wynika, że jedynie dwie uczelnie przypisały studiom doktoranckim więcej niż 60 punktów ECTS (całemu programowi kształcenia przypisano 240 punktów ECTS, z czego 45–60 punktów ECTS – zajęciom przewidzianym w planie studiów, a pozostałe – pracy badawczej). Te dane pozostają w wyraźnej sprzeczności z danymi uzyskanymi z jednostek, z których wynika, że stosują one dość powszechnie system ECTS także w odniesieniu do realizowanych przed doktoranta badań:

46% jednostek, a w uczelniach technicznych aż 68% jednostek, wskazało badania i przygotowywanie rozprawy doktorskiej jako elementy kształcenia objęte systemem ECTS.

Wątpliwości wzbudzają też niektóre rozwiązania dotyczące studiów podyplomowych. Przedmiotem badania były m.in. zmiany wymiaru zajęć (liczby godzin zajęć w planie studiów podyplomowych), dokonane w związku z wdrożeniem KRR. W zdecydowanej większości jednostek (85% jednostek) nie dokonano w tym zakresie istotnych zmian, zwiększenie wymiaru zajęć o ponad 5% odnotowano jedynie w 13% jednostek, zaś w 2% jednostek zmniejszono wymiar zajęć o ponad 5%. Stosunkowo nieznaczny procent jednostek, w których zwiększono wymiar zajęć, może być uznany za wynik nieco zaskakujący w związku z istotnymi zmianami przepisów regulujących funkcjonowanie tych studiów – wprowadzeniem wymagania, aby studia podyplomowe miały wymiar co najmniej 60 punktów ECTS (min. 1500 godz. pracy słuchacza). Badanie dotyczące sposobu podejścia do realizacji tego wymagania wykazało, że większość jednostek w sposób mniej lub bardziej jawny w istocie je zignorowała (75% jednostek zdecydowało się na utrzymanie dotychczasowych programów, zakładając, że słuchacz poświęci znacznie więcej czasu na samokształcenie, co trudno uznać za założenie realistyczne).

Opisane wyżej i inne wzbudzające wątpliwości rozwiązania powinny stać się przedmiotem analizy w uczelniach, w których zostały wdrożone, a być może także na szerszym forum. Rolą tej publikacji jest zwrócenie na nie uwagi.

14. Zakończenie

Choć minęła już gorączka związana z intensywnymi pracami, których efektem jest wprowadzenie nowych, zgodnych z przyjętymi w 2011 r. regulacjami prawnymi programów kształcenia, temat wdrażania KRK jest wciąż aktualny. Oceny tego przedsięwzięcia – jego celów i skutków – nadal pojawiają się w dyskusjach dotyczących stanu szkolnictwa wyższego w naszym kraju, a opinie przedstawicieli środowiska akademickiego na temat dokonanych zmian legislacyjnych są krańcowo rozbieżne. Jako przykład potwierdzający tę tezę może służyć przebieg debaty podczas konferencji „Nauka i szkolnictwo wyższe – wyzwania współczesności”, zorganizowanej 24 września 2013 r. przez Sejmową Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Biuro Analiz Sejmowych.

W tym kontekście przedłożona publikacja, zawierająca dość kompleksowy obraz przebiegu procesu, którego realizacja stała się zapewne najważniejszym, a na pewno najbardziej złożonym zadaniem uczelni związanym z wprowadzeniem w życie nowych regulacji zawartych w dokonanej w 2011 r. nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, może stanowić źródło informacji umożliwiające udzielenie rzetelnej, opartej na danych ilościowych odpowiedzi na kluczowe pytania: Jak środowisko akademickie postrzega zmiany związane z wprowadzeniem do systemu szkolnictwa wyższego ram kwalifikacji? Jak przebiega proces wdrażania KRK na poziomie uczelni i jednostek prowadzących studia? Jakie trudności napotyka kierownictwo uczelni i jednostek, a jakie nauczyciele akademicy bezpośrednio zaangażowani w projektowanie i realizację nowych programów kształcenia? Jakie przyjęto rozwiązania w kwestiach pozostawionych do decyzji uczelni, zwłaszcza tych, które wymagały interpretacji niezbyt jasnych przepisów?

Przede wszystkim warto zwrócić uwagę na to, że znajomość odpowiedzi na te pytania wydaje się istotna dla uczelni. Świadczy o tym zainteresowanie projektem: wzięło w nim udział 46 uczelni i 327 podstawowych jednostek organizacyjnych – więcej niż oczekiwano, biorąc pod uwagę dotychczasowe doświadczenia związane z realizacją programu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”¹³. Może to świadczyć o:

¹³ Przypomnijmy, że w przeprowadzonym w okresie 2008–2009 w ramach tego programu badaniu dotyczącym e-learningu oraz wewnętrznych systemów zapewniania jakości wzięły udział 33 uczelnie, zaś w przeprowadzonym w latach 2010–2012 badaniu dotyczącym elastyczności systemu studiów oraz kontroli zarządczej uczestniczyło 35 uczelni.

- docenieniu wagi zagadnienia – problematyki wdrażania KRK, a w szczególności chęci uzyskania informacji o tym, jak proces ten przebiega w innych uczelniach,
- ukształtowanemu w wyniku poprzednich projektów realizowanych w ramach programu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym” zaufaniu do Fundacji Rektorów Polskich jako instytucji, która potrafi spożytkować uzyskane dane – przekonaniu, że trud włożony w ich przygotowanie nie zostanie zmarnowany.

Sformułowane w tym opracowaniu wnioski oparto na danych uzyskanych z tych uczelni i podstawowych jednostek organizacyjnych, które wzięły udział w badaniu. Można oczywiście postawić pytanie o reprezentatywność respondentów i związaną z tym wiarygodność ocen sformułowanych na podstawie przekazanych przez nich danych. W tym kontekście należy stwierdzić, że:

- spośród uczelni niepublicznych badaniem objęto jedynie uczelnie członkowskie KRASP, z których tylko jedna wzięła udział w badaniu,
- w badaniu wzięła udział reprezentatywna „próbka” uczelni publicznych, obejmująca różne typy uczelni, w tym większość uczelni dużych i większość uczelni notowanych wysoko w krajowych rankingach.

