

FUNDACJA REKTORÓW POLSKICH

Benchmarking w szkolnictwie wyższym

WYBRANE PROBLEMY:

Elastyczność, e-learning, wewnętrzne systemy zapewniania jakości w systemie kształcenia, gospodarka zasobami dla poprawy produktywności i konkurencyjności
– kontrola zarządcza

**praca zbiorowa pod redakcją
Jerzego Woźnickiego**

Warszawa 2012

Recenzent
prof. Zbigniew Marciniak

Opracowanie redakcyjne
Ewa Chuchro

Projekt okładki
Mariusz Luterek

Opracowanie graficzne
Andrzej Kowalczyk

Fundacja Rektorów Polskich
ul. Górnośląska 14
00-432 Warszawa
Polska

email: frpfund@mbox.pw.edu.pl
tel.: +22 621 09 72
faks: +22 621 09 73

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2012

ISBN 978-83-7814-009-2

Druk i oprawa:
Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 500 egz., nr zam. 116/2012

Spis treści

Studia w strategiach uczelnianych (*Jerzy Woźnicki*) 5

CZĘŚĆ I: ELASTYCZNOŚĆ SYSTEMU STUDIÓW

pod redakcją **Romana Z. Morawskiego**

Przedmowa (*Roman Z. Morawski*)..... 22

Rozdział 1

Wstępna charakterystyka elastyczności systemu kształcenia (*Roman Z. Morawski*) 24

Rozdział 2

Charakterystyka elastyczności systemu kształcenia w wybranych uczelniach krajowych (*Roman Z. Morawski, Marcin Gomoła*) 35

Rozdział 3

Elastyczność systemu studiów a jakość kształcenia (*Andrzej Kraśniewski*) ... 79

Rozdział 4

Elastyczność systemu kształcenia a idea uczenia się przez całe życie oraz Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji (*Ewa Chmielecka, Andrzej Kraśniewski*) 93

Rozdział 5

Elastyczność systemu kształcenia a realizacja „trzeciej misji” szkoły wyższej (*Ewa Chmielecka*) 102

Rozdział 6

Międzynarodowy przegląd dobrych praktyk z zakresu elastyczności systemu kształcenia (*Katarzyna A. Kuźmich, Joanicjusz Nazarko*) 109

Wnioski (*Zespół Sterujący*) 128

DODATKI

D1. Formularz ankiety wykorzystanej w Rozdziale 2 (*Małgorzata Rószkiewicz, Mariusz Luterek*) 133

D2. Elastyczność systemu kształcenia. Doświadczenia Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie (*Ewa Chmielecka*) 144

D3. Analiza prawnych uwarunkowań elastyczności systemu kształcenia, wynikających z nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (*Mariusz Luterek*) 148

D4. Słownik podstawowych pojęć specjalistycznych (<i>Andrzej Kraśniewski, Ewa Chmielecka</i>).....	151
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CZĘŚĆ II: BENCHMARKING: E-LEARNING, WEWNĘTRZNE SYSTEMY ZAPEWNIANIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

pod redakcją Jerzego Woźnickiego

Rozdział 1	
Diagnoza zaawansowania procesów związanych z e-learningiem. Wyniki badania empirycznego – komentarz (<i>Bogdan Galwas</i>)	161
Rozdział 2	
Empiryczne badania procesów związanych z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości – komentarz (<i>Stanisław Chwirot</i>).....	166
Rozdział 3	
Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej – już nie dlaczego, ale jak? (<i>Stanisław Chwirot</i>)	177
Rozdział 4	
Wizja uniwersytetu naszych marzeń – wypowiedzi doktorantów dla kreatorów uczelni (<i>Kinga Kurowska, Mariusz Luterek</i>).....	186
Rozdział 5	
Trendy w benchmarkingu w szkolnictwie wyższym na świecie (<i>Katarzyna A. Kuźmicz</i>).....	203

CZĘŚĆ III: BENCHMARKING PROCESÓW W ZAKRESIE GOSPODARKI ZASOBAMI DLA POPRAWY PRODUKTYWNOŚCI I KONKURENCYJNOŚCI – KONTROLA ZARZĄDCZA

pod redakcją Artura Chełstowskiego

Przedmowa (<i>Artur Chełstowski</i>).....	222
Rozdział 1	
System kontroli zarządczej w uczelni (<i>Anna Kłopotek</i>).....	223
Rozdział 2	
Delegowanie uprawnień i odpowiedzialność w systemie kontroli zarządczej (<i>Maria Branecka</i>)	244
Rozdział 3	
Procedury kontroli zarządczej (<i>Artur Chełstowski</i>)	253
Rozdział 4	
System zarządzania ryzykiem (<i>Piotr Welenc</i>)	267
Rozdział 5	
Audyt wewnętrzny (<i>Piotr Welenc</i>)	287

6. Międzynarodowy przegląd dobrych praktyk z zakresu elastyczności systemu kształcenia

Katarzyna A. Kuźmich, Joanicjusz Nazarko

6.1. Wprowadzenie

Globalna konkurencja na rynku edukacyjnym oraz rosnące oczekiwania interesariuszy szkół wyższych motywują uczelnie do wzbogacania swojej oferty. Uczelnie podejmują działania zmierzające nie tylko do uatrakcyjnienia proponowanych treści, zapewnienia najwyższej możliwej jakości kształcenia, rozszerzania oferty kierunków studiów oraz różnych form kształcenia, w tym studiów podyplomowych i kursów specjalistycznych – wyzwaniem dla współczesnych uczelni jest również stworzenie możliwie elastycznego systemu kształcenia, który będzie odpowiadał potrzebom potencjalnych studentów.

W niniejszym rozdziale przedstawiono przegląd najlepszych światowych praktyk z zakresu elastyczności systemu kształcenia. Podano przykłady rozwiązań zastosowanych z powodzeniem w Europie, w szczególności w Wielkiej Brytanii (z wyszczególnieniem Szkocji) oraz w Holandii, z uwagi na systematyczne doskonalenie elastyczności kształcenia oraz wieloletnie badania w tym zakresie prowadzone w wyżej wymienionych krajach. Przeanalizowano również elastyczność systemu kształcenia w Stanach Zjednoczonych i Australii, które należy uznać za ośrodki wiodące w tej dziedzinie. Praca ma charakter porównawczy, zauważono wiele podobieństw w podejściu uczelni z poszczególnych krajów do elastyczności kształcenia, podkreślono również działania inne, wyróżniające badane uczelnie spośród konkurentów.

Uelastycznienie kształcenia może przyczynić się do złagodzenia skutków zmniejszania się liczby studentów, spowodowanego niżem demograficznym oraz większym rozproszeniem studiujących, będących następstwem otwarcia granic w przestrzeni edukacyjnej. Elastyczność systemu kształcenia ma przyczynić się do zwiększania dostępu do kształcenia, m.in. dla studentów przebywających w miejscach oddalonych od ośrodków akademickich, osób, dla których przebywanie w miejscu siedziby uczelni jest utrudnione z powodów finansowych, dla studentów wychowujących dzieci, studentów pracujących itp. Elastyczność systemu kształcenia służy również zwiększeniu dostępu do edukacji na poziomie wyższym dla osób szczególnie uzdolnionych, które chcą podjąć naukę w najbardziej prestiżowych ośrodkach, lub też jednocześnie zdobywać wiedzę w inny sposób (poprzez studiowanie na innym kierunku studiów, poprzez pracę, staż zawodowy itp.). Elastyczny sys-

tem kształcenia powinien umożliwić uznawanie wiedzy zdobytej w innych ośrodkach – co powinno sprzyjać wymianie międzynarodowej studentów – oraz wiedzy i kwalifikacji zdobytych wcześniej poprzez umożliwienie wielu wejść i wyjść do i z systemu kształcenia.

