

ANNA BABICKA-WIRKUS
Akademia Pomorska w Słupsku

SŁAWOMIR PASIKOWSKI
Akademia Pomorska w Słupsku

AGNIESZKA SZPLIT
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

OCENA OKRESOWA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO
NA KIERUNKACH PEDAGOGICZNYCH W POLSKICH UNIWERSYTETACH.
ANALIZA DOKUMENTÓW REGULACYJNYCH¹

WPROWADZENIE

Celem prezentowanego artykułu jest scharakteryzowanie regulacji i określenie stopnia sformalizowania oceny okresowej nauczyciela akademickiego. Przedstawiamy w nim wyniki kolejnych analiz realizowanych w ramach badań nad kryteriami i warunkami oceny okresowej nauczyciela w polskich uniwersytetach prowadzących kierunki pedagogiczne. W pierwszym etapie² analizie poddane zostały arkusze oceny okresowej. Jako instrument są one podporządkowane nadrzędnym dokumentom, co oznacza, że charakterystyka arkuszy dostarcza też informacji o tych dokumentach. Z tego powodu uzyskane rezultaty stanowiły jedno ze źródeł problemów formułowanych w prezentowanym tu drugim etapie badań. Nastawiony był on przede wszystkim na rozpoznanie elementów występujących w dokumentacji regulującej zakres, przebieg i treść okresowej oceny nauczyciela akademickiego na kierunku pedagogika.

¹ Badania powstały z inicjatywy prof. dr hab. Marii Dudzikowej. Ich konstrukcja i realizacja przebiegały w ramach prac Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskie objętego patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

² K. Marszałek, S. Pasikowski, *Kryteria i warunki ewaluacji nauczycieli akademickich w świetle arkuszy okresowej oceny na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach*, Rocznik Pedagogiczny nr 37, 2014.

OCENA OKRESOWA W PERSPEKTYWIE INSTYTUCJONALNEJ REGULACJI

Uniwersytet podlega zewnętrznemu i wewnętrznemu monitorowaniu realizacji celów, jakie stawiają przed nim różne grupy interesu. Temu monitorowaniu towarzyszy ocena kondycji całej instytucji i poszczególnych jej elementów z punktu widzenia obszarów, w jakich te cele są realizowane. Proces ten obejmuje więc także nauczyciela akademickiego. Istnieje zewnętrzna regulacja obligująca szkoły wyższe do weryfikowania kondycji nauczycieli akademickich. Jest nią Ustawa z 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym³, która oprócz nakładania tego obowiązku wskazuje też obszary, w jakich oceniana ma być efektywność nauczyciela. Ustawa pozostawia jednak znaczny margines swobody w zakresie określania kryteriów tej efektywności oraz trybu samej oceny. Interesujące jest więc, jak w marginesie tej swobody poruszają się uniwersytety.

Jako instytucje korzystają one z mechanizmów kontroli osiągnięcia celów, które polegają na formalizowaniu tychże celów, zasad, procedur, a nawet rezultatów działania realizowanego przez poszczególne jego sektory i funkcjonujące w nich osoby. Formalizacja wyraża się w tworzeniu przepisów, które następnie udostępniane są w postaci dokumentów⁴. To powoduje, że treść dyrektyw zyskuje na trwałości, a pole nieprzewidywalności i swobody w zakresie zachowań organizacyjnych podlega zawężeniu⁵. Można by tym samym mówić o formalizowaniu granic działania przez struktury administracyjne uniwersytetów. Im bardziej dane działania, środki oraz warunki ich użycia i przebiegu są uszczegóławiane za pomocą formalnych zapisów, z tym silniejszą regulaminowością ma się do czynienia. Termin „regulaminowość” wydaje się tu czytelnie określać właśnie ten aspekt formalizacji, który polega na tworzeniu przepisów działań instytucjonalnych. Wraz ze wzrostem szczegółowości tych przepisów spodziewać się można coraz silniejszego sformalizowania działań. Nie chodzi tu więc wyłącznie o liczbę przepisów, czy nawet stopień dolegliwości sankcji za ich nieprzestrzeganie, choć i one pozwalają oceniać natężenie regulaminowości, i szerzej, samej formalizacji.

W zależności od przyjętej koncepcji szkoły wyższej zmianie ulega stosunek do formalizacji, a możliwe stanowiska dają się opisać za pomocą kontinuum. Na jego jednym biegunie umiejscowić można sądy aprobujące formalizację jako podstawową stymulantę, a na drugim, jako podstawowe zagrożenie rozwoju, tak uniwersytetu jako organizacji, jak i funkcjonujących w nim osób. Stanowiska wobec formalizowania kryteriów i trybu przebiegu oceny okresowej nauczyciela akademickiego mogą więc przyjmować którąś z postaci określonych na tym kontinuum. Niezależnie jednak od stosunku do formalizacji możliwe jest osza-

³ Art. 132, pkt 1 i 2 Ustawy z 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455, <http://isap.sejm.gov.pl/> [dostęp 15.09.2015].

⁴ Tamże, s. 201–203.

⁵ M. Bielski, *Organizacje. Istota, struktury, procesy* (wyd. 2). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996, s. 175.

cowanie jej natężenia w oparciu o wcześniejsze rozpoznanie elementów występujących w dokumentacji regulującej zakres, przebieg i treść tej oceny.

Koncentracja na wskazanych trzech elementach poddawanych regulacji nie jest przypadkowa, jeśli poprzedza ją myślenie o ocenie jako o zdarzeniu społecznym. Trudno jest zresztą pomyśleć w przeciwny sposób. Tak, jak każde zdarzenie społeczne angażuje ona podmioty w charakterze nadawców i adresatów oraz wiąże się z podejmowaniem przez te podmioty konkretnych działań zachodzących w granicach wyznaczonych przez warunki i środki określone formalnie tudzież nieformalnie⁶. Stąd też przyglądając się treści dokumentacji regulującej ocenę okresową nauczyciela narzucają się pytania o to: kto uczestniczy w procesie tej oceny, jak działają podmioty zaangażowane w ten proces, jaka jest podstawa i zakres oceny, jakie jest spektrum środków wykorzystywanych w procesie oceny oraz jaki jest rytm tego procesu i poszczególnych jego etapów.

W kontekście badania sformalizowanych dokumentów wszystkie te pytania dają się sprowadzić do dwóch ogólniejszych, które brzmią:

Jakie elementy w wewnętrznych dokumentach regulacyjnych określają ocenę okresową nauczyciela akademickiego i jej przebieg?

oraz

W jakim zakresie są one reprezentowane w tych dokumentach?

Tak postawiony problem zdecydowanie wyraźniej koresponduje z zaprezentowanym wyżej pojęciem regulaminowości i formalizacji. Jest też dogodniejszy z punktu widzenia projektowania badania w sytuacji niedostatków wiedzy o składnikach i specyfice zjawiska wewnątrzinstytucjonalnej regulacji formalnej oceny nauczyciela.

Uniwersytety są względnie niezależnymi ośrodkami posiadającymi własne systemy administracyjne i własne wizje realizacji zewnętrznie określonych celów. Margines swobody, jakim dysponuje każdy z nich każe zastanawiać się także nad kryteriami różnicującymi uniwersytety pod względem charakterystyk regulacji ocen okresowych. Stąd kolejne pytanie:

Czy w obrębie występujących w dokumentacji elementów daje się wyodrębnić spójne charakterystyki typologiczne regulacji?

Oprócz właściwości zawartych w samych dokumentach o różnicach i podobieństwach pomiędzy uniwersytetami pod względem formalizacji oceny decydować mogą też inne czynniki. Ten, na który zwracamy uwagę wzorem poprzedniego etapu badań, to kategoria uniwersytetu. Następne więc pytanie, na które poszukiwaliśmy odpowiedzi brzmi:

Czy kategoria uniwersytetu pozostaje w związku z charakterystyką wewnętrznych regulacji formalnych oceny okresowej nauczyciela?

Podczas budowania odpowiedzi na cztery powyższe pytania kierowaliśmy się wskazaniem podejścia zwanego analizą treści⁷. Oczekujemy, iż w efekcie

⁶ Por. P. Sztompka, *Dziesięć tez socjologii*, Nauka nr 4, 2014.

⁷ Np. E. Nasalska, *Kierunki rozwoju analizy treści*, [w:] „Studia Socjologiczne”, nr 3–4 (86–87), 1982; K. Krippendorff, *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, Sage, Thousand Oaks, London, New Delhi, 2004.

możliwe będzie przede wszystkim sformułowanie charakterystyki aktualnej regulacji okresowej oceny nauczyciela akademickiego, która to przebiega w jednostkach polskich uniwersytetów kształcących w zakresie pedagogiki. Takich uniwersytetów jest obecnie 22.

METODA

Dobór dokumentacji

W planie doboru dokumentów do próby uwzględniliśmy na wstępie dwa kryteria selekcyjne. Ośrodek, z którego pochodziły musiał mieć w nazwie „uniwersytet” oraz być jednostką publiczną. Wśród tych publicznych uniwersytetów znalazły się więc też te uniwersytety przymiotnikowe, które definiowane były jako pedagogiczne⁸. Te wstępne kryteria doboru były takie same, jak w pierwszym etapie badań, który obejmował arkusze oceny okresowej nauczyciela.

Warunki samego gromadzenia dokumentacji były komplikowane nie zawsze chętnym i przychylnym ustosunkowaniem do kwestii zbierania informacji o regulacjach oceny okresowej nauczyciela akademickiego. Niekiedy oficjalne prośby o udostępnienie dokumentacji musiały być ponawiane nawet dwukrotnie, gdyż wcześniejsze nie skutkowały odpowiedzią. Tak było w przypadku 11 uniwersytetów. Oprócz tego w 2 przypadkach zostaliśmy odesłani do najwyższych władz uniwersyteckich. Z kolei 2 uniwersytety nie odpowiedziały na nasze prośby.