Pozwala to utrzymywać, że przedstawione dane i wyciągnięte na ich podstawie wnioski w miarę rzetelnie obrazują stan badanych procesów w sektorze szkolnictwa publicznego. Mogą więc stanowić dobry punkt odniesienia, umożliwiając przeprowadzenie analizy porównawczej w zakresie sposobu wdrażania KRK zarówno tym uczelniom, które wzięły udział w badaniu, jak i tym, które w nim nie uczestniczyły. Przedstawione rozważania nie zawierają natomiast praktycznie żadnych informacji na temat sytuacji w sektorze szkolnictwa niepublicznego, w szczególności co do tego, czy i w jakim stopniu różni się ona od sytuacji w uczelniach publicznych.

Jak wspomniano, jednym z głównych celów badania było zebranie informacji o nastawieniu społeczności akademickiej do procesu wdrażania KRK, tak aby argumenty przytaczane w dyskusji publicznej na temat celowości i konsekwencji wprowadzenia ram kwalifikacji do systemu szkolnictwa wyższego w naszym kraju mogły opierać się na w miarę reprezentatywnych wynikach badań, a nie – na niepopartych faktami domniemaniach.

Zebrane dane pozwalają twierdzić, że nastawienie to jest umiarkowanie pozytywne. W związku z tym prezentowane skrajne opinie na ten temat, a zwłaszcza opinie sugerujące zdecydowany sprzeciw całego środowiska akademickiego wobec wprowadzanych „odgórnie” zmian, powinny być kwestionowane jako nierzetelne.

Nie oznacza to, że nie jest potrzebna dyskusja na temat dotychczasowego przebiegu i dalszych działań związanych z wdrażaniem KRK w uczelniach. W dyskusji tej będą zapewne – tak jak dotychczas – prezentowane różne poglądy. Będą więc głosy pełne entuzjazmu, podkreślające nowe możliwości i szanse wynikające z nowych regulacji prawnych. Będzie także można usłyszeć opinie zupełnie

przeciwne – poddające w wątpliwość sens wprowadzanych zmian i „udowadniająca” ich szkodliwość. W obu przypadkach będą to jednak opinie indywidualne, bądź opinie określonych grup, które – w świetle przedstawionych w tej publikacji wyników – nie będą mogły być jednak wspierane stwierdzeniami typu „wszyscy tak sądzą” albo „takie jest zdanie zdecydowanej większości nauczycieli akademickich”.

Intencją przeprowadzonego badania było oczywiście opracowanie możliwie wszechstronnej charakterystyki procesu wdrażania KRK, przy oczywistym założeniu, że wszystkiego zbadać się nie da, a próba rozszerzania formularza ankiety o dodatkowe pytania może łatwo doprowadzić do zmniejszenia liczby uzyskanych odpowiedzi, a więc także zmniejszenia wiarygodności formułowanych wniosków.

W związku z tym badanie poświęcono przede wszystkim „technicznym” aspektom wdrażania KRK. Zebrane dane i przedstawione w publikacji wyniki jedynie w niewielkim stopniu mówią o tym, czy zmianom wymuszonym przez nowe regulacje prawne towarzyszyła głębsza refleksja nad istotą prowadzonego procesu kształcenia, a w ślad za tym istotne przeobrażenia oferty (nowe kierunki, nowe moduły kształcenia) i sposobu realizacji zajęć, czy też miały one jedynie charakter „dostosowawczy”. Warto jednak zauważyć, że to drugie podejście, zmierzające do spełnienia minimalnych wymogów formalnych określonych w nowych regulacjach (sporządzenia niezbędnej dokumentacji) i minimalizujące faktyczne zmiany w prowadzonych programach studiów, nie powinno być traktowane jako działanie niewłaściwe, jeśli decyzja taka była wynikiem rzetelnej analizy i pozytywnej oceny dotychczas realizowanego procesu kształcenia oraz zgodności dotychczas uzyskiwanych efektów kształcenia z nowo wprowadzonymi wymaganiami.

Informacje uzyskane w wyniku nawet tak ograniczonego zakresu badań pozwalają jednak twierdzić, że przynajmniej w niektórych uczelniach wprowadzenie KRK stało się okazją do pozytywnych przeobrażeń procesu kształcenia – poszerzenia oferty, zwiększenia jej różnorodności oraz poprawy jakości i stopnia dopasowania do potrzeb rynku pracy oraz bardziej efektywnej realizacji idei kształcenia ukierunkowanego na studenta.

Zebrane dane są jednak zbyt skromne, aby można było na ich podstawie wiarygodnie ocenić, czy i w jakim stopniu wprowadzenie KRK przyniosło oczekiwane efekty, które można sformułować następująco¹⁴:

- zapewnienie porównywalności kwalifikacji uzyskiwanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami nadawanymi przez szkoły wyższe w innych krajach, zwłaszcza europejskich, a w efekcie ograniczenie problemów związanych z akceptacją i uznawalnością zdobytego w Polsce wykształcenia na międzynarodowym rynku pracy,

¹⁴ E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym”, w *Liczą się efekty: Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, str. 165–195, Warszawa 2013.

- doprowadzenie do zwiększenia różnorodności oraz poprawy jakości i stopnia dopasowania do potrzeb rynku pracy, a szerzej – potrzeb społecznych, oferty edukacyjnej polskich uczelni, a także lepszego dopasowania programów kształcenia do oczekiwań i predyspozycji osób uczących się (co jest szczególnie istotne w warunkach kształcenia masowego), a w konsekwencji doprowadzenie do większego zróżnicowania kompetencji absolwentów i zwiększenia ich „zatrudnialności”,
- sprzyjanie uwolnieniu się w uczelniach autentycznego potencjału do doskonalenia działalności edukacyjnej,
- sprzyjanie tworzeniu i rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego.

Wydaje się, że na analizę, która mogłaby przynieść odpowiedzi na te pytania, jest jeszcze za wcześnie. Powinna ona jednak zostać w odpowiednim czasie przeprowadzona, być może w oparciu o wyniki pogłębionego badania realizowanego w ramach programu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”. Pożądane byłoby, aby takie badanie sięgnęło „w głąb” procesu wdrażania KRK – dotarło do nauczycieli akademickich i studentów, objęło swym zakresem sposoby realizacji wybranych przedmiotów, w celu stwierdzenia, na ile zmieniły się techniki prowadzenia zajęć i metody weryfikacji uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia, a także jakie są rezultaty tej weryfikacji, tzn. co absolwenci wiedzą, jakie posiadli umiejętności i jakie mają kompetencje społeczne.

