

KATARZYNA MARSZAŁEK  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

SŁAWOMIR PASIKOWSKI  
Akademia Pomorska w Słupsku

### KRYTERIA I WARUNKI EWALUACJI NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W ŚWIETLE ARKUSZY OKRESOWEJ OCENY NA KIERUNKACH PEDAGOGICZNYCH W POLSKICH UNIWERSYTETACH<sup>1</sup>

Uniwersytet jako instytucja poddawany jest monitorowaniu w zakresie struktury, jaka go tworzy oraz funkcji, do jakich przeznaczone zostały poszczególne elementy tej struktury. Jawnym celem obserwacji i pomiaru tego typu jest śledzenie kondycji placówki oraz wkładu, jaki w jej stan mają wspomniane elementy, w tym sami pracownicy. Aktywność nauczyciela akademickiego oceniana jest w zakresie realizacji obowiązków wynikających z roli, która mu przypada w strukturze celów i zadań uczelni wyższej. Podkreślenia wymaga, że jest to warunek nałożony zewnętrznie. Określa go bowiem ustawa. Zadanie oceny nie ograniczają się jedynie do wspomnianego jawnego celu. Ocena, oprócz funkcji informacyjnej, spełnia też rolę czynnika motywacyjnego lub wręcz dyscyplinującego. Odbywa się w oparciu o przyjmowane kryteria, co zwykle pozwala rekonstruować charakterystykę pozycji arbitra, w tym jego wizję świata oraz kierunki, w jakich zmierzają zadawane przez niego regulacje. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym określa zakres obowiązków nauczyciela, ale nie reguluje kryteriów oceny oraz trybu jej przeprowadzania. Pozostawia to w mocy osób i organów odpowiedzialnych za tworzenie statutów uczelni. Te zatem stanowią formalną i merytoryczną podstawę warunków i kryteriów okresowej oceny pracownika<sup>2</sup>. Interesujące jest więc, jak bardzo zbieżne są uczelnie w zakresie wy-

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadzone zostały z inicjatywy prof. dr hab. Marii Dudzikowej z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w okresie od lutego do maja 2014 roku. Budowa i realizacja projektu były wspólnym przedsięwzięciem członków Zespołu Samokształcenia i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów: Katarzyny Marszałek (UKW) oraz Sławomira Pasikowskiego (AP). Wszelkie prace wykonane zostały bezpłatnie. Fragment uzyskanych rezultatów badawczych zaprezentowano na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk z udziałem władz uczelni i wydziałów pedagogicznych 10.06.2014.

<sup>2</sup> 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 2.07.2014].

magań stawianych zatrudnianym w nich nauczycielom na polu trzech wyodrębnionych ustawowo obszarów.

To oczywiście nie wyklucza, pomijając nawet kwestię stopnia tej zbieżności, iż wymagania określone instytucjonalnie nie stanowią rezultatu istnienia ogólniejszego mechanizmu kontrolującego warunki działania uczelni jako instytucji oraz funkcjonowania samego środowiska akademickiego. Jeśli przyjąć neoliberalny model uniwersytetu, w którym przedstawiany jest on jako przedsiębiorstwo poddawane stałej kontroli tak, aby maksymalizować efektywność, to tym łatwiej wyobrazić sobie zewnętrzne determinacje określające charakter uczelni, specyfikę celów na jakie się nastawiają, i na jakie są nastawiane oraz właściwości przebiegu procesów zachodzących w drodze realizacji konkretnych „uczelnianych” zadań<sup>3</sup>.

Pytanie o podobieństwa i różnice między uczelniami w zakresie warunków i kryteriów oceny pracownika jest jednak determinowane okolicznościami, jakie stworzył ustawodawca. Margines swobody dany uczelniom sprzyja warunkom obserwacji tym mocniej ugruntowanej w danych. Zatem przyjmowanie konkretnego modelu teoretycznego nie jest tu niezbędne. Model ma bowiem znaczenie w interpretacji zjawiska, ewentualnym projektowaniu jego przemiany lub wówczas, gdy to sam model podlega testowaniu.

Prezentowane poniżej badanie stanowi fragment szerszego projektu obejmującego analizę dokumentacji regulującej ocenę nauczycieli akademickich. Projekt ten jest jednym z bloków planowanego zespołu badań poświęconych nierozpoznanym dotychczas gruntownie warunkom i doświadczeniom związanym z uczestnictwem w procesie oceny nauczyciela akademickiego. Chodzi tu w szczególności o dokumentację określającą ocenę i jej przebieg oraz o zagadnienie doświadczenia bycia ocenianym, jak też oceniającym.

W pierwszym etapie zdecydowaliśmy się poddać analizie tylko arkusze okresowej ocen, ponieważ stanowią one zasadniczy instrument tej oceny. Wprawdzie to ogranicza wnioskowanie oparte na zebranych materiale empirycznym, jednak uznaliśmy, iż jest optymalnym rozwiązaniem w prowadzeniu badań o charakterze rekonesansowym. Analiza arkuszy okresowej oceny (AO)<sup>4</sup> daje możliwość szybszego oglądu warunków oceniania niż badanie regulaminów i zarządzeń. Pozwala też wyprowadzić hipotezy wstępnie ukierunkowujące ba-

---

<sup>3</sup> Por. 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-Falbińska (red.) *Oblicza kapitału społecznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 301; M. Dudzikowa, *Fabryki dyplomów czy universitas?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; E. Potulicka, *Uniwersytet na wolnym rynku*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; O. Szwabowski, *Uniwersytet Fabryka maszyn*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2014, s. 186.

<sup>4</sup> Ilekroć w tekście pojawia się skrót AO, oznacza on „arkusze okresowej oceny”.

dania nad regulaminami ocen, a nawet prowadzące do ich pogłębienia (np. jak powstawał AO jako instrument? jak przebiega proces oceniania?).

Zasadniczym celem prezentowanego badania było rozpoznanie i opisanie kategorii występujących w arkuszach okresowej oceny nauczycieli akademickich na kierunku pedagogika i określenie różnic między tymi arkuszami. Cel ten wyraża się w pytaniu: Co jest oceniane i w jaki sposób podczas instytucjonalnego okresowego postępowania oceniającego aktywność nauczyciela akademickiego?

W związku z tym sformułowane zostały następujące problemy badawcze:

– Jakie formy okresowych ocen stosowane są na uniwersytetach prowadzących kierunek pedagogika?

– Jakie są stosowane sposoby wypełniania i potwierdzania arkuszy okresowej oceny?