W związku z powyższym dokumenty gromadziliśmy w trzech krokach. W pierwszym do organów uprawnionych do podejmowania decyzji w każdym z 22 uniwersytetów objętych badaniem skierowaliśmy wnioski z prośbą o udostępnienie bieżącej dokumentacji regulującej ocenę okresową nauczyciela akademickiego na kierunku pedagogika. W drugim kroku weryfikowaliśmy i uzupełnialiśmy zgromadzoną dokumentację, przeszukując zasoby internetowe oraz wzbogacaliśmy ją o statuty uczelni tam, gdzie zabrakło ich w pakietach udostępnianych przez władze poszczególnych uniwersytetów. Statuty okazały się bowiem jednym z podstawowych źródeł poszukiwanych informacji. W ostatnim kroku skoncentrowaliśmy się na wewnętrznych rozporządzeniach i uchwałach dotyczących oceny okresowej nauczyciela dostępnych na stronach internetowych uniwersytetów. W ten sposób zabiegaliśmy o podniesienie wiarygodności gromadzonych informacji oraz poszerzenie ich zakresu. Przyjąć więc można, że charakter doboru był bardzo zbliżony do doboru wyczerpującego. Po pierwsze obejmował wszystkie 22 uniwersytety prowadzące kierunek pedagogika, po drugie zgromadziliśmy najprawdopodobniej komplet dokumentów dla każdego z uniwersytetów, co można przyjąć, zważywszy na uzyskiwanie dokumentacji od władz poszczególnych jednostek i jej wzbogacenie dokumentami ze stron internetowych każdego z 22 uniwersytetów.

⁸ Por. <http://www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/wykaz-uczeln-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-publiczne-uczelnie-akademickie.html> [dostęp 30.03.2015].

Ostatecznie więc w puli dokumentów znalazło się 11 uchwał senatów, 9 zarządzeń rektorów, 22 statuty uczelni, 4 regulaminy oceny okresowej nauczyciela oraz 9 dodatkowych dokumentów: 6 załączników do uchwał i zarządzeń, 1 list rektora, 1 księga procedur, 1 komunikat rektora. Łączna liczba dokumentów wyniosła więc 55. Każdy z uniwersytetów reprezentowany był przynajmniej przez 2 dokumenty.

Narzędzie

Instrument gromadzenia danych powstawał w toku zapoznawania się ze zgromadzoną dokumentacją. Najpierw każdy ze zgromadzonych dokumentów był gruntownie czytany, aby możliwe było odtworzenie zawartych w nim szczegółowych elementów procesu oceny. W ten sposób powstała łączna pula kodów, która stanowiła zasadniczą część szablonu do zbierania informacji o formalnych regulacjach oceny okresowej nauczyciela akademickiego w każdym z uwzględnionych w projekcie uniwersytetów. W puli znalazło się 96 elementów, które w drodze odczytań i kolejnych przybliżeń udało się ostatecznie pogrupować w 10 podzbiorów. Te podzbiory stanowiły 10 ogólnych kategorii: cykl oceny (10), baza formalna (4), podmiot oceny (4), komisja (9), narzędzie oceny (4), przebieg oceny (33), procedura odwoławcza (4), ocena (12), zakres oceny (10), obszar wpływu oceny (6)⁹.

Podstawą generowania kategorii było podobieństwo treściowe elementów oraz dziedzina, do jakiej się odnosiły.

1. W obrębie kategorii „**cykl oceny**” znalazły się elementy dotyczące częstotliwości jej dokonywania oraz odstępstwa od przyjętych okresów.

2. Kategoria „**baza formalna**” obejmuje elementy odnoszące się do informacji o formalnych podstawach uzasadniających dokonywanie oceny. W tej grupie znalazły się więc odwołania do ustawy, statutów i tym podobnych dokumentów.

3. W zakresie kategorii „**podmiot oceny**” znalazły się elementy określające osobę podlegającą ocenie, a zatem nauczycieli naukowych, naukowo-dydaktycznych, dydaktycznych oraz tych nauczycieli, w przypadku których niezbędne jest dodatkowe dookreślenie, jak na przykład „profesor wizytujący”.

4. Elementy kategorii „**komisja**” określały liczbę osób w składzie komisji, czas kadencji, podmiot powołujący, podmiot przewodniczący i organ go wyznaczający oraz członków komisji.

5. Kategoria „**narzędzie oceny**” zawiera elementy wskazujące charakter instrumentu gromadzenia danych do oceny, załączniki, podmiot odpowiedzialny za wzór narzędzia oraz podstawę prawną określającą jego elementy.

6. Najliczniejsza pod względem elementów jest kategoria „**przebieg oceny**”. Obejmuje ona informacje określające kolejne etapy procedury i ich specyfikę zdarzeń wyznaczonych tą procedurą. Znalazły się tu więc takie elementy, jak: terminy wyznaczające przebieg oceny i komunikowanie jej rezultatów,

⁹ W nawiasach podana została liczba elementów.

miejsce składania dokumentów i podmiot odpowiedzialny za ich dostarczenie, postać dokumentów, rodzaj głosowań komisji, tryb podejmowania decyzji, podmiot powiadamiający o rezultatach przeprowadzonej oceny, powiadomienie ocenianego i jego zwierzchników, raportowanie przebiegu procedury oraz podmiot archiwizujący dokumentację, wyjaśnienia składane przed komisją i przez komisję, prawo wglądu w kolejne etapy powstawania oceny oraz udział ocenianego w posiedzeniach komisji, jawność oceny i jej rezultatów, potwierdzanie zaznajomienia się ocenianej osoby z decyzjami komisji, postępowanie w przypadku niezłożenia dokumentów przez ocenianego, korzystanie z opinii eksperta zewnętrznego, okoliczności określające przebieg oceny w sytuacji, gdy podlega jej członek komisji.

7. Kolejną kategorią jest „**procedura odwoławcza**”. W jej skład weszły elementy związane z informacją o terminach odwołań, warunkach określających skład i postępowanie komisji odwoławczej oraz możliwości odwołań od jej decyzji.

8. W zakresie kategorii „**ocena**” znalazły się elementy określające progi punktacji osiągnięć obszarowych nauczyciela, stopnie oceny oraz treść wyników oceniania.

9. Kategoria „**zakres oceny**” obejmuje z kolei dziedziny obszarowe, przestrzeganie praw autorskich i praw własności, opinie przełożonych i ekspertów, wyniki poprzednich ocen oraz oceny studentów.

10. W zakresie ostatniej kategorii, „**wpływ oceny**”, wystąpiły informacje o konsekwencjach wyników oceniania dla wynagrodzenia pracownika, możliwość awansu i obejmowania stanowisk administracyjnych, nagrody i wyróżnienia oraz termin kolejnej oceny.

Szablon zbudowany został w programie Excel. Jeśli w pakiecie dokumentów obowiązujących w danym uniwersytecie występował określony element, to w komórce wiersza odpowiadającego temu uniwersytetowi wpisywano wartość „1”. Gdy brak było tego elementu, to wpisywano „0”. Szablon umożliwiał także rejestrację danych nieliczbowych, jak na przykład nazwy dokumentów, podmiotów i instrumentów uwzględnianych w procesie oceny.

Procedura

Zakres możliwych regulacji oceny okresowej nauczyciela akademickiego nie został dotychczas określony i nie jest też możliwy do przewidzenia. W związku z tym przyjęliśmy założenie o możliwości odtworzenia jego reprezentacji w oparciu o przeszukiwanie zawartości zbioru danych, jakich dostarczają łącznie wszystkie zgromadzone dokumenty. Jest to rozwiązanie należące do grupy podstawowych w kontekście analizy treści¹⁰. Przypomina też postępowanie charakterystyczne dla budowania teorii ugruntowanej bazującej na założeniu maksymalizowania trafności wiedzy w drodze wyprowadzania teoretycznych

¹⁰ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge, London, New York 2007; K. Krippendorff, *Content Analysis...*, dz. cyt.

konstruktów z empirycznie dostępnych informacji¹¹. W ten sposób zmniejsza się ryzyko pominięcia danych reprezentujących ważne aspekty badanego zjawiska, nawet jeśli częstotliwość zachodzenia tych aspektów jest znikoma.

Pierwszy etap prezentowanego badania poświęcony był więc rekonstrukcji elementów procesu oceny na podstawie kwerendy zgromadzonej dokumentacji. W jej wyniku powstała wspomniana już pula 96 elementów, które weszły w skład opisanego wyżej szablonu służącego do rejestrowania danych o formalnych regulacjach oceny nauczyciela akademickiego. W następnym etapie dokumentację każdego z 22 uniwersytetów poddaliśmy ponownie przeszukiwaniu, tym razem z użyciem opisanego wyżej szablonu i pod kątem występowania w niej 96 elementów wyodrębnionych w poprzednim etapie.

Na tak uzyskanych danych przeprowadziliśmy analizę numeryczną. Wśród zastosowanych rozwiązań analitycznych znalazły się metody statystyczne pozwalające ukazać charakterystykę badanych regulacji oraz różnice między uniwersytetami w tym zakresie. Te metody to: miary opisu statystycznego, analiza wariancji Friedmana dla powtarzanych pomiarów oparta na sumie rang (nieparametryczny odpowiednik analizy wariancji dla grup zależnych), analiza korelacji rangowej ρ Spearmana oraz analiza skupień. Założony poziom ufności podczas testowania hipotez statystycznych wynosił 0,95. Pomimo naszej troski o zgromadzenie już nie tylko reprezentatywnego, ale wyczerpującego zbioru dokumentów okoliczności doboru każą nam podkreślić konieczność zachowywania ostrożności w generalizowaniu rezultatów wnioskowań statystycznych, które zaprezentowaliśmy niżej.