Przedstawiona analiza procesu wdrażania KRK jest oparta wyłącznie na „samooценie” uczelni i jednostek. Ciekawa byłaby zapewne konfrontacja wyników tej analizy z oceną dokonaną przez ciała zewnętrzne mające szerszy dostęp do źródeł informacji i możliwość weryfikacji danych przekazanych przez uczelnie i jednostki – Polską Komisję Akredytacyjną oraz środowiskowe komisje akredytacyjne.

Publikacja ta stanowi – według wiedzy autorów – pierwsze, choć zapewne nie ostatnie opracowanie zawierające – na ile to możliwe – wszechstronny obraz procesu wdrażania KRK w polskich uczelniach. Mamy nadzieję, że stanowić ona będzie dla uczelni – tych, które wzięły udział w projekcie, ale także pozostałych – cenne źródło informacji o tym, jak przebiega ten proces, jakie rodzi problemy i w jaki sposób są one rozwiązywane. Niektóre z przyjętych w uczelniach lub na wydziałach rozwiązań, przedstawione w opisowej części ankiet i przywołane w tej publikacji, mogą być bowiem traktowane jako godne upowszechnienia przykłady dobrych praktyk lub ciekawych innowacji w procesie kształcenia.

Opisane badanie, przeprowadzone w ramach programu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”, nie jest oczywiście jedynym źródłem informacji o zmianach zachodzących w uczelniach w związku z wdrożeniem KRK. Wiele przykładów dobrych praktyk w tym zakresie zawierają materiały przekazane przez jednostki biorące udział w ogłoszonym w czerwcu 2012 r. przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego konkursie na dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, które wykazały się osiągnięciami w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji. Źródłem tego typu informacji są oczywiście także publikacje poświęcone działaniom po-

dejmowanym przez poszczególne uczelnie – przykładem jest artykuł poświęcony opisowi działań podjętych w związku z wdrażaniem KRK na Uniwersytecie Warszawskim¹⁵.

Mamy nadzieję, że – zgodnie z ideą benchmarkingu – przedstawione w tej publikacji wyniki, uzupełnione odpowiednimi informacjami z innych wiarygodnych źródeł, umożliwią osobom zaangażowanym w organizację i realizację procesu wdrażania KRK na poziomie uczelni i poszczególnych jednostek organizacyjnych ocenę dokonań i stanu zaawansowania prac na tle innych podobnych uczelni i jednostek, skłonią je do krytycznej refleksji, a zarazem stanowiąc będą zachętą do podjęcia działań zmierzających do doskonalenia przyjętych rozwiązań.

¹⁵ A. Wroczyńska, „Jak wprowadzaliśmy KRK na Uniwersytecie Warszawskim”, *Forum Akademickie*, lipiec/sierpień 2013, str. 65–67.

Podziękowania



Autorzy publikacji składają podziękowania:

- członkom zespołu koordynującego realizację projektu,
- kierownictwu uczelni oraz jednostek organizacyjnych, które przystąpiły do projektu, za niełatwą decyzję podjęcia dodatkowych obowiązków z tym związanych,
- wszystkim członkom społeczności akademickiej uczelni, które przystąpiły do projektu, którzy poświęcili swój czas na zebranie odpowiednich danych i wypełnienie formularza ankiety,
- pracownikom Fundacji Rektorów Polskich zaangażowanym w proces dystrybucji formularzy ankiety oraz zbierania danych,
- dr. Mariuszowi Luterkowi oraz Marcinowi Gomole za dokonanie wstępnego przetwarzania zgromadzonych danych, umożliwiającego ich efektywną analizę.

1. J. Woźnicki (red.), *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.
2. J. Woźnicki (red.), *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2008.
3. J. Woźnicki (red.), *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego – wybrane problemy*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2012.
4. E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2010.
5. A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2011.
6. E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym”, w *Liczą się efekty: Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, str. 165–195, Warszawa 2013.
7. A. Wroczyńska, „Jak wprowadzaliśmy KRK na Uniwersytecie Warszawskim”, *Forum Akademickie*, lipiec/sierpień 2013, str. 65–67.



- A.** Pytania w formularzu ankiety skierowanej do uczelni..... 138
- B.** Pytania w formularzu ankiety skierowanej do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni 144

Załącznik A.

Pytania w formularzu ankiety skierowanej do uczelni

Pytania zostały podzielone na kilka bloków tematycznych.

W formularzu dostępnym w Internecie z każdym z niżej wymienionych pytań związane były dwa „pola”, które można było wykorzystać na odpowiedź:

- pole podstawowe, przeznaczone na zasadniczą część odpowiedzi,
- pole przeznaczone na komentarz.

BLOK A: Metryczka

1. Nazwa Uczelni
2. Liczba podstawowych jednostek organizacyjnych
3. Liczba prowadzonych kierunków studiów (stan na dzień 1.10.2012)
4. Liczba prowadzonych programów studiów doktoranckich
5. Liczba prowadzonych programów studiów podyplomowych
6. Liczba studentów w roku akademickim 2011/2012:
 - a. studiów stacjonarnych I stopnia
 - b. studiów stacjonarnych II stopnia
 - c. studiów niestacjonarnych I stopnia
 - d. studiów niestacjonarnych II stopnia
7. Liczba doktorantów w roku akademickim 2011/2012:
 - a. uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich
 - b. uczestników niestacjonarnych studiów doktoranckich
8. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych w roku akademickim 2011/2012
9. Liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w Uczelni jako podstawowym miejscu pracy:
 - a. profesorów tytularnych
 - b. doktorów hab. bez tytułu
 - c. doktorów
 - d. magistrów
10. Liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w Uczelni w innych formach:
 - a. profesorów tytularnych
 - b. doktorów hab. bez tytułu
 - c. doktorów
 - d. magistrów