Elastyczność systemu kształcenia jest również promowana przez rządy poszczególnych krajów jako częściowe remedium na problemy finansowe uczelni. Minister Wielkiej Brytanii, odpowiedzialny za uczelnie i naukę David Willetts (Minister of State for Universities and Science), promuje ideę studiowania na jakiegokolwiek uczelni w kraju, natomiast uczęszczanie na zajęcia, które odbywają się w lokalnej jednostce szkolnictwa wyższego (Harrison, 2010). Umożliwia to uzyskanie dyplomu prestiżowej uczelni bez konieczności ponoszenia kosztów studiowania poza miejscem zamieszkania. W ten sposób pojmuje on rozszerzenie dostępu do edukacji. Jako przykład podaje London University, który posiada 45 500 studentów studiujących w ramach kształcenia elastycznego bądź kształcenia na odległość w 180 krajach i kolejne 6 000 studentów otrzymujących to samo kształcenie w Wielkiej Brytanii. Jako kolejny przykład, Willetts wskazuje brytyjski Open University, który kształci na odległość tysiące studentów. Podobnego zdania jest pełniący funkcję Chancellor of University System of Georgia, Errol Davis, któremu podlegają 35 jednostki szkolnictwa wyższego w ramach University System of Georgia. Zwraca on uwagę, że pracownicy uczelni muszą znaleźć sposób na kształcenie większej liczby studentów bez potrzeby budowania dodatkowych sal dydaktycznych. Elastyczność systemu kształcenia ma więc stanowić sposób na zwiększenie lub przynajmniej zahamowanie zmniejszania się liczby studentów, przy jednoczesnym ograniczaniu budżetu oraz dbaniu o jakość kształcenia (Melancon, 2010).

6.2. Doświadczenia brytyjskie w zakresie elastyczności systemu kształcenia

Elastyczność systemu kształcenia stała się w Wielkiej Brytanii tzw. modnym hasłem już w latach 90. XX w. i cieszyła się już wówczas niemal powszechnym poparciem (Morgan–Klein & Gray, 2000, pp. 41–57). Elastyczność systemu kształcenia, która była i nadal jest często prezentowana jako dobro uniwersalne dla każdego nowoczesnego studenta, stała się czynnikiem przyciągającym studentów, a więc również wykorzystywanym w kreowaniu pożądanego wizerunku, a tym samym służącym promocji uczelni.

Zdaniem Martina Cloonana, elastyczność systemu kształcenia w Wielkiej Brytanii można rozpatrywać w pięciu aspektach: 1. elastycznej oferty kształcenia, 2. elastycznego dostępu, 3. wykorzystywania ICT, 4. uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*) oraz 5. elastycznego zatrudnienia (Cloonan, 2004, pp. 176–197). Elastyczne uczenie się, w opinii Cloonanana, jest zagadnieniem złożonym, może bowiem obejmować ICT, kształcenie na odległość, nauczanie w różnych miejscach i czasie, administrowanie kształceniem, rekrutację oraz

formowanie absolwentów, którzy będą potrafili myśleć elastycznie. Elastyczny dostęp do nauki wymaga od uczącego się pewnego doświadczenia i umiejętności w zakresie nabywania wiedzy. Brenda Morgan–Klein i Peter Gray wskazują, że w praktyce studenci studiujący w ramach elastycznego kształcenia stanowią w rzeczywistości grupę najmniej do tego przygotowaną (Morgan–Klein & Gray, 2000, pp. 41–57). Szczególnie w Wielkiej Brytanii, gdzie obowiązuje najdłuższy czas pracy w Europie, godzenie elastycznego kształcenia z elastycznym trybem pracy bywa bardzo trudne (Heery et al., 2002). Podobnego zdania są Christopher Bulmer i George Moss, którzy twierdzą, że elastyczne kształcenie sprawia trudności grupom o zróżnicowanych zdolnościach oraz małym doświadczeniu edukacyjnym (Blumer & Moss, 1997, pp. 161–168).

Elastyczność dostępu do nauki w Wielkiej Brytanii wyraża się również w obniżaniu kryteriów przyjmowania na studia, np. poprzez przyjmowanie kandydatów bez tzw. *A level qualification*, w celu zwiększenia liczby potencjalnych studentów (Schuetze & Slowey, ed., 2000, p. 17). Kolejnym przykładem praktyk zwiększających dostęp do edukacji są: Scottish Wider Access Programme (SWAP)¹, Scottish Credit Accumulation and Transfer System (SCOTCAT)², organizowanie szkół letnich ułatwiających dostanie się na studia dla studentów, którzy znaleźli się „na granicy” listy przyjętych, oraz zaliczanie wcześniej odbytego kształcenia (Morgan–Klein & Gray, 2000, pp. 41–57).

Cloonan zwraca uwagę, że elastyczne kształcenie oznacza zwiększone obciążenie pracą nauczycieli akademickich – często muszą oni poświęcić wieczór lub weekend studentom kształconym w tym trybie (Cloonan, 2004). Prezentuje on również pogląd, że najbardziej prestiżowe uczelnie, tj. np. University of Oxford i University of Cambridge są najmniej elastyczne i zachowują w ten sposób wysoki poziom kształcenia.

W 2006 r. Higher Education Funding Council for England (HEFCE)³ opublikowała raport pt. *Demand for flexible and innovative types of higher educa-*

¹ The Scottish Wider Access Programme (SWAP) – oferuje usługi doradcze skierowane do dorosłych w kwestii możliwości podjęcia kształcenia na poziomie wyższym. Oferuje również kursy dla dorosłych prowadzone zazwyczaj w college’ach. Dotychczas ponad 27 000 osób dorosłych skorzystało z pomocy SWAP, aby uzyskać możliwość kształcenia na studiach. Więcej na ten temat pod adresem internetowym: <http://www.scottishwideraccess.org/>.

² The Scottish Credit Accumulation and Transfer (SCOTCAT) to wypracowany przez instytucje szkolnictwa wyższego w Szkocji system akumulacji i transferu pomiędzy uczelniami punktów kredytowych. Więcej na ten temat pod adresem internetowym: <http://www.scqf.org.uk/>.

³ The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) zajmuje się dystrybucją środków publicznych na zadania naukowe i dydaktykę pomiędzy uczelniami i college’ami. Rada podejmuje również działania zmierzające do promowania wysokiej jakości kształcenia i badań, dba o przejrzystość funkcjonowania oraz propaguje dobre praktyki. Więcej na ten temat pod adresem internetowym: <http://www.hefce.ac.uk/aboutus>.

tion, opracowany na zlecenie HEFCE przez firmy SQW Ltd. i Taylor Nelson Sofres (TNS) (HEFCE, 2006). Celem badań, których wyniki przedstawiono w raporcie, było poznanie zapotrzebowania na elastyczne i innowacyjne kształcenie w szkołach wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem tempa i czasu studiowania. Pracownicy SQW przeprowadzili spotkania konsultacyjne na temat oferowania nietradycyjnego kształcenia w dziesięciu szkołach wyższych, różniących się misją oraz stosujących różne metody nietradycyjnego kształcenia. Przy doborze próby uwzględniono uczelnie sprzed reformy i po reformie z 1992 r. oraz jeden college. W ramach badania stworzono grupy fokusowe, w których zweryfikowano dwa modele opracowane na podstawie pierwszej fazy wizyt, czyli konsultacji w uczelniach. Utworzono 12 grup fokusowych w sześciu lokalizacjach (Birmingham, Bristol, Londyn, Manchester, Reading oraz Norwich). Profile grup były następujące:

- osoby w wieku do 21 lat, kwalifikujące się na studia, które jednak nie podjęły kształcenia w szkole wyższej;
- dorośli studenci (ang. *current mature students*)⁴;
- osoby w wieku 25–35 lat (bez tytułu licencjata), pracujące na pełnym etacie, kwalifikujące się na studia;
- osoby w wieku 25–35 (z tytułem licencjata), pracujące na pełnym etacie, kwalifikujące się na studia;
- studenci drugiego lub wyższego roku studiów pierwszego stopnia na kierunkach zawodowych;
- studenci drugiego lub wyższego roku studiów pierwszego stopnia na kierunkach „tradycyjnych”;
- uczniowie, którzy ukończyli 12 lat edukacji w szkole lub college’u i rozważają podjęcie kształcenia w szkole wyższej.

