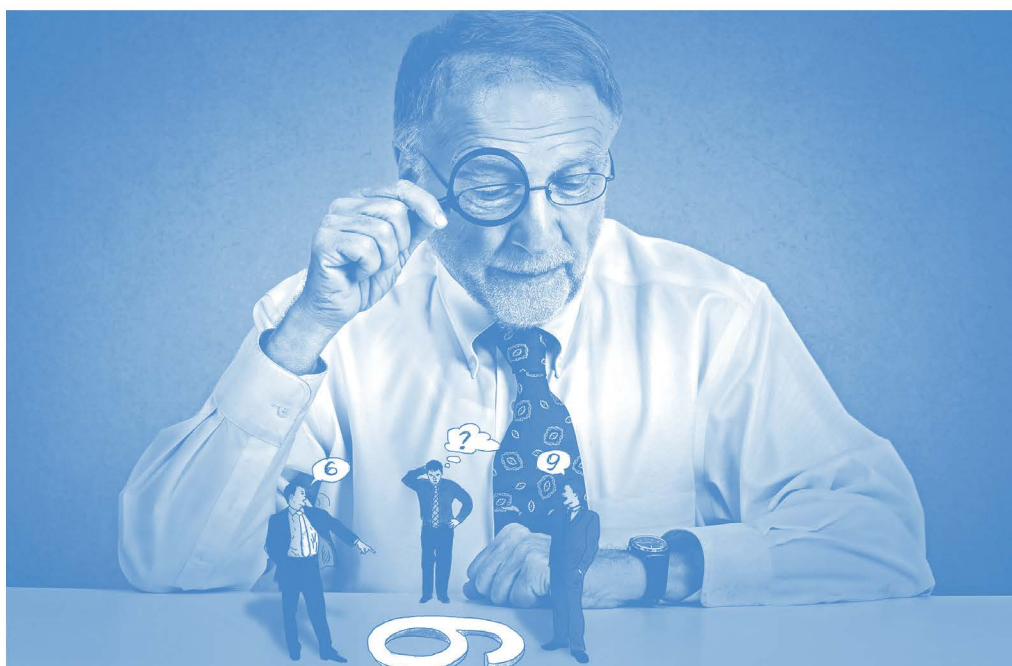


Zarządzanie

Nauczyciele akademicki wobec systemu oceniań okresowego pracowników

Anna Michałkiewicz



Nauczyciele akademicy wobec systemu oceny okresowej pracowników



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Zarządzanie

Nauczyciele akademicy wobec systemu oceniań okresowego pracowników

Anna Michałkiewicz

Anna Michalkiewicz – Uniwersytet Łódzki, Wydział Zarządzania
Katedra Zarządzania Zasobami Ludzkimi, 90-237 Łódź, ul. Matejki 22/26

RECENZENT

Elżbieta Kowalczyk

REDAKTOR INICJUJĄCY

Monika Borowczyk

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Ewa Siwińska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/Slphotography

© Copyright by Anna Michalkiewicz, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08914.18.0.M

Ark. wyd. 16,0; ark. druk. 18,0

ISBN 978-83-8142-625-1

e-ISBN 978-83-8142-626-8

<https://doi.org/10.18778/8142-625-1>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	9
Rozdział 1	
System oceniania okresowego pracowników	15
1.1. Dylematy terminologiczne	15
1.2. Główne elementy systemu oceniania okresowego pracowników	20
1.2.1. Cele oceniania okresowego	21
1.2.2. Zasady oceniania	23
1.2.3. Kryteria oceny	25
1.2.4. Metody i techniki oceniania	27
1.2.5. Uczestnicy procesu oceniania	29
1.2.6. Częstotliwość oceniania	31
1.2.7. Narzędzia oceniania okresowego	32
1.2.8. Procedury oceniania	32
1.3. System oceniania okresowego jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi	33
1.4. Ocenianie okresowe nauczycieli akademickich jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi uczelni wyższych	36
1.4.1. Regulacje prawne oceniania okresowego na uczelniach	36
1.4.2. Systemy oceniania okresowego nauczycieli akademickich – opinie i postulaty	38
1.4.3. Wybrane systemy oceniania okresowego nauczycieli akademickich w polskich uniwersytetach	41
Rozdział 2	45
Postawy wobec systemu oceniania okresowego pracowników i ich kształtowanie	45
2.1. Postawa – ujęcie terminologiczne	45
2.1.1. Teorie i definicje postaw w nurcie behawiorystycznym, socjologicznym i poznawczym	45
2.1.2. Koncepcje modeli postaw	52
2.1.3. Podsumowanie ujęcia definicyjnego postaw	58
2.2. Znaczenie postaw	58
2.2.1. Pośredni wpływ postaw na zachowanie	59
2.2.2. Bezpośredni wpływ postaw na zachowanie	60
2.3. Kształtowanie postaw	61

6 Spis treści

2.3.1. Mechanizmy kształtowania postaw	62
2.3.2. Wybrane modele perswazji	64
2.3.3. Kształtowanie postaw w organizacji	66
2.3.4. Postawy wobec systemu oceniania okresowego pracowników	66
2.3.5. Przegląd wyników badań dotyczących czynników kształtujących postawy wobec systemów oceniania okresowego pracowników	67

Rozdział 3

Metodyka badania postaw nauczycieli akademickich zatrudnionych na Uniwersytecie X wobec systemu oceniania okresowego pracowników

	81
3.1. Podejście, metoda i techniki badawcze	81
3.2. Wskaźniki postaw wobec SOOP	87
3.3. Przebieg badań i charakterystyka grupy badanej	90
3.4. System oceniania okresowego nauczycieli akademickich Uniwersytetu X	93
3.4.1. System oceniania okresowego na Uniwersytecie X – szczebel ogólnouczelniany	93
3.4.2. System oceniania okresowego nauczycieli akademickich na Uniwersytecie X – porównanie rozwiązań wydziałowych	96
3.4.3. Zmiany w systemie oceniania okresowego na Uniwersytecie X po roku 2017	103

Rozdział 4

Postawy nauczycieli akademickich wobec oceniania okresowego

	107
4.1. Pozytywne postawy nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego pracowników	109
4.2. Negatywne postawy nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego pracowników	117
4.3. Ambiwalentne postawy nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego pracowników	122
4.4. Zróżnicowanie postaw pracowników wobec SOOP w zależności od miejsca zatrudnienia, wieku, stanowiska oraz stopnia/tytułu naukowego	128
4.4.1. Miejsce zatrudnienia a postawy wobec SOOP	128
4.4.2. Płeć a postawy wobec SOOP	131
4.4.3. Wiek a postawy wobec SOOP	131
4.4.4. Stopień/tytuł naukowy a postawy wobec SOOP	132
4.4.5. Stanowisko a postawy wobec SOOP	133

Rozdział 5

Procesy wdrożenia, modyfikacji i komunikacji w systemie oceniania okresowego pracowników jako czynniki postaw wobec SOOP

	137
5.1. Wprowadzenie i modyfikacje SOOP z perspektywy nauczycieli akademickich zatrudnionych na Uniwersytecie X	137
5.2. Komunikacja w systemie oceniania a postawy pracowników wobec SOOP	152

Rozdział 6

Postrzeganie przez pracowników głównych elementów systemu oceniania a ich postawy wobec SOOP	161
6.1. Cele oceniania	161
6.2. Obszary wykorzystania wyników oceny	168
6.3. Częstotliwość dokonywania oceny	174
6.4. Podmioty dokonujące oceny okresowej i ich rola w SOOP	178
6.4.1. Rola bezpośredniego przełożonego w SOOP	178
6.4.2. Ocena roli komisji oceniającej a postawy wobec SOOP	187
6.4.3. Ocena zajęć przez studentów a postawy wobec SOOP	188

Rozdział 7

Kryteria oceniania jako kluczowy czynnik postaw wobec SOOP	195
7.1. Ocena pracy naukowej w opiniach pracowników Uniwersytetu X	196
7.2. Ocena pracy dydaktycznej w opiniach pracowników Uniwersytetu X	205
7.3. Ocena pracy organizacyjnej w opiniach pracowników Uniwersytetu X	210
7.4. Podstawowe cechy kryteriów oceniania a postawy wobec SOOP	215
7.4.1. Zrozumiałość kryteriów a postawy wobec SOOP	215
7.4.2. Liczba kryteriów a postawy wobec SOOP	217
7.4.3. Postrzegana sprawiedliwość punktacji osiągnięć a postawy wobec SOOP	219
7.4.4. Postrzegany stopień odnoszenia się kryteriów oceniania do ważnych aspektów pracy a postawy wobec SOOP	221
7.4.5. Opinia na temat minimów punktowych koniecznych do uzyskania oceny pozytywnej a postawy wobec SOOP	222
7.4.6. Arkusz oceny	228

Rozdział 8

Kształtowanie postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego. Wnioski i rekomendacje	233
8.1. Model czynników kształtujących postawy wobec SOOP	233
8.2. Rekomendacje dotyczące kształtowania postaw nauczycieli akademickich wobec SOOP	241
Zakończenie	251
Bibliografia	255
Spis tabel	269
Spis rysunków	273
Aneks 1. Dyspozycje do wywiadu	275
Aneks 2. Karta wywiadu	279
Aneks 3. Sondaż diagnostyczny – charakterystyka grupy badanej	281
Aneks 4. Charakterystyka wskaźników postaw dla wydziałów Uniwersytetu X	285

Wprowadzenie

Systemy oceniania okresowego pracowników¹ w przedsiębiorstwach niejednokrotnie są przedmiotem badań naukowych. Najczęściej są one prowadzone z perspektywy twórców lub osób zarządzających systemem – prezentowane i analizowane są metody, narzędzia, procedury. Jednak zagraniczne badania dotyczące postaw pracowniczych wobec SOOP udowadniają, że spojrzenie na problem oceniania okresowego z perspektywy psychologicznej jest równie ważne. Postawy bowiem również wiążą się ze skutecznością systemu oceniania okresowego. Negatywne postawy wobec systemów oceniania okresowego mogą w mniejszym lub większym stopniu wiązać się z oporem wobec pełnego uczestniczenia w procesie oceniania, przejawiającym się niechęcią do brania udziału, do szczerego mówienia o swoich problemach zawodowych czy nieprzygotowywaniem się do rozmów oceniających. Prezentowane przez pracowników postawy często są sygnałem, że system oceniania nie funkcjonuje prawidłowo. Postawy pracowników mogą być bowiem powiązane z konkretnymi zidentyfikowanymi przez nich nieprawidłowościami, takimi jak na przykład niedopasowane do stanowisk pracy kryteria, niewłaściwy sposób prowadzenia rozmów oceniających, nieprawidłowy sposób wykorzystania wyników oceny lub ich niewykorzystywanie. Negatywne postawy mogą być również wynikiem obiektywnego lub postrzeganego braku wiedzy na temat oceniania okresowego. Poznanie postaw pracowników i czynników wpływających na nie może w istotnym stopniu przyczynić się do trafnej diagnozy problemów związanych z przedmiotem postawy.

Postawy nauczycieli akademickich wobec SOOP nie były do tej pory przedmiotem badań. Należy zwrócić uwagę, że uczelnie publiczne² (w niniejszej pracy autorka skupia swoją uwagę na publicznych uniwersytetach³, jednak specyfika

-
- 1 W literaturze często używanym skrótem dla systemów oceniania okresowego pracowników jest SOOP. Autorka również będzie się nim posługiwać w dalszej części pracy.
 - 2 Zgodnie z ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* przez uczelnię publiczną rozumie się „uczelnię utworzoną przez organ państwa” (Dz.U. 2018, poz. 1668, art. 13, pkt 1, pdpkt 1).
 - 3 Możliwość używania w nazwie słowa „uniwersytet” przysługuje „uczelni akademickiej posiadającej kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej sześciu dyscyplinach naukowych lub artystycznych, zwanych dalej »dyscyplinami«, zawierających się w co najmniej trzech dziedzinach nauki lub sztuki, zwanych dalej »dziedzinami«” (ustawa z dnia 20 lipca 2018 r., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018, poz. 1668, art. 16.3).

zarządzania jest wspólna dla publicznych uczelni różnego typu) są szczególnym rodzajem organizacji. P. Błędowski i inni (2014, s. 7), podkreślając charakter tej nietypowości, wskazują na łączenie przez uczelnię bycia instytucją z misją „prowadzenia najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowania postaw obywatelskich, a także uczestnictwa w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*⁴, Dz.u. 2018, poz. 1668, art. 2) z funkcjonowaniem podobnym do przedsiębiorstwa poprzez tworzenie miejsc pracy i pozyskiwanie studentów dzięki swojej ofercie edukacyjnej. Również zarządzanie zasobami ludzkimi⁵ na uczelniach publicznych determinowane jest innymi czynnikami niż w przedsiębiorstwach. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* definiuje wiele obszarów związanych z zzz (rekrutację i selekcję, wynagradzanie, ocenianie, zwolnienia), ustalając ogólne zasady, ale jednocześnie pozostawiając uczelniom ich doprecyzowanie.

Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na zarządzanie zasobami ludzkimi jest finansowanie uczelni. J. Paszkowski (2006, s. 256) wśród specyficznych uwarunkowań zzz wymienia poza tym różnorodne statusy naukowe pracowników, zatrudnienie w pierwszym czy drugim miejscu pracy, podejmowanie dodatkowego zatrudnienia przez część pracowników, wliczanie lub niewliczanie pracownika do minimum kadrowego kierunku studiów. Podkreśla również charakter obowiązków zawodowych, nieprzebywanie w miejscu pracy w pełnym wymiarze czasu, wykonywanie dużej części zadań w domu (2006, s. 264). Zarządzanie zasobami ludzkimi wymaga więc dostosowania do specyficznych warunków. Jednocześnie uczelnie państwowe nie posiadają działów zasobów ludzkich, które odpowiadałyby za ich funkcję personalną. Formalne działania uczelni ograniczają się tylko do administrowania kadrami.

Tak skomplikowane uwarunkowania nie ułatwiają ani stworzenia systemu oceniania okresowego, który, wypełniając wymogi ustawowe, pozwalałby na realizację celów organizacji, ani kształtowania pozytywnych postaw nauczycieli akademickich wobec niego. Nieformalne rozmowy prowadzone przez autorkę z pracownikami Uniwersytetu X⁶, obserwacja początków funkcjonowania aktualnego SOOP na Uniwersytecie X, jak również analiza opinii przedstawianych na forach internetowych i w komentarzach do artykułów na temat oceniania okresowego pracowników na uczelniach doprowadziły ją do przekonania, że problematyka SOOP jest ważna dla nauczycieli akademickich, a postawy wobec niego często są ambiwalentne, a nawet negatywne.

4 Dalej zwana ustawą lub ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.

5 W dalszej części pracy autorka będzie się również posługiwać skrótem „zzz”.

6 Postępując zgodnie z zasadami prowadzenia badań jakościowych zaprezentowanymi przez J. Kociatkiewicza i M. Kosterę (2014, s. 15), autorka zobowiązana jest zachować anonimowość badanej jednostki z powodu braku pisemnej zgody władz uczelni na publikację jej nazwy. Autorka będzie więc używać nazwy Uniwersytet X. Z tego samego względu stosowane będą uproszczone, niedokładne nazwy wydziałów.

Aby system oceniania okresowego realizował stawiane przed nim zadania, konieczne jest jego rozumienie i akceptacja przez pracowników. Przyjrzenie się temu problemowi bliżej i z szerszej niż dotychczas perspektywy jest potrzebne i może przynieść wiele korzyści. Zidentyfikowanie determinant postaw wobec oceniania okresowego pozwoli skuteczniej przełamywać niechęć pracowników do oceniania, a jednocześnie zwróci uwagę na istotne czynniki skuteczności tych systemów.

Podjęcie przez autorkę problematyki kształtowania postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego w uniwersytetach wynika więc z dostrzeżonej luki poznawczej w obszarze zidentyfikowanym jako ważny dla skutecznego zarządzania zasobami ludzkimi, a przez to dla realizacji celów uczelni, ale jest również odpowiedzią na zainteresowania autorki. Autorka – wcześniej doktorantka, a obecnie pracownik Katedry Zarządzania Zasobami Ludzkimi – jest absolwentką nie tylko studiów magisterskich i doktoranckich na Wydziale Zarządzania, ale również studiów na kierunku psychologia doradztwa zawodowego i organizacji. Jej zainteresowania naukowe odnoszą się więc w naturalny sposób do możliwości i potrzeby wykorzystania wiedzy psychologicznej w zarządzaniu oraz roli psychologicznych aspektów funkcjonowania ludzi w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Problematyka postaw wobec oceniania okresowego jest również kontynuacją jej wcześniejszych zainteresowań naukowych, dotyczących poczucia sprawiedliwości według teorii Adamsa.

Zasadniczym celem pracy jest stworzenie modelu czynników związanych z postawami wobec oceniania okresowego oraz opracowanie rekomendacji w zakresie kształtowania pozytywnych postaw pracowników w stosunku do systemów oceniania okresowego na uniwersytecie.

Osiągnięcie celu ogólnego będzie możliwe dzięki wyznaczeniu następujących celów szczegółowych:

- C.1 Usystematyzowanie wyników dotychczasowych badań nad postawami wobec systemów oceniania okresowego i ich determinantami.
- C.2 Diagnoza postaw pracowników wobec oceniania okresowego na Uniwersytecie X.
- C.3 Identyfikacja czynników związanych z prezentowanymi przez pracowników postawami wobec systemu oceniania okresowego.
- C.4 Analiza problemów oraz obszarów wymagających zmian wskazywanych przez uczestników procesu oceniania.

Aby osiągnąć wskazane cele, zadano następujące pytania badawcze:

- Jakie postawy wobec systemów oceniania okresowego przejawiają nauczyciele akademicy zatrudnieni na Uniwersytecie X?
- Jak nauczyciele akademicy oceniają poziom swojej wiedzy o systemie oceniania okresowego?
- Jak nauczyciele akademicy postrzegają system oceniania okresowego?
- Jakie czynniki wiążą się z postawami wobec systemu oceniania?
- Jakie działania organizacji mają związek z postawami pracowników wobec oceniania okresowego?

- Jakie zmiany w przedmiocie postawy – systemie oceniania okresowego – są oczekiwane przez pracowników?

Tezę pracy można ująć w postaci następującego stwierdzenia: postawy wobec oceniania okresowego wiążą się z jego zrozumieniem oraz akceptacją i wpływają na motywację do uczestniczenia w tym procesie oraz gotowość do wprowadzania zmian w swoim zachowaniu lub sposobie wykonywania obowiązków. Postawy wobec oceniania okresowego można kształtować. Aby to było możliwe, konieczne jest jednak ich poznanie oraz określenie czynników mających z nimi związek.

Na podstawie dokonanego przeglądu badań dotyczących postaw wobec systemów oceniania okresowego pracowników, uwzględniając jednocześnie specyfikę uniwersytetu, postawiono następujące hipotezy badawcze⁷:

- H.1 Wyższy spostrzegany poziom wiedzy o SOOP wiąże się z bardziej pozytywnymi postawami wobec tego systemu.
- H.2 Cele i sposób dokonywania oceny mają związek z postawami pracowników wobec SOOP.
- H.3 Postawa wobec SOOP zależy od pozycji zawodowej pracownika.

Autorka zastosowała podejście idiograficzne, którego metodą jest studium przypadku. Przeprowadziła jednokrotne instrumentalne studium przypadku – badanie dotyczy postaw nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego pracowników i ich kształtowania na Uniwersytecie X. Wybór metody podyktowany był pewną typowością czy reprezentatywnością pojedynczego uniwersytetu dla wszystkich publicznych uniwersytetów. Techniki badawcze obejmują badanie dokumentów, wywiad oraz sondaż diagnostyczny. Wykorzystane źródła zastane to: Statut Uniwersytetu X, uchwały Senatu wraz z załącznikami oraz uchwały rad wydziałów odnoszące się do systemu oceniania okresowego nauczycieli akademickich. Ze względu na konieczność zachowania anonimowości badanego podmiotu szczegółowy wykaz dokumentów wewnętrznych nie może zostać ujawniony. Źródła pierwotne stanowią pozyskane w trakcie wywiadów oraz badania ankietowego opinie o SOOP oraz informacje o postawach nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego. Dane te mają charakter jakościowy i ilościowy.

Publikacja składa się z ośmiu rozdziałów. W pierwszym autorka omówiła dylematy terminologiczne oceny, oceniania i systemu oceniania okresowego, a następnie przedstawiła elementy składające się na SOOP w ujęciu ogólnym. W dalszej części rozdziału pierwszego zaprezentowała prawne uwarunkowania oceniania okresowego na uczelniach, jak również opinie i postulaty stawiane przed SOOP przez przedstawicieli środowiska akademickiego. Pełniejszemu oglądowi problematyki oceniania okresowego posłużyło porównanie systemów oceniania okresowego funkcjonujących na wybranych uczelniach. W rozdziale drugim zaprezentowano problematykę postaw oraz dokonano systematyzacji wyników dotychczasowych badań dotyczących czynników kształtujących postawy wobec

7 Ich weryfikacja została przedstawiona w rozdziałach odnoszących się do poszczególnych zagadnień (odpowiednio w rozdz. 5, 6, 4).

SOOP. W rozdziale trzecim omówiono metodykę badań własnych. Przedstawiono w nim również analizę systemu oceniania okresowego nauczycieli akademickich na Uniwersytecie X, odnosząc się do wskazanych w rozdziale pierwszym zasad budowania SOOP. W rozdziale czwartym scharakteryzowano postawy nauczycieli akademickich. W rozdziale piątym omówiono grupę czynników postaw wobec SOOP odnoszącą się do procesów wdrażania, modyfikacji i komunikacji w systemie oceniania okresowego. W rozdziale szóstym przedstawiono postrzeganie przez pracowników głównych elementów SOOP, takich jak cele oceniania, obszary wykorzystania wyników oceny, częstotliwość oraz podmioty dokonujące oceny w kontekście postaw wobec oceniania. Rozdział siódmy poświęcony został kryteriom oceniania, które zidentyfikowane zostały jako kluczowy czynnik postaw wobec SOOP. W rozdziale ósmym przedstawiono propozycję modelu czynników kształtujących postawy wobec oceniania okresowego, a także zestaw rekomendacji w zakresie kształtowania postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego w uniwersytecie. Ostatnią częścią pracy jest zakończenie, będące syntetyczną prezentacją wyników badań w odniesieniu do celów rozprawy.

Autorka składa szczególne podziękowania prof. nadzw. dr hab. Joannie Cewińskiej za inspirację i wsparcie na każdym etapie powstawania tej publikacji.

Dziękuję również prof. dr hab. Zdzisławie Janowskiej – promotorce rozprawy doktorskiej, na bazie której oparta została niniejsza książka.

Podziękowania kieruje także do wszystkich nauczycieli akademickich – uczestników badania za ich zaangażowanie i poświęcony czas.

Rozdział 1

System oceniania okresowego pracowników

1.1. Dylematy terminologiczne

Rozpoczynając rozważania dotyczące systemów oceniania okresowego pracowników¹, konieczne jest uporządkowanie pojęć używanych w odniesieniu do tego aspektu zarządzania zasobami ludzkimi. Najważniejsze z nich to ocena, ocena okresowa, ocenianie pracowników, ocenianie okresowe pracowników i system oceniania okresowego pracowników².

Pojęcia oceny pracowników i oceny okresowej pracowników bywają przez autorów stosowane zamiennie, a ich znaczenie zależy wówczas od szerszego kontekstu danej wypowiedzi. Według T. Oleksyna (2001, s. 188), ocena to opinia wartościująca, która jest skutkiem porównania obiektu oceny lub jego cech z określonym standardem albo innym obiektem. T. Oleksyn podkreśla sposób wykorzystania oceny i wskazuje, że przyświecają jej cele analityczno-kontrolne i zarządcze (2001, s. 188). H. Czubasiewicz (2005, s. 21) definiuje ocenę krótko – jako skutek oceniania. Podobnie R. Pyrek (2004, s. 110) stwierdza, że najczęstszym sposobem określania oceny jest uznanie jej za osąd wartościujący, który jest skutkiem procesu oceniania. Warto jednak zauważyć, że nie ma pełnej zgody wśród badaczy w sposobie rozumienia pojęcia oceny.

Przykładem innego podejścia może być definicja, która wskazuje na utożsamianie oceny z procesem, a nie z wynikiem procesu. Jej autor stwierdza bowiem, że ocena odnosi się do pozyskiwania informacji dotyczących przedmiotu oceny, pomaga je uogólniać oraz formułować opinie i sądy na jego temat (Szewczuk, 1990, za Dzieńdziora, 2008,

1 Częściej używaną nazwą jest „system ocen okresowych pracowników”. Autorka jest jednak zwolenniczką nazwy używanej m.in. przez A. Pocztowskiego, co wyjaśnione zostanie w dalszej części pracy.

2 Autorka omawia wyłącznie definicje odnoszące się do zarządzania zasobami ludzkimi. Szerszy pogląd na kwestię oceniania prezentuje m.in. H. Czubasiewicz (2005).

s. 15). Sposób definiowania oceny okresowej przez J. Dzieńdziorę (2008, s. 9) nie pozwala z kolei na jednoznaczne określenie, czy jest to definicja bardziej związana z procesem dochodzenia do wyniku, czy z samym wynikiem. Wskazuje ona bowiem, że ocena charakteryzuje się określonymi cechami: celowością, zaplanowaniem, dokonywaniem z określoną częstotliwością oraz oparciem na wystandaryzowanych procedurach, które mają wspierać jej obiektywność (2008, s. 9). Podobnie M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 17) wśród cech oceny okresowej wymienia jej cykliczność oraz obecność określonych procedur i narzędzi. Za pewne uproszczenie należy uznać przyjętą przez E. Bukłahę (2010, s. 455) już w definicji wymienną pojęć oceny pracowników, oceny okresowej, pracowniczej, periodycznej oraz oceny pracy. Wyklucza ona bowiem ocenę bieżącą, która również jest formą oceny pracowników. Autor ten określa jako ocenę proces dokonywania wartościowania pracy zatrudnionych, uwzględniającej ocenianie ich cech osobowości, postaw, umiejętności, zachowań i poziomu realizacji zadań ważnych z perspektywy celów organizacji (Bukłaha, 2010, s. 455). Zdaniem autorki, takie ujęcie problemu bliższe jest pojęciu oceniania niż oceny. W podobny sposób odnosi się do okresowych ocen pracowniczych M. Krzemiński (2012, s. 55), według którego są to oceny „przeprowadzane według z góry ustalonych procedur i technik, praktykowane jako system okresowych ocen pracowniczych”. Z kolei R. Pyrek (2004, s. 112) pojęcia oceny okresowej nie definiuje, podkreśla jedynie ich kompleksowy charakter (odnoszenie się do całokształtu wyników pracy, umiejętności i postaw pracownika).

Powyższe definicje pokazują podstawowe kierunki rozumienia pojęć oceny i oceny okresowej pracowników. Autorka jest zwolenniczką traktowania oceny jako sądu wartościującego, będącego skutkiem procesu oceniania (w przypadku oceny okresowej – oceniania okresowego). Z tego powodu przyjmuje, że ocena pracownika powinna posiadać cechy zaproponowane przez H. Czubasiewicz (2005, s. 21): powszechność zjawiska, silny związek z poznaniem oraz utylitarny charakter. Ocena powinna stanowić źródło wiedzy o sobie, ale również o postrzeganiu przez innych i na tle innych. Jest ona również źródłem emocji, a na jej prawdziwość wpływają warunki oceny i intencje oceniającego.

Kolejne pojęcia wymagające zdefiniowania to „ocenianie pracowników”³ i „okresowe ocenianie pracowników”. Ocenianie to zbiór czynności, w wyniku którego uformowana zostaje ocena pracowników (Czubasiewicz, 2005, s. 23). A. Poczowski podaje bardziej szczegółową definicję oceniania, stwierdzając, że ocenianie pracowników polega na wartościowaniu cech osobowych, zachowań i wyników pracy osób zatrudnionych, czy też inaczej mówiąc, na pisemnym lub ustnym wyrażeniu swojego osądu o nich (Poczowski, 1998, s. 143). W późniejszej publikacji podaje on bardziej „statyczną” definicję, stwierdzając, że jest to pogląd wartościujący dotyczący cech osobowych, zachowania i wyników pracy ocenianego,

3 W literaturze angielskojęzycznej funkcjonują różne określenia odnoszące się do procesu oceniania pracowników, jak np. *performance appraisal*, *performance evaluation*, *employees review* (na przykład Ozkana i in., 2014; Görün i in., 2018).

przedstawiony w formie ustnej lub pisemnej (Pocztowski, 2008, s. 224), jest to więc ujęcie bliskie definicjom oceny prezentowanym przez innych autorów.

Przez niektórych proces oceniania rozszerzany jest również o wyciąganie wniosków z oceny. M. Boerger (1979, za Czubasiewicz, 2005, s. 22) stwierdza na przykład, że proces oceniania to porównywanie obrazu pracownika z ustalonym wzorcem oczekiwań i następujące po nim wyciąganie wniosków. Podobnie definiują ocenianie pracowników M. Görün i inni (2018, s. 1426), którzy utożsamiają je z porównywaniem i pomiarem wyników pracy zatrudnionych z wcześniej ustalonymi standardami, a następnie komunikowaniem oceny pracownikom w celu umożliwienia im zdobycia wiedzy o poziomie wykonania zadań. C. Ozkana i inni (2014, s. 169) zgadzają się, że ocenianie pracowników wiąże się z pomiarem ich wyników pracy, jednak w swojej definicji podkreślają oni cel dokonywania tego pomiaru, którym jest wykorzystanie pozyskanych informacji do zapewnienia, że wyniki będą odzwierciedlały aktualne standardy i będą ulegały ciągłej poprawie. Kolejna definicja kieruje uwagę z kolei na powiązanie oceniania z nagradzaniem: ocenianie pracowników to proces identyfikowania, oceniania i wynagradzania pracy (wyników) pracowników (Samuel i in., 2014, s. 452). N.E. Gravina i B.P. Siers (2011, s. 279), definiując ocenianie pracowników, podkreślają, że skupia się ono na pomiarze wykonanej pracy przy zastosowaniu kombinacji subiektywnych ocen wykonania, ale również „obiektywnych” jego wskaźników.

Ocenianie okresowe pracowników to wydarzenie usankcjonowane organizacyjnie, formalne, odbywające się z określoną częstotliwością oraz według precyzyjnie określonych kryteriów oceniania (Sumelius i in., 2014, s. 572). Podobnie definiują je J. Abu-Doleh i D. Weir (2007, s. 76), również zwracając uwagę na konieczność wcześniejszego ustalenia standardów oceny wykonania pracy oraz periodyzację ewaluacji. H. Czubasiewicz (2005, s. 90–91) podaje spójne z powyższym ujęciem cechy charakterystyczne oceniania okresowego, wymieniając wśród nich nieuchronność oceny w ściśle określonym momencie, rozdzielenie w czasie długotrwałej obserwacji, rejestracji wielu faktów, dotyczących zachowań pracownika i efektów jego pracy, formułowania oceny i komunikowania jej pracownikowi oraz wyższy stopień formalizacji procesu wykorzystania wyniku oceny w zsl. Podkreśla również jej bardziej wyważony charakter niż oceny bieżącej, a jednocześnie przedłużone skutki oddziaływania oceny na zachowania pracownika. Sformalizowana forma oceniania wiąże się również z minimalizowaniem wpływu emocji i przypadku na ocenę. Standaryzacja procesu sprzyja zaś budowaniu poczucia sprawiedliwości i rzetelności oceny. A.S. DeNisi jako ważne cechy oceniania okresowego podaje dodatkowo: przygotowanie obydwu stron (oceniającego i ocenianego) do procesu oceniania oraz rozmowę oceniającą, podczas której pracownik i jego przełożony omawiają ocenę i opracowują plany na przyszłość (2011, s. 262).

Ocenianie okresowe pracowników rozumiane jako proces cykliczny i sformalizowany odbywa się w systemie ocen okresowych, przez część autorów nazywanym

systemem oceniania okresowego. Zestawienie wybranych definicji SOOP przedstawia tabela 1.1.

Tabela 1.1. Definicje systemu oceniania okresowego pracowników

Autor	Definicja
A. Pocztowski (2008, s. 227)	System oceniania – „spójny zbiór wzajemnie ze sobą powiązanych elementów, które tworzą: cele oceniania, zasady oceniania, kryteria oceniania, podmioty oceniania, przedmiot oceniania, techniki oceniania, częstotliwość oceniania, procedury oceniania”
M. Krzemiński (2012, s. 45)	„System oceniania pracowników – celowo dobrany i zorganizowany zbiór elementów i relacji między nimi zachodzących mający poprawić efektywność zsz w kontekście realizacji założonych celów i misji danej organizacji
E. Bukłaha (2010, s. 455)	„System ocen okresowych można również określić jako zbiór celowo wybranych i zsynchronizowanych narzędzi i kryteriów oceny zasobów ludzkich, które są właściwe z punktu widzenia celów strategii organizacji i wspierają ich osiągnięcie”
H. Czubasiewicz (2005, s. 111)	System ocen okresowych pracowników – „ocena z wykorzystaniem sformalizowanego narzędzia, wykorzystywanego w procesie oceniania okresowego pracowników” H. Czubasiewicz traktuje SOOP jako podsystem systemu oceniania pracowników, który uwzględnia też inne rodzaje ocen, np. bieżącą
J. Dzieńdziora (2008, s. 54)	System ocen okresowych – „zaplanowany, sformalizowany, odbywający się co jakiś czas proces ocen pracowników dokonywany przez ich przełożonych”
J. Dzieńdziora (2008, s. 161)	System okresowych ocen pracowników – „układ świadomie dobranych, wewnętrznie zorganizowanych i wzajemnie spójnych kryteriów oceny, uznanych za właściwe dla przyjętych celów organizacji, służących ich realizacji oraz przyczyniających się do efektywnego zarządzania zasobami ludzkimi”
A. Andrzejczak (1998, s. 31)	SOOP to „proces kompleksowego, sformalizowanego oceniania wyników pracy, cech i zachowań pracowników z punktu widzenia celów organizacji”
R. Jurkowski (1998, s. 132)	SOOP to „układ świadomie dobranych, wewnętrznie zorganizowanych i wzajemnie spójnych kryteriów ocen uznanych za właściwe dla danej organizacji”
T. Oleksyn (2001, s. 192)	System ocen to „układ świadomie, logicznie dobranych, wewnętrznie zorganizowanych technik, kryteriów i zasad dokonywania ocen, uznanych za właściwe dla danych celów firmy (jej części) i grup stanowisk, służący realizacji założonych celów”
G. Randall (1994, za Listwan, 1999, s. 170, za Markowska, 1994)	System ocen pracowniczych to „każda procedura, która pomaga zebrać, sprawdzić, porównać, przekazać i wykorzystać informacje zebrane od pracowników i o pracownikach w celu określenia efektów ich pracy”
M. Kostera (2010, s. 70)	SOOP „służy kompleksowej ocenie wyników pracy uczestników organizacji, pod kątem realizacji jej celów. Z punktu widzenia pracownika jest to ocena jego wyników pracy, kompetencji, możliwości”

Autor	Definicja
T. Rostkowski, Ł. Sienkiewicz (2003, s. 141)	„System ocen okresowych to powtarzalny, w określonych ramach czasowych, nakierowany na rozwój proces realizowany przez profesjonalnie przygotowane osoby w imieniu organizacji. Prowadzony jest on w celu rzetelnej analizy efektów pracy, potrzeb i potencjału rozwojowego pracowników, niezbędnej do właściwego planowania oraz prowadzenia wszelkich działań z obszaru zarządzania kapitałem ludzkim organizacji zgodnie z jej misją i strategią”
M. Rapacka i in. (2004, s. 118)	System ocen okresowych pracowników to „powtarzalny, zaplanowany, sformalizowany, nakierowany na rozwój proces oceny pracownika”
K.V.L Manasa i N. Reddy (2009, s. 72)	SOOP to „formalny, ustrukturyzowany system pomiaru i oceny zachowań pracownika odnoszących się do pracy oraz jego wyników pracy w celu zidentyfikowania, jak i dlaczego pracownik wykonuje swoje zadania obecnie i w jaki sposób mógłby pracować efektywniej w przyszłości”
A.S. DeNisi i R.D. Pritchard (2006, s. 254)	System ocen okresowych to „wyodrębniony, formalny, usankcjonowany organizacyjnie proces, powtarzany przeważnie nie częściej niż 1–2 razy w roku, w którym jasno określone są kryteria dokonywania oceny [...] Zakłada się dzielenie się wynikami oceny z ocenianym pracownikiem”
P. Boxall & J. Purcell (2011, za Kozica, Brandl, 2015, s. 51)	System oceniania okresowego to „sformalizowana metoda planowania i ewaluacji wykonania pracy przez pracowników, która obejmuje rozmowę ocenającą, której celem jest przedyskutowanie celów pracy lub standardów zachowania oraz indywidualnych osiągnięć ocenianego w tych obszarach”

Źródło: opracowanie własne.

Cechą wspólną większości powyższych definicji jest podkreślanie sformalizowania występującego w SOOP. Formalizacja procesów oceniania przyczynia się do zmniejszenia ryzyka niesprawiedliwego traktowania osoby ocenianej (Czubasiewicz, 2005, s. 111). Zwracana jest również uwaga na użyteczność SOOP, który ma wspierać realizację celów organizacji. W dwóch definicjach, których współautorem jest T. Rostkowski, oraz w definicji zaproponowanej przez K.V.L. Manasę i N. Reddy'ego podkreślany jest rozwojowy cel dokonywania oceny. Uwagę zwraca definicja G. Randalla, z jednej strony ogólna („każda procedura”), z drugiej strony o zawężonym do określenia efektów pracy pracowników celu. A. Poczowski w przedstawianej definicji, wskazuje elementy SOOP, wśród których na pierwszym miejscu wymienia cele oceniania, podkreślając, że wszystkie elementy systemu tworzą spójną całość. Podobnie określa SOOP T. Oleksyn. Przytoczona przez H. Czubasiewicz definicja R. Jurkowskiego ogranicza system oceniania okresowego do kryteriów oceny i ich dopasowania do potrzeb organizacji. Analizując definicje J. Dzieńdziory, można odnieść wrażenie, że pierwsza jest definicją oceniania, druga zaś SOOP – autorka ta również zwraca uwagę przede wszystkim na kryteria oraz celowość procesu oceniania. Część autorów przez system rozumie pewien zbiór elementów (zbiór, układ, kompleks), część utożsamia SOOP z procesem, chociaż takie rozumienie występuje w literaturze rzadziej.

Autorka w niniejszej pracy przez system oceniania okresowego pracowników rozumie wewnętrznie spójny układ elementów utworzony z celów oceniania, wynikających ze strategii organizacji, zasad, kryteriów, uczestników oceniania, technik, częstotliwości i procedur oceniania, w którym odbywa się proces oceniania okresowego pracowników. Uwagę skupia więc na procesie oceniania, prowadzącym do określonego wyniku – oceny. W dalszej części pracy autorka posługiwać się będzie określeniem „system oceniania okresowego pracowników” dla podkreślenia istoty procesu i warunków, w jakich się on odbywa.

1.2. Główne elementy systemu oceniania okresowego pracowników

A. Poczrowski (2008, s. 227) wymienia elementy SOOP bezpośrednio w zaproponowanej przez siebie definicji. Są to: cele oceniania, zasady oceniania, kryteria, podmioty oceniania, przedmiot, techniki, częstotliwość oraz procedury oceniania. M. Rapacka i inni (2004, s. 118) prezentują podobny zestaw elementów SOOP jak A. Poczrowski. Wskazują na: cele oceniania, kryteria, podmiot oceniania, ocenianego, częstotliwość dokonywania oceny, sposób oceniania oraz narzędzia oceny. Dodatkowym elementem są zasady wprowadzania zmian do systemu oceniania. M. Kostera (2010, s. 72–81) zwraca uwagę na metody oceny, procedurę oceniania, osoby oceniające oraz częstotliwość. J. Dziendziora (2008, s. 52) z kolei nie przedstawia wprost swojej koncepcji składowych SOOP, jednak szczególną uwagę poświęca uczestnikom procesu oceniania, przedmiotowi oceniania, częstotliwości oraz metodom i technikom oceny. H. Czubasiewicz (2005, s. 121–122) wśród składowych SOOP wymienia kryteria oceny, skalę oceniania⁴, arkusz ocen, procedurę oceniania (uwzględnia tutaj również osoby oceniane i oceniające, jak i częstotliwość oceniania) oraz procedurę transformacji wyniku oceny na sytuację ocenianego. H. Czubasiewicz nie wskazuje celów i zadań systemu oceniania okresowego jako składowej SOOP, przyjmuje bowiem, że wynikają one ze strategii organizacji, w tym strategii personalnej (2005, s. 122). Wskazuje również, jakim zadaniom taki system – jako narzędzie integralnie związane z zsz – ma służyć (2005, s. 138). H. Czubasiewicz, w odróżnieniu od A. Poczrowskiego, wśród elementów SOOP wymienia też procedurę transformacji oceny na sytuację ocenianego. Zwraca również uwagę na jeszcze jeden ważny element, który nie jest zawarty w strukturze SOOP – ocenę skuteczności stosowanego narzędzia. Ocena ta wiąże się z analizą, czy w efekcie oceny zachowania pracowników podlegają modelowaniu oraz jaki wpływ wywiera SOOP na

4 H. Czubasiewicz (2005, s. 128–129) wyróżnia skalę punktową, przymiotnikową, graficzną, wycechowaną oraz z wymuszonym wyborem.

kulturę organizacyjną (2005, s. 122). Można więc powiedzieć, że ocena skuteczności oznacza określenie, na ile SOOP realizuje postawione przed nim cele.

Bezpośrednio lub pośrednio autorzy wymieniają więc następujące elementy SOOP: cele oceniania, zasady oceniania, kryteria, metody i techniki oceniania, uczestników procesu oceniania, częstotliwość, narzędzia oraz procedury oceniania. Najważniejsze zagadnienia, które w związku z nimi poruszają, zostaną poniżej omówione.

1.2.1. Cele oceniania okresowego

Cele systemu oceniania okresowego są klasyfikowane w różnorodny sposób. Jednak wątpliwości nie budzi fakt, że racjonalne, dokładnie określone oraz znane wszystkim uczestnikom SOOP cele oceniania powinny być punktem wyjścia do dokonywania ocen. Podporządkowanie oceniania takim celom jest bowiem konieczne, by przeprowadzana ocena była użyteczna (Czubasiewicz, 2005, s. 20). Z tego powodu H. Czubasiewicz wskazuje, że konstrukcja SOOP zależy od tego, jak zostaną określone cele przed nim stawiane.

Ocenianie pracowników spełnia cele administracyjne, ponieważ wyniki oceniania służą do kształtowania polityki personalnej, informacyjne – poprzez dostarczanie informacji kierownikom o pracy podwładnych, a pracownikom o ich mocnych i słabych stronach oraz motywacyjne – wynikające z założenia, że otrzymana informacja zwrotna powinna motywować pracowników do rozwoju i poprawy efektywności pracy (Pocztowski, 2008, s. 225). Aspekt informacyjny oceniania i powiązany z nim motywacyjny podkreśla również H. Czubasiewicz (2005, s. 84). Pełna i poprawna informacja zwrotna w porównaniu z brakiem takiej informacji podnosi poziom wykonania zadań. H. Czubasiewicz zwraca jednak uwagę, że cele i zadania oceniania pracowników należy rozpatrywać z wielu perspektyw: firmy jako całości, celów i zadań istotnych z punktu widzenia oceniającego oraz z punktu widzenia ocenianego. Zależą one również od funkcji, którą realizuje ocena.

Cele systemu oceniania okresowego pracowników definiowane są podobnie jak cele oceniania. D.M. Steward (2002, za Dzieńdziora, 2008, s. 38) wskazuje trzy główne cele systemu ocen: korekcyjne (związane z korygowaniem zadań nieprawidłowo realizowanych), stabilizacyjne (zachęcenie do kontynuowania pozytywnie ocenianych zachowań) oraz rozwojowe (wskazanie, do czego pracownik powinien dążyć). Z kolei D. Arthur (2008, s. 2) podkreśla, że głównym celem „programu oceniania pracowników” (*performance appraisal program*) jest zapewnienie maksymalnego wykorzystania umiejętności, wiedzy i zainteresowań każdego z pracowników, co skutkuje większą motywacją do pracy, która z kolei pozytywnie wpływa na produktywność i pozycję konkurencyjną organizacji. Zwraca uwagę również, że dzięki realizacji powyższych celów następuje poprawa relacji między przełożonymi a podwładnymi, a to z kolei skutkuje mniejszą ilością konfliktów między nimi (Arthur, 2008, s. 2). O. Samuel (2014, s. 452) głównego celu oceniania

upatruje zaś w efektywnym nagradzaniu pracowników za ich wysiłki tak, aby motywować ich do ciągłego podążania za celami organizacyjnymi.

H. Czubasiewicz wskazuje wśród celów systemu okresowego oceniania pracowników cel informacyjny. Odnosi się on do dostarczania pracownikowi szerokiego wachlarza informacji, począwszy od tego, jak zatrudniony jest postrzegany przez przełożonego i otoczenie, m.in. w zakresie radzenia sobie z obowiązkami poprzez informację, jakie aspekty swojego zachowania powinien zmienić, aby odpowiadać oczekiwaniom pracodawcy, po informacje dotyczące możliwych form wsparcia ze strony przełożonego. H. Czubasiewicz podkreśla, że spełnienie tego celu jest niemożliwe bez udziału w rozmowie oceniającej. Cel informacyjny spełniają też sformalizowane kryteria oceny, które są deklaracją oczekiwań wobec pracownika. Są one też źródłem wiedzy o kulturze organizacyjnej. Drugi z wymienianych przez H. Czubasiewicz celów SOOP to cel motywacyjny, który możliwy jest do osiągnięcia jedynie łącznie z celem informacyjnym. Ocena okresowa może motywować pracowników do poprawiania wyników pracy, zmiany lub utrzymania zachowań i postaw. H. Czubasiewicz podkreśla, że ocenianie nie powinno prowadzić do zniechęcenia pracownika do pracy czy też obniżenia jego poczucia wartości. Ostatni z celów SOOP wymieniany przez H. Czubasiewicz to cel korygujący zachowania pracowników. Zestawy kryteriów oceniania zawierają oczekiwania wobec pracowników. Im bardziej precyzyjne są te oczekiwania, tym skuteczniejszym narzędziem korygującym zachowania i kulturę organizacyjną może być SOOP (Czubasiewicz, 2005, s. 118–120).

Inny sposób klasyfikowania celów systemów oceniania przedstawia G.A. Randell i inni (1972, za Dzieńdziora, 2008, s. 40). Wymienia on: przeglądy przyznawanych nagród – systemy oceniania są źródłem informacji wykorzystywanych m.in. przy decyzjach płacowych, przeglądy wykonania – SOOP powinny wspierać realizację potrzeby poprawienia pracy przez każdego pracownika oraz potencjalne przeglądy – wykorzystując dane o osiągnięciach z przeszłości oraz o aspiracjach pracowników, SOOP umożliwiają przewidywanie rodzaju pracy, który osoba będzie mogła wykonywać w przyszłości.

Z kolei A. Wajda (2003, s. 135–135) wskazuje na cele produkcyjno-ekonomiczne, SOOP które związane są z podniesieniem efektywności pracy (można powiedzieć, że odpowiadają one celom korygującym/korekcyjnym, przeglądowi wykonania), cele społeczne SOOP, odnoszące się do kształtowania postawy społeczno-zawodowej (co może odpowiadać zarówno celom rozwojowym, motywacyjnym, jak i korygującym) oraz cele instrumentalne SOOP – poprzez obserwację oraz rejestrowanie osiągnięć i kwalifikacji pracownika stanowią element decyzji personalnych (częściowy odpowiednik celu informacyjnego).

Należy również zwrócić uwagę, że różne organizacje mogą stawiać przed ocenianiem pracowników różne cele. Z drugiej strony jeden SOOP może pozwalać na realizację więcej niż jednego celu oceniania. Poszczególne „interesariusze” (organizacja, osoby oceniające, oceniane) tego systemu mogą również oczekiwać po

nim realizacji odmiennych celów, które mogą być trudne do pogodzenia (Murphy, Cleveland, 1995, s. 109).

Pewnym podsumowaniem rozważań na temat celów oceniania może być propozycja podziału celów oceniania na cztery kategorie:

- cele związane z decyzjami personalnymi, takimi jak awanse czy decyzje dotyczące płac;
- cele niezwiązane z decyzjami personalnymi, jak na przykład przekazywanie informacji zwrotnej czy identyfikacja potrzeb szkoleniowych;
- cele związane z tzw. wsparciem systemowym (*systems maintenance*), na przykład w postaci wsparcia planowania zasobów ludzkich czy oceny systemów HR;
- cele dokumentacyjne, na przykład związane z prawnymi potrzebami organizacji (Cleveland, Murphy, Williams, 1989, za DeNisi, 2011, s. 263).

1.2.2. Zasady oceniania

Wśród składowych SOOP A. Pochtowski wymienia również zasady oceniania. Inni autorzy nie wymieniają ich jako osobnego elementu, ale przywołują je, omawiając tworzenie skutecznych systemów oceniania okresowego.

A. Pochtowski (2008, s. 230) do najważniejszych zasad oceniania zalicza:

- 1) zasadę systemowości, która odnosi się do spójności elementów wewnątrz SOOP, a jednocześnie do włączenia go w proces zarządzania zasobami ludzkimi;
- 2) zasadę systematyczności, która oznacza, że ocenianie powinno być procesem odbywającym się regularnie;
- 3) zasadę powszechności, czyli objęcie procesem oceniania wszystkich pracowników;
- 4) zasadę elastyczności, polegającą na dostosowaniu zarówno kryteriów, jak i stosowanych technik oceniania do celów oceniania oraz specyfiki sytuacji, w jakiej się ono odbywa;
- 5) zasadę konkretności, odnoszącą się do cech kryteriów oceniania. Wśród nich wymieniana jest jasność, mierzalność i powiązanie z pracą wykonywaną przez ocenianego;
- 6) zasadę jawności, gdzie jawność można utożsamiać ze znajomością przez pracowników celów, kryteriów i procedury oceniania;
- 7) zasadę prostoty, oznaczającej zrozumiałość systemu oceniania dla wszystkich uczestników procesu oceniania.

J. Moczydłowska (2010, s. 97) z kolei obok kompleksowości, elastyczności i systematyczności oceniania zwraca uwagę na długofalowość ocen, co wiąże się z potrzebą porównywania bieżących ocen z poprzednimi oraz formułowaniem przewidywań dotyczących rozwoju. Podkreśla również rzetelność i trafność oceny, która wynika nie tylko z właściwego doboru kryteriów, ale również narzędzi, osób dokonujących oceny, częstotliwości, momentu przeprowadzania ocen. Ostatnia

ze wskazywanych przez nią zasad to akceptacja ocen i jej kryteriów przez osoby uczestniczące w ocenianiu.

Najbardziej rozbudowaną listę zasad przedstawia M. Sidor-Rządkowska (2006, s. 46–47). Obok już wspomnianych – powszechności, systematyczności, adekwatności i elastyczności⁵, prostoty oraz jawności – autorka wymienia:

- zasadę celowości – ocenianie służy realizacji przyjętych i znanych pracownikom celów;
- zasadę użyteczności, zakładającą wykorzystywanie wyników oceniania do prowadzenia polityki kadrowej;
- zasadę ciągłości – przed przeprowadzeniem kolejnej oceny należy dokonać analizy wyników poprzedniej i zrealizować wnioski z tej oceny;
- zasadę jednolitości – system ocen okresowych powinien charakteryzować się standaryzacją i umożliwiać porównywanie wyników zarówno w czasie, jak i w stosunku do poszczególnych grup pracowników;
- zasadę obiektywizacji, zakładającą odnoszenie się w jak największym stopniu do obserwowalnych faktów po to, by wykluczyć czynniki emocjonalne.

A. Poczrowski (2008, s. 229) wskazuje dodatkowo na charakterystyczne cechy skutecznego SOOP. Na pierwszym miejscu wymienia jasno określony cel systemu oceniania, a następnie dopasowanie kryteriów i technik oceniania do celów, które są przed nim stawiane, oraz zadbanie, by te kryteria i techniki były proste. SOOP powinien obejmować wszystkich pracowników. Ważnym czynnikiem jego skuteczności jest również zatroszczenie się, aby był on znany i akceptowany przez wszystkich uczestników, a także dostosowanie SOOP do specyfiki organizacji. A. Sołtys (1993, za Dzieńdziora, 2008, s. 145) oraz M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 20) podkreślają, że kryteria, procedura dokonywania oceny, jak również związki oceniania z innymi działaniami z zakresu ZZL muszą być znane pracownikom przed okresem, za który dokonywana jest ocena. M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 20) wskazuje również na konieczność jednoznacznego określenia kryteriów oceny. Wśród zasad, których należy przestrzegać, budując i wykorzystując system oceniania okresowego pracowników, wymieniane są również:

- zgodność kryteriów z wymaganiami stanowiska pracy i oczekiwaniami wobec pracownika;
- zasada unikania zmian w obrębie SOOP (cele, kryteria, terminy oceny) (Sołtys, 1998, za Dzieńdziora, 2008, s. 145). Zmiany zasad oceniania, jeśli są potrzebne, muszą być dokonywane z odpowiednim wyprzedzeniem (Sidor-Rządkowska, 2000, s. 20);
- otwartość i podatność SOOP na zmiany – należy unikać zmian nieuzasadnionych, ale jednocześnie SOOP musi być zaprojektowany w taki sposób,

5 Zasada adekwatności odnosi się do dopasowania kryteriów i technik do specyfiki zarówno organizacji, jak i grup pracowników, z kolei zasada elastyczności podkreśla dostosowanie stosowanych w SOOP rozwiązań do zmian w sytuacji organizacji i w jej potrzebach – obydwa obszary dostosowania A. Poczrowski ujmuje w zasadzie elastyczności.

by możliwe było dostosowywanie go do zmieniającej się sytuacji organizacji (Sidor-Rządkowska, 2000, s. 21);

- dążenie do jak największej obiektywności i sprawiedliwości oceny, która przekazywana powinna być w sposób taktowny i umożliwiający przedstawienie argumentów przez ocenianego (Sołtys, 1998, za Dzieńdziora, 2008, s. 145; Sidor-Rządkowska, 2000, s. 21);
- traktowanie arkusza oceny jako narzędzia rejestracji poszczególnych wyników i oceny uzgodnionych w trakcie rozmowy oceniającej (Sołtys, 1998, za Dzieńdziora, 2008, s. 145);
- staranne przygotowanie SOOP przed wdrożeniem;
- możliwość wyciągania wniosków z oceny wspierających poprawę efektywności pracy w przyszłości (Sidor-Rządkowska, 2000, s. 20–21), a także wykorzystywanie wyników oceny do zarządzania zasobami ludzkimi (Ludwiczynski, 1996, za Czubasiewicz, 2005, s. 120);
- możliwość szerokiej oceny pracy poprzez obejmowanie różnych jej aspektów i różnych punktów widzenia;
- zasada metodyczności (inaczej formalizacji), dotycząca obowiązku przestrzegania ustalonej procedury oceniania (Ludwiczynski, 1996, za Czubasiewicz, 2005, s. 120–121).

1.2.3. Kryteria oceny

Kolejną składową systemu oceniania okresowego to kryteria oceny. Prawidłowy dobór kryteriów oceny jest jednym z kluczowych elementów skuteczności SOOP. J. Dzieńdziora (2008, s. 85) dokonała zebrania zasad doboru kryteriów, które mają ułatwić to zadanie. Reguły te dotyczą zarówno cech kryteriów, ale również sposobu ich ustalania. Podkreśla ona następujące działania związane z opracowywaniem i wdrażaniem zestawu kryteriów oceny:

- w opracowaniu kryteriów powinny uczestniczyć osoby według tych kryteriów oceniane. Partycypacja wpływa zarówno na trafniejszy dobór kryteriów, jak i na akceptację ich przez pracowników. Wspiera również zapoznanie się pracowników z kryteriami;
- podczas szkoleń dla osób oceniających ważnym poruszonym wątkiem powinna być interpretacja kryteriów. Rozumienie przez wszystkich w jednaki sposób kryteriów oceny to jeden z warunków obiektywności oceny. J. Dzieńdziora podkreśla, że z interpretacją kryteriów muszą być zapoznani również oceniani. W niektórych sytuacjach dobrym rozwiązaniem jest przygotowanie instrukcji ułatwiającej zrozumienie znaczeń kryteriów (Wyżycki, 1998, za Dzieńdziora, 2008, s. 86).

Wśród cech kryteriów oceny wymieniana jest ich kompleksowość, spójność i rozłączność (Dzieńdziora, 2008, s. 79; Espinilla, 2013, s. 460), a jednocześnie zrozumiałość i mierzalność (Dzieńdziora, 2008, s. 86). Kryteria oceny powinny być

opisane, podobnie jak stopnie oceny (Dzieńdziora, 2008, s. 86; Czubasiewicz, 2005, s. 126). Zamieszczenie tych opisów w arkuszu oceny ułatwia bowiem interpretację kryteriów. Zbyt duża liczba kryteriów może prowadzić do braku rozłączności, jak również do uwzględnienia kryteriów w niewielkim stopniu odnoszących się do wykonywanej pracy (Dzieńdziora, 2008, s. 86). Podobnego zdania jest H. Czubasiewicz (2005, s. 28), która postuluje ograniczenie zestawu kryteriów jedynie do tych, które mają bezpośredni wpływ na odnoszenie sukcesów na danym stanowisku pracy. Jednocześnie zwraca uwagę, że zbyt mała liczba kryteriów również niekorzystnie wpływa na skuteczność SOOP, ponieważ może uniemożliwić odpowiednio dokładną ocenę pracownika (Czubasiewicz, 2005, s. 127).

Wśród podstawowych warunków, które muszą spełniać kryteria oceny, wymieniane są: celowość, stabilność w czasie, zmienność w czasie, jasność i zrozumiałość sformułowania⁶, dostosowanie do roli w organizacji, zależność od ocenianego oraz znajomość i akceptacja przez pracowników (Czubasiewicz, 2005, s. 122–123). Celowość oznacza, że kryteria powinny być ustalane na podstawie trafnie rozpoznanych celów organizacji i wynikających z nich celów oceniania (s. 122). Stabilność nie oznacza niezmienności kryteriów, ale utrzymanie pewnej względnej stałości, która pozwala na porównywanie wyników ocen z różnych okresów. Zmienność w czasie nawiązuje do zmieniania się wyniku osiąganego przez pracownika w danym kryterium w zależności od jego zaangażowania. Jasność i zrozumiałość kryteriów prowadzi do jednakowego ich rozumienia przez wszystkich uczestników procesu oceniania. Ważnym warunkiem jest zależność od pracownika, która oznacza, że w zestawie kryteriów mogą występować tylko takie, które odnoszą się do sytuacji, na które pracownik ma wpływ. W innym przypadku pracownik będzie czuł się traktowany niesprawiedliwie. Znajomość i akceptacja kryteriów wymaga podjęcia działań mających na celu zapoznanie pracowników z SOOP oraz dokonania analizy zgłaszanych przez pracowników uwag, a następnie przedyskutowania ich z nimi (Czubasiewicz, 2005, s. 122–123). Warunki zależności od pracownika oraz zmienności w czasie nie są spełnione dla kryteriów osobowościowych⁷. Z tego powodu H. Czubasiewicz jest przeciwna ich stosowaniu podczas oceniania okresowego, podkreślając dodatkowo brak przygotowania oceniających do diagnozy osobowości. M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 120) dodatkowo podkreśla nieetyczność prób

6 Na znaczenie sformułowania kryteriów w jasny, przejrzysty sposób w kontekście sprawiedliwości systemu oceniania zwraca również uwagę m.in. J. Kim (2016, s. 150).

7 Kryteria oceniania najczęściej dzieli się na efektywnościowe (dotyczące wyników pracy), behawioralne (dotyczące zachowań), kwalifikacyjne i osobowościowe. Więcej o kryteriach oceniania: M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 113–120), A. Poczowski (2008, s. 231–233). Inny podział kryteriów został zaproponowany w opracowaniu pod redakcją naukową M. Juchnowicz (red., 2014, s. 367). Autorzy wskazują, że ocenie podlega efektywność pracy oraz kompetencje, definiowane krótko jako „istotne cechy zawodowe pracowników”. Kompetencje można również określić jako „cechy i właściwości pracowników, które są powiązane w sposób przyczynowo-skutkowy z osiąganymi przez nich wysokimi efektami pracy” (Juchnowicz, Sienkiewicz, 2006).

zmiany osobowości. Postulowane jest więc ocenianie w ich miejsce zachowań, w których cechy osobowości mogą się przejawiać, a które łatwiej poddają się takiemu osądowi, jak również modyfikacji (Sidor-Rządowska, 2000, s. 120). Wymóg zmienności w czasie nie jest również spełniony dla kryteriów kwalifikacyjnych, dlatego ewentualna ocena powinna dotyczyć nie posiadanych kwalifikacji, ale rozwijania i zdobywania nowych i przydatnych w pracy ocenianego.

Zdaniem H. Czubasiewicz w największym stopniu sformułowane wymogi spełniają kryteria behawioralne (2005, s. 125). Zwolennicy tego rodzaju kryteriów wskazują, że zachowania mają wpływ na efektywność pracy, z kolei ich przeciwnicy nie są przekonani do występowania takiego związku (Czubasiewicz, 2005, s. 71). Z kolei kryteria efektywnościowe nie są obowiązkowym elementem systemu oceniania okresowego (Czubasiewicz, 2005, s. 125). Wskazywana jest bowiem trudność ustalenia mierników tych kryteriów, obawy, że pracownicy rozliczani za ilość będą zaniedbywać jakość oraz brak możliwości przewidywania przyszłych wyników pracy na podstawie aktualnych. Z drugiej strony zwolennicy kryteriów efektywnościowych podkreślają, że sens pracy wynika z tego, jakie skutki ona przynosi (Czubasiewicz, 2005, s. 69). Zdaniem autorki, w przypadku, gdy zastosowanie kryteriów efektywnościowych jest celowe, a jednocześnie występują dobre mierniki, ich stosowanie jest właściwe. Ważne jest jednak, by w sytuacjach, gdy nie ma odpowiednich mierników efektywności, nie tworzyć ich w sposób sztuczny.

1.2.4. Metody i techniki oceniania

Kolejnym elementem systemu oceniania okresowego są metody i techniki oceniania. Dopasowanie techniki oceniania do potrzeb organizacji ma istotne znaczenie dla skuteczności SOOP.

Rozpoczynając rozważania na temat metod i technik oceniania, należy zwrócić uwagę, że nie ma zgody wśród badaczy w zakresie używania pojęć „metoda” i „technika”. M. Sidor-Rządowska (2000, s. 82) czy M. Kostera (2010, s. 72) używają określeń „metoda relatywna/absolutna”, „metoda porównywania parami”, „metoda rozkładu normalnego”. A. Pochtowski (2008, s. 233) czy T. Rostkowski i Ł. Sienkiewicz (2003, s. 145) mówią z kolei o technikach opisowych, porównawczych, technice porównywania parami. Zgodnie z rozróżnieniem dokonany przez A. Pochtowskiego (2003, za Suchodolski, 2010, s. 293) metodą oceniania jest podejście do wartościowania cech obiektu, jego zachowań oraz wyników pracy oparte na określonych założeniach teoretyczno-metodologicznych. Technika oceniania to zaś sposób pozyskiwania, ewidencjonowania oraz analizowania informacji stanowiących podstawę oceny. Powyższe oznacza, że większość przedstawianych elementów jest technikami oceniania. Z tego powodu niezależnie od ujęcia stosowanego przez autorów, w niniejszej pracy używane będzie właśnie to określenie.

Techniki oceniania najczęściej dzieli się na absolutne i relatywne. W technikach absolutnych porównuje się efekty pracy ocenianego z ustalonymi standardami,

zaś w przypadku technik relatywnych wyniki pracownika odnosi się do wyników osiągniętych przez innych (Sidor-Rządkowska, 2000, s. 82). A. Pocztowski (2008, s. 233–234) wskazuje dwa inne sposoby klasyfikacji technik oceniania. Pierwszy z nich to podział na techniki subiektywne (w których ocena opiera się na poglądach i osądach osób dokonujących oceny) i techniki obiektywne (podstawą oceny są w nich głównie kryteria mierzalne). Drugi z proponowanych podziałów zakłada występowanie technik opisowych, porównawczych oraz metod i technik kompleksowych. Wśród technik opisowych A. Pocztowski wymienia m.in. technikę swobodnego opisu oraz technikę zdarzeń krytycznych, wśród technik porównawczych – różnego typu rankingi. Ostatnia grupa zawiera rozwiązania łączące w sobie elementy więcej niż jednej techniki. A. Pocztowski (2008, s. 237) stwierdza, że arkusz ocen jako narzędzie służące zbieraniu informacji o kompetencjach, zachowaniach i efektach pracy pracownika wraz z zawartymi w nim technikami oceny, instrukcją stosowania jest metodą oceniania. Wśród kompleksowych metod oceniania wymienia się również model 360°, ocenianie przez określanie celów, tzw. portfolio personalne oraz assessment centre⁸.

Szczególną techniką oceniania jest rozmowa oceniająca, która definiowana jest jako cyklicznie odbywające się spotkanie przełożonego i podwładnego, ukierunkowane na wyniki pracy pracownika i jego rozwój (Asmuß, 2008, s. 409). To zaplanowana dyskusja, dotycząca osiągnięć pracownika, jego mocnych i słabych stron oraz możliwości eliminacji tych drugich, postępów zawodowych i planów dalszego rozwoju (Dzieńdziora, 2008, s. 123; Borkowska, 2001, s. 231). Rozmowa oceniająca to najważniejszy element SOOP (Sidor-Rządkowska, 2000, s. 130), „kluczowy element sformalizowanego oceniania” (Borkowska, 2001, s. 231), którego ważność nie zawsze jest jednak zauważana przez praktyków (Juchnowicz, Smyk, 2000, s. 241). To od jej jakości zależy, czy prawidłowo przygotowany system oceniania okresowego pracowników doprowadzi do oczekiwanych przez przełożonego i organizację rezultatów w postaci zmiany postaw i zachowań pracowników, zwiększenia motywacji do pracy czy do rozwoju zawodowego (Czubasiewicz, 2005, s. 134). Rozmowa decyduje o tym, jak duży wpływ będzie miała ocena na postawy pracowników (Penc, 2007, s. 187). Z kolei kwestionariusze, które wypełniają oceniający i oceniani, powinny być traktowane tylko jako przygotowanie do rozmowy (Sidor-Rządkowska 2000, s. 130). H. Czubasiewicz (2005, s. 119 i 134) podkreśla, że niezależnie od stosowanej procedury oceniania, rozmowa oceniająca zawsze musi być jej zwieńczeniem.

Wskazywane są następujące cele rozmowy oceniającej (Szczupaczyński, 1996, za Dzieńdziora, 2008, s. 123):

- stymulacja (już sam fakt bycia ocenianym stymuluje do lepszej pracy),

8 Szerzej o technikach oceniania piszą m.in.: J. Dzieńdziora (2008, s. 91–131), M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 82–112), A. Wajda (2003, s. 136–143). O technikach oceniania polecanych lub stosowanych w systemie oświaty pisze z kolei m.in. M. Martin-Raugh i inni (2016) – skale behawioralne czy M. Görün i inni (2018) – ocena 360°.

- korekta (rozmowa pomaga zidentyfikować zachowania nieprawidłowe i znaleźć sposoby ich eliminacji),
- lepsze rozumienie zadań i norm efektywności (pogłębienie rozumienia zadań i standardów pracy),
- diagnoza jakości stosunków międzyludzkich,
- lepsze rozumienie oraz wzrost zaufania między kierownikami i pracownikami na szczeblu wykonawczym,
- diagnoza możliwości rozwojowych w długiej perspektywie czasu,
- integracja pracownika z organizacją⁹.

Podsumowując, należy zauważyć, że prawidłowo prowadzone rozmowy oceniające przynoszą wiele korzyści zarówno ocenianym, jak i organizacji. Aby je jednak osiągnąć, należy zadbać o rozumienie systemu oceniania, w tym celów oceniania przez pracowników oraz przygotować oceniających do prowadzenia tego typu rozmów. W literaturze wymienianych jest wiele czynników sprzyjających powodzeniu rozmowy oceniającej. Wśród nich wskazać należy:

- jakość relacji interpersonalnych pomiędzy podwładnym a przełożonym (Nathan i in., 1991, s. 365),
- obustronną otwartość komunikacji pomiędzy przełożonym a podwładnym podczas rozmowy oceniającej oraz gotowość oceniającego do zaakceptowania odmiennego zdania ocenianego na temat jego pracy,
- stopień partycypacji ocenianego w rozmowie oceniającej. Według J. Penca (2007, s. 187) powinien być on „równorzędnym i czynnym partnerem” podczas całego procesu oceniania,
- stawianie przed podwładnymi celów do osiągnięcia (Nemeroff i Cosentino, 1979, s. 567).

1.2.5. Uczestnicy procesu oceniania

Elementem SOOP są również uczestnicy procesu oceniania. Autorzy są zgodni, że ocenie powinny podlegać wszystkie osoby zatrudnione w organizacji (Pocztowski, 2008, s. 228; Sidor-Rządkowska, 2000, s. 76; Rostkowski, Sienkiewicz, 2003, s. 143; Rapacka i in., 2004, s. 126). Aspekt ten znajduje odzwierciedlenie w przyjmowanej przez nich zasadzie powszechności. Jednocześnie podkreślana jest potrzeba różnicowania sposobów oceniania pracowników z różnych szczebli hierarchii organizacyjnej i ze względu na inne cele oceniania tych grup (Murphy, Cleveland, 1995, s. 100).

Trudniejszą kwestią jest wybór osób oceniających, ponieważ zależy on od celu oceniania i przyjętej procedury. Można więc wyróżnić systemy, w których oceny dokonuje przełożony, takie, w których oceniającym jest zespół ekspertów

⁹ Szerzej o rozmowie oceniającej: H. Czubasiewicz (2005, s. 134–136), M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 130–140), J. Lipowska (2013, s. 100–111), A. Michałkiewicz (2013).

(Pocztowski, 2008, s. 228), jak również takie, w których osób oceniających jest więcej i są bardziej zróżnicowane. Oceny poza przełożonym może dokonywać również sam pracownik, jego współpracownicy, klienci wewnętrzni i zewnętrzni, przełożony wyższego szczebla, podwładni (Sidor-Rządkowska, 2006, s. 67). Takie systemy uważane są za bardziej obiektywne i pozwalające na pełniejszą analizę wykonywanej przez ocenianego pracy (Görün i in., 2018, s. 1428). Wielość źródeł informacji pozwala bowiem w większym stopniu eliminować błędy oceny, w tym te wynikające z przekonań i postaw oceniającego w stosunku do systemu oceniania pracowników (Tziner i in., 2008, s. 59; Espinilla i in., 2013, s. 459) czy z wpływu cech osobowości oceniającego na przebieg procesu oceniania i jego wyniki¹⁰ (Harari i in., 2015, s. 407). Coraz rzadziej jedyną dokonującą oceny osobą jest przełożony. Ocena taka jest bowiem jednostronna i trudniej jest zachować zasady obiektywizmu. Poza tym niektórzy podwładni mogą nadmiernie koncentrować się na przedstawianiu się w dobrym świetle przed kierownikiem (Sidor-Rządkowska, 2006, s. 66).

Innym poruszonym problemem związanym z osobami oceniającymi jest dokonywanie oceny kierownika przez jego podwładnych. A. Sajkiewicz (2002, s. 45) wskazuje, że przełożeni często prezentują niechęć do tej oceny, obawiając się, że pracownicy będą ją wykorzystywać jako okazję do swego rodzaju „zemsty”, na przykład w stosunku do bardziej wymagających zwierzchników. Jednocześnie stwierdza, że obawy te nie znajdują odzwierciedlenia w rzeczywistości. Podkreśla również, że rozwijanie umiejętności z zakresu kierowania ludźmi wymaga otrzymywania informacji zwrotnej od podwładnych. M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 164) uważa, że ocena oddolna powinna mieć na celu określenie, jaki zestaw kompetencji jest potrzebny do pełnienia funkcji kierowniczej w warunkach danej organizacji. Rola oceny oddolnej jest szeroka. Pełni ona funkcję diagnostyczną, rozwojową, kontrolną, motywacyjną, ale również partycypacyjną (Steinmann, Schreyogg, 2001, za Sidor-Rządkowska, 2006, s. 75).

Wyrazem dążenia do szerszego spojrzenia na pracownika są systemy oceny 360 stopni. Ocena 360 stopni umożliwia uzyskanie opinii o efektach pracy, zachowaniach, kompetencjach pracownika od wielu osób, z którymi utrzymuje on kontakt w trakcie wykonywania swoich zadań (Sidor-Rządkowska, 2006, s. 66). Wśród oceniających znajdują się zarówno przełożeni (bezpośredni, ale może to być również przełożony wyższego szczebla), współpracownicy, klienci wewnętrzni, jak i zewnętrzni, a w przypadku kierowników również ich podwładni. Ważnym elementem tego systemu jest również samoocena (Ward, 2005, s. 24–26). Korzyści ze stosowania oceny 360 stopni wymienianych jest wiele, wśród nich podkreślane są m.in. bardziej rzetelne informacje zwrotne dotyczące komunikowania się i współpracy z osobami spoza organizacji (Vinson, 1996, s. 12), szansa pełniejszego

10 M.B. Harari i inni (2015, s. 404) wskazują na związki cech osobowości oceniającego z wynikami dokonywanej oceny. Pozytywne korelacje z wynikami oceny uzyskano dla ugodowości, ekstrawersji oraz stabilności emocjonalnej (rozumianymi zgodnie z tzw. pięcioczynnikowym modelem osobowości P.T. Costy i R.R. McCrae'a).

zrozumienia postaw i zachowań pracowników (Good, Coombe, 2009, s. 110), lepsza identyfikacja mocnych i słabych stron zatrudnionego czy ograniczenie wpływu błędów popełnianych przez oceniającego. Badacze podkreślają, że najlepsze efekty przynosi stosowanie oceny 360 stopni w celach rozwojowych (Rogers i in., 2002, s. 45; Toegel, Conger, 2003, s. 299).

1.2.6. Częstotliwość oceniania

Elementem systemu oceniania okresowego jest również częstotliwość oceniania. Dużo uwagi temu aspektowi poświęca M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 80). Podkreśla, że częstotliwość oceniania jest uzależniona od specyfiki organizacji, w tym od tego, jakie jest jej podejście do oceny bieżącej. M. Juchnowicz i inni (2014, s. 370) podkreślają dostosowanie częstotliwości do potrzeb strategicznych organizacji, co wiąże się z odpowiedzią na pytanie, jaka częstotliwość monitorowania rozwoju kompetencji pracowników w danym podmiocie jest niezbędna oraz ile czasu potrzeba, by rozwój kompetencji był widoczny. H. Czubasiewicz (2005, s. 130) stwierdza, że częstotliwość oceniania wynika z celów oceniania. T. Rostkowski i Ł. Sienkiewicz (2003, s. 144) wśród czynników wpływających na częstotliwość oceniania wymieniają w szczególności praktykowane w organizacji działania w obszarze zsz powiązane z ocenianiem, takie jak np. podwyżki wynagrodzeń, okresy sprawozdawcze dla innych instytucji czy przedsiębiorstw nadrzędnych oraz czasochłonność stosowanej techniki oceniania. M. Sidor-Rządkowska (2000, s. 80) zauważa, że należy z jednej strony uwzględnić potrzebę dostarczenia pracownikowi kompleksowej informacji zwrotnej możliwie szybko, ale z drugiej również koszty, jakie generuje przeprowadzenie oceny wszystkich zatrudnionych. Wskazuje również na dwie grupy osób, których ocena powinna odbywać się częściej niż pozostałych. Pierwsza z nich to osoby nowo zatrudnione, które dla swojego rozwoju zawodowego w dużym stopniu potrzebują wsparcia ze strony organizacji, którego elementem powinna być ocena pracownicza. Druga grupa to osoby, które uzyskały ocenę negatywną. Podczas rozmowy oceniającej z taką osobą powinny zostać ustalone sposoby poprawy wyników i termin spotkania, podczas którego przedyskutowana zostanie realizacja wniosków z oceny.

M. Juchnowicz i inni (2014, s. 370) wskazują, że ocena okresowa najczęściej dokonywana jest raz do roku. Spotykane są jednak systemy, w których częstotliwość oceniania jest inna – mniejsza lub większa. Częstotliwość roczna lub większa ma sens, jeśli przewidywany jest szybki rozwój organizacji, co wiązać się może z tworzeniem nowych stanowisk, potrzebą szybkiego rozwoju kompetencji, zaś pracownicy komunikują chęć rozwoju. M. Kostera (2010, s. 81) stwierdza natomiast, że optymalną częstotliwością jest ocenianie co pół roku. Zdaniem autorki, jest to uproszczenie, nieuwzględniające różnorodności organizacji i ich potrzeb. Mniejsza częstotliwość oceniania dotyczy organizacji, które nie są nastawione na szybkie zmiany, rozwój kompetencji wymaga dłuższego czasu, zespół pracowników jest

ustabilizowany, a najważniejszą deklarowaną przez zatrudnionych potrzebą jest stabilność zatrudnienia. M. Juchnowicz i inni (2014, s. 370) zwracają uwagę, że zaangażowanie pracowników w realizację najważniejszych celów może zmniejszać się, gdy perspektywa oceny jest odległa. Z tego powodu stosowanym rozwiązaniem są przeważnie nieformalne, a dzięki temu mniej pracochłonne oceny częściowe lub rozmowy przypominające.

Najczęstszym rozwiązaniem jest przeprowadzanie oceny okresowej wszystkich pracowników w jednym czasie. Rzadziej stosowane jest ocenianie pracowników o różnych porach – na przykład w rocznicę zatrudnienia. Takie rozwiązanie jest podyktowane próbą odciążenia kierowników i działu zarządzania zasobami ludzkimi, ale może nie być korzystne z perspektywy potrzeb strategicznych jednostki (Juchnowicz i in., 2014, s. 371).

1.2.7. Narzędzia oceniania okresowego

Kolejną składową SOOP są narzędzia oceniania okresowego. T. Rostkowski i Ł. Sienkiewicz (2003, s. 144–145) zauważają, że za narzędzie oceny często uznaje się jedynie kwestionariusz oceny. Zwracają oni uwagę, że w niektórych technikach arkusz oceny w ogóle nie jest stosowany, a w przypadku innych może być jednym z kilku narzędzi. Za narzędzia uznają bowiem wszystkie procedury, kwestionariusze oraz materiały pomocnicze, które służą unormowaniu procesu oceniania i działań uzależnionych od niego. Obok kwestionariusza oceny wymieniają więc instrukcje dla oceniających i ocenianych, harmonogramy dokonywania oceny, procedury odwoławcze, procedury wykorzystania wyników z oceny (które inni autorzy wskazują jako element SOOP), jak również materiały ze szkoleń dotyczących systemu oceniania okresowego. Część ze wskazanych narzędzi stanowi zawartość regulaminów oceniania pracowników.

1.2.8. Procedury oceniania

Wśród elementów SOOP wskazywane są również procedury oceniania. H. Czubasiewicz (2005, s. 130) procedurą oceniania nazywa określenie osób ocenianych i oceniających w organizacji, a także przedmiotu oceniania, powodu prowadzenia oceniania oraz terminów dokonywania oceny. Przedmiot oceniania precyzują kryteria oceny. Tak rozumiana procedura oceniania obejmuje elementy, które inni autorzy traktują jako oddzielne części składowe SOOP.

H. Czubasiewicz (2005, s. 130–132) wskazuje, że najprostsza procedura zakłada, że oceniającym jest przełożony, a ocenianym – jego podwładny, który jest pasywny w tym procesie. Procedura bardziej złożona to taka, w której założono aktywny udział ocenianego – w postaci samooceny. Najbardziej rozbudowaną procedurą jest

ocena 360 stopni (Czubasiewicz, 2005, s. 130–132)¹¹. Jak wspomniano wcześniej, niezależnie od stosowanej procedury ostatnim jej etapem jest rozmowa oceniająca.

Z kolei A. Szałkowski (red., 2000, za Kubik, 2014, s. 89) stosowaniem procedury oceniania nazywa systematyczne i powtarzalne wykonywanie następujących czynności:

- wyznaczenie oceniającego, któremu przekazane zostaną arkusze oceny (zdaniem autorki, wyznaczanie oceniającego przed oceną ma miejsce w przypadku oceny 360 stopni – gdzie nie wszyscy współpracujący oceniają daną osobę, ale ich część; pozostałe sytuacje powinny być przewidziane w regulaminie oceniania);
- powiadomienie pracowników z odpowiednim wyprzedzeniem o terminie i harmonogramie oceniania;
- przekazanie arkuszy samooceny pracownikom;
- przeprowadzenie oceny pracowników;
- wyprowadzenie oceny łącznej z ocen częściowych, przekazanie oraz przedyskutowanie jej oraz samooceny z pracownikiem podczas rozmowy oceniającej;
- dokonanie weryfikacji oceny na podstawie przeprowadzonej rozmowy oceniającej;
- opracowanie wyników oceniania w całej organizacji, by następnie móc wykorzystać je w polityce personalnej.

Obszarom wykorzystania oceniania okresowego pracowników poświęcona jest następująca część pracy.

1.3. System oceniania okresowego jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi

Ocenianie okresowe pracowników pełni istotne funkcje. M. Adamiec i B. Kozusznik (2000, za Dziendziora, 2008, s. 43) wyróżniają trzy główne funkcje oceniania pracowników. Pierwsza z nich to funkcja informacyjna. Oceniany uzyskuje wiedzę o tym, jak jest postrzegany przez przełożonego i współpracowników, jakie są jego mocne i słabe strony, czego może oczekiwać w zakresie nagród, kar, rozwoju swojej kariery zawodowej. Z kolei menedżerowie uzyskują informacje o pracy swoich podwładnych. Funkcja motywacyjna związana jest z dostarczeniem informacji zwrotnej. Sam fakt jej otrzymywania powinien oddziaływać motywująco na ocenianych w zakresie poprawiania efektywności i rozwoju zawodowego. Funkcja motywacyjna ocen realizuje się również poprzez dostarczenie podstaw do decyzji

¹¹ Szersze omówienie procedur w: H. Czubasiewicz (2005, s. 130–134).

kadrowych związanych z awansowaniem czy wynagradzaniem. Funkcja decyzyjna związana jest z wykorzystaniem pozyskanych w procesie oceniania pracowników informacji przy podejmowaniu decyzji, dotyczących podwyżek wynagrodzeń, awansów, identyfikacji potrzeb szkoleniowych itp. (Espinilla i in., 2013, s. 459; Park, 2014, s. 388).

J. Moczydłowska (2010, s. 94) z kolei wyróżnia funkcję ewaluacyjną i rozwojową. Pierwsza z nich dotyczy oceny poziomu pracy oraz określenia przydatności pracownika na aktualnie zajmowanym stanowisku. Wyniki oceny realizującej funkcję ewaluacyjną mogą być wykorzystywane do różnicowania wynagrodzeń czy do wprowadzenia zmian w strukturze zatrudnienia, ale również do oceny systemu rekrutacji i selekcji. Realizując funkcję rozwojową, ocenia się pracownika pod kątem jego potencjału rozwojowego, a także już posiadanej wiedzy i umiejętności. Taka ocena jest wykorzystywana przy planowaniu rozwoju pracownika.

Ocenianie pracowników jest narzędziem kształtowania i ukierunkowywania zachowań pracowników (Dzieńdziora, 2008, s. 9). Aby pracownicy mogli realizować zadania stawiane przed nimi przez organizację, potrzebna jest dokładna i aktualna wiedza o nich, oparta na obiektywnych i kompleksowych ocenach (Dzieńdziora, 2008, s. 35–36). H. Czubasiewicz (2005, s. 111) stwierdza, że SOOP wpływa przede wszystkim na kształtowanie postaw i zachowań pracowników, motywując ich do wprowadzania zmian w kierunku zgodnym z oczekiwaniami organizacji (s. 113). Związane jest to z tym, że w kryteriach oceny odzwierciedlone są oczekiwania organizacji wobec pracowników. Autorka zwraca jednak uwagę, że skuteczne kształtowanie postaw i zachowań pracowników w taki sposób, by wspierały realizację strategii organizacji, jest możliwe, jeśli pracownicy są świadomi kryteriów, a oczekiwania wobec pracowników są względnie stałe (Czubasiewicz, 2005, s. 111).

Ocenianie okresowe pracowników jest źródłem ważnych z punktu widzenia strategii zarządzania kapitałem ludzkim informacji na temat jakości tego kapitału, które pozwalają określać przyszłe potrzeby organizacji w tym obszarze (Juchnowicz, red., 2014, s. 365). Wyniki oceniania okresowego wykorzystywane są przy podejmowaniu decyzji związanych z organizacją pracy, doбором pracowników (to punkt wyjścia dla określania potrzeb kadrowych), awansowaniem, szkoleniami¹², wynagrodzeniami, przesunięciami kadrowymi, degradacjami czy derekrutacją (Juchnowicz, red., 2014, s. 365; Janowska, 2010, s. 111). Zdaniem J. Dzieńdziora (2008, s. 38) ocenianie pracowników powinno scalać różne elementy zarządzania zasobami ludzkimi.

H. Czubasiewicz (2005, s. 75–78) wymienia ocenianie pracowników wśród funkcji częściowych funkcji personalnej. Wskazuje trzy obszary funkcji personalnej: pozyskiwania pracowników, rozwoju potencjału pracowników oraz zarządzania wynagrodzeniami. Poszczególne działania związane z funkcją personalną (na

12 C. Obisi (2011, s. 92) jest wręcz zdania, że właściwe określenie potrzeb szkoleniowych jest możliwe tylko na podstawie wyników oceny pracowniczej.

przykład ocenianie pracowników) mogą być związane z więcej niż jednym obszarem funkcji personalnej.

Z trzech wymienionych obszarów zsz ocenianie okresowe w najmniejszym stopniu powiązane jest z pozyskiwaniem pracowników, chociaż i tutaj pewne relacje występują. Pośrednio wyniki oceny pracownika mogą mieć wpływ na kryteria i metody selekcji oraz bezpośrednio – w rekrutacji wewnętrznej. Z kolei powiązanie systemu oceniania okresowego z wynagradzaniem ma zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Zdaniem H. Czubasiewicza (2005, s. 115), jak również M. Sidor-Rządkowskiej (2000, s. 175) takie powiązanie jest potrzebne. Ważne jest jednak, by nie miało charakteru mechanicznego, na przykład w postaci automatycznie uruchamianego algorytmu. Wynik oceny powinien być podstawą decyzji podejmowanej przez kierownika o sposobie przełożenia go na wysokość wynagrodzeń, przyznanych premii czy nagród (Czubasiewicz, 2005, s. 116). Najczęściej system oceniania okresowego powiązany jest z rozwojem pracownika. Relacja ta zachodzi poprzez planowanie potrzeb szkoleniowych, planowanie karier zawodowych i rotację na stanowiskach, dokonywaną w oparciu o oceny okresowe (Czubasiewicz, 2005, s. 115–116).

SOOP jest również narzędziem wspomagającym kierowników w wypełnianiu przez nich obowiązków związanych z wyznaczaniem celów, a następnie w budowaniu skutecznego partnerstwa dla ich osiągnięcia (Sajkiewicz, 1999, za Jasiński, Chomątowska, 2004, s. 312). Wspieranie realizacji funkcji menedżerskiej odbywa się również poprzez usprawnienie przekazywania informacji zwrotnej i oczekiwań wobec pracowników. SOOP modeluje postawy kierowników poprzez zwiększenie ich wiedzy i umiejętności w obszarze oceny pracy, zachowań oraz postaw podwładnych (Czubasiewicz, 2005, s. 116–117).

Podkreślana jest również rola SOOP w kształtowaniu kultury organizacyjnej (Czubasiewicz, 2005, s. 112). Kryteria, odzwierciedlając oczekiwania, są czynnikiem wpływającym na kulturę organizacyjną, normy i zasady obowiązujące w jednostce (Moczydłowska, 2010, s. 94). Zachowania i postawy pracowników mają bezpośredni związek z kulturą organizacyjną. Kształtując je, SOOP oddziałuje więc również na kulturę organizacyjną (Czubasiewicz, 2005, s. 112). H. Czubasiewicz (2005, s. 113) podkreśla, że SOOP zawsze wywiera wpływ na kulturę organizacyjną, natomiast ważne jest, by skutek był zgodny z oczekiwaniami organizacji. W tym celu należy uwzględnić właściwie dobrany zestaw kryteriów oraz stosowane procedury oceniania i transformacji wyników na sytuację pracownika.

Według A. Wajdy (2003, s. 135) SOOP jest narzędziem projektowania rozwoju pracowników, optymalizacji polityki personalnej, zmian w systemie wynagrodzeń oraz ogólnej poprawy efektywności systemu zarządzania w organizacji poprzez takie działania, jak zmiana stylu zarządzania czy kultury organizacyjnej, czy polepszenie współpracy między jednostkami organizacyjnymi.

System oceniania okresowego pracowników powinien być szeroko wykorzystywany. Oceny okresowe mogą być źródłem ważnych informacji na temat pracowników, efektów ich pracy, kompetencji, ale również planów, a przez to wspierać

podejmowanie wszystkich decyzji z obszaru zżl (Rostkowski, 2016, s. 261). H. Czubasiewicz (2005, s. 114) podkreśla jednak, że skuteczność narzędzia SOOP w zarządzaniu organizacją zależy od spójności SOOP z rozwiązaniami funkcjonującymi w obszarze pozyskiwania, rozwoju i wynagradzania pracowników, w tym od konsekwentnego i zgodnego z celami organizacji wykorzystania oceniania okresowego do decydowania o działaniach wpływających na sytuację zawodową ocenianego. H. Czubasiewicz (2005, s. 91–92) wskazuje, że celem oceniania okresowego nie jest samo ocenianie. Ocenianie jest funkcją wykorzystywaną we wskazanych obszarach zżl. Korzystanie z wniosków z oceny jest konieczne, by system nie stał się tylko bezwartościową procedurą (Juchnowicz, Sienkiewicz, 2006, s. 217; Oleksyn, 2001, s. 192).