BLOK B: Organizacja i przebieg procesu wdrażania KRK

1. Jaka jednostka/struktura Uczelni zajmuje się wdrażaniem KRK na poziomie uczelni?
2. Czy w pracach wdrożeniowych wykorzystano opinię:
 - a. studentów tak nie
 - b. doktorantów tak nie
 - c. absolwentów tak nie
 - d. pracodawców tak nie
3. Czy do prac wdrożeniowych Uczelnia pozyskała wsparcie ekspertów z zewnątrz?
 - tak, systematycznie korzystaliśmy z pomocy ekspertów zewnętrznych
 - tak, w sporadyczny sposób, dla rozwiązania pojedynczych problemów
 - nie korzystaliśmy z pomocy ekspertów zewnętrznych
4. Jeśli tak, to skąd pochodzili eksperci?
5. Czy na Uczelni określono – w formie uchwały lub innej decyzji Senatu lub Rektora – wspólną dla wszystkich jednostek organizacyjnych prowadzących studia postać dokumentacji programu kształcenia sporządzanej przez jednostkę?
 - tak nie
6. Czy w Uczelni opracowano nowe/zmodyfikowano istniejące oprogramowanie wspomagające przygotowanie dokumentacji programu kształcenia zgodnie z wymaganiami KRK (służące do wprowadzenia i prezentacji efektów kształcenia dla poszczególnych programów i ich relacji z efektami kształcenia dla obszarów kształcenia, do tworzenia matrycy efektów kształcenia, ...)?
 - tak
 - nie
 - nie, ale niektóre jednostki organizacyjne opracowały takie oprogramowanie
7. Czy na Uczelni istnieje – określony w uchwale lub innej decyzji Senatu lub Rektora – wspólny dla wszystkich jednostek organizacyjnych prowadzących studia wzór (także format graficzny) opisu przedmiotu (wzór sylabusu)?
 - nie
 - tak, osoba odpowiedzialna za przedmiot wprowadza dane do ogólnie dostępnego formularza w postaci pliku tekstowego, a następnie przesyła wypełniony formularz pod wskazany adres
 - tak, osoba odpowiedzialna za przedmiot wprowadza dane do formularza dostępnego (po zalogowaniu się) na określonej stronie WWW

8. Ile czasu w trakcie obrad Senatu zajęło średnio uchwalenie efektów kształcenia dla jednego programu kształcenia (dla określonego kierunku studiów)?
- 5–15 minut
 - 15–30 minut
 - więcej niż 30 minut
9. Jak można by określić ogólne nastawienie kierownictwa Uczelni do wdrażania KRK?
- pozytywne
 - raczej pozytywne
 - raczej negatywne
 - jednoznacznie negatywne
 - trudno ocenić
10. Jak można by określić ogólne nastawienie pracowników Uczelni (nauczycieli akademickich) do wdrażania KRK?
- pozytywne
 - raczej pozytywne
 - raczej negatywne
 - jednoznacznie negatywne
 - trudno ocenić
11. Jakie główne problemy pojawiły się w procesie wdrażania KRK w Uczelni?

BLOK C: Problematyka efektów kształcenia

1. Czy Uczelnia określiła dla swoich programów kształcenia efekty kształcenia dopiero teraz, czy też już wcześniej korzystała z takiego sposobu opisu przedmiotów i programów studiów?
- opisy efekty kształcenia powstały w ostatnim czasie
 - opisy efektów kształcenia mieliśmy już wcześniej
2. W przypadku wyodrębnienia specjalności (w ramach programu kształcenia na określonym kierunku), jakie podejście zastosowano do określenia efektów kształcenia dla tych specjalności? (proszę zaznaczyć wszystkie rozwiązania zastosowane na Uczelni)
- wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku)
 - wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych specjalności
 - osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności

3. Czy sporządzana przez jednostki prowadzące studia dokumentacja programu kształcenia obejmuje matrycę efektów kształcenia (obrazującą związek między efektami kształcenia zdefiniowanymi dla programu kształcenia a efektami kształcenia dla poszczególnych przedmiotów/modułów kształcenia)?
- tak – jest to wymagane dla wszystkich programów kształcenia
 - nic w tej sprawie nie postanowiono na poziomie Uczelni
 - zalecono na poziomie Uczelni, ale pozostawiono do decyzji jednostek
4. W przypadku gdy sporządzana przez jednostki prowadzące studia dokumentacja programu kształcenia obejmuje matrycę efektów kształcenia, to
- występuje w niej wyłącznie jeden symbol (np. + lub X) wskazujący na to, że dany przedmiot/moduł kształcenia przyczynia się do osiągnięcia określonego efektu kształcenia zdefiniowanego dla programu kształcenia
 - występuje w niej kilka symboli (np. +, ++, +++), wskazujących na to, w jakim stopniu dany przedmiot/moduł kształcenia przyczynia się do osiągnięcia określonego efektu kształcenia zdefiniowanego dla programu kształcenia
5. W jaki sposób został zaadresowany problem efektów kształcenia na studiach doktoranckich?

BLOK D: Punkty ECTS

1. Czy Uczelnia wprowadziła punkty ECTS dopiero teraz, czy też już wcześniej korzystała z takiego opisu nakładu pracy studenta w ramach przedmiotów i programów studiów?
- punkty ECTS stosowaliśmy już wcześniej i odpowiadały one nakładowi pracy przeciętnego studenta
 - punkty ECTS stosowaliśmy wcześniej, ale nie zawsze pozostawały one w odpowiedniej relacji z nakładem pracy studenta
 - nie stosowaliśmy wcześniej punktów ECTS
2. Czy przy określaniu liczby punktów ECTS, którą student uzyskuje w ramach zajęć o charakterze praktycznym, ćwiczenia prowadzone dla grupy 15–30 studentów w sali, w której nie ma żadnego wyspecjalizowanego sprzętu?
- z reguły są traktowane są jako zajęcia praktyczne
 - z reguły nie są traktowane są jako zajęcia praktyczne
 - w pewnych przedmiotach są, a w innych nie są traktowane jako zajęcia praktyczne – każdy przedmiot rozpatrywany jest niezależnie, a decyzję podejmuje prowadzący przedmiot

3. Jeśli elementem programu studiów I stopnia jest praktyka trwająca kilka tygodni (realizowana najczęściej w okresie wakacji), to w większości przypadków
 - nie są jej przypisane punkty ECTS,
 - są jej przypisane punkty ECTS i są one wliczane do puli 180/210 punktów przypisanych programowi
 - są jej przypisane punkty ECTS, ale nie są one wliczane do puli 180/210 punktów przypisanych programowi
4. Liczba punktów ECTS przypisanych programowi studiów I stopnia
 - dla wszystkich programów prowadzonych na Uczelni jest wielokrotnością 30 (jest równa 180, 210 lub 240),
 - dla niektórych programów prowadzonych na Uczelni nie jest wielokrotnością 30
5. Czy w planie studiów stacjonarnych liczba punktów przypisanych poszczególnym semestrom?
 - dla wszystkich programów prowadzonych na Uczelni jest równa 30
 - dla niektórych programów waha się w pewnych granicach (np. 28–32), ale jest równa 60 dla każdego roku studiów
 - dla niektórych programów waha się w pewnych granicach (np. 28–32) i nie musi być równa 60 dla każdego roku studiów

BLOK E: Pensum

1. Czy w związku z wdrożeniem KRK, w Uczelni uległy zmianie formy lub sposób rozliczania pensum?
 - tak nie
2. Czy w Uczelni pojawiła się możliwość rozliczania w pensum innych niż dotychczasowe form prowadzenia zajęć?
 - tak nie
3. Czy w sposobie rozliczania pensum dydaktycznego jest uwzględniany nakład pracy nauczyciela akademickiego niezbędny dla weryfikacji efektów kształcenia?
 - tak nie

BLOK F: Zmiany organizacyjne wywołane wdrażaniem KRK

1. Ile Uczelnia prowadzi programów studiów o profilu ogólnoakademickim?
2. Ile Uczelnia prowadzi programów studiów w profilu praktycznym?
3. Ile uruchomiono kierunków przypisanych do więcej niż jednego obszaru kształcenia?