– Jakie rodzaje pytań występują w kwestionariuszach okresowych ocen nauczycieli?

– Czy kategorie z rozporządzenia MNiSW<sup>5</sup> są stosowane w arkuszach okresowych ocen nauczycieli akademickich? Jeżeli tak, to w jaki sposób?

– Czy arkusze różnią się ze względu na stopień naukowy i zajmowane stanowisko osoby, dla której są przeznaczone? Jeżeli tak, to w jaki sposób?

– W jakim stopniu w arkuszach oceny (AO) reprezentowane są poszczególne dziedziny obszarowe?

– Czy w odniesieniu do dziedzin obszarowych występują w obrębie zgromadzonych AO spójne charakterystyki typologiczne?

– Czy kategoria uniwersytetu determinuje różnice w zakresie reprezentacji dziedzin obszarowych?

Odpowiedzi na postawione pytania poszukiwano, wykorzystując rozwiązania proponowane w ramach podejścia, jakim jest analiza treści.

## METODA

### *Narzędzie*

W oparciu o analizę zawartości rozporządzeń ministerialnych i uczelnianych regulaminów oceny nauczyciela akademickiego wyodrębnione zostały elementy, które brane były pod uwagę podczas rejestrowania zawartości AO:

– 76 elementów w obszarze nauki (N),

– 33 elementy w obszarze dydaktyki (D),

– 21 elementów w obszarze organizacji (O).

Na tej podstawie stworzono szablon, który składał się z wymienionych elementów reprezentujących poszczególne obszary oceny nauczyciela akademickiego oraz z elementów pozwalających rejestrować inne cechy arkuszy ocen, np. liczbę stron lub skalę przydzielanych ocen.

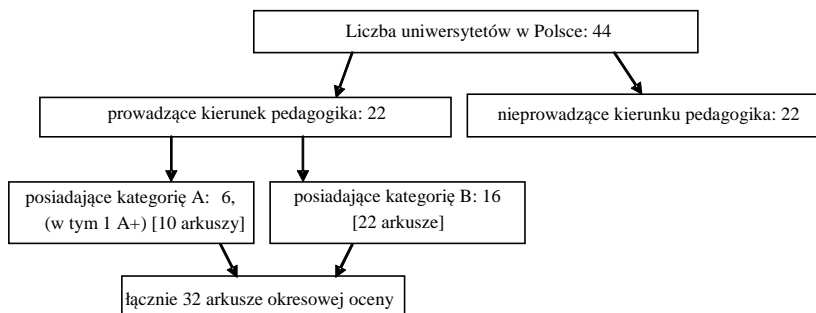
<sup>5</sup> Rozporządzenie MNiSW z 13.07.2012 w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym, Dz.U. 2012, poz. 877.

Szablon zbudowany został w programie Excel, gdzie elementy poszczególnych obszarów opisane zostały w nagłówkach kolejnych kolumn. Jeśli w analizowanym arkuszu oceny występował dany element, to w komórce wiersza odpowiadającego temu arkuszowi wpisywano wartość „1”. Gdy element nie występował, wpisywano „0”. Szablon umożliwiał także rejestrację danych zapisywanych w formie nieliczbowej.

#### *Dobór arkuszy okresowych ocen*

Arkusze okresowej oceny nauczycieli akademickich zostały pobrane ze stron internetowych uczelni: Arkusze te publikowane są na stronach internetowych uczelni w zakładkach: Biuletyn Informacji Publicznej; akty prawne Senatu, Rady Wydziału, Instytutu; jakość kształcenia; kadry. Trzy uczelnie nie udostępniły na swoich stronach internetowych arkusza okresowej oceny. Dlatego też zostały one pozyskane poprzez kontakt za pomocą poczty elektronicznej, telefonicznie i osobiście z władzami danej jednostki.

W Polsce funkcjonują 44 uniwersytety, z czego 22 prowadzi kierunek pedagogika. Wśród tych 22 uniwersytetów 16 posiada naukową kategorię B, 5 kategorię A i 1 kategorię A+. Ponieważ w niektórych z tych uniwersytetów stosowano oddzielne arkusze dla asystentów, adiunktów, profesorów (schemat 1) ostatecznie udało się zgromadzić 32 oddzielne arkusze okresowej oceny.



Schemat 1. Liczba pozyskanych arkuszy okresowej oceny a liczba uniwersytetów w Polsce

Źródło: opracowanie własne.

#### *Procedura*

Podczas badania zawartości dokumentów kierowano się wskazaniem analizy treści<sup>6</sup>.

Zgodnie z nimi analiza zawartości arkuszy okresowej oceny nauczycieli akademickich dotyczyła czterech wymiarów: *istnienia* (co jest?), przy czym analizowano nie tylko kategorie często występujące, ale również kategorie, które pojawiały się rzadko, *priorytetów* (co jest ważne?), *wartości* (jakie wartości?),

<sup>6</sup> E. Nasalska, *Kierunki rozwoju analizy treści*, [w:] „Studia Socjologiczne”, 1982, 3–4, 51–67.

*relacji* (czy AO są powiązane z rozporządzeniem MNSW w sprawie parametryzacji i jeżeli tak, to w jaki sposób?). Według tych kategorii dokonano analiz jakościowo-ilościowych, wykorzystując do tego celu między innymi rozwiązania statystyczne pozwalające ukazać charakterystykę typologiczną AO oraz różnice między nimi. Były to: miary opisu statystycznego, analiza skupień, analiza regresji.

Aby prowadzić niektóre z analiz, obliczano proporcję udziału elementów z poszczególnego obszaru w każdym z arkuszy.

Obliczenie polegało na dzieleniu liczby wystąpień przez liczbę wyodrębnionych elementów w poszczególnych obszarach (tzw. wskaźnik struktury).

W ten sposób uzyskano możliwość wglądu w stopień nastawienia AO na weryfikację danej dziedziny obszarowej (naukowej (N), dydaktycznej (D), organizacyjnej (O)).

## WYNIKI

### CHARAKTERYSTYKA BUDOWY ARKUSZY OKRESOWEJ OCENY

#### *Formy okresowej oceny*

Zapisy Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym art. 132, art. 111<sup>7</sup> określają częstotliwość okresowej oceny nauczyciela akademickiego, jednak nie precyzują, w jakiej formie ma być ona dokonywana. Dlatego może dziwić fakt, że na 22 uniwersytety w 20 zastosowano pisemny kwestionariusz – w tym w 12 przypadkach był to „arkusz” (jeden diagnostyczny), zaś pozostałe uniwersytety stosowały inne określenia (tabela 1). W 2 uniwersytetach, w których nie zastosowano pisemnego kwestionariusza, osoba podlegająca okresowej ocenie miała opracować „autoreferat”.

