



NARODOWY  
KONGRES  
NAUKI

KONFERENCJA  
PROGRAMOWA  
NARODOWEGO  
KONGRESU NAUKI

**„Doskonałość edukacji  
akademickiej  
– jak przeorientować  
uczelnie na jakość  
kształcenia?”**

29–30 marca 2017 r.  
Katolicki Uniwersytet Lubelski  
Jana Pawła II



## Organizacja

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego

## Partnerzy merytoryczni



## Partnerzy medialni



## Konferencja programowa

Organizacja



Partner:



[www.nkn.gov.pl](http://www.nkn.gov.pl)



## **SPIS TREŚCI**

Słowo wstępne ··· **5**

Wybrane dane dotyczące studiów wyższych ··· **21**

Polska Komisja Akredytacyjna ··· **41**

Doskonałość edukacji akademickiej w perspektywie  
prac autorów konkursowych założeń do Ustawy 2.0 ··· **49**

Wystąpienia tematyczne ··· **59**

Goście specjalni / Special guests ··· **69**

Tematyka paneli ··· **73**

Seminaria ··· **87**

Debata oksfordzka a konsultacje społeczne ··· **115**

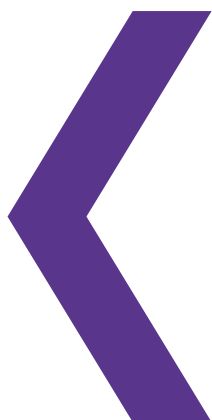
Narodowy Kongres Nauki ··· **123**





**SŁOWO  
WSTĘPNE**





W reformie nauki  
i szkolnictwa wyższego  
dążymy do doskonałości  
w badaniach naukowych  
i edukacji akademickiej.  
Jedno wspiera drugie.



**Jarosław Gowin**  
Wiceprezes Rady Ministrów  
Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Szanowni Państwo,

Od swego zarania uniwersytety i różne szkoły wyższe powołane były do kształcenia młodzieży. Ta misja obowiązuje także dzisiaj, chociaż nowoczesna uczelnia jest też często miejscem rozległych badań naukowych, a także pełni funkcje eksperckie w stosunku do otoczenia gospodarczego i społecznego. Bywa, że w ogniu debat nad reformą nauki i szkolnictwa wyższego zapominamy, że to wykształceni absolwenci są najważniejszym bezpośrednim wkładem, który uczelnie wnoszą do społeczeństwa.

W reformie nauki i szkolnictwa wyższego dążymy do doskonałości w badaniach naukowych i edukacji akademickiej. Jedno wspiera drugie. Trudno się zgodzić z tezą, że poziom kształcenia w naszych uczelniach jest satysfakcjonujący i faktycznym problemem jest wyłącznie poziom badań naukowych. Oba te obszary aktywności systemu szkolnictwa wyższego są współzależne. W obszarze kształcenia mamy do odrobienia straty w zakresie jego jakości, wynikające z gwałtownego umasowienia studiów. Czynniki ten wpłynął także na obniżenie jakości badań naukowych w dziedzinach, w których kadra akademicka w sposób dominujący skoncentrowała się na działalności dydaktycznej.

Wprowadzone już zmiany, dotyczące algorytmu podziału dotacji na kształcenie studentów, mają na celu zachętę do wprowadzenia intensywniejszych form kształcenia w lepszym kontakcie między nauczycielami akademickimi a studentami oraz sprzyjają tym uczelniom, w których

edukacja oparta jest na fundamencie wyższej jakości badań. Zmieniamy sposób funkcjonowania Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Bardzo ważnym zadaniem jest rozwój w systemie szkolnictwa wyższego dobrze działających mechanizmów zapewniania jakości kształcenia.

W badaniach Bilansu Kapitału Ludzkiego prowadzonych w latach 2009–2014 w sytuacji wysokiego bezrobocia – zwłaszcza wśród młodzieży – ponad trzy czwarte pracodawców poszukujących pracowników skarżyło się, że nie może znaleźć osób o właściwych kompetencjach. Obecnie mamy do czynienia z odmienną sytuacją na rynku pracy: faktycznym rynkiem pracownika, a nie pracodawcy. To dodatkowo pogłębia problemy kadrowe przedsiębiorstw. Wbrew obiegowym opiniom, pracodawcy są świadomi tego, że absolwenci rozpoczynający pracę nie mają doświadczenia i specyficznych umiejętności zawodowych, związanych z określonym stanowiskiem pracy. Oczekują natomiast od absolwentów uczelni dobrego poziomu kompetencji ogólnych, takich jak np. umiejętność kreatywnego i opartego na inteligentnym wykorzystaniu informacji rozwiązywania problemów oraz wdrożenia tych rozwiązań, dzięki dobrej organizacji własnej pracy i dobrej współpracy z zespołem. Do tego dochodzi umiejętność dobrego komunikowania się w mowie i piśmie, w tym w środowisku międzynarodowym, a także szybkiego uczenia się nowych rzeczy i motywacja do rozwoju. Ta lista kompetencji ogólnych jest szersza i wszystkie one powinny być kształtowane w ciągu kolejnych etapów edukacji, w tym szczególnie w czasie studiów.

Wzrost znaczenia kompetencji ogólnych to także wynik gwałtownych zmian zachodzących w gospodarce, które wymagają większych zdolności adaptacyjnych ze strony zarówno osób, jak i organizacji. Oznacza to, że nie tylko powinno się zwracać uwagę na to, co ma być uczone, lecz także – jak uczyć, by studenci rozwijali te cenne kompetencje przyszłości. Naturalnym środowiskiem kształtującym takie kompetencje są, z jednej strony, zespoły badawcze włączające do swych prac studentów, co każe odświeżyć ideę wspólnoty badawczej uczonych i studentów w jej wariacie właściwym dla XXI wieku. Z drugiej strony, sprzyja temu wprowadzenie do kształcenia



na szerszą skalę metod opartych na rozwiązywaniu problemów i realizacji projektów, w tym – w szerokim zakresie – we współpracy z przyszłymi pracodawcami, zwłaszcza w uczelniach i na kierunkach o charakterze praktycznym.

W okresie gwałtownego umasowienia studiów, kształcenie studentów w wielu dziedzinach zostało jednak zdominowane przez najprostsze formy podawcze i egzekwowanie wiedzy, a nie rozwijanie umiejętności jej poszerzania i wykorzystania. Niestety, dotyczy to w wielu wypadkach także studiów doktoranckich, których typowy poziom jest daleki od naszych aspiracji i oczekiwań ambitnych doktorantów. Niełatwo jest zmienić te nawyki, tym bardziej, że w niektórych dziedzinach dominacja zaangażowania uczonych w ekstensywną dydaktykę doprowadziła do zaniedbań na polu badań naukowych, co zwrótnie negatywnie wpływa na nauczanie studentów. Warto utrzymać wysoki poziom skolaryzacji na studiach wyższych, lecz teraz trzeba połączyć to ze zdecydowanym naciskiem na jakość. Odważniej też należy myśleć o różnicowaniu studiów na te rzeczywiście powiązane z przygotowaniem do ról zawodowych i na te, które przygotowują do badań naukowych nie poprzez różnicowanie wymogów czysto formalnych, ale przez merytoryczną treść programów i formy kształcenia. Możliwe są też zapewne studia kombinujące orientację badawczą i praktyczną. Wszystkie rodzaje studiów powinny też wyposażać absolwentów w kompetencje ogólne i „niezbędnik inteligenta” w postaci kompetencji kulturowych poszerzających horyzonty i pozwalających dobrze funkcjonować we współczesnym świecie. Absolwent uczelni powinien być także świadomym i aktywnym obywatelem demokratycznego państwa. Inicjatywa w zakresie owego nowoczesnego zestawu „sztuk wyzwolonych” należy do uczelni. Generalnie, to w kompetencjach uczelni, a nie ministerstw, powinno leżeć opracowanie koncepcji studiów i ich realizacja, z wyjątkiem nielicznych kierunków, w przypadku których finansowanie ze środków publicznych powinno być warunkowane realizacją zdefiniowanych standardów kształcenia.

W pracach nad regulacjami musimy poszukiwać sposobu na to, by w podziale dotacji uwzględniona została ocena jakości kształcenia, by premiowana i promowana była lepsza praca. W związku z tym zmianie musi ulec

sposób oceny uczelni pod względem realizowania przez nie zadań dydaktycznych – na dobre i realistyczne pomysły w tym zakresie jest wielkie zapotrzebowanie. Jak ukształtować kontrolę uzyskiwanych efektów kształcenia bez zbiurokratyzowania i usztywnienia systemu, a z zachowaniem kreatywności, elastyczności w dostosowaniu się do zmieniających potrzeb otoczenia i atrakcyjności dla studentów? Jak uniknąć rozliczania uczelni z „papierowych” efektów kształcenia, a zadbać o rzeczywiste? Na te pytania – między innymi – będziemy szukać odpowiedzi w Lublinie.

Nie unikniemy też zmierzenia się z problemem motywowania nauczycieli akademickich do głębokiego i nastawionego na jakość zaangażowania w dydaktykę. Jak dotąd, główny strumień finansowania uczelni przeznaczony jest na nauczanie, ale oceny pracowników i ich ścieżki rozwoju zdeterminowane są prawie zupełnie przez efekty pracy naukowej. Ciągłe otwarta jest kwestia opracowania dobrej koncepcji dydaktycznej ścieżki kariery, która otworzyłaby alternatywną perspektywę awansu, a nie była swoistym „zestaniem” osób niezdolnych do promocji na ścieżce badawczej.

Lubelska konferencja podejmuje temat kluczowy dla szkolnictwa wyższego – kształcenia akademickiego w duchu doskonałości. Zagadnienie wzrostu jego jakości i adekwatności jest naprawdę trudne. Często diagnozy i propozycje rozwiązań w tym zakresie pozostają na dość wysokim poziomie ogólności. Żywię nadzieję, że nasza konferencja pomoże wykonać istotny krok w kierunku ich konkretyzacji oraz pozwoli zidentyfikować te kwestie, w których przygotowywana nowa ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym może odblokować pożyteczne działania na rzecz jakości edukacji w uczelniach oraz zachęcić do ich podejmowania.



**Prof. dr hab. Krzysztof Diks**  
Członek Rady Narodowego Kongresu Nauki  
Koordynator zespołu Rady NKN  
ds. doskonałości edukacji akademickiej

Szanowni Państwo,

Konferencja „Doskonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?” jest szóstą, i jedną z dziewięciu, w serii konferencji przygotowujących wrześniowy Kongres Nauki Polskiej. Jakość kształcenia w uczelni w ogromnym stopniu zależy od rozwiązań problemów dyskutowanych na wszystkich pozostałych konferencjach. Warunkami koniecznymi do osiągnięcia doskonałości edukacji akademickiej są: przemyślana i realistyczna koncepcja kształcenia, wynikający z niej program kształcenia i metody jego realizacji, umożliwiające osiągnięcie przez studentów wszystkich założonych efektów kształcenia, właściwie dobrana kadra dydaktyczna posiadająca dorobek naukowy lub zawodowy oraz kompetencje dydaktyczne związane z prowadzonymi zajęciami oraz niezbędna, ale najwyższej jakości infrastruktura dydaktyczna. Kształcenie powinno odbywać się w porozumieniu i z pomocą szeroko rozumianego otoczenia społeczno-gospodarczego, a studenci powinni mieć możliwość konfrontowania nabywanej wiedzy i zdobywanych umiejętności ze światem zewnętrznym.

Czy spełnienie tych warunków wystarczy do osiągnięcia najwyższej jakości wykształcenia? Odpowiedź brzmi – NIE. Najważniejsze jest, kogo się kształci na poziomie wyższym. Nie każde studia są dla każdego. W celu uniknięcia rozczarowań w wymiarze indywidualnym i społecznym, należałoby stworzyć warunki gwarantujące przyjmowanie na studia osób

posiadających wiedzę, umiejętności oraz kompetencje umożliwiające im, przy odpowiednim nakładzie pracy, zrealizowanie programu studiów i osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia. Studiowanie wymaga samodzielności w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności, wspieranej mądrze przez nauczycieli akademickich, którzy powinni stawiać dobrze zdefiniowane cele do osiągnięcia oraz potrafić obiektywnie i rzetelnie ocenić stopień ich wypełnienia przez studentów.

W dobie masowości kształcenia na studiach wyższych, zapewnienie każdemu studentowi satysfakcji z odbytych studiów jest wyzwaniem, przed którym stoi szkolnictwo wyższe w Polsce. Powinniśmy zadbać o to, by każdy chętny znalazł studia dostosowane do indywidualnych potrzeb, ambicji i możliwości, a ukończenie studiów przyczyniało się do osiągnięcia sukcesu zawodowego, a nie stanowiło źródła frustracji, wynikającej z niespełnionych oczekiwań i poczucia straty kilku najlepszych młodych lat. Powinna temu sprzyjać różnorodność uczelni, traktowana jako wartość, u której podstaw leży zróżnicowanie celów kształcenia i strategii edukacyjnych, będące konsekwencją wielotorowości rozwoju cywilizacyjnego i różnorodności potrzeb indywidualnych i społecznych. Podział uczelni na akademickie i zawodowe, o zasięgu oddziaływania międzynarodowym, krajowym, regionalnym, lokalnym, wydaje się być właściwym rozwiązaniem. Zaliczenie do grupy uczelni zawodowych czy lokalnych nie powinno deprecjonować. W każdej grupie uczelni najważniejsza powinna być doskonałość – i ta powinna być premiowana, natomiast bylejakość – karana.

Należy też pamiętać, że studiowanie, a szerzej edukacja, to coś więcej niż zdobywanie wiedzy i umiejętności w konkretnej dziedzinie. Nie mniej ważne są kształtowanie i rozwój osobowości studentów, daleko wybiegające poza przedmiot studiowania. Uczelnie powinny umożliwiać studentom zapoznawanie się z najnowszymi osiągnięciami nauki i zapewnić kontakt z czołowymi badaczami spoza dziedzin studiowania, rozwój kulturalny, społeczny czy sportowy. To możliwe jest przede wszystkim w wieloprofilowych ośrodkach akademickich o rozwiniętym życiu kulturalnym i społecznym.

Uczelnie w Polsce są, i powinny zostać, autonomiczne w swoim działaniu. To przede wszystkim na uczelnie spada obowiązek krzewienia kultury jakości, skutkującej wysokim poziomem kształcenia. Zewnętrzna ocena kształcenia powinna wspierać uczelnie w doskonaleniu jego wysokiej jakości i służyć upowszechnianiu dobrych praktyk w całym kraju. Z drugiej strony, wszelkie patologie w kształceniu powinny być potępiane i eliminowane. Natomiast dydaktyka akademicka na najwyższym poziomie powinna być dostrzegana i premiowana tak samo, jak nauka. Podobnie, jeśli chodzi o nauczycieli akademickich. Najlepsi dydaktycy na uczelniach powinni mieć taki status, jak najlepsi badacze.

Konferencja w Lublinie powinna przyczynić się do postrzegania doskonałości edukacji na poziomie wyższym jako równie istotnej, jak doskonałość badań naukowych, a także do wypracowania metod wyłaniania najlepszych uczelni dydaktycznych i najlepszych dydaktyków oraz odpowiedniego ich premiowania.



**Ks. prof. dr hab. Antoni Dębiński**  
Rektor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego  
Jana Pawła II

Szanowni Państwo,

Zaszczytem dla mnie – jako gospodarza miejsca – jest powitać Państwa w gościnnych murach niemal stuletniego uniwersytetu, będącego jednym z pierwszych dzieł powstałych w niepodległej Polsce. Witam bardzo serdecznie w naszej Alma Mater – pierwszej na ziemiach polskich uczelni, która podjęła działalność po zawierusze II wojny światowej. Witam na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II – jedynym w czasach komunistycznych katolickim, prywatnym uniwersytecie – jak mawiano – od Łaby do Władysławostoku; uniwersytecie postrzeganym jako wyspa wolności, oaza niezależnej myśli naukowej, pozwalającym uprawiać naukę i zdobywać wykształcenie wszystkim Polakom, bez względu na ich poglądy i pochodzenie, dyskryminowanym lub relegowanym z innych uczelni.

## **I. DOSKONAŁOŚĆ KSZTAŁCENIA – WYMIAR INTELEKTUALNY I MORALNY**

Problematyka jakości kształcenia, przewidziana na obecną konferencję, jest niezaprzeczalnie kwestią fundamentalną dla szkolnictwa wyższego. Pozwolą jednak Państwo, że zwolnię się z podejmowania szczegółowych wątków w tym zakresie, jestem bowiem przekonany, że lepiej zgłębią je obecni tu znakomici specjaliści. Pragnę natomiast wyrazić radość, że do

ujęcia optymalnej jakości kształcenia akademickiego użyli Państwo odważnej kategorii doskonałości. Standardy kształcenia ujmowane są dzisiaj najczęściej w kategoriach pragmatycznych, choćby w języku – wypracowanej na gruncie polskim – prakseologicznej kategorii sprawności, która słusznie obejmuje nie tylko niezawodność, ale i bardziej mierzalną efektywność i ekonomiczność przedsięwzięcia. Doskonałość zaś należy do innego wymiaru. Tradycja europejska wiązała go głównie z terminami *areté*, *habitus*, a więc właśnie z doskonałością w jakiejś dziedzinie. Przede wszystkim jednak odnosiła się do cnoty i to nie tylko dotyczącej wymiaru intelektualnego, ale nade wszystko wymiaru moralnego. Jestem przekonany, że każda aktywność akademicka, naukowo-badawcza i dydaktyczna musi być mierzona także w wymiarze moralnym. Co więcej, ten wymiar zapewni sprawności autentyczność i trwałość. Aktywność akademicka jest przecież aktywnością człowieka i jest skierowana ku człowiekowi; jest w służbie człowieka. Stąd też sądzę, że reforma nauki i szkolnictwa wyższego powiedzie się tylko wtedy, kiedy będzie elementem szerszej reformy szkolnictwa wszystkich stopni, a nawet naprawy Rzeczypospolitej, jej ładu prawnego, mechanizmów funkcjonowania, by były przewidywalne, drożne i sprawiedliwe. Reforma ta powiedzie się także, a może przede wszystkim, gdy będzie wyrazem samonaprawy, nawrócenia obywateli, którzy Rzeczpospolitą tworzą, a więc także korporacji akademickich, nauczycieli akademickich, doktorantów i studentów jako mądrych, wolnych i odpowiedzialnych podmiotów ludzkich.

## II. KSZTAŁCENIE UNIWERSYTECKIE W UJĘCIU KS. IDZIEGO RADZISZEWSKIEGO I PAPIEŻA JANA PAWŁA II

Cieszę się, że tak ujęty aspekt reformy podejmą Państwo na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, którego twórca i zarazem pierwszy rektor ks. Idzi Radziszewski odwoływał się przed stu laty do ideałów edukacyjnych Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej. Przy całym swoim

zróżnicowaniu obejmowały one w pierwszym rzędzie ład intelektualny, kulturę myślenia i szeroko pojętą kulturę logiczną, warunkującą nie tylko sprawność naukową, lecz także ład w wydawaniu sądów w codziennej praktyce życiowej. W równej mierze reformy te kładły nacisk na postępujący za ładem intelektualnym ład działania, ugruntowany – nie inaczej – na ładzie moralnym. O ładzie tym boimy się jakby mówić w odniesieniu do szkolnictwa akademickiego, gdy występujące w szkolnictwie niższego stopnia „postawy moralne” zastępujemy funkcjonalistycznie pojętymi „postawami społecznymi” w formie wdrażania do ładu społecznego ugruntowanego tylko na prawie.

Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, którym mam zaszczyt kierować, zwykliśmy postrzegać każdą formę szkolnictwa akademickiego w perspektywie paradygmatycznej roli uniwersytetu jako najwyższej formy edukacyjnej, jako „arcydzieła kultury”, wpisane – zdaniem św. Jana Pawła II, profesora i patrona naszej Uczelni – w służbę człowiekowi. W uniwersytecie Papież Polak widział nawet dramatycznie jakiś – jak mówił – „odcinek walki o człowieczeństwo człowieka”, dlatego wzywał, by uniwersytet „wyzwał potencjał umysłowy i potencjał duchowy człowieka, żeby pomógł w jego wyzwoleniu się w określonej wspólnotie ludzi”; by w sposób wszechstronny rozwijał „potencjał umysłu, woli i serca; formację całego człowieka”. Wierzył nawet, że tak podejmowana działalność edukacyjno-wychowawcza przeniknie przez absolwentów uniwersytetu do życia społecznego jako zaczątek nowego świata, zaczątek cywilizacji miłości. Z tego powodu podkreślał „genealogię” uniwersytetu, „wspólną z Kościołem, bo w pewnym sensie o to samo chodzi Kościołowi i uniwersytetowi”.

### III. ZMIANY W MODELU KSZTAŁCENIA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Szkolnictwo wyższe w dziejach Europy przybierało różne formy, na jego kształt miały wpływ zmieniające się tendencje kulturowe, realia społecz-



no-polityczne. Niemal aż do dojrzałej nowożytności dominowało kształcenie ogólne, z niewątpliwym rysem filologiczno-historycznym, splecione nierozzerwalnie z wychowaniem, a nawet podporządkowane wychowaniu integralnie postrzeganego człowieka. Wynikało to z faktu, że szkolnictwo to było dziełem wspólnot wyznaniowych, traktujących je nawet jako narzędzie ewangelizacji. Wzrost znaczenia roli państwa, które przejmowało od instytucji samorządowych funkcje kierownicze, wciągnął szkolnictwo wyższe w służbę państwa. Stąd też szkolnictwo stało się przedmiotem polityki. Odtąd państwo coraz wyraźniej wspierało szkolnictwo zawodowe, a obok uniwersytetów powstawały rozmaite akademie, które od początku XX wieku zaczęły nadawać stopnie naukowe, a z czasem nazywać się uniwersytetami, ukazując tym paradoksalnie znaczenie integralności wiedzy, integralności badań naukowych i integralności kształcenia. Równocześnie uwidaczniał się odwrotny kierunek. Otóż uniwersytety – jak chociażby humanistyczny początkowo Uniwersytet Wilhelma Humboldta, perfekcyjnie zespalający badania naukowe z edukacją, ale głęboko zanurzony u swego zarania w kulcie kultury starożytnej – coraz mocniej dostrzegały znaczenie nauk przyrodniczych, gdyż już w latach 1820–1830 obecność tych nauk na uniwersytecie berlińskim wzrosła z 12 do 53%. Z czasem doceniono też – obok wciąż fundamentalnych badań i kształcenia w zakresie nauk podstawowych – badania i kształcenie o charakterze aplikacyjnym, nawet technologicznym. Postęp nowożytnej nauki, wymogi cywilizacyjne rewolucji przemysłowej, a następnie rewolucji technologicznej wymusiły na szkolnictwie wyższym przejście zadań właściwych akademiom badawczym, coraz bardziej eksponując rolę badań przed kształceniem, tak dalece że ocena nauczyciela akademickiego dokonywana jest w praktyce na podstawie osiągnięć naukowych, a nie dydaktycznych, które systemowo mogły stać się swoistą pańszczyzną.