4. Jakie zmiany w Wewnętrznym Systemie Zapewniania Jakości Kształcenia zostały wprowadzone w związku z wdrożeniem KRK?
5. Jakie zmiany w organizacji i strukturze studiów zostały wprowadzone przy okazji wdrażania KRK?

BLOK G: Studia doktoranckie i podyplomowe

1. Kto był odpowiedzialny na Uczelni za opracowanie nowego regulaminu studiów doktoranckich?
2. Czy na Uczelni powstał dokument w formie uchwały Senatu lub zarządzenia Rektora w sprawie przygotowania przez jednostki programów kształcenia na studiach doktoranckich z uwzględnieniem efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych?
 tak nie
3. Czy wymiar praktyk dydaktycznych/zawodowych jest ustalony na Uczelni czy jest to w kompetencjach rad jednostek?
4. Jakie formy praktyk dydaktycznych/zawodowych przewidziano w programie kształcenia?
 samodzielne prowadzenie zajęć
 współprowadzenie zajęć
 przygotowywanie materiałów dydaktycznych do zajęć
 inne, jakie?
5. Czy na Uczelni zostały wprowadzone punkty ECTS w zakresie studiów doktoranckich, a jeśli tak to w jakiej ilości?
 tak nie
6. Kto był odpowiedzialny na Uczelni za opracowanie nowego regulaminu studiów podyplomowych?
7. Czy na Uczelni powstał dokument w formie uchwały Senatu lub zarządzenia Rektora w sprawie przygotowania przez jednostki programów kształcenia na studiach podyplomowych z uwzględnieniem efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych?
 tak nie
8. Czy na uczelni zostały wprowadzone punkty ECTS w zakresie studiów podyplomowych w ilości minimum 60?
 tak nie

Załącznik B.

Pytania w formularzu ankiety skierowanej do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni

Pytania zostały podzielone na kilka bloków tematycznych.

W formularzu dostępnym w Internecie z każdym z niżej wymienionych pytań związane były dwa „pola”, które można było wykorzystać na odpowiedź:

- *pole podstawowe, przeznaczone na zasadniczą część odpowiedzi,*
- *pole przeznaczone na komentarz.*

BLOK A: Metryczka

1. Nazwa Uczelni
2. Nazwa Jednostki
3. Liczba prowadzonych kierunków studiów (stan na dzień 1.10.2012)
4. Liczba prowadzonych programów studiów podyplomowych
5. Czy w Jednostce są prowadzone studia doktoranckie (stan na dzień 1.10.2012)
6. Liczba studentów w roku akademickim 2011/2012:
 - a. studiów stacjonarnych I stopnia
 - b. studiów stacjonarnych II stopnia
 - c. studiów niestacjonarnych I stopnia
 - d. studiów niestacjonarnych II stopnia
7. Liczba doktorantów w roku akademickim 2011/2012:
 - a. uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich
 - b. uczestników niestacjonarnych studiów doktoranckich
8. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych w roku akademickim 2011/2012
9. Liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych (w dniu 1.10.2012) w Jednostce, dla których Uczelnia jest podstawowym miejscem pracy:
 - a. profesorów tytularnych
 - b. doktorów hab. bez tytułu
 - c. doktorów
 - d. magistrów
10. Liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych (w dniu 1.10.2012) w Jednostce w innych formach:
 - a. profesorów tytularnych
 - b. doktorów hab. bez tytułu
 - c. doktorów
 - d. magistrów

BLOK B: Organizacja i przebieg procesu wdrażania KRK

1. Jak przebiegał proces przejścia od programu kształcenia opartego na standardach kształcenia do programu opartego na efektach kształcenia?
2. Czy interesariusze zewnętrzni brali udział w projektowaniu programów kształcenia?
 tak nie
3. Jak można by określić ogólne nastawienie kierownictwa Jednostki do wdrażania KRK?
 pozytywne
 raczej pozytywne
 raczej negatywne
 jednoznacznie negatywne
 trudno ocenić
4. Jak można by określić ogólne nastawienie pracowników Jednostki (nauczycieli akademickich) do wdrażania KRK?
 pozytywne
 raczej pozytywne
 raczej negatywne
 jednoznacznie negatywne
 trudno ocenić
5. Jakie główne problemy pojawiły się w procesie wdrażania KRK w Jednostce?

BLOK C: Problematyka efektów kształcenia

1. W przypadku jednoobszarowych kierunków studiów – czy uwzględniono wszystkie efekty obszarowe? Jeśli nie, czy podano uzasadnienie pominięcia niektórych z nich? (Odpowiedź proszę przedstawić w podziale na wiedzę umiejętności i kompetencje społeczne)
2. Jakie zmiany w programie studiów niestacjonarnych były konieczne, aby dostosować je do wymogu osiągnięcia takich samych efektów kształcenia jak na studiach stacjonarnych?
3. Czy określono efekty kształcenia dla praktyk?
 tak nie
4. Czy dla praktyk określono liczbę punktów ECTS?
 tak nie

5. Czy w sylabusach przedstawiono metody sprawdzania efektów kształcenia?
 tak nie
6. Czy w Jednostce zaplanowano tryb analizy uzyskanych efektów kształcenia?
 tak nie
7. W przypadku wyodrębnienia specjalności w ramach określonego kierunku, jakie podejście zastosowano do określenia efektów kształcenia dla tych specjalności?:
 wspólne efekty kształcenia dla wszystkich specjalności w ramach programu kształcenia (kierunku)
 wspólny „rdzeń” oraz wyodrębniona grupa efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych specjalności
 osobne efekty kształcenia dla poszczególnych specjalności
8. Ile efektów kształcenia określono dla każdego kierunku studiów?
 a. w kategorii „wiedza”
 b. w kategorii „umiejętności”
 c. w kategorii „kompetencje społeczne”
9. Czy w sylabusach został dokonany bilans nakładów pracy studenta?
 tak nie

