

Prof. Tadeusz Wawak
Kierownik Katedry
Ekonomii Stosowanej i Jakości Zarządzania
Instytut Ekonomii, Finansów i Zarządzania
Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej
Uniwersytet Jagielloński

EFEKTY KSZTAŁCENIA I EDUKACYJNA WARTOŚĆ DODANA STUDIÓW NA KIERUNKACH EKONOMICZNYCH

1. Wprowadzenie

Wraz z postępującą globalizacją w świecie i integracją w Europie, reformie zorientowanej na wzrost jakości kształcenia ulega także szkolnictwo wyższe, nie tylko w państwach członkowskich Unii Europejskiej, ale także w pozostałych krajach sygnatariuszach Procesu Bolońskiego. Celem Procesu Bolońskiego (który rozpoczął się podpisaniem Deklaracji Bolońskiej w 1999 roku na konferencji ministrów właściwych do szkolnictwa wyższego 29 państw europejskich) było stworzenie do 2010 roku podstaw funkcjonowania nowego typu systemu zarządzania i funkcjonowania szkół wyższych w Europie. Zadaniem docelowym Procesu Bolońskiego było zbudowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz pełna integracja nauki i szkolnictwa wyższego, dostosowana do potrzeb rozwoju gospodarek państw tworzących tzw. Europejski Obszar Gospodarczy, a w tym zwłaszcza krajów należących do Unii Europejskiej. Proces Boloński zapoczątkował ewolucyjny, przyśpieszony proces zmian w szkolnictwie wyższym Europy, głosił potrzebę zapewnienia atrakcyjności i konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego w wymiarze ogólnoświatowym oraz zwiększenia jego znaczenia na rynku edukacyjnym.¹

Wraz z wprowadzaniem w życie Deklaracji Bolońskiej, na szczeblu krajowym i europejskim, rozpoczęła się dyskusja na temat celów kształcenia, może uczenia się. Najogólniej rzecz ujmując, można wyróżnić powiązane z sobą trzy najważniejsze cele kształcenia (uczenia się) w szkolnictwie wyższym:

- przygotowanie do pracy zawodowej,
- rozwój indywidualny oraz tworzenie i aktualizowanie zasobu wiedzy na zaawansowanym poziomie,

¹ T. Wawak, Nowe trendy w zarządzaniu w szkolnictwie wyższym, [w:] „Komunikacja i jakość w zarządzaniu”, praca zbiorowa pod redakcją naukową T. Wawaka, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 201-206.

- przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie.

Czy tak rozumieją te cele osoby kierujące uczelniami i ich pracownicy oraz pracodawcy aktualnych studentów? Warto o to ich zapytać!

Celem tego krótkiego opracowania jest:

- **przedstawienie efektów kształcenia i edukacyjnej wartości dodanej w ustaleniach Procesu Bolońskiego i zaleceniach Unii Europejskiej oraz ich ujęcia w obowiązujących w Polsce wybranych ustawach, w kontekście europejskich i polskich ram kwalifikacji;**
- **przedstawienie przebiegu i wyników badań ankietowych efektów kształcenia i edukacyjnej wartości dodanej na kierunkach ekonomicznych;**
- **wykazanie i ocena rzeczywistych uwarunkowań podnoszenia jakości kształcenia i wzrostu uzyskiwanej w procesie dydaktycznym edukacyjnej wartości dodanej na przykładzie studiów na kierunkach ekonomicznych wybranych szkół wyższych w Polsce.**

2. Europejskie Ramy Kwalifikacji

Państwa, sygnatariusze Deklaracji Bolońskiej te uznały, że przyszłość studiów w Europie tkwi we wspólnych programach studiów (*joint degree programmes*) realizowanych na podstawie wieloletniej umowy zawartej przez kilka uczelni. Wymaga to: ²

- wspólnego opracowania planu studiów i programów nauczania;
- wprowadzenie porównywalnych okresów studiowania w powiązanych umową szkół wyższych;
- realizowania części programu studiów w innych uczelniach za granicą lub w kraju;
- wspólnego prowadzenia prac dyplomowych i egzaminów dyplomowych;
- wymiany wykładowców między współpracującymi ze sobą uczelniami;
- wydawania wspólnych dyplomów, czyli wydawanych przez dwie lub więcej uczelnie łącznie.

Szczególne znaczenie w procesie Bolońskim ma zwiększenie mobilności studentów: ³

² A. Kraśniewski, Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe, MEN, Warszawa, s. s.12-13.

³ Trends in Learning Structures In Higher Education (III) – Progress towards the European Higher Education Area, by S.Reichert and Ch.Tauch, 2003; www.bologna-bergen2005.no (zakładka “Main Documents”, “EUA trends reports”), data odczytu 22.04.2016 r.

- poziomej (*horizontal mobility*) polegającej na realizacji części programu studiów I i II stopnia w innej uczelni w kraju i za granicą;
- pionowej (*vertical mobility*) pozwalającej na zmianę nie tylko uczelni w kraju lub wyjazd za granicę, po ukończeniu I stopnia kierunku studiów, przy przejściu na II stopień kształcenia.

W trakcie IV Konferencji ministrów właściwych do szkolnictwa wyższego, krajów sygnatariuszy Procesu Bolońskiego, która odbyła się w dniach 19 – 20 maja 2005 r., w Bergen przyjęto, między innymi, następujące zalecenia:⁴

- zacieśnienie związków kształcenia i badań naukowych;
- zwiększenie dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych, bez względu na ich sytuację finansową;
- stworzenie mechanizmów przenoszenia przyznanych kredytów, grantów, itp. oraz ułatwienia w przyznaniu wiz i pozwoleń na prace;
- tworzenie warunków sprzyjających wymianie akademickiej usunięciu przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników;
- przyjęcie jednolitych standardów i wskazówek dotyczących zapewnienia jakości w uczelniach Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego⁵;
- przyjęcie ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, czyli Europejskich Ram Kwalifikacji⁶

Ustalenia przyjęte przez sygnatariuszy Procesu Bolońskiego zostawały przyjęte przez Unię Europejską i stawały się punktem wyjścia do tworzenia i wydawania komunikatów, zaleceń, rezolucji, dyrektyw, rozporządzeń przez organy Unii Europejskiej.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 23.04.2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji do uczenia się przez całe życie⁷:

- wzywa szkoły wyższe Unii Europejskiej do ściślejszej współpracy, zwiększenia przejrzystości i rozwoju metod uznawania kwalifikacji w dziedzinie kształcenia oraz

4 Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – realizacja celów. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen 20 maja 2005 r., www.nauka.gov.pl, data odczytu 22.04.2016 r. oraz www.bologna-bergen2005.no odczyt 22.04.2016 r.

5 Standardy i wskazówki zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Materiały z Konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen 19-20 maja 2005 r., Warszawa 2005r. www.nauka.gov.pl, data odczytu 22.04.2016 r.

6 Ramowa Struktura Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii, luty 2005, tłum. MNiSW, www.nauka.gov.pl, data odczytu 22.04.2016 r.

7 Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111/01 z 6.05.2008 r., s. 1., <http://eur-lex.europa.eu>, data odczytu 22.04.2016 r.

szkolenia zawodowego, wdrożenie Europejskich Ram Kwalifikacji – ERK (zaleconych w ramach Procesu Bolońskiego) na ośmiu poziomach, określonych poprzez zestaw deskryptorów definiujących te poziomy – wskazujących na trzy efekty kształcenia: Wiedza, Umiejętności, Kompetencje;

- uważa, że podstawa realizacji Europejskich Ram Kwalifikacji (a więc także Krajowych Ram Kwalifikacji) sygnatariuszy Procesu Bolońskiego powinno być wdrożenie, przyjętych w maju 2005 r. w Bergen, standardów i wskazówek dotyczących zapewnienia jakości (zarządzania jakością) w szkołach wyższych Unii Europejskiej;
- określa deskryptory definiujące osiem poziomów (efektów uczenia się – kształcenia) Europejskich Ram Kwalifikacyjnych;
- wyznacza wspólne zasady zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym i szkoleniu zawodowym w kontekście ERK;
- zaleca swym państwom członkowskim Unii Europejskiej pełne wdrożenie ustaleń Procesu Bolońskiego dotyczącym ERK i systemu zapewnienia jakości, czyli odniesienia krajowych systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacyjnych, poprzez opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji zgodnie z państwowym ustawodawstwem i praktyką, uwzględniających wymagania ERK;
- zobowiązuje kraje członkowskie Unii Europejskiej do stosowania uzgodnionych pojęć (terminów) w brzmieniu przyjętym w omawianym Zaleceniu UE, tak, aby można bez problemów terminologicznych zapewnić mobilność horyzontalną i wertykalną studentów i uznawanie dyplomów (w tym wydanych przez szkoły wyższe) w ramach Unii Europejskiej.