W świetle zaprezentowanych wyników jawi się pytanie<sup>8</sup>: dlaczego, skoro w ustawie zagwarantowano autonomię uniwersytetów względem wyboru formy okresowej oceny, w każdym z nich zastosowano następujący „system rozliczalności”: opracowanie lub interpretacja standardów oceny; pomiar osiągnięć; system wykorzystania danych o osiągnięciach do planowania, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji; system nagród i kar<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Zapisy Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* art. 132 i art. 111 określają:

- „obowiązek dokonywania okresowej oceny nauczycieli akademickich nie rzadziej niż, co dwa lata z wyjątkiem profesorów ocenianych, co cztery lata”;
- „kryteria oceny oraz tryb jej dokonywania, z uwzględnieniem możliwości zasięgnięcia opinii ekspertów spoza uczelni, określa statut”.

<sup>8</sup> Poniższe pytanie i kolejne pojawiające się w tekście mają raczej znaczenie retoryczne aniżeli merytoryczne.

<sup>9</sup> E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 178.

Tabela 1. Nazwy pisemnych kwestionariuszy

<i>Nazwa</i>	<i>Liczba wystąpień</i>
Arkusze oceny/oceny okresowej nauczyciela akademickiego	11
Formularz oceny nauczyciela akademickiego	2
Kwestionariusz oceny/do oceny	2
Kryteria <b>Pojedyncze:</b> kryteria oceny nauczycieli akademickich zatrudnionych; kryteria oceny działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej nauczycieli akademickich; sprawozdanie z oceny okresowej pracownika; arkusz diagnostyczny parametrycznej oceny działalności pracownika naukowo-dydaktycznego i dydaktycznego; arkusz wyników pracy nauczyciela akademickiego; karta ewaluacji działalności naukowej pracowników naukowo-dydaktycznych; ankieta ocenianego nauczyciela akademickiego	6

Źródło: opracowanie własne.

*Zbieżność ocenianych właściwości określonych przez MNiSW  
z treścią arkuszy okresowej oceny*

Porównując kategorie używane w Rozporządzeniu MNiSW z 13.07.2012 w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym z kategoriami używanymi w poszczególnych okresowych ocenach, można stwierdzić, że na 22 uniwersytety: 13 używa kategorii zaczerpniętych bezpośrednio z Rozporządzenia, a w niektórych przypadkach nawet punktacji; 9 uczelni stworzyło „autorskie” kategorie okresowej oceny.

W świetle powyżej przedstawionych danych można postawić następujące pytania:

1. Czy (nie)zaczerpniecie języka i punktacji z Rozporządzenia o „parametryzacji” jednostek naukowych jest świadomym i celowym działaniem zespołów tworzących kategorie wykorzystywane w okresowych ocenach nauczycieli akademickich? Jeżeli tak, to czym kierowały się zespoły, przyjmując takie, a nie inne kategorie?

2. Czy w uniwersytetach (13), w których wykorzystuje się kategorie bezpośrednio z Rozporządzenia, dąży się wyłącznie do podniesienia/utrzymania posiadanej kategorii naukowej; w myśl zasady liczy się instytucja, a nie naukowiec i jego rozwój, lecz jedynie liczba punktów (w dalszej perspektywie pieniędzy), które może on „wytworzyć” dla danej jednostki.

3. Czy przyjęcie zasady „parametryzacja jednostki naukowej = parametryzacja człowieka” powoduje, że tylko w nielicznych okresowych ocenach punktowane są następujące formy aktywności:

- „bierny udział w konferencji naukowej”;
- „współpraca ze środowiskiem lokalnym”;
- „niepunktowana publikacja”;
- „opieka nad nowo zatrudnionymi pracownikami i studentami”;

- „podnoszenie własnych kwalifikacji, rozwój zawodowy”;
- „kontakty z innymi środowiskami naukowymi”?

4. Dlaczego tylko w 4 uniwersytetach umożliwiono wpisanie „uwag o trudnościach w pracy naukowej i dydaktycznej”?

*Sposoby wypełniania i potwierdzania arkuszy okresowej oceny*

W każdej uczelni podlegający ocenie pracownicy samodzielnie wypełniają arkusze oceny – przy czym wszędzie stosuje się dodatkowe formy kontroli wprowadzonych danych: od wspólnego wypełniania arkusza z przełożonym, po konieczność potwierdzenia go przez przełożonych (bezpośredniego przełożonego, władze instytutu i/lub wydziału).

W 15 uczelniach wymaga się dodatkowego udokumentowania informacji podanych w arkuszu (np. kserokopii pierwszych stron publikacji i spisu treści, wydruków z rejestru publikacji, zaświadczenia o przyjęciu publikacji do druku). Rodzi się pytanie: czemu ma służyć dodatkowe potwierdzanie i zaświadczenia, czy jeszcze można zatem mówić nadal o budowaniu wspólnoty uniwersyteckiej? (patrz tabela 2).

Tabela 2. Sposoby wypełniania/potwierdzania arkuszy okresowej oceny

<i>Możliwość wypełnienia</i>	<i>liczba</i>
samodzielnie	22
<b>w tym</b>	
samodzielnie, ale należy udokumentować	15
samodzielnie, ale przełożony potwierdza	4
samodzielnie, ale przełożony też musi uzupełnić	1

Źródło: opracowania własne.

*Rodzaje pytań*

Porównując budowę okresowych oceny nauczycieli akademickich według kryterium pytania otwarte, zamknięte, półotwarte, można stwierdzić, że żaden arkusz nie został zbudowany z pytań tylko zamkniętych. Najwięcej arkuszy jest zbudowanych z pytań półotwartych – 14, zaś 4 z pytań otwartych.

*Różnice pomiędzy arkuszami oceny okresowej ze względu na stopień naukowy i zajmowane stanowisko*

Na 22 uniwersytety

- 16 stosuje jednolity arkusz dla wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych,
- 6 stosuje oddzielne arkusze w zależności od stopnia naukowego lub zajmowanego stanowiska (1 stosuje różnicowanie dwustopniowe: mgr + dr, dr hab. + prof.; 1 stosuje różnicowanie dwustopniowe: pracownik naukowo-dydaktyczny, pracownik dydaktyczny; 2 stosują różnicowanie trzystopniowe: mgr + dr, dr hab + prof. pracownik dydaktyczny; 1 stosuje różnicowanie trzystopniowe: mgr + dr dr hab., prof.; 1 stosuje różnicowanie trzystopniowe: asystent, adiunkt, dr hab. + prof.).

