

Mantz Yorke¹, David McCormick

Planowanie przeobrażeń szkolnictwa wyższego – inicjatywa strategicznego planowania akademickiego (SAPLING)²

Istotnym problemem szkolnictwa wyższego w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii jest wypracowanie właściwych i sprawnych procedur podziału środków finansowych w warunkach szybko postępującego rozwoju ilościowego i jednoczesnych ograniczeń poziomu finansowania instytucji szkolnictwa wyższego.

Stosowane dotychczas procedury akredytacyjne, systemy zapewniania jakości kształcenia oraz ocena programów badawczych tworzonych przez instytucje szkolnictwa wyższego nie pozwalają, zdaniem Autorów, na efektywny podział i właściwe wykorzystanie zasobów finansowych.

Rada ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego oraz Manchester Metropolitan University podjęły w ramach Strategic Academic Planning (SAPLING) interesującą inicjatywę. Zorganizowały pracę warsztatową (*workshop*), do której zostali zaproszeni eksperci z brytyjskich uniwersytetów. Celem spotkania było wypracowanie efektywnych procedur podziału środków finansowych oraz trening pracowników uniwersytetów w ich stosowaniu.

Uczestnicy warsztatów zostali zaproszeni do podjęcia zespołowego działania symulacyjnego związanego z formułowaniem wniosków – ofert zaadresowanych do hipotetycznych agencji finansowych, w poszukiwaniu wsparcia dla realizacji określonego planu wdrożenia strategicznego podejścia do kształcenia. Autorzy prezentują przebieg i efekty działań symulacyjnych przeprowadzonych podczas warsztatów.

Wprowadzenie

Szkolnictwo wyższe Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii podlega przeobrażeniom. Liczba studentów rośnie i zdaje się, że ta tendencja zostanie utrzymana, pomimo ograniczeń wprowadzonych przez rząd w jesiennym *exposé* w 1992 r. i w budżecie na rok 1993. Od instytucji szkolnictwa wyższego oczekuje się większej elastyczności w realizowaniu wyznaczonych im zadań, a najnowszy raport Rady ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego (Higher Education Quality Council) (Robertson 1994) zaleca zwiększenie nacisku na rzecz zmian.

¹ W czasie, gdy planowano przeprowadzenie seminarium, Mantz Yorke był dyrektorem Quality Enhancement Group, Higher Education Quality Council (Grupa ds. Poprawy Jakości Rady ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego).

² Jest to skrócona wersja artykułu, który ukazał się w: D. Saunders (ed.): *Games and Simulations for Business*, „The Simulation and Gaming Yearbook” 1995, vol. III, Kogan Page, London.

Podział funduszy na badania dokonywany przez komitety finansowania (Funding Councils), spowodował dążenie szkół wyższych o rozwiniętym profilu badawczym do utrzymania lub nawet wzmocnienia swej pozycji w istniejącym „rankingu dziobania”, podczas gdy uczelnie o nie tak silnej orientacji badawczej również czują się uprawnione do czerpania większych korzyści z tego źródła finansowania.

Jednocześnie szkoły wyższe poddane są ocenie zewnętrznej, w ramach której sprawdza się ustalane przez nie programy (z zastosowaniem procedur oceny jakości, pochodzących z komitetów finansowania), a także posiadane systemy zapewniania jakości (w wyniku ewaluacji jakości prowadzonej przez Radę ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego). Są one również podporządkowane rozmaitym procedurom akredytacji ze strony wielu profesjonalnych gremiów. Jak nigdy dotąd od szkolnictwa wyższego w Zjednoczonym Królestwie wymaga się skrupulatnego rozliczania ze sposobu gospodarowania udostępnionymi zasobami.