Zmiany te, w połączeniu z coraz liczniejszymi studiującymi, wymusiły zmianę modelu kształcenia i relacji nauczyciel akademicki – student. Stopniowo zatart się, wypracowany na humanistycznych seminariach, ideał relacji mistrz – uczeń, łączący wysokie wymagania z zaufaniem, niewymuszonym

respektem i zindywidualizowaną troską. Dzisiejsze warunki i techniki kształcenia: w dużych grupach, nawet na odległość, ocenianie w systemie pisemnych testów – to świat swoistej szkoły-fabryki. Może się ona typowemu humaniście nie podobać, ale nawet on nie może nie dostrzec, że realia te wymagają wypracowania precyzyjnych narzędzi wartościowania kształcenia, jego porównywania wobec postępującej migracji w ramach różnorodności typów szkolnictwa wyższego i w wymiarze międzynarodowym. Dbałość o techniki kształcenia, o techniki sprawdzania rezultatów tego kształcenia, dbałość o ich zobiektywizowanie przy użyciu narzędzi mierzalnych nie mogą jednak prowadzić do zagubienia tego wzniesłego standardu, który przywołujemy w tytule dzisiejszej konferencji, jakim jest „dokonałość”. Jak pozwoliłem sobie zauważyć na wstępie, wiąże się ona nie tylko ze standardami efektywności, lecz także, a może przede wszystkim, ze specyfiką podmiotu kształcenia, a jest nim przecież człowiek – student, wymagający szczególnego szacunku.

#### **IV. KU NOWEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO**

Żyjemy dzisiaj w kraju, który staje wobec kolejnych wyzwań, konieczności dążenia do osiągnięcia synergii wszystkich wymiarów kultury, życia społecznego i gospodarczego. Te z kolei warunkowane są w dużym stopniu poziomem materialnym, formami i jakością kształcenia. Otwierając tę konferencję, życzę Państwu, by dyskusje nad jakością kształcenia były nie tylko owocne, lecz także by przyczyniły się do odnowienia, pogłębienia autentycznego ducha akademickiego w jego intelektualnym, moralnym i obywatelskim wymiarze. Mam nadzieję, że debata, którą za moment rozpoczniemy, nie skupi się na wskazywaniu ułomności polskiego systemu kształcenia wyższego w porównaniu z zachodnim, ale że przy rozpoznaniu tych aspektów kształcenia i mierników jakości kształcenia, które są dla Polski specyficzne i stanowią o jej pozytywnie postrzeganej indywidualności, uda się nam sformułować propozycje rzetelnego i sprawiedliwego – co nie

znaczy identycznego dla wszystkich obszarów i dyscyplin – oceniania jakości kształcenia. Chciałbym, abyśmy naszą dyskusją, ale również przyszłą ustawą o szkolnictwie wyższym dali wyraz przekonaniu, że troszcząc się o poszanowanie wartości najwyższych, umiemy zapewnić wysoką jakość kształcenia i dać przyszłym pokoleniom możliwość skutecznego konkurowania na światowym rynku pracy i badań naukowych.





**WYBRANE DANE  
DOTYCZĄCE STUDIÓW  
WYŻSZYCH**



## ZMIANY LICZBY STUDENTÓW

W ostatnich dwóch dekadach Polska doświadczyła wyjątkowego wzrostu liczby ludności z wykształceniem wyższym. W 1988 r. zaledwie 6,5% Polaków było absolwentami szkół wyższych, zaś w 2015 r. odsetek Polaków posiadających wykształcenie wyższe wynosił już 24,3% (w tym 20,0% mężczyzn i 28,3% kobiet). Wśród osób w wieku najwyższej aktywności zawodowej (*prime-aged*, 25–54 lata) odsetek absolwentów wyższych uczelni osiągnął w 2015 r. poziom 32,7%, co lokuje Polskę nieznacznie powyżej średniej wartości tego wskaźnika dla całej Unii Europejskiej.

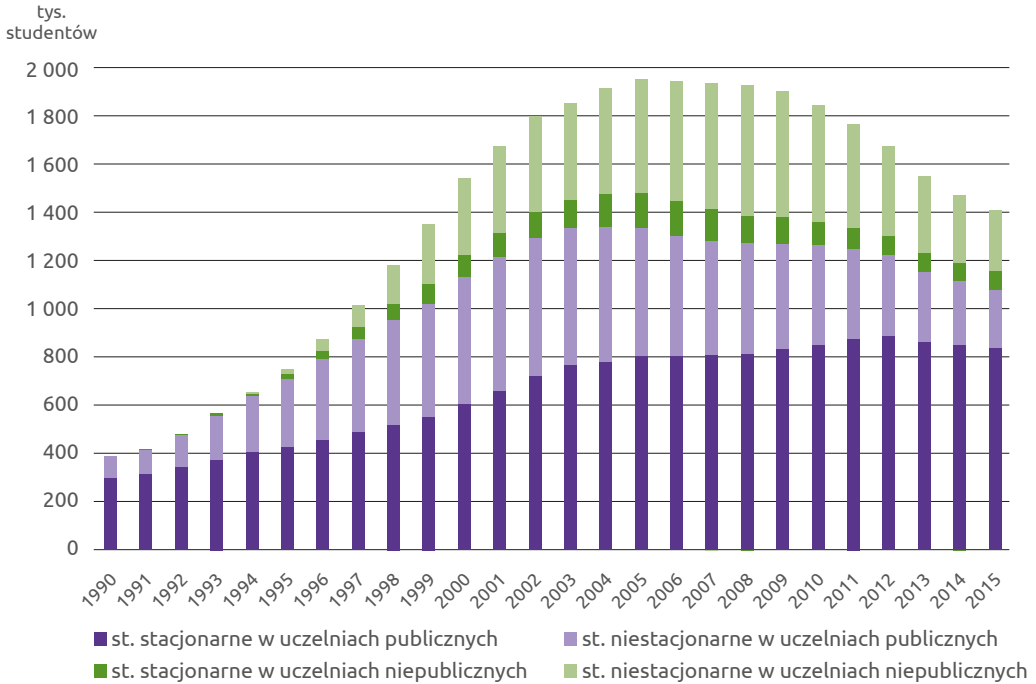
Do jednego z pięciu nadrzędnych celów unijnej strategii rozwoju Europa 2020, mającej pobudzić wzrost gospodarczy i zatrudnienie, należy zwiększenie liczby osób w grupie wiekowej 30–34 posiadających wykształcenie wyższe do co najmniej 40%. W Krajowym Programie Reform na rzecz realizacji strategii Europa 2020 Polska zadeklarowała zwiększenie odsetka osób z wykształceniem wyższym w wieku 30–34 lat do 45%<sup>1</sup>. Ostatnie dostępne dane wskazują, że w 2015 r. aż 43,4% ludności w wieku 30–34 lata posiadało wykształcenie wyższe i wysoce prawdopodobne jest osiągnięcie docelowej wartości wskaźnika jeszcze przed 2020 r. Warto odnotować bardzo dynamiczny wzrost odsetka Polaków w wieku 30–34 lata z wykształceniem wyższym – jeszcze w 2004 r. wynosił on zaledwie 20%.

Tak dynamiczny wzrost odsetka Polaków posiadających wyższe wykształcenie był możliwy dzięki umasowieniu studiów wyższych. Liczba studentów w Polsce wzrosła z 404 tys. w 1990 r. do 795 tys. w 1995 r., 1585 tys. w 2000 r. oraz historycznie najwyższej wartości 1954 tys. w 2005 r.

<sup>1</sup> Inne państwa, które dążą do osiągnięcia wartości tego wskaźnika na poziomie co najmniej 45%, to Luksemburg (docelowa wartość wskaźnika 66%), Irlandia (60%), Francja (50%), Litwa (48,7%), Belgia (47%), Cypr (46%) i Szwecja (45%).

W kolejnych latach liczba studentów zaczęła spadać – do 1841 tys. w 2010 r. i 1405 tys. w 2015 r.

**Wykres 1. Liczba studentów według rodzaju uczelni i formy studiów w latach 1990–2015**



Uwaga: Dla lat 1990–2005 kategoria „studia niestacjonarne” odnosi się do studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych, a kategoria stacjonarne do studiów dziennych.

Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych GUS.

Zwiększeniu ogólnej liczby studentów towarzyszył wzrost liczby osób studiujących na studiach niestacjonarnych (z 91 tys. w 1990 r. do ponad 1 mln w latach 2004–2005), na których studenci zazwyczaj rozpoczynają naukę w późniejszym wieku niż osoby podejmujące naukę na studiach stacjonarnych<sup>2</sup>. Natomiast w latach 2009–2015 trend był odwrotny: liczba studentów na studiach niestacjonarnych spadła blisko dwukrotnie – z 962 tys. do 486 tys.

<sup>2</sup> W 2004 r. co piąty student na studiach niestacjonarnych miał co najmniej 30 lat, podczas gdy na studiach stacjonarnych – co dwusetny. Dwie piąte studentów na studiach niestacjonarnych było w wieku co najmniej 25 lat, a na studiach niestacjonarnych w takim wieku był co dwudziesty student.

W latach 90. XX w. rozpoczęły działalność pierwsze uczelnie niepubliczne. W roku 1997 liczba osób studiujących w uczelniach niepublicznych osiągnęła poziom 145 tys., a w latach 2007–2008 – 660 tys. Po roku 2008 łączna liczba studentów uczelni niepublicznych spadła dwukrotnie – do 330 tys. w roku 2015.

Liczba osób studiujących na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych rosła aż do roku 2012, kiedy osiągnęła poziom 886 tys. W ciągu kolejnych trzech lat liczba studentów studiów stacjonarnych spadła o 5,4%, osiągając poziom 839 tys. w roku 2015.

Obserwowany w ostatnich latach spadek liczby studentów ma związek z malejącą liczbą osób w edukacyjnej grupie wieku 19–24 lata przy jednoczesnym upowszechnieniu studiowania w populacji absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, którzy zdali egzamin maturalny. Porównanie liczby osób w wieku 18–19 lat, które zdały egzamin maturalny, z liczbą studentów pierwszego roku studiów w tym samym wieku (z wyłączeniem cudzoziemców) pokazuje, że nie mniej niż 90% absolwentów szkół ponadgimnazjalnych uprawnionych do podjęcia studiów rozpoczyna naukę w szkole wyższej.

**Tabela 1. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych oraz nowo przyjęci studenci I roku studiów pierwszego stopnia i jednolitych studiów magisterskich (w tysiącach)**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych z danego roku, którzy zdali egzamin maturalny	267,3	331,8	365,1	318,4	320,3	298,8	291,6	284,8	276,0	241,4	227,2
Nowo przyjęci studenci I roku	491,4	474,1	488,3	493,1	477,1	447,0	424,8	403,9	362,7	350,5	341,3
w tym – z wyłączeniem cudzoziemców	.	.	484,2	488,5	472,6	441,3	418,5	395,3	351,3	343,9	332,9

Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych GUS i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.



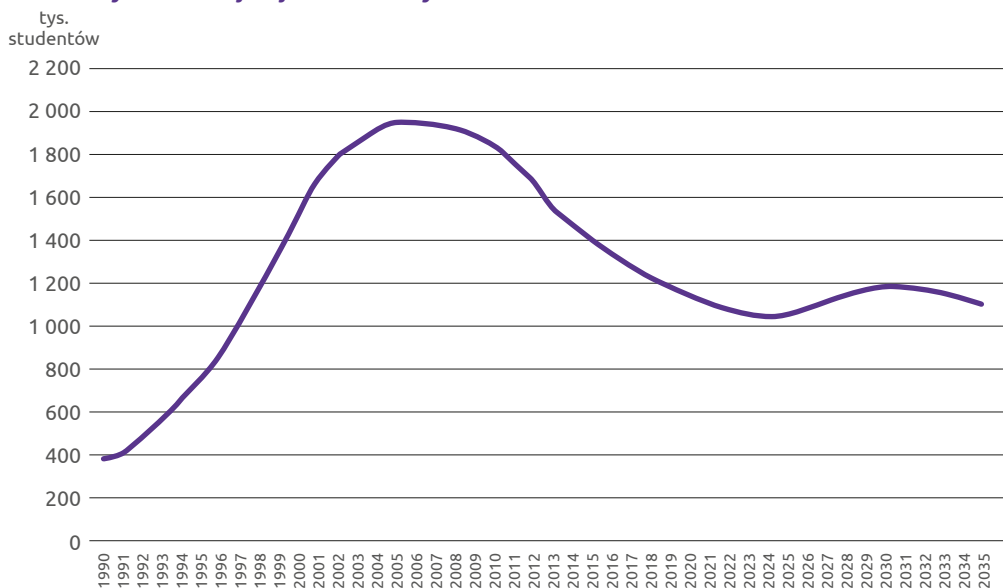
Liczba osób przyjmowanych na pierwszy rok studiów pierwszego stopnia i jednolitych magisterskich (z wyłączeniem cudzoziemców) znacznie przekracza liczbę absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, którzy zdali egzamin maturalny w tym samym roku. Sytuacja taka jest możliwa głównie z dwóch powodów:

- część nowo przyjętych studentów rezygnuje ze studiów w trakcie pierwszego roku (liczba studentów drugiego roku w danym okresie sprawozdawczym jest o ok. 1/4 niższa od liczby studentów pierwszego roku w poprzednim okresie sprawozdawczym) i podejmuje w kolejnym roku studia na innym kierunku lub na innej uczelni;
- na rozpoczęcie nauki w szkole wyższej decydują się osoby, które uzyskały maturę w okresie, gdy studia nie miały tak masowego charakteru; ze względu na rosnący odsetek ludności z wykształceniem wyższym znaczenie tego czynnika staje się jednak coraz mniejsze.

Malejąca liczba ludności w edukacyjnej grupie wieku 19–24 lata (z 3964 tys. w 2004 r. do 2835 tys. w 2015 r.; prognozowany dalszy spadek do 2024 r.) przy występującym obecnie upowszechnieniu studiowania wśród absolwentów szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży, którzy uzyskali świadectwo maturalne, a także coraz mniejszej liczbie osób w późniejszym wieku, które mogłyby być zainteresowane podjęciem studiów, musi skutkować dalszym spadkiem liczby studentów.

**Projekcja zmian liczby studentów w okresie do roku 2035** – zgodnie z którą liczba studentów spada w kolejnych latach, a po roku 2018 waha się pomiędzy 1050 tys. a 1200 tys. – została przedstawiona na wykresie 2.

**Wykres 2. Projekcja zmian liczby studentów w okresie do roku 2035**



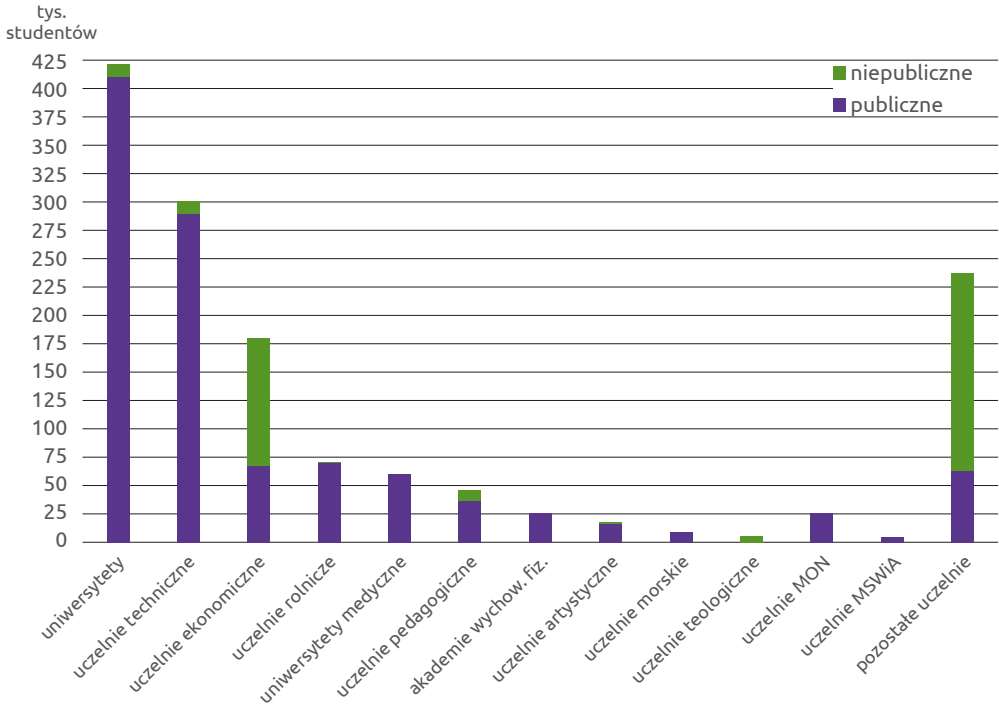
Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych GUS.

Rozkład liczby studentów pomiędzy różne typy uczelni pokazuje dominację uniwersytetów, gdzie w roku 2015 studiowało 422 tys. osób (30,0% ogółu studentów). Liczba studentów uczelni technicznych w tym samym roku wynosiła 301 tys. (21,5% ogółu studentów), a uczelni ekonomicznych – 180 tys. (z czego 113 tys. osób studiowało w uczelniach niepublicznych). W uczelniach rolniczych i w uniwersytetach medycznych studiowało w 2015 r., odpowiednio, 71 tys. i 61 tys. osób. Liczba studentów uczelni pedagogicznych wyniosła 46 tys. (w tym 10 tys. w uczelniach niepublicznych), uczelni resortu obrony narodowej – 25 tys., akademii wychowania fizycznego – prawie 25 tys., a uczelni artystycznych – 17 tys. Jeżeli chodzi o uczelnie morskie, uczelnie teologiczne i uczelnie resortu spraw wewnętrznych i administracji, to liczba studentów w każdym spośród tych typów uczelni była mniejsza od 10 tys. W pozostałych uczelniach kształciło się 238 tys. studentów, w tym – 175 tys. w uczelniach niepublicznych.

Należy zwrócić uwagę, że omawiane powyżej dane pochodzą z opracowań Głównego Urzędu Statystycznego, w których osoby studiujące równo-

legle na kilku kierunkach studiów wykazywane są wielokrotnie. Skutkiem tego liczba studentów podawana przez GUS różni się od liczby osób w wykazie studentów POL-on.

**Wykres 3. Liczba studentów według typów uczelni w roku akademickim 2015/2016**



Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych GUS.

## ▶ NAJPOPULARNIEJSZE KIERUNKI STUDIÓW

Podczas rekrutacji na studia I stopnia i jednolite studia magisterskie w polskich uczelniach na rok 2015/2016 zdecydowanie najwięcej kandydatów aplikowało na kierunek lekarski. Na drugim miejscu znalazła się informatyka, będąca jednocześnie jest kierunkiem, na który przyjęto najwięcej studentów.

**Tabela 2. Rankingi kierunków studiów I stopnia i jednolitych studiów magisterskich według największej liczby kandydatów i największej liczby studentów przyjętych na pierwszy rok studiów w roku akademickim 2015/2016**

Kierunki z największą liczbą kandydatów		Kierunki z największą liczbą przyjętych studentów	
liczba kandydatów	nazwa kierunku	liczba przyjętych studentów	nazwa kierunku
64 438	Kierunek lekarski	17 983	Informatyka
45 166	Informatyka	17 344	Zarządzanie
34 446	Zarządzanie	13 733	Pedagogika
28 834	Prawo	10 794	Prawo
22 910	Psychologia	10 365	Finanse i rachunkowość
21 413	Finanse i rachunkowość	9 185	Logistyka
21 156	Pedagogika	9 063	Administracja
20 089	Budownictwo	9 050	Ekonomia
19 928	Kierunek lekarsko-dentystyczny	8 368	Budownictwo
19 914	Mechanika i budowa maszyn	7 706	Psychologia

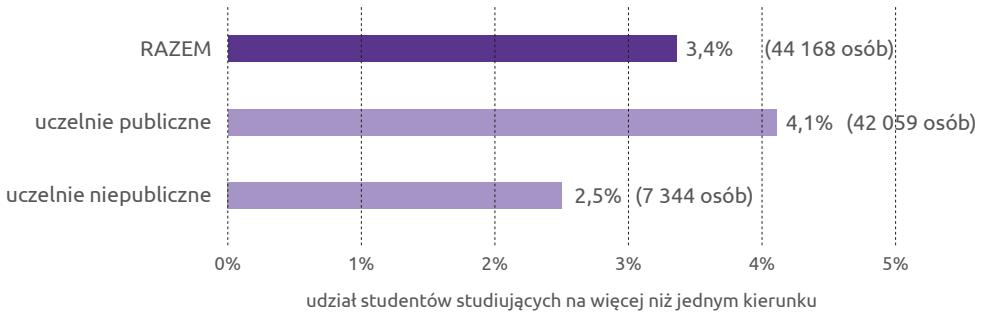
Źródło: Opracowanie OPI PIB na podstawie systemu POL-on, stan na 5.07.2016.

Wśród dziesięciu najbardziej popularnych wśród kandydatów kierunków studiów znajdują się kierunki przypisywane do różnych obszarów wiedzy: nauk medycznych, ścisłych, technicznych i społecznych. W przypadku dziesięciu kierunków, na które przyjęto w roku akademickim 2015/2016 najwięcej studentów, dominuje obszar nauk społecznych, do którego na ogół przypisywanych jest aż osiem kierunków z listy.

Obszaru nauk społecznych dotyczy także najczęściej zjawisko wielokierunkowości. Najczęściej występującą parą kierunków studiowanych równolegle jest prawo i administracja (617 studentów studiujących równolegle te dwa kierunki). Samo zjawisko wielokierunkowości nie jest natomiast powszechne. W 2015 r. na więcej niż jednym kierunku studiów kształciło się nieco ponad 44 tys. studentów, czyli 3,4% ogółu studentów. Zjawisko

to jest dużo bardziej popularne wśród studentów publicznych szkół wyższych niż osób studiujących na uczelniach niepublicznych.

**Wykres 4. Wielokierunkowość studentów: studiowanie na kilku kierunkach jednocześnie w 2015 r.**



Uwaga: osoby studiujące równocześnie na uczelniach publicznych i niepublicznych wykazano w obu grupach.

Źródło: Opracowanie OPI PIB na podstawie systemu POL-on, stan na 5.07.2016.

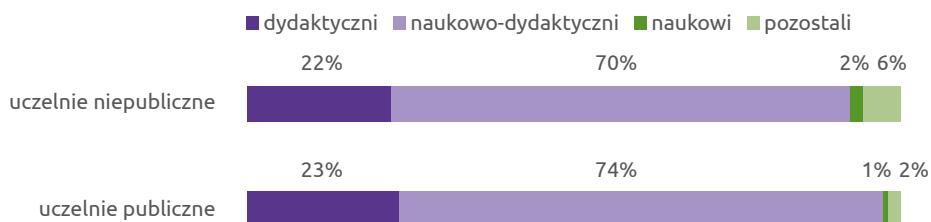
## ➤ NAUCZYCIELE AKADEMICKI

Nauczycielami akademickimi zgodnie z art. 108 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (PSW) są pracownicy dydaktyczni, pracownicy naukowo-dydaktyczni, pracownicy naukowcy, a także dyplomowani bibliotekarze oraz dyplomowani pracownicy dokumentacji i informacji naukowej. Pracownicy naukowo-dydaktyczni, stanowią ponad 70% nauczycieli akademickich ogółem.