Polska jest zobowiązana do wdrożenia Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 23.04.2008. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji do uczenia się przez całe życie w tym i Europejskich Ram Kwalifikacyjnych do norm prawa obowiązującego. To zobowiązanie zrealizowano w Polsce częściowo dopiero 18 marca 2011 r., kiedy to została uchwalona przez Sejm „Ustawa 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”, zwana krótko nowelą prawa o szkolnictwie wyższym.⁸ Wraz z tą ustawą wprowadzono stopniowo ponad 20 aktów

⁸ Dziennik Ustaw RP, z 2011 r., nr 84, poz.455.

wykonawczych, głównie w postaci rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ustawa rozpoczęła reformę szkolnictwa wyższego w Polsce i dostosowanie uczelni do wymogów Unii Europejskiej i Europejskiego Obszaru szkolnictwa Wyższego, zgodnie zaleceniami Procesu Bolońskiego z dniem 1 października 2011 roku. W roku akademickim 2011-2012 przystąpiono w szkołach wyższych do wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji.

W dniu 22 grudnia 2015 roku Sejm przyjął Ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.⁹ Na mocy tej ustawy przyjęto, że Polska Rama Kwalifikacji ma zastąpić Krajowe Ramy Kwalifikacji. W art. 2.16 czytamy, że Polska Rama kwalifikacji to opis ośmiu wyodrębnionych w Polsce poziomów kwalifikacji odpowiadającym odpowiednim poziomom Europejskich Ram kwalifikacji, o których mowa w Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 23.04.2008. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji do uczenia się przez całe życie¹⁰. Załącznik II do tego Zalecenia przedstawia deskryptory definiujące poziom europejskich Ram Kwalifikacji. Każdy z 8 poziomów jest określony poprzez zestaw deskryptorów (charakterystyk) wskazujący na efekty uczenia się ogólne odpowiadające kwalifikacjom na poziomie w dowolnym systemie kwalifikacji, ujętych w kategoriach: wiedzy, umiejętności i kwalifikacji¹¹. Taki zapis w ustawie informuje, że wprowadza ona Europejskie Ramy Kwalifikacji w sposób zintegrowany. Oznacza to, że powinna przyjąć pojęcia (terminy) i ich znaczenie w takim brzmieniu jak ma to miejsce w omawianym zaleceniu Unii Europejskiej. Tak jednak nie jest!

Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, tak samo, jak i obowiązująca Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym¹² przyjmuje inne sformułowania i znaczenie wielu pojęć istotnych dla funkcjonowania nauki i szkolnictwie wyższym w Polsce. W tym opracowaniu zwrócić należy uwagę na odmienną interpretacje w wymienionych ustawach niż w omawianym Zaleceniu Unii następujących pojęć: efekty uczenia się i efekty kształcenia, rodzaje efektów uczenia się i kształcenia, wiedza, umiejętności i kompetencje.

3. Efekty kształcenia

Pierwsza część profesorów i doktorów uważa, że w szkole wyższej powinno oceniać się efekty uczenia się przez studenta, który studiując poszerza wiedzę, umiejętności i

⁹ Dziennik Ustaw RP. z 2016 r., nr 0, poz. 64, wydany w Warszawie 14 stycznia 2016 r.

¹⁰ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111/01 z 6.05.2008 r., s. 1., <http://eur-lex.europa.eu>, data odczytu 22.04.2016 r.

¹¹ Tamże.

¹² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 r. Nr 164 poz. 1365 z późn. zm.

kompetencje. Student uczy się podczas studiów, lepiej lub gorzej. Dlatego też za efekty uczenia się odpowiedzialność ponosi student, którego stopień zaangażowania w proces uczenia się może być różny, stąd różne osiąga efekty studiowania. Przy takim postrzeganiu a rola wykładowcy, prowadzącego ćwiczenia i seminarium w tym procesie jest niedostrzegana lub jest drugorzędna.

Druga część profesorów i doktorów uważa, że uczelnia kształci studentów, czyli naucza lepiej bądź gorzej. Dlatego też należy oceniać efekty kształcenia, inaczej mówiąc oceniać nauczanie przez profesorów i doktorów. Wówczas odpowiedzialność za efekty kształcenia ponosi szkoła wyższa. Przy takim podejściu do efektów kształcenia rola studentów w tym procesie jest drugorzędna.

Trzecia część profesorów i doktorów, do której należy autor uważa, że uczelnia jednocześnie kształci studentów, czyli naucza a studenci studiuja, czyli uczą się. Są to dwie strony jednego medalu, który nazywa się procesem dydaktycznym, inaczej mówiąc edukacją. Równocześnie w trakcie przebiegu tego procesu kształci się (czy się) także profesor i doktor, ponieważ uprawianie dydaktyki to rozwijanie relacji między mistrzem i uczniem, gdzie ma miejsce wymiana wiedzy, umiejętności i kompetencji między nimi. W trakcie tej wymiany beneficjentem jest student, który więcej bierze niż daje w tym kognitywnym procesie, w sferze intelektualnej, teoretycznej i empirycznej.

Dyskusja w środowisku akademickim na temat poprawności sformułowania dwóch pojęć: „efekty kształcenia” i „efekty uczenia się” pojawiła się po części w wyniku różnego tłumaczenia na język polski ustaleń Procesu Bolońskiego i aktów normatywnych Unii Europejskiej na język polski. W zależności od tego, kto dany tekst tłumaczył, używał jednego lub drugiego pojęcia. Tłumacze używali zamiennie te dwa pojęcia, uznając je za synonimy, nie widzieli w tym niczego niewłaściwego. W procesie dydaktycznym, lub dydaktyczno-wychowawczym kształcenie, uczenie się i kształcenie się występują równocześnie, dlatego też pojęcia te można używać w zamiennie. Dlatego też nie warto dzielić włos na czworo i poświęcać czas na rozważania i dyskusje semantyczne; lepiej poświęcić go na zajęcie się stroną merytoryczną celów i efektów edukacji. Każda praca: górnik, krawca, lekarza, a więc także profesora i studenta, powinna tworzyć efekt, który nazwano produktem występującym w formie dobra materialnego (wyrobu) lub niematerialnego (usługi) oraz wytworzyć wartość dodaną. Produktem edukacji jest świadczona usługa, która powinna zapewnić studentowi przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji, czyli pozyskanie konkretnej, mierzalnej edukacyjnej wartości dodanej informującej o efektach tego procesu. Produktem ubocznym, ale bardzo ważnym, jest tu przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji wykładowcy.

Szkoły wyższe stają przed problemem jak mierzyć te efekty świadczonych usług edukacyjnych i osiągnięta przez studenta edukacyjną wartość dodaną?

Jeden ze sposobów mierzenia tej wartości dodanej jest akceptacja założenia, że oceny uzyskane przez studenta w trakcie sprawdzianów, testów, zaliczeń egzaminów (w pierwszy bądź drugim terminie) są miernikami efektów kształcenia, tak jak to ma miejsce w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Ogólną miarą stosowaną efektów nauczania dzieci i młodzieży w tych szkołach, jest tak zwana **edukacyjna wartość dodana (EWD)**, która **„jest przyrostem wiedzy i umiejętności ucznia w wyniku danego procesu dydaktycznego. Wynik uzyskany przez ucznia na sprawdzianie przyjmuje się, jako ogólną miarę potencjału edukacyjnego ucznia.** Wartość dodana dla ucznia jest różnicą pomiędzy oczekiwanym a rzeczywistym wynikiem gimnazjalnym.¹³ Przyjęcie takiego podejścia do oceny efektów kształcenia studentów nie jest właściwe w szkole wyższej. Oceny uzyskiwane przez studentów przy zaliczeniach i egzaminie (w pierwszym lub czwartym terminie) nie mogą być miarą efektów kształcenia, ponieważ cele i zdania szkoły wyższej są inne niż szkoły podstawowej i gimnazjum. Ponadto poziom tych ocen jest bardzo subiektywny i zależy od wielu czynników, które powodują, że oceny te mogą znacznie się różnić od rzeczywiście nabytej przez studenta wiedzy oraz umiejętności i kompetencji.

Od czasu do czasu powraca dyskusja wokół kwestii kształcenia i uczenia się w szkole wyższej. Powstaje, bowiem pytanie – czy oceniamy kształcenie studentów przez uczelnie, czy proces uczenia się studenta w trakcie studiów w uczelni? W opracowaniu przyjmuje się, że student jednocześnie się kształci i uczy. Dlatego też oba pojęcia te łączymy w jedno pojęcie i postrzegamy, jako – kształcenie, aby nie utrudniać prezentacji wyników badań, w których bowiem chodziło o równoczesne kształcenie i uczenie się studentów.