Nie oznacza to wszakże, iż te wszystkie elementy nacisku doprowadziły do gruntownego rozpatrzenia kwestii: jak w przyszłości należałoby rozwiązywać problemy kształcenia, skoro trzeba się spodziewać znacznego ograniczenia zasobów? Na przykład Rada ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego Anglii (The Higher Education Funding Council for England – HEFCE) przewiduje, że – mimo spodziewanego wzrostu ogólnych nakładów na szkolnictwo wyższe – w latach 1993/94 – 1996/97 nastąpi w Anglii kumulatywne obniżenie poziomu finansowania w przeliczeniu na jednego studenta o 10,05% (Davis 1994). Jest oczywiste, że sposób, w jaki traktuje się obecnie problemy kształcenia na poziomie wyższym będzie musiał się zmienić, jeśli tego rodzaju tendencje rzeczywiście wystąpią i utrzymają się po roku 1996/97 (a raczej nie ma powodów, by podawać w wątpliwość rysujący się generalny scenariusz, nawet jeśli miałyby nastąpić jakieś zmiany w klimacie politycznym).

Potrzeba zmian jest powszechnie uznawana. Niektóre szkoły wyższe usiłują rozwiązać ten problem poprzez rozwijanie nauczania otwartego, a rady ds. finansowania sponsorują kilka projektów w ramach *Programu technologii kształcenia (Teaching and Learning Technology Programme – TLTP)*. Jednakże posunięcia tego rodzaju narażone są na zarzut fragmentaryczności i braku strategicznego podejścia do problemu, którego skala jest zbyt wielka, aby radzić sobie z jego poszczególnymi elementami, ujmując je w izolacji, nie zaś kompleksowo. W raporcie MacFarlane'a (GSUP 1993) zaproponowano strategiczne podejście do kształcenia, które mogłoby być realizowane przez zgodnie ze sobą współdziałające rady ds. finansowania.

Chociaż argumentacja MacFarlane'a zdobyła uznanie w szkołach wyższych, to jednak mało było dowodów na bardziej skoordynowane zmierzanie się z problematyką przedstawioną w raporcie lub choćby poważniejsze zainteresowanie spełnieniem zawartych w nim zaleceń. Wykazywano, że w raporcie kładzie się nadmierny nacisk na technologicznie uzasadnione rozwiązywanie problemu rosnącej liczby studentów, podczas gdy równie dobrze głównym ośrodkiem zainteresowania może być dostarczenie psychologicznego/społecznego wsparcia studentom, którym brakuje rozeznania w kwestii wymagań szkolnictwa wyższego. Przyjmując taką argumentację, należy uznać, że przyszłość tego szkolnictwa będzie w coraz większym stopniu zależeć od technologii informacji. Nasuwa się natomiast pytanie: kiedy taka technologia (a zwłaszcza oprogramowanie wspierające pracę nad programami nauczania) będzie osiągalna za w miarę przystępną cenę i jak należałoby ją wykorzystywać.

W tej sytuacji autorzy niniejszego artykułu uznali, że istnieje potrzeba zorganizowania spotkania przedstawicieli starszego pod względem rangi personelu szkół wyższych, w celu

zbadań pewnych zagadnień transformacji kształcenia – stosownie do okoliczności, które można przewidzieć na bliższą lub dalszą przyszłość. Po dyskusjach przeprowadzonych wśród kolegów z Rady ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego i z Manchester Metropolitan University, postanowiono zorganizować seminarium połączone z warsztatami, podczas których miała zostać przeprowadzona gra symulacyjna, co pozwoliłoby skoncentrować się na przygotowaniu programów rozwoju strategicznego szkolnictwa wyższego.

Inicjatywa strategicznego planowania akademickiego SAPLING (Strategic Academic Planning)

Dużo czasu poświęcono na rozstrzygnięcie, jak najlepiej zaaranżować warsztaty, będące pewnym rodzajem symulacji. W końcu uzgodniono, że uczestnicy będą konkurować w formułowaniu wniosku-oferty, zaadresowanej do hipotetycznej agencji finansowej, w poszukiwaniu wsparcia dla realizacji planu rozwoju strategicznego instytucji. W tym celu uczestnicy mieli zostać przypisani do fikcyjnej instytucji, która miała przynajmniej niektóre cechy wspólne z ich instytucją macierzystą. Skonstruowano siedem różnych profili instytucjonalnych mieszczących się w trzech typach instytucji (uniwersytet prowadzący badania; mniejsza, młoda placówka uniwersytecka; instytut szkolnictwa wyższego³).