### a. Liczba nauczycieli akademickich

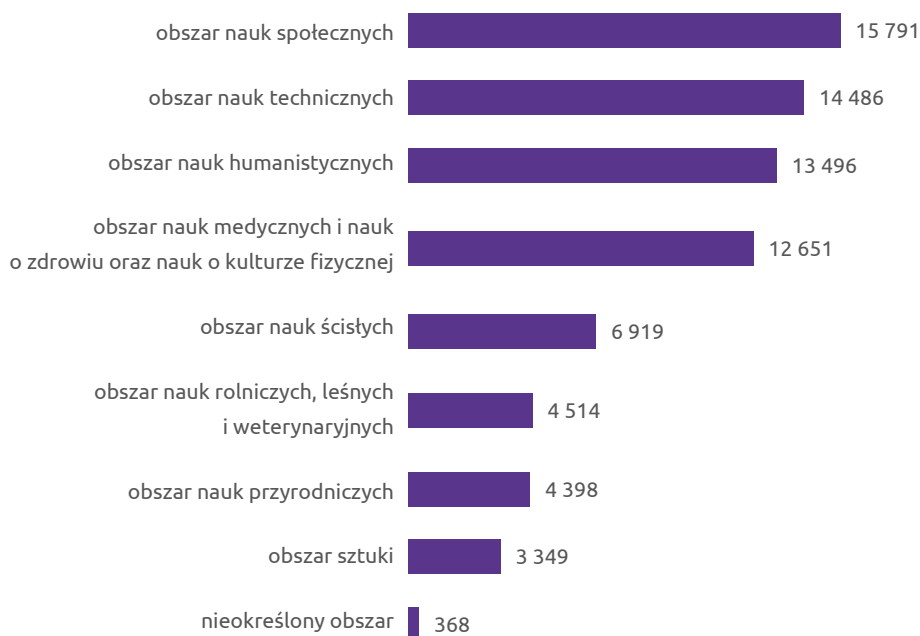
Wg stanu na koniec grudnia 2015 r. w uczelniach pracowało 95 121 nauczycieli akademickich, w tym 2297 cudzoziemców (2,4%). W 2013 r. liczba nauczycieli akademickich obniżyła się w porównaniu do roku 2012 o 320 osób, ale w kolejnych latach następował już niewielki, ale systematyczny wzrost liczby nauczycieli akademickich. W 2015 r. w porównaniu do roku 2013 liczba nauczycieli akademickich wzrosła o 0,6% (o 575 osób), a w porównaniu do roku 2012 o 0,3%. W tym samym czasie liczba studentów ogółem spadła w porównaniu do 2013 r. o 8,2%, a w porównaniu do roku 2012 o 13,3%.

**Wykres 5. Pracownicy uczelni będący nauczycielami akademickimi w 2015 r.**



Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych z systemu POL-on przekazanych przez OPI.

**Wykres 6. Nauczyciele akademicki z co najmniej stopniem doktora według obszarów wiedzy (w 2015 r.)**



Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych z systemu POL-on przekazanych przez OPI.

Wśród nauczycieli akademickich posiadających co najmniej stopień doktora w 2015 r. najliczniej był reprezentowany obszar nauk społecznych – 15,8 tys. osób uzyskało stopień naukowy w dyscyplinie zaliczanej do tego obszaru, co stanowiło 20,8% nauczycieli akademickich posiadających

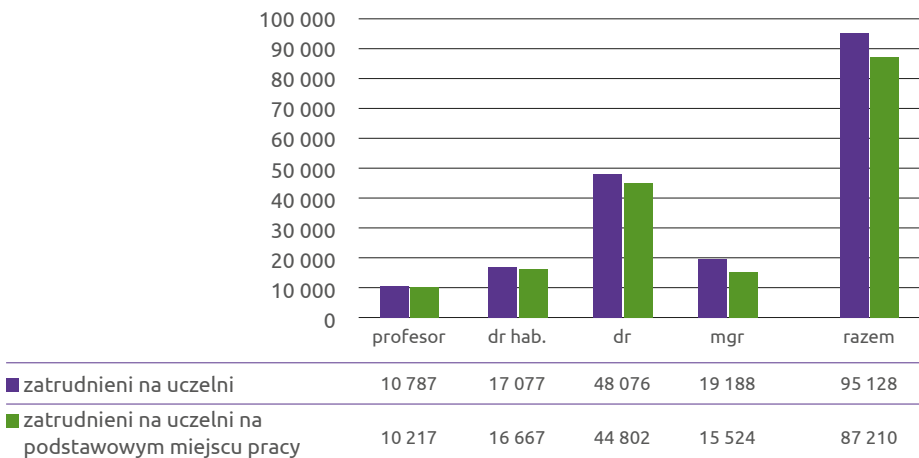
co najmniej stopień doktora, zatrudnionych we wszystkich uczelniach. Drugi pod względem liczby nauczycieli akademickich był obszar nauk technicznych – 14,5 tys. osób (19,1%), trzeci obszar nauk humanistycznych – 13,5 tys. osób (17,8%), czwarty obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej – 12,7 tys. osób (16,7%).

## b. Nauczyciele akademicy w podstawowym miejscu pracy

Zgodnie z ustawą PSW podstawowym miejscem pracy jest uczelnia albo jednostka naukowa, w której nauczyciel akademicki lub pracownik naukowy jest zatrudniony w pełnym wymiarze czasu, wskazana w umowie o pracę (lub akcie mianowania) jako podstawowe miejsce pracy. Podstawowe miejsce pracy może być tylko jedno. Nauczyciel akademicki lub pracownik naukowy może być za zgodą rektora uczelni lub dyrektora dodatkowo zatrudniony w ramach stosunku pracy tylko u jednego dodatkowego pracodawcy, prowadzącego działalność naukową lub badawczą.

W 2015 r. na 95 128 nauczycieli akademickich w uczelniach w podstawowym miejscu pracy zatrudnionych było 87 210 osób (91,7%).

**Wykres 7. Nauczyciele akademicy zatrudnieni na uczelni, w tym w podstawowym miejscu pracy, według stopni i tytułów**



Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych z systemu POL-on przekazanych przez OPI. Dane wg stanu na dzień 31 grudnia 2015 r., baza OPI z 15 grudnia 2016 r.

W publicznych uczelniach akademickich odsetek osób zatrudnionych w podstawowym miejscu pracy w porównaniu do nauczycieli ogółem uległ niewielkiemu obniżeniu i wynosił w roku 2012 – 92,7 %, w 2013 – 92,6% w 2014 – 92,3% w 2015 – 92,1%.

W przypadku publicznych uczelni zawodowych, niepublicznych uczelni akademickich i zawodowych odnotowano w badanym okresie systematyczny wzrost odsetka nauczycieli akademickich w podstawowym miejscu pracy.

W publicznych uczelniach zawodowych odsetek zatrudnionych w podstawowym miejscu pracy w 2012 r. wynosił 53,4%, a w 2015 r. wzrósł do 60,7%. PWSZ w 2012 r. miały bardzo niski poziom zatrudnienia nauczycieli akademickich w podstawowym miejscu pracy, wynoszący 40,9%. W 2015 r. odsetek ten wzrósł do 57,2%, a wszystko wskazuje na to, że w 2016 r. osiągnie poziom 60%.

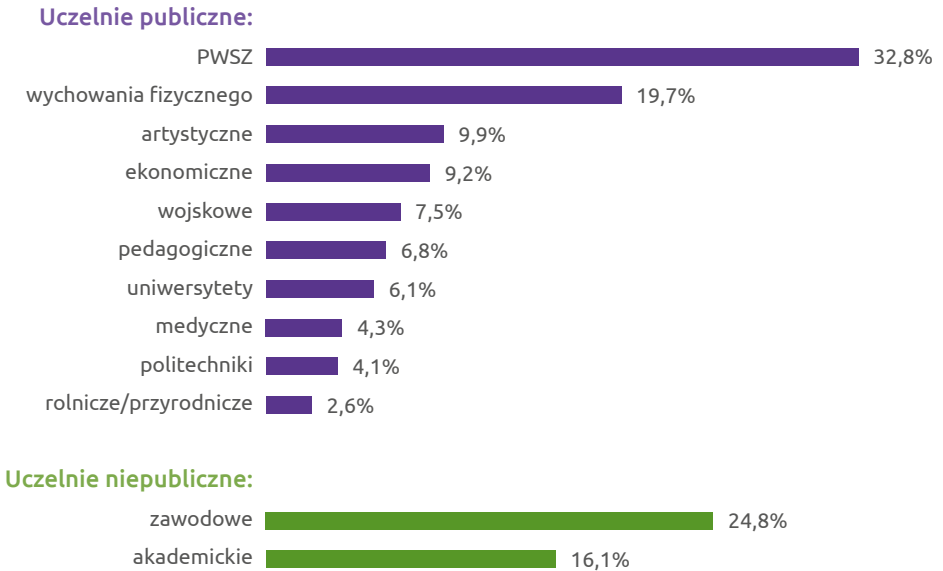
W niepublicznych uczelniach akademickich nastąpił wzrost tego wskaźnika z poziomu 76,9 do 84,4%, a w niepublicznych uczelniach zawodowych z 58,1 do 70,9%. W latach 2012–2015 zmniejszeniu uległ też odsetek zatrudnionych w podstawowym miejscu pracy w uczelniach medycznych.

Przy prawie stabilnej liczbie osób zatrudnionych w podstawowym miejscu pracy łącznie we wszystkich uczelniach liczba nauczycieli akademickich zatrudniona w dodatkowym miejscu pracy obniżyła się z 15 259 osób w 2012 r. do 12 692 osób w roku 2015, co oznacza spadek o ponad 17% .

### **c. Wieloetatowość w uczelniach**

Reforma szkolnictwa wyższego w 2011 r. ograniczyła znacznie możliwość pracy na więcej niż jednym etacie, a nowelizacja ustawy w 2014 r. jeszcze bardziej zaostrzyła przepisy w tym zakresie. Te zmiany, w połączeniu ze zmniejszającym się popytem na nauczycieli akademickich w niektórych typach uczelni, doprowadziły do istotnego ograniczenia zjawiska wieloetatowości. W 2012 r. 8258 nauczycieli akademickich było zatrudnionych w więcej niż jednej uczelni (8,7% nauczycieli akademickich ogółem), a w roku 2015 – 4778 osób (5%).



**Wykres 8. Nauczyciele akademicy zatrudnieni na więcej niż jednej uczelni**

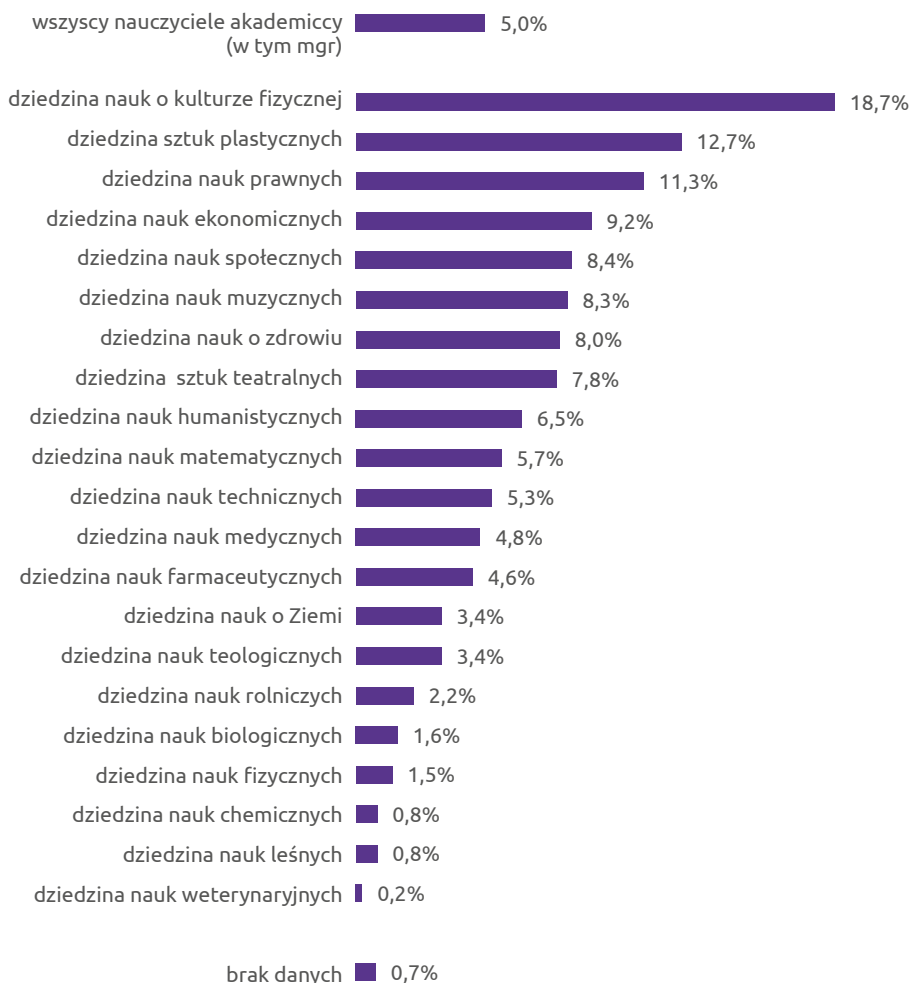
Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych z systemu POL-on przekazanych przez OPI.

Wieloletowość występuje przede wszystkim w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych (32,8%) i niepublicznych uczelniach zawodowych (24,8%). Stosunkowo duży odsetek nauczycieli akademickich zatrudnionych w więcej niż jednej uczelni na podstawie umowy o pracę dotyczy w dużej mierze publicznych uczelni wychowania fizycznego i niepublicznych uczelni akademickich (16,1%). W uczelniach rolniczych/przyrodniczych odnotowano najniższe wskaźniki wieloletowości.

Na wykresie 9 przedstawiono odsetek nauczycieli akademickich, posiadających co najmniej stopień naukowy doktora określonej dziedziny naukowej, zatrudnionych na więcej niż jednej uczelni. Wśród nauczycieli akademickich posiadających co najmniej stopień naukowy doktora, zjawisko wieloletowości dotyczy najczęściej nauczycieli akademickich związanych z dziedziną nauk o kulturze fizycznej (18,7%). Wysokie wskaźniki odnotowano również w dziedzinie sztuk plastycznych (12,7%), dziedzinie nauk prawnych (11,3%) oraz dziedzinie nauk ekonomicznych (9,2%), a najniższe

w dziedzinie nauk weterynaryjnych (0,2%), w dziedzinie nauk leśnych (2%) i dziedzinie nauk chemicznych (0,8%).

**Wykres 9. Wieloetatowość wśród nauczycieli akademickich posiadających co najmniej stopień doktora według dziedzin w 2015 r.**

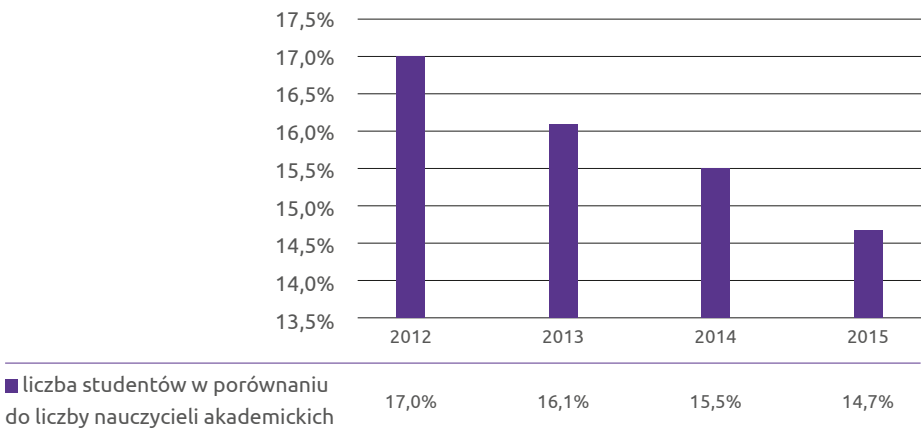


Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych z systemu POL-on przekazanych przez OPI oraz projektu raportu pt. Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 2013–2015.

#### d. Dostępność studentów do nauczycieli akademickich

W związku ze spadkiem liczby studentów i niewielkimi zmianami w liczbie nauczycieli akademickich ogółem, a nawet odnotowanym ich wzroście o 0,3% w 2015 r. w porównaniu do roku 2013, zmniejsza się liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego. Ta pozytywna tendencja zmian powinna wpłynąć na zwiększenie dostępu studentów do nauczyciela akademickiego i tym samym na jakość kształcenia. Wskaźnik ten mierzony jest na podstawie liczby studentów ogółem i świadczy o wzroście dostępu studentów do nauczyciela akademickiego w skali ogółem.

**Wykres 10. Liczba studentów ogółem w porównaniu do liczby nauczycieli akademickich ogółem w latach 2012–2015**



Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie danych z systemu POL-on przekazanych przez OPI.

W roku 2015 na jednego nauczyciela akademickiego przypadało 14,7 studentów. Mierzona w ww. sposób dostępność studentów do nauczyciela akademickiego systematycznie poprawiała się w badanym okresie. W 2012 r. wskaźnik ten wyniósł 17, w 2013 – 16,1, a w roku 2014 – 15,5.

## STANDARDY I WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE ZAPEWNIANIA JAKOŚCI W EUROPEJSKIM OBSZARZE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO (EOSW)

Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości w EOSW są dla państw biorących udział w Procesie Bolońskim najważniejszym zbiorem wytycznych odnoszących się do wewnętrznego i zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia oraz działalności agencji akredytacyjnych.

Podczas Konferencji Ministrów EOSW w Erywanii (14–15 maja 2015 r.) przyjęto nowe brzmienie Standardów i wskazówek. Poniżej przedstawiony jest wyciąg z dokumentu, zawierający same standardy (bez wskazówek) w wersji angielskiej oraz nieoficjalne tłumaczenie na język polski.

**Tabela 1. Część I: Standardy i wskazówki dotyczące wewnętrznego zapewnienia jakości**

**Table 1. Part I: Standards and guidelines for internal quality assurance**

Wersja angielska (oryginalna)	Wersja polska (tłumaczenie nieoficjalne)
<p><b>1.1 Policy for quality assurance</b>                      Institutions should have a policy for quality assurance that is made public and forms part of their strategic management. Internal stakeholders should develop and implement this policy through appropriate structures and processes, while involving external stakeholders.</p>	<p><b>1.1 Polityka dotycząca zapewniania jakości</b>                      Uczelnie powinny posiadać politykę dotyczącą zapewniania jakości, która jest opublikowana i stanowi element ich zarządzania strategicznego. Interesariusze wewnętrzni powinni opracować i wdrażać tę politykę poprzez odpowiednie struktury i procesy, zapewniając udział interesariuszy zewnętrznych.</p>
<p><b>1.2 Design and approval of programmes</b>                      Institutions should have processes for the design and approval of their programmes. The programmes should be designed so that they meet the objectives set for them, including the intended learning outcomes. The qualification resulting from a programme should be clearly specified and communicated, and refer to the correct level of the national qualifications framework for higher education and, consequently, to the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.</p>	<p><b>1.2 Projektowanie i zatwierdzanie programów</b>                      W uczelniach powinny istnieć procesy projektowania i zatwierdzania programów. Programy powinny być projektowane w taki sposób, aby umożliwiły osiągnięcie wyznaczonych im celów, włącznie z zakładanymi efektami kształcenia. Kwalifikacja, do której prowadzi dany program, powinna być jasno określona i przedstawiona oraz odnosić się do właściwego poziomu krajowej ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, a w ten sposób – do Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.</p>

**Tabela 1. Część I: Standardy i wskazówki dotyczące wewnętrznego zapewnienia jakości, cd.**  
**Table 1. Part I: Standards and guidelines for internal quality assurance, cont.**

Wersja angielska (oryginalna)	Wersja polska (tłumaczenie nieoficjalne)
<p><b>1.3 Student-centred learning, teaching and assessment</b>            Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach.</p>	<p><b>1.3 Kształcenie (uczenie się i nauczanie) i ocena zorientowane na studenta</b>            Uczelnie powinny zagwarantować, że programy są realizowane w sposób zachęcający studentów do odgrywania aktywnej roli w kreowaniu procesu uczenia się, a ocena studentów odzwierciedla to podejście.</p>
<p><b>1.4 Student admission, progression, recognition and certification</b>            Institutions should consistently apply pre-defined and published regulations covering all phases of the student "life cycle", e.g. student admission, progression, recognition and certification.</p>	<p><b>1.4 Przyjęcia na studia, progresja, uznawalność oraz wydawanie dyplomów i świadectw</b>            Uczelnie powinny w sposób spójny stosować uprzednio określone i opublikowane regulacje dotyczące wszystkich etapów „cyklu życiowego” studenta, na przykład procesu przyjmowania na studia, postępu w studiach, uznawalności oraz wydawania dyplomów i świadectw.</p>
<p><b>1.5 Teaching staff</b>            Institutions should assure themselves of the competence of their teachers. They should apply fair and transparent processes for the recruitment and development of the staff.</p>	<p><b>1.5 Kadra dydaktyczna</b>            Uczelnie powinny zapewnić sobie kadre dydaktyczną o odpowiednich kompetencjach. Powinny stosować sprawiedliwe i przejrzyste procesy rekrutacji i rozwoju zawodowego kadry.</p>
<p><b>1.6 Learning resources and student support</b>            Institutions should have appropriate funding for learning and teaching activities and ensure that adequate and readily accessible learning resources and student support are provided.</p>	<p><b>1.6 Zasoby edukacyjne i wsparcie dla studentów</b>            Uczelnie powinny dysponować odpowiednimi środkami finansowymi na działalność edukacyjną (uczenie się i nauczanie) oraz zapewniać odpowiednie i łatwo dostępne zasoby edukacyjne oraz wsparcie dla studentów.</p>
<p><b>1.7 Information management</b>            Institutions should ensure that they collect, analyse and use relevant information for the effective management of their programmes and other activities.</p>	<p><b>1.7 Zarządzanie informacją</b>            Uczelnie powinny zbierać, analizować i wykorzystywać odpowiednie informacje w celu efektywnego zarządzania swymi programami i innymi działaniami.</p>
<p><b>1.8 Public information</b>            Institutions should publish information about their activities, including programmes, which is clear, accurate, objective, up-to date and readily accessible.</p>	<p><b>1.8 Publikowanie informacji</b>            Uczelnie powinny publikować informacje o swej działalności, m.in. prowadzonych studiach, które są jasne, dokładne, obiektywne, aktualne i łatwo dostępne.</p>

Tabela 1. Część I: Standardy i wskazówki dotyczące wewnętrznego zapewnienia jakości, cd.

Table 1. Part I: Standards and guidelines for internal quality assurance, cont.