W stosunku do badań nad arkuszami ocen w badaniach tu prezentowanych zmodyfikowana została procedura zliczania rezultatów. W miejsce punktowej zastosowaliśmy proporcjonalną, co oznacza, że wszystkie analizy prowadzone były w oparciu o wskaźniki struktury. Te wskaźniki to wartości powstałe po podzieleniu liczby wystąpień poszczególnych elementów dla danego uniwersytetu przez liczbę wszystkich wyodrębnionych elementów w poszczególnych podzbiorach ogólnej puli. Obliczenia przebiegające na sumach wystąpień zwracałyby rezultaty nieuwzględniające nadreprezentowania jednych i niedoreprezentowanie innych kategorii. Ten sposób umożliwił więc nam śledzenie popularności poszczególnych elementów i kategorii powstałych po ich zgrupowaniu oraz obserwowanie siły, z jaką poszczególne uniwersytety nastawione są na regulowanie procesu oceny. Pozwolił też dostrzec, iż dokumentacja w określonym stopniu „wysycana” jest daną kategorią. Im wyższa wartość wskaźnika struktury, tym na silniejsze wysycenie dokumentacji on wskazuje. W zestawieniu rezultatów zrezygnowaliśmy z prezentowania wyników dla poszczególnych uniwersytetów. W pierwszym etapie badań poświęconym arkuszom ocen otrzymaliśmy sygnały płynące z kilku uniwersytetów w takiej postaci.

¹¹ Por. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods...*, dz. cyt.

WYNIKI

Jakie kategorie i w jakim zakresie reprezentowane są w dokumentacji regulującej ocenę okresową nauczyciela akademickiego?

Przeszukiwanie dokumentacji regulującej ocenę okresową nauczyciela doprowadziło nas do zrekonstruowania zbioru 96 elementów formalnej regulacji i pogrupowania ich w 10 podzbiorów oznaczonych odrębnymi kategoriami. Rejestrowanie częstości występowania tych elementów podczas ponownej kwerendy zebranej dokumentacji dostarczyło nam danych, na podstawie których przeprowadziliśmy najpierw analizę struktury rozkładów wyników w obrębie każdej z wyodrębnionych kategorii. Z przeglądu statystyk opisowych (tabela 1) wynika,

Tabela 1. Statystyki opisowe reprezentacji kategorii regulacji w dokumentacji formalizującej okresową ocenę nauczyciela akademickiego

Kategoria	Średnia arytmetyczna	Mediana	Minimum	Maksimum	Kwartył dolny	Kwartył górny	Odch. std	Wsp. zmn.	Skośność	Kurtoza
cykl oceny (10)	0,31	0,30	0,00	0,60	0,20	0,40	0,14	44,55	-0,06	0,38
baza formalna (4)	0,43	0,50	0,00	1,00	0,25	0,75	0,28	64,87	0,15	-0,73
podmiot oceny (4)	0,32	0,13	0,00	1,00	0,00	0,50	0,38	119,24	0,75	-0,93
komisja (9)	0,49	0,56	0,00	0,89	0,44	0,67	0,22	43,67	-0,59	0,25
narzędzie oceny (4)	0,51	0,50	0,00	1,00	0,25	0,75	0,32	63,07	-0,09	-1,03
przebieg oceny (33)	0,24	0,24	0,00	0,61	0,21	0,27	0,13	52,18	0,95	2,76
procedura odwoławcza (4)	0,52	0,50	0,00	1,00	0,50	0,75	0,24	46,46	0,15	0,37
ocena (12)	0,25	0,21	0,00	0,67	0,00	0,42	0,22	88,92	0,49	-1,00
zakres oceny (10)	0,64	0,70	0,30	0,90	0,60	0,70	0,15	23,03	-1,10	1,31
wpływ oceny (6)	0,45	0,58	0,00	1,00	0,00	0,83	0,36	78,54	-0,15	-1,64
wysycenie (suma)	4,17	3,91	3,06	6,19	3,44	4,86	0,86	20,66	0,78	-0,22

że kategoriami o najczęstszej reprezentacji (wysyceniu) w grupie objętych badaniem uniwersytetów są: „zakres oceny”, „procedura odwoławcza” oraz „narzędzie oceny”. To oznacza, że zakres elementów wchodzących w skład wymienionych kategorii jest wykorzystywany w dokumentacjach uniwersytetów szerzej niż zakres elementów pozostałych kategorii. W przypadku kategorii „zakres oceny” większość uniwersytetów wykazuje wysycenie dokumentacji tą kategorią powyżej średniej wartości wysycenia dla zbioru wszystkich zgromadzonych dokumentów. Świadczy o tym wyraźna lewoskośność rozkładu oraz wartość dolnego kwartyla. W przypadku „procedury odwoławczej” i „narzędzia oceny” nieco mniej, choć nadal blisko połowa uniwersytetów wykazuje wysycenie dla tych kategorii na poziomie bliskim wartości średniej. Tego z kolei dowodzi wartość mediany oraz w przypadku „procedury odwoławczej” wartość dolnego i górnego kwartyla. Uniwersytety są też bardziej do siebie podobne pod względem wartości wysycenia dla kategorii „podstawy i zakresu oceny” niż „procedury odwoławczej”, a tym bardziej „narzędzia oceny”. Taki wniosek można wyprowadzić głównie w oparciu o wartości współczynnika zmienności oraz kurtozy.

Kategoriami o najrzadszej reprezentacji są „przebieg oceny” i „ocena”. Zdecydowana większość, bo 75% z 22 uniwersytetów nie osiąga w zakresie „przebiegu oceny” wartości wyższej niż 0,27, a „oceny” wyższej niż 0,42. Różnica pomiędzy rozkładami empirycznymi dla tych kategorii polega na większym podobieństwie do siebie wyników w kategorii „przebieg oceny” oraz przeważającej tu liczebności wyników niższych od wartości średniej niż w przypadku kategorii „ocena”. Oznacza to, że uniwersytety ogólnie w mniejszym stopniu wysycają dokumentację regulacjami „przebiegu oceny” niż „oceny” (stopni, treści i progów punktacji oceny).

Przeciętne sumaryczne wysycenie dokumentacji wyodrębnionymi kategoriami nieznacznie przekracza wartość 4 (w skali 0–10). Współczynnik zmienności informuje, że uniwersytety są też raczej podobne do siebie pod względem tego sumarycznego wysycenia, a 3/4 z nich nie osiąga wartości połowy skali. Oznacza to, że w przypadku większości uniwersytetów zakres wewnętrznych regulacji wyczerpuje mniej niż więcej ze zrekonstruowanego zakresu możliwych regulacji. To spostrzeżenie wzmacniane jest też informacją o maksymalnej wartości sumarycznego wysycenia dokumentacji, która wynosi nieco ponad 6. Ponadto, gdy uwagę skupia się na każdej z wyodrębnionych kategorii z osobna, to widoczne jest znaczne zróżnicowanie wyników w obrębie tych kategorii z wyraźną przewagą pod tym względem kategorii „podmiot oceny”, „ocena” oraz „wpływ oceny”. O małym zróżnicowaniu wyników można mówić jedynie w przypadku kategorii „zakres oceny”, o czym informuje współczynnik zmienności.

Powyższe rezultaty wskazują, że uniwersytety w tworzeniu formalnych regulacji oceny okresowej wykorzystują niewielki zakres elementów ze zbioru możliwych (zbiór powstały w toku rekonstrukcji zakresu regulacji). Jednak cechuje je wzajemne zróżnicowanie co do elementów, które ostatecznie uwzględniane zostają w ich wewnętrznych dokumentach.

W kontekście poszukiwania odpowiedzi na pytanie o zakres, w jakim poszczególne elementy reprezentowane są w zgromadzonej dokumentacji, zaprezentowany wyżej przegląd statystyk opisowych stał się dla nas podstawą do poszukiwania różnic pomiędzy stopniem wysycenia dokumentacji wyodrębnionymi kategoriami. W tym celu zastosowaliśmy analizę wariancji wyników dla powtarzanych pomiarów, gdzie rezultaty dla każdej z kategorii porównywane były między sobą. W analizie wykorzystaliśmy test analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów Friedmana z uwagi na niespełnienie założenia o homoscedastyczności oraz o normalności porównywanych rozkładów empirycznych. W rezultacie hipoteza statystyczna o braku różnic między kategoriami została odrzucona (Friedman $\chi^2_{(df=9)} = 44,21$, $p = 1,287e-06$). Do porównań wielokrotnych wykorzystaliśmy test Namenyi'ego, dla którego wartości p zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Wartości p dla testu porównań wielokrotnych Namenyi'ego pomiędzy kategoriami regulacji w dokumentacji formalizującej okresową ocenę nauczyciela akademickiego

Kategoria	cykl oceny (10)	baza formalna (4)	podmiot oceny (4)	komisja (9)	narzędzie oceny (5)	przebieg oceny (33)	procedura odwoławcza (4)	ocena (12)	zakres oceny (10)	wpływ oceny (6)
cykl oceny (10)										
baza formalna (4)	0,8746									
podmiot oceny (4)	1	0,9294								
komisja (9)	0,5515	0,9999	0,6574							
narzędzie oceny (4)	0,4117	0,9994	0,5158	1						
przebieg oceny (33)	0,9800	0,1780	0,9551	0,0432	0,0228					
procedura odwoławcza (4)	0,3470	0,9983	0,4457	1	1	0,0162				
ocena (12)	0,9966	0,3020	0,9894	0,0891	0,0503	1	0,0370			
zakres oceny (10)	0,0114	0,5515	0,0192	0,8746	0,9433	0,0001	0,9651	0,0003		
wpływ oceny (6)	0,8951	1	0,9433	0,9999	0,9989	0,1994	0,9973	0,3316	0,5158	

Porównania wielokrotne wykazały obecność 4 kategorii przeważających nad innymi pod względem wysycenia. Kategoria „zakres oceny” wyraźnie przeważa nad kategoriami „cykl oceny”, „podmiot oceny”, „przebieg oceny” oraz „ocena”. Drugą spośród dominujących kategorii jest „procedura odwoławcza”, której z kolei wysycenie przeważa istotnie nad kategoriami „ocena” oraz „prze-

bieg oceny”. Trzecią jest kategoria „narzędzie oceny”. Wartość wysycenia w jej przypadku przewyższa znacząco jedynie wartość kategorii „przebieg oceny”. Wysycenie dla tej ostatniej okazało się też istotnie niższe niż dla kategorii „komisja”. Te najsłabiej reprezentowane kategorie, w szczególności „przebieg oceny” i „ocena” są przykładem istnienia obszarów objętych relatywną swobodą i jednocześnie zróżnicowaniem w zakresie regulacji oraz jej uszczegóławiania. Przywołane rezultaty wzmacniają wcześniej zaprezentowane informacje. Otóż to właśnie elementy wchodzące w skład kategorii „zakres oceny”, „procedura odwoławcza” i „narzędzie oceny” są najbardziej reprezentowane w dokumentacjach regulujących ocenę okresową. Natomiast najsłabiej elementy kategorii „przebieg oceny”, co oznacza, że to w odniesieniu do niej istnieje najwyższa swoboda regulacji.