Racjonalnym następstwem kształcenia jest uzyskanie zamierzonych efektów, czyli realizacje celów wysiłku studenta, jego rodziców i sponsorów. Jeśli przyjąć za słuszne cele kształceni a wymienione we wprowadzeniu, poparte przez przyjęty raport z Bergen przez ministrów właściwych do szkolnictwa wyższego państw sygnatariuszy Procesu Bolońskiego¹⁴ i zaakceptowany przez organy Unii Europejskiej to efekty kształcenia pojawiają się w pełni po ukończeniu studiów a nie w czasie ich przebiegu. W trakcie studiów, po każdym semestrze możemy przeanalizować oceny uzyskane z zaliczeń i egzaminów uzyskane przez studenta w danej sesji egzaminacyjnej, ale nie są to efekty kształcenia tylko ilość zebranych punktów lub

¹³ Edukacyjna wartość dodana, <http://www.gimzak.eu/index.php/o-gimnazjum/205-edukacyjna-wartosc-dodana>, za Edukacyjna wartość dodana - http://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacyjna_wartosc_dodana .

¹⁴ Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, cyt. wyd. s 13-14.

średnia ocena wszystkich ocen uzyskane w danym semestrze. Mając to na uwadze w Raporcie przedstawiającym „Ramową strukturę kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” efekty kształcenia definiuje się następująca: „**Efekty kształcenia: stwierdzenia określające, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zrobić po zakończeniu okresu kształcenia.**”¹⁵ Natomiast w omawianym „Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej” stwierdza się, że „**efekty uczenia się oznaczają określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji;** gdzie:¹⁶

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

W obu tych definicjach efekty kształcenia (uczenia się) dotyczą tego, co student powinien wiedzieć, rozumieć, potrafi wykonać po ukończeniu studiów.

W „Ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym” zapisano: „**efekty kształcenia - zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia;**”¹⁷

Natomiast w Ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji zupełnie inaczej definiuje się efekty kształcenia (uczenia się) uznaje się za „**efekty uczenia się - wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się**”¹⁸.

W obu ustawach efekty kształcenia dotyczą wiedzy i kompetencji społecznych

¹⁵Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, cyt. wyd. s 15.

¹⁶Zalecenie Parlamentu Europejskiego Rady Unii Europejskiej z dnia 23 kwietnia 2008 r., Załącznik nr 1 Definicje, s. 4.

¹⁷Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 2.1.18 c, cyt. wyd., stan prawny na 5.11.2014 r.

¹⁸Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, art. 2.4., cyt. wyd. stan prawny na 14.01.2016 r.

uzyskanych, ocenianych i weryfikowanych w procesie kształcenia (uczenia się) w trakcie studiów. Tak zdefiniowane pokrętnie efekty kształcenia nie oznaczają tego, co powinien student wiedzieć, rozumieć, potrafić wykonać po ukończeniu studiów. Wystarczy tylko, że zdał przewidziane programem studiów egzaminy, zaliczył kolejne semestry, czyli nabył zapisaną w programie studiów wiedzę – a co z umiejętnościami oraz kompetencjami społecznymi, które egzaminy testowe nie oceniają. Czy będzie ta wiedza i pozostałe efekty kształcenia potrzebna absolwentowi uczelni w pracy po ukończeniu studiów? To z punktu widzenia obu ustaw jest nieistotne. Takie podejście do efektów kształcenia (uczenia się) w szkolnictwie wyższym w Polsce jest zupełnie inne niż zaleca to Unia Europejska i wskazują wymogi Procesu Bolońskiego. Skutkiem tego jest błędny niewłaściwy sposób oceny efektów kształcenia, stosowany w polskich uczelniach, które nie oceniają, jaką edukacyjną wartość dodaną wynosi student z uczelni po ukończeniu studiów, tylko przeglądają oceny uzyskiwane przez studenta z zaliczeń i ćwiczeń, wyliczają średnią do dyplomu oraz sprawdzają stronę formalną realizowanego programu studiów na jego kierunku studiów. A przecież nie o to chodzi w „Ramowej strukturze kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” oraz w Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 23.04.2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji. Jest zupełnie inną jakościowo koncepcja postrzegania i oceny efektów kształcenia. Dlatego też poziom jakości kształcenia w polskich uczelniach jest niższy niż w Europie Zachodniej. Stan ten jest następstwem niewłaściwego i niezgodnego z prawem europejskim ujęcia wymagań formalno-prawnych stawianych przez państwo szkołę wyższym w Polsce w zakresie definiowania i oceniania efektów kształcenia w uczelniach publicznych i niepublicznych.

Potwierdzeniem tego stanu rzeczy jest ograniczenie kompetencji (jakie powinien uzyskać student w trakcie studiów i następnie potrafić je stosować po zakończeniu studiów) do kompetencji społecznych, które Ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym nie definiuje. Natomiast definicja kompetencji społecznych zawarta w Ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji jest zbliżona do definicji kompetencji ujętej w omawianym Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej”, ale nie tożsama. Ustawa ta określa kompetencje społeczne, jako *„rozwinęta w toku uczenia się zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania”*.

Ocena efektów kształcenia osiągniętych w wyniku ukończenia studiów jest procesem złożonym i bardzo trudnym. Wymaga, bowiem utrzymywania przez uczelnie stałego kontaktu ze swymi absolwentami oraz prowadzenia systematycznych badań ich opinii na temat

efektów kształcenia i uzyskanej przez nich w czasie studiów edukacyjnej wartości dodanej. **Niestety takich badań szkoły wyższe nie prowadzą, a całą ocenę efektów kształcenia sprowadzają do badania opinii studentów na temat przebiegu procesu dydaktycznego w uczelni na danym kierunku studiów, w danym semestrze wśród grupy studentów, którzy zdecydowali się wziąć udział w badaniach ankietowych, np. 5 %!** Niestety studenci nie biorą aktywnego udziału w tej ocenie nauczycieli akademickich. Dlatego też udział studentów w ocenie poszczególnych nauczycieli akademickich nie przekracza 50% studentów uprawnionych do oceny. Bardzo często w ocenie wykładowców uczestniczy poniżej 10 % uprawnionych. Tego rodzaju oceny są nie reprezentatywne i wyniki oceny nauczyciela akademickiego nie powinny być publikowane i brane pod uwagę w trakcie ocen okresowych tych profesorów i doktorów. Niestety, obowiązek ciążyący na władzach uczelni i wydziałów dokonania oceny okresowej w obszarze nauki, dydaktyki i działań organizacyjnych sprawia, że nie ustala się progu ważności ocen badań ankietowych, od którego wyniki te uznaje się za reprezentatywne. Dlatego też oceny wykładowców przez studentów nie spełniają w wielu uczelniach, swej zamierzonej roli, w ocenie nauczycieli akademickich. Praktycznie faktyczna ocena wykładowców i realizowanego procesu dydaktycznego przez studentów w wielu szkołach wyższych nie jest znana i to nie niepokoi ich władze oraz MNiSW. Brak informacji jest w tym przypadku dobrą informacją, oznacza, bowiem, że wszystko jest w najlepszym porządku. Jednocześnie nie zmusza to kierujących uczelnia i wydziałami do pełnego, rzeczywistego przeanalizowania istniejących uwarunkowań uzyskiwania i podnoszenia jakości kształcenia, poprawy efektów kształcenia i zwiększenia edukacyjnej wartości dodanej uzyskiwanej przez studentów uczelni. Ich znajomość zmuszałaby organy kolegialne szkoły wyższej oraz osoby pełniące funkcje kierownicze do podjęcia dodatkowych działań i prac w kierunku poprawy istniejącej na tych obszarach w uczelni. Brak wiedzy w tym względzie uspakaja i poprawia komfort spełniania funkcji akademickich w szkole wyższej osób, którym potrzebne są tylko sukcesy a nienadchodzące klęski, stad ich niedostrzeżenie! Zawsze można nimi obciążyć, np. państwo. Taka sytuacja rodzi niebezpieczeństwo upadku uczelni i wskazuje na potrzebę zmobilizowania aktywnych pracowników i studentów koniecznością uruchomienia sanacji uczelni w oparciu o dobrze przygotowany program rozwoju i realną strategię jego realizacji.

Punktem wyjścia do opracowania mapy drogowej odnowienia i rozwoju uczelni musi być rzetelnie przeprowadzony pełny przegląd (audyt) jej funkcjonowania, poprzedzony badaniami ankietowymi wśród profesorów i studentów uwarunkowań jakości kształcenia i uzyskiwania edukacyjnej wartości dodanej w szkole wyższej, w której weźmie aktywny

udział więcej niż połowa stanu osobowego objętego badaniami (zarówno studentów jak i wykładowców).