Na podstawie wstępnej analizy można stwierdzić, że we wszystkich 6 uniwersytetach arkusze „najwyższego progu” (dr hab., prof.): liczą mniej stron niż arkusze przeznaczone dla pozostałych (4) lub tyle samo (2), ale nigdy więcej stron; cechuje je też większa autonomia w wypełnianiu, dokumentowaniu, potwierdzaniu.

*Oceny końcowe stosowane w arkuszach okresowej oceny*

Na 22 uniwersytety w dziesięciu zastosowano opisowe końcowe oceny (bez wskazań, jak mają one być formułowane).

W pozostałych według podanych skal:

- dwustopniowej: 5 (*pozytywna, negatywna*),
- trzystopniowe: 2 (*wyróżniająca, pozytywna, negatywna/pozytywna, pozytywna z wnioskiem o ponowienie za rok, negatywna*),
- czterostopniowej: 4 (*wyróżniająca, pozytywna, warunkowa z zaleceniem, negatywna/wyróżniająca, dobra, warunkowo pozytywna, negatywna/wyróżniająca, pozytywna, poprawna, negatywna/wyróżniająca, zadowolająca, niezadowolająca, negatywna*) – pięciostopniowej: 1 (*wyróżniająca, bardzo dobra, dobra, mierna, negatywna*).

*Reprezentacja dziedzin obszarowych*

Tabela 3. Charakterystyka wystąpień elementów z zakresu dziedzin obszarowych

Miary opisu	NAUKA (76) *	DYDAKTYKA (33)	ORGANIZACJA (21)
średnia arytm. (m)	36,37	12,66	9,75
mediana (me)	39	14	9,5
odch.stand. (sd)	16,00	7,91	6,28
wsp. zmienności (V)	43,99	62,48	64,41
wsp. asymetrii (As)	-0,55	0,44	-0,06
min; max	3; 61	1; 29	0; 19
m%	0,48	0,38	0,46
sd%	0,21	0,24	0,30

Źródło: opracowanie własne.

\* w nawiasie podano sumę wyodrębnionych elementów w każdej z dziedzin obszarowych.

W grupie analizowanych arkuszy ocen (AO) reprezentacja każdej z dziedzin obszarowych osiąga najczęściej poziom połowy przyjętej na wstępie rozpiętości skali. Wskazuje na to wartość średniej arytmetycznej (m) oraz mediany (me) przedstawiona w tabeli 3. Rozkłady wystąpień elementów w poszczególnych dziedzinach obszarowych są zbliżone do symetrycznych (As), choć rozproszenie wyników (sum elementów w przypadku każdego z AO) jest znaczne (V).



Oznacza to, że dominują AO z liczbą elementów w każdym z obszarów zbliżoną do wartości przeciętnej dla danego obszaru oraz że AO są wyraźnie zróżnicowane pod względem liczby elementów przeznaczonych do weryfikacji aktywności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej.

Wymaga podkreślenia, że prezentowane niżej analizy prowadzone były na wskaźnikach struktury (liczba wystąpień dzielona przez sumę elementów w zakresie dziedziny obszarowej). Z powodu różnic pomiędzy obszarami w liczebności elementów nie jest możliwe bazowanie na sumach tych elementów podczas porównania stopnia, w jakim AO zorientowane są na weryfikowanie aktywności w każdej z dziedzin obszarowych. Dlatego policzono również średnią arytmetyczną ( $m_{\%}$ ) i odchylenie standardowe ( $sd_{\%}$ ) w oparciu o wskaźnik struktury. Miary te wykazały, że AO skupione są na weryfikacji obszaru aktywności naukowej (N) oraz organizacyjnej (O).

*Rozkład typu dominacji obszarowej*

Powyższy rezultat uzasadnia podjęcie analizy sposobu, w jaki jedno obszary dominują nad pozostałymi. Wzięto pod uwagę 10 konfiguracji, jakie mogą tworzyć ze sobą 3 wyodrębnione dziedziny. W tabeli 4 zaprezentowano jedynie 6, gdyż układy z równoważeniem wszystkich obszarów oraz równoważeniem w parach ND, NO i DO nie wystąpiły. Wymaga raz jeszcze podkreślenia, że prezentowane niżej analizy prowadzone były na wskaźnikach struktury (liczba wystąpień dzielona przez sumę elementów w zakresie dziedziny obszarowej).

Tabela 4. Częstość wystąpień typu dominacji obszarowej

Typ dominacji obszarowej*	Liczebność	%
NDO	10	31,25
NOD	5	15,63
DNO	1	3,13
DON	1	3,13
OND	8	25,00
ODN	7	21,88

Źródło: opracowanie własne.

\* kolejność liter odpowiada przewadze jednego obszaru nad drugim (kolejność malejąca); N – obszar naukowy, D – obszar dydaktyczny, O – obszar organizacyjny.

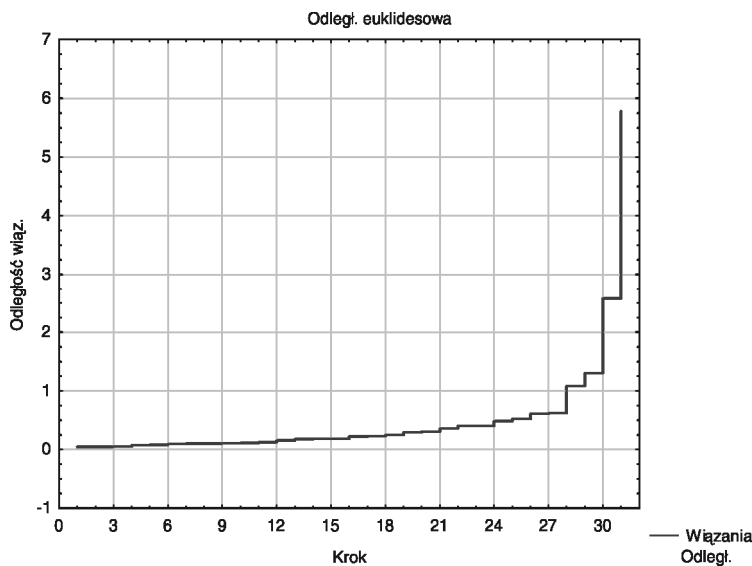
Zaprezentowany w tabeli 4 rozkład dominacji obszarowej uwidacznia zbliżoną koncentrację na obszarze nauki oraz organizacji. W blisko 47% arkuszy przeważa skupienie na pozyskiwaniu informacji o aktywności naukowej. Podobnie w kolejnych 47% dominuje koncentracja na pozyskiwaniu informacji o aktywności organizacyjnej. Natomiast aktywność dydaktyczna nauczycieli akademickich pozostaje na dalszym planie. Przeważające skupianie się na niej można zaobserwować jedynie w przypadku dwóch arkuszy.