Czy kategoria uniwersytetu pozostaje w związku z charakterystyką wewnętrznych regulacji formalnych oceny okresowej nauczyciela?

W kolejnym kroku analizie poddaliśmy dane pod kątem poszukiwania czytelnych kryteriów różnicujących uniwersytety. Podstawowe, jakie przyjęliśmy w tym zakresie odnosiło się do kategorii uniwersytetu. W związku z tym sprawdzaliśmy hipotezę o związku regulaminowości z kategorią uniwersytetu. W tym celu wykorzystaliśmy test korelacji rangowej ρ Spearmana. Kategorię uniwersytetu zakodowaliśmy zero-jedynkowo, co oznacza, że uniwersytetom kategorii B przypisana została wartość 0, a uniwersytetom kategorii A wartość 1. Związek pomiędzy sumaryczną wartością wysycenia dokumentacji zbiorem zrekonstruowanych kategorii okazał się statystycznie nieistotny. W testowania związku kategorii uniwersytetu z poszczególnymi kategoriami wysycenia wartość przyjętego poziomu istotności oraz poszczególnych p musi jednak ulec skorygowaniu. Powodem jest rosnące w efekcie wielokrotnych porównań ryzyko kumulacji błędu pierwszego rodzaju. Dlatego też poziom istotności z przyjętego na wstępie $\alpha = 0,05$ po zastosowaniu poprawki Šidaka¹² wynosi $\alpha = 0,0051$. Skorygowane wartości poszczególnych p ujęte zostały w tabeli 3. Uwagę zwraca, że po zastosowaniu poprawki związek między kategorią uniwersytetu a kategorią oceny okazał się nieistotny. Brakuje zatem podstaw, by mówić o powiązaniu kategorii uniwersytetu z wysyceniem dokumentacji zrekonstruowanymi kategoriami regulacji.

Kategoria uniwersytetu nie jest więc czynnikiem, z którym można by wiązać wyraźniejsze zmiany w zakresie regulaminowości.

¹² Z. Šidák, *Rectangular confidence region for the means of multivariate normal distributions*, „Journal of the American Statistical Association”, 1967, nr 62, s. 626–633; H. Abdi, *Bonferroni and Sidak corrections for multiple comparisons*, [w:] N.J. Salkind (red.), *Encyclopedia of Measurement and Statistics*, Sage, Thousand Oaks CA, 2007.

Tabela 3. Współczynniki korelacji rangowej Spearmana pomiędzy wartościami wysycenia dokumentacji kategoriami regulacji a kategorią uniwersytetu

Kategoria	R	t ₍₂₀₎	p	skor. P (Sidak)
cykl oceny (10)	-0,15	-0,67	0,5083	0,9992
baza formalna (4)	-0,12	-0,56	0,5801	0,9998
podmiot oceny (4)	-0,15	-0,66	0,5142	0,9993
komisja (9)	-0,41	-2,01	0,0586	0,4533
narzędzie oceny (4)	-0,31	-1,47	0,1560	0,8166
przebieg oceny (33)	-0,07	-0,29	0,7718	1
procedura odwoławcza (4)	0,03	0,15	0,8785	1
ocena (12)	-0,48	-2,46	0,0229	0,2068
zakres oceny (10)	0,18	0,80	0,4325	0,9965
wpływ oceny (6)	0,37	1,78	0,0900	0,6106
wysycenie (suma)	-0,27	-1,27	0,2181	-

Czy w obrębie występujących w dokumentacji elementów daje się wyodrębnić spójne charakterystyki typologiczne regulacji?

Próba klasyfikacji uniwersytetów za pomocą analizy skupień w celu odkrycia możliwych spójnych charakterystyk typologicznych nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Uniwersytety nie dają się efektywnie grupować pod względem podobieństwa w zakresie wysycenia dokumentacji poszczególnymi kategoriami. Bazując więc na idei skupiania obiektów uzyskujących podobne rezultaty, brakuje podstaw do wyodrębniania typów regulacji oceny okresowej nauczyciela.

Jakie inne właściwości kategorii regulacji oceny okresowej nauczyciela są możliwe do odczytania?

W ostatnim kroku przyjrzelśmy się bliżej reprezentacjom poszczególnych elementów spośród tych kategorii, które wyróżniły się w toku dotychczasowych analiz.

W przypadku kategorii „zakres oceny” zaobserwowaliśmy zdecydowaną przewagę występowania wskazań dziedzin aktywności nauczyciela, które podlegają ocenie. Chodzi o trzy obszary określone ustawą, to jest nauka, dydaktyka i organizacja. Nie powinno więc dziwić, że każdy uniwersytet w swej dokumentacji uwzględnił te informacje. Jedynie w dokumentacji dwóch nie odnaleźliśmy zapisów wskazujących konieczność brania pod uwagę w formułowaniu oceny nauczyciela studenckich ocen jego pracy dydaktycznej. Często występującym elementem tej kategorii są też odniesienia do przestrzegania przez nauczyciela

praw autorskich (16)¹³. Uwidacznia się więc nacisk regulacji na poruszanie się w granicach dziedzin obszarowych określonych ustawą, akcentowanie znaczenia opinii studentów oraz poszanowanie przez nauczyciela praw chroniących własność intelektualną.

W odniesieniu do kategorii „procedura odwoławcza” dominuje wskazywanie terminu, w jakim wnieść można odwołanie od oceny komisji (21), terminu, w jakim odwołanie zostaje rozpatrzone (16) oraz możliwości odwołania od decyzji komisji odwoławczej (17). W dokumentacji przynajmniej 8 uniwersytetów znajduje się wyraźny zapis informujący, iż decyzja komisji odwoławczej jest ostateczna. Pozostałe uwzględniają bardziej złożoną strukturę odwołań. Zatem to, co podlega najsilniejszej regulacji w zakresie procedury odwoławczej, to czas i możliwość dalszego negocjowania decyzji w sprawie oceny.

Kolejną kategorią, która charakteryzuje się przewagą w zakresie wysycenia dokumentacji regulacyjnej jest „narzędzie oceny”. Spośród elementów tej kategorii w dokumentacji dominuje wskazywanie głównego instrumentu gromadzenia informacji o nauczycielu (15) oraz źródła określającego szczegóły tego instrumentu (13). Wskazanie arkusza oceny występuje więc podobnie często, jako wskazanie co, lub kto określa elementy tego arkusza. Rzadziej, kto jest odpowiedzialny za jego ostateczną postać (7). Zważywszy na odwołania w tym zakresie do dokumentów prawnych i najwyższych organów władzy uniwersyteckiej, te dane można odbierać jako wyraz zabiegów legitymizujących instrument diagnozy, a niekoniecznie regulujących jego charakter.

Wśród kategorii niedoreprezentowanych w dokumentacji regulacyjnej znalazły się „ocena” oraz „przebieg oceny”. W przypadku tej pierwszej dominuje wskazywanie skali oceny (15) zwykle w postaci dwustopniowej (pozytywna, negatywna). Interesujące, że już znacznie rzadziej reprezentowane jest określanie progów punktacji za aktywność w dziedzinach obszarowych (nauka, dydaktyka, organizacja). Zaledwie w dokumentacji 2 uniwersytetów wyraźnie wskazano na formułowanie przez komisję zaleceń i sugestii.

W obrębie kategorii „przebieg oceny” jedynie 3 elementy zyskały reprezentację w dokumentacji regulacyjnej więcej niż 10 uniwersytetów. Jest tak w odniesieniu do określania podmiotu powiadamiającego o wynikach oceny (12), wskazania konieczności powiadomienia o efektach oceny ocenianego nauczyciela (13) oraz jego przełożonych (11). Oznaczać to może, że w regulacjach przebiegu oceny uwaga skoncentrowana jest na komunikowaniu informacji o rezultacie wykonanej oceny.

Poza zaprezentowanymi wyżej wystąpiło też kilka innych z bardziej szczegółowych wyników, które silniej przykuły naszą uwagę. Było tak w kwestii stosowanego w dokumentacji nazewnictwa określającego organy dokonujące oceny oraz instrument gromadzenia informacji do oceny. W dokumentacji trzech spośród objętych badaniem uniwersytetów nie odnaleźliśmy nazw własnych

¹³ W nawiasach podana została liczba uniwersytetów, w których dokumentacji wystąpił dany element.

instrumentu. W przypadku pozostałych przeważało określenie „arkusz oceny” (11), ale wystąpiły też takie nazwy jak „ankieta oceny”, „formularz oceny” i „kwestionariusz oceny”. W odniesieniu do nazw własnych organów oceniających w dokumentacji 16 uniwersytetów zastosowane jest określenie „Komisja Oceniająca”, 3 „Komisja do spraw oceny nauczyciela akademickiego/kadry naukowej”, natomiast 3 pozostałe uniwersytety posługują się nazwą „Zespoły Oceniające”. Możliwe, że odstąpienie od terminu „komisja” w nazwie organu oceniającego miało na celu złagodzenie biurokratycznych skojarzeń.

Szczególną uwagę zwraca też regulacja składu organów oceniających. W dokumentacji 16 uniwersytetów odnaleźliśmy zapis określający konieczność reprezentowania w składzie organu określonych środowisk społeczności akademickiej, choć tylko w 2 przypadkach uwzględniono przedstawicieli studentów lub doktorantów.

Interesujące, że 3 uniwersytety precyzują stosunek pomiędzy członkami organu oceniającego a ocenianą osobą, wskazując na konieczność zachowania przewagi stopnia awansu naukowego, a w przypadku ocenianych nauczycieli z tytułem profesora przewagi stanowiska administracyjnego. Z jednej strony może to sugerować nasilenie regulaminowości, z drugiej kierowanie się ideą autorytetu formalnego i podtrzymywanie hierarchicznej struktury relacji pomiędzy pracownikami uniwersytetu. W kontekście tego rezultatu uwagę zwraca też, że w dokumentacji blisko połowy uniwersytetów (10) została przewidziana możliwość komunikowania się ocenianego nauczyciela z organem oceniającym. Chodzi przede wszystkim o ewentualność składania wyjaśnień.