BLOK D: Zmiany organizacyjne wywołane wdrażaniem KRK

1. Ile zostało utworzonych nowych kierunków studiów?
2. Ile z nich to przerobione kierunki wcześniej prowadzone przez Jednostkę?
3. Czy w ciągu najbliższych 2-3 lat planowane jest wprowadzenie nowych kierunków studiów?
 tak
 nie
 trudno powiedzieć
4. Jeśli Jednostka przygotowuje do pracy przyszłych nauczycieli, jak uwzględniono znowelizowane standardy kształcenia nauczycieli?
 a. program kształcenia nauczycieli pozostał w zasadzie bez zmian
 tak nie
 b. w programie nastąpiły niewielkie zmiany
 tak nie
 c. w programie wprowadzono duże zmiany (zmiana struktury programu, istotna zmiana zestawu przedmiotów)
 tak nie

5. Jeśli w programie kształcenia nauczycieli wprowadzono zmiany, prosimy przedstawić charakterystykę tych zmian
6. Jak się zmieniła liczba godzin w planie studiów? (proszę zakreślić pole „bez zmian”, gdy nastąpiła zmiana mniejsza niż 5% poprzedniej liczby godzin zajęć):
- a. na studiach stacjonarnych I stopnia
 - wzrosła
 - zmalała
 - bez zmian
 - b. na studiach stacjonarnych II stopnia
 - wzrosła
 - zmalała
 - bez zmian
 - c. na studiach niestacjonarnych I stopnia
 - wzrosła
 - zmalała
 - bez zmian
 - d. na studiach niestacjonarnych II stopnia
 - wzrosła
 - zmalała
 - bez zmian
7. Czy Jednostka wzięła udział w ministerialnym konkursie na wdrożenie KRK?

BLOK E: Studia doktoranckie i podyplomowe

1. Za przygotowanie programu studiów odpowiedzialny był:
- kierownik studiów doktoranckich
 - komisja właściwa do spraw studiów doktoranckich
 - Jednostka nie prowadzi studiów doktoranckich
2. Ile efektów kształcenia określono dla programu studiów doktoranckich?
- a. w kategorii „wiedza”
 - b. w kategorii „umiejętności”
 - c. w kategorii „kompetencje społeczne”
3. Czy w programie studiów doktoranckich przewidziano przedmioty w zakresie przygotowania do pracy o charakterze badawczym lub badawczo-rozwojowym poprzez stworzenie możliwości uzyskania zaawansowanej wiedzy dotyczącej najnowszych osiągnięć nauki w dziedzinie i obszarze prowadzonych badań?
- tak nie

4. Czy w programie studiów doktoranckich przewidziano przedmioty w zakresie umiejętności dotyczących metodyki i metodologii prowadzenia badań naukowych?
 tak nie
5. Czy w programie studiów doktoranckich przewidziano przedmioty w zakresie kompetencji społecznych odnoszących się do działalności naukowo-badawczej i społecznej roli uczonego lub artysty?
 tak nie
6. Czy w programie studiów doktoranckich przewidziano przedmioty fakultatywne?
 tak nie
7. Czy w programie studiów doktoranckich przewidziano zajęcia umożliwiające zdobycie kwalifikacji w zakresie nowoczesnych metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych?
 tak nie
8. Czy w programie studiów przewidziano zajęcia umożliwiające uzyskanie kwalifikacji potrzebnych do pracy w biznesie?
 tak nie
9. Czy punkty ECTS obejmują:
- a. zajęcia dydaktyczne dla doktorantów
 tak nie
 - b. praktyki dydaktyczne/zawodowe
 tak nie
 - c. pracę naukową: badania i przygotowywanie rozprawy doktorskiej
 tak nie
10. Jakie formy praktyk dydaktycznych/zawodowych przewidziano w programie kształcenia?
 samodzielne prowadzenie zajęć
 współprowadzenie zajęć
 przygotowywanie materiałów dydaktycznych do zajęć
 inne, jakie?
11. Jak się zmieniła liczba godzin w planie studiów? (proszę zakreślić pole „bez zmian”, gdy nastąpiła zmiana mniejsza niż 5% poprzedniej liczby godzin zajęć):
- a. na stacjonarnych studiach doktoranckich
 wzrosła
 zmalała
 bez zmian

b. na niestacjonarnych studiach doktoranckich

wzrosła

zmalała

bez zmian

12. Ile zostało wprowadzonych nowych kierunków studiów podyplomowych?

13. Czy w najbliższym czasie przewiduje się wprowadzenie nowych kierunków studiów podyplomowych?

14. Za przygotowanie programu studiów podyplomowych w Jednostce odpowiedzialny był:

kierownik studiów podyplomowych

komisja właściwa do spraw studiów podyplomowych

Jednostka nie prowadzi studiów podyplomowych

15. Czy w związku z wymaganiem, aby studia podyplomowe miały wymiar co najmniej 60 punktów ECTS (min. 1500 godz. pracy słuchacza) najczęściej stosowanym w Jednostce podejściem jest:

zignorowanie tego wymagania jako niemożliwego do spełnienia

utrzymanie dotychczasowych programów, przy założeniu, że słuchacz poświęci więcej czasu na samokształcenie

wydłużenie czasu trwania studiów – będą one trwały co najmniej 3 semestry

zwiększenie liczby godzin zajęć, bez wydłużenia czasu trwania studiów

16. Jak się zmieniła liczba godzin w planie studiów podyplomowych? (proszę zakreślić pole „bez zmian”, gdy nastąpiła zmiana mniejsza niż 5% poprzedniej liczby godzin zajęć)

wzrosła

zmalała

bez zmian

17. Czy studia podyplomowe prowadzone są tylko na tych kierunkach, do których prowadzenia na studiach I stopnia Jednostka ma uprawnienia?

tak

nie (także na innych kierunkach – po uzyskaniu zgody MNiSW)

Fundacja Rektorów Polskich

Fundacja Rektorów Polskich jest niezależną organizacją pozarządową założoną w czerwcu 2001 r. przez 80 rektorów uczelni wchodzących w skład Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. **Fundacja** w dniu 24 września 2004 r. uzyskała status organizacji pożytku publicznego.