Powyższe rozważania dotyczą oceniania okresowego w ujęciu ogólnym. W następnej części rozdziału przedstawiona zostanie problematyka oceniania okresowego w uniwersytetach.

1.4. Ocenianie okresowe nauczycieli akademickich jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi uczelni wyższych

1.4.1. Regulacje prawne oceniania okresowego na uczelniach

Ocenianie okresowe nauczycieli akademickich jest regulowane przez ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Artykuł 128 ustawy zobowiązuje uczelnie do przeprowadzania oceny okresowej nauczycieli akademickich, w szczególności w zakresie należytego wykonywania obowiązków określonych w art. 115. Obowiązki te przedstawiono w tabeli 1.2.

Tabela 1.2. Obowiązki nauczycieli akademickich

Grupa pracowników*	Obowiązki
Pracownicy badawczo-dydaktyczni	Prowadzenie działalności naukowej Kształcenie i wychowywanie studentów Uczestniczenie w kształceniu doktorantów Podnoszenie kwalifikacji zawodowych Uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni
Pracownicy badawczy	Prowadzenie działalności naukowej Uczestniczenie w kształceniu doktorantów Podnoszenie kwalifikacji zawodowych Uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni

Grupa pracowników*	Obowiązki
Pracownicy dydaktyczni	Kształcenie i wychowywanie studentów Uczestniczenie w kształceniu doktorantów Podnoszenie kwalifikacji zawodowych Uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni

* W poprzedniej ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.) wymieniano następujące grupy pracowników: naukowo-dydaktyczni, naukowci i dydaktyczni. W porównaniu z poprzednią ustawą, w obecnej założono, że również w przypadku pracowników dydaktycznych obowiązkiem jest uczestniczenie w kształceniu doktorantów, a także jednoznacznie wskazano, że obowiązek podnoszenia kwalifikacji dotyczy wszystkich grup pracowników (w poprzedniej ustawie przypisane było ono tylko pracownikom dydaktycznym).

Źródło: opracowanie na podstawie ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018, poz. 1668), art. 115.

Dodatkowo nauczyciele akademicki powinni być oceniani pod kątem przestrzegania prawa autorskiego i pokrewnych oraz prawa własności przemysłowej. Ustawodawca wskazuje również, że w procesie oceniania okresowego należy uwzględnić ocenę dotyczącą wypełniania obowiązków dydaktycznych przez nauczyciela akademickiego, dokonywaną co najmniej raz w roku przez studentów i doktorantów.

W aktualnej ustawie wskazano również, że kryteria oceny nie mogą dotyczyć obowiązku uzyskania stopnia doktora i doktora habilitowanego lub tytułu profesora. Podobnych zastrzeżeń nie zawierała poprzednia ustawa, która obowiązywała w momencie prowadzenia badań przez autorkę. Dodano także zapis nakazujący przedstawienie pracownikom kryteriów oceny przed rozpoczęciem okresu podlegającego ocenie (art. 128 pkt 3).

Ustawa określa minimalną częstotliwość oceniania nauczycieli akademickich. Ocena dokonywana powinna być nie rzadziej niż raz na cztery lata, ale również na wniosek rektora¹³ (co oznacza, że może być dokonywana częściej). W przypadku oceny negatywnej, kolejna może zostać przeprowadzona nie wcześniej niż po upływie roku. Ze względu na prezentowane w pracy badania należy wskazać, że zapisy ustawy dotyczące wskazanej częstotliwości oceniania weszły w życie 1 października 2016 r. Według wcześniejszych regulacji ocenianie powinno mieć miejsce częściej – nie rzadziej niż co dwa lata lub jeśli kierownik jednostki organizacyjnej wnioskował o przeprowadzenie oceny. Z kolei nauczyciel akademicki posiadający tytuł naukowy profesora i zatrudniony na podstawie mianowania powinien podlegać ocenie nie rzadziej niż raz na cztery lata. Termin kolejnej oceny po otrzymaniu negatywnej nie był podany.

W ustawie (art. 123) wskazano, że w przypadku otrzymania przez nauczyciela negatywnej oceny rektor może z nim rozwiązać za wypowiedzeniem stosunek

¹³ Poprzednio: kierownika jednostki organizacyjnej zatrudniającej pracownika.

pracy. W przypadku otrzymania przez nauczyciela akademickiego dwóch kolejnych negatywnych ocen, rektor rozwiązuje z nim umowę o pracę za wypowiedzeniem.

Tryb dokonywania oceny pozostawiono w gestii uczelni, która powinna stosowne zapisy umieścić w swoim statucie.

1.4.2. Systemy oceniania okresowego nauczycieli akademickich – opinie i postulaty

Analizując opinie dotyczące oceniania okresowego nauczycieli akademickich, można zauważyć, że jedna ich grupa dotyczy bardziej oceny dydaktyki, druga zaś oceny osiągnięć naukowych.

Wśród autorów skupiających swoją uwagę na dydaktyce jest m.in. J. Paszkowski (2006, s. 262), który zwraca uwagę na zbyt rzadką, jego zdaniem, ocenę pracy nauczycieli przez studentów oraz na brak przełożenia wyników oceny pracy dydaktycznej na działania podejmowane w stosunku do pracowników. Zauważa niechęć części środowiska akademickiego do oceny zajęć dokonywanej przez studentów. Warto jednak podkreślić, że opinie te formułował niedługo po wejściu w życie ustawy z 2005 r. Być może ustawowy obowiązek oceniania zajęć przez studentów nie był jeszcze wówczas wdrożony we wszystkich uczelniach. J. Paszkowski jest zwolennikiem oceniania przydatności praktycznej zajęć dla studentów (2006, s. 265). Autor kładzie duży nacisk na ocenę w zakresie dydaktyki, nie zajmuje się praktycznie w ogóle oceną pracy naukowej. Opinię na temat oceny zajęć przez studentów wyraził również profesor Jan Hartman, który podkreślił, że wielu studentów wykorzystuje ankiety do „szkalowania wykładowców i odgrywania się za trudności, które ich spotkały w trakcie zaliczeń” (Jackowski, 2015). Jego zdaniem, anonimowość ankiet jest wręcz demoralizująca. Profesor Janusz Majcherek jest z kolei zdania, że „paszkwile pisane przez studentów” stanowią bardzo małą część ankiet, a komisje nie biorą ich pod uwagę. Zauważa w ankietach do oceny zajęć zalety, na przykład pytania dotyczące merytoryczności zajęć czy komunikacji, które, w jego opinii, pomagają przygotowywać się nauczycielom akademickim do kolejnych zajęć (Jackowski, 2015).

Jako niewłaściwy określają sposób oceny pracy dydaktycznej P. Błędowski i inni (2014, s. 47), którzy stwierdzają, że wyciąganie wniosków na temat jakości dydaktyki na podstawie ocen zajęć dokonywanych przez studentów może być nieprawidłowe z powodu niereprezentatywności tych ocen. Autorzy stwierdzają, że w ocenie działalności dydaktycznej należy również uwzględnić wyniki hospitacji zajęć, związek prowadzonych zajęć z osiągnięciami naukowymi prowadzącego, poziom prac dyplomowych, stosowanie nowatorskich form nauczania (s. 47–48). Zauważalne jest nastawienie na ocenę jakości pracy dydaktycznej, nie zaś tylko jej ilości. J.M. Mischke (s. 1) z kolei jest zdania, że na uczelniach dużo większa waga przypisywana jest do osiągnięć naukowych niż do pracy dydaktycznej.

Uważa on, że podniesieniu jakości pracy dydaktycznej sprzyjałaby jej wyższa ranga w ocenie okresowej.

Druga grupa opinii skupia się na ocenie osiągnięć naukowych. Z. Rykiel (2014, s. 18–20) zwraca uwagę, że zdobywanie punktów zastąpiło pracę naukową, a ich poszukiwanie prowadzi do coraz większej liczby bezwartościowych artykułów. Co więcej, zauważa, że na skutek pogoni za punktami wielu pracowników nie podejmuje żadnych prac, za które nie można ich otrzymać (co odnosi się nie tylko do pracy naukowej). S. Czachorowski (2014) wyraża obawę, że efektem tzw. punktoty będzie zmniejszenie inwencji badawczej. Stwierdza również, że parametryzacja (która odzwierciedlona jest w ocenie okresowej osiągnięć naukowych pracowników) prowadzi do patologii, takich jak plagiaty czy dopisywanie do publikacji. Oczywiście nie wszyscy są przeciwnikami punktowej oceny pracy naukowej. Wśród jej zwolenników można wymienić chociażby J.W. Mozrzykasa (2016) czy A. Hendricha (2016). Pierwszy z wymienionych wskazuje, że punkty, wskaźniki Impact Factor i wskaźniki cytowań są ważne, ponieważ pokazują rangę czasopisma i publikacji. Podkreśla, że bibliometria jest tylko narzędziem, które można dobrze lub źle wykorzystać. Sprowadzenie oceny pracownika tylko do wskaźników, jego zdaniem, byłoby nie błędem systemu oceny, ale „nierzetelności i lenistwa oceniających” (2016, s. 14). A. Hendrich (2016, s. 16) wskazuje zaś, że ocenianie okresowe pracowników jest ściśle związane z oceną parametryzacyjną uczelni i jego celem jest sprawdzenie, czy wkład pracowników w wynik ogólny wydziału czy uczelni jest odpowiedni. Stwierdza, że inne rozwiązania, które nie wspierałyby oceny parametryzacyjnej nie mają sensu. A. Hendrich (2016, s. 17) jest również zdania, że odejście od wskaźników (a zwłaszcza IF) zmniejszy konkurencyjność polskiej nauki i jej spadek na forum międzynarodowym. Obydwie przywołane publikacje nie odnoszą się do pełnego systemu oceniania okresowego, są tylko prezentacją opinii na temat małego wycinka tego problemu. Przywołane zostały dla pokazania argumentów za punktowym systemem oceniania osiągnięć naukowych.

Odchodząc od sposobu oceniania nauki, warto również zwrócić uwagę na problem sprawozdawczości z działalności naukowej. E. Kulczycki (2016) rozumie potrzebę podstawowej sprawozdawczości, jednak podkreśla, że często przyjmuje ona postać „reżimu tabelki”, a ich wypełnianie zajmuje czas, który mógłby być lepiej wykorzystany.

J. Paszkowski (2006, s. 262) stwierdza, że ocenianie okresowe nauczycieli akademickich stanowi wypełnienie formalnych wymogów ustawowych, szczególnie w przypadku uczelni państwowych. Jego zdaniem, ocenianie okresowe nauczycieli akademickich w przyszłości będzie bardziej zależeć od jakości narzędzi ocen wypracowywanych przez uczelnie niż od ustawowych regulacji (2006, s. 262). Uczelnie bowiem realizują obecnie nałożony na nie obowiązek, a w dłuższym horyzoncie czasowym nauczą się wyciągać korzyści z oceniania okresowego pracowników, co też będzie się wiązało z tworzeniem lepszych narzędzi. Mimo, że ocenianie okresowe w odróżnieniu od procedur związanych z uzyskiwaniem stopni i tytułów naukowych w dużym stopniu może być dostosowywane do potrzeb

konkretnej uczelni, J.M. Mischke (s. 2–3) zauważa, że aktualnie systemy oceniania okresowego stanowią tylko odwzorowanie zapisów ustawy. Jego zdaniem, systemy takie nie spełniają żadnego z celów oceniania: nie prowadzą do kompletnej oceny aktualnej przydatności pracownika do pracy dydaktycznej, nie pozwalają na ocenę jego potencjału, nie wspierają rozwoju poprzez wskazanie słabych i mocnych stron nauczyciela. Jednocześnie autor ten wyraża opinię, że „przerzucanie na pracownika obowiązku okresowego zdawania sprawy ze swojej pracy wskazuje na niewydolność systemu zarządzania i nieudolność przełożonych oraz na brak zaufania władz do rzetelności ich ocen” (s. 4). Jest to wyraźne nawiązanie do przygotowywanych przez nauczycieli akademickich szczegółowych wykazów swoich osiągnięć. J.M. Mischke (s. 2–3) zwraca uwagę, że ocenianie okresowe nauczycieli akademickich sprowadza się do badania udokumentowanych osiągnięć naukowych, dydaktycznych i administracyjnych. Zauważalna jest ważniejsza pozycja osiągnięć naukowych niż osiągnięć z dwóch pozostałych kategorii, duże sformalizowanie przejawiające się punktami, wzorami, algorytmami, odnoszenie się do zdarzeń z przeszłości oraz „szerokie wykorzystywanie oceny przełożonych”, którego jednak nie zauważa autorka w poddanych analizie systemach oceniania. P. Błędowski i inni (2014, s. 46) poruszają dodatkowo problem wiedzy pracowników o ocenianiu. Podkreślają, że ocena pracownicza może przynosić oczekiwane efekty tylko wtedy, kiedy pracownicy wiedzą, że będzie ona miała miejsce oraz znają techniki i kryteria oceniania. Tylko wtedy mogą bowiem podejmować świadome działania.

Na różnorodne problemy oceniania okresowego nauczycieli akademickich zwraca uwagę Ł. Sułkowski (2016, s. 275–277). Wskazuje on, że SOOP na uczelniach nie dorównują poziomem zaawansowania tym z sektora biznesowego, co wynikać może z jednej strony z konserwatyizmu kultury akademickiej, z drugiej zaś z oczywistych trudności w ocenie chociażby projektów badawczych, których rezultaty pojawiają się po upływie dłuższego czasu. Ł. Sułkowski podkreśla również brak powiązań pomiędzy ocenianiem a motywowaniem i wynagradzaniem pracowników.

Wśród postulatów dotyczących oceniania okresowego P. Błędowski i inni (2014, s. 48) wymieniają potrzebę opracowania SOOP, który będzie współdziałał z systemem motywacyjnym i systemem wynagrodzeń. J.M. Mischke (s. 9) wskazuje zaś, że istotną funkcją oceniania okresowego nauczycieli akademickich powinno być wskazywanie ich predyspozycji zawodowych oraz mocnych i słabych stron, jak też wynikające z tego dopasowanie kompetencji pracowników do potrzeb pracodawcy. J.M. Mischke (s. 7) zwraca również uwagę na to, że jeśli misją uczelni jest rozwijanie wiedzy i kształcenie studentów, to należałoby oceniać przydatność pracownika do realizacji tej misji. Podkreśla, że mierzalny wynik nauczania studentów i rozwijania wiedzy widoczny jest dopiero w momencie korzystania przez absolwenta ze zdobytych umiejętności lub w chwili użycia wyników badań naukowych. Jego zdaniem, sam fakt nauczania czy publikowania efektów prac badawczych nie jest jeszcze wynikiem uczelni i, póki nie przyniesie wyżej wymienionych następstw, stanowi tylko dowód wykorzystania czasu pracy. J.M. Mischke podkreśla również, że przeszłe

zdarzenia mogą służyć za podstawę wnioskowania o potencjalnych możliwościach pracownika tylko przy założeniu stałości otoczenia i oczekiwanych wyników.

Wśród postulatów zmian w systemach oceniania okresowego nauczycieli akademickich pojawia się również docenianie ich doświadczenia praktycznego (Kowalska, 2011, s. 133–135), a konkretnie posiadanie różnego rodzaju uprawnień, certyfikatów, przygotowanie ekspertyz na zlecenie podmiotów zewnętrznych czy prowadzenie własnej działalności. I. I. Kowalska podkreśla jednak, że obecnie najważniejszym kryterium oceny jest liczba publikacji i punktów za nie zdobytych. Zwraca uwagę, że jedynie dla pracowników dydaktycznych ustawodawca przewidział obowiązek podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Autorka ta (2011, s. 135–136) wyraża zdziwienie brakiem doceniania doświadczeń praktycznych, stwierdzając, że uczelnie często są odizolowane od praktyki gospodarczej, co nie wspiera podnoszenia ich konkurencyjności.

1.4.3. Wybrane systemy oceniania okresowego nauczycieli akademickich w polskich uniwersytetach

Ocenianie okresowe na wszystkich uniwersytetach odbywa się zgodnie z ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*¹⁴. Ogólne zasady są więc wspólne. Uczelnie mają jednak możliwość samodzielnego decydowania o celach, jakie stawiają przed systemem oceniania, procedurze oceniania, szczegółowych kryteriach oceniania oraz jego powiązaniach z innymi systemami zarządzania zasobami ludzkimi.

Z uwagi na chęć sprawdzenia, czy uczelnie znajdujące się wyżej w rankingach (przy założeniu, że ranking odzwierciedla jakość uczelni) posiadają inaczej (lepiej odzwierciedlające zasady konstruowania systemów oceniania/bliższe praktyce biznesowej) skonstruowane SOOP (inne procedury, kryteria szczegółowe, częstotliwość) zdecydowano o omówieniu systemów oceniania okresowego nauczycieli akademickich obowiązujących w 2016 r. na czterech uniwersytetach. Są to: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Śląski i Uniwersytet w Białymstoku. Doboru dokonano, kierując się ich pozycją w Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2016¹⁵ w taki sposób, by w grupie opisywanych SOOP były systemy uczelni zajmujących pierwsze miejsca w rankingu (Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński), podobne jak Uniwersytetu X (Uniwersytet Śląski) oraz niższe niż Uniwersytetu X (Uniwersytet w Białymstoku). Analizy systemów dokonano na podstawie dostępnych materiałów, przede wszystkim statutów uczelni oraz ogólnych (nie wydziałowych) wzorów kwestionariuszy oceny¹⁶.

14 Poprzednio: „ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym*”.

15 <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich?strona=0> (dostęp 3.03.2017).

16 Wykaz dokumentów: Statut Uniwersytetu Warszawskiego, Zarządzenie nr 2 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 7 stycznia 2010 r. w sprawie określenia szczegółowych zasad prac komisji oceniających i trybu dokonywania przez nie ocen okresowych nauczycieli

Porównując systemy oceniania okresowego w różnych uniwersytetach, można stwierdzić, że mają wiele cech wspólnych, co wynika w dużym stopniu z tej samej podstawy prawnej. W analizowanych systemach założono jednakową częstotliwość oceny, kryteria w większości wynikają bezpośrednio z ustawy, bardzo podobnie zdefiniowano rolę bezpośredniego przełożonego osoby ocenianej. Wyróżnia się tutaj Uniwersytet w Białymstoku, w którym zauważono potrzebę uczestniczenia przełożonego w pracach komisji oceniającej. To też jedyny przypadek wydawania przez Komisję Oceniającą wniosków i zaleceń po przeprowadzonej ocenie. W żadnym systemie nie określono bezpośrednio celu oceniania ani nie przewidziano rozmowy oceniającej prowadzonej przez bezpośredniego przełożonego. Uniwersytet Jagielloński wyróżnia się spośród pozostałych stosowaną techniką oceny. Wprowadzając skalę stenową, dokonuje porównań wyników pracowników między sobą. Wszystkie analizowane uczelnie, z wyjątkiem Uniwersytetu w Białymstoku, oceniają również postępy w pracy doktorskiej lub habilitacyjnej. Na podstawie posiadanych dokumentów nie można stwierdzić, czy ustalone zostały minimalne liczby punktów potrzebne do uzyskania w poszczególnych obszarach. Wydaje się jednak, że takowych nie ma (są obszary parametryzacyjne – pracownicy podają punkty, rangę czasopism, wskaźniki dla publikacji; natomiast w pozostałych, a przede wszystkim w działalności dydaktycznej i organizacyjnej, punktowych minimów nie ma albo zawarte są tylko w szczegółowych rozwiązaniach wydziałowych). Z jednej strony podobieństwa systemów, a z drugiej strony różnice

akademickich, Zarządzenie nr 57 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 15 grudnia 2011 r. w sprawie zmiany zarządzenia nr 2 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 7 stycznia 2010 r. w sprawie określenia szczegółowych zasad prac komisji oceniających i trybu dokonywania przez nie ocen okresowych nauczycieli akademickich, Załącznik do zarządzenia nr 57 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 15 grudnia 2011 r. w sprawie zmiany zarządzenia nr 2 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 7 stycznia 2010 r. w sprawie określenia szczegółowych zasad prac komisji oceniających i trybu dokonywania przez nie ocen okresowych nauczycieli akademickich, Wzór Arkusz Oceny Okresowej Nauczyciela Akademickiego, Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zarządzenie nr 55 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 6 lipca 2016 r. w sprawie: okresowych ocen nauczycieli akademickich Uniwersytetu Jagiellońskiego w roku 2016, Załącznik nr 1 i 2 do zarządzenia nr 57 Rektora UJ z 6 lipca 2016 r. Formularz dla profesorów, profesorów UJ, docentów, doktorów habilitowanych, Załącznik nr 3 do zarządzenia nr 57 Rektora UJ z 6 lipca 2016 Formularz dla adiunktów, asystentów, Załącznik nr 4 do zarządzenia nr 57 Rektora UJ z 6 lipca 2016 Formularz dla starszych wykładowców, wykładowców, lektorów, instruktorów, Przewodnik o ocenie nauczycieli akademickich – informacja jak uzupełnić formularz, Statut Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Załącznik do zarządzenia nr 135 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 30 września 2013 r. Karta oceny pracy nauczyciela akademickiego, Zarządzenie nr 144 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 30 października 2013 r. w sprawie określenia szczegółowego trybu wnoszenia i rozpatrywania odwołania nauczyciela akademickiego od oceny komisji oceniającej; Statut Uniwersytetu w Białymstoku uchwalony na posiedzeniu Senatu Uniwersytetu w Białymstoku w dniu 4 kwietnia 2012 r., Załącznik nr 2 do Statutu Uniwersytetu w Białymstoku Regulamin okresowego oceniania nauczycieli akademickich, Załącznik do Uchwały nr 1822 Senatu UwB z dnia 27 stycznia 2016 r. Arkusz oceny okresowej nauczyciela akademickiego, Protokół oceny okresowej.

w technice oceny pomiędzy SOOP dwóch najwyżej notowanych w rankingach uniwersytetów prowadzą do wniosku, że systemy oceniania okresowego nauczycieli akademickich nie wiążą się w wyraźny sposób z zajmowaną przez nie pozycją rankingową. Można również podejrzewać, że systemy oceniania okresowego nie są jeszcze narzędziami skutecznie wspierającymi realizację celów uniwersytetów.

Rozdział 2

Postawy wobec systemu oceniania okresowego pracowników i ich kształtowanie

2.1. Postawa – ujęcie terminologiczne

Pojęcie „postawa” zostało wprowadzone w pierwszym dwudziestolecu XX w. przez W.J. Thomasa i F. Znanieckiego (Marody, 1976, s. 12). Stwierdzili oni, że postawa określa obecne, jak i potencjalne reakcje każdego w stosunku do świata społecznego, jednocześnie podkreślając, że postawa jest zawsze postawą wobec konkretnej wartości. Od tego czasu zainteresowanie postawami zaczęło narastać, a samo pojęcie doczekało się wielu różnych konceptualizacji.

2.1.1. Teorie i definicje postaw w nurcie behawiorystycznym, socjologicznym i poznawczym

Pojęcie postawy definiowane jest w różnych nurtach psychologii odmiennie. Nie ma również zgodności co do mechanizmu powstawania i zmieniania postaw. S. Mika (1984, s. 112) klasyfikuje koncepcje postaw według obszaru, z którego się wywodzą. Definicje postaw można według niego podzielić na trzy grupy: definicje nawiązujące do behawioryzmu lub psychologii uczenia się, definicje nawiązujące do koncepcji socjologicznej oraz definicje nawiązujące do teorii poznawczych.

W grupie definicji nawiązującej do behawioryzmu lub psychologii uczenia się zwraca się uwagę na powtarzalne i konsekwentne zachowanie się człowieka. W teoriach tych postawa wiązana jest z reakcją na bodziec, a dokładniej określa się ją jako „zgodną organizację reakcji” (Mądrzycki, 1977, s. 14–15). Postawa to

wyuczona, bezwarunkowa antycypacyjna reakcja (Doob, 1947, za Fishbein, Ajzen, 1975, s. 26) czy pośrednicząca reakcja wartościująca (Osgood i in., 1957, za Fishbein, Ajzen, 1975, s. 26) – postawa pośredniczy bowiem między bodźcem a reakcjami. Podobnego zdania jest W.A. Scott (1959, za Mika, 1984, s. 112), który postawę nazywa nawyk albo „wewnętrzną reakcję antycypacyjną, pośredniczącą w stosunku do zewnętrznego zachowania”. Ta definicja wskazuje na uczenie się postaw – nawyk czy reakcja antycypacyjna muszą zostać uformowane.

Część badaczy pozostaje przy niespecyficznym charakterze tej reakcji, część, jak C.E. Osgood i in., podkreśla, że postawa odnosi się jedynie do wartościującej części reakcji (1957, za Fishbein, Ajzen, 1975, s. 24–25). Większość badaczy z nurtu behawioralnego zgadza się z drugim z prezentowanych podejść (Fishbein, Ajzen, 1975, s. 25). Wśród innych definicji nawiązujących do behawioryzmu i psychologii uczenia się przywołać można tę zaproponowaną przez W.M. Fuscina (1943, za Mika, 1984, s. 112), który określa postawę jako prawdopodobieństwo, że w określonej sytuacji wystąpi dane zachowanie, czy D. Campbella, który odnosi się z kolei do społecznej postawy, którą określa „(trwałym) syndromem reakcji zgodnych względem pewnej grupy społecznych przedmiotów” (Mądrzycki, 1977, s. 15). D. Droba natomiast (1933, za Mika, 1984, s. 113) postawę nazywa „psychologiczną dyspozycję do działania w określony sposób wobec pewnych przedmiotów”.

Większość teorii uczenia się koncentruje się na sposobach, w jaki postawy powstają, czyli w jaki sposób reakcje (czy ich część wartościująca) zostają połączone z konkretnym bodźcem (Fishbein, Ajzen, 1975, s. 25). Wyjaśnienie poszukuje się w mechanizmach warunkowania klasycznego i instrumentalnego. Wśród najważniejszych czynników warunkowania klasycznego wymienia się częstotliwość parowania bodźca bezwarunkowego z warunkowym (im więcej parowań, tym bardziej reakcja na bodziec warunkowy jest zgodna z reakcją na bodziec bezwarunkowy) oraz czasowe współwystępowanie tych bodźców (jeśli bodziec bezwarunkowy poprzedza bodziec warunkowy, ma miejsce tylko niewielkie uczenie; maksymalne uczenie się obserwowane jest, kiedy bodziec warunkowy nieznacznie poprzedza bezwarunkowy) (Fishbein, Ajzen, 1975, s. 23). W przypadku warunkowania instrumentalnego dochodzi do wzmacniania konkretnej reakcji. Wśród czynników warunkowania instrumentalnego wymienia się częstotliwość wzmocnień, czasowy związek pomiędzy reakcją a wzmocnieniem, schematy wzmocnień oraz wielkość wzmocnień (Fishbein, Ajzen, 1975, s. 23). Wyróżnia się wzmocnienia pierwotne, na przykład jedzenie, picie, oraz drugorzędne – to pierwotnie neutralne bodźce, które nabyły właściwości wzmocnień, ponieważ zostały skojarzone ze wzmocnieniami pierwotnymi (Fishbein, Ajzen, 1975, s. 24).

Nawiązując do teorii warunkowania, A.J. Lott i B.E. Lott (1968, za Fishbein, Ajzen, 1975, s. 25) stwierdzili, że osoba doświadczająca wzmocnień za określone zachowanie będzie reagować na tę nagrodę – ta reakcja określana jest przez autorów jako postawa. Przenosi się ona na wszystkie bodźce obecne w momencie wzmacniania. L.W. Doob (1947, za Fishbein, Ajzen, 1975, s. 26) stwierdza, że osoba najpierw uczy się ukrytej reakcji pośredniczącej, jaką jest postawa, a później

uczy się jawnej reakcji na tę postawę. Cała reakcja pośrednicząca jest postawą, więc dwie osoby prezentujące tę samą postawę mogą nauczyć się innych zachowań. C.E. Osgood i inni (1957, za Fishbein, Ajzen, 1975, s. 26) zawężają postawę do części wartościującej reakcji, dlatego uważają, że związek postawy z zachowaniem jest słabszy (poza komponentem wartościującym reakcja ma również inne składowe, które też wpływają na zachowanie).

Definicje oparte na koncepcji behawiorystycznej oraz teoriach uczenia się w większości skupiają się na mechanizmach tworzenia się postaw, ich stałości oraz zachowań związanych z tymi postawami. Natomiast według S. Miki (1984, s. 113) ich niedostatkim jest zbyt mała precyzja opisu, co powoduje trudności w rozróżnieniu postawy od innych zjawisk.

W teoriach postaw nawiązujących do koncepcji socjologicznej podkreślany jest oceniający lub emocjonalny stosunek podmiotu postawy do jej przedmiotu (Mika, 1984, s. 113). Wśród definicji z tego nurtu można wymienić tę zaproponowaną przez L.L. Thurstone'a i E.J. Chave'a, którzy uważali, że postawa to „stopień natężenia pozytywnego lub negatywnego uczucia związanego z jakimś przedmiotem” (Thurstone, Chave, 1929; Mika, 1984, s. 113). Według H.A. Murraya i C.D. Morgana (1945, za Mika, 1984, s. 113) postawą jest trwała dyspozycja osoby do przeżywania określonego uczucia w stosunku do danej całości. Z kolei M. Fishbein wskazuje, że postawa wobec obiektu jest funkcją przekonań na temat tego obiektu i ukrytą oceniającą reakcją powiązaną z tymi przekonaniami (Fishbein, Ajzen, 1975, s. 29).

Wśród polskich badaczy prezentujących podobne stanowisko S. Mika (1984, s. 113) wymienia J. Reykowskiego czy K. Obuchowskiego, który jest zdania, że postawa jest dyspozycją przejawiającą się w zachowaniach, które cechuje określony stosunek do jakiegoś przedmiotu. S. Mika (1984, s. 113–114) stwierdza, że definicje z nurtu socjologicznego sprowadzają postawę do określonego i względnie trwałego stosunku emocjonalnego lub oceniającego do przedmiotu postawy lub dyspozycji do pojawienia się takiego stosunku, która może być pozytywna, negatywna lub neutralna. Prowadzi to z kolei do wniosku, że postawa ma znak i siłę. Wśród psychologów społecznych podobnego zdania jest chociażby B. Wojciszke, który proponuje, by postawę osoby wobec danego obiektu traktować jako względnie trwałą tendencję do wartościowania – pozytywnego lub negatywnego – tego obiektu (2002, s. 180–181). Autor zwraca uwagę, że stosunek do przedmiotu postawy może wyrażać się zarówno poprzez emocje, jak i poprzez ocenę tego obiektu. Określenie czyjejs postawy oznacza wskazanie miejsca odpowiadającego jego postawie na kontinuum od pełnego odrzucenia obiektu do pełnej akceptacji tego obiektu, czyli od stosunku skrajnie negatywnego do skrajnie pozytywnego.

Z kolei P.G. Zimbardo i M.R. Leippe (2004, s. 52) definiują postawę jako „wartościujące nastawienie oparte na elementach poznawczych, reakcjach uczuciowych oraz intencjach co do przyszłości i na zachowaniu”. Postawa jest „wartościującą sumą osobistego systemu uczuć, przemyśleń i zachowań odnoszących się do obiektu” (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 59). Wskazane w tej definicji elementy tworzą

pewien system wzajemnych powiązań. P.G. Zimbardo i M.R. Leippe wskazują w niej na kategorie reakcji na obiekty społeczne. Są to zachowanie, intencje zachowań (nie zawsze wdrażane), elementy poznawcze – idee, przekonania, części wiedzy czy wskazania, w jaki sposób „powinno” się zachować wobec określonych obiektów, reakcje uczuciowe (emocje) i postawa jako „ogólna, łączna ocena uwzględniająca inne jej elementy składowe” (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 52). Mimo, że ci autorzy wskazują na trzy komponenty postawy, to jednak największy nacisk kładą na stosunek wartościujący. Podobnie E. Aronson i inni (1997, s. 313–314) przyjmują definicję postawy podkreślającą jej element wartościujący. Postawa to „trwała ocena, pozytywna albo negatywna, ludzi, obiektów i pojęć”. Jednocześnie przyjmują, że na tę ocenę składają się trzy komponenty: emocjonalny, poznawczy i behawioralny. Również R. Fazio, którego model MODE zostanie omówiony w drugiej części rozdziału, łączy postawę z sądem wartościującym. Według niego, postawa to „przechowywane w pamięci skojarzenie obiektu z jego oceną” (2007, za Wojciszke, 2012, s. 201). Silne skojarzenia stają się pewnymi automatyzmami – pojawienie się przedmiotu postawy aktywizuje ocenę poza świadomym działaniem człowieka.

Ostatni z wyróżnionych nurtów to definicje nawiązujące do teorii poznawczych. W definicjach tych obok elementów behawioralnych i emocjonalno-wartościujących występują składowe poznawcze (Mika, 1984, s. 114). S. Mika (1984, s. 114) stwierdza, że skrajnym przykładem takich definicji jest ta zaproponowana przez S.E. Ascha, według którego „postawa jest organizacją doświadczeń oraz danych dotyczących jakiegoś przedmiotu”. Postawa według tej definicji ogranicza się wyłącznie do aspektu poznawczego. M. Fishbein i I. Ajzen (1975, s. 30) wskazują, że przykładem takiej teorii jest również model subiektywnie oczekiwanej użyteczności (SEU) Edwardsa. Zgodnie z tą teorią, osoba, decydując o zachowaniu, wybiera to, które charakteryzuje się największą subiektywnie oczekiwaną użytecznością (czyli najlepszymi wynikami). Jej postawę wobec różnych zachowań kształtuje więc ich spostrzegana użyteczność dla podmiotu. Podobnie odnosi się do tego zagadnienia również M.J. Rosenberg (1956, za Fishbein, Ajzen, 1975, s. 31). Sformułował on model wartości instrumentalnej. Autor ten definiuje postawę jako „relatywnie stałą afektywną reakcję na obiekt”, jednocześnie podkreślając, że postawie towarzyszy struktura poznawcza oparta na przekonaniach dotyczących możliwości osiągnięcia lub blokowania cenionych celów przez ten obiekt. Im bardziej obiekt jest narzędziem realizacji celów lub blokowania zdarzeń niechcianych, tym postawa wobec niego będzie bardziej pozytywna. M. Fishbein (1975, s. 31) zwraca uwagę, że na model Rosenberga wpływ ma funkcjonalne podejście do postaw: kształtowanie postaw i ich zmiany mogą być zrozumiałe tylko, jeśli są analizowane w kontekście ich użyteczności dla jednostki. M.J. Rosenberg podkreśla potrzebę spójności poznawczo-afektywnej. S. Mika (1984, s. 115) zaznacza, że takie ujęcie postawy pozwala na dokonywanie zmian postaw poprzez wskazanie osobie, w jaki sposób przedmiot postawy pozwala na realizację jej celów i wartości, przez to wspomagając kształtowanie postawy pozytywnej lub blokowanie jej dążeń przez przedmiot postawy, co będzie wspierać tworzenie się postawy negatywnej.

Pewne podobieństwa w potrzebie spójności poznawczo-emocjonalnej można zauważyć w teorii równowagi Heidera. Zajmował się on problemem podobieństwa postaw w stosunku do powiązanych ze sobą obiektów. Równowaga jest zachowana, jeśli postawy osoby wobec dwóch powiązanych ze sobą całości są jednakowego znaku. Stan równowagi występuje również w sytuacji, gdy co prawda postawy wobec dwóch związanych ze sobą elementów są różne, ale podmiot tych postaw jest przekonany, że jeden z tych elementów nie został spowodowany przez drugi. F. Heider skupiał się więc na spostrzeganych przez osobę związkach pomiędzy przedmiotami postaw (Fishbein, Ajzen, 1975, s. 32–33). Stan nierównowagi bliższy jest pojęciu dysonansu poznawczego (Festinger, 2007, s. 24). Występuje on, gdy na przykład ktoś lubiany czy szanowany przez daną osobę postąpi w sposób, którego ona nie aprobuje. Ma miejsce wówczas konflikt pomiędzy postawami wobec dwóch powiązanych elementów. W przypadku dysonansu poznawczego oceniane są relacje pomiędzy dwoma elementami poznawczymi. Takimi sprzecznymi elementami mogą być na przykład przekonania czy postawa i zachowanie. Im ważniejsze są te elementy dla danej osoby, tym poczucie dysonansu większe. Jednostka, dążąc do usunięcia odczuwanego dyskomfortu, może zmienić jeden ze sprecznych elementów poznawczych, ale może również dodać inne elementy do tej relacji, może też zmienić interpretację któregoś z elementów. Pierwsze rozwiązanie jako jedyne pozwala na pełne wyeliminowanie dysonansu, ale taka zmiana nie zawsze jest możliwa, a jej wprowadzenie może skutkować szeregiem nowych dysonansów (Festinger, 2007, s. 32).

Wśród teorii z nurtu poznawczego wymienić należy również model postawy doskonale racjonalnej (*expectancy-value model of attitudes*) Fishbeina i Ajzena (1975, za Wojciszke, 2005, s. 80). W modelu tym zakłada się, że globalna postawa wobec określonego przedmiotu tworzona jest na podstawie asocjacji tego obiektu z przekonaniem dotyczącymi różnych cech obiektu (Ajzen, 1991, s. 191) i jest równa sumie iloczynów ocen cząstkowych związanych z przekonaniem na temat poszczególnych jego cech i siły tych przekonań. Na podstawie znajomości siły przekonań i wywołanych przez nie ocen cech można przewidywać globalną postawę wobec danego przedmiotu. B. Wojciszke (2005, s. 81) zwraca jednak uwagę, że mogą nie być to przewidywania o wysokim stopniu trafności, ponieważ afektywny stosunek do przedmiotu postawy może się pojawić mimo braku przekonań na jego temat.

Dużą grupę definicji związanych z koncepcją poznawczą tworzą te, w których zakłada się występowanie pewnej struktury komponentów, łączące podejście behawiorystyczne skoncentrowane na zachowaniu, socjologiczne skupione na elemencie wartościująco-afektywnym z podejściem poznawczym. Jako pierwszy trzy składniki postaw wskazał M.B. Smith (Marody, 1976, s. 14). Według niego (1947, za Mika, 1984, s. 115), postawa jest strukturą składającą się z elementów trojakiemu rodzaju: poznawczych, które związane są z posiadanymi informacjami o przedmiocie postawy, afektywnych oraz działań osoby wobec przedmiotu postawy. Do definicji trójskładnikowych zaliczyć można również tę podaną przez D. Krecha

i R.S. Crutchfielda (1948, za Mika, 1984, s. 115), według których postawą jest trwała organizacja procesów motywacyjnych, afektywnych, spostrzeżeniowych i innych odnosząca się do określonego aspektu otoczenia jednostki. W późniejszej pracy definicja ta została uszczegółowiona. Postawa to: „trwały system pozytywnych lub negatywnych ocen, emocjonalnych odczuć i pro czy kontra tendencji do działania w stosunku do pewnego społecznego przedmiotu” (Kretch, Crutchfield, Bullachey, 1963, za Mądrzycki, 1977, s. 14). Widoczne są w niej trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny i behawioralny, jednak autorzy podkreślają, że to czynnik poznawczy wpływa na emocje i działania, można więc powiedzieć, że są one wynikiem przekonań i sądów osoby.

Zwolennikiem trójkomponentowego podejścia jest również S. Nowak (Nowak, 1973, za Marody, 1976, s. 15), który w odróżnieniu od D. Krecha i R.S. Crutchfielda podkreśla rolę składnika emocjonalnego i stwierdza, że postawą osoby wobec obiektu jest „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”. Definicja ta prowadzi do wniosku, że według S. Nowaka postawa bez komponentu emocjonalnego nie może istnieć. Założenia tego nie ma w dwóch kolejnych definicjach. T. Mądrzycki określa postawę jako „względnie stałą i zgodną organizację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną podmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów” (1977, s. 18), a S. Mika jako „względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do jej pojawienia się) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu” (1984, s. 116). Składnik poznawczy postawy związany jest z przekonaniami osoby na temat przedmiotu postawy, afektywny dotyczy stosunku uczuciowo-oceniającego, natomiast behawioralny – tendencji do pozytywnych lub negatywnych zachowań w stosunku do przedmiotu postawy (Wojciszke, 2005, s. 79). Postawa jest zawsze związana z jakimś przedmiotem. Z kolei stosunek do przedmiotu postawy, zgodnie z poglądami J. Reykowskiego (1973, za Mika, 1984, s. 116–117), nie jest jednoznaczny z pojawianiem się tylko jednej emocji jednocześnie. Możliwe jest odczuwanie różnych emocji wobec obiektu, ale prowadzących do stosunku do przedmiotu postawy tego samego znaku. S. Mika dodatkowo podkreśla, że część postaw uaktywnia się tylko w momencie kontaktu z przedmiotem postaw, przez resztę czasu pozostając utajonymi. Z kolei T. Mądrzycki podkreśla, że aspekt behawioralny z jednej strony jest komponentem postawy, ale z drugiej stanowi również przejaw postawy, jej zewnętrzną stronę, która w odróżnieniu od strony wewnętrznej, dostępna jest poznaniu obiektywnemu (Mądrzycki, 1977, s. 18).

Krytykiem trójskładnikowego modelu postaw jest m.in. B. Wojciszke (2005, s. 79), u którego wątpliwości wzbudza często słaby związek pomiędzy komponentem emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym. Uważa on, że to, czy i jak silny jest ten związek, zależy również od innych czynników i z tego powodu nie

powinno się w definicji zakładać, że on występuje. B. Wojciszke (2012, s. 200–201) wskazuje, że te trzy komponenty stanowią dobrze wyodrębnione wiązki jedynie w sytuacji, gdy przedmiot postawy jest konkretnym przedmiotem lub osobą, emocje mierzone są za pośrednictwem ich wskaźników fizjologicznych, a komponent behawioralny mierzony jest za pomocą konkretnych zachowań, a nie ich deklaracji. W przypadku abstrakcyjnych przedmiotów czy opierania się na wypowiedziach badanych, komponenty zlewają się, a postawa staje się jednowymiarowa (Chaiken, Stangor, 1987, za Wojciszke, 2012, s. 201). Nie zgadzają się z nim z kolei A. Falkowski, T. Tyszka (2006, s. 79–82), przyjmując definicję trójczynnиковą, jednocześnie postulując bardziej szczegółowe badanie postaw odnoszące się do wieloaspektowych modeli, które omówione zostaną w dalszej części rozdziału. Tabela 2.1 prezentuje podsumowanie podziału definicji ze względu na nurt, do którego nawiązują.

Tabela 2.1. Podsumowanie przeglądu definicji postaw

Grupa definicji	Definicje nawiązujące do behawioryzmu i teorii uczenia się	Definicje nawiązujące do koncepcji socjologicznej (czy psychologii społecznej)	Definicje nawiązujące do koncepcji poznawczych
Pogląd na postawę	Postawa jako zmienna pośrednicząca pomiędzy bodźcem a reakcją na bodziec Postawa jako dyspozycja do zachowania się w określony sposób	Postawa jako sąd wartościująco-afektywny	Postawa to nie tylko zachowanie i emocje, to też elementy poznawcze Teorie strukturalistyczne, w tym model trójczynnиковy
Autorzy	L. Doob; C.E. Osgood, G. Suci i P. Tennenbaum; A.J. Lott i B.E. Lott; W.M. Fuson; W.A. Scott; I. Sarnoff	L.L. Thurstone; C.D. Morgan i H.A. Murray; F. Heider; L. Festinger; H. Fishbein; R. Fazio; S. Nowak; B. Wojciszke	W. Edwards; M.J. Rosenberg; D. Krech i R.S. Crutchfield; M.B. Smith; S. Mika; M. Fishbein i I. Ajzen

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Mika, 1984; Fishbein, I. Ajzen, 1975; Marody, 1976; Wojciszke, 2012; Greenwald, Banaji, 1995, s. 4–27.

T. Mądrycki (1977, s. 16–17) dokonał jeszcze innej klasyfikacji koncepcji postaw. Klasyfikacja ta oparta jest na tym, który z czynników jest w niej uważany za najważniejszy. Zestawienie koncepcji przedstawia tabela 2.2.

Tabela 2.2. Klasyfikacja koncepcji postaw według ważności czynników

Grupa teorii	Reprezentanci i wybrane definicje
Teorie, w których za istotę postawy uznaje się czynnik poznawczy	M. Rokeach, N.H. Pronko, L.W. Ferguson, F.N. Kerlinger: postawa: „trwała struktura opisujących i oceniających przeobrażeń, które predysponują jednostkę do wybiórczego zachowania się w stosunku do desygnatu postawy”

Tabela 2.2 (cd.)

Grupa teorii	Reprezentanci i wybrane definicje
Teorie, w których za istotę postawy uznaje się czynnik emocjonalny	J.P. Guilford; M.J. Rosenberg; H.H. Remmers; L.L. Thurstone: „postawa jest względnie stałą reakcją uczuciową w stosunku do pewnego przedmiotu”
Teorie, w których za istotę postawy uznaje się jej aspekt oceniający	S. Nowak; P.E. Breer i E.A. Locke; D. Kretch, R.S. Crutchfield i E.L. Bullachey; D. Katz i E. Stotland: postawa: „tendencja czy dyspozycja do oceniania w pewien sposób przedmiotu lub jego symbolu”
Teorie, w których za istotę postawy uznaje się motyw	T. Newcomb, L.F. Shaffer i E.J. Shoben: postawa: „organizacja motywów wokół reakcji jednostki w stosunku do osoby, sytuacji czy instytucji”
Teorie, w których za istotę postawy uznaje się reakcje czy działania stanowiące ją lub z nią związane	D. Campbell, B.F. Green, W.M. Fuson: postawa to „prawdopodobieństwo wystąpienia określonych zachowań w danej sytuacji bodźcowej”

Źródło: opracowanie na podstawie: Mądrzycki, 1977, s. 16–17.

2.1.2. Koncepcje modeli postaw

Odmienne podejście do problematyki postaw prezentują autorzy ujęć modelowych. Wykorzystując przedstawione wcześniej konceptualizacje, tworzą modele wyjaśniające powstawanie postaw czy ich zróżnicowanie. W literaturze wyróżnia się model pojedynczej postawy, którego przykładem jest model MODE Fazio i Towles-Schwen, dualne modele postaw, jak na przykład model Greenwalda i Banaji czy modele procesowe postaw (na przykład APE).

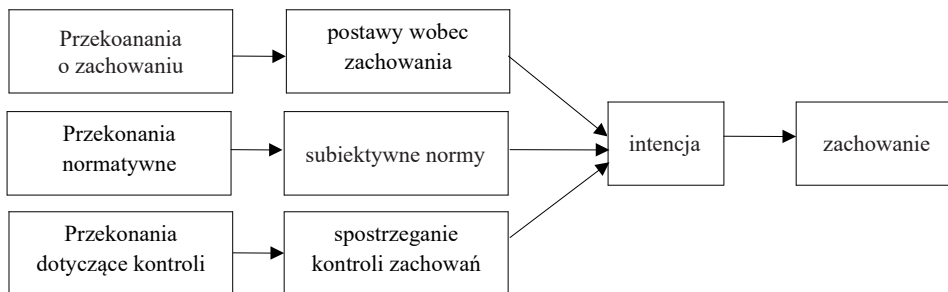
Modele postawy pojedynczej (*single attitude model*) na przykładzie modelu MODE

Punktem wyjścia do przedstawienia modelu MODE (*Motivation and Opportunity Determinants*) Fazio i Towles-Schwen jest wskazanie, że wyróżniają oni dwa rodzaje procesów kształtujących relacje postawa–zachowanie. Podstawową różnicą pomiędzy nimi jest to, na ile osoba działa w sposób refleksyjny, a na ile w sposób spontaniczny w momencie zaistnienia nagłej sytuacji. W pierwszym przypadku osoba może rozważać zyski i straty związane z danym zachowaniem, a jej postawa wobec obiektu jest tylko jednym z wielu aspektów branych pod uwagę podczas wyboru zachowania. Podczas procesu refleksyjnego osoba skupia się nie na istniejących wcześniej postawach, ale na surowych danych. W drugim przypadku proces przebiega szybciej. Proces spontaniczny bazuje bowiem na posiadanych wcześniej postawach i ich dostępności w pamięci. Osoba nie musi być świadoma wpływu postawy na zachowanie. Mimo to postawy mogą wpływać na to, jak osoba interpretuje zdarzenie i poprzez to mogą wpływać na jej reakcje (Fazio, Towles-Schwen, 1999, s. 97–99). Przeżywanie nawet słabych emocji w kontakcie z danym

obiektem powoduje tendencyjność w jego spostrzeganiu. Można więc wyróżnić postawy będące relatywnie trwałym zapisem w pamięci, które są z niej wydobywane stosownie do okoliczności, oraz postawy kształtowane w określonym kontekście sytuacyjnym na podstawie dostępnych w danym momencie informacji.

Przykładem koncepcji, w których postawy formowane są w procesie refleksyjnym, jest teoria uzasadnionego działania I. Ajzena i M. Fishbeina (1980, za Fazio, Towles-Schwen, 1999, s. 99) i jej następca – teoria planowanego działania I. Ajzena (1991). W obydwu tych teoriach występuje pojęcie intencji, czyli komponentu motywacyjnego ludzkich zachowań. Według teorii planowanego działania występują trzy niezależne czynniki intencji: postawa wobec zachowania (stopień, w jakim osoba ocenia to zachowanie jako pozytywne lub negatywne), subiektywne normy (poglądy ważnych osób trzecich) oraz stopień spostrzeganej kontroli nad zachowaniem (spostrzegana łatwość/trudność realizacji danego działania). Im bardziej pozytywna postawa, zgodne z zachowaniem subiektywne normy i przekonanie o kontroli, tym większa intencja zachowania (Ajzen, 1991, s. 188). Należy również zauważyć, że relatywna ważność tych trzech czynników w kształtowaniu intencji nie jest stała – zależy ona od rodzaju zachowania oraz sytuacji (Ajzen, 1991, s. 188–189). Postawy, subiektywne normy i spostrzegana kontrola zachowania kształtuje się zaś na bazie posiadanych przekonań, co przedstawia rysunek 2.1.

Koncepcje te zakładają, że ludzie są raczej racjonalni i wykorzystują posiadane informacje, decydując o podejmowanych przez siebie zachowaniach.



Rysunek 2.1. Teoria planowanego działania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ajzen, 1991, s. 179–211.

Wracając do modelu MODE, można powiedzieć, że jego istotą jest odpowiedź na pytanie, kiedy stosowany jest proces spontaniczny, a kiedy refleksyjny. Aby doprowadzić do procesu refleksyjnego, konieczna jest jakaś siła motywacyjna, która wywoła zaangażowanie osoby w myślenie (Fazio, Towles-Schwen, 1999, s. 100). Ta motywacja może wynikać z obaw przed konsekwencjami popełnienia błędu, ale również z pewnych szczególnych celów, na przykład utrzymywania przez osobę standardów zachowania czy oczekiwanej autoprezentacji. Drugi czynnik uruchomienia procesu refleksyjnego to posiadane możliwości. Mogą one dotyczyć czasu potrzebnego na przeanalizowanie wszystkich aspektów zachowania czy możliwości sprawowania świadomej kontroli nad zachowaniem, na przykład

nad zachowaniami niewerbalnymi. Model MODE dopuszcza możliwość występowania procesów pośrednich, będących kombinacją działań automatycznych i kontrolowanych (Fazio, Towles-Schwen, 1999, s. 102). Udostępniona w procesie spontanicznym postawa może stanowić wskazówkę do przypominania sobie informacji z nią związanych. Dane będą przetwarzane, ale w takiej sytuacji przywołane wiadomości mogą być obciążone błędem – uwaga selektywna kierowana jest aktywowaną postawą. W przypadku aktywowania postaw zapisanych w pamięci mogą zaś pojawić się elementy procesu refleksyjnego, na przykład w zakresie norm, których dana osoba przestrzega, czy potrzeby kontrolowania swoich reakcji (Fazio, Towles-Schwen, 1999, s. 103). Postawa jest połączeniem obiektu i jego oceny przechowywanej w pamięci. Refleksyjne procesy myślowe mogą doprowadzić do zmiany pierwotnej automatycznej reakcji oceniającej poprzez analizę dodatkowych informacji, które zostaną przywołane z pamięci albo aktywowane przez kontekst sytuacyjny (Petty, Brinol, DeMarre, 2007, s. 659–660).

Modele dualne na przykładzie modelu Greenwalda i Banajia

A.G. Greenwald i M.R. Banaji (1995, s. 7) definiują postawę jako przychylnie albo nieprzychylnie dyspozycje w stosunku do przedmiotu społecznego. Zauważają, że przeważnie mierzone postawy korelują pozytywnie z pozytywnym albo negatywnym zachowaniem obserwowanym w stosunku do określonego obiektu. Są to jednak korelacje słabe. Silne korelacje pojawiają się, jeśli postawy są zdecydowane, a osoba dostrzega związek między postawą a zachowaniem oraz jest świadoma swojej postawy. A.G. Greenwald i M.R. Banaji (1995, s. 8) stwierdzają jednak, że nie wszystkie postawy są jawne. Wprowadzają więc pojęcie postawy utajonej, która jest niezidentyfikowanym introspekcyjnie albo zidentyfikowanym błędnie zapisem przeszłych doświadczeń, które wywierają przychylnie albo nieprzychylnie odczucia, myśli czy działania w stosunku do obiektów społecznych. Autorzy podkreślają, że samo doświadczenie może być identyfikowalne, natomiast jego wpływ na aktualną reakcję wartościującą już nie. Osoba może mieć wobec tego samego przedmiotu odmienną postawę jawną i utajoną.

Powstawanie tych dwóch rodzajów postaw wyjaśnia Dynamiczna Teoria Postaw (DTP), odwołując się do przytoczonych wcześniej procesów spontanicznych i refleksyjnych. Postawy jawne kształtują się w systemie refleksyjnym i zależą od wartości wyznawanych przez ich podmiot (Maliszewski, 2011, s. 13). Istotne są tu zarówno komponenty emocjonalne, jak i poznawcze (Maliszewski, 2011, s. 80). Postawy utajone kształtują się w systemie automatycznym i związane są głównie z emocjami (Maliszewski, 2011, s. 80). W sytuacji, gdy postawa utajona i jawna wobec określonego obiektu jest taka sama, występuje stan równowagi (Maliszewski, 2011, s. 13). Niespójność postaw może wynikać z procesów socjalizacji. Osoba może bowiem w procesie socjalizacji nabywać pewne normy, standardy czy cele zachowania. Jeżeli są one silne, to może dojść do niespójności postaw utajonych i jawnych. W przypadku braku tego typu predyspozycji, zachowana zostanie spójność postaw (Maliszewski, 2011, s. 80–81). Sposobem na osiągnięcie dynamicznej

równowagi jest włączenie do systemu postaw dodatkowego czynnika, jakim jest system motywacyjny, kształtujący mechanizmy równowagi (Maliszewski, 2011, s. 13). Takim mechanizmem mogą być na przykład standardy kontroli, które wyłączają nieaprobowane postawy utajone. N. Maliszewski podkreśla, że w sytuacji ograniczonych możliwości poznawczych (na przykład występowanie dystraktorów) funkcję regulacyjną w systemie równowagi dynamicznej pełnią postawy utajone, ponieważ postawy jawne wymagają zasobów poznawczych do swojej aktywizacji.

Cechami wspólnymi dualnych modeli postaw jest występowanie postaw jawnych i utajonych, które mają różne reprezentacje umysłowe. Postawy te są wynikiem odmiennych procesów umysłowych: postawy utajone powstają w wyniku procesów asocjacyjnych, a postawy jawne w procesie refleksyjnym. Są one relatywnie niezależne i uruchamiane są w różnego typu sytuacjach (Petty, Brinol, DeMarre, 2007, s. 660–661).

Model APE (Associative Propositional Evaluation Model) Gavronskiego i Bodenhausena jako przykład procesowych modeli postaw

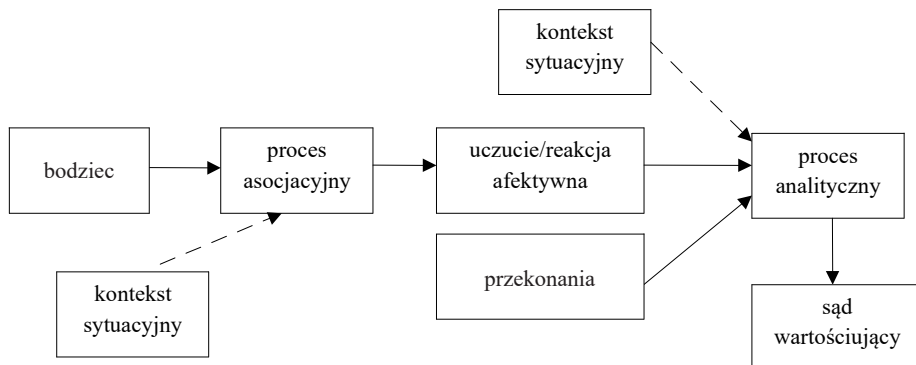
W modelu APE (Gavronski, Bodenhausen, 2007, s. 689–692) wyróżnione zostały dwa rodzaje procesów, które wpływają na to, w jaki sposób osoba reaguje na określony obiekt: asocjacyjny (skojarzeniowy) i analityczny (*propositional*). Pierwszy z tych procesów jest źródłem natychmiastowych afektywnych reakcji w stosunku do obiektu – pojawiające się pozytywne czy negatywne emocje są wynikiem aktywowania przez bodziec określonych skojarzeń. Asocjacje te są aktywowane niezależnie od tego, czy osoba uważa, że są one słuszne, czy też nie. Proces analityczny związany jest z potwierdzaniem sądów i przekonań, w tym również ich spójności z innymi przekonaniem osoby. Wynikiem pierwszego procesu jest odczucie (na przykład lubię/nie lubię), drugiego – ocena na podstawie posiadanych przekonań.

Autorzy podkreślają, że te procesy nie są od siebie niezależne – mogą nawzajem wywierać na siebie wpływ, na przykład procesy analityczne mogą aktywować określone skojarzenia w pamięci osoby. Afektywne reakcje są z kolei danymi wchodzącymi do procesu analitycznego – osoba analizując dane potwierdza poprawność tych spontanicznych reakcji. Proces analityczny może być również niezależny od reakcji emocjonalnych, jeśli zostaną one uznane za niewłaściwą podstawę sądów ewaluacyjnych, na przykład w przypadku ich niespójności z posiadanymi przekonaniem. Obydwa procesy prowadzące do określonych reakcji osoby w stosunku do danego przedmiotu mogą mieć odmienny przebieg w różnych sytuacjach. W przypadku procesu asocjacyjnego, określony bodziec może aktywować różne zestawy skojarzeń z nim związanych w zależności od okoliczności, w których dokonywana jest asocjacja.

Drugim czynnikiem wpływającym na ten proces jest wcześniej istniejąca struktura skojarzeń przechowywana w pamięci oraz ich dostępność (Gavronski, Bodenhausen, 2007, s. 701–702). W przypadku procesu analitycznego takimi

czynnikami są: zmiana reakcji emocjonalnej w stosunku do obiektu, zmiana zestawu analizowanych przekonań (na przykład pod wpływem perswazji) czy zmiana strategii osiągnięcia spójności oceny. Autorzy podkreślają, że stabilność reakcji w stosunku do obiektu w różnych kontekstach sytuacyjnych ma miejsce, jeśli skojarzenia z danym obiektem są jednorodne (w przypadku reakcji emocjonalnych) lub doświadczenia z nim związane są spójne (w przypadku reakcji wartościujących). Jeśli osoba ma różne skojarzenia czy doświadczenia, to wówczas w różnych sytuacjach mogą być aktywowane inne zestawy asocjacji lub analizowane inne aspekty tego przedmiotu (Gavronski, Bodenhausen, 2007, s. 706).

W modelu APE największy nacisk położony jest na to, w jaki sposób powstają reakcje w stosunku do obiektu. Autorzy proponują, aby pojęcie postawy było ogólną etykietą, pod którą znajdować się będą wszystkie elementy czy procesy, które są odpowiedzialne za pozytywną albo negatywną reakcję w stosunku do określonego obiektu (Gavronski, Bodenhausen, 2007, s. 709). Jednocześnie wskazują, że w modelu APE można odnaleźć odpowiednik trójczynnиковego modelu postaw: komponentem afektywnym są reakcje emocjonalne powstające na skutek aktywacji skojarzeń, komponentem poznawczym są przekonania, które obok reakcji emocjonalnych osoba poddaje analizie, a komponent behawioralny związany jest z tym, że zarówno reakcje afektywne, jak i sądy wartościujące mają swoje odpowiedniki w zachowaniu (na podstawie reakcji afektywnych można przewidywać raczej spontaniczne niż refleksyjne zachowanie, w przypadku ocen analitycznych odwrotnie) (Gavronski, Bodenhausen, 2007, s. 710). Schemat modelu został przedstawiony na rysunku 2.2.



Rysunek 2.2. Schemat modelu APE

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gavronski, Bodenhausen, 2007, s. 687–717.

W procesowych modelach postaw zakłada się, że oceny obiektów nie są przechowywane w pamięci, tylko są kształtowane wtedy, gdy są potrzebne, a ich podstawą są aktualne przekonania, uczucia czy zachowania. W zależności od kontekstu sytuacyjnego mogą zostać aktywowane inne informacje czy przekonania (Petty i in., 2007, s. 661–662).

Metakognitywny model postaw Petty'ego, Brinola i DeMarrego (MCM)

Model zaproponowany przez R.E. Petty'ego, P. Brinola i K.G. DeMarrego przejmie część założeń każdego z przedstawionych wcześniej modeli. Jednocześnie proponuje własne wyjaśnienie pewnych procesów i zjawisk poprzez wprowadzenie nowej zmiennej – asocjacji metakognitywnych.

W modelu MCM przedmiot postawy może łączyć się w pamięci zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi ocenami. Oceny te mogą się różnić stopniem, w jakim są aprobowane przez jednostkę. W zależności od kontekstu sytuacyjnego różne oceny mogą być aktywowane w pamięci. Jednostka może również modyfikować przywołane oceny w zależności od sytuacji. W modelu zakłada się, że w stosunku do jednego obiektu można mieć oceny o przeciwnym znaku. To, która z nich uaktywni się jako pierwsza, zależy od różnego typu czynników związanych z pamięcią. Ważne są m.in. liczba wcześniejszych pozytywnych i negatywnych doświadczeń z tym obiektem, świeżość tych doświadczeń, kontekst sytuacyjny, jaki im towarzyszył (Petty i in., 2007, s. 662). Nie wszystkie obiekty są kojarzone zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi ocenami – w takim przypadku strukturę postawy dobrze wyjaśniają modele pojedynczych postaw, na przykład MODE Fazio. W modelu MCM nie zakłada się, że przeciwstawne oceny obiektu są wynikiem odmiennych procesów myślowych – zarówno pozytywne, jak i negatywne oceny mogą wywodzić się z procesów asocjacji afektywnych, jak i z refleksyjnego procesu myślowego. Możliwa jest również sytuacja, gdy obydwie oceny mają swoje źródła w procesach asocjacyjnych albo w procesach refleksyjnych albo w ich kombinacji. Osoba może oznaczać związki obiektu i oceny jako prawdziwe lub fałszywe i nadawać im zróżnicowany stopień pewności. Tego typu etykiety to asocjacje metakognitywne. Osoba może więc mieć pierwotną asocjację: „Lubię x” i asocjację metakognitywną: „Jestem przekonany, że lubię x”. Asocjacje tego typu mogą mieć różną postać: tak/nie, przekonanie/wątpliwość, prawda/fałsz, akceptacja/odrzućcie itd. (Petty i in., 2007, s. 663).

Podsumowując, w modelu MCM postawa składa się z asocjacji oceniających – pozytywnych i/lub negatywnych wraz z oznakowaniem ich poprawności. Posiadanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych asocjacji może prowadzić do jawnej ambiwalencji, jeśli obydwie oceny są przez jednostkę aprobowane lub ukrytej ambiwalencji, jeśli jedna z ocen jest akceptowana, a druga odrzucana. MCM zakłada trwałą strukturę postaw, oznacza to więc możliwość ich przechowywania w pamięci, nie zaś tworzenia za każdym razem od nowa. Postawy są przechowywanymi przez osobę asocjacjami oceniającymi. Procesy konstrukcyjne mają miejsce przy łączeniu poczucia pozytywności/negatywności z postawą (Petty i in., 2007, s. 679–680).

2.1.3. Podsumowanie ujęcia definicyjnego postaw

Mimo wielu lat badań nadal nie ma zgody co do definicji pojęcia „postawa”. Wśród podejść można wyróżnić te, w których przede wszystkim próbuje się odpowiedzieć na pytanie, czym jest postawa, oraz te, w których największy nacisk kładziony jest na wyjaśnienie procesów, które prowadzą do powstania postaw. Z zaprezentowanego przeglądu definicji i modeli można wysnuć wniosek, że łączy je element oceniający. Różne są zaś podejścia do tego, co jest podstawą do formowania się tego oceniającego stosunku.

W niniejszej pracy autorka rozumie **postawę** jako względnie trwałą, pozytywny, negatywny lub ambiwalentny stosunek osoby do przedmiotu postawy, formowany na podstawie przeżywanych w związku z przedmiotem postawy emocji, posiadanych przekonań (sądów poznawczych) na temat przedmiotu postawy i mogący wyrażać się w zachowaniach w stosunku do przedmiotu postawy lub ich deklaracjach.

Przyjęta definicja łączy podejście socjologiczne z trójczynnikiem modelem postaw oraz z modelem MCM. Autorka zgadza się z B. Wojciszke, że w przypadku części obiektów postaw trzy komponenty postaw nie poddają się łatwej identyfikacji, a postawa staje się bardziej jednowymiarowa. Wydaje się jednak, że w przypadku dokładnie określonych, realnych przedmiotów postaw komponenty te można wskazać, chociaż nasilenie trzech składowych nie musi być podobne. Zakłada się, że spójność komponentów emocjonalnego i poznawczego będzie wiązać się z bardziej zdecydowanymi postawami i przejawiać się będzie również w bardziej zdecydowanych zachowaniach czy ich deklaracjach zgodnych z kierunkiem dwóch pierwszych komponentów. Niespójność zarówno pomiędzy komponentem poznawczym a emocjonalnym, jak i wewnątrz nich zgodnie z modelem MCM prowadzi do postaw ambiwalentnych. Autorka przyjmuje, że postawa jest względnie trwałym stosunkiem osoby do przedmiotu postawy, a więc jest konstruktem przechowywanym w pamięci, wydobywanym z niej w sytuacji związanej z tym obiektem.

2.2. Znaczenie postaw

Duże zainteresowanie problematyką postaw wynika z ich dużego znaczenia dla przewidywania ludzkiego działania. Jak wskazano wcześniej, postawa jest jednym z czynników wiążących się z intencją określonego zachowania. Ich znajomość zbliża więc do poprawnego przewidywania tego zachowania. Postawy mogą wpływać na zachowanie w sposób pośredni lub bezpośredni.

2.2.1. Pośredni wpływ postaw na zachowanie

Pośredni wpływ postaw na zachowania odnosi się do związku postaw z praktycznie wszystkimi procesami poznawczymi człowieka. Poprzez modyfikację procesów poznawczych postawy wpływają pośrednio też na zachowanie. B. Gavronski i G. Bodenhausen (2007, s. 688) zauważają związek postaw z procesami uwagi, dokonywaniem kategoryzacji, pamięcią, interpretacją zdarzeń, poszukiwaniem informacji. O pewnej tendencji w przetwarzaniu informacji o przedmiotach postaw, począwszy od poszukiwania informacji, poprzez ich interpretację aż po wyciąganie wniosków i zapamiętywanie informuje również B. Wojciszke (2005, s. 84).

Podobne zdania są P.G. Zimbardo i M.R. Leippe (2004, s. 55), którzy wskazują, że postawy mają znaczenie w postrzeganiu i szeroko rozumianym myśleniu. Mogą bowiem wpływać na to, jaka wiedza na temat ich obiektu jest pozyskiwana i jak ukształtowane zostaną przekonania wobec niej. Inaczej mówiąc, postawa może wpływać na to, w jaki sposób osoba interpretuje pojawiające się informacje związane z jej przedmiotem, a nawet, czy i które z tych informacji zauważa. K. Edwards i E.E. Smith (1996, za Wojciszke, 2002, s. 198) udowodnili, że informacje zgodne z postawą są przetwarzane szybciej niż te, które są z nią sprzeczne. W tym drugim przypadku osoba analizuje je bardziej krytycznie, poszukując w pamięci danych zgodnych z prezentowaną postawą. Postawa wiąże się z otwartością w stosunku do danego obiektu i wpływa na gotowość osoby do poznawania go. P.G. Zimbardo i M.R. Leippe stwierdzają wręcz, że „postawy determinują procesy percepcyjne i poznawcze” (2004, s. 55).

Na związek postaw ze spostrzeganiem zwrócił również uwagę R.H. Fazio (1986, s. 210). Stwierdził on, że postawa wpływa na spostrzeganie obiektu w sytuacjach nagłych (w tym przypadku aktywowane zostają asocjacje obiektu z określoną jego oceną). Spostrzeżenia dokonane w takich warunkach mogą z kolei wpłynąć na zachowanie osoby. Poprzez proces selektywnej percepcji postawa zmienia aktualne postrzeganie przedmiotu postawy. R.H. Fazio (1986, s. 232) uważa jednak, że w przypadku, gdy procesy selektywnej percepcji zostaną zablokowane, postawy nie będą wpływały na zachowanie.

Nawiązując do teorii dysonansu poznawczego Festingera, należy zauważyć, że jedną z przyczyn, dla których postawy prowadzą do selektywności percepcji, jest potrzeba potwierdzenia swoich przekonań, co daje osobie uczucie przyjemności. Unikanie informacji niezgodnych z już posiadanymi pozwala unikać dysonansu poznawczego (Festinger, 2007, s. 39). B. Wojciszke (2012, s. 197) podkreśla jednak, że wpływ postaw na selektywność percepcji nie zawsze ma miejsce. Wskazuje, że unikanie informacji niezgodnych z postawą nie występuje w sytuacjach wymuszających bezstronność, na przykład zachowania łatwo obserwowalnego dla innych czy konieczności uzasadniania swojego zachowania, ale również gdy obiekt postawy nie jest dla osoby ważny, czy gdy osoba świadomie próbuje zmienić swoją postawę.

Postawy w niewielkim stopniu wpływają na selektywność pamięci w zakresie informacji zgodnych z postawą (Wojciszke, 2012, s. 199). A.H. Eagly i inni (1999)

stwierdzają, że wpływ postaw na zakłócenia pamięci poprzez lepsze zapamiętywanie informacji zgodnych z postawą jest w większości przypadków bardzo mały. Związki postaw z selektywnością pamięci są bardziej widoczne w przypadku postaw silnie związanych z wyznawanymi wartościami (Wojciszke, 2012, s. 199). Wybór pasywnego podejścia do obrony swoich postaw (a przez to gorsze zapamiętywanie informacji niezgodnych) jest związany z motywacją i możliwościami zastosowania bardziej aktywnego podejścia (Eagly i in., 2001, s. 9). Jednocześnie dowiedziono, że zarówno osoby mające pozytywne, jak i negatywne postawy lepiej zapamiętują informacje zarówno zgodne, jak i sprzeczne niż neutralne. Osoby o postawie neutralnej wobec określonego obiektu gorzej zapamiętują informacje związane z tym obiektem od osób o wyraźnych postawach wobec niego (Wojciszke, 2012, s. 199).

W koncepcjach postaw nawiązujących do teorii behawiorystycznych, poruszany jest problem równoległego kształtowania reakcji wobec różnych bodźców. Zgodnie z zasadami warunkowania postawy z ich obiektów mogą być przenoszone na inne, występujące z nimi w momencie wzmacniania (na przykład Lott i Lott, 1968, za Fishbein, Ajzen, 1975). Na problem innych obiektów zwraca uwagę również F. Heider, wskazując, że odmienne postawy wobec dwóch obiektów postrzeganych jako powiązane ze sobą poprzez odpowiedzialność jednego za występowanie drugiego prowadzi do poczucia nierównowagi, z którym jednostka na przykład będzie chciała sobie poradzić (Fishbein, Ajzen, 1975, s. 32–33).

2.2.2. Bezpośredni wpływ postaw na zachowanie

Według B. Wojciszki (2012, s. 202), analizując wpływ postaw na zachowanie, należy zwrócić uwagę na dwa aspekty. Po pierwsze, zgodność pojedynczego zachowania z postawą może być mniejsza niż średnia zgodności większej liczby jej reakcji w stosunku do przedmiotu postawy. Pojedyncze zachowanie może być bowiem podyktowane nietypowymi warunkami czy dodatkowymi okolicznościami. Po drugie, zbyt duża ogólność postawy może zmniejszać trafność przewidywania zachowania. W przypadku mierzenia bardziej szczegółowych postaw możliwe jest dobre przewidywanie nawet pojedynczych zachowań.

Prognozowanie zachowań na podstawie postaw wymaga również uwzględnienia innych zmiennych, które także wpływają na wybór podejmowanych działań. Należą do nich chociażby wcześniej wymienione subiektywne normy czy spostrzegana kontrola zachowania (Ajzen, 1991, s. 188). Ważnymi czynnikami są również cechy sytuacji, które mogą sprzyjać albo blokować zachowanie zgodne z własnymi postawami. Przykładem sytuacji drugiego typu są sytuacje dezindywiduujące, w których silna identyfikacja z grupą i jej wartościami powoduje, że własne poglądy jednostki nie wpływają na jej zachowanie, jak również sytuacje skryptowe, gdzie jednostka realizuje utrwalony schemat działania, niezależnie od swoich postaw (Wojciszke, 2012, s. 203).

Postawy wobec ważnych dla jednostki obiektów będą częściej zgodne z zachowaniem wobec nich niż w przypadku postaw mało znaczących. Również wewnętrzna homogeniczność postaw (stopień jednorodności uczuć czy przekonań w stosunku do obiektu) będzie istotnym czynnikiem ich zgodności z zachowaniem (Wojciszke, 2005, s. 88).

Postawy są również łatwo dostępną ogólną oceną. P.G. Zimbardo i M.R. Leippe (2004, s. 56) wskazują, że, zwłaszcza w przypadku podejmowania decyzji mniej ważnych, mogą one kierować zachowaniem w stosunku do obiektu. Postawy mogą więc determinować reakcje. Nawiązując do przedstawionego modelu MODE, w sytuacji, gdy nie ma motywacji albo możliwości do refleksyjnego procesu myślowego, osoba może dokonać wyboru działania wyłącznie na podstawie aktywowanej postawy. Postawa ułatwia, ale również może zmieniać sposób przetwarzania informacji. Dzięki postawom nie ma potrzeby ustosunkowywania się do ich przedmiotów za każdym razem od nowa. Pozwala to więc na szybsze podejmowanie decyzji (Wojciszke, 2012, s. 208). Jednak, jak wspomniano wcześniej, postawy mogą prowadzić do tendencyjnego przetwarzania informacji czy selektywnej percepcji.

Postawy mogą wpływać na zachowanie osoby w sposób zarówno pośredni (poprzez modyfikowanie procesów poznawczych), jak i bezpośredni. Należy jednak pamiętać, że charakter relacji postawa – zachowanie uzależniony jest od wielu czynników moderujących.

2.3. Kształtowanie postaw

Mimo pewnej trwałości postaw, możliwa jest ich zmiana. Jeżeli postawa jest systemem powiązanych elementów, to modyfikacja dowolnego elementu systemu – przekonań, emocji, zachowań, intencji zachowań – może prowadzić do zmiany innego elementu (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 54). Zmiana przekonań może prowadzić do zmiany postawy, zmiana postawy do zmiany zachowania, ale również zmiana zachowania do zmiany postawy.

G. Gruszczyńska-Malec i M. Rutkowska (2012, s. 88) zwracają uwagę, że proces zmiany postaw może być uruchamiany albo przez osobę, która jest podmiotem postawy, albo przez podmiot zewnętrzny. W sytuacji, gdy to jednostka jest źródłem zmiany, mechanizmów upatruje się w odczuwanym dysonansie poznawczym, a także w mechanizmach wyjaśnianych przez teorie atrybucji, autopercepcji i reaktancji. W przypadku zewnętrznego podmiotu inicjującego zmianę uwzględnia się mechanizmy przedstawione w procesualnym modelu perswazji, modelu reakcji poznawczych czy teoriach dwutorowości perswazji (Gruszczyńska-Malec, Rutkowska, 2012, s. 88; Wojciszke, 2012, s. 216) oraz wcześniej już omówionych mechanizmów warunkowania, zwłaszcza instrumentalnego.

2.3.1. Mechanizmy kształtowania postaw

Zjawisko dysonansu poznawczego w kontekście kształtowania postaw zostało omówione już wcześniej. Występowanie dysonansu może prowadzić do zmiany postawy przez osobę zarówno z, jak i bez wpływu innych osób. Dysonans może zostać zniesiony albo poprzez wyeliminowanie zachowania niezgodnego z postawą, albo przez zmianę postawy w taki sposób, by była ona spójna z prezentowanym zachowaniem. Aby druga z wymienionych sytuacji mogła mieć miejsce, koniecznym warunkiem jest przekonanie osoby, że jej działanie jest jej wolnym wyborem (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 145). Zewnętrzne czynniki – duże nagrody czy kary – są dodatkowym elementem poznawczym, który skutecznie redukuje niezgodność i usprawiedliwia zachowanie, w związku z tym osoba nie potrzebuje zmieniać swojej postawy. Nagroda lub kara pozwala więc na poszukiwanie przyczyn działania na zewnątrz. P.G. Zimbardo i M.R. Leippe (2004, s. 145) wskazują, że chcąc zmienić postawę, a nie tylko sprowokować określone zachowanie, należy posługiwać się najmniejszą dającą efekt siłą w taki sposób, by ta zachęta nie mogła stać się dodatkowym elementem poznawczym, który mógłby stanowić usprawiedliwienie dla niezgodności zachowania z postawą. W tej sytuacji osoba nie ma możliwości usprawiedliwienia swojego zachowania zmiennymi sytuacyjnymi, jego przyczyny szuka więc w sobie.

Istotne dla kształtowania postaw ma powiązane z dysonansem poczucie się do odpowiedzialności za konsekwencje swoich czynów, niepasujących do własnego wizerunku (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 149–150). Zgodnie z teorią dysonansu poznawczego ludzie starają się unikać tego, co zagraża ich samoocenie (Aronson i in., 1997, s. 233), a taka sytuacja występuje, gdy osoba czuje się odpowiedzialna za wynik swojego działania niezgodnego z tym, jak chce się spostrzegać. Podobnie silny dysonans pojawia się, gdy zachowanie niezgodne z postawą ma charakter publiczny (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 150). Można powiedzieć, że publiczna prezentacja działań niespójnych z postawą wiąże się również ze sprzeczną z oczekiwaniem jednostki autoprezentacją, czyli próbą zakomunikowania, kim osoba jest lub za kogo chciałaby być uważana (Aronson i in., 1997, s. 254).

Innym mechanizmem związanym z kształtowaniem postaw są atrybucje. Teorie atrybucji zajmują się sposobami tłumaczenia przez ludzi różnych zdarzeń (Lewicka, 2005, s. 46). Autoatrybucje będą się więc odnosić do poszukiwania przyczyn własnego zachowania. Jedną z podstawowych teorii atrybucji jest koncepcja F. Heidera (1958, za Zimbardo, Leippe, 2004, s. 119), który wskazuje, że poczucie kontroli swojego otoczenia jest podstawową potrzebą człowieka. Z tego powodu ludzie próbują wyjaśniać przyczyny zachowań, nie tylko innych osób, ale również własnych. Wymienia się dwa rodzaje atrybucji (Lewicka, 2005, s. 47). Pierwszy to atrybucja dyspozycyjna – przyczyn zachowania poszukuje się w osobowości danej osoby, jej motywacjach czy zdolnościach. Są to przyczyny osobowe. Drugi rodzaj atrybucji to atrybucja sytuacyjna – dotyczy przyczyn środowiskowych, zewnętrznych, niezwiązanych z intencjami osoby. W przypadku drugiego ze wskazanych rodzajów

atrybucji zakłada się, że osoba nie będzie zachowywać się w określony sposób, jeśli w jej otoczeniu nie będzie czynnika wywołującego to zachowanie (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 119). Podkreśla się, że w sytuacji, gdy przyczyna zachowania nie jest jasna, pojawia się tendencja do przeceniania czynników wewnętrznych – dyspozycyjnych osoby i niedoceniań czynników zewnętrznych, sytuacyjnych. To tak zwany podstawowy błąd atrybucji (Zimbardo i Leippe, 2004, s. 124). Kształtowanie postaw często odbywa się nieświadomie. Nie zawsze osoba zastanawia się bowiem nad swoimi postawami wobec określonych obiektów.

Mechanizmem kształtowania postaw jest również autopercepcja. W teorii autopercepcji Bema obecne są dwa podstawowe postulaty. Po pierwsze, osoba poznaje swoje postawy, emocje i przekonania częściowo poprzez wnioskowanie o nich na podstawie własnych zachowań lub okoliczności, w których do tych zachowań doszło (Bem, 1972, s. 5). Osoba często przed podjęciem działania nie zastanawia się nad swoimi postawami, wnioskuje o nich już po określonym zachowaniu. Po drugie, mechanizm autopercepcji jest podobny do mechanizmów percepcji interpersonalnych. Jeżeli wewnętrzne wskazówki (przekonania, uczucia) są słabe, niejednoznaczne albo trudne do interpretacji, osoba, której to dotyczy, jest w takiej samej sytuacji jak zewnętrzny obserwator, który opiera się na tych samych zewnętrznych przesłankach – zachowaniach osoby (Bem, 1972, s. 5). Proces autopercepcji zachodzi więc najczęściej, gdy osoba ma nie w pełni ukształtowane poglądy na temat danego obiektu. W przypadku silnych wskazówek wewnętrznych, czyli zdecydowanych przekonań na swój temat/w obszarze swoich postaw, autopercepcja nie będzie miała miejsca, ponieważ nie będzie potrzebna. Silna i spójna postawa początkowa sprawia, że osoba jest mniej podatna na jej zmiany poprzez autopercepcję (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 130). P.G. Zimbardo i M.R. Leippe (2004, s. 129) zwracają również uwagę, że w przypadku, gdy osoba ignoruje kontekst sytuacyjny, a więc czynniki zewnętrzne, które mogą być przyczynami zachowania, może popełnić tak zwany podstawowy błąd atrybucji.

Możliwości zmieniania postaw związane są również z poczuciem wolności i swobody wyboru. Przekonanie o wolności wyboru zachowania jest koniecznym warunkiem dostrzegania ewentualnego dysonansu pomiędzy nim a postawą i potrzeby jego eliminowania. Z innej strony do poczucia wolności i swobody podchodzi S.S. Brehm i J.W. Brehm, którzy w teorii reaktancji zwracają uwagę na konsekwencje motywacyjne poczucia zagrożenia wolności i swobody (1981, s. 3–4). Utrata czy zagrożenie poczucia wolności i swobody stymuluje jednostkę do podjęcia prób jej odzyskania. Opór w sytuacji poczucia zagrożenia wolności pojawia się w stosunku do przekonań czy zachowań, które jednostka uważa za uprawnione. Poczucie zagrożenia swobody tych zachowań czy przekonań wywołuje negatywne emocje i sprawia, że postrzegana atrakcyjność tych elementów rośnie (Pasikowski, 2014, s. 43). Opór przejawia się w sprzeciwie w stosunku do zewnętrznych wytycznych, nacisków czy perswazji (Pasikowski, 2014, s. 43). Próbuąc kształtować postawy, nie można zapominać o potrzebie wolności i swobody oraz o reaktancji, która może pojawić się, gdy jednostka będzie miała poczucie, że te potrzeby są zagrożone.

2.3.2. Wybrane modele perswazji

Procesualny model perswazji McGuire'a odnosi się do skuteczności komunikacji perswazyjnej. Zaprezentowany w nim został pięcioetapowy proces przetwarzania komunikatu perswazyjnego, od którego zależy jego ostateczny wynik. Te etapy to uwaga, zrozumienie treści komunikatu przez odbiorcę, uleganie argumentom nadawcy, utrzymanie zmienionej postawy i jej wykorzystanie w swoim zachowaniu (Wojciszke, 2012, s. 212). Etap pierwszy związany jest z zauważeniem przekazu przez odbiorcę, drugi wiąże się zaś ze stopniem skomplikowania przekazu i jego dostosowaniem do zdolności percepcyjnych odbiorcy. Etap trzeci to akceptacja argumentów, czwarty – osiągnięcie trwałości zmienionej postawy, a piąty – gotowość do wdrożenia działania zgodnego z nową postawą (Wojciszke, 2012, s. 212–213). W modelu McGuire'a wymienione elementy stanowią etapy jednego procesu – każdy jest uzależniony od poprzedniego. Wyjaśnia to, dlaczego sukcesy na początkowych etapach nie muszą prowadzić do zmiany postawy. Model uwzględnia również możliwość wywierania wpływu przez czynniki indywidualne, na przykład inteligencję odbiorców przekazu, na przebieg poszczególnych etapów procesu przetwarzania komunikatu perswazyjnego.

Kolejnym modelem perswazji jest **model reakcji poznawczych**. Celem badań B.T. Kinga i I.L. Janisa (1956, za Wojciszke, 2002, s. 214) było wskazanie, że zmiana postaw jest silniejsza, jeśli osoba jest zaangażowana w przetwarzanie komunikatu perswazyjnego. Takie zaangażowanie przejawia się na przykład w odgrywaniu roli czy obronie przeciwnego stanowiska. Badacze stwierdzili, że postawy zmieniają się w większym stopniu wtedy, gdy osoba jest zaangażowana w przygotowanie i przedstawienie argumentów sprzecznych z własnym stanowiskiem (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 134). Odgrywanie ról jest skutecznym sposobem zmiany postaw z kilku powodów. Pierwszym z nich jest samoatrybucja – posiadanie ogólnego poglądu w danej sprawie nie oznacza, że wszystkie odczucia i przekonania związane z tą kwestią są jednostronne. Odgrywane odczucia i myśli mogą zdominować autorefleksję osoby odgrywającej rolę. Drugi z czynników to autoperswazja – improwizacja wiąże się z tworzeniem przekonującej postaci, a to sprzyja przekonywaniu samego siebie do idei i emocji potrzebnych do odegrania tej roli (Zimbardo, Leippe, 2004, s. 136). Samodzielne konstruowanie myśli i uczuć powoduje, że są one bardziej osobiste i przez to lepiej pamiętane (Greenwald, 1968, za Zimbardo, Leippe, 2004, s. 136). Kolejnym powodem skuteczności autoperswazji jest to, że osoba odgrywająca rolę jest najlepszym znawcą własnych argumentów wspierających określoną postawę. Dzięki temu też najłatwiej może je podważyć.

Model reakcji poznawczych oparty jest na postulacie, wynikającym z powyższych spostrzeżeń, że wyznacznikiem skuteczności perswazji są reakcje odbiorcy wywoływane przez przekaz. Podstawowym założeniem modelu jest to, że odbiorca przekazu w sposób aktywny konfrontuje go ze swoimi przekonaniem. Jego reakcje poznawcze mogą być przychylne lub nieprzychylne dla tego przekazu. Im więcej reakcji poznawczych i im bardziej są one przychylne, tym większe

prawdopodobieństwo zmiany postawy zgodnie z kierunkiem przekazu (Greenwald, 1968, za Wojciszke, 2002, s. 214–215; Petty i in., 1981, za Wojciszke, 2002, s. 214–215). Przychylność reakcji odbiorcy na przekaz pozwala więc przewidywać, czy postawa ulegnie zmianie.

W odróżnieniu od procesualnego modelu perswazji oraz modelu reakcji poznawczych, **teorie dwutorowości perswazji** nie zakładają, że zmiana postaw musi być wynikiem świadomego przetwarzania informacji (Wojciszke, 2012, s. 216). Dwa główne modele tego nurtu to model szans rozpracowania przekazu oraz model systematycznego i heurystycznego przetwarzania przekazu. W modelach tych wspólnym elementem jest założenie, że możliwe są dwa odmienne procesy zmiany postaw.

Model szans rozpracowania przekazu R.E. Petty'ego i J.T. Cacioppo (1986, za Wojciszke, 2002, s. 216) zakłada występowanie dwóch torów perswazji: centralnego, związanego ze starannym analizowaniem przekazu, i peryferyjnego, opartego na szybkiej, powierzchownej identyfikacji jakiegoś elementu, który zasugeruje odpowiedni stosunek do odbieranego komunikatu. W przypadku toru centralnego skuteczny przekaz będzie wiązał się z wywołaniem przychylnych reakcji poznawczych (można więc powiedzieć, że jest to ten sam sposób oddziaływania perswazji, co przedstawiony w modelu reakcji poznawczych). Zmiana postawy zależy od jakości argumentów, jest trwała, odporna na kontrargumenty i wprowadzana w zachowanie (zgodnie z procesualnym modelem perswazji osiąga etap piąty). W przypadku toru peryferyjnego, osoba nie analizuje argumentacji, wskazówką do ustosunkowania się do przekazu może być na przykład postrzegany autorytet nadawcy czy zachowanie innych ludzi. Zmiana jest nietrwała, łatwo podatna na kolejne zmiany, rzadko wprowadzana do zachowania osoby.

S. Chaiken (1980, za Wojciszke, 2002, s. 216–217) w modelu systematycznego i heurystycznego przetwarzania przekazu zamiast określić „tor centralny” i „tor peryferyjny” mówi o przetwarzaniu systematycznym, które związane jest ze staranną analizą informacji, i heurystycznym, które charakteryzuje się opieraniem na prostych regułach, niezagłębianiem się w argumentację.