Wersja angielska (oryginalna)	Wersja polska (tłumaczenie nieoficjalne)
<p><b>1.9 On-going monitoring and periodic review of programmes</b>                      Institutions should monitor and periodically review their programmes to ensure that they achieve the objectives set for them and respond to the needs of students and society. These reviews should lead to continuous improvement of the programme. Any action planned or taken as a result should be communicated to all those concerned.</p>	<p><b>1.9 Ciągłe monitorowanie i okresowe przeglądy programów</b>                      Uczelnie powinny monitorować swe programy i okresowo dokonywać ich przeglądu, aby zagwarantować, że osiągają wyznaczone im cele i odpowiadają na potrzeby studentów i społeczeństwa. Przeglądy te powinny prowadzić do ciągłego doskonalenia danego programu. O wszelkich działaniach planowanych lub podejmowanych w ich rezultacie powinno się informować wszystkich zainteresowanych.</p>
<p><b>1.10 Cyclical external quality assurance</b>                      Institutions should undergo external quality assurance in line with the ESG on a cyclical basis.</p>	<p><b>1.10 Cykliczność zewnętrznego zapewnienia jakości</b>                      Uczelnie powinny cyklicznie podlegać zewnętrznemu zapewnianiu jakości zgodnie z „Europejskimi standardami i wskazówkami”.</p>

Tabela 2. Część II: Standardy i wskazówki dotyczące zewnętrznego zapewnienia jakości

Table 2. Part II: Standards and guidelines for external quality assurance

Wersja angielska (oryginalna)	Wersja polska (tłumaczenie nieoficjalne)
<p><b>2.1 Consideration of internal quality assurance</b>                      External quality assurance should address the effectiveness of the internal quality assurance processes described in Part 1 of the ESG.</p>	<p><b>2.1 Uwzględnianie wewnętrznego zapewnienia jakości</b>                      Zewnętrzne zapewnianie jakości powinno uwzględniać skuteczność procesów wewnętrznego zapewnienia jakości omówionych w części 1 „Europejskich standardów i wskazówek”.</p>
<p><b>2.2 Designing methodologies fit for purpose</b>                      External quality assurance should be defined and designed specifically to ensure its fitness to achieve the aims and objectives set for it, while taking into account relevant regulations. Stakeholders should be involved in its design and continuous improvement.</p>	<p><b>2.2 Projektowanie metodologii odpowiednich do celu</b>                      Zewnętrzne zapewnianie jakości powinno być zdefiniowane i zaprojektowane dokładnie w taki sposób, aby zagwarantować adekwatność rozwiązań do określonych dla nich założeń i celów, z uwzględnieniem odpowiednich regulacji prawnych. Interesariusze powinni być zaangażowani w proces projektowania i ustawicznego doskonalenia zewnętrznego zapewniania jakości.</p>

**Tabela 2. Część II: Standardy i wskazówki dotyczące zewnętrznego zapewnienia jakości, cd.**  
**Table 2. Part II: Standards and guidelines for external quality assurance, cont.**

Wersja angielska (oryginalna)	Wersja polska (tłumaczenie nieoficjalne)
<p><b>2.3 Implementing processes</b>            External quality assurance processes should be reliable, useful, pre-defined, implemented consistently and published. They include            * a self-assessment or equivalent;            * an external assessment normally including a site visit;            * a report resulting from the external assessment;            * a consistent follow-up.</p>	<p><b>2.3 Wdrażanie procesów</b>            Procesy zewnętrznego zapewnienia jakości powinny być rzetelne, użyteczne, uprzednio określone, stosowane w sposób spójny i opublikowane. Obejmują one:            * samoocenę lub równoważny proces,            * ocenę zewnętrzną, na ogół włącznie z wizytacją,            * raport będący wynikiem oceny zewnętrznej,            * spójne działania podejmowane w następstwie oceny.</p>
<p><b>2.4 Peer-review experts</b>            External quality assurance should be carried out by groups of external experts that include (a) student member(s).</p>	<p><b>2.4 Ekspertci dokonujący oceny</b>            Zewnętrzne zapewnienie jakości powinno być przeprowadzone przez grupy zewnętrznych ekspertów, z udziałem przedstawiciela lub przedstawicieli studentów</p>
<p><b>2.5 Criteria for outcomes</b>            Any outcomes or judgements made as the result of external quality assurance should be based on explicit and published criteria that are applied consistently, irrespective of whether the process leads to a formal decision.</p>	<p><b>2.5 Kryteria dotyczące rezultatów</b>            Wszelkie rezultaty lub oceny, będące następstwem zewnętrznego zapewnienia jakości, powinny opierać się na jednoznacznych i opublikowanych kryteriach, które są stosowane w sposób spójny, niezależnie od tego, czy dany proces prowadzi do formalnej decyzji.</p>
<p><b>2.6 Reporting</b>            Full reports by the experts should be published, clear and accessible to the academic community, external partners and other interested individuals. If the agency takes any formal decision based on the reports, the decision should be published together with the report.</p>	<p><b>2.6 Raportowanie</b>            Raporty ekspertów powinny być publikowane w pełnym zakresie, jasne i napisane w sposób przystępny dla środowiska akademickiego, partnerów zewnętrznych i innych zainteresowanych osób. W przypadku gdy agencja podejmuje jakąkolwiek formalną decyzję opartą na raportach, decyzja taka powinna zostać opublikowana wraz z raportem.</p>
<p><b>2.7 Complaints and appeals</b>            Complaints and appeals processes should be clearly defined as part of the design of external quality assurance processes and communicated to the institutions.</p>	<p><b>2.7 Skargi i odwołania</b>            Procesy rozpatrywania skarg i odwołań powinny zostać jasno określone w trakcie projektowania procesów zewnętrznego zapewnienia jakości i przedstawione uczelniom.</p>

Tabela 3. Część III: Standardy i wskazówki dla agencji zapewnienia jakości

Table 3. Part III: Standards and guidelines for quality assurance agencies

Wersja angielska (oryginalna)	Wersja polska (tłumaczenie nieoficjalne)
<p><b>3.1 Activities, policy and processes for quality</b>                      Agencies should undertake external quality assurance activities as defined in Part 2 of the ESG on a regular basis. They should have clear and explicit goals and objectives that are part of their publicly available mission statement. These should translate into the daily work of the agency. Agencies should ensure the involvement of stakeholders in their governance and work.</p>	<p><b>3.1 Działania, polityka i procesy dotyczące zapewnienia jakości</b>                      Agencje powinny regularnie prowadzić działania w zakresie zewnętrznego zapewnienia jakości, które przedstawiono w części 2 „Europejskich standardów i wskazówek”. Powinny mieć jasne i jednoznaczne cele i założenia, które są wpisane w ich powszechnie dostępną misję, które powinny przekładać się na codzienną działalność agencji. Agencje powinny zapewnić udział interesariuszy w swym zarządzaniu i działalności.</p>
<p><b>3.2 Official status</b>                      Agencies should have an established legal basis and should be formally recognised as quality assurance agencies by competent public authorities.</p>	<p><b>3.2 Oficjalny status</b>                      Agencje powinny mieć określone podstawy prawne i być formalnie uznawane przez właściwe władze publiczne jako agencje ds. zapewnienia jakości.</p>
<p><b>3.3 Independence</b>                      Agencies should be independent and act autonomously. They should have full responsibility for their operations and the outcomes of those operations without third party influence.</p>	<p><b>3.3 Niezależność</b>                      Agencje powinny być niezależne i działać w sposób autonomiczny. Powinny w pełni odpowiadać za swe działania i rezultaty tych działań, nie podlegając wpływom osób trzecich.</p>
<p><b>3.4 Thematic analysis</b>                      Agencies should regularly publish reports that describe and analyse the general findings of their external quality assurance activities.</p>	<p><b>3.4 Analizy tematyczne</b>                      Agencje powinny regularnie publikować raporty, które przedstawiają i analizują ogólne wyniki działań dotyczących zewnętrznego zapewnienia jakości.</p>
<p><b>3.5 Resources</b>                      Agencies should have adequate and appropriate resources, both human and financial, to carry out their work.</p>	<p><b>3.5 Zasoby</b>                      Agencje powinny dysponować adekwatnymi i odpowiednimi zasobami, zarówno finansowymi, jak i ludzkimi, do prowadzenia swej działalności.</p>
<p><b>3.6 Internal quality assurance and professional conduct</b>                      Agencies should have in place processes for internal quality assurance related to defining, assuring and enhancing the quality and integrity of their activities.</p>	<p><b>3.6 Wewnętrzne zapewnienie jakości i etyka zawodowa / profesjonalne działanie</b>                      W agencjach powinny funkcjonować procesy wewnętrznego zapewnienia jakości, dotyczące definiowania, zapewniania i doskonalenia jakości oraz uczciwości w prowadzonych działaniach.</p>
<p><b>3.7 Cyclical external review of agencies</b>                      Agencies should undergo an external review at least once every five years in order to demonstrate their compliance with the ESG.</p>	<p><b>3.7 Cykliczny przegląd zewnętrzny agencji</b>                      Agencje powinny poddawać się przeglądowi zewnętrznemu przynajmniej co pięć lat, aby wykazać zgodność swych działań z „Europejskimi standardami i wskazówkami”.</p>





**POLSKA  
KOMISJA  
AKREDYTACYJNA**





Polska Komisja Akredytacyjna została utworzona pod nazwą Państwowa Komisja Akredytacyjna z dniem 1 stycznia 2002 r. na podstawie ustawy z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Obecną nazwę Komisja uzyskała na mocy ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

Polska Komisja Akredytacyjna jest niezależną instytucją, działającą na rzecz zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia. Podstawowymi celami działań Komisji są dbałość o spełnianie standardów jakościowych przyjętych dla szkolnictwa wyższego, nawiązujących do najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni edukacyjnej oraz wspieranie uczelni publicznych i niepublicznych w procesie doskonalenia jakości kształcenia, a także budowania kultury jakości. Działania te zmierzają do zapewnienia absolwentom polskich szkół wyższych wysokiej pozycji na krajowym i międzynarodowym rynku pracy oraz do zwiększenia konkurencyjności polskich uczelni jako instytucji europejskich.

Uwarunkowania prawne odnoszące się do działalności Komisji, od czasów jej utworzenia, podlegały częstym zmianom, jednak pomimo kolejnych nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym część kompetencji tego eksperckiego gremium nie została zmodyfikowana. Od początku swojego funkcjonowania Polska Komisja Akredytacyjna dokonuje oceny jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów (ocena programowa) i przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego wyniki tej oceny, a także opinie w sprawie utworzenia uczelni oraz przyznania uczelni lub jej podstawowej jednostce organizacyjnej uprawnienia do prowadzenia

studiów. Dodatkowo, w aktualnie obowiązującym stanie prawnym, Komisja przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie w sprawie przywrócenia zawieszono go uprawnienia do prowadzenia studiów oraz opinie w sprawie utworzenia przez uczelnię zagraniczną uczelni lub filii z siedzibą na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej. Ponadto, na podstawie nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 18 marca 2011 r., w latach 2012–2016 Komisja dokonywała oceny działalności podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni (ocena instytucjonalna), w tym oceny jakości kształcenia na prowadzonych przez nią studiach trzeciego stopnia oraz studiach podyplomowych.

W skład Polskiej Komisji Akredytacyjnej wchodzi zespoły działające w ramach następujących obszarów kształcenia: nauk humanistycznych, nauk społecznych w zakresie nauk ekonomicznych, nauk społecznych w zakresie nauk społecznych i prawnych, nauk ścisłych, nauk przyrodniczych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, nauk technicznych, nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, sztuki i ponadto zespół odwoławczy. Organami Komisji są przewodniczący, sekretarz oraz prezydium, skład którego tworzą przewodniczący Komisji, sekretarz, przewodniczący wspomnianych wyżej zespołów, przewodniczący Parlamentu Studentów RP, a także dwaj przedstawiciele organizacji pracodawców, wybrani przez członków Komisji zgłoszonych przez organizacje pracodawców spośród swego grona.

Polska Komisja Akredytacyjna dokonuje oceny z własnej inicjatywy, na wniosek uczelni lub na wniosek ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Uchwały dotyczące ocen oraz raporty zespołów oceniających publikowane są przez Komisję na jej stronie internetowej.

Podstawowe dane na temat działalności Komisji zamieszczono poniżej w tabelach 1–4.

Tabela 1. Liczba wydanych ocen jakości kształcenia (I–IV kadencja oraz 2016 r.)

Oceny	Z tego:												Razem	
	I kadencja		II kadencja		III kadencja		IV kadencja		2016					
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wyróżniające	20	2%	26	2%	57	2%	67	4%	17	5%	187	3%		
Pozytywne	744	76%	1087	81%	1873	81%	1071	67%	219	69%	4994	76%		
Warunkowe	178	18%	180	13%	153	7%	118	7,5%	16	5%	645	10%		
Negatywne	38	4%	48	4%	71	3%	35	2%	6	2%	198	3%		
Zawieszenia/ odstąpienia	–	–	–	–	166	7%	310	19,5%	60	19%	536	8%		
<b>Ogółem</b>	<b>980</b>	<b>100%</b>	<b>1341</b>	<b>100%</b>	<b>2320</b>	<b>100%</b>	<b>1601</b>	<b>100%</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>6560</b>	<b>100%</b>		

Źródło: Opracowanie własne PKA.

Tabela 2. Oceny programowe i instytucjonalne wg zespołów działających w ramach obszarów kształcenia w latach 2012–2016

Zespół działający w ramach obszaru kształcenia w zakresie	Oceny programowe					Oceny instytucjonalne					Ogółem		
	2012	2013	2014	2015	2016	Razem	2012	2013	2014	2015		2016	Razem
Nauk humanistycznych	18	24	38	52	39	171	7	19	4	4	1	35	206
Nauk społecznych w zakresie nauk ekonomicznych	67	73	84	91	77	392	7	7	2	7	4	27	419
Nauk społecznych w zakresie nauk społecznych i prawnych	60	74	79	95	49	357	10	7	3	3	2	25	382
Nauk ścisłych	16	9	13	9	12	59	9	8	5	7	0	29	88
Nauk przyrodniczych oraz nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych	19	21	23	32	28	123	7	18	9	12	3	49	172
Nauk technicznych	33	50	56	90	49	278	6	19	13	11	8	57	335
Nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej	27	29	40	60	44	200	3	6	7	4	2	22	222
Sztuki	14	24	25	16	20	99	1	10	2	5	1	19	118
<b>Razem</b>	<b>254</b>	<b>304</b>	<b>358</b>	<b>445</b>	<b>318</b>	<b>1679</b>	<b>50</b>	<b>94</b>	<b>45</b>	<b>53</b>	<b>21</b>	<b>263</b>	<b>1942</b>

Źródło: Opracowanie własne PKA.

Tabela 3. Rozkład wniosków i opinii w uczelniach publicznych i niepublicznych (IV kadencja oraz 2016 r.)

Rodzaje opinii	Razem	Wnioski IV kadencja						Wnioski 2016				
		Uczelnie publiczne		Uczelnie niepubliczne		Uczelnie publiczne		Uczelnie niepubliczne		akademickie	zawodowe	zawodowe
		akademickie	zawodowe	akademickie	zawodowe	akademickie	zawodowe	akademickie	zawodowe			
Pozytywne	<b>642 (93)</b>	195	73	39	216	37	24	10	48			
Pozytywne z zaleceniami	<b>368</b>	91	51	33	128	13	14	10	28			
Negatywne	<b>488</b>	74	52	36	230	15	19	1	61			
Nie może pozytywnie zaopiniować	<b>2</b>				2							
W toku	<b>16</b>					4			12			
<b>Razem</b>	<b>1516 (93)</b>	<b>360</b>	<b>176</b>	<b>108</b>	<b>576</b>	<b>69</b>	<b>57</b>	<b>21</b>	<b>149</b>			

(... CK) – w tym liczba opinii dla CK.

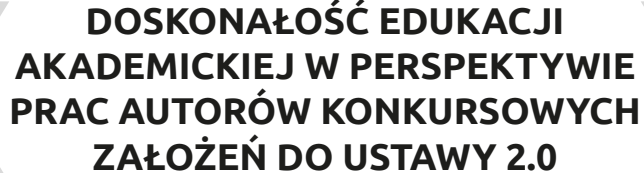
Źródło: Opracowanie własne PKA.

Tabela 4. Wnioski wg zespołów działających w ramach obszarów kształcenia (I-IV kadencja oraz 2016 r.)

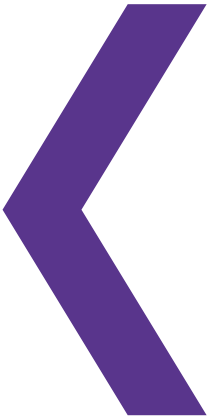
Zespół działający w ramach obszaru kształcenia w zakresie	I kadencja		II kadencja		III kadencja		IV kadencja		2016		Razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Nauk humanistycznych	158	7,7%	144	10,5%	125	6,7%	72	5,9%	18	6%	517	8%
Nauk społecznych w zakresie nauk ekonomicznych	504	24,6%	196	14,4%	300	16,1%	224	18,4%	49	17%	1273	19%
Nauk społecznych w zakresie nauk społecznych i prawnych	556	27,1%	415	30,4%	595	31,9%	368	30,2%	91	31%	2025	30%
Nauk ścisłych	55	2,7%	32	2,3%	45	2,4%	28	2,3%	4	1%	164	2%
Nauk przyrodniczych oraz nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych	131	6,4%	90	6,6%	58	3,1%	55	4,5%	13	4%	347	5%
Technicznych	316	15,4%	153	11,2%	259	13,9%	188	15,4%	47	16%	963	14%
Nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej	289	14,1%	290	21,2%	417	22,3%	236	19,3%	68	23%	1300	19%
Sztuki	40	2,0%	45	3,3%	69	3,7%	49	4,0%	6	2%	209	3%

Źródło: Opracowanie własne PKA.





**DOSKONAŁOŚĆ EDUKACJI  
AKADEMICKIEJ W PERSPEKTYWIE  
PRAC AUTORÓW KONKURSOWYCH  
ZAŁOŻEŃ DO USTAWY 2.0**



Czy zasady prowadzenia studiów wyższych w polskich uczelniach wymagają zmian? Jak w ramach Ustawy 2.0 powinny być określone zasady zewnętrznej oceny jakości kształcenia?

Czy należy wprowadzić do Ustawy 2.0 nowe rozwiązania, zachęcające do skuteczniejszego dostosowania kształcenia do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego?



**PROF. MAREK KWIEK**  
**KIEROWNIK ZESPOŁU USTAWA 2.0**  
**CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM**

Nowa ustawa musi zmienić w pierwszej kolejności i najgłębiej funkcjonowanie najlepszych ośrodków, które stanowią międzynarodową wizytówkę naszego kraju w szkolnictwie wyższym. Sprowadzanie argumentów na rzecz reform do poprawienia losu studentów polskich uczelni nie wystarcza: poziom kształcenia w trybie stacjonarnym w olbrzymiej większości publicznych uczelni nie wymaga dzisiaj poważniejszych systemowych interwencji na poziomie centralnym.

W proponowanych założeniach funkcje oceny jakości kształcenia przyjmuje zreformowana PKA, status Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) i innych wymagań biurokratycznych zmienia się na co najwyżej opcjonalny (w optymalnym wariantcie KRK powinny zostać zniesione, a ich miejsce powinien zająć system minimów programowych ustalanych przez PKA); ponadto rośnie rola oceny środowiskowej (*peer review*). Studenci dysponują dostępem do informacji o studiach, a na studiach typu akademickiego istotnie rośnie selektywność przyjęć. Studia doktoranckie stają się selektywnymi w dostępie studiami typu akademickiego, a wszyscy doktoranci mają obowiązkowo zagwarantowane stypendia (ze środków uczelni, przemysłu, regionów lub w ramach projektów grantowych promotorów). Współpraca z otoczeniem gospodarczym i społecznym (a zwłaszcza skuteczne wysiłki komercjalizacyjne) zostaje doceniona w formie uznania roli trzeciej misji uczelni w mechanizmach finansowania (dotacje), procedurach awansowych (habilitacja i profesura) i parametryzacji (KEJN). Uznajemy sensowność pojawienia się w systemie doktoratów zawodowych (wdrożeńowych),

przyznawanych na podstawie współpracy uczelni z gospodarką. Zarazem nie uznajemy skrótowych dróg do habilitacji (przez np. pomysły habilitacji wdrożeniowej), pozostawiając ją jako niezwykle istotny element prokościowy w systemie awansów naukowych, o którym decydują wyłącznie procedury CK. Uwolnienie habilitacji od silnych rygorów naukowości – czy jej uznaniowość – może doprowadzić do chaosu i kolejnej fali deprecjacji uprawiania nauki akademickiej w Polsce. Proponujemy rezygnację z niestacjonarnych studiów doktoranckich (z pozostawieniem możliwości obrony doktoratów „z wolnej stopy”): liczba doktorantów będzie limitowana przez wprowadzenie obowiązku otrzymywania stypendium doktoranckiego przez wszystkich doktorantów. Polska potrzebuje większej liczby doktoratów – a nie doktorantów.

Istotne jest wyraźne rozdzielenie funkcji kontrolnej i akredytacyjnej. PKA jest jedyną komisją akredytacyjną w Polsce wpisaną do Europejskiego Rejestru Komisji Akredytacyjnych (EQAR). Tym samym akredytacje przeprowadzane przez PKA muszą być spójne z wytycznymi europejskimi. W Europie coraz większy nacisk kładzie się na akredytację instytucjonalną niż na akredytację programową, a więc zakłada się, że jakość programów kształcenia jest w ścisłej relacji z jakością prowadzonych badań na danej uczelni, jakością innych programów oferowanych na uczelni i jakością zarządzania uczelnią. Praktycznie we wszystkich krajach europejskich prowadzi się ocenę instytucjonalną. Działania PKA są zbyt mało profesjonalne w stosunku do pokładanych wobec niej oczekiwań i do narodowych komisji akredytacyjnych funkcjonujących w innych krajach. Skład osobowy biura PKA jest zbyt mały w stosunku do liczby jednostek szkolnictwa wyższego, a praca w PKA jest dla jej członków i ekspertów dodatkową aktywnością zawodową. Skutkiem tego kompetencje w zakresie oceny jakości nie są przez członków i ekspertów PKA traktowane priorytetowo. Narodowe komisje akredytacyjne w innych krajach dysponują zdecydowanie większymi zasobami niż PKA i tym samym działają bardziej profesjonalnie. Ocenę jakości kształcenia należy uprościć, wskazać aktualne deficyty funkcjonujących procedur, a jednocześnie zbudować taką przestrzeń, aby polskie logiki

jakości kształcenia były spójne z logikami europejskimi. Ocena jakości ma przestać uczelniom przeszkadzać, a jednocześnie ma się profesjonalizować. PKA powinna być instytucją doskonalącą jakość, a nie kontrolującą uczelnie – ma nie być organem represyjno-kontrolnym pracującym na podstawie dostarczanych (często wątpliwej jakości i standardowo opracowywanych na uczelniach lub w prywatnych firmach) dokumentów. Akredytacja to też wartość dodana, doskonalenie i motywowanie uczelni do nauki i nagradzanie za nią – a nie, jak obecnie, motywowanie uczelni do produkcji określonej liczby dokumentów. Dzisiejsza akredytacja jest nieefektywna, ponieważ nie prowadzi do zmiany funkcjonowania uczelni i ich w tych procesach nie wspiera merytorycznie.

Polskie uczelnie nie są dziś istotnym elementem ekosystemu innowacji i przedsiębiorczości. Uczelnie publiczne można postrzegać zwłaszcza jako samorządne korporacje zawodowe – nadal często zamknięte na świat zewnętrzny. Polscy naukowcy i studenci są słabo zintegrowani z wiodącymi społecznościami nauki w świecie z tych samych powodów, dla których uczelnie są słabo zintegrowane ze swym otoczeniem lokalnym i gospodarczym: prawne i wewnętrzne przeregulowanie uczelni, finansowanie dotacyjne tam, gdzie powinny działać zasady konkurencji, ustrój i samorządność uczelni oraz brak efektywnego ładu zarządczego. Proponowane w projekcie uczelnie o profilu badawczo-dydaktycznym mają dwa równoważne zadania: badawcze oraz dydaktyczne, które równorzędnie wpływają na wysokość przyznawanych dotacji. Ponadto zadaniem uczelni badawczo-dydaktycznych jest zaangażowanie w rozwój regionu, zarówno gospodarczy, jak i społeczny. Uczelnie tego typu pozostają w bliskim kontakcie z regionalnymi partnerami przemysłowymi, odpowiadając na ich potrzeby z zakresu innowacji, jak również kształcą wysokiej klasy specjalistów na regionalny rynek pracy i reagują na potrzeby lokalnych społeczności. Z tego powodu uważamy, że należałoby udrożnić ścieżki dla istotniejszego dodatkowego regionalnego finansowania tego rodzaju uczelni. Głównym zadaniem uczelni o profilu dydaktycznym jest kształcenie studentów, ze szczególnym uwzględnieniem kierunków o profilu zawodowym, biorących pod uwagę

potrzeby regionalnego rynku pracy. Istotą funkcjonowania uczelni dydaktycznych jest tworzenie kapitału intelektualnego dla lokalnej gospodarki i wspieranie jej rozwoju. Są one niezwykle istotnym elementem powstającego zróżnicowanego systemu – inne wymagania stawiane kadrze akademickiej (absolutny priorytet pracy dydaktycznej) łączą się zarazem z osobną ścieżką kariery zawodowej, która nie wymaga zdobywania habilitacji i docenia finansowo i prestiżowo kształcenie studentów.



**PROF. HUBERT IZDEBSKI**  
**PRZEWODNICZĄCY INTERDYSCYPLINARNEGO ZESPOŁU**  
**„USTAWA 2.0” – UNIWERSYTET SWPS, COLLEGIUM CIVITAS,**  
**WYŻSZĄ SZKOŁĘ INFORMATYKI I ZARZĄDZANIA**

Przedstawione przez Zespół założenia są ukierunkowane na przeorientowanie polskich szkół wyższych na jakość we wszystkich trzech kierunkach ich misji, tj. badań naukowych, kształcenia oraz kontaktów z otoczeniem zewnętrznym.