Każdy profil zawierał zwięzłą charakterystykę, obejmującą:

- elementy opisu „historycznego”;
- cechy organizacji i zarządzania właściwe dla danej instytucji;
- zestaw obszarów przedmiotowych;
- komentarz w sprawie kształcenia i badań;
- dane statystyczne dotyczące liczby studentów i personelu, a także dochodów instytucji;
- zestawienie wyników ocen i badań jakości;
- zestawienia wyników uzyskiwanych przez studentów.

Za nierozsądne uznano oczekiwanie od uczestników, żeby w ciągu zaledwie dwóch dni przygotowali w pełni dopracowane wnioski. W związku z tym zdecydowano, aby postawić im bardziej ograniczony cel, tzn. opracowanie szkicu oferty, która dawałaby „agencji finansującej” podstawy do decyzji, czy ma się zwrócić do zainteresowanej „instytucji” z prośbą o pełne rozwinięcie swoich propozycji.

Przygotowano schemat wniosku, który był zgodny z ogólnymi wzorami dokumentów typowych dla Rady ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego (HEFCE), ale sprawiał wrażenie, że jego autorem była nie istniejąca w rzeczywistości Agencja Zjednoczonego Królestwa ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego (United Kingdom Higher Education Funding Agency – UKHEFA). Sporządzono również notę prasową zawierającą szkic omawianego przedsięwzięcia. Zespoły reprezentujące wyimaginowane instytucje miały złożyć uzasadnione zapotrzebowania na kwoty od 2 do 6 mln funtów (w zależności od wielkości danej „instytucji”) na okres czterech lat – są to sumy niewielkie, jeśli porównać je z pełnym wymiarem budżetu instytucji, ale jednak dość znaczące, jeśli je rozpatrywać według proporcji tej części

³ Trzy podstawowe typy instytucji zostały nieznacznie zmodyfikowane po to, aby wydobyć pewne różnice między instytucjami tego samego typu podstawowego, a tym samym – wydzielić grupy nieco różniące się proporcją podstawowych zadań.

budżetu instytucji, która nie wiąże się z pokryciem kosztów płac, lokalu itd.⁴ W swoich ramowych wnioskach „instytucje” miały wskazać:

- przedsięwzięcia, dla których wsparcia zgłaszane jest zapotrzebowanie;
- kolejność wprowadzania owych przedsięwzięć;
- środki, dzięki którym wprowadzano by owe przedsięwzięcia;
- orientacyjny szkielet budżetu.

Wymagania stawiane uczestnikom zostały przedstawione bardzo szczegółowo. Aby uniknąć stworzenia „spisów życzeń” pozbawionych priorytetów, oczekiwano, iż uczestnicy przygotują oferty mając świadomość, że będą one ze sobą konkurować.

Przebieg i wyniki symulacji

Ponieważ znaczna część czasu z dwóch dni przeznaczonych na symulację była poświęcona odpowiedziom na wyzwania inicjatywy SAPLING, rozumiano, że całe zdarzenie wymaga ograniczenia innych obciążeń, poza pracą nad ekspertyzami w małych grupach. Przewidziano jednak kilka wystąpień, które, z racji swych walorów, powinny były się spotkać z zainteresowaniem, a także mogły oddziaływać pobudzająco na sposób myślenia grup pracujących nad zadanym im problemem. Profesor Collin Campbell, wicekanclerz Uniwersytetu Nottingham, wygłosił przemówienie inauguracyjne na temat potrzeby planowania strategicznego. Następnie Gloria Oates (szef egzekutywy Oldham National Health Service Trust) i Barry Oxtoby (dyrektor ds. rozwoju naukowego firmy Rover Learning Business) mówili o konieczności rozwijania umiejętności radzenia sobie w sytuacji koniecznych zmian, z perspektywy różnych organizacji podlegających przeobrażeniom. Profesor Michael Harrison (wicekanclerz Uniwersytetu Wolverhampton) przedstawił wyzwania, które trzeba będzie podjąć, jeśli zostaną wprowadzone radykalne zmiany w zakresie finansowania, a dr Tudor Rickards z Manchester Business School poświęcił swe wystąpienie kreatywności w planowaniu strategicznym.

