

**Piotr Banaszyk**

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wydział Gospodarki Międzynarodowej,  
Katedra Logistyki Międzynarodowej  
piotr.banaszyk@ue.poznan.pl

**KONCEPCJA I REALIA OCENIANIA  
NAUCZYCIELI AKADEMICKICH  
PRZEZ STUDENTÓW**

**Streszczenie:** Artykuł jest poświęcony zagadnieniu oceny pracy nauczycieli akademickich dokonywanej przez studentów i doktorantów. Prawny obowiązek jej przeprowadzania przez wszystkie szkoły wyższe tworzy niebezpieczeństwo nadania czynnościom kontrolnym tylko formalnego charakteru. W artykule zidentyfikowano i omówiono podstawowe niebezpieczeństwa zagrażające wartości tej oceny. Zaliczono do nich: eklektyczny status oceny, brak reprezentatywności badań opinii i nieadekwatność kwestionariuszy ocen w relacji do swoistości zajęć dydaktycznych.

**Słowa kluczowe:** ocena jakości kształcenia, oceny pracy nauczycieli akademickich, system ocen dydaktyki w szkolnictwie wyższym.

**Klasyfikacja JEL:** A29, M54.

**THE CONCEPT AND THE REALITY OF EVALUATING  
TEACHERS BY STUDENTS**

**Abstract:** The article is devoted to the issue of the evaluation of academic teachers carried out by students. Legal obligations to carry out all the higher education institutions creates the risk of giving control operations which are only formal in nature. Included were: eclectic status assessment, the lack of representativeness of surveys and questionnaires' inadequacy of assessments in relation to the specificity of teaching.

**Keywords:** evaluation of the quality of education, evaluation of academic staff, evaluation system of teaching in higher education.

## Wstęp

Od 2005 roku mocą decyzji podjętej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na wszystkich uczelniach wymagane jest przeprowadzanie cyklicznych badań opinii studentów wszystkich stopni kształcenia akademickiego o nauczycielach akademickich i jakości ich pracy. W zgodzie z wytycznymi wiedzy o zarządzaniu zasobami ludzkimi takie postępowanie jest przydatne zarówno pracodawcom, jak i pracownikom, bowiem pozwala stawiać diagnozy i budować programy doskonalenia kadr.

Adaptacja osiągnięć teorii zarządzania ludźmi do potrzeb zarządzania jednostkami dydaktycznymi, którymi są uczelnie, nie może więc dziwić. Większość uczelni, szczególnie tych najlepszych, posiadała wewnętrzne systemy oceny i usprawniania jakości kształcenia jeszcze przed wprowadzeniem formalnoprawnego obowiązku. Od 2005 roku musiały go wdrożyć wszystkie szkoły wyższe, a ponieważ nie było to już dobrowolne – stało się jednym z obszarów kontroli ze strony najpierw Państwowej, a potem Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Paradoksalnie mogło to się stać asumptem do rozprze-strzenia się fasadowych systemów oceny nauczycieli akademickich przez studentów.

Celem niniejszego artykułu jest rejestracja niebezpieczeństw związanych z powszechnym wdrażaniem systemów oceny pracy nauczycieli akademickich dokonywanej przez studentów.

Artykuł składa się z czterech zasadniczych części. W pierwszej przedstawiono podstawy uzasadniające wdrażanie tych systemów, w części drugiej starano się zrekonstruować podstawę teoretyczną projektowania takich systemów oceniania, w części trzeciej rozważono zagadnienie reprezentatywności tych badań, a w części czwartej przedyskutowano problem adekwatności prowadzonych badań.

## 1. Uzasadnienia przeprowadzania ocen nauczycieli akademickich przez studentów

Powody, dla których postuluje się i realizuje cykliczne prowadzenie ocen nauczycieli akademickich mają charakter zarówno formalnoprawny, jak i merytoryczny.

W ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym [Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.] w artykule 132 ustęp 1 znajduje się zapis „Wszyscy nauczyciele

akademiccy podlegają okresowej ocenie”, a dalej w ustępie 3 dodano, że przy dokonywaniu oceny nauczyciela akademickiego w zakresie wypełniania przez niego obowiązków dydaktycznych uwzględnia się ocenę przedstawianą przez studentów i doktorantów, po zakończeniu każdego cyklu zajęć dydaktycznych. Wcześniejszy artykuł 124 wskazuje sankcję dla nauczycieli ocenionych negatywnie, mianowicie rektor może rozwiązać stosunek pracy w wypadku (ustęp 1 punkt 3) „otrzymania przez nauczyciela akademickiego oceny negatywnej, o której mowa w art. 132”. Ponadto rektor powinien ten stosunek rozwiązać „w przypadku otrzymania przez nauczyciela akademickiego dwóch kolejnych ocen negatywnych, o których mowa w art. 132”. Zwraca uwagę, że ocena studencka jest jedynie pośrednio powiązana z sankcją polegającą na rozwiązaniu stosunku pracy, bowiem decyzje rektora są skutkiem całościowej oceny okresowej, która obejmuje także osiągnięcia naukowe i administracyjno-organizacyjne. Obowiązujące przepisy prawne nakładają zatem na władze każdej uczelni obowiązek przeprowadzania okresowej oceny nauczycieli akademickich, w tym oceny przedstawionej przez studentów i doktorantów po zakończeniu każdego cyklu zajęć dydaktycznych. Oznacza to, że do oceny okresowej włącza się kilka niezależnych ocen dokonanych przez studentów i doktorantów.

Ponieważ w kwestionariuszach ocen nauczycieli akademickich zazwyczaj swe opinie przedstawiają bezpośredni przełożony (np. kierownik katedry), dziekan wydziału, właściwa komisja, rektor, studenci i sam pracownik, tę cykliczną ewaluację pracy nauczyciela akademickiego można zaliczyć do tzw. ocen wieloźródłowych, często nazywanych ocenami 360 stopni. Ocena 360 stopni jest określaną jako ocena pracownika na podstawie opinii sformułowanych z co najmniej dwóch źródeł, przy czym jednym z nich powinna być samoocena tego pracownika [Bugalska 2011, s. 68]. Przeprowadzanie ocen nauczycieli akademickich (a szerzej pracowniczych) ma na celu osiągnięcie wielorakich skutków zarówno o charakterze organizacyjnym, jak i psychologicznym. Podstawowe cele organizacyjne to: kreowanie przesłanek do decyzji kadrowych, kształtowanie polityki płacowej, budowanie strategii szkoleń pracowniczych, prowadzenie polityki jakości i badanie potencjału kapitału ludzkiego. Z kolei cele psychologiczne dotyczą: wzbudzania motywacji do efektywniejszej pracy, dostarczania informacji zwrotnej pracownikowi ułatwiającej doskonalenie pracy oraz wpływania na postawy pracownicze dostosowane do tożsamości i strategii organizacji jako całości [Godzwon 2007, s. 92].

System ocen nauczycieli akademickich nie jest zatem oryginalną właściwością świata akademickiego, lecz wiąże się z uzasadnioną teoretycznie

praktyką stosowaną w poprawnie zarządzanych organizacjach zarówno biźnesowych, jak i niekomercyjnych.

## **2. Status ocen nauczycieli akademickich dokonywanych przez studentów i doktorantów**

W literaturze przedmiotu wskazuje się trzy główne koncepcje konstytuowania ocen pracowniczych, mianowicie [Pyrek 2004, s. 111]:

- 1) koncepcję prowadzenia oceny wg pożądanych cech osobowości pracownika – oceniający powinien zatem dysponować wzorcem lub standardem pożądanych atrybutów opisujących typowe zachowanie pracownika;
- 2) koncepcję prowadzenia oceny wg podejmowanych przez pracownika czynności – oceniający powinien mieć możliwość odwołania się do wzorców działania obowiązujących w organizacji; minimalizacja odchylenia od tych wzorców jest pożądanym sposobem działania pracownika;
- 3) koncepcję oceniania wg osiągniętych rezultatów – oceniający powinien dysponować standardem wyników, jakich należy oczekiwać jako skutku procesów podejmowanych w organizacji.