W obydwu modelach charakterystyczne jest, że jeden ze sposobów przetwarzania komunikatów prowadzi do wysokiego rzeczywistego rozpracowania przekazu przez odbiorcę, zaś drugi tylko do powierzchownego. Przetwarzanie torem centralnym zwiększa prawdopodobieństwo rozpracowania przekazu, jednak konieczne jest, by odbiorca miał motywację i możliwości, by dokonać starannej analizy dostarczanych informacji. Na te same elementy zwracają uwagę R.H. Fazio i T. Towles-Schwen w modelu MODE.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, że kształtowanie postaw, podobnie jak ich definiowanie, jest obszarem ścierania się wielu poglądów. Wyróżnia się zmiany, których inicjatorem jest podmiot postawy, i te, które prowokowane są przez podmioty zewnętrzne. Mechanizmy kształtowania postaw odnoszą się zarówno do świadomych, jak i nieświadomych procesów umysłowych, odwołują się do przekonań, emocji, jak również zachowań. Zmianę postawy może więc zapoczątkować zmiana przekonań osoby o przedmiocie postawy, zmiana emocji przeżywanych

w związku z tym przedmiotem czy zmiana zachowania wobec przedmiotu postawy. Podkreślana jest jakość argumentacji, jak również cechy nadawców. Rozróżnia się trwałe i nietrwałe zmiany postaw oraz poszukuje się powodów osiągniętych efektów kształtowania postaw. P.G. Zimbardo i M.R. Leippe (2004, s. 20–21) zwracają uwagę dodatkowo na różne drogi zmieniania postaw: poprzez wpływ w układzie interpersonalnym, gdzie możliwe jest dostosowanie komunikacji do konkretnej osoby, w układzie perswazyjnym, gdzie podejmowana jest próba jednoczesnego kształtowania postaw większej liczby odbiorców, oraz poprzez środki masowego przekazu, gdzie mimo dużej bezosobowości przekazu również możliwy jest wpływ na postawy odbiorców. Dodatkowo nie można zapominać o różnicach indywidualnych osób, których postawy podlegają próbie zmiany, które również utrudniają przewidywanie kierunku i siły tej zmiany. Wielość podejść i czynników związanych z kształtowaniem postaw jest wyzwaniem również w przypadku postaw pracowniczych.

2.3.3. Kształtowanie postaw w organizacji

G. Gruszczyńska-Malec i M. Rutkowska (2012, s. 90) wskazują, że kształtowanie postaw pracowników rozpoczyna się już w momencie ich zatrudniania. Szczególna rola przypisywana jest menedżerom i ich oddziaływaniu na pracowników. Autorki podkreślają, że kształtowanie postaw w organizacji oparte jest na tych samych zasadach co w każdej innej sytuacji – odbywa się ono poprzez proces uczenia się, naśladownictwo i odgrywanie ról. Procesy te odbywają się w trakcie szkoleń, coachingu czy dzięki mentoringowi. Zwracają uwagę również na odpowiednie stosowanie wzmocnień, rolę klimatu i kultury organizacyjnej oraz otwartej i przejrzystej komunikacji z pracownikami.

Ze względu na ściśle określony przedmiot postaw, które są obiektem badań autorki w następnej części rozdziału, przedstawiony zostanie przegląd prac poświęconych czynnikom kształtującym postawy pracowników wobec oceniania okresowego.

2.3.4. Postawy wobec systemu oceniania okresowego pracowników

Badacze zwracają uwagę na stosunkowo niewielką liczbę badań dotyczących reakcji pracowników na ocenianie okresowe (Jawahar, 2007, s. 736). Większym zainteresowaniem naukowców cieszą się bowiem kwestie psychometrycznych właściwości stosowanych narzędzi, błędów oceniania czy też trafności ocen (Bernardin, Vilanova, 1986, za Krats, Brown, 2013, s. 396; Murphy, Cleveland, 1995, za Krats, Brown, 2013, s. 396).

Jednocześnie zwraca się uwagę, że reakcje pracowników mogą mieć tak samo duży wpływ na skuteczność systemu oceniania okresowego jak kwestie

psychometryczne (Lawler, 1967, za Krats, Brown, 2013, s. 396; Murphy, Cleveland, 1995, za Krats, Brown, 2013, s. 396). P. Krats i T.C. Brown (2013) oraz I.M. Jawahar (2007, s. 737) podkreślają, że dobre właściwości psychometryczne będą miały niewielkie znaczenie, jeśli system oceniania nie będzie akceptowany i wspierany przez pracowników. Z kolei E.E. Lawler (1967, za Krats, Brown, 2013, s. 400) stwierdziła, że postrzeganie przez pracowników sprawiedliwości systemu oceniania i ich akceptacja dla tego systemu są konieczne dla sukcesu procesu oceniania. B. Kuvaas (2006, za Krats, Brown, 2013, s. 397) dodaje, że satysfakcja z oceniania jest pozytywnie skorelowana z zaangażowaniem organizacyjnym, a D. Bhatnagar (2013, s. 69) podkreśla związek postaw wobec SOOP z satysfakcją z pracy i skłonnością do poszukania innego miejsca zatrudnienia. G.E. Roberts (2003, s. 94) z kolei zwraca uwagę, że utrzymywanie postawy akceptacji pracowników wobec SOOP wymaga, aby wszystkie istotne elementy systemu oceniania działały prawidłowo. Podkreśla, że pojedyncza nieprawidłowość w procesie oceniania może podważyć zaufanie pracowników do SOOP. Według badacza takim wadliwym elementem mogą być na przykład kryteria oceniania, które są niewłaściwie dobrane albo wiążą się z nieistotnymi aspektami pracy. Podkreśla, że miejsc, w których mogą się pojawić błędy skutkujące negatywnymi postawami, jest w systemach oceniania okresowego wiele.

System oceniania okresowego może zwiększać motywację pracowników i wspierać ich rozwój, jeśli zatrudnieni będą go postrzegali jako trafny i sprawiedliwy (Thurston, McNall, 2010, s. 201). Może również być źródłem frustracji i niezadowolonia, jeśli pracownicy będą uważać, że jest nieodpowiedni, obciążony błędami, stosowany w niewłaściwym celu (Skarlicki, Folger, 1997, za Thurston, McNall, 2010, s. 201).

2.3.5. Przegląd wyników badań dotyczących czynników kształtujących postawy wobec systemów oceniania okresowego pracowników

W wielu badaniach przedstawiane są zarówno czynniki wpływające na postawy wobec systemu oceniania okresowego pracowników, jak również oceny pracy – rozumianej jako proces i jako wynik. W niniejszym przeglądzie autorka zwraca uwagę głównie na czynniki dotyczące SOOP, ponieważ proces oceniania okresowego odbywa się w stworzonym do tego celu systemie. System oceniania okresowego i proces oceniania okresowego są ze sobą ściśle powiązane i nie można ich do końca rozdzielić. Powoduje to, że czynniki kształtujące postawy wobec tych dwóch obiektów są bardzo podobne. W przypadku występowania różnic, dla zachowania spójności prezentacji wyników badań, autorka będzie nawiązywać również do pozostałych wskazanych obszarów badawczych.

Analiza literatury pokazała, że brakuje badań nad czynnikami wpływającymi na postawy wobec SOOP wśród nauczycieli akademickich. Z tego powodu przedstawione zostaną czynniki wskazane w badaniach w innych grupach zawodowych.

W prezentowanych badaniach autorzy mówią o postawach wobec SOOP, akceptacji SOOP, satysfakcji z SOOP, postrzeganiu go jako sprawiedliwego czy trafnego. Wszystkie te określenia oznaczają stosunek czy podejście pracowników do systemu oceniania okresowego, a więc postawy wobec SOOP.

Czynników wpływających na postawy wobec SOOP wymienia się wiele. Ich zestawienie przedstawia tabela 2.3.

Tabela 2.3. Czynniki wpływające na postawy wobec SOOP

Czynnik	Badania
Postrzeganie sprawiedliwości systemu oceniania okresowego pracowników	S. Taneja i in., 2015; E. Ghauri, P.A. Neck, 2014; E. Farndale, C. Kelliher, 2013; C. Tsai, W. Wang, 2013; D. Bhatnagar, 2013; A. Shrivastava, P. Purang, 2011; P.W. Thurston, L. McNall, 2010; M. Brown i in., 2010, za J. Sumelius i in., 2014; I.M. Jawahar, 2007; G.T. Milkovich, J.M. Newman, 2005, za D. Bhatnagar, 2013; A. Li i A.B. Butler, 2004, za C. Tsai, W. Wang, 2013; J.R. Williams, P.E. Levy, 2000; P.E. Levy, J.R. Williams, 1998; R. Folger, R. Cropanzano, 1998, za C. Tsai, W. Wang, 2013; G.E. Roberts, 1994; S.J. Carroll, C.E. Schneier, 1982, za G.E. Roberts, 1994
Postrzeganie kryteriów oceniania	E. Ghauri, P.A. Neck, 2014; C. Tsai, W. Wang, 2013; K.R. Murphy, J.N. Cleveland, 1995, za P. Krats, T.C. Brown 2013; S.J. Carrol, C.E. Schneier, 1982, za C. Harris, 1988; G.P. Latham, K.N. Wexley, 1981; za C. Harris, 1988; R.L. Dipboye, R. de Pontbriand, 1981; R.J. Burke i in., 1978, za C. Harris, 1988
Rozmowa oceniająca i przekazywanie informacji zwrotnych	E. Ghauri, P.A. Neck, 2014; C. Tsai, W. Wang, 2013; I.M. Jawahar, 2007; J.R. Williams, P.E. Levy, 2000; G.E. Roberts, 1994; D. Cederblom, 1982, za C. Harris, 1988; R.J. Burke i in., 1978, za C. Harris, 1988; H.H. Meyer i in., 1965, za C. Harris, 1988; R.L. Dipboye, R. de Pontbriand, 1981
Wykorzystanie SOOP	E. Ghauri, P.A. Neck, 2014; P. Krats, T.C. Brown, 2013; W.R. Boswell, J.W. Boudreau, 2000; A. Gosselin i in., 1997, za P. Krats, T.C. Brown, 2013; G.E. Roberts, 1994
Komunikacja	A. Dhiman S.K. Maheshwari, 2013; E. Farndale, C. Kelliher, 2013; M. Brown i in., 2010, za J. Sumelius i in., 2014; H. Steensma, L. Otto, 2000, za P. Krats i T.C. Brown, 2013
Partycypacja w tworzeniu SOOP	C. Tsai, W. Wang, 2013; B.D. Cawley i in., 1998, za P. Krats, T.C. Brown, 2013; R. Folger, R. Cropanzano, 1998, za C. Tsai i W. Wang, 2013; G.E. Roberts, 1994; R.L. Dipboye, R. de Pontbriand, 1981

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie ujmuje najczęściej wskazywane czynniki kształtujące postawy wobec SOOP. Nie są to kategorie rozłączne. Wynika to przede wszystkim z szerokiej grupy dotyczącej postrzeganej sprawiedliwości.

Wielu badaczy poszukuje aspektów SOOP (ale również organizacji), które wiążą się z odbieraniem przez pracowników tego systemu jako sprawiedliwego. Inni skupiają się na pojedynczych czynnikach, na przykład na wykorzystaniu SOOP

czy postrzeganej jakości komunikacji, nie uogólniając wyników swoich badań do związków sprawiedliwości z postawami wobec SOOP, chociaż większość ze wskazywanych przez nich czynników można również uznać za powiązane z różnego typu sprawiedliwością. Autorzy omawiający je wskazują na ich bezpośredni (a nie tylko poprzez oddziaływanie lub nie na poczucie sprawiedliwości) wpływ na akceptację czy satysfakcję z SOOP. Należy zwrócić uwagę, że postawy wobec SOOP (satysfakcja, zadowolenie czy chociażby akceptacja) mogą wiązać się również z oceną sensu SOOP, opinią o posiadanej kontroli, poglądami na temat prowadzenia oceniania do osiągnięcia pożądaných przez jednostkę celów. Nawiązując do założeń teorii reaktancji omówionej w rozdziale 2.3, można rozważać wpływ poczucia braku kontroli i zewnętrznie narzuconego działania na postawy wobec SOOP. Ograniczenie wolności wywołuje opór, niechęć. Może to mieć miejsce również w przypadku oceniania okresowego. Oczywiście ten sam element SOOP może jednocześnie wpływać na poczucie sprawiedliwości i łączyć się z innym aspektem czy aspektami istotnymi dla postaw wobec systemu oceniania okresowego.

Przeglądu wybranych badań czynników kształtujących postawy wobec SOOP dokonano, odnosząc się w pierwszej kolejności do najczęściej omawianego zagadnienia, czyli poczucia sprawiedliwości. Następnie przedstawione zostały pozostałe wskazane w tabeli 2.3 czynniki.

Przystępując do analizy czynników kształtujących poczucie sprawiedliwości SOOP, należy podkreślić osobisty charakter tego konstruktów. J.S. Adams w teorii sprawiedliwości (znanej w literaturze również pod innymi nazwami!) zwraca uwagę, że poczucie sprawiedliwości jest kategorią subiektywną. Ważność wkładów (tego, co jednostka wnosi do wymiany) i wartość wyników (tego, co w wymianie otrzymuje), jak również opinie na temat tych czynników dokonywane w stosunku do Innego (osoby, z którą jednostka się porównuje) zależą od indywidualnej oceny osoby, której sytuacja ta dotyczy. Teoria Adamsa mieści się w dystrybucyjnym ujęciu problemu, odnoszącym się do treści wymiany. W ujęciu proceduralnym, w którym nawiązuje się do sprawiedliwości procedur stosowanych w wymianie, również jest to zmienna o charakterze subiektywnym. To osoba na podstawie swoich doświadczeń, oczekiwań, wiedzy i spostrzeżeń uznaje je za sprawiedliwe bądź nie. Wyodrębnia się również sprawiedliwość interpersonalną (zwaną również interakcyjną), na którą też wpływają różnego typu cechy indywidualne. Nie można więc jednoznacznie powiedzieć, że określone zjawisko będzie postrzegane jako w takim samym stopniu sprawiedliwe przez wszystkich, których dotyczy. Badania dostarczają jednak pewnych istotnych statystycznie wyników, które pozwalają na wnioskowanie o czynnikach poczucia sprawiedliwości SOOP.

Analizy sprawiedliwości SOOP prowadzone są w odniesieniu do ogólnego poczucia sprawiedliwości, sprawiedliwości dystrybucyjnej, proceduralnej, interpersonalnej, informacyjnej. Sprawiedliwość proceduralna odnosi się do postępowania przy sprawiedliwości procedur, stosowanych środków oraz zasad używanych w procesie

1 Szerzej w: Michałkiewicz, 2009, s. 3.

oceniania (Bhatnagar, 2013, s. 78–79; Greenberg, 1986, za Taneja i in., 2015, s. 36; Harrington, Lee, 2015, s. 219). Sprawiedliwość dystrybucyjna wiąże się z postrzeganą sprawiedliwością otrzymanej oceny w stosunku do wykonywanej pracy (Greenberg, 1986, za Krats, Brown 2013, s. 400). To również spostrzegana sprawiedliwość nagród otrzymywanych przez pracowników (Folger, 1977, za Taneja i in., 2015, s. 36) czy ogólnie sprawiedliwość w podziale zasobów (Harrington, Lee, 2015, s. 219).

Jeśli więc wyniki oceniania są powiązane z wynagradzaniem czy awansowaniem, to sprawiedliwość tych powiązań wpływa na postrzeganie ogólnej sprawiedliwości SOOP (Tsai, Wang, 2013, s. 2211). Sprawiedliwość interakcyjna, zdefiniowana przez R.J. Bies i J.S. Moag (1986, za Jawahar, 2007, s. 738) odnosi się do jakości traktowania pracowników przez kierowników w trakcie procesu oceniania i alokacji nagród (Bies i Moag, 1986, za Taneja i in., 2015, s. 36), a więc do jasnego, budzącego zaufanie i prawidłowo wytłumaczonego przedstawiania powodów określonych decyzji związanych z podziałem zasobów oraz traktowaniem ludzi z szacunkiem przez osoby odpowiedzialne za wprowadzenie w życie tych decyzji (Jawahar, 2007, s. 738). Sprawiedliwość ta przejawia się więc w sposobie traktowania pracowników w trakcie wyjaśniania procedur i wyników oceny (Kim, Rubianty, 2011, za Harrington, Lee, 2015, s. 219). Część badaczy sprawiedliwość interakcyjną traktuje jako element sprawiedliwości proceduralnej (Tyler i Blader, 2000, za Jawahar, 2007; Tyler i Lind, 1992, za Jawahar, 2007). Komponentem sprawiedliwości interakcyjnej jest sprawiedliwość informacyjna (Taneja i in., 2015, s. 37), związana z satysfakcją z uzyskiwanych informacji zwrotnych oraz z postrzeganego poziomu wiedzy na temat procesu oceniania. S. Taneja i in. (2015, s. 44) podkreślają, że sprawiedliwość jest najważniejszym czynnikiem pozwalającym realizować stawiane przed SOOP cele. Badania pokazują, że dla pracowników istotna jest zarówno sprawiedliwość w obszarze uzyskiwanych ocen, procedur, którym podlegają, jak i sprawiedliwość w zakresie traktowania przez innych oraz komunikacji (Jawahar, 2007, s. 738).

Według P.W. Thurstona i L. McNall (2010, s. 220) z satysfakcją z SOOP najsilniej koreluje sprawiedliwość proceduralna. Pozostałe rodzaje sprawiedliwości (dystrybucyjna, interpersonalna i informacyjna) są z nią silnie skorelowane i pośrednio również wiążą się z postawami wobec systemu oceniania okresowego pracowników. W.R. Boswell i J.W. Boudreau (2000, s. 297) uważają zaś, że związek pomiędzy sprawiedliwością proceduralną a satysfakcją z oceniania jest istotny tylko wtedy, gdy występuje wykorzystanie oceniania do celów rozwojowych. Według innych autorów (Taneja i in., 2015; Jawahar, 2007) pozostałe rodzaje sprawiedliwości są porównywalnie ważne dla postaw wobec oceniania okresowego jak sprawiedliwość proceduralna. T.L. Tang i L.J. Sarsfield-Baldwin (1996, za Krats, Brown, 2013, s. 400) stwierdzili na przykład, że zarówno sprawiedliwość proceduralna, jak i dystrybucyjna wiążą się z satysfakcją z procesu oceniania.

Badacze zauważają, że poszczególne rodzaje sprawiedliwości mogą oddziaływać w różnym stopniu na elementy związane z SOOP. Sprawiedliwość dystrybucyjna według D. Bhatnagara (2013, s. 78–79) najsilniej wiąże się z satysfakcją z wyniku

oceny i satysfakcją z jakości uzyskanych informacji zwrotnych. Podobnie S. Taneja i inni (2015, s. 44) wskazują, że sprawiedliwość informacyjna i dystrybucyjna pozwala przewidywać satysfakcję z systemu oceniania okresowego jako całości, jak również satysfakcję z otrzymywanych informacji zwrotnych, przy czym sprawiedliwość informacyjna bardziej związana jest z satysfakcją z systemu oceniania, a dystrybucyjna z satysfakcją z feedbacku. Z kolei E. Farndale i C. Kelliher (2013, s. 880) podkreślają szczególne znaczenie dwóch rodzajów sprawiedliwości: interakcyjnej oraz proceduralnej, które ich zdaniem w największym stopniu wpływają na przekonanie pracowników o stopniu sprawiedliwości systemu oceniania okresowego. Sprawiedliwość interpersonalna wiąże się zarówno z satysfakcją z wyniku oceny, z jakości informacji zwrotnych, jak również z satysfakcją z procesu oceniania (Bhatnagar 2013, s. 78–79). Na znaczenie sprawiedliwości informacyjnej uwagę zwracają I.M. Jawahar (2007) i D. Bhatnagar (2013). Zauważają oni, że informacyjny komponent sprawiedliwości wpływa na satysfakcję z oceniającego i z otrzymywanego feedbacku. D. Bhatnagar (2013, s. 78–79) poza tym dostrzega związek sprawiedliwości informacyjnej bezpośrednio z satysfakcją z SOOP.

Poczucie sprawiedliwości, nawet przy zastosowaniu podziału na proceduralną, dystrybucyjną i interakcyjną, jest kategorią ogólną, która nie wystarcza do wskazania elementów systemu oceniania okresowego istotnych z perspektywy kształtowania postaw pracowników wobec SOOP. Ważna jest analiza czynników kształtujących poczucie sprawiedliwości.

J. Greenberg (1986, s. 340–341) podkreśla zwłaszcza rolę sprawiedliwości proceduralnej dla akceptacji systemu oceniania. Aby pracownicy uważali proces oceny za sprawiedliwy, muszą mieć możliwość obrony przed nietrafną oceną, co powinna umożliwiać partycypacja w rozmowie oceniającej. Konieczne jest również wprowadzenie procedur zwiększających trafność ocen, takich jak szkolenie oceniających czy wyznaczenie obiektywnych standardów pracy oraz procedur zwiększających ochronę przed błędami w procesie oceniania, takich jak procedury odwoławcze. Na wpływ partycypacji w systemie oceniania na sprawiedliwość proceduralną SOOP zwracają uwagę również C. Tsai i W. Wang (2013, s. 2211). J. Sumelius i inni (2014, s. 581) stwierdzają, że na sprawiedliwość proceduralną negatywnie oddziałuje przede wszystkim brak powiązania między kryteriami oceniania a zadaniami realizowanymi przez pracownika, jak również zbyt duży wpływ subiektywnej opinii przełożonego, a za mały ocen opartych na obiektywnych kryteriach. Spostreżaną obiektywność zwiększają zaś pozytywnie oceniane umiejętności przełożonego w zakresie dokonywania ocen i zaufanie do niego. Ważnym czynnikiem wpływającym na ocenę sprawiedliwości proceduralnej jest również stopień zaangażowania pracownika w ustalanie celów, a także możliwość przedstawiania swoich pomysłów usprawnień procesu pracy (Sumelius i in., 2014, s. 583). Możliwość czynnego brania udziału w procesie oceniania okresowego, w tym w ustalaniu celów, oznacza, że pracownik ma wpływ na swoją sytuację w miejscu pracy, może współdecydować o sobie, czuje się podmiotowo traktowany. Zgodnie z teorią reaktancji pozbawianie pracownika kontroli może wywoływać jego opór.

Wyższy poziom akceptacji SOOP koreluje z przeszkoleniem przełożonych w zakresie oceniania (Roberts, 1994, s. 536; Greenberg, 1986, s. 340–341), uczynieniem ich odpowiedzialnymi za przebieg procesu oceniania, zapewnieniem możliwości obserwowania pracy podwładnych, dokładnym dokumentowaniem ocen, braniem pod uwagę czynników pozostających poza kontrolą pracownika. G.E. Roberts podkreśla, że wszystkie te elementy bezpośrednio lub pośrednio wiążą się ze sprawiedliwością proceduralną (1994, s. 536).

J.R. Williams i P.E. Levy (2000, s. 511) zauważają, że sprawiedliwość proceduralna uwarunkowana jest postrzeganą wiedzą o SOOP. Procedury przeprowadzania ocen muszą więc być nie tylko prawidłowo dobrane, ale należy również zadbać, by pracownicy byli przekonani, że je znają. Badacze stwierdzili, że osoby, które deklarują wyższy poziom wiedzy o systemie oceniania okresowego, wyżej oceniają sprawiedliwość proceduralną i ogólne zadowolenie z SOOP (Levy, Williams, 1998, s. 62). Istotna jest zarówno wiedza obiektywna, jak i subiektywne poczucie wiedzy. Ocenianie okresowe może być odbierane jako sytuacja stresowa m.in. z powodu niedostatecznej wiedzy lub poczucia posiadania niedostatecznej wiedzy na jego temat. R.S. Lazarus i S. Folkman podkreślają bowiem, że uznanie sytuacji za stresową następuje na podstawie subiektywnej oceny jej znaczenia przez osobę, której ona dotyczy, a o tym, czy oceni ona tę sytuację jako zagrażającą decydują między innymi jej przekonania, wiedza czy poczucie kontroli (1984, za Heszen-Niejodek, 2005, s. 470).

Sprawiedliwość dystrybucyjna również jest istotna dla kształtowania postaw pracowników wobec SOOP. Na małe poczucie sprawiedliwości dystrybucyjnej wpływ ma brak przejrzystości w procesie oceniania okresowego, który wiąże się w największym stopniu z niewystarczającą wiedzą o kryteriach oceniania lub brakiem pewności, jakie wagi w systemie oceniania mają poszczególne realizowane przez pracownika zadania. Przekłada się to na przykład na brak jasności, w jaki sposób obliczane są premie (Sumelius i in., 2014). Przejrzystość systemu oceniania okresowego, jakość komunikacji w jego obrębie i powiązana z nią wiedza pracowników o SOOP są więc ważnymi czynnikami postaw wobec SOOP. Wykorzystanie systemu oceniania oraz stopień zgodności pomiędzy korzyściami a oczekiwaniami pracowników w tym zakresie również wiążą się z ich postawami wobec SOOP. Na małą sprawiedliwość dystrybucyjną wpływa więc spostrzegany brak powiązań między ocenianiem a konkretnymi korzyściami, na przykład wzrostem wynagrodzenia czy szkoleniami, oraz niski stopień postrzeganego przez pracownika realizowania jego oczekiwań związanych z ocenianiem i jego konsekwencjami. Negatywny wpływ na sprawiedliwość dystrybucyjną ma również stawianie przed pracownikami nierealnych celów (Sumelius i in., 2014, s. 583–584).

C. Tsai i W. Wang (2013, s. 2211–2212) podkreślają również rolę sprawiedliwości interakcyjnej dla postrzegania SOOP, zwracając uwagę przede wszystkim na aspekty związane z wyjaśnianiem przyznawanych ocen. Na sprawiedliwość interakcyjną wpływ wywiera jakość obustronnej komunikacji przełożonego liniowego i pracownika w trakcie procesu oceniania (Farndale, Kelliher, 2013, s. 880).

Z kolei komponent sprawiedliwości interpersonalnej – sprawiedliwość informacyjna – wiąże się z dostarczaniem informacji na temat SOOP (Jawahar, 2007, s. 738).

Sprawiedliwość interpersonalna łączy się więc z umiejętnościami przełożonych w zakresie oceniania, a zwłaszcza udzielania informacji zwrotnych, oraz z komunikacją SOOP. Czynniki te pozwalają na pełniejsze zrozumienie procesu oceniania, ale również uzyskanych ocen. Odnoszą się więc do zaspokajania potrzeb poznawczych pracowników oraz zmniejszają odczuwaną niepewność.

Według J.R. Harringtona i J.H. Lee (2015, s. 229) na spostrzeganą sprawiedliwość systemu oceniania okresowego wpływa również wypełnianie kontraktu psychologicznego zarówno transakcyjnego, jak i relacyjnego². Zwiększenie poziomu realizacji kontraktu psychologicznego można osiągnąć m.in. poprzez poprawę komunikacji, w tym w obszarze oceniania. Wyjaśnianie zarówno wyników możliwych do uzyskania przez pracownika w zamian za wykonywaną pracę, jak również oczekiwań związanych z pracą prowadzi do zmniejszania nieporozumień i lepszego rozumienia stawianych przed pracownikiem celów. (Harrington, Lee, 2015, s. 229). A. Dhiman i S.K. Maheshwari (2013, s. 1230) również podkreślają rolę komunikacji dla postaw wobec SOOP. Wskazują, że porozumiewanie się odgórne (od menedżerów do podwładnych) ma duże znaczenie dla postrzegania systemu oceniania okresowego przez pracowników, dlatego stwierdzają, że konieczne jest skupienie uwagi właśnie na procesach komunikacji oraz przygotowanie oceniających poprzez szkolenia do pełnienia swojej roli w procesie oceniania. Należy również zadbać, by pracownicy rozumieli relację pomiędzy oceną a nagrodami. Komunikacja na etapie wprowadzania systemu oceniania również może mieć znaczenie dla postaw wobec SOOP (Sumelius i in., 2014, s. 577). Pierwszym elementem komunikacji SOOP jest odpowiednio wczesne poinformowanie pracowników o wprowadzaniu systemu oceniania okresowego (Steensma i Otto, 2000, za Krats, Brown, 2013, s. 399). Formalne spotkania dotyczące oceniania stanowią sygnał dla pracowników, że ocenianie okresowe jest ważne i wartościowe, podobnie jak komunikacja prowadzona przez kierownictwo. Badacze podkreślają, że z negatywną oceną zrozumiałości systemu korelują opinie pracowników, że organizacja za mało skupia się na przekonaniu pracowników, by postrzegali SOOP jako wartościowy, podkreślając jedynie fakt jego wprowadzania (Sumelius i in., 2014, s. 577).

P.W. Thurston (2001, za Shrivastava, Purang, 2011, s. 635–636) z kolei definiuje postrzeganie sprawiedliwości systemu oceniania okresowego poprzez dziewięć czynników. Są to:

- jasne określanie oczekiwań wobec pracowników na początku ocenianego okresu oraz dopasowanie kryteriów oceniania do wykonywanej pracy;
- przekonanie ocenianych o wiedzy oceniającego zarówno dotyczącej systemu oceniania okresowego, jak również pracy ocenianego i jej wyników;

2 Więcej o kontrakcie psychologicznym i jego rodzajach można znaleźć m.in. w: Harrington, Lee, 2015, s. 214–238.

- wyjaśnianie oczekiwań w trakcie ocenianego okresu i podczas dokonywania oceny;
- przekazywanie konstruktywnych informacji zwrotnych dostatecznie często i w odpowiednim czasie;
- trafność ocen, dzięki odnoszeniu się do starań, możliwości, ilości i jakości pracy ocenianych;
- wyjaśnianie przez przełożonego przyznanych ocen, jak również sposobów poprawy wyników pracy;
- możliwość wyrażania niezgody przez pracownika (kwestionowanie ocen i wyrażanie uczuć);
- przekonania pracowników dotyczące podstawy dokonanych ocen (wyniki pracy, starania, wkład pracownika, a nie jego osobowość);
- sposób traktowania przez oceniającego, przede wszystkim szacunek i wrażliwość podczas rozmów oceniających.

Wymienione czynniki można odnieść zarówno do sprawiedliwości proceduralnej, jak i interpersonalnej. Szczególnie ważnym elementem sprawiedliwości SOOP jest jakość relacji przełożony – podwładny w procesie oceniania, począwszy od jasnego zdefiniowania oczekiwań, przez dokonanie rzetelnej oceny po prawidłowo przeprowadzoną rozmowę oceniającą.

Na znaczenie możliwości uczestniczenia w rozmowie oceniającej dla satysfakcji z SOOP zwracają również uwagę R.L. Dipboye i R. de Pontbriand (1981) oraz B.D. Cawley i inni (1998, za Krats, Brown, 2013, s. 397). K.R. Murphy i J.N. Cleveland (1995, za Krats i Brown 2013, s. 400) stwierdzają, że pracownicy częściej postrzegają ocenianie jako sprawiedliwe i trafne, jeśli uważają, że mają możliwość przedstawienia swojej opinii na temat oceny, którą otrzymali. E. Ghauri i P.A. Neck (2014, s. 18) wśród czynników percepcji systemów oceniania zwracają uwagę na uznawanie przez pracowników za prawidłowe mechanizmów udzielania informacji zwrotnych. R.L. Dipboye i R. de Pontbriand (1981, s. 251) podkreślają, że jakość rozmowy oceniającej jest moderatorem relacji pomiędzy negatywną oceną okresową a postawą wobec SOOP. Jeśli negatywnemu feedbackowi towarzyszy przekonanie pracownika, że ma możliwość uczestniczenia w rozmowie oceniającej, plany i cele są z nim dyskutowane, a kryteria oceny pracy są właściwe, to będzie w większym stopniu akceptować system oceniania okresowego. Autorzy ci wskazują, że wymienione powyżej elementy, czyli dobranie odpowiednich kryteriów (i przekonanie pracowników, że są one prawidłowe) oraz dyskusja o przyszłych celach podczas rozmowy oceniającej, są ważnymi czynnikami satysfakcji pracowników z SOOP. Partycypacja pracowników w rozmowie oceniającej zwiększa poziom akceptacji systemu oceniania okresowego, ponieważ daje możliwość przedstawiania swoich opinii, prostowania nieścisłości, proponowania rozwiązań problemów, ustalania celów (Roberts, 1994, s. 537–538). Inni badacze, cytowani przez C. Harrisa (Burke i in., 1978; Meyer i in., 1965; Cederblom, 1982, za Harris, 1988, s. 443–444) również zauważają znaczenie rozmów oceniających dla satysfakcji z SOOP, podkreślając, że powinny to być rozmowy skoncentrowane na

rozwiązywaniu problemów i stawianiu celów, wymagające dużego zaangażowania pracownika. Ich zdaniem, rozmowy tylko podsumowujące miniony okres nie wiążą się ze wzrostem satysfakcji z SOOP. Podobnie uważają P. Krats i T.C. Brown (2013, s. 406–407), potwierdzając występowanie relacji pomiędzy satysfakcją z oceny pracy a stawianiem celów. J. Sumelius i inni (2014, s. 580–581) zwracają uwagę na rolę formalnych rozmów oceniających, które są okazją omówienia kwestii związanych z wykonywaniem pracy oraz rozwojem zawodowym.

Jakość rozmów oceniających wpływa na przekonanie pracownika, że przełożony potrafi prawidłowo dokonać oceny pracy i posiada wystarczającą wiedzę o zadaniach realizowanych przez podwładnego (Murphy, Cleveland, 1995, za Krats, Brown, 2013, s. 400), jak również na przekonanie przełożonego, że ocenianie okresowe jest ważne. Postrzeganie roli przełożonego i jego kompetencji w zakresie oceniania okresowego jest kluczowe dla postrzegania oceniania okresowego jako wiarygodnego (Sumelius i in., 2014, s. 580–581). Badacze wskazują, że zmiana sposobu postrzegania SOOP przez pracowników wymaga prawidłowej komunikacji. Ponieważ na postrzeganie systemu w tak dużym stopniu wpływają umiejętności przełożonych, należy również zadbać, by zostali oni w tym zakresie przeszkoleni. Zwracana jest także uwaga na ważność oceniania okresowego i komunikowanie celów oceniania w trakcie szkoleń, co pozwoli zwiększyć zrozumienie SOOP (Sumelius i in., 2014, s. 589). Pozytywne korelacje satysfakcji z systemu oceniania z feedbackiem zauważają również J.R. Williams i P.E. Levy (2000) oraz I.M. Jawahar (2007).

Kryteria oceny i oczekiwania wobec pracowników również odgrywają rolę w kształtowaniu postaw wobec SOOP nie tylko poprzez oddziaływanie na poczucie sprawiedliwości. Zwracana jest uwaga na wpływ postrzegania kryteriów jako odpowiednich na satysfakcję z SOOP (Dipboye, de Pontbriand, 1981, za Krats, Brown, 2013, s. 397; Murphy, Cleveland, 1995, za Krats, Brown, 2013, s. 400). Przez odpowiedniość najczęściej rozumiane jest dopasowanie do określonej pracy oraz nieodnoszenie się do cech osobowych (Harris, 1988, s. 443–444). Wśród czynników percepcji systemów oceniania wymienia się również standardy oceny pracy i przyszłe wymagania postrzegane przez pracowników jako zrozumiałe (Ghauri, Neck, 2014, s. 18). Z większą satysfakcją z systemów oceniania wiąże się też informowanie o kryteriach – pracownicy czują się mniej zagrożeni, jeśli posiadają odpowiednio wcześnie wiedzę na temat kryteriów oceny. Aby pracownicy mieli szansę uznania kryteriów za właściwe, musi mieć miejsce komunikacja, która pozwala na uzyskanie pewności w zakresie kryteriów oceniania i celów stawianych przed pracownikami. System oceniania jest postrzegany jako sprawiedliwy i trafny, jeśli dostarcza adekwatnych informacji na ten temat (Tsai, Wang, 2013, s. 2212). J. Dzieńdziora (2008, s. 147) zwraca uwagę, że poza dostosowaniem kryteriów do pracy wykonywanej na danym stanowisku ważnymi czynnikami negatywnych opinii pracowników jest również nadmierna liczba kryteriów, metoda oceniania uznana za niedostosowaną do stanowiska ocenianego oraz subiektywizm tej metody, o czym wspomiano, omawiając sprawiedliwość proceduralną.

Wykorzystanie SOOP może się wiązać zarówno ze sprawiedliwością proceduralną, jak i dystrybutywną. Może być jednak również rozpatrywane bez odnośnienia do odczuwanej sprawiedliwości. Analiza badań pokazuje, że pracownicy w większym stopniu akceptują systemy oceniania, które użytkowane są w celach rozwojowych. Tego zdania są T.C. Brown i A.M. Warren (2011, za Krats, Brown, 2013, s. 407), którzy wskazują, że pracownicy są dużo bardziej zadowoleni z systemu oceniania okresowego, jeśli cele oceniania są rozwojowe, a nie ewaluacyjne czy administracyjne³. K.R. Murphy i J.N. Cleveland (1995, za Krats, Brown, 2013, s. 400) stwierdzają, że pracownicy częściej postrzegają ocenianie jako właściwe, jeśli uważają, że przygotowywane są plany naprawcze, pozwalające poprawić słabsze wyniki. Badania W.R. Boswell i J.W. Boudreau (2000, s. 284–285) potwierdziły, że u pracowników, którzy dostrzegają wykorzystanie wyników oceny do celów rozwojowych, postawy wobec SOOP są bardziej pozytywne. Badacze ci zwracają uwagę, że niewystarczające są intencje organizacji wykorzystania oceniania do celów rozwojowych i motywowania pracowników do poprawiania wyników pracy – pracownicy muszą je właśnie w ten sposób postrzegać. Bardziej negatywne reakcje na system oceniania wiążą się z postrzeganiem przez pracowników celów SOOP jako administracyjnych. Sposób wykorzystania SOOP jest ważnym predykatorem postaw pracowników zarówno w stosunku do przełożonego, pracy, jak i procesu oceniania (za Boswell, Boudreau, 2000, s. 283). Podobnego zdania są również W.K. Balzer i L.M. Sulsky (1990, za Boswell, Boudreau, 2000, s. 284) oraz C. Ostroff (1993, za Boswell, Boudreau, 2000, s. 284) również wskazujący na silny związek postrzeganego wykorzystania SOOP i postaw wobec tego systemu. C. Tsai i W. Wang (2013, s. 2212) zwracają z kolei uwagę na uwarunkowania kulturowe preferencji w zakresie celów oceniania i stwierdzają, że w odróżnieniu od innych nacji, w przypadku Chińczyków realizacja celów administracyjnych przez SOOP nie wpływa negatywnie na ich postawy wobec tego systemu. Z kolei H. Monis i T.N. Sreedhara (2010, s. 220) podkreślają, że na satysfakcję z SOOP wpływa postrzeganie go jako narzędzia motywacyjnego. E. Ghauri i P.A. Neck (2014, s. 18) wśród czynników postaw wobec systemów oceniania wymieniają zaś postrzegane przez pracowników powiązanie oceniania z nagradzaniem.

Kolejnym aspektem związanym z postawami wobec SOOP rozważanym przez badaczy jest partycypacja w tworzeniu systemu oceniania. Wyniki badań są tutaj niejednoznaczne. C. Tsai i W. Wang (2013, s. 2211) stwierdzili, że (w przeciwieństwie do innych badań prowadzonych w Chinach), pracownicy chcą mieć możliwość wypowiedzenia się w trakcie budowania systemu przede wszystkim w kwestii kryteriów oceniania, celów, nagradzania czy rozwoju, a możliwość uczestniczenia

3 Według W.R. Boswell i J.W. Boudreau (2000, s. 284–285) cele ewaluacyjne i administracyjne obejmują powiązania z wynagrodzeniami, decyzje o awansach, decyzje o kontynuowaniu albo zakończeniu zatrudnienia, ocenę wykonywania pracy, zwolnienia, identyfikację osób osiągających słabe wyniki pracy. Cele rozwojowe obejmują zaś identyfikację potrzeb szkoleniowych, przekazywanie informacji zwrotnej, określanie podziału zadań, identyfikację mocnych i słabych stron pracowników.

w tworzeniu SOOP koreluje z później postrzeganą jego prawidłowością. B.J. Eberhardt i A. Pooyan (1988, s. 240) stwierdzili, że umożliwienie partycypacji pracowników w implementacji SOOP może być kluczowym czynnikiem akceptacji tego systemu. Z kolei G.E. Roberts (1994, s. 539) jest zdania, że udział w tworzeniu systemu oceniania okresowego nie jest istotny dla przewidywania stopnia akceptacji tego systemu przez pracowników. Uważa on, że powodem takiego stanu rzeczy jest krótkoterminowość i jednorazowość budowania SOOP. Partycypacja w jego budowie nie wpływa trwale na akceptację tego systemu. Być może wraz z upływem czasu od wprowadzenia SOOP rola partycypacji w tworzeniu systemu dla postaw wobec niego maleje. Według C. Harris (1988, s. 454) czas funkcjonowania SOOP w organizacji może być czynnikiem akceptacji SOOP również z innego powodu – standardy oceny z upływem czasu stają się elementem kultury organizacyjnej, pracownicy przyzwyczajają się do sposobu otrzymywania informacji zwrotnych i akceptują system łatwiej niż gdy działa on krótko (Harris, 1988, s. 454).

Wśród innych czynników kształtujących postawy wobec SOOP wymieniane jest postrzeganie oceny jako korzystnej (Dipboye, de Pontbriand, 1981, s. 250). Autorzy zauważają pozytywne korelacje oceny postrzeganej jako korzystna zarówno z opiniami na temat oceniania, jak i z postawą wobec całego systemu oceniania okresowego. Kolejnymi wymienianymi czynnikami postaw są postrzeganie SOOP jako obiektywnego oraz trafność poprzedniej oceny (Monis, Sreedhara, 2010 s. 220). J. Sumelius i inni (2014, s. 577) zwracają również uwagę na takie elementy ważne dla postaw wobec SOOP, jak zaangażowanie przełożonych w proces oceniania okresowego, negatywne doświadczenia z ocenianiem okresowym w danej organizacji, negatywne spostrzeganie SOOP czy negatywne doświadczenia kolegów związane z ocenianiem. Istotnymi czynnikami postaw przełożonych jest przekonanie, że pracownicy mogą rozwinąć swoje umiejętności, zaś postaw podwładnych – przekonanie, że oceniający mają dostateczne możliwości obserwowania pracy podwładnego (Maurer, Tarulli, 1996, s. 238).

Pewnym podsumowaniem przeglądu czynników kształtujących SOOP mogą być wnioski G.E. Roberta (1994, s. 539, 2003, s. 93), według którego akceptacja systemu oceniania okresowego pracowników wiąże się z:

- postrzeganiem udzielanych informacji zwrotnych przez pracowników (przekonanie, że informacje zwrotne ułatwiają poprawę jakości pracy). Zdaniem G.E. Roberta jest to warunek konieczny akceptacji i zrozumienia ocen;
- stopniem postrzeganej przez pracowników partycypacji i ustalania celów podczas procesu oceniania;
- postrzeganiem przez pracowników relacji w miejscu pracy (pozytywne relacje wiążą się z większym zaufaniem i lepszą komunikacją, które z kolei mają silny związek z akceptacją);
- rozumieniem procedury oceniania;
- zgadzaniem się z wartościami, w kierunku których zorientowany jest system (na przykład skupienie się na jakości, a nie na ilości);
- obowiązywaniem standardów pracy, będących wynikiem konsensu;

- spostrzeganiem, że w procesie oceniania nie są popełniane błędy przez oceniającego;
- postrzeganiem systemu jako umożliwiającego partycypację pracowników – pracownicy będą go chętniej uznawać za prawidłowy i pozwalający uzyskać użyteczne informacje.

Dla dokonania pełnego przeglądu wszystkie czynniki wpływające bezpośrednio lub pośrednio (poprzez oddziaływanie na poczucie sprawiedliwości) zostały przedstawione w tabeli 2.4. Taka forma usystematyzowania pozwoli skutecznie analizować systemy oceniania i poszukiwać tych ich aspektów, które w największym stopniu wpływają na postawy wobec SOOP.

Tabela 2.4. Czynniki wpływające bezpośrednio i pośrednio na postawy wobec SOOP

Aspekty	Czynniki postaw wobec SOOP
Postrzegane cechy SOOP	Postrzeganie obiektywności SOOP Postrzeganie sprawiedliwości SOOP Zgodność wartości własnych i stawianych przed SOOP Negatywne spostrzeganie czy doświadczenia z SOOP innych osób (-)
Postrzeganie oceny	Postrzeganie oceny jako korzystnej Spostrzegana trafność ocen Postrzeganie oceny jako niekorzystnej przy jednoczesnym występowaniu błędów podczas rozmowy oceniającej (-)
Proces oceniania	Zrozumiałość procedury oceniania Dokładne dokumentowanie ocen Prawidłowo działające mechanizmy przekazywania informacji zwrotnych Stopień postrzeganej partycypacji pracowników w procesie oceniania Przeszkolenie przełożonych w zakresie oceniania Uczynienie przełożonych odpowiedzialnymi za przebieg oceniania
Rozmowa oceniająca	Możliwość uczestniczenia w rozmowie oceniającej Możliwość wyrażania swojego zdania, w tym braku zgody przez pracownika Wyjaśnianie przyznawanych ocen Wyjaśnianie oczekiwań wobec pracowników Przekonanie o otrzymywaniu konstruktywnych informacji zwrotnych Przekonanie o przydatności informacji zwrotnych do poprawy pracy Skoncentrowanie rozmów na rozwiązywaniu problemów i stawianiu celów Dyskutowanie z pracownikiem planów i celów Stopień zaangażowania pracownika w ustalanie celów
Oceniający	Stopień przekonania ocenianych o wiedzy oceniającego na temat pracy przez nich wykonywanej Pozytywnie oceniane umiejętności przełożonego w zakresie oceniania Zaufanie do przełożonego Zaangażowanie przełożonych w proces oceniania Przekonanie przełożonego o ważności procesu oceniania Sposób traktowania ocenianego przez przełożonego

Aspekty	Czynniki postaw wobec SOOP
Komunikacja	Jakość obustronnej komunikacji Jakość komunikacji odgórnej Komunikowanie celów oceniania pracownikom Komunikacja w zakresie powiązań SOOP z nagrodami Obustronna komunikacja w trakcie rozmowy oceniającej Postrzegany brak przejrzystości w procesie oceniania (-)
Kryteria oceny i cele stawiane przed pracownikami	Jasne określenie oczekiwań wobec pracowników Postrzeganie kryteriów jako właściwych Postrzeganie kryteriów jako odnoszących się do wykonywanej pracy Zrozumiałe standardy oceny pracy i oczekiwania Przekonania pracowników dotyczące podstawy dokonywanych ocen Przekonanie o zrozumiałości celów stawianych przed pracownikiem Zbyt duży wpływ subiektywnej opinii przełożonego, a za mały ocen opartych na obiektywnych kryteriach (-) Przekonanie o posiadanej wiedzy o kryteriach oceniania Niewystarczająca wiedza o kryteriach (-) Brak pewności co do wag poszczególnych zadań (wag kryteriów) (-) Brak powiązania między kryteriami oceniania a zadaniami realizowanymi przez pracownika (-) Odpowiednio wczesne poznanie kryteriów oceniania Cele stawiane przed pracownikami postrzegane jako nierealne (-)
Cele oceniania i wykorzystanie SOOP	Brak przejrzystości w zakresie powiązań ocen z nagrodami (-) Spostrzegany brak powiązań ocen z nagrodami (-) Postrzegane powiązanie SOOP z nagradzaniem Stopień realizacji oczekiwań pracownika w zakresie powiązań oceniania z nagradzaniem Postrzeganie celów motywacyjnych SOOP Cele rozwojowe SOOP Przekonanie o przygotowywaniu planów naprawczych pozwalających poprawić wyniki pracy
Wprowadzenie SOOP	Uczestniczenie w tworzeniu SOOP Komunikacja na etapie wprowadzania SOOP
Wczesniejsze doświadczenia	Trafność poprzedniej oceny Negatywne doświadczenia z ocenianiem okresowym w danej organizacji
Czynniki ogólnorganizacyjne	Relacje w miejscu pracy postrzegane jako pozytywne Standardy pracy, będące wynikiem konsensu Zapewnienie możliwości obserwowania pracy podwładnych Wypełnianie kontraktu psychologicznego przez organizację

(-) oznacza związek ujemny czynnika z postawą wobec SOOP.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza czynników kształtujących postawy pracowników wobec SOOP wskazuje, że wpływa na nie wiele subiektywnie postrzeganych przez pracowników elementów systemu oceniania okresowego, ale również elementy kultury organizacyjnej czy przyjętych sposobów podejmowania decyzji. Poza prawidłowym zaprojektowaniem systemu oceniania uwagę zwrócić należy na wdrożenie SOOP i właściwe jego użytkowanie. Przegląd badań prowadzi do wniosku, że ważne jest nie tylko, jak rzeczywiście poszczególne elementy systemu działają, ale również, jak pracownicy to spostrzegają. Szczególnie istotne wydają się przekonania pracowników o sprawiedliwości SOOP, prawidłowym doborze kryteriów, wykorzystaniu ocen oraz ich przydatności nie tylko dla organizacji, ale również dla ocenianych oraz potrzeba partycypacji w tym procesie. Niejasny jest zaś związek częstotliwości oceniania z postawami wobec SOOP. Pytano o to respondentów tylko jednych badań (Dzieńdziora, 2008). Nie oceniano jednak związku opinii na temat częstotliwości z postawami wobec SOOP.

Rozdział 3

Metodyka badania postaw nauczycieli akademickich zatrudnionych na Uniwersytecie X wobec systemu oceniania okresowego pracowników

3.1. Podejście, metoda i techniki badawcze

Ze względu na cel badania, którym jest wyjaśnienie kształtowania się postaw wobec oceniania okresowego nauczycieli akademickich na uniwersytecie, a więc szczegółowego przedstawienia zjawiska i jego uwarunkowań w określonych warunkach, a także wskazania możliwości kształtowania postaw przez uczelnię, autorka zdecydowała się zastosować podejście idiograficzne, którego metodą jest studium przypadku (Matejun, 2011, s. 204; Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 4). Studium przypadku związane jest z przeprowadzeniem pogłębionej analizy jego obiektu, którym może być zarówno osoba, organizacja, proces, jak i relacje społeczne wraz z kontekstem, w którym występują (Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 2).

Charakterystyczną cechą wybranej metody jest „korzystanie z wielu źródeł danych i różnych technik ich gromadzenia w celu rzetelności i trafności wnioskowania (triangulacja)” (Cewińska, 2013, s. 65). S. Stańczyk (2015, s. 244) stwierdza, że o triangulacji często mówi się w sytuacji wykorzystania grupy różnych metod w celu „uzyskania spójności podstaw empirycznych wnioskowania”, daje ona bowiem możliwość „pełniejszego poznania i eliminowania błędów poznawczych” (Denzin, 1970, za Stańczyk, 2015, s. 248; Konecki, 2000, za Stańczyk, 2015, s. 248). Triangulacja oznacza, że wyniki badań uzyskane w wyniku użycia różnych metod porównuje się i łączy. Może to dotyczyć sytuacji łączenia metod jakościowych i ilościowych (Kostera, 2003, za Stańczyk, 2015, s. 244). Efektem triangulacji metod jest triangulacja danych, ponieważ stosując różne metody pozyskuje się zróżnicowanego rodzaju dane (Stańczyk, 2015, s. 247). Kolejnym rodzajem triangulacji,

o której można mówić w przypadku przeprowadzonych przez autorkę badań, jest triangulacja źródeł (Stańczyk, 2015, s. 248). S. Stańczyk (2015, s. 262) podkreśla, że metody, które zostaną dobrane do badania, muszą się uzupełniać i służyć odpowiedzi na to samo pytanie badawcze, ponieważ badanie jakościowe pozwala stwierdzić występowanie określonego zjawiska, a ilościowe – ocenić jego nasilenie (Paluchowski, 2012, za Stańczyk, 2015, s. 262).

Wymieniane są następujące potencjalne problemy związane z metodą studium przypadku (za Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 14–35):

- niebezpieczeństwo utraty obiektywizmu przez badacza. Jest to potencjalny problem każdych badań jakościowych ze względu na interaktywną rolę badacza (i wynikający stąd brak dystansu) oraz możliwe zmiany postrzegania problemu w toku prowadzenia badań;
- weryfikacja hipotez na podstawie badań jakościowych może być mniej jednoznaczna niż w przypadku badań ilościowych ze względu na subiektywizm badacza. Zmniejszeniu wpływu subiektywizmu badacza służą jednak formalne procedury podczas pozyskiwania danych, stosowanie technik analitycznych czy triangulacja metod. Zwracana jest również uwaga, że studium przypadku może być przydatne nie tylko w weryfikowaniu, ale też w stawianiu hipotez, pytań badawczych czy wskazywaniu nowych kierunków badań (Siggelkow, 2007, za Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 34);
- małe możliwości generalizowania i sposób doboru przypadków do próby. Zdaniem B. Flyvbjerga (2006, za Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 35) uogólnienia nie zawsze są potrzebne. Jednocześnie w pewnych okolicznościach (związanych z doбором przypadków) generalizacje są możliwe;
- brak możliwości testowania hipotez na dużych losowo dobranych próbach. Z drugiej strony możliwe jest uwzględnienie kontekstu zjawiska przy jego badaniu (Eisenhardt i Graebner, 2007, za Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 35). Ta bliskość przedmiotu badań pozwala na uzyskanie pełniejszej wiedzy o nim (Flyvbjerg, 2006, za Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 35).

Autorka przeprowadziła **jednokrotne studium przypadku** – badanie dotyczy postaw nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego pracowników i ich kształtowania na Uniwersytecie X. Nawiązując do typologii przypadków R.E. Stake’a (2009, za Strumińska-Kutra i Koładkiewicz, 2012, s. 16), można stwierdzić, że jest to **instrumentalne studium przypadku** – celem autorki jest bowiem nie tylko poznanie jednego przypadku, ale również próba uogólnienia wniosków na inne jednostki.

Decyzja o jednokrotnym studium przypadku i wyborze Uniwersytetu X podyktowane są pewną typowością czy reprezentatywnością przypadku – wszystkie uniwersytety działają na podstawie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Ustawa ta określa podstawowe zasady oceniania okresowego pracowników, które znajdują odzwierciedlenie w systemach oceniania okresowego nauczycieli akademickich, obowiązujących na poszczególnych uczelniach. Nauczyciele akademicki niezależnie

od uniwersytetu, na którym są zatrudnieni, mają te same, również określone ustawą, podstawowe obowiązki. Elementy systemu oceniania, jak częstotliwość dokonywania oceny, główne kategorie kryteriów, wykorzystanie ocen są również w dużym stopniu regulowane przez ustawę. Należy też podkreślić, że SOOP w obecnej formie pojawiły się na różnych uniwersytetach w podobnym momencie (związanym z nałożeniem na uczelnie obowiązku oceniania pracowników). Jednakowe dla wszystkich są również zasady finansowania uczelni, z których wynikają stosowane kryteria szczegółowe. Powyższe daje możliwość odnoszenia wniosków z przeprowadzonego badania do innych przypadków – uniwersytetów. Dodatkową zaletą wybranego typu badania jest możliwość dogłębnego zbadania zjawiska i zrozumienia go w odniesieniu do kontekstu, w jakim występuje. Dążąc do zmniejszenia potencjalnej subiektywności wynikającej z jakościowego charakteru badania, jedną z technik jest sondaż diagnostyczny, dzięki któremu możliwe jest spojrzenie na postawiony problem również z perspektywy ilościowej. Ograniczeniem metody jednokrotnego studium przypadku jest trudniejsze i mniej pewne uogólnianie wyników i tworzenie teorii (Strumińska-Kutra, Kołodkiewicz, 2012, s. 15), co zdaniem autorki w dużym stopniu eliminowane jest przez typowość wybranego przypadku.

W ramach przeprowadzonego badania wykorzystano następujące **techniki badawcze**: badanie dokumentów, wywiad oraz sondaż diagnostyczny.

Badanie dokumentów jest techniką polegającą na analizie ich treści. Analizy te mogą mieć charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Celem badania może być określenie faktów, ale również pozyskanie danych do prognozowania (Apanowicz, 2002, s. 89). Według M. Łobockiego (2010, s. 225) badanie dokumentów składa się z analizy wewnętrznej i zewnętrznej. Analiza wewnętrzna związana jest z poznaniem i wyjaśnieniem treści, jak również rozpoznaniem najważniejszych komponentów, idei i relacji między nimi. Analiza zewnętrzna dotyczy dodatkowych, zewnętrznych informacji, takich jak na przykład czas i okoliczności powstania dokumentu.

Badanie dokumentów związanych z ocenianiem okresowym nauczycieli akademickich zatrudnionych na Uniwersytecie X objęło następujące dokumenty wewnętrzne lub ich fragmenty dotyczące wyróżnionego aspektu: Statut Uniwersytetu X, uchwały Senatu Uniwersytetu X, dotyczące zasad postępowania przy ocenie okresowej pracowników, punktacji osiągnięć i arkuszy oceny oraz uchwały rad wydziałów, doprecyzowujące kwestie związane z ocenianiem okresowym. Ze względu na konieczność zachowania anonimowości podmiotu badań nie będą używane nazwy i tytuły dokumentów wewnętrznych. Badanie to służyło scharakteryzowaniu systemu oceniania okresowego badanej jednostki.

Drugą zastosowaną techniką badań był **wywiad wolny nieustrukturyzowany** (wywiad niestandardyzowany nieustrukturyzowany). Wywiad to „specyficzna forma rozmowy, w trakcie której wiedzę tworzy się w toku interakcji między osobą prowadzącą wywiad a respondentem” (Kvale, 2010, s. 19–20). Wywiad niestandardyzowany charakteryzuje się dowolnością w zakresie kolejności zadawania pytań

– to badacz w trakcie wywiadu w zależności od jego przebiegu decyduje o układzie pytań (Gudkova, 2012, s. 114). Prowadzone wywiady były nieustrukturyzowane – zadawane pytania były otwarte, pozostawiające swobodę respondentowi w zakresie formy i treści wypowiedzi (Gudkova, 2012, s. 114). Badanie postaw i zachowań ludzi wymaga zastosowania wywiadu swobodnego, by nie zawęzić pola badawczego. Taki rodzaj wywiadu daje najbardziej pogłębiony wgląd w badaną problematykę. Dla autorki najważniejszym wynikiem badania były doświadczenia pracowników i ich interpretacje faktów. Interesowało ją ocenianie okresowe pracowników, ale z perspektywy uczestników tego procesu – ich poglądy, doświadczenia, emocje, zachowania. Autorka nadawała ogólny kierunek prowadzonej rozmowie, jednak zdecydowała, że kolejność poruszanych tematów nie będzie stała, tylko uzależniona od kierunku, w którym będzie chciał podążać respondent. Badanie dotyczyło postaw, więc szczególnie istotne było zwrócenie uwagi na obszary, które generowały najwięcej emocji respondenta. Powodowało to, że nie z każdym respondentem rozmowy o poszczególnych zagadnieniach były w tym samym stopniu pogłębione – tak, jak wspomniano, kierowano się odpowiedziami respondenta, jego zainteresowaniem poszczególnymi kwestiami, okazywanymi emocjami. Badanie miało charakter eksploracyjny, a celem było poznanie i opisanie postaw wobec systemu oceniania okresowego, czynników kształtujących te postawy oraz działań, jakie powinny być podjęte w celu zmiany postaw na bardziej pozytywne (z perspektywy respondentów).

Trzecia zastosowana technika badawcza to **sondaż diagnostyczny**. Jest ona stosowana w celu przebadania dużej zbiorowości w krótkim czasie (Kuc, 2015, s. 130). Technika ta jest polecana, gdy populacja jest zbyt duża i nie ma możliwości bezpośredniej obserwacji (Babbie, 2008, s. 276). Wśród jej zalet wymieniane są: przydatność przy większych zbiorowościach, pewna elastyczność – możliwość zadania większej liczby pytań i większa elastyczność późniejszych analiz, standaryzacja, ułatwiająca pomiar, w przypadku próby losowej i prawidłowej konstrukcji kwestionariusza ankiety możliwość uogólniania wyników na całą populację (Babbie, 2008, s. 312). E. Babbie (2008, s. 313) zwraca również uwagę, że w porównaniu z wywiadami, badanie ankietowe, dzięki standaryzacji pytań, w dużym stopniu ogranicza nierzetelność obserwacji, związanej z osobą badacza, a w przypadku dochowania należytej staranności przy formułowaniu pytań, również tej powodowanej przez badanych. Zaletą jest również większa skłonność badanych do udzielania odpowiedzi na pytania drażliwe w anonimowej ankiecie niż w trakcie wywiadu (Babbie, 2008, s. 311).

Technika ta ma również słabe strony, a wśród nich wymienia się brak oglądu całościowego, co przekłada się na brak kontekstu, nieelastyczność, wynikającą z jednej strony z wymogu niezmienniania początkowego kształtu badania w trakcie, a z drugiej z braku obserwacji, a więc często i świadomości wystąpienia dodatkowych, istotnych zmiennych oraz niekompletne kwestionariusze. Kolejnym problemem jest konieczność przygotowania narzędzia odpowiedniego dla wszystkich badanych, co może prowadzić do pominięcia pytań ważnych dla istotnej ich części ((Babbie, 2008, s. 311–313). Zwraca się uwagę, że nie każdy przedmiot badania jest

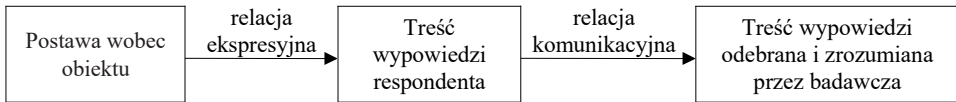
odpowiedni do pomiaru przy użyciu kwestionariusza. J. Lutyński (1994, s. 121) podkreśla brak możliwości kontrolowania sposobu wypełniania kwestionariusza przez respondenta. Dodatkowo sam proces badania określonego zjawiska, na przykład postaw, może mieć wpływ na to zjawisko. Badany w trakcie odpowiadania na pytania kwestionariusza może wyrobić sobie opinię o jego przedmiocie. Badaniom ankietowym zarzucane są również problemy z trafnością ze względu na pewną sztuczność formy badania (Babbie, 2008, s. 313).

Założono, że ze względu na odmienną specyfikę obowiązków, spodziewane różnice prowadzenia procesu oceniania okresowego pracowników i wymagań stawianych przed zatrudnionymi, uzyskanie katalogu możliwych wyjaśnień dla prezentowanych postaw możliwe jest jedynie na podstawie badań przeprowadzonych na wszystkich wydziałach wśród nauczycieli akademickich zajmujących wszystkie typy stanowisk.

Narzędziem badawczym sondażu diagnostycznego był kwestionariusz ankiety, który zawierał pytania zamknięte i trzy otwarte. Pytania dotyczyły poszczególnych aspektów SOOP, takich jak kryteria oceny (ich znajomość, zrozumiałość, ocena dopasowania do wykonywanej pracy), sprawiedliwość punktacji osiągnięć, częstotliwość oceniania, procedury, rola przełożonego, komisji oceniającej i inne. Pytano również o subiektywnie postrzeganą wiedzę pracowników o systemie oceniania aktualnie oraz w momencie wprowadzania systemu oceniania albo rozpoczęcia pracy. Pytania otwarte dotyczyły aktualnych i oczekiwanych celów oceniania. Trzecie z pytań otwartych to dodatkowe uwagi pracowników. Kwestionariusz zawierał również część metryczkową, która obejmowała płeć, wiek, stanowisko, stopień/tytuł naukowy i staż pracy. Uzyskano również informację dotyczącą wydziału, na którym pracownik jest zatrudniony.

Zdecydowano, że badanie postaw zostanie przeprowadzone na podstawie wskaźników, nie zaś bezpośredniej deklaracji respondentów w tym zakresie. Zgodnie z definicją S. Nowaka wskaźnik jest „pewną cechą, zdarzeniem lub zjawiskiem, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje” (Nowak, 1970, za Marody, 1976, s. 33). M. Marody (1976, s. 33) stwierdza występowanie dwóch rodzajów wskaźników: empirycznych (dotyczących zjawisk obserwowalnych) i inferencyjnych (dotyczących zjawisk nieobserwowalnych). Postawy należą do tej drugiej kategorii zjawisk, a więc wypowiedzi respondentów dotyczące na przykład uczuć czy zachowań są wskaźnikami empirycznymi deklarowanych zachowań czy przeżywanych emocji, a jednocześnie inferencyjnymi wskaźnikami emocjonalnego czy behawioralnego komponentu postawy. Powyższe nie odnosi się do narzędzi służących na przykład do badania postaw utajonych. Autorkę interesują postawy jawne, a stosowana technika badania opiera się na samoopisie.

Wnioskowanie o postawach na podstawie wypowiedzi respondentów jest zagrożone wystąpieniem różnego typu błędów. Taki sposób rozumowania przebiega w sposób przedstawiony na rysunku 3.1.



Rysunek 3.1. Przebieg procesu wnioskowania o postawach na podstawie wypowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie na podstawie: Nowak, 1970, za Marody, 1976, s. 36.

Zakłócenia zarówno relacji ekspresyjnej (brak zgodności pomiędzy rzeczywistymi a deklarowanymi odczuciami, wiedzą czy przekonaniem), jak i relacji komunikacyjnej zmniejszają poprawność wnioskowania o postawie respondenta.

Relacja ekspresyjna może być zniekształcona świadomie lub nieświadomie przez badanego. Zniekształcenie takie może wystąpić w sytuacji, gdy respondent nie udziela odpowiedzi zgodnej z rzeczywistymi przekonaniem czy uczuciami (Marody, 1976, s. 37–38). Relacja ta może też być zaburzona przez osobę badacza, narzędzie badawcze czy błędne założenia teoretyczne. Relacja komunikacyjna może zostać zakłócona przez fizyczne zniekształcenia czy niezgodne rozumienie terminów przez respondenta i badacza.

Opracowując narzędzie badawcze, starano się zminimalizować omówione zakłócenia. W tym celu na początkowym etapie prac zastosowano metodę sędziów kompetentnych do wyboru stwierdzeń wchodzących w skład wskaźnika emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego. Kryterium doboru sędziów było posiadanie wykształcenia wyższego psychologicznego. Czterech psychologów otrzymało listę stwierdzeń, spośród których mieli za zadanie wybrać te najlepiej oddające charakter trzech wskaźników. Mieli oni również możliwość przedstawienia własnych propozycji. Dalsze prace prowadzone były na podstawie stwierdzeń wskazanych przez sędziów. W toku prac stwierdzenia te zostały dopasowane do specyfiki oceniania okresowego na Uniwersytecie X.

Opracowany kwestionariusz był również konsultowany z przedstawicielami środowiska akademickiego, a ich uwagi zostały wykorzystane do zwiększenia zrozumiałości narzędzia i jego przejrzystości, doprowadziły również do usunięcia części pytań, co do których pojawiły się wątpliwości interpretacyjne.

Mimo podjętych działań po wstępnej analizie danych zdecydowano o odrzuceniu dwóch pytań ze względu na wątpliwości co do sposobu ich interpretacji przez badanych. Pytania dotyczyły objaśnień do kryteriów oraz przejmowania się procesem oceniania okresowego.

3.2. Wskaźniki postaw wobec SOOP

Ze względu na przyjętą w rozprawie definicję postawy, odnoszącą się do modelu trójczynnika, oprócz ogólnego wskaźnika postawy obliczono również trzy wskaźniki szczegółowe: wskaźnik emocji, poznawczy i behawioralny.

Wskaźnik emocji związany jest z odczuciami związanymi z SOOP. Jest średnią stwierdzeń zaprezentowanych w tabeli 3.1.

Tabela 3.1. Budowa wskaźnika emocji

Nr	Stwierdzenie	Wskaźnik korelacji Pearsona ze zmienną: wskaźnik emocji
1	Proces oceniania okresowego jest dla mnie stresujący	-0,739*
2	Boję się oceniania okresowego	-0,732*
3	Cieszę się, że jestem oceniany	0,698*
4	Jestem ciekawy opinii przełożonego na temat mojej pracy	0,464*
5	Jestem ciekawy opinii studentów na temat mojej pracy dydaktycznej	0,344*
6	Ocenianie okresowe jest dla mnie irytujące	-0,756*

* Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).
Dla każdego stwierdzenia N = 677

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie stwierdzenia korelują istotnie statystycznie z ogólną miarą, czyli wskaźnikiem emocji. Najsilniejsze korelacje zaobserwowano do stwierdzeń o numerach 1, 2 i 6 (związanych z negatywnymi emocjami odczuwanymi przez respondentów). Ze wskaźnikiem emocji wysoko koreluje jednak również pozycja 3, a pozostałe dwie można uznać za umiarkowanie wysokie.

Dla wskaźnika emocji obliczono wskaźnik alfa Cronbacha, który służy do oceny spójności pozycji, które wchodzi w skład skali. Współczynnik ten wyniósł 0,719. Świadczy on o prawidłowej rzetelności skali. W badaniach eksploracyjnych (rozpoznających dane zjawisko) powinien on być bowiem większy od 0,6 (Dyduch, 2015, s. 318).

Wskaźnik poznawczy odnosi się do przekonań na temat SOOP, m.in. ostrzeżenia jego prawidłowości oraz przydatności dla pracownika i organizacji. To średnia stwierdzeń przedstawionych w tabeli 3.2.

Tabela 3.2. Budowa wskaźnika poznawczego

Nr	Stwierdzenie	Wskaźnik korelacji Pearsona ze zmienną: wskaźnik poznawczy
1	Okresowe ocenianie pracowników pomaga uczelni realizować jej cele	0,555*
2	Ocenę okresową mojej pracy odbieram jako sprawiedliwą	0,515*
3	Na moją ocenę okresową wpływa nastrój przełożonego	-0,379*
4	Na moją ocenę okresową wpływa sympatia (lub jej brak) przełożonego	-0,346*
5	Ocena okresowa pomaga mi dostrzec moje silne strony	0,831*
6	Ocena okresowa pomaga mi dostrzec moje słabości	0,815*
7	Ocena okresowa pomaga mi rozwijać się zawodowo	0,801*
8	Ocena okresowa pomaga mi osiągać lepsze rezultaty w pracy	0,798*
9	Ocena okresowa pozwala mi lepiej zrozumieć, jakie są oczekiwania wydziału wobec mnie	0,656*
10	Ocena okresowa pomaga mi określić, co powinienem poprawić w mojej pracy	0,795*
11	Okresowe ocenianie pracowników pomaga pracownikom realizować ich cele zawodowe	0,719*

* Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

Dla każdego stwierdzenia N = 503

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie stwierdzenia korelują istotnie statystycznie z łącznym wskaźnikiem poznawczym. Najsilniejsze korelacje występują pomiędzy wskaźnikiem poznawczym a stwierdzeniami o numerach 5, 6, 7, 8 i 10 (dotyczące postrzegania indywidualnej przydatności oceniania okresowego). Obliczony wskaźnik alfa Cronbacha (0,876) pozwala stwierdzić rzetelność skali.

Wskaźnik behawioralny związany jest z chęcią uczestniczenia w procesie oceniania. To średnia stwierdzeń wskazanych w tabeli 3.3.

Tabela 3.3. Budowa wskaźnika behawioralnego

Nr	Stwierdzenie	Wskaźnik korelacji Pearsona ze zmienną: wskaźnik behawioralny
1	Udział w ocenianiu okresowym jest dla mnie przykrym obowiązkiem	-0,814*
2	Chętnie biorę udział w ocenianiu okresowym	0,821*
3	Chciałbym uniknąć oceniania okresowego	-0,753*

Nr	Stwierdzenie	Wskaźnik korelacji Pearsona ze zmienną: wskaźnik behawioralny
4	Systematycznie gromadzę informacje na temat moich osiągnięć na potrzeby procesu oceniania okresowego	0,459*

* Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).
Dla każdego stwierdzenia N = 670

Źródło: opracowanie własne.

Również w przypadku ostatniego wskaźnika, wszystkie stwierdzenia korelują istotnie statystycznie z miarą łączną. Wskaźnik alfa Cronbacha wyniósł 0,670 i został uznany za wystarczający. W przypadku wskaźnika behawioralnego zauważalne jest, że pierwsze trzy stwierdzenia dotyczą bardziej odczuć, natomiast ostatnie odnosi się do konkretnego działania w ramach przygotowań do udziału w procesie oceniania (wskazuje na myślenie o procesie oceniania przez cały oceniany okres). Mimo tych różnic wszystkie odnoszą się do komponentu behawioralnego postawy. Jednocześnie należy zauważyć, że na miernik behawioralny składają się tylko cztery stwierdzenia, co może wpływać na wartość wskaźnika alfa Cronbacha (zależy on od bowiem także od liczby pozycji tworzących skalę).

Wskaźnik postawy jest średnią arytmetyczną ze wskaźników emocji, poznawczego i behawioralnego.

Tabela 3.4 przedstawia korelacje wskaźników emocji, poznawczego i behawioralnego z ogólnym wskaźnikiem postawy oraz korelacje wskaźników szczegółowych między sobą. Wszystkie trzy wskaźniki częściowe wysoko korelują ze wskaźnikiem głównym. Wskaźniki odnoszące się do trzech komponentów postawy korelują również istotnie statystycznie między sobą, ale korelacje te są już niższe.

Tabela 3.4. Korelacje wskaźników postaw

Wskaźnik		Wskaźnik postawy	Wskaźnik emocji	Wskaźnik poznawczy	Wskaźnik behawioralny
Wskaźnik postawy	Korelacja Pearsona	1	0,867*	0,751*	0,889*
	N	485	485	485	485
Wskaźnik emocji	Korelacja Pearsona	0,867*	1	0,436*	0,735*
	N	485	678	495	662
Wskaźnik poznawczy	Korelacja Pearsona	0,751*	0,436*	1	0,474*
	N	485	495	504	493
Wskaźnik behawioralny	Korelacja Pearsona	0,889*	0,735*	0,474*	1
	N	485	662	493	671

* Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

Wskaźniki cząstkowe i łączny wskaźnik postawy mierzone są na skali ilościowej i mogą osiągać wartości z przedziału <1; 5>.

3.3. Przebieg badań i charakterystyka grupy badanej

Badania zrealizowane zostały w 2016 r. Pierwszym etapem było badanie dokumentacji dotyczącej systemu oceniania okresowego nauczycieli akademickich w Uniwersytecie X, drugim – przeprowadzenie wywiadów z przedstawicielami nauczycieli akademickich, a ostatnim – sondaż diagnostyczny.

Podczas etapu drugiego przeprowadzono 48 wywiadów z nauczycielami akademickimi, dobranymi celowo w taki sposób, by uzyskać jak największą różnorodność badanych (pod względem płci, stanowiska, specjalizacji naukowej, miejsca zatrudnienia). Wywiady przeprowadzono z 28 kobietami i 20 mężczyznami. Na wydziałach zróżnicowanych wewnątrznie pod względem dyscypliny naukowej, a przez to o odmiennej specyfice pracy poszczególnych instytutów czy uwarunkowaniach istotnych ze względu na ocenianie okresowe pracowników do grupy respondentów włączano reprezentantów różnych dyscyplin naukowych. Taka sytuacja miała miejsce na przykład na Wydziale Pedagogiki i Psychologii (wśród respondentów znaleźli się zarówno przedstawiciele Instytutu Psychologii, jak i Instytutu Pedagogiki), Ekonomii i Socjologii czy Filozofii i Historii. W przypadku Wydziału Biologii uwzględniono wskazywane przez badanych różnice w charakterze pracy, dlatego wśród respondentów znaleźli się reprezentanci katedr, których praca badawcza przebiega głównie w laboratoriach oraz pozostałych. W przypadku wydziałów bardziej jednorodnych zwracano uwagę, by respondenci byli reprezentantami różnych katedr. W grupie badanych znalazły się dwie osoby zatrudnione na 1/2 etatu. Należy zwrócić uwagę, że w grupie asystentów nie ma reprezentantów wszystkich wydziałów – jest to odzwierciedleniem struktury tych jednostek. W przypadku Wydziału Pedagogiki i Psychologii nie rozmawiano z adiunktem – osoba wytypowana do udziału w badaniu odmówiła udzielenia wywiadu. Na wydziale tym rozmawiano jednak z profesorem nadzwyczajnym (zajmującym to stanowisko od 3–4 miesięcy), który w poprzedniej edycji oceniania zajmował jeszcze stanowisko adiunkta – uznano, że jego doświadczenia związane z ocenianiem okresowym są doświadczeniami adiunkta i zdecydowano o niewłączeniu do badanej grupy dodatkowej osoby. Na Wydziale Filozofii i Historii nie rozmawiano z kolei ze starszym wykładowcą – jest to stanowisko, na którym na tym wydziale zatrudnieni są pojedynczy pracownicy. Charakterystykę grupy badanej przedstawia tabela 3.5.

Tabela 3.5. Charakterystyka grupy badanej drugiego etapu – wywiadów

Wydział	Stanowisko	Liczba respondentów	Łączna liczba respondentów
Biologii	Adiunkt	2	4
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	

Wydział	Stanowisko	Liczba respondentów	Łączna liczba respondentów
Chemii	Adiunkt	2	4
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	
Ekonomii i Socjologii	Asystent	1	5
	Adiunkt	2	
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	
Filologii	Asystent	1	4
	Adiunkt	1	
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	
Filozofii i Historii	Asystent	1	4
	Adiunkt	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	2	
Fizyki i Informatyki	Adiunkt	1	3
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	
Geografii	Adiunkt	1	3
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	
Matematyki	Adiunkt	1	3
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	
Pedagogiki i Psychologii	Asystent	2	6
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	3	
Prawa i Administracji	Asystent	1	4
	Adiunkt	1	
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	
Studiów Międzynarodowych i Politologii	Adiunkt	1	3
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	

Tabela 3.5 (cd.)

Wydział	Stanowisko	Liczba respondentów	Łączna liczba respondentów
Zarządza- nia	Asystent	1	5
	Adiunkt	2	
	Starszy wykładowca	1	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	1	
Łącznie	Asystent	7	48
	Adiunkt (dr)	14	
	Adiunkt (dr hab.)	1	
	Starszy wykładowca	11	
	Profesor nadzwyczajny/zwyczajny	15	

Źródło: opracowanie własne.

Autorka prowadziła wywiady w miejscu pracy respondentów, z wyjątkiem kilku osób, które wybrały inne miejsce na uczelni. Wywiady prowadzono przeważnie w terminach wcześniej ustalonych z respondentami, chyba że badany zaproponował rozmowę od razu – w trakcie pierwszego spotkania, podczas którego autorka przedstawiała problematykę badania i prosiła o zgodę na udział. Wszystkie wywiady były prowadzone przez autorkę samodzielnie. Dyspozycje do wywiadu zawarto w aneksie 1. Każdy wywiad został również opisany w karcie wywiadu, której wzór zamieszczono w aneksie 2.

Wywiady nagrywano, z wyjątkiem jednego, który był zapisywany ręcznie z powodu nieuzyskania zgody respondentki na rejestrację dźwięku. Rozmówcom zapewniono anonimowość, z tego powodu w rozprawie autorka posługuje się oznaczeniem składającym się z litery W i numeru (nadawanego zgodnie z kolejnością prowadzenia rozmów). Długość wywiadów była zróżnicowana – najkrótszy trwał niecałe 20 minut, najdłuższy 2 godziny. Wszystkie zostały zakodowane za pomocą programu Nvivo Pro 11.

Podczas etapu trzeciego – sondażu diagnostycznego – kwestionariusze ankiety zostały przekazane wszystkim pracownikom 12 badanych wydziałów poprzez kierowników oraz sekretariaty katedr i instytutów. Do każdego kwestionariusza dołączona była koperta w celu zapewnienia pracownikom poczucia anonimowości. W przypadku dwóch wydziałów wypełnione kwestionariusze były gromadzone w dziekanacie, a następnie przekazywane autorce, w przypadku pozostałych – kwestionariusze były składane przez respondentów w sekretariatach katedr i instytutów, skąd były odbierane przez autorkę. Wyniki ankiet zostały zakodowane i poddane analizie statystycznej za pomocą programu IBM SPSS Statistics 24.

W badaniu uczestniczyli nauczyciele akademicki zatrudnieni na 12 wydziałach Uniwersytetu X. Rozdano 1982 kwestionariusze, wypełnionych zostało 704, co

stanowi 35,52%. Tabela 3.6 prezentuje dane dotyczące stopy zwrotu kwestionariuszy ankiety na poszczególnych wydziałach Uniwersytetu X.

Tabela 3.6. Stopa zwrotu kwestionariuszy ankiety w Uniwersytecie X z podziałem na wydziały

Wydział	Liczba rozdanych kwestionariuszy	Liczba wypełnionych kwestionariuszy	% zwrotu
Chemii	95	56	58,95
Biologii	203	115	56,65
Geografii	88	46	52,27
Pedagogiki i Psychologii	138	67	48,55
Fizyki i Informatyki	64	30	46,88
Zarządzania	144	60	41,67
Matematyki	97	37	38,14
Ekonomii i Socjologii	379	114	30,08
Studiów Międzynarodowych i Politologii	74	19	25,68
Prawa i Administracji	223	52	23,32
Filozofii i Historii	138	32	23,19
Filologii	339	76	22,42
Razem	1 982	704	35,52

Źródło: opracowanie własne.

W grupie badanej było 414 kobiet oraz 286 mężczyzn, 4 osoby nie podały płci. Najwięcej jest osób z przedziału wiekowego 33–43 lata oraz 44–54 lata. Najmniej liczni są reprezentanci grupy powyżej 65 lat (6,8%) oraz grupy najmłodszych pracowników 22–32 lata (9,8%). Największą grupę stanowią adiunkci, najmniejszą wykładowcy.

Szczegółową charakterystykę grupy ze względu na płeć, wiek, stanowisko, stopień/tytuł naukowy zawiera aneks 3.

3.4. System oceniania okresowego nauczycieli akademickich Uniwersytetu X

3.4.1. System oceniania okresowego na Uniwersytecie X – szczebel ogólnouczelniany

Ocenianie okresowe nauczycieli akademickich na Uniwersytecie X jest regulowane zapisami Statutu oraz uchwałami Senatu Uniwersytetu X. Dokumenty te powstały w oparciu o ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*¹, której zapisy w zakresie oceniania okresowego zostały przedstawione w rozdziale 1.

Ze względu na prezentowane w niniejszej publikacji wyniki badań konieczne jest przedstawienie systemu oceniania okresowego, obowiązującego w momencie przeprowadzania sondażu diagnostycznego i wywiadów z pracownikami Uniwersytetu X. W dalszej części omówione zostaną zmiany wprowadzone w tym systemie, wynikające ze zmian ustawowych.

Statut Uniwersytetu X² zawierał ogólne zasady oceniania okresowego nauczycieli akademickich. Określono w nim kryteria oceny osób zatrudnionych na poszczególnych stanowiskach, wskazując, że należy do nich należyte wykonywanie obowiązków, przestrzeganie prawa autorskiego i pokrewnych oraz prawa własności przemysłowej, a podstawą oceny są osiągnięcia naukowe, dydaktyczne i organizacyjne. W Statucie wskazano, jakie osiągnięcia w szczególności uwzględniane są podczas oceniania okresowego. Określono również obowiązek uwzględniania oceny studentów i doktorantów. Zawarto też informację o prawie pracownika do zapoznania się z wynikami ankiet oceniających zajęcia i przedstawienia swojego stanowiska w tej sprawie w formie pisemnej przed posiedzeniem komisji oceniającej. Statut dopuszczał możliwość skorzystania z opinii zewnętrznych ekspertów podczas dokonywania oceny, w szczególności w zakresie przestrzegania prawa autorskiego i pokrewnych oraz własności przemysłowej. Wskazano, że w kwestionariuszach oceny okresowej stosuje się odrębną punktację za osiągnięcia naukowe, dydaktyczne i organizacyjne. Szczegółowe zasady punktacji osiągnięć oraz minimalną liczbę punktów w zakresie działalności naukowej i dydaktycznej określał Senat na wniosek rady jednostki podstawowej. Warunkiem otrzymania oceny pozytywnej było uzyskanie wymaganej liczby punktów zarówno w zakresie działalności naukowej, jak i dydaktycznej. Statut regulował również powoływanie i skład komisji oceniających i odwoławczych.

1 Zasady ostatniej oceny okresowej regulowane były przez Statut i uchwały Senatu odnoszące się do zapisów obowiązującej wówczas ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

2 Zwany dalej Statutem.

Zgodnie ze Statutem oceny okresowej dokonuje się nie rzadziej niż raz na cztery lata (w 2016 r., kiedy badania miały miejsce, obowiązywała dwuletnia częstotliwość oceniania) lub w każdym czasie na wniosek kierownika jednostki organizacyjnej, w której zatrudniony jest pracownik. Określono termin dokonywania oceny na pierwszy kwartał roku następującego po zakończeniu okresu objętego oceną.

Statut regulował również kwestie możliwości uwzględniania dokonań spoza badanego okresu. Dopuszczalne było ono na wniosek pracownika w stosunku do osiągnięć z roku, w którym dokonywana była ocena. Osiągnięcia te nie wliczały się wówczas do następnego okresu oceny. Podobnie, na wniosek nauczyciela akademickiego, możliwe było uznanie prac naukowo-badawczych niepodanych przez pracownika w poprzednim okresie³.

Otrzymanie negatywnej oceny oznaczało, że pracownik zostanie powtórnie oceniony po upływie roku, chyba że Rektor podjąłby decyzję o jego zwolnieniu już po pierwszej negatywnej ocenie. Komisja oceniająca mogła wezwać pracownika lub jego przełożonego w celu złożenia wyjaśnień, miała również obowiązek wysłuchania pracownika i jego przełożonego (albo przyjęcia ich pisemnych oświadczeń), jeżeli osoby te tego by zażądały lub w przypadku, gdy prawdopodobna była ocena negatywna. W Statucie przedstawiono procedurę odwoławczą, zaznaczając, że pracownik może się odwołać zarówno w przypadku otrzymania oceny negatywnej, jak i pozytywnej. W przypadku oceny negatywnej komisja oceniająca mogła złożyć wniosek dotyczący dalszego zatrudnienia, nie był on jednak wiążący dla Rektora.

SOOP obowiązujący do końca roku 2016 (w trakcie badań prowadzonych przez autorkę) został wprowadzony Uchwałą Senatu Uniwersytetu X w styczniu 2013 r. Uchwała ta określała zasady dokonywania oceny i wprowadzała trzy wzory kwestionariusza, odpowiadające trzem obszarom nauk: humanistycznym i społecznym (wydziały: Filologii, Filozofii i Historii, Pedagogiki i Psychologii, Ekonomii i Socjologii, Prawa i Administracji, Zarządzania, Studiów Międzynarodowych i Politologii oraz pracownicy dydaktyczni jednostek nie będących wydziałami – na przykład Studium Wychowania Fizycznego), ścisłym (wydziały: Chemii, Fizyki i Informatyki oraz Matematyki) oraz przyrodniczym (wydziały: Biologii oraz Geografii). Przyjęto jednolitą punktację publikacji w czasopismach zgodnie z wykazami MNiSW, natomiast pozostałe osiągnięcia były punktowane zgodnie z zasadami przyjętymi w jednostkach podstawowych i ogólnouczelnianych. Minimalne liczby punktów wymaganych do pozytywnej oceny ustalały rady wydziałów. Wprowadzono minimalne łączne liczby punktów konieczne do uzyskania pozytywnej oceny, jak również minima we wskazanych wcześniej ocenianych zakresach.

3 W Statucie obowiązującym w trakcie prowadzenia badań przez autorkę dopuszczalne było przyjęcie na wniosek zainteresowanego pracownika jako podstawy oceny w zakresie nauki osiągnięć uzyskanych łącznie w dwóch lub trzech okresach oceny (aktualnym i poprzednim/poprzednich).

System oceniania okresowego na Uniwersytecie X od tamtego czasu ewoluował. Poprawiane były opisy kryteriów i arkusze ocen, zmieniały się minimalne liczby punktów dla wydziałów i stanowisk. W listopadzie 2013 r. dodano dwa zapisy: pierwszy związany z niezawinionym niedopensowaniem, które nie może być powodem negatywnej oceny, i drugi, według którego komisje oceniające na wniosek kierownika jednostki i po uwzględnieniu oceny bezpośredniego przełożonego mogą przyznać pracownikowi dodatkowe punkty za działalność dydaktyczną w wymiarze nie większym niż 10% minimalnej liczby punktów wymaganych do uzyskania oceny pozytywnej.

Pierwsza ocena okresowa obejmowała osiągnięcia z czterech poprzedzających ją lat. Następne dwie odbywały się co dwa lata. Zgodnie z Uchwałą Senatu Uniwersytetu X z grudnia 2016 r. kolejna ocena będzie przeprowadzona za cztery lata.

3.4.2. System oceniania okresowego nauczycieli akademickich na Uniwersytecie X – porównanie rozwiązań wydziałowych

Różnice pomiędzy arkuszami oceniania i stosowaną punktacją w poszczególnych jednostkach zostaną przedstawione na podstawie dokumentacji obowiązującej w zakończonym w marcu 2017 r. procesie oceniania⁴. Podyktowane jest to faktem, że w momencie prowadzenia badań respondenci nie mieli wiedzy o zmianach, jakie zajdą w systemie oceniania okresowego. Prezentacja nowych – aktualnie obowiązujących zasad oceniania – zostanie dokonana w następnym podrozdziale.

Pierwszym porównywanym elementem będą rozwiązania dotyczące minimalnych liczb punktów wymaganych do otrzymania oceny pozytywnej, w tym sposobu podziału pracowników na grupy o jednakowych wymaganiach.

Wydział Zarządzania jako jedyny wprowadził minimalną łączną liczbę punktów koniecznych do uzyskania oceny pozytywnej. Była ona wyższa niż suma punktów koniecznych do zdobycia w poszczególnych częściach (naukowo-badawczej i dydaktycznej). W przypadku dwóch wydziałów nie było ustalonych minimów za pracę organizacyjną. Są to wydziały: Zarządzania i Geografii.