Każdemu z 48 uczestników wyznaczono „instytucję”, która wykazywała pewne podobieństwa do jego własnej⁵. Oto lista siedmiu instytucji:

Typ instytucji	Nazwa instytucji
Uniwersytet prowadzący badania	Uniwersytet Falkirk Uniwersytet Walsall
Mniejsza, młoda placówka uniwersytecka	Uniwersytet Lincolna Uniwersytet Oswestry Uniwersytet St. Albans
Instytut szkolnictwa wyższego	Barmouth Institute of Higher Education Skipton Institute of Higher Education

⁴ Owe pieniądze stanowiły nadwyżkę w stosunku do sum dostępnych w ramach przedsięwzięć Inicjatywy w Szkolnictwie Wyższym Departamentu Zatrudnienia (Employment Department's Enterprise in Higher Education) i jako takie można je było uznać za wystarczająco atrakcyjne, by skłonić instytucje do złożenia oferty.

⁵ Kilku uczestników przybyło spoza instytucji szkolnictwa wyższego i zostali dopasowani do grup, które wydawały się najbardziej właściwe dla ich doświadczeń.

Chociaż profile fikcyjnych instytucji nie były ściśle wzorowane na istniejących placówkach, niektórzy z uczestników nie omieszkali jednak zauważyć, że profile tych „instytucji” wykazywały daleko idące podobieństwo do ich własnych.

Każdej grupie zapewniono pomocnika. Do jego kompetencji należało sugerowanie rozwiązań, które mogły pomóc w postępie prac. Uczestnicy mieli też dostęp do małej biblioteki, zawierającej publikacje o tematyce związanej z symulacją. W razie potrzeby pomocą służył zorganizowany w dwóch pokojach sekretariat; większość grup miała jednak na tyle opanowaną umiejętność komputerowej obróbki tekstów, że było stosunkowo małe zapotrzebowanie na jego pomoc.

Grupy oceniły swoje zadania jako jasne, nie nastrożające problemów – przynajmniej na poziomie praktycznej realizacji. Nieco czasu poświęcono na przekonywanie uczestników do samego zadania oraz na ustalenie wzajemnych stosunków w pracy: jeden „uniwersytet” chciał zrezygnować ze składania oferty (ponieważ omawiana inicjatywa nie wydawała się dość zgodna z jego zaangażowaniem w badania), lecz w końcu zdecydował się na udział w grze.

Największy problem sprawiła uczestnikom sama konieczność występowania z wnioskiem. Podczas plenarnej sesji przeglądowej (przeprowadzonej pierwszego dnia), niektórzy utrzymywali, że byłoby lepiej, gdyby zadaniem warsztatów było skoncentrowanie się na szukaniu dobrych pomysłów w sprawie przekształcania szkolnictwa wyższego i że proces formułowania wniosków o finansowanie w istocie może przybrać taki właśnie obrót – jeśli „instytucje” będą próbować jakichś sposobów „pozyskania pieniędzy” bez konieczności wdawania się w myślenie strategiczne, które stanowiło podstawowy cel warsztatów. Wyrażano pogląd, iż podczas warsztatów nie jest właściwe promowanie, w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, elementów konkurencji kosztem współpracy. Inni z kolei twierdzili, że proces przetargów wymaga od „instytucji” ustalenia priorytetów wśród zamierzanych przedsięwzięć, a tym samym jest bliższy temu, co mogłoby mieć miejsce w świecie rzeczywistym.