Kolejny rezultat pokazuje, że zdecydowana większość uniwersytetów wskazuje podmiot odpowiedzialny za powołanie organu oceniającego. Są nim zwykle najwyższe organy władzy, jak rektor i senat, i nie niższe niż rada instytutu. To zróżnicowanie uzależnione jest od przyjętego schematu odpowiedzialności za prowadzenie oceny okresowej nauczyciela. Zdarza się bowiem, że uniwersytety delegują tę odpowiedzialność na poszczególne jednostki organizacyjne. W 3 przypadkach są one mniejsze niż wydział. Niezależnie od tego zróżnicowania samo wskazywanie w dokumentacji podmiotu powołującego może sugerować obecność tendencji do maksymalizowania legitymizacji organu odpowiedzialnego za ocenianie nauczycieli.

Ten kierunek interpretacji wzmocnić mogą informacje o okresie kadencji organu oceniającego. W dokumentacji wskazywane są bowiem 4 lata lub czas równoważny okresowi kadencji nadrzędnych organów administracyjnych uniwersytetu. Domniemywać można, że to sztywna regulacja, mimo iż w analizowanej dokumentacji 10 uniwersytetów nie odnaleźliśmy żadnych informacji na ten temat.

Interesujące jest również, że w dokumentacji tylko kilku uniwersytetów pojawiły się informacje na temat celu, w jakim ocena okresowa jest prowadzona. W 3 uniwersytetach podkreśla się, że celem oceny jest kontrolowanie efektów pracy i rozwoju. Z kolei 4 jednostki wskazują, iż chodzi o motywowanie do pracy i rozwoju. Jednocześnie w dokumentacji pojawiają się zapisy informujące

o konsekwencjach uzyskanej oceny dla wysokości wynagrodzenia (12), uzyskania nagród i wyróżnień (11), możliwości obejmowania stanowisk administracyjnych (11) oraz kontynuowania współpracy z ocenianym nauczycielem (16). Ta dysproporcja oznaczać może tendencję do pomijania w wewnętrznej dokumentacji uzasadniania tych regulacji, które pochodzą spoza uniwersytetu.

Naszą uwagę zwróciło także to, że tylko w dokumentacji jednego uniwersytetu odnaleźliśmy wyraźny zapis, iż nauczyciel wraz z oceną otrzymuje wyjaśnienia co do jej treści. Z kolei zapis informujący o możliwość wglądu w dokumentację oceny odnotowaliśmy w wewnętrznych regulacjach 10 uniwersytetów.

DYSKUSJA

W rezultacie analizy zgromadzonej dokumentacji udało się nam wyodrębnić 96 elementów określających zakres możliwych regulacji procesu okresowej oceny nauczyciela i jej rezultatów. Ich grupowanie doprowadziło nas do wygenerowanie 10 ogólniejszych kategorii opisujących regulację oceny okresowej nauczyciela. Zakres reprezentacji tych kategorii okazał się bardzo różnorodny z wyraźną przewagą popularności najpierw kategorii „zakres oceny”, a w następnej kolejności „procedura odwoławcza”, „narzędzie oceny” i „komisja”. Nie powinno to dziwić, gdy przyjąć, że dla sformułowania oceny niezbędne jest określenie jej zakresu i podstawy oraz instrumentów jej tworzenia. Interesujące jest, że znaczną reprezentację zyskały też elementy określające możliwość obrony osobie podlegającej ocenianiu. Interpretacja może być dwójaka. Z jednej strony rezultat ten nieco osłabia argumentację na rzecz idei bezwzględności instytucjonalnej opresji. Z drugiej jednak sugeruje wyraźne zainteresowanie instytucji określeniem pola działań i reakcji w odpowiedzi na jej interwencje w indywidualną przestrzeń pracownika.

Poza przywołanymi kategoriami pozostałe były reprezentowane w zgromadzonej dokumentacji w mniejszym stopniu i niejednokrotnie z dużo większym zróżnicowaniem elementów, jakie wchodzą w ich zakres. Dotyczy to w szczególności kategorii „przebieg oceny” oraz „ocena”, która odnosi się do treści wyników oceniania, progów punktacji oceny oraz jej stopni. Może to świadczyć o indywidualizacji regulacji procedury oceny, ale też o pozostawianiu większej swobody w zakresie działania podmiotom zaangażowanym w proces jej powstawania.

Nie udało się nam odkryć kryteriów, które pozwoliłyby zasadnie różnicować uniwersytety pod względem charakterystyki regulacji oceny okresowej nauczyciela. Brakuje więc też podstaw do budowania spójnych charakterystyk typologicznych tych regulacji.

Podsumowując, z analizy zebranych danych wynika, że uniwersytety dość swobodnie określają elementy wewnętrznych regulacji oceny nauczyciela. W dodatku są do siebie podobne pod tym względem, że raczej nie przywiązują wagi do szczegółowego rozpisania, jak cały proces i jego składniki miałyby wyglądać. Świadczy o tym niewielka ilość elementów powtarzających się w dokumentacjach poszczególnych uniwersytetów. Regulaminowość nie jest zatem nasiloną, co również przemawiać może za tym, że uczelnie pozostawiają

względną swobodę w zakresie regulowania procesu oceny podmiotom tę ocenę prowadzącym. Chcemy jednak od razu podkreślić, że ta swoboda nie musi być identyfikowana z tworzeniem warunków nadużywania władzy wobec ocenianego. Stanowisko podkreślające nadużycia musiałoby bowiem opierać się na założeniu o przewadze złych intencji wśród członków komisji oceniających. Aczkolwiek z drugiej strony swoboda w określaniu wewnętrznych regulacji oceny nauczyciela akademickiego sprzyjać może arbitralnej interpretacji przez komisje i zespoły oceniające. Być może międzyośrodkowa wymiana doświadczeń pozwalająca budować zestaw propozycji możliwej regulacji oceny i jej przebiegu, mogłaby stanowić zaplecze zabezpieczania przed skrajnościami kontinuum formalizacji i jednocześnie silniejszego wykorzystywania sytuacji oceny do wsparcie rozwoju zawodowego nauczyciela.

Szczegółowa analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala dostrzec przejawiającą się w dokumentach tendencję spostrzegania uniwersytetu jako przedsiębiorstwa¹⁴, w którym należy zarządzać istniejącym w nim kapitałem ludzkim¹⁵. Uniwersytet jest z założenia instytucją o sformalizowanej strukturze organizacyjnej. Prezentowana jest ona między innymi poprzez zawarte w dokumentacji uregulowania dotyczące wspomnianego stosunku pomiędzy członkami organu oceniającego a osobą ocenianą, czy odnaleziony przez nas w jednym uniwersytecie tzw. „schemat odpowiedzialności”¹⁶ regulujący procedurę oceniania nauczyciela akademickiego. „Pisemne regulacje zadań, wyników i sposobów działania odgrywają zasadniczą rolę w koordynowaniu”¹⁷ funkcjonowania uniwersytetu. Jednym z elementów budowy systemu zarządzania, opartym na określonej formalizacji, jest właśnie ocena okresowa pracowników. Już nawet wstępna analiza danych pozwoliła nam na zauważenie wielu podobieństw pomiędzy analizowanym systemem oceny na uczelni a modelem zarządzania jakością w przedsiębiorstwie. Dlatego też podjęliśmy próbę porównania kategorii powstałych podczas analizy danych oraz kategorii podawanych w literaturze dotyczącej zarządzania przedsiębiorstwem. Dostrzegliśmy wyraźną zbieżność pomiędzy obiema grupami kategorii. W teorii zarządzania kapitałem ludzkim ocena okresowa pracowników określona jest następującymi elementami¹⁸:

¹⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

¹⁵ Por. H. Król, A. Ludwiczynski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006; R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2000; M. Juchnowicz, *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Difin, Warszawa 2009.

¹⁶ Jest to graficzne przedstawienie utworzonej struktury odpowiedzialności. Taki schemat określa, jakim osobom funkcyjnym przydzielone zostały określone zadania dotyczące oceny nauczycieli akademickich.

¹⁷ A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 1998, s. 363.

¹⁸ M. Juchnowicz, T. Rostkowski, Ł. Sienkiewicz, *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*. Poltext, Warszawa 2003, s. 143.

- 1) cele oceniania,
- 2) kryteria oceniania i techniki oceniania,
- 3) częstotliwość oceniania,
- 4) narzędzia oceny,
- 5) podmiot oceniania,
- 6) przedmiot oceniania,

W literaturze poświęconej ocenianiu pracowników odnaleźć można wiele klasyfikacji celów oceny¹⁹. Wśród nich znajduje się typologia dychotomiczna, w której ocena pracowników ma dwa główne typy **celów**: organizacyjne i psychospołeczne²⁰. Pierwsze z nich odnoszą się do działań z obszaru zarządzania zasobami ludzkimi i dostarczają informacji niezbędnych do podejmowania decyzji personalnych. Cele psychospołeczne natomiast zrealizowane są, gdy instytucja lub przedsiębiorstwo umożliwia kształtowanie właściwych postaw i zachowań pracowników oraz pobudza ich do rozwoju. Oba wspomniane cele rzadko przytaczane są w analizowanej dokumentacji w formie bezpośredniej informacji o kontroli (3)²¹ lub jej charakterze motywacyjnym (4 uniwersytety). Nieco dokładniej jest natomiast określony wpływ oceny, choć w tym przypadku nie pojawia się cel psychospołeczny, jedynie organizacyjny. Ocena bowiem ma wpływ na wynagrodzenie (informacje te podaje 12 uniwersytetów), awans (10), jest podstawą uzyskania nagrody i wyróżnienia (11), objęcia stanowiska kierowniczego (11) lub, w przypadku oceny negatywnej, podstawą rozwiązania umowy z pracownikiem (16).