Zgodnie ze swoją misją **Fundacja**:

- działa na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego,
- wspiera politykę naukową, edukacyjną i kulturalną Państwa oraz osoby i instytucje działające na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury,
- działa na rzecz wysokich standardów etycznych w dziedzinie edukacji i badań naukowych.

Fundacja realizuje swoje cele statutowe we współdziałaniu z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy.

Instytut Społeczeństwa Wiedzy jest niezależną instytucją pozarządową o charakterze placówki badawczej. **Instytut**, o statusie prawnym Fundacji, został założony w 2003 r. przez Fundację Rektorów Polskich oraz Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych. W sierpniu 2004 r. **Instytut** uzyskał status organizacji pożytku publicznego.

Celem **Instytutu Społeczeństwa Wiedzy** jest prowadzenie studiów i badań nad szkolnictwem wyższym i systemem badań naukowych oraz polityką edukacyjną, naukową i proinnowacyjną państwa, a także wspomaganie procesu kształtowania się i rozwoju społeczeństwa wiedzy, a w szczególności:

- merytoryczne wspieranie procesu rozwoju i doskonalenia systemu edukacji narodowej w Polsce, a w tym zwłaszcza systemu szkolnictwa wyższego,
- działania na rzecz doskonalenia oraz wspomaganie rozwoju systemu badań naukowych, jako czynnika przyspieszania społecznego, gospodarczego i cywilizacyjnego rozwoju kraju,
- przedstawianie i promowanie rozwiązań systemowych sprzyjających wdrażaniu efektów badań naukowych do praktyki gospodarczej.

DZIAŁALNOŚĆ FUNDACJI I INSTYTUTU

FRP-ISW to wiodący w kraju, niezależny *think-tank*, wspierający politykę edukacyjną, naukową i proinnowacyjną w Polsce, współpracujący z KRASP oraz innymi krajowymi i europejskimi instytucjami partnerskimi.

ISW realizuje projekty badawcze i prowadzi prace studialne z własnej inicjatywy albo na zamówienie innych podmiotów – samodzielnie lub we współpracy z nimi.

FRP-ISW wspólnie organizują doroczne posiedzenia Zgromadzenia Fundatorów, mające charakter seminariów z udziałem wybitnych gości i rektorów, poświęcone kluczowym problemom szkolnictwa wyższego, mającym charakter długookresowy.

FRP-ISW wspierają politykę państwa i działalność KRASP na rzecz rozwoju systemu szkolnictwa wyższego (koncepcje, wizja, strategia, wspieranie procesu legislacyjnego, ...).

FRP-ISW wspierają uczelnie i ich reprezentacje (KRASP(KRePSZ), KRZaSP) w obszarze doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego oraz polityki i strategii rozwojowych w odniesieniu do sektora wiedzy (doradztwo, publikacje, instrumentum rozwoju – benchmarking, doskonalenie kwalifikacji kadry kierowniczej, ...).

FRP-ISW organizują debaty, konferencje i sympozja poświęcone kształtowaniu zasad partnerstwa uczelni publicznych i niepublicznych.

W grudniu 2010 r. rozpoczęło działalność Centrum Analiz i Dialogu, utworzone w partnerstwie z KRASP, KRZaSP i PZPPE Lewiatan, którego celem jest opracowywanie ekspertyz dotyczących istotnych problemów działania uczelni, a w tym rozwiązań nawiązujących do zasady konwergencji sektora publicznego i niepublicznego w szkolnictwie wyższym.

Najważniejsze dokonania FRP-ISW w obszarze działań projakościowych i podnoszenia standardów w szkolnictwie wyższym:

- przygotowanie pierwszego projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, która weszła w życie w 2005 r.,
- opracowanie projektu środowiskowego *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020*, uchwalonej przez KRASP i popartej przez wiele podmiotów w tym RGNiSW, który stał się podstawą prac MNiSW nad strategią,
- w roku 2007 rozpoczęcie realizacji wieloletniego projektu badawczego „*Benchmarking w szkolnictwie wyższym*”, którego celem jest stworzenie systemu zapewniającego lepszy dostęp do pełniejszej porównawczej informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce,
- opracowanie projektu „*Kodeksu dobrych praktyk szkół wyższych*”, przyjętego przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i ogłoszonego jako główny dokument w ramach uroczystości X-lecia KRASP; w 2007 r. Europejskiemu Stowarzyszeniu Uniwersytetów (EUA) została przekazana przez KRASP angielskojęzyczna wersja tego dokumentu,
- zorganizowanie w ślad za przyjęciem przez Zgromadzenie Plenarne KRASP „*Kodeksu dobrych praktyk w szkołach wyższych*”, w latach 2007–2008 cyklu seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych, poświęconych dobrym praktykom w wyborach do organów kolegialnych i jednoosobowych w szkołach wyższych pn. „*Dobre praktyki w procedurach wyborczych na uczelniach*”,

- realizacja w ramach partnerstwa strategicznego z KRASP, wieloletniego „Programu stałych przedsięwzięć w systemie doskonalenia kadr kierowniczych szkolnictwa wyższego”; w dorobku tego programu w okresie 2005-2013 znalazły się liczne przedsięwzięcia o charakterze szkoleniowo-dyskusyjnym (13 Szkół Zarządzania Strategicznego dla rektorów/prorektorów, kanclerzy i kvestorów/dyrektorów finansowych),
- rozpoczęcie w kwietniu 2013 r. na podstawie decyzji Zgromadzenia Plenarnego KRASP, realizacji projektu „Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Wybrane działania FRP-ISW na rzecz KRASP(KRePSZ) w kadencji 2012–2016”; w ramach realizacji Programu FRP-ISW zrealizuje cztery projekty obejmujące:
 - przygotowanie raportu poświęconego deregulacji w systemie szkolnictwa wyższego,
 - opracowanie projektu dokumentu pt. „Nowa służebność uczelni w XXI wieku – deklaracja KRASP (KRePSZ)”,
 - uzupełnioną diagnozę stanu szkolnictwa wyższego w Polsce,
 - finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych – studia, analizy, koncepcje realizacji (zróżnicowanie finansowania jako narzędzie dywersyfikacji uczelni, finansowanie projakościowe/oparte na wskaźnikach efektywności kontraktowe, konkursowe, ...).