Zaobserwowano zróżnicowanie przyporządkowania stanowisk pracy do poszczególnych grup minimów. Najczęstszym rozwiązaniem było stosowanie tych samych minimów dla grupy adiunktów doktorów habilitowanych, profesorów nadzwyczajnych i profesorów zwyczajnych (sześć wydziałów). W przypadku Wydziału Biologii jedną grupę pod względem minimów stanowili adiunkci doktorzy habilitowani oraz profesorowie nadzwyczajni. W przypadku trzech jednostek te same wymagania punktowe obowiązywały doktorów zajmujących stanowiska

4 Porównania dokonano na podstawie dokumentów wewnętrznych Uniwersytetu X, takich jak uchwały rad wydziałów czy arkusze oceny obowiązujące na poszczególnych wydziałach. Wykorzystano również instrukcję dotyczącą procesu oceniania opracowane dla asystenta, na jednym z wydziałów.

asystentów i adiunktów. Innym stosowanym rozwiązaniem podziału na grupy o jednakowych wymaganiach było kierowanie się stanowiskiem (a nie stopniem naukowym) przy ustalaniu minimów punktowych. W przypadku Wydziału Filologii te same minima obowiązywały magistrów i doktorów na stanowisku asystenta, doktorów i doktorów habilitowanych na stanowisku adiunkta oraz w grupie doktorów habilitowanych z tytułem profesora nadzwyczajnego lub zwyczajnego. Podobne podejście prezentował Wydział Pedagogiki i Psychologii, zwiększając jedynie nieco wymagania naukowo-badawcze asystentów doktorów.

Pełne zróżnicowanie minimów w zależności od stanowisk i stopni naukowych wprowadziły trzy wydziały: Ekonomii i Socjologii, Fizyki i Informatyki oraz Chemii. Na Wydziale Ekonomii i Socjologii minima w obszarze naukowo-badawczym i organizacyjnym rosły wraz ze stopniem naukowym. W przypadku dydaktyki tendencję wzrostową zakłócały nieco większe oczekiwania stawiane przed profesorem nadzwyczajnym niż zwyczajnym. Na Wydziale Fizyki i Informatyki wymagania dydaktyczne były takie same dla wszystkich pracowników naukowo-badawczych, w pozostałych dwóch grupach rosły wraz ze stopniem. Na Wydziale Chemii wymagania naukowo-badawcze również rosły wraz ze stopniem naukowym. W przypadku dydaktyki ujednolicono wymagania dla grupy doktorów niezależnie od stanowiska i dla grupy profesorów niezależnie od tytułu. Wymagania organizacyjne ujednolicono tylko dla doktorów. W przypadku profesorów zwyczajnych liczba punktów w tym obszarze była dwukrotnie wyższa niż dla profesorów nadzwyczajnych.

Wydział Fizyki i Informatyki wprowadził natomiast zasadę, że w przypadku podawania do oceny danych z obecnego i poprzedniego okresu minimalna liczba punktów za dwa okresy była wyższa od dwukrotności minimum za jeden okres.

W przypadku Wydziału Matematyki w tabeli z minimalnymi liczbami punktów koniecznych do uzyskania wskazano liczby punktów za każdy rok pracy (informacje dotyczące pozostałych wydziałów podane były w przeliczeniu na okres oceny, czyli za dwa lata). Czytelność prezentacji minimów była dodatkowo zmniejszona przez podawanie dwóch wartości w przypadku asystentów i adiunktów doktorów (pierwsza dotyczyła każdego roku pracy przed doktoratem, druga każdego roku po doktoracie) oraz adiunktów doktorów habilitowanych (punkty za pracę przed i po habilitacji). W przypadku pozostałych wydziałów nie było to w ten sposób uszczegółowione, natomiast można się domyślać (a w niektórych przypadkach znaleźć tę informację w arkuszu oceny), że w sytuacji zmiany stopnia w trakcie okresu oceniania wymagania były obliczane proporcjonalnie do czasu posiadania określonego stopnia.

Dwa wydziały przyjęły dodatkowe rozróżnienia w zakresie minimów naukowo-badawczych. W przypadku Wydziału Prawa i Administracji w grupie adiunktów doktorów habilitowanych, profesorów nadzwyczajnych i zwyczajnych w obrębie minimum wskazano liczbę punktów za osiągnięcia w zakresie badań naukowych, z kolei na Wydziale Filozofii i Historii dla wszystkich grup pracowników naukowo-dydaktycznych dookreślono liczbę punktów „parametryzacyjnych”.

Poszczególne wydziały w różny sposób wyznaczały minima dla wykładowców i starszych wykładowców. Część z nich stawiała wyższe wymagania przed starszymi wykładowcami niż wykładowcami, część ujednoliciła wymagania wobec pracowników dydaktycznych. W przypadku jednego wydziału – Pedagogiki i Psychologii – stosowane było natomiast rozróżnienie pomiędzy starszymi wykładowcami magistrami i doktorami. Starsi wykładowcy magistrzy mieli obniżone wymagania dydaktyczne w porównaniu z wykładowcami i starszymi wykładowcami doktorami. Wszystkie trzy grupy miały zaś takie same wymagania organizacyjne.

Powyższe wskazuje, że nie było jednej spójnej wizji, w jaki sposób grupować stanowiska pod kątem wymagań. Należy zwrócić uwagę, że rozwiązania, w których oczekiwania są ustalone na tym samym poziomie dla osób, które z racji zajmowanych stanowisk czy posiadanych stopni nie mają jednakowych możliwości ich realizacji, mogą sprzyjać negatywnym postawom wobec SOOP.

Porównywanie liczby koniecznych do uzyskania punktów w poszczególnych kategoriach na różnych wydziałach nie będzie przeprowadzone. Analiza taka jest niemożliwa, ponieważ osiągnięcia były w odmienny sposób punktowane przez jednostki. Różnice są również widoczne w obszarach, w których pracownicy mogli te punkty zdobywać.

Drugim etapem porównania rozwiązań wydziałowych jest analiza arkuszy ocen, zapisów uchwał wydziałów, kryteriów i punktacji wydziałowych. Rozwiązania wydziałowe porównywane będą w grupach, dla których zostały przygotowane ogólne wzory: nauki przyrodnicze, ścisłe oraz humanistyczne i społeczne. Uwaga będzie zwrócona tylko na najważniejsze różnice.

Nauki przyrodnicze reprezentują dwa wydziały: Biologii oraz Geografii.

Część dotycząca **osiągnięć naukowo-badawczych** w przypadku Wydziału Biologii została znacznie skrócona. Wśród kryteriów pozostały publikacje wymienione w częściach A i C Wykazu MNiSW oraz prace przyjęte do druku w tych czasopiśmie. W przypadku Wydziału Geografii punktowane były również inne publikacje, w tym monografie, rozdziały w monografiach, artykuły w czasopiśmie z listy B. Elementami podlegającymi ocenie na obydwu wydziałach były również patenty, uzyskane stopnie i tytuły naukowe oraz działania związane z kształceniem kadry naukowej. Wydział Geografii uwzględniał też prace popularno-naukowe, udział w konferencjach i ich organizację, wykłady i seminaria naukowe oraz przyznane granty. Można więc powiedzieć, że Wydział Biologii w większym stopniu kierunkował działania pracowników w obszarze naukowo-badawczym niż Wydział Geografii, który z kolei doceniał szerszy zakres działalności swoich pracowników.

W części dotyczącej **osiągnięć dydaktycznych** różnic jest mniej. Dotyczą one m.in.:

- wskazania sposobu uwzględniania wielkości grup w ocenie (Wydział Geografii wskazane, Biologii niewskazane);
- na Wydziale Geografii pracownik otrzymywał dodatkowe punkty za prowadzenie przedmiotu po raz pierwszy, jak również za prowadzenie większej liczby przedmiotów;

- w przypadku Wydziału Biologii za ukończone prace magisterskie przygotowane pod kierunkiem pracownika nie otrzymywał on punktów, jeśli prace te były uwzględnione w KIOD⁵. Nie było tego typu zastrzeżeń na Wydziale Geografii;
- Wydział Geografii nie wszędzie określał liczby punktów, jakie za wskazane działania otrzymywał pracownik. Pojawiały się przedziały, a decyzja należała do Wydziałowej Komisji Oceniającej (WKO). Taka sytuacja dotyczyła m.in. autorskiego opracowania nowego programu nauczania. Zdaniem autorki, wprowadzało to poczucie niepewności i zwiększało stres związany z oceną;
- za ocenę zajęć przez doktorantów pracownicy Wydziale Geografii nie otrzymywali punktów w odróżnieniu od pracowników Wydziału Biologii.

Przyznawanie punktów za **działalność organizacyjną** na Wydziale Geografii było w części pozostawione do decyzji WKO. Dotyczyło to m.in. pełnionych funkcji pełnomocników czy udziału w działaniach promujących naukę i/lub kształcenie. W przypadku Wydziału Biologii za większość działań organizacyjnych były wskazane konkretne liczby punktów. Wyjątkiem był udział w działaniach promujących naukę i/lub kształcenie – tutaj decyzję o liczbie punktów przyznawanych pracownikowi podejmowały osoby sprawujące funkcje kierownicze i pełnomocnicy: rektora, dziekana, dyrektora instytutu. Wydział Geografii dodatkowo różnicował punkty za kierowanie samodzielną jednostką w zależności od liczby pracowników tej jednostki.

Nauki ścisłe reprezentowane są przez trzy wydziały: Chemii, Fizyki i Informatyki oraz Matematyki.

Na Wydziale Chemii obowiązywał kwestionariusz zbliżony do wzoru wyjściowego. Rozwiązaniem, które zostało wprowadzone w **części badawczo-naukowej**, są dodatkowe punkty za wdrożenie wynalazku, na który pracownik uzyskał patent, wskazanie, że punkty za udział w komisji „doktorskiej” otrzymywało się tylko przy ponad 70% obecności, z kolei za staże krajowe i zagraniczne punkty przyznawane były w zależności od długości pobytu.

Na Wydziale Fizyki i Informatyki zastosowano mnożniki dla wysoko punktowanych czasopism, zróżnicowane ze względu na punktację, z wyjątkiem czasopism informatycznych, dla których ustalono stały mnożnik. Publikacje informatyczne były również promowane w przypadku materiałów z konferencji międzynarodowej uwzględnionej w Web of Science. Wydział ten nagradzał również uzyskanie stopnia doktora habilitowanego informatyki otrzymanego przez doktora fizyki oraz habilitację przed 35. rokiem życia. Wyraźnie widoczne było promowanie informatyki.

Na Wydziale Matematyki wprowadzono najwięcej rozwiązań własnych. W przypadku publikacji wieloautorskich punkty przyznawane były w pełnej wysokości wszystkim autorom. Liczba punktów za artykuł stanowiło maksimum z liczby punktów, które czasopismo posiadało w momencie wysłania artykułu, przyjęcia

5 Karta Indywidualnych Obciążeń Dydaktycznych.

do druku lub opublikowania. Przyznano Komisji Oceniającej prawo do wystawienia pozytywnej oceny w każdym obszarze mimo niezyskania przez pracownika minimum punktowego. Przykłady uznawanych przez Komisję przyczyn niespełnienia minimum podano w uchwale Rady Wydziału. Ocena pozytywna mimo braku punktów mogła być również przyznana członkom Kolegium Dziekańskiego w czasie trwania kadencji i w trzy lata po jej zakończeniu. Osiągnięcia naukowo-badawcze z poszczególnych grup otrzymały wagi: publikacje w czasopiśmie, monografie oraz patenty waga 4, stopnie/tytuły, kształcenie kadry oraz nagrody naukowe i wyróżnienia waga 2. Kolejnym rozwiązaniem własnym było przyznawanie punktów w wysokości jak za konferencje zagraniczne – konferencjom krajowym, podczas których wystąpiło co najmniej ośmiu uczestników zagranicznych z co najmniej dwóch ośrodków. W kwestionariuszu pojawił się również zapis o możliwości przyznania przez Komisję maksymalnie 6 punktów za inne osiągnięcia naukowo-badawcze i kształcenie kadry. Wydział ten wprowadził również obniżone o 50% wymagania w obszarze naukowo-badawczym dla pracowników powyżej 65. roku życia i członków Kolegium Dziekańskiego w czasie pełnienia kadencji i trzy lata po jej zakończeniu.

Na Wydziale Chemii w **części dydaktycznej** pracownik dodatkowe punkty dostawał za prowadzenie lub zgłoszenie nowego wykładu czy prowadzenie określonych zajęć po raz pierwszy. Uwzględniono wyższą punktację recenzji zagranicznych prac magisterskich. Wydział zdecydował o wyłączeniu z oceny pracownika oceny zajęć dokonywanej przez studentów (ze względu na wypełnianie ankiet przez mniej niż 50% studentów). Ocenę pozytywną lub negatywną w tym obszarze wystawiał kierownik katedry, w przypadku studiów doktoranckich – kierownik Studium Doktoranckiego. Kierownik jednostki mógł również przyznać maksymalnie 2 punkty rocznie za prawidłową realizację zajęć dydaktycznych.

Na Wydziale Fizyki i Informatyki również dodatkowe punkty przyznawane były za prowadzenie określonych zajęć po raz pierwszy (zróznicowano dodatek punktowy w zależności od rodzaju zajęć), w tym prowadzenie po raz pierwszy zajęć na kierunku Informatyka przez fizyka. W przypadku oceny zajęć na studiach doktoranckich punkty przyznawała Komisja Oceniająca. W kwestionariuszu nie wskazano liczby punktów za ocenę zajęć wystawianą przez studentów i zasad ich naliczania.

Na Wydziale Matematyki zrealizowanie 90% pensum uprawniało do pełnej punktacji w tym kryterium. Pracownicy otrzymywali punkty za materiały udostępniane studentom na stronie internetowej oraz przewodniki metodyczne. Wskazano, że w szczególnie uzasadnionych przypadkach, gdy nie ma ocen studentów, Komisja Oceniająca na podstawie wyników hospitacji, opinii przełożonych pracownika oraz opinii studentów (na przykład Samorządu Studenckiego) mogła dodać maksymalnie 8 punktów za działalność dydaktyczną za każdy rok. Jednocześnie Komisja Oceniająca mogła przyznać ocenę negatywną za działalność dydaktyczną pomimo uzyskania wystarczającej liczby punktów, na przykład w przypadku nieuzasadnionej odmowy prowadzenia zajęć czy wielokrotnego spóźniania się na zajęcia. Pełny katalog przyczyn negatywnej oceny zawierała uchwała Rady Wydziału.

Na Wydziale Chemii w stosunkowo dużej liczbie kategorii **osiągnięć organizacyjnych** punkty z określonego przedziału przyznawała Komisja Oceniająca (na przykład za udział w działaniach promujących naukę lub kształcenie). W innych z kolei decydujące było zdanie kierownika jednostki (na przykład zaangażowanie w bieżące prace organizacyjne).

Na Wydziale Fizyki i Informatyki w każdej kategorii wskazane były konkretne liczby punktów. Ujednolicono punktację za działania promujące naukę i kształcenie, przyznając za każde pojedyncze wydarzenie 0,4 punktu, a za działania permanentne – 3 punkty na rok. Podobnie przyznawane były punkty za zaangażowanie w bieżące prace organizacyjne – punkt za każdy rodzaj działalności. Wyłączona była aktywność w organach państwa i samorządu terytorialnego.

Na Wydziale Matematyki zastosowano podobne rozwiązania jak na Wydziale Fizyki i Informatyki. Dodatkowo wprowadzono zapis o możliwości negatywnej oceny tej części, mimo spełnienia wymagań punktowych w sytuacji niezasadzonego odmówienia wykonania pracy organizacyjnej lub wykonania jej w sposób godzący w dobre imię wydziału lub szkodliwy dla wydziału. W przypadku pracowników dydaktycznych (wykładowców i starszych wykładowców) poza minimum dydaktycznym obowiązywało łączne minimum za działalność naukową i kształcenie kadry oraz pracę organizacyjną. Tak samo jak w przypadku części naukowo-badawczej również w części organizacyjnej obowiązywały zmniejszone o 50% minima punktowe dla kolegium dziekańskiego w trakcie kadencji i 3 lata po jej zakończeniu oraz pracowników powyżej 65. roku życia.

Nauki humanistyczne i społeczne reprezentowane są przez pozostałe wydziały (Zarządzania, Prawa i Administracji, Filologii, Ekonomii i Socjologii, Filozofii i Historii, Pedagogiki i Psychologii, Studiów Międzynarodowych i Politologii).

Zasady oceniania w tej grupie były najbardziej ujednolicone. W przypadku osiągnięć **naukowo-badawczych** pojawiające się różnice dotyczą przyznawania wag publikacjom w zależności od listy (A/C) i IF (Wydział Ekonomii i Socjologii), kategorii niewystępujących na innych wydziałach (na przykład członkostwo w PAN, cytowania przeliczane na punkty), przyznawania lub nie punktów za recenzje artykułów i monografii, uznawania lub nieuznawania publikacji przyjętych do druku. W zakresie kształcenia kadry różnice występowały m.in. w zakresie przyznawania lub nie punktów za sprawowanie opieki nad doktorantem, za recenzje doktoratów (w niektórych przypadkach ograniczona jest liczba punktowanych recenzji), udział w komisji doktorskiej (w przypadku Wydziału Zarządzania konieczna była minimum 80% obecność), bycie egzaminatorem w komisji „doktorskiej” (na niektórych wydziałach ograniczona była liczba egzaminów). Część wydziałów w ogóle nie przyznawała punktów za działalność tego typu. Na Wydziale Ekonomii i Socjologii w kwestionariuszu znajdowały się dodatkowe wyjaśnienia do kryteriów, które ułatwiały ich zrozumienie. Najwięcej dodatkowych kategorii kryteriów wprowadził Wydział Studiów Międzynarodowych i Politologii. Uwzględniono bowiem m.in. przekłady z języka obcego, badania empiryczne, prace dokumentacyjne, autorskie bibliografie naukowe.

W **obszarze dydaktycznym** zróżnicowane były rozwiązania dotyczące realizacji pensum. Część wydziałów przyznawało punkty od wypełnienia pensum oraz za nadgodziny. Na Wydziale Filozofii i Historii przyjęto zasadę, że 100% pensum i więcej było nagradzane 1 punktem. Z kolei Wydział Pedagogiki i Psychologii oraz Filologii w ogóle nie przyznawały punktów za liczbę godzin zajęć. Wydział Filologii nie przyznawał punktów również za wielkość grup. Liczba studentów różnicowała z kolei punkty na Wydziale Zarządzania, Studiów Międzynarodowych i Politologii, Prawa i Administracji, Filozofii i Historii oraz Ekonomii i Socjologii. Wydział Zarządzania premiował dodatkowo liczbę grup oraz przewodniczenie na egzaminie dyplomowym, Wydział Filologii pełnienie funkcji koordynatora przedmiotu, Prawa i Administracji przygotowanie studentów do udziału w konkursach. Wydziały różniły się zasadami wykorzystania oceny zajęć przez studentów w ocenie okresowej. Niektóre z nich nie wprowadzały minimalnego procentowego udziału studentów w ocenie (Prawa i Administracji, Filozofii i Historii), pozostałe zaś wymagały udziału studentów na poziomie od 20 do 40%.

Działalność organizacyjna była bardzo podobnie oceniana we wszystkich jednostkach. Jedyna dodatkowa kategoria pojawiła się w kwestionariuszu Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politologii. Jest to „zainicjowanie i podpisanie umowy o współpracy w ramach programu Erasmus”. Występowały natomiast różnice w sposobie rozliczania bieżącej działalności organizacyjnej (na części wydziałów punkty otrzymywało się za każde działanie, na części były to punkty do dyspozycji kierownika, dyrektora instytutu czy dziekana).

W porównaniu z dwoma pierwszymi grupami wydziałów można powiedzieć, że w grupie liczącej najwięcej jednostek różnic było stosunkowo mało.

Podsumowując, można stwierdzić, że niektóre rozwiązania wprowadzone przez wydziały pokazywały cele, jakie sobie one stawiały (Biologii – rozwój naukowy, Fizyki i Informatyki – rozwój naukowy i dydaktyczny w kierunku informatyki) oraz problemy, z którymi się spotykały (na przykład mała liczba studentów). Część wydziałów starała się doprecyzować jak najwięcej szczegółów punktacji osiągnięć, inne z kolei większą rolę w ocenie wyników pracy przyznawały komisjom. W różny sposób ustalały grupy stanowisk, dla których stosowane były określone minima punktowe. Wydaje się, że niektóre z tych rozwiązań mogły mieć negatywny wpływ na postawy wobec SOOP, mogły bowiem wywoływać poczucie niesprawiedliwości oraz wiązać się ze zmniejszoną przewidywalnością wyników oceniania.

Analizując ocenianie okresowe nauczycieli akademickich na Uniwersytecie X, można zauważyć, że nie spełniało ono wszystkich zasad, jakie stawia się przed ocenianiem i systemami oceniania okresowego pracowników. Wątpliwości wzbudza przestrzeganie zasady celowości i jawności – w przypadku tego systemu cele oceniania prawdopodobnie były znane twórcom systemu i władzom uczelni, nie komunikowano ich jednak w sposób otwarty pracownikom. Autorka nie jest również przekonana, czy realizowana była zasada systemowości – zakładając wewnętrzną spójność, wydaje się, że niespełniony jest jednak drugi z postulatów

systemowości, czyli włączanie oceniania w proces zarządzania zasobami ludzkimi. W omawianych dokumentach jedynym jawnym powiązaniem było to z dekrutacją, które wynika wprost z ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Inne powiązania nie były systemowo ustalone, a nawet deklarowane. Kolejnym aspektem była zmieniająca się częstotliwość, co nie odpowiada zasadzie systematyczności. Omawiany system oceniania okresowego tylko w ograniczonym zakresie pozwalał na dokonywanie porównań wyników w czasie, a w ogóle nie umożliwiał porównywania poszczególnych grup pracowników pomiędzy wydziałami. Nie była więc przestrzegana zasada jednolitości. Warto również zauważyć, że w przypadku części kryteriów niespełniona była zasada zależności od pracownika. Problemy te świadczą o tym, że proces oceniania okresowego nauczycieli akademickich na Uniwersytecie X wymaga dalszego doskonalenia. Stosowane w dalszej części pracy określenie „system oceniania okresowego” używane jest ze świadomością przedstawionych zastrzeżeń. Mimo wskazanych trudności stanowił on jednak zespół umiarkowanie spójnych elementów, w którym odbywał się proces oceniania okresowego.

3.4.3. Zmiany w systemie oceniania okresowego na Uniwersytecie X po roku 2017

Od 2017 r. ocenianie okresowe nauczycieli akademickich odbywa się zgodnie z Uchwałą Senatu Uniwersytetu X z grudnia 2016 r. W nowym systemie wprowadzono pewne zmiany, których część zasygnalizowano wcześniej (na przykład czteroletni, zamiast dwuletniego, okres oceniania).

Zgodnie z zapisami Statutu uzyskanie pozytywnej oceny przez pracownika naukowo-dydaktycznego jest możliwe, jeżeli pracownik uzyska pozytywną ocenę za działalność naukową i dydaktyczną, jak również łączną minimalną liczbę punktów wymaganą w tych dziedzinach. Pracownik naukowy ma obowiązek uzyskania łącznej pozytywnej oceny oraz minimalnej wymaganej liczby punktów w działalności naukowej i w zakresie kształcenia kadry, a pracownik zajmujący stanowisko dydaktyczne – łącznej pozytywnej oceny oraz minimalnej wymaganej liczby punktów za działalność dydaktyczną.

Przechodząc do omówienia zmian w poszczególnych obszarach oceny, należy podkreślić, że najistotniejsze z nich pojawiły się w **ocenie pracy naukowej**. Zostaną one przedstawione w pierwszej kolejności.

Rady jednostek organizacyjnych nadal przedstawiają Senatowi do zatwierdzenia minima w zakresie działalności naukowo-badawczej, ale dodatkowo **minimum w zakresie działalności publikacyjnej**, które uzależnione jest od wyników poprzedniej oceny, co we wskazanej uchwale zostało przedstawione w następujący sposób:

Warunkiem uzyskania przez pracownika oceny pozytywnej za działalność naukowo-badawczą w latach 2017–2020 jest uzyskanie z udziałów w publikacjach liczby punktów nie niższej niż

3-krotność iloczynu średniej liczby punktów przypadających na publikację wchodzącą w zestaw osiągnięć naukowych i twórczych w poprzedniej ocenie parametrycznej danej jednostki organizacyjnej i wskaźnika określonego w ust. 5.

Oparcie liczby punktów w obowiązkowej części publikacyjnej na wynikach poprzedniej parametryzacji na konkretnych wydziałach prowadzi do większego dostosowania do możliwości poszczególnych jednostek. Przewidziano też możliwość ustalenia średniej punktów publikacyjnych osobno dla grup pracowników reprezentujących określone obszary, dziedziny lub dyscypliny nauki na poszczególnych wydziałach. Dzięki temu można zróżnicować wymagania wobec pracowników wewnątrz jednostek organizacyjnych, co do tej pory nie było przewidziane. Trzeba jednak podkreślić, że tylko dwa wydziały postanowiły skorzystać z tego rozwiązania.

Wspomniane wskaźniki odnoszą się do punktów za publikowane prace, na przykład współczynnik wynosi 0,75, jeżeli pracownik zgłasza do oceny wyłącznie publikacje o liczbie punktów od 15 do 50. Jednocześnie rady jednostek organizacyjnych mogą m.in. ograniczyć katalog publikacji do list A lub C MNiSW (co zostało wprowadzone w dwóch jednostkach) czy podwyższyć progi punktowe dla zgłaszanych publikacji, czy też ustalić inne wskaźniki, ale nie niższe niż te wskazane w uchwale. Dano również możliwość podniesienia punktacji publikacji za minimum 35 punktów lub za 25% najwyżej punktowanych publikacji, jak również za patenty i ich wdrożenia, z czego skorzystała połowa wydziałów. Rada wydziału może również umożliwić wypełnienie do 10% wymogów w zakresie publikacji aktywnością i sukcesami w pozyskiwaniu projektów co najmniej na szczeblu krajowym (NCN). Połowa wydziałów umożliwia uzupełnianie punktów w obowiązkowej części publikacyjnej w ten sposób, ale tylko projektami międzynarodowymi. Pozostałe wydziały nie zdecydowały się na takie rozwiązanie i rozliczają pracowników w tej części wyłącznie ze wskazanych publikacji.

Należy zwrócić również uwagę, że większość wydziałów (67%) wprowadziła minimalne liczby punktów dla artykułów zgłaszanych do oceny działalności publikacyjnej. Minima te są wspólne dla wszystkich stopni czy tytułów naukowych, co oznacza, że od magistra (asystenta) wymaga się publikacji tak samo wysoko punktowanych jak od profesora. Istotne jest jednak, że Senat wprowadził możliwość zmniejszenia liczby punktów publikacyjnych dla asystentów, z czego większość jednostek skorzystała. Nie przewidziano możliwości różnicowania wymagań dla pozostałych stanowisk.

Nawiązując do minimum publikacyjnego, należy również zauważyć ważną zmianę w SOOP, jaką jest umożliwienie pracownikom przyjęcia do oceny maksymalnej liczby punktów obowiązującej w okresie od roku wysłania pracy do czasopisma do roku jej opublikowania w sytuacji, gdy czasopismo ma zmniejszoną liczbę punktów albo zostało usunięte z wykazu MNiSW.

Przy ocenie pracy naukowo-badawczej poza omówionym powyżej minimum publikacyjnym mogą być brane pod uwagę również inne osiągnięcia naukowe,

takie jak na przykład publikacje o niższej niż wymagana do minimum publikacyjnego liczbie punktów, udział w konferencjach czy zdobywanie stopni naukowych, jednak ich waga dla łącznej oceny jest niewielka. Część wydziałów w ogóle zdecydowała się zrezygnować z innych osiągnięć naukowych. Oczekiwania tych z nich, które biorą je pod uwagę, są niskie (na przykład za działalność publikacyjną na jednym z wydziałów oczekuje się 51 punktów, a za pozostałą naukową tylko 15, na innym wydziale do pozostałych osiągnięć można zaliczyć też nadwyżkę punktów z minimum publikacyjnego).

Kryteria oceny pracy naukowej wyraźnie pokazują nastawienie uczelni na mniejszą liczbę prac, ale wyżej punktowanych.

W przypadku **oceny pracy dydaktycznej** w Statucie Uniwersytetu X utrzymano zapis, że powodem oceny negatywnej nie może być niezawinione niedopensowanie. Komisje oceniające mają możliwość, na wniosek kierownika jednostki i po uwzględnieniu opinii przełożonego pracownika, przyznać mu dodatkowe punkty za działalność dydaktyczną w wysokości nie wyższej niż 10% punktów wymaganych do otrzymania oceny pozytywnej.

Analizując arkusze ocen przyjęte na poszczególnych wydziałach, można zauważyć, że ocena pracy dydaktycznej nie uległa większym zmianom. Co prawda część wydziałów zrezygnowała z premiowania niektórych elementów: Wydział Zarządzania – liczby grup czy Wydział Geografii – wielkości grup, a część nieco zmieniła sposób oceny pewnych kryteriów (na przykład Wydział Filozofii i Historii zdecydował o przyznawaniu punktów za pensum od 80% jego spełnienia, nie zaś od 100%, jak było do tej pory), jednak w większości przypadków są to raczej tylko drobne korekty. Wyjątkiem jest Wydział Ekonomii i Socjologii, na którym do uzyskania oceny pozytywnej pracownikom na wszystkich stanowiskach wystarcza spełnienie 100% pensum. Wydział ten ustalił również własne zasady uwzględniania oceny zajęć przez studentów:

Pracownik może ponadto otrzymać 2 pkt. w przypadku uzyskania wyróżniających ocen studentów lub doktorantów (w sytuacji, gdy przynajmniej dwa prowadzone przez niego przedmioty w okresie czterech lat osiągnęły średnią ocenę co najmniej 4,5 pod warunkiem, że ankiety wypełniło co najmniej 20 osób lub co najmniej 40% uczestników) lub w przypadku otrzymania nagrody studentów za osiągnięcia dydaktyczne lub w przypadku wyróżnienia w konkursie zewnętrznym pracy dyplomowej, której pracownik był promotorem. Punkty te przyznane mogą być tylko raz w całym okresie oceny⁶.

Jednocześnie wydział ten przeniósł dużą część elementów ocenianych w tej części przez pozostałe wydziały do części organizacyjnej.

Podobnie, jak w ocenie pracy dydaktycznej, w obszarze pracy organizacyjnej również można zauważyć istotne zmiany tylko na Wydziale Ekonomii i Socjologii. W arkuszu oceny na tym wydziale ocena pracy organizacyjnej podzielona została na cztery kategorie: pełnienie funkcji kierowniczej na uczelni, punkty przyznawane

6 Omówienie do oceny przygotowane dla pracowników Wydziału Ekonomii i Socjologii.

przez dyrektora instytutu, punkty przyznawane przez kierownika katedry oraz punkty przyznawane przez dziekana. Przedstawiono katalog aktywności, które powinny być brane pod uwagę przez poszczególnych oceniających. Każdy z nich otrzymuje pulę punktów, którą rozdziela pomiędzy pracowników. Poszczególne działania nie mają przypisanej stałej liczby punktów. Wydział ten założył również konieczność monitorowania co roku postępów pracowników w działalności organizacyjnej. Po dwóch latach Komisja ds. Systemu Oceny Osiągnięć Pracowników Akademickich przedkłada dziekanowi listę osób, które nie osiągnęły 50% potrzebnych do pozytywnej oceny punktów w tej części oceny. Dodatkowe prace organizacyjne na rzecz wydziału dziekan zleca w pierwszej kolejności właśnie tym osobom.

Obecnie tylko jeden wydział nie wskazuje minimum punktowego w części organizacyjnej (Wydział Zarządzania), jednak ma on takie minimum łącznie dla dydaktyki i pracy organizacyjnej. Można zauważyć, że oczekiwania wobec pracowników w większości przypadków rosną wraz ze stanowiskiem. Wyjątkami są tu Wydział Ekonomii i Socjologii oraz Wydział Filologii, na którym największej aktywności organizacyjnej oczekuje się od pracowników dydaktycznych. W przypadku dwóch wydziałów (Matematyki oraz Geografii) oczekiwania są jednakowe wobec wszystkich stanowisk.

Analizując powyższe reguły, można zauważyć, że sposób oceny działalności publikacyjnej jest bardziej złożony niż był do tej pory. Zasady te wskazują kierunek, w jakim podążać mają nauczyciele akademicki, jasno z nich wynikają priorytety, jednak zwiększona szczegółowość może utrudniać całościowe zrozumienie systemu oceniania okresowego pracowników. Większość wydziałów nie wprowadziła istotnych zmian w pozostałych częściach oceny. Niestety, podobnie jak we wcześniejszych wersjach SOOP, również w obecnej nie został w sposób bezpośredni zdefiniowany cel oceniania. Nie jest również wskazany sposób wykorzystania ocen okresowych, z wyjątkiem zapisu w Statucie o możliwości złożenia wniosku w kwestii dalszego zatrudnienia w przypadku oceny negatywnej.

W związku z obecnie obowiązującą ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* i zawartej w niej nowej procedurze ewaluacji kolejnym zmianom ulegnie również system oceniania okresowego na Uniwersytecie X. Jaki dokładnie będzie nowy SOOP, jeszcze nie wiadomo. Nowe zasady nie będą jednak obowiązywać w obecnym okresie oceny (2017–2020), co przynajmniej częściowo powinno uspokoić pracowników.

Nawiązując do wcześniej wskazywanych problemów SOOP, można podtrzymać twierdzenia o niespełnianej zasadzie systematyczności (zmienna częstotliwość dokonywania oceny). Podejrzewać można również, że nieprzestrzegana nadal będzie zasada jednolitości, szczególnie trudna, o ile w ogóle możliwa do zrealizowania na uczelni. Z powodu braku pełnych informacji o nowym systemie nie będzie on poddawany analizom w tej publikacji.

Rozdział 4

Postawy nauczycieli akademickich wobec oceniania okresowego

Analizy przedstawione w niniejszym rozdziale zawierają oszacowanie liczby osób, prezentujących postawy określonego znaku, przedstawienie charakterystycznych cech postaw pozytywnych, negatywnych i ambiwalentnych, zdiagnozowanych na podstawie przeprowadzonych wywiadów, oraz omówienie zróżnicowania postaw pracowników wobec SOOP w zależności od płci, wieku, stanowiska oraz stopnia/tytułu naukowego.

Aby oszacować, jakie postawy prezentują nauczyciele akademicy zatrudnieni w Uniwersytecie X, ilościowy wskaźnik postawy przekształcono na zmienną porządkową. W tym celu obliczono odchylenie standardowe zmiennej (SD). Przyjęto, że wskaźnik z przedziału:

- $<1; 3 - 1 \text{ SD}>$ świadczy o postawach negatywnych,
- $(3 - 1 \text{ SD}; 3 - 0,5 \text{ SD})$ świadczy o postawach raczej negatywnych,
- $(3 - 0,5 \text{ SD}; 3 + 0,5 \text{ SD})$ świadczy o postawach ambiwalentnych lub obojętności,
- $<3 + 0,5 \text{ SD} ; 3 + 1 \text{ SD}>$ świadczy o postawach raczej pozytywnych,
- $<3 + 1 \text{ SD}; 5>$ świadczy o postawach pozytywnych.

Oczywiście, jest to zabieg, mający na celu wyłącznie oszacowanie kierunku kształtowania się postaw pracowników w stosunku do SOOP.

W tabeli 4.1 zaprezentowano rozkład postaw z podziałem na wydziały. Największa grupa to osoby prezentujące postawy ambiwalentne (lub obojętność wobec SOOP). Osób prezentujących postawy pozytywne i raczej pozytywne jest więcej niż osób o postawach negatywnych i raczej negatywnych. Dwie najliczniejsze grupy to osoby o postawach ambiwalentnych i raczej pozytywnych. Wydaje się, że to dość dobry punkt wyjścia do pracy nad kształtowaniem postaw zdecydowanie pozytywnych.

Procentowo (w stosunku do liczby respondentów z danego wydziału) najwięcej badanych o postawach negatywnych i raczej negatywnych jest na wydziałach: Biologii, Pedagogiki i Psychologii, Chemii oraz Filozofii i Historii.

Tabela 4.1. Postawy nauczycieli akademickich wobec SOOP w podziale na wydziały

Wydział		Postawa				
		negatywna	raczej negatywna	ambiwalentna lub obojętna	raczej pozytywna	pozytywna
Zarządzania	N	3	8	21	17	4
	%	5,7	15,1	39,6	32,1	7,5
Biologii	N	14	20	27	21	9
	%	15,4	22,0	29,7	23,1	9,9
Matematyki	N	3	3	19	6	5
	%	8,3	8,3	52,8	16,7	13,9
Fizyki i Informatyki	N	4	1	14	2	1
	%	18,2	4,5	63,6	9,1	4,5
Prawa i Administracji	N	2	2	10	8	3
	%	8,0	8,0	40,0	32,0	12,0
Pedagogiki i Psychologii	N	6	7	15	7	7
	%	14,3	16,7	35,7	16,7	16,7
Geografii	N	3	5	12	11	6
	%	8,1	13,5	32,4	29,7	16,2
Ekonomii i Socjologii	N	1	4	21	18	8
	%	1,9	7,7	40,4	34,6	15,4
Filozofii i Historii	N	6	2	17	3	2
	%	20,0	6,7	56,7	10,0	6,7
Studiów Międzynarodo- wych i Politologii	N	2	1	2	2	5
	%	16,7	8,3	16,7	16,7	41,7
Filologii	N	5	6	18	13	4
	%	10,9	13,0	39,1	28,3	8,7
Chemii	N	7	4	8	12	7
	%	18,4	10,5	21,1	31,6	18,4
Ogółem	N	56	63	184	120	61
	%	11,6	13,0	38,0	24,8	12,6

Źródło: opracowanie własne.

Wywiady przeprowadzone z pracownikami Uniwersytetu X pozwoliły na poznanie charakterystycznych cech postaw pozytywnych, negatywnych i ambiwalentnych. Zaprezentowane poniżej wypowiedzi pozwalają na pełniejsze zrozumienie tych postaw i ich komponentów.

4.1. Pozytywne postawy nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego pracowników

Spośród 48 respondentów 21 zadeklarowało postawy pozytywne lub raczej pozytywne wobec systemu oceniania okresowego pracowników istniejącego na Uniwersytecie X. W grupie tej było trzech asystentów, ośmiu adiunktów, trzech starszych wykładowców, siedmiu profesorów nadzwyczajnych lub zwyczajnych. Osoby, które zadeklarowały postawy pozytywne i raczej pozytywne, są pracownikami 10 wydziałów: Zarządzania (2), Filozofii i Historii (3), Filologii (2), Prawa i Administracji (2), Ekonomii i Socjologii (2), Pedagogiki i Psychologii (2), Fizyki i Informatyki (2), Chemii (3), Stosunków Międzynarodowych i Politologii (1) oraz Matematyki (1).

Z wypowiedzi respondentów można wnioskować, że część z nich jest nastawiona zdecydowanie pozytywnie do SOOP, część z kolei określa swoje postawy jako raczej pozytywne. Wskazywanie problemów występujących w systemie oceniania nie jest równoznaczne z deklarowaniem postawy mniej pozytywnej, czego przykładem może być wypowiedź respondenta, który, mimo że wyraża zastrzeżenia w stosunku do SOOP i doświadczył trudnej emocjonalnie sytuacji związanej z nieprawidłowo wystawioną oceną negatywną, stwierdza, że:

[...] generalnie pozytywna, przy wszystkich tych zastrzeżeniach [...] To się wiąże z moją filozofią pracy zawodowej. [...] musimy się pogodzić z tym, że podlegamy ocenie okresowej, tak jak każda inna branża. Trzeba odejść od takiego toku rozumowania, jaki funkcjonował przez dziesięciolecia, że jak zrobisz doktorat albo habilitację, to masz pracę do końca życia, bo to jest po prostu demoralizujące i to jest jakaś degeneracja tak naprawdę. Dlatego uważam, że trzeba się temu poddać ze wszystkimi konsekwencjami (W8).

Jednocześnie respondent zwraca uwagę, że osoby długo pracujące na Uniwersytecie mogą przejawiać postawy negatywne, ponieważ zmieniły się ich warunki pracy. Stwierdza, że

[...] ta zmiana likwiduje komfort, likwiduje pewną wygodę, która była (W8).

W przypadku dużej części respondentów zauważana jest potrzeba oceniania pracowników, ale jednocześnie dostrzegana jest konieczność ulepszeń SOOP, czego przykładem jest poniższa wypowiedź:

System, jak pewnie większość systemów, po pierwsze nigdy zapewne nie będzie doskonały i nie jest dobrym miernikiem osiągnięć czy aktywności, ale **lepszy taki niż żaden**. [...] Więc na pewno to jest pozytywny stosunek, z zaznaczeniem, że system pewnie wymagałby jakichś udoskonaleń (W11).

Część respondentów analizuje stosunek zalet do wad i na tej podstawie ustala swoją postawę wobec SOOP:

Myślę, że pozytywna. Tutaj widzę więcej zalet niż wad w tej metodzie (W17).

Uważam, że tych zalet jest jednak więcej niż wad, także jestem raczej zwolennikiem tych ocen (W25).

Niektórzy respondenci zwracają uwagę na pozytywną rolę oceniania, podkreślając jego motywujący charakter:

Ocenianie jest potrzebne, mówię to wbrew sobie, ale jest potrzebne [...] To dopinguje i motywuje. Nie jest to przyjemne czasami, no ale jest konieczne [...] (W36).

Uwagę zwracają jeszcze dwie wypowiedzi. W pierwszej z nich respondentka wyraża pozytywną postawę, jednocześnie dodając, że doskonale dawała sobie radę bez oceniania (W20), co może wskazywać na małą wartość motywującą formalnej oceny dla pracownika. Druga z wypowiedzi, w której zadeklarowana została postawa „między ambiwalentną a pozytywną”, przedstawia pewne pogodzenie z procedurami:

Na tej zasadzie, że trzeba to przejść. Takie są procedury i koniec. To coś, co zostało narzucone z zewnątrz, więc nie ma sensu jakby kopać się z koniem, tylko trzeba to sensownie ustawić na wydziale i tyle (W37)

– autorka ma wątpliwości, czy takie uzasadnienie rzeczywiście wskazuje na deklarowaną przez respondentkę postawę raczej pozytywną, czy może jest tylko przejawem pogodzenia z rzeczywistością, której nie można zmienić.

Analiza **komponentu poznawczego** pozytywnej postawy wobec SOOP została przeprowadzona w oparciu o ogólną opinię respondentów na temat systemu oceniania okresowego. Wydaje się, że w porównaniu z komponentem poznawczym postawy negatywnej wypowiedzi respondentów z tej grupy są bardziej stonowane, w mniejszym stopniu odnoszą się do człowieka w tym systemie, wskazywane są aspekty motywacyjne. Pojawiają się jednak opinie, w których wyraźnie widoczna jest krytyka stosowanych rozwiązań.

Przedstawienie wypowiedzi warto rozpocząć od jedynej w tej grupie opinii odnoszącej się do miejsca człowieka w SOOP:

Oceniani jesteśmy za jakieś efekty techniczne, a nie ma człowieka za tym wszystkim [...] Tylko, że żaden człowiek nie powinien być oceniany przez liczbę punktów, bo to jest człowiek, a nie jego punkty, które zdobędzie. [...] w ogóle nie są oceniane żadne postawy i kompetencje chyba też nie są (W2).

Respondentka zwraca uwagę na pewne braki, które występują w tym systemie, w wielu fragmentach rozmowy podkreśla brak oceny jakości, motywacji czy postaw pracowników.

Wiele osób badanych uzasadnia swoją postawę ogólnym przekonaniem, że ocenianie okresowe pracowników jest potrzebne, jednocześnie stwierdzając, że system wymaga ulepszeń, czego przykładem jest poniższa wypowiedź:

W ogóle taki system jest potrzebny, bo jednak dobrze by było, żebyśmy my też temu ocenianiu podlegali, choćby ze względu na to, żeby faktycznie weryfikować jakość kształcenia, jakość naszej wiedzy i też inne aspekty naszej pracy [...] może i forma też nie jest zła, tylko mam takie poczucie, że nie do końca odzwierciedla proporcje choćby wkładu naszej pracy [...] na pewno bycie ocenianym powoduje, że ta nasza aktywność jest taka, a nie inna i że w ogóle jest (W22).

Kolejny respondent wskazuje, że idealnych rozwiązań nie ma, ale że to, co dla niego jest szczególnie ważne, to względna stałość zasad i wspieranie przez SOOP procedur awansowych na uczelni, co, jego zdaniem, aktualnie nie występuje:

[...] mam wrażenie, że można zrobić tak, żeby mieć pozytywną ocenę naukową, a i tak nie mieć materiału do tego, żeby zrobić habilitację czy złożyć wniosek o tytuł. [...] można oszukać ten system (W37).

Podkreślane są zalety tego systemu w postaci dyscyplinowania, motywowania do pracy:

Ta ankieta mnie znakomicie dyscyplinuje [...] jestem wielkim zwolennikiem parametryzacji i takiego obiektywnego oceniania (W19).

Jednocześnie zwracana jest uwaga na różnice w postrzeganiu SOOP przez pracowników:

Ten kwestionariusz jest bardzo ważny dla tych pracowników, którzy intensywnie pracują i którzy mają potrzebę takiej zwyczajnej sprawiedliwości, czują, że ktoś w ogóle jest zainteresowany tym, żeby zobaczyć, kto jaką ma aktywność naukową (W11),

z drugiej strony:

Największy opór przeciwko tej formie oceniania mają jednak starsi stażem pracownicy [...] głównie opór przeciwko tej formie sprawozdawczości ma grupa starszych wykładowców, najmniej protestuje grupa młodych pracowników (W11).

Głosy opozycyjne względem tego systemu w ogóle podważające i zasady punktacji i jakby ideę systemu, te, które ja słyszałem, to były głosy profesorskie. Włącznie z takim, który mówił, że nie

wyobraża sobie, by profesor zwyczajny mógł otrzymać ocenę negatywną, w domyśle: kto może otrzymać ocenę negatywną? – adiunkt albo asystent (W8).

W wypowiedziach tych podkreślane są dwie ważne kwestie wiążące się z postawami wobec oceniania nauczycieli pracowników. Pierwszą jest stopień zaangażowania w pracę – im wyższy, tym chętniej pracownicy powinni poddawać się ocenie. Drugą jest przyzwyczajenie do określonych rozwiązań oraz niechęć do zmian, które zdaniem respondentów w większym stopniu charakteryzują pracowników z większym stażem, a więc też z wyższymi stopniami naukowymi.

Zwracana jest również uwaga, że niezadowolenie z SOOP części osób może być związane z koniecznością podporządkowania się rozwiązaniom narzucanym z zewnątrz:

Czasami sobie myślę, że my nigdy nie będziemy zadowoleni z takiego systemu, bo zawsze w tym systemie jest tyle rzeczy, które właśnie idą z zewnątrz i z otoczenia [...] A sama organizacja tego systemu, to, jak on jest zatwierdzany... myślę, że jest w porządku (W20).

Pozytywne zdanie o systemie oceniania okresowego ma również respondentka wskazująca na kompletność kryteriów oceny i właściwych proporcji poszczególnych części oraz badana podkreślająca, że jego zaletą jest przejrzystość.

Jeden z profesorów nadzwyczajnych nawiązuje do obecnego wśród naukowców określenia „punktoza”. Wskazuje jednak, że nie jest przeciwny takiemu sposobowi oceniania pracowników, ponieważ:

[...] ja nawet nie widzę w tym czegoś takiego zdrożnego, to, że ktoś właśnie powiedział, że ta punktoza istnieje, no istnieje, ale gdyby jej nie było, no to wtedy ktoś by się zastanawiał, czy większość by się zastanawiała, na czym polegają kryteria czy sposób, metodologia tej oceny. Jeśli to się sprowadza do punktów, no to ostatecznie można określić, co jest warte punktu. Nie jestem przeciwny punktowaniu we wszystkich tych sferach (W28).

Za opinię niejednoznaczną można uznać wypowiedź respondenta W39, w której stwierdza on, że

[SOOP] nie jest taki zły. Myślę, że jest w jakiejś części niesprawiedliwy, ponieważ [...] mam wrażenie, że niektóre pozycje pojawiają się pod konkretne osoby [...] To jest taki powrót do szkoły... takie uczenie na ocenę. Taki wyścig. [...] Ja nie mam jakichś większych zarzutów co do tego systemu (W39).

Mimo raczej negatywnych skojarzeń z wyścigiem, ze stronniczością niektórych kategorii, z uczeniem na ocenę, wypowiedź rozpoczyna i kończy stwierdzenie, że nie jest to system, wobec którego respondent ma jakieś poważniejsze zarzuty.

Wśród bardziej negatywnych opinii o SOOP w grupie osób deklarujących postawy pozytywne można wyróżnić grupę wypowiedzi wskazujących na

czasochłonność i konieczność wielokrotnego raportowania tych samych informacji. Analizując wypowiedzi respondentów z tej grupy, zauważono tylko dwie ogólne opinie bardziej krytyczne. Pierwsza z nich dotyczy próby oceniania wszystkich w jednakowy sposób:

On ma usterkę pierwszą i podstawową. Mianowicie, że chciałoby się te same kryteria przyłożyć do wszystkich, którzy są bardzo odmienni [...] Czym innym są nauki zarządcze, czym innym jest filozofia (W5),

a jednocześnie niemierzalności jakości:

Jakość bardzo często jest niemierzalna, zwłaszcza w humanistyce [...] Czyli ja nie miałbym nic przeciwko temu, ale ten system, który jest w tej chwili ułożony, on jest na ilość, a on nie może być na jakość (W5).

Druga z wypowiedzi dotyczy niesprawiedliwych według respondenta powiązań systemu oceniania z wynagradzaniem:

Ten system zabiera najniżej zarabiającym, czyli adiunktom, ewentualnie starszym wykładowcom, i daje funkcyjnym, to znaczy kierownikom katedr, dziekanom, rektorom, bo oni sobie tak stworzyli system [...] wysoce niesprawiedliwy (W35).

Wydaje się, że jest to jedyna tak emocjonalna wypowiedź w tej grupie respondentów.

Pojawia się też jedna wypowiedź podobna do opinii respondenta W9 prezentującego negatywną postawę – wypowiedź, w której zwrócona jest uwaga na inną motywację ludzi do pracy niż system oceniania:

System oceniania nie wpłynie na to, że pracownicy będą się lepiej rozwijali, bo motywacje działania ludzi są bardziej złożone i to, że ja będę miała 5, to nie znaczy, że ja coś będę robiła z satysfakcją i zadowoleniem [...] myślę, że oczywiście ona ma jakieś tam znaczenie w sensie takiej może sformalizowanej sprawiedliwości społecznej, ale myślę, że aktywność naukowa czy aktywność dydaktyczna to jest kwestia pasji, to jest kwestia zupełnie innych motywów (W47).

Również w tej wypowiedzi widoczne jest poszukiwanie zalet tego systemu przez rozmówczynię.

Podsumowując przedstawione wypowiedzi, można stwierdzić, że charakterystyczne dla komponentu poznawczego pozytywnych postaw wobec systemu oceniania okresowego jest to, że bardzo mało jest wypowiedzi jednoznacznie negatywnych. Większość badanych, nawet krytykując pewne rozwiązania, wskazuje również korzyści, powody, dla których ten system powinien istnieć. Ważne jest również to, że większość z nich nie widzi poważnych problemów w SOOP – są to raczej obszary, które można usprawnić. Wyraźne jest również zrozumienie, że nie

ma rozwiązań idealnych, że nie da się stworzyć systemu, który zadowoli wszystkich, co wynika chociażby z odmiennej specyfiki pracy.

Komponent emocjonalny postawy w niewielkim stopniu widoczny jest w przywołanych powyżej wypowiedziach respondentów. Analizując odpowiedzi nawiązujące bezpośrednio do przeżywanych przez nich emocji, można zauważyć, że w większości przypadków nie są one zbyt intensywne. Większość osób wskazuje, że ocenianie nie wiąże się z emocjami, zwłaszcza negatywnymi, ponieważ nie miały problemów z uzyskaniem oceny pozytywnej. Respondenci deklarują również przeżywanie emocji pozytywnych:

U mnie pozytywne, ja to się szczerze mówiąc, nie mogę doczekać. Ale to rozumiem, że pozytywne, bo mam dużo punktów, a pewnie byłyby negatywne, gdybym tych punktów miała mało [...] duma, [...] ten pierwszy kwestionariusz, [...] chyba za 3 lata, to ja mówię „Jezus, ile ja zrobiłam” [...] duma i radość (W19).

Nie mam się czego bać [...] Znaczy, rzeczywiście jestem bardzo zadowolona... myślę, że dumna i cieszę się z tego, że nigdy nie mam z tym problemu, że dla mnie właśnie żadnych emocji nie budzi ocena, bo nie mam się czego bać, [...] chyba jestem jedną z niewielu osób, które tak do tego podchodzą na wydziale. Myślę, że jednak budzą emocje... różne (W20).

Nie wzbudza negatywnych na pewno, no bo do tej pory i pewnie dalej tak będzie, nie miałem powodów, żeby się niepokoić. Pracuję, wykonuję swoje obowiązki, robię czasami więcej niż trzeba. Zatem raczej mowa o pewnych odczuciach dobrych w związku z uświadomieniem sobie, że się rozwijam, że jestem aktywny i że komuś to też okazuję (W28).

Również kolejna respondentka wskazuje, że przekonanie o spełnianiu kryteriów wiąże się z odczuwaniem spokoju, któremu towarzyszy również pewna ciekawość. Z wypowiedzi badanej można wywnioskować, że negatywne emocje mogą towarzyszyć pojawiającym się niesprawdzonym informacjom związanych ze zmianami w systemie oceniania (W38). Z kolei inny badany, zajmujący stanowisko profesora, zwraca uwagę, że emocje będą się pojawiać przede wszystkim w przypadku znajdowania się na granicy oceny pozytywnej i negatywnej i wskazuje tutaj na przykład na poczucie niesprawiedliwości:

[...] bo to będzie zawsze, że coś jest niesprawiedliwe, że czegoś nie zrobiłem, nie zostaje zapunktowane albo tyle się napracowałem, a mam tak mało punktów, a moi koledzy to zapisali się do jakiejś komisji, która się zebrała dwa razy i mają dwa razy więcej punktów. Zawsze będzie takie poczucie niesprawiedliwości społecznej.

Jednocześnie podkreśla, że emocje były dużo większe dawniej – gdy system oceniania był nowością. Badany zwraca również uwagę, że „nikt nie lubi być chyba oceniany”, a nowości to

[...] zawsze jest element negatywny, natomiast kiedy to będzie trzeci okres rozliczeniowy, myślę, że tutaj emocje będą związane tylko z tym, że trzeba poświęcić półtora dnia, żeby wypełnić tę ankietę, a mógłbym w tym czasie coś innego zrobić (W37).

U części respondentów negatywne emocje pojawiają się wyłącznie z powodu niepewności, czy spełnione zostaną kryteria:

Ta punktacja była w ostatniej chwili [...] Ja się zdenerwowałam na przykład, bo mi brakowało dwóch punktów do czegoś (W42).

Kolejna badana wskazuje, że dla niej jest to tylko kolejny obowiązek budzący irytację, jeśli ma w czasie wypełniania dokumentacji dużo innej pracy. Pozytywne emocje pojawiają się w przypadku dobrej oceny.

Emocje osób prezentujących pozytywne postawy wobec SOOP są przeważnie stonowane, często wskazywane są tylko jako chwilowy stan związany z niepewnością co do wyniku oceny. Stres czy niepokój, który bywa deklarowany, nie dotyczy systemu oceniania, ale stopnia spełnienia kryteriów oceny. W niektórych wypowiedziach pojawiają się pozytywne emocje – dumą, zadowolenie, satysfakcja – można sądzić, że dla części badanych ocenianie okresowe jest szansą na pokazanie swoich sukcesów, być może na utwierdzenie się w przekonaniu, że dobrze wykonują swoje obowiązki, że rozwijają się we właściwym kierunku. W grupie tej pojawiają się emocje pozytywne i negatywne. Te pozytywne charakteryzują się zarówno dużym, jak i mniejszym napięciem. Nie zaobserwowano natomiast silnych negatywnych emocji, odnoszących się do systemu obowiązującego w momencie prowadzenia badań przez autorkę. Należy jednak przywołać wypowiedź respondenta, u którego silne negatywne emocje pojawiły się przy pierwszej ocenie nowego typu w sytuacji błędnego przyznania mu oceny negatywnej:

To jest zły wtedy czas dla człowieka, bo najpierw się otrzymuje ocenę negatywną z przedziwnego powodu, a później mija ze 2–3 miesiące, aż się cała sprawa zakończy (W8).

Analiza wypowiedzi respondentów na temat chęci podlegania ocenie okresowej pozwoliła na pewne ustalenia w zakresie **komponentu behawioralnego** postawy pozytywnej. Wszyscy respondenci deklarują, że chcą być oceniani, chociaż zauważalne są różnice w przekonaniu co do bycia ocenianym w ówczesnie obowiązującym systemie. Formułowane są oczekiwania różnego typu zmian:

Chciałabym być oceniana, ale w ten sposób, żebym miała poczucie, że ona się nie przydaje do statystyk, tylko że ona się przydaje mnie i daje mi albo poczucie bezpieczeństwa w tym sensie, że wiem, że coś dobrze robię, albo poczucie osobistej satysfakcji, albo odwrotnie pokazuje mi takie wczesne sygnały ostrzegawcze (W2).

W wypowiedziach części osób widoczne jest przekonanie, że pracownik powinien być oceniany (część z tych osób podkreśla, że nie oznacza to, że lubią być oceniane):

Jako pracownik, to nawet nie chodzi o to, czy ja chcę, czy nie chcę być oceniana, ja uważam, że ja muszę być oceniana [...] uważam, że mój pracodawca ma prawo oczekiwać ode mnie zdania mu relacji z mojej pracy (W11).

Powinien być pewien standard po prostu, że co pewien czas trzeba być ocenianym. To nie może być tak, że uniwersytet różni się od jakiejkolwiek innej firmy czy placówki (W25).

Uniwersytet jak każdy inny pracodawca ma prawo oczekiwać informacji o postępach w pracy. Pierwsza z przywołanych wypowiedzi sugeruje jednak, że respondentka spostrzega ocenianie okresowe jednostronnie – pracownik zdaje relację ze swojej pracy. Nie ma oczekiwania interakcji, feedbacku od pracodawcy.

Chęć bycia ocenianym jest argumentowana również większą mobilizacją do pracy, potrzebą uzyskania informacji zwrotnej, traktowaniem oceny okresowej jako elementu samooceny, pomocą w planowaniu pracy czy mobilizowaniem do pracy innych, a przez to mniejszą frustracją tych, którzy są w pracę zaangażowani.

W niektórych wypowiedziach widoczne są pewne sprzeczności, chociażby w tej, gdzie respondent stwierdza, że ocena powinna być, a jednocześnie nie chciałby być oceniany, ponieważ wystarcza mu jego motywacja wewnętrzna, czy ta, w której respondentka mówi o wyścigu i niezdrowej rywalizacji, a jednocześnie odnosząc to do siebie, stwierdza, że:

Ale tak to w sumie lubię mieć taki rygor, taki, że mam wyznaczony czas, jakieś takie deadliney [...] wiedząc, że będę oceniana wtedy i wtedy, mogę sobie to rozłożyć w czasie, zaplanować, gdzie i co chcę opublikować (W39).

Analizując łącznie **komponent poznawczy, emocjonalny i behawioralny pozytywnych postaw** pracowników wobec systemu oceniania okresowego na Uniwersytecie X, można uznać je za spójne. Tak, jak wspomniano wcześniej, w większości przypadków nie ma tutaj bardzo silnych emocji pozytywnych, jednak zauważalne jest, że respondenci dostrzegają korzyści płynące z oceniania okresowego. Chcą być oceniani, niektórzy warunkowo, inni z pełnym przekonaniem. Jednocześnie należy zauważyć, że pozytywne postawy nie przeszkadzają im dostrzegać pewnych wad w aktualnie obowiązującym systemie.

Jako podsumowanie charakterystyki postaw pozytywnych wobec SOOP może posłużyć zestawienie głównych powodów ich prezentowania przez nauczycieli akademickich. Są to:

- „**lepiej taki niż żaden**” – przekonanie, że ocenianie jest potrzebne w każdej organizacji. Motyw dominujący u osób dostrzegających wiele problemów w SOOP, oczekujących zmian, ale doceniających, że w ogóle jest jakiś system oceniania;

- **postrzeganie SOOP jako ważnego narzędzia kształtowania zachowań ludzi** – pracownicy, którzy zauważają, że ocenianie ich motywuje, pobudza i kierkuje ich aktywność;
- **dostrzeganie przewagi zalet nad wadami SOOP** – osoby dokonujące analizy elementów składowych SOOP, nie rozważające samej idei oceniania lub nie pracowników;
- **SOOP jako źródło silnych pozytywnych emocji** – pracownicy, których wyniki oceny dodatkowo dowartościowują, podnoszą samoocenę, wywołują poczucie dumy;
- **docenianie obecnej formy SOOP** – zdecydowani zwolennicy systemów punktowych.

4.2. Negatywne postawy nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego pracowników

Postawy negatywne lub raczej negatywne wobec systemu oceniania okresowego pracowników istniejącego na Uniwersytecie X zadeklarowało 9 spośród 48 respondentów. Wśród nich większość to profesorowie, są jednak również reprezentanci pozostałych stanowisk: dwóch adiunktów, starszy wykładowca, asystent. Wśród respondentów jest sześć kobiet i trzech mężczyzn. Osoby, które zadeklarowały postawy negatywne i raczej negatywne, są pracownikami pięciu wydziałów: Biologii (3), Geografii (2), Pedagogiki i Psychologii (2), Filologii (1) oraz Stosunków Międzynarodowych i Politologii (1).

Dokonując diagnozy komponentu poznawczego, uporządkowano opinie respondentów ze względu na główny powód odczuwanej niechęci wobec oceniania okresowego. Przyczyny te są różnorodne. Można wśród nich wyróżnić: niewłaściwe podejście do pracowników w SOOP, nierealizowanie ważnych z perspektywy pracowników celów przez SOOP, ale również nierealizowanie celów i działań istotnych zarówno dla pracowników, jak i dla organizacji, niewyczerpujący charakter lub niewłaściwość ocen punktowych oraz sposób różnicowania wymagań wobec pracowników zatrudnionych na różnych wydziałach.

W pierwszej grupie wypowiedzi respondenci zwracają uwagę na **podejście do pracownika w SOOP**:

Ten system wydaje mi się niepełny i bardzo odhumanizowany, czyli patrzy się na nas jak na roboty do produkcji punktów (W13).

Nie ma żadnej elastyczności, reguły są twarde i sztywne, tutaj nie ma żadnej elastyczności, nikt nie uwzględnia jakichś osobistych przypadków czy sytuacji (W14).

Za każdym razem, jak wracamy do spraw finansowych, to się okazuje, że musi być jak jest. Że przy okazji można skrzywdzić człowieka, to już nie jest ważne. Ważny jest ten aspekt ekonomiczny i tyle (W26).

Nie ma jakiegos takiego indywidualnego podejścia do tego pracownika [...] u nas wszyscy mają umieć tyle samo i robić dokładnie tyle samo. Mnie się to nie podoba za bardzo (W33).

Uważam, że pozycja, samopoczucie pracownika niewiele ma wspólnego z tą parametryczną oceną (W41).

SOOP oceniany jest więc negatywnie jako odhumanizowany, nienastawiony na człowieka, mogący go skrzywdzić w imię innego dobra (ekonomicznego).

Zwracana jest również uwaga na **nierealizowanie przez SOOP żadnych istotnych z punktu widzenia respondenta celów**:

Nie wiem, czemu to służy. Wiem, urzędnikom. Upraszcza zdecydowanie działania urzędnicze [...] **biurokracja** to jest **monstrualna** (W9).

Z punktu widzenia pracownika to on nie służy niczemu, natomiast pewnie służy w jakimś sensie dziekanowi, on ma jakąś informację. Nie sądzę, żeby którykolwiek z pracowników pracował lepiej, mając na uwadze punkty [...] Różne okoliczności decydują o rozwoju naukowym, natomiast myślę, że nie punkty i nie ta ocena parametryczna (W41).

Nic nie daje ta ocena, moim zdaniem, **strata czasu** i papieru [...] Teraz poza tym, że robię swoje, muszę jeszcze pisać sprawozdania [...] Myślę, że ta ocena rotacyjna, jasno postawione warunki, że jest tyle czasu na coś, byłaby absolutnie wystarczająca (W41).

Podkreślane jest również **niewspieranie przez SOOP działań i celów uważanych przez respondentów za ważne** (nie tylko dla pracowników, ale i dla uczelni):

Takie wyliczanie tych punktów do tych różnych kategorii, według mnie, to jest **zagryzanie, zaryzanie nauki, prawdziwej nauki** [...] W ogóle ocena jest potrzebna, tylko że system jest według mnie nieadekwatny do tego, co rozumiemy pod słowem „rozwój”, „nauka”, dlatego, że on nie prowadzi do rozwoju nauki. On prowadzi do zbierania punktów (W26).

Takie robienie dla tych punktów, a nie dla rozwoju nauki (W33).

Respondenci w swoich wypowiedziach stwierdzają również **niewyczerpujący charakter lub niewiarygodność ocen punktowych**:

[...] takie punktowe przedstawienie jakości pracy, moim zdaniem, nie wyczerpuje całości opisu pracy pracownika (W13).

Ostatnim z poruszanych wątków jest poczucie niesprawiedliwości związane ze **zróżnicowaniem wymagań wobec pracowników zatrudnionych na różnych wydziałach**:

Uważam za niesprawiedliwe, że na bardzo pokrewnym wydziale systemy oceniania są łżejsze niż u nas [...] dlaczego działalność dydaktyczna czy organizacyjna jest doceniana na innych wydziałach, a na naszym nie? czuję się pokrzywdzona z tego powodu (W14).

Jeżeli chodzi o **emocjonalny komponent** postawy, to respondenci przyznają, że ocenianie okresowe wzbudza w nich pewne emocje, których natężenie waha się od małego do dość dużego. Emocjami nacechowane są wypowiedzi przytoczone powyżej, dotyczące chociażby postrzeganego podejścia do pracownika w SOOP. O emocjach świadczy również powtarzanie pewnych informacji oraz używane zwroty nacechowane emocjonalnie (na przykład „zagryzanie”, „zarzycanie nauki, prawdziwej nauki”). Emocje te związane są z omawianym w danym momencie zagadnieniem – celami oceniania czy podejściem do pracownika. Analizując wypowiedzi respondentów, można dostrzec inne potencjalne przyczyny tych emocji, takie jak niepełna wiedza w zakresie kryteriów lub procedury oceniania oraz czas poświęcany na wypełnienie dokumentacji:

Co najwyżej irytacja, że muszę wypełniać te wszystkie tabelki (W30).

Emocje negatywne budziło we mnie wypełnianie tego. To bardzo często zabierało kilka dni (W45).

Należy zauważyć, że powyższe wypowiedzi pojawiły się na wydziałach, gdzie nie ma elektronicznego systemu umożliwiającego wprowadzanie na bieżąco osiągnięć, gdzie wszystko, łącznie z liczbą godzin zajęć czy liczbą studentów, pracownik musi uzupełniać samodzielnie. Na wydziałach, na których respondenci wskazali, że taki elektroniczny system istnieje, nie było wypowiedzi świadczących o negatywnych emocjach związanych z czasem poświęcanym na wypełnienie arkusza oceny.

Negatywne emocje są również związane z niepewnością. Respondenci przejawiają brak znajomości procedury oceniania oraz kryteriów oceny ogólnych i szczegółowych:

Mnie to stresuje [...] stresujące jest to, że nigdy nie wiadomo, co kto później zrobi z tym arkuszem (W33).

Budzi to też emocje, bo nie do końca jestem pewien, jakie znowu kryteria będą się na to składały [...] Taki niepokój właśnie (W45).

Stres. Przede wszystkim stres [...] Ulga, że się to już odbyło (W12)

– wypowiedź również dotyczyła niepewności, jaką ocenę ostatecznie wystawi komisja oceniająca.

Jednocześnie można zauważyć, że wzrost wiedzy i odpowiednio wcześniej ustalone zasady dokonywania oceny oraz oczekiwania wobec pracowników powodują uspokojenie emocji:

Ta ostatnia to już zdecydowanie spokojniej, bo już wiedziałam, co powinnam zrobić, żeby tę ocenę przejść pozytywnie. Znałam wcześniej reguły gry (W14).

Wśród wypowiedzi respondentów są również takie, które wskazują na ogólny stosunek do oceniania (w tym do tej formy oceniania) jako przyczynę emocji. Respondenci, dla których podstawową kwestią jest motywacja wewnętrzna, pasja, etos zawodu, stwierdzają, że ich emocje są „już coraz mniejsze, znaczy zawsze... rodziło to we mnie tę taką niezgodę” (W41), że towarzyszy im „zobojętnienie, już nie mam złudzeń [...] trafia mnie szlag [...] Człowiek marnuje czas na coś bezsensownego” (W9).

Można również zauważyć, że na emocje mają wpływ indywidualne preferencje pracownika – na przykład niechęć do pracy w warunkach współzawodnictwa i nadzoru:

Wzbudza też negatywne emocje w sensie takiej rywalizacji [...] jak ktoś mi mówi „ocena”, to generalnie negatywne odczucia się rodzą od razu, jakiś taki strach gdzieś tam w podświadomości. Bo to jest jakiś rodzaj kontroli, kontrolowania naszej działalności (W14).

Porównując wypowiedzi dotyczące emocji respondentów deklarujących pozytywne i negatywne postawy, można zauważyć, że różnią się one nie tylko znakiem, ale również intensywnością. W grupie osób negatywnie nastawionych do oceniania okresowego charakterystyczne są wypowiedzi wskazujące na braki w wiedzy o SOOP czy nieufność w stosunku do procedur.

Kolejnym komponentem postawy jest **komponent behawioralny**, przejawiający się w sposobie zachowania się jednostki wobec obiektu postawy. W przypadku obowiązkowych procedur w miejscu pracy, których niewypełnienie grozi poważnymi konsekwencjami, nie należy oczekiwać bezpośrednich negatywnych działań ze strony pracowników. Komponent behawioralny może się tu przejawiać na przykład w zaangażowaniu w realizację tego obowiązku czy w chęci bycia ocenianym.

Wśród respondentów prezentujących negatywne postawy można wyróżnić osoby, które deklarują potrzebę oceniania nauczycieli akademickich, natomiast **nie chcą być oceniani według aktualnie obowiązujących zasad**, czego przykładem mogą być następujące wypowiedzi:

Na pewno powinien być jakiś system oceny. Zdecydowanie jestem za tym, żeby on istniał. Uważam, że jak nie ocenia się nas, no to po prostu nas to nie motywuje w żaden sposób. Natomiast system jest taki niezrównoważony. Bardzo dużą siłą ciężkości przykładu do punktów z działalności

naukowej, natomiast przecież każdy z nas ma w umowie o pracę wpisane trzy rodzaje działalności: naukową, dydaktyczną i organizacyjną (W14).

Ocena jest potrzebna, tylko według mnie powinna trochę inaczej wyglądać (W26).

Wolałabym nie być ocenianą, znaczy chciałabym w jakiś sposób pokazywać to, co osiągnęłam, ale raczej nie w takim systemie, jakimś takim punktowym (W33).

Można również wskazać osoby, które **w ogóle nie chcą być poddawane ocenie**, co związane jest z negowaniem przez nie samej idei formalnego oceniania pracowników na uczelni:

Ja chcę wiedzieć, czy to, co mówię, jest atrakcyjne, czy coś powinnam zmienić. Nie zrezygnowałabym z oceny. Natomiast uważam, że ta formalna ocena niczemu nie służy [...] W każdym z nas jest taki mechanizm, że jak zaczynamy być oceniani zewnątrz, to trochę na plan dalszy schodzi samoocena [...] Uważam, że naprawdę im mniej tej zewnętrznej oceny, tym lepiej. Przynajmniej na uczelni (W41).

Nie być ocenianym – więcej czasu na sensowną aktywność. Podkreślając to właśnie, że się nie boję tej oceny, tylko nie widzę żadnego przełożenia na to, co się dalej dzieje, zajmuje mi czas. A poza tym jest nieciekawa intelektualnie [...] Wartość badawcza kadry akademickiej musi wynikać z jej poziomu moralnego, a nie z administracyjnego przypilnowania (W30).

Analizując relacje pomiędzy deklarowaną przez respondentów negatywną lub raczej negatywną postawą wobec SOOP i trzema komponentami postaw, można zauważyć spójność deklarowanych postaw zarówno z komponentem poznawczym, behawioralnym, jak i emocjonalnym. W przypadku prezentowanej ogólnej opinii o SOOP praktycznie każdy z respondentów ma jasno sprecyzowane zdanie. Jeśli chodzi o komponent behawioralny, to jest on w grupie osób deklarujących negatywną postawę dość wyraźny – większość osób deklaruje niechęć do bycia ocenianym w tym systemie. Jeżeli chodzi o komponent emocjonalny, to należy rozważyć zarówno bezpośrednie deklaracje emocji respondentów, jak również obserwowane reakcje, sposób wypowiedzi badanych. Bezpośrednie deklaracje odczuwanych emocji mogłyby wskazywać, że komponent emocjonalny jest słabiej zaznaczony, zwłaszcza jeśli porówna się deklarowane emocje przeżywane obecnie do tych towarzyszących pierwszej ocenie. Respondenci, opowiadając o pierwszej ocenie tego rodzaju (dokonywanej w 2013 r.), wspominali bowiem o dużo silniejszych emocjach. Aktualnie mówią o pojawianiu się emocji negatywnych, często nienazywanych wprost, jednak ich deklarowane natężenie jest już mniejsze. Sposób wypowiedzania się respondentów o różnych aspektach SOOP wyraźnie wskazuje jednak, że te negatywne emocje nadal są obecne. Zmienił się w pewnym stopniu ich charakter – mniej wynikają one z braku wiedzy, mniej jest zaskoczenia i niepewności, bardziej związane są one z już nabytymi doświadczeniami i rozwojem własnej opinii na temat tego systemu. Przyczyną słabszego natężenia emocji

być może jest pewne przyzwyczajenie, ocenianie nie jest już bowiem nowością, wiedza pracowników o tym procesie jest większa. Pozwala to w pewnym stopniu na uspokojenie emocji.

Główne powody formowania się postaw negatywnych wobec SOOP, które zostały zidentyfikowane na podstawie wypowiedzi respondentów, to:

- spostrzegane przedmiotowe traktowanie ludzi w SOOP;
- duże zastrzeżenia do budowy SOOP – osoby, które wskazują zauważane problemy, w tym sam system punktowy, jednocześnie nie są przeciwnikami oceniania jako takiego;
- negowanie idei formalnego oceniania pracowników;
- braki wiedzy o SOOP i spowodowane nimi negatywne emocje podczas oceniania.

4.3. Ambiwalentne postawy nauczycieli akademickich wobec systemu oceniania okresowego pracowników

Wśród respondentów było 18 osób, które zadeklarowały postawę ambiwalentną. Grupa ta składa się z 10 kobiet i 8 mężczyzn. Największą jej część stanowią starsi wykładowcy (7) i adiunkci (5). Uzupełnia ją trzech profesorów i trzech asystentów. Respondenci reprezentują wszystkie wydziały Uniwersytetu X, natomiast najwięcej jest zatrudnionych na Wydziale Zarządzania i Wydziale Ekonomii i Socjologii (po trzy osoby) oraz na Wydziale Matematyki oraz Wydziale Prawa i Administracji (po dwie osoby).

Respondenci **nie są zgodni w swoich ogólnych opiniach** na temat systemu oceniania okresowego pracowników na Uniwersytecie X. Znaczna część z nich zwraca uwagę, że ocenianie okresowe pracowników jest potrzebne. Często jednak podkreśla jednocześnie różnego typu problemy. Jeden z badanych wskazuje na przykład, że naganne jest nienagradzanie pewnych działań, ale mimo to stoi na stanowisku, że

[...] sama ocena, uważam, że jest dobra. Można bardzo dużo rzeczy zrobić, natomiast dostaje się ogólnie zero punktów, czyli tak jakby tego w ogóle nie było. Z punktu widzenia etyki pracy uważam, że to jest bardzo negatywna rzecz (W4).

Podobnego zdania są inni respondenci:

Na pewno nie jestem przeciwnikiem systemu oceniania. Uważam, że on pełni bardzo istotną rolę. Z drugiej strony kształt i horyzont oceniania uważam, że nie jest w 100% dopasowany do specyfiki pracy naukowej (W6).

Nie wiem, czy to, co funkcjonuje tutaj, jest do końca dobre. Znacząco wiadomo, jakiś system oceny musi być [...] jest dużo takich rzeczy, które wymagają dopracowania (W23).

W grupie badanych prezentujących ambiwalentne postawy wobec SOOP jest stosunkowo dużo osób, odnoszących się do **sposobu podejścia do człowieka** w tym systemie. Podkreślają, że jest to podejście przedmiotowe, a nie podmiotowe:

My nie jesteśmy maszynami, które produkują pracę, tylko ludźmi, a szczególnie naukowcami, którzy nie pracują rękoma, tylko mózgiem, a na mózg bardzo wpływają takie rzeczy jak ocena. Tu jest duży błąd zrobiony [...] Tu jest taki silny bat negatywny, to jest taki, no właśnie, nie kij i marchewka, tylko bat. Negatywne wzmocnienie [...] Bardziej jako takie maszyny do produkcji [...] to są punkty, punkty nie mają osobowości [...] włącza w takie myślenie, że artykuły same się robią, nie pisze ich człowiek (W4).

To jest bardzo przedmiotowe traktowanie przez ilość punktów, które zdobyliśmy lub nie. Natomiast przestaje się człowieka traktować podmiotowo [...] Ocenianie jest bardzo potrzebne. Jest właściwie bazą do różnych działań. Uniwersytet może dzięki temu w ogóle planować kadry, weryfikować ludzi. [...] Natomiast to nie znaczy, żeby przedmiotowo traktować ludzi jako maszyny do robienia punktów (W7).

Ja przede wszystkim mam wielką trudność w takiej wewnętrznej zgodzie na to, [...] żeby punkty decydowały o ocenie człowieka [...] Kwestia tego, że my się będziemy poddawali ocenie punktowej, to jest takie szaleństwo współczesności i to mi się nie podoba (W16).

Nie zgadzam się z tym ideologicznie, żeby ludzi sprowadzać do punktów (W48).

Wydaje się, że jest to grupa, w której najsilniej zwracana jest uwaga na punktowe ocenianie pracowników. Często pojawiają się tutaj zwroty z tym związane, takie jak „maszyny do robienia punktów”, „punkty nie mają osobowości”, „sprowadzanie ludzi do punktów”. Badani podkreślają, że takie podejście do człowieka nie jest podmiotowe, a poza tym doprowadza do sytuacji, które nie są przez nich akceptowane: „to jest gonienie za punktami, takie podkopywanie się” (W34). Nie oznacza to jednak, że osoby te są przeciwnikami oceniania.

Respondenci zwracają również uwagę na swoje **oczekiwania wobec SOOP**, których aktualny system nie spełnia, na przykład związane z oceną jakości pracy czy pomocy, programu zaradczego w sytuacji otrzymania oceny negatywnej:

Dla mnie z punktu widzenia jakiegos rozwoju to jest żadna wskazówka. [...] Ocena powinna być, może trochę w innej formie – rozbudowana o tę sferę jakościową, a ograniczona o te składniki ilościowe (W21).

Ocena jest potrzebna. Ta być może jest zbyt ilościowa, za mało jest tego elementu oceny jakościowej (W32).

Kolejna respondentka zwraca uwagę, że system ten mógłby być bardzo dobrym narzędziem, gdyby był odpowiednio wykorzystywany:

One w żaden sposób nie uczą mnie lepszego funkcjonowania, nie kierunkują mojego rozwoju, nie służą po prostu mojemu rozwojowi, służą w moim odczuciu biurokracji. [...] M[nie] niczego nie brakuje, nie ma takiej mojej działalności na uczelni, której nie miałabym gdzie ubrać w tych widełkach, więc to jest bardzo rzetelne, bardzo kompleksowe i gdyby tylko coś za tym szło, miało to jakieś wykorzystanie w przyszłości, to uważam, że byłoby to znakomite narzędzie (W48).

Problemem dostrzeganym w systemie oceniania jest również to, że „nie wychwytuje błędów, niedociągnięć i łamań procedur przez pracowników” (W24). Respondentka traktuje go jako „jeszcze jeden biurokratyczny element, którymi próbuje się nas kontrolować”. Stwierdza więc, że „nie jestem pewna, czy ocena pracownicza jest narzędziem oceny pracownika” (W24). Badani podkreślają również brak elastyczności, wysoki poziom skomplikowania i czas, który trzeba poświęcić na „naliczanie sobie tych punktów” (W46). Drugi z respondentów, podlegający również ocenie okresowej w korporacji, proponuje zmiany w SOOP Uniwersytetu właśnie w kierunku systemów ocen w przedsiębiorstwach:

Życzyłbym sobie, żeby była powiązana rzeczywiście z pewnymi celami i zadaniami. [...] Gdybyśmy bardziej korporacyjne metody stosowali, ale w dobrym tego słowa znaczeniu, czyli zarządzanie przez cele i wyznaczanie targetów i ocenianie nawet w krótszej skali niż roku [...] jakaś przejrzystość, jakiś jasny algorytm (W46),

jednocześnie, podobnie jak respondenci wcześniej cytowani, zwraca uwagę na sposób podejścia do pracownika w obecnym systemie:

Czujemy się zignorowani, pominięci... [...] byliśmy po prostu potraktowani trochę na zasadzie petenta, który ma względem urzędu wypełnić arkusz i tyle. I robiliśmy to, co było, że tak powiem, zlecone. Bez jakiejś większej wiedzy po co (W46).

Jedna z badanych zwraca również uwagę na to, że ocenianie okresowe nie jest najważniejszym motywatorem do pracy:

Żadna ankieta nie sprowokuje mnie do tego, żebym zaczęła nerwowo rozglądać się, co mogłabym zrobić, żeby dostać dwa punkty więcej. [...] Najlepszym stymulatorem tego, żeby chcieć tu pracować, poświęcać całą energię pracy naukowej, są wynagrodzenia. [...] Póki społeczność akademicka nie będzie odpowiednio wynagradzana, wszystkie te ankiety mają w sobie element fałszu (W29).

Na podstawie wypowiedzi respondentów można również wskazać przeciwników takiej formy oceniania pracowników, którzy podkreślają, że

[...] my mamy swój etos, my mamy swoją tradycję (W24)

czy

Nikt nie zastąpi prawdziwej oceny między tak zwanymi uczonymi. Myśmy się bardzo upodobnili przez te ostatnie osiem lat do korporacji – w najgorszym tego słowa znaczeniu (W27).

Taki sposób oceniania prowadzi do złego zarządzania zasobami ludzkimi:

Ja nie znoszę marnowania zasobów ludzkich, kreatywności ludzi, ich dobrej woli, ich otwartości, każdego talentu (W27).

Również respondent W43 wyraża wątpliwości, czy system oceniania nie ma negatywnych konsekwencji w postaci pogorszenia poziomu naukowego:

My się obsuwamy naukowo w dół, no, obsuwamy się w dół. [...] nie wiem, czy to jest błąd w systemie oceniania, czy to jest jakiś głębszy błąd, ale to jest wyraźny błąd i prawdopodobnie ta ocena ankietowa też może mieć do tego jakiś tam wkład swój. [...] powinien być absolutnie zmieniony ten system (W43).

Pojedyncze osoby, przedstawiając swoją ogólną opinię o SOOP, zwracały uwagę na jego zalety, na przykład w postaci motywowania poprzez premie.

Grupa respondentów deklarujących ambiwalentne postawy wobec SOOP jest w większości zwolennikami oceniania okresowego pracowników na uczelni. Jednak są w tej grupie również osoby, które wyraźnie wskazują, że inne formy oceny i motywowania do pracy są dla nich ważniejsze. Można zauważyć, że stosunkowo dużo osób krytykuje podejście do pracownika w systemie oceniania. Badani wskazują na wiele problemów i stosunkowo mało zalet.

Analiza wypowiedzi na temat **emocji** związanych z ocenianiem okresowym pokazuje, że respondenci nie odczuwają ich zbyt wiele – ani negatywnych, ani pozytywnych. Jeżeli chodzi o emocje negatywne, respondenci wskazują, że powodem ich braku jest spełnianie kryteriów często na długo przed końcem ocenianego okresu oraz znajomość zasad:

[...] po kilku miesiącach pracy [...] minimalne wymagania dla okresu dwuletniego mam spełnione, co pozwala tak naprawdę spokojnie się realizować i rozwijać (W6)

– w wypowiedzi respondenta można dostrzec, że ocenę traktuje raczej jako obowiązek, po którego spełnieniu może dopiero zająć się swoim rozwojem;

[...] spokojnie podchodzę, tak, jak powiedziałam, kiedy znamy zasady (W10).

Brak pozytywnych emocji tłumaczony jest z kolei zbyt wieloma zastrzeżeniami do systemu oceniania okresowego. Niewielkie emocje negatywne wskazywane przez respondentów związane są z towarzyszącą ocenianiu biurokracją:

Od strony osoby wypełniającej, to na pewno to jest taka niechęć (W10).

[...] niechęcią do uczestniczenia w czymś, co jest po prostu przejawem kolejnej formy biurokracji (W44).

Badani wskazują, że silne negatywne emocje towarzyszyły im podczas pierwszej oceny okresowej:

Stres związany z tym pisaniem co chwila odwołań [...] Upadek własnej samooceny, czy ja rzeczywiście taki zły jestem, pojawia się taka refleksja, mimowolnie. [...] przeszedłem psychoterapię [...] To jest straszne na początku, może teraz już troszeczkę inaczej, może następna ocena już była taka łagodniejsza [...] ta waga tych punktów się zmieniała, to też rodziło trochę stresów, ile trzeba zdobyć w końcu tych punktów (W4)

– badany otrzymał negatywną ocenę, od której skutecznie się odwoływał. Natomiast sama procedura odwoławcza spowodowała przeżywanie silnego stresu, z którym sobie nie radził.

Podobnie wspomina pierwszą ocenę inny z respondentów:

Pamiętam tę moją pierwszą, kiedy po zmianach kryteria nie były jasne, nie do końca było wiadomo, jak tę ankietę zjeść, zaczęły się też w tamtym roku zwolnienia na wydziale, no, musiałem pójść do psychiatry zacząć się leczyć. Nerwy były tak silne, że nie wytrzymałem obciążenia psychicznego (W32).

U innych badanych stres związany z pierwszą oceną nie był aż tak silny, ale również przywołują emocje, które im towarzyszyły.

Część badanych wskazuje też na pozytywne emocje o niewielkiej intensywności, które pojawiają się po zakończeniu procesu oceniania:

Chyba bardziej ulga, radość może też być, że się udało otrzymać pozytywną ocenę (W4).

Jeżeli uda się osiągnąć liczbę punktów kilkakrotnie przekraczającą minima, tak, oczywiście, czuje się pewnego rodzaju satysfakcję i chyba tylko tyle (W6).

W przypadku osób deklarujących **ambiwalentne postawy** wobec SOOP charakterystyczne są niezbyt intensywne emocje negatywne lub pozytywne towarzyszące ocenianiu okresowemu lub deklarowanie braku emocji. W tej grupie jest stosunkowo dużo osób wskazujących na silne przeżycia przy wprowadzaniu systemu oceniania okresowego pracowników. Podobnie jak w przypadku osób

deklarujących pozytywne postawy, u osób deklarujących ambiwalentny stosunek do SOOP przeżywane emocje nie są związane z brakami w wiedzy. Jednak w odróżnieniu od nich emocje pozytywne wskazywane są tylko przez dwie osoby – nie ma wśród nich dumy, zadowolenia. Jest „pewnego rodzaju satysfakcja” i „chyba bardziej ulga, radość może też być”. Inaczej niż w przypadku osób deklarujących postawy negatywne, w tej grupie emocje negatywne nie są intensywne.

Analiza wypowiedzi dotyczących **chęci podlegania ocenianiu** okresowemu pokazuje, że respondenci nie są zgodni w tym aspekcie. Najwięcej osób chce mu podlegać, ponieważ uważa, że ocenianie jest potrzebne. Jednocześnie część z nich formułuje oczekiwania zmian w systemie oceniania: przedłużenie okresu oceniania, stosowanie rozwiązań biznesowych, wykorzystanie wyników oceniania. Dla części osób bycie ocenianym nie ma znaczenia, ponieważ ich motywacja do pracy wynika z czegoś innego, traktują to jako kolejny obowiązek, nie stanowiący jednocześnie zagrożenia dla pozycji zawodowej. Dwóch respondentów wolałoby nie być ocenianymi, ponieważ „Nie lubię być szufladkowany, to jest jedno z tych szufladkowań” (W4), „nie lubię być oceniana generalnie” (W16).

Podobnie jak w przypadku komponentu emocjonalnego, komponent behawioralny postaw ambiwalentnych jest dużo bardziej zróżnicowany niż w przypadku deklarowanych postaw pozytywnych oraz negatywnych. Zróżnicowane są również powody, dla których respondenci chcą lub nie chcą podlegać ocenianiu okresowemu.

W porównaniu z postawami pozytywnymi i negatywnymi, w **przypadku postaw ambiwalentnych komponenty poznawczy, emocjonalny i behawioralny są najbardziej zróżnicowane**. Badani w dużej części są zwolennikami oceniania okresowego pracowników, jednocześnie prezentują dość krytyczny stosunek do istniejącego systemu oceniania. Są w tej grupie również osoby, które nie chcą podlegać ocenianiu albo jest to im obojętne. Nie prezentują tak silnych negatywnych emocji jak osoby deklarujące postawy negatywne. Innego rodzaju niż w przypadku osób o postawach pozytywnych są emocje pozytywne. Część osób wskazuje, że tych emocji nie odczuwa. Wydaje się, że postawa ambiwalentna najsilniej definiowana jest przez komponent poznawczy.