W przeanalizowanych dokumentach obowiązkowa ocena okresowa akademików służyć ma przede wszystkim pomiarowi efektywności ich pracy, co narzuca określony dobór **kryteriów oceny** i sposobów ich oceny (**technik**). Jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak, orientacja na efekty jest obecnie typowym kierunkiem zmian zachodzących na uniwersytecie²². Ocena posiada zatem cel motywacyjny i dyscyplinujący. Jako narzędzie zaczerpnięte ze świata korporacyjnego nastawiona jest na pomiar wydajności, skuteczności i sprawności. Edukacja traktowana jest w tym przypadku jako kapitał i podlega prawom rynku, „staje się przestrzenią zarządzania, zakładnikiem efektywności i wskaźników”²³. Zmusza zatem pracownika do ciągłej aktywności i zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego, a także do wpisania się w politykę danego uniwersytetu. W perspektywie przywoływanej przez Davida Horowitza powodu-

¹⁹ Typologie omawia dokładniej A. Ludwiczynski, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, dz. cyt., s. 279–280.

²⁰ *Tamże*, s. 280; M. Juchnowicz, T. Rostkowski, Ł. Sienkiewicz, *Narzędzia...*, dz. cyt., s. 142.

²¹ W nawiasach podana została liczba uniwersytetów.

²² M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepia w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 29.

²³ P. Rudnicki, *Edukacja w warunkach polskiego neoliberalizmu – refleksje okolopedagogiczne*, [w:] P. Żuk, *Wiedza – Ideologia – Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Scholar, Warszawa 2012, s. 129.

je to ograniczenie autonomii akademików nie tylko w wymiarze naukowym, dydaktycznym czy organizacyjnym, ale nawet światopoglądowym²⁴. Piotr Nowak stwierdza dość mocno: *Na uniwersytecie odrabiamy pensum, myślimy poza nim. (...) myślenie wyprowadziło się z uniwersytetu, zmieniło mieszkanie*²⁵. Kwestię tę dostrzega również Joanna Rutkowiak, która wskazuje na myślową bezradność uniwersytetu wobec świata. Autorka podkreśla, że uniwersytet w coraz mniejszym stopniu jest miejscem „przemyslenia rzeczywistości”²⁶. Wiąże się to z jego detradycjonalizacją, która jest symptomem erozji uniwersyteckości, jak pisze Danuta Urbaniak-Zajac i Jacek Piekarski²⁷.

Analizując kategorię okresowej oceny nauczyciela akademickiego, istotne wydaje się zwrócenie uwagi na obecność w regulacjach wewnętrznych uniwersytetów następujących kwestii: powiadomienie nauczyciela o wynikach oceny i jej omówienie, możliwość wglądu nauczyciela w dokumentację oceny oraz możliwość uzupełnienia informacji zawartych w arkuszu oceny podczas rozmowy. Uzyskane rezultaty sugerują, że nie ma zgodności między uniwersytetami, co do celu, jakemu ocena nauczycieli akademickich ma przyświecać. Uprawniony wydaje się jednak wniosek, że w większości przypadków ocena ta ma charakter ewaluacyjny, a nie rozwojowy. Brak w przeanalizowanych przez nas dokumentach zapisów dotyczących na przykład zaleceń co do dalszego rozwoju zawodowego oraz niewielkie przywiązywanie wagi do rozmowy z osobą ocenianą uprawniają wysunięcie sformułowanego powyżej wniosku. Skupienie uwagi przez uprawnione do określania zasad i celów oceny nauczyciela akademickiego organy uniwersytetu głównie na kwestii efektywności pracy akademika sprzyja „uszkolnieniu” praktyki akademickiej²⁸ poprzez rozwijanie kolejnych form nadzoru i kontroli.

Stosując mechanizmy typowe dla nadzoru, władze uniwersytetu pragną mieć wiedzę o postępach swoich pracowników i sprawować kontrolę nad ich

²⁴ Świadczy o tym dyskusja na temat wolności światopoglądowej nauczyciela akademickiego. Funkcjonuje ona tylko w wymiarze poprawności politycznej, czyli zgodności głoszonych poglądów z obowiązującą liberalną ideologią. Zdaniem Davida Horowitza uniwersytet stał się miejscem nieprzyjaznym akademikom o konserwatywnych i neokonserwatywnych poglądach. Więcej na ten temat [w:] D. Horowitz, *Reforming our universities. The campaign for an Academic bill of rights*, Regnery, Washington D.C., 2010; E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 380–383.

²⁵ P. Nowak, *Hodowanie troglodytów...*, dz. cyt., s. 85, 93.

²⁶ E. Rodziewicz, J. Rutkowiek, *Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha (rozmawiają Alicja Jurgiel i Piotr Zamojski)*, „Ars Educandi”, nr VIII, 2011, s. 76.

²⁷ D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Zamiast wstępu. Profesjonalność i kształcenie akademickie – problemy otwarte*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 11.

²⁸ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Zakład Poligrafii Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

życiem nie tylko w wymiarze profesjonalnym, ale również osobistym²⁹. Narzucona przez ustawę okresowa ocena nauczyciela akademickiego stała się elementem silnie ingerującym w życie i moralność akademika, czego skrajnymi postaciami jest zjawisko punktozy³⁰ i trzeciego obiegu nauki³¹. Taki stan rzeczy sprzyja upadkowi morale w środowisku akademickim, a co za tym idzie również zanikowi etosu uniwersytetu³². Jak konstatuje Eugenia Potulicka: *Nadmierne rozliczanie niszczy etos uniwersytetu i często dokłada „papierowej roboty, by torturować kadrę akademicką”. Nazwano to reżimem rozliczania*³³.

Z drugiej strony ocena pracy jest nieodłącznym elementem funkcjonowania każdej instytucji, sprzyja jej sprawności³⁴. Pozwala na określenie dalszych celów rozwojowych organizacji i jej pracowników, rozpoznanie słabych i mocnych stron. „Przyczyną, dla której procedury te są niezbędne, jest fakt, że uniwersytety mają do czynienia z wielką liczbą ludzi, z których każdy musi być traktowany równo i sprawiedliwie”³⁵. Ocenianie może pozytywnie motywować pracownika do dalszego rozwijania nie tylko umiejętności związanych z pracą, ale również rozwijania siebie jako podmiotu. Znaczenie oceny dla pracownika wynika z celu, jaki przypisuje jej pracodawca. Może być elementem zachęcającym do dalszej pracy nad sobą lub elementem kolonizującym pracownika. Musi on jednak uzyskać ściśle określone informacje, w jakim kierunku podążać. Takich wskazań niestety nie widać w dokumentacji uniwersyteckiej. Jedynie w dokumentacji 2 uniwersytetów odnotowaliśmy zapis uwzględniający sugestie i zalecenia komisji oceniającej formułowane w ramach oceny pracownika, które mogą ukierunkować w rozwoju.

Jeżeli ocena sprowadza się tylko do nadzoru nad pracą nauczycieli akademickich, może przyczyniać się do biurokratyzacji tej profesji, a co za tym idzie nieelastyczności organizacji oraz niedoceniań indywidualnych osób i procesów społecznych³⁶. Nadużywanie systemu ocen, a także błędy w jego konstruowaniu lub zastosowaniu prowadzą do skutków odwrotnych niż zamierzone i działają demotywująco na pracowników³⁷. Nakaz bardzo ścisłego przestrzegania przepi-

²⁹ H. Cleaver, *Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole*, „Przegląd Anarchistyczny”, nr 13, 2012, s. 50–51; O. Szwabowski, *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2014, s. 101–103, 215–216.

³⁰ Kulczycki E., *Skazani na punktozę*, http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/skazani-na-punktoze/, [dostęp 15.10.2015].

³¹ Według Tadeusza Gadacza trzeci obieg nauki sprowadza się do oceniania wartości publikacji przez pryzmat punktów, jakie zdobędzie jej autor, jeżeli opublikuje ją w czasopiśmie z tzw. listy filadelfijskiej i to jeszcze najlepiej, jeżeli publikacja ta będzie w języku angielskim. Przestała liczyć się jakość publikowanych tekstów. Więcej [w:] P. Nowak, *Hodowanie troglodytów...*, dz. cyt., s. 19–20.

³² E. Potulicka, *Reforma uniwersytetów amerykańskich – czas przetrwania*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 36/2013, s. 94, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Zamiast wstępu...*, dz. cyt.

³³ E. Potulicka, *Reforma uniwersytetów amerykańskich...*, dz. cyt., s. 94.

³⁴ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa, 2000, s. 363.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 1998, s. 506.

sów i kreowana przez to postawa biurokratyczna budzą tzw. zjawisko dysfunkcjonalne. „Powstają sytuacje paradoksalne, w których ślepe przestrzeganie prawa powoduje konkretną szkodę indywidualną lub społeczną”³⁸. Nadmierna biurokratyzacja sprzyja kształtowaniu tożsamości urzędnika, a tym samym powolnemu zanikowi wolnomyślicieli i badaczy, dla których nauka i badania to pasje nieprzeliczone na punkty. Danuta Urbaniak-Zajac i Jacek Piekarski podkreślają znaczenie biurokracji dla niekorzystnych zmian w uniwersytecie i w osobowościach nauczycieli oraz studentów: *Rozwój struktur biurokratycznych nadaje współczesnym instytucjom akademickim szczególnego charakteru – biurokratycznie normowanej korporacji wiedzy (...) Obligatoryjny charakter biurokratycznych reguł sprawia (...), że przyczyniają się one zarówno do zmian w zakresie praktyki kulturowej, jak i modelują osobowe orientacje. Biurokratyczność staje się modelem życia (...)*³⁹. Prowadzić może do wykształcenia się tożsamości funkcjonalnej, typowej dla ludzi kierujących się własnym interesem, który tożsamy jest z interesem instytucji, do której przynależą. Ich racjonalne wybory nie wymagają już kontroli zewnętrznej⁴⁰. Komercjalizacja i biurokratyzacja uczelni sprzyja degradacji kultury ciekawości poznawczej, a także kluczowych wartości akademickich⁴¹.