Owa dychotomia myślenia była dla organizatorów dość istotna, ponieważ zawierała przesłanki niezamierzonego rozminięcia się przebiegu warsztatów w pierwotną intencją. W związku z tym należało przekonać uczestników, że składanie wniosku będzie celowe, a warsztaty spełnią swoją rolę, jeśli dana „instytucja” wykaże choćby zaczątki strategicznego myślenia w sprawach przyszłości kształcenia. Prawdę mówiąc, był to swego rodzaju unik, odzwierciedlający pewien brak wiary w to, żeby „instytucje” zechciały podtrzymywać swój udział w naszej symulacji w przypadku pojawienia się poważniejszego niezadowolenia z charakteru tego przedsięwzięcia. Wydawało się jednak, że przyjęty kompromis dobrze służył podtrzymaniu aktywnego zaangażowania „instytucji” w wykonanie postawionego przed nimi zadania.

Każda „instytucja” sporządziła streszczenie swego wniosku, aby na zakończenie warsztatów pozostali uczestnicy mogli poznać wszystkie sposoby podejścia do zadania, jednak w istocie powstały tylko szkice wniosków. Sześć spośród siedmiu instytucji zdołało w terminie zakończyć pracę, chociaż niektóre z nich nie były w stanie ostatecznie uporządkować swoich prezentacji – z powodu braku czasu oraz pewnych niedomagań w funkcjonowaniu usług poligraficznych. Niemniej jednak sporządzenie szkiców „bez rozgrzewki”, i to w okresie niewiele dłuższym niż 24 godziny, było świadectwem poważnego zaangażowania uczestników warsztatów i wcale nie wypadło źle, jeśli je porównać z rzeczywistą praktyką sporządzania wniosków przez instytucje szkolnictwa wyższego.

Poniżej zamieszczamy istotę argumentacji zawartej w sześciu wstępnych wnioskach o dofinansowanie. Ich pełna treść jest dostępna w kompendium poświęconym omawianemu przedsięwzięciu, znajdującym się w Manchester Metropolitan University⁶.

„Walsall”, jeden z dwóch „uniwersytetów badawczych”, w swych programach kształcenia położył nacisk na rozwój niezależnego nauczania oraz na ugruntowanie kształcenia eksperymentalnego, przy zachowaniu dotychczasowego profilu badawczego. Za niezbędne uznano wprowadzenie szeroko zakrojonego programu doskonalenia kadry, mającego na celu wprowadzanie proponowanych zmian także przez nauczycieli akademickich, w stosowanych przez nich metodach kształcenia. „Uniwersytet Falkirk” optował za strategią, w której wszystkie jego programy byłyby znacznie mniej uzależnione od współczynnika wyrażającego proporcję liczby studentów do liczebności personelu, a jednocześnie podniosłaby się jakość kształcenia. Tak samo jak w przypadku „Walsall”, za podstawowy warunek wprowadzenia tej strategii uznano doskonalenie kadry.

Wśród młodych uniwersytetów „Lincoln” przedstawił się jako centralny ośrodek w sieci instytucji, które miałyby być wspólnie zaangażowane w działalność nastawioną na zaspokajanie potrzeb regionu. Postrzegał siebie jako instytucję podejmującą szeroko zakrojone inicjatywy w dziedzinie rozwijania potencjału kształcenia oraz w układzie systemów wspierających kształcenie. „Oswestry”, wystawiony na twardą rywalizację z agresywnym „Uniwersytetem Telford” zaproponował strategię, której nadano dewizę „Parkuj i nauczaj; nauczaj i jedź”. Przyznane fundusze miały zostać przeznaczone na usprawnienie systemu dostarczania programów nauczania nowym rzeszom nauczycieli akademickich pracujących w miejskich i wiejskich społecznościach lokalnych. Programy te byłyby przesyłane za pomocą elektronicznych środków komunikacji.