W wypowiedziach respondentów deklarujących postawy ambiwalentne, a czasem nawet raczej pozytywne, widoczne są pewne niespójności (na przykład wskazywanie wielu problemów tego systemu czy wyrażanie ogólnej negatywnej opinii na przykład „to bardzo niedobry system” (W43), a jednocześnie deklarowanie postawy ambiwalentnej). Wydaje się, że tego typu niekonsekwencje mogą wynikać z co najmniej dwóch powodów: z przeświadczenia, że ocena w jakiejś formie jest potrzebna, z drugiej strony z braku złych doświadczeń respondentów w postaci trudności w uzyskaniu wymaganych punktów, negatywnych ocen czy konsekwencji – w takiej sytuacji pojawiać się może pewna obojętność czy brak potrzeby do wyraźnego opowiadania się za albo przeciw temu rozwiązaniu.

Wśród osób prezentujących postawy ambiwalentne wobec SOOP można wyróżnić pewne grupy ze względu na **podstawą przyczynę braku pozytywnej albo negatywnej postawy**:

- osoby, dla których przedmiotowe traktowanie ludzi w SOOP jest głównym powodem ich niechęci, a jednocześnie są zwolennikami formalnego oceniania pracowników;
- osoby, które są zwolennikami oceniania, ale dostrzegane przez nich problemy w budowie i funkcjonowaniu SOOP są zbyt poważne, by mogła uformować się postawa pozytywna;
- osoby, które mają złe doświadczenia z wprowadzeniem systemu oceniania i pierwszą oceną. Ich przeżycia z tamtego okresu mogą wpływać na aktualną postawę wobec SOOP;
- osoby, które są przeciwnikami formalnego oceniania pracowników, ale przeprowadzana ocena nie jest przez nich postrzegana jako zagrażająca ich pozycji zawodowej.

4.4. Zróżnicowanie postaw pracowników wobec SOOP w zależności od miejsca zatrudnienia, wieku, stanowiska oraz stopnia/tytułu naukowego

4.4.1. Miejsce zatrudnienia a postawy wobec SOOP

Analizę przeprowadzono zarówno dla poszczególnych komponentów, jak i dla wskaźnika łącznego postawy. Dla przejrzystości prezentacji wyników w tabelach porównań *post hoc* pozostawiono tylko istotne statycznie różnice średnich, bez powtórzeń.

Na podstawie wyniku testu Welcha stwierdzono występowanie istotnych statycznie różnic w średniej wartości **wskaźnika emocji** wśród pracowników z różnych wydziałów ($F = 3,526$, $p = 0,000$). Charakterystykę wskaźników postaw dla poszczególnych wydziałów zaprezentowano w aneksie 4 w tabeli A4.1.

Porównań *post hoc* dokonano za pomocą testu Tamhane'a. Badanie wykazało, że istotne statycznie różnice występują tylko pomiędzy czterema wydziałami. Najwyższy wskaźnik emocji (najwięcej pozytywnych emocji deklarowanych w związku z SOOP) uzyskano w grupie pracowników Wydziału Prawa i Administracji (średnia = 3,7229, $SD^1 = 0,8799$). Wynik ten jest jednak istotnie statycznie

1 SD – odchylenie standardowe z próby.

wyższy tylko od dwóch najniższych wskaźników (Wydział Filozofii i Historii oraz Wydział Biologii²). Istotnie statystycznie wyższy jest również średni wskaźnik emocji na Wydziale Zarządzania (3,5637, SD = 0,7418) od średniego wskaźnika pracowników Wydziału Biologii, co przedstawia tabela 4.2. Możliwym wyjaśnieniem niskiej wartości wskaźnika emocji na Wydziale Biologii mogą być wyższe wymagania wobec osób tam zatrudnionych w porównaniu do oczekiwań na innych wydziałach. W przypadku Wydziału Filozofii i Historii znaczenie może mieć chociażby niedocenywanie w systemie oceniania publikacji zwartych. Analizując zaś progi punktowe na wydziałach, gdzie wskaźniki emocji były najwyższe, można podejrzewać, że ich przekroczenie dla większości pracowników nie było trudne.

Tabela 4.2. Porównanie średnich wskaźników emocji między wydziałami

Metoda	Wydział (I)	Wydział (J)	Różnica średnich (I - J)	Błąd standardowy	Istotność
Test Tamhane'a	Zarządzania	Biologii	0,57406*	0,13415	0,002
	Biologii	Prawa i Administracji	-0,73321*	0,15381	0,000
	Prawa i Administracji	Filozofii i Historii	0,78284*	0,19457	0,010

* Korelacje istotne statystycznie.

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza ANOVA pozwala stwierdzić, że również w przypadku **wskaźnika poznawczego** występują istotne statystycznie różnice pomiędzy wydziałami ($F = 1,9290$, $p = 0,034$). Porównań *post hoc* dokonano testem NIR ze względu na jednorodne wariancje. Charakterystyka wskaźnika poznawczego dla poszczególnych wydziałów przedstawiona jest w aneksie 4 w tabeli A4.2.

Najwyższe średnie we wskaźniku poznawczym osiągnięto na wydziałach: Studiów Międzynarodowych i Politologii oraz Ekonomii i Socjologii³. Najniższe – na Wydziale Zarządzania (2,9047, SD = 0,7731) oraz Wydziale Filozofii i Historii (2,9113, SD = 0,9477). Wartości wskaźnika poznawczego pomiędzy skrajnymi wydziałami (z najwyższym wskaźnikiem i najniższym) różnią się średnio o 0,85 punktu, co zaprezentowano w tabeli 4.3.

2 Odpowiednio: średnia = 2,9401, SD = 0,8328 i średnia = 2,9897, SD = 0,9524.

3 Odpowiednio 3,7642, SD = 0,9554 i 3,4448, SD = 0,7464.

Tabela 4.3. Porównanie średnich wskaźników poznawczych pomiędzy wydziałami (test NIR)

Wydział (I)	Wydział (J)	Różnica średnich (I - J)	Błąd standardowy	Istotność
Zarządzania	Biologii	-0,28398*	0,14361	0,049
	Geografii	-0,38022*	0,17847	0,034
	Ekonomii i Socjologii	-0,54016*	0,16297	0,001
	Studiów Międzynarodowych i Politologii	-0,85951*	0,27332	0,002
Pedagogiki i Psychologii	Ekonomii i Socjologii	-0,35947*	0,17615	0,042
	Studiów Międzynarodowych i Politologii	-0,67882*	0,28137	0,016
Ekonomii i Socjologii	Filozofii i Historii	0,53352*	0,19420	0,006
Studiów Międzynarodowych i Politologii	Biologii	0,57554*	0,26403	0,030
	Fizyki i Informatyki	0,71098*	0,30928	0,022
	Filozofii i Historii	0,85288*	0,29301	0,004
	Filologii	0,61221*	0,27936	0,029
	Chemii	0,56892*	0,28366	0,045

* Korelacje istotne statystycznie.

Źródło: opracowanie własne.

Pracownicy Wydziału Zarządzania nisko szacują przydatność oceniania dla własnego rozwoju i ogólnie dla zarządzania zasobami ludzkimi. Może to wiązać się z ich większą wiedzą o zsl. Z kolei w przypadku Wydziału Filozofii i Historii na niską wartość wskaźnika poznawczego może wpływać wskazywana przez respondentów niezgodność między kryteriami i punktami a stylem pracy (wymagającym dłuższego zastanawiania się, czytania itp.) oraz oczekiwaniami środowiska naukowego. W przypadku Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politologii zaobserwowano wprowadzenie w obszarze oceny pracy naukowej największej liczby kryteriów odzwierciedlających specyfikę pracy na tym wydziale, co mogło mieć znaczenie dla przekonania pracowników o przydatności oceniania w zakresie ukierunkowywania ich aktywności.

Na podstawie analizy ANOVA stwierdzono brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy średnimi we **wskaźniku behawioralnym** na poszczególnych wydziałach ($F = 1,779$, $p = 0,054$). Oznacza to, że pracownicy wszystkich wydziałów deklarują podobną gotowość do bycia ocenianym. Średnie i odchylenia standardowe przedstawiono w aneksie 4 w tabeli A4.3.

Wynik analizy za pomocą testu Welcha ($F = 1,997$, $p = 0,033$) wskazuje na występowanie statystycznie istotnych różnic w **ogólnym wskaźniku postawy** pomiędzy wydziałami. Z powodu niejednorodnej wariancji zastosowano test

Tamhane'a, który nie wykazał jednak istotnych różnic statystycznych. W aneksie 4 w tabeli A4.4. zaprezentowano średnie i odchylenia standardowe wskaźnika ogólnego postawy dla poszczególnych wydziałów.

Postawy pracowników poszczególnych wydziałów wobec SOOP są podobne, tak samo jak ich komponent behawioralny. Istotnie statystycznie różnice widoczne są w średnich wartościach wskaźnika poznawczego, co oznacza, że pracownicy z poszczególnych wydziałów różnią się w swoich przekonaniach na temat SOOP, w tym jego sprawiedliwości czy przydatności dla pracownika i organizacji. Różnice międzywydziałowe zauważalne są również w średnich wartościach wskaźnika emocji. W przypadku Wydziału Zarządzania stwierdzono występowanie jednego z wyższych wskaźników emocji (pracownicy deklarują więc stosunkowo pozytywne emocje związane z SOOP), jednocześnie jeden z niższych wskaźników poznawczych – być może jest to związane z tym, że pracownicy tego wydziału, zajmując się zarządzaniem, mogą mieć większą wiedzę o systemach oceniania i być bardziej świadomymi możliwych korzyści płynących z tego procesu.

4.4.2. Płeć a postawy wobec SOOP

Płeć różnicuje tylko **wskaźnik emocji**. Kobiety deklarują istotnie statystycznie więcej negatywnych emocji związanych z SOOP niż mężczyźni ($F = 5,526$, $p = 0,019$). W grupie badanej uzyskiwane przez kobiety wskaźniki emocji są jednak średnio niższe tylko o 0,16 punktu.

4.4.3. Wiek a postawy wobec SOOP

Wiek pracowników nie jest czynnikiem różnicującym w sposób istotny statystycznie wskaźniki emocji ($F = 2,085$, $p = 0,081$), poznawcze ($F = 1,134$, $p = 0,340$) ani ogólne wskaźniki postaw ($F = 0,210$, $p = 0,933$). Istotnie statystycznie różnice ze względu na wiek występują jedynie we wskaźniku behawioralnym (test Welcha $F = 3,393$, $p = 0,012$). Porównania *post hoc* testem Tamhane'a wykazały jednak, że tylko dwie grupy różnią się istotnie statystycznie: osoby z przedziału 22–32 lata (to grupa o najwyższym średnim wskaźniku behawioralnym, średnia = 3,3125, SD = 0,9777) i z przedziału 55–65 lat (chęć/gotowość uczestniczenia w ocenie jest najmniejsza, średnia = 2,8207, SD = 0,8391). Różnica ta wynosi średnio 0,49 punktu. Wyjaśnienia tej różnicy można poszukiwać w wypowiedziach najmłodszych uczestników wywiadów, którzy zwracali uwagę, że nauczyciele akademicy powinni być oceniani tak samo, jak są oceniani zatrudnieni w organizacjach innego typu. Być może jest to też grupa, która ze względu na wczesny etap kariery zawodowej najbardziej potrzebuje informacji zwrotnej. W prowadzonych wywiadach pojawiały się również opinie, według których starsi pracownicy mniej chętnie uczestniczą w procesie oceniania ze względu na dotychczasowe przyzwyczajenia i niechęć do zmian.

4.4.4. Stopień/tytuł naukowy a postawy wobec SOOP

Stopień/tytuł naukowy różnicuje w istotnym statystycznie stopniu średnie **wskaźniki emocji** ($F = 2,869$, $p = 0,022$). Charakterystyka wskaźnika emocji w poszczególnych grupach przedstawiona jest w tabeli 4.4.

Tabela 4.4. Charakterystyka wskaźnika emocji ze względu na stopień/tytuł naukowy

Stopień/tytuł naukowy	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Magister/magister inżynier	60	3,2810	0,8942
Doktor/doktor inżynier	379	3,2480	0,8718
Doktor habilitowany	52	3,2774	0,9781
Profesor nadzwyczajny	116	3,4286	0,8833
Profesor zwyczajny	64	3,6116	0,8633
Ogółem	671	3,3191	0,8885

Źródło: opracowanie własne.

Analizy *post hoc* przy użyciu testu NIR wykazały, że osoby posiadające tytuł naukowy profesora deklarują więcej pozytywnych emocji niż osoby ze stopniem magistra, doktora oraz doktora habilitowanego. Możliwe, że bardziej pozytywne emocje odczuwane w związku z ocenianiem okresowym przez profesorów wiążą się z większym poczuciem bezpieczeństwa z powodu ugruntowanej pozycji zawodowej, ale również większym ich wpływem na kształt systemu oceniania pracowników.

Średnie **wskaźniki poznawcze** również są w istotny statystycznie sposób różnicowane przez stopień/tytuł naukowy ($F = 4,853$, $p = 0,001$). Ich średnie wartości przedstawia tabela 4.5.

Tabela 4.5 Charakterystyka wskaźnika poznawczego ze względu na stopień/tytuł naukowy

Stopień/tytuł naukowy	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Magister/magister inżynier	45	3,0509	0,9546
Doktor/doktor inżynier	274	3,1267	0,7945
Doktor habilitowany	45	2,9278	0,8433
Doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny	83	3,2893	0,9704
Profesor zwyczajny	52	3,5934	0,9102
Ogółem	499	3,1776	0,8706

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wyników testu NIR stwierdzono, że wskaźnik poznawczy w grupie profesorów jest wyższy niż we wszystkich pozostałych grupach. W grupie badanej różnica ta średnio wynosi od 0,47 punktu w przypadku doktorów do 0,66 punktu w przypadku doktorów habilitowanych bez tytułu profesora nadzwyczajnego. Istotnie statystycznie różnią się również wskaźniki poznawcze dla doktorów habilitowanych mających i niemających stanowiska profesora nadzwyczajnego. Najniższy średni wskaźnik poznawczy charakteryzuje grupę doktorów habilitowanych. Należy zauważyć, że podczas wywiadów pracownicy podkreślali, że w niedługim czasie po habilitacji większość osób występuje o stanowisko profesora nadzwyczajnego. Na tej podstawie można przypuszczać, że duża część doktorów habilitowanych bez tytułu profesora jest krótko po habilitacji. Możliwe więc, że oceniają oni SOOP pod kątem jego przydatności podczas przygotowań do habilitacji i nie znajdują takiego powiązania.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic średnich ze względu na stopień/tytuł naukowy dla wskaźnika behawioralnego ($F = 0,892$, $p = 0,468$) i ogólnego postawy ($F = 2,326$, $p = 0,056$).

4.4.5. Stanowisko a postawy wobec SOOP

Zajmowane stanowisko różnicuje w istotnym statystycznie stopniu średnie **wskaźniki emocji** ($F = 2,856$, $p = 0,015$). Tabela 4.6 przedstawia średnie i odchylenia standardowe tego wskaźnika w zależności od stanowiska.

Tabela 4.6. Charakterystyka wskaźnika emocji ze względu na stanowisko

Stanowisko	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Asystent	58	3,2561	0,8307
Adiunkt	345	3,2667	0,9124
Wykładowca	6	2,6905	0,8919
Starszy wykładowca	76	3,2481	0,7728
Profesor nadzwyczajny	124	3,4228	0,8580
Profesor	59	3,6320	0,9001
Ogółem	668	3,3197	0,8855

Źródło: opracowanie własne.

Analiza za pomocą testu NIR wykazała, że średnie wskaźniki emocji w grupie profesorów są wyższe niż w grupach: asystentów, adiunktów, wykładowców i starszych wykładowców. W badanej grupie różnice te wahają się średnio od 0,37 punktu w przypadku asystentów do 1,37 punktu w przypadku wykładowców. Średni wskaźnik emocji w grupie profesorów nadzwyczajnych jest również wyższy niż średni wskaźnik dla wykładowców, którzy wzięli udział w badaniu.

Niższe wskaźniki emocji, oznaczające mniej pozytywnych, a więcej negatywnych emocji przeżywanych w związku z ocenianiem osób na niższych stanowiskach w porównaniu z profesorami, można wyjaśniać co najmniej na trzy sposoby. Asystenci i adiunkci są na początku kariery naukowej, mogą więc bardziej obawiać się, że nie sprostają oczekiwaniom pracodawcy. Jednocześnie można zakładać, że oceniają oni niżej swoje możliwości publikowania w prestiżowych czasopiśmie, a więc i zdobywania punktów w części naukowej. Te dwie grupy oraz wykładowcy mogą również niżej oceniać swoje możliwości zdobywania innych niż za pensum punktów w części dydaktycznej (dotyczy to głównie asystentów i adiunktów krótko po doktoracie, którzy nie mogą jeszcze prowadzić seminariów oraz wykładowców ze stopniem magistra). Osoby zajmujące niższe stanowiska zauważają również niedostępność różnego typu funkcji, nagradzanych w części organizacyjnej. Wydziały różnicują swoje oczekiwania wobec pracowników na różnych stanowiskach, jednak być może, według pracowników, w zbyt małym stopniu.

Na podstawie ANOVY stwierdzono również różnicowanie **wskaźnika poznawczego** przez zajmowane stanowisko ($F = 3,264$, $p = 0,007$). Charakterystykę wskaźnika w podziale ze względu na stanowisko przedstawiono w tabeli 4.7.

Tabela 4.7. Charakterystyka wskaźnika poznawczego ze względu na stanowisko

Stanowisko	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Asystent	38	3,0816	0,8644
Adiunkt	263	3,1069	0,7952
Wykładowca	5	2,9280	0,8871
Starszy wykładowca	52	3,0417	0,9282
Profesor nadzwyczajny	90	3,3383	0,9388
Profesor	48	3,5542	0,9597
Ogółem	496	3,1816	0,8694

Źródło: opracowanie własne.

Średni wskaźnik poznawczy dla profesorów jest istotnie statystycznie wyższy niż w grupach asystentów, adiunktów i starszych wykładowców (w badanej grupie różnica wynosi średnio od 0,45 dla adiunktów do 0,63 punktu dla wykładowców), natomiast średni wskaźnik poznawczy profesorów nadzwyczajnych jest wyższy niż adiunktów i starszych wykładowców.

Powyższe może być spowodowane wspomnianym wcześniej większym wpływem profesorów na kształt systemu oceniania, ale także ich większą wiedzą o tym systemie, a zwłaszcza jego powiązaniach z polityką i parametryzacją uczelni. Pracownicy na niższych stanowiskach mogą oczekiwać, że ocenianie okresowe będzie narzędziem wspierającym ich starania o stopnie doktora czy doktora habilitowanego. Brak możliwości traktowania oceny okresowej jako wskazówki w tym zakresie sprzyja przekonaniu, że system oceniania okresowego nie wspiera lub w małym stopniu wspiera rozwój pracownika. Z kolei pracownicy dydaktyczni znajdują

w systemie oceniania na Uniwersytecie X mało elementów oceny jakości ich pracy – duża część oceny w tej części odnosi się do pensum. W takiej sytuacji trudno jest traktować ocenianie okresowe jako narzędzie pokazujące mocne i słabe strony, czy stanowiące kierunkowskaz dla dalszych działań.

Stanowisko różnicuje również średnią **wskaźnika behawioralnego** (test Welcha $F = 4,339$, $p = 0,002$). Jednak różnice te występują tylko w przypadku porównania średnich tego wskaźnika w grupie adiunktów i starszych wykładowców. Adiunkci uzyskują wskaźnik behawioralny wyższy średnio o 0,33 punktu od starszych wykładowców (adiunkci: średnia = 3,1105, SD = 0,99; starsi wykładowcy: średnia = 2,7829, SD = 0,7465). Pracownicy dydaktyczni mniej chętnie uczestniczą w procesie oceniania prawdopodobnie ze względu na wskazywaną przez nich małą wagę pracy ze studentami w całościowej ocenie pracownika. W trakcie prowadzonych rozmów zwracali na to uwagę, podkreślając, że najważniejsza jest praca naukowa, którą oni się nie zajmują.

Stanowisko różnicuje również średni wskaźnik ogólny postawy ($F = 2,319$, $p = 0,042$). Podobnie jak w przypadku wskaźników cząstkowych, najwyższe średnie wskaźniki postaw występują w grupie profesorów (średnia = 3,417, SD = 0,8125), którzy przejawiają istotnie statystycznie lepsze postawy wobec SOOP niż asystenci, adiunkci, wykładowcy i starsi wykładowcy. Różnice wskaźników postaw wynoszą średnio od 0,27 punktu dla adiunktów do 0,72 punktu dla wykładowców. Istotne statystycznie różnice występują również pomiędzy wskaźnikami postaw profesorów nadzwyczajnych (średnia = 3,2773, SD = 0,7844) i starszych wykładowców (średnia = 2,6975, SD = 0,7256). Biorąc pod uwagę fakt, że ogólny wskaźnik postawy jest średnią wskaźników cząstkowych, osiąganie najwyższego wskaźnika ogólnego przez profesorów nie jest zaskakujące. Jest to bowiem grupa ujawniająca najbardziej pozytywne emocje w stosunku do SOOP i najbardziej przekonana o jego przydatności.

Występowanie istotnych statystycznie różnic w średnich wskaźników ze względu na analizowane czynniki przedstawiono w tabeli 4.8.

Tabela 4.8. Występowanie istotnych statystycznie różnic w średnich wskaźnikach ze względu na wydział, płeć, wiek, stopień/tytuł naukowy oraz stanowisko

Czynnik	Wskaźnik			Ogólny wskaźnik postawy
	emocji	poznawczy	behawioralny	
Wydział	✓	✓		
Płeć	✓			
Wiek			✓	
Stopień/tytuł	✓	✓		
Stanowisko	✓	✓	✓	✓

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie w tabeli 4.8 pokazuje, że najwięcej wskaźników postaw różnicuje stanowisko. Profesorowie i profesorowie nadzwyczajni uzyskują

najwyższe wskaźniki emocji (odczuwają stosunkowo najbardziej pozytywne emocje związane z SOOP), poznawcze (ich przekonania o sprawiedliwości i przydatności SOOP są największe) oraz łączne postaw. Jak przedstawiono wcześniej, może to być związane z ich wyższą pozycją zawodową i pełnionymi rolami w większości niedostępnymi dla innych pracowników.

Omówione w niniejszym rozdziale badania pozwalają na przyjęcie hipotezy, zgodnie z którą **postawa wobec SOOP zależy od pozycji zawodowej pracownika**.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że pozycja zawodowa (wyznaczana stanowiskiem) różnicuje wszystkie cztery wskaźniki postaw. Pracownicy zajmujący stanowisko profesora prezentują bardziej pozytywne postawy wobec SOOP, mierzone wskaźnikiem łącznym postawy, od wszystkich pozostałych grup z wyjątkiem profesorów nadzwyczajnych. Największe różnice średnich wskaźników obserwowane są pomiędzy grupą profesorów a wykładowców w obszarze emocji. Średnie wskaźniki behawioralne profesorów i pozostałych grup nie różnią się jednak istotnie statystycznie. Można więc sądzić, że posiadana większa wiedza o SOOP, większa partycypacja w tworzeniu i modyfikowaniu SOOP i prawdopodobnie większe możliwości zdobywania punktów powodują, że grupa profesorów odczuwa bardziej pozytywne emocje w stosunku do SOOP, ma również bardziej pozytywne przekonania na jego temat. Z drugiej strony, brak różnic we wskaźniku behawioralnym może wskazywać, że poddawanie się ocenie, mimo większego przekonania do systemu oceniania, nie jest sytuacją w pełni komfortową również dla pracowników zajmujących najwyższe stanowiska.

Warto zaznaczyć, że w przypadku wskaźnika behawioralnego zaobserwowano różnice pomiędzy pracownikami najmłodszymi (z grupy wiekowej 22–32 lata) a tymi z grupy wiekowej 55–65 lat. Grupa młodsza wyraża istotnie statystycznie większą chęć bycia ocenianym, jednak nie różni się od pozostałych ani pod względem przeżywanych emocji, ani posiadanych przekonań na temat systemu oceniania. Wydaje się, że jedną z przyczyn jest istotnie statystycznie niższa deklarowana wiedza o SOOP grupy młodszej w porównaniu ze starszą. Być może jest to rzeczywiście grupa w większym stopniu rozumiejąca potrzebę oceniania (wypowiedź respondenta w trakcie wywiadu), ale braki w wiedzy nie pozwalają na uformowanie się istotnie lepszych postaw wobec SOOP.

W przypadku stopnia/tytułu naukowego różnice w wartościach wskaźników postaw występują w obszarze przekonań i w niewielkim stopniu emocji. Profesorowie uzyskują wyższe wskaźniki poznawcze niż magistry, doktorzy, doktorzy habilitowani z tytułem i bez tytułu profesora nadzwyczajnego. Doktorzy habilitowani z tytułem profesora nadzwyczajnego osiągają wyższy wskaźnik poznawczy niż doktorzy habilitowani bez tego tytułu, co może się wiązać z większymi możliwościami spełniania oczekiwań, które są wspólne dla grupy doktorów habilitowanych i profesorów nadzwyczajnych. Pomiedzy profesorami a magistrami, doktorami i doktorami habilitowanymi występują również niewielkie różnice w wartościach wskaźnika emocji.

Rozdział 5

Procesy wdrożenia, modyfikacji i komunikacji w systemie oceniania okresowego pracowników jako czynniki postaw wobec SOOP

Prezentacji opinii dotyczących omawianych w niniejszym rozdziale zagadnień dokonano, uwzględniając postawę respondentów wobec systemu oceniania okresowego. W pierwszej kolejności przedstawiono wypowiedzi osób o postawach pozytywnych, następnie negatywnych, jako ostatnie omawiając te należące do osób o postawach ambiwalentnych. Wyniki badań kwestionariuszowych zamykają analizy poszczególnych procesów.

5.1. Wprowadzenie i modyfikacje SOOP z perspektywy nauczycieli akademickich zatrudnionych na Uniwersytecie X

Wszyscy respondenci prezentujący **postawy pozytywne** wobec SOOP, wypowiadając się na temat jego wprowadzenia, wskazują, że pojawienie się oceniania okresowego ich zaskoczyło:

[...] nic się wcześniej nie działo, a tu raptem buch zostaliśmy ocenieni. Co się dzieje, to jakieś punkty będą przyznawane za działalność naukową, organizacyjną, dydaktyczną, ale po co to? (W2)

oraz że nie przebiegało prawidłowo. Badani zwracają uwagę przede wszystkim na zadziałanie tego systemu wstecz:

Wiele osób z naszego wydziału było rozczarowanych, że ocena jest dokonywana z dołu, a nie z góry. Nie znamy kryteriów oceny, niby się to mieści w zakresie naszych obowiązków, ale jednak nie znamy kryteriów z odpowiednim wyprzedzeniem i też nie wiemy dokładnie, na jakiej zasadzie były ustalane (W15).

Pojawiła się wtedy burza głosów różnych, że jak to wstecz. Pierwsza ocena to trochę nie było wiadomo, o co chodzi, więc niepewność związana z nieprecyzyjnością kryteriów [...] byłam sfrustrowana brakiem informacji. Bo właśnie ocenianie wstecz, kryteria podane wstecz, bez możliwości wpływu na to, a do tego jeszcze te kryteria były takie, że cały czas coś się zmieniało, nie było wiadomo za co, kiedy. Ja tego nie lubię (W22).

Myśmy w grudniu wiedzieli, jak ten arkusz wygląda i co tak naprawdę za dane lata było punktowane. Troszkę to było niesprawiedliwe. [...] Pierwsza była traumatyczna. Ja się po prostu bałam, że nie wyrobię tych wymaganych punktów (W39).

Jedna osoba wspomina, że poza negatywnymi emocjami związanymi z działaniem prawa wstecz towarzyszyła jej również

[...] ciekawość i to, czy jestem w stanie spełnić te wymogi (W38).

Wypowiedzi respondentów wskazują również na:

- pewne nieprzygotowanie systemu oceniania:

Przy pierwszej ocenie zawirowanie, bo ocena miała być za pięć ostatnich lat, potem się okazało, że nie może być za pięć lat [...] ocena musiała być powtórzona. Wtedy emocje były rzeczywiście bardzo duże (W25).

Przy pierwszym długo, długo, długo siedziałem i jeszcze się punktacja zmieniała w międzyczasie, więc wszystko trzeba było przeliczać od nowa (W40),

- wyciąganie konsekwencji wobec pracowników na podstawie tej pierwszej oceny, której zasady nie były znane wcześniej:

Znane jest mi kilka przypadków, w których pewne osoby zostały skrzywdzone, potraktowane nie najlepiej, szczególnie dotyczyło to pierwszej oceny (W25),

- niedostateczną informację:

potem otrzymałem i nie wiedziałem, o co chodzi w ogóle (W5).

Wypowiedzi respondentów deklarujących **pozytywne postawy wobec SOOP** dotyczące wprowadzenia systemu oceniania okresowego wskazują na ich przekonanie, że wdrożenie nie przebiegało prawidłowo, a największym problemem było zbyt późne poznanie kryteriów oceniania. Dostrzegalny jest wysoki stopień zgodności z opiniami osób o postawach negatywnych, co może wskazywać, że

samo krytyczne postrzeżenie wprowadzenia SOOP może nie być wystarczającym czynnikiem aktualnie prezentowanych negatywnych postaw wobec tego systemu.

Na podstawie analizy wypowiedzi respondentów deklarujących **postawy negatywne** wobec SOOP można stwierdzić, że badani najczęściej zwracali uwagę na to, że zostali zaskoczeni tym systemem, że działał on wstecz, nie znali kryteriów, nie spodziewali się konsekwencji. Jak już wspomniano, ze względu na występowanie negatywnych ocen wdrożenia, które nie współwystępują z negatywnymi postawami, wydaje się, że zauważane nieprawidłowości w tym zakresie mogły wpłynąć na postawy negatywne jedynie w przypadku kumulacji różnych czynników.

Spśród dziewięciu respondentów deklarujących negatywne postawy trzech zwróciło uwagę na problemy, jakie pojawiły się podczas wprowadzania systemu oceniania okresowego w aktualnej formie. Wśród nich wskazują sposób, w jaki dowiedzieli się o systemie ocen:

[...] od przełożonego słyszałam, że tego typu ocena się zbliża. Szczegóły nie były znane i dopiero, gdy dostałam arkusz oceny, to właściwie dowiedziałam się, jak to będzie wyglądać szczegółowo (W12).

Istotnym problemem wskazywanym przez respondentów jest nie tylko brak wcześniejszej wiedzy o kryteriach i wymaganych minimach, ale również sposób informowania o systemie w momencie dokonywania pierwszej oceny:

Przy pierwszej ankietyzacji niestety nie znaliśmy zasad, dowiedzieliśmy się o nich w ostatniej chwili [...] cała nasza wiedza na temat oceny była czerpana właśnie z tego formularza ankiety [...] dopiero po złożeniu wypełnionej ankiety, otrzymywaliśmy informacje, ile punktów przysługuje za poszczególne rodzaje działalności, także to było trochę takie nie do końca dobre (W14).

Respondenci zwracali uwagę na brak możliwości ukierunkowania swojej działalności w odpowiedni sposób:

Rozmawialiśmy ze sobą, że: „Ach! Dlaczego ja się nie zaangażowałam w ten projekt, wtedy nie miałabym problemu, żeby teraz dostać minimalną ilość punktów [...] człowiek inaczej planowałby sobie swoją drogę naukową i swój rozwój naukowy, gdyby znał te kryteria wcześniej [...]” ja akurat jako inaczej widziałam wtedy moją drogę naukową, wtedy okazywało się, że to były błędne decyzje, ale oczywiście to się dopiero zdarzyło po fakcie, czyli dopiero, jak mieliśmy formularz do wypełnienia i się okazało, które punkty i w jaki sposób będą oceniane (W13).

Brak wcześniejszej wiedzy o kryteriach prowadził do poczucia niesprawiedliwości:

Ta działalność taka właśnie okołonaukowa była oceniana różnie, ale my tego nie wiedzieliśmy. Były osoby, które zorganizowały jakąś konferencję i po prostu tym samym sobie nabiły więcej,

a inni za inny rodzaj działalności nie otrzymali żadnego punktu, więc to było trochę niesprawiedliwe (W14).

Badani podkreślają emocje, jakie towarzyszyły wdrożeniu i pierwszej ocenie: „formularze były zaskoczeniem” (W13), brak partycypacji pracowników w tym procesie oraz szybkie tempo wprowadzania zmian:

On chyba został wprowadzony i zostaliśmy postawieni przed faktem dokonany, nikt nas nie pytał, czy chcemy być oceniani, czy nie chcemy [...] wprowadzenie tego systemu i zaostrożenie go w tak krótkim czasie, myślę, że nie przysporzyły mu zwolenników (W12).

Nie zaobserwowano wypowiedzi, wskazujących na pozytywną ocenę wdrożenia SOOP w tej grupie respondentów. Być może dla części z nich te pierwsze nieprzyjemne doświadczenia związane z ocenianiem miały wpływ na ukształtowanie się postawy wobec SOOP w jego obecnym kształcie.

Respondenci o **ambivalentnych postawach** wobec SOOP nie różnią się w swoich opiniach na temat jego wprowadzenia od osób badanych prezentujących pozytywne albo negatywne postawy. Sposób wdrożenia systemu oceniania okresowego pracowników określają jako nieprawidłowy, podkreślając działanie wstecz, niezajomość kryteriów oceniania odpowiednio wcześniej, wyciąganie konsekwencji wobec pracowników na podstawie oceny, która miała być pilotażową, brak komunikacji. W ich wypowiedziach widać wiele emocji:

Ten element zaskoczenia zawsze powoduje, że buntujemy się trochę przeciwko temu, co jest nam narzucane, a ten element zaskoczenia przy pierwszej ocenie okresowej oczywiście był (W10).

Wchodzimy w obszar totalnego nieporozumienia. [...] To była parodia oceny. [...] Totalna wpadka. [...] pierwsza ocena miała być oceną próbną, która się ma nie liczyć, a potem na podstawie tego pilotażu jednak zaczęto podejmować decyzje o zwolnieniach nawet [...] Moim zdaniem, jeżeli wprowadzamy cokolwiek, no to trzeba uprzedzić [...] Jeżeli ktoś mnie ocenia za to, co było dwa czy trzy lata wstecz, to jest w ogóle bez sensu. [...] Były zwolnienia gdzieś tam na jakichś innych wydziałach, już nie mówiąc o tym, że słyszałem o różnych niekonsekwencjach między wydziałami, to już w ogóle pogrąża cały system [...] pierwsza ta ocena to była w ogóle tak partyzancko wprowadzona na zasadzie brzydkich rozwiązań (W21).

Nie było dostatecznego, mam wrażenie, przepływu informacji między centralą czy wydziałową, czy ogólnouniwersytecką a nami [...] bardzo negatywnie ocenianie to na mnie wpłynęło i to bardzo popsulo atmosferę w pracy. Wiedziałem, że ludzie się boją, mniej chętnie, mniej życzliwie ze sobą rozmawiają, więc to na pewno nie pomogło w zbudowaniu jakiegoś zespołu akademickiego. [...] mam w ogóle po tamtym okresie takie osobiste zadry w sercu, np. przestał u nas pracować mój kolega [...] W ankiecie wypadł kiepsko, problem był tylko taki, że przed tą ankietą nikt nie próbował stosować do niego tych kryteriów i on nie miał już najmniejszych szans na jakąkolwiek poprawę. [...] Ocenianie człowieka bez podania mu za okres rozliczeniowy podstawy tej oceny uważam za nieuczciwe (W32).

Analizując wypowiedzi respondentów o ambiwalentnych postawach wobec SOOP na temat aktualnie działającego systemu oceniania okresowego, autorka nie zauważała zbyt wielu, a zwłaszcza intensywnych emocji. Duża część rozmówców z tej grupy emocjonalnie zareagowało jednak właśnie na pytanie o wprowadzenie SOOP.

Kolejny obszar wiążący się z postawami wobec SOOP to **sposób wprowadzania zmian** w tym systemie.

Respondenci mający **pozytywne postawy** wobec SOOP zwracają uwagę, że system oceniania powinien być w miarę stały, a na razie taki nie jest. Jako jeden z głównych problemów wskazywane są zmiany w punktacji czasopism, których nie daje się przewidzieć. Podkreślana jest również zmienność zasad w trakcie okresu oceniania:

Zasady parametryzacji nie mogą być zmieniane w trakcie okresu parametrycznego, jest to absolutnie niedopuszczalne [...] ponieważ to jest nielogiczne po prostu. Tak samo jak i nie może być żadnych decyzji wstecz, prawda? Bo to też jest jakby nierozsądne (W8).

Respondenci zauważają pewne możliwości partycypacji w modyfikowaniu SOOP. Wskazują na różne stosowane w tym względzie rozwiązania (zarówno osobistego zgłaszania uwag, jak i poprzez kierowników). W większości przypadków nie zgłaszają potrzeby większego zaangażowania. Na brak dialogu zwraca jednak uwagę respondent, który twierdzi, że:

[...] nie ma żadnej dyskusji, omawiania [...] oczywiście, że powinno być na temat ankiety jakies spotkanie ze wszystkimi, nie tylko z wybranymi (W35).

Rozmówcy zwracają uwagę, że potrzeba czasu, aby pracownicy zaczęli się angażować:

Byłem jednym z nielicznych [...] Wydaje mi się, że ludzie zaczęli się orientować w materii. Jeżeli się orientują, to zaczynają być refleksje na temat tego, czy to działa na moją korzyść bądź niekorzyść. Próbują w ten sposób zmienić te rzeczy, które są zmienialne na wydziale (W5),

a jednocześnie to zaangażowanie wpływa na stosunek wobec oceniania okresowego:

Jeżeli ktoś czuje się współtwórcą jakiegoś dzieła, tym bardziej jest związany z tym, tym bardziej będzie akceptował to, co jest, takie mam wrażenie (W37).

Przywołana została również nieudana próba zaangażowania się:

Z jednostki jakąś wspólną wysłaliśmy propozycję zmian w punktacji. Później wszystko chyba zostało odrzucone albo większość z tego, więc... (W40).

W wypowiedzi respondenta widoczne jest pewne zniechęcenie do dalszego podejmowania inicjatywy.

Respondenci prezentujący **postawy negatywne** wobec SOOP zwracają z kolei uwagę na nieprawidłowości wprowadzania zmian w arkuszach ocen, które zmuszały pracowników do wielokrotnego poprawiania tego dokumentu, co wiązało się z niepotrzebną stratą czasu:

Denerwujące jest jeszcze to, że, przynajmniej tak było ostatnio, co tydzień czy dwa zmieniały się te formularze [...] fakt, że zlekceważyłem te polecenia, zламаłem wszystkie terminy i wypełniłem ankiety w ostatnim możliwym, uchronił mnie od wielokrotnego wypełniania ankiet, których formularze zmieniły się chyba trzykrotnie (W30).

Zauważano, że zmiany w kryteriach wprowadzane są w trakcie ocenianego okresu, co również wywołuje dodatkowy stres u pracowników, związany z jednej strony z niepewnością, czego te zmiany będą dotyczyć, z drugiej strony – z brakiem czasu i możliwości, żeby do tych zmienionych wymagań się dostosować:

Natomiast to chyba, co najbardziej stresuje, to to, że formularz może być zmieniony w trakcie oceny. I to jest chyba najważniejsza rzecz, która nie powinna się zmieniać. [...] W momencie, kiedy kończy się jedna ocena, czyli np. składamy formularz 2013–2015, to w 2015 już powinien być nowy formularz do oceny 2015–16 (W13).

Te zmiany powinny być wcześniej ustalone. Pracownik, który wie, że będzie w tym roku poddawany ocenie, musi mieć też czas na to, żeby się z tym zapoznać i rzeczywiście te kryteria zastosować (W33).

Podsumowaniem oczekiwań pracowników w zakresie wprowadzania zmian w SOOP może być wypowiedź respondentki:

Taki wcześniejszy system ostrzegania, żebyśmy wiedzieli trochę wcześniej właśnie, czy te zasady się zmieniają, czy nie [...] zdecydowanie musimy wiedzieć wcześniej, według jakich zasad będziemy oceniani, żebyśmy nie byli oceniani w tył, prawo nie działa wstecz, moim zdaniem, a tutaj tak się zdarzyło (W14).

Nawiązując do wprowadzania zmian, warto zauważyć, że również partycypacja pracowników w tworzeniu (o czym wspomniano już przy analizie opinii dotyczących wprowadzenia systemu oceniania okresowego) czy modyfikowaniu SOOP może wiązać się z ich postawami wobec systemu oceniania okresowego. Poniższa wypowiedź respondentki wskazuje jednak na brak dopuszczania do podejmowania decyzji w kwestii kryteriów oceny osób spoza rady wydziału:

Było bardzo wiele głosów takich, żeby pewne kryteria pozmienić, natomiast to jakby zupełnie nie jest słyszalne przez osoby, które ustalają te kryteria. [...] U nas kryteria są przyjmowane przez

radę wydziału, przez pracowników samodzielnych tylko, i właściwie my jako adiunkci nie mieliśmy żadnego wpływu na kształt tych kryteriów (W13).

Respondentka ta zwraca również uwagę, że ocena mogłaby być bardziej skuteczna, gdyby pracownicy mieli możliwość wyrażenia opinii, które byłyby brane pod uwagę przez decydentów:

W momencie, kiedy ta ocena może byłaby przedmiotem przynajmniej jakichś minimalnych konsultacji i tego, że rzeczywiście byśmy widzieli, że nasze uwagi są brane pod uwagę, to wtedy wydaje mi się, że byłaby ona skuteczniejsza i efekt też byłby lepszy, w sensie takim, że też więcej osób by się zmobilizowało i więcej osób by znalazło po prostu jakąś ścieżkę dla siebie na uczelni (W13).

Podobnie wypowiada się kolejna badana, jednocześnie wskazując, że system konsultowania zmian w zakresie oceniania okresowego pracowników jest przez nią oczekiwany:

Nas nikt nie pyta, nie ma systemu konsultowania. Zdecydowanie chciałabym, żeby był taki system konsultowania takich projektów [...]. Czegoś takiego zdecydowanie nie ma, tylko dowiadujemy się, o tym, co się działo na radzie wydziału i kto z jakimi pomysłami nowymi, w naszym przypadku coraz gorszymi, wychodzi, natomiast absolutnie nikt nas nie pyta o zdanie. Mieliśmy jedno spotkanie, ale to było spotkanie informacyjne, absolutnie niemające na celu wysłuchiwania naszych uwag. Także żadnych konsultacji nie ma, nie dostajemy informacji na ten temat, a szkoda, bo można by było tutaj podyskutować (W14).

Na potrzebę udziału pracowników w tworzeniu i modyfikowaniu systemu oceniania okresowego pracowników zwraca również uwagę inna respondentka:

Myszę, że jeżeli byłoby to na przykład coś w rodzaju referendum, to być może, że przyniosłoby to jakieś wymierne efekty, zwłaszcza wtedy, kiedy odnosiłoby się do określonych grup pracowników (W12).

Kolejny badany podkreśla, że inicjatywa w tej kwestii powinna wyjść od władz wydziału. Wyraża przekonanie, że pracownicy wzięliby w takich konsultacjach udział:

Jeżeli dziekan by wystąpił z jakimiś pytaniami, to myślę, że każdy z nas jakieś stanowisko by zajął i mogłoby to być później punktem wyjścia do przemyślenia tych kryteriów. [...] gdyby z taką inicjatywą wystąpił, to myślę, że chyba z jakimś zainteresowaniem by się taka inicjatywa spotkała i wtedy można by zgłosić jakieś postulaty, uwagi (W45).

Powyższe pokazuje, że co najmniej dla części respondentów deklarujących negatywne postawy wobec SOOP możliwość wyrażania swojego zdania na temat systemu oceniania mogłaby być bardzo istotna. Badani podkreślają również, że

poza możliwością przekazania opinii potrzebują przekonania, że uwagi te będą rozważone przez osoby odpowiedzialne za SOOP. Warto tutaj przytoczyć wypowiedź respondenta, który zapytany o odpowiadanie na wiadomości e-mail, w których przedstawiane są propozycje dotyczące SOOP, stwierdził, że nigdy nie odpowiada, ponieważ możliwość zasugerowania zmian jest „iluzoryczna” (W9). Respondent nie angażuje się, ponieważ nie wierzy, że jego opinie zostaną wykorzystane. Wyraźnie wskazuje również, że oczekiwałby informacji zwrotnej dotyczącej jego pomysłów:

Nie mam żadnej gwarancji, że cokolwiek z tego zostanie uwzględnione. A muszę najpierw pomyśleć, żeby coś zaproponować. [...] brakuje informacji zwrotnej [...] żeby ktoś mi odpowiedział. Nie zdarza się (W9).

W odróżnieniu od respondentów deklarujących postawy negatywne większość respondentów mających **postawy ambiwalentne** jest zadowolona z zapewnionego im stopnia partycypacji w zmianach systemu oceniania:

[...] teraz te działania, które są realizowane, idą w dobrym kierunku, czyli na pewno szersze włączenie pracowników na etapie tworzenia, modyfikowania tego systemu (W10).

Jest również grupa osób, które chciałyby mieć wpływ na zmiany w SOOP, ale czują się z tego wykluczeni:

My, jako adiunkci, my nie jesteśmy zapraszani do dyskusji na te tematy [...] (W23).

Respondentka zapytana o możliwość podzielenia się swoimi opiniami ze przełożonym, stwierdza, że: „Nie, naszą panią kierownik to nie interesuje. Nie, nie”. Podobnego zdania jest również inny respondent:

Tak na dobrą sprawę rada wydziału w większości składa się z profesorów, w związku z tym głos pracowników z niższego szczebla jest ucinany, nie ma szans przeforsować pewnych rzeczy. [...] Ankieta dotyczy wszystkich pracowników, a nie tylko tego szczebla najwyższego, także tutaj powinno być to jednak zrównoważone, żeby każdy z pracowników w zakresie swojej grupy pracowniczej, miał równocenny głos. W tym momencie to jest troszeczkę takie niesprawiedliwe (W34).

Analogicznie jak w innych omawianych kategoriach, również w kwestii partycypacji w zmianach SOOP respondenci z tej grupy są podzieleni. Jeśli chodzi o wprowadzanie zmian, skupiają się na kwestiach uczestniczenia w tym procesie. Nie komentują ani rodzaju, ani sposobu ich wdrażania.

W badaniu kwestionariuszowym uwzględniono dwa aspekty związane z wdrażaniem systemu oceniania i jego późniejszymi zmianami: deklarowaną przez pracowników wiedzę, jaką mieli o SOOP przed pierwszą oceną (w przypadku osób

zatrudnionych później – wiedzę przed pierwszą oceną, w której uczestniczyli), oraz partycypację w procesie tworzenia i modyfikowania SOOP.

Deklarowany poziom wiedzy o SOOP w momencie jego wprowadzania (lub rozpoczynania pracy przez pracownika¹) jest zmienną ilościową i przyjmuje wartości z zakresu od 1 do 4.

Analiza korelacji Pearsona² wskazuje, że poziom wiedzy przed pierwszą oceną w istotnym statystycznie stopniu koreluje ze wszystkimi wskaźnikami postaw wobec SOOP. Najwyższe korelacje występują dla wskaźnika poznawczego i wskaźnika ogólnego postawy i wynoszą odpowiednio 0,332 i 0,279. Korelacje przedstawia tabela 5.1.

Tabela 5.1. Poziom wiedzy przed pierwszą oceną a postawa wobec SOOP

		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Poziom wiedzy przed pierwszą oceną	Korelacja Pearsona	0,200	0,332	0,170	0,279
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	662	489	656	471

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie średnich testem ANOVA pokazało, że mężczyźni istotnie statystycznie wyżej oceniają posiadaną w tamtym okresie wiedzę o SOOP niż kobiety ($F = 7,226$, $p = 0,007$). Różnica ta wynosi średnio 0,3 punktu (kobiety: średnia 2,8374, $SD = 1,4526$; mężczyźni: średnia 3,1368, $SD = 1,3998$).

Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdzono również, że deklarowany poziom wiedzy przed pierwszą oceną różni się istotnie statystycznie w zależności od wieku pracowników ($F = 6,126$, $p = 0,000$). Średnie i odchylenia standardowe zmiennej w zależności od grupy wiekowej przedstawiono w tabeli 5.2. Porównania *post hoc* wykonane testem NIR wykazały, że istotne statystycznie różnice średnich występują pomiędzy grupą 33–43 lata a grupami 44–54 lata, 55–65 lat i powyżej 65 lat (różnice w grupie badanej wynoszą odpowiednio: –0,47 punktu, –0,64 punktu, –0,63 punktu) oraz pomiędzy grupą najmłodszych pracowników (22–32 lata) i grupą 55–65 lat (różnica wynosi średnio 0,48 punktu). Można stwierdzić, że pracownicy z młodszych grup wiekowych oceniają swoją wiedzę przed pierwszą oceną, w której brali udział, jako niższą niż pracownicy z pozostałych grup wiekowych. Prawdopodobne jest, że starsi pracownicy zajmowali czy też zajmują wyższe stanowiska niż młodszy. Mogli więc mieć łatwiejszy dostęp do wiedzy, chociażby dzięki uczestniczeniu

1 W skrócie nazywany dalej „poziomem wiedzy przed pierwszą oceną”.

2 Podobne wyniki uzyskano dla korelacji Spearmana.

w radach wydziału. Być może posiadają też większą wiedzę, gdzie szukać potrzebnych informacji.

Tabela 5.2. Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do wieku

Wiek	N	Średnia	Odchylenie standardowe
22–32 lata	66	2,8384	1,4447
33–43 lata	282	2,6767	1,3515
44–54 lata	182	3,1520	1,4677
55–65 lat	104	3,3189	1,4672
Pow. 65 lat	45	3,3074	1,4411
Ogółem	679	2,9600	1,4375

Źródło: opracowanie własne.

Deklarowany poziom wiedzy przed pierwszą oceną różni się również istotnie statystycznie w zależności **od stopnia/tytułu naukowego** ($F = 12,985$, $p = 0,000$). Charakterystykę zmiennej w podziale ze względu na stopień/tytuł naukowy przedstawia tabela 5.3. Porównania *post hoc* wykonane testem NIR wykazały istotne statystycznie różnice średnich pomiędzy grupą profesorów a wszystkimi pozostałymi (średnie różnice wynoszą od 0,56 punktu w przypadku profesorów nadzwyczajnych do 1,19 punktu w przypadku doktorów), doktorów a doktorów habilitowanych (–0,45 punktu), magistrów a profesorów nadzwyczajnych (–0,49 punktu). Pracownicy ze stopniami naukowymi/tytułami wyższymi niż doktor deklarują wyższą wiedzę o SOOP przed pierwszą oceną. Może to być związane z ich większym zaangażowaniem w tworzenie SOOP lub większym dostępem do informacji.

Tabela 5.3. Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do stopnia/tytułu naukowego

Stopień/tytuł naukowy	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Magister/magister inżynier	60	2,8305	1,3787
Doktor/doktor inżynier	385	2,6948	1,3963
Doktor habilitowany	52	3,1442	1,3476
Profesor nadzwyczajny	119	3,3249	1,4513
Profesor zwyczajny	63	3,8889	1,2468
Ogółem	679	2,9624	1,4362

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku zmiennej **stanowisko** również występują istotne statystycznie różnice w poziomie deklarowanej wiedzy przed pierwszą oceną (test Welcha: $F = 9,784$, $p = 0,000$). Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do zajmowanego stanowiska zaprezentowano w tabeli 5.4. Porównań *post hoc* dokonano za pomocą testu Tamhane'a. Istotne statystycznie różnice średnich stwierdzono pomiędzy grupą profesorów a grupami asystentów, adiunktów, wykładowców i starszych

wykładowców. Deklarowany poziom wiedzy profesorów o SOOP przed pierwszą oceną jest wyższy średnio o ponad 1 punkt od wiedzy wskazanych grup. Grupy adiunktów, wykładowców i starszych wykładowców różnią się ponadto deklarowanym poziomem wiedzy o SOOP przed pierwszą oceną od grupy profesorów nadzwyczajnych.

Tabela 5.4. Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do stanowiska

Stanowisko	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Asystent	58	2,7988	1,4428
Adiunkt	349	2,7646	1,4010
Wykładowca	6	2,7222	0,5128
Starszy wykładowca	78	2,6688	1,3847
Profesor nadzwyczajny	128	3,3906	1,4488
Profesor	57	3,8334	1,2496
Ogółem	676	2,9647	1,4369

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że ze względu na poziom wiedzy o SOOP przed pierwszą oceną nauczycieli akademickich można podzielić na dwie grupy. Pierwsza (profesorowie i profesorowie nadzwyczajni) deklaruje raczej wysoki poziom wiedzy. Druga, do której należą pozostali pracownicy, ocenia swoją wiedzę o SOOP przed pierwszą oceną jako istotnie statystycznie niższą. Uzyskiwane przez te grupy średnie (2,7–2,8 punktu) można uznać za przeciętne. Można przypuszczać, że wśród aktualnych profesorów i profesorów nadzwyczajnych jest wielu, którzy również w momencie wprowadzania SOOP byli zatrudnieni na wysokich stanowiskach, a ich dostęp do informacji był większy, chociażby poprzez uczestniczenie (w większym stopniu niż pozostałe grupy) w radach wydziałów. Poniżej prezentowane analizy potwierdzają, że byli oni główną grupą partycypującą w tworzeniu i modyfikacjach SOOP.

Średnie poziomu wiedzy o SOOP przed pierwszą oceną (pokazane w tabeli 5.5) różnią się istotnie statystycznie ($F = 3,152$, $p = 0,000$) również w zależności od wydziału.

Tabela 5.5. Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do wydziału

Wydział	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Zarządzania	56	2,4375	1,2782
Studiów Międzynarodowych i Politologii	19	2,4387	1,4436
Ekonomii i Socjologii	112	2,7188	1,2470
Filozofii i Historii	32	2,7500	1,4142
Filologii	73	2,7557	1,4439
Prawa i Administracji	50	2,7567	1,4306
Pedagogiki i Psychologii	67	2,9353	1,5548

Tabela 5.5 (cd.)

Wydział	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Biologii	114	3,1652	1,4598
Fizyki i Informatyki	29	3,2700	1,5471
Geografii	45	3,2963	1,3807
Matematyki	36	3,4352	1,4553
Chemii	55	3,4848	1,4675
Ogółem	688	2,9511	1,4395

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 5.6 zaprezentowano istotnie statystycznie różnice średnich poziomu wiedzy o SOOP przed pierwszą oceną. Dla przejrzystości usunięto pozycje nie różniące się istotnie statystycznie oraz powtórzenia.

Tabela 5.6. Wydział a poziom wiedzy o SOOP przed pierwszą oceną (test NIR)

Wydział (I)	Wydział (J)	Różnica średnich (I - J)	Błąd standardowy	Istotność
Zarządzania	Biologii	-0,7277	0,2310	0,002
	Matematyki	-0,9977	0,3023	0,001
	Fizyki i Informatyki	-0,8326	0,3238	0,010
	Geografii	-0,8588	0,2833	0,003
	Chemii	-1,0474	0,2687	0,000
Biologii	Ekonomii i Socjologii	0,4464	0,1883	0,018
	Studiów Międzynarodowych i Politologii	0,7266	0,3507	0,039
Matematyki	Prawa i Administracji	0,6785	0,3094	0,029
	Ekonomii i Socjologii	0,7164	0,2712	0,008
	Filozofii i Historii	0,6852	0,3439	0,047
	Studiów Międzynarodowych i Politologii	0,9965	0,4013	0,013
	Filologii	0,6795	0,2882	0,019
Fizyki i Informatyki	Zarządzania	0,8326	0,3238	0,010
	Studiów Międzynarodowych i Politologii	0,8314	0,4177	0,047
Geografii	Ekonomii i Socjologii	0,5775	0,2498	0,021
	Studiów Międzynarodowych i Politologii	0,8577	0,3872	0,027
	Filologii	0,5406	0,2682	0,044

Wydział (I)	Wydział (J)	Różnica średnich (I - J)	Błąd standardowy	Istotność
Studiów Międzynarodowych i Politologii	Biologii	-0,7266	0,3507	0,039
	Matematyki	-0,9965	0,4013	0,013
	Fizyki i Informatyki	-0,8314	0,4177	0,047
	Geografii	-0,8577	0,3872	0,027
	Chemii	-1,0462	0,3766	0,006
Filologii	Matematyki	-0,6795	0,2882	0,019
	Geografii	-0,5406	0,2682	0,044
	Chemii	-0,7292	0,2527	0,004
Chemii	Prawa i Administracji	0,7281	0,2766	0,009
	Pedagogiki i Psychologii	0,5495	0,2575	0,033
	Ekonomii i Socjologii	0,7661	0,2330	0,001
	Filozofii i Historii	0,7348	0,3147	0,020

Źródło: opracowanie własne.

Deklarowany poziom wiedzy o SOOP przed pierwszą oceną najwyższy jest na wydziałach związanych z naukami ścisłymi oraz przyrodniczymi. Najniższy zaś na Wydziale Zarządzania oraz Studiów Międzynarodowych i Politologii. Można wnioskować, że na wydziałach, na których pracownicy deklarują niski poziom wiedzy przed pierwszą oceną, nie przeprowadzono odpowiedniej akcji informacyjnej.

Większość respondentów nie uczestniczyła w tworzeniu czy modyfikacjach SOOP (82% grupy badanej). Jakakolwiek partycypację (nawet w niewielkim stopniu) zadeklarowało 58% profesorów, 37% profesorów nadzwyczajnych, 11% starszych wykładowców, 8% adiunktów i 1 asystent (co oznacza 1,7% grupy badanej). Wśród 57 nauczycieli akademickich wskazujących na umiarkowaną lub dużą partycypację 77% stanowią profesorowie i profesorowie nadzwyczajni. Stopień partycypacji w tworzeniu lub modyfikowaniu systemu oceniania okresowego istotnie statystycznie różnicuje wartości wskaźników postaw ($F = 6,963$, $p = 000$ dla wskaźnika emocji; $F = 11,930$, $p = 0,000$ dla wskaźnika poznawczego; $F = 5,020$, $p = 0,002$ dla wskaźnika behawioralnego; $F = 11,046$, $p = 0,000$ dla wskaźnika postaw).

Największe różnice wartości wskaźników występują pomiędzy skrajnymi grupami. Duże zaangażowanie w tworzenie lub modyfikowanie SOOP wiąże się ze średnio o 1 punkt wyższym wskaźnikiem poznawczym, o 0,88 punktu wyższym łącznym wskaźnikiem postawy oraz o 0,7 punktu wyższymi wskaźnikami emocji i behawioralnym w porównaniu z wartością tych wskaźników w grupie w ogóle nieuczestniczącej w powstawaniu i zmianach SOOP. Wartości wskaźników postaw osób biorących udział w niewielkim stopniu również są niższe od osób

najbardziej zaangażowanych (o 0,88 punktu w przypadku wskaźnika poznawczego, 0,72 punktu we wskaźniku łącznym, 0,59 punktu – behawioralnym i 0,48 punktu we wskaźniku emocji). Mimo nieistotności różnic średnich grup bliższych sobie (na przykład brak partycypacji i niewielka partycypacja) można zauważyć tendencję do wzrostu wskaźników postaw wraz ze wzrostem partycypacji w tworzeniu lub modyfikowaniu SOOP (tabela 5.7 i 5.8).

Tabela 5.7. Charakterystyka wskaźników postaw w odniesieniu do stopnia partycypacji w tworzeniu lub modyfikowaniu SOOP

Wskaźnik	Stopień partycypacji	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Emocji	Brak partycypacji	544	3,2534	0,8917
	Partycypacja w niewielkim stopniu	62	3,4724	0,8365
	Partycypacja w umiarkowanym stopniu	30	3,5096	0,8114
	Partycypacja w dużym stopniu	28	3,9540	0,8006
	Ogółem	664	3,3150	0,8916
Poznawczy	Brak partycypacji	396	3,0903	0,8321
	Partycypacja w niewielkim stopniu	50	3,2072	0,9365
	Partycypacja w umiarkowanym stopniu	27	3,5682	0,8283
	Partycypacja w dużym stopniu	22	4,0868	0,8032
	Ogółem	495	3,1724	0,8692
Behawioralny	Brak partycypacji	539	3,0176	0,9575
	Partycypacja w niewielkim stopniu	61	3,1353	0,9901
	Partycypacja w umiarkowanym stopniu	30	3,2333	0,9213
	Partycypacja w dużym stopniu	27	3,7222	1,0971
	Ogółem	657	3,0674	0,9737
Postawy	Brak partycypacji	381	3,0934	0,7373
	Partycypacja w niewielkim stopniu	48	3,2543	0,7075
	Partycypacja w umiarkowanym stopniu	27	3,4284	0,6530
	Partycypacja w dużym stopniu	21	3,9710	0,8253
	Ogółem	477	3,1672	0,7568

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5.8. Partycypacja w tworzeniu lub modyfikowaniu systemu oceniania okresowego a postawy wobec SOOP (test NIR)

Wskaźnik	Partycypacja (I)	Partycypacja (J)	Różnica średnich (I - J)	Błąd standardowy	Istotność
Emocji	W dużym stopniu	Brak partycypacji	0,7006	0,1705	0,000
		W niewielkim stopniu	0,4817	0,2003	0,016
Poznawczy	W dużym stopniu	Brak partycypacji	0,9966	0,1844	0,000
		W niewielkim stopniu	0,8796	0,2153	0,000
		W umiarkowanym stopniu	0,5187	0,2418	0,032
	W umiarkowanym stopniu	Brak partycypacji	0,4779	0,1674	0,004
Behawioralny	W dużym stopniu	Brak partycypacji	0,7046	0,1903	0,000
		W niewielkim stopniu	0,5870	0,2230	0,009
Postawy	W dużym stopniu	Brak partycypacji	0,8777	0,1645	0,000
		W niewielkim stopniu	0,7167	0,1920	0,000
		W umiarkowanym stopniu	0,5426	0,2136	0,011
	W umiarkowanym stopniu	Brak partycypacji	0,3350	0,1462	0,022

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione wypowiedzi respondentów nie dawały jednoznacznej odpowiedzi, czy partycypacja w tworzeniu SOOP ma znaczenie dla przyszłych postaw. Jednocześnie w literaturze wskazuje się, że partycypacja wiąże się z poczuciem podmiotowości oraz sprawstwa. Z tego powodu udział nie tylko w tworzeniu, ale również w późniejszych modyfikacjach może mieć znaczenie dla postaw pracowników wobec tego systemu.

Przeprowadzone badania pozwoliły stwierdzić, że partycypacja różnicuje wszystkie wskaźniki postaw. Osoby, które w dużym stopniu były zaangażowane w proces budowania czy późniejszego modyfikowania SOOP, deklarują więcej pozytywnych emocji, bardziej pozytywne przekonania, większą chęć bycia ocenianym oraz wyższe łączne wskaźniki postaw wobec SOOP niż osoby, które nie uczestniczyły w tym procesie. Jedną z przyczyn (poza wspomnianymi psychologicznymi) jest istotnie statystycznie wyższy poziom wiedzy zarówno przed pierwszą oceną, jak i aktualnie. Osoby w największym stopniu zaangażowane w tworzenie SOOP miały możliwość zaproponowania i wprowadzenia do systemu swoich pomysłów,

co również może mieć znaczenie dla ich aktualnej akceptacji tych rozwiązań. Spośród osób uczestniczących w umiarkowanym lub dużym stopniu w tworzeniu lub modyfikacjach SOOP ponad 95% wskazała, że kryteria oceny są zrozumiałe, 85%, że obejmują wszystkie lub większość istotnych aspektów ich pracy, 88% stwierdziło sprawiedliwość punktacji w obszarach naukowym i dydaktycznym, a 73% w obszarze organizacyjnym. Prawie wszyscy oceniają również pozytywnie zrozumiałość regulaminu oceniania.

5.2. Komunikacja w systemie oceniania a postawy pracowników wobec SOOP

Respondenci prezentujący **postawy pozytywne** wobec SOOP w większości oceniają komunikację dotyczącą SOOP jako wystarczającą, często zwracając uwagę na wygodny sposób informowania – mailowo i na stronie internetowej. Jeden z respondentów podkreśla, że miały miejsca również spotkania, „żeby doprecyzować, jak mają być rozumiane poszczególne kryteria” (W15). Na rolę komunikacji zwraca również uwagę kolejna respondentka – profesor nadzwyczajny:

[...] żeby to komunikować, żeby określać, żeby schodzić jakoś kaskadowo... to ja się na tym nie znam, ale to tak pewnie jest... I ja myślę, że to absolutnie trzeba robić i wbrew pozorom, to jest bardzo ważne (W20),

jednocześnie podkreśla, że jej zdaniem ta komunikacja, ale również możliwość partycypacji na wydziale, na którym jest zatrudniona, jest wystarczająca.

Osoby, według których komunikacja nie jest prawidłowa, uważają, że brakuje informacji na temat celów oceniania:

Pracownicy powinni mieć jasną informację, czemu służy ta ocena. A tutaj nie widzę kompletności tych informacji, bo widzę to tylko w kategorii dorobku naukowego, w pozostałych obszarach nie (W31).

Jedna z respondentek stwierdza, że pracownicy pomagają sobie nawzajem przy wypełnianiu arkuszy oceny, nie wierząc w możliwość uzyskania wsparcia poza katedrą: „Bardziej tutaj ktoś z jednostki podpowie niż w biurze dziekana” (W40).

Wydaje się, że w tej grupie respondentów stosunkowo mało osób ma zastrzeżenia do jakości komunikacji SOOP. Większość uważa, że potrzebne informacje otrzymuje na czas i w wygodnej dla nich formie.

Z kolei respondenci deklarujący **negatywne postawy** zauważają więcej problemów związanych z niedostatecznym informowaniem o SOOP i koniecznością

podejmowania na własną rękę działań, mających na celu znalezienie potrzebnych informacji:

Ja znalazłam sobie ten arkusz po prostu w Internecie i tyle [...] ale myślę, że większość ludzi wcale nie wiedziała, że można sobie to wygrzebać z Internetu (W33).

Problemem jest również brak precyzyjnej informacji o przesłankach, którymi kierowano się przy dobieraniu kryteriów oceny:

W jaki sposób są przyjmowane te kryteria, jaka jest filozofia, która stoi za przyjęciem jakiegoś kryterium? Potem możemy się tylko domyślać, nigdy nie jest to jasno przekazane pracownikom (W13).

Oczekiwane jest,

[...] żeby wiedzieć, tylko rzeczywiście, jakie są cele tego oceniania, jakie są skutki tego oceniania, konsekwencje później (W33).

Większość badanych określających swoje postawy wobec SOOP jako **ambiwalentne** jest zadowolona z komunikacji na temat oceniania okresowego, ewentualnie wskazuje niewielkie niedociągnięcia w tym zakresie. Są jednak również osoby, które oczekiwałyby większego zaangażowania kierowników katedr w komunikację. Brakuje również komunikacji celów czy powodów, dla których system oceniania okresowego został skonstruowany w taki sposób:

Ja sobie tylko bardzo mogłicie wyobrażam, jaka teoria stoi za tym narzędziem. Jestem głęboko przekonana, że w tej teorii istnieje pomysł, że to powinno być jakoś komunikowane pracownikom, a w ogóle nie jest (W24).

Bardzo krytycznie o komunikacji zwłaszcza w momencie wdrażania SOOP wypowiedziada się kolejna respondentka:

Ten, kto wprowadził ten system, wcale nie zadbał o to, żebym ja wierzyła, że naprawdę jest to warte jakichkolwiek starań. [...] Ktoś, kto wdrażał ten system, nie wiem nawet kto to był, dla mnie to jest anonim, nie zadbał o to, żebym ja chciała go potraktować poważnie (W29).

Badania kwestionariuszowe pozwoliły uzyskać informacje potwierdzające związek ogólnego zadowolenia z poziomu informowania o ocenianiu z postawami wobec SOOP oraz uzupełnić obraz komunikacji w SOOP o ocenę zrozumiałości regulaminu oceniania.

Informowanie o SOOP oceniane jako niewystarczające współwystępuje z istotnie statystycznie niższymi wskaźnikami cząstkowymi i ogólnym postaw. Podobnie jak w przypadku oceny zrozumiałości regulaminu, czynnik ten związany jest

w największym stopniu ze wskaźnikiem poznawczym. Niezadowolenie z poziomu informowania wiąże się bowiem z niższym o średnio 0,65 punktu wynikiem w tym wskaźniku niż w przypadku osób zadowolonych z tego aspektu. Analizy pokazują również obniżenie pozostałych wartości wskaźników (ogólny postawy średnio o 0,45 punktu, emocji o 0,31, a behawioralny o 0,28 punktu). Charakterystykę wskaźników postaw oraz porównanie średnich w odniesieniu do opinii o informowaniu o SOOP przedstawiono w tabeli 5.9.

Tabela 5.9. Informowanie o systemie oceniania okresowego a postawy wobec SOOP

Informowanie o SOOP		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Niewystarczające	Średnia (I)	3,1562	2,8396	2,9295	2,9338
	N	322	237	319	227
	Odchylenie standardowe	0,8741	0,8127	0,9281	0,6766
Wystarczające	Średnia (J)	3,4724	3,4883	3,2056	3,3879
	N	342	258	338	249
	Odchylenie standardowe	0,8722	0,8135	0,9962	0,7668
Porównanie średnich	Różnica średnich (I – J)	-0,3163	-0,6487	-0,2762	-0,4541
	Statystyka F	21,763	78,629	13,475	46,563
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Osoby zadowolone z informowania są jednocześnie bardziej przekonane o zrozumiałości kryteriów naukowych (98% do 88%), dydaktycznych (97% do 78%) i organizacyjnych (85% do 63%) niż badani uważający, że informowanie jest niewystarczające.

W przypadku Uniwersytetu X informacje o SOOP znajdują się w Statucie i uchwałach. Nie jest w nich stosowane określenie „regulamin”. Mimo to większość respondentów udzieliła odpowiedzi na pytanie o zrozumiałość regulaminu. Można przypuszczać, że odnosili się do zapisów wspomnianych dokumentów, które zastępują typowy regulamin oceniania.

Ocena zrozumiałości regulaminu różnicuje w istotnym statystycznie stopniu poziomy wskaźników postaw (wartości statystyk F umieszczono w tabeli 5.10). Najsilniej z opinią dotyczącą zrozumiałości regulaminu związany jest wskaźnik poznawczy, a następnie ogólny postawy. Przekonaniu, że regulamin oceniania jest w pełni lub umiarkowanie zrozumiały, towarzyszy wskaźnik poznawczy wyższy średnio o 0,89 punktu w stosunku do wartości wskaźnika osób uważających, że regulamin jest niezrozumiały. Na podstawie wyników analizy można również stwierdzić, że zrozumiałość regulaminu wiąże się z wyższym średnio o 0,57 punktu

wskaźnikiem ogólnym i o 0,44 punktu wyższym wskaźnikiem emocji w stosunku do sytuacji, gdy jest on postrzegany jako niezrozumiały.

Tabela 5.10. Ocena zrozumiałości regulaminu oceniania a postawy wobec SOOP

Zrozumiałość regulaminu oceniania		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Niezrozumiały	Średnia (I)	2,9355	2,3990	2,7500	2,6827
	N	51	39	49	38
	Odchylenie standardowe	0,8667	0,6625	0,9533	0,5758
W pełni lub umiarkowanie zrozumiały	Średnia (J)	3,3769	3,2913	3,1418	3,2544
	N	531	395	527	378
	Odchylenie standardowe	0,8707	0,8537	0,9660	0,7557
Porównanie średnich	Różnica średnich (I - J)	-0,4414	-0,8924	-0,3918	-0,5717
	Statystyka F	11,969	40,191	7,393	20,530
	Istotność	0,001	0,000	0,007	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Mówiąc o jakości komunikacji, nie można pominąć jej skutku, jakim jest **wiedza pracowników na temat systemu oceniania pracowników**.

Respondenci deklarujący **pozytywne postawy** wobec SOOP w większości określają swoją wiedzę o tym systemie jako średnią. Kilka osób ocenia swoją wiedzę jako dużą, natomiast tylko dwie, zatrudnione na stanowiskach starszych wykładowców, przyznają, że ich wiedza jest zaledwie dostateczna.

Wydaje się, że grupa osób prezentujących **negatywne postawy** nie wyróżnia się pod względem deklarowanej wiedzy o systemie oceniania spośród pozostałych. Są w niej zarówno osoby deklarujące stosunkowo dużą, jak i niewielką wiedzę. Na uwagę zasługuje być może jedna wypowiedź wskazująca, że niedostateczna wiedza o systemie oceniania doprowadziła do niekorzystnego zachowania ze strony respondenta:

[...] przyznam się, że nie wiem nic na temat procedury odwoławczej [...] tzn. była potrzebna, ale nie skorzystałam z niej, ale też jakby nie wiedząc, że mogę (W13).

Większość respondentów o **postawach ambiwalentnych** uważa, że poziom ich wiedzy o SOOP jest wysoki, a przynajmniej wystarczający. Wypowiedzi badanych pokazują, że często oceniając swój poziom wiedzy o SOOP, biorą pod uwagę przede wszystkim kryteria, punktację, umiejętności wypełnienia ankiety („wydaje mi się, że rozumiem to, na jakiej zasadzie jest sumowana liczba punktów” (W4),

„Wydaje mi się, że wiem wystarczająco do tego, żeby wypełnić” (W29)). Nie nawiązują jednak do pozostałych aspektów SOOP.

Wśród osób oceniających swoją wiedzę o SOOP jako małą są osoby, które miały do czynienia z systemami oceniania okresowego pracowników w innych miejscach pracy. Osoby te zdają sobie sprawę, że system oceniania to nie tylko kryteria oceny i ich punktacja: „po prostu nie mam zupełnie wiedzy na temat tego, jak ten system funkcjonuje, jakie są jego cele i zasady” (W46). W grupie tej jest również starszy wykładowca, który przyznaje, że mimo że ma „bardzo niewielki poziom wiedzy na ten temat” (W24), nie poszukuje informacji. Jednocześnie wskazuje, że nigdy nie miał trudności z uzyskaniem oceny pozytywnej, co może wyjaśniać jego pasywne zachowanie w tej kwestii.

W badaniach kwestionariuszowych aktualnie deklarowany poziom wiedzy o systemie oceniania to zmienna ilościowa, mogąca przyjmować wartości od 1 do 4.

Zarówno współczynniki korelacji Pearsona, jak i Spearmana wskazują na występowanie istotnych statycznie związków pomiędzy deklarowanym poziomem wiedzy o SOOP a wskaźnikami częstkowymi oraz ogólnym postawy. Najsilniejsze korelacje, podobnie jak w przypadku poziomu wiedzy przed pierwszą oceną, występują w przypadku wskaźnika poznawczego oraz wskaźnika ogólnego postawy i wynoszą odpowiednio 0,356 i 0,310 (tabela 5.11). Aktualny poziom wiedzy i poziom wiedzy przed pierwszą oceną w podobnym stopniu korelują więc z postawami wobec SOOP. Być może związane jest to ze stosunkowo krótkim czasem, jaki upłynął od wprowadzenia SOOP i nadal wyraźnymi wspomnieniami pierwszej oceny.

Tabela 5.11. Aktualnie deklarowany poziom wiedzy o systemie oceniania okresowego a postawy wobec SOOP

		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Wiedza obecnie	Korelacja Pearsona	0,176	0,356	0,204	0,310
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	665	496	658	477

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie ANOVY stwierdzono, że płeć nie różnicuje deklarowanego poziomu wiedzy ($F = 0,803$, $p = 0,370$), natomiast można stwierdzić, że różni się on w zależności od wieku pracowników ($F = 8,457$, $p = 0,000$). Porównania *post hoc* dokonane przy użyciu testu NIR pokazują, że deklarowany poziom wiedzy wzrasta wraz z wiekiem. Zauważalny nieznaczny spadek deklarowanej wiedzy u pracowników powyżej 65. roku życia jest nieistotny statystycznie. Dwie młodsze grupy (22–32 lata i 33–43 lata) oceniają swoją wiedzę o SOOP jako istotnie statystycznie niższą niż trzy pozostałe grupy wiekowe. Największa różnica w deklarowanym

poziomie wiedzy dotyczy grupy 22–32 lata oraz grupy 55–65 lat i wynosi ponad 0,4 punktu. W tabeli 5.12 zaprezentowano średnie poziomy wiedzy o SOOP według przedziałów wiekowych, a w tabeli 5.13 przedstawiono istotne statystycznie różnice bez powtórzeń.

Tabela 5.12. Poziom wiedzy o SOOP według wieku

Wiek	N	Średnia	Odchylenie standardowe
22–32 lata	69	3,0145	0,5824
33–43 lata	284	3,1768	0,6377
44–54 lata	181	3,3879	0,5873
55–65 lat	103	3,4369	0,6749
Pow. 65 lat	47	3,4255	0,7231
Ogółem	684	3,2725	0,6451

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5.13. Wiek a poziom wiedzy o SOOP

Test	Wiek (I)	Wiek (J)	Różnica średnich (I – J)	Błąd standardowy	Istotność
NIR	22–32 lata	44–54 lata	-0,3734	0,0893	0,000
		55–65 lat	-0,4224	0,0982	0,000
		Pow. 65 lat	-0,4110	0,1194	0,001
	33–43 lata	44–54 lata	-0,2111	0,0601	0,000
		55–65 lat	-0,2601	0,0726	0,000
		Pow. 65 lat	-0,2488	0,0994	0,013

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań pokazują, że ważniejszym od wieku kryterium różnicującym poziom wiedzy o SOOP jest stopień/tytuł naukowy ($F = 18,214$, $p = 0,000$). Średnie wartości w poszczególnych grupach przedstawiono w tabeli 5.14. Wyniki porównań *post hoc* testem NIR wskazują na istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą pracowników posiadających stopień magistra a pozostałymi. Największa różnica średnich występuje pomiędzy magistrami a profesorami zwyczajnymi i wynosi średnio 0,8 punktu ($SE^3 = 0,1112$). Istotne statystycznie różnice występują pomiędzy wszystkimi grupami pracowników, z wyjątkiem doktorów i doktorów habilitowanych. Przyczyną takiego zróżnicowania może być większe zaangażowanie pracowników o wyższych stopniach/tytułach niż pracowników niesamodzielnych w prace komisji, uczestniczenie w radach wydziałów, pracach Senatu. Daje to większe możliwości uzyskania wiedzy o SOOP. W przypadku magistrów i doktorów

3 Błąd standardowy.

dotychczasowym czynnikiem może być krótki okres zatrudnienia i nieuczestniczenie jeszcze w procesie oceniania.

Tabela 5.14. Poziom wiedzy o SOOP według stopnia/tytułu naukowego

Stopień/tytuł naukowy	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Magister/magister inżynier	59	2,8915	0,6871
Doktor/doktor inżynier	391	3,1974	0,6121
Doktor habilitowany	52	3,2423	0,6584
Profesor nadzwyczajny	118	3,4848	0,6218
Profesor zwyczajny	64	3,6969	0,5176
Ogółem	684	3,2708	0,6464

Źródło: opracowanie własne.

Zajmowane stanowisko również różnicuje deklarowany poziom wiedzy ($F = 11,063$, $p = 0,000$). Analizy *post hoc* testem NIR pozwalają stwierdzić, że najniższy poziom wiedzy deklarują wykładowcy. Ich średni deklarowany poziom wiedzy o SOOP jest niższy od wszystkich pozostałych grup z wyjątkiem asystentów. Największe różnice występują pomiędzy wykładowcami a profesorami (średnio ponad 1 punkt, $SE = 0,2668$) i profesorami nadzwyczajnymi (średnio ponad 0,8 punktu, $SE = 0,2601$). Poziom wiedzy o SOOP deklarowany przez starszych wykładowców jest podobny jak adiunktów. Pracownicy zajmujący najwyższe stanowiska deklarują najwyższy poziom wiedzy o SOOP, co podobnie jak w przypadku stopnia/tytułu naukowego może być tłumaczone ich większym udziałem w gremiach ustalających m.in. zasady oceniania. Stosunkowo mała wiedza o SOOP wykładowców może wynikać z ich braku zainteresowania tym systemem. Jak wcześniej wspomniano, ocena pracy dydaktycznej w dużym stopniu opiera się na zrealizowanej liczbie godzin zajęć, wiele kryteriów jest niedostępnych lub nie dotyczy wykładowców.

Tabela 5.15 przedstawia średnie poziomu wiedzy o SOOP w zależności od zajmowanego stanowiska.

Tabela 5.15. Poziom wiedzy o SOOP według zajmowanego stanowiska

Stanowisko	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Wykładowca	6	2,6333	0,8710
Asystent	57	3,0631	0,6247
Starszy wykładowca	77	3,1662	0,6770
Adiunkt	356	3,2079	0,6066
Profesor nadzwyczajny	126	3,4635	0,6615
Profesor	59	3,6746	0,5225
Ogółem	681	3,2738	0,6452

Źródło: opracowanie własne.

Wydział różnicuje deklarowany poziom wiedzy o SOOP (test Welcha: $F = 4,532$, $p = 0,000$), jednak porównanie *post hoc* testem Tamhane'a wykazało istotnie statystycznie różnice jedynie pomiędzy Wydziałem Biologii (najwyższy deklarowany poziom wiedzy) a Wydziałem Ekonomii i Socjologii (średnia różnica 0,4112, $SE = 0,0732$) oraz Wydziałem Filologii (średnia różnica 0,4109, $SE = 0,0914$). W przypadku pozostałych wydziałów różnice są nieistotne statystycznie. Zróżnicowanie poziomu wiedzy o SOOP na poszczególnych wydziałach pokazuje tabela 5.16. Warto zauważyć, że aktualny poziom wiedzy o SOOP jest wyższy niż oceniany z perspektywy czasu poziom wiedzy przed pierwszą oceną. Najwyższy deklarowany poziom wiedzy o SOOP odnotowano na wydziale, na którym system kryteriów oceniania jest najbardziej uproszczony, a minima punktowe w opiniach pracowników są najwyższe (Wydział Biologii). Pierwsze może ułatwiać poznanie systemu, drugie zmuszać do większego interesowania się ocenianiem okresowym.

Tabela 5.16. Poziom wiedzy o SOOP według wydziału

Wydział	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Filozofii i Historii	32	3,0813	0,6813
Ekonomii i Socjologii	111	3,1063	0,6113
Filologii	75	3,1067	0,6907
Zarządzania	57	3,2000	0,6708
Fizyki i Informatyki	29	3,2069	0,6897
Pedagogiki i Psychologii	65	3,2277	0,6981
Prawa i Administracji	52	3,2692	0,7215
Geografii	45	3,3378	0,5374
Matematyki	37	3,3676	0,7839
Chemii	56	3,4036	0,5803
Studiów Międzynarodowych i Politologii	19	3,4947	0,5180
Biologii	114	3,5175	0,4758
Ogółem	692	3,2723	0,6444

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzone badania pozwalają na **przyjęcie hipotezy**, zgodnie z którą **wyższy spostrzegany poziom wiedzy o SOOP wiąże się z bardziej pozytywnymi postawami wobec tego systemu**.

Wyższy spostrzegany poziom wiedzy o SOOP pozytywnie koreluje ze wszystkimi wskaźnikami postaw. Dodatkowo również zrozumiałość regulaminu oceniania, która wiąże się z oceną posiadanej wiedzy, w istotnym statystycznie stopniu różnicuje wskaźniki postaw. W przypadku dwóch z tych wskaźników (poznawczego i łącznego) zrozumiałość regulaminu (zasad oceniania) należy do czynników w największym stopniu je różnicującym.

Rozdział 6

Postrzeganie przez pracowników głównych elementów systemu oceniania a ich postawy wobec SOOP

W każdym systemie oceniania okresowego pracowników można wskazać pewien zestaw elementów, które go konstytuują. Ich szczegółowego omówienia dokonano w rozdziale 1. Do wskazywanych głównych składowych systemu należą cele oceniania, obszary wykorzystywania wyników oceny, podmioty dokonujące oceny czy częstotliwość jej przeprowadzania. W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną wyniki badań odnoszące się do tych właśnie podstawowych elementów systemu oceniania okresowego. Ze względu na szczególną uwagę okazywaną przez respondentów kryteriom oceniania oraz złożoności tego zagadnienia, ich związek z postawami pracowników wobec SOOP zostanie przedstawiony w osobnym rozdziale.

Przyjęto podobny jak w przypadku rozdziału 5 sposób prezentacji wyników badań, kategoryzując wypowiedzi ze względu na deklarowaną postawę wobec SOOP i uzupełniając omówienia poszczególnych czynników analizami statystycznymi.

6.1. Cele oceniania

Analizując wypowiedzi respondentów deklarujących **pozytywne postawy** wobec oceniania dotyczące celów oceniania okresowego, uwagę zwraca ich pozytywne formułowanie. Żadna z osób nie stwierdziła wprost, że jednym z celów oceniania jest zwalnianie pracowników – owszem w dwóch wypowiedziach pojawia się nawiązanie również do tego aspektu, ale powiązane jest to na przykład z wymaganiami założonej strategii uczelni:

Z punktu widzenia praktycznego ocena jest przeprowadzana po to, aby wiedzieć, komu dać premię [...] Plus do tego mobilizuje troszkę ludzi do pracy [...] żeby poziom pracowników był odpowiedni i adekwatny do poziomu uczelni, każdy musi wyrabiać pewną normę, a jak jej nie wyrabia, to dziękujemy bardzo (W39).

W drugiej opinii wskazywane są trzy cele oceniania, natomiast warto zwrócić uwagę na sposób sformułowania celu drugiego – właśnie związanego ze zwolnieniami: ocenianie nie służy zwalnianiu (jak często wskazywały osoby prezentujące negatywne postawy), ale weryfikacji, kto powinien zostać, a kto powinien zmienić pracę:

Myszę, że to jest taka motywacja do pracy naukowej [...] to jest też taki powód weryfikacji, który pracownik powinien dalej zostać, a kto już musi zmienić pracę [...] też spełnienie unijnych norm, w których ocena efektywności jest wymagana (W17).

Nawiązując do wskazanego w tej wypowiedzi pierwszego celu, jakim jest motywacja do pracy naukowej, można zauważyć, że jest on wskazywany również w innych opiniach jako główny lub jeden z głównych:

Cele są oczywiste. Cele są takie, żeby przede wszystkim skłonić pracowników do jakiegokolwiek czy w miarę wydajnej pracy naukowej (W25).

Uświadomienie celów uczelni, drugi motywacja, ale trzeci, jak teraz sobie uświadomiłam, to byłoby takie strategiczne podejście do kariery czy taki plan, konieczność robienia planu przynajmniej publikacji (W19).

Celem, obok motywacji do pracy, jest również uświadomienie pracownikom kierunku rozwoju uczelni, a rozwój ten dokonuje się poprzez pracowników i planowanie kariery. Na ostatni z wymienionych elementów zwraca uwagę również respondent, który mówi, że: „ona jakby ukierunkowuje moje czy innych działania” (W36).

Według kolejnej badanej, oprócz motywacji, cel oceniania jest jeszcze jeden – finansowanie uczelni. Respondentka zwraca więc uwagę na to, że cele oceniania okresowego wynikają z szerszego kontekstu. Część badanych wśród celów wymienia również kwestie związane z premiowaniem czy przedłużaniem zatrudnienia. Respondenci podkreślają również, że ocenianie okresowe powinno też prowokować pracownika do dokonania samooceny. Jako cel oceniania wskazują także wywiązanie się z obowiązków narzuconych ustawowo, a tylko jedna osoba wprost stwierdza, że „Formalnie, to nie było powiedziane” (W42). Jednocześnie można zauważyć, że również inni nie mają pewności, co jest celem oceniania i czy jest on realizowany. Stąd w wypowiedziach pojawiają się sformułowania „chciałabym wierzyć, że” czy „generalnie to powinno być tak”, „tak ja sobie to wyobrażam”:

Chciałabym wierzyć w to, że celem jest podniesienie jakości pracy pracownika [...] jeżeli chodzi o dydaktykę, to prawdę mówiąc, to nie jestem pewna, co jest celem. Uważam, że celem powinno być podniesienie jakości kształcenia, ale nie mam poczucia, że faktycznie taki cel jest realizowany (W31).

Jednym z zasadniczych celów, tak ja sobie to wyobrażam, dokonywania oceny pracowników jest na pewno podniesienie jakości pracy, tak, żeby pracownik miał szansę dowiedzieć się, co robi dobrze czy źle (W47).

Z powyższych stwierdzeń można wywnioskować, że pracownicy mają pewne oczekiwania w zakresie celów oceniania, ale nie zawsze są przekonani, że cele te rzeczywiście są realizowane.

Cele oceniania pracowników na Uniwersytecie X są niejasne dla większości osób deklarujących **postawy negatywne**, z którymi przeprowadzane były wywiady. Wydaje się, że w grupie respondentów deklarujących negatywne postawy wobec SOOP nie tylko są one dla nich niezrozumiałe, ale również często oceniane negatywnie.

Pierwszy z respondentów wskazuje, że celem oceniania jest m.in. uproszczenie, ale o negatywnym wydźwięku, procedur administracyjnych:

To jest dla urzędników. Urzędnik patrzy sobie, o tu jest tyle punktów, odfajkować, zaliczone albo nie [...] Drugim może być teraz już pochodny sposób finansowania. Czyli też paskudnie. Przecież urzędnik nie jest w stanie merytorycznie tego ocenić, no więc ma rubryczki (W9).

Kolejna badana zauważa, że pewne cele są zakładane, ale nierealizowane w systemie lub są one niemożliwe do łącznego zrealizowania:

Mamy publikować coraz więcej, mówi się o jakości kształcenia, nie znajduje to żadnego albo prawie żadnego odzwierciedlenia, na pewno nie w ocenie [...] Celem tego systemu jest podniesienie rangi naukowej uczelni, a jak gdyby podstawą naszego bytu są studenci. Więc jest to rozdwojenie celów (W12).