W ramach wniosków z wizyt w uczelniach stwierdzono, że większość z nich oferuje możliwość wyboru liczby przedmiotów, które można studiować w semestrze. Efektem tego udogodnienia jest przede wszystkim wydłużenie przez studentów czasu studiów. Drugim aspektem elastyczności systemu kształcenia, odnoszącym się do tempa studiowania, jest możliwość ukończenia studiów I stopnia w ciągu dwóch lat. Jediną uczelnią oferującą taką możliwość jest University of Buckingham.

Na podstawie zebranych informacji wyróżniono następujące zagadnienia związane z elastycznością kształcenia:

- programy e-learningowe, które oferują rozwiązania różnicujące tempo studiowania, ale nie zostały zaprojektowane w tym celu;
- szkoły letnie;

⁴ W Wielkiej Brytanii studenci dorośli (ang. *current mature students*) to osoby powyżej 21 roku życia.

- wsparcie uelastyczniania kształcenia przez zarządzających uczelnią;
- dokonanie istotnych zmian w administracji uczelni, np. poprzez znaczne inwestycje w IT i bazy danych obsługujące edukację studentów;
- wymagane wsparcie dla studentów studiujących w ramach elastyczności kształcenia, konieczność interakcji z nauczycielem, wymagania dotyczące czasu pracy dla nauczycieli oraz zapotrzebowanie na sprzęt IT;
- ocena wyników z wykorzystaniem punktów kredytowych, uwzględnianie wcześniej zdobytych punktów w ramach kształcenia (w ten sposób studenci skracają czas studiowania na danej uczelni);
- szkolenie nauczycieli z zakresu nowoczesnych metod elastycznego kształcenia.

Jako najważniejsze bariery wprowadzania elastyczności kształcenia przedstawiciele badanych uczelni wskazali: wzrost kosztów związanych z organizacją wsparcia dla studentów, w tym systemów IT, oraz poczucie, że obowiązujący w tym czasie system finansowania HEFCE nie kompensuje adekwatnie tych kosztów; kwestię niedostatecznego zaangażowania pracowników naukowo-dydaktycznych oraz wysoki koszt studiów niestacjonarnych. W części raportu poświęconej grupom fokusowym podkreślono, że respondenci reprezentujący studentów posiadali niewielką wiedzę na temat możliwości oferowanych przez uczelnię. Podjęcie studiów było dla nich naturalnym rozwiązaniem, wybieranym przez ich rówieśników. Niewielu z nich wiedziało, że istnieje możliwość ukończenia studiów I stopnia w czasie dwóch lat. Osoby dopiero mające rozpocząć naukę w szkole wyższej nie wykazały zainteresowania podjęciem studiów kończących się w przyspieszonym trybie dwóch lat. Stwierdzono, że może to być atrakcyjne dla osób, którym zależy na szybszym wejściu na rynek pracy. Osoby pracujące postrzegają studia wyższe jako czynnik wspierający ich rozwój zawodowy, przyspieszający awans oraz zwiększający zarobki. Tylko studia rokujące sukces w tym zakresie postrzegaliby jako atrakcyjne. Osoby, które kwalifikowały się na studia, ale ich nie podjęły, były przekonane o słuszności swoich decyzji w tym zakresie. We wszystkich grupach fokusowych uczestnicy wyrazili poparcie dla tych elementów studiów, które są powiązane z życiem zawodowym, czyli np. dla praktyk zawodowych.

Większość uczestników badania stwierdziła, że brakuje rzetelnej informacji na temat możliwości, jakie stwarza elastyczne kształcenie oraz kwestii finansowych z tym związanych. Ograniczenia finansowe oraz niechęć do zaciągania długu studenckiego była wskazana jako główna przyczyna niepodjęcia kształcenia.

Szkocki system kształcenia jest uważany za najbardziej elastyczny w Wielkiej Brytanii. Długofalowym celem polityki Szkocji w zakresie szkolnictwa wyższego było poprawienie krajowej konkurencyjności szkockich uczelni, zwiększenie szans znalezienia zatrudnienia przez absolwentów oraz zwiększenie dostępu do edukacji (Morgan–Klein, 2003, pp. 41–54). Najwyższy

priorytet nadano przy tym kwestii zwiększenia dostępu do kształcenia, co znalazło odzwierciedlenie w wielu dokumentach dotyczących szkolnictwa wyższego w Szkocji (Scottish Executive, 2000; *Interim Report on the...*, 2002). Morgan–Klein wskazuje następujące cechy elastycznego systemu kształcenia w Szkocji, mające pewne znaczenie dla dostępu do edukacji:

- podział programu studiów (ang. *curriculum*) na moduły;
- podział cyklu kształcenia na semestry, wyznaczający wiele punktów wejścia do systemu kształcenia oraz wyjścia z tego systemu;
- uznawanie i zaliczanie wcześniej zdobytej wiedzy lub umiejętności;
- system akumulowania i transferu punktów kredytowych;
- współpraca pomiędzy sektorami Further Education (FE)⁵ i Higher Education (HE),
- intensyfikacja i rozwój systemu kształcenia na odległość i kształcenia otwartego (ang. *distance and open learning*);
- łatwość przenikania przez granice pomiędzy podmiotami świadczącymi usługi edukacyjne, sektorami oraz kierunkami studiów;
- dostępność do zróżnicowanej grupy studentów;
- przyjęcie koncepcji kształcenia jako „ramy wspinaczkowej” (ang. *climbingframe*) progresji w różnych kierunkach zamiast jednokierunkowej „drabiny edukacyjnej” (ang. *educationalladder*).

Ukształtowany w ten sposób system szkolnictwa wyższego zmierza do odwracania procesu różnicowania szkół wyższych, tzn. do ujednociania tego systemu i ułatwiania przekraczania jego granic.

Morgan–Klein postrzega elastyczność systemu kształcenia jako rozwiązanie systemowe, na które składa się: elastyczność trybu studiowania (odpowiedniki polskich studiów niestacjonarnych, kształcenie otwarte), elastyczność struktury kształcenia (np. podział na semestry), elastyczność programów nauczania, elastyczność tzw. ścieżek kształcenia (ułatwiona poprzez system akumulacji punktów kredytowych i ich transfer pomiędzy instytucjami), różnorodność instytucji i sektorów oraz powiązania pomiędzy sektorem FE i HE). Powyższe rozwiązania mają za zadanie ułatwić studentom łączenie nauki, pracy i życia osobistego.

Elastyczność systemu kształcenia w Szkocji, zdaniem Morgan–Klein, można rozpatrywać w trzech wymiarach:

- w wymiarze elastyczności na styku sektora FE i HE, które ukształtowały się odrębnie i w dosyć niekontrolowany, czy niezaplanowany sposób;
- w wymiarze kształcenia niestacjonarnego (ang. *part-time*), z uwzględnieniem stopnia oddzielenia tych studiów niestacjonarnych i przynależnej im

⁵ W Wielkiej Brytanii termin ten oznacza kształcenie następujące po kształceniu obowiązkowym, po szkole średniej, czyli osób powyżej 16 roku życia. Jest realizowane głównie poza uniwersytetami, najczęściej w college'ach.