4. Założenia metodologiczne badań na efektów kształcenia i edukacyjnej wartość dodanej na kierunkach ekonomicznych

Władze wydziałów i instytutów odpowiedzialne za jakość kształcenia swoich studentów, chcąc mieć poczucie dobrze spełnionego obowiązku, formułują i przyjmują własne subiektywne oceny i głoszą, że poziom świadczonych usług dydaktycznych jest wysoki. Nie w sposób spotkać w Polsce, na Ukrainie i w Algierii szkoły wyższej, w której głoszono by, że poziom ich jakości kształcenia jest niski, a wartość dodana, jaką uzyskują studenci po ukończeniu studiów jest mierna. Oczywiście dla porządku wszystkie uczelnie informują opinie publiczną, że dokładają wszelkich starań, aby ten zadawalający poziom jakości dalej doskonalić. Skoro jest tak dobrze to, dlaczego jest tak źle! Dlaczego w rankingach uczelnie Polski, Ukrainy i Algierii zajmują dalekie miejsca i nic nie wskazuje na to, aby miało się to zmienić, a profesorowie tych uczelni wysyłają swoje dzieci na studia za granicę do: USA, Wielkiej Brytanii, Francji, Włoch, Niemiec? Dlaczego przyjmowane w szkołach wyższych w tych państwach w programy „doskonalenia jakości kształcenia” nie przynoszą pożądaných **efektów kształcenia**, mimo poniesionych nakładów na ich realizację. Prowadzone od kilkunastu lat badania¹⁹ problemów, z jakimi boryka się szkolnictwo w Polsce, na Ukrainie i w Algierii pozwala na wstępną ocenę złożonych przyczyn tego stanu rzeczy.

Bardzo ważną przyczyną niezadawalającego postępu w rozwoju uniwersytetów oraz powodem braku oczekiwanych sukcesów w realizacji przyjętych programów poprawy (zapewnienia) jakości kształcenia są z jednej strony są uwarunkowania, w jakich funkcjonują²⁰, a z drugiej wyzwania zarządzania jakością, przed którymi stoją uczelnie, do których realizacji i nie potrafią się porządnie zabrać²¹. Opracowanie programów zapewnienia jakości, zgodnych z wymaganiami ustalonymi, przez ministrów właściwych do szkolnictwa wyższego sygnatariuszy Procesu Bolońskiego, w 2005 r w Bergen oraz zaleceniami Unii

¹⁹ T. Wawak, Jakość zarządzania w szkołach wyższych, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012 r.

²⁰ Current Problems of university management, edited by Tadeusz Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013 r.

²¹ Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych, praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Wawaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012 r.

Europejskiej, ma sens dopiero po kompleksowej, rzetelnej ocenie uwarunkowań, w jakich uczelnie funkcjonują, realizują obowiązki dydaktyczne i prowadzi badania naukowe. Kluczową kwestią dla poprawnego opracowania programu doskonalenia procesu dydaktycznego jest przeprowadzenie niezależnych, obiektywnych badań opinii wykładowców i studentów na temat jakości kształcenia i wartości dodanej w procesie dydaktycznym, przeprowadzonych przez osoby, które nieponoszące odpowiedzialności służbowej za ich poziom. **Celem tych badań było wykazanie i ocena rzeczywistych uwarunkowań podnoszenia jakości kształcenia i wzrostu uzyskiwanej w procesie dydaktycznym wartości dodanej, czyli osiągniętych efektów kształcenia, porównanie ocen tych zjawisk, procesów i tendencji opisujących te uwarunkowania, w Polsce, na Ukrainie i w Algierii oraz wskazanie koniecznego kierunku ich zmian.** Realizacja zamierzonych badań, na przykładzie studiów na kierunkach ekonomicznych uniwersytetów polskich, ukraińskich i algierskich miała potwierdzić przyjętą hipotezę badawczą głoszącą, że rzetelna i kompleksowa ocena przyczyn i skutków tych uwarunkowań determinuje prowadzenie rzeczywistej i skutecznej poprawy jakości kształcenia oraz uzyskiwanej w procesie dydaktycznym wartości dodanej, czyli uzyskiwania oczekiwanych efektów kształcenia. Mając powyższe na względzie prof. Tadeusz Wawak (Kierownik Katedry Ekonomii Stosowanej i Jakości Zarządzania w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie) opracował koncepcje przeprowadzenia tych badań.

Koncepcję zabezpieczenia informatycznego, statystycznego oraz technicznego prowadzonych badań opracował i realizował Wiesław Bracha, członek zespołu badawczego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmował się opracowaniem informatycznym i statystycznym ankiety i prowadzeniem wstępnej analizy statystycznej zebranych informacji zawartych w wypełnionych formularzach ankiet.

W ramach współpracy naukowo-badawczej i dydaktycznej katedr UJ i UMCS zdecydowano, że zostanie opracowany formularz ankiety przez prof. Tadeusza Wawaka i studentów z Koła Naukowego Zarządzania Jakością i Wiedzą, funkcjonującego przy Katedrze Zarządzania Jakością i Wiedzą Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, kierowanej przez Panią prof. Elżbietę Skrzypek.

Pytania do formularza ankiety zostały opracowane w oparciu o:

- obowiązujące opisy zakładanych efektów kształcenia dla konkretnych kierunkach studiów w odniesieniu do efektów kształcenia dla danego obszar wiedzy w dziedzinie nauk ekonomicznych oraz sylabusy badanych kierunków studiów ekonomicznych w UJ i UMCS;

- obserwacje i wywiady uczestniczące przeprowadzone z pracownikami i studentami badanych kierunków studiów różnych uczelni;
- Ustawę - Prawo o szkolnictwie wyższym²²;
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego²³;
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia²⁴;
- YES! GO! Model for Core Curricula with Integrated Mobility Abroad, Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności²⁵;
- Autonomia programowa uczelni Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Praca zbiorowa pod redakcją Ewy Chmieleckiej²⁶,
- Komunikacja i jakość w zarządzaniu, praca zbiorowa pod red. naukową T. Wawaka²⁷.

Planowane badania skonsultowano z biorącymi udział w badaniach, kierownikami katedr trzech uniwersytetów na Ukrainie: Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny w Tarnopolu, Narodowy Uniwersytet Przykarpacki w Iwano-Frankiwsku (Stanisławów) i Narodowy Uniwersytet Rolniczy w Sumach oraz Uniwersytetu w Mostaganem. Formularz ankiety został przetłumaczony na język ukraiński i arabski.

Opracowany formularz ankiety obejmował 54 pytania (załącznik nr 1), z trzema możliwościami odpowiedzi na każde pytanie. Pierwsze 40 pytań opracował prof. Tadeusz Wawak. Natomiast pytania od 41 do 54 samodzielnie opracowali studenci UMCS w Lublinie. Wypełniający formularz ankiety respondent mógł wyrazić swą opinię po przez zaznaczenie znakiem „X” wybranej odpowiedzi w rubryce, obok postawionego pytania: „TAK” lub „NIE” albo „???” – jeśli odpowiadający nie miał zdania, albo nie chciał lub nie wiedział jak odpowiedzieć.

²² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r - Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.

²³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. Nr 253, poz.1520.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. Nr 253, poz.1521.

²⁵ Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności. Projekt „MOCCA”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009 r., wyd. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn, www.daad.de, data odczytu 22.06.2015 r.

²⁶ Autonomia programowa uczelni Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Praca zbiorowa pod redakcją Ewy Chmieleckiej, Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. poddziałanie 4.1.3., Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, www.nauka.gov.pl, data odczytu 22.06.2015 r.

²⁷ Komunikacja i jakość w zarządzaniu praca zbiorowa pod redakcją naukową Tadeusza Wawaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011 r.

Planowane badania skonsultowano z biorącymi udział w badaniach, kierownikami katedr trzech uniwersytetów na Ukrainie: Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny w Tarnopolu, Narodowy Uniwersytet Przykarpacki w Iwano-Frankiwsku i Narodowy Uniwersytet Rolniczy w Sumach oraz Uniwersytetu w Mostaganem. Formularz ankiety został przetłumaczony na język ukraiński i arabski.

Zgodnie z opracowaną koncepcją badań, ten sam opracowany formularz ankiety wypełniali zarówno wykładowcy, jak i studenci studiów licencjackich i magisterskich na kierunkach ekonomicznych, uniwersytetów w Polsce, na Ukrainie i w Algierii. Różnice w uzyskanych odpowiedziach miały być poddane szczegółowej analizie pozwalającej na wyciągnięcie istotnych wniosków, pozwalających na formułowanie propozycji, co do kierunku zmian w zarządzaniu procesem dydaktycznym i uczelnią. Badania ankietowe przeprowadzono w Uniwersytecie Jagiellońskim i w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz na Ukrainie i w Algierii w wymienionych powyżej uniwersytetach.

Skromne rozmiary opracowania pozwalają tylko na przedstawienie, w formie syntetycznej, tylko wyników badań przeprowadzonych w Polsce.