„Instytut Szkolnictwa Wyższego Skipton” widział potrzebę zwiększenia swego zaangażowania w sprawę autonomii studentów w zakresie kształcenia – poprzez rozszerzenie i uwydatnienie roli własnego ośrodka pracującego na rzecz praktyki nauczania, a także zmianę sposobów udzielania pomocy studentom przez personel akademicki. Chodziło tutaj o takie sposoby, które sprzyjałyby bardziej nauczaniu pogłębionemu aniżeli powierzchniowemu.

„Instytut Szkolnictwa Wyższego Barmouth” dostrzegł korzyści z wykorzystania swej specjalizacji w zakresie studiów celtyckich, dającej świetne możliwości eksportu własnego dorobku w drodze udostępniania materiałów poprzez udzielanie koncesji. Byłaby to tylko część szerszej zakrojonej zamysłu przekształcenia zestawu programów nauczania, w którym znaczącą rolę przypisywano redukcji programów kształcenia nauczycieli.

Po zakończeniu prac warsztatowych, wnioski zostały ocenione przez zespół trzech pracowników akademickich wyższej rangi, zajmujących się problematyką podejmowaną podczas warsztatów, którzy jednak nie uczestniczyli w pracy grupowej. Byli to: Mantz Yorke, Brian Chiplin (prowicerekancierz Uniwersytetu Nottingham) i Gavin Ross (wicepryncypał Uniwersytetu Roberta Gordona). Na podstawie ogłoszenia zachęcającego do składania w UKHEFA wniosków o dofinansowanie sporządzono zestaw problemów, który

⁶ Kompendium to można otrzymać od koordynatora, Davida McCormicka; Academic Initiatives, The Manchester Metropolitan University, All Saints, Manchester, M15 6BH, England.

posłużył jako układ odniesienia przy ocenie merytorycznych treści opracowanych wniosków⁷.

Sześć wniosków poddano rangowaniu odpowiednio do łącznej punktacji przyznawanej według ustalonego zestawu problemów. Poszczególni sędziowie pracowali niezależnie. W odniesieniu do każdej „instytucji” dokonano zsumowania punktacji uzyskanej przez nią w rankingu. Okazało się, że sędziowie nadawali wnioskom zróżnicowane punktacje – przede wszystkim zaś opracowaniu przedłożonemu przez „Uniwersytet Falkirk”. W tym przypadku dwóch oceniających dopatrzyło się rzeczowych argumentów, o wysokim stopniu „wywiązania się z zadania”, natomiast trzeci skonstatował jedynie wykonanie pewnego szkicu, który jest zbyt powierzchowny, aby zasługiwał na wsparcie. Wobec takiego zróżnicowania zapatrywań i ocen, korzystniejsze byłoby przeprowadzenie specjalnego spotkania poświęconego bliższemu uzgodnieniu kryteriów, było to jednak wykluczone z uwagi na istniejące okoliczności.

Mimo że zsumowane rangi osiągnęły wielkości dość zbliżone, zdecydowaliśmy się zaprosić tylko trzy „instytucje”, aby złożyły rozwinięte propozycje do rozpatrzenia przez UKHEFA: „Uniwersytet Falkirk”, „Uniwersytet Oswestry” oraz „Instytut Szkolnictwa Wyższego Skipton”.

Zauważono, że w każdym przypadku uzasadnienia zawarte w opracowanym zarysie wniosku nie mogą być zbyt rozwinięte (tak, żeby jak najmniej spraw trzeba było brać „na wiarę”) i że najprawdopodobniej żadna z „instytucji” nie mogłaby przedstawić przekonujących argumentów na rzecz wsparcia w ramach inicjatywy SAPLING.

Uznano, iż w ostatecznych wersjach wniosków należy zwrócić szczególną uwagę na następujące kwestie:

- Aktywne zaangażowanie zainteresowanych (*stakeholders*).
- Możliwość rozwijania sojuszy strategicznych z innymi instytucjami (np. z Open University).
- Zdobywanie środków spoza źródeł tradycyjnie wspierających szkolnictwo wyższe.
- Spodziewany czas pojawienia się korzyści z rozwoju technologii informacyjnych (i jakie przejściowe zabiegi byłyby pożądane).
- Sprawy infrastruktury.
- Potrzeba istnienia służb pomocniczych dla studentów.
- Instytucjonalne zarządzanie procesem przejścia do nowych sposobów przygotowywania programów nauczania.
- Zapewnianie jakości przygotowania programów.
- Uzasadnienie wnioskowanego budżetu.
- Jasność i precyzja w zakresie kierowania projektem usprawnień.