Kolejnymi obszarami naszych analiz była częstotliwość oceny i zasady konstruowania narzędzi oceny. Ocena pracowników naukowych standardowo odbywa się raz na dwa lata (16) lub raz na cztery lata (19) w przypadku nauczycieli akademickich posiadających tytuł profesora lub, jak wykazała analiza treści dokumentacji, raz na 6 lat (1) w przypadku dokonywania diagnozy habilitacyjnej.

Narzędziami oceny pracowników naukowych były we wszystkich uczelniach arkusze oceny. Warto jest zwrócić uwagę na nazwy tych dokumentów. Tylko w pojedynczych przypadkach nauczyciel akademicki był zobowiązany do złożenia „sprawozdania ze swojej pracy”, „wykazu dorobku” albo „arkusza wyników pracy”. W przypadku trzech uniwersytetów pracownik musiał wypełnić „kartę oceny”. Najwięcej uniwersytetów używało arkusza oceny nauczyciela akademickiego (11 U). Zdarzało się, że pracownik musiał wypełnić „ankietę oceny” (1 U⁴²), „formularz oceny” (1 U) czy „kwestionariusz oceny” (1 U). Nazwy narzędzi oceny w większości przypadków budzą negatywne skojarzenia z poddaniem swojej pracy pod osąd komisji oceniającej. Jak podkreśla Małgorzata Sidor-Rządkowska, ocena nie może być sądem nad pracownikiem. Powinna dostarczyć pracownikowi wyczerpujących informacji na temat jakości jego

³⁸ W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, SGH, Warszawa, 1997, s. 365.

³⁹ D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Zamiast wstępu...*, dz. cyt., s. 15.

⁴⁰ M. Lewartowicz-Zychowicz, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; M. Chutorński, *Krajowe Ramy Wysokiego Performansu?*, „Studia Pedagogiczne”, nr LXVI, 2013.

⁴¹ E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania...*, dz. cyt., s. 396.

⁴² W dwóch uniwersytetach nazwa „ankieta oceny” pojawiała się wymiennie z innymi nazwami narzędzia oceny.

pracy⁴³. Problem języka stosowanego w ocenianiu i narzędziu służącym do oceniania ma tu kluczowe znaczenie. Posłużenie się nazwą „sprawozdanie ze swojej pracy”, „wykaz dorobku” albo „arkusz wyników pracy” nie wzbudza negatywnych emocji, które może nieść ze sobą wypełnienie arkusza oceny. Użycie w nazwie słów: „sprawozdanie z pracy”, „wyniki pracy”, sugeruje, że oceniany wykonał pracę i może się nią pochwalić.

W teorii zarządzania narzędziami nazywa się jednak nie tylko arkusze-kwestionariusze oceny, lecz cały komplet dokumentów określających proces przeprowadzania oceny. Dokumentacja systemu zarządzania stanowi swoistą „mapę procesów” i jej przejrzystość i szczegółowość bezpośrednio wpływają na rzeczywiste podejmowane działania⁴⁴. Właściwie prowadzona dokumentacja stanowi nieodzowny element systemu zarządzania jakością⁴⁵. Analizując dokumenty uniwersyteckie, zauważyliśmy określone różnice ich poziomu **szczegółowości**. Uwidacznia się hierarchiczny model budowania narzędzi oparty na płynnym przechodzeniu przez kolejne poziomy szczegółowości, od ogółu do szczegółu. Najczęściej spotykany schemat wzajemnych relacji pomiędzy dokumentami składa się z trzech poziomów. Dokumentem bazowym zawierającym zwykle najmniej szczegółów oceny jest statut uniwersytetu. Na wyższym poziomie szczegółowości znajdują się zarządzenia rektora, uchwały, regulaminy i przewodnik, które dokładniej opisują elementy zawarte w statucie. Odwołanie do statutu lub ustawy jest zwykle wskazane w tekście. Trzeci i ostatni poziom szczegółowości stanowią dokumenty zwane najczęściej komunikatem, listem rektora oraz załącznikami, które wnoszą dodatkowe informacje precyzujące np. terminy, wybrane zasady oceny lub jej szczegółowe kryteria. W ramach poszczególnych uniwersytetów widoczna jest logika tworzenia systemu narzędzi oceny i ich komplementarność. Wybrane treści zawarte w kilku dokumentach tej samej uczelni powtarzają się w nich, jednocześnie uzupełniając i wprowadzając dodatkowe informacje. Właściwie prowadzona dokumentacja stanowi o spójności działania uniwersytetów. Wszystkie analizowane dokumenty spełniają wymóg **przejrzystości**, w ramach jednego uniwersytetu autorzy posługują się bowiem jednolitą nomenklaturą i stylem, widoczna jest myśl przewodnia i silne zachodzenie treści. W wielu przypadkach widzimy nawet relacje nadrzędności lub podrzędności dokumentów względem siebie. Niektóre uniwersytety wyłamują się jednak z opisanego schematu i swobodniej podchodzą do formalizacji.

Kolejne kategorie opisu systemu zarządzania kapitałem ludzkim to **podmiot** podlegający ocenie i **przedmiot oceny**. W przypadku wszystkich badanych uniwersytetów podmiotem obowiązkowej oceny są wszyscy nauczyciele akademicy (choć tylko 8 uniwersytetów dokładnie wyszczególnia, kto jest oceniany),

⁴³ M. Sidor-Rządowska, *Kształtowanie nowoczesnych systemów oceny pracowników*, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013, s. 13.

⁴⁴ S. Zapłata, *Zarządzanie jakością w przedsiębiorstwie. Ocena i uwarunkowania skuteczności*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2009, s. 28.

⁴⁵ U. Balon, *Dokumentacja systemu jakości zgodnie z normami ISO serii 9000:2000*, „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”, nr 653, 2004, s. 7–8.

jak również inni pracownicy uczelni, zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym. Statut uczelni jest dokumentem określającym podmiot dokonujący oceny⁴⁶. Oceny nauczycieli akademickich dokonuje się w trzech obszarach ich funkcjonowania: naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym. Analiza dokumentów potwierdza, że budowanie systemu oceny nauczycieli akademickich odbywa się w całkowitej zgodzie z ustawą i stąd ocena pracowników naukowych rzeczywiście odbywa się we wspomnianych trzech obszarach.

KONKLUZJE

W toczącej się obecnie dyskusji na łamach prasy, portali internetowych⁴⁷ czy dyskusji akademickiej na temat kondycji uniwersytetu i kierunku, w jakim podąża, trudno jest odnaleźć nawiązania do problematyki oceny nauczycieli akademickich. W tym dyskursie dominują hasła związane z odhumanizowaniem uniwersytetu, jego urynkowieniem, pozorną autonomią, biurokratyzacją, korporatyzacją, Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Toczą się debaty na temat upadku etosu uniwersytetu i jego detradycjonalizacji. Problem wewnętrznych uregulowań procesu oceny nauczycieli akademickich stanowi niewielki, aczkolwiek naszym zdaniem istotny aspekt niedostrzegalny na łamach prasy i publikacji naukowych oraz w prywatnych dysputach.

Pakt dla Nauki⁴⁸ w jednym z postulatów sugeruje, aby uelastyczyć i zróżnicować model kariery akademickiej oraz uzależnić drogi awansu wyłącznie od kryteriów merytorycznych. Postulat znaczący w kontekście współczesnej dyskusji⁴⁹ czy proponowanego zróżnicowania typów uczelni⁵⁰. Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań potwierdzają, że istnieje brak wzorcowych kryteriów oceny okresowej nauczycieli akademickich⁵¹, czego skutkiem jest zauważona przez nas duża dowolność opracowywania tychże kryteriów. Taki stan rzeczy może budzić obawy o to, czy rzeczywiście podczas oceny brane są pod uwagę kwestie merytoryczne. Kadencyjność organów odpowiedzialnych za przeprowadzenie oceny nasila ten niepokój ze względu na potencjalność zmienności kryteriów tej oceny. W koncepcję uniwersytetu przedsiębiorczego wpisana jest autonomia, która wyraża się w dużej dowolności, jeżeli chodzi o ustanawia-

⁴⁶ Art. 132, pkt 1 i 2 Ustawy z 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455, <http://isap.sejm.gov.pl/> [dostęp 15.09.2015].

⁴⁷ Artykuły w „Gazecie Wyborczej”, „Forum Akademickim”, „Tygodniku Powszechnym” itp. Wiele tematów dotyczących funkcjonowania i kondycji współczesnej szkoły wyższej odnajdujemy również na stronach Obywatela Nauki, Radykalny Uniwersytet, Nowe Otwarcie Uniwersytetu.

⁴⁸ *Pakt dla nauki*, http://obywatelenauki.pl/wp-content/uploads/2015/04/Pakt_dla_Nauki.pdf, [dostęp: 5.10.2015].

⁴⁹ J.M. Brzeziński, *Trzej przyjaciele z boiska... Jak cudownie powiększyć dorobek publikacyjny jednostki naukowej*, „Forum Akademickie”, 07–08, 2015.

⁵⁰ *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015–2030*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2015, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_09/ccde12e22cdc548b16002ab2c199ba7.pdf, s.29. [dostęp 10.10.2015].

⁵¹ Których utworzenie jest postulowane w *Programie Rozwoju...*, dz. cyt.

nie uregulowań oceny. Jednak, jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, pozornie tej autonomii uwidacznia się w jej zderzeniu (...) z *praktyką szkoły wyższej, której funkcjonowanie podporządkowane jest standaryzacji gwarantowanej administracyjnie*⁵². Autorka podkreśla, że dzisiejszy uniwersytet bardziej przypomina supermarket niż „drzewo wiedzy”.