- infrastruktury, kadry akademickiej i obsługi administracyjnej oraz kształcenia otwartego, umożliwiającego dostęp do nauki osobom, które z przyczyn osobistych mają ten dostęp utrudniony;
- w wymiarze elastyczności studentów, którzy często korzystając z oferty elastycznego kształcenia, oczekują współpracy z nauczycielami akademickimi na zasadach takich, jakie obowiązują w tradycyjnym systemie kształcenia, tj. systematycznej oceny, bieżącego odpowiadania na pojawiające się wątpliwości itp.

6.3. Elastyczność systemu kształcenia w szkolnictwie wyższym Holandii

Przykładem kraju, w którym dużą wagę przykładą się do elastyczności kształcenia jest Holandia. Betty Collis i Wim de Boer – w ramach badań na Uniwersytecie Twente oraz studiów porównawczych z udziałem innych jednostek – wyróżniają dwa rodzaje elastyczności kształcenia (Collis & Boer, 2004, pp. 34–44). Pierwszy z nich to elastyczność logistyczna (ang. *logistical*), która polega na takim zarządzaniu procesem dydaktycznym, żeby umożliwić jak najbardziej elastyczny dostęp do zasobów i nauczycieli. Drugi rodzaj to elastyczność dydaktyczna określana przez autorów mianem *pedagogical reengineering*. Na podstawie przeprowadzonych badań, Collis i Boer stwierdzają, że zdecydowanie łatwiej uczelnie przyjmują rozwiązania związane z elastycznością logistyczną niż te, wymagające zmian w zakresie pedagogiki. Przykładem wsparcia nauczycieli akademickich w rozwijaniu elastyczności kształcenia jest Course Management System (CMS), który pod tym kątem był przez lata rozwijany na Uniwersytecie Twente. Przykłady doskonalenia obu rodzajów elastyczności zaproponowanych w systemie przedstawiono w tabeli 1.

Ad Schellekens, Fred Pass i Jeroen J. G. van Merriënboer – w ramach badań nad elastycznością kształcenia w Holandii – wyróżniają następujące jej wymiary: program studiów (ang. *curriculum*), aktywności edukacyjne (ang. *activities*), infrastrukturę (ang. *facilities*) oraz otoczenie (ang. *enviornment*) (rys. 1) (Schellekens et al., 2003, pp. 281–305). Program studiów oraz aktywności edukacyjne odzwierciedlają strukturę i sposób realizacji programu kształcenia, dlatego ich efekty przekładają się na elastyczność operacyjną (ang. *operational flexibility*). Natomiast infrastruktura i otoczenie odzwierciedlają wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania umożliwiające elastyczność systemu kształcenia. Łączny efekt oddziaływania wymienionych elementów autorzy określają mianem elastyczności warunkowej (ang. *conditional flexibility*). Różnicę pomiędzy elastycznością operacyjną a warunkową charakteryzuje rozbieżność pomiędzy potencjalną i faktyczną elastycznością kształcenia.

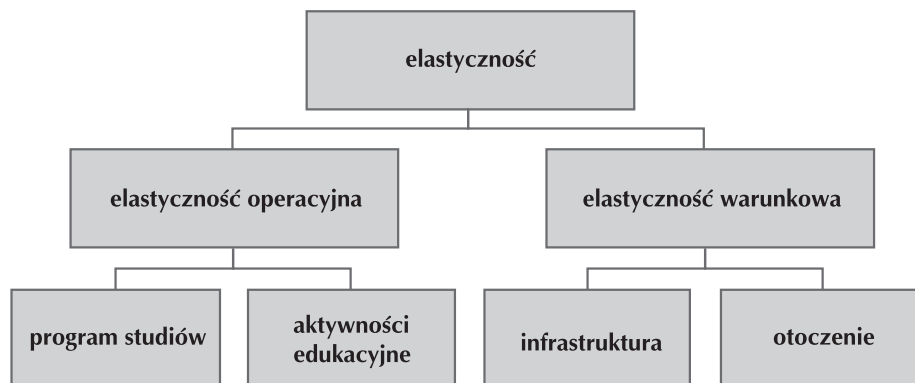
Tabela 1. Przykłady działań uelastyczniających system kształcenia

Składnik	Elastyczność logistyczna	Elastyczność pedagogiczna
1. Ogólna organizacja zajęć	<ul style="list-style-type: none"> – wszystkie ogłoszenia dotyczące przedmiotu są umieszczone na stronie internetowej dotyczącej tego przedmiotu 	<ul style="list-style-type: none"> – studenci są zachęceni do dodawania linków do zasobów dotyczących przedmiotu oraz do stron internetowych ekspertów z zakresu przedmiotu
2. Wykłady i konsultacje	<ul style="list-style-type: none"> – najważniejsze informacje merytoryczne dotyczące przedmiotu (notatki z wykładów i ćwiczeń) są umieszczone na stronie internetowej 	<ul style="list-style-type: none"> – studenci są angażowani (w tym samym czasie, niekoniernie w tym samym miejscu) w dyskusje kończące się podsumowaniem; podsumowania powinny być na bieżąco umieszczane na stronie internetowej – wykłady są uzupełnione o komunikację po zakończonym wykładzie poprzez ustrukturyzowaną formę dostępną przez Internet albo studenci są odpowiedzialni za część materiałów wykorzystywanych w trakcie wykładów – materiały przygotowane przez studentów są używane przez nauczyciela na następnym wykładzie
3. Samodzielne ćwiczenia	<ul style="list-style-type: none"> – samodzielne uczenie się, ćwiczenia i zaliczenia odbywają się w jakimkolwiek miejscu, w którym student posiada połączenie z Internetem – oceny, komentarz zwrotny oraz wzory odpowiedzi są zamieszczone na stronie internetowej po zaliczeniu 	<ul style="list-style-type: none"> – prace zaliczeniowe studentów są wykorzystywane jako materiały do nauki, ponieważ stały się one dostępne jako część środowiska internetowego – komunikacja przez Internet uwzględnia instrukcje, w jaki sposób studenci produktywnie powinni odnosić się do swojej wzajemnej pracy czy odpowiedzieć na wzajemne pytania

4. Projekty i zajęcia wielospotkaniowe	<ul style="list-style-type: none"> - narzędzia do pracy w projekcie, sposoby komunikacji oraz narzędzia raportowania są udostępnione w Internecie w celu ułatwienia współpracy w ramach projektów bez konieczności przebywania członków grup projektowych razem w tym samym miejscu i czasie - raportowanie postępu prac jest propagowane w celu zwiększenia zaangażowania w pracę i dyskusję nad projektem 	<ul style="list-style-type: none"> - identyfikowane są nowe rodzaje projektów, w których studenci kontaktują się ze specjalistami lub udostępniają efekty swojej pracy poza uczelnią - zaplanowana jest uszeregowana komunikacja pomiędzy uczestnikami pracy nad projektem w celu otrzymania przez nich informacji zwrotnych - studentom publikują fragmenty wyników prac na stronie internetowej
5. Testowanie	<ul style="list-style-type: none"> - studenci są uprzedzeni, jakie treści wchodzi w skład zaliczenia, jakie są jego warunki, tak by mogli oni przystąpić do zaliczenia nie będąc obecni fizycznie na uczelni - udzielana jest szybka informacja zwrotna dla studentów - informacje zwrotne dotyczące problematycznych aspektów zaliczenia są umieszczane w Internecie, aby wszyscy studenci mogli się z nimi zapoznać - po zaliczeniu rozsyłane są informacje zwrotne skierowane do konkretnych grup studentów 	<ul style="list-style-type: none"> - wprowadzane są nowe formy zaliczeń, np. portfolio cyfrowe
6. Komunikacja ogólna	<ul style="list-style-type: none"> - na stronie internetowej funkcjonuje centrum komunikacji, aby wszyscy studenci mogli korespondować ze sobą 	<ul style="list-style-type: none"> - do strony internetowej kursu dodana jest platforma dyskusyjna na temat treści zawartych w kursie - studenci są odpowiedzialni za moderowanie dyskusji, dodawanie linków zewnętrznych jako uzasadnienia dla swoich wypowiedzi - do dyskusji zaangażowani są eksperci zewnętrzni

Źródło: Collis & Boer, 2004, pp. 34–44.