Zajmując stanowisko, iż także jakość kształcenia wymaga istotnej poprawy, kwestiom doskonałości edukacji akademickiej poświęcono w założeniach wiele uwagi, przedstawiając propozycje w tej materii.

W szczególności, w odniesieniu do studiów I i II stopnia (odrębną uwagę poświęcono studiom doktoranckim jako studiom III stopnia):

- 1) zaproponowano odejście od dotychczasowego jednolitego traktowania wszystkich kierunków studiów przy ich podziale na studia stacjonarne i studia niestacjonarne oraz o profilu ogólnoakademickim i profilu praktycznym – na rzecz wyodrębnienia trzech rodzajów kierunków studiów: regulowanych, uniwersyteckich i nieregulowanych, różniących się od siebie znaczeniem dla społeczeństwa i państwa uzyskiwanych w ich ramach kwalifikacji (odpowiednio: kształcenie na potrzeby wykonywania zawodów mających szczególne znaczenie ze względu na zapewnianie ochrony wartości szczególnie istotnych społecznie, kształcenie ukierunkowane na utrzymanie stałego potencjału wszechstronnego prowadzenia prac badawczych i rozwojowych oraz na rozwój środowisk opiniotwórczych dysponujących najwyższym potencjałem intelektualnym i kreatywnym, kształcenie na pozostałych kierunkach) i, w konsekwencji,

różnym stopniem regulacji (co do trybu klasyfikowania kierunków, co do określania limitów przyjęć, co do określania standardów kształcenia, czy co do systemu weryfikacji efektów kształcenia) oraz sposobem finansowania;

- 2) zaproponowano przebudowanie Polskiej Komisji Akredytacyjnej w Narodową Komisję Akredytacyjną przy podwyższeniu jej statusu prawnego, w tym proceduralnej pozycji w procesie oceny jakości;
- 3) podkreślając powiązanie edukacyjnej misji szkół wyższych z ich „trzecią misją”, wskazano mechanizmy służące dostosowywaniu kształcenia do potrzeb społeczno-gospodarczych, poczynając od wskazywania niezbędności formalnego określenia polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego (strategia rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego, wieloletni program finansowania nauki i szkolnictwa wyższego), poprzez dokonanie funkcjonalnego podziału szkół wyższych na badawcze, dydaktyczno-badawcze i zawodowe, w odpowiedni dla siebie sposób uwzględniające także w sferze dydaktyki potrzeby społeczno-gospodarcze), do rozwiązań organizacyjnych, w tym obligatoryjności powołania kolegialnego organu szkoły wyższej z udziałem interesariuszy zewnętrznych.

Podkreślono także potrzebę rozwoju różnych form kształcenia ustawicznego, w tym kształcenia podyplomowego, przedstawiając propozycje rozszerzenia regulacji w tym ostatnim zakresie.





**DR HAB. ARKADIUSZ RADWAN**  
**KIEROWNIK ZESPOŁU USTAWA 2.0**  
**INSTYTUT ALLERHANDA**

Problem kształcenia na polskich uczelniach polega na jego niewystarczającej jakości oraz silnym przechyle akademickim. Wiedza dostarczana studentom jest często nieadekwatna do potrzeb rynku pracy, nawet w uczelniach z założenia dydaktycznych. Należy zatem wprowadzić zmiany wymuszające specjalizację szkolnictwa akademickiego w ramach poszczególnych misji. Można tego dokonać poprzez uzależnienie zakresu uprawnień do prowadzenia studiów na danym kierunku od oceny uczelni w myśl zasady „wyższa ocena – więcej uprawnień”.

Zmiany powinny także objąć treści i formy kształcenia, zwłaszcza zastępowanie wykładów formami interaktywnymi (konwersatoria, ćwiczenia, laboratoria, a zwłaszcza projekty) i uwzględnianie elementów kompetencji przydatnych na rynku pracy.

Program powinien składać się z kilku modułów odpowiadających składowym umiejętności zawodowych. Każdy moduł powinien być koronowany projektem (lub działaniem praktycznym charakterystycznym dla przygotowywanego zawodu).

Przejście z formuły przedmiotów do formuły modułów powinno też w przypadku wielu kierunków kształcenia pozwolić rozważyć rezygnację z pracy dyplomowej na I stopniu (licencjat, inżynier), jako że w uzupełnieniu 5-8 prac projektowych wieńczących moduły wystarczy egzamin końcowy, bez pisania osobnej pracy, której wadą jest jej wycinkowość w stosunku do całego programu kształcenia.

Zmiany w przypadku kształcenia powinny polegać na powszechnej kategoryzacji uczelni w tym obszarze przez Polską Komisję Akredytacyjną. Akredytacje zastąpi ocena ekspercka przeprowadzana na wniosek uczelni. Sama kategoria w obszarze kształcenia będzie, poza oceną ekspercką, bazowała m.in. na obowiązkowej ocenie programów studiów przez studentów oraz ocenie skuteczności kształcenia, np. poprzez badanie mierników sukcesu absolwentów na rynku pracy (np. mediany zarobków absolwentów 10 lat po ukończeniu studiów, mediany zarobków absolwentów po studiach w porównaniu do osób, które nie podjęły studiów). Informacje o jakości kształcenia na uczelniach powinny być także dostępne studentom w prosty i przejrzysty sposób w ramach narzędzia *college scorecard*, co znacznie ograniczy asymetrię informacji pomiędzy studentem a uczelnią.

Przystosowanie kształcenia na polskich uczelniach do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy powinno być jednym z zadań Ustawy 2.0. Kluczowe będzie otwarcie uczelni na udział otoczenia społeczno-gospodarczego (Rady Powiernicze z reprezentacją m.in. przedstawicieli OSG), uwzględnianie oczekiwań pracodawców w programach kształcenia, zwłaszcza w przypadku uczelni dydaktycznych oraz uwzględnienie współpracy z OSG w ocenie parametrycznej w znacznie szerszym stopniu niż obecnie. Ponadto w przypadku kierunków o profilu zawodowym należy wprowadzić wymóg prowadzenia znacznej części zajęć przez praktyków. Uczelnie powinny być także zachęcane do prowadzenia kursów na Poziomie 5 Polskiej Ramy Kwalifikacji. Zachęty te powinny być połączone z dalszą deregulacją zawodów, których wykonywanie nie wymaga posiadania dyplomu szkoły wyższej.



**WYSTĄPIENIA  
TEMATYCZNE**







**Prof. dr hab. Krzysztof Diks**  
Przewodniczący Polskiej Komisji  
Akredytacyjnej

Prof. dr hab. Krzysztof Diks: informatyk specjalizujący się w algorytmice. Współautor popularnego podręcznika akademickiego z algorytmów i struktur danych. Od początku swojej kariery związany z Uniwersyteciem Warszawskim. W latach 2005–2015 dyrektor Instytutu Informatyki Uniwersytetu Warszawskiego. Stypendysta rządu kanadyjskiego. Promotor kilkudziesięciu prac magisterskich i dziesięciu prac doktorskich. Opiekun światowej klasy drużyn uniwersyteckich w zawodach w programowaniu zespołowym. Współtwórca programu nauczania na kierunku informatyka w Uniwersytecie Warszawskim oraz standardów kształcenia informatycznego. Przewodniczący Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Popularyzator informatyki, od kilkunastu lat przewodniczący Komitetu Głównego Olimpiady Informatycznej.

W latach 2011–2015 był pierwszym dyrektorem Narodowego Centrum Nauki. Jest członkiem korespondentem Polskiej Akademii Nauk i prezesem Oddziału PAN w Krakowie, przewodniczącym Komitetu Polityki Naukowej, a od stycznia 2017 r. członkiem Rady Naukowej ERC.

## ABSTRAKT

### „EDUKACJA NA POZIOMIE WYŻSZYM W POLSCE – DYLEMATY I WYZWANIA”

Powszechność kształcenia na poziomie wyższym w Polsce jest faktem. Według danych GUS, w roku akademickim 1990/1991 współczynnik skolaryzacji brutto (netto) wynosił 12,9% (9,8%), następnie gwałtownie rósł do roku 2010/2011, gdy osiągnął poziom 53,8% (40,8%), żeby w kolejnych latach łagodnie maleć. W roku akademickim 2015/2016 wyniósł 47,6% (37,3%). Liczba studentów w szkołach wyższych maleje od roku 2006. W roku akademickim 2015/2016 w szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się 1 405 133 studentów, w tym 1 075 199 studentów w 132 szkołach publicznych (76,5% ogółu studentów) i 329 934 studentów w 283 szkołach niepublicznych (23,5% ogółu studentów). Dominującą formą kształcenia w uczelniach publicznych są studia stacjonarne, natomiast w uczelniach niepublicznych – studia niestacjonarne.

Biorąc powyższe pod uwagę, stajemy przed wyzwaniem zapewnienia dobrej jakości kształcenia na każdym oferowanym kierunku studiów, w każdej z licznych szkół wyższych. Przede wszystkim musimy przyjąć do wiadomości, że w tak powszechnym systemie szkolnictwa wyższego mamy, i będziemy mieli, uczelnie, które odgrywają różne role. W określeniu tych ról pomocna może być, zaproponowana przez Arkadiusza Radwana w projekcie dotyczącym Ustawy 2.0 i odpowiednio odniesiona do sfery kształcenia, klasyfikacja, zgodnie z którą uczelnie reprezentują cztery poziomy: międzynarodowy, krajowy, regionalny lub lokalny. Przy czym uczelnia sama powinna określić funkcję, jaką chce pełnić w systemie kształcenia, i dążyć do jak najlepszego jej realizowania. Doskonałość (edukacji), niezależnie od poziomu, jest elitarna, a uczelnie powinny same wypracować skuteczne wewnętrzne mechanizmy, które będą służyć ich dążeniu do doskonałości. Państwo zaś powinno ustalić ogólne ramy, których przestrzeganie jest

niezbędne w kształceniu na poziomie wyższym, ale także stworzyć warunki wyłaniania i promowania najlepszych jako wzorców do naśladowania. Szczególnie istotną rolę w tym zakresie powinna odgrywać zewnętrzna ocena jakości kształcenia, w tym akredytacja.

W referacie przedstawimy obraz kształcenia na poziomie wyższym w Polsce oraz omówimy możliwe rozwiązania, które powinny być pomocne w osiągnięciu doskonałości kształcenia w polskich uczelniach, ze szczególnym uwzględnieniem narzędzi zewnętrznej oceny i doskonalenia jakości kształcenia.



**Prof. dr hab. Zbigniew Marciniak**  
**Wiceprzewodniczący Rady Głównej Nauki**  
**i Szkolnictwa Wyższego**

Zbigniew Marciniak urodził się w 1952 r., w Warszawie. Jest matematykiem, specjalizującym się w algebrze.

Studia ukończył na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego w 1976 r. W 1982 r. uzyskał stopień doktora matematyki w Virginia Polytechnic Institute and State University (USA). W roku 1997 uzyskał stopień doktora habilitowanego, zaś w 2014 r. tytuł profesora nauk matematycznych. Jest autorem ponad 30 publikacji naukowych i członkiem komitetów redakcyjnych dwóch czasopism naukowych.

Pracuje na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego od 1997 roku. W latach 1996–1999 był wicedyrektorem, a w latach 2000–2005 dyrektorem Instytutu Matematyki UW. W latach 2005–2007 pełnił funkcję przewodniczącego Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

W latach 2007–2009 był podsekretarzem stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej; w latach 2010–2012 pełnił funkcję podsekretarza stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Od roku 2002 jest członkiem Zespołu Ekspertów Matematycznych międzynarodowego badania umiejętności uczniów OECD PISA; w latach 2013–2017 był przewodniczącym tego zespołu. W latach 2012–2016 członek Komitetu Sterującego Badaniami Edukacyjnymi CERI przy OECD. Od roku 2013 jest członkiem grupy doradczej dla programu „Scaling Up” w Brookings Institute, USA. Od roku 2016 jest członkiem Zespołu Doradczego Banku Światowego ds. Systemów Edukacji.



Od roku 2014 wiceprzewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a od roku 2013 Przewodniczący Rady Naukowej przy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Od roku 2010 wiceprzewodniczący Zarządu Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci. Członek Jury Polskich Eliminacji Europejskiego Konkursu Młodych Naukowców.

Odznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Krzyżem Kawalerskim oraz Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski.

## ➤ ABSTRAKT

### „JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA – SZANSE I WYZWANIA”

Po transformacji ustrojowej polskie szkolnictwo wyższe musiało sprostać wielkiemu wyzwaniu, jakim było umasowienie kształcenia na poziomie wyższym. Zjawisko to przede wszystkim było odpowiedzią na wyraźne zapotrzebowanie społeczne. Było ono jednak (a także jest nadal) racjonalne także z innych ważnych powodów.

Umasowienie kształcenia w takiej skali, przy niewielkim przyroście kadry akademickiej, było ogromnym wysiłkiem dla polskich uczelni; zapewne ucierpiało na tym także doskonałość naukowa, która jest jednym z podstawowych wyznaczników międzynarodowej pozycji rankingowej szkół wyższych.

Oceniając z perspektywy czasu przebieg procesu umasowienia studiów wyższych, można dostrzec zarówno niewątpliwe sukcesy, jak i elementy, które można poprawić. Do niewątpliwych sukcesów należy zaliczyć uniknięcie obecnego w wielu krajach zjawiska „diploma mills”, a także zaistnienie przejrzystego i demokratycznego systemu rekrutacji na studia.

Do spraw, które wymagają zastanowienia, należy niepokojąca zbyt wysoka, w porównaniu z danymi międzynarodowymi, proporcja liczby nadawanych tytułów magistra w stosunku do liczby wszystkich dyplomów

ukończenia studiów wyższych. Wynika to przede wszystkim z odziedziczonej struktury programowej, choć następują jej systematyczne, ale powolne, zmiany.

Coraz pilniejsza staje się też potrzeba wyraźniejszej dywersyfikacji studiów, zarówno co do form, jak i treści kształcenia. Jest to jedyna skuteczna droga do osiągnięcia dobrych efektów kształcenia w pracy z bardzo zróżnicowanymi, tak pod względem uzdolnień, jak i oczekiwań, studentami. Potrzeba wsparcia przez szkoły wyższe procesu uczenia przez całe życie skłania do rozważenia możliwości stworzenia oferty form kształcenia mniejszych niż dzisiejsze pełne dyplomy; polska rama kwalifikacji daje przestrzeń dla takich kwalifikacji.

Prace nad ustawą 2.0 to szansa takiego dostosowania prawnych ram działania strumieni finansowania, które będą katalizatorem autonomicznych zmian, prowadzących do zbudowania przez polskie uczelnie oferty edukacyjnej na miarę potrzeb przyszłości.



**GOŚCIE SPECJALNI  
SPECIAL GUESTS**







**Tia Loukkola**  
**European University Association**

Tia Loukkola works at the European University Association (EUA) as Director of the Institutional Development unit, which encompasses various activities with particular focus on providing services and support to EUA's members. In this context, she has responsibility for all activities related, in particular, to quality assurance and rankings. This includes management of the association's various projects on these topics and EUA's Institutional Evaluation Programme, as well as representing EUA in policy discussions. Tia Loukkola is a regular guest speaker in conferences around Europe and beyond. Before joining EUA in April 2008 she worked at the University of Turku, Finland, for ten years in various capacities both in faculty and central administration.



**Dr Mark Frederiks**  
**Accreditation Organisation of the Netherlands**  
**and Flanders, NVAO**

Dr Mark Frederiks is coordinator international policy of NVAO, the Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders. Since 2004 he is also Coordinator of the European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA). For 5 years he was Administrator of the world-wide network of QA agencies INQAAHE. He was a member of the Bologna Expert Group that prepared the European Approach for QA of Joint Programmes which was adopted by the EHEA Ministers in Yerevan. He coordinated four EU funded projects and was an expert in reviews in Austria, Georgia, Germany, Ireland, Portugal, Slovenia and Sweden.

Before joining NVAO he worked with the Netherlands Association of Universities of Applied Sciences, and was a researcher with CHEPS / University of Twente and Open University UK. He is (co-) author of some forty publications in the field of quality assurance in higher education.



**Colin Tück**  
**European Quality Assurance Register**

Colin Tück is the Director of the European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). He has been working for EQAR since October 2007, initially as Project Manager on behalf of its founding members (ENQA, ESU, EUA and EURASHE).

He was a member of the Steering Group for the revision of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), and is a co-author of the European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes.

Prior to joining EQAR he was involved in quality assurance-related topics as a member of the European Students' Union's (ESU, formerly ESIB) Bologna Process Committee and of the Executive Board of the National Union of Students in Germany (fzs).



**Sam Meakin**  
**Assistant Director**  
**Department for Education, United Kingdom**

Sam joined the UK Department for Education in 2016 to work on delivery of the Teaching Excellence Framework (TEF). The TEF aims to recognise and reward high quality teaching in higher education. Sam works in partnership with the Higher Education Funding Council for England (HEFCE), who are currently implementing the first full assessments under the TEF. In her role at the Department for Education, Sam has also taken a leading role in working with the sector to tackle the proliferation of plagiarism through 'essay mills' – websites which provide custom written essays for students to submit as part of their degree. Sam joined Her Majesty's Civil Service from the private sector in Australia, where she was a public policy consultant at PricewaterhouseCoopers.





**TEMATYKA  
PANELI**





**PANEL I:****OCENA I DOSKONALENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA  
W RÓŻNYCH KULTURACH AKADEMICKICH****MODERATOR: Bartłomiej Banaszak**

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

**PANELIŚCI: Tia Loukkola**, European University Associationdr **Mark Frederiks**, Accreditation Organisation  
of the Netherlands and Flanders, NVAO**Colin Tück**, European Quality Assurance Register**Sam Meakin** (Department for Education, United Kingdom)**ABSTRAKT**

Kwestia jakości kształcenia oraz jego zapewniania jest jednym z najbardziej „umiędzynarodowionych” zagadnień w obszarze szkolnictwa wyższego. Efektem rosnącego umiędzynarodowienia tej tematyki jest uzgodniony przez Ministrów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zestaw kryteriów zapewniania jakości pod nazwą Standardów i wskazówek w zakresie zapewniania jakości w EOSW. Zawiera on wytyczne w zakresie doskonalenia jakości w uczelniach, zewnętrznej oceny jakości kształcenia oraz funkcjonowania agencji akredytacyjnych. Agencje, które działają zgodnie z europejskimi kryteriami, są wpisywane do Europejskiego Rejestru Agencji Akredytacyjnych (EQAR). Funkcjonowanie europejskich kryteriów jakości oraz EQAR nie jest bez znaczenia m.in. w kontekście uznawalności wykształcenia. Dowodem na umiędzynarodowienie problematyki zapewniania jakości jest również rosnące znaczenie międzynarodowych akredytacji branżowych.

Jakość kształcenia oraz zapewnianie jakości jest też przedmiotem szczególnej troski licznych europejskich rządów, które wprowadzają reformy w zakresie ram instytucjonalnych dotyczących zapewniania jakości. W ujęciu ogólnym mają one oczywiście na celu zwiększenie poziomu kształcenia studentów. Okazuje się, że te działania są wywołane nierzadko także przez znany polskiemu środowisku akademickiemu problem nadmiernej biurokratyzacji procesów akredytacyjnych. Celem niektórych rządów stało się ponadto wprowadzenie, obok tradycyjnie pojmowanej zewnętrznej oceny jakości, rozwiązań umożliwiających uznawanie i nagradzanie doskonałości w dydaktyce. Głośnym w ostatnim czasie przykładem takiego rozwiązania jest wdrażana aktualnie brytyjska inicjatywa *Teaching Excellence Framework*, oparta de facto na parametryzacji jakości kształcenia. Doświadczenia związane z dyskusją nad miernikami doskonałości w dydaktyce są dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego potencjalnie bardzo wartościowe nie tylko w kontekście akredytacji, ale także m.in. zasad finansowania uczelni.

Podczas panelu będziemy mieli okazję:

- przyjrzeć się doświadczeniom uczelni w doskonaleniu jakości kształcenia, widzianym z perspektywy europejskiej,
- porozmawiać o kierunkach zmian w systemie zapewniania jakości w Holandii, który był już w latach 90. poprzedniego stulecia inspiracją dla odbywających się w Polsce dyskusji o potrzebie wprowadzenia systemu akredytacji kierunków studiów,
- przekonać się o tym, jak silny jest potencjalnie związek między odpowiednim doбором kryteriów i procedur zewnętrznej oceny jakości a systemem kwalifikacji i uznawalności dyplomów,
- zapoznać się z wnioskami z dyskusji nad miernikami doskonałości w kształceniu na poziomie wyższym, która odbyła się w Wielkiej Brytanii w kontekście wdrażania inicjatywy *Teaching Excellence Framework*.

## PANEL II:

## ZEWNĘTRZNA OCENA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA I JEJ ROLA W BUDOWANIU KULTURY JAKOŚCI W POLSKIM SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

MODERATOR: dr hab. **Jakub Brdulak**, prof. SGH

Szkoła Główna Handlowa

PANELIŚCI: dr hab. **Maria Próchnicka**, Polska Komisja Akredytacyjna  
prof. dr hab. **Włodzimierz Bernacki**, Sejmowa Komisja Edukacji,  
Nauki i Młodzieży, Uniwersytet Jagielloński  
dr hab. **Grzegorz Mazurek**, prof. ALK,  
Akademia Leona Koźmińskiego  
**Dawid Kolenda**, Uniwersytet Jagielloński

### ABSTRAKT

Powszechnie uważa się, że rezultatem dobrze funkcjonującego systemu zapewniania jakości w danej jednostce jest właśnie kultura jakości. Z tym, że można się zastanowić, czy w przypadku dobrze funkcjonującej kultury jakości jakkolwiek system jest potrzebny. Fundamentalne pojęcia w obszarze oceny jakości w szkolnictwie wyższym budzą czasem pewne wątpliwości. Panel ten ma za zadanie przybliżenie ich audytorium.

Jeżeli prowadzimy dyskusje na temat akredytacji, to po pierwsze konieczne jest umówienie się, co oznacza pojęcie „jakość w szkolnictwie wyższym”. A jeśli nie uda się nam uzgodnić tej definicji, to powinniśmy być świadomi różnic w postrzeganiu tego pojęcia. Poza tym, powszechnie uważa się, że nie da się „zarządzać tym czego się nie da zmierzyć”. Tak więc, oprócz zdefiniowania pojęcia „jakość”, musimy zaproponować

sposób pomiaru – bez systemu informującego o poziomie danego zjawiska nie jesteśmy w stanie go doskonalić. Stąd jest to bardzo istotny obszar dyskusji.

Druga część panelu będzie poświęcona roli zewnętrznej oceny jakości w szkolnictwie wyższym. Powszechnie uważa się, że system akredytacji jest zbyt zbytnio zbiurokratyzowany. Zdaniem autora niniejszego wprowadzenia, każde działanie będzie postrzegane jako zbyt zbytnio zbiurokratyzowane, gdy nie widzimy w nim sensu. Sens w świecie organizacji nadają korzyści jakie płyną z danego działania. Przykładowo temat nadmiernej biurokratyzacji nie pojawia się przy akredytacjach zagranicznych (np. ABET, AACSB), gdzie w niektórych przypadkach trzeba dostarczać komisjom dane dotyczące osiągnięcia przez studentów poszczególnych efektów kształcenia. A więc trzeba prowadzić sprawozdawczość każdego efektu kształcenia na poziomie przedmiotu i kierunku. Dlaczego więc uczelnie podejmą ten wysiłek? To będzie przedmiotem drugiej dyskusji, gdzie się będziemy zastanawiać nad korzyściami oceny zewnętrznej dla wszystkich interesariuszy uczelni.