5. Wyniki badań

Zawarte w formularzu ankiety 54 pytania podzielono tematycznie według zagadnień na pięć grup (załącznik nr 1):

- **A** – ogólne wykształcenie; 12 pytań,
- **B** – ekonomiczne wykształcenie; 12 pytań,
- **C** – przebieg studiów; 10 pytań,
- **D** – rola studentów; 10 pytań,
- **E** – rynek pracy; 10 pytań.

Następnie sporządzono zestawienie zatytułowane: „Struktura odpowiedzi w procentach i różnic w punktach procentowych (pracownicy – studenci) dla poszczególnych, pięciu wyznaczonych tematycznych grup zagadnień” (załącznik nr 2).

W badaniach uczestniczyło ponad 50% studentów trzeciego roku studiów licencjackich i ponad 50% studentów roku studiów magisterskich badanych kierunków studiów oraz ponad połowę wykładowców prowadzących zajęcia dla tych studentów. Zarówno studenci jak i wykładowcy (profesorowie i doktorzy) wypełniali taki sam formularz

ankiety. Stworzono tym samym możliwość bezpośredniego zestawienia odpowiedzi na poszczególne pytania i porównania opinii i ocen obu stron procesu dydaktycznego dotyczących efektów kształcenia i edukacyjnej wartości dodanej.

A – ogólne wykształcenie

Odpowiedzi wykładowców i studentów na pytania dotyczące problemów związanych z ogólnym wykształceniem studentów zawarte w grupie **A** pozwalają na ogólną, nie wysoką, ale pozytywną ocenę efektów kształcenia i edukacyjnej wartości dodanej na tej płaszczyźnie. Świadczą o tym odpowiedzi na pytania zawarte w grupie **A** na „TAK” 57,8% badanych profesorów i doktorów oraz 55,1% studentów. Odpowiedzi na poszczególne pytania były jednak bardzo zróżnicowane i wymagają oddzielnego omówienia

Najwyżej powyżej 70% ocenili to, że studia zapewniają rozwój intelektualny, kulturowy i inteligencji studenta, a ich uczelnie wpajają umiejętności uczenia się i samodzielnego kształcenia oraz fakt, że pozwalają na samodzielne kontynuowanie dalszych studiów w kraju i za granicą. Oceny wykładowców, mających szerszą wiedzę na ten temat, są tu jednak nieznacznie wyższe niż studentów. Stwarzanie studentom przez uczelnie warunków do rozwoju intelektualnego i kulturowego oraz mobilności wertykalnej i horyzontalnej stanowi obecnie bardzo ważne zadanie szkół wyższych.

Ponad 60% ankietowanych wykładowców i studentów uważa, że studia ekonomiczne w ich uczelni zapewniają rozwój intelektualny i skutecznie stymulują rozwój osobowy przyszłego absolwenta. Zdaniem aż 66% badanych studentów i tylko 50% wykładowców uważa, że ich uczelnie kształtuje studenta, jako „człowieka” przystosowanego do życia i pozytywnie wpływa na rozszerzenie światopoglądu. Na to pytanie wybrało odpowiedź „NIE” 15% ankietowanych profesorów i doktorów i tylko 19% studentów.

Bardzo niepokoją odpowiedzi na pytanie: czy studia zapewniają **specjalistyczne umiejętności** rozwiązywania problemów w trakcie badań i działalności innowacyjnej oraz tworzenia nowej wiedzy? Na to pytanie odpowiedzi „NIE:” udzieliło 59% ankietowanych studentów i 42% profesorów i doktorów. Natomiast wariant odpowiedzi „TAK” wybrało tylko 24 % badanych studentów i 29% wykładowców. Zadaniem tylko 46% ankietowanych wykładowców i 45% studentów – uczelnia kształtuje studenta, jako „człowieka”, przystosowując do życia, przekazuje wzorce moralne. Natomiast przeciwnego zdania jest 31% profesorów i doktorów oraz aż 40% studentów (pozostali wstrzymali się – nie wyrazili jednoznacznie swej opinii). Podobnie mniej niż połowa badanych wykładowców i studentów

uważała, że studia przygotowują do aktywnego życia obywatelskiego a co trzecia ankietowana osoba zajęła negatywne stanowisko w tej sprawie.

Z powyższego wyka, że specjalistyczne umiejętności, wzorce moralne i kompetencje społeczna przekazywane studentom przez ich uczelnie, zostały negatywnie ocenione przez wykładowców i studentów.

B – ekonomiczne wykształcenie

Poziom efektów kształcenia i edukacyjnej wartości dodanej na płaszczyźnie ekonomicznego wykształcenia (średnia ocena odpowiedzi na pytania z grupy **B**) **pozytywnie** oceniło 54,9 % profesorów i doktorów oraz tylko 49,5% studentów. Co trzeci badany student negatywnie ocenił to wykształcenie. Natomiast, co trzeci wykładowca nie miał w tej kwestii wyrobionego zdania (po prostu tymi kwestiami nie zaprzętał sobie głowy), a aż 14% ankietowanych profesorów doktorów jednoznacznie negatywnie oceniło jakość realizowanego ekonomicznego wykształcenia w swojej uczelni.

Na szczególną uwagę zasługuje to, że aż 82% badanych wykładowców i 82% ankietowanych studentów uważało, że absolwenci studiów licencjackich na kierunkach ekonomicznych **powinni umieć** zadawać pytania, komunikować się, prowadzić dyskusję w sprawach wzrostu efektów uzyskiwanych przez organizacje, w które pracuje! W rzeczywistości jednak, co potwierdzają odpowiedzi na pozostałe pytania grupy **B**, jest nieco inaczej, a odpowiedzi ankietowanych studentów są bardziej pesymistyczne od optymistycznych, zaprezentowanych w odpowiedziach na postawione pytania, poglądów profesorów i doktorów.

Zdaniem tylko 39% badanych studentów studia przygotowują ich do zawodu ekonomisty, a aż 41%, studentów uważa, że nie! Natomiast aż 71% profesorów i doktorów wybrało wariant odpowiedzi – „TAK”, a tylko 4% – „NIE”. Wstrzymało się od jednoznacznej odpowiedzi 25% badanych wykładowców sugerując, że nie zna odpowiedzi na to pytanie, być może między innymi z tego powodu, że ich to nie interesuje. Tylko 27% wykładowców i 15% studentów uważa, że studia ekonomiczne zapewniają **zaawansowane umiejętności** wykazywania się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązywania złożonych i nieprzewidywanych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki. Aż 56% ankietowanych studentów jest zdania, że takich umiejętności ich uczelnie absolwentom nie zapewnia. Tego samego zdania jest, co trzeci badany wykładowca, a aż 40% profesorów i doktorów nie potrafiło, z różnych powodów, na to pytanie jednoznacznie odpowiedzieć,

zapewne te kwestie są im, jako wykładowco uczelni obce? Tak samo przedstawiają się odpowiedzi na kolejne pytanie – czy studia ekonomiczne zapewniają kompetencje w zakresie zarządzania złożonymi technicznie lub zawodowo działaniami lub projektami oraz ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywanych kontekstach związanych z pracą lub nauką? Tylko 23% wykładowców i 35% studentów odpowiedziało – „TAK”. Natomiast odmiennego zdania było 38% wykładowców i 42% studentów. Podkreślenia wymaga tu fakt, że aż 40% wykładowców poczuło się niekompetentnymi, aby odpowiedzieć na to pytanie jednoznacznie – po prostu nie zajmowali się tymi kwestiami; może nie interesuje ich to czy i w jakim stopniu kształcenie w uczelni, w której wykładają, wpływa na osiągnięte kompetencje przez studentów?

Największe rozbieżności w odpowiedzi na postawione pytania dotyczyły między innymi pytania – czy studia zapewniają w wymaganym stopniu kompetencje dziedzinowe (nauki ekonomiczne) w dyscyplinie ekonomia lub zarządzanie? Na to pytanie pozytywnie odpowiedziało aż 79% badanych profesorów i doktorów i tylko 57% studentów. Natomiast przeciwnego zdania było 25% ankietowanych studentów i 4% wykładowców. Co piąta badana osoba wstrzymała się z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi.

Na uwagę zasługuje także to, że 60% badanych studentów uważało, że studia w ich uczelni zachęcały i umożliwiały rozwój zaradności, operatywności, kreatywności, umiejętności przystosowania się, a prowadzone zajęcia rozwijały zdolność samodzielnego myślenia i analizowania rzeczywistości – zjawisk gospodarczych oraz społecznych. Zajęcia te wykładowcy oceniali znacznie wyżej, bo aż 79% wybrało wariant odpowiedzi „TAK”. Świadczy to o wysokim samozadowoleniu wykładowców, którego nie podziela, co piąty student.

Ocena jakości kształcenia na płaszczyźnie wykształcenia ekonomicznego na kierunkach ekonomicznych dokonana przez ankietowanych wykładowców i studentów wypadła b\nieci niżej niż płaszczyźnie ogólnego wykształcenia.