Rysunek 1. Elementy elastyczności kształcenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Schellekens et al., 2003, pp. 281–305.

Programowy wymiar elastyczności kształcenia autorzy postrzegają jako stopień, w jakim program studiów umożliwia studentom kształtowanie ścieżki studiowania dopasowanej do ich indywidualnych potrzeb. W ramach aktywności edukacyjnych uwaga skupiona jest na przełożeniu programu studiów na działania nauczyciela oraz studentów. Program studiów w pewnym sensie określa, na ile elastyczne procesy mogą zostać wykorzystane w ramach danego przedmiotu. Infrastruktura odnosi się do warunkowego aspektu elastyczności, tzn. jakie udogodnienia, infrastruktura techniczna i baza lokalowa są dostępne do wykorzystania w ramach kształcenia elastycznego (np. materiały edukacyjne, infrastruktura ICT itp.). Poprzez otoczenie rozumiane jest umiejscowienie kierunku kształcenia w działalności jednostki, interakcja pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia z otoczeniem wewnątrz i na zewnątrz instytucji.

Ad Schellekens, Fred Pass i Jeroen J. G. van Merriënboer dokonali ilościowej (punktowej) oceny elastyczności kształcenia, a za pomocą ankiet zbadali subiektywną ocenę operacyjnej elastyczności kształcenia dokonaną przez koordynatorów przedmiotu. Badaniem objęli kierunek studiów *Business administration*, prowadzony przez uczelnię z sektora *Higher Professional Institutions* (HPI), z uwagi na to, że jest to stosunkowo duży i homogeniczny sektor i może być uważany za reprezentatywny dla kształcenia w Holandii. Otrzymali 128 wypełnionych kwestionariuszy (44% rozesłanych). Najciekawszy wniosek z przeprowadzonych badań to dość duży stopień korelacji pomiędzy oceną ilościową i subiektywną operacyjnej elastyczności kształcenia. Badania pokazały też, że podział na moduły kształcenia oraz prowadzenie studiów w trybie niestacjonarnym nie mają istotnego wpływu na elastyczność. Studia niestacjonarne nie otrzymały więcej punktów w kategorii elastyczności niż studia stacjonarne. Podobnie infrastruktura ICT okazała się

czynnikiem niewpływającym istotnie na elastyczność. Może to świadczyć o tym, że sposób organizacji studiów stacjonarnych i niestacjonarnych jest dość zbliżony i mimo pewnych różnic „zajęcia pozostają nadal zajęciami”. W konkluzji stwierdzono, że należy skupić się na operacyjnym aspekcie programów nauczania, aby zwiększyć elastyczność systemu kształcenia (np. poprzez zmniejszenie tygodniowej liczb zajęć na uczelni).

Ad Schellekens, Fred Pass, Alexander Verbraeck i Jeroen J. G. van Merriënboer, kontynuując badania nad elastycznością kształcenia, opracowali model elastycznego kształcenia dla wydziału ekonomii jednej z dużych uczelni holenderskich (Schellekens et al., 2009, pp. 202–210). Wykorzystali przy tym koncepcje i zasady obowiązujące w zarządzaniu operacyjnym i projektowaniu instruktazowym (ang. *instructional design* – ID) oraz założenie, że model powinien być zorientowany na procesy oraz zaspakajanie popytu na edukację (a nie podaż, jak to często ma miejsce w systemach tradycyjnego kształcenia). Programy kształcenia zostały przeprojektowane zgodnie z podejściem kompetencyjnym. Model został opracowany przy użyciu danych rzeczywistych za pomocą symulacji zdarzeń dyskretnych (ang. *discrete event simulation*). W dalszym etapie badań model został zweryfikowany przez ekspertów i uznany za użyteczny (Schellekens et al., 2010, pp. 283–294). Twórcy modelu przyjęli następujące założenia:

- narzędzia ICT przedłużają nauczanie i uczenie się poza godziny funkcjonowania uczelni;
- kształcenie nie jest ograniczone przez z góry ustalone lata, okresy, semestry czy nawet tygodnie z ustaloną liczbą godzin kształcenia;
- studenci są dzieleni na grupy w sposób elastyczny, nie obowiązuje stały, tradycyjny podział na grupy wykładowe czy ćwiczeniowe;
- kształcenie jest oferowane przez cały rok (bez przerwy wakacyjnej);
- programy nauczania są dostosowywane do indywidualnych potrzeb studentów;
- nacisk kładziony jest na pracę w ramach projektów i ćwiczeń poza salą wykładową, tj. w rzeczywistym otoczeniu dla danego zagadnienia;
- ocena i ewaluacja przeprowadzane są na podstawie kompetencji nabytych przez studentów.

Zadaniem tak pomyślanego modelu jest wspieranie elastycznego planowania i koordynacji zajęć dla studentów oraz zapewnienie jak najbardziej różnorodnej oferty w tym zakresie.

Według twórców modelu, kształcenie powinno przejść transformację od zaplanowanego i przewidywalnego do bazującego na doświadczeniu, elastycznego i zgodnego z zasadą *just in time*. Model został podany walidacji przez czterech ekspertów, dobranych w sposób celowy. Zastosowano w tym celu takie narzędzia, jak kwestionariusz i wywiad. Ponadto do przeprowadzenia badania wykorzystane zostały materiały opisujące jednostkę, dla której

opracowano model, artykuł autorów zawierający opis modelu (Schellekens et al., 2009, pp. 202–210) i wyniki symulacji modelu. Ekspertcy uznali model za wiarygodny, użyteczny i innowacyjny, jednak w trakcie dyskusji zwrócili uwagę na konieczność przygotowania nauczycieli oraz studentów do tego rodzaju kształcenia, koszty implementacji modelu, konieczność wsparcia administracyjnego. W ramach rekomendacji zaproponowali wprowadzanie modelu krok po kroku w niewielkim obszarze działalności, przy założeniu realistycznych celów.

6.4. Elastyczność systemu kształcenia w Stanach Zjednoczonych

System kształcenia w Stanach Zjednoczonych jest uznawany za najbardziej elastyczny na świecie. Susan Hockfield, Prezydent Massachusetts Institute of Technology (MIT), w trakcie wystąpienia na czwartym corocznym spotkaniu National Association of Independent Colleges and Universities (NAICU), odbywającym się 4 lutego 2008 r. w Waszyngtonie, wymieniła elastyczność systemu kształcenia obok konkurencyjności i otwartości jako determinanty sukcesu szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych (Hockfield, 2008). Podkreśliła również, że to niezależność uczelni w zakresie programów kształcenia i badań naukowych oraz różne źródła finansowania pozwalają amerykańskim uczelniom dostosowywać się do dynamicznie zmieniającego się otoczenia oraz zmieniających się potrzeb rynku edukacyjnego.