*Charakterystyka typologiczna*

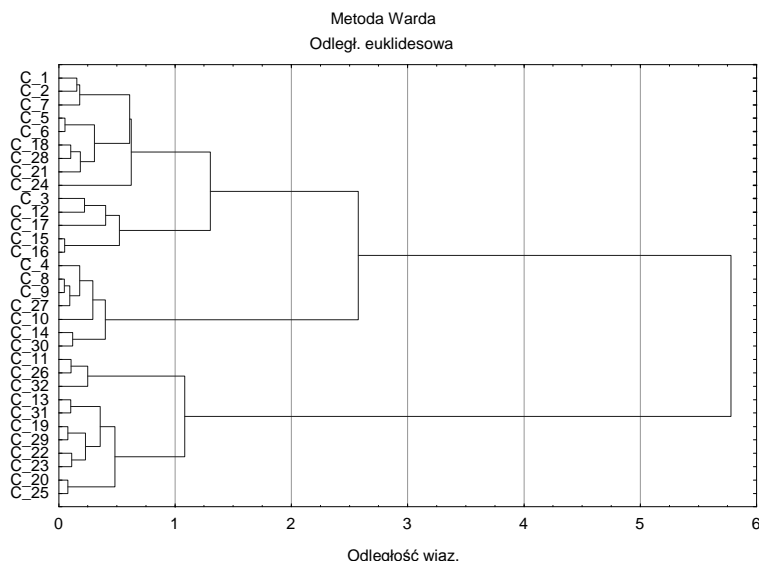
Analizy w tym zakresie prowadzone były na wskaźnikach struktury (liczba wystąpień dzielona przez sumę elementów w zakresie dziedziny obszarowej). Analiza skupień metodą aglomeracyjną oraz metodą k-średnich wykazała, iż arkusze ocen (AO) dają się grupować w 3 do 5 skupień. Optymalnym wydaje się rozwiązanie z 4 skupieniami.

Rysunek 1 ukazuje wyraźny skok między 1 a 3 wiązaniem. W tym miejscu uwidaczniają się wspomniane 3 do 5 skupień. Obrazuje to rysunek 2.

W ocenie dystansu pomiędzy poszczególnymi elementami przyjęto odległość euklidesową. Po pierwsze jest ona naturalniejszym modelem przestrzeni wielowymiarowej, po drugie, mimo iż wrażliwa jest na zróżnicowanie cechy oraz na wartości odstające, to jednak pozwala pokazać pełniejszy zakres możliwych odcięć (od 3 do 5 skupień). W przypadku oceny odległości między skupieniami przyjęta została metoda Warda, czyli minimalnej wariancji wewnątrz skupienia. Pozwala ona z kolei na wyodrębnianie skupień jak najmniej zróżnicowanych wewnątrznie, czyli takich, w których poszczególne elementy są możliwie najbardziej do siebie podobne.



Rys. 1. Wykres odległości wiązania względem etapów wiązania (aglomeracyjna analiza skupień)



Rys. 2. Diagram drzewa (aglomeracyjna analiza skupień)

Analiza skupień metodą k-średnich pozwala w sposób satysfakcjonujący wyodrębnić zarówno 4, jak i 5 skupień (tabela 5).

Tabela 5. Rezultaty analizy wariancji wewnątrzgrupowej i międzygrupowej dla skupień wyodrębnionych metodą k – średnich

Model	Dziedzina obszarowa	Między SS	df	Wewn. SS	df	F	p
4- skupie- niowy	N	1,06	3	0,31	28	31,79	0,0000
	D	1,28	3	0,50	28	23,93	0,0000
	O	2,41	3	0,36	28	62,04	0,0000
5- skupie- niowy	N	1,11	4	0,26	27	28,32	0,0000
	D	1,52	4	0,26	27	38,68	0,0000
	O	2,42	4	0,35	27	46,07	0,0000

Źródło: opracowanie własne.

Klasyfikacja poszczególnych elementów w obrębie skupień jest nieznacznie odmienna niż w przypadku metody aglomeracyjnej. Dotyczy to jednak zaledwie przyporządkowania AO z numerem 3. Nawet skupienie 5 w modelu 5-skupieniowym uzyskuje tę samą reprezentację w analizie metodą aglomeracyjną. Oznacza to zatem, że otrzymane rezultaty klasyfikacji zyskują potwierdzenie przy zastosowaniu odmiennych metod. Na uwagę zasługuje wyraźnie wyższa wartość testu F w przypadku dziedziny „organizacja”. Sugeruje to, iż główne kryterium przyporządkowania do skupień stanowią rezultaty w tej właśnie dziedzinie.

Skupienie 1 – typ AO: „presyjny naukowy” – z wyraźną przewagą N nad D i O oraz przewagą D nad O. W jego skład wchodzi 9 AO o następujących numerach: 1, 2, 5, 6, 7, 18, 21, 24, 28.

Skupienie 2 – typ AO: „niepresyjny naukowy” – spłaszczona wersja skupienia 1 i w porównaniu z nim z wyraźnie obniżonymi wartościami w każdej z dziedzin obszarowych. W jego skład wchodzi 8 AO o następujących numerach: 3, 4, 8, 9, 10, 14, 27, 30.