C – przebieg studiów

Niezmiernie ważnym czynnikiem determinującym efekty kształcenia i poziom edukacyjnej wartości dodanej w trakcie studiów na kierunkach ekonomicznych jest wyznaczony i realizowany przebieg studiów przy danych uwarunkowaniach określonych zewnętrznych i wewnętrznych aktach normatywnych w każdej szkole wyższej. Temu zagadnieniu poświęcono w formularzu ankiety 10 pytań. Rzadziej niż w przypadku obszaru **A**

i B wykładowcy i studenci wybierali wariant odpowiedzi „TAK”, przy czym częściej ten wariant wybierali profesorowie i doktorzy (54,2%) niż studenci (tylko 48,8% odpowiedzi). Co czwarta odpowiedź wykładowcy z tej grupy pytań z obszaru przebiegu studiów, była wstrzymująca się; co oznaczało brak stosownej wiedzy ankietowanego, co do kwestii zawartych w tych pytaniach. Jednocześnie, co trzeci student wybierał wariant odpowiedzi – „NIE”

Badani wykładowcy i studenci byli zgodni, co do odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, czy realizowany program studiów zapewnia studentom mobilność pionową zgodności, czyli możliwość (po zaliczeniu I stopnia) kontynuowania nauki na II stopniu kształcenia: 83% badanych profesorów i 80% studentów odpowiedziało – „TAK”. Ponad 70% badanych wykładowców i studentów przyznało, że w toku studiów realizowało praktyczne projekty (analizy, *case study*), a realizowany program studiów zapewnił mobilność poziomą, czyli możliwość kontynuowania studiów na II stopniu kształcenia w innej uczelni w kraju lub za granicą. Jest to efekt realizowanych w polskich uczelniach wymogów Procesu Bolońskiego i zaleceń Unii Europejskiej.

W odpowiedziach na pozostałe pytania w grupie C nie było już tak zgodnych ocen. Szczególnie dotyczyło to pytań związanych z oceną przeprowadzanych egzaminów. Zdaniem 71% badanych wykładowców przeprowadzane egzaminy pisemne, sprawdzając wiedzę, kładą nacisk na ocenę rozumienia problemów omawianych na zajęciach i krytycznego myślenia. Z taką opinią zgadza się tylko 46% ankietowanych studentów a przeciw jest 42%. Połowa studentów uważa, że w trakcie studiów przeważają egzaminy testowe. Wykładowcy natomiast uważają, że co trzeci egzamin jest testowy, 44% badanych profesorów i doktorów wybrał wariant trzeciej odpowiedzi – wstrzymało się. W tym przypadku różnice w odpowiedziach studentów i wykładowców jest uzasadniona – studenci są lepiej poinformowani niż wykładowcy w tej kwestii. Natomiast mniej zrozumiała jest różnica w ocenie dbałości uczelni o jakość kształcenia. Aż 73% profesorów i doktorów ocenia tą dbałość pozytywnie i 15% negatywnie. Natomiast pozytywnie dbałość uczelni o jakość kształcenia ocenia tylko 40% badanych i aż 33% negatywnie.

Efektom tej rzeczywistej, a niepozorowanej dbałości o jakość kształcenia jest ocena zadowolenia wykładowców i studentów z kształtu i zakresu programu studiów. Tylko 38% ankietowanych wykładowców i 33% studentów odpowiedziało na to pytanie – „TAK”. Natomiast więcej osób badanych było niezadowolonych niż zadowolonych; przeciwnego zdania było – aż 40% wykładowców i 47% studentów. Jak pogodzić to powyższe wysokie samozadowolenie profesorów i doktorów z dbałości uczelni o jakość kształcenia z ich niską

oceną ich zadowolenia z kształtu i zakresu programu studiów oraz z negatywną oceną dokonaną przez studentów w tych dwóch kwestiach istotnych do przebiegu i efektów studiów?

Te wątpliwości znacznie poszerza odpowiedź studentów na pytanie – czy ilość praktycznych umiejętności przekazywanych studentom w toku studiów jest wystarczająca. Tylko 11% ankietowanych studentów i 33% wykładowców uważa, że tak, ale aż 83% studentów i 46% wykładowców wybrało wariant odpowiedzi – „NIE”. Co piąty wykładowca nie miał wyrobionego zdania w tej kwestii i się wstrzymał. Studia n naukach ekonomicznych mają głównie charakter teoretyczny, a niepożądany przez studentów profil praktyczny.

W tym miejscu można postawić sobie pytanie – czy przyjęte efekty kształcenia są mierzalne oraz można je oceniać stopień ich realizacji w czasie według wyznaczonych metod i kryteriów? Na to pytanie: „TAK” odpowiedziało 23% ankietowanych profesorów i doktorów, 33% odpowiedziało „NIE” a 44% się wstrzymała, nie mając wystarczającej wiedzy w tym zakresie. Co trzeci student wypowiedział się „TAK”, albo „NIE” lub się wstrzymał. Z takiego rozkładu odpowiedzi wykładowców i studentów na to pytanie, w kontekście innych odpowiedzi na pytania postawione ankietowanym, wynika, że wątpliwe i niejasne jest to – czy potrafimy obecnie mierzyć efekty kształcenia i związane z nimi edukacyjna wartość dodaną w szkolnictwie wyższym?

D – rola studentów

Bardzo często pomija się lub marginesowo traktuje role studentów w poprawie jakości kształcenia, jego efektów oraz osiągnięciu edukacyjnej wartości dodanej w szkolnictwie wyższym w Polsce. W pełni potwierdzają to wyniki omawianych badań. Średnio, tylko 28,9% studentów i 39,6% wykładowców wybrało odpowiedź „TAK” na postawione pytania w tej czwartej grupie zagadnień objętych omawianymi badaniami ankietowymi. Odpowiedź „NIE” wybrało 47,5% badanych studentów i 24,8 profesorów i doktorów. Co trzeci ankietowany wykładowca wstrzymał się od głosu.

Najbardziej niepokoi odpowiedź zarówno studentów jak i wykładowców na pytanie – czy system nauczania wychodzi naprzeciw potrzebom młodych ludzi i ich potrzeby zostają zaspokojone? Aż 65% badanych studentów uważa, że „NIE”. Natomiast aż 48% wykładowców nie ma zdania na ten temat, a tylko 29% uważa, że „TAK”. Z powyższego wynika, że system nauczania nie wychodzi naprzeciw i sprzyja realizowaniu potrzeb studentów, a kwestie te znajdują się poza zakresem zainteresowania wykładowców. Kolejne

pytanie, na które odpowiedzi są bardzo zróżnicowane, dotyczy dostępu studentów do nowoczesnych technologii IT i zdobycia przez nich w trakcie studiów doświadczenia zawodowego w tym zakresie. Pozytywnie na ten temat wypowiedziało się 58% ankietowanych wykładowców i tylko 35% studentów. Natomiast odmiennego zdania było aż 48% studentów i tylko 19% profesorów i doktorów. Opinie obu stron procesu dydaktycznego bardzo się w tej kwestii różnią – ograniczonemu zadowoleniu wykładowców towarzyszy, bowiem zaawansowane niezadowolenie studentów, których potrzeby praktycznego korzystania nowoczesnych technologii IT traktowane są przez uczelnie marginesowo. Efekt tego stanu rzeczy jest taki, że tylko 52% badanych studentów uważa, że zdobyta wiedza podczas studiów zwiększa szanse na sukces w karierze zawodowej studentów kierunków ekonomicznych, a pozostałe 48% jest innego zdania (pesymiści). Natomiast, aż 75% ankietowanych profesorów i doktorów jest bardzo optymistycznie nastawiona i uważa, że zdobyta podczas studiów wiedza pozwala studentom na odniesieniu sukcesu zawodowego.

Kolejnym przykładem niewłaściwego traktowania roli studentów w realizowanym programie studiów jest pomijanie lub marginesowe traktowanie opinii studentów przy ustalaniu zamierzonych efektów kształcenia, opracowaniu programów studiów. Z przeprowadzonych badań wynika tylko 17% studentów i 25% wykładowców uważa, że przyjęte w uczelni efekty kształcenia zostały ustalone z perspektywy studenta, przy aktywnym udziale studentów w ich określaniu. Natomiast udział studentów w opracowaniu programów studiów potwierdziło tylko 9% ankietowanych studentów i 23 % wykładowców. Jednocześnie ponad połowa badanych profesorów i doktorów wstrzymało się z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi na te dwa pytania, z przyczyn im znanych; prawdopodobnie nie mieli wiedzy w tych kwestiach.

Na szczególną uwagę zasługuje bardzo ograniczony udział interesariuszy zewnętrznych uczelni (w tym przyszłych pracodawców absolwentów) w formułowaniu, weryfikacji, ocenie uzyskiwanych efektów i ich przydatności w obszarze umiejętności, kompetencji osiągniętych przez studentów. Świadczą o tym odpowiedzi ankietowanych wykładowców (tylko 31% - stwierdziło, że „TAK” i 31% że „NIE”) oraz studentów (tylko 17% „TAK” i 47% „NIE”).