Ocena warsztatów

Na zakończenie warsztatów poproszono uczestników o wypełnienie krótkiego formularza oceniającego to przedsięwzięcie. Zawierał on pewną liczbę pytań opatrzonych pięciopunktową skalą ocen opisowych, a także kilka pytań otwartych. Uzyskano 31 odpowiedzi. Ogólny odbiór warsztatów był bardzo pozytywny, jakkolwiek pojawiły się pewne elementy krytyki (słuszne, także w opinii organizatorów) usług świadczonych przez hotel (tabela 1).

⁷ Nie wystarczyło czasu na przygotowanie „na czysto” ostatecznych wersji wniosków, uznano za dopuszczalne przekazywanie dokumentacji opracowanej dość pobieżnie. W procesie oceniania tolerowano „brak elegancji” niektórych ofert.

Tabela 1
Ocena warsztatów przez uczestników

Aspekt warsztatów	Przedział skali ocen (1 – 5)	Średnia punktacja	
		ocena	N
1. Zadanie do wykonania podczas warsztatów	niewarte zachodu – bardzo wartościowe nie wymagające – bardzo wymagające	4,19	31
2. Materiały i usługi		4,03	31
Dokumentacja	bardzo zła – bardzo dobra	4,06	31
Pomoc	bardzo zła – bardzo dobra	4,21	29
Zabezpieczenie sekretarskie i poligraficzne	bardzo złe – bardzo dobre	3,84	25
3. Ogółem, formalne ustalenia wyjściowe	niezbyt interesujące – bardzo interesujące niewiele pomogły w wywiązywaniu się z zadania – bardzo pomogły	3,81	27
4. Praca grupowa	wymagała więcej czasu – dano dość czasu nieefektywna – efektywna	3,18	27
5. Kierowanie warsztatami	nieefektywne – efektywne	4,23	30
6. Całościowa ocena warsztatów		4,30	30
Użyteczność	niska – wysoka	4,07	30
Zadowolenie	małe – duże	4,10	31
		4,39	31

Kwestionariusz oceny nie był doskonały pod względem technicznym, ponieważ wszystkie formalne ustalenia wyjściowe zostały skupione w jednej kategorii (zrobiono to rozmyślnie, aby zestaw pytań nie zajmował więcej niż 2 strony). Należało się liczyć z możliwością pewnych zniekształceń związanych z brakiem odpowiedzi, ponieważ dwie trzecie respondentów nie oddały kwestionariusza. Jednakże dane ilościowe wyraźnie wskazały, że warsztaty były udane. Są również powody, by sądzić, że dokumentacja SAPLING była realistyczna, ponieważ pewna część osób, które ją widziały, była początkowo przekonana, że wszystko dzieje się naprawdę. Zastanawiano się, coż to za organizacja ta UKHEFA!

W komentarzach uczestników seminarium, które dawały możliwość pogłębienia ocen, podkreślano stosowność, właściwy moment zorganizowania warsztatów oraz ich stymulujący i skłaniający do myślenia charakter. Były one także zabawą: wysoka punktacja w ankiecie dotycząca zadowolenia współwystępowała ze śmiechem, który od czasu do czasu rozbrzmiewał w trakcie zajęć grupowych.

Jeden z uczestników wyraził odczucie, że byłoby lepiej, gdyby poproszono o naszkicowanie ram samej inicjatywy planowania – ale postawienie takiego zadania byłoby niezgodne z celem spotkania, nie zmuszałoby bowiem do myślenia w specyficznych, instytucjonalnych kategoriach i dokonywania wyboru priorytetów z możliwie obszernej listy potencjalnych działań. Dwóch uczestników uznało nasze zaproszenie do opracowania ofert za sztuczne. Inna osoba wołałaby mieć za zadanie wypełnienie formularza aniżeli sporządzanie wniosku *in toto*.