Elastyczność systemu kształcenia w USA zapewnia szeroki dostęp do wyższego wykształcenia oraz wyróżnia się tym, że wychodzi naprzeciw potrzebom potencjalnych studentów. Uniwersytet w Phoenix – jedna z najsilniejszych prywatnych uczelni w USA, która w 2009 r. kształciła ponad 390 000 studentów – posiada bogate doświadczenie w oferowaniu elastycznego kształcenia i postrzega je jako czynnik decydujący o jego sukcesie (*Accessibility...*, 2009). Odbiorcą oferty elastycznego kształcenia są w głównej mierze studenci powyżej 25 roku życia, którzy według Association for Nontraditional Students in Higher Education stanowią 47% studentów (*Accessibility...*, 2009). W opinii władz University of Phoenix, tacy studenci – obciążeni pracą, rodziną, kredytem hipotecznym oraz obowiązkami osobistymi, społecznymi oraz zawodowymi – oczekują większej elastyczności niż zapewnia kurs wieczorowy lub weekendowy. Uniwersytet Phoenix był jedną z pierwszych uczelni prowadzących zajęcia przez Internet. Obecnie zajęcia prowadzone są w budynkach uniwersyteckich, przedsiębiorstwach oraz biurach zlokalizowanych w miejscach o największej koncentracji studentów studiujących w systemie zdalnym, ponieważ oni również potrzebują bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i innymi studentami. Kursy online oferowane przez Uczelnię mogą trwać od pięciu do sześciu tygodni z małymi przerwami w trakcie ich trwania; studenci nie muszą być fizycznie obecni na uczelni, ale muszą nabyć określone kom-

petencje, w związku z czym powinni dużo pracować, czasem nawet więcej niż studenci w systemie tradycyjnym. Uczelnia postrzega uelastycznienie programów i narzędzi kształcenia jako kluczowy czynnik w jej rozwoju. Uczelnia przypisuje sobie również zwiększenie dostępu do nauki dla osób z grup etnicznych, których udział w rynku edukacyjnym był uznany za bardzo niski. University of Phoenix postrzega różnorodność jako wynik elastyczności kształcenia oraz jako silną stronę uczelni zapewniającą studiowanie w międzynarodowym środowisku skupiającym studentów reprezentujących różne grupy społeczne, etniczne i zawodowe.

6.5. Dobre praktyki z zakresu elastyczności systemu kształcenia w Australii

W raporcie z 2009 r. *Perspectives on the Future of Flexible Education*, opracowanym na Deakin University w Australii (Mason et al., 2009, p. 9), wskazano na cztery główne przesłanki elastyczności kształcenia, tj.:

- komercjalizację szkolnictwa wyższego (jako skutek zmniejszającego się udziału państwa w finansowaniu szkół wyższych), wyrażającą się w zabieganiu o studentów płacących za kształcenie;
- świadczenie usług edukacyjnych, jako odpowiedź na zapotrzebowanie studentów i potrzebę powiększania liczby studentów wynikających ze strategii uczelni;
- odpowiadanie na potrzeby przemysłu oraz pracodawców (kształcenie *just in time* w niszach rynkowych);
- odpowiadanie na politykę państwa, jako sposób na postęp społeczny, wynikający z powiększania kapitału ludzkiego (zwiększania odsetka osób z wyższym wykształceniem).

Najbardziej aktualnym dokumentem odnoszącym się do australijskiego szkolnictwa wyższego jest raport *Bradley Review* (Bradley, 2008), który podkreśla znaczenie elastyczności kształcenia i dowodzi przenikania tego pojęcia do dyskusji nad szkolnictwem wyższym. W raporcie wskazano m.in. na następujące elementy elastyczności kształcenia:

- elastyczne dostarczanie usług edukacyjnych na poziomie wyższym, szczególnie usług edukacyjnych nieopłacalnych przy tradycyjnym sposobie kształcenia;
- elastyczny system odpowiadający natychmiast na zapotrzebowanie interesariuszy;
- kształtowanie absolwentów, którzy myślą i działają elastycznie;
- bardziej elastyczna administracja uczelni;
- elastyczne ścieżki kształcenia pomiędzy TAFE (*Technical and Further Education Australia*) i uczelniami;
- bardziej elastyczne australijskie ramy kwalifikacji *Australian Qualification Framework* (AQF), które definiują ogólne typy kwalifikacji oraz efekty kształcenia.

W raporcie Bradley'a pojęcie elastyczności pojawia się w połączeniu z innymi przymiotnikami odnoszącymi się do pożądaných aspektów kształcenia, tj. np.: elastyczny i opierający się na współpracy (ang. *flexible and collaborative*), elastyczny i dający się łatwo adaptować (ang. *flexible and adaptive*) oraz elastyczny i innowacyjny (ang. *flexible and innovative*) (Mason et al., 2009, p. 11).

Deakin University jest uczelnią, która w dużym stopniu kształci na odległość, a jej kampusy zlokalizowane są w trzech miastach w Stanie Victoria (Mason et al., 2009, p. 14). Uczelnia wprowadziła elastyczność systemu kształcenia w wyróżnionych siedmiu aspektach, które w raporcie *Perspectives on the Future of Flexible Education* zostały ocenione dla kształcenia na kierunku budownictwo:

1. Elastyczność czasu (w tym elastyczne wejścia i wyjścia do i z systemu kształcenia).

Studenci muszą przestrzegać semestralnego rozkładu zajęć, który uwzględnia z góry ustalone terminy zaliczeń, obowiązkowej pracy w laboratoriach oraz terminów egzaminów. Studenci mają możliwość decydowania o kolejności zaliczanych przedmiotów. Ograniczeniem w tym zakresie jest jednak układ czasowy oferowanych zajęć. Przykładem jest podział roku akademickiego na trymestry (dodatkowy semestr letni), w czasie którego studenci mogą przyspieszyć realizację programu studiów, z tym, że nie wszystkie przedmioty są oferowane w trzecim trymestrze, w związku z czym opcja ta jest często niedostępna.

2. Elastyczność tempa studiów.

Wszyscy studenci mogą korzystać z trymestru letniego, a studenci z dobrymi wynikami w nauce mogą realizować więcej zajęć w ciągu semestru. Dostępne jest również kształcenie na odległość. Oferowane jest także kształcenie w trybie niestacjonarnym. Studenci otrzymujący stypendia rządowe muszą jednak spędzać na uczelni co najmniej 75% czasu studiów. Określone są maksymalne limity czasowe na ukończenie studiów.

3. Elastyczność miejsca studiowania.

Studenci mogą studiować na odległość i w trybie e-learningu. Ograniczeniem, w wypadku studentów budownictwa jest konieczność odbycia ćwiczeń w laboratoriach na uczelni (dostępność sprzętu). Australijski organ akredytujący kształcenie na kierunku budownictwo (*Engineers Australia*) wymaga, aby studenci studiujący w ramach kształcenia na odległość przebywali na uczelni przez minimum dwa tygodnie każdego rocznego odpowiednika studiów tradycyjnych (Palmer et al., 2008, pp. 802–810).

4. Elastyczność treści programowych.

Studenci mają możliwość doboru przedmiotów, mogą również starać się o otrzymanie podwójnego dyplomu z budownictwa oraz z innej, określonej dziedziny.

5. Elastyczność stylów uczenia się.

Studenci mają dostępne materiały drukowane i nagrywane (audio), w zależności od stylu uczenia, jaki preferują. Istnieje specjalne centrum dostosowujące materiały, sposoby zaliczania przedmiotu oraz adaptujące laboratoria do potrzeb studentów niepełnosprawnych.