Jednym z bardzo ważnych narzędzi podnoszenia jakości kształcenia i wzrostu edukacyjnej wartości dodanej jest zdaniem MN i SW jest ewaluacja efektów kształcenia w formie semestralnej ankiet oceniających prowadzone zajęć przez wykładowców. Tymczasem jednoznacznie, ponad połowa badanych wykładowców i studentów stwierdziła, że ta walidacja nie przekładała się na realną poprawę jakości kształcenia. Potwierdza to ponoszenie

w szkołach wyższych dużych nakładów pracy i pieniędzy na prowadzenie ewaluacji, która nie przynosi pożądanych efektów w wyniku niewłaściwego jej przeprowadzania i słusznego zaliczania jej w uczelniach do pozorowanej działalności na rzecz podnoszenia efektów kształcenia.

W podsumowaniu odpowiedzi na pytania roli studentów w procesie doskonalenia procesu dydaktycznego można z przykrością stwierdzić, że tylko 29% badanych studentów i 44% wykładowców dostrzegło poprawę w działaniach na rzecz dostosowania pożądanych efektów kształcenia do oczekiwań studentów. Natomiast aż, połowa ankietowanych studentów i co czwarty wykładowca tej poprawy nie zauważyło. Nie właściwe uwzględnienie roli studentów w procesie podnoszenia jakości kształcenia i powiększaniu edukacyjnej wartości dodanej jest jedna z przyczyn niepowodzeń władz uczelni w doskonaleniu efektów kształcenia.

E – rynek pracy

Odpowiedź na kluczowe pytanie tej grupy zagadnień – czy studia dostosowane są do aktualnych potrzeb rynku pracy i zapewniają zatrudnienie, w obecnych warunkach z góry było skazane na niepowodzenie. Zgodnie z oczekiwaniami większość ankietowanych studentów (58%) wybrało wariant odpowiedzi – „NIE”, a tylko 17% „TAK”. Zaskakujące natomiast były odpowiedzi profesorów i doktorów, których większość (52%) wybrała wariant trzeciej odpowiedzi – „???”, czyli nie wiem, nie mam zdania, czyli może – to mnie nie interesuje, bo przecież szkoły wyższe mało interesują losy absolwentów i ich kariery.

Łączny udział odpowiedzi „TAK” (w tej czwartej grupie pytań) wynosił wśród profesorów i doktorów średnio 44,2%, a studentów tylko 34,7%,; natomiast odpowiedzi „NIE” – analogicznie 19,5% i 36,3%. Studenci w stosunku do wykładowców byli skłonni częściej odpowiadać na nie niż na tak. Jednocześnie profesorowie byli bardziej skłonni do wstrzymywania się niż studenci. Co było tego powodem – może: rozważa, doświadczenie lub asekuracja?

Z omawianych badań ankietowych wynika, że studia na kierunkach ekonomicznych nie przygotowują przyszłych absolwentów:

- do założenia oraz prawnego i efektywnego prowadzenia swojej firmy na własny rachunek – tak uważało, aż 48% ankietowanych, a 31% się wstrzymało; natomiast aż 50% badanych wykładowców wstrzymało się; może nie posiadali wiedzy w tej sprawie;

- do pracy w nowych sytuacjach i w turbulentnym otoczeniu oraz przystosowania do różnych zmieniających się warunków ekonomicznych i społecznych – tak uważało, aż 43% ankietowanych, a 17% się wstrzymało; natomiast wstrzymało się 33% badanych wykładowców wstrzymało się, którzy być może nie posiadali wiedzy w tej sprawie;
- studiów licencjackich do sprawnego pozyskiwania środków z zewnątrz organizacji, w której jest zatrudniony niezbędnych do sfinansowania przedsięwzięć realizowanych w miejscu swej pracy – tak uważało, aż 42%, a 35% się wstrzymało); natomiast 50% badanych wykładowców wstrzymało się, którzy nie posiadali wiedzy w tej sprawie;
- do opracowania koncepcji i konkretnych propozycji rozwiązań przynoszących wzrost dochodów firmie, w której pracują – tak uważało, aż 31%, a 38% się wstrzymało; natomiast się 43% badanych wykładowców wstrzymało się, być może nie posiadali wiedzy w tej sprawie.

Zdanie profesorów i doktorów, co do nieprzygotowania absolwentów, ich uczelni, w powyższych obszarach jest mniej pesymistyczne niż studentów, ale w pełni potwierdzają te fakty braku odpowiedniego przygotowania studentów kierunków ekonomicznych do zawodu o potrzeb rynku pracy. Wstrzymanie się wykładowców, przy udzielaniu na te pytania tłumaczono brakiem wiedzy w tych sprawach. Dlaczego profesorowie i doktorzy nie posiadali wiedzy w tych kwestiach? Może nie interesowały tych wstrzymujących się wykładowców to, że uczelnia nie zapewnia swoim studentom na kierunkach ekonomicznych wymaganych efektów kształcenia, a uzyskiwana przez nich wartość dodana daleka jest od oczekiwanej? Na to pytanie powinny poszukać odpowiedzi te osoby, które kierują w uczelniach procesem dydaktycznym oraz także wszyscy wykładowcy.

Zdaniem 69% ankietowanych profesorów i doktorów studia ekonomiczne przygotowują studentów do podnoszenia umiejętności po ich zakończeniu wraz z rozwojem technologii w wielu różnych dyscyplinach. Zdanie to podziela tylko 48% badanych studentów. Aż 60% ankietowanych wykładowców uważa, że realizowany program studiów uwzględnia zmiany zachodzące w otoczeniu uczelni, jej interesariuszy oraz nadąża za rozwojem postępu technologicznego w zakresie przekazu informacji oraz wymagań Unii Europejskiej i procesu Bolońskiego. Z tą opinią zgadza się tylko 39% badanych studentów, a 31% jest przeciwnego zdania. Opinie dwóch stron, popytowej i podaźowej, uczestniczących w rynku edukacyjnym w tych istotnych kwestiach bardzo różnią się od siebie, co dowodzi o braku ich współdziałania w procesie edukacyjnym w zakresie podnoszenia efektów kształcenia oraz pozostawiającego wiele do życzenia zarządzania relacjami interesariuszy wewnętrznych w szkole wyższej.

Jednocześnie w kilku kwestiach występuje tu zgodność poglądów obu stron procesu dydaktycznego. Była już mowa o negatywnej ocenie dostosowania kształcenia w szkołach wyższych do obecnego rynku pracy. To samo można powiedzieć o przyszłym rynku pracy. Większość ankietowanych profesorów i doktorów (60%) i studentów (57%) uważa, że wartość dodana procesowi kształcenia z perspektywy studenta opiera się głównie na jego (jako absolwenta) późniejszej wartości na rynku pracy. Co oznacza, że zarówno wykładowcy jak i studenci za efekt kształcenia uznaje to, co definiuje Proces Boloński i Unia Europejska, czyli: **„Efekty kształcenia: stwierdzenia określające, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zrobić po zakończeniu okresu kształcenia.”**²⁸ To znaczy, że **„efekty uczenia się oznaczają określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji ...”**²⁹

Dlatego też zarówno profesorowie i doktorzy, jak i studenci, nie są skłonni uznać za efekty kształcenia lub uczenia się wyniki sprawdzianów i egzaminów, które są subiektywną oceną przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Te subiektywne oceny egzaminatorów nie można, bowiem utożsamiać z wartością dodaną, jaką ma uzyskać absolwent szkoły wyższej i potwierdzić empirycznie w swej pracy zawodowej, w przeciągu pięciu lat po ukończeniu studiów.

Zakończenie

Transformacja polskiej gospodarki w kierunku ekonomii rynku sprawiła, że po przemyśle, handlu, usługach transportowych i służby zdrowia, czas przyszedł na urynkowanie szkolnictwa wyższego i nauki. Proces prorynkowej i projakościowej transformacji objął także uniwersytety, które muszą sprawnie, skutecznie i efektywnie przekształcić się z tzw. uniwersytetów tradycyjnych (bez względu na to, co to oznacza) w uniwersytety nowego typu, czyli w uniwersytety liberalno-przedsiębiorcze uniwersytety rozwojowe podążając za czołowymi uniwersytetami USA, które obecnie przewodzą we wszystkich światowych rankingach szkół wyższych. Polskie uniwersytety ciągle doskonaląc swe funkcjonowanie, w tym zarządzanie, muszą jednocześnie rozwijać to, co było najlepsze: w uniwersytetach liberalnych i w uniwersytetach przedsiębiorczych. Jeśli przyjąć, że początek XXI wieku wykształcanie się uniwersytetu trzeciej generacji to uniwersytet liberalno –

²⁸Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, cyt. wyd. s. 15.