## PANEL III:



# MECHANIZMY OCENY I DOSKONALENIA JAKOŚCI Kształcenia w polskich uczelniach

MODERATOR: dr hab. **Filip Musiał**, prof. Ignatianum  
Akademia Ignatianum

PANELIŚCI: prof. dr hab. **Mirostawa El Fray**, Zachodniopomorski  
Uniwersytet Technologiczny  
prof. dr hab. **Andrzej K. Koźmiński**, Prezydent Akademii  
Leona Koźmińskiego  
dr **Agnieszka Piasecka**, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
ks. prof. dr hab. **Józef Stala**, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II  
w Krakowie



## ABSTRAKT

Pytanie o system wewnętrznej oceny jakości kształcenia na polskich uczelniach jest jedną ze składowych pytań o doskonałość dydaktyczną. W założeniu wewnętrzne systemy jakości kształcenia miały mieć decydujący wpływ na podniesienie poziomu dydaktyki – jednak ocena, czy tak się stało, nie jest jednomyślna. Zagadnienie jest niezwykle szerokie, warto jednak sformułować trzy kluczowe problemy.

### 1. Formalizm a pragmatyzm w wewnętrznych systemach zapewniania jakości kształcenia.

- Czym powinny być wewnętrzne systemy jakości kształcenia?
- Czy istnieją jedynie, by zadośćuczynić formalnym wymogom, czy też są tworzone, by osiągnąć konkretny cel?

- Jaka jest, a jaka powinna być, rola wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia?

## **2. Czy jakość można zapewnić szczegółowo określonymi warunkami prowadzenia studiów?**

- Czy jakość da się skodyfikować?
- Czy można skonstruować wymierne wskaźniki, które badają jakość kształcenia w różnych dziedzinach nauki?
- Czy da się zagwarantować jakość kształcenia przez odpowiednie skodyfikowanie warunków, w jakich prowadzone będą studia?
- Jaka jest faktyczna rola efektów kształcenia i możliwość ich weryfikacji?
- Jak, w tym kontekście, traktować autonomię w zakresie tworzenia kierunków studiów – a zatem także autonomię standardów kształcenia?

## **3. Kadra a jakość kształcenia.**

- Jaka jest rola minimów kadrowych w kontekście jakości kształcenia?
- Czy wieloetatowość jest rzeczywistym problemem?
- Czy mobilność kadry naukowo-dydaktycznej sprzyja podnoszeniu jakości nauczania?
- Czy oceny studenckie mają (mogą mieć) realny wpływ na doskonalenie metod dydaktycznych?
- Czy stosowanie nowych technologii, nowych metod w procesie kształcenia jest konstytutywnym elementem jakości kształcenia?
- Jaka powinna być w tym względzie rola uczelni czy wprost wymogów wewnętrznych systemów doskonalenia jakości kształcenia?
- W jaki sposób uczelnie powinny wspierać dobrych dydaktyków?



## PANEL IV:



# JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW

MODERATOR: **Piotr Pokorny**

Institut Rozwoju Szkolnictwa Wyższego

PANELIŚCI: **Zuzanna Hazubska**, Politechnika Wroclawska

**Patrycja Piłat**, Przewodnicząca Samorządu Studentów  
Uniwersytetu Jagiellońskiego

**Mateusz Gawroński**, Parlament Studentów Rzeczypospolitej  
Polskiej, Politechnika Łódzka



## ABSTRAKT

Choć dyskusje związane z Ustawą 2.0 skupiają się w dużej mierze na sprawach nauki i jej finansowaniu, niezaprzeczalnie największą i najważniejszą (z perspektywy odpowiedzialności społecznej) grupą interesariuszy w systemie szkolnictwa wyższego w dalszym ciągu są i będą studenci. Nie bez powodu też pośród ustawowych zadań uczelni kształcenie i wychowywanie studentów zajmują dwie pierwsze pozycje.

Na przestrzeni ostatnich lat system kształcenia na poziomie wyższym znacząco się zmienił. Relację „mistrz–uczeń” stopniowo zastąpiło kształcenie masowe, a to obecnie jest wypierane przede wszystkim przez nowe technologie i metody kształcenia (e-learning, MOOC itp.). Wielokrotnie mówi się obecnie, że zmiany te doprowadziły do realnego spadku jakości kształcenia na studiach wyższych. Powstaje jednak pytanie, czy to samych studentów należy obwiniać za taki stan rzeczy?

Kolejno, rola studentów w częściowym współzarządzaniu uczelnią, w tym także w kształtowaniu polityki jakości kształcenia, zawsze budziła

kontrowersje lub wątpliwości ze strony pozostałej części społeczności akademickiej. Szczególne obawy od zawsze związane są z szeroko rozumianą ewaluacją jakości kształcenia, a w szczególności z oceną kadry akademickiej. Można usłyszeć argumenty, że sami studenci nie są w stanie, a wręcz nie powinni, oceniać swoich nauczycieli, ponieważ jest to np. niewychowawcze. Jednak czy kompetencje dydaktyczne kadry zawsze idą w parze z kolejnymi szczeblami kariery naukowej? Czy status nauczyciela akademickiego od razu dodaje przymiot doskonałości w aspekcie kompetencji związanych z kształceniem studentów i doktorantów?

W ramach prowadzonych prac nad nowym kształtem sektora nauki i szkolnictwa wyższego należy w zdecydowany sposób rozróżnić sprawy związane z uprawianiem nauki od spraw kształcenia na poziomie wyższym. Troska o wysoką jakość kształcenia powinna być zatem jednym z głównych priorytetów dla prowadzonych działań i dyskusji. Szczególnie istotne w tym zakresie jest bezpośrednio zaangażowanie oraz wzięcie pod uwagę opinii i spostrzeżeń studentów, a także osób, które studia w ostatnim czasie ukończyły. Tylko to pozwoli na uzyskanie szerszej perspektywy w procesie przygotowywania nowej ustawy, a także – być może – na rozwianie pewnych mitów i wątpliwości związanych z bezpośrednim udziałem studentów w procesach współzarządzania uczelnią.

## ▶ PYTANIA DO DYSKUSJI

- Jaka jest lub powinna być rola studentów i doktorantów w uczelni?
- W jaki sposób angażować studentów, doktorantów i absolwentów w proces zapewniania oraz doskonalenia jakości kształcenia?
- Jaką konstrukcję powinien przyjąć system ewaluacji jakości kształcenia, uwzględniający opinie studentów, doktorantów i absolwentów?
- Jak zniwelować obawy kadry akademickiej przed oceną dokonywaną przez studentów i doktorantów?

- W jakim stopniu powinien być zapewniony dostęp do informacji o procesie kształcenia i jego jakości (wyniki ewaluacji itp.)?

## PANEL V:

# DOSTOSOWYWANIE OFERTY KSZTAŁCENIA DO POTRZEB OTOCZENIA SPOŁECZNO- -GOSPODARCZEGO

MODERATORKA: dr hab. **Alina Orłowska**, prof. UMCS  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

PANELIŚCI: **Aleksandra Agatowska**, Wiceprezes PZU Życie SA  
**Tomasz Tokarski**, Przewodniczący Parlamentu Studentów  
Rzeczypospolitej Polskiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana  
Pawła II  
doc. dr inż. **Eugeniusz Krysiak**, Państwowa Wyższa Szkoła  
Zawodowa w Lesznie  
**Grzegorz Kierner**, Politechnika Łódzka

## ABSTRAKT

Tocząca się obecnie, zarówno w środowisku akademickim i szeroko rozumianym środowisku interesariuszy zewnętrznych, pogłębiona dyskusja nad jakością kształcenia w szkołach wyższych uaktualnia kwestie związane z takim kształtowaniem oferty dydaktycznej i modelowaniem procesu kształcenia, aby odpowiadał on uniwersalizmowi kształcenia akademickiego, wymaganom dynamicznie rozwijającego i zmieniającego się otoczenia społeczno-gospodarczego, a także oczekiwaniom i aspiracjom studentów / absolwentów szkół wyższych. Powiązanie koncepcji kształcenia z misją i celami strategicznymi uczelni, potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego oraz rynku pracy we współczesnym świecie stanowi jedno z głównych założeń polityki kształcenia każdej uczelni. Osiągnięcie zakładanej spójności stawia przed wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia w szkole wyższej szereg wy-

zwań dotyczących wdrażanych lub postulowanych formalnych rozwiązań, korelacji interesów i oczekiwań każdego z nich. Podejmowane inicjatywy pozwalają na obecnym etapie wskazać zarówno przykłady dobrych praktyk, jak i definiować potencjalne trudności w realizacji tych zamierzeń.

Uwzględniając fakt, iż każdy z uczestników procesu kształcenia (uczelnia, student/absolwent, potencjalny pracodawca) oczekuje osiągnięcia znaczących dla siebie efektów i wartości, istotnym jest wypracowanie takiej spójności w tym zakresie, aby kształcenie mogło skutecznie odpowiadać na te potrzeby.

## ➤ ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

Proponujemy zatem pochylenie się w trakcie dyskusji panelowej nad następującymi problemami:

- problem innowacyjności i różnicowania oferty kształcenia w uczelniach różnego typu w aspekcie realizowania misji i strategii uczelni,
- osiąganie doskonałości dydaktycznej w profilu ogólnoakademickim i praktycznym wobec dynamicznie zmieniających się wymagań otoczenia społeczno-gospodarczego,
- pozyskiwanie i wykorzystanie informacji z rynku pracy (opinie pracodawców, prognozy zatrudnienia, badania losów absolwenta) w procesie modelowania oferty kształcenia na uczelni (programy kształcenia, ich ewaluacja oraz doskonalenie),
- organizacja formuły praktyk studenckich, ich funkcjonowania w obecnie istniejącym systemie w ocenie studenta / pracodawcy / efektów kształcenia zakładanych w programach kształcenia (m. in. długość praktyk, zasadność prowadzenia praktyk zawodowych w profilu ogólnoakademickim),
- oczekiwania rynku pracy / pracodawcy wobec modelu kształcenia w uczelni wyższej w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych absolwenta,
- oczekiwanie studentów wobec programów kształcenia kierunków o profilu ogólnoakademickim i praktycznym.





**SEMINARIA**



## SESJA 1:

# KSZTAŁCENIE NA ODLEGŁOŚĆ (E-LEARNING, BLENDED LEARNING, MOOC)

PROWADZĄCE: dr inż. **Kinga Kurowska**

Politechnika Warszawska

**Dorota Sidor**

Uniwersytet Warszawski

## ABSTRAKT

Pierwsze działania zmierzające do wprowadzenia e-learningu były podejmowane na polskich uczelniach wyższych już około dwudziestu lat temu. Można byłoby więc oczekiwać, że po upływie takiego czasu jedynym wyzwaniem stojącym przed uczelnią jest dostosowanie e-learningu do pojawiających się nowych rozwiązań technologicznych. Praktyka pokazuje jednak, że rozwój e-learningu w Polsce następował wyspowo. Choć pionierzy zajmują się metodyką, zapewnianiem jakości na e-zajęciach, badaniami, szukaniem nowych obszarów rozwoju i zastosowań dla e-learningu, to jednak część uczelni jest jeszcze na etapie wyboru czy wdrożenia systemów informatycznych i pierwszych prób stosowania nauczania zdalnego na skalę większą niż pojedyncze zajęcia. Kluczowym wyzwaniem jest zapewnienie wysokiej jakości merytorycznej i technicznej oferowanych kursów. Zorganizowana w styczniu 2015 r. konferencja pn. „Moc MOOCów – czas na polską platformę” pokazała, że odczuwalna jest nie tylko potrzeba wprowadzenia rozwiązań systemowych na rzecz e-learningu, ale także, że wiele środowisk zainteresowanych jest rozwiązaniami na rzecz kursów typu MOOC (Massive Open On-line Courses). Utworzenie i sprawne funkcjonowanie polskiej platformy MOOC powinno być starannie zaplanowanym projektem ogólnokrajowym, w który zaangażują się uczelnie, przedsiębiorstwa,



administracja publiczna, organizacje pozarządowe, nauczyciele akademicy i szkolni, popularyzatorzy nauki i wielu innych.

W odniesieniu do powyższych rozważań zadać więc można pytania: Czy możliwe jest przyjęcie jednolitych kryteriów oceny działalności uczelni związanej ze zdalnym nauczaniem? Czy kadra dydaktyczna jest przygotowana do nauczania z wykorzystaniem narzędzi IT? Jaka powinna być organizacja zdalnego nauczania na uczelni, by sprzyjała podnoszeniu jakości kształcenia? Czy możliwe jest stworzenie jednego narzędzia IT skierowanego dla wszystkich uczelni? Czy zdalne nauczanie powinno ograniczać się tylko do uczelni? Zagadnienia te spróbujemy omówić na seminarium w dwóch aspektach: wdrażania e-learningu dla studentów i kadry (działania do wewnątrz uczelni) oraz dla otoczenia uczelni (działania na zewnątrz). Aby ułatwić dyskusję, ustalone i omówione zostaną także pojęcia „e-learning”, „blended learning” i „MOOC”.

### **Zagadnienia seminarium**

Działania do wewnątrz uczelni:

- informatyka, infrastruktura i metodyka w służbie e-learningu,
- organizacja e-dydaktyki: centralizacja / rozproszenie,
- przygotowanie kadry dydaktycznej: postawy i wyzwania,
- zapewnianie jakości kształcenia na zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem nowych technologii.

Działania na zewnątrz uczelni:

- forma organizacyjna Polskiej Platformy MOOC i jej nadzór przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przy udziale zainteresowanych podmiotów, jako rozwiązanie systemowe,
- włączenie MOOC-ów w system akademicki, ale i szerszy rozwój idei uczenia się przez całe życie,
- zapewnienie jakości kursów, gwarantując odpowiedni standard,
- otwartość platformy dla wszystkich chętnych twórców,
- formy finansowania kursów MOOC.

## PYTANIA DO DYSKUSJI

- Jaki jest cel stosowania e-learningu na uczelni wyższej?
- Jakie są priorytety działań podczas wprowadzania kształcenia zdalnego?
- Na ile aktywnie uczelnie włączą się we współtworzenie polskiej platformy MOOC?
- Jakie działania są konieczne, by kadra dydaktyczna aktywnie uczestniczyła w zmianie, jaką jest wprowadzenie zdalnych form nauczania?

## SESJA 2:

## **DOSKONAŁOŚĆ DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ (INNOWACYJNE METODY KSZTAŁCENIA, PODNOSZENIE KOMPETENCJI NAUCZYCIELI AKADEMICKICH, ŚCIEŻKA DYDAKTYCZNA JAKO REALNA ALTERNATYWA ROZWOJU PRACOWNIKA AKADEMICKIEGO)**

PROWADZĄCA: dr hab. **Anna Machnikowska** prof. UG

Uniwersytet Gdański

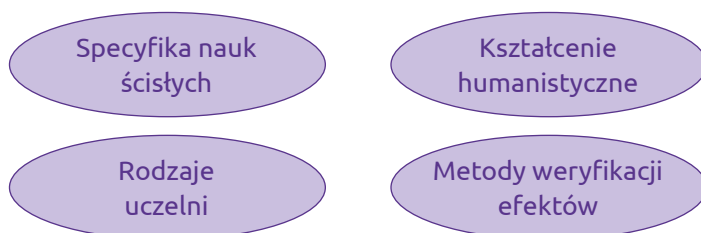
### **ABSTRAKT**

Punktem wyjścia powinna być odpowiedź na pytanie o wzorzec osobowy studenta, który wspólnie z nim, chcemy ukształtować poprzez edukację akademicką.

Samo działanie w tym celu można rozważać w wielu perspektywach, począwszy od instytucjonalnej

Kształcenie instytucjonalne			
Potencjał kandydata i studenta	Metody kształcenia	Rozwój nauczyciela	Poziom satysfakcji studenta i nauczyciela

#### Różnice



#### Wspólne

Dążenia do doskonałości w swojej dziedzinie

przez model upowszechniania dobrych praktyk:

identyfikacja	implementacja	instytucjonalizacja	internalizacja	dystrybucja
---------------	---------------	---------------------	----------------	-------------

W dyskusji należy również uwzględnić zmiany, które odnoszą się do zwiększających się różnic: pokoleniowych (zmieniona skala wartości, inne dominujące sposoby percepcji, nowy kapitał kulturowy) oraz postaw nauczycieli akademickich wobec własnych powinności względem pracy naukowo-dydaktycznej, wymagań otoczenia zewnętrznego uczelni (zapotrzebowanie na wysoko specjalistyczną wiedzę, zapotrzebowanie na umiejętność samodzielnego uczenia się przez całe życie).

Metody edukacyjne, profilujące kierunek rozwoju edukacji akademickiej, mogą część z tych różnic niwelować, a inne neutralizować. Są to między innymi:

- kształcenie oparte na badaniach,
- aktywizacja studenta, w tym:
  - techniki deliberatywne,
  - praca w zespołach (*Team-Based learning* głównie do przedmiotów przyrodniczych i biomedycznych),
  - gry dydaktyczne,
  - *low-threshold strategies* (aktywne uczenie się poprzez generowanie refleksji studenta),
  - *case study* (studium przypadku),
  - *mindmapping* (mapa myśli),
- spersonalizowana edukacja,
  - tutoring akademicki,
  - coaching,
  - mentoring,
- nowe formy weryfikacji efektów kształcenia.

Efektywne wdrażanie i upowszechnianie innowacji, przy jednoczesnym zachowaniu uniwersalnych standardów w dydaktyce akademickiej, jest równocześnie bodźcem do podnoszenia kompetencji nauczyciela i zaspakajania jego aspiracji. Pozostaje ono także w istotnej zależności od modelu ścieżki kariery akademickiej.

Wskazane powyżej kwestie powinny zostać czytelnie i spójnie wyartykułowane w zasadach kształcenia akademickiego, którego podstawy będzie normować nowa ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym.

## SESJA 3:

# DYLEMATY OCENY I DOSKONALENIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA DOKTORANTÓW

PROWADZĄCY: prof. dr hab. **Wiesław Kamiński**  
Polska Komisja Akredytacyjna

## ABSTRAKT

Studia doktoranckie, rozwijane żywiołowo po wdrożeniu w Polsce systemu bolońskiego, cierpią na liczne niedomagania systemowe, programowe i organizacyjne. Budowa kultury jakości kształcenia doktorantów w zderzeniu z anachronicznym systemem prowadzenia badań naukowych, podporządkowanych dyrektywie „rozwoju naukowego” i dyktatowi „zdobywania” kolejnych stopni naukowych, nie sprzyja tworzeniu środowisk zainteresowanych wysokim poziomem badań i ich konkurencyjnością na europejskim i światowym rynku aktywności naukowej. W konsekwencji dominującą praktykę kształcenia doktoranckiego wskaźniki ilościowe tłumią działania doskonalące jakość kształcenia na studiach III stopnia. Poprawa sytuacji wymaga nowych rozwiązań w zakresie zarówno systemu organizacji i finansowania badań naukowych oraz modelu kariery naukowej, jak i warunków prowadzenia oraz ocen zewnętrznych studiów III stopnia.

## TEZY

### A. Studia doktoranckie

- Prowadzone przez jednostki organizacyjne uczelni, instytuty PAN, instytuty badawcze.
- Dostępne dla kandydatów posiadających kwalifikacje II stopnia.

- Absolwenci kończą studia uzyskaniem kwalifikacji III stopnia (stopniem doktora).
- Konsekwencja systemu bolońskiego (1999 r., w Polsce 2005–2007): włączone do systemu europejskiego szkolnictwa wyższego jako studia III stopnia (Komunikat Berliński 2003 r.).

## **B. Konsekwencje w Polsce**

- Umasowienie kształcenia doktorantów: dynamika roczna 40% w latach 2006–2013, przy dynamice uzyskiwania stopnia doktora (naukowego, sztuki) koło 25%.
- Podstawowa forma finansowania: studia stacjonarne finansowane lub dofinansowywane ze środków publicznych.
- Tworzenie studiów przez jednostki spoza szkolnictwa wyższego (wyjątkowe rozwiązanie w Europie i w systemie anglosaskim szkolnictwa wyższego).
- Brak większego zapotrzebowania na osoby z kwalifikacjami doktorskimi zgłaszanego przez otoczenie społeczno-gospodarcze w Polsce.

## **C. Wady systemu w Polsce**

- Niskie wymagania uprawniające do prowadzenia studiów doktoranckich:
  - uprawnienia habilitacyjne lub dwa uprawnienia doktorskie, niegwarantujące prowadzenia badań naukowych w danej jednostce na wysokim poziomie oraz istnienia środowiska naukowego o renomie krajowej lub międzynarodowej;
  - zbyt duża liczba jednostek z uprawnieniami do nadawania stopnia doktora.
- Niska skuteczność (dane z raportu NIK z listopada 2015 r., 82 jednostki objęte statystyką w latach 2013–2014):
  - sprawność średnio – 44,6%, uczelnie – 44,6%, instytuty naukowe PAN – 41%;
  - sprawność mniej niż 25% – w 30 jednostkach, powyżej 55% – w 21 jednostkach;

- średnio: uczelnie medyczne – 56%, uczelnie techniczne – 48,6%, uniwersytety – 44,6%, uczelnie pedagogiczne – 20,7%;
- średnio: uczelnie – 44,6%, instytuty naukowe PAN – 41 %;
- przykłady: Instytut Chemii Fizycznej PAN – 66,7%, Wydział Chemii UW – 63,8%, Instytut Filozofii i Socjologii PAN – 9,6%, Dolnośląska Szkoła Wyższa – 5,6%.
- Nie selekcyjne warunki rekrutacji:
  - przyjmowanie zbyt dużej liczby doktorantów w stosunku do zasobów kadrowych i infrastrukturalnych;
  - finansowanie głównie ze źródeł publicznych, w zależności od liczby uczestników studiów III stopnia;
  - potencjalne obniżenie jakości kwalifikacji badawczych kształconych kadr naukowych.
- Niedostateczna opieka naukowa:
  - wyznaczanie opiekunów naukowych i promotorów podporządkowane wymogom ich awansu naukowego (instytucja promotora pomocniczego, podwójne promotorstwo w tzw. doktoratach interdyscyplinarnych, uzyskiwanie tytułu profesora);
  - niska jakość lub nieaktualność dorobku naukowego promotorów;
  - niewłączanie doktorantów w projekty badawcze krajowe i zagraniczne.
- Niska jakość programów kształcenia:
  - marginalizowanie przygotowania metodyczno-metodologicznego do prowadzenia oryginalnych badań naukowych;
  - niedostateczna jakość lub brak oferty wykładów monograficznych i specjalistycznych dostosowanych do poziomu studiów III stopnia, powiązanych z badaniami prowadzonymi w jednostce.
- Nieobiektywne oceny postępów doktoranta i jakości kształcenia na studiach III stopnia:
  - nierzetelne kryteria oceny uczestników („plaga osiągnięć konferencyjnych”, „publikowalność śmieciowa”, „studia dla wytrwałych”);
  - brak zewnętrznej oceny jakości kształcenia na studiach III stopnia (np. przez PKA).



**Jakie działania naprawcze?**

- Uprawnienia do prowadzenia studiów doktoranckich powiązane z kategorią badawczą jednostki w danej dziedzinie naukowej (np. tylko kategorie A+, A).
- Ograniczenie uprawnień do prowadzenia studiów III stopnia tylko do jednostek uczelni wyższych.
- Możliwości realizacji rozprawy doktorskiej w jednostkach uczelni, w instytutach PAN, instytutach badawczych lub przemysłowych ośrodkach badawczo-rozwojowych, przy konieczności przeprowadzania procedury nadania stopnia doktora w uprawnionej jednostce uczelnianej.
- Niestacjonarne studia III stopnia prowadzone tylko w systemie dualnym.
- Ustalanie przez dziedzinowe panele PKA standardów kształcenia doktoranckiego dla poszczególnych dziedzin naukowych.
- Wprowadzenie zewnętrznej oceny studiów III stopnia przez PKA.