Następna osoba podkreśla wyłącznie cele związane z redukcją kadr:

[...] u nas ma to bardzo duże przełożenie na zatrudnienie. Osoba, która ma negatywną ocenę, żegna się z pracą (W13),

a jednocześnie zwraca uwagę na brak informowania o celach oceniania:

[...] nie przypominam sobie, żeby ktoś nas/mnie w sposób szczegółowy informował, po co ta ocena jest wprowadzona (W13).

Wskazywane są jednak również cele organizacji, których realizację ma wspierać ocenianie okresowe pracowników. Respondenci zwracają uwagę na to, że system

oceniania wspiera raportowanie wydziału (W33) czy też jest odpowiedzią na aktualną strategię jednostki organizacyjnej, w której pracują:

Myślę, że w znacznej mierze jest to związane z zapotrzebowaniami w danej chwili, jakie wydział posiada. Kiedy wydział aspiruje do tych wyższych kategorii, to wtedy z reguły obserwuje się dokręcenie, mówiąc kolokwialnie, śruby, wtedy, kiedy wydział ma już ustabilizowaną jakąś pozycję, to wtedy jest to powiedzmy bardziej przyjazne dla pracownika (W26).

W powyższej wypowiedzi zwraca uwagę sposób, w jaki respondent widzi pracownika w tym systemie – albo „dokręca się mu śrubę”, albo traktuje „bardziej przyjaźnie”.

Respondent wskazujący na wykorzystanie ocen pracowniczych przy przygotowaniu raportów wydziałowych stwierdza również, że

[...] odnosimy wrażenie, jakby to miało służyć **wyeliminowaniu pracowników**, którzy nie spełniają pewnych kryteriów (W33).

Kolejny badany celu oceniania upatruje w dyscyplinowaniu pracowników w zakresie działalności naukowej, jednocześnie wskazując na „wymuszanie” dydaktyki. Z wypowiedzi tej można wnioskować, że celem oceniania jest kontrola i mobilizowanie do pracy.

Zwraca również uwagę wypowiedź respondentki, która mimo negatywnego stosunku do SOOP spozstrzega cele oceniania w bardziej pozytywny sposób:

Żeby zweryfikować pracowników, żeby zmotywować ich też do pracy, bo jednak jak jesteśmy oceniani, no to mamy takie podsumowanie naszej działalności co dwa lata [...] i do sprawdzenia, kto rzeczywiście publikuje, kto pracuje na rzecz wydziału przede wszystkim (W14).

Jako cele oceniania wskazywane są również wsparcie systemu wynagradzania i pełnienie roli informacyjnej dla władz wydziału:

Tak najbardziej pragmatycznie, to jakiś element pensji, ale nie wiem, jaka część zależy od tej oceny. Pewnie jakąś to daje informację władzom wydziału, bo wiem na pewno, że ta różnica w punktacji jest ogromna na wydziale (W41).

Wypowiedzi respondentów często zawierają sformułowania typu „myślę”, „pewnie”, „odnosimy wrażenie”, „odczuwam”. W trakcie wywiadów pytania o cele oceniania sprawiały respondentom stosunkowo dużo trudności. Nie zostały one bowiem pracownikom wyjaśnione. Mogą się więc oni jedynie domyślać, co jest celem oceniania. Domyśły te opierają na swoich doświadczeniach, przeżyciach, zaobserwowanych sytuacjach.

Respondenci deklarujący **postawy ambiwalentne** zauważają, że system oceniania okresowego służy organizacji – uczelni, wydziałowi. Wskazywane są takie cele,

jak: motywowanie do pracy, kontrola, diagnoza posiadanych zasobów ludzkich, podsumowanie osiągnięć w danym okresie, przyznanie premii, zweryfikowanie przydatności pracowników, sprostanie wymogom ministerialnym, konkurencja jednostek naukowo-badawczych czy dydaktycznych pomiędzy uczelniami, uzasadnienie zwolnień. Większość respondentów wskazuje tylko, jakie cele widzi w ocenianiu okresowym. Jest jednak grupa, która ujawnia swój stosunek do celów stawianych czy realizowanych przez SOOP:

Chciałbym powiedzieć, że głównie po to, żeby była jakaś w miarę obiektywna weryfikacja tego, jak pracujemy, ale miałem też wrażenie, zwłaszcza przy tych pierwszych ankietach, że służyło to jako argument chociażby za restrukturyzacją uczelni, za ułatwieniem zwolnień, jakimś napiętnowaniem osób, które nie pracowały dostatecznie według tej logiki punktowej (W32).

Właśnie nie wiem, po co jest to wprowadzone, bo nie wiem, czy chodzi o mobilizację, czy chodzi o to, żeby ludzi bardziej zastraszyć, [...] co nie jest najlepszą metodą zarządzania ludźmi. [...] Ocena nie powinna mieć takiego elementu, żeby sankcjonowała coś, tylko bardziej żeby otwierała pewne możliwości, żeby ludzie korzystali na niej, żeby być lepszymi pracownikami, a nie żeby się bali, jak czegoś nie zrobią, mają za mało punktów, to zostaną ukarani tak czy inaczej (W21).

Nie jestem przekonana, że te cele są przez samych autorów tego modelu odpowiednio skonkretyzowane i że można odpowiednio je przełożyć na tę punktację [...] jeśli chodzi o cele, to mogą być przecież analizowane i z punktu widzenia interesu uczelni, na ile np. kadra pracuje nad sobą, jak się rozwija, ale z drugiej strony mogłoby to też służyć ocenom czy weryfikacji samym pracownikom na tle innych. [...] Ja nie wiem, jakie są te cele, bo ten anonim mi o nich nie powiedział (W29)

– respondentka w trakcie wywiadu wielokrotnie podkreśla, że nie wie, kto jest autorem SOOP, oraz że nie ma komunikacji z pracownikami, co jej zdaniem nie jest właściwe.

Chodzi o to, żeby jednak uczelnia mogła prowadzić jakąś tam racjonalną politykę kadrową. To jest pewnie ten główny cel. Oczywiście zupełnie odrębną kwestią jest to, jak on jest realizowany [...] moim zdaniem dążeniem ministerstwa jest to, żeby urzędnik, który nie ma o niczym pojęcia merytorycznie, był w stanie na podstawie tych tabelki ocenić uczelnię, co jest moim zdaniem absurdalne (W43).

Respondenci ci oczekują stawiania innych celów przed systemem oceniania okresowego oraz większej komunikacji z pracownikami. Jedna z badanych nie ma przekonania, że cele w ogóle zostały w systemie oceniania zdefiniowane.

W wypowiedziach respondentów deklarujących **ambiwalentne postawy** wobec SOOP nie ma charakterystycznego dla rozmówców o postawach pozytywnych przychylnego ustosunkowywania się do celów oceniania. W tej grupie pojawiają się albo wskazanie celów bez ujawnienia osobistego stanowiska wobec nich, albo wskazanie celów realizowanych i oczekiwanych z nieukrywaniem stosunkiem negatywnym, co potwierdzają pewne sformułowania używane przez badanych, takie jak „ułatwianie zwolnień”, „napiętnowanie”, „zastraszanie”.

Uzupełnieniem analizy wypowiedzi respondentów na temat celów oceniania może być ocena **zgodności postrzeganych i oczekiwanych celów oceniania i jej związku z postawami wobec SOOP** dokonana na podstawie przeprowadzonych badań kwestionariuszowych.

Zgodność celów postrzeganych i oczekiwanych oznacza pełną aprobatę dla wskazywanych przez respondenta celów, która przejawia się wpisaniem tych samych celów w rubryce „oczekiwane cele oceniania”. Brak zgodności występuje, jeśli respondent oczekuje w pełni lub częściowo innych celów.

Ocena zgodności celów oceniania różnicuje poziom wszystkich wskaźników postaw. Najsilniej wiąże się ze wskaźnikiem poznawczym (w przypadku zgodności celów, wskaźnik ten jest średnio o 0,6 punktu wyższy niż w przypadku niezgodności), ale również ze wskaźnikiem behawioralnym i ogólnym postawy (różnice średnich wskaźników wynoszą 0,54 punktu), co zaprezentowano w tabeli 6.1. Pracownicy mają pewne przekonania, jakim celom powinna służyć ocena. Dostrzegane przez nich niezgodności pomiędzy zidentyfikowanymi a oczekiwanymi celami prawdopodobnie wiążą się z całościowym gorszym ocenianiem SOOP, utrudniają przyjęcie tego systemu i zmniejszają chęć poddawania się ocenie, realizowanej w innych celach niż te uznawane za właściwe.

Tabela 6.1. Zgodność postrzeganych i oczekiwanych celów oceniania okresowego

Zgodność postrzeganych i oczekiwanych celów		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Brak zgodności lub niepełna zgodność	Średnia (I)	3,2093	3,0342	2,9506	3,0449
	N	273	206	268	193
	Odchylenie standardowe	0,8940	0,8338	0,9692	0,7125
Pełna zgodność	Średnia (J)	3,6837	3,6328	3,4925	3,5798
	N	173	130	167	129
	Odchylenie standardowe	0,8204	0,8623	0,9356	0,7518
Porównanie średnich	Różnica średnich (I – J)	-0,4744	-0,5986	-0,5420	-0,5350
	Statystyka F	31,767	40,002	33,036	41,690
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo dokonano analizy najczęściej pojawiających się słów używanych do opisu celów oceniania. W tabeli 6.2 zaprezentowane zostały określenia powtarzające się co najmniej cztery razy. Cele aktualne charakteryzowane są przede wszystkim przez słowa związane z weryfikacją, kontrolą, sprawdzeniem. Na kolejnych miejscach znajduje się motywacja, zwolnienia, jakość, rozwój i parametryzacja. W przypadku celów oczekiwanych najwięcej określeń dotyczy motywacji, następnie

weryfikacji i kontroli, rozwoju, elementów motywowania finansowego, jakości i zwolnień. Z wyjątkiem parametryzacji pozostałe kategorie określę są wspólne, jednak różne jest natężenie występowania poszczególnych określeń. Można więc powiedzieć, że pracownicy oczekują innej hierarchii celów niż ta obserwowana w badanym systemie oceniania.

Tabela 6.2. Aktualne i oczekiwane cele oceniania okresowego – częstotliwość występowania słów przypisanych do poszczególnych kategorii celów

Cele aktualne	Cele oczekiwane
Grupa 1 (ocena, weryfikacja, oceny, sprawdzenie, kontrola, ewaluacja, monitorowanie): 177	Grupa 1 (motywacja, motywowanie, motywacyjne, motywacyjnych, zmotywowanie mobilizacja, mobilizowanie, stymulowanie, stymulacja): 134
Grupa 2 (motywacja, motywowanie, motywacyjne, motywacyjnych, mobilizacja, mobilizowanie, stymulowanie): 101	Grupa 2 (ocena, weryfikacja, kontrola, ewaluacja, sprawdzenie, monitorowanie): 117
Grupa 3 (zwolnienia, zwolnienie, redukcja, zwolnień, eliminacja): 69	Grupa 3 (rozwoju, rozwój, doskonalenie): 81
Grupa 4 (jakości, jakość): 45	Grupa 4 (premi, wynagrodzenia, nagrodzenie, nagród, nagrody, premie, premiowanie, wynagradzanie): 62
Grupa 5 (rozwoju, rozwój): 36	Grupa 5 (jakości, jakość): 59
Grupa 6 (rankingu, kategorii, parametrycznej, kategoryzacja, kategoryzacji): 32	Grupa 6 (zwolnienia, zwolnienie): 12
Grupa 7 (premi, wynagrodzenia, nagrody): 16	Grupa 7 (awans, awansów): 10

Źródło: opracowanie własne.

Budowa każdego systemu oceniania pracowników powinna rozpocząć się od precyzyjnego określenia, realizację jakich celów będzie on wspierał. Jest to istotne nie tylko z punktu widzenia prawidłowego skonstruowania systemu, ale również z perspektywy rozumienia i akceptacji tego narzędzia przez pracowników. Przeprowadzone badania pokazują, że nauczyciele akademicy często nie wiedzą, jakie są cele oceniania w SOOP, który ich dotyczy. Domyślają się tego, wyciągają wnioski ze swoich doświadczeń i obserwacji, odnoszą do innych regulacji, do zakresu swoich obowiązków. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że nauczyciele akademicy mają konkretne oczekiwania, jakie te cele powinny być. Nie zaprzeczają potrzebie kontroli czy weryfikacji pracy, podkreślając jednak, że bardzo ważne jest motywowanie do pracy, wspieranie rozwoju zawodowego, podnoszenie jakości, nie tylko pracy naukowej, ale również dydaktycznej, jak również nagradzanie. Zauważają, że cele nie mogą się nawzajem wykluczać i nie mogą być sprzeczne z zakresem obowiązków pracownika. Niezgadzanie się z celami oceniania wiąże się z bardziej negatywnymi postawami wobec całego systemu, zbudowanego na niewłaściwych według badanych podstawach. Wydaje się, że tak, jak pracownicy są w stanie samodzielnie dotrzeć do informacji

o kryteriach czy technikach oceniania, tak nie mają możliwości zdobycia rzetelnej wiedzy o celach oceniania. W tym obszarze poprawa komunikacji jest niezbędna.

6.2. Obszary wykorzystania wyników oceny

Respondenci prezentujący **postawy pozytywne** wobec SOOP, mówiąc o celach oceniania, nie wskazywali na pierwszym miejscu zwolnień. Zapytani o wykorzystanie wyników oceny, o jej powiązanie z innymi aspektami zarządzania zasobami ludzkimi, podobnie jak osoby prezentujące negatywne postawy wobec SOOP, wskazali przede wszystkim dwa rodzaje takich związków: ze zwolnieniami właśnie i z premiowaniem.

Wśród wypowiedzi nawiązujących do zwolnień można przywołać chociażby takie opinie:

Na razie zachętą podstawową jest bat, że może pani być zwolniona. Ja nie widzę czegoś takiego jak bardzo pozytywne motywowanie (W5)

– mimo pozytywnej postawy, respondent wykorzystanie SOOP ocenia negatywnie:

Jeśli dobrze pamiętam to były przypadki redukowania etatu albo likwidowanie etatu w wyniku negatywnej oceny parametrycznej, albo między innymi w wyniku tej negatywnej oceny parametrycznej [...] powiązać wynik, który musi być osiągnięty w określonym czasie, z dalszym zatrudnieniem, to jest normalne (W8).

Ankieta wypełnia swoje zadanie, bo wskazuje pracowników, którzy w jakiś sposób nie spełniają oczekiwań (W19).

– respondenci nie są przeciwni wiązaniu oceny okresowej z decyzjami dotyczącymi dalszego zatrudnienia. Jednocześnie dostrzeganie, że taki związek w praktyce nie występuje dla niektórych respondentów, jest powodem do niezadowolenia:

Nie było konsekwencji dla tych, którzy nic nie robili [...] coś tu jest później nie bardzo, jeśli chodzi o wyciąganie konsekwencji (W40).

Jako problem wskazywany jest również brak standaryzacji procedur – jeden z badanych zwraca uwagę, że w niektórych katedrach ocena negatywna powoduje zwolnienie, a w innych nie.

Pracownicy w większości pozytywnie odnoszą się do powiązania SOOP z premiowaniem, które zdaniem respondentów powinno mieć miejsce. Fakt, że na niektórych wydziałach pojawiło się po raz pierwszy ocenianie, jest jako zaskakujące, niewłaściwe: „wszyscy byliśmy zadziwieni tym, że te nagrody były, co też pokazuje [...] stopień nienormalności” (W11). Jednocześnie należy zauważyć, że pozytywnym opiniom o powiązaniach systemu oceniania okresowego z dodatkami motywacyjnymi dość często towarzyszy brak wiedzy na temat sposobu zorganizowania tego powiązania. Część respondentów prezentuje również negatywne opinie o sposobie powiązania oceniania z premiowaniem, zwłaszcza w zakresie podwójnego nagradzania za pełnienie funkcji:

Stworzono sobie taki system wygodny dla kierownictwa. Proszę popatrzeć, jak są punkty przyznawane, to miało być motywacyjne, a to nie jest motywacyjne, według mnie, bo nie każdy może być kierownikiem katedry, dziekanem czy rektorem. Za to otrzymują dodatki funkcyjne, więc to jest jak gdyby dwa razy nagradzanie za tę samą pracę, to jest oszustwo tak naprawdę (W35).

Tylko jedna respondentka stwierdza, że ocenianie okresowe ma związek z awansami naukowymi, ale w połączeniu z oceną rotacyjną:

Ta ocena wpływa na to, jak człowiek robi kolejne awanse naukowe. Czyli, po pierwsze musi być ta ocena pozytywna, żeby w jakiś sposób w określonym czasie dobrać do tego awansu naukowego. Ale oprócz dwuletniej oceny jest taka ocena rotacyjna (W38).

Przeciwnego zdania jest respondentka W22, która nie zauważa wspierania rozwoju zawodowego pracownika przez SOOP. Podkreślany jest również brak widocznego przełożenia oceniania okresowego na organizację pracy:

[...] nie mam osobiście poczucia takiej klarowności, że ta ocena wprost prowadzi do tego, że obowiązki są rozkładane racjonalnie (W31).

Analizując powyższe wypowiedzi, można zauważyć, że większość respondentów pozytywnie odnosi się do powiązania oceniania okresowego ze zwolnieniami, a niektórym wręcz brakuje jasnego związku między tymi elementami. Wykorzystanie SOOP do celów motywowania finansowego również zostało przyjęte pozytywnie przez prawie wszystkich rozmówców, prezentujących pozytywne postawy wobec SOOP. Jedną z uwag bardziej negatywnych wskazuje na pewne niedopracowanie systemu albo niedostateczną komunikację przyczyn takiego powiązania oceniania z premiowaniem. Inna wskazuje z kolei na silne niezadowolenie z kryteriów organizacyjnych i z wpływu właśnie tej części na wynagradzanie. Przekonaniu temu nie towarzyszyła negatywna opinia na temat wpływu pozostałych dwóch części oceny na przyznawanie premii.

Cele oceniania przedstawiane przez respondentów prezentujących **negatywne postawy** wobec SOOP nawiązują do sposobu wykorzystania ocen okresowych.

Można zauważyć, że ta grupa badanych również wskazuje na powiązania z systemem wynagrodzeń oraz ze zwolnieniami pracowników:

Jak człowiek nie wypełni normy, to go można zwolnić (W9).

Kary są bardzo surowe za nieuzyskanie tego minimum, a więc wyrzucenie z pracy (W45).

Nie sądzę, żeby ktokolwiek stracił pracę z tego powodu, że miał tych punktów najmniej (W41).

Powyższe wypowiedzi pokazują, że nie wszyscy respondenci tak samo postrzegają związki oceniania okresowego z możliwością zwolnień – być może wynika to z różnego poziomu wiedzy respondentów na temat SOOP, a być może jest to kwestia polityki poszczególnych wydziałów.

Inna respondentka zwraca uwagę na konsekwencje oceny negatywnej. Jej wypowiedź wskazuje, że ocena negatywna powinna być sygnałem do wsparcia takiej osoby, by mogła uzyskać wyniki oczekiwane przez pracodawcę. Z jednej strony ocenianie wspiera decyzje administracyjne, ale z drugiej, jej zdaniem, nie wspiera rozwoju pracowników ocenionych negatywnie:

Zwalnia się pracowników, którzy pracowali ileś lat, znają specyfikę i być może im należałoby w jakiś sposób pomóc, na tym mogłaby polegać ta szansa, a myślę, że w wielu przypadkach u mnie na wydziale te osoby są zostawione częściowo same sobie. Ani od przełożonych, ani ze strony władz wydziału nie ma jakichś dodatkowych zachęt [...] nie sądzę, żeby z kimkolwiek rozmawiano na ten temat czy proponowano środki zaradcze (W12).

Jej dalsza wypowiedź wskazuje na postrzegane przez nią intencje pozostawiania takiego pracownika samemu sobie.

Następny obszar powiązań wskazywany przez respondentów to wynagrodzenia. Pierwszy z badanych zwraca uwagę, że ocena okresowa przekłada się na wysokość premii, jednak w sposób niezgodny z jego oczekiwaniami:

[...] wysokość premii na przykład, czy tam jakieś nagrody, to jak się człowiek znajdzie w pierwszych dziesięciu procentach za dany okres, to ma większą, a jak się zostanie w tej mniejszej, dalszej części, to dostanie mniejszą albo wcale, to to nie jest urzędnicze działanie? I tu znów nie liczy się żadne meritum, nie liczy się zaangażowanie człowieka, tylko liczą się punkciki (W9).

Kolejna respondentka również zauważa powiązania SOOP z systemem wynagrodzeń i wskazuje, że premie przyznawane na podstawie wyników oceny są bardziej obiektywne:

Z tego, co wiem, to zróżnicowana jest pensja, więc motywowanie poprzez pensję na pewno też jest [...] w miarę, powiedzmy, że obiektywną formą tego motywowania (W12).

Badana, będąca starszym wykładowcą, również zauważa związki oceniania z systemem wynagrodzeń, ale według niej jest to powiązanie niesprawiedliwe:

U nas raz w roku są wypłacane premie dla najlepszych pracowników, którzy uzyskali największą liczbę punktów w publikacjach, zdecydowanie, ale właśnie za działalność dydaktyczną i organizacyjną takich premii nie ma [...] Jesteśmy oceniani według jednych zasad, ale niekoniecznie sprawiedliwych (W13).

Część respondentów zdaje sobie sprawę z powiązania wyników oceniania okresowego z nagrodami. Ich wiedza w tym obszarze jest jednak niewielka, czego przykładem jest poniższa wypowiedź:

[...] konsekwencją tej parametryzacji są jakieś typy nagród. Wydaje mi się, że na naszym wydziale dziekan wprowadził motywacyjne nagrody, ale czy bezpośrednio to jest związane z tą parametryzacją, to nie wiem (W45).

Jedna z respondentek prezentujących negatywną postawę wobec SOOP ocenia pozytywnie zarówno sam fakt powiązania go z wynagrodzeniami, jak i sposób, w jaki jest to zrobione:

[...] ta ocena jest brana pod uwagę przy dodatku motywacyjnym i tak też powinno być. Tutaj nie mam żadnych zastrzeżeń (W26).

Podsumowując opinie pracowników prezentujących negatywne postawy wobec SOOP w zakresie wykorzystania tego systemu, można stwierdzić, że respondenci zauważają jego wpływ tylko na zwolnienia oraz premie. Żaden z badanych z tej grupy nie wskazał, że ocenianie okresowe pomaga pracownikom rozwijać się czy wspiera ich w awansie zawodowym. Wiedza części respondentów na temat powiązań systemu oceniania okresowego jest niepełna.

Większość respondentów deklarujących **ambivalentne postawy** wobec SOOP zauważa powiązania systemu oceniania okresowego z przyznawanymi premiami. Część z nich nie jest jednak zadowolona ze sposobu, w jaki wyniki oceny są przekładane na ich wysokość:

Dobrze, że jest to nagradzanie, natomiast nie ma czytelnego systemu przyznawania nagród (W7).
Doktor albo profesor, który ma dokładnie tyle samo punktów, to ja i tak będę miała niższą premię niż on. No i z tym już się nie zgadzam (W48).

Negatywne emocje budzą również duże dysproporcje w przyznawanych premiach:

Rozumiem, że należy doceniać pracownika, aczkolwiek rodzi to pewne nierówności i powiem szczerze, że uprzedzenie do takich osób, a nawet dyskryminowanie w towarzyskich sytuacjach (W7).

Mimo zadowolenia z powiązań oceniania okresowego z premiowaniem, część osób podkreśla, że tylko takie wykorzystanie ocen to zdecydowanie za mało:

Brakuje przede wszystkim jej podstawowej funkcji, funkcji motywującej, informacyjnej, kreowania jakiejś przyszłości, rozwojowej po prostu. Tego w ogóle nie ma [...] Także premia [...] to jest absolutnie rzecz drugorzędna [...] Nie ma w ogóle wykorzystania [...] to, czego mi brakuje, to nie ma wykorzystania (W48).

Podobne zarzuty wykorzystaniu SOOP stawiają również inni respondenci:

Czy kiedykolwiek w jakimkolwiek stopniu był używany do tego, żeby planować jakoś, to wątpię (W24).

Żeby to był jakiś stymulator mojego rozwoju, absolutnie nie (W29).

Te ankiety chyba też nie są w wystarczającym stopniu wykorzystywane do tego, żeby tę motywację pracownikowi dać (W32).

Tego typu kwestie były w bardzo niewielkim stopniu poruszane przez osoby, deklarujące pozytywne postawy wobec systemu oceniania okresowego.

Kilku badanych podkreśla związki oceniania okresowego ze zwolnieniami. W wypowiedziach tych nie ma jednak występującego u osób deklarujących pozytywne postawy wobec SOOP zrozumienia czy wręcz poparcia dla takiego związku:

To tylko może prowadzić do zwolnienia już takiego z automatu [...] Czy ten kwestionariusz do czegokolwiek służy, do niczego [...] To jest tylko po to, że wiemy, że nie zostaniemy zwolnieni, tylko tyle [...] U nas to absolutnie nie ma przełożenia na nic, po prostu sobie oddajemy ankietę i to jest nic (W23).

Polityką kadrową na wydziale kieruje dziekan, a ankieta jest jedynie narzędziem wspomagającym dziekana przy podejmowaniu decyzji. Mając wyniki ankiet, łatwiej dziekanowi podejmować decyzje niepopularne, bo zawsze za tym stoi ankieta negatywna. Mam tu na myśli sytuacje, w których trzeba zwolnić pracownika (W44).

Jeden z respondentów podkreśla jednak, że „to grono oceniające stara się tak postępować, żeby wszystkie wątpliwości na korzyść oskarżonego” (W43). Respondent ten zwraca również uwagę, że w przypadku profesorów „te wszystkie oceny... na tym poziomie są fikcyjne”. Prawdopodobnie wykorzystanie SOOP jest oceniane negatywnie nie z powodu powiązania ze zwolnieniami, ale z powodu braku związków innego typu.

Najbardziej negatywnie nastawieni do sposobu wykorzystania SOOP respondenci, to ci, którzy mają jasne przekonania, do czego ocenianie okresowe powinno służyć. W grupie tej jest badana, która zauważa powiązania z premiowaniem, ale jest ono dla niej sprawą drugorzędną. Fakt, że ocenianie nie wspiera rozwoju pracownika, jest na tyle poważnym problemem, że ostatecznie stwierdza, że nie ma wykorzystania

SOOP. Inny respondent oczekiwałby konkretnych instrumentów zarządzania zasobami ludzkimi: „to do niczego jest. Ja nie mam instrumentów nagradzania, nienagradzania” (W27). Wśród badanych są również osoby, dla których najważniejsze byłoby powiązanie SOOP z kształtowaniem obowiązków pracowniczych:

Pracownik, który ma bardzo wysoką aktywność naukową [...] Mógł korzystać z jakiegoś obniżonego limitu godzin dydaktycznych, to ja bym rozumiała, że to wszystko tworzy jakiś zwarty system. [...] Nie idzie to w ślad za bardziej elastycznym traktowaniem pracowników. Dla mnie to byłoby najbardziej miarodajne (W29).

oraz stworzenie systemu motywacyjnego, ale nie tylko finansowego.

W sondażu diagnostycznym respondenci wyrażali swoją opinię o wpływie oceniania okresowego na wysokość wynagrodzenia zasadniczego, przyznania premii/nagrody, awanse, zwolnienia, zmianę stanowiska oraz finansowanie udziału w szkoleniach czy konferencjach. Postrzegane związki oceniania okresowego z wynagradzaniem nie wiążą się z istotnymi statycznie różnicami średnich wskaźników postaw przy porównaniu średnich wskaźników postaw dla osób stwierdzających występowanie lub brak takich powiązań. W przypadku związków oceniania z premiowaniem postrzeganie występowania takiego wpływu wiąże się ze średnio o 0,23 punktu wyższym wskaźnikiem poznawczym ($F = 5,016$, $p = 0,026$). Wskaźnik ten jest również średnio o 0,33 punktu wyższy u osób dostrzegających powiązanie pomiędzy ocenianiem a awansowaniem w stosunku do osób twierdzących, że związek taki nie występuje ($F = 15,720$, $p = 0,000$). Osoby, które uważają, że nie ma powiązań oceniania ze zwolnieniami, uzyskują wskaźnik emocji średnio o 0,27 punktu wyższy niż osoby, które twierdzą przeciwnie ($F = 3,982$, $p = 0,047$). Badani stwierdzający wpływ oceny na zmianę stanowiska pracy osiągają o średnio 0,2 punktu wyższe wskaźniki poznawcze ($F = 5,374$, $p = 0,2042$). Wskaźnik poznawczy jest również średnio o 0,33 punktu wyższy w przypadku osób zauważających związek oceny okresowej z finansowaniem szkoleń lub konferencji.

Przedstawione różnice średnich wskaźników postaw są niskie. Być może przyczyną jest występowanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych opinii na temat tych powiązań. Aspekt ten nie był przedmiotem badań ankietowych.

Wykorzystanie systemu oceniania okresowego zauważane jest przez nauczycieli akademickich w badanej uczelni przede wszystkim w dwóch obszarach, które dotyczą zwolnień oraz przyznawania premii. Zwolnienia wzbudzają oczywisty niepokój wśród pracowników, a ci, którzy obserwowali tego typu konsekwencje w swoim najbliższym otoczeniu, odnoszą się do tego powiązania szczególnie negatywnie. Należy jednak wskazać, że jest to powiązanie, które część respondentów uważa za konieczne, uznając je za pewien przejaw sprawiedliwości społecznej. Wyniki sondażu diagnostycznego prowadzą do wniosku, że respondenci nie mają dostatecznej wiedzy o występowaniu powiązań pomiędzy ocenianiem okresowym a innymi działaniami z obszaru polityki personalnej, na co wskazują sprzeczne

opinie badanych na temat poszczególnych związków. Jednocześnie stwierdzono, że obecność określonych powiązań w niewielkim stopniu wiąże się z bardziej pozytywnymi postawami wobec SOOP, co może być związane z negowaniem ich prawidłowości. Warto tutaj odwołać się do przeprowadzonych wywiadów, zwłaszcza z osobami prezentującymi postawy negatywne i ambiwalentne, które nie tylko wskazują konkretne problemy istniejących powiązań, ale również podkreślają brak innych, ważniejszych ich zdaniem sposobów wykorzystania ocen okresowych.

6.3. Częstotliwość dokonywania oceny

Dwuletnia częstotliwość oceniania, jaka obowiązywała w momencie przeprowadzania badań, jest uznawana przez respondentów prezentujących **pozytywne postawy** wobec SOOP albo za optymalną, albo za zbyt dużą. Osoby twierdzące, że taka częstotliwość była dobra, uzasadniają to dostosowaniem do rytmu pracy czy do cyklu wydawniczego:

[...] ten okres rozliczeniowy jest adekwatny do sposobu naszej pracy czy dynamiki pracy i to na pewno będę musiała pochwalić, chciałabym pochwalić. Cieszę się, że nie jest to sprawozdanie roczne (W11).

Pozytywnie opiniują to rozwiązanie również inni respondenci, niepodający szczegółowych uzasadnień. Niektórzy rozmówcy uważają zaś, że okres ten powinien być dłuższy. Respondentka W2 stwierdza, że dobrym rozwiązaniem byłoby odniesienie do czasu, jaki przysługiwał na zrobienie habilitacji i przeprowadzenie oceny w połowie tego okresu. Inny badany, historyk, podkreśla, że:

[...] ten okres dwóch lat wytwarza ogromną presję czasu. Pracowanie pod presją nie jest dobre, jeżeli mówimy o czymś takim, jak rzeczywiste badania naukowe, które trzeba robić bardzo powoli i po prostu nad nimi myśleć. Do pewnych rzeczy trzeba dojrzeć po prostu. Często jest tak, że ja powinienem przez rok albo przez półtora czytać. Ten system wytwarza taką presję na publikowanie (W8).

Kolejny stwierdza, że tak częste ocenianie może prowadzić do niepożądanych zjawisk:

[...] szczególnie chyba w naukach humanistycznych, które mogą powodować na dłuższą metę to, że nie pojawiają się ciekawe i dogłębne monografie, które wymagają znacznie więcej czasu (W25).

Następny badany powołuje się również na czasochłonność procesu badawczego i wydawniczego, stwierdzając, że

[...] produkuję coś w drugim roku, to zastanawiam się, czy puścić w tym, czy poczekać te kilka miesięcy i żeby to się liczyło w nowy okres rozliczeniowy (W37).

Wskazuje to, że respondenci mogą kierować się ocenianiem okresowym przy planowaniu swoich publikacji. Jedna z respondentek zauważa, że długość ocenianego okresu ma znaczenie tylko w krótkiej perspektywie czasowej, ponieważ

jeżeli się nie wyrobiłam w poprzednim okresie dwuletnim, to to mi spada na następny, więc w tym ciągu dłuższym to się wyrównuje. Natomiast w perspektywie krótszego czasu, to się wydaje, że tak szczupło tego czasu jest (W39).

Badany W42 z kolei jako powód, dla którego dwa lata to za mało podaje, że „to jest taka działalność administracyjna, więc robienie tego zbyt często wydaje się niekonieczne”.

Częstotliwość oceniania okresowego pracowników raczej nie jest w tej grupie respondentów źródłem stresu. Część jest zwolennikami oceny dwuletniej, część postuluje rzadsze ocenianie zatrudnionych, ale ani jedna, ani druga grupa nie wyraża szczególnie wyraźnych emocji.

W przypadku osób deklarujących **postawy negatywne** wobec SOOP można zauważyć większe ujednoczenie poglądów. Wszyscy wypowiadający się na temat częstotliwości oceniania uznali, że dokonywanie oceny raz na dwa lata jest zbyt częste. Większość z respondentów wskazała, że przyczyną, dla której uważają, że oceny należy dokonywać rzadziej, jest długi cykl badawczo-publikacyjny, ale również czasochłonność oceny. Respondentka – przeciwniczka sformalizowanego oceniania okresowego – stwierdziła zaś, że „jeśli już musi być ta ocena, to im rzadziej, tym lepiej” (W41). Częstotliwość oceniania przez wielu respondentów również z pozostałych dwóch grup – deklarujących postawy pozytywne i ambiwalentne – była uznawana za zbyt dużą. Należy zwrócić uwagę, że grupa osób deklarujących postawy negatywne lub raczej negatywne jest pod względem opinii na temat częstotliwości zgodna – być może przy wielu innych problemach dostrzeganych przez respondentów ten czynnik wzmacnia ich negatywną postawę.

Z kolei w przypadku respondentów prezentujących **postawy ambiwalentne** stosunkowo często pojawia się opinia, że dwuletnia częstotliwość oceniania jest zbyt duża ze względu na cykl wydawniczy:

Dwuletni system oceniania, w sytuacji, kiedy tekst zaakceptowany do publikacji będzie opublikowany najwcześniej za trzy lata [...] w porządnym, znanym czasopiśmie, jest po prostu absurdalne (W24).

No, co dwa lata to już w ogóle, to jest aż śmieszne (W34).

Taka częstotliwość, zdaniem respondentów, nie sprzyja publikacjom w renomowanych czasopismach:

Taka kalkulacja może spowodować, że [...] dobra praca, która mogłaby być w prestiżowym czasopiśmie została wysłana do czasopisma, które miało mniejszą liczbę punktów, tylko dlatego, że jest ta ocena (W4).

Powodem takiego postępowania jest zwykle szybsze procedowanie w przypadku czasopism mających mniej punktów. Możliwość przedstawienia prac z dłuższego okresu jest wskazywana jako korzystna:

Jeśli chodzi o pracę naukową, to możemy przedstawiać do oceny z dwóch ostatnich okresów i to ma wielkie znaczenie. Gdyby patrzeć tylko na stronę dydaktyczną i organizacyjną, to cykl dwuletni jest w porządku. Natomiast działalność naukowa, w związku z tym, że cykl publikacji jest dłuższy, no to tutaj jest problem z oceną co dwa lata. Poza tym przymusza to trochę do takiego wypuszczania wyników częściowych (W16).

Respondenci, dla których dokonywanie oceny co dwa lata jest za częste, proponują dwa rozwiązania: pierwsze, wydłużenie okresu oceniania do trzech–czterech lat, drugie – ocenianie co dwa lata, ale

[...] żeby ta ocena obejmowała kilka poprzednich okresów i powiedzmy, że co dwa lata się ocenia, ale do oceny nie wchodzi tylko prace z ostatnich dwóch lat, tylko na przykład z czterech albo sześciu (W43).

Tylko dwie osoby prezentujące postawy ambiwalentne uważają, że dwuletnia częstotliwość jest odpowiednia (są to osoby z wydziałów humanistycznych). Z kolei dwóch respondentów oczekiwałoby zwiększenia częstotliwości, ale przy jednoczesnym zwiększeniu udziału przełożonego i wykorzystania oceniania do celów rozwojowych.

Podobnie jak w przypadku roli bezpośredniego przełożonego, tak i przy ocenie częstotliwości oceniania oczekiwania respondentów o ambiwalentnych postawach wobec SOOP są różnorodne. W odróżnieniu od osób deklarujących postawy negatywne, rozmówcy przeważnie nie przejawiają emocji, przedstawiając swoje opinie w tym zakresie, chociaż i w tej grupie pojawiają się wypowiedzi wskazujące na pewien poziom frustracji badanych („to jest aż śmieszne”, „po prostu absurdalne”).

Sondaż diagnostyczny potwierdził ustalenia dokonane na podstawie przeprowadzonych wywiadów. Większość badanych (62%) uważa, że częstotliwość jest nieodpowiednia. Z grupy tej 95% sądzi, że częstotliwość oceniania jest za duża, a tylko 5%, że za mała. 38% respondentów jest zdania, że częstotliwość oceniania (która w momencie prowadzenia badań była dwuletnia) jest odpowiednia.

Postrzeżenie częstotliwości oceniania jako odpowiedniej lub nieodpowiedniej istotnie statystycznie różnicuje wartości wskaźników postaw (statystyki F i ich poziomy istotności podano w tabeli 6.3). W przypadku wskaźnika behawioralnego (związanego z chęcią uczestniczenia w procesie oceniania) różnica ta wynosi średnio 0,75 punktu. Duże różnice występują również w wartościach wskaźników emocji i łącznego postawy pomiędzy osobami uznającymi częstotliwość za

odpowiednią i za nieodpowiednią (0,67 punktu we wskaźniku emocji i 0,6 punktu we wskaźniku łącznym postawy). Również istotna statycznie, ale stosunkowo niska jest średnia różnica w wartości wskaźnika poznawczego (0,37 punktu).

Tabela 6.3. Opinia o częstotliwości oceniania a postawy wobec SOOP

Częstotliwość oceniania		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Nieodpowiednia	Średnia (I)	3,0649	3,0373	2,7862	2,9463
	N	412	309	408	298
	Odchylenie standardowe	0,8443	0,8497	0,8807	0,6868
Odpowiednia	Średnia (J)	3,7309	3,4065	3,5356	3,5520
	N	249	181	246	173
	Odchylenie standardowe	0,8064	0,8658	0,9473	0,7351
Porównanie średnich	Różnica średnich (I - J)	-0,6661	-0,3692	-0,7494	-0,6057
	Statystyka F	99,899	21,253	104,937	80,814
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono również, że osoby uważające, że częstotliwość jest za duża, uzyskują istotnie statycznie niższe wskaźniki emocji (średnia różnica $-0,6676$, $SE = 0,1887$), behawioralny (średnia różnica $-0,6797$, $SE = 0,1545$) i łączny postawy (średnia różnica $-0,5235$, $SE = 0,1699$) niż osoby uważające, że częstotliwość jest za mała. Wskaźniki postaw osób uważających, że częstotliwość oceniania jest za mała, nie różnią się istotnie statycznie od wskaźników badanych zadowolonych z tego aspektu (tabela 6.4).

Tabela 6.4. Charakterystyka wskaźników postaw wobec SOOP w odniesieniu do opinii o częstotliwości oceniania

Wskaźnik	Częstotliwość	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Emocji	Za duża	392	3,0324	0,8387
	Za mała	20	3,7000	0,7058
	Odpowiednia	249	3,7309	0,8064
	Ogółem	661	3,3158	0,8903
Poznawczy	Za duża	291	3,0227	0,8212
	Za mała	18	3,2728	1,2309
	Odpowiednia	181	3,4065	0,8658
	Ogółem	490	3,1736	0,8732

Tabela 6.4 (cd.)

Wskaźnik	Częstotliwość	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Behawioralny	Za duża	389	2,7545	0,8790
	Za mała	19	3,4342	0,6446
	Odpowiednia	246	3,5356	0,9473
	Ogółem	654	3,0680	0,9758
Postawy	Za duża	280	2,9146	0,6749
	Za mała	18	3,4382	0,7016
	Odpowiednia	173	3,5520	0,7351
	Ogółem	471	3,1687	0,7624

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci odnoszący się do częstotliwości w „Uwagach” podnoszą te same argumenty co w trakcie wywiadów, podkreślając przede wszystkim, że dwuletnia częstotliwość jest za duża ze względu na cykl wydawniczy, który może trwać dłużej.

Nauczyciele akademicki, w większości oczekujący wydłużenia okresu oceniania, argumentują swoje stanowisko przede wszystkim chęcią przygotowania lepszych prac i publikowania ich w bardziej prestiżowych wydawnictwach. Przyznają, że zbyt częsta, ich zdaniem, ocena okresowa prowokuje do pośpiechu, który nie sprzyja rozwijaniu nauki. Presja czasu i odczuwana frustracja wiążą się z bardziej negatywnymi postawami wobec SOOP.

6.4. Podmioty dokonujące oceny okresowej i ich rola w SOOP

Na Uniwersytecie X można wskazać trzy podmioty dokonujące oceny okresowej: bezpośredni przełożony, komisja oceniająca oraz studenci (poprzez ocenę zajęć dydaktycznych).

6.4.1. Rola bezpośredniego przełożonego w SOOP

Część respondentów prezentujących **pozytywne postawy** wobec SOOP uważa, że rola, jaką pełnią kierownicy w SOOP, jest prawidłowa, chociaż motywacje takiej oceny są różne. Jeden z badanych wskazuje na specyfikę pracy i konieczność posiadania wewnętrznej motywacji do pracy, co powoduje, że rola szefa:

[...] zwierzchnika administracyjnego i wykorzystanie przez niego metod administracyjnych w postaci jakiejś pogadanki służbowej lub innych jest nieskuteczna (W8).

Inny z respondentów z kolei małą rolę przełożonego komentuje w następujący sposób:

uważam też, że **na szczęście** [...] to ogranicza pewne władztwo szefów katedr (W19).

Rolę kierownika jako właściwą ocenia również inny rozmówca:

Wydaje mi się, że ta rola jest odpowiednia, to znaczy kierownik ma szansę wytłumaczyć pracownika i mu pomóc, jak ma negatywną ocenę (W31).

Część respondentów jest innego zdania, czego przykładem mogą być poniższe wypowiedzi:

Piszę swoją opinię, która powinna być bardzo istotna, ale tak nie jest (W35).

Opinia kierownika jest za mało brana pod uwagę [...] bierze się pod uwagę to, jak nas studenci oceniają, natomiast nie bierze się pod uwagę, nie przelicza się na punkty, oceny kierownika w tym zakresie (W42).

Ta ocena bezpośredniego przełożonego to powinna być [...] szansą na bardziej pozytywną, czy w niektórych przypadkach negatywną opinię (W47).

Roli opinii przełożonego bardzo nie zmieniałby respondent, który stwierdza, że

[...] jeślibym widział rolę kierownika większą, to na zasadzie takiej, żeby omawiać i też żeby kierownicy ukierunkowali bardziej (W40).

Badany ten uważa, że aktualnie brakuje mu informacji zwrotnych od przełożonego:

Nie miałem przyjemności rozmawiać z kierownikiem. [...] Nie mam takiej informacji zwrotnej, czego jest za dużo, czego jest za mało.

Nie ma on nic przeciwko ocenie, ale również nawiązuje do zwrotnej informacji otrzymywanej od komisji oceniającej:

Ocena tak, krytyka nawet jakby się pojawiła to tak, tylko niech ona będzie konstruktywna i niech ona będzie skierowana pod moim adresem, a nie gdzieś w kosmos, że mam wrażenie, że równie dobrze każde inne nazwisko można by było tam wstawić (W40).

Badany oczekuje precyzyjnej informacji zwrotnej zarówno od komisji, jak i przełożonego. Takiego wsparcia od kierowników oczekują również inni, co ilustrują poniższe wypowiedzi:

Ja jako pracownik od mojego szefa chyba też wymagam tego, żeby powiedział mi: „nie rób tego, bo to jest złe” albo „robisz to, bo lubisz, a z tego nie ma żadnych punktów” (W37).

Kierownik powinien być na bieżąco z osiągnięciami pracowników i w jakiś sposób motywować, zachęcać do rozwoju osobistego (W38).

W przytoczonych wypowiedziach nie pojawia się zbyt wiele emocji. Nie ma osób, które w sposób bardzo zdecydowany negatywnie oceniałyby rolę przełożonego. Wypowiedź badanego, który wspomina o ograniczaniu władztwa szefów katedr, może jednak oznaczać pewien brak zaufania, niepewność co do podejścia przełożonych do oceniania.

Spośród osób deklarujących **postawy negatywne**, dwie zwróciły uwagę na zbyt małą rolę bezpośredniego przełożonego w procesie oceny. Jedna z nich pełniąca funkcję kierowniczą w następujący sposób przedstawia swoją rolę:

Na dobrą sprawę żadna, dlatego że moja opinia nie jest w ogóle brana pod uwagę przy ocenie pracownika. Staram się pisać swoim pracownikom opinie niejednozdaniowe, mimo że takie są najczęściej preferowane, wręcz zalecane (W26).

Jej zdaniem rola ta powinna być większa:

Wyobrażałam sobie to w ten sposób, że większy udział w tej ocenie powinien mieć kierownik tej podstawowej jednostki, nie wydziału, tylko właśnie katedry, zakładu, pracowni (W26).

Z kolei drugi z respondentów zwraca uwagę, po pierwsze, na brak prawidłowo przekazywanej informacji zwrotnej:

[...] nie jesteśmy informowani później o wynikach, tylko czytamy sobie swoje, dziękuję i nikt mnie nie wyrzucił (W33),

a po drugie, na potrzebę większego zaangażowania przełożonego w proces oceniania:

[...] myślę, że też powinien mieć większy wpływ na to [...] wiadomo on z nimi pracuje, więc zna ich najlepiej, więc jakiś większy wpływ powinien mieć na to (W33).

W opozycji do powyższego stoi wypowiedź respondenta, który ogólnie jest przeciwny formalnej ocenie nauczycieli akademickich i wyraża zadowolenie, że rola przełożonego jest niewielka:

W moim przypadku żadna. Specyficznym przedmiotem się zajmuję i w zasadzie nikt nic nie może mi bałaganić, mówiąc kolokwialnie. Co najwyżej może mi powiedzieć, że mam za mało publikacji, ale to się nie zdarzyło. [...] (czy odbywają się jakieś rozmowy na temat oceny okresowej z przełożonym?) Jeśli o mnie chodzi, Boże broń (W9).

Większość respondentów prezentujących **postawę ambiwalentną** opisuje rolę bezpośredniego przełożonego podczas oceniania okresowego pracowników, nie komentując jej. W wypowiedziach pojawiają się stwierdzenia, że „za dużego pola do popisu dla przełożonego nie ma” (W21) czy: „To znaczy w sensie takim jakimś zarządczym, żadna. Międzyludzkiem, tak” (W27), jednak respondenci nie wskazują, czy ich zdaniem to jest właściwe, czy nie. Osoby zadowolone z roli, jaką w SOOP pełni bezpośredni przełożony, zwróciły uwagę na dwa elementy.

Po pierwsze, jest to rozmowa z przełożonym:

[...] każdy pracownik miał wyznaczony termin i udawał się na indywidualną rozmowę z przełożonym [...] Tu akurat przełożony dawał jasne wskazówki, co w rozwoju kariery naukowej w danym momencie będzie dla mnie najważniejsze (W6).

Po drugie, respondenci zwracali uwagę na element jakościowy, jaki ocena przełożonego wnosi do SOOP:

Uważam, że moja bezpośrednia przełożona bardzo rzetelnie wpisywała swoje opinie. Nie mam absolutnie żadnych zastrzeżeń. [...] Ona starała się kierować też nie tylko tym, co wychodzi w samych punktach, ale ocenić to rzeczywiście jakościowo, zna mnie jako pracownika, monitoruje to, co robię, więc to było takie połączenie podsumowania samej ankiety z oceną jakościową i tu jestem bardzo zadowolony, bez tego elementu to uważam, że te ankiety byłyby bardzo wybrakowane (W32).

Zawsze czytam bardzo uważnie ocenę kierownika i zawsze przywiązuję do niej bardzo dużą wagę, bo ona jest oceną opisową [...] ja mam takie przekonanie, że te oceny u mnie w katedrze są ocenami szczerymi. Mogę zobaczyć, za co jestem ceniona. Mogę zobaczyć, jakiej pozytywnej uwagi, jaką bym chciała zobaczyć, nie znalazłam, bo pewnie coś tam jest nie tak, więc to jest dla mnie zawsze takie zwierciadło, także tutaj to sobie cenię rzeczywiście (W16).

Większej roli przełożonego oczekiwaliby zaś respondenci, którzy stwierdzają, że:

Mnie się wydaje, że jednak w dużej mierze te oceny powinny być oparte o opinie kierowników jednostek. Ogólnie rzecz biorąc, ta rola kierownika jednak powinna być troszeczkę większa i odpowiedzialność oczywiście większa za politykę kadrową (W43).

Badani uważają również, że ze strony przełożonego powinni otrzymywać więcej informacji zwrotnych:

[...] ja bym chciała wiedzieć, jakie są oczekiwania [...] że ktoś ze mną usiądzie, przyjrzy się tej ankiecie, pochwali za to, co jest do pochwalenia [...] powinno być powiedziane: „dobrze, masz cztery lata do habilitacji, nie ma w ocenie nic, co by wskazywało na to, że pracujesz nad tym, co się dzieje, dlaczego?” (W7).

Kolejni respondenci również oczekują rozmowy oceniającej:

W każdej ocenie ważna jest po prostu rozmowa z przełożonym. [...] nie ma tego domknięcia, że siadamy i rozmawiamy [...] o wynikach, o przyszłości, o tym, co tak naprawdę, ale nie ilościowego, tylko jakościowego pracownik może powiedzieć o swojej pracy [...] czy ma jakieś pomysły, problemy, co go niepokoi i tak dalej. Zawsze jak rozmawiam czy rozmawiałem z różnymi przełożonymi, to twierdzą, że pracownicy mogą do nich przyjść i o tym porozmawiać i niby tak jest, ale właśnie po to się wprowadza, moim zdaniem, system oceniania, żeby sprawić, że to nie jest tak, że możesz przyjść, tylko, że musisz, bo to jest ten moment, kiedy się spotykamy i o tym rozmawiamy. Więc to jest, myślę, istotą oceny (W21).

Nie ma takiego systemu coachingu, jakiejś rozmowy, wyznaczania celów, tego brakuje bardzo (W46).

Z kolei inna badana, uważająca, że ocena przełożonego w znacznym stopniu wpływa na ostateczny wynik, obawia się, że:

Bezwzględnie w przypadkach, kiedy nie jesteśmy w dobrych stosunkach z kierownikiem i nie jesteśmy ulubionym pracownikiem kierownika, ta ocena może być narzędziem, które zostanie wykorzystane przez kierownika niezgodnie z intencją (W24).

Respondenci mający doświadczenia z systemami oceniania okresowego w innych instytucjach podkreślają, że oczekują od bezpośrednich przełożonych informacji zwrotnych, zaangażowania oraz umiejętności wykorzystania systemu oceniania:

Ta pożądana [rola] to, że informacja zwrotna przychodzi do wszystkich pracowników do jednostek i ja, zamiast iść do dziekanatu, spotykam się z moim kierownikiem [...] uważam, że szef powinien być ostatnim ogniwem [...] kiedy ta ocena jest dyskutowana, to znaczy ja się czegoś mogę z tego uczyć (W48).

Żeby przełożeni byli zaangażowani, żeby oni przede wszystkim rozumieli, na czym polega ten system i go potrafili dobrze wykorzystywać i rzetelnie do tego podchodzili [...] klasyczna informacja zwrotna [...] system oceniania może być super przygotowany [...] ale przełożeni mogą to położyć, bo ich zachowanie, ich postawa mogą być takie, że jak mój przełożony tego nie robi, to dlaczego ja mam to robić (W21).

Respondenci, przedstawiając swoje opinie o roli bezpośredniego przełożonego, przeważnie nie okazywali emocji. W przypadku badanych zadowolonych z podejścia przełożonych do oceniania można wnioskować, że może to być jeden z elementów decydujących o tym, że ich postawa wobec SOOP nie jest negatywna. Świadomość niedostatecznego zaangażowania kierowników, niewielka rola, jaką pełnią w SOOP, może być z kolei jednym z czynników nie pozwalających na ukształtowanie się postaw pozytywnych.

Wydaje się, że część pracowników potrzebujących jakiejś formy oceny, a jednocześnie mających pozytywne relacje z przełożonymi, oczekuje ich większej roli w procesie oceniania. Należy zauważyć, że wśród osób deklarujących ambiwalentne i pozytywne postawy zdarzały się opinie, że rola przełożonego powinna być niewielka właśnie ze względu na możliwość wystąpienia niesprawiedliwych, podyktowanych względami pozamerytorycznymi ocen podwładnych. Tego typu zastrzeżeń nie stwierdzono w grupie osób o negatywnych postawach. Część osób z badanej grupy prawdopodobnie nie uznaje roli przełożonego za istotną dla ich postaw wobec oceniania okresowego. Osoby te zapytane o rolę przełożonego opowiadały, na czym ta rola polega, nie komentując tego w żaden sposób, ewentualnie wyjaśniając, jak pracuje dana katedra. Nie prezentowały swoich poglądów na ten temat, nie wskazywały również tego aspektu jako obszaru potencjalnych zmian. Z kolei osoby stojące na stanowisku, że formalna ocena jest niepotrzebna, wykazywały zadowolenie, że rola bezpośredniego przełożonego jest mała.

Rola kierownika może być postrzegana jako odpowiednia, za duża lub za mała. Na podstawie przeprowadzonego sondażu diagnostycznego można stwierdzić, że **opinia o roli bezpośredniego przełożonego** różnicuje wszystkie cztery wskaźniki postaw (emocji $F = 14,960$, $p = 0,000$, poznawczy $F = 31,212$, $p = 0,000$, behawioralny $F = 6,889$, $p = 0,000$ i łączny postawy $F = 17,488$, $p = 0,000$). Średnie i odchylenia standardowe wskaźników postaw w odniesieniu do opinii na temat roli bezpośredniego przełożonego w procesie oceniania okresowego przedstawia tabela 6.5.

Tabela 6.5. Charakterystyka wskaźników postaw wobec SOOP w odniesieniu do opinii o roli bezpośredniego przełożonego w procesie oceniania okresowego pracowników

Wskaźnik	Rola bezpośredniego przełożonego w procesie oceniania okresowego	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Emocji	Za duża	41	2,8049	0,8582
	Za mała	197	3,1733	0,8347
	Odpowiednia	411	3,4539	0,8817
	Ogółem	649	3,3278	0,8847
Poznawczy	Za duża	28	2,3154	0,8431
	Za mała	150	2,9517	0,8073
	Odpowiednia	305	3,3870	0,8210
	Ogółem	483	3,1897	0,8678
Behawioralny	Za duża	40	2,7812	1,0162
	Za mała	196	2,9247	0,8651
	Odpowiednia	406	3,1860	1,0060
	Ogółem	642	3,0810	0,9747

Tabela 6.5 (cd.)

Wskaźnik	Rola bezpośredniego przełożonego w procesie oceniania okresowego	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Postawy	Za duża	26	2,5576	0,7497
	Za mała	142	3,0228	0,6464
	Odpowiednia	296	3,3116	0,7673
	Ogółem	464	3,1810	0,7570

Źródło: opracowanie własne.

Porównania średnich *post hoc* pokazały, że największe różnice średnich wskaźników postaw występują pomiędzy grupami postrzegającymi rolę bezpośredniego przełożonego jako odpowiednią i jako za dużą. Wskaźnik poznawczy jest średnio o 1,0716 punktu wyższy w przypadku, gdy rola kierownika oceniana jest jako odpowiednia w stosunku do opinii, że jest ona za duża (SE = 0,1615). Wysokie różnice średnich pomiędzy wspomnianymi grupami występują również dla wskaźnika emocji (średnia różnica 0,6491 punktu, SE = 0,1419) i ogólnego postawy (średnia różnica to 0,7541 punktu, SE = 0,1536). Niższe różnice średnich wartości wskaźników występują przy porównaniu grup oceniających rolę przełożonego jako za dużą i jako za małą (z wyjątkiem wskaźnika poznawczego, który jest wyższy średnio o 0,6364, gdy rola przełożonego oceniana jest jako za mała) oraz pomiędzy grupami uważającymi, że rola ta jest za mała i odpowiednia (różnice wahają się od 0,26 w wskaźniku behawioralnym do 0,44 w przypadku wskaźnika poznawczego).

Otrzymane wyniki pokazują, że większe znaczenie dla osiągnięcia niskich wskaźników postaw ma przekonanie o za dużej roli bezpośredniego w SOOP, nie zaś małej, jak wskazywały analizy przeprowadzonych wywiadów. Za mała rola kierownika również wiąże się z obniżeniem wskaźników, jednak dużo mniejszym niż w przypadku roli ocenianej jako za duża. Można przypuszczać, że część pracowników wyraża niepokój zbyt dużą władzą przełożonego, być może nie mając pełnego zaufania do jego obiektywizmu czy umiejętności w zakresie oceniania. Z drugiej strony pracownicy uważający, że rola kierownika jest za mała, mogą chcieć jego większego zaangażowania w proces oceniania (przewidując korzyści z takiego rozwiązania), ale jednocześnie nie mieć szczególnie złych doświadczeń związanych z obecną sytuacją.

Do najważniejszych zadań bezpośredniego przełożonego w procesie oceniania pracowników należy przeprowadzenie z każdym z nich **rozmowy oceniającej**.

Na podstawie przeprowadzonych badań kwestionariuszowych można stwierdzić, że w rozmowach oceniających prowadzonych przez bezpośredniego przełożonego uczestniczył jednak tylko co trzeci z respondentów (34%).

Średnie wartości wskaźników postaw osób uczestniczących w rozmowach oceniających prowadzonych przez bezpośredniego przełożonego i tych, które w takich rozmowach udziału nie biorą, różnią się istotnie statystycznie, z wyjątkiem

wskaźnika emocji. Należy jednak zwrócić uwagę, że obecność rozmowy różnicuje wartości wskaźników w małym stopniu (od 0,19 punktu średniej różnicy we wskaźniku behawioralnym do średnio 0,26 punktu we wskaźniku poznawczym). Niewielkie różnice mogą wyjaśniać odpowiedzi na kolejne pytania, dotyczące przebiegu i długości rozmowy oceniającej. Ponad 67% pracowników biorących udział w rozmowie zaznaczyła, że miało miejsce tylko jedno z wymienionych w pytaniu działań (rozmowa o uwagach i wątpliwościach pracownika dotyczących wyników oceny, rozmowa o uwagach i wątpliwościach przełożonego co do wyników oceny, omówienie poszczególnych wyników, wspólne z przełożonym ustalenie planu działania i celów na przyszłość). Niecałe 16% wybrało dwa obszary, pozostali trzy lub cztery działania. Jednocześnie większość (54%) wskazała, że rozmowa trwała mniej niż 15 minut, a kolejne 30%, że nie przekroczyła pół godziny. Tylko niecałe 12% uczestniczyło w rozmowach trwających ponad 30 minut.

Być może fakt, że rozmowy w niewielu przypadkach były kompleksowe i często trwały krótko, powoduje, że ich obecność nie ma większego znaczenia dla postaw pracowników wobec SOOP.

Respondentów zapytano również o ocenę jakości rozmowy (przekonanie o przydatności rozmowy, emocje z nią związane, podejście do rozmowy respondenta i jego przełożonego, przejawiające się w przygotowaniu do rozmowy). Łączna opinia o rozmowie oceniającej koreluje istotnie statystycznie ze wszystkimi wskaźnikami postaw wobec SOOP. Im bardziej pozytywna opinia o rozmowie, tym wyższe wskaźniki postaw. Korelacje zaprezentowano w tabeli 6.6.

Tabela 6.6. Opinie na temat rozmowy oceniającej a postawy wobec SOOP

		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Rozmowa - opinia	Korelacja Pearsona	0,545	0,568	0,427	0,602
	Istotność (dwustronna)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	208	208	208	200

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można stwierdzić, że nauczyciele akademicki prezentujący różne postawy wobec SOOP odmiennie postrzegają rolę kierownika w tym systemie. Zestawienie oczekiwań respondentów w tym zakresie przedstawia tabela 6.7.

Nauczyciele akademicki nie mają jednej wizji kierownika i jego roli w systemie oceniania pracowników. Na ich oczekiwania wpływają prawdopodobnie ich doświadczenia zarówno z obecnego, jak i poprzednich miejsc pracy, osobiste relacje z przełożonym, jak również etap kariery zawodowej.

1 Podobne wyniki uzyskano dla korelacji Spearmana.

Tabela 6.7. Oczekiwane role kierownika w systemie oceniania okresowego pracowników

Respondenci	Oczekiwane role kierownika w SOOP	Uzasadnienie
O pozytywnej postawie wobec SOOP	Kierownik nadający kierunek działaniom pracowników (rola najczęściej wskazywana)	Kierownik postrzegany jako źródło wiedzy, doświadczenia, osoba potrafiąca odnieść działania pracownika do oczekiwanego kierunku rozwoju zawodowego
	Kierownik – oceniający	Kierownik jako osoba posiadająca najwięcej informacji o pracowniku, zdolna do rzetelnej oceny
	Kierownik – administrator	Charakter pracy nauczycieli akademickich; „nietypowość” roli kierownika w zespołach uniwersyteckich w porównaniu z innymi organizacjami
	Kierownik niezaangażowany w proces oceniania	Obawy przed nadmierną władzą kierowników
	Kierownik – obrońca	Dostrzeganie możliwości udzielenia pomocy przez kierownika w przypadku wystąpienia problemów w procesie oceny
O negatywnej postawie wobec SOOP	Kierownik – oceniający	Kierownik jako osoba posiadająca najwięcej informacji o pracowniku, zdolna do rzetelnej oceny, ważny podmiot zarządzania zasobami ludzkimi
	Kierownik niezaangażowany w proces oceniania	Oczekiwanie niezależności, „niewtrącania się” kierownika
O ambiwalentnej postawie wobec SOOP	Kierownik „rozmawiający”	Dostrzeganie potrzeby pełnej rozmowy oceniającej i dwukierunkowego przepływu informacji
	Kierownik będący źródłem informacji zwrotnej	Dostrzegane problemy z przekazywaniem oceny i jej uzasadnieniem
	Kierownik nadający kierunek działaniom pracowników	Kierownik postrzegany jako źródło wiedzy, doświadczenia, osoba potrafiąca odnieść działania pracownika do oczekiwanego kierunku rozwoju zawodowego
	Kierownik – oceniający	Kierownik jako osoba posiadająca najwięcej informacji o pracowniku, zdolna do rzetelnej oceny; doceniana ocena opisowa
	Kierownik niezaangażowany w proces oceniania (rola wskazywana najrzadziej)	Obawy przed rzetelnością oceny przetożonego w sytuacji złych relacji pomiędzy nim a podwładnym

Źródło: opracowanie własne.

Zaobserwowany większy związek roli kierownika ocenianej jako za duża niż jako za mała z gorszymi postawami wobec systemu oceniania okresowego może świadczyć o różnego rodzaju problemach w SOOP, takich jak:

- problemy w relacjach interpersonalnych na linii przełożony–podwładny,
- niedostateczne umiejętności kierowników w zakresie oceniania pracowników,
- niedostateczna wiedza zatrudnionych o SOOP, obowiązującym w badanej uczelni,
- brak wiedzy o korzyściach, jakie może przynosić prawidłowo prowadzony proces oceniania pracowników.

6.4.2. Ocena roli komisji oceniającej a postawy wobec SOOP

Podczas wywiadów z pracownikami Uniwersytetu X, wypowiedzi dotyczące komisji oceniającej pojawiały się bardzo rzadko, przeważnie w odniesieniu do błędnie wystawionej oceny negatywnej czy braku kompetencji tejże komisji. W kwestionariuszu zdecydowano jednak o zamieszczeniu pytania dotyczącego tego podmiotu, ponieważ to on w przypadku nauczycieli akademickich dokonuje zatwierdzenia ocen okresowych. Spośród prawie 500 osób, które udzieliło odpowiedzi na pytanie o **opinię o pracy komisji oceniającej**, ponad 200 stwierdziło, że nie wie, na czym polega jej praca. Być może to właśnie było powodem braku wypowiedzi na jej temat w trakcie wywiadów.

Opinia o pracy komisji oceniającej w sposób istotny statystycznie różnicuje wartości wszystkich czterech wskaźników postaw (statystyki F podano w tabeli 6.8). W przypadku pozytywnej opinii o pracy komisji oceniającej otrzymano o 0,93 punktu wyższy wynik we wskaźniku emocji i o 0,95 punktu wyższy we wskaźniku poznawczym w porównaniu ze średnimi wskaźnikami osób wyrażających opinię negatywną. Nieco niższa różnica występuje dla wskaźnika poznawczego (0,79 punktu). Stosunkowo najslabszy związek występuje dla wskaźnika behawioralnego. Pozytywna opinia o pracy komisji oznacza średnio o 0,58 punktu wyższą wartość tego wskaźnika.

Należy zwrócić uwagę, że średnie wskaźniki postaw dla osób wyrażających negatywną opinię o pracy komisji są niskie (w okolicach 2,5 punktu). Osób, które wyraziły taką opinię, jest jednocześnie stosunkowo mało. Być może negatywna opinia o komisji oceniającej wynika z posiadania złych doświadczeń (na przykład błędów komisji albo otrzymania negatywnej oceny) i to właśnie negatywna opinia powoduje obniżenie wskaźników postaw, a nie pozytywna ich podwyższenie.

Tabela 6.8. Opinia o pracy komisji oceniającej a postawy wobec SOOP

Opinia na temat pracy komisji oceniającej		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Negatywna lub raczej negatywna	Średnia (I)	2,5491	2,4604	2,5943	2,5406
	N	64	47	61	44
	Odchylenie standardowe	0,8126	0,8093	0,9244	0,6942
Pozytywna lub raczej pozytywna	Średnia (J)	3,4866	3,4138	3,1729	3,3344
	N	421	320	415	309
	Odchylenie standardowe	0,8277	0,8137	0,9750	0,7233
Porównanie średnich	Różnica średnich (I – J)	-0,9376	-0,9534	-0,5786	-0,7937
	Statystyka F	71,618	56,333	18,975	46,835
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

6.4.3. Ocena zajęć przez studentów a postawy wobec SOOP

Ocena zajęć przez studentów jest jednym z kryteriów oceny pracy dydaktycznej. Studenci są więc w systemie oceniania okresowego nauczycieli akademickich podmiotem dokonującym oceny. Sposób pozyskiwania od nich informacji, ich motywacje oraz narzędzie, za pomocą którego oceny są dokonywane, były komentowane przez wielu respondentów. Ich opinie zostały przedstawione poniżej.

U respondentów deklarujących **pozytywne postawy** wobec SOOP szczególnie dużo niezadowolenia wzbudza ocena zajęć przez studentów, mimo że respondenci są zgodni co do tego, że taka ocena powinna mieć miejsce. Podstawowy zarzut w tym obszarze to niemiernodajność, wynikająca z małej liczby studentów wypełniających ankiety oraz z negatywnie postrzeganej przez respondentów motywacji osób, które decydują się ocenić zajęcia. Badani podkreślają, że warunkiem koniecznym do spełniania, aby ocena zajęć przez studentów mogła być traktowana przez pracowników poważnie, jest zwiększenie liczby studentów, którzy jej dokonują:

Uważam, że powinna być ocena zajęć przez studentów [...] póki wszyscy lub prawie wszyscy studenci nie będą oceniali, to trudno nawet brać poważnie pod uwagę takie oceny (W25).

Myszę, że właśnie żeby studenci mieli obowiązkowe te ankiety, to miałyby to sens, natomiast na tę chwilę nie widzę sensu takiego kryterium w ogóle w naszej ankiecie (W17).

Jednocześnie pojawiają się opinie, że powodem niewielkiej liczby wypełnionych ankiet może być m.in. brak przekonania u studentów, że ocena jest anonimowa. Część z respondentów nie jest zadowolona z istnienia progów procentowych, od przekroczenia których możliwe jest uwzględnienie opinii studentów w arkuszu oceny okresowej pracownika:

[...] pomimo że oceny są dobre, to nie można ich uwzględnić (W22).

[...] mnie się pomimo dobrych ocen niestety nie liczy to do ankiety, a powinno (W19).

Zdania pracowników w tym obszarze są jednak podzielone. Inna respondentka pochwała wprowadzenie progów, a rozmówca, zatrudniony na wydziale, gdzie ich nie ma, stwierdza, że:

[...] ocena jest zaliczana nawet wtedy, kiedy będzie jeden głos. Jeśli ten głos będzie negatywny, już on ciąży na całej ocenie (W8).

i wskazuje, że powinna się liczyć, jeśli wypowie się minimum 10 osób w grupie, może nawet połowa. Jednocześnie nie wyraża zastrzeżeń do pytań w ankiecie.

Respondenci są przekonani, że ankiety dotyczące oceny zajęć wypełniają tylko skrajne grupy studentów, nie wypowiadają się zaś ci, których opinie najbardziej chcieliby poznać, czego przykładem jest poniższa wypowiedź:

Najczęściej są to osoby, które albo uwielbiają danego wykładowcę [...] jeszcze częściej ankiety wypełniają ci, którzy chcą się w jakiś sposób odegrać na wykładowcy [...] Czyli *de facto* tak naprawdę nie ma najbardziej pożądanej grupy, czyli tej, która jest pośrodku. Tej, która wypełnienia ankietę dlatego, że chce ocenić zajęcia, a nie dlatego, że nie lubi wykładowcy albo bardzo go lubi (W11).

Wśród motywów wypełniania ankiet dotyczących zajęć respondentka wymienia zemstę:

Na przykład ankietą, która jest ewidentnie elementem zemsty, odegrania się czy też „podziękowania” za zajęcia. Bardzo często student po prostu daje negatywne oceny we wszystkich kategoriach, łącznie z kategorią, czy wykładowca był punktualny, czy zajęcia się odbyły [...] ta ankietą jest nielogiczna (W11).

Na innego typu przyczyny nierzetelności ocen wskazuje inny rozmówca:

[...] na opinie studentów ma duży wpływ na przykład ich późniejszy poziom satysfakcji po egzaminie [...] mam nadzieję, że to też jest jakoś później brane pod uwagę przez dziekanat (W15).

Kolejny powód niezadowolenia części nauczycieli akademickich z ocen zajęć przez studentów to pytania zawarte w ankiecie. Jedna z respondentek szczegółowo przedstawiła problemy występujące przy poszczególnych pytaniach. Fragment jej wypowiedzi zaprezentowano poniżej:

[...] „ile zajęć nie odbyło się z powodu nieobecności wykładowcy” [...] rozumiem, że jeżeli wykładowca chociaż raz był na tyle bezczelny, że się rozchorował, to musi już za to ponieść karę. Druga rzecz, czy ten punkt w jakiś sposób nie stoi w sprzeczności z oczekiwaniem mojego pracodawcy dużej mobilności i zaangażowania naukowego. [...] Paranoiczna jest sytuacja, w której ja, jadąc na konferencję już powiedzmy w tym terminie, kiedy mam zajęcia [...] wypełniając jeden swój obowiązek, nie mogę wypełnić drugiego [...] Znaczący wydaje mi się, że o ile rozumiem intencję tych pytań, o tyle one są, wydaje mi się, źle sformułowane [...] pytanie: „czy wykładowca zawsze był dostępny na konsultacjach?” [...] nie ma tam takiej możliwości, żeby student napisał: „nie wiem, bo nie przyszedłem na konsultacje” (W11).

Do ostatniego przytoczonego pytania podobny zarzut formułuje również inna badana:

[...] na przykład zauważyłam, że jak student nie przychodzi na konsultacje, to uważa, że ich nie było [...] Ciężko byłoby inaczej sformułować te pytania, natomiast te też nie odzwierciedlają jakości zajęć (W17).

Według jednego z respondentów przyczyną niemiarodajności ocen zajęć dokonywanych przez studentów jest również ich podejście do tej oceny, ale też do studiów:

Znam też takie przypadki z opowieści koleżanek, że na przykład myślą wykładowców. Mam niestety obawy, że w wielu przypadkach nie znają wykładowców, których oceniają, bo nie uczęszczają na zajęcia [...] Robią to nie zawsze starannie [...] robią to bardzo powierzchownie (W47),

jednocześnie przyznaje, że ocena zajęć przez studentów jest ważna:

[...] czasem mają pretensje i słuszne, i ja to też biorę pod uwagę [...] dla mnie taka informacja zwrotna, nawet negatywna [...] daje mi coś do myślenia i dowiaduję się, co powinnam zmienić, [...] żeby było lepiej (W47).

Podobnie uważa również respondent, który stwierdza, że:

Jest rzeczą dla mnie naturalną, że ja jako wykładowca poddaję się takiej weryfikacji. Czasami jest to krzywdzące, czasami jest to punkt do tego, żeby zastanowić się nad tym, czy to, co studenci piszą, to jest prawdą czy nie, czasami są to sprzeczne opinie, że coś jest bardzo fajne, a coś jest bardzo złe (W37).

Zdecydowanie negatywnie ocenę zajęć przez studentów opiniuje tylko jeden z respondentów deklarujących pozytywną postawę wobec SOOP. Postuluje on, że ich ocena powinna być sygnałem dla kierowników, ale nie powinna ważyć na ocenę okresowej pracownika. Swoje zdanie uzasadnia z jednej strony pojedynczymi negatywnymi opiniami, które decydują o punktach (na wydziale nie ma prognozy procentowej), a z drugiej brakiem umiejętności rzetelnego oceniania prezentowanym, jego zdaniem, przez studentów.

Z drugiej strony, inni oczekują podejmowania odpowiednich działań w odpowiedzi na oceny studentów, ponieważ w tym momencie ani dobra, ani zła jakość dydaktyki nie niesie żadnych konsekwencji:

Nie mam poczucia takiego, żeby to miało jakiś wpływ na dalszy rozwój wydarzeń, a wydaje mi się, że jednak w sytuacji, w której nie jest to jednorazowa sytuacja, że pracownik jest źle oceniany, tylko są to sytuacje wielokrotne, to chyba raczej powinno się coś z tym zrobić (W31).

Tylko jeden respondent nie zgłasza żadnych wątpliwości w tym obszarze, ale jednocześnie wykazuje pewien brak wiedzy, jak wyglądają ankiety do oceny zajęć:

Myszę, że jest słuszne [...], bo jest to wymierne. Studenci stawiają oceny w skali, nie wiem, ile to jest, dwa-pięć... a nie, chyba nawet jest do dziesięciu [...] Te skrajne są odrzucane, czyli wychodzi z tego średnia raczej realna, podejrzewam (W28).

Respondenci deklarujący **postawy negatywne** wobec SOOP zwracają uwagę na ocenę zajęć przez studentów, wskazując, że ankiety wypełnia zbyt mała liczba studentów, przez co ich wyniki nie są brane pod uwagę przy ocenie okresowej. Podkreślają, że niemiarodajność wynika nie tylko z liczby odpowiedzi, ale również z tego, że ich zdaniem ankiety wypełniają tylko bardzo niezadowoleni (na przykład z powodu wysiłku, jaki musieli włożyć, by zaliczyć przedmiot) i bardzo zadowoleni studenci. Wskazywane są również sytuacje zupełnie niezwiązane z jakością zajęć, które mają wpływ na ocenę dokonywaną przez studentów. Jednocześnie należy zauważyć, że respondenci w większości nie są przeciwnikami dokonywania oceny zajęć przez studentów, na co wskazuje badana:

[...] uważam, że studenci mają prawo do swojej oceny i nawet przedmioty trudne można poprowadzić w taki sposób, żeby być dobrze ocenionym (W13).

Rzetelność oceny zapewnia jednak, jej zdaniem, tylko zebranie opinii od wszystkich studentów. Według innej respondentki zdanie studentów jest ważne, ale nie w sformalizowanej formie:

[...] ważniejsze są dla mnie takie bezpośrednie, zwrotne relacje po zajęciach niż to, co tam napiszą (W41).

Również w przypadku respondentów deklarujących **postawy ambiwalentne** wobec SOOP wiele wypowiedzi dotyczy oceny zajęć przez studentów. Poruszali oni praktycznie te same problemy co osoby deklarujące postawy pozytywne i negatywne. W porównaniu z wcześniej przedstawianymi opiniami nowością w tej grupie jest wypowiedź respondenta, dla którego nieprawidłowe jest to, że do oceny liczą się tylko punkty z oceny zajęć przez studentów, a nie ich komentarze (według badanego pytania są niewystarczające, żeby prawidłowo ocenić zaangażowanie wykładowcy czy jakość zajęć). Tego typu zastrzeżenia do pytań ma również inny respondent:

[...] nie chodzi o obiektywność, tylko o to, czy pytamy rzeczywiście o te rzeczy, które są ważne (W21).

Badani zauważają, że nie mają możliwości obrony w sytuacji, gdy otrzymają złą ocenę od studenta. Podkreślają również, że ocena jakości zajęć dydaktycznych wymaga dodatkowych środków poza oceną zajęć przez studentów:

[...] jakaś wizytacja, ktoś zobaczy, czym ten prowadzący dysponuje tak naprawdę, jaką wiedzę, jak prowadzi zajęcia, a drugie to ocena studentów (W23).

Część respondentów proponuje również inne rozwiązania w zakresie oceny zajęć przez studentów: przywrócenie obligatoryjnych ocen, większe zaangażowanie wykładowcy w przypominanie studentom o ankietach, uwzględnienie w ocenie pracowniczej również ocen dokonywanych przez doktorantów, ponieważ „odpowiedzialność promotora w tej chwili za los podopiecznych jest zerowa” (W43).

W grupie osób prezentujących postawy ambiwalentne są również takie, które wprost przyznają, że wyników ankiet nie przeglądają:

Ze względu na samopoczucie wszyscy sobie radzą, żeby tego nie czytać (W24).

To były takie papierowe te ankiety i ja od razu wkładałam je do niszcarki (W29).

Badania kwestionariuszowe potwierdziły, że postrzeganie **roli oceny zajęć przez studentów** jako odpowiedniej lub nieodpowiedniej w stosunkowo niewielkim (ale istotnym statystycznie) stopniu różnicuje wartości wskaźników postaw. Różnice średnich znajdują się w tabeli 6.9.

Tabela 6.9. Opinia o roli oceny zajęć przez studentów a postawy wobec SOOP

Rola oceny zajęć przez studentów		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Nieodpowiednia	Średnia (I)	3,1892	3,0477	2,9760	3,0414
	N	367	269	365	257
	Odchylenie standardowe	0,8794	0,8500	0,9462	0,7110

Rola oceny zajęć przez studentów		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Odpowiednia	Średnia (J)	3,5091	3,3783	3,2132	3,3488
	N	275	207	272	202
	Odchylenie standardowe	0,8579	0,8562	0,9847	0,7721
Porównanie średnich	Różnica średnich (I - J)	-0,3199	-0,3306	-0,2372	-0,3074
	Statystyka F	21,241	17,581	9,461	19,591
	Istotność	0,000	0,000	0,002	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Rola oceny zajęć przez studentów postrzegana jako nieodpowiednia może oznaczać, że jest ona uznawana za zbyt małą lub zbyt dużą. Uwzględnienie tego rozróżnienia pozwoliło stwierdzić, że w przypadku jednego wskaźnika zbyt mała i zbyt duża rola tej oceny w nieco innym stopniu wiąże się z jego wartością. Postrzeganie roli studentów jako zbyt dużej wiąże się ze średnio o 0,4 punktu niższym wskaźnikiem emocji, podczas gdy uznanie jej za zbyt małą o średnio 0,23 punktu niższym w porównaniu do roli ocenianej jako odpowiednia. Należy jednak podkreślić, że różnica ta, mimo że istotna statystycznie, jest nieznaczna.

Respondenci dość często, korzystając z możliwości wyrażenia dodatkowej opinii w polu „Uwagi”, wypowiadali się na temat oceny zajęć przez studentów. Powtarzały się zarzuty, formułowane wcześniej przez badanych, z którymi prowadzono wywiady: brak możliwości ustosunkowania się do oceny dokonanej przez studentów, niewypełnianie ankiet przez studentów, zależność pomiędzy wyższymi ocenami od studentów a niższymi wymaganiami ze strony wykładowcy, nielogiczne sformułowania w ankiecie. Poniżej przytoczone zostały trzy wypowiedzi, których autorzy szczególnie negatywnie odnoszą się do oceny zajęć przez studentów:

W moim przekonaniu ankieta oceny dokonywanej przez studentów powinna być zmieniona. Jak student, który nie ma wiedzy, może oceniać moją wiedzę?

Ocena studentów na podstawie anonimowych ankiet prowadzi do patologii – to jak anonimowe hejtowanie w Internecie.

Za wręcz szkodliwą uważam ocenę studentów, a przynajmniej kryteria oceny.

Warto zwrócić uwagę, że spośród respondentów, którzy udzielili odpowiedzi na pytanie, dotyczące roli oceny zajęć przez studentów, większość uznało ją za nieodpowiednią. Mimo że opinia o niej ma niewielkie znaczenie dla postaw wobec SOOP, jest to z pewnością obszar wymagający dopracowania. Właściwie przeprowadzana ocena zajęć mogłaby być ważnym narzędziem doskonalenia procesu dydaktycznego. Zarzuty wobec tej formy oceny przytoczone przy okazji prezentacji

opinii dotyczących oceny pracy dydaktycznej wyraźnie wskazują pożądane przez nauczycieli kierunki zmian.

Podsumowując powyższe analizy, można stwierdzić, że zarówno cele oceniania, jak i sposób oceniania są elementami SOOP, które prowokują wiele dyskusji wśród nauczycieli akademickich. Na podstawie badań przedstawionych w niniejszym rozdziale przyjęto hipotezę, zgodnie z którą **cele i sposób dokonywania oceny mają związek z postawami pracowników wobec SOOP.**

Należy zwrócić uwagę, że dla postaw pracowników wobec SOOP ważniejsza niż to, jakie są cele oceniania, jest zgodność pomiędzy postrzeganymi a oczekiwanymi celami. Oczekiwania w tym względzie są bowiem dość różne (na przykład jeśli chodzi o politykę kadrową).

Zgodność pomiędzy postrzeganymi i oczekiwanymi celami oceniania wiąże się z wyższymi wskaźnikami postaw. W największym stopniu pozwala przewidywać wskaźnik poznawczy postawy, ale wiąże się również ze średnio o ponad 0,5 punktu wyższymi wskaźnikami behawioralnymi i łącznymi postawy. Powyższe pozwala na przyjęcie hipotezy w części dotyczącej roli celów oceniania dla postaw wobec SOOP.

Odnosząc się do sposobu dokonywania oceny, należy zwrócić uwagę na dwa aspekty. Pierwszy to rozmowa oceniająca przeprowadzana przez przełożonego, która powinna być podstawą procesu oceniania. Drugi to sposób dokonywania oceny przez komisję oceniającą.

W przypadku roli rozmów oceniających w kształtowaniu postaw wobec SOOP, z badań wynika, że średnie różnice wskaźników pomiędzy osobami biorącymi i niebiorącymi udziału w rozmowie są istotne statystycznie, ale niewielkie. Można natomiast stwierdzić, że jakość rozmowy oceniającej pozytywnie i wysoko koreluje z bardziej pozytywnymi emocjami, przekonaniem, chęcią bycia ocenianym i ogólnym wskaźnikiem postawy. Warunkiem bardziej pozytywnych postaw wobec SOOP osób uczestniczących w rozmowach oceniających jest pozytywna ocena ich jakości. Wysoko oceniana jakość rozmów oceniających koreluje z pozytywnymi postawami wobec SOOP.

Opinia o pracy komisji oceniającej w sposób istotny statystycznie różnicuje wartości wszystkich czterech wskaźników postaw. Osoby uważające, że komisja wywiązuje się ze swoich obowiązków prawidłowo, prezentują bardziej pozytywne postawy wobec SOOP niż osoby twierdzące, że jakość pracy komisji jest niska. Opinie negatywne wiążą się z niskimi średnimi wskaźnikami postaw wobec SOOP (w okolicach 2,5 punktu). W przypadku opinii pozytywnych średnie wskaźniki postaw można zaś uznać za umiarkowane. Oznaczałoby to, że negatywne opinie o komisji przekładają się w większym stopniu na postawy wobec SOOP niż opinie pozytywne.

Rozdział 7

Kryteria oceniania jako kluczowy czynnik postaw wobec SOOP

Ogólne opinie na temat kryteriów oceniania osób prezentujących **postawy pozytywne** wobec SOOP wskazują na pewne problemy, które respondenci zauważają w ich strukturze – na przykład przecenianie jednych kryteriów, a niedocenywanie innych, czy taki sam nacisk kładziony na kryteria naukowe i dydaktyczne („powinien na coś postawić pracodawca” – W31), na realizowanie nowatorskich prac, oczekiwanych przez władze wydziału, których efekty jeszcze nie są znane i których w żaden sposób nie da się przedstawić w ankiecie czy zbyt częste i za późno wprowadzane zmiany. Ogólnych komentarzy dotyczących kryteriów oceniania jest w tej grupie respondentów stosunkowo niewiele. Wskazywane są pewne wady, jednak wypowiedziom nie towarzyszą emocje.

Z **negatywnymi postawami** respondentów wobec systemu oceniania okresowego wiąże się również ich negatywne postrzeganie kryteriów tego oceniania. Wśród badanych nauczycieli akademickich pojawiły się opinie, że „kryteria są czasem możliwe do szerokiej interpretacji, są nieprecyzyjne” (W30) oraz że „chyba nie do końca zgadzamy się z tymi kryteriami, które tam się pojawiają w tym arkuszu” (W33). Praktycznie do każdego z trzech ocenianych obszarów respondenci mieli zastrzeżenia.

W wypowiedziach respondentów o **postawach ambiwalentnych** uwaga zwracana jest przede wszystkim na dysproporcje pomiędzy częścią naukowo-badawczą a dydaktyczną: „to jest czasami niesprawiedliwe, jeżeli mamy bardzo nierówny balans między tymi dwoma aktywnościami” (W24), „ta sfera dydaktyczna, moim zdaniem, jest zaniedbana” (W21).

Zarzutem stawianym kryteriom jest również nastawienie na ilość, a nie jakość: „zawsze musi być ilość, a nie jakość” (W27). Z kolei inna respondentka uważa, że kryteria są jasne i ze wszystkimi się zgadza, mimo że nie zawsze rozumie powody, dla których są one w określony sposób punktowane.

Szczegółowe opinie na temat trzech kategorii kryteriów (naukowo-badawcze, dydaktyczne i organizacyjne) pozwolą na ocenienie, na ile istotne są wymienione problemy dla respondentów i jak silny może być ich wpływ na postawy wobec SOOP.

Dodatkowo, na podstawie przeprowadzonych badań kwestionariuszowych dokonano analizy opinii respondentów o kryteriach oceniania w obszarze ich zrozumiałości, postrzeganego stopnia obejmowania przez nie ważnych elementów pracy, ich liczby oraz sprawiedliwości punktacji osiągnięć. Ze względu na potrzebę porównania uzyskanych wyników dla różnych grup kryteriów zostaną one omówione łącznie po przedstawieniu wyników badań jakościowych.

7.1. Ocena pracy naukowej w opiniach pracowników Uniwersytetu X

Analizując opinie **dotyczące oceny pracy naukowej** respondentów deklarujących **postawy pozytywne wobec SOOP**, można wyróżnić dwie osoby, które mają szczególnie dużo zastrzeżeń. Pierwsza z nich zwraca m.in. uwagę na nieporównywalność dziedzin naukowych:

Nie będzie takiego przełomu jak w naukach technicznych. Nie pójdziemy do laboratorium, nie zrobimy 3000 powtórzeń i nie opublikujemy z tego artykułu, bo jak my byśmy chcieli iść do 3000 przedsiębiorstw, to nie będziemy mieć na to środków (W2),

jak również na niewspieranie przemysłanego rozwoju pracownika – można mieć wiele punktów, ale nie mieć dorobku w żadnej konkretnej dziedzinie:

Jak ja napiszę tu o tym, a tu o tym, to świetnie, mogę mieć i 300 punktów, tylko ostatecznie, jak ktoś będzie oceniał mój dorobek, to się zastanowi, czym ja się zajmuję (W2).

Kolejny problem w tej sferze to, według respondentki, nieprawidłowe ukierunkowywanie działalności naukowej:

Nikt o zdrowych zmysłach nie odważy się napisać artykułu po angielsku do zagranicznego, jeśli pod nosem ma coś za tę samą bądź podobną liczbę punktów. Jeśli tego nie uwzględnimy w ocenie, to będziemy dalej brnąć w kierunku śmiesznych działań pod tytułem „paranauka” (W2),

a przecież to nie punkty świadczą o klasie naukowca:

[...] powinno być, że ja czuję, że się rozwinę – na przykład piszę do konkretnego miejsca, a ludzie zaczną mnie kojarzyć z tematem. To wyznacza, na ile jesteś ekspertem w danym temacie, a wcale nie te punkty (W2).

W kolejnej poruszanej kwestii zgadza się z nią druga z respondentek, która przedstawiła stosunkowo dużo uwag do tej części oceny pracownika. Panie zwracają uwagę, że wartość publikacji, wartość pracy naukowej jest często niemierzalna:

Naukowość jest trudno mierzalna i taki czy inny system oceniania, tabelki, które proponują, ażeby konkretnym osiągnięciom dawać konkretną ilość punktów, nigdy oczywiście nie będą perfekcyjnym narzędziem do mierzalności osiągnięć naukowych (W11).