Część respondentów przekonywała, że dane wyjściowe dotyczące kreatywności mogłyby być wcześniej ujęte w programie. Takie były pierwotne intencje organizatorów, ale ich realizacja okazała się niemożliwa z przyczyn niezależnych. Zgodnie z odczuciami uczestników, formalne dane wprowadzające przekazane przez organizatorów były same w sobie użyteczne, ale także dobrze służyły jako źródło możliwej inspiracji i odskocznia od czegoś, co można by nazwać nadmiernym (może wręcz klaustrofobicznym) skupieniem się na pracy grupowej. Były też „szturhańcem zwracającym ku realiom”, jak zauważyła pewna osoba na podstawie wypowiedzi Michaela Harrisona.

Jak sugerują dane ilościowe, dobrze oceniono pomoc, jakiej udzielano grupom, chociaż jeden z respondentów uważał, że lepiej byłoby wykorzystać pomocnika (przede wszystkim) w ustalonej *de iure* roli przewodniczącego grupy, z zadaniem poprowadzenia początkowych sesji, gdy dokonywał się proces jej formowania z grona osób, które nie znały się nawzajem i zaczynały się zaznajamiać z zadaniem.

Uczestnicy warsztatów mieli także pewne trudności techniczne, związane z brakiem laptopów, pozwalających na pracę w małych pomieszczeniach, oraz ze złą jakością usług fotokopiarskich.

Podsumowując i generalnie oceniając opisane tutaj przedsięwzięcie należy stwierdzić, że zarówno uczestnicy seminarium, jak i jego organizatorzy musieli pokonać wiele trudności na swej „drodze do sukcesu”. Najlepszym sprawdzianem owego sukcesu będzie wszakże stopień przydatności umiejętności nabytych przez uczestników podczas spotkania: ich wpływ na funkcjonowanie instytucji, w których są zatrudnieni (dwóch spośród nich zwróciło na to uwagę już w trakcie seminarium).

Kolejnym kryterium oceny warsztatów może być zakres stosowania tej formy pracy w innych sytuacjach. Chociaż prawdopodobnie dosłowne powielanie tego przedsięwzięcia byłoby niewłaściwe, to – po pewnych modyfikacjach – mogłoby ono służyć celom rozwojowym poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. W ramach uczelni można byłoby powierzyć jakiejś grupie zadanie opracowania strategii instytucji w dziedzinie kształcenia. Praca ta polegałaby na szukaniu sposobu złagodzenia napięć między kształtowaniem się zasobów szkoły wyższej a poziomem zadowolenia i doświadczeń studentów, z uwzględnieniem zespołu zmiennych czynników występujących w równaniu, na które składają się dwa elementy: przyszła charakterystyka instytucji, określona na podstawie projekcji trendów, oraz wpływ zmian politycznych i ekonomicznych. Być może można byłoby wówczas udzielić odpowiedzi na wyzwanie sformułowane w raporcie MacFarlane’a (CSUP 1993).

Przekład z angielskiego Henryk **Dziewulski**

Literatura

CSUP 1993

Teaching and Learning in an Expanding Higher Education System (The MacFarlane Report). Edinburgh: Committee of Scottish University Principals.

Davis G. 1994

HE Policy and Resources. Proceedings of the Engineering Professors' Council. University of Nottingham, 20 April.

Robertson D. 1994

Choosing to Change: Extending Access, Choice and Flexibility in Higher Education (The Report of the HEQC CAT Development Project). London: Higher Education Quality Council.

Yorke M. 1994

Using Technology in the Support of Learning: Some Strategic Considerations. W: Hoey R. (ed.): *Designing for Learning: Effectiveness with Efficiency*, „Aspects of Educational and Training Technology”, vol. XXVII.