Jeśli przyjąć, że powyższa lista opisuje możliwe podejścia do projektowania systemu oceny człowieka w warunkach pracy, to logiczne staje się pytanie o to, która z tych koncepcji powinna być odniesieniem dla systemu ocen nauczyciela akademickiego dokonywanych przez studentów i doktorantów.

Z tego punktu widzenia relatywnie łatwo jest zdyskwalifikować pierwszą z wymienionych koncepcji. Student lub doktorant nie może przecież wiedzieć, jakimi cechami osobowości powinien charakteryzować się wzorcowy nauczyciel akademicki. Pominąć należy tu cechy oczywiste, jak inteligencja, sprawiedliwość, uczciwość czy empatyczność. Są to atrybuty, które można przypisać każdemu, niezależnie od wykonywanej pracy. W ramach wiedzy o zarządzaniu zasobami ludzkimi można znaleźć krytyczne opinie w odniesieniu do tzw. teorii cech. Teoria ta dominowała we wczesnych latach XX wieku i skupiała się wyłącznie na osobowości wzorcowego pracownika, całkowicie pomijając wielorakie uwarunkowania jego postaw i zachowań [Middlehurst 2012, s. 5].

Trzecia z wymienionych koncepcji także jest trudna do zastosowania. Zasadniczą przeszkodą jest tu zdefiniowanie w operacyjny sposób jakości osiągniętych rezultatów. Jeśli przyjąć, że są nimi perspektywy już absolwenta

na rynku pracy lub szanse na profesjonalną karierę, to jedynym sposobem na ich rejestrację jest monitoring losów absolwenta po ukończeniu studiów. Badania takie są prowadzone zarówno przez poszczególne uczelnie, jak i przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jednak tak odnotowywany rezultat jest wypadkową całokształtu kształcenia na danej uczelni, a może nawet na konkretnych kierunkach w konkretnych jednostkach organizacyjnych uczelni. Zatem nie można w sposób uprawniony wnioskować o jakości pracy pojedynczego nauczyciela akademickiego<sup>1</sup>.

Pozostaje zatem koncepcja wymieniona jako druga. Ale i ona nie jest wolna od wad, bowiem co prawda – z punktu widzenia studenta lub doktoranta – za kodyfikację wzorców działania można uznać dokumentację opisującą proces kształcenia (np. regulamin studiów albo programy kształcenia, w tym sylabusy poszczególnych przedmiotów dydaktycznych), to jednak są to dokumenty znane niewielu studentom czy doktorantom.

Konkluzja generalna jest zatem prosta i oczywista – oceny przedstawiane przez respondentów są przypadkowe i wyrażają życzeniową perspektywę je wystawiających.

W literaturze przedmiotu często przytaczane są zróżnicowane opinie co do znaczenia ocen pracowniczych [Sidor-Rządkowska 2013, s. 17–20]. Specjalnie trudne jest to w odniesieniu do oceniania jakości świadczonych usług, a w praktyce dydaktyki akademickiej chodzi przecież o ocenę jakości usługi kształcenia [Dominiak i Leja 2001].

### **3. Reprezentatywność badania opinii studentów i doktorantów o nauczycielach akademickich**

Można sądzić, że zapewnienie reprezentatywności próby, dzięki której uzyskuje się prawomocne wyniki badania opinii, jest łatwe. Zwykle stanowisko takie wynika z jednoznacznych przecież zasad statystycznych opisujących to zagadnienie. Jednak w rzeczywistości jest to problem bardzo złożony.

Normalny jest stan polegający na tym, że jeden nauczyciel akademicki prowadzi zajęcia z kilku przedmiotów w kilku grupach dydaktycznych na różnych latach studiów, na różnych ich stopniach, formach i trybach (wykład, ćwiczenia, seminarium, lektorat, laboratorium itp.). Oznacza to, że odwołu-

---

<sup>1</sup> Na przykład takim raportem przygotowanym dla Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu (UEP) jest raport S. Białowąsa i współautorów [2014]

jąc się do ogólnej liczby studentów na danej uczelni, reprezentatywności nie zapewnia zbadanie dostatecznej liczby osób, bez względu na strukturę organizacji dydaktyki na tej uczelni. Należałoby raczej zadbać o reprezentatywność przedmiotową przez badanie próby kwotowej ustalonej oddzielnie dla każdej z jednostek dydaktycznych prowadzonych przez konkretnego nauczyciela akademickiego.

Przykładowo na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu wg sprawozdania S-10 z 30 listopada 2015 roku studiowało 8339 studentów na studiach stacjonarnych i 1854 na studiach niestacjonarnych. Łącznie zatem jest to 10 193 studentów. Dane dotyczące liczby uzyskanych ankiet studenckich z akcji oceniania nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia w semestrze zimowym roku akademickiego 2015/2016 wskazują, że zebrano ich 4747 (wyniki dostępne na stronie <https://develop.ue.poznan.pl/WebSurvey/SurveyResult/Report>, pobranie: 18.04.2016).

Stosując formułę obliczeniową na minimalną liczebność próby przy znanej liczebności populacji (10 193 studentów) przy założeniu maksymalnej wielkości błędu na poziomie 1%, można ustalić, że jej liczebność powinna wynieść 4945 osób. Jednak tyle osób nie przebadano, bowiem 4747 to liczba zwróconych ankiet, a przecież każdy student mógł przesłać po kilka ankiet, gdyż w badanym semestrze uczestniczył w zajęciach z kilku przedmiotów z różnymi nauczycielami akademickimi. Dostępne dane nie pozwalają więc ustalić, czy badanie było reprezentatywne, czy nie.

Co więcej, można spekulować, że badanie nie było reprezentatywne z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze liczba zwróconych ankiet jest zbyt mała. Jeśli założyć, że każdy student miał na przykład pięć przedmiotów w semestrze, to do uzyskania reprezentatywności próby należałoby się spodziewać niecałych 20 000 ankiet (przy założeniu maksymalnej wielkości błędu na poziomie 4% – ankiet powinno być ponad 2750, czyli przy takim parametrze ewentualnie reprezentatywność by osiągnięto). Po drugie skoro reprezentatywność powinna być przedmiotowa, a losowanie kwotowe, to nie istnieją żadne dane wystarczające, by ustalić ocenę reprezentatywności badania. Spodziewając się jednak liczniejszego uczestnictwa niższych roczników studentów i nielicznego studentów starszych, można powątpiewać, że reprezentatywność osiągnięto.

To jednostkowy przykład na bazie doświadczeń jednej uczelni. Można sądzić, że na innych uczelniach jest podobnie, o ile nie jeszcze gorzej. Ta ostatnia opinia wynika z tego, że Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu dysponuje elektronicznym systemem zbierania opinii studentów, zintegrowanym z indywidualnymi kontami studentów w wirtualnym dziekanacie i z modu-

łem e-kadry charakteryzującym zatrudnionych na uczelni. Niewiele uczelni dysponuje takimi narzędziami.

#### 4. Adekwatność badania opinii studentów i doktorantów o nauczycielach akademickich

Obecnie dominuje „kultura społeczności internetowych”, której cechą w odniesieniu do formułowanych ocen jest posługiwanie się emotikonami (rysunek 1), upraszczającymi rezultaty ewaluacji.



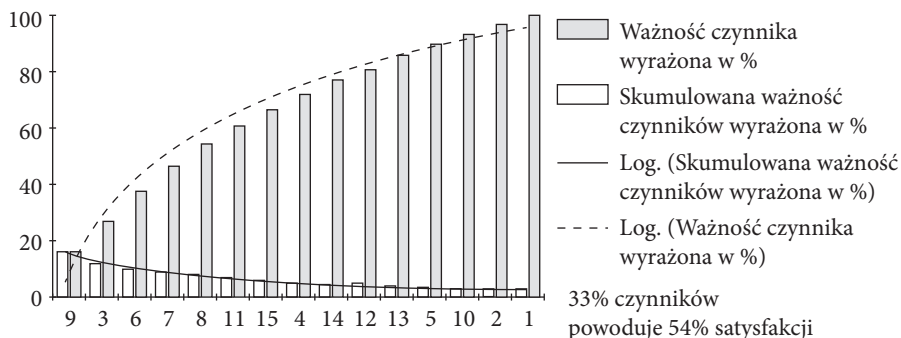
Rysunek 1. Najpopularniejsze emotikony

Źródło: <http://www.informabl.com/wp-content/uploads/2011/10/emotions.jpg> [dostęp: 18.04.2012].

Skutkiem tej kultury jest dążenie do bardzo uproszczonego formułowania ocen i przekonanie o jego słuszności. Podobną tendencję można zaobserwować w dziedzinie narzędzi badania opinii o jakości pracy nauczycieli akademickich. Niezależnie od charakteru prowadzonych zajęć dydaktycznych, zazwyczaj wykorzystuje się ten sam kwestionariusz ankiety zawierający możliwie najmniejszą liczbę pytań. Tymczasem badania przeprowadzone na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu zaprzeczają słuszności takiego postępowania.

Na przykład, przywołując ustalenia dotyczące czynników kształtujących satysfakcję studentów z tytułu uczestnictwa w wykładach oraz w ćwiczeniach, staje się jasne, że są to odmienne zbiory (rysunki 2 i 3).

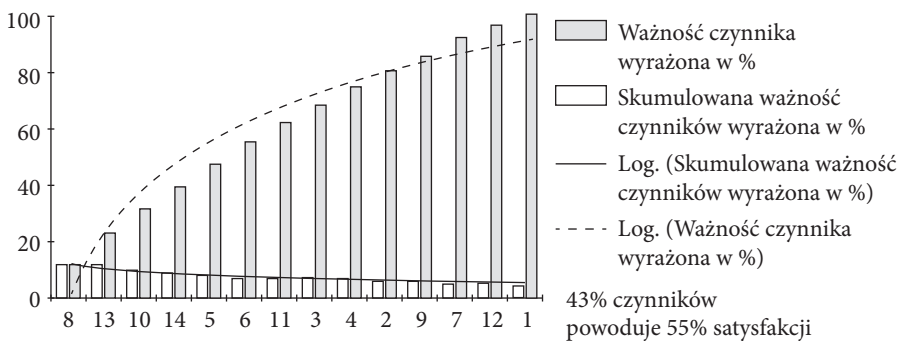
Jak można się zorientować, czynnikami odpowiedzialnymi za satysfakcję studenta z uczestnictwa w wykładach w 53% są: punktualność, dostępność, kultura osobista, praktyczna orientacja i przygotowanie prowadzącego. Z kolei satysfakcję z uczestnictwa w ćwiczeniach audytoryjnych w 55% zapewniają: kultura osobista, wykorzystywane pomoce dydaktyczne, spójność tematyki, zaangażowanie nauczyciela, język i komplementarność wobec wykładu. Tylko



9. Punktualność wykładu (termina rozpoczęcia i zakończenia wykładu)
3. Dostępność prowadzącego dla studentów poza godzinami zajęć (e-mail, moodle itp.)
6. Kultura osobista prowadzącego
7. Organizowanie spotkań z praktykami
8. Przygotowanie prowadzącego do zajęć

## Rysunek 2. Czynniki satysfakcji z tytułu uczestnictwa w wykładach

Źródło: [Wosik 2007, s. 7].



8. Kultura osobista prowadzącego
13. Wykorzystanie pomocy dydaktycznych
10. Spójność ćwiczeń (logiczny ciąg następujących po sobie zajęć)
14. Zaangażowanie prowadzącego
5. Język prowadzącego (poprawność, stopień zrozumienia itp.)
6. Komplementarność wykładów

## Rysunek 3. Czynniki satysfakcji z tytułu uczestnictwa w ćwiczeniach audytorialnych

Źródło: [Wosik 2007, s. 8].

jeden czynnik powtarza się, pozostałe są różne. Badania dotyczące czynników satysfakcji studenta z innych form zajęć dydaktycznych potwierdzają tezę, że różne typy zajęć są powiązane z odmiennymi oczekiwaniami studentów. Konkluzja jest więc jednoznaczna – różne kategorie zajęć dydaktycznych powinny być badane przez wykorzystanie inaczej skonstruowanych kwestionariuszy ankietowych. W rzeczywistości bardzo rzadko można spotkać takie podejście badawcze.

## Zakończenie

Badanie opinii studentów i doktorantów na temat jakości prowadzenia zajęć dydaktycznych przez nauczycieli akademickich jest niewątpliwie potrzebne i może się stać czynnikiem kształującym poziom nauczania oraz renomę uczelni. Warunek jest jednak jeden, badania takie powinny być rzetelne i reprezentatywne przedmiotowo. Wprowadzenie formalnoprawnego obowiązku przeprowadzenia takich badań zmusiło wszystkie uczelnie do legitymowania się przed organami kontrolnymi ich realizacją. Pojawia się tu ważne spostrzeżenie – kontrola dotyczy prowadzenia badań, a nie ich rzetelności i sposobów wykorzystania. Taki stan skłania do biurokratyzowania czynności kontrolnych i akcentowania procesu dokumentowania kontroli bez refleksji nad jej wynikami i możliwościami ich wykorzystania.

Praca nad kształtowaniem wartościowego systemu oceny jakości dydaktyki na uczelniach jest zatem jeszcze do wykonania. Od organów odpowiedzialnych za monitorowanie procesów ewaluacyjnych społeczność akademicka w ogólności, a przede wszystkim władze poszczególnych uczelni mogą oczekiwać doradztwa i propagowania dobrych praktyk w tej dziedzinie.

## Bibliografia

- Białowąs, S., Buttler, D., Idczak, P., Klimanek, T., Olejniczak, T., Sławecki, B., Szwarc, K., 2014, *Badanie losów absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Raport z II edycji badania*, [http://kdg.ue.poznan.pl/att/Badania/bla\\_raport\\_2014.pdf](http://kdg.ue.poznan.pl/att/Badania/bla_raport_2014.pdf).
- Bugalska, A., 2011, *Ocena wieloźródłowa. Jak przeprowadzać ocenę 360 stopni na najwyższym poziomie?*, *Personel i Zarządzanie*, nr 12, s. 68–71.

- 
- Dominiak, P., Leja, K., 2001, *Modele jakości usług a zarządzanie szkołą wyższą*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 2(18), s. 91–102.
- Godzwon, Z., 2007, *Refleksje nad oceną pracowników*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 5, s. 87–100.
- Middlehurst, R., 2012, *Leadership and Management in Higher Education: A Research Perspective*, Maastricht School of Management, Maastricht.
- Pyrek, R., 2004, *System ocen pracowników – cele, procedura i instrumentarium*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, z. 6, s. 109–126.
- Sidor-Rządkowska, M., 2013, *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365, z późniejszymi zmianami,
- Wosik, D., 2007, *Projekt systemu doskonalącego jakość kształcenia*, materiał niepublikowany, Poznań.