Dokonania FRP-ISW w obszarze działań o charakterze międzynarodowym:

- wsparcie finansowe i koncepcyjne oraz powołanie Polskiego Centrum Kultu-ralno-Edukacyjnego w Astanie, Kazachstan,
- międzynarodowa konferencja pn. *Demography and Higher Education in Europe. An Institutional Perspective*, 12-13 października 2007, Bukareszt; organizatorem było UNESCO-CEPES, przy współpracy z Elias Foundation of the Romanian Academy, OECD oraz Instytutem Społeczeństwa Wiedzy,
- organizacja, wspólnie z UNESCO-CEPES, międzynarodowej konferencji pt. „New generation of Policy Documents and Laws on Higher Education: Their Thurst in the Context of the Pillars of the Bologna Process” – w ramach działań Bologna Follow-up Group, Warszawa, listopad 2004 r.,
- opracowanie pt. „Study on current and prospective impact of demography on higher education in Poland”, raport przygotowany dla UNESCO-Cepes,
- udział czynny przedstawicieli ISW-FRP w inicjatywach i wydarzeniach organizowanych przez instytucje międzynarodowe, a w tym:
 - a) współpraca FRP z UNESCO-CEPES – wydanie publikacji pt. „The University as an Institution of Public Domain: the Polish Perspective”, autorstwa prof. Jerzego Woźnickiego, dyrektora Instytutu i prezesa Fundacji
 - b) członkostwo prof. Jerzego Woźnickiego w International Editional Board czasopisma “Higher Education in Europe”
- współpraca z instytucjami akademickimi Ukrainy, m.in. wizyty i referaty prof. Jerzego Woźnickiego w Kijowie i Dniepropietrowsku.

Ważniejsze publikacje i opracowania FRP-ISW:

1. Barcz, Jan; Wilkin Jerzy [red.]: *Wybrane zagadnienia dotyczące finansowania uczelni*. FRP, ALK, Warszawa 2011
2. Chmielecka, Ewa: *Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – opinie rektorów*. ISW, Warszawa 2004.
3. *Co nam przynosi Konstytucja Europejska?* FRP, PAN, Warszawa 2005.
4. *Europejskie szanse polskiej młodzieży*. FRP, PAN, Warszawa 2006.
5. *Kodeks Dobrych praktyk w szkołach wyższych*. FRP, KRASP, Kraków 2007.
6. Kozłowski, Jan [red.]: *Budżetowe instrumenty finansowania B+R w Polsce: propozycja na lata 2005-2015*. KIG, ISW, Warszawa 2005.
7. Leja, Krzysztof [red.]: *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. WZiE PG, ISW, Gdańsk 2008.
8. Luterek, Mariusz; Szczepańska, Anna: *Podsumowanie debat nad projektem opracowania pt. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Projekt środowiskowy*. FRP, Warszawa 2010.
9. Morawski, Roman Z. [oprac.]: *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*. FRP, Warszawa 2009.
10. *Nowe reguły finansowania szkół wyższych oparte na zasadzie współfinansowania studiów – doświadczenia międzynarodowe. Wstęp do operacjonalizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 2010–2020*. ISW, Warszawa 2012.
11. *Określenie istoty pojęć: innowacji i innowacyjności, ze wskazaniem aktualnych uwarunkowań i odniesień do polityki proinnowacyjnej – podejście interdyscyplinarne*. ISW, KIG, Warszawa 2006.
12. *Partnerstwo publiczno-prywatne (PPP) w świetle doświadczeń międzynarodowych oraz strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020*. ISW, Warszawa 2012.
13. *Polska w Zjednoczonej Europie: substrat ludzki i kapitał społeczny*. PAN, FRP, Warszawa 2006.
14. *Przyszłość Unii Europejskiej a traktat ustanawiający konstytucję dla Europy*. FRP, PAN, Warszawa 2004.
15. *Raport o zasadach poszanowania autorstwa w pracach dyplomowych oraz doktorskich w instytucjach akademickich i naukowych*. FRP, Warszawa 2005.
16. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Projekt środowiskowy*. FRP, Warszawa 2009.
17. Wilkin, Jerzy [red.]: *Reformowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – uwarunkowania ekonomiczno-finansowe i prawne*. OAESP WNE UW, FRP, Warszawa 2010.
18. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*. FRP, Warszawa 2008.
19. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego: wybrane problemy*. FRP, Warszawa 2012.
20. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Financing and Deregulation in Higher Education*. FRP-ISW, Warszawa 2013.

21. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*. FRP, KRASP, Warszawa 2008.
22. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*. FRP-ISW, Warszawa 2013.
23. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy*. ISW, FPAKE, Warszawa 2004.
24. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Nowe podejście do standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym*. FRP, KRASP, Warszawa 2006.
25. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Regulacje Prawne, dobre wzorce i praktyki dotyczące korzystania przez podmioty gospodarcze z wyników prac badawczych i innych osiągnięć intelektualnych instytucji akademickich i naukowych*. ISW, KIG, PARP, Warszawa 2006.
26. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce*. FRP, Warszawa 2008.
27. Woźnicki, Jerzy: *A Study on Current and Prospective Impact of Demography on Higher Education in Poland*. PRF, Warsaw 2007.
28. Woźnicki, Jerzy: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. FRP, Warszawa 2007. [wersja anglojęzyczna – wydanie UNESCO-CEPES].
29. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*. FRP, Warszawa 2005.
30. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji Strategii Lizbońskiej*. ISW, Warszawa 2004.
31. Ziejka, Franciszek [red.]: *Model awansu naukowego w Polsce*. FRP, KRASP, Warszawa 2006.

Partnerzy strategiczni FRP-ISW:

- Politechnika Warszawska – patron instytucjonalny i partner wiodący
- Orange Polska (Telekomunikacja Polska)
- PKN Orlen
- Pearson Central Europe
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich
- Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich

ORGANY STATUTOWE FUNDACJI REKTORÓW POLSKICH

Rada Fundacji Rektorów Polskich

Przewodniczący: Prof. Włodzimierz Siwiński

Wiceprzewodniczący: Prof. Tadeusz Szulc

Sekretarz: Prof. Andrzej Eliasz

Prof. Jan Englert

Prof. Ryszard Górecki

Prof. Aleksander Koj

Prof. Józef Kuczmaszewski

Prof. Stanisław Lorenc

Prof. Andrzej Mulak

Prof. Leszek Pączek

Ks. prof. Andrzej Szostek

Zarząd

Prezes: Prof. Jerzy Woźnicki

Prof. nzw. Ewa Chmielecka

Prof. Andrzej Kraśniewski

Fundacja Rektorów Polskich

ul. Górnośląska 14

00-432 Warszawa

tel. +22 621 09 72

fax. +22 621 09 73

www.frp.org.pl