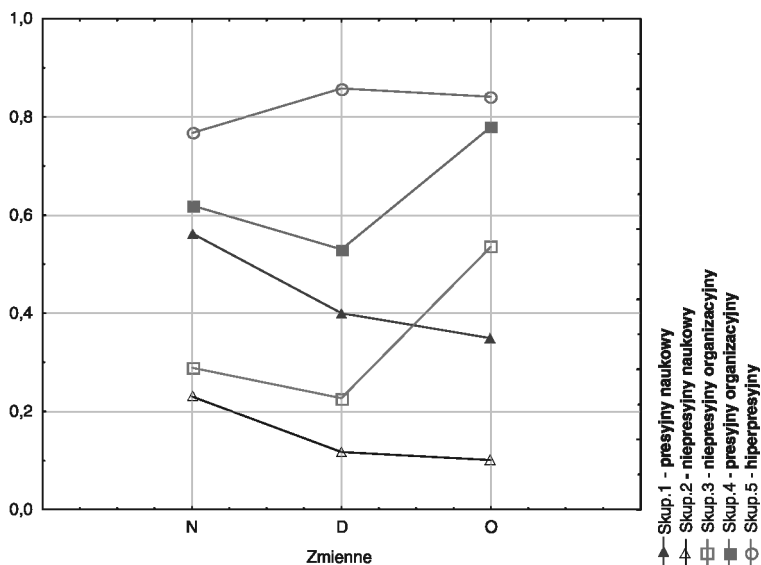
Skupienie 3 – typ AO: „niepresyjny organizacyjny” – z wyraźną przewagą O nad N i D oraz przewagą D nad N. W jego skład wchodzi 4 AO o następujących numerach: 12, 15, 16, 17.

Skupienie 4 – typ AO: „presyjny organizacyjny” – wersja skupienia 3 i w porównaniu z nim z wyraźnie podwyższonymi wartościami w każdej z dziedzin obszarowych. W jego skład wchodzi 11 AO o następujących numerach: 11, 13, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 29, 31, 32.

Uwagę zwraca zstępująca gradacja skupień ze względu na wartości w zakresie dziedzin obszarowych: 4, 1, 3, 2. Jednocześnie w skupieniu 1 występuje niższy poziom wykazywania aktywności organizacyjnej niż w skupieniu 3. W skład skupienia 1 i 2 wchodzi uniwersytety reprezentujące kategorię A. To, co odróżnia te skupienia od skupień 3 i 4, to wyższa koncentracja na wykazywaniu aktywności naukowej niż aktywności z pozostałych dziedzin. W przypadku skupień 3 i 4 najmocniejszy nacisk (największa szczegółowość w wykazywaniu) kładziony jest na wykazywanie aktywności organizacyjnej. W AO ze skupienia 1 i 2 tak samo waloryzowana jest aktywność w poszczególnych dziedzinach. Jednakże w AO ze skupienia 1 występuje większa presja (szczegółowość) w zakresie rozliczania aktywności nauczyciela.

W modelu 5-skupieniowym: ze skupienia „presyjny organizacyjny” (skupienie nr 4 w modelu 4-skupieniowym) wyodrębnia się typ „hiperpresyjny” (AO o numerach: 11, 26, 32) charakteryzujący się silnym i podobnie natężonym nastawieniem na weryfikację aktywności we wszystkich dziedzinach obszarowych.

Omawiane rezultaty prezentuje rysunek 3.



Rys. 3. Wykres średnich arytmetycznych odległości położenia elementów od środków ciężkości każdego skupienia

Zatem najłagodniej traktowany jest nauczyciel akademicki przez AO ze skupienia „niepresyjne naukowe”. W modelu 4-skupieniowym i w modelu 5-skupieniowym jest to to samo skupienie reprezentowane przez te same AO.

*Kategoria uniwersytetu jako determinant natężenia weryfikacji dziedziny obszarowej*

Aby odpowiedzieć na pytanie na temat determinowania natężenia weryfikacji dziedziny obszarowej przez kategorię naukową uniwersytetu, zgromadzone dane poddano analizie regresji. Obliczenia prowadzone były na sumach wystąpień elementów z dziedzin obszarowych w poszczególnych AO.

W budowanym modelu regresji zmienną objaśnianą były wyniki osiągnięte w dziedzinie obszarowej (N, D, O). Z kolei zmienną objaśniającą (predyktorem) była kategoria naukowa uniwersytetu kodowana zero-jedynkowo w celu instrumentalnego utworzenia 2 zmiennych z jednej zmiennej (tzw. *dummy variables*). W tabeli 6 przedstawiono charakterystykę powstałych podklas.

Tabela 6. Charakterystyka podklas

Dziedzina obszarowa	Kategoria naukowa	Średnia aryt.	Odch. stand.
N	A	31,00	11,88
	B	38,86	17,25
D	A	7,10	4,38
	B	15,18	7,92
O	A	4,80	3,01
	B	12,00	6,11

Źródło: opracowanie własne.

W związku z tym, że zmienne dziedzinowe (N, D, O) reprezentują to samo zjawisko, czyli kryteria oceny nauczyciela uwzględniane w AO, to w pierwszym rzędzie zastosowano rozwiązanie wielowymiarowe. Pozwala ono uchwycić związki między kategorią uniwersytetu a zmiennymi dziedzinowymi niezależnie od wzajemnych powiązań między tymi ostatnimi. W rezultacie na poziomie ufności 0,95 zbudowany model regresji okazał się istotny dla zmiennej objaśniającej „kategoria naukowa uniwersytetu” oraz zmiennych objaśnianych branych w modelu łącznie (lambda Wilksa = 0,60,  $F_{(3,28)} = 6,15$ ,  $p = 0,0024$ ). Zmienna objaśniająca wyjaśnia około 40% ogólnej zmienności zmiennych dziedzinowych ( $1 - \text{lambda Wilksa}$ ).

W przypadku analiz każdej ze zmiennych dziedzinowych z osobna zbudowany model regresji okazał się znaczący dla zmiennej „dydaktyka” (D) ( $R^2 = 0,23$ ,  $F_{(1,30)} = 9,40$ ,  $p = 0,0053$ ) oraz „organizacja” (O) ( $R^2 = 0,29$ ,  $F_{(1,30)} = 12,35$ ,  $p = 0,0014$ ). Kategoria uniwersytetu nie różnicowała wariancji w obrębie zmiennej dziedzinowej „nauka” (N) ( $R^2 = 0,05$ ,  $F_{(1,30)} = 1,70$ ,  $p = 0,2027$ ).

Uzyskane rezultaty oznaczają, że na zadanym poziomie ufności 0,95 kategoria uniwersytetu okazała się wyjaśniać 23% zmienności wyników w obszarze dydaktyki (D) oraz 29% zmienności wyników w obszarze organizacji (O). Wyniki analiz jednowymiarowych prezentuje tabela 7. Ujawnia ona, że zmiana ośrodka z kategorii naukowej B na A wiąże się ze spadkiem natężenia D i O, przy czym wielkość tego spadku jest porównywalna w obu obszarach (7 do 8 punktów). Mówiąc inaczej, w AO ośrodków z listy A w mniejszym stopniu uwaga skupiana jest na aktywności dydaktycznej oraz organizacyjnej w porównaniu z AO uniwersytetów z listy B.