Druga z respondentek przedstawia również szczegółowe zastrzeżenia do punktacji pewnych działań, która nie odzwierciedla nakładu pracy. Respondentka W11 podaje przykład staży zagranicznych i wykładów w ramach Erasmusa:

Mam wrażenie, że te punktacje przy tych kategoriach wpisywał ktoś, kto nigdy nie był na stażu zagranicznym albo nie ubiegał się o stypendium zagraniczne i nie wie, jak wygląda proces ubiegania się o takie stypendium [...] nakład pracy w zdobyciu takiego stypendium jest moim zdaniem nieporównywalnie większy niż nakład pracy w sytuacji, kiedy ktoś wyjeżdża na trzy dni z kilkoma wykładami na ten sam temat na inny uniwersytet (W11).

Podobnie nie zgadza się z punktacją za pełnienie funkcji redaktora czasopisma:

[...] jeden punkt za każde czasopismo, znaczy, to już jest zupełnie kuriozalne. [...] czyli tyle samo, ile dostaje się za bycie koordynatorem przedmiotu (W11).

Tego samego rodzaju problemy zauważa również kolejny respondent, który wykazuje, że pracownikowi nie opłaca się występować na zagranicznych konferencjach:

Dostanie się na Cambridge czy na Oxford, żeby wygłosić referaty jest pewnym osiągnięciem, a dostać za to dwa punkty... tyle samo będzie punktowana sesja tutaj, na wydziale, obskoczę takie dwie i też będę miał dwa punkty, a przygotowywać się do tego będę kwadrans. Trochę to nie równoważy nakładu pracy (W40).

Respondent ma również zastrzeżenia do niskiej punktacji badań terenowych oraz publikacji artykułów w języku obcym w zagranicznym niepuktowanym czasopiśmie.

Wśród aspektów wymagających dopracowania wymieniane jest również niedoceniaenie jakości pracy:

Proszę sobie wyobrazić taką sytuację, że może pani napisać recenzję książki na 8–10 stron. Żeby napisać tę recenzję musi pani siedzieć pół roku przy książkach, żeby weryfikować tę książkę, którą pani recenzuje. Za tę recenzję dostanie pani pół punktu. Może pani napisać recenzję książki, którą napisze pani w trzy dni, też dostanie pani pół punktu, będzie to recenzja, że w środku

książki jest pięć rozdziałów, książka ma 300 stron albo 200, koniec, kropka [...] Wyśitek jest zrównany w sensie parametrycznym, **to jest katastrofa** (W8).

Z respondentką W2 w kolejnej kwestii zgadza się respondent W37. Stwierdzają oni, że sposób punktowania artykułów zniechęca do współpracy, co było również podnoszone przez badanych deklarujących negatywne postawy wobec SOOP:

Artykuł pisany indywidualnie jest super, a jak napiszesz ten sam artykuł tylko z dwiema jeszcze innymi osobami, to już nie jest fajne, co w ogóle przeczy zasadzie współpracy naukowej z zagranicą (W2).

Należy jednak zwrócić uwagę na pewien brak wiedzy badanej w kwestii rozliczania artykułów pisanych ze współautorem.

Jedyny mankament to jest taki, że za publikacje, w których uczestniczą osoby z tego samego wydziału, dzieli się punkty [...] to jest karanie ludzi dlatego, że na miejscu pracują, to tak też nie powinno być [...] niektórzy profesorowie się denerwują, na przykład teoretycy, którzy pracują sami. Jak porównywać teraz wagę takiej publikacji albo we dwójkę z jednej katedry czy tam wydziału? (W35)

Przeniesienie zasad parametryzacji uczelni do systemu oceniania pracowników budzi sprzeciw wielu respondentów. Nie jest to jednak opinia podzielana przez wszystkich:

[...] to, że jest dzielona przez ilość pracowników z danego wydziału, to też jest w sumie rozsądne (W36).

Dzielenie lub nie punktów pomiędzy współautorów artykułu nie jest kwestią, w stosunku do której respondenci prezentują jednorodne zdanie. Wystarczy zauważyć, że respondenci W35 i W36 są zatrudnieni na jednym wydziale – mimo podobnych warunków pracy prezentują w tej sprawie odmienne opinie.

Respondenci zwracają również uwagę na zmieniającą się punktację czasopism (W5: „Wszystko może się zmienić kompletnie”, W25: „Działamy w sytuacji pewnej niewiedzy”). Tego typu zmiany powodują, że pracownicy z pewnym niepokojem oczekują kolejnej aktualizacji listy czasopism, nie wiedząc, czy opublikowane przez nich artykuły nie stracą punktów.

Kolejna respondentka – profesor nadzwyczajny – podkreśla zaś problem młodych naukowców, którzy nie mają takich możliwości publikowania w wysoko punktowanych czasopismach jak profesorowie, wysyłają więc swoje prace do czasopism nisko punktowanych i przez to są „dużo gorzej postrzegani”:

Ja się zastanawiam, czy jak ja byłam młodym magistrem i publikowałam w różnych miejscach i nie było żadnych punktów, czy ja nie miałam uczciwszego startu [...] to my się czepiamy profesora, który opublikuje wszystko w Pcimiu Dolnym, a nie młodego człowieka (W20).

Inni respondenci zwracają zaś uwagę na nieuwzględnienie wszystkich istotnych dla nich kategorii osiągnięć. Pierwszy z nich zwraca uwagę na ministerialną listę czasopism, gdzie brakuje ważnych tytułów z jego dziedziny. Komentuje to w następujący sposób:

Cały ten **system boli**, jeśli chodzi o tę punktację czasopism. Miałem publikację zagraniczną z ogólnoświatowej konferencji, ale za tę publikację zgodnie z tymi kryteriami, które są przyjęte, nie dostanę żadnych punktów. Nieprzyjemne jest to, że się to nie przekłada na efekty [...] to jest **taki zgrzyt** (W15).

Kolejna respondentka wskazuje na brak tłumaczeń literackich czy artystycznych,

[...] co w przypadku takiego wydziału jak filologia jest **zaskakujące czy też krzywdzące bardzo** (W11).

Ostatni ze wskazujących na brakujące kategorie zauważa nierówne traktowanie różnego typu projektów (przykład projektów składanych do Urzędu Marszałkowskiego):

Są niektóre projekty na kwotę na przykład 150 tysięcy i swego czasu można było to zaliczać, a teraz już nie. Bo teraz kryterium jest takie, że na przykład trwający dłużej niż ileś tam miesięcy. Więc ileś osób od nas po prostu się wyrzuca z tej punktacji, bo to są projekty przyznawane na kilka miesięcy [...] I to jest **trochę nie fair** (W38).

W kwestii projektów swoje zdanie wyraziła również respondentka, nawiązująca do punktów za złożone i przyjęte do realizacji projekty:

[...] jeżeli ja mam raz na dwa lata złożyć projekt, to znowu we mnie się budzi **absolutny sprzeciw** (W20).

Kolejni badani doceniają, że są przyznawane punkty za kwotę przyznaną grantu, ale również za starania o grant, czego oczekiwałyby również respondentka z wydziału, gdzie taka aktywność nie jest nagradzana.

Osoby, których zdanie o ocenie pracy naukowej jest jednoznacznie pozytywne, zwracają uwagę na przejrzystość tej części kryteriów oceniania, jasny, znany system punktacji czasopism oraz możliwość samodzielnego podejmowania decyzji, gdzie wysłać swój artykuł. Osoby badane wyrażają również przekonanie, że liczba punktów czasopisma przekłada się na jego jakość:

[...] wierzę w to, że rzeczywiście tak jest, że im wyżej punktowane czasopismo, tym lepsze artykuły się ukazują (W19).

[...] gdyby się powiedziało, że tylko chodzi o punkty, to jesteśmy w sferze punktozy. Lepiej mówić jednak o tym, że brane są z tego powodu, że wysokie punkty świadczą o wysokiej randze czasopisma i chyba to jest tutaj najistotniejsze (W28).

Badani doceniają również punktację i dobrze ustalone minima.

Podsumowując wypowiedzi tej grupy respondentów dotyczące oceny pracy naukowej, można zauważyć, że dzielą się oni na dwie grupy: pierwsza deklaruje zadowolenie z większości kryteriów, druga omawia różne problemy, które zauważa w tym obszarze. Ponieważ pozytywne podejście do kryteriów oceny wydaje się spójne z ogólną pozytywną postawą wobec systemu oceniania okresowego, autorka skupi się na drugiej ze zidentyfikowanych grup. W grupie tej wyróżniają się dwie respondentki, które przedstawiły najwięcej uwag dotyczących tego elementu SOOP. Pierwsza z nich analizuje sposób działania systemu oceniania w zakresie pracy naukowej bardziej całościowo – wskazuje na kwestie niemierzalności jakości, na konsekwencje przyjętego sposobu oceniania. Raczej nie nawiązuje do poszczególnych kryteriów. Jak sama stwierdza, nie krytykuje założeń oceniania, uważa, że ocena jest potrzebna, natomiast w systemie oceniania widzi wiele problemów. Druga ze wspomnianych respondentek w dużo większym stopniu skupia się na analizie kryteriów. Wykazuje dużą wiedzę w tym zakresie, jej wypowiedzi odnoszą się nie tylko do osobistych doświadczeń, ale również do sytuacji, które spotkały innych pracowników jej wydziału. Jednocześnie nie jest to przejaw negowania stosowanego sposobu oceniania nauki. W grupie pozostałych osób wyróżnia się badana podchodząca krytycznie do zewnętrznie narzucanych stałych. Pozostali w większości skupiają się na pojedynczych problemach dotyczących kryteriów czy ich punktacji. Wydaje się, że z perspektywy kształtowania postaw pozytywnych istotne jest to, że respondenci przeważnie nie negują oceniania pracy naukowej w aktualnie realizowany sposób. Nie okazują uogólnionych negatywnych emocji – jeśli jakieś emocje się pojawiają, to są one ograniczone do pojedynczych aspektów oceniania aktywności naukowej. Mimo pozytywnej postawy wobec całego systemu oceniania, część naukowych kryteriów oceny wywołuje poczucie niesprawiedliwości, niezgody czy niechęci. Przytaczając wypowiedź respondenta, można powiedzieć, że są to takie „zgrzyty”.

W przypadku osób deklarujących **negatywne postawy** w stosunku do SOOP ocena pracy naukowej wzbudza szczególnie dużo kontrowersji. Zwracają uwagę wypowiedzi, w których podkreślana jest pewna niesprawiedliwość tego systemu związana z różną specyfiką nie tylko wydziałów, ale katedr czy zakładów. Respondenci wskazują, że na przykład ocena pracy naukowej oparta na punktacji czasopism jest niesprawiedliwa dla badaczy zajmujących się problematyką regionalną:

Nie każda dziedzina będzie miała przełożenie na te badania międzynarodowe, niektóre dotyczą tylko Polski albo przede wszystkim Polski, no i w tym momencie takie osoby i takie jednostki tak naprawdę to są na **trochę straconej pozycji w stosunku do innych** (W12).

Jeśli wyobrażę sobie, że ktoś jest badaczem historii regionalnej i, powiedzmy, bada dzieje zamku w Łęczycy, to gdzie on to opublikuje po angielsku i czy z tego wynika, że nie należy badać dziejów zamku w Łęczycy? [...] W tym sensie jest to system moim zdaniem źle ułożony i **daje złe rezultaty** (W30).

Na problem możliwości zdobywania punktów w wysoko punktowanych czasopismach zwraca uwagę również respondentka prowadząca badania w dziedzinie jednej z mniej popularnych filologii:

Są takie czasopisma, gdzie rzeczywiście publikuje się po angielsku, pisząc na przykład o hiszpańskim, ale no nie do końca nas interesuje taki rodzaj publikowania, a publikowanie dla zdobywania punktów to też się trochę mija z celem (W33).

Respondenci podkreślają również, że sposób oceniania pracy naukowej nie wspiera współpracy pomiędzy naukowcami z jednego wydziału. Na problem ten zwróciły uwagę osoby z jednostki, dla której typowa jest praca w zespołach badawczych, a nie indywidualna.

Zniechęca do tworzenia zespołów wewnątrz wydziału [...] Tak naprawdę polega na tym, żeby każdy dla siebie pracował, współpracował tylko z zagranicznymi jednostkami i powoduje, że ten wydział staje się **troszkę takim zbiorem jednostek, a nie zespołem** [...] zdecydowanie się to po prostu nie opłaca (W13).

To jest bardzo takie demotywujące. Poszukujemy współpracy na zewnątrz, natomiast staramy się już ze sobą nie współpracować, jakaś taka rywalizacja też (W14).

Trzeba szukać właśnie takich kontrahentów do współpracy poza wydziałem, co według mnie jest bezsensowne, bo to nie sprzyja nauce [...] Nikt nie myśli, jaki problem rozwiązać, tylko ile będzie miał punktów i zamiast iść naprzeciwko do katedry rozwiązać problem, [...] to on pojedzie do Krakowa (W26).

Powyższe wypowiedzi wskazują, że respondenci zauważają wiele problemów wynikających z takiego sposobu punktowania prac wieloautorskich: poszukiwanie współpracowników poza wydziałem, mimo dostępności kompetentnych, ale pracujących na tym samym wydziale naukowców, zmiana charakteru pracy i mniejsze możliwości rozwoju – eksperymenty prowadzone na innej uczelni, brak możliwości ich obserwacji, nauki, praca tylko na swój indywidualny sukces, skupienie na punktach, a nie na działalności naukowej. Z nieco innej perspektywy na problem podziału punktów pomiędzy współautorów patrzy kolejny respondent. Zwraca on uwagę, że

[...] najlepiej pisać samemu, samemu prawie się nie daje w tej chwili na przykład w tej dyscyplinie, którą ja uprawiam – statystyce (W9).

Respondenci z tej grupy również podkreślają również problem zmieniającej się punktacji czasopism:

[...] rodzą się jakieś **frustracje**, czy wystarczy tych punktów, czy nie wystarczy, jak to będzie (W12),

jak również zbyt dużym zdaniem respondentów zawężeniu obszarów, za które można uzyskać punkty:

[...] niekoniecznie to musi być lista filadelfijska, ale czy jakieś inne artykuły, czy udział w konferencjach, czy jakieś nawet konferencje międzynarodowe, to u nas się nie liczy (W13).

Jednocześnie respondentka przyznaje, że dla wydziału może być to dobre rozwiązanie:

[...] chyba ma to jakiś głębszy sens i chyba tym sensem jest to, żeby nasz wydział uzyskał jak najwyższą ocenę w ocenie parametrycznej jednostek (W13).

Jako problem bywają też wskazywane liczby punktów, które można otrzymać za poszczególne działania (na przykład niewielka liczba punktów za napisanie monografii w stosunku do punktacji artykułów; nakład pracy oceniany jako znacznie większy w przypadku książki czy doktoratu w stosunku do prowadzenia koła naukowego).

Respondenci podkreślają, że działalność naukowa nie może być mierzona ilością, a próby pomiaru jakości oceniają jako nieudane:

[...] **sposób pomiaru jakości publikacji** jest, moim zdaniem, **oderwany od rzeczywistości** (W30).

[...] zaczyna się liczyć, ile tych publikacji jest, a nie to, co w tych publikacjach ma się znaleźć (W41).

Respondenci deklarujący **ambivalentne postawy** wobec SOOP również przedstawiają różnego rodzaju problemy dotyczące kryteriów naukowo-badawczych, jednak, w odróżnieniu od tych prezentujących postawy negatywne, zauważają też pewne ich zalety, które przedstawione zostaną w dalszej części.

Najczęściej powtarzającymi się zarzutami są te dotyczące punktacji czasopism – z jednej strony zmian w tym obszarze, z drugiej niezrozumiałego dla respondentów systemu przyznawania punktów czasopismom. Pojawiają się również opinie, że sposób oceniania pracy naukowej prowadzi do gorszych efektów naukowych, ponieważ pracownicy skupiają się na zdobywaniu punktów:

Jest taka **niesprawiedliwość**, że ktoś nad czymś pracuje i niestety [...] on musi rozmieniać się na drobne, bo ocena. Natomiast coś takiego ważnego, popychające naukę naprzód, zostaje wydłużone w czasie (W4).

Przymusza to trochę do takiego wypuszczania wyników częściowych, bo muszę coś opublikować (W16).

Ja mam problem z tym, że wymaga się ode mnie tego, żeby co roku przynosić publikacje. I dochodzi do czego? Do autoplagiatów (W7).

Następuje **gonienie za punktami** i publikacje są coraz gorsze [...] Nie wprowadza to zdrowej rywalizacji, wręcz przeciwnie. Zaczynają się jakieś kombinacje, zaczyna się jakieś sztuczne dopisywanie osób do publikacji, także to nic dobrego nie wniosło (W34).

Respondentka zwraca uwagę, że sposób punktowania publikacji

[...] absolutnie nie zachęca do tego, żeby w jakichkolwiek monografiach pokonferencyjnych, [...] dlatego że u nas bardzo mało punktów się dostaje za takie publikacje [...] Natomiast jeśli chodzi o ministerstwo i potem dorobek habilitacyjny, to to się liczy. Więc mamy takie **rozdwojenie jaźni** (W7).

Na niepokojący efekt oceniania okresowego pracowników zwraca uwagę kolejna badana:

Do czego to nas zmusza? – do publikowania szybko i wszystkiego, niekoniecznie najlepiej. [...] czasem jest tak, że robimy coś i by powstał jeden bardzo dobry artykuł, ale lepiej to podzielić na dwa albo trzy, wiadomo punktów wtedy będzie więcej [...] trzeba robić dwie rzeczy równocześnie, czyli publikujemy coś, żeby mieć punkty i drugi tor – robimy coś, co jest naprawdę ważne dla nas i jakby z punktu widzenia naukowego (W23).

Następna respondentka wskazuje inne konsekwencje punktowego systemu oceniania pracowników:

Jest koleżanka, która ma więcej punktów za opublikowane artykuły czy prawie tyle samo co ja, a w sumie opublikowała ich trzy, tyle tylko, że w jakimś „Przeglądzie Strażaka”, który akurat sobie znanymi metodami uzyskał siedem punktów (W29).

Podobnie jak w przypadku osób deklarujących negatywne postawy, również tutaj pojawia się opinia, że system oceniania okresowego nie premiuje współpracy między pracownikami. Respondent, zajmujący się naukami humanistycznymi, podkreśla, że w systemie tym nie są doceniane publikacje, które jego zdaniem stanowią istotę nauki (recenzje, polemiki). Część badanych skupia się na niesprawiedliwościach w punktowaniu niektórych osiągnięć z tej kategorii, na przykład

recenzje artykułów, udział w konferencjach, publikacje w czasopismach zagranicznych, niewymienionych na liście A, sposób punktowania grantów:

I ja pracuję na duży grant kilkaset tysięcy za jeden-dwa punkty? To jest kompletnie od czapy moim zdaniem. Jest to kompletnie niesprawiedliwe, bo ci, którzy zarządzają na przykład grantami pięciomilionowymi, [...] uzyskali bardzo dużo pieniędzy dla wydziału i dla uczelni [...] te osoby są później postawione pod ścianą, że nie zrobiły habilitacji w terminie (W7).

Z kolei z wypowiedzi respondentki z Wydziału Prawa można wywnioskować, że w jednostkach, gdzie możliwości, a przede wszystkim potrzeby zdobywania grantów na badania są mniejsze, do kategorii tego typu osiągnięć przypisuje się zbyt dużą wagę, co spotyka się z niezrozumieniem i niechęcią ze strony pracowników.

Należy zwrócić jeszcze uwagę na wymagania punktowe, które według części badanych są zbyt niskie i nie zachęcają do publikowania w wysoko punktowanych czasopismach:

Zachęca do publikowania artykułów w materiałach pokonferencyjnych, w mniej znaczących periodykach, ponieważ tam jest łatwiej się dostać, a mamy wymierny efekt w postaci punktów w ocenie okresowej. Wydaje mi się, że w tej formie system motywacyjny nie zachęca do dobrej pracy naukowej (W6).

Respondenci zwracają też uwagę na nierówne szanse publikowania w czasopismach z listy filadelfijskiej, nawet w obrębie jednego wydziału oraz na kwestie niedoceniań jakości: „**co to za głupoty**, ilość artykułów, a nie ich jakość” (W27).

Osoby prezentujące postawy ambiwalentne wobec SOOP zauważają też pozytywne strony kryteriów oceny pracy naukowo-badawczej. Zaliczają się do nich: możliwość uzyskania dużej liczby punktów za publikacje na liście A czy przyznawanie punktów za artykuły zgodnie z punktacją obowiązującą w roku publikacji. Według jednego z respondentów kryteria naukowe „to powinno być pierwsze, najważniejsze kryterium na uczelni” (W43). Nie należy jednak zapominać, że wielu badanych podkreślało, że niedoceniań dydaktyki uważają za mankament tego systemu.

Analizując wypowiedzi respondentów z tej grupy, należy zwrócić uwagę na ich, w przeważającej liczbie przypadków, krytyczny stosunek do kryteriów naukowo-badawczych. Większość problemów poruszanych przez rozmówców deklarujących ambiwalentne postawy wobec SOOP pojawiła się również w opiniach nie tylko osób prezentujących negatywne, ale i pozytywne postawy wobec SOOP. Wśród respondentów o ambiwalentnych postawach można wyróżnić trzy grupy: pierwsza – ogólnie negatywnie nastawiona do obowiązującego sposobu oceniania pracy naukowej ze względu na konsekwencje dla jakości tej pracy, druga – osoby, mające zastrzeżenia do pojedynczych kryteriów, trzecia – osoby, które obok problemów zauważają również zalety. W grupie tej pojawiają się również dość mocno emocjonalne wypowiedzi, wskazujące na przeżywaną frustrację, wynikającą z zauważania i konieczności radzenia sobie ze sprzecznościami w oczekiwaniach pracodawcy.

Podsumowując wypowiedzi na temat oceny pracy naukowej respondentów deklarujących różne postawy wobec SOOP, należy stwierdzić, że praktycznie wszyscy wskazują, że w tej części oceny pracy występują problemy, a nawet w dużym stopniu są ze sobą zgodni, czego one dotyczą. Oznacza to, że sama negatywna opinia o kryteriach naukowych nie jest prawdopodobnie wystarczająca do uformowania jednoznacznie negatywnej postawy wobec SOOP. W przypadku osób o postawach negatywnych często zauważalna jest pewna „kumulacja” przedstawianych problemów związanych z różnymi elementami systemu oceniania. Jak wskazano wcześniej, nie bez znaczenia są również takie czynniki, jak miejsce pracy czy pozycja zawodowa badanych. Zarzuty wobec oceny pracy naukowej przedstawia tabela 7.1.

Tabela 7.1. Problemy oceny pracy naukowej z perspektywy osób badanych

Kategoria problemów	Rodzaje problemów oceny pracy naukowej
Założenia SOOP	Nieporównywalność dziedzin nauki Różna specyfika wydziałów, instytutów, katedr System punktowy i niedocenywanie jakości pracy Niemierzalność wartości publikacji Oparcie na zmieniającej się punktacji czasopism
Skutki oceny pracy naukowej	Brak wsparcia rozwoju naukowego (realizacja ważnych działań w drugiej kolejności, po zdobyciu punktów) Nieprawidłowe ukierunkowywanie działalności naukowej i zachęta do gorszej jakościowo pracy (decyzje o konkretnych działaniach dyktowane punktami; tworzenie publikacji dla punktów; wybór miejsca publikacji; podejście do tworzonej pracy) Zniechęcanie do współpracy wewnątrzwydziałowej
Rozwiązania cząstkowe w SOOP	Dysproporcje liczby punktów do nakładu pracy Brak części kryteriów ważnych dla respondentów Niezgodne z oczekiwaniami wymagania punktowe

Źródło: opracowanie własne.

7.2. Ocena pracy dydaktycznej w opiniach pracowników Uniwersytetu X

Opinie dotyczące oceny pracy dydaktycznej¹ w grupie respondentów **deklarujących pozytywne postawy** wobec SOOP są zróżnicowane. Część osób deklaruje pełne zadowolenie z tej części kryteriów oceny, ewentualnie sugeruje niewielkie

1 Elementem oceny pracy dydaktycznej jest ocena zajęć przez studentów. Ze względu na wiele odniesień respondentów do motywacji studentów jako podmiotów ocenianych została ona szczegółowo omówiona w rozdziale dotyczącym podmiotów dokonujących oceny.

zmiany w punktacji poszczególnych osiągnięć (na przykład nieadekwatna punktacja za bycie opiekunem koła naukowego, niepotrzebne punkty za nadgodziny, punktacja prowadzonych prac magisterskich). Wśród wypowiedzi jednoznacznie pozytywnych można przywołać chociażby następujące:

Trudno mi sobie wyobrazić, czy jakieś inne kryteria mogłyby być brane pod uwagę (W15).

To, że wczytywane są tematy z USOS-a, już nie musimy pilnować godzin, liczby studentów, [...] to jest dosyć fajne. Poza tym myślę, że jest poprawnie, nie widzę tu jakichś zastrzeżeń do tej części (W17).

Część osób podważa jednak sam sposób podejścia do oceny dydaktyki. Respondentka W2 stwierdza, że:

Mam takie poczucie, że naszym podstawowym etatem jest 230 godzin, no to powinniśmy być oceniani za 230 godzin, np. w ramach tych 230 godzin powinniśmy być oceniani za to, czy stosujemy innowacyjne narzędzia [...] ocenianie za wszystko to, co zrobimy dodatkowo, jest o tyle niesłuszne, że nie wynika to z moich chęci czy z moich mocy sprawczych [...] trochę pozbawione sensu, bo zupełnie nie mamy na to wpływu [...] oceniani jesteśmy za to, co zrobiliśmy, nie dlatego, że chcieliśmy, tylko dlatego że po prostu zbieg okoliczności, spłot dobrych wypadków spowodował, że akurat trafiliśmy właśnie albo na sympatyczną grupę, albo dostaliśmy dodatkowe prace do oceny.

W wypowiedzi tej widoczne są podstawowe zarzuty, jakie ocenie dydaktyki stawia respondentka: brak realnej oceny jakości zajęć oraz ocena za elementy, na które pracownik nie ma wpływu. Podobnego zdania są również inni badani, jak na przykład respondent W39:

To, czy ja wypełnię pełne pensum, czy trochę mniej, nie zależy ode mnie, tylko od tego, jak zajęcia zostaną mi przydzielone [...] ilość wypromowanych magistrantów – na Wydziale Chemii za dużo magistrantów w jednym roku wypromować się nie da.

Badany prawdopodobnie nie ma wiedzy o zróżnicowaniu wymagań w zakresie dydaktyki na poszczególnych wydziałach. Jednocześnie pożądana byłaby większa elastyczność, polegająca na obniżeniu oczekiwań w obszarze naukowym dla osób prowadzących dużo zajęć ze studentami. Respondent podkreśla jednak również dobre strony w kryteriach oceny pracy dydaktycznej, a mianowicie obecność innych elementów, które pozwalają na zdobywanie punktów w tej sekcji, takich jak skrypty czy zajęcia po angielsku.

Kolejny badany, pełniący funkcję kierownika katedry, podkreśla, że dzieląc prace dydaktyczne, musi brać pod uwagę ocenianie okresowe:

Jako kierownik muszę to wszystko tak rozłożyć [...] żebyśmy w krytycznej sytuacji jako grupa współpracowników i niemal przyjaciół mogli z tego wszystkiego wyjść godnie, bez zagrożeń,

które by stanowiły coś takiego jak powód do wyeliminowania jednej cząstki wśród nas, bo wtedy byśmy się czuli wszyscy, no nie wiem, jakie to byłoby uczucie. Uczucie to byłoby totalnej i absolutnej klęski (W5).

Respondenci oczekiwaliby większego wykorzystania części oceny dotyczącej pracy dydaktycznej. Podkreślają, że jej waga jest zbyt mała. Wydaje się, że wart uwagi jest fakt, że na niedocenywanie dydaktyki wskazują osoby, które nie zajmują stanowisk dydaktycznych, a więc te, u których największy nacisk podczas oceniania okresowego kładzie się na część naukowo-badawczą. Stwierdzają, że:

Właściwie okazuje się, że ta część dydaktyczna praktycznie do niczego się nie liczy. Uważam, że jednak ta część dydaktyczna też powinna mieć jakąś swoją wagę, większą niż chyba ma (W25).

Mam takie poczucie, że z tego, że prowadzę dydaktykę na bardzo dobrym poziomie, nic nie wynika. Również dla tych, którzy prowadzą na niskim poziomie, też nic nie wynika [...] Czy celem jest tylko to, że wymaga się od uczelni, żeby oceniała dydaktykę, czy jednak jest jakiś cel [...] czyli faktyczne podnoszenie jakości kształcenia? (W31).

Na podkreślenie zasługuje również stwierdzenie, że ważna byłaby

[...] ocena płynąca od fachowca czy od kierownika, który ma obowiązek oceniać naszą pracę na bieżąco, że ona powinna tam jeszcze też się dolożyć do tego zakresu właśnie oceny tej dydaktyki (W42).

Analiza wypowiedzi dotyczących oceny pracy dydaktycznej respondentów prezentujących pozytywne postawy wobec SOOP wskazuje na duże zróżnicowanie opinii w tym zakresie i jednocześnie stosunkowo niewiele okazywanych emocji dotyczących tej części oceniania okresowego. Większość osób dostrzega problemy w tej części oceny, ale nie jest przeciwna jej w takim kształcie – ich uwagi raczej wskazują na potrzebę wprowadzenia pewnych poprawek. Największe zastrzeżenia budzi dokonywanie oceny w kategoriach, na które pracownicy nie mają większego wpływu (problem ten jest podnoszony przez respondentów z wydziałów czy instytutów, gdzie studentów jest mało), oraz niemiernodajność oceny zajęć przez studentów (szczegółowo omówiona w rozdziale 6), która zajmuje ważne miejsce w wypowiedziach osób prezentujących zarówno negatywne, pozytywne, jak i ambiwalentne postawy wobec SOOP.

Respondenci prezentujący **negatywne postawy** wobec SOOP w większości krytykują kryteria oceny pracy dydaktycznej, czego przejawem może być wypowiedź respondentki – starszego wykładowcy – która stwierdza, że

[...] zdecydowanie to **najgorsza część ankiety**. Znaczącej najłatwiejsza do przejścia, natomiast najmniej rozbudowana i najmniej taka szczegółowa (W14).

Niezadowolone ze znaczenia i oceny dydaktyki są również trzy inne respondentki (zatrudnione na stanowiskach asystentki lub adiunkta):

Sama dydaktyka, takie mam poczucie, że ona nie jest tak poważana, jak ja bym chciała, żeby była (W33).

Raczej na minus mnie zaskoczył na przykład ten przelicznik w stosunku do prac naukowych, że one są tak ważne, a z kolei tak nieważne są te prace dydaktyczne (W12).

Zdecydowanie postawienie tego nacisku tylko na część naukową nie odzwierciedla tego, co ja robię [...] ogrom czasu i energii, który poświęcam na uczelni jakby w ogóle nie jest brany pod uwagę. Więc to rzeczywiście może być **krzywdzące** (W13).

Z kolei respondent – profesor nadzwyczajny – który uważa, że pracą naukowca jest przede wszystkim aktywność badawcza, ma przeciwne zdanie:

Część dydaktyczna, to myślę, że lepiej jest zorganizowana [...] jest dodatkiem, który jakiś tam udział procentowy w ocenie ogólnej powinien mieć, ale nie rozstrzygać o niej (W30).

Respondentka przeciwna formalnej ocenie pracowników naukowych stwierdza z kolei, że:

Ta zewnętrzna ocena nie ma żadnego wpływu na to, czy ja przyjdę na zajęcia, czy nie. Po prostu przychodzę na zajęcia, bo nie wyobrażam sobie, żeby ktoś miał mówić, że ja nie chodzę na zajęcia, nie prowadzę zajęć, czy prowadzę je byle jak (W41).

Problemem poruszonym przez respondentów jest również uwzględnianie w ocenie pracownika elementów, na które nie ma on większego wpływu, takich jak liczba godzin zajęć. Respondenci, zwłaszcza z wydziałów eksperymentalnych, zwracają również uwagę na punktację osiągnięć w ramach tej części:

[...] przeliczniki za wypromowane prace licencjackie czy magisterskie, napisane recenzje [...] to jest nieadekwatne do wysiłku, zwłaszcza w przypadku promowania (W12).

Inni respondenci zarzucają ocenie dydaktyki brak doceniania jakości zajęć oraz doksztalcania się pracowników w tym zakresie:

Wydaje mi się, że w ogóle nikt nie ocenia poziomu nauczania, bo właściwie starszy wykładowca jest oceniany tylko i wyłącznie z liczby przepracowanych godzin. [...] nikt nas nie motywuje do tego, żeby podciągać swoje umiejętności (W14).

Pokazuję swoje szkolenia, kursy i tak dalej, które przesłałam [...], ale z tego co wiem, to jest to raczej nie za bardzo brane pod uwagę (W33).

Autorka spodziewała się, że niższa waga przypisywana dydaktyce niż pracy naukowej będzie wskazywana jako problem głównie przez respondentkę zatrudnioną na stanowisku starszego wykładowcy, dla której ta część oceny pracy jest

najważniejsza. Okazało się jednak, że podobnego zdania są również inni badani, którzy wypowiadali się na ten temat.

W wypowiedziach respondentów deklarujących **ambivalentne postawy** wobec SOOP podkreśla się, że niewłaściwe jest ocenianie za rzeczy, na które pracownik nie ma wpływu, na przykład za liczbę godzin zajęć czy prowadzenie zajęć w dużych grupach. Jeden z respondentów zwraca uwagę, że

[...] ta dydaktyka nie powinna odgrywać bardzo znaczącej roli [...] warunkiem do uzyskania oceny pozytywnej nie może być na przykład zrobienie odpowiedniej liczby nadgodzin (W6).

Być może uwaga ta wynika z braku wiedzy na temat innych możliwości uzyskania punktów za pracę dydaktyczną niż liczba godzin zajęć. Respondentom brakuje oceny jakości pracy dydaktycznej (W43: „taki typowy wskaźnik biurokratyczny. Ktoś dużo ma zajęć, ktoś ma mniej zajęć. [...] Ta ilość godzin niekoniecznie jest powiązana z tym, że ktoś na przykład coś dobrze prowadzi”). Część badanych wskazuje na konkretne osiągnięcia, które ich zdaniem nie są dostatecznie doceniane. Według jednego z respondentów pracownicy dydaktyczni nie muszą mieć wyższej liczby punktów w tym zakresie od pracowników naukowo-dydaktycznych, co uważa za „pewną niesprawiedliwość” (W4). Wśród badanych jest również osoba, według której cała ocena dydaktyki jest prowadzona niewłaściwie, ponieważ

My jako uczelnia, reagujemy w sytuacji, gdy dydaktyka jest gdzieś położona kompletnie, czyli kiedy sytuacja jest tragiczna i to jest jedyna sytuacja, w której reagujemy (W16).

Tylko jeden z respondentów wskazał elementy oceny pracy dydaktycznej, które uważa za dobre (premiowanie za prowadzenie zajęć w językach obcych, punktacja osiągnięć oraz proporcje pomiędzy częścią dydaktyczną a naukową).

Podsumowując wypowiedzi na temat kryteriów oceny pracy dydaktycznej respondentów prezentujących postawy ambivalentne, można powiedzieć, że nie różnią się one znacząco od wypowiedzi osób deklarujących postawy pozytywne wobec SOOP. Również tutaj występuje dość duża różnorodność poruszanych problemów. Z wyjątkiem jednej osoby, pozostałe nie kwestionują istoty oceny pracy dydaktycznej, chociaż podkreślają, że brakuje w niej spojrzenia na jakość.

Uogólniając wypowiedzi respondentów na temat oceny pracy dydaktycznej, należy zauważyć, że niezależnie od deklarowanej postawy wobec SOOP, badani wskazują problemy występujące w tej części. W dużym stopniu odnoszą się do tych samych kwestii, takich jak: brak odpowiedniej oceny jakości prowadzonych zajęć, kryteria oceny, na które pracownicy nie mają wpływu (jak liczba godzin zajęć, liczba studentów itp.). Osoby prezentujące zarówno postawy pozytywne, jak i negatywne wskazują na zbyt małą wagę tej części oceny, z kolei badani o postawach pozytywnych i ambivalentnych postulują zmiany w punktacji osiągnięć,

zwracając uwagę na niedocenywanie pewnych działań. Charakterystyczne dla nauczycieli akademickich o pozytywnych postawach wobec SOOP jest to, że mimo wskazywania błędów w ocenie dydaktyki w większości są zdania, że są to problemy niedyskwalifikujące tej części oceny i deklarują ogólne zadowolenie z niej. Osoby o postawach negatywnych wobec SOOP w większości prezentują zaś krytyczny stosunek do oceny dydaktyki, podkreślając ważność poruszanych kwestii dla prawidłowości oceny.

7.3. Ocena pracy organizacyjnej w opiniach pracowników Uniwersytetu X

Na podstawie wypowiedzi respondentów deklarujących **postawy pozytywne** na temat oceny pracy organizacyjnej można wskazać osoby, które uważają, że ta część oceny funkcjonuje bardzo dobrze (W15, W20, W22) czy umiarkowanie dobrze (W31) – respondent stwierdza, że kierunek oceny pracy organizacyjnej jest dobry, ale:

[...] nie podoba mi się to, że nie ma równomiernego rozkładu zajęć organizacyjnych [...] zadanie zadaniu nierówne [...] i nigdzie nie jest wykazywana liczba godzin pracy.

[...] te kryteria też uważam, że są jasne i sprecyzowane i każdy z nas może mieć na to wpływ (W37),

badany jednocześnie stwierdza, że

[...] praca na rzecz wydziału nie jest pracą dla ankiety, tylko pracą dla rozwoju wydziału (W37).

Występują również opinie negatywne, chociażby respondentki W2, która podkreśla, że po pierwsze: „na organizacyjną zupełnie nie mamy wpływu, to znaczy biorąc pod uwagę liczbę pracowników i liczbę zadań”, ponieważ funkcje mogą pełnić pojedyncze osoby, po drugie, ponieważ występuje podwójne nagradzanie osób zajmujących stanowiska kierownicze. Badana stwierdza, że to

[...] właśnie ta masa najbardziej utytułowanych powinna być rozliczana z tego, jakie są ich relacje z pracownikami, czy umieją organizować, jak wygląda jakość spotkań naukowych, czy każdy ma ścieżkę kariery (W2).

Problem podwójnego nagradzania za funkcje kierownicze podnosi również kolejny respondent:

Jeżeli ktoś pełni funkcję kierowniczą [...] dostaje dodatki kierownicze, a później jeszcze dodatkowo odpowiednio wyższe premie zbiera [...] myślę, że jest to trochę nie fair w stosunku do innych (W39).

Wskazuje również, że prowadzi to też do takich sytuacji, że:

Są u nas takie osoby, które mają „kominy” z tych punktów organizacyjnych (W39).

Podobnego zdania jest respondentka W11, dla której ta część jest „w zasadzie najbardziej problematyczna” i podkreśla, że dużo punktów dostaje się za pełnienie funkcji, co dla młodych pracowników jest nieosiągalne. W grupie osób prezentujących pozytywne postawy wobec SOOP jest również taka, która wyraża „spore wątpliwości, czy to w ogóle powinno być brane pod uwagę dlatego, że i tak się to nie liczy do niczego” (W25), wskazuje również, że ta część oceny wytwarza „dość chorobliwą sytuację, że ktoś, kto się przestraszy tego, że nie dostanie ani jednego punkciku, to **prosi, żeby coś mu kazać zrobić**” oraz na występujące „niezdrowe dysproporcje” w punktacji poszczególnych osiągnięć w stosunku do nakładu pracy.

Są też osoby, które mają uwagi do punktacji niektórych osiągnięć, ogólnie oceniając tę część raczej dobrze:

Za pracę taką dodatkową organizacyjną są punkty przewidziane, ale są mizerne w porównaniu z funkcyjnymi [...] To jak to można odrobić? (W35).

Wolałbym, żeby to było zatwierdzone, że jeśli się pracowało nad programem specjalności, to są trzy punkty, jak ktoś pracował nad wdrożeniem krajowych ram kwalifikacji, to powinien dostać 50 punktów niż takie 30 punktów do dyspozycji kierownika. Wolałbym [...], żeby to nie było uznaniowo [...] Co ciekawe, za pójście na dwie godziny na targi dostają tyle samo punktów, co za bycie sekretarzem przez całe lato (W40).

W badanej grupie są też dwie osoby, które mają niewielką wiedzę o sposobie oceny tej części, ale nie powoduje to u nich negatywnych emocji.

Wypowiedzi respondentów mogą wskazywać, że dość dużą niezgodę wywołuje podwójne nagradzanie za pełnienie funkcji czy dysproporcje pomiędzy nakładami pracy a liczbą otrzymywanych punktów. Przejawami nielicznych negatywnych emocji mogą być niektóre zwroty używane przez badanych: „To są te absurdy”, „trochę nie fair”, „trochę jest niesprawiedliwe”, „dość chorobliwa sytuacja”, „niezdrowe dysproporcje”. Emocje pozytywne również nie są silnie akcentowane. Być może powodem niewielkich emocji jest fakt, że większość respondentów uważa, że ta grupa kryteriów jest najmniej ważna i niespełnienie minimów nie grozi konsekwencjami. Najwięcej negatywnych emocji w tym zakresie wywołuje niezgodne z oczekiwaniami nagradzanie za pełnienie funkcji kierowniczych. Respondenci prezentujący postawy pozytywne na temat kryteriów oceny pracy organizacyjnej wypowiedzi

się stosunkowo najmniej – to również może wskazywać na małą wagę tej części dla ich postaw wobec całego systemu oceniania okresowego pracowników.

Część oceny dotycząca pracy organizacyjnej spotyka się ze stosunkowo dużą krytyką osób przejawiających **negatywne postawy wobec SOOP**. Respondenci zwracają uwagę na potrzebę zbilansowania różnego typu działalności, stwierdzając, że niemożliwe jest bardzo dobre działanie we wszystkich trzech sferach jednocześnie. Dla innych ocena działalności organizacyjnej jest niepotrzebna – część osób wskazuje, że praca organizacyjna jest bowiem czymś oczywistym (zwłaszcza w przypadku profesorów), część z kolei nie zauważa korzyści z angażowania się w nią przez wszystkich.

Respondenci zwracają również uwagę, że nie wszyscy mają taką samą szansę zdobywania punktów w tym obszarze: „formalnie rzecz biorąc, musi pani być kimś funkcyjnym, żeby spełniać te kryteria” (W26), „jakoś nie bardzo mamy się czym wykazać, więc to jest takie trochę gimnastykowanie się z tymi punktami” (W33 – asystent).

Badani proponują pewne rozwiązania dotyczące sfery organizacyjnej. Jednym z nich jest podzielenie tej części

[...] w zależności od stopnia naukowego [...] Mimo że to się przekłada później na liczbę punktów, to jednak **jest to frustrujące**, że przewijamy ileś tabel, żeby dotrzeć do własnych możliwości (W12).

Druga z osób proponuje stworzenie jednej wspólnej kategorii osiągnięć dydaktyczno-organizacyjnych ze względu na to, że i tak część organizacyjna jest „traktowana jako chyba mało znacząca” (W45).

Na podstawie liczby wypowiedzi i stopnia ich emocjonalności wydaje się, że ta część oceny, mimo że zauważane są w niej różne problemy, może nie mieć porównywalnego do części naukowo-badawczej i dydaktycznej wpływu na negatywne postawy pracowników wobec SOOP.

Respondenci deklarujący **postawy ambiwalentne** również zwracają uwagę na pewne trudności w zdobyciu punktów za pracę organizacyjną. Dotyczy to przede wszystkim osób zatrudnionych na niższych stanowiskach, które mają utrudniony dostęp do wyżej punktowanych aktywności:

W przypadku pracowników zajmujących te niższe szczeble naukowo-dydaktyczne wpływ na pełnienie poszczególnych funkcji organizacyjnych na wydziale jest w mojej ocenie bardzo niski (W6).

Dużo łatwiej o te punkty osobom, które są pracownikami samodzielnymi, więc być może tutaj jakieś wyważenie byłoby potrzebne (W10)

– respondent zauważa, że próg punktowy jest ustawiony nisko, ale i tak stwierdza, że pracownikom niesamodzielnym nie jest łatwo te punkty uzyskać.

Na niektórych wydziałach starsi wykładowcy i profesorowie mają do zdobycia podobną liczbę punktów w tej kategorii, co zdaniem respondenta – starszego wykładowcy, nie jest sprawiedliwe:

Tu już w ogóle jest **czysta abstrakcja**, dlatego że ja jako starszy wykładowca jestem klasyfikowany razem z grupą profesorów, gdzie oni mają szereg tych dodatkowych komisji [...] i za to dostają punkty. Starszy wykładowca tak na dobrą sprawę to nie za bardzo jest w stanie uciuć tych punktów w takiej ilości, którą tam ma przykazaną. Także tutaj jakby jest ciężko i troszkę nie w porządku (W34).

Badani zwracają uwagę, że nie wszystkie kategorie osiągnięć są dla nich zrozumiałe, a część z aktywności organizacyjnych w ogóle nie jest uwzględniana lub jest niedostatecznie nagradzana:

[...] czy to była promocja, czy nie, czyli no takie dylematy, które nie wiem, czy mają sens (W21).

[...] taki punkt o współpracy z środowiskami lokalnym, biznesem [...] i u nas jest to niewymierne (W29)

– respondentka zgłaszała wątpliwości, jak kwalifikować realizowane przez siebie działania. Zwraca również uwagę, że na uczelni nie wszystko musi być wliczane do oceny okresowej, przywołując wieloletnie doświadczenie z pracy w komisji rekrutacyjnej, za które nie otrzymywała wynagrodzenia ani punktów, ale

[...] do głowy mi nie przyszło mieć z tego powodu jakieś pretensje. Natomiast w tej chwili jakieś przejawy tego punktowania są [...] Uczelnia nie może być traktowana jak fabryka gwoździ (W29).

Nawiązując do tej wypowiedzi, można przywołać problemy, na jakie napotyka inna respondentka, próbując

[...] przekonać kolegów, [...] żeby się zaangażowali w pracę przy organizacji [...] jakichś eventów, które służą promocji, ale też pozyskiwaniu kandydatów na studia. Oni mówią, że **nic z tego nie mają** (W7).

Kolejny z respondentów z jednej strony stwierdza, że „te organizacyjne, to już dla mnie zupełnie tajemnicze” (W43), ale jednocześnie wskazuje jeden punkt, który zmieniłby w tej sekcji: „te funkcje organizacyjne powinny odciążać jakby od naukowych”, w szczególności w przypadku dziekanów. Inny badany sugeruje zaś większe docenienie pracowników angażujących się w działalność promującą uczelnię.

Respondenci deklarujący ambiwalentne postawy wobec SOOP dość krytycznie wypowiadają się o kryteriach organizacyjnych. Nie przejawiają bardzo silnych emocji, ale w niektórych wypowiedziach widoczne jest poczucie niesprawiedliwości, którego doświadczają.

Porównując wypowiedzi respondentów deklarujących różne postawy wobec SOOP, można zauważyć, że ocena pracy organizacyjnej nie wzbudza wielu, bardzo negatywnych emocji, chociaż zastrzeżenia wobec niej mają pracownicy zarówno prezentujący postawy pozytywne, negatywne, jak i ambiwalentne. Dostrzeganie problemów w tej części oceny okresowej prawdopodobnie w mniejszym stopniu wiąże się z postawami wobec SOOP w porównaniu z dwoma pierwszymi grupami kryteriów. Może na to wskazywać chociażby szczególnie wiele kategorii problemów, które wymieniali badani o postawach pozytywnych. Tabela 7.2 zawiera zestawienie problemów zauważanych w części organizacyjnej przez respondentów.

Tabela 7.2. Problemy dostrzegane przez nauczycieli akademickich w ocenie pracy organizacyjnej

Osoby o pozytywnych postawach wobec SOOP	Osoby o negatywnych postawach wobec SOOP	Osoby o ambiwalentnych postawach wobec SOOP
Problem motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (praca na rzecz wydziału nie jest/nie powinna być pracą dla ankiety)	Problem motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (praca organizacyjna to coś oczywistego, nie trzeba tego oceniać)	Problem motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (pracownicy realizują tylko te działania, które się optacają)
Problem możliwości zdobywania punktów przez pracowników o niższych stopniach i nie pełniących funkcji (np. w sytuacji małej liczby zadań i wielu pracowników)	Problem możliwości zdobywania punktów przez pracowników o niższych stopniach i nie pełniących funkcji (w tym problem podobnych oczekiwań wobec pracowników na różnych stanowiskach)	Problem możliwości zdobywania punktów przez pracowników o niższych stopniach i nie pełniących funkcji (zjawisko „proszenia, żeby ktoś kazał coś zrobić”)
Problem podwójnego nagradzania za pełnione funkcje		Problemy interpretacyjne w przypadku części kryteriów
Dysproporcje punktów do nakładu pracy/kwestie pomiaru aktywności organizacyjnej		
Uznaniowość przyznawania punktów w części kryteriów		

Źródło: opracowanie własne.

7.4. Podstawowe cechy kryteriów oceniania a postawy wobec SOOP

7.4.1. Zrozumiałość kryteriów a postawy wobec SOOP

Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdzono, że osoby uważające, że **kryteria naukowe** są zrozumiałe (lub raczej zrozumiałe), osiągają istotnie statystycznie wyższe wszystkie wskaźniki postaw niż osoby, które stwierdziły, że zrozumiałość tych kryteriów jest mała lub żadna. Różnice te można uznać za duże (zwłaszcza w przypadku wskaźnika poznawczego). Porównanie średnich wskaźników postaw zawiera tabela 7.3.

Tabela 7.3. Zrozumiałość kryteriów naukowych a postawy wobec SOOP

Zrozumiałość kryteriów naukowych		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Niezrozumiałe Raczej niezrozumiałe	Średnia (I)	2,8966	2,3669	2,4239	2,5419
	N	47	32	46	31
	Odchylenie standardowe	0,8216	0,8381	0,8578	0,6765
Zrozumiałe Raczej zrozumiałe	Średnia (J)	3,3491	3,2359	3,1194	3,2124
	N	613	457	607	439
	Odchylenie standardowe	0,8892	0,8497	0,9664	0,7516
Porównanie średnich	Różnica średnich (I – J)	-0,4525	-0,8690	-0,6955	-0,6705
	Statystyka F	11,418	31,336	22,478	23,327
	Istotność	0,001	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku kryteriów naukowych, w przypadku **kryteriów dydaktycznych** osoby uważające, że są one zrozumiałe (lub raczej zrozumiałe) osiągają istotnie statystycznie wyższe wszystkie wskaźniki postaw niż osoby, które stwierdziły, że zrozumiałość tych kryteriów jest mała lub żadna (tabela 7.4). Różnice te są jednak niższe niż w przypadku kryteriów naukowych. Należy również zwrócić uwagę, że w przypadku kryteriów dydaktycznych więcej osób uważa je za niezrozumiałe niż w przypadku kryteriów naukowych.

Tabela 7.4. Zrozumiałość kryteriów dydaktycznych a postawy wobec SOOP

Zrozumiałość kryteriów dydaktycznych		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Niezrozumiałe Raczej niezrozumiałe	Średnia (I)	3,0952	2,5531	2,7340	2,6773
	N	78	49	78	49
	Odchylenie standardowe	0,9419	0,8290	1,0408	0,7096
Zrozumiałe Raczej zrozumiałe	Średnia (J)	3,3504	3,2503	3,1155	3,2282
	N	583	442	576	423
	Odchylenie standardowe	0,8798	0,8529	0,9551	0,7493
Porównanie średnich	Różnica średnich (I - J)	-0,2552	-0,6972	-0,3815	-0,5509
	Statystyka F	5,692	29,637	10,721	23,985
	Istotność	0,017	0,000	0,001	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Zrozumiałość kryteriów organizacyjnych w mniejszym stopniu niż pozostałych dwóch typów kryteriów różnicuje wskaźniki postaw (tabela 7.5). Może być to związane z ich najmniejszym postrzeganym wpływem na wynik oceniania okresowego. Jednocześnie najwięcej osób uważa, że stopień ich zrozumiałości jest niewystarczający.

Tabela 7.5. Zrozumiałość kryteriów organizacyjnych a postawy wobec SOOP

Zrozumiałość kryteriów organizacyjnych		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Niezrozumiałe Raczej niezrozumiałe	Średnia (I)	3,1610	2,8022	2,8479	2,8582
	N	165	118	166	112
	Odchylenie standardowe	0,9002	0,8030	1,0056	0,6918
Zrozumiałe Raczej zrozumiałe	Średnia (J)	3,3747	3,3084	3,1510	3,2733
	N	493	369	485	356
	Odchylenie standardowe	0,8801	0,8594	0,9513	0,7563
Porównanie średnich	Różnica średnich (I - J)	-0,2123	-0,5062	-0,3031	-0,4150
	Statystyka F	7,200	31,989	12,194	26,695
	Istotność	0,007	0,000	0,001	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Zrozumiałość kryteriów najsilniej wiąże się ze wskaźnikiem poznawczym, a następnie ze wskaźnikiem ogólnym postawy oraz wskaźnikiem behawioralnym. W ich przypadku najsilniejszy związek oceny zrozumiałości stwierdzono dla kryteriów naukowych. Najmniej istotna jest zaś zrozumiałość kryteriów organizacyjnych, chociaż również tutaj średnią różnicę wskaźników poznawczych czy ogólnego postawy można uznać za dość wysoką.

7.4.2. Liczba kryteriów a postawy wobec SOOP

Opinia o **liczbie kryteriów naukowych** różnicuje wartości wszystkich czterech wskaźników: emocji ($F = 16,704$, $p = 0,000$), poznawczego ($F = 11,950$, $p = 0,000$), behawioralnego ($F = 8,686$, $p = 0,000$) i łącznego postawy ($F = 14,671$, $p = 0,000$).

W przypadku wskaźnika emocji, poznawczego i ogólnego postawy ocena liczby kryteriów naukowych jako odpowiednich wiąże się z istotnie wyższymi wartościami tych wskaźników zarówno w stosunku do wyników osób uważających, że liczba kryteriów jest za mała, jak również, że jest za duża.

W przypadku wskaźnika behawioralnego opinia o prawidłowej liczbie kryteriów wiąże się z istotną statystycznie różnicą wskaźnika w stosunku do wartości uzyskiwanych przez osoby uważające, że kryteriów jest za dużo, ale nie w stosunku do osób, które są zdania, że kryteriów jest za mało. Opinia, że kryteriów jest za dużo, wiąże się z niższym wskaźnikiem behawioralnym w porównaniu ze średnią wskaźnika dla osób prezentujących opinię, że jest ich za mało. Porównanie średnich różnic wskaźników przedstawiono w tabeli 7.6.

Tabela 7.6. Porównanie średnich wskaźników postaw w odniesieniu do opinii o liczbie kryteriów naukowych (test NIR)

Wskaźnik	Liczba kryteriów naukowych (I)	Liczba kryteriów naukowych (J)	Różnica średnich (I - J)	Błąd standardowy	Istotność
Emocji	Odpowiednia	Za mała	0,3802	0,0914	0,000
		Za duża	0,5042	0,1050	0,000
Poznawczy	Odpowiednia	Za mała	0,4396	0,1011	0,000
		Za duża	0,3899	0,1265	0,002
Behawioralny	Za duża	Za mała	-0,2941	0,1366	0,032
		Odpowiednia	-0,4697	0,1154	0,000
Postawy	Odpowiednia	Za mała	0,3921	0,0889	0,000
		Za duża	0,4408	0,1111	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Postrzeganie prawidłowości **liczby kryteriów dydaktycznych** również różnicuje wartości wskaźników: emocji ($F = 7,679$, $p = 0,001$), poznawczego ($F = 11,461$,

$p = 0,000$), behawioralnego ($F = 7,962$, $p = 0,000$) i łącznego postawy ($F = 11,607$, $p = 0,000$).

Zarówno opinie, że kryteriów jest za mało, jak i za dużo wiążą się z niższymi wartościami wszystkich wskaźników postawy w porównaniu z sytuacją, gdy opinia o liczbie kryteriów jest pozytywna. Porównanie średnich zawiera tabela 7.7.

Tabela 7.7. Porównanie średnich wskaźników postaw w odniesieniu do opinii o liczbie kryteriów dydaktycznych (test NIR)

Wskaźnik	Liczba kryteriów dydaktycznych (I)	Liczba kryteriów dydaktycznych (J)	Różnica średnich (I - J)	Błąd standardowy	Istotność
Emocji	Odpowiednia	Za mało	0,3047	0,0977	0,002
		Za dużo	0,3156	0,1082	0,004
Poznawczy	Odpowiednia	Za mało	0,4809	0,1079	0,000
		Za dużo	0,3277	0,1304	0,012
Behawioralny	Odpowiednia	Za mało	0,3496	0,1069	0,001
		Za dużo	0,3377	0,1181	0,004
Postawy	Odpowiednia	Za mało	0,4192	0,0954	0,000
		Za dużo	0,3087	0,1138	0,007

Źródło: opracowanie własne.

Opinia o **liczbie kryteriów organizacyjnych** również różnicuje wartości wszystkich czterech wskaźników postawy: poznawczego ($F = 10,724$, $p = 0,000$), emocji ($F = 3,106$, $p = 0,046$), behawioralnego ($F = 7,071$, $p = 0,001$) i łącznego ($F = 9,833$, $p = 0,000$). Wskaźnik poznawczy jest średnio o 0,4 punktu wyższy, jeśli badany uważa, że liczba kryteriów jest odpowiednia w porównaniu z sytuacją, gdy jest przeciwnego zdania (niezależnie, czy jego zdaniem kryteriów jest za dużo, czy za mało). Pozytywna opinia o liczbie kryteriów wiąże się z wyższym średnio o 0,24 punktu wskaźnikiem emocji w porównaniu z opinią, że kryteriów jest za dużo. Wskaźnik behawioralny jest zaś niższy średnio tylko o 0,19 punktu, gdy kryteriów jest zdaniem respondenta za mało, i niższy średnio o 0,43 punktu, gdy uważa, że jest ich za dużo w porównaniu z sytuacją, gdy liczba kryteriów oceniana jest jako właściwa. Z kolei ogólny wskaźnik postawy jest niższy średnio o 0,32–0,38 punktu w przypadku uznania, że liczba kryteriów organizacyjnych jest nieodpowiednia. Porównanie średnich zawarto w tabeli 7.8.

Tabela 7.8. Porównanie średnich wskaźników postaw w odniesieniu do opinii o liczbie kryteriów organizacyjnych (test NIR)

Wskaźnik	Liczba kryteriów organizacyjnych (I)	Liczba kryteriów organizacyjnych (J)	Różnica średnich (I - J)	Błąd standardowy	Istotność
Emocji	Odpowiednia	Za duża	0,2443	0,1108	0,028
Poznawczy	Odpowiednia	Za mała	0,4141	0,1012	0,000
		Za duża	0,3943	0,1291	0,002
Behawioralny	Odpowiednia	Za mała	0,1952	0,0982	0,047
		Za duża	0,4274	0,1194	0,000
Postawy	Odpowiednia	Za mała	0,3175	0,0888	0,000
		Za duża	0,3842	0,1141	0,001

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe pokazuje, że zarówno opinia, że kryteriów jest za mało, jak i że jest ich za dużo, wiąże się z bardziej negatywnymi postawami wobec oceniania okresowego. Respondenci są mniej przekonani o przydatności oceny oraz przeżywają więcej negatywnych emocji. Wynik ten stanowi potwierdzenie obserwacji dokonanych na podstawie przeprowadzonych wywiadów. Warto zauważyć, że w przypadku zbyt dużej liczby kryteriów naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych mniejsza jest gotowość do uczestniczenia w procesie oceny (niższy wskaźnik behawioralny). Zbyt mała liczba kryteriów naukowych nie różnicuje tego wskaźnika, zaś organizacyjnych jedynie w niewielkim stopniu. Związek pomiędzy zbyt małą liczbą kryteriów dydaktycznych a wartością wskaźnika behawioralnego jest już jednak dość wyraźny. Jest to wynik zgodny z wnioskami wyciągniętymi z rozmów z respondentami, którzy z jednej strony dość zgodnie podkreślali niedocenianie dydaktyki i brak ważnych z ich punktu widzenia elementów w arkuszu oceny, z drugiej strony, zwracając uwagę na fakt, że duża część kryteriów, zwłaszcza w obszarze organizacyjnym, ich nie dotyczy.

7.4.3. Postrzegana sprawiedliwość punktacji osiągnięć a postawy wobec SOOP

Postrzegana sprawiedliwość punktacji **osiągnięć naukowych** istotnie statystycznie różnicuje wartości wszystkich wskaźników postaw. Największe różnice widoczne są w przypadku wskaźnika poznawczego. Punktacja osiągnięć naukowych postrzegana jako sprawiedliwa wiąże się z wartościami wskaźnika poznawczego wyższymi o 0,61 punktu w stosunku do średnich wyników osób uważających, że punktacja ta jest niesprawiedliwa. Jeszcze wyższa różnica (średnio o 0,68 punktu) występuje w przypadku **kryteriów dydaktycznych**. Ocena punktacji osiągnięć naukowych jako sprawiedliwych wiąże się również ze średnio o 0,55 punktu, a sprawiedliwość

punktacji w obszarze dydaktyki – ze średnio o 0,5 punktu wyższym wynikiem ogólnym postawy. Najniższe różnice średnich występują dla sprawiedliwości punktacji **osiągnięć organizacyjnych**. Związki postrzeganej sprawiedliwości punktacji osiągnięć z postawami wobec SOOP przedstawiono w tabelach 7.9–7.11.

Tabela 7.9. Postrzegana sprawiedliwość punktacji osiągnięć naukowych a postawy wobec SOOP

Sprawiedliwość punktacji osiągnięć naukowych		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Niesprawiedliwa lub raczej niesprawiedliwa	Średnia (I)	3,0605	2,8017	2,8205	2,8311
	N	241	172	241	163
	Odchylenie standardowe	0,9169	0,8339	0,9469	0,6934
Sprawiedliwa lub raczej sprawiedliwa	Średnia (J)	3,4936	3,4149	3,2403	3,3819
	N	393	296	387	287
	Odchylenie standardowe	0,8351	0,8234	0,9703	0,7358
Porównanie średnich	Różnica średnich (I – J)	-0,4332	-0,6132	-0,4198	-0,5508
	Statystyka F	37,288	59,773	28,314	60,705
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7.10. Postrzegana sprawiedliwość punktacji osiągnięć dydaktycznych a postawy wobec SOOP

Sprawiedliwość punktacji osiągnięć dydaktycznych		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Niesprawiedliwa lub raczej niesprawiedliwa	Średnia (I)	3,1116	2,7485	2,8239	2,8485
	N	233	164	230	153
	Odchylenie standardowe	0,9317	0,7901	0,9807	0,7284
Sprawiedliwa lub raczej sprawiedliwa	Średnia (J)	3,4562	3,4263	3,2244	3,3532
	N	404	308	400	300
	Odchylenie standardowe	0,8362	0,8300	0,9493	0,7233
Porównanie średnich	Różnica średnich (I – J)	-0,3446	-0,6778	-0,4005	-0,5048
	Statystyka F	23,056	73,774	25,366	49,104
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7.11. Postrzegana sprawiedliwość punktacji osiągnięć organizacyjnych a postawy wobec SOOP

Sprawiedliwość punktacji osiągnięć organizacyjnych		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
Niesprawiedliwa lub raczej niesprawiedliwa	Średnia (I)	3,1982	2,9228	2,9345	2,9794
	N	297	214	294	202
	Odchylenie standardowe	0,8911	0,8399	0,9542	0,7138
Sprawiedliwa lub raczej sprawiedliwa	Średnia (J)	3,4592	3,4210	3,2248	3,3638
	N	331	250	327	243
	Odchylenie standardowe	0,8655	0,8474	0,9787	0,7561
Porównanie średnich	Różnica średnich I – J)	-0,261	-0,4983	-0,2903	-0,3844
	Statystyka F	13,843	40,189	13,942	29,987
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Należy zauważyć, że w trakcie wywiadów respondenci często odnosili się właśnie do sprawiedliwości kryteriów oceny, wskazując miejsca, gdzie jej szczególnie brakuje. Powyższe pokazuje, że uznanie kryteriów za niesprawiedliwe lub raczej niesprawiedliwe wiąże się z mniejszym przekonaniem o przydatności oceny, mniejszą chęcią uczestniczenia w niej, jak również z bardziej negatywnymi emocjami towarzyszącymi temu procesowi. W badanej próbie osób uważających, że kryteria są niesprawiedliwe, jest co prawda mniej niż tych przeciwnego zdania, jednak należy zauważyć, że stanowią one od 33 do nawet 47% osób, dla których obliczono poszczególne wskaźniki.

7.4.4. Postrzegany stopień odnoszenia się kryteriów oceniania do ważnych aspektów pracy a postawy wobec SOOP

Przez postrzegany stopień odnoszenia się kryteriów oceniania do ważnych aspektów pracy rozumiana jest ocena obejmowania przez kryteria wszystkich ważnych z punktu widzenia respondenta elementów jego pracy.

Postrzegany stopień odnoszenia się kryteriów oceniania do ważnych aspektów pracy w istotnym statystycznie stopniu różnicuje wszystkie zarówno częstkowe, jak i ogólny wskaźnik postawy. Relacje postrzeganego stopnia odnoszenia się kryteriów oceniania do ważnych aspektów pracy i wskaźników postaw wobec SOOP przedstawia tabela 7.12.

Analizy bardziej szczegółowe pozwalają stwierdzić, że skrajne grupy (uwzględniająca, że kryteria w ogóle nie odnoszą się do istotnych aspektów pracy, i deklarująca, że obejmują wszystkie ważne aspekty) osiągają różnice wartości wszystkich wskaźników powyżej 1 punktu: wskaźnik emocji średnio 1,2 punktu różnicy (SE = 0,22), wskaźnik poznawczy średnio 1,38 punktu różnicy (SE = 0,24), wskaźnik behawioralny średnio 1,25 punktu różnicy (SE = 0,19), a wskaźnik postawy – 1,35 punktu (SE = 0,21). Należy więc uznać, że jest to szczególnie ważny czynnik postaw wobec oceniania okresowego.

Tabela 7.12. Postrzegany stopień odnoszenia się kryteriów oceniania do ważnych aspektów pracy a postawy wobec SOOP

Jaką część istotnych aspektów pracy obejmują kryteria oceny?		Wskaźnik			
		emocji	poznawczy	behawioralny	postawy
W ogóle lub tylko część	Średnia (I)	3,0251	2,7826	2,7481	2,8146
	N	273	204	264	194
	Odchylenie standardowe	0,8616	0,8169	0,9508	0,6749
Wszystkie lub większość	Średnia (J)	3,5417	3,4826	3,3097	3,4441
	N	375	275	377	266
	Odchylenie standardowe	0,8421	0,7926	0,92456	0,7110
Porównanie średnich	Różnica średnich (I – J)	-0,5166	-0,7000	-0,5616	-0,6296
	Statystyka F	58,313	88,980	55,959	91,781
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne.

7.4.5. Opinia na temat minimów punktowych koniecznych do uzyskania oceny pozytywnej a postawy wobec SOOP

Opinia na temat minimów punktowych jest związana z akceptacją kryteriów, według których dokonywana jest ocena. W związku z tym wśród części respondentów prezentujących **postawy pozytywne** wobec SOOP, którzy stosunkowo dobrze oceniają kryteria, minimalne liczby punktów do uzyskania oceny pozytywnej odbierane są jako „wykonalne w czasie i realne” (W17), „uczciwe i racjonalne” (W20), „złoty środek” (W37), „rozsądne minimum” (W37). Inni akceptują je, ponieważ nie mają problemów z ich spełnieniem:

Te progi są tak niskie, że w zasadzie jeżeli ktoś w ogóle wykazuje jakiekolwiek zainteresowanie, to je może bez większego problemu osiągnąć [...] poziom tych minimalnych progów jest chyba... w miarę do zaakceptowania u nas na wydziale (W25).

Mnie osobiście próg punktowy bardzo też odpowiada [...] nie mam trudności ze spełnieniem tego progu punktowego (W38).

Jeden z respondentów odnosi swoją pozytywną opinię dotyczącą minimów punktowych dla części organizacyjnej do roli, jaką tego typu praca zajmuje w obowiązkach pracownika. Mimo zadowolenia z progów w zakresie dydaktyki i pracy organizacyjnej, nie jest on przekonany do minimum dla trzeciego obszaru oceny. Odwołuje się do swojej oceny okresowej, w której w części naukowo-badawczej przekroczył minima kilkakrotnie – w jego wypowiedzi nie widać zadowolenia z takiego wyniku, tylko przekonanie, że oznacza to, że te minima są za niskie i „z tej części naukowej być może bym trochę podniósł” (W40). Jego opinia w tej sprawie jest zgodna ze zdaniem respondenta W30, deklarującego negatywną postawę wobec SOOP, który mówił o takiej sytuacji, że to jest „błąd w systemie”. Badany stwierdza również, że „mam wrażenie, że te kryteria dla profesorów też troszeczkę są zaniżone” (W40).

W powyższych wypowiedziach pojawiają się opinie, że progi są niskie i że nie ma problemu z ich osiągnięciem. Dla części respondentów są one jednak wręcz za niskie: „progi są bardzo niskie. Bardzo niskie” (W22), „Są za niskie [...] no może poza tą dydaktyczną” (W28). Respondenci ci nie tylko chcą przejść przez ocenianie okresowe bez problemów, ale chcieliby również, żeby progi były ustalone na odpowiednim poziomie.

Jeden z rozmówców uważa, że pracownicy informowani są o progach dopiero po oddaniu wypełnionych arkuszy oceny. Badany wyjaśnia, że:

To jest tak, że najpierw wszyscy składają, jakaś tam średnia jest dopiero układana według wszystkich i dopiero wtedy [...] może jakby było wcześniej, to bym większą uwagę przywiązywał do tego. To po prostu jest musztarda po obiedzie [...] Czy może byłoby lepiej, jakbym wiedział, pewnie tak, może to jest zmiana pewnych reguł w trakcie, nie wiem tego (W36).

Przedstawiona wypowiedź może jednak świadczyć o nieznajomości systemu oceniania przez respondenta. W analizowanej przez autorkę dokumentacji nie znaleziono bowiem potwierdzenia występowania takiej praktyki.

Wypowiedzi dotyczących ogólnej opinii o minimach punktowych jest w przypadku osób prezentujących postawy pozytywne wobec SOOP stosunkowo mało. Te, które się pojawiły, w dużej mierze świadczą o raczej pozytywnym podejściu respondentów, u osób uważających, że minima punktowe są za niskie, nie wiążą się zaś ze zdecydowanie negatywnymi odczuciami.

Respondenci deklarujący **postawy negatywne** zwracają z kolei uwagę na brak elastyczności w zakresie minimalnych liczb punktów potrzebnych do uzyskania oceny pozytywnej. Oczekują elastyczności dwojakiego rodzaju: po pierwsze, samej liczby punktów, które należy uzyskać – pojawiała się propozycja stosowania przedziałów, opartych na przykład na odchyleniu standardowym:

Tylko że ta ocena nie powinna być taka *stricte* rygorystyczna, bo w tej chwili na przykład będę się posługiwać swoim wydziałem, ma uzyskać 24 punkty za te publikacje, ma 22, dostaje ocenę negatywną. To nie jest w porządku według mnie. Powinno być bardziej miękkie podejście do tego, czyli powinien być jakiś margines, jedno odchylenie standardowe czy coś w tym stylu (W26),

a po drugie – elastyczności rozumianej jako branie pod uwagę wypracowanych nadmiarowych punktów w innych obszarach przy ocenie dziedziny, w której nastąpił niedobór:

[...] ma dużą ilość punktów badawczych, to go z kolei powinno zwalniać z niedoborów punktów w dziedzinie administracyjnej, bo **wszystkim naraz być nie można** (W30).

Zwrócono również uwagę na sytuacje, w których minima są znacząco przekraczane przez pracowników:

Być może te wymogi powinny być wielokrotnie wyższe albo powinny być precyzyjniej określone i wtedy one by nie dawały takiego efektu, że ja mam ileś razy więcej punktów niż minimum. Rozumiem jakbym to przekroczył o 20 procent, ale nie o 300. To jest **jakiś błąd w systemie** (W30).

Uwagi dotyczące minimalnych liczb punktów zgłosiło dwóch respondentów spośród prezentujących postawy negatywne wobec SOOP. Być może w ich przypadku ten aspekt również ma związek z ich negatywną postawą.

W najmniejszym stopniu na temat minimów punktowych wypowiadają się osoby prezentujące **postawy ambiwalentne**. Respondenci ci w większości uważają, że minimalne liczby punktów do uzyskania oceny pozytywnej są prawidłowe. Z wyjątkiem jednej osoby, która stwierdza, że „to nie jest trudne, żeby to zrobić, jeżeli ktoś cokolwiek robi” (W48), pozostałe nie sugerują, że progi punktowe są niskie czy wręcz za niskie, co wielokrotnie pojawiało się w wypowiedziach osób deklarujących pozytywne postawy wobec SOOP. Z wyjątkiem jednego respondenta, dla którego minimalna liczba punktów w trzecim kryterium – organizacyjnym – jest za wysoka, pozostali nie wyrażają zastrzeżeń. Można przypuszczać, że obszar ten nie wpływa negatywnie na postawy respondentów wobec SOOP.

Związek opinii na temat minimów punktowych z postawami wobec SOOP sprawdzano też w sondażu diagnostycznym. Ze względu na zauważane przez pracowników różnice w znaczeniu poszczególnych typów kryteriów dla oceny łącznej, za właściwe uznano zbadanie ich opinii na temat minimów oddzielnie dla każdego z ocenianych obszarów. **Minimum punktowe** oceniane jako niewłaściwe może być za niskie lub za wysokie. Sprawdzono, czy zarówno za wysokie, jak i za niskie minima wiążą się z istotnymi statystycznie różnicami w średnich wskaźnikach postaw.

W przypadku minimalnych liczb punktów potrzebnych do uzyskania oceny pozytywnej w **obszarze naukowym** różnice istotne statystycznie stwierdzono dla wszystkich wskaźników: emocji (test Welcha $F = 73,544$, $p = 0,000$), poznawczego

(Anova $F = 4,858$, $p = 0,000$), behawioralnego (test Welcha $F = 37,830$, $p = 0,000$) i ogólnego postawy (test Welcha $F = 30,828$, $p = 0,000$).

Ocena minimum w obszarze naukowym jako za niskiego wiąże się ze **wskaźnikiem emocji** wyższym średnio o 1,22 punktu od uznawanego za wysokie i 0,42 punktu od ocenionego jako odpowiednie. Mniejszą różnicę zaobserwowano w przypadku osób uważających, że minimum jest odpowiednie i że jest za wysokie. Okazało się więc, że respondenci deklarowali więcej pozytywnych emocji w sytuacji, gdy uznawali, że minimum jest za niskie, niż w sytuacji, gdy uważali, że jest ono na odpowiednim poziomie.

Osoby uznające minimum naukowe za niskie oraz te oceniające je jako odpowiednie nie różnią się istotnie statystycznie we **wskaźniku poznawczym**. Średnie wartości tego wskaźnika osób uważających, że minimum to jest za wysokie, są niższe niż w przypadku dwóch pozostałych grup.

Przekonanie, że minimum dla **kryteriów naukowych** jest za wysokie, wiąże się również z niższym **wskaźnikiem behawioralnym** w porównaniu z sytuacją, gdy jest ono uważane za zbyt niskie. Wskaźnik behawioralny w przypadku uznania, że minimum jest odpowiednie, jest wyższy niż w przypadku osób uznających, że jest ono zarówno za wysokie, jak i za niskie.

Osoby uważające, że minimum w obszarze naukowym jest ustalone na zbyt wysokim poziomie osiągają niższy **ogólny wskaźnik postawy** w stosunku do osób uważających, że jest ono odpowiednie, oraz w stosunku do osób, które uważają, że jest ono za niskie. Nie ma istotnych statystycznie różnic w średnich ogólnych wskaźnikach postawy pomiędzy osobami twierdzącymi, że minimum jest za niskie i odpowiednie. Porównania średnich wskaźników przedstawiono w tabeli 7.13.

Tabela 7.13. Postrzegana prawidłowość minimum punktowego w obszarze naukowym a postawy wobec SOOP

Wskaźnik	Test	Minimum – obszar naukowy (I)	Minimum – obszar naukowy (J)	Różnica średnich (I – J)	Błąd standardowy	Istotność
Emocji	Tamhane’a	Za niskie	Za wysokie	1,2196	0,1034	0,000
		Odpowiednie	Za niskie	-0,4225	0,0855	0,000
			Za wysokie	0,7971	0,0847	0,000
Poznawczy	NIR	Za wysokie	Za niskie	-0,3003	0,1427	0,036
			Odpowiednie	-0,3324	0,1073	0,002
Behawioralny	Tamhane’a	Za niskie	Odpowiednie	0,3426	0,1074	0,005
			Za wysokie	0,9915	0,1225	0,000
		Odpowiednie	Za wysokie	0,6490	0,0923	0,000
Postawy	Tamhane’a	Za wysokie	Za niskie	-0,7943	0,1138	0,000
			Odpowiednie	-0,5691	0,0841	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie należy zauważyć, że większość osób, które wypowiedziały się na temat minimum punktowego w obszarze nauki, uważała, że jest ono odpowiednie (64,6% badanych). Spośród pozostałych 18,9% uznało je za wysokie, a 16,5% za zbyt niskie, co jest odzwierciedleniem dość dużego zróżnicowania wymagań na poszczególnych wydziałach.

Sposób postrzegania minimum punktów w **obszarze dydaktycznym** również różnicuje wartości wskaźnika emocji ($F = 12,351$, $p = 0,000$), poznawczego ($F = 3,967$, $p = 0,020$), behawioralnego ($F = 5,703$, $p = 0,004$) i łącznego postawy ($F = 4,511$, $p = 0,012$).

W przypadku tej grupy kryteriów istotne statystycznie różnice średnich wskaźników postaw występują przede wszystkim pomiędzy grupą uważającą, że minimum jest odpowiednie, i grupą uważającą, że jest ono za wysokie. Różnice te w próbie badawczej średnio wynoszą: 0,47 punktu (wskaźnik emocji), 0,29 punktu (wskaźnik poznawczy), 0,35 punktu (wskaźnik behawioralny) i 0,28 punktu (wskaźnik postawy). Można stwierdzić, że ocena minimum w obszarze dydaktyki w mniejszym stopniu różnicuje wskaźniki postawy niż opinia o minimum naukowym. Porównanie średnich wskaźników znajduje się w tabeli 7.14.

Tabela 7.14. Postrzegana prawidłowość minimum punktowego w obszarze dydaktycznym a postawy wobec SOOP (test NIR)

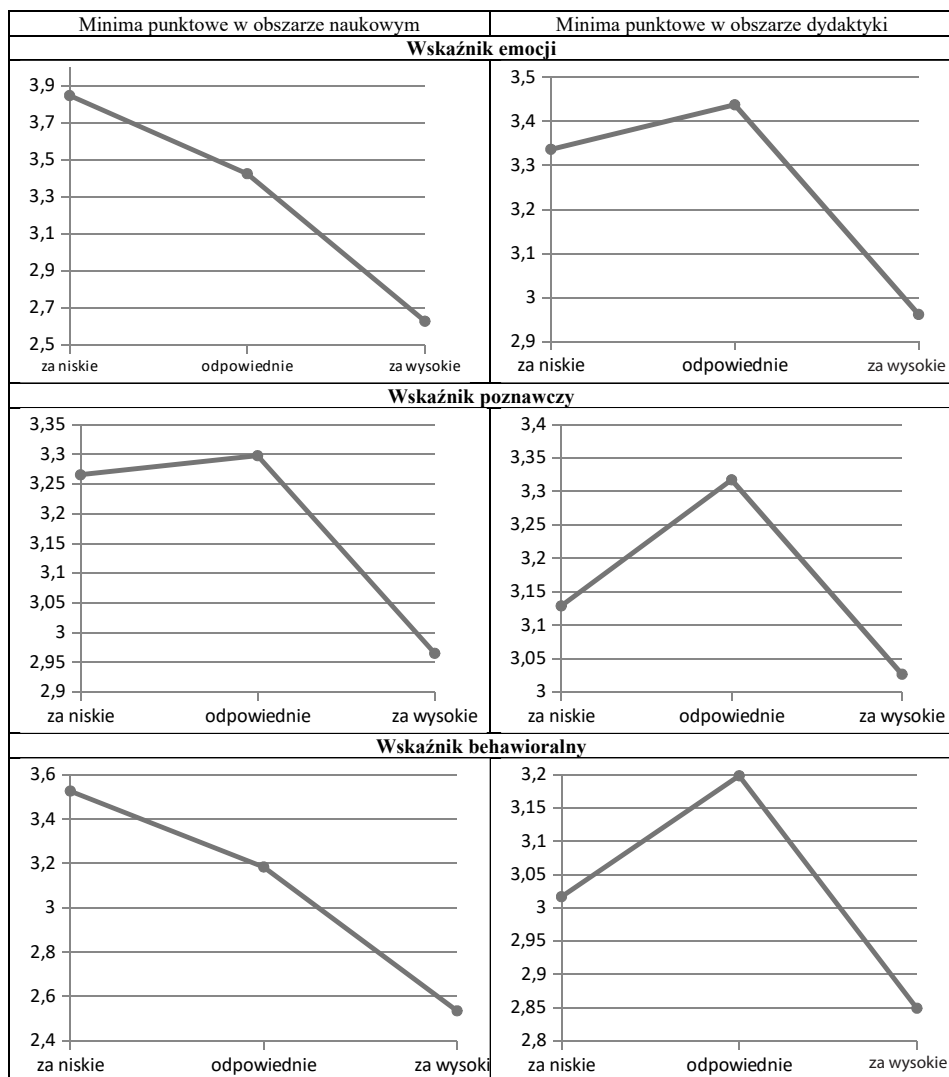
Wskaźnik	Minimum – obszar dydaktyczny (I)	Minimum – obszar dydaktyczny (J)	Różnica średnich (I – J)	Błąd standardowy	Istotność
Emocji	Za wysokie	Za niskie	-0,3745	0,1399	0,008
		Odpowiednie	-0,4755	0,0957	0,000
Poznawczy	Za wysokie	Odpowiednie	-0,2906	0,1098	0,008
Behawioralny	Za wysokie	Odpowiednie	-0,3496	0,1067	0,001
Postawy	Za wysokie	Odpowiednie	-0,2807	0,0982	0,004

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku minimów punktowych w zakresie dydaktyki (w stosunku do minimów w zakresie pracy naukowej) więcej osób jest przekonanych, że są one ustalone na odpowiednim poziomie (70,1% badanych). 11% uważa, że są one za niskie, a 18,9% jest zdania, że za wysokie.

Porównując średnie różnice wskaźników dla opinii o minimach w obszarze dydaktycznym, można zauważyć tendencje występowania wyższych wskaźników w przypadku uznania minimów za odpowiednie (nie wszystkie te relacje są istotne statycznie). Z kolei w przypadku kryteriów naukowych tendencje dwóch z trzech wskaźników pokazują, że za niskie minima mogą prowadzić do bardziej pozytywnych wskaźników emocji i behawioralnego niż minima oceniane jako odpowiednie. Tendencje te przedstawiono w postaci wykresów na rysunku 7.1.

W przypadku kryteriów naukowych poczucie zagrożenia związane z możliwością niez uzyskania odpowiedniej liczby punktów jest prawdopodobnie większe niż



Rysunek 7.1. Tendencje związków minimów punktowych w obszarze naukowym i dydaktyki ze wskaźnikami postaw

Źródło: opracowanie własne.

w przypadku kryteriów dydaktycznych, dlatego im niższy spostrzegany poziom oczekiwań w tym obszarze, tym mniej negatywnych emocji i większa gotowość uczestniczenia w procesie oceny.

Opinia na temat minimum punktowego w **obszarze organizacyjnym** różnicuje wartości wskaźnika emocji ($F = 8,030$, $p = 0,000$), behawioralnego ($F = 8,157$, $p = 0,000$) i łącznego postawy ($F = 4,129$, $p = 0,017$).

Wartości wskaźników postaw różnią się głównie pomiędzy grupą uznającą, że minima organizacyjne są prawidłowe, i grupą uważającą, że są one za wysokie. Dodatkowo, istotnie statystycznie więcej negatywnych emocji odczuwają osoby uważające, że minimum organizacyjne jest zbyt wysokie w stosunku do tych, które uznają je za zbyt niskie. Porównania średnich wartości wskaźników zawiera tabela 7.15.

Tabela 7.15. Postrzegana prawidłowość minimum punktowego w obszarze organizacyjnym a postawy wobec SOOP (test NIR)

Wskaźnik	Minimum – obszar organizacyjny (I)	Minimum – obszar organizacyjny (J)	Różnica średnich (I – J)	Błąd standardowy	Istotność
Emocji	Za wysokie	Za niskie	-0,3040	0,1450	0,037
		Odpowiednie	-0,3374	0,0851	0,000
Poznawczy	Odpowiednie	Za wysokie	0,2192	0,0970	0,024
Behawioralny	Odpowiednie	Za wysokie	0,3773	0,0934	0,000
Postawy	Odpowiednie	Za wysokie	0,2490	0,0869	0,004

Źródło: opracowanie własne.

Minima punktowe w tym obszarze zostały uznane przez 60,7% badanych za odpowiednie, przez 9,1% za zbyt niskie i aż przez 30,2% za zbyt wysokie. Mimo to, należy zauważyć, że ocena prawidłowości ustalenia minimum w obszarze organizacyjnym w najmniejszym stopniu wiąże się z postawami pracowników wobec oceniania okresowego. Wcześniejsza, jakościowa część badań pozwoliła na stwierdzenie, że respondenci są świadomi niewielkiego znaczenia tej części oceny dla ich ogólnej noty i przeżywają stosunkowo mało emocji w związku z nią. Obowiązki organizacyjne traktowane są jako mniej ważne od naukowych i dydaktycznych. Nie dziwią więc małe różnice we wskaźniku poznawczym czy emocji w zależności od opinii na temat prawidłowości minimów punktowych w tym obszarze.

7.4.6. Arkusz oceny

Opiniując kryteria oceny, respondenci opierali się na ich wykazie zamieszczonym w arkuszu oceny. Z tego powodu ich stosunek do tego narzędzia oraz jego powiązanie z postawami wobec SOOP zostanie zaprezentowany w tym miejscu.

Większość badanych uznała, że **formularz oceny** jest umiarkowanie przyjazny dla użytkownika. Najmniej osób stwierdziło, że jest on bardzo przyjazny.

Analiza wykazała, że opinia na temat formularza oceny różnicuje wartości wskaźników postaw (wskaźnik emocji Anova $F = 26,835$, $p = 0,000$; wskaźnik poznawczy test Welcha $F = 38,393$, $p = 0,000$; wskaźnik behawioralny test Welcha $F = 24,902$, $p = 0,000$; wskaźnik łączny postawy test Welcha $F = 33,059$, $p = 0,000$).

Średnie i odchylenia standardowe wskaźników postaw w zależności od opinii o formularzu oceny przedstawiono w tabeli 7.16.

Tabela 7.16. Charakterystyka wskaźników postaw wobec SOOP w odniesieniu do opinii o formularzu oceny

Wskaźnik	Formularz oceny	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Emocji	Nieprzyjazny dla użytkownika	129	2,8627	0,8454
	Umiarkowanie przyjazny dla użytkownika	483	3,3954	0,8488
	Bardzo przyjazny dla użytkownika	50	3,7543	0,9263
	Ogółem	662	3,3187	0,8869
Poznawczy	Nieprzyjazny dla użytkownika	99	2,5679	0,7708
	Umiarkowanie przyjazny dla użytkownika	350	3,2939	0,7880
	Bardzo przyjazny dla użytkownika	40	3,6818	1,1068
	Ogółem	489	3,1786	0,8759
Behawioralny	Nieprzyjazny dla użytkownika	131	2,6069	0,8677
	Umiarkowanie przyjazny dla użytkownika	474	3,1466	0,9448
	Bardzo przyjazny dla użytkownika	50	3,5700	1,1089
	Ogółem	655	3,0710	0,9766
Postawy	Nieprzyjazny dla użytkownika	92	2,6730	0,6608
	Umiarkowanie przyjazny dla użytkownika	338	3,2476	0,6947
	Bardzo przyjazny dla użytkownika	40	3,6767	0,9576
	Ogółem	470	3,1716	0,7632

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku negatywnej opinii o formularzu średnie wskaźników są niskie – podobnie jak w przypadku oceny pracy komisji oceniającej – wynoszą one od 2,6 (behawioralny) do 2,86 (emocji). Średnie wartości wskaźników dla grupy uznającej formularz za bardzo przyjazny można zaś traktować jako dość wysokie.

Porównania *post hoc* pokazały, że wszystkie różnice średnich są istotne statystycznie. W przypadku grup skrajnych (osób twierdzących, że formularz jest nieprzyjazny i bardzo przyjazny dla użytkownika) stwierdzono najwyższe różnice średnich, wynoszące 0,89 punktu we wskaźniku emocji ($SE = 0,1423$), 1,11 punktu we wskaźniku poznawczym ($SE = 0,1527$), 0,96 punktu we wskaźniku behawioralnym ($SE = 0,1568$) i 1 punkt we wskaźniku łącznym postawy ($SE = 0,1352$).