Formalizacja jest zwykle kojarzona z biurokratyzacją oraz działaniami zorientowanymi na zysk instytucji. Te z kolei z zagrożeniami autonomii uniwersytetu. Tego rodzaju identyfikacje są wyraźnie akcentowane przez Marię Dudzikową, która stwierdza, że biurokracja stanowi „zmorę nauczycieli akademickich”⁵³. Autorka przywołuje słowa Michała Hellera dla uwypuklenia zagnieżdżenia biurokracji w strukturach uczelni: *Biurokracja jest bardzo zdradliwym zagrożeniem tej [uniwersyteckiej – przypis autorów] wolności. Ona nie musi wkraczać na teren uniwersytetu; ona tam po prostu jest i działa od wewnątrz. Jej zdradliwość polega na tym, że udaje, iż wspiera działalność naukową, a w istocie paraliżuje ją, zmieniając pracę badawczą i dydaktyczną na produkowanie papierów, które napędzają cały proces*⁵⁴. W podobnym tonie Teresa Bauman pisze o osaczeniu uniwersytetu przez idee rynkowej konkurencji oraz wymierności celów i działań, co ... czyni z niego firmę, której zasadniczym celem działania jest zysk⁵⁵. W tym kontekście ocena jako narzędzie stosowane do mierzenia efektywności pracy nauczyciela akademickiego również może być postrzegane jako zmora akademika. Z jednej strony duża dowolność w formalnych regulacjach dotyczących przebiegu, kryteriów i celu tej oceny stoi w opozycji do wewnętrznej standaryzacji oceny obowiązującej na poszczególnych uniwersytetach. Taka sytuacja powodować może zamęt i zagubienie, a co za tym idzie bezrefleksyjne podporządkowanie się niejasnym regulacjom.

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami okresowej oceny nauczycieli akademickich efekty ich pracy przeliczane są na punkty, co sprzyjać może niedocenianiu jakościowych rezultatów ich działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej. Taka sytuacja potęgować może występowanie zjawisk takich jak punktoza lub trzeci obieg nauki. Tomasz Szkudlarek zwraca uwagę, że system rozliczania robotników wiedzy (*knowledge workers*)⁵⁶ z efektywności ich pracy

⁵² M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna...*, dz. cyt., s. 61.

⁵³ M. Dudzikowa, *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego. Diagnoza – Interpretacje – Konteksty*, t. 4, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 300.

⁵⁴ M. Heller (2012) za: M. Dudzikowa, *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu...*, dz. cyt., s. 301.

⁵⁵ T. Bauman, *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, „Ars Educandi”, t. VIII, 2011, s. 45.

⁵⁶ T. Szkudlarek, *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] P. Żuk (red.), *Wiedza – Ideologia – Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012, s. 229; T. Szkudlarek, *Spoleczeństwo wiedzy i jego robotnicy*, www.wuw-warsaw.pl/download/raport2010_03.pdf, [dostęp: 22.09.2015].

sprzyja zanikowi wspólnotowości akademickiej. Jak stwierdza Eugenia Potulicka: *Poczucie podzielanego celu uniwersytetów stało się iluzją, podobnie jak uczestnictwo we wspólnych badaniach. Akademicy czują się coraz bardziej wyalienowani – wewnętrznie i zewnętrznie*⁵⁷. Ocenianie jako narzędzie korporacyjne przyczynia się również do wzrostu konkurencyjności o istniejące miejsca pracy, których z powodu zmniejszającej się liczby studentów jest coraz mniej. Taka sytuacja powoduje wzrost zachowań typowych dla *homo oeconomicus*, czyli bycia przedsiębiorczym, łatwo adaptującym się, działającym zgodnie z prawami rynku i akceptującym te prawa oraz potrafiącym prezentować swoje osiągnięcia⁵⁸. *Homo oeconomicus* jest indywidualistą, który chce i potrafi konkurować z innymi o pozycję na rynku pracy⁵⁹. Takie cechy nie sprzyjają kształtowaniu się wspólnoty wiedzy, która stanowi centralną kategorię w tradycyjnym ujęciu uniwersytetu. Są one za to mocno pożądane w świecie wolnego rynku. Takie zachowania są niewspółmierne z wizją nauczyciela akademickiego zaprezentowaną przez Stanisława Ossowskiego w latach 50. XX wieku, a przywołaną ponownie przez Marię Czerepaniak-Walczak: *Pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna, aby pełniąc swe zawodowe czynności, nie był w myśleniu posłuszny. Pod tym względem nie wolno mu być posłusznym ani synodowi, ani komitetowi, ani ministrowi, ani cesarzowi, ani Panu Bogu*⁶⁰. Obecnie jednak musi się on podporządkować standaryzacji gwarantowanej, administracyjnie narzuconej przez specjalnie powołane na każdym uniwersytecie ciało ustanawiające formalne zasady oceny. Sprzyjać to może nastawieniu nauczyciela akademickiego na orientację „mieć” (punkty) niż „być” (intelektualnym pasjonatem) w jego pracy zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

Abdi H., *Bonferroni and Sidak corrections for multiple comparisons*, [w:] N.J. Salkind (red.), *Encyclopedia of Measurement and Statistics*, Sage, Thousand Oaks C.A., 2007.

Art. 132, pkt. 1 i 2 Ustawy z 27 lipca 2005 *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455, <http://isap.sejm.gov.pl/> [dostęp 15.09.2015].

Balon U., *Dokumentacja systemu jakości zgodnie z normami ISO serii 9000:2000*, „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”, 2004, nr 653.

Bauman T., *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, „Ars Educandi”, t. 2011/VIII.

⁵⁷ E. Potulicka, *Reforma uniwersytetów amerykańskich...*, dz. cyt., s. 94–95.

⁵⁸ W *Programie Rozwoju Szkolnictwa Wyższego Nauki na lata 2015–2030* pojawiają się wyraźne wskazania, aby do oceny dorobku naukowego dołączać udział w popularyzacji nauki i wdrażanie wyników badań. W niektórych uniwersytetach do statutów wpisana nawet została informacja o tworzeniu spółek „w celu komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych”.

⁵⁹ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania ...*, dz. cyt., s. 102.

⁶⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna...*, dz. cyt., s. 60.

Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Zakład Poligrafii Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

Bielski M., *Organizacje. Istota, struktury, procesy* (wyd. 2). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.

Brzeziński J.M., *Trzej przyjaciele z boiska... Jak cudownie powiększyć dorobek publikacyjny jednostki naukowej*, „Forum Akademickie”, 2015, nr 07–08.

Cleaver H., *Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole*, „Przegląd Anarchistyczny”, 2012, nr 13.

Chutoriański M., *Krajowe Ramy Wysokiego Performansu?* „Studia Pedagogiczne”, 2013/LXVI.

Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, Routledge, London, New York 2007.

Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Dudzikowa M., *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego. Diagnoza – Interpretacje – Konteksty*, t. 4, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2000;

Horowitz D., *Reforming our universities. The campaign for an Academic bill of rights*, Regnery, Washington D. C 2010.

Juchnowicz M., *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Difin, Warszawa 2009.

Juchnowicz M., Rostkowski T., Sienkiewicz Ł., *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*, Poltext, Warszawa 2003.

Kieżun W., *Sprawne zarządzanie organizacją*, SGH, Warszawa 1997.

Kulczycki E., *Skazani na punktozę*, http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/skazani-na-punktoze/, [dostęp 15.10.2015.].

Koźmiński A.K., Piotrowski W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 1998.

Krippendorff K., *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi, 2004.

Król H., Ludwicyński A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006.

Lewartowicz-Zychowicz M., *Homo libralis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Marszałek K., Pasikowski S., *Kryteria i warunki ewaluacji nauczycieli akademickich w świetle arkusza okresowej oceny na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2014, nr 37.

McKenna E., Beech N., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Gebethner & Spółka, Warszawa 1997.

Nasalska E., *Kierunki rozwoju analizy treści*, „Studia Socjologiczne”, 1982, nr 3–4.

Nowak P., *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Fundacja Augusta hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2014.

Pakt dla nauki, 2015, http://obywatelenauki.pl/wp-content/uploads/2015/04/Pakt_dla_Nauki.pdf, [dostęp 5.10.2015.].

Potulicka E., *Reforma uniwersytetów amerykańskich – czas przetrwania*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2013, tom 36.

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015–20130, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2015, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_09/cccde12e22cdc548b16002ab2c199ba7.pdf, [dostęp 10.10.2015.].

Rodziewicz E., Rutkowiak J., *Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha (rozmawiają Alicja Jurgiel i Piotr Zamojski)*, „Ars Educandi”, nr VIII, 2011.

Rudnicki P., *Edukacja w warunkach polskiego neoliberalizmu – refleksje okolo pedagogiczne*, [w:] P. Żuk (red.), *Wiedza – Ideologia – Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Scholar, Warszawa 2012.

Sidor-Rządowska M., *Kształtowanie nowoczesnych systemów oceny pracowników*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.

Szkudlarek T., *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] P. Żuk (red.), *Wiedza – Ideologia – Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Scholar, Warszawa 2012.

Szkudlarek T., *Spoleczeństwo wiedzy i jego robotnicy*, www.wuw-warsaw.pl/download/raport2010_03.pdf, [dostęp: 22.09.2015].

Sztompka P., *Dziesięć tez socjologii*, „Nauka”, 2014, nr 4.

Szwabowski O., *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2014.

Šidák Z., *Rectangular confidence region for the means of multivariate normal distributions*, „Journal of the American Statistical Association”, 1967, nr 62.

Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., *Zamiast wstępu. Profesjonalność i kształcenie akademickie – problemy otwarte*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.

Zapłata S., *Zarządzanie jakością w przedsiębiorstwie. Ocena i uwarunkowania skuteczności*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2009.

Authors: Babicka-Wirkus A., Pasikowski S., Szplit A.

Title: Academic Teachers Periodic Evaluation in Teacher Education Faculties at Polish Universities. The Analysis of Regulatory Documents

Key words: university, interim evaluation, academic teacher, formalization, regulatory documentary

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Abstract

The text analyses the documentation of the periodic evaluation of academic teachers at 22 Polish universities with the faculties of Pedagogy, shows the conditions of this evaluation and characterises its procedure. The content analysis reveals what issues in the internal regulatory documents establish the periodic evaluation of academic teachers and its procedure, as well as the extent to which they are represented in these documents. In order to fully describe the

regulations and to explore the differences among the universities in the area of teacher evaluation, the authors used a statistical analysis. The results show a wide variation of the elements that are included in the internal documents regulating the periodic evaluation of academic teachers. The authors refer to the contemporary press and media discussion on the condition of universities and the directions of their development. They interpret the findings referring also to the contemporary perception of a university as an enterprise as well as to strong bureaucracy at the universities and its adverse impact on their evaluation system.