## SESJA 4:

# DOSKONAŁOŚĆ KSZTAŁCENIA ARTYSTYCZNEGO

PROWADZĄCA: prof. dr hab. **Anna Brożek**

Uniwersytet Warszawski

## ABSTRAKT

Prawdziwa doskonałość leży w nieustannym ulepszaniu, stałym dopełnianiu, wzbogacaniu, pojawianiu się nowych rzeczy, właściwości, wartości. Gdyby świat był tak doskonały, że nie zostawiałby miejsca na rzeczy nowe, to nie miałby największej doskonałości: gdyby więc był doskonały, to nie byłby doskonały.

**Władysław Tatarkiewicz**

Planowana reforma systemu szkolnictwa wyższego ma prowadzić m.in. do „wyższej jakości kształcenia” poprzez m.in. „zmiany w organizacji, zarządzaniu i finansowaniu”. Jeśli chodzi o aspekt finansowy, to w jednym z projektów postuluje się, aby np. na wysokość pensji pedagogów wpływała m.in. „doskonałość w kształceniu”.

Zadaniem seminarium jest sprecyzowanie kryteriów doskonałości wyższego kształcenia artystycznego oraz zestawienie mechanizmów osiągnięcia tej doskonałości.

Doskonałość – a więc najwyższy poziom – kształcenia w ogóle wyznaczają m.in. następujące czynniki:

- umiejętności dydaktyczne pedagogów,
- sposób selekcji kandydatów na studia,
- talent i cechy osobowościowe (w szczególności silna wola, pracowitość i poziom aspiracji) studentów,
- warunki materialno-techniczne studiowania,

- bodźce skłaniające studentów do podnoszenia swoich kwalifikacji,
- perspektywy zawodowe absolwentów.

Wszystkie te czynniki odgrywają ważną rolę także w kształceniu artystycznym, przy czym odznaczają się wyraźną specyfiką. Specyfikę tę należałoby sprecyzować w sposób, który ułatwi ustawodawcy uwzględnienie jej w przyszłych regulacjach legislacyjnych. Wymaga to analizy pojęcia doskonałości kształcenia artystycznego.

## ➤ ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

W czasie seminarium poruszone zostaną m.in. następujące tematy:

- istota doskonałości w sztuce („Są dwa wyrażenia ściśle związane z pojęciem doskonałości; mistrzostwo i arcydzieło. Mistrzostwo to umiejętność wytwarzania dzieł doskonałych, a arcydzieło to – wytwór doskonały” W. Tatarkiewicz),
- cel studiów artystycznych: kształcenie mistrzów czy rzemieślników; kształcenie indywidualistów („solistów”) czy artystów nastawionych na pracę zespołową,
- preferowany typ zajęć „zawodowych”: 1:1 (jeden mistrz – jeden uczeń), 1: >1 (mistrz – kilku uczniów), >1:1 (kilku mistrzów – jeden uczeń) czy >1:>1 (kilku mistrzów – kilku uczniów),
- miejsce wiedzy z zakresu historii i teorii odpowiednich sztuk oraz z zakresu humanistyki w kształceniu artystycznym,
- ocena postępów w kształceniu – w drodze egzaminów, audycji/spektakli/wystaw czy konkursów,
- stan infrastruktury wyższych szkół artystycznych (sale ćwiczeniowe, instrumenty, pracownie itd.) i jego wpływ na jakość kształcenia,
- sposoby awansowania pedagogów (stopnie naukowe i artystyczne, stanowiska dydaktyczne).

## SESJA 5:

# METODY DOBORU I KRYTERIA KWALIFIKACJI KANDYDATÓW NA STUDIA

PROWADZĄCA: dr hab. **Jolanta Choińska-Mika**, prof. UW  
Uniwersytet Warszawski

## SESJA 6:

## **ZAGRANICZNE AKREDYTACJE BRANŻOWE – WYZWANIE CZY KONIECZNOŚĆ, W OBLICZU DĄŻENIA DO PODNIESIENIA JAKOŚCI ORAZ PORÓWNYWALNOŚCI I ROZPOZNAWALNOŚCI OFERTY DYDAKTYCZNEJ POLSKICH UCZELNI W SKALI MIĘDZYNARODOWEJ?**

PROWADZĄCY: prof. dr hab. **Łukasz Sułkowski**

Polska Komisja Akredytacyjna

### **ABSTRAKT**

Agencje akredytujące i certyfikujące jakość kształcenia odgrywają coraz większą rolę w globalnym systemie szkolnictwa wyższego. Oprócz akredytacji jakości kształcenia prowadzonych przez agencje krajowe, rozwijają się również akredytacje i certyfikacje międzynarodowe instytucji oraz programów kształcenia koncentrujące się na określonych obszarach nauki, branżach lub zawodach. Współcześnie na świecie funkcjonuje kilkadziesiąt takich akredytacji, a wiele z nich stało się znakami wysokiej, a nawet najwyższej jakości. Największa liczba akredytacji realizowana jest w dyscyplinach związanych z zarządzaniem oraz finansami. Wśród najważniejszych, prestiżowych akredytacji kierunków i uczelni biznesowych można wskazać: AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business Accreditation), AMBA (The Association of MBAs Accreditation), EQUIS Accreditation, EPAS Accreditation. W naukach technicznych, wśród wielu możliwych, można wskazać na dwie wiodące akredytacje branżowe, a mianowicie ABET i EUR-ACE Label. Można również wskazać wiele prestiżowych akredytacji międzynarodowych w innych obszarach nauki.

Korzyści dla uczelni wyższych związane ze wdrażaniem akredytacji międzynarodowych są wielorakie i wiążą się z doskonaleniem jakości kształcenia oraz lepszą rozpoznawalnością oferty dydaktycznej w skali międzynarodowej. W Polsce stosunkowo niewiele uczelni wyższych wdrożyło międzynarodowe akredytacje branżowe, jednak zainteresowanie tą formą doskonalenia jakości wzrasta. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeprowadziło w ramach przygotowań do realizacji konkursu ankietę, badającą zainteresowanie polskich uczelni akredytacjami i certyfikacjami zagranicznymi. Badania chęci aplikacji o akredytacje/certyfikacje międzynarodowe, przeprowadzone przez MNiSW na przełomie 2016/2017 roku w Polsce, wskazują na około 300 deklaracji chęci uzyskania różnych akredytacji ze strony polskich uczelni. Dowodzi to bardzo dużego zainteresowania polskich instytucji szkolnictwa wyższego przystąpieniem do akredytacji lub certyfikacji międzynarodowych. Dość charakterystyczne było jednak znaczne rozproszenie odpowiedzi pomiędzy różne akredytacje w wielu obszarach nauki. Największym zainteresowaniem cieszyły się akredytacje z obszaru nauk społecznych. Interesujące z punktu widzenia polskich uczelni były również te z obszaru nauk technicznych. Następnie względnie duże zainteresowanie wykazały uczelnie i wydziały w obszarze nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej. W pozostałych obszarach nauki zainteresowanie akredytacjami i certyfikacjami ze strony polskich uczelni było mniejsze. Generalnie jednak, jak wynika z badań, zapotrzebowanie uczelni polskich na akredytacje międzynarodowe jest bardzo duże.

## PYTANIA DO DYSKUSJI

Najważniejsze pytania, które można postawić w odniesieniu do międzynarodowych akredytacji/certyfikacji branżowych odnoszą się do potrzeb, wartości i motywacji do ich osiągnięcia.

- Jaka jest wartość akredytacji/certyfikacji międzynarodowych dla polskich uczelni?

- Czy akredytacje/certyfikacje międzynarodowe sprzyjają konkurencyjności na rynku szkolnictwa wyższego i nauki? W jaki sposób?
- Jakie są najbardziej prestiżowe akredytacje w różnych obszarach nauki?
- W jaki sposób akredytacje/certyfikacje międzynarodowe mogłyby wzmocnić rozpoznawalność polskich uczelni?
- W jaki sposób akredytacje/certyfikacje międzynarodowe mogłyby wzmocnić porównywalność polskich uczelni z ośrodkami międzynarodowymi?

## SESJA 7:

# BADANIA LOSÓW ABSOLWENTA JAKO NARZĘDZIE DOSKONALENIA JAKOŚCI I OFERTY DYDAKTYCZNEJ UCZELNI

PROWADZĄCY: dr **Mikołaj Jasiński**

dr **Tomasz Zając**

**Marek Bożykowski**

Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia, Uniwersytet Warszawski

## ABSTRAKT

Seminarium składać się będzie z dwóch części: prezentacji oraz dyskusji wokół tematów poruszonych podczas prezentacji i pytań postawionych przed seminarium.

Badanie losów absolwentów szkół wyższych jest powszechnie rozwijaną praktyką w Polsce i za granicą. W prezentacji przedstawione zostaną różne podejścia do tego zagadnienia. Podczas prezentacji zostaną omówione kluczowe założenia metodologiczne oraz znaczenie i sposób wykorzystania Ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA) opracowanego dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez zespół Uniwersytetu Warszawskiego. System ELA należy do najnowocześniejszych rozwiązań tego typu w Europie.

Badanie losów absolwentów powinno bazować na szeregu uzupełniających się źródeł informacji – nie powinno ograniczać się do jednego źródła. Badania losów absolwentów powinny korzystać z „twardych” porównywalnych wskaźników uzupełnianych analizą „miękkich” opinii wszystkich stron: studentów, absolwentów i pracodawców. Jednym z czynników decydujących o użyteczności wyników badań losów absolwentów dla różnorodnych odbiorców – uczelni, kandydatów na studia, instytucji rynku pracy, twórców



polityk publicznych – jest rzetelność i porównywalność wyników. Wyniki powinny uwzględniać zróżnicowania lokalnych rynków pracy – zarówno ze względu na wahania koniunktury w czasie, jak i geograficzne zróżnicowanie kondycji ekonomicznej kraju.

Osobnym, ważnym wątkiem, który zostanie podjęty w prezentacji, będzie bezpieczeństwo prywatności osób objętych badaniem. Prezentacja umożliwi zapoznanie się z rozwiązaniami przyjętymi w Polsce.

Kluczową kwestią w rozważaniach na temat badań zawodowych losów absolwentów uczelni jest znalezienie przełożenia wyników na wnioski wobec kształcenia.

## ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI

Podczas prezentacji podjęte zostaną m.in. następujące zagadnienia, które następnie będą przedmiotem dyskusji:

- Jakie korzyści z badań losów absolwentów może i powinien czerpać świat akademicki?
- Jakie są podobieństwa oraz odmienności różnych perspektyw badań losów absolwentów – kraj, uczelnia, kierunek studiów?
- Dostosowanie kształcenia wyższego do wymogów rynku pracy, dostosowanie rynku pracy do efektów kształcenia wyższego, czy wzajemne dostosowywanie się kształcenia wyższego i rynku pracy?
- Jakie są możliwości i ograniczenia prowadzenia porównań losów absolwentów różnych kierunków i uczelni?
- Jak poprawnie wykorzystywać wyniki systemu monitorowania losów absolwentów uczelni?
- Jakie powinny być kierunki rozwoju monitorowania losów absolwentów szkół wyższych?

Podczas prezentacji zostaną przedstawione również wyniki badań prowadzonych przez zespół UW oraz perspektywy rozwoju badań w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego rozwijających koncepcje i technologie opracowane na użytek systemu ELA.

## SESJA 8:

# PRAWA, OBOWIĄZKI ORAZ SYSTEMY WSPARCIA I MOTYWOWANIA STUDENTÓW

PROWADZĄCA: **Justyna Rokita**

Rzecznik Praw Studenta

## ABSTRAKT

Seminarium ukierunkowane jest na przekrojowe ukazanie kluczowych z punktu widzenia studentów oraz uczelni wyższych, praw i obowiązków oraz systemów motywowania studentów. Całość seminarium poświęcona będzie próbie odpowiedzi na pytania dotyczące efektywnego tworzenia regulacji uczelnianych z zakresu praw i obowiązków studentów tj. IOS, ITS, instytucja wznowienia studiów, praktyki studenckie, zasady przeprowadzania egzaminów i zaliczeń. Poruszona zostanie również materia sylabusów – ich przestrzegania przez prowadzących zajęcia – oraz kwestia warunków i trybu przenoszenia (uznawania) zajęć zaliczonych przez studenta. Uczestnicy seminarium dowiedzą się także w jaki sposób właściwie skonstruowane systemy motywowania mogą przetożyć się na korzyści dla obu stron, zarówno uczelni, jak i studentów.

W pierwszej części seminarium Uczestnicy zapoznani zostaną z mechanizmami usprawnień w tematyce tworzenia Regulaminów Studiów wraz z ukazaniem praktycznych rozwiązań w tym aspekcie. Omówione zostaną zagadnienia dotyczące funkcjonowania w praktyce rozwiązań regulujących Indywidualny Tok Studiów, Indywidualną Organizację Studiów oraz instytucję wznowienia studiów wraz z tyżącymi się jej problemami. Na przykładzie opisów rzeczywistych spraw studentów poświęconych problematyce praktyk studenckich, studiowania studentów niepełnosprawnych, przeprowadzania egzaminów i zaliczeń, uczestnicy seminarium będą mieli możliwość

wniknięcia w sedno dylematów związanych z nierzetelnym i zbyt ogólnym uregulowaniem powyższych kwestii w aktach prawnych obowiązujących na uczelniach. Przedstawione zostaną dobre praktyki akademickie, a także rozwiązania pozwalające na właściwe tworzenie postanowień aktów prawnych funkcjonujących na uczelni tak aby umożliwiły one rozwój słuchaczy szkół wyższych oraz pozytywnie oddziaływały na jakość kształcenia w danej szkole wyższej.

Druga część seminarium poświęcona zostanie zagadnieniom motywowania studentów. W tym aspekcie, Uczestnicy dowiedzą się w jaki sposób odpowiednio ukształtowane systemy motywacyjne mogą zwiększyć zaangażowanie studentów oraz przełożyć się w bezpośredni sposób na korzyść dla Uczelni i jakości kształcenia. Ukazane zostaną problemy związane z przyznawaniem stypendiów motywacyjnych, a także dobre praktyki, dzięki którym ich przyznawanie może być sprawniejsze i bardziej efektywne. Uczestnicy seminarium zapoznani zostaną także z alternatywnymi sposobami motywowania studentów, zwiększającymi świadomość wagi tych zagadnień z punktu widzenia studentów. Przedstawione zostaną przykłady tworzenia uregulowań z zakresu systemów motywowania przez uczelnie, tak aby uczestnicy seminarium nabyli umiejętność stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, w konkretnej szkole wyższej.

W trakcie podsumowania seminarium omówione zostaną elementy raportu Rzecznika Praw Studentów Parlamentu Studentów RP w zakresie przestrzegania praw studenckich w Polsce w 2016 r. Z wykorzystaniem metody case study uczestnicy zapoznani zostaną z mechanizmami umożliwiającymi zminimalizowanie ryzyka łamania praw studentów oraz wypracują praktyczne rozwiązania do wykorzystania w funkcjonowaniu danej uczelni.

## SESJA 9:

# TRENDY DEMOGRAFICZNE A JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA

PROWADZĄCA: prof. dr hab. **Krystyna Iglicka-Okólska**

Rektor Uczelni Łazarskiego

## ABSTRAKT

Skutki niżu demograficznego odczuwa większość polskich uczelni. Zaledwie 404 tys. osób w 1990 roku liczba studiujących wzrosła do prawie 2 mln w roku 2005. To był jednak ostatni rok wzrostu liczby studentów i początek kryzysu na polskich uczelniach. Jak wynika z raportu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Szkolnictwo wyższe w Polsce”, opublikowanego w 2013 roku postępujący niż demograficzny sprawia, że liczba studentów systematycznie spada i według prognoz będzie spadać aż do 2025 roku. Zgodnie z przewidywaniami najniższy pułap osiągnie w latach 2023–2025, kiedy to ogólna liczba studentów będzie wynosić zaledwie 1,25 mln osób. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w trosce o jakość kształcenia dąży tego, by jak najszybciej zamknąć te, których oferta edukacyjna jest naj słabsza. Jaka jest przyszłość polskich uczelni?

Paradoksalnie obecny kryzys demograficzny może bardzo pomóc polskim uczelniom i całemu polskiemu społeczeństwu. Pod warunkiem, że nie wylejemy dziecka z kąpielą i nie będziemy tworzyć sztucznych podziałów na uczelnie badawcze (kilka uczelni flagowych/wiodących) i uczelnie dydaktyczne oraz zamykać uczelnie. Powinniśmy zdawać sobie sprawę z wyzwań demograficznych stojących przed Polską i wiedzieć również z nauk o zarządzaniu instytucjami, że małe reformują się najszybciej.

Przede wszystkim zaś powinniśmy myśleć, jak w kontekście zrównoważonego rozwoju budować innowacyjne społeczeństwo. Raport Amerykańskiej Akademii Nauk „The Heart of the Matter” stwierdza, że wielki biznes amerykański uważa, iż na stanowiskach kierowniczych oraz zarządczych najlepiej sprawdzają się ludzie z szerokimi horyzontami (wykształceni w jak najszerszym a nie wąskim/specjalistycznym zakresie). Innowacyjne społeczeństwo mogą tworzyć tylko obywatele, którzy mają szerokie horyzonty i wykształceni są w najbardziej szerokim zakresie, kreatywni, rozumiejący mechanizmy społeczne, procesy zachowań organizacji (zarządzanie) oraz uwarunkowania kulturowe i historyczne Polski, Europy i globalne. Znający języki, posiadający umiejętności krytycznego myślenia i w zasadzie stale się doksztalcający. Nie ma jednak dobrego procesu dydaktycznego bez rozwoju naukowego kadry akademickiej, a ten niemożliwy jest bez badań naukowych. A wbrew potocznej wiedzy o stanie/sukcesie polskiej edukacji zapóźnienia cywilizacyjne Polski są nadal ogromne<sup>1</sup>.

Okres ekspansji edukacyjnej istotnie zwiększył dostęp do szkolnictwa wyższego w Polsce, jednakże awans społeczny widziany z perspektywy długofalowej zmiany między pokoleniami w porównaniu do innych społeczeństw UE jest wciąż ograniczony (Kwiek, 2010). Model rozwoju polegający na wypychaniu części kapitału ludzkiego na emigrację (Iglicka, 2010; Iglicka, Gmaj, Wierzejski, 2016) okazał się katastrofalny w skutkach dla rozwoju ekonomiczno-społeczno-demograficznego zarówno całego kraju, jak i regionów. W kontekście zbliżającego się Brexitu oraz reformy systemu zabezpieczeń socjalnych Unii Europejskiej możemy spodziewać się fali powrotów części polskiej emigracji poakcesyjnej oraz ich dzieci.

---

<sup>1</sup> Według danych GUS odsetek ludności z wykształceniem wyższym wyniósł w 2002 roku 11% (w tym 10,2% dla mężczyzn i 11,8% dla kobiet), w 2015 roku zaś 24,3% (w tym 19,3% dla mężczyzn i 28,3% dla kobiet). Zmiana wyniosła więc 13 punktów procentowych (w tym skok o 9 punktów procentowych dla mężczyzn i aż o 17 punktów dla kobiet). Jednakże emigracja poakcesyjna wypchnęła wykształconych młodych ludzi za granicę. Według danych spisowych odsetek migrantów z wyższym wykształceniem wynosi 22,8% (15,9% dla mężczyzn i aż 30,5% dla kobiet) – wyższy więc niż w przypadku populacji Polski (w roku spisowym 2011 odsetek osób z wykształceniem wyższym wyniósł w Polsce 19,3%).

## PYTANIA DO DYSKUSJI

- Jakie są jeszcze inne trendy demograficzne, trendy edukacyjne w Polsce, o których mało mówimy i mało wiemy?
- Jak wyrównać nierówności edukacyjne i zapóźnienie cywilizacyjne Polski w sektorze edukacji, zwłaszcza w ujęciu regionalnym i w kontekście zrównoważonego rozwoju?
- Jakie są nowe wyzwania związane z sytuacją polityczną i demograficzną Europy i świata dla polskich uczelni (Brexit, kryzys migracyjny, konflikt na Ukrainie)?

## LITERATURA

Iglicka K., Gmaj K., Wierzejski A. (2016), *The Poles in Norway: We wanted workers but people arrived*, „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”, nr 1, s. 116–138, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171448514>

Iglicka K. (2010), *Powroty Polaków po 2004 roku. W pętli pułapki migracji*, Scholar, Warszawa.

Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, UAM, Poznań.

[http://www.humanitiescommission.org/\\_pdf/hss\\_report.pdf](http://www.humanitiescommission.org/_pdf/hss_report.pdf)

<https://www.timeshighereducation.com/news/eu-student-applications-uk-down-7-per-cent-after-brexit-vote>

<http://europass.org.pl/wp-content/uploads/2014/04/Mi%C4%99dzynarodowa-Standardowa-Klasyfikacja-Kszta%C5%82cenia-ISCED.pdf>

[http://ec.europa.eu/eurexplained/index.php/Filostat/statistics-e:Share\\_of\\_the\\_population\\_by\\_level\\_of\\_educational\\_attainment,\\_by\\_selected\\_age\\_groups\\_and\\_country,\\_2015\\_\(%25\).png](http://ec.europa.eu/eurexplained/index.php/Filostat/statistics-e:Share_of_the_population_by_level_of_educational_attainment,_by_selected_age_groups_and_country,_2015_(%25).png)

<https://danepubliczne.gov.pl/dataset/cc5ee1c0-c65f-4b14-bf08-12c58864c77d/resource/237205d0-52af-41f9-9dc5-6a7e604601bc/download/rocznikdemograficzny2016.pdf>

## SESJA 10:

**QUO VADIS STUDIA NIESTACJONARNE?**PROWADZĄCA: dr hab. **Magdalena Charzyńska-Wójcik**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**ABSTRAKT**

Zasadniczym celem spotkania jest pytanie o przyszłość studiów niestacjonarnych. Będzie ona w dużej mierze zależać od przepisów zawartych w nowej Ustawie o Szkolnictwie Wyższym. Wobec niepewności co do ostatecznego kształtu przyszłej legislacji, a więc również co do płynących stąd konsekwencji dla komponentu dydaktycznego (w tym kształcenia niestacjonarnego), dyskusję należy skoncentrować wokół zagadnień, co do których mamy obecnie przejrzysty ogląd. Nie można bowiem podjąć rozsądnej debaty na temat przyszłości bez dogłębnej analizy sytuacji bieżącej. Dlatego też znaczna część spotkania będzie poświęcona diagnozie aktualnej kondycji studiów niestacjonarnych.

Studia niestacjonarne należy rozpatrywać w odniesieniu do wielu parametrów istotnych dla analizy studiów każdego typu oraz trybu. Szczególnego uwzględnienia wymagają jednak te czynniki, które wpływają na studia niestacjonarne w sposób wyjątkowo istotny. Mowa o następujących aspektach:

- zmniejszona liczba godzin zajęć w programie studiów w stosunku do analogicznych studiów stacjonarnych, co stawia wyzwania jakości kształcenia,
- możliwość dostosowania okrojonego programu studiów do potrzeb studenta, a więc w relacji do rynku pracy,
- częstotliwość spotkań dydaktycznych, która każe pytać o efektywność kształcenia,

- kumulacja i ciągły charakter zajęć podczas zjazdów, wymuszają przyjęcie pewnych rozwiązań w planie studiów, planie zajęć i metodach kształcenia,
- miejsce i rola e-learningu – efektywna metoda nauczania na studiach niestacjonarnych czy konieczne rozwiązanie praktycznego problemu?
- płatny charakter studiów, który pozwala na stosowanie innych rozwiązań niż obowiązujące na studiach stacjonarnych, lecz także niesie za sobą potencjalnie negatywne konsekwencje,
- sposób powierzania zajęć i stojące za tymi decyzjami motywacje i ograniczenia,
- profil kandydata, który wybiera studia niestacjonarne (porównanie diachroniczne).