6. Elastyczność sposobów zaliczania.

Studenci mogą w pewnym zakresie wybierać np. tematykę projektów czy prac zaliczeniowych. Jednak uczelnia dokłada starań, aby zaliczanie przedmiotu było porównywalne we wszystkich grupach.

7. Elastyczność współpracy.

Studia wymagają pracy w grupach, jednak z uwagi na dostępne technologie komunikacji elektronicznej studenci mogą współpracować, przebywając w różnych miejscach.

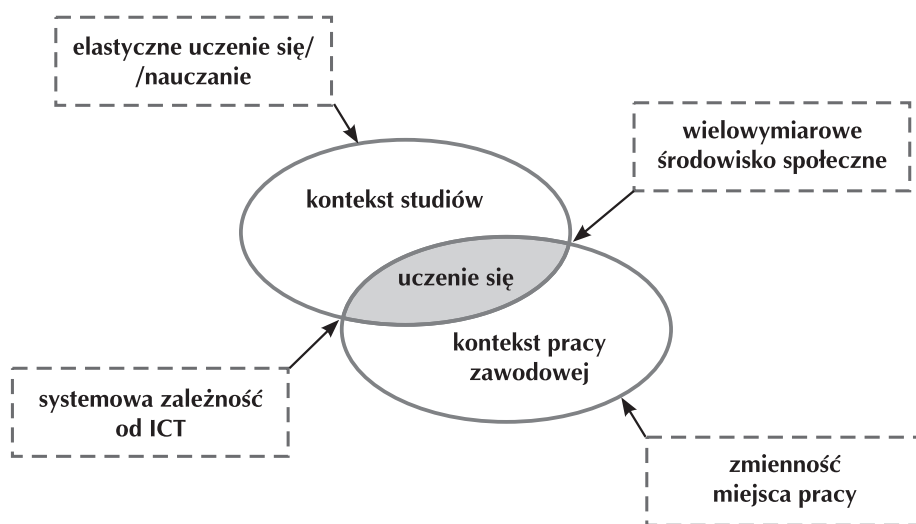
W ramach projektu pilotażowego *Flexible education at Daikin University: A qualitative research report of a pilot study*, zbadano opinie pracowników i studentów tej uczelni za pomocą kwestionariusza odnoszącego się do następujących kwestii: postrzegania elastyczności kształcenia przez nauczycieli akademickich i studentów, zalet i wad elastyczności, czynników ułatwiających i utrudniających elastyczność systemu kształcenia, efektów elastyczności kształcenia, gotowości studentów do elastycznego kształcenia oraz wykorzystywania przez nauczycieli akademickich nowoczesnych technologii (Mason et al., 2009, p. 34). W badaniu wzięło udział 32 nauczycieli akademickich dobranych ze względu na ich doświadczenia w zakresie elastycznego kształcenia i reprezentatywności jednostek organizacyjnych oraz 10 studentów, również dobranych w sposób celowy, na zasadzie reprezentatywności. Wnioski z przeprowadzonych badań posłużyły uczelni identyfikacji pożądanych kierunków uelastyczniania kształcenia.

Elastyczność systemu kształcenia ma również duże znaczenie w wymiarze społecznym. Kształtuje bowiem absolwenta, który dzięki nabytym w trakcie studiów umiejętnościom będzie sobie lepiej radził w środowisku wielokulturowym, multidyscyplinarnym, o zróżnicowanej strukturze zawodowej (Mahony et al., 2000, pp. 460–469). Jest to szczególnie ważne w wypadku kształcenia specjalistów, którzy pracują w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, w multidyscyplinarnych zespołach, a więc w środowisku wymagającym umiejętności szybkiej adaptacji. Mary Jane Mahony, Coleen Mullahey–O’Byrne, Joy Higgs i Fran Everingham (Mahony et al., 2000, pp. 460–469) podkreślają znaczenie elastyczności kształcenia w opracowywaniu programu studiów przygotowujących do pracy w sektorze służby zdrowia. Badania w tym zakresie prowadzili oni na Wydziale Nauk o Zdrowiu (Faculty of Health Sciences) Uniwersytetu w Sydney w Australii. Kadra wydziału stanowi multidyscyplinarny zespół, składa się z pracowników zorientowanych na wykonywanie zawodu charakterystycznego dla służby zdrowia (np.: fizjo-

terapeutów czy terapeutów zawodowych) oraz pracowników zajmujących się określoną dyscypliną naukową, wspierającą wykonywanie danego zawodu (w tym m.in.: psychologią, socjologią czy naukami biomedycznymi). Dodatkowym czynnikiem wyróżniającą badaną jednostkę jest kulturowa różnorodność Australii, która powoduje konieczność kształtowania u studentów umiejętności społecznych.

W swojej pracy autorki wskazują na cztery wymiary elastyczności: środowisko elastycznego uczenia się i nauczania, wielowymiarowe środowisko społeczne, systemowa zależność procesu kształcenia od informacji i komunikacji oraz zmienność miejsca pracy (Mahony et al., 2000, pp. 460–469). Wskazane przez nie elementy wymagają zrewidowania dotychczas obowiązujących programów studiów oraz zastosowania nowoczesnych rozwiązań ICT (rys. 2).

Rysunek 2. Wpływ czterech wymiarów elastyczności kształcenia na proces uczenia się



Źródło: Mahony et al., 2000.

W ramach elastycznego uczenia się i nauczania Mahony, Mullavey–O’Byrne, Higgs i Everingham wyróżniają elastyczność ścieżek kształcenia, wyznaczania celów edukacyjnych (Mahony et al., 2000, pp. 460–469), przekazu treści oraz stylów uczenia się. Elastyczność ścieżek kształcenia charakteryzuje się wieloma możliwościami wyboru i możliwością negocjowalnej indywidualizacji programu kształcenia. Elastyczność wyznaczania celów edukacyjnych umożliwi harmonizację celów kadry akademickiej z oczekiwanym profilem absolwenta i metodami dokonywania oceny. Należy jednak zaznaczyć, że elastyczność wyznaczania celów edukacyjnych jest w Australii – a szczególnie na kierunkach studiów związanych z ochroną zdrowia – dość

ograniczona m.in. ze względu na wymogi podmiotów akredytujących. Elastyczność przekazu treści oraz stylów uczenia się sprzyja kreowaniu samomotywujących się, samokierujących się, samoorganizujących się oraz pewnych siebie studentów.

Drugi wymiar elastyczności kształcenia – zależność systemowa procesu kształcenia od ICT – Mahony, Mullavey–O’Byrne, Higgs i Everingham przedstawiają jako czynnik o bardzo dużym znaczeniu w szkolnictwie wyższym. Oznacza on konieczność biegłej znajomości narzędzi ICT wykorzystywanych w czasie zajęć dydaktycznych zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i studentów. Według autorek, stosowanie nowoczesnych technologii poprawia dostęp do wiedzy naukowej i technicznej, podnosi jakość uczenia się, redukuje koszty kształcenia i poprawia wskaźniki kosztochłonności kształcenia na danym kierunku.

Kolejny wymiar elastyczności zawiera się, według Mahony, Mullavey–O’Byrne, Higgs i Everingham, w wielowymiarowym środowisku społecznym, w związku z czym studenci i nauczyciele akademicy muszą uczyć się pracować w bardzo zróżnicowanym środowisku. Oznacza to elastyczność podejść poznawczych, interakcji kulturowych oraz umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej.