Budowa formularza oceniania, prostota obsługi, możliwość wypełniania na bieżąco w portalu pracowniczym oraz uzupełnianie części informacji przez pracowników dziekanatu to cechy, które mogą wiązać się z opiniami o przyjazności narzędzia dla użytkownika. Brak wsparcia raportowania osiągnięć, który wskazywany był w wywiadach przez pracowników deklarujących negatywne postawy, można utożsamiać z brakiem wymienionych powyżej cech i „nieprzyjaznością”

formularza oceny dla użytkowników. Stosunkowo wysokie wskaźniki postaw w grupie osób wyrażających duże zadowolenie z narzędzia może oznaczać, że jakość kwestionariusza ma wpływ również na bardziej pozytywne postawy.

Stopień akceptacji kryteriów oceny okresowej wiąże się z postawami wobec SOOP deklarowanymi przez nauczycieli akademickich. Na szczególną uwagę zasługują niektóre z wyników zaprezentowanych w tym rozdziale analiz:

- stosunkowo mało osób deklaruje niezrozumiałość kryteriów, zwłaszcza naukowych (około 7%). Jednocześnie niezrozumiałość tej grupy kryteriów w największym stopniu wiąże się z postawami wobec SOOP. Z kolei kryteria organizacyjne, ocenione jako niezrozumiałe przez 25% badanych, w najmniejszym stopniu wiążą się z postawami wobec systemu oceniania. Przekonanie o decydującej roli kryteriów naukowych i marginalnej organizacyjnych wyjaśnia, dlaczego zrozumiałość pierwszych z nich odgrywa tak dużą rolę, zaś w przypadku tych drugich – dużo mniejszą;
- poczucie niesprawiedliwości punktacji osiągnięć deklaruje wielu nauczycieli akademickich, a czynnik ten w dość dużym stopniu wiąże się z bardziej negatywnymi postawami wobec SOOP (zwłaszcza poczucie braku sprawiedliwości w odniesieniu do kryteriów dydaktycznych i naukowych). Poczucie niesprawiedliwości wiąże się z brakiem akceptacji, a to z kolei utrudnia, w skrajnych przypadkach uniemożliwia, zauważanie korzyści z oceny, co może wyjaśniać różnice we wskaźnikach poznawczych osób odmiennie oceniających sprawiedliwość punktacji;
- inny jest mechanizm oddziaływania stosunku pracowników do minimum punktowych na postawy wobec SOOP. Należy tutaj zwrócić uwagę na różnice w powiązaniach oceny minimum w obszarze nauki i dydaktyki z postawami. W przypadku kryteriów dydaktycznych widoczna jest tendencja do przejawiania bardziej pozytywnych postaw w sytuacji, gdy minimum oceniane jest jako odpowiednie (niż za niskie czy za wysokie). W przypadku kryteriów naukowych minima uznawane za niskie wiążą się z bardziej pozytywnymi emocjami i większą chęcią poddawania się ocenie. Prawdopodobną przyczyną takich relacji jest poczucie bezpieczeństwa, jakie wiąże się z niskimi, a nawet za niskimi wymaganiami, które w przypadku kryteriów naukowych okazuje się być ważniejsze niż potrzeba adekwatności oczekiwań pracodawcy do realnych osiągnięć nauczycieli akademickich. Zagrożenie niespełnieniem minimum w ocenie pracy dydaktycznej, z jednej strony powszechnie uznawanej za mającą mniejszą rangę, z drugiej w dużym stopniu uzależnionej od pensum (którego niezawinione niezrealizowanie nie może być powodem negatywnej oceny), może być oceniane jako mało prawdopodobne, a przez to nie wywołuje dużego lęku u pracowników. Minimum „za niskie” nie jest więc istotne dla ich poczucia bezpieczeństwa;
- związki odnoszenia się kryteriów do ważnych aspektów pracy respondentów ze wskaźnikami postaw wobec SOOP pokazują, że nauczyciele akademicki oczekują systemu oceniania, który będzie dostarczał informacji zwrotnych

odnoszących się do istotnych elementów ich pracy. W takiej sytuacji mogą je traktować jako przydatne dla siebie, ale również dla pracodawcy i w większym stopniu chcieć uczestniczyć w ocenie.

Rozdział 8

Kształtowanie postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego. Wnioski i rekomendacje

8.1. Model czynników kształtujących postawy wobec SOOP

W tabeli 8.1 zebrano czynniki w największym stopniu różnicujące średnie wartości wskaźników postaw. Przedstawiono obszary, w których różnice wynosiły minimum 0,5 punktu.

Tabela 8.1. Czynniki w największym stopniu różnicujące wskaźniki postaw wobec SOOP

Wskaźnik emocji	Wskaźnik poznawczy	Wskaźnik behawioralny	Łączny wskaźnik postawy
Opinia o pracy komisji oceniającej (0,94 pkt.)*	Rola przełożonego w SOOP (odpowiednia – za duża 1,07 pkt.)	Częstotliwość (właściwa – niewłaściwa 0,75 pkt.)	Udział w tworzeniu/zmianach SOOP (duży – brak udziału 0,88 pkt.)
Ocena minimum dot. nauki (odpowiednie – zbyt wysokie 0,8 pkt.)	Udział w tworzeniu/zmianach SOOP (duży – brak udziału 1 pkt.)	Zrozumiałość kryteriów naukowych (0,7 pkt.)	Opinia o pracy komisji oceniającej (0,79 pkt.)
Udział w tworzeniu/zmianach SOOP (duży – brak udziału 0,7 pkt.)	Opinia o pracy komisji oceniającej (0,95 pkt.)	Udział w tworzeniu/zmianach SOOP (duży – brak udziału 0,7 pkt.)	Rola przełożonego w SOOP (odpowiednia – za duża 0,75 pkt.)
Częstotliwość (właściwa – niewłaściwa 0,67 pkt.)	Zrozumiałość regulaminu (0,89 pkt.)	Ocena minimum dotyczącego nauki (odpowiednie – zbyt wysokie 0,65 pkt.)	Zrozumiałość kryteriów naukowych (0,67 pkt.)

Tabela 8.1 (cd.)

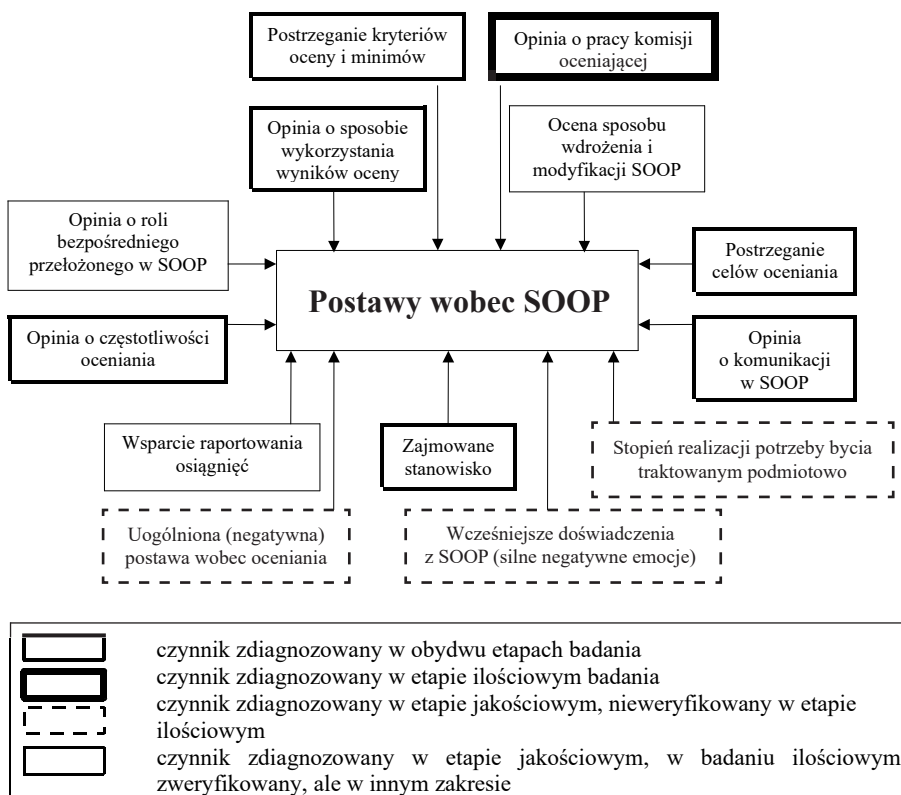
Wskaźnik emocji	Wskaźnik poznawczy	Wskaźnik behawioralny	Łączny wskaźnik postawy
Rola przełożonego w SOOP (odpowiednia – za duża 0,65 pkt.)	Zrozumiałość kryteriów naukowych (0,87 pkt.)	Opinia o pracy komisji oceniającej (0,58 pkt.)	Odnoszenie się kryteriów do istotnych aspektów pracy (0,63 pkt.)
Formularz oceny (umiarkowanie przyjazny – nieprzyjazny 0,53 pkt., b. przyjazny – nieprzyjazny 0,89 pkt.)	Formularz oceny (umiarkowanie przyjazny – nieprzyjazny 0,7 pkt., b. przyjazny – nieprzyjazny 1,11 pkt.)	Odnoszenie się kryteriów do istotnych aspektów pracy (0,56 pkt.)	Częstotliwość (właściwa – niewłaściwa 0,61 pkt.)
Odnoszenie się kryteriów do istotnych aspektów pracy (0,52 pkt.)	Odnoszenie się kryteriów do istotnych aspektów pracy (0,70 pkt.)	Zgodność celów oceniania (0,54 pkt.)	Zrozumiałość regulaminu (0,57 pkt.)
Liczba kryteriów naukowych (odpowiednia – za duża 0,50 pkt.)	Zrozumiałość kryteriów dydaktycznych (0,70 pkt.)	Formularz oceny (umiarkowanie przyjazny – nieprzyjazny 0,54 pkt., b. przyjazny – nieprzyjazny 0,96 pkt.)	Ocena minimum dotyczącego nauki (odpowiednie – zbyt wysokie 0,57 pkt.)
	Informowanie o SOOP (0,65 pkt.)		Formularz oceny (umiarkowanie przyjazny – nieprzyjazny 0,57 pkt., b. przyjazny – nieprzyjazny 1 pkt.)
	Sprawiedliwość punktacji osiągnięć dydaktycznych (0,68 pkt.)		Sprawiedliwość punktacji osiągnięć naukowych (0,55 pkt.)
	Sprawiedliwość punktacji osiągnięć naukowych (0,61 pkt.)		Zrozumiałość kryteriów dydaktycznych (0,55 pkt.)
	Zgodność celów oceniania (0,60 pkt.)		Zgodność celów oceniania (0,53 pkt.)
	Zrozumiałość kryteriów organizacyjnych (0,51 pkt.)		Sprawiedliwość punktacji osiągnięć dydaktycznych (0,50 pkt.)
	Sprawiedliwość punktacji osiągnięć organizacyjnych (0,50 pkt.)		

* W nawiasach podano różnicę średnich. W przypadku zmiennych niebinarnych wskazano, których stanów dotyczą przytoczone różnice (na przykład rola przełożonego w SOOP może być oceniana jako za mała, za duża lub odpowiednia. Pracownicy uważający, że jest ona za duża, prezentują średnio o 1,07 punktu niższe wskaźniki poznawcze postawy niż osoby uważające, że jest ona odpowiednia).

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy czynników przedstawionych w tabeli 8.1 wynika, że wiele z nich ma związek ze wszystkimi wskaźnikami postaw. Można wśród nich wymienić opinię o pracy komisji oceniającej, udział w tworzeniu lub modyfikowaniu SOOP, odnośnienie się kryteriów oceny do ważnych aspektów pracy czy opinię o formularzu oceny. Część z nich z pewnymi wskaźnikami łączy się silniej niż z pozostałymi. Częstotliwość oceniania chociażby w największym stopniu różnicuje wskaźnik behawioralny, czyli chęć bycia ocenianym, w mniejszym wskaźnik emocjonalny oraz łączny. Opinia o minimum w obszarze nauki jest jednym z czynników najbardziej różnicujących wskaźnik emocjonalny, dość istotna jest również w przypadku wskaźnika behawioralnego i łącznego. Rola bezpośredniego przełożonego postrzegana jako za duża ma największy związek z niższymi wskaźnikami poznawczymi, chociaż jest również ważna dla wskaźnika łącznego i emocji.

Na podstawie przeprowadzonych badań stworzono model czynników postaw wobec SOOP (rysunek 8.1). Elementy go tworzące zostały omówione poniżej.



Rysunek 8.1. Model czynników kształtujących postawy nauczycieli akademickich wobec SOOP

Źródło: opracowanie własne.

Wdrożenie i modyfikacja SOOP

Badania kwestionariuszowe potwierdziły znaczenie partycypacji w tworzeniu i zmianach w SOOP dla postaw wobec obecnego systemu oceniania okresowego. Czynnikiem ten wysoko różnicuje zarówno komponent emocjonalny, poznawczy, jak i behawioralny postawy. Niezawarta w tabeli 8.1 deklarowana wiedza o SOOP przed pierwszą oceną (w przypadku większości pracowników jest to równoznaczne z momentem wprowadzania SOOP) w podobnym stopniu koreluje z postawami jak deklarowana wiedza o obecnych rozwiązaniach. Przegląd uwag respondentów pokazuje, że błędy podczas aktualnych modyfikacji wywołują wiele negatywnych emocji („kryteria w danej ocenie często są »dokładane« tuż przed! To jest frustrujące”, „kryteria oceniania są zmieniane za często/czasem nawet w trakcie ocenianego okresu!”, „kryteria oceny zmieniają się w trakcie okresu oceniania!”, „nie jesteśmy informowani (pracownicy, którzy nie chodzą na radę wydziału) właściwie o niczym!”¹). Można wnioskować, że sposób wprowadzania zmian negatywnie wpływa również na komponent poznawczy i behawioralny („Powinny być jednolite przejrzyste wymagania dla wszystkich, a nie zmieniać się i raz udział w zagranicznej konferencji z wykładem nie ma punktów, a w następnej ocenie ma”, „zasady oceniania powinny być znacznie przed okresem, którego dotyczą. Tej zasady nie stosuje się w Uniwersytecie X”, „Zasady oceniania powinny być znane z góry, a nie ustalane przed samą oceną”, „zmiennosc kryteriów jest myląca, sprawia problemy”, „Zbyt często zmieniają się reguły”, „Ocena w 2013 roku była przeprowadzona na podstawie nowych zasad za okres wstecz – 2008/2012 r. Uczono mnie, że prawo nie działa wstecz, a jednak tak się stało i to w uczelni publicznej”).

Postrzeżenie celów oceniania

Stwierdzono związek zgodności celów przypisywanych przez badanych SOOP i celów oczekiwanych z bardziej pozytywnymi postawami. Zauważono również, że stosunkowo dużo osób oczekuje celów motywacyjnych, ewaluacyjnych, rozwojowych, tych ostatnich dostrzegając niewiele w obecnym systemie oceniania.

Postrzeżenie kryteriów oceniania i minimów punktowych

Kryteria rozumiałe i oceniane jako odnoszące się do ważnych aspektów pracy wiążą się z bardziej pozytywnymi postawami wobec SOOP. Liczba kryteriów naukowych postrzegana jako zbyt duża wiąże się z kolei przede wszystkim z bardziej negatywnymi emocjami respondentów (w przypadku kryteriów dydaktycznych i organizacyjnych efekt ten jest mniejszy). Akceptacja minimalnych liczb punktów

1 Zapisy oryginalne w celu pokazania towarzyszących im emocji.

oznacza postrzeganą realność wymagań pracodawcy. Przeprowadzone analizy pozwalają na stwierdzenie, że wymagania spostrzegane jako zbyt wysokie wiążą się z bardziej negatywnymi postawami. Jednocześnie w przypadku minimum w obszarze naukowym stwierdzono, że bardziej pozytywne emocje towarzyszą opiniom o zbyt niskim minimum punktowym niż deklaracjom, że jest ono prawidłowe – wskaźnik ten zawiera między innymi pozycje dotyczące odczuwanego stresu czy niepokoju związanego z procesem oceniania. Zbyt niskie minima nie powodują wzrostu wartości tych czynników. Niski poziom stresu wyjaśnia większą gotowość poddawania się ocenie przez osoby uważające, że minimum w tym obszarze jest za niskie, nie tylko w stosunku do osób, które uznały, że jest ono za wysokie, ale również odpowiednie. W przypadku dwóch pozostałych kategorii zarówno za niskie, jak i za wysokie minima uznawane są za nieodpowiednie, a wskaźniki postaw, jeśli różnią się istotnie statystycznie, to na korzyść w grupie uważających minima za odpowiednie.

Kolejnym aspektem związanym z kryteriami oceny jest spostrzeganie sprawiedliwości punktacji osiągnięć. Poczucie sprawiedliwości punktacji najsilniej związane jest ze wskaźnikiem poznawczym, jednak istotne statystycznie różnice występują również dla pozostałych komponentów postaw. Przyczyny poczucia braku sprawiedliwości przedstawiane były przez respondentów w trakcie wywiadów. W badaniu ankietowym część osób przedstawiała uwagi dotyczące sprawiedliwości głównie w obrębie oceny dydaktyki, podkreślając swój brak wpływu na ilościowe wskaźniki stosowane w tej grupie kryteriów (na przykład liczba godzin zajęć – „Wolałabym być oceniana za jakość moich zajęć, a nie za to, jak liczne grupy mi przydzielono”, „Silne powiązanie ilości godzin dydaktycznych z oceną (nawet ogólną) jest niesprawiedliwe”), niezrozumiałe punktacje niektórych działań oraz niższą wagę dydaktyki w ocenie okresowej.

Opinia o częstotliwości oceniania

Opinia o częstotliwości może wiązać się z oceną realności wymagań, ale również odnosić się do spostrzeganego potrzeby ewaluacji i uzyskiwania informacji zwrotnych. Jak stwierdzono wcześniej, większość niezadowolonych z częstotliwości uznała, że jest ona za duża. Najczęstszym wyjaśnieniem takiej opinii jest właśnie możliwość realizacji oczekiwań pracodawcy (w zakresie publikacji). Niewielka grupa uważa, że ocena powinna odbywać się częściej niż co dwa lata. Jednak wskaźniki postaw tej grupy nie różnią się istotnie statystycznie od wskaźników uzyskiwanych przez osoby zadowolone z dwuletniego okresu oceniania. Osoby uważające, że ocenianie odbywa się za często, wykazują się mniejszą chęcią do bycia ocenianym, odczuwają więcej negatywnych emocji i mają mniej pozytywne przekonania o SOOP. Jeżeli uważają, że tak częsta ocena utrudnia uzyskanie dobrych wyników (zwłaszcza z przyczyn niezależnych od pracownika) albo nie widzą potrzeby tak częstego oceniania, to ich postawy wobec SOOP będą gorsze.

Rola bezpośredniego przełożonego w SOOP

W trakcie wywiadów osoby prezentujące negatywne postawy wobec SOOP częściej wyrażały przekonanie, że rola kierownika katedry czy zakładu jest za mała niż że jest za duża. Badania kwestionariuszowe pokazały, że to rola przełożonego postrzegana jako zbyt duża w większym stopniu wiąże się z obniżonymi wskaźnikami postaw. Może to wskazywać na brak zaufania do przełożonego, brak przekonania co do jego umiejętności dokonania oceny, w tym jego obiektywizmu albo niesatysfakcjonujące relacje z przełożonym. Może również wiązać się z postawami przełożonych wobec oceniania. Wydziałem, na którym zauważalna jest odwrotna tendencja – ocena roli przełożonego jako zbyt małej (zdaniem 49% respondentów) – jest Wydział Zarządzania. Być może powodem jest większa wiedza w zakresie oceniania okresowego pracowników i roli przełożonych w tym procesie prezentowana przez część respondentów zajmujących się naukowo zarządzaniem, a jednocześnie większe przekonanie, że kierownicy poradzą sobie z zadaniem oceniania swoich podwładnych.

Należy również pamiętać, że do zadań przełożonego w procesie oceniania należy prowadzenie rozmów oceniających. Pozytywna opinia na temat rozmowy oceniającej (jako związanej z pozytywnymi emocjami, partycypacją, przekonaniem o przydatności dla dalszej pracy itd.) koreluje dość wysoko z pozytywnymi postawami wobec SOOP.

Opinia o sposobie wykorzystania wyników oceny

Stwierdzono, że sam fakt zauważania powiązań oceniania z różnego typu działaniami kadrowymi (wynagrodzenia, premie, zwolnienia, awanse, przesunięcia na inne stanowisko, finansowanie szkoleń i konferencji) w niewielkim stopniu wiąże się z postawami wobec SOOP. Prawdopodobnie wynika to z występowania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych opinii o charakterze tych związków. W trakcie wywiadów respondenci wyrażali zarówno swoje zadowolenie, jak i niezadowolenie w tym obszarze. W badaniu ankietowym część osób przedstawiła swoje wątpliwości w polu „Uwagi”. Nie widzą one na przykład powiązania z kształtowaniem wynagrodzeń pracowników, a oczekiwałyby, żeby występowało. Inni z kolei twierdzą, że ocena wpływa na wysokość premii, ale zauważają różnego typu problemy („Zbyt duży nacisk położony na przyznawanie dodatków do pensji ludziom z tytułem profesora”, „jednorazowe nagrody czy wyróżnienia są niewystarczające”, „wyniki ankiety przekładają się na dodatek motywacyjny do pensji, w tym również z części dydaktycznej (przynajmniej na naszym wydziale), więc jak ktoś ma nadgodziny, to dostaje podwójne wynagrodzenie (w formie »za nadgodziny« i z wyników ankiety) – to nie jest sprawiedliwe, tym bardziej że to, ile mam zajęć, nie zależy ode mnie”). Część podkreśla, że przełożenie jest tylko na premie, a to za mało. Z kolei inni zauważają nierozwiązany problem kobiet wracających z urlopów macierzyńskich

i wychowawczych, które nawet jeśli chcą starać się o premie i mają publikacje, nie mogą poddać się ocenie. Część respondentów negatywnie odbiera powiązanie derekrutacji z SOOP („Nie ma ona waloru motywacji pozytywnej, a raczej negatywnej, wynikającej z braku poczucia satysfakcji z wykonywanej pracy, a także z poczucia niepewności ciągłości pracy zawodowej i frustracji. Moim zdaniem ocena nie przyczynia się do stymulacji w pracy zawodowej, a jest narzędziem wykorzystywanym do rozwiązywania umowy o pracę”, „mechanizm oceny okresowej już spowodował zwolnienie wielu wykwalifikowanych pracowników, których ich następcy nie są w stanie zastąpić”).

Powyższe wyraźnie wskazuje, że samo powiązanie SOOP z decyzjami kadrowymi to za mało, by postawy pracowników wobec SOOP były lepsze. Bardzo ważne jest, by charakter tych powiązań był przez nich akceptowany.

Opinia o komunikacji SOOP

Potwierdzono, że zadowolenie z informowania o SOOP, zrozumiałość regulaminu oceniania i kryteriów oceniania pozytywnie wiąże się z postawami wobec SOOP, zwłaszcza w komponencie poznawczym. Na problem niewystarczającego informowania o SOOP wskazuje 56% pracowników niesamodzielnych i 34% samodzielnych, co może tłumaczyć bardziej pozytywne postawy pracowników z wyższymi stopniami naukowymi.

Wsparcie raportowania osiągnięć

Podczas wywiadów z pracownikami ustalono, że z negatywnymi postawami wobec SOOP wiąże się niska ocena wsparcia raportowania osiągnięć, a więc formularze oceny, które pracownik uzupełnia samodzielnie, również w obszarach, o których informacje posiadają dziekanaty (liczba zajęć, studentów, oceny zajęć dokonywane przez studentów), oraz rozbudowanie sprawozdawczości (wielokrotne podawanie tych samych informacji do różnych zestawień). Osoby deklarujące pozytywne postawy nie zwracały uwagi na ten aspekt SOOP. W następnym etapie badań wykazano, że uznawanie kwestionariusza oceny za bardzo przyjazny w stosunku do umiarkowanie przyjaznego wiąże się z bardziej pozytywnymi postawami wobec SOOP.

Podsumowując, można powiedzieć, że w przypadku rozbudowanych zestawów informacji, które należy przedstawiać do oceny, poczucie, że formularz jest łatwy do wypełnienia, a organizacja dostarcza potrzebnych danych, może mieć związek z bardziej pozytywnymi postawami wobec SOOP.

Zajmowane stanowisko

Analizując dane pozyskane w trakcie wywiadów, zauważono, że wśród osób określających swoje postawy wobec SOOP jako ambiwalentne znalazła się większość starszych wykładowców, z którymi rozmawiano. Podejrzewano, że wynika to z jednej strony z łatwiejszego uzyskania oceny pozytywnej (brak wymagań w obszarze naukowym), a z drugiej – z dostrzegania problemów w kryteriach oceny pracy dydaktycznej i mniejszego doceniania dobrych wykładowców w stosunku do dużo publikujących naukowców. Na podstawie wyników badań kwestionariuszowych można stwierdzić, że profesorowie odczuwają mniej negatywnych emocji, mają bardziej pozytywne przekonania i ogólne postawy wobec SOOP nie tylko niż starsi wykładowcy, ale również asystenci i adiunkci oraz biorący udział w badaniach wykładowcy. Istotnie statystycznie różnice w chęci bycia ocenianym występują pomiędzy grupą adiunktów i starszych wykładowców. Możliwe więc, że grupa ta nie potrzebuje informacji zwrotnych aktualnie dostarczanych w procesie oceniania. Dodatkowym czynnikiem może być również niezadowolenie z mniejszej wagi dydaktyki niż nauki w systemie oceniania.

Uogólniona postawa wobec oceniania okresowego

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można wskazać, że przekonanie o nadrzędnej roli etosu pracy naukowca sprzyja bardziej negatywnym postawom wobec SOOP. Uwagi respondentów badania ankietowego pozwalają przypuszczać, że według niewielkiej części badanych ocenianie w ogóle nie powinno mieć miejsca (ocenianie wiąże się w ich przypadku z raczej negatywnymi emocjami, niska jest również chęć brania udziału w ocenie).

Wcześniejsze negatywne doświadczenia z SOOP

Czynnik ten ujawnił się w trakcie wywiadów z pracownikami. Respondentów badania kwestionariuszowego nie pytano o wyniki poprzednich ocen ze względu na związane z tym zmniejszenie poczucia komfortu i anonimowości w przypadku osób, które dostały negatywną ocenę (prawdopodobnie jest ich znacznie mniej niż osób ocenionych pozytywnie. W połączeniu z danymi o płci, wieku, wydziale, stanowisku mogłoby się pojawić poczucie braku anonimowości i nieszczerść lub brak odpowiedzi na takie pytanie).

O negatywnych przeżyciach może w pewnym stopniu pośrednio świadczyć brak wiedzy o zasadach i kryteriach oceniania przed pierwszą oceną – niska deklarowana wiedza przed pierwszą oceną koreluje z gorszymi postawami wobec obecnego systemu oceniania. O negatywnych doświadczeniach może (ale nie musi) świadczyć negatywna opinia o pracy komisji oceniającej – osoby, które tak oceniły komisję, prezentowały bardziej negatywne postawy wobec SOOP.

Stopień realizacji potrzeby bycia traktowanym podmiotowo

Duża część osób deklarujących ambiwalentne postawy wobec SOOP prezentuje silną potrzebę bycia traktowanym podmiotowo. Zdaniem tej grupy badanych SOOP tej potrzeby nie realizuje. Potrzebę bycia traktowanym podmiotowo można również odnaleźć w wypowiedziach osób, zauważających niedostateczną partycypację w tworzeniu lub modyfikowaniu SOOP. Brak możliwości zaangażowania się w prace nad systemem mógł zmniejszać akceptację dla SOOP również z powodu poczucia przedmiotowego traktowania. Podobnie z tym czynnikiem może mieć związek niewystarczające informowanie o SOOP.

Opinia o pracy komisji oceniającej

Na podstawie wyników badań kwestionariuszowych należy wyróżnić również jako czynnik kształtowania postaw wobec SOOP opinię o pracy komisji oceniającej. Jak wspomniano wcześniej, negatywne opinie mogą wiązać się z doświadczeniami z poprzednich ocen, ale również z inną koncepcją roli komisji oceniającej. Nieliczni respondenci, którzy odnieśli się do roli komisji w polu „Uwagi”, podkreślali, że problemem jest brak powszechnych (a nie tylko osób mających problemy) spotkań z komisją, zadania komisji, która „pełni rolę kalkulatora” czy skład komisji: „W komisji oceniającej powinni zasiadać pracownicy wyróżniający się osiągnięciami! („tytuł naukowy nie zawsze koresponduje z wysoką liczbą punktów!”). Opinia o pracy komisji oceniającej w dużym stopniu różnicuje postawy wobec SOOP. Niezależnie od przyczyny negatywnych poglądów jest to czynnik, któremu towarzyszą wyraźnie mniej pozytywne emocje, przekonania na temat SOOP oraz mniejsza chęć poddawania się ocenie.

8.2. Rekomendacje dotyczące kształtowania postaw nauczycieli akademickich wobec SOOP

Pozytywne postawy pracowników wobec systemu oceniania okresowego uznawane są za ważny czynnik jego skuteczności. Na podstawie przeprowadzonych badań opracowano zestaw rekomendacji kształtowania pozytywnych postaw nauczycieli akademickich wobec SOOP. Należy zwrócić uwagę, że nie są to propozycje znacznych modyfikacji w systemie oceniania. Autorka przyjmuje, że system oceniania okresowego został zaprojektowany tak, by wspierał sprawozdawczość

uczelnii i jej starania o środki finansowe, nie proponuje więc zmiany podstawowych założeń SOOP.

Rekomendacje podzielono na cztery główne kategorie:

1. Rekomendacje dotyczące celów oceniania i powiązań SOOP z decyzjami kadrowymi

Cele oceniania

W dokumentach, w których opisany jest system oceniania okresowego nauczycieli akademickich na Uniwersytecie X, nie zostały wskazane cele oceniania. Prowadzi to do sytuacji, w której pracownicy domyślają się, w jakim celu prowadzone jest ocenianie, przede wszystkim wiążąc je z zauważalnymi dla siebie konsekwencjami. Należy dodać, że cele oceniania nie zostały również wskazane w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Uczelnie, wywiązując się z obowiązku oceniania, mogą kształtować je samodzielnie. Analizując wyniki badań, można stwierdzić, że ocenianie okresowe kojarzone jest przez pracowników na pierwszym miejscu z weryfikacją i kontrolą, na drugim z motywowaniem do pracy, a na trzecim ze zwolnieniami. Oczekiwaliby zaś w pierwszej trójce rozwoju zamiast zwolnień. Mimo że w trakcie wywiadów respondenci raczej wskazywali na pojedyncze przypadki zwolnień, to postrzegają, że to właśnie one są jednym z podstawowych celów oceniania. Respondenci oczekują, że ocenianie będzie pomagało realizować cele organizacji, jednak poprzez realizację celów pracowników, na przykład ich rozwoju zawodowego.

Rekomendacje:

- jasne określenie celów, jakie uczelnia stawia przed SOOP, i uwzględnienie w nich motywowania oraz rozwoju pracowników byłoby ważnym krokiem do kształtowania bardziej pozytywnych postaw pracowników wobec SOOP. Pozwalałoby również na planowanie działań wspierających realizację tych celów.

Powiązania SOOP z decyzjami kadrowymi

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że występuje zróżnicowanie przekonań dotyczących wykorzystania wyników ocen przy podejmowaniu decyzji kadrowych. W przypadku premiowania, w ramach tego samego wydziału², 32% badanych uważało, że ocena nie wpływa na premie, a 68%, że wpływa. W przypadku związków oceniania ze zwolnieniami na Wydziale Zarządzania 22% badanych stwierdziło, że relacja taka nie występuje, a pozostali, że występuje.

Rekomendacje:

- powyższe wskazuje, że zasady powiązań SOOP z decyzjami kadrowymi nie są dla pracowników przejrzyste. Jest to kolejny element, o komunikację którego należy zadbać;

2 Sytuacja taka miała miejsce na Wydziale Biologii oraz Pedagogiki i Psychologii.

- w przypadku, gdyby występowały różnice międzywydziałowe powiązań SOOP z decyzjami, należałoby doprowadzić do ujednoczenia w tym obszarze. Zauważanie różnic w tym zakresie prowadzić może bowiem do poczucia niesprawiedliwości i gorszych postaw wobec SOOP.

2. Rekomendacje dotyczące procesu oceniania

Przekazywanie informacji zwrotnych pracownikom

Ocena okresowa może wspierać rozwój pracowników, jeśli towarzyszy jej prawidłowe przekazywanie informacji zwrotnych i ustalanie z zatrudnionymi celów. Służyć temu powinny rozmowy oceniające z bezpośrednimi przełożonymi. Analiza informacji o prowadzonych rozmowach prowadzi do wniosku, że aktualnie większość tego typu spotkań z kierownikiem służy co najwyżej wyjaśnianiu wątpliwości przełożonego lub pracownika, a więc odnosi się tylko do przeszłości – do już osiągniętych wyników. Brakuje ustalania celów, planowania działań naprawczych, wspierania rozwoju pracownika.

Rekomendacje:

- przygotować przełożonych do prowadzenia rozmów oceniających (na przykład opracowanie i przeprowadzenie szkoleń). Wyjaśnić ich sens, etapy, przygotowanie do rozmów, omówić możliwe błędy po stronie oceniającego. Zadbaj o przekonanie przełożonych o ważności tego rodzaju działań;
- wprowadzić rozmowy oceniające jako stały element procesu oceniania;
- badać satysfakcję pracowników z udziału w rozmowie. Na podstawie wyników badań podejmować działania zmierzające do poprawiania jakości rozmów oceniających;
- wprowadzić „roczne oceny rozwojowe” w trakcie czteroletniego cyklu głównego. Nastąpiło wydłużenie okresu oceniania do czterech lat. Z powodu ilościowego badania działalności publikacyjnej wykorzystywanego do celów parametryzacji jednostek ten kierunek zmiany częstotliwości przez dużą część pracowników będzie przyjęty przychylnie. Należy jednak zwrócić uwagę, że rozwiązanie to nie sprzyja realizacji celów rozwojowych. Rozwój wymaga bowiem regularnego dostarczania informacji zwrotnych, stawiania celów ogólnych i szczegółowych, monitorowania ich realizacji. Dlatego sugeruje się pozostawienie okresu czteroletniego „rozliczania” z ilości, natomiast dla celów rozwojowych wprowadzenie rocznych „ocen rozwojowych”, za które odpowiedzialni będą bezpośredni przełożeni. Rozwiązanie takie będzie nie tylko pomagało realizować cele rozwojowe i motywacyjne, ale również zwiększy rolę przełożonych w sposób, który nie powinien wzbudzać negatywnych emocji u osób, które wyrażały przekonanie, że rola ta jest za duża (przyczyn autorka upatruje w braku zaufania, postrzeganym lub rzeczywistym braku umiejętności obiektywnej oceny przez przełożonego). W ocenach rozwojowych rola przełożonego byłaby łączona ze wsparciem, doradztwem, coachingiem. Wykorzystywane byłyby techniki oceny bazujące na zarządzaniu przez cele i metodzie zdarzeń krytycznych. W odróżnieniu od

czteroletniej oceny, w przypadku ocen rocznych istotny będzie obok kontroli realizacji celów ilościowych aspekt jakościowy, na przykład spójność dorobku naukowego, prowadzone badania, jakość dydaktyki.

Rola komisji oceniającej w procesie oceniania

Komisja oceniająca ma stosunkowo mały kontakt z pracownikami, których ocenia. Komisja ma obowiązek wysłuchać pracownika, który jest zagrożony oceną negatywną oraz jego przełożonego, jak również pracownika, który wyrazi na piśmie taką chęć. W pozostałych przypadkach komisja ocenia pracownika tylko na podstawie arkusza oceny i pisemnej opinii przełożonego.

Rekomendacje:

- rola komisji w procesie oceniania powinna być większa i wiązać się z przekazywaniem informacji zwrotnych wszystkim pracownikom. Sugerowaną formą byłyby rozmowy, ale w przypadku dużych wydziałów może to być problematyczne. W takiej sytuacji minimum powinna być dłuższa (niż określenie, czy ocena jest pozytywna czy negatywna) opinia o stopniu spełnienia wymagań i sugerowanych kierunkach dalszej pracy;
- zadaniem komisji, przy współpracy bezpośredniego przełożonego pracownika, który dostał ocenę negatywną, powinno być również wspólne z tym pracownikiem opracowanie planu działań naprawczych. Należy bowiem pamiętać, że otrzymanie oceny negatywnej jest dla pracownika sytuacją trudną. Według klasyfikacji T. Tomaszewskiego (1982, s. 34–35) jest ona zagrożeniem – sytuacją, w której zachodzi prawdopodobieństwo utraty czegoś cennego dla jednostki, w tym przypadku pracy. Osoba taka może potrzebować pomocy w przygotowaniu planu działań naprawczych. Brak wsparcia, pozostawienie pracownika bez pomocy wskazywane jest jako jeden z czynników negatywnych emocji w stosunku do SOOP.

Sposób oceny dydaktyki

Brak oceny jakości pracy dydaktycznej był podnoszony przez respondentów wielokrotnie. Zdaniem dużej części badanych ocena dokonywana przez studentów nie jest skuteczną oceną jakości. Podkreślana również była niesprawiedliwość rozwiązania polegającego na ocenie liczby godzin zajęć czy wielkości grup. Powodem niezadowolenia jest brak wpływu na te elementy. Pojawiały się również opinie, że nadgodziny są nagradzane podwójnie – raz w postaci wynagrodzenia, drugi w postaci premii za wynik oceny okresowej. Jednocześnie negatywne emocje respondentów budzi niższa waga osiągnięć dydaktycznych w stosunku do naukowych.

Rekomendacje:

- położyć większy nacisk na jakość pracy dydaktycznej. Ocena dydaktyki może odbywać się w ramach rocznej oceny rozwojowej. Podstawą do niej powinny być wyniki hospitacji dokonywanej przez przełożonego lub wskazywaną przez niego osobę z dużymi osiągnięciami dydaktycznymi, opinia metodyka

(zwłaszcza w przypadku pracowników źle ocenianych przez studentów), ocena zajęć dokonywana przez studentów oraz samoocena pracownika;

- wprowadzić zmiany w ankiecie dotyczącej oceny zajęć przez studentów (zastanowić się nad pytaniami, czy są one kluczowe dla oceny zajęć oraz czy student jest w stanie dokonać oceny określonego aspektu). We wprowadzanie zmian zaangażować pracowników ze wszystkich stanowisk i wydziałów. Ankietę należy następnie sprawdzić, na przykład poprzez wywiady fokusowe ze studentami na wszystkich wydziałach;
- zmobilizować studentów do wypełniania ankiety. Zastanowienia wymaga, czy uzależnienie przejścia na przykład do ocen studenta w USOS od wypełnienia ankiety nie spowoduje pozyskiwania przypadkowych odpowiedzi. Być może lepszym rozwiązaniem byłby powrót do ankiet papierowych. Niezależnie od formy, ankiety powinny być wypełniane przed wystawianiem ocen z ćwiczeń i egzaminami;
- powiązać premie motywacyjne za pracę dydaktyczną ze wskaźnikami jakości tej pracy;
- wskaźnik ilościowy ograniczyć do spełniania lub niespełniania z winy pracownika pensum dydaktycznego.

Sposób oceny pracowników wracających po długich nieobecnościach

Respondenci zwracają uwagę przede wszystkim na kwestię pracownic wracających do pracy po dłuższej przerwie związanej z urlopami macierzyńskimi i wychowawczymi. Problem ten podnoszą przede wszystkim pracownicy wydziałów, gdzie napisanie i opublikowanie artykułu poprzedzają dłuższe badania. Podkreślają oni, że od momentu powrotu do pracy do publikacji może minąć dłuższy czas, a to stawia młode matki w trudnej sytuacji. W odróżnieniu od pracujących bez przerwy, nie mają one bowiem badań w toku, tylko zaczynają pracę od początku.

Rekomendacje:

- rozwiązaniem mogłyby być „ulgi” w minimach punktowych za pierwszy, a być może i drugi rok pracy po długiej nieobecności, jeśli pracownik w trakcie rocznej oceny rozwojowej wykaże się prowadzeniem pracy badawczej. Zdaniem autorki w podobnej sytuacji, jak kobiety po urlopach macierzyńskich i wychowawczych, znajdują się osoby powracające po długich zwolnieniach lekarskich, które również powinny mieć możliwość skorzystania z tego typu ulg.

Wsparcie raportowania osiągnięć

Na większości wydziałów nadal obowiązują papierowe kwestionariusze, które pracownik wypełnia samodzielnie, również w obszarach, o których pełnej informacji dostarcza USOS. Brakuje również możliwości uzupełniania osiągnięć na bieżąco. Kolejnym problemem jest wielokrotne raportowanie tych samych osiągnięć w różnych konfiguracjach do kolejnych sprawozdań. Osoby, dla których przygotowanie arkusza oceny jest uciążliwe i czasochłonne, prezentują gorsze

postawy wobec SOOP. Na niektórych wydziałach pojawiły się już rozwiązania elektroniczne ułatwiające gromadzenie informacji o osiągnięciach i pozwalające na ich częściowe uzupełnianie przez pracowników dziekanatów. Nauczyciele akademicy powinni samodzielnie uzupełniać tylko to, czego nie ma jeszcze w innych systemach.

Rekomendacje:

- stworzenie systemu elektronicznego, który objąłby całą uczelnię i wsparł raportowanie osiągnięć nauczycieli akademickich zatrudnionych na wszystkich wydziałach. System powinien pozwalać na generowanie różnych zestawień – dostosowanych do cyklu sprawozdawczego;
- dodatkowo z systemem raportowania osiągnięć powinna korespondować baza dokumentów potwierdzających publikacje, która ułatwiałaby przygotowanie kolejnych sprawozdań (irytację wzbudza na przykład wielokrotne kopiowanie publikacji).

3. Rekomendacje dotyczące procesów komunikacji

Problem komunikacji dotyczy zarówno komunikacji jednokierunkowej – informowania pracowników o SOOP, jak i komunikacji dwustronnej – umożliwienia pracownikom zgłaszania ich propozycji, uwag, ale również reagowania na te inicjatywy. Przeprowadzone badania pokazują, że istotnie częściej niezadowolenie z komunikacji przejawiają pracownicy niesamodzielni, którzy z racji małego zaangażowania w prace rad wydziałów w wielu przypadkach są pozbawieni informacji o SOOP lub otrzymują je zbyt późno. Problemem osób rozpoczynających pracę może być również nieinformowanie ich, że takiej ocenie będą podlegały.

Rekomendacje:

- jasne komunikowanie celów oceniania (wpisanie ich do regulaminu oceniania, informowanie/przypominanie o nich podczas spotkań z pracownikami);
- zgromadzenie aktualnych informacji o SOOP w jednym, dobrze oznaczonym miejscu na portalu pracowniczym (obecnie najłatwiej znaleźć te informacje w Bazie Aktów Wewnętrznych, jednak nie ma tam na przykład uchwał rad wydziałów). Informacje te mogłyby zostać zebrane w postaci regulaminu oceniania okresowego;
- dobrym rozwiązaniem byłoby przygotowanie na każdym wydziale krótkiego dokumentu zbierającego aktualne informacje o SOOP (ze Statutu, uchwał Senatu, konkretnych rozwiązań obowiązujących na poszczególnych wydziałach oraz harmonogramu najbliższego procesu oceniania okresowego, z podaniem odnośników do źródeł);
- aktualizowanie dokumentu o SOOP niezwłocznie po podjęciu określonych decyzji i informowanie pracowników o zmianach;
- spotkania władz wydziałów z pracownikami w celu przedstawienia i wyjaśnienia wprowadzanych rozwiązań, w tym ich celu;
- wyznaczenie i przeszkolenie osób, które będą wyjaśniać wątpliwości pracowników (pozwoli to na unikanie sytuacji, gdy pracownik, otrzymując wyniki

swojej oceny, jest zaskoczony, że określone działanie nie zostało zaakceptowane). Być może osoby te mogłyby zbierać pytania, z którymi zgłaszali się pracownicy i przygotowywać zbiór odpowiedzi na te najczęściej powtarzające się;

- informowanie pracowników nowozatrudnionych o istnieniu SOOP, miejscu, gdzie mogą znaleźć potrzebne materiały (w przypadku nauczycieli akademickich dobrze przygotowane materiały, na przykład w formie regulaminu, przewodnika, powinny być wystarczającym źródłem informacji);
- w przypadku Wydziału Biologii dość często pojawiały się opinie, że wymagania wobec pracowników w tej jednostce są największe, co zdaniem respondentów jest niesprawiedliwe (nie ma różnicowania płac, to nie powinno być również różnic w wymaganiach). Wydaje się, że nie w pełni identyfikują się oni z celami, jakie stawiane są przez władze wydziału. Ważnym aspektem komunikacji jest przekonanie pracowników do tych celów, a jednocześnie pełniejsze porównanie ich sytuacji (nie tylko ze względu na wymagania, ale również możliwości ich spełnienia) z pracownikami z innych jednostek.

4. Rekomendacje dotyczące wprowadzania zmian w systemie oceniania pracowników

SOOP musi być dostosowywany do potrzeb organizacji, zmiany więc muszą mieć miejsce. Wielu respondentów podkreśla jednak, że potrzebuje pewnego rodzaju stabilizacji w tym obszarze („ja bym potrzebował stałości w systemie, której nikt mi nie może zapewnić [...] To wtedy coś by można było planować” [W5], „progi punktowe powinny być ustalone precyzyjnie i co najmniej na jeden okres parametryczny, jeśli nie na więcej. One nie powinny tutaj być ruchome, chyba że wyjątkowo. [...] Po drugie stabilny system wynagrodzenia za szczególnie dobre osiągnięcia parametryczne” [W8]). W pewnym stopniu problem ten rozwiązuje wydłużenie okresu oceniania. Pracownicy mają czas, by zaplanować i wdrożyć działania służące spełnieniu wymagań. Ważnym problemem wpływającym na postawy pracowników wobec SOOP jest informowanie o tych zmianach. Późne ustalanie zasad i kryteriów oceniania oraz późne przekazywanie informacji o nich pracownikom to kwestia poruszana przez wiele osób. W skrajnych przypadkach pracownicy dowiadują się o nich po zakończeniu okresu oceniania. Taka sytuacja uniemożliwia im podjęcie działań, pozwalających na spełnienie oczekiwań pracodawcy, powoduje niepokój, a w przypadku niskiej oceny – poczucie niesprawiedliwości. Problemem wskazywanym przez respondentów były również zmiany punktacji czasopism, które wpływały na oceny okresowe pracowników. W nowych zasadach oceniania ta kwestia już jest rozwiązana.

Rekomendacje:

- **unikanie zmian rewolucyjnych**, a jeśli są konieczne, przeprowadzenie odpowiedniej akcji informacyjnej wśród pracowników, obejmującej również wyjaśnienie przyczyn tych zmian (zmiany utrudniają, a czasem uniemożliwiają

porównywanie zmian w ilości/jakości pracy w poszczególnych okresach pracy – wprowadzać, ale dążyć do stabilizacji systemu);

- **dążenie do powtarzalności zasad oceniania** powinno być jednym z priorytetów, nie tylko ze względu na emocje pracowników, ale również na możliwości wykorzystania wyników ocen. Zapewnienie względnej stałości kryteriów i ich punktacji z jednej strony wprowadzi pewną przewidywalność, z drugiej umożliwi porównywanie wyników i ocenę postępów;
- **informowanie o zasadach i kryteriach oceniania przed rozpoczęciem okresu oceniania** (lub na samym początku tego okresu). Wydaje się, że dobrym rozwiązaniem byłoby ustalenie tych zasad przed rozmowami oceniającymi za poprzedni okres. Przełożeni i ich podwładni mogliby odnieść się do nich w trakcie rozmowy oceniającej, ustalając cele ogólne na następny okres;
- **angażowanie pracowników w proces zmian**. Część wydziałów podejmuje próby konsultowania kwestii związanych z ocenianiem okresowym z pracownikami przede wszystkim poprzez ankiety. Respondenci w trakcie wywiadów wskazywali, że raczej nie odpowiadają na te wiadomości. Wydaje się, że przyczyny mogą być różnorodne: brak czasu, brak zainteresowania ocenianiem okresowym, brak przekonania, że opinie pracowników będą brane pod uwagę, brak informacji zwrotnej. Zwiększenie gotowości do dwustronnej komunikacji może wymagać **zmiany sposobu prowadzenia tego typu konsultacji z mailowej na bardziej bezpośrednią**, na przykład w formie spotkań. Na tego typu spotkaniach raczej nie powinno łączyć się pracowników z różnych stanowisk – asystent, wykładowca, adiunkt prawdopodobnie będzie wykazywał mniejszą gotowość do przedstawiania swoich opinii w towarzystwie profesorów. Spotkanie na przykład tylko z adiunktami pokaże im, że to właśnie ich zdanie władze wydziału chcą usłyszeć. Gdy pracownicy przekonają się, że ich opinie są brane pod uwagę, możliwe będzie prowadzenie konsultacji mailowych, w które zaangażuje się więcej osób. Ważne jest jednak, by kończyły się one podsumowaniem przekazywanym pracownikom.

Inne problemy wpływające na postawy pracowników wobec SOOP

Sposób podziału stanowisk na grupy o tych samych wymaganiach

Na podstawie przeprowadzonej analizy dokumentacji SOOP można zauważyć, że sposób podziału stanowisk na grupy nie jest jednorodny. W niektórych przypadkach w jednej grupie są uwzględnieni pracownicy, mający nierówne możliwości uzyskiwania punktów – na przykład w przypadku grupy asystentów magistrów i doktorów czy adiunktów doktorów i doktorów habilitowanych. Taka sytuacja może negatywnie wpływać na postawy pracowników wobec SOOP.

Rekomendacje:

- proponowanym rozwiązaniem jest takie łączenie stanowisk w grupy, aby możliwości realizowania wymagań były jednakowe dla wszystkich należących do określonej grupy. Wydaje się, że lepszym rozwiązaniem jest nawet

ustalanie minimów punktowych dla każdego stanowiska oddzielnie niż dokonanie takiego łączenia w grupy, które może wywoływać poczucie niesprawiedliwości.

Problem zróżnicowania wymagań na poszczególnych wydziałach

W trakcie wywiadów z przedstawicielami Wydziału Biologii, Pedagogiki i Psychologii, Filozofii i Historii, Geografii czy Filologii wskazywany był problem zróżnicowania możliwości spełnienia wymagań wewnątrz wydziału. Podawane były przykłady badań regionalnych, których nie ma możliwości opublikowania w zagranicznym czasopiśmie, filologii, które nie mają wielu czasopism, badań, które można prowadzić cały rok lub tylko przez krótki czas w ciągu roku. To wewnętrzne zróżnicowanie możliwości w połączeniu ze wspólnymi wymaganiami stanowiło również źródło negatywnych emocji w stosunku do SOOP. Problem ten jest trudny do rozwiązania, ponieważ prawdopodobnie wymagałyby zróżnicowania wymagań w poszczególnych instytutach, a czasem nawet katedrach. Doprowadziłyby to do małej przejrzystości systemu i do wzrostu poczucia niesprawiedliwości grup, wobec których wymagania zostałyby ustalone na wyższym poziomie. Inaczej mówiąc, aktualne poczucie niesprawiedliwości zostałyby zastąpione innym poczuciem niesprawiedliwości. W systemie ilościowym autorka nie widzi dobrego rozwiązania tej kwestii.

Problemy oceniania pracy organizacyjnej

Postulaty respondentów w zakresie oceniania pracy organizacyjnej odnoszą się do większej elastyczności (możliwości obniżenia pensum dydaktycznego przy dużym zaangażowaniu organizacyjnym), wprowadzenia jakościowej oceny pracy kierowniczej, deklarowania i realizowania działań organizacyjnych przez katedry i pozostawieniu oceny pracy indywidualnej w gestii przełożonego. Pierwszy i trzeci postulat prawdopodobnie wiązałby się z dodatkowym skomplikowaniem systemu i mniejszą jego przejrzystością. Analizując wyniki badań i związki postrzegania kryteriów organizacyjnych ze wskaźnikami postaw, autorka pozostawiłaby te elementy bez zmian. Prawdopodobieństwo negatywnych emocji związanych z niejasnymi zasadami wymiany punktów w obrębie dydaktyki i pracy organizacyjnej, przewidywane różne interpretacje prawidłowości tych wymian czy słuszności podziału prac organizacyjnych między katedry jest duże. Być może na dalszych etapach prac nad SOOP i przy wzroście zrozumienia celów tego systemu warto byłoby wprowadzić ocenę przełożonych przez podwładnych. Takie rozwiązania wymagają jednak dość dużej świadomości pracowników – zarówno przełożonych, jak i podwładnych – procesu oceniania i gotowości do przekazywania oraz wykorzystywania informacji zwrotnych.

Zakończenie

Podjęcie przez autorkę problematyki kształtowania postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego na uniwersytetach jest wynikiem splotu kilku okoliczności. Autorka – najpierw doktorantka, a obecnie pracownik Katedry Zarządzania Zasobami Ludzkimi – poza ukończeniem studiów magisterskich i doktoranckich na Wydziale Zarządzania, jest również psychologiem. Jej zainteresowania naukowe odnoszą się więc w naturalny sposób do zastosowań psychologii w zarządzaniu i roli psychologicznych aspektów funkcjonowania ludzi w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Dodatkowo autorka miała okazję obserwować początki funkcjonowania aktualnego systemu oceniania okresowego na Uniwersytecie X, uczestniczyć w wielu rozmowach dotyczących tego procesu, obserwować reakcje emocjonalne nauczycieli akademickich, gdy wyrażali swoje opinie o SOOP. Miała więc możliwość dostrzeżenia problemów związanych ze zrozumieniem, akceptacją, przekonaniem pracowników o słuszności i przydatności oceniania okresowego dla nich samych i dla uczelni. Jednocześnie towarzyszyła jej świadomość, że postawy są bardzo ważnym czynnikiem skuteczności SOOP i ogólnie zarządzania zasobami ludzkimi.

Analiza publikacji dotyczących postaw wobec oceniania okresowego doprowadziła autorkę do przekonania, że istnieje luka poznawcza w tym obszarze, wynikająca z braku badań w tak specyficznej organizacji, jaką jest uniwersytet. Jako nauczyciel akademicki była ona również dodatkowo motywowana dostrzeżoną potrzebą stworzenia zbioru rekomendacji w zakresie kształtowania postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego.

Autorka za zasadniczy cel pracy przyjęła stworzenie modelu czynników związanych z postawami nauczycieli akademickich wobec oceniania okresowego oraz opracowanie rekomendacji dotyczących kształtowania pozytywnych postaw wobec SOOP na uniwersytecie. Dodatkowo sformułowała cele szczegółowe, dzięki czemu udało się podzielić prace badawcze na etapy i w ten sposób ustrukturyzować działania.

W rezultacie prac opisanych w niniejszej rozprawie, zdaniem autorki, udało się osiągnąć cel główny. Zgodnie z przyjętymi założeniami analizie poddano wyniki dotychczasowych badań nad postawami wobec systemu oceniania okresowego i ich determinantami, co pozwoliło na usystematyzowanie wiedzy na ten temat. Ponadto dokonano diagnozy postaw wobec oceniania okresowego nauczycieli

akademickich zatrudnionych na uniwersytecie oraz zidentyfikowano czynniki determinujące prezentowane przez pracowników uniwersytetu postawy wobec SOOP. To z kolei stało się podstawą wskazania problemów i obszarów wymagających zmian w opisywanym zakresie. Propozycja teoretycznego modelu wyżej wymienionych czynników wydaje się być walorem naukowym pracy, z kolei przedstawione rekomendacje dla środowiska uniwersyteckiego spełniają wymogi aplikacyjne rozprawy.

Dążąc do osiągnięcia założonych celów, autorka w pierwszej części pracy omówiła dylematy pojęciowe oceny, oceniania i systemu oceniania okresowego, a następnie przedstawiła elementy składające się na SOOP w ujęciu ogólnym. Dalszy fragment pracy poświęciła prezentacji prawnych uwarunkowań oceniania okresowego na uczelniach, jak również opinii i postulatów stawianych przed SOOP przez przedstawicieli środowiska akademickiego. W ostatnim fragmencie tej części pracy zaprezentowano problematykę postaw oraz dokonano systematyzacji wyników dotychczasowych badań dotyczących czynników kształtujących postawy wobec SOOP.

Przyjęcie założenia o jednakowych uwarunkowaniach zarządzania uniwersytetami i w związku z tym podobnych zasadach oceniania pracowników naukowych i dydaktycznych uzasadniło zastosowanie metody jednokrotnego instrumentalnego studium przypadku. W związku z powyższym na początku części empirycznej wyjaśniono powody przyjęcia tej strategii badań i metodykę postępowania badawczego właściwą temu postępowaniu. Dalej przedstawiono analizę systemu oceniania okresowego nauczycieli akademickich w badanym podmiocie, odnosząc się do wskazanych w rozdziale pierwszym zasad budowania SOOP. W kolejnej części opracowania scharakteryzowano postawy nauczycieli akademickich i czynniki je warunkujące. W tym celu wykorzystano wyniki badań własnych, które były zorientowane na pozyskanie danych o charakterze jakościowym i ilościowym. Zdaniem autorki, wsparcie się informacjami, pochodzącymi z różnych źródeł i zdobytymi różnymi sposobami uwiarygodniło materiał empiryczny, ponieważ umożliwiło zagwarantowanie triangulacji, wymaganej w przypadku badań interpretatywnych. W ostatniej części rozprawy zaproponowano model czynników kształtujących postawy wobec oceniania okresowego, a także przedstawiono zestaw rekomendacji w zakresie kształtowania postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego w uniwersytecie.

Podsumowując zawartość pracy, autorka uznała, że ze względu na te same uwarunkowania działalności i zarządzania w publicznych uniwersytetach, jak również wynikające z nich podobieństwa w zakresie oceniania okresowego, przedstawione czynniki kształtujące postawy wobec SOOP powinny być wspólne dla wszystkich publicznych uniwersytetów. Oznacza to możliwość wykorzystania przedstawionych w pracy rekomendacji na innych uczelniach tego typu, oczywiście odpowiednio do dostrzeganych problemów.

Przedstawione w niniejszej pracy badania pokazują, że ocenianie okresowe na uniwersytetach jest procesem potrzebnym. Jest ono równie znaczące jak w innych organizacjach i tak samo, jak w innych organizacjach, ważne jest, by było akceptowane

i popierane przez pracowników. Jednak wprowadzając ocenianie okresowe na uniwersytecie, nie można zapominać o specyficznych potrzebach i uwarunkowaniach działania tego typu podmiotu.

Zaprojektowanie, wdrożenie, a następnie wykorzystywanie SOOP jest trudne, a w przypadku uniwersytetów dodatkowym problemem jest brak działów zasobów ludzkich, które byłyby odpowiedzialne m.in. za ocenianie okresowe pracowników, oraz brak przygotowania kierowników do zarządzania, w tym zarządzania zasobami ludzkimi. Kompetencje w tym zakresie są konieczne, jeśli narzędzia zżl mają realizować stawiane przed nimi cele.

Analizując wdrożenie, modyfikacje i obecne użytkowanie SOOP, można zwrócić uwagę na brak zainteresowania kwestiami psychospołecznymi oraz niedbanie o pozyskanie akceptacji i poparcia pracowników dla systemu oceniania okresowego. Niedoceniana jest waga postaw pracowniczych wobec SOOP dla skuteczności tego systemu.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że duża część nauczycieli akademickich nie neguje potrzeby oceniania, co oznacza, że bardziej negatywne postawy wobec SOOP wiążą się z dostrzeganymi nieprawidłowościami SOOP i relacji pracodawca – pracownicy, nie zaś z uogólnioną negatywną postawą wobec oceniania.

Kształtowanie pozytywnych postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego na uniwersytetach wymaga więc wprowadzenia zmian zarówno w samym systemie oceniania, jak i w relacjach z pracownikami, w tym w procesie komunikacji. Mając na uwadze wyniki badań autorki, można przypuszczać, że wprowadzenie tych zmian będzie narażone na rozmaite bariery, w tym obawy władz dotyczące dalszego modyfikowania SOOP, z którego istnieniem pracownicy w większości się pogodzili, i kierowników – związane z nową, ważniejszą rolą, jaką w tym systemie mieliby odgrywać.

Jeżeli jednak ocenianie okresowe nauczycieli akademickich ma być czymś więcej niż spełnieniem wymogów ustawowych oraz środkiem motywacji negatywnej, a pracownicy mają pozytywnie podchodzić do tego procesu, działania w tym obszarze powinny zostać podjęte.

Podsumowując, autorka wyraża przekonanie, że cele pracy zostały zrealizowane. Jednocześnie jest świadoma ograniczeń wynikających z:

- przyjętej metodyki badawczej. Autorka starała się je ograniczyć m.in. poprzez triangulację metod i danych;
- konieczności ograniczenia rozważań głównie do czynników związanych z systemem oceniania okresowego. Badaniem nie objęto kultury organizacyjnej (uniwersytetu, poszczególnych wydziałów, katedr), stylu zarządzania (wydziałami, instytutami, katedrami), jak również wyników poprzednich ocen okresowych, mimo że one również mogą różnicować postawy wobec SOOP. Pewne możliwości wyciągania wniosków dotyczących tych aspektów dają jednak wypowiedzi respondentów, zwłaszcza na temat roli przełożonego i komunikacji uczelnia – pracownicy;

- braku możliwości stworzenia modelu statystycznego, w którym analizie poddano by wszystkie istotne czynniki jednocześnie z powodu znacznego zmniejszenia próby po wyłączeniu przypadków braku odpowiedzi w którymkolwiek z pytań dotyczących analizowanych czynników;
- braku porównań międzywydziałowych struktury czynników kształtujących postawy wobec SOOP, nieprzeprowadzonych ze względu na to, że część wydziałów jest w tym badaniu reprezentowana przez niewielką liczbę respondentów.

Mimo wskazanych ograniczeń, w opinii autorki przeprowadzone badania dają dość szeroki pogląd na czynniki postaw pracowniczych wobec oceniania okresowego na uniwersytetach, a opracowane na ich podstawie rekomendacje są wskazówką dotyczącą zasad budowania i użytkowania uniwersyteckich systemów oceniania pracowników, wobec których pracownicy będą przejawiać bardziej pozytywne postawy.

Jak wspomniano, tematyka oceniania okresowego i postaw pracowniczych w odniesieniu do uniwersytetów nie była do tej pory poruszana w pracach naukowych. Brakuje też rozważań poświęconych zarządzaniu zasobami ludzkimi w uczelniach wyższych. Ponieważ zagadnienie oceniania wpisuje się w problematykę zarządzania ludźmi, praca taka jak ta wydaje się być krokiem w kierunku uświadomienia znaczenia działań podejmowanych na rzecz pracowników szkolnictwa wyższego i asumptem do bardziej profesjonalnego podejścia do najcenniejszego zasobu każdej organizacji – ludzi, którzy są autorami sukcesów firm małych, średnich i dużych, działających w sektorach prywatnym i publicznym, nastawionych na zysk i tych *non profit*.

Dla autorki przygotowanie niniejszej rozprawy jest źródłem ważnych doświadczeń w zakresie projektowania i prowadzenia badań naukowych, które planuje poszerzać, podejmując kolejne naukowe wyzwania.

Bibliografia

- Abu-Doleh, J., Weir, D. (2007), Dimensions of performance appraisal systems in Jordanian private and public organizations, *International Journal of Human Resource Management*, 18: 1, 75–84.
- Adamiec, M., Kożusznik, B. (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, AKADE, Kraków.
- Ajzen, I. (1991), The theory of planned behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Andrzejczak, A. (1998), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wielkopolska Szkoła Biznesu, Poznań.
- Apanowicz, J. (2002), *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej Bernardinum, Gdynia.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Arthur, D. (2008), *Performance Appraisals: Strategies for Success*, American Management Association, New York.
- Asmuß, B. (2008), Performance appraisal interview, *Preference Organization in Assessment Sequences, Journal of Business Communication*, 45: 4, 408–429. DOI: 10.1177/0021943608319382
- Babbie, E. (2008), *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Balzer, W.K., Sulsky, L.M. (1990), *Performance appraisal effectiveness and productivity*, [w:] K. Murphy, F. Saal (eds), *Psychology in Organizations: Integrating Science and Practice*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bem, D.J. (1972), *Self-perception theory*, [w:] L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press., New York, 1–62.
- Bernardin, H.J., Villanova, P. (1986), *Performance appraisal*, [w:] E.A. Locke (ed.), *Generalizing from Laboratory to Field Settings*, D.C. Heath and Company/Lexington Books, Lexington, MA, 43–62.
- Bhatnagar, D. (2013), Perceived fairness of employees in Performance Appraisal System: with reference to Indian Public and Private Sector Banks, *Globsyn Management Journal*, VII: 1 i 2, 67–81.

- Bies, R.J., Moag, J.S. (1986), *Interactional justice: communication criteria of fairness*, [w:] R.J. Lewicki, H.S. Blair, M. Bazerman (eds), *Research on Negotiation in Organization*, JAI Press, Greenwich, CT., 43–55.
- Błądowski, P., Tomczak-Tomaszewski, P., Wysocka, M., Mackiewicz, M. (2014), *Efektywne zarządzanie kadrami na uczelni*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o. – sp.k., Łódź.
- Boerger, M. (1979), Leitlinien zur Beobachtung und Bewertungs-phase, *Personal*, 6, za: *Organizacja i Kierownictwo*, 1980, 3.
- Borkowska, S. (2001), *Strategie wynagrodzeń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Boswell, W.R., Boudreau, J.W. (2000), Employee satisfaction with performance appraisals and appraisers: The role of perceived appraisal use, *Human Resource Development Quarterly*, 11: 3, 283–299. DOI: 10.1002/1532-1096(200023)11:3%3C283::AID-HRDQ6%3E3.0.CO;2-3
- Boxall, P., Purcell, J. (2011), *Strategy and Human Resource Management (3rd ed.)*, Palgrave Macmillan, New York.
- Brehm, S.S., Brehm, J.W. (1981), *Psychological Reactance: A Theory of Freedom and Control*, Academic Press, New York.
- Brown, M., Hyatt, D., Benson, J. (2010), Consequences of the performance appraisal experience, *Personnel Review*, 39, 375–396.
- Brown, T.C., Warren, A.M. (2011), Performance management in unionized settings, *Human Resource Management Review*, 21: 2, 96–106.
- Bukłaha, E. (2010), *System ocen pracowniczych z uwzględnieniem zespołów projektowych*, [w:] R. Bartkowiak, J. Ostaszewski (red. nauk.), *Nauki ekonomiczne w świetle nowych wyzwań gospodarczych*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, 451–465.
- Burke, R.J., Weitzel, W., Weir, T. (1978), Characteristics of employee performance review and development interviews: Replication and extension, *Personnel Psychology*, 31, 903–919.
- Carroll, S.J., C.E. Schneier (1982), *Performance and Review Systems: The Identification, Measurement, Development of Performance in Organizations*, Scott, Foresman and Company, Dallas.
- Cawley, B.D., Keeping, L.M., Levy, P.E. (1998), Participation in the performance appraisal process and employee reactions: A Meta-analytic review of field investigations, *Journal of Applied Psychology*, 83: 4, 615–633.
- Cederblom, D. (1982), The performance appraisal interview: A review, implications, and suggestions, *Academy of Management Review*, 7, 219–227.
- Cewińska, J. (2013), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w klubach sportowych non-profit w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Chaiken, S. (1980), Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 752–766.
- Chaiken, S., Stangor, C. (1987), Attitudes and attitude change, *Annual Review of Psychology*, 38, 575–630.

- Cleveland, J.N., Murphy, K.R., Williams, R.E. (1989), Multiple uses of performance appraisal: Prevalence and correlates, *Journal of Applied Psychology*, 74, 130–135.
- Czubasiewicz, H. (2005), *Okresowe ocenianie pracowników. Konfiguracja i projektowanie systemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- DeNisi, A.S. (2011), Managing performance to change behaviour, *Journal of Organizational Behavior Management*, 31, 262–276. DOI: 10.1080/01608061.2011.619414
- DeNisi, A.S., Pritchard, R.D. (2006), Performance appraisal, performance management and improving individual performance: A motivational framework, *Management and Organization Review*, 2: 2, 253–277.
- Denzin, N.K. (1970), *The Research Act: Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Aldine Publishing Co., Chicago.
- Dhiman, A., Maheshwari, S.K. (2013), Performance appraisal politics from appraisee perspective: A study of antecedents in the Indian context, *The International Journal of Human Resource Management*, 24: 6, 1202–1235.
- Dipboye, R.L., de Pontbriand, R. (1981), Correlates of employee reactions to performance appraisals and appraisal systems, *Journal of Applied Psychology*, 66: 2, 248–251. DOI: 10.1037/0021-9010.66.2.248
- Doob, L.W. (1947), The behavior of attitudes, *Psychological Review*, 54(3), 135–156.
- Droba, D. (1933), The nature of attitudes, *Journal of Social Psychology*, 4, 444–463.
- Dyduch, W. (2015), *Ilościowe badanie i operacjonalizacja zjawisk w naukach o zarządzaniu*, [w:] W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa, 306–331.
- Dziędziara, J. (2008), *Ocenianie pracowników. Ujęcie teoretyczne i praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.
- Eagly, A.H., Chen, S., Chaiken, S., Shaw-Barnes, K. (1999), The impact of attitudes on memory: An affair to remember, *Psychological Bulletin*, 125: 1, 64–89. DOI: 10.1037/0033-2909.125.1.64
- Eagly, A.H., Kulesa, P., Chen, S., Chaiken, S. (2001), Do attitudes affect memory? Tests of the congeniality hypothesis, *Current Directions in Psychological Science*, 10: 1, 5–9. DOI: 10.1111/1467-8721.00102
- Eberhardt, B.J., Pooyan, A. (1988), The effects of appraisal system redesign on perceptions of and satisfaction with performance appraisal: A Quasi-experiment, *Journal of Business and Psychology*, 3: 2, 230–241. DOI: 10.1007/BF01014491
- Edwards, K., Smith, E.E. (1996), A disconfirmation bias in the evaluation of arguments, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 5–24.
- Eisenhardt, K.M., Graebner, M.E. (2007), Theory building from cases. Opportunities and challenges, *The Academy of Management Review*, 50: 1, 25–32.
- Espinilla, M., de Andres, R., Martinez, F.J., Martinez, L. (2013), A 360-degree performance appraisal model dealing with heterogeneous information and dependent criteria, *Information Sciences*, 222, 459–471.
- Falkowski, A., Tyszka, T. (2006), *Psychologia zachowań konsumenckich*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Farndale, E., Kelliher, C. (2013), Implementing performance appraisal: Exploring the employee experience, *Human Resource Management*, 52: 6, 879–897. DOI: 10.1002/hrm.21575
- Fazio, R.H. (1986), *How do attitudes guide behaviour?*, [w:] R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (eds), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behaviour*, Guilford Press, New York, 204–243.
- Fazio, R.H., Towles-Schwen, T. (1999), *The MODE Model of Attitude-Behaviour Processes*, [w:] S. Chaiken, Y. Trope (eds), *Dual-process Theories in Social Psychology*, The Guilford Press, New York–London, 97–116.
- Festinger, L. (2007), *Teoria dysonansu poznawczego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Fishbein, M., Ajzen, I. (1975), *Belief, Attitude, Intention, and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Flyvbjerg, B. (2006), Five misunderstandings about case-study research, *Qualitative Inquiry*, 12: 2, 219–245.
- Folger, R. (1977), Distributive and procedural justice: Combined impact of voice and improvement on experienced inequity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 108–119.
- Folger, R., Cropanzano, R. (1998), *Organizational Justice and Human Resource Management*, Sage, California.
- Fuson, W.M. (1943), Attitudes: a note on the concept and its research context, *American Sociological Review*, 7.
- Gavronski, B., Bodenhausen, G. (2007), Unravelling the processes underlying evaluation: attitudes from the perspective of the APE Model, *Social Cognition*, 25: 5, 687–717.
- Ghauri, E., Neck, P.A. (2014), Performance appraisal and employees' perceptions, *International Journal of Contemporary Management*, 13(2), 8–22.
- Good, D., Coombe, D. (2009), Giving multisource feedback a facelift, *Journal of Change Management*, 9: 1, 109–126. DOI: 10.1080/14697010902727278
- Gosselin, A., Werner, J.M., Halle, N. (1997), Ratee preferences concerning performance management and appraisal, *Human Resource Development Quarterly*, 8: 4, 315–333.
- Görün, M., Kayar, I., Varol, B. (2018), 360-Degree performance appraisal and feedback system: A study with heads of departments in Çanakkale Onsekiz Mart University, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17: 4, 1425–1437.
- Gravina, N.E., Siers, B.P. (2011), Square pegs and round holes: Ruminations on the relationship between performance appraisal and performance management, *Journal of Organizational Behavior Management*, 277, 277–287. DOI: 10.1080/01608061.2011.619418
- Greenberg, J. (1986), Determinants of Perceived Fairness of Performance Evaluations, *Journal of Applied Psychology*, 3: 2, 340–342. DOI: 10.1037/0021-9010.71.2.340

- Greenwald, A.G. (1968), *Cognitive learning, cognitive responses to persuasion, and attitude change*, [w:] A.G. Greenwald, T.C. Brock, T.M. Ostrom (eds), *Psychological Foundations of Attitudes*, CA: Academic Press, San Diego, 147–170.
- Greenwald, A.G., Banajii, M.R. (1995), Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes, *Psychological Review*, 102: 1, 4–27. DOI: 10.1037/0033-295X.102.1.4
- Gruszczyńska-Malec, G., Rutkowska, M. (2012), Kształtowanie postaw pracowników z wykorzystaniem programowania neurolingwistycznego, *Współczesne Zarządzanie*, 3, 86–96.
- Gudkova, S. (2012), *Wywiady w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Harari, M.B., Rudolph, C.W., Laginess, A.J. (2015), Does rater personality matter? A meta-analysis of rater Big Five-performance rating relationships, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 387–414.
- Harrington, J.R., Lee, J.H. (2015), What drives perceived fairness of performance appraisal? exploring the effects of psychological contract fulfilment on employees' perceived fairness of performance appraisal in U.S. Federal Agencies, *Public Personnel Management*, 44(2), 214–238.
- Harris, C. (1988), A comparison of employee attitudes towards two performance appraisal systems, *Public Personnel Management*, 17: 4, 443–456. DOI: 10.1177/009102608801700408
- Heider, F. (1958), *The Psychology of Interpersonal Relations*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New York.
- Hendrich, A. (2016), Czy „punktoza” rzeczywiście atakuje?, *Gazeta Uczelniana Uniwersytetu Medycznego im. Piastów Śląskich we Wrocławiu*, 11(226), 15–17.
- Heszen-Niejodek, I. (2005), *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 465–492.
- Janowska, Z. (2010), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Jasiński, Z., Chomątowska, B. (2004), *Kształtowanie podmiotowego charakteru ocen pracowniczych*, [w:] Z. Wiśniewski i A. Pocztowski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 310–320.
- Jawahar, I.M. (2007), The influence of perceptions of fairness on performance appraisal reactions, *Journal of Labour Research*, 28, 735–754. DOI: 10.1007/s12122-007-9014-1
- Juchnowicz, M., Sienkiewicz, Ł. (2006), *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, Difin, Warszawa.

- Juchnowicz, M., Smyk, E. (2000), *Ocena pracy i pracowników*, [w:] A. Sajkiewicz (red.), *Zasoby ludzkie w firmie, Organizacja. Kierowanie. Ekonomika*, Poltext, Warszawa, 221–248.
- Juchnowicz, M. (red.) (2014), *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Procesy – narzędzia – aplikacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Jurkowski, R. (1998), *Zarządzanie personelem. Proces kadrowy i jego prawne aspekty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- Kim, J. (2016), Impact of performance appraisal justice on the effectiveness of pay-for-performance systems after civil service reform, *Public Personnel Management*, 45(2), 148–170. DOI: 10.1177/0091026016644625
- Kim, S.E., Rubianty, D. (2011), Perceived fairness of performance appraisals in the federal government: Does it matter?, *Review of Public Personnel Administration*, 31, 329–348.
- King, B.T., Janis, I.L. (1956), Comparison of effectiveness of improvised versus non-improvised role-playing in producing opinion changes, *Human Relations*, 9, 177–186.
- Kociatkiewicz J., Kostera M. (2014), Zaangażowane badania jakościowe, *Problemy Zarządzania*, 12: 1(45), 9–17.
- Konecki, K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kostera, M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kostera, M. (2010), *Zarządzanie personelem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Kowalska, I. (2011), *Doświadczenie praktyczne nauczycieli akademickich – wyznacznik wizerunku wyższej uczelni*, [w:] J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania*, Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku, CeDEWu Sp. z o.o., Warszawa, 121–138.
- Kozica, A., Brandl, J. (2015), Handling paradoxical tensions through conventions: The case of performance appraisal, *Zeitschrift für Personalforschung*, 29: 1, 49–68.
- Krats, P., Brown, T.C. (2013), Unionised employee's reactions to the introduction of a goal-based performance appraisal system, *Human Resource Management Journal*, 23: 4, 396–412.
- Krech, D., Crutchfield, R.S. (1948), *Theory and Problems of Social Psychology*, McGraw-Hill, New York.
- Krech, D., Crutchfield, R.S., Ballachey, E.L. (1963), *Individual in Society*, McGraw-Hill, New York.
- Krzemiński, M. (2012), *Analiza efektywności systemu oceniania pracowników (na przykładzie TP S.A.)*, Promotor, Kraków.
- Kubik, K. (2014), Kryteria oceny pracowników współczesnych organizacji, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Seria: Administracja i Zarządzanie*, 103, 87–97.

- Kuc, B.R. (2015), *Metodologia badań własnych. Z warsztatu prakseologa*, Ementon, Warszawa.
- Kuvaas, B. (2006), Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: Mediating and moderating roles of work motivation, *The International Journal of Human Resource Management*, 17: 3, 504–522.
- Kvale, S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Latham, G.P., Wexley, K.N. (1981), *Increasing Productivity Through Performance Appraisal*, Addison-Wesley. Reading, Mass.
- Lawler, E.E. (1967), The multifrait-multirater approach to measuring managerial job performance, *Journal of Applied Psychology*, 51: 5, 369–381.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984), *Stress, Appraisal, and Coping*, Springer-Verlag, New York.
- Levy, P.E., Williams, J.R. (1998), The role of perceived system knowledge in predicting appraisal reactions, job satisfaction, and organizational commitment, *Journal of Organizational Behavior*, 19, 53–65.
- Lewicka, M. (2005), *Procesy atrybucji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 45–67.
- Li, A., Butler, A.B. (2004), The effects of participation in goal setting and goal rationales on goal commitment: An exploration of justice mediators, *Journal of Business & Psychology*, 19: 1, 37–52.
- Lipowska, J. (2013), Rozmowa oceniająca – studia nad współczesnymi wytycznymi, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 5, 100–111.
- Listwan, T. (red.) (1999), *Zarządzanie kadrami. Podstawy teoretyczne i ćwiczenia*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław.
- Lott, A.J., Lott, B.E. (1968), *A learning theory approach to interpersonal attitudes*, [w:] A.G. Greenwald, T.C. Brock, T.M. Ostrom (eds), *Psychological Foundations of Attitudes*, Academic Press, New York, 67–88.
- Ludwiczynski, A. (1996), Rozwój planowany, *Personel*, 2.
- Lutyński, J. (1994), *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Łobocki, M. (2010), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Maliszewski, N. (2011), *Dynamiczna teoria postaw. O relacji postaw jawnych i utajonych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Manasa, K.V.L., Reddy, N. (2009), Role of training in improving performance, *Journal of Soft Skills*, 3: 3/4, 72–80.
- Markowska, E. (1994), System oceny pracy instrumentem wspomagającym procesy restrukturyzacji przedsiębiorstwa, *Przegląd Organizacji*, 5, 15–17.
- Marody, M. (1976), *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Martin-Raugh, M., Tannenbaum, R.J., Tocci, C.M., Reese, C. (2016), Behaviorally anchored rating scales: An application for evaluating teaching practice, *Teaching and Teacher Education*, 59, 414–419.
- Matejun, M. (2011), Metoda studium przypadku w pracach badawczych młodych naukowców z zakresu nauk o zarządzaniu, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 666 – *Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu*, 19, 203–213.
- Maurer, T.J., Tarulli, B.A. (1996), Acceptance of peer/upward performance appraisal systems: Role of work context factors and beliefs about managers' development capability, *Human Resource Management*, 35: 2, 217–241. DOI: 10.1002/(SICI)1099-050X(199622)35:2%3C217::AID-HRM5%3E3.0.CO;2-0
- Mądrzycki, T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Meyer, H.H., Kay, E., French, J.R.P. (1965), Split roles in performance appraisal, *Harvard Business Review*, 43(1), 123–129.
- Michałkiewicz, A. (2009), Teoria niesprawiedliwości J.S. Adamsa, *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica*, 13, 3–16.
- Michałkiewicz, A. (2013), Czynniki kształtujące postawy wobec rozmowy oceniającej – wybrane problemy, *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica*, 288: 5, 325–334.
- Michałkiewicz, A. (2014), Wiedza o systemie oceniania okresowego jako jeden z czynników jego akceptacji przez pracowników, *Humanizacja Pracy*, 3, 171–183.
- Mika, S. (1984), *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Milkovich, G.T., Newman, J.M. (2005), *Compensation Management*, 8th ed., New York.
- Moczyłdowska, J. (2010), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji. Podręcznik akademicki*, Difin, Warszawa.
- Monis, H., Sreedhara, T.N. (2010), Correlates of employee satisfaction with performance appraisal system in foreign MNC BPOs Operating in India, *Annals of University of Petrosani, Economics*, 10(4), 215–224.
- Mozrzyimas, J.W. (2016), „Punktoza” – przez nas samych – kontrolowana, *Gazeta Uczelniana Uniwersytetu Medycznego im. Piastów Śląskich we Wrocławiu*, 11(226), 13–15.
- Murphy, K.R., Cleveland, J.N. (1995), *Understanding Performance Appraisal. Social, Organizational and Goal-Based Perspectives*, Sage Publications Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Murray, H.A., Morgan, C.D. (1945), A clinical study of sentiments, *Genetic Psychology Monographs*, 32, 3–149.
- Nathan B.R., Mohrman, A.M. JR., Milliman, J. (1991), Interpersonal relations as a context for the effects of appraisal interviews on performance and satisfaction: A longitudinal study, *Academy of Management Journal*, 34: 2, 352–369.
- Nemeroff, W.F., Cosentino, J. (1979), Utilising feedback and goal setting to increase performance appraisal interviewer skills of managers, *Academy of Management Journal*, 22: 3, 566–576.

- Nowak, S. (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Nowak, S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Obisi, C. (2011), Employee performance appraisal and its implication for individual and organizational growth, *Australia Journal of Business and Management Research*, 1: 9, 92–97.
- Oleksyn, T. (2001), *Praca i płaca w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa.
- Osgood, C.E., Suci, G.J., Tannenbaum, P.H. (1957), *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press, Urbana.
- Ostroff, C. (1993), Rater perceptions, satisfaction and performance ratings, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 345–356.
- Ozkana, C., Keskinb, G.A., Omurca, S.I. (2014), A variant perspective to performance appraisal system: Fuzzy C – Means Algorithm, *International Journal of Industrial Engineering*, 21: 3, 168–178.
- Paluchowski, W.J. (2012), Model mieszanych metod, czyli o przyczynach i skutkach pewnej metodologicznej rewolucji, *Przegląd Psychologiczny*, 55: 2, 113–128.
- Park, S. (2014), Motivation of public managers as raters in performance appraisal: Developing a model of rater motivation, *Public Personnel Management*, 43(4), 387–414.
- Pasikowski, S. (2014), Opór indywidualny. Teorie, klasyfikacje i diagnozowanie w ujęciu psychologicznym, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 68(4), 39–62.
- Paszkowski, J. (2006), *Kluczowe etapy procesu kadrowego w szkolnictwie wyższym*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.), *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań, 253–266.
- Penc, J. (2007), *Nowoczesne kierowanie ludźmi. Wywieranie wpływu i współdziałanie w organizacji*, Difin, Warszawa.
- Petty, R.E., Brinol, P., DeMarree, K.G. (2007), The Meta-cognitive Model (MCM) of Attitudes: Implications for attitude measurement, change, and strength, *Social Cognition*, 25: 5, 657–686. DOI: 10.1521/soco.2007.25.5.657
- Petty, R.R., Cacioppo, J.T. (1986), The elaboration likelihood model of persuasion, *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123–205.
- Petty, R.E., Ostrom, T.M., Brock, T.C. (ed.) (1981), *Cognitive Responses in Persuasion*, N.J.: Erlbaum, Hillsdale.
- Pocztowski, A. (1998), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki i metod*, Antykwa, Kraków.
- Pocztowski, A. (2003), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Pocztowski, A. (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

- Pyrek, R. (2004), System ocen pracowników – cele, procedura i instrumentarium, *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 6, 109–126.
- Randell, G.A., Shaw, R., Packard, P., Slater, J. (1972), *Staff Appraisal*, Institute of Personnel Management, London.
- Rapacka, M., Mrzygłód, J., Rostkowski, T. (2004), System ocen okresowych pracowników, [w:] T. Rostkowski (red.), *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Difin, Warszawa, 117–136.
- Reykowski, J. (1973), *Postawy a osobowość*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Roberts, G.E. (1994), Maximizing performance appraisal system acceptance: Perspectives from municipal government personnel administrators, *Public Personnel Management*, 23: 4, 525–548. DOI: 10.1177/00910260940230040
- Roberts, G.E. (2003), Employee performance appraisal system participation: A technique that works, *Public Personnel Management*, 32: 1, 89–98.
- Rogers, E., Rogers, C., Metlay, W. (2002), Improving the Payoff from 360-Degree Feedback, *Human Resource Planning*, 25, issue 3, 44–55.
- Rosenberg, M.J. (1956), Cognitive structure and attitudinal affect, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53(3), 367–372.
- Rostkowski, T. (2016), Ocena kompetencji, [w:] M. Juchnowicz (red. nauk.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim z perspektywy interesariuszy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 259–268.
- Rostkowski, T., Sienkiewicz, Ł. (2003), Ocena okresowa pracowników, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*, Poltext, Warszawa, 141–160.
- Sajkiewicz, A. (1999), *Zasoby ludzkie w firmie*, Poltext, Warszawa.
- Sajkiewicz, A. (2002), *Metody doskonalenia jakości personelu*, [w:] A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Poltext, Warszawa, 29–52.
- Samuel, O.W., Omisore, M.O., Atajeromavwo, E.J. (2014), Online fuzzy based decision support system for human resource performance appraisal, *Measurement*, 55, 452–461.
- Scott, W.A. (1959), Attitude change by response reinforcement replication and extension, *Sociometry*, 22, 328–335.
- Shrivastava, A., Purang, P. (2011), Employee perceptions of performance appraisals: A comparative study on Indian Banks, *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 3, 632–647. DOI: 10.1080/09585192.2011.543639
- Sidor-Rządowska, M. (2000), *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Sidor-Rządowska, M. (2006), *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer Polska Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

- Siggelkow, N. (2007), Persuasion with case studies, *The Academy of Management Journal*, 50: 1, 20–24.
- Smith, M.B. (1947), The personal setting of public opinions: a study of attitudes toward Russia, *Public Opinion Quarterly*, 11, 507–523.
- Sołtys, A. (1998), *Analiza przypadku wdrażania i ocena funkcjonowania system ocen okresowych w Urzędzie Miasta Gorlice*, [w:] *Zarządzanie kadrami jako czynnik konkurencyjności przedsiębiorstw. Materiały konferencyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 120–130.
- Stake, R.E. (2009), *Jakościowe stadium przypadku*, tłum. M. Sałkowska, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 623–654.
- Stańczyk, S. (2015), *Triangulacja – łączenie metod badawczych i urzeczalnianie badań*, [w:] W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa, 243–265.
- Steensma, H., Otto, L. (2000), Perception of performance appraisal by employees and supervisors: self-serving bias and procedural justice, *Journal of Collective Negotiations in the Public Sector*, 29: 4, 307–319.
- Steinmann, H., Schreyogg, G. (2001), *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Steward, D.M. (2002), *Praktyka kierowania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Strumińska-Kutra, M., Koładkiewicz, I. (2012), *Studium przypadku*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1–40.
- Suchodolski, A. (2010), *Ocenianie pracowników*, [w:] T. Listwan (red. nauk.), *Zarządzanie kadrami. Wydanie czwarte, zmienione*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, 283–304.
- Sułkowski, Ł. (2016), *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich uczelniach*, [w:] M. Stor, T. Listwan (red.), *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 429. Sukces w zarządzaniu kadrami. Dylematy zarządzania kadrami w organizacjach krajowych i międzynarodowych. Problemy zarządczo-ekonomiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław, 269–279. DOI: 10.15611/pn.2016.429.24
- Sumelius, J., Bjorkman, I., Ehrnrooth, M., Makela, K. i Smale, A. (2014), What determines employee perceptions of HRM Process Features? The Case of performance appraisal in MNC Subsidiaries, *Human Resource Management*, 53: 4, 569–592. DOI: 10.1002/hrm.21604
- Szałkowski, A. (red.) (2000), *Wprowadzenie do zarządzania personelem*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków.
- Szczupaczyński, J. (1996), Rozmowa oceniająca – cele, formuły i kryteria, *Personel*, 12(33), 19–21.
- Szewczuk, W. (1990), *Psychologia*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Taneja, S., Srivastava, R., Ravichandran, N. (2015), Consequences of performance appraisal justice perception: A study of Indian Banks, *The IUP Journal of Organizational Behavior*, XIV: 3, 33–57.
- Tang, T.L., Sarsfield-Baldwin, L.J. (1996), Distributive and procedural justice as related to satisfaction and commitment, *SAM Advanced Management Journal*, 61: 3, 25–31.
- Thurstone, L.L., Chave, E.J. (1929), *The Measurement of Attitudes*, Chicago Univ. Press, Chicago.
- Thurston, P.W. Jr. (2001), *Clarifying the Structure of Justice Using Fairness Perceptions of Performance Appraisal Practices*, unpublished Ph.D. dissertation, Albany, New York.
- Thurston, P.W. Jr., McNall, L. (2010