Dalsze kwestie, które należy rozpatrywać w odniesieniu do studiów niestacjonarnych, to ich miejsce w systemie kształcenia akademickiego, obok studiów stacjonarnych i podyplomowych.

Wszystkie powyższe zagadnienia należy rozpatrywać dla studiów niestacjonarnych I, II i III stopnia, biorąc pod uwagę zarówno podobieństwa, jak i różnice między poszczególnymi stopniami studiów.



SESJA 11:



## TOWARZYSTWA NAUKOWE W PRZESTRZENI EDUKACJI

PROWADZĄCY: prof. dr hab. **Andrzej Białas**

Prezes Polskiej Akademii Umiejętności





**DEBATA OKSFORDZKA  
A KONSULTACJE  
SPOŁECZNE**



Debata oksfordzka jest powszechnie uznawana za szlachetną formę dyskusji oraz rozwijające ćwiczenie intelektualne. Zarówno obserwatorzy, jak i uczestnicy debat wskazują, że są one: efektywnym narzędziem edukacyjnym w odniesieniu do różnych tematów, rozwijają umiejętność zajmowania stanowisk oraz dobierania argumentów, uczą krytycznego i logicznego myślenia, wykształcają umiejętność wchodzenia w merytoryczny dialog, uczą retoryki itd. (Pacut, 2007; Pankowski, Pawlicki, Pełczyński, & Radwan-Röhrenscheff, 2012).

Już tych kilka cech skłania mnie do postawienia pewnej (być może śmiałej) hipotezy, że debata oksfordzka może okazać się bardzo obiecującym narzędziem partycypacyjnym do prowadzenia konsultacji społecznych. Tekst ten stanowić będzie zaś próbę (póki co teoretycznego) udowodnienia tej hipotezy i przedstawię w nim: 1) czym są konsultacje społeczne, 2) czym jest debata oksfordzka i jak korzystać z niej w konsultacjach społecznych oraz 3) porównanie wybranych technik konsultacji społecznych z debatą oksfordzką.

## ► CZYM SĄ KONSULTACJE SPOŁECZNE?

Począwszy od klasycznej koncepcji drabiny partycypacyjnej (Arnstein, 1969) istnieje wiele definicji partycypacji. Dotyczą one zarówno wyborów powszechnych, udziału w stowarzyszeniach, jak i prowadzonych przez samorządy konsultacji społecznych (Ganuza & Baiocchi, 2012; Matczak, Jeran, Mączka, Nowak & Śliwa, 2015; Mączka & Matczak, 2014; Sadura & Erbel, 2012). Termin: „konsultacje społeczne” jest węższy niż partycypacja (konsultacje to tylko jeden z typów partycypacji jako

pewnej ogólnej koncepcji). Jednak samorządy lokalne często pod postacią konsultacji rozumieją także inne typy partycypacji (np. informowanie obywateli o podjętych decyzjach czy współdecydowanie z obywatelami). Nie będzie więc znaczącym nadużyciem, jeśli dla naszych potrzeb posłużymy się wyjątkowo terminem „konsultacje społeczne”.

Narzędzi do prowadzenia konsultacji jest wiele, jednak żadne z nich nie jest idealne ani uniwersalne. Dobór właściwego zawsze zależy od tematu i powinien być poprzedzony dokładną diagnozą potencjalnego problemu. Wymieńmy przykłady kilku technik, pokrótce je charakteryzując.

- Otwarte spotkanie konsultacyjne – służy wymianie opinii pomiędzy mieszkańcami a przedstawicielami władz oraz ekspertami. Prowadzone jest przez moderatora.
- Fokus / Zogniskowany wywiad grupowy – służy poznaniu potrzeb i opinii określonej grupy osób (zarówno homogenicznej, jak i heterogenicznej), oparty na scenariuszu i prowadzony przez moderatora.
- Badanie ankietowe – służy poznaniu potrzeb, opinii, postaw reprezentatywnej lub zdefiniowanej grupy mieszkańców na zadany temat z obszaru planowania przestrzennego.
- Sondaż deliberacyjny – złożona technika partycypacyjna oparta na takich elementach, jak badanie sondażowe, przygotowanie materiałów informacyjnych, dyskusje grupowe, panel ekspercki i finalne głosowanie uczestników. Jest formą współdecydowania i silnej rekomendacji dla władz lokalnych.
- Sąd obywatelski – technika konsultacji społecznych inspirowana instytucją ławników ugruntowaną w sądownictwie Stanów Zjednoczonych. Technika ta świetnie sprawdza się w sytuacjach silnego, spolaryzowanego konfliktu społecznego, w którym rozwiązania forsowane przez obydwie strony są akceptowalne z punktu prawnego, jednak nie są akceptowalne przez drugą stronę sporu.

## CZYM JEST DEBATA OKSFORDZKA I JAK KORZYSTAĆ Z NIEJ W KONSULTACJACH SPOŁECZNYCH?

Debata oksfordzka jest formą dyskusowania nad określoną tezą (nie pytaniem!), podczas której spierają się jej zwolennicy (propozycja) oraz przeciwnicy (opozycja), według ściśle określonych reguł (zabronione jest obrażanie i wyśmiewanie innych mówców, ściśle określone są ramy czasowe, podczas wystąpień musi panować absolutna cisza itd.). Przykładami tez mogą być: „Kraków nie powinien organizować zimowych igrzysk olimpijskich”; „W Poznaniu warto wybudować stadion żużlowy” itd. Role propozycji i opozycji tradycyjnie losowane są tuż przed samą debatą – debata jest wówczas przede wszystkim ćwiczeniem intelektualnym. W skład obydwu zespołów wchodzi po 4 mówców: (1) wprowadzający, (2) rozwijający argumentację, (3) krytykujący argumenty adwersarzy oraz (4) podsumowujący. Nad przebiegiem debaty czuwają Marszałek (udzielający głosu i w razie potrzeby dyscyplinujący mówców) oraz Sekretarz (skrętnie notujący przewinienia mówców oraz pilnujący czasu). W debacie istotną rolę odgrywa także publiczność, której można przypisać różne role: zadawanie pytań, głosowanie nad tezą przed i/lub po debacie czy decydowanie o wyniku debaty.

Jeśli jednak przełożyć formułę debaty oksfordzkiej na grunt konsultacji społecznych, można jej użyć jako sposobu do rzeczowej ilustracji istniejącego sporu lub nawet próby jego rozwiązania. Przykładem może być dyskutowana ostatnio kwestia tworzenia w Polsce obszarów metropolitalnych na podstawie dedykowanych ustaw sejmowych. Nie od dziś wiadomo, że rozwiązania zawarte w ustawach budzą kontrowersje. Z jednej strony mogą nieść ryzyko dla gmin pozbawienia ich części suwerenności (przerzucenie kompetencji na inny szczebel, być może docelowe włączenie w granice administracyjne dużego miasta), z drugiej zaś dają konkretną zachętę finansową w wysokości 5% wpływów z podatku PiT, co w przypadku Poznania wynosiłoby 140 mln zł.

Ponieważ dyskusja toczy się głównie na płaszczyźnie samorządowo-ekspertckiej, można skorzystać z potencjału debaty, by przybliżyć go innym

i zaprosić zwolenników oraz przeciwników do wspólnej dyskusji, by mogli przedstawić argumenty w syntetyczny i zdyscyplinowany sposób w ramach debaty oksfordzkiej:

1) na otwartym spotkaniu transmitowanym w lokalnych mediach, aby przybliżyć wszystkim mieszkańcom argumentację za danym rozwiązaniem lub przeciwko niemu

lub

2) przed reprezentatywną grupą mieszkańców, pełniącą funkcję publiczności, która zagłosowałaby po debacie, jaką decyzję należy podjąć.

Na tym przykładzie jasno widać, że debata oksfordzka może być kompleksową techniką konsultacji społecznych szczególnie efektywną, jeśli chodzi o atrakcyjne informowanie lub rozwiązywanie złożonych problemów.

## ➤ **PORÓWNANIE WYBRANYCH TECHNIK KONSULTACJI SPOŁECZNYCH Z DEBATĄ OKSFORDZKĄ**

Warto pójść jednak jeszcze o krok dalej i porównać debatę oksfordzką oraz 2 zbliżone do niej pod kątem funkcji oraz formuły techniki konsultacyjne (Tab. 1): sąd obywatelski i sondaż deliberatywny. Porównanie dotyczyło 7 wymiarów, ze względu na które opisana została każda z technik. Wszystkim technikom w ramach poszczególnych wymiarów przyznane zostały oceny symbolizowane kolorami: bardzo dobrze – zielony, średnio – żółty, bardzo słabo – czerwony.

Tabela 1. Debata oksfordzka a konsultacje społeczne – porównanie

	Sąd obywatelski	Sondaż deliberatywny	Debata oksfordzka zaadaptowana na potrzeby konsultacji społecznych
<b>Selekcja</b>	Członkowie ławy przysięgłych są wybierani losowo względem całej populacji. Świadkowie reprezentują poglądy poszczególnych stron.	Uczestnicy sondażu są wybierani losowo względem całej populacji.	Publiczność jest dobierana losowo. Mówcy mogą być wskazywani przez strony sporu w liczbie 4 na stronę.
<b>Informowanie</b>	Świadkowie zapewniają ławie przysięgłych informacje na temat kluczowych aspektów sprawy. Prezentowane są różne opinie i perspektywy.	Osoby biorące udział w sondażu otrzymują zapewnione przez organizatorów materiały informacyjne. Wyjaśniają one słabe i mocne strony poszczególnych rozwiązań, a w ich przygotowaniu biorą udział eksperci, np. z organizacji pozarządowych, naukowcy itd.	Mówcy reprezentujący stanowiska poszczególnych stron sporu, mają za zadanie zaprezentować argumenty tak, aby publiczność przychyliła się do ich stanowiska.
<b>Bezstronność</b>	Wypowiedzi są zbalansowane, tak aby zapewnić równe traktowanie wszystkim stronom zaangażowanym w sprawę.	Materiały zapewnianą jednakowe traktowanie wszystkich propozycji. Uczestnicy dyskusji powinni wyrazić swoje zdanie z namysłem, sumiennie, zgodnie z przekonaniami i stanem wiedzy.	Wypowiedzi są zbalansowane ze względu na równe reprezentowanie wszystkich stron sporu.



<p><b>Sposób dyskusji</b></p>	<p>Ława przysięgłych dyskutuje nad opiniami wszystkich ławników na temat stanowisk zaprezentowanych przez strony sporu.</p>	<p>Jedna lub kilka sesji dyskusyjnych. Zazwyczaj przed pierwszą i po ostatniej sesji jest przeprowadzane badanie ankietowe.</p>	<p>Dyskusja dotyczy określonej tezy, nad którą dyskutują propozycja i opozycja. Po debacie publiczność zadaje pytania oraz głośnie nad wynikiem.</p>
<p><b>Czas</b></p>	<p>Zazwyczaj od 5–6 godzin do 2–3 dni.</p>	<p>Zazwyczaj 2–3 dni.</p>	<p>1,5–2 godzin.</p>
<p><b>Koszt finansowy</b></p>	<p>Niski.</p>	<p>Wysoki.</p>	<p>Średni.</p>
<p><b>Atrakcyjność medialna</b></p>	<p>Ze względu na długi czas trwania wydarzenie jest trudne do transmisji w lokalnej tv, ponadto jego część jest niejawną (obrazy ławników). Wyniki w postaci rekomendacji można jasno przedstawić w mediach.</p>	<p>Długość spotkania oraz jego skala utrudnia jego relacjonowanie. Do publicznej wiadomości może zostać podany jedynie w skrócie.</p>	<p>Wysoka atrakcyjność medialna, przebieg debaty może być transmitowany lub retransmitowany ze względu na czas, zbliżony np. do debat politycznych, oraz jasny, dynamiczny przebieg.</p>

Tabela wyraźnie pokazuje, że debata oksfordzka ma duży potencjał konsultacyjny. W porównaniu z pozostałymi technikami uzyskała 7 ocen bardzo dobrych i 1 średnią. Pozostawiła w tyle sondaż delibearatywny (4 oceny bardzo dobre, 1 średnia oraz 3 bardzo słabe). Stosunkowo najmniej traci do niej sąd obywatelski (4 oceny bardzo dobre oraz 4 średnie), jednakże debata oksfordzka znacząco góruje nad nim atrakcyjnością medialną, która zwłaszcza w kontekście informowania mieszkańców jest sprawą kluczową.

## PODSUMOWANIE

Argumentacja, którą przedstawiłem jasno pokazuje, że z debaty oksfordzkiej można w konsultacjach społecznych korzystać, a przynajmniej warto podejmować takie próby. Osobiście wykorzystywałem to narzędzie wielokrotnie podczas zajęć dydaktycznych ze studentami, miałem okazję być jurorem podczas mistrzostw debatanckich, a także brałem udział w dwóch publicznych debatach oksfordzkich jako członek jednego z zespołów. Za każdym razem byłem zachwycony potencjałem debat, który mimo ogólnoświatowej ich popularności, moim zdaniem, jest ciągle nie w pełni odkryty.

Odpowiada on zwłaszcza na oczekiwania dotyczące dbałości o kulturę wypowiedzi, korzystania bardziej z argumentów merytorycznych, a mniej emocjonalnych, niesienie ze sobą walorów edukacyjnych związanych z wyrównywaniem poziomu wiedzy uczestników.

Narzędzie debaty wydaje się być szczególnie obiecujące w sferze konsultacji społecznych, dlatego będę starał się je propagować, realizując kolejne projekty dla samorządów w Polsce.

**Krzysztof Mączka**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



**NARODOWY  
KONGRES  
NAUKI**





# KALENDARIUM

PRZED NAMI:

III

**Konferencja programowa „Doskonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?”**

TERMIN: **29–30 marca 2017 r.**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

IV

**Konferencja programowa „Zróżnicowanie modeli uczelni i instytucji badawczych – kierunek i instrumenty zmian”**

TERMIN: **26–27 kwietnia 2017 r.**

Politechnika Gdańska

V

**Konferencja programowa „Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego”**

TERMIN: **25–26 maja 2017 r.**

Łódzkie Środowisko Akademickie:

Politechnika Łódzka, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Medyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa, Telewizyjna i Teatralna, Akademia Sztuk Pięknych, Akademia Muzyczna, Polska Akademia Nauk

VI

**Konferencja programowa „Ustrój i zarządzanie w szkolnictwie wyższym”**

TERMIN: **19–20 czerwca 2017 r.**

Uniwersytet Warszawski

IX



NARODOWY  
KONGRES  
NAUKI

TERMIN: **19–20 września 2017 r.**

MIEJSCE: Centrum Kongresowe ICE Kraków

## KONFERENCJE ZREALIZOWANE

### **Konferencja programowa „Umiędzynarodowienie – szansa i wyzwanie dla polskich uczelni”**

TERMIN: **20–21 października 2016 r.**

Uniwersytet Rzeszowski

### **Konferencja programowa „Rozwój humanistyki: co i jak zmieniać w naukach społecznych i humanistycznych w Polsce”**

TERMIN: **24–25 listopada 2016 r.**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

### **Konferencja programowa „Współpraca nauki z gospodarką i administracją dla rozwoju innowacyjności”**

TERMIN: **8–9 grudnia 2016 r.**

Politechnika Wrocławska

### **Konferencja programowa „Ścieżki kariery akademickiej i rozwój młodej kadry naukowej”**

TERMIN: **26–27 stycznia 2017 r.**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

### **Konferencja programowa „Doskonałość naukowa – jak równać do najlepszych”**

TERMIN: **23–24 lutego 2017 r.**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu we współpracy z PAN

### **Prezentacja trzech konkursowych projektów założeń do Ustawy 2.0**

TERMIN: **1 marca 2017 r.**

Politechnika Warszawska



Narodowy Kongres Nauki to jedno z najważniejszych wydarzeń w świecie nauki ostatnich lat, które podejmuje kluczowe wyzwania, jakie stoją przed polskim środowiskiem akademickim.

Narodowy Kongres Nauki obejmuje 9 konferencji programowych organizowanych od października 2016 roku do czerwca 2017 roku i Kongres, który odbędzie się w Krakowie w dniach 19–20 września 2017 roku.

## ➤ MISJA NKN

Stworzenie warunków dla systematycznego zmniejszania dystansu polskiej nauki i szkolnictwa wyższego do światowej czołówki oraz kreowanie mechanizmów, dzięki którym polska nauka będzie akceleratorem rozwoju rodzimej gospodarki.

## ➤ DLACZEGO NKN?

1. Polska nauka i szkolnictwo wyższe w ostatnich latach nie spełniają oczekiwań nie tylko środowiska akademickiego. Przeciętny poziom kształcenia jest niski, podobnie jak poziom prac magisterskich i doktoratów. Zbyt niski jest także poziom badań naukowych, a powiązania towarzyskie często odgrywają większą rolę niż doskonałość naukowa. Obecnie obowiązujące Prawo o Szkolnictwie Wyższym wielokrotnie poprawiane jest niejasne i niefunkcjonalne. Przekonanie o konieczności zmian jest coraz bardziej powszechne

2. Polskie uczelnie zajmują odległe miejsca w światowych rankingach, a w związku z tym, że uczelnie w wielu innych krajach rozwijają się szybciej niż nasze, ta pozycja stale się pogarsza. Zbyt wolno rozwija się także współpraca między nauką a gospodarką. Znacząca liczba najzdolniejszej polskiej młodzieży wybiera studia lub karierę naukową za granicą, co często prowadzi do trwałej emigracji potrzebnych krajowi talentów.
3. Od początku lat dziewięćdziesiątych wzrostowi aspiracji edukacyjnych towarzyszył wyż demograficzny, czego efektem było umasowienie kształcenia. Kosztem umasowienia okazało się jednak znaczące obniżenie poziomu studiów, dewaluacja dyplomów i obciążenie pracowników nauki dydaktyką oraz praca na kilku uczelniach, a tym samym obniżenie poziomu dydaktyki i brak czasu na badania naukowe.
4. Na kondycji badań naukowych odcisnęły swoje piętno także lata niskich nakładów finansowych. W ostatnich latach to się zmieniło, powstała nowa infrastruktura badawcza i dydaktyczna, ale wiele uczelni w innych krajach rozwija się szybciej niż polskie. Widoczne są słabości w zakresie zdolności do konkurowania o prestiżowe międzynarodowe granty badawcze czy nieodpowiadająca naszym aspiracjom i potencjałowi liczba przetomowych osiągnięć w badaniach podstawowych, stosowanych i wdrożeniach.
5. Dla uniknięcia przez Polskę „pułapki średniego rozwoju” fundamentalne znaczenie ma zdecydowane przyspieszenie rozwoju szkolnictwa wyższego, badań naukowych i ich gospodarczego wykorzystania w duchu doskonałości naukowej, wysokiej jakości kształcenia i przy zachowaniu fundamentalnych wartości akademickich, którymi są wolność badań naukowych i wolność nauczania.
6. Odpowiedzią na wyzwania rozwojowe i wolę zmian muszą być reformy instytucji życia akademickiego w Polsce, obejmujące:
  - a) regulacje prawne,



- b) instrumenty finansowe,
  - c) instrumenty administracyjne polityki nauki i szkolnictwa wyższego.
7. Poważna reforma w duchu doskonałości naukowej i edukacyjnej może przynieść zamierzone efekty, tylko jeżeli w jej przygotowanie i przeprowadzenie szeroko zaangażuje się środowisko akademickie.
8. Forum umożliwiającym udział środowiska w tym przedsięwzięciu będzie Narodowy Kongres Nauki w Krakowie we wrześniu 2017 roku, poprzedzony cyklem 9 konferencji programowych, od października 2016 roku w kolejnych ośrodkach akademickich w kraju. W toku tych konferencji przedyskutowane zostaną najważniejsze problemy i wyzwania, przed którymi stoi nauka i szkolnictwo wyższe, w tym propozycje założeń do ustawy opracowywane przez trzy niezależne zespoły w ramach projektu Ustawa 2.0.
9. Narodowy Kongres Nauki stanowił będzie podsumowanie debaty toczonej na konferencjach programowych. Podczas kongresu zaprezentowany zostanie projekt założeń do nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Narodowy Kongres Nauki poza ustawą zajmie się też przeglądem potencjału badawczego Polski oraz priorytetami i narzędziami polityki w zakresie nauki i szkolnictwa wyższego.

Włącz się do dyskusji

Więcej info: [www.nkn.gov.pl](http://www.nkn.gov.pl)



## RADA PROGRAMOWA NARODOWEGO KONGRESU NAUKI

W kształtowaniu debaty nad nową konstytucją dla polskiej nauki Ministra wspiera Rada Narodowego Kongresu Nauki – zespół doradczy składający się z wybitnych uczonych reprezentujących wszystkie dziedziny nauki i ośrodki akademickie Polski. Funkcję przewodniczącego sprawuje prof. dr hab. Jarosław Górniak.

### SKŁAD RADY NARODOWEGO KONGRESU NAUKI

prof. dr hab. Halina Abramczyk  
prof. dr hab. Wiesław Banyś  
prof. dr hab. inż. Grzegorz Benysek  
dr hab. Barbara Będowska-Sójka  
prof. dr hab. Andrzej Białas  
prof. dr hab. Włodzimierz Bolecki  
ks. prof. dr hab. Paweł Bortkiewicz TChr  
prof. dr hab. Janusz Marek Bujnicki  
s. prof. dr hab. Barbara Chyrowicz SSpS  
dr Marek Cygan  
prof. dr hab. Piotr Czauderna  
prof. dr hab. Tomasz Dietl  
prof. dr hab. Krzysztof Diks  
dr hab. Maciej Duszczyk  
prof. dr hab. Jerzy Duszyński  
prof. dr hab. inż. Mirosława El Fray  
dr hab. n. med. Jakub Fichna, prof. nadzw. UM w Łodzi  
dr hab. Natalia Garner (Letki)  
prof. dr hab. Jarosław Górniak  
prof. dr hab. Leon Gradoń  
dr hab. Beata Hasiów-Jaroszewska, prof. nadzw. IOR-PIB

prof. dr hab. inż. Andrzej Jajszczyk  
dr hab. inż. Monika Kaczmarek, prof. nadzw. IRZiBŻ oraz prof. nadzw. SGGW  
prof. dr hab. Andrzej Kisielewicz  
prof. dr hab. inż. Michał Kleiber  
prof. dr hab. Maria Korytowska  
dr hab. Michał Królikowski, prof. nadzw. UW  
prof. dr hab. Krzysztof Kukuća  
dr hab. inż. Krzysztof Leja, prof. nadzw. PG  
prof. dr hab. n. med. Wojciech Maksymowicz  
prof. dr hab. Stanisław Mikołajczak  
dr hab. Filip Musiał, prof. Ignatianum  
prof. dr hab. Karol Myśliwiec  
prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski  
prof. dr hab. n. med. Wojciech Nowak  
prof. dr hab. Wiesław Nowiński  
dr hab. Aneta Pieniądz  
prof. dr hab. Sylwester Porowski  
dr hab. Grażyna Ptak, prof. IZPIB  
prof. dr hab. inż. Jan Szmidt  
prof. dr hab. inż. Artur Hugo Świergiel  
prof. dr hab. Andrzej Udalski  
prof. dr hab. inż. Tadeusz Uhl  
prof. dr hab. inż. Jerzy Woźnicki  
prof. dr hab. Agnieszka Zalewska  
dr hab. Przemysław Żurawski vel Grajewski, prof. nadzw. UŁ  
prof. dr hab. Maciej Żylicz

Kontakt:

**Rada Narodowego Kongresu Nauki:**

rada.nkn@nauka.gov.pl



**Zespół organizacyjny Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego:**

[nkn@nauka.gov.pl](mailto:nkn@nauka.gov.pl)