Czwartym wymiarem elastyczności kształcenia, który według autorek, powinien być uwzględniony przy projektowaniu programów nauczania na kierunkach kształcenia związanych ze służbą zdrowia, jest zmienność miejsca pracy. Absolwent takich studiów powinien posiadać umiejętności przystające do jego przyszłych zawodowych kompetencji oraz umiejętność do adaptowania się do ciągle zmieniającego się miejsca pracy. Zmieniający się rynek pracy umożliwi obecnie absolwentom kierunków związanych ze służbą zdrowia pracę na stanowiskach związanych ze zdrowiem w sektorze biznesowym, co wymaga od absolwentów posiadania również kompetencji menedżerskich oraz umiejętności pracy w zespole.

Zdaniem Mahony, Mullavey–O’Byrne, Higgs i Everingham, szkoły wyższe powinny potraktować wskazane cztery wymiary elastyczności jako wyzwania, które należy podjąć podczas projektowania programów studiów i sposobów ich realizacji. Może ono zostać zrealizowane jedynie poprzez wspólny wysiłek nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych oraz studentów. Aby kształcenie było faktycznie elastyczne, konieczna jest istotna zmiana również w sferze kultury uczelnianej.

6.6. Podsumowanie

Przytoczone przykłady dobrych praktyk we wdrażaniu elastyczności kształcenia w szkołach wyższych dowodzą, że jest to – w kontekście wyzwań współczesnego rynku edukacyjnego – niezbędny wymiar ewolucji

szkolnictwa wyższego. W obliczu malejącej liczby studentów oraz ograniczenia finansowania z budżetu państwa, uczelnie powinny ostrożnie, ale konsekwentnie wprowadzać sprawdzone rozwiązania dotyczące elastycznego kształcenia, m.in. w celu zapewnienia sobie pożądanej liczby studentów. Elastyczność systemu kształcenia pozwala pozyskać studentów, którzy z różnych względów nie mogą skorzystać z tradycyjnej oferty kształcenia, sprzyja zróżnicowaniu struktury społeczności studenckiej, umiędzynarodowieniu studiów oraz czyni ofertę edukacyjną uczelni bogatszą i bardziej atrakcyjną. W dobie dynamicznej światowej konkurencji, współczesne szkoły wyższe muszą ciągle się doskonalić i wychodzić naprzeciw potrzebom potencjalnych studentów.

Przegląd rozwiązań z zakresu elastyczności systemu kształcenia pozwolił na identyfikację najlepszych praktyk, czyli rozwiązań innowacyjnych, niosących pozytywną zmianę. Przegląd ten może posłużyć zarządzającym szkołami wyższymi jako inspiracja do modernizowania uczelni w tym zakresie. Opisane przykłady praktycznych rozwiązań w zakresie elastyczności kształcenia, badane uczelnie postrzegają jako swój sukces i mocną stronę, co powinno stanowić zachętę również dla innych uczelni. Szkoły wyższe w Polsce, uczestnicząc w światowej przestrzeni edukacyjnej, borykają się z podobnymi problemami jak ich partnerzy i konkurenci za granicą. Przedstawiona analiza może więc stanowić przyczynek do dyskusji na temat elastyczności kształcenia w Polsce. Punktem wyjścia do takiej dyskusji z pewnością mógłby być benchmarking praktyk z zakresu elastyczności kształcenia, który pozwoliłby na diagnozę obecnego stanu elastyczności kształcenia w polskich uczelniach oraz wskazanie liderów w tym obszarze, od których pozostałe uczenie mogłyby się uczyć, czerpiąc z ich doświadczeń.

Bibliografia

- Accessibility, Flexibility Lead to Diversity* (2009). Office of the President of Phoenix University [online]; [dostęp: 22.11.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://www.phoenix.edu/colleges_divisions/office-of-the-president/articles/accessibility-flexibility-lead-to-diversity.html.
- Bulmer, Ch.; Moss, G. (1997) An evaluation of flexible learning development in NVE food and beverage service. *Journal of Further and Higher Education*, 21 (2), pp. 161–168.
- Cloonan, M. (2004). Notions of Flexibility in UK Higher Education: Core and Periphery Revisited. *Higher Education Quarterly*, vol. 58, no. 2/3, pp.176–197.
- Collis, B.; Boer de, W. (2004). Designing for flexibility in the traditional university. *International Journal of Technologies and Higher Education*, 1 (3), 2004, pp. 34–44.
- Harrison, A. (2010). *Universities need radical overhaul, says David Willets* [online]. BBC News Education and Family [dostęp: 16.11.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bbc.co.uk/news/10278662>.
- Heery, E.; Simms, M.; Conley, H.; Delbridge, R.; Steward, P. (2002), *Trade Unions and the Flexible workforce: A survey analysis of Union Policy and Practice*, Working Paper

- no. 22 [online]; [dostęp: 12.12.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.leeds.ac.uk/esrcfutureofwork/downloads/workingpaperdownloads/Paper22.pdf>.
- HEFCE (2006). *Demand for flexible and innovative types of higher education*. Report to HEFCE by SQW Ltd. and Taylor Nelson Sofres. Cambridge: January [online]. Higher Education Funding Council for England [dostęp: 6.12.2011]. Dostępny w World Wide Web: http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2006/rd01_06/.
- Hockfield, S. (2008). *Making the Case for American Higher Education* [online]. Massachusetts Institute of Technology [dostęp: 18.11.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://web.mit.edu/hockfield/speeches/2008-naicu.html>.
- Interim Report on the Lifelong Learning Inquiry*. Enterprise and Lifelong Learning Committee. Edinburgh, Scottish Executive, 2002.
- Mahony, M. J.; Mullavey–O’Byrne, C.; Higgs, J.; Everingham, F. (2000). *Multiple dimensions of flexibility in health sciences professional preparation programs: Challenges for curriculum development and organizational change* [online]. The Australian Society for Educational Technology and the Higher Education Research and Development Society of Australasia Conference at the University of Southern Queensland, Toowoomba [dostęp: 6.12.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://www.hersda.org.au/wpcontent/uploads/conference/2000/pdfs/MahonyMJ_062_LC.pdf.
- Mason, C.; Holt, D.; Augar, N.; Samarawickrema, G.; Palmer, S.; Ngo, L.; Timberlake, T.; Munro, J.; Atkinson, K.; Bray, T.; Fluker, G. (2009). *Perspectives on the Future of Flexible Education*. Deakin University Australia, Institute of Teaching and Learning.
- Melancon, M. (2010). *Educate more, spend less, Chancellor Davis says* [online]; [dostęp: 16.11.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://www.onlineathens.com/stories/111610/uga_736744817.shtml.
- Morgan–Klein, B.; Gray, P. (2000) Flexible trends: researching part–time students and flexibility in higher education. *Scottish Journal of Ault and Continuing Education*, 6 (1), pp.41–57.
- Morgan–Klein, B. (2003). Negotiating the climbing frame: flexibility and access in Scottish higher education. *European Journal of Education*, vol. 38, no. 1, p. 41–54.
- Palmer, S.; Bray, S.; Hall, W. (2008). What is the on–campus experience? Engineering student study and work. *International Journal of Engineering Education*, 24 (4), pp. 802–810.
- Schellekens, A.; Pass, F.; Verbraeck, A.; Merriënboer van, J. J. G. (2009). Designing a flexible approach for higher professional education by means of simulation modeling. *Journal of the Operational Research Society*, 61, pp. 202–210.
- Schellekens, A.; Pass F.; Verbraeck, A.; Merriënboer van, J. J. G. (2010). Flexible programmes in higher professional education: expert validation of a flexible educational model. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 47, no. 3, pp. 283–294.
- Schuetze, H. G.; Slowey Maria, ed. (2000). *Higher Education and Lifelong Learning Learners: International Perspectives on Change*. London: Routledge.
- Scottish Executive (2000). *Scotland: A learning nation*. Helping students. Edinburgh: HMSO [online]. The Scottish Government [dostęp: 6.12.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/156405/0041971.pdf>.