Tabela 7. Wielokrotna analiza regresji. Wyniki jednowymiarowe

Dziedzina obszarowa	Predyktor	Param. b	SE	BETA	SE	t	df	p
N	Kat. naukowa	-7,86	6,04	-0,23	0,18	-1,30	76	0,2027
D	Kat. naukowa	-8,08	2,69	-0,48	0,16	-3,01	33	0,0053
O	Kat. naukowa	-7,20	2,05	-0,54	0,15	-3,51	21	0,0014

Źródło: opracowanie własne

## DYSKUSJA

W poddanych analizie arkuszach ocen (AO) najsilniej reprezentowane są dziedziny obszaru naukowego oraz organizacyjnego. Obszar dydaktyczny jawi się jako marginalizowany, co może być odbierane w kategoriach oddziaływań redukujących motywację do podejmowania aktywności w tym zakresie.

Mimo iż w ocenie przywiązywana jest waga do naukowości, to trudno traktować ten wynik jako bezwzględnie satysfakcjonujący. Praktyka budowania

dorobku punktowego nie zawsze bowiem oddaje faktyczny poziom możliwości autora.

Jeśli chodzi o punktację w obszarze organizacyjnym, to może być ona rozpatrywana jako element zabezpieczający w sytuacji niewielkiego dorobku w zakresie naukowym. Podkreślenia też wymaga, że pełnienie funkcji administracyjnych niejednokrotnie ogranicza możliwości rozwoju naukowego. Użytkany rezultat przywołać może skojarzenia ze strategią asekuracji możliwą do uchwycenia w działaniach osób osadzonych w strukturze instytucji i szerszej systemu, zdominowanych logiką panoptycznej kontroli<sup>10</sup>.

W odniesieniu do pytania o charakterystyki typologiczne AO analiza wykazała, że możliwe jest wyróżnienie 4 do 5 grup arkuszy ocen. Każda z grup charakteryzuje się odmiennym naciskiem kładzionym na weryfikację aktywności nauczyciela w każdej z dziedzin. Uwagę zwraca jednak ogólniejsza właściwość polegająca na akcentowaniu obszaru naukowego albo organizacyjnego w wyodrębnionych grupach arkuszy ocen.

Możliwe stało się także wydzielenie arkuszy intensywnie weryfikujących aktywność nauczycieli we wszystkich dziedzinach obszarowych. Wyniki pokazują jednak, iż nacisk wyrażający się w skrupulatnej weryfikacji aktywności nauczyciela, jeśli występuje, to głównie w obszarze naukowym lub organizacyjnym.

W obszarze naukowym pracownik gromadzi punkty, co jest kwestią podstawową dla interesu organizacji, jaką jest uniwersytet. Z kolei wskaźniki aktywności organizacyjnej zdają sprawę z bezpośredniego angażowania się w sprawy organizacji.

Na uwagę zasługuje też wynik wskazujący na dziedzinę organizacji jako główne kryterium klasyfikacji AO. Rezultat ten poddany bliższej analizie rzucać może światło na charakterystykę organów władzy w uczelni, specyfikę rozumienia przez te organy celów i zadań, jakim służyć ma uniwersytet, a w związku z tym także specyfikę realizacji funkcji związanych z zarządzaniem uniwersyte-tem i stosunku zarządzających wobec pracowników.

Ostatnie z pytań dotyczyło roli kategorii naukowej uniwersytetu w wyznaczaniu różnic pomiędzy arkuszami ocen w zakresie reprezentacji dziedzin obszarowych. Rezultaty pozwalają odpowiedzieć twierdząco, lecz tylko w przypadku obszaru aktywności dydaktycznej i organizacyjnej. W obszarze naukowym arkusze ocen są do siebie podobne pod względem stopnia weryfikacji aktywności nauczycieli. AO stosowane przez uniwersytety z przypisaną kategorią naukową A w mniejszym stopniu zorientowane są na weryfikowanie aktywności dydaktycznej i organizacyjnej nauczycieli. Wynik ten uzyskuje wsparcie w rezultatach badań wykazujących, w przypadku wybranych polskich szkół wyższych, ujemny

---

<sup>10</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać*, Aletheia, Warszawa 1993; I. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975; R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa 2002: PWN.

związek pomiędzy wskaźnikami efektywności kształcenia a wskaźnikami efektywności naukowej szkół wyższych<sup>11</sup>.

Kategoria naukowa uniwersytetu wyjaśnia wprawdzie niewielką część zmienności liczby elementów wyszczególnianych w AO, to jednak wydaje się słuszne traktować ją jako czynnik o znacznej wadze. Zwłaszcza, gdy wziąć pod uwagę wiele innych możliwych czynników decydujących o liczbie elementów występujących w AO, a niewzględnionych w modelu. Do takich czynników mogą należeć charakterystyki osób i organów odpowiedzialnych w uniwersytecie za planowanie i organizację oceny nauczycieli.

Jeśli przyjmiemy model uniwersytetu jako wspólnoty, to w świetle zaprezentowanych wyników ta definicyjna cecha okazuje się podlegać redukcji. AO mogą być instrumentem generującym utratę poczucia bezpieczeństwa i zaufania, a tym samym ograniczającym potencjał wspólnototwórczy. Dane gromadzone z ich użyciem są bowiem podatne na zniekształcenia i manipulacje. Na przykład przydzielanie punktów za promowanie prac dyplomowych może generować sytuacje faworyzowania jednych pracowników przed drugimi w przydzielaniu seminariów. Niektóre kwestie w procesie oceny i AO mogą więc sprzyjać nieuczciwości i rozwiązaniom utrudniającym budowanie wspólnotowości. Ponadto podczas rozliczania powstaje ryzyko faworyzowania takich form aktywności, które względnie łatwo poddają się pomiarowi. A przecież wartościowy kapitał społeczny i naukowy wyraża się nie tylko w postaci możliwej do natychmiastowego i bezpośredniego oglądu. Pozostaje przekornie tu dodać, że do czynienia ze wspólnotą mamy niewątpliwie w polskich uniwersytetach, tyle że to „wspólnota audytowanych”<sup>12</sup>. Gorset zakładany za pomocą AO jest jednak możliwy do rozluźnienia. Przykładem są uniwersytety ze skupień „niepresyjnych”, w których wykorzystuje się AO o złagodzonej formule raportowania aktywności.