²⁹Zalecenie Parlamentu Europejskiego Rady Unii Europejskiej z dnia 23 kwietnia 2008 r., Załącznik nr 1 Definicje, s. 4.

przedsiębiorczy do nich należy; nie jest to jednak uniwersytet przedsiębiorcy i szkoła wyższa, porównywana do "fabryki" technostarterów, która przekształca się w przedsiębiorstwo.³⁰

Członkostwo Polski w Unii Europejskiej, udział w Procesie Bolońskim, przynależność do Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wymagało wdrożenia na bazie Europejskich Ram Kwalifikacji w szkołach wyższych Krajowych Ram Kwalifikacji. Możemy zmienić ich nazwę na Polską Ramę Kwalifikacji, ale przyjętych powszechnie w Europie nie możemy odrzucić tych Ram przyjętych powszechnie w Europie. Dlatego też przedstawienie efektów kształcenia i edukacyjnej wartości dodanej może być rozważane i dokonane tylko w kontekście tych Ram i w powiązaniu z prawem europejskim. Z przeprowadzonej i analizy oraz przedstawionych w tym opracowaniu wynika, że w obowiązujących normach prawa polskiego dotyczącego szkolnictwa wyższego wynika, definiują one inaczej pojęcie „efekty kształcenia (uczenia się)”, niż ma to miejsce w ustaleniach Procesu Bolońskiego i zaleceniach Unii Europejskiej. Problem ten nie dotyczy tylko formy prawnej opisu tego pojęcia, ale przede wszystkim jego treści. Niestety definicja efektów kształcenia przyjęta w ustawach: Prawo o szkolnictwie Wyższym i o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji są błędne i ograniczają i poziom jakości kształcenia i zadania szkolnictwa wyższego w Polsce do uzyskiwania pozytywnych ocen przy zaliczeniach i egzaminach w polskich uczelniach. Można to osiągnąć nawet przy obniżeniu jakości kształcenia, co udowadnia, od lat, wiele uczelni w Polsce, ale przecież nie o takie efekty kształcenia powinny zabiegać organy jednoosobowe i kolegialne zarządzające uczelniami w Polsce! Przez efekty kształcenia (uczenia się) powszechnie przyjmuje się w Europie te stwierdzenia, które określają, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zrobić po zakończeniu studiów, czyli efekty to, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu studiów a nie w trakcie.

Mając powyższe na względzie, realizując drugi cel opracowaniu przedstawiono założenia metodologiczne badań ankietowych nad efektami kształcenia i edukacyjnej wartości dodanej przeprowadzonych wśród wykładowców i studentów na kierunkach ekonomicznych. Następnie przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych na kierunkach ekonomicznych, ale tylko wybranych uniwersytetów w Polsce, zachowując ich anonimowość; celem opracowania było, bowiem przedstawienie stanu badanych problemów, a nie uczelni, w których badania były prowadzone.

³⁰ T. Wawak, Uniwersytet na rozdrożu, [w:] „W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego”, praca zbiorowa pod redakcją naukową T. Wawaka i J.F. Jacko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016 r., s. 23-29.

Celem tych badań empirycznych, jak zaznaczono we wstępie było wykazanie i ocena rzeczywistych uwarunkowań podnoszenia jakości kształcenia i wzrostu uzyskiwanej w procesie dydaktycznym edukacyjnej wartości dodanej na przykładzie studiów na kierunkach ekonomicznych wybranych szkół wyższych w Polsce w pięciu wyznaczonych grupach zagadnień, do których przyporządkowano odpowiedzi na postawione w trakcie badań ankietowych wykładowcom i studentom te same pytania związane pośrednio lub bezpośrednio z tworzeniem efektów kształcenia i uzyskiwaniem edukacyjnej wartości dodanej.

Wyniki tych badań okazały się bardzo niepokojące dla społeczności akademickiej i otoczenia uczelni. Ze spokojem zostały przyjęte przez osoby odpowiedzialne za jakość kształcenia w instytutach, na wydziale uczelni oraz sposób i stopień realizacji celów szkoły wyższej. Ich ponowne przedstawianie w tym miejscu, w innym przekroju niż w opracowaniu, nie wydaje się być celowe. Trzeba jednak pokreślić, że bardzo pesymistycznej opinii studentów towarzyszyła bardziej optymistyczna ocena przedstawiona przez profesorów i doktorów. Postrzeganie istniejącej rzeczywistości tworzenia efektów kształcenia przez wykładowców w znacznym stopniu nie pokrywały się z opiniami studentów. Po części zadowoleniu wykładowców z efektów swojej pracy, czyli jakości i efektów kształcenia nie towarzyszyło zadowolenie studentów z uzyskiwanej w trakcie studiów edukacyjnej wartości dodanej. Obie strony procesy dydaktycznego zbyt często inaczej oceniali istniejącą sytuację w procesie dydaktycznym w szkołach wyższych i efekty tego procesu – wybielone i spotęgowane w oczach profesorów i doktorów oraz przyciemnione i zredukowane w opinii ich studentów – środowisko akademickie nie mówi, więc tym samym językiem oceniając istniejącą rzeczywistość w szkolnictwie wyższym.

Szkoły wyższe w Polsce muszą szybko przystąpić do projakościowej restrukturyzacji swego funkcjonowania i dostosowania poziomu jakości kształcenia do wymagań konkurencyjnego rynku usług edukacyjnych w kraju i za granicą oraz spełniania słusznych wymagań studentów dotyczących poziomu efektów kształcenia. Jeśli tego nie uczynią stopniowo utracą studentów i prawo do dofinansowania z budżetu. Student postrzegany, jako klient i beneficjent ma prawo do osiągnięcia gwarantowanej mu edukacyjnej wartości dodanej, nawet wówczas, gdy do tego się nie przykłada. Obowiązkiem kierujących instytutami, wydziałami i uczelniami jest stworzenie zbadanie rzeczywistych uwarunkowań tworzenia efektów kształcenia i radykalnej ich zmiany na takie, które pozwolą na radykalny ich wzrost. Pozorowane działania, które mają przekonać otoczenie o zainteresowaniu władz uczelni podnoszeniem jakości kształcenia muszą zostać zastąpione takimi, które rzeczywiście

podniosą efekty kształcenia i pozwolą osiągnąć absolwentom uczelni edukacyjną wartość dodaną, na którą oczekuje rynek pracy obecnie i będzie oczekiwał w najbliższej przyszłości.

Przypisy

- Autonomia programowa uczelni Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Praca zbiorowa pod redakcją Ewy Chmieleckiej, Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. poddziałanie 4.1.3., Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, www.nauka.gov.pl
- Current Problems of university management, edited by Tadeusz Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013 r.
- Edukacyjna wartość dodana <http://www.gimzak.eu/index.php/o-gimnazjum/205-edukacyjna-wartosc-dodana>, za Edukacyjna wartość dodana - http://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacyjna_wartosc_dodana
- Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – realizacja celów. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen 20 maja 2005 r., www.nauka.gov.pl
- Komunikacja i jakość w zarządzaniu praca zbiorowa pod redakcją naukową T. Wawaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011 r.
- Kraśniewski A., Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe, MEN, Warszawa, s. 12-13.
- Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności. Projekt „MOCCA”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009 r., wyd. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn, www.daad.de
- Ramowa Struktura Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii, luty 2005, tłum. MNiSW, www.nauka.gov.pl
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. Nr 253, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. Nr 253, poz. 1521.
- Standardy i wskazówki zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Materiały z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa Wyższego, Bergen 19-20 maja 2005 r., Warszawa 2005 r. www.nauka.gov.pl
- Trends in Learning Structures In Higher Education (III) – Progress towards the European Higher Education Area, by S.Reichert and Ch.Tauch, 2003; www.bologna-bergen2005.no (zakładka “Main Documents”, “EUA trends reports”).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 r. Nr 164 poz. 1365 z późn. zm.
- Ustawa 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, Dziennik Ustaw RP, z 2011 r., nr 84, poz. 455.
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji Dziennik Ustaw RP. z 2016 r., nr 0, poz. 64, wydany w Warszawie 14 stycznia 2016 r.
- Wawak T., Jakość zarządzania w szkołach wyższych, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012 r.
- Wawak T., Nowe trendy w zarządzaniu w szkolnictwie wyższym, [w:] „Komunikacja i jakość w zarządzaniu”, praca zbiorowa pod redakcją naukową T. Wawaka, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 201-206.
- Wawak., Uniwersytet na rozdrożu, [w:] „W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego”, praca zbiorowa pod redakcją naukową T. Wawaka i J.F. Jacko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016 r.
- Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych, praca zbiorowa pod redakcją naukową T. Wawaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012 r.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 23.04.2008. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji do uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111/01 z 6.05.2008 r., s. 1., <http://eur-lex.europa.eu>