W świetle zaprezentowanych wyników jawi się paradoks: dążymy do budowania kapitału społecznego opartego na relacjach i promowaniu wartości zaufania, wspólnoty, zaangażowania w społeczne dobro<sup>13</sup>, ale realizujemy procedury sprzyjające biurokratyzacji i ograniczające ten kapitał. Procedury te odpowiadają bardziej wzorom legitymizowanym w wizji uniwersytetu funkcionu-

---

<sup>11</sup> J. Wolszczak-Derlacz, *Kształcić czy prowadzić badania naukowe? Analiza efektywności kształcenia i efektywności naukowej na przykładzie wybranych publicznych szkół wyższych w Polsce*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 2013, 2(122), 20–33.

<sup>12</sup> Określenie zaproponowane w artykule M. Kruszelnickiego, *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych*, <http://www.lewica.pl/index.php?id=27811> [dostęp: 28.03.2013].

<sup>13</sup> Por. E. Bochno, *Szkolne zasoby zaufania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, (red.) M. Dudzikowa i in., tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; M. Dudzikowa, *Szkoła jako „przestrzeń, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny? Suplement do Erozji kapitału...”*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, (red.) M. Dudzikowa i in., tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; M. Dudzikowa, *Fabryki dyplomów czy universitas?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; S. Jaskulska, *Szkolne zasoby zaangażowania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, (red.) M. Dudzikowa i in., tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.



jącego na zasadach przedsiębiorstwa<sup>14</sup>. Być może więc redukcja możliwości implementacji modelu uniwersytetu opartego na idei kapitału społecznego jest nieunikniona bez wypracowania wieloobszarowej strategii powstrzymywania społecznej i instytucjonalnej promocji konkurencyjności oraz rynkowości w sektorze szkolnictwa wyższego<sup>15</sup>. Albowiem oparty na neoliberalnych ideach zachodnioeuropejski model uniwersytetu jawi się jako zyskujący zdecydowaną przewagę, także w potocznym myśleniu o szkole wyższej i jej zadaniach. To z kolei wydaje się niedocenianym czynnikiem erozji autonomii uniwersytetu oraz jego społecznego kapitału<sup>16</sup>.

Na koniec chcemy zdecydowanie podkreślić, że uzyskane rezultaty mogłyby ulec zmianie po uwzględnieniu analizy regulaminów oceny. Badanie samych AO stworzyło nam jednak sposobność wstępnego oglądu zagadnienia i wypracowania podstawy pozwalającej to zagadnienie zgłębiać.

Mimo że udało się odpowiedzieć na postawione na wstępie problemy badawcze oraz zaproponować wariant interpretacji uzyskanych rezultatów, to jednak te rezultaty przynoszą ostatecznie więcej pytań niż odpowiedzi. Na przykład:

– Czy nacisk, z jakim AO nastawione są na weryfikację aktywności nauczycieli przekłada się na wskaźniki rozwoju (liczba awansów naukowych, publikacji itp.)?

– Czy w oparciu o stopień intensywności, z jaką weryfikowana jest w AO aktywność nauczyciela można oczekiwać różnic pomiędzy uniwersytetami w zakresie klimatu organizacyjnego?

– Czy można odejść od sformalizowanej formy AO, a tym samym zminimalizować ryzyko pułapek związanych z ocenianiem i parametryzacją?

– Czy występuje familiaryzm wyrażający się w nastawianiu AO na interes uczelni macierzystej, czyli tak, aby rozliczanie aktywności nauczyciela skutkowało maksymalizowaniem zysków w obszarach istotnych dla uczelni?

– Czy na tle wymagań ministerialnych uczelnie nie okazują się nadgorliwe w weryfikowaniu aktywności nauczycieli?

Te i inne pytania stanowią kolejne problemy w kontynuowanym projekcie badań nad warunkami i doświadczeniami wokół procesu oceny nauczyciela akademickiego, który, co wypada podkreślić, lokuje się w kontekście ogólniejszego zagadnienia, jakim jest parametryzacja nauki.

<sup>14</sup> E. Potulicka, *Uniwersytet na wolnym rynku*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

<sup>15</sup> Por. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Oblicza kapitału społecznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 12.

<sup>16</sup> Por. tamże; M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, (red.) M. Dudzikowa i in., tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

## BIBLIOGRAFIA

Bochno E., *Szkolne zasoby zaufania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, (red.) M. Dudzikowa i in., tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, (red.) M. Dudzikowa i in., tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

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-Falbińska (red.), *Oblicza kapitału społecznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 257.

Dudzikowa M., *Szkoła jako „przestrzeń, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny”? Suplement do Erozji kapitału...*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, (red.) M. Dudzikowa i in., tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Dudzikowa M., *Fabryki dyplomów czy universitas?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Foucault M., *Nadzorować i karać*, Aethesia, Warszawa 1993.

Goffman I., *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975.

Jaskulska S., *Szkolne zasoby zaangażowania*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, (red.) M. Dudzikowa i in., tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 2002.

Nasalska E., *Kierunki rozwoju analizy treści*, [w:] „Studia Socjologiczne”, nr 3–4 (86–87) z 1982.

Potulicka E., *Uniwersytet na wolnym rynku*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010,

Rozporządzenie MNiSW z 13.07.2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym, Dz. U. 2012, poz. 877.

Rutkowiak J., *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Szwabowski O., *Uniwersytet Fabryka maszyn*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2014.

Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. 2011 nr 84, poz. 455, <http://isap.sejm.gov.pl/> (dostęp 2.07.2014).

Wolszczak-Derlacz J., *Kształcić czy prowadzić badania naukowe? Analiza efektywności kształcenia i efektywności naukowej na przykładzie wybranych publicznych szkół wyższych w Polsce*, [w:] „Edukacja”, 2013, 2(122), 20–33.

**Authors:** Katarzyna Marszałek, Sławomir Pasikowski

**Title:** The criteria and the conditions of teachers evaluation on the pedagogical faculties at Polish universities. From the perspective of the periodic evaluation sheets

**Key words:** periodic evaluation, academic teacher, evaluation sheet, university, pedagogy

**Discipline:** Pedagogics

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### **Abstract**

The Bill defines a requirement which are base of the academic teacher periodic evaluation. The question about criteria, conditions, and instrumentality in the evaluation process should be asked. The investigation was conducted based on 32 evaluation sheets used in 22 Polish universities. As a result the characteristics of the sheets and their construction were displayed. The occupied position or the scientific degree of employee determines the disproportion in the scope of assessment conditions. Another results show main domain which are considered during evaluation of teacher activity. A scientific category of university turned out significant for the scope of an attention paid to these domains. The evaluation sheets were arranged in a typology on the base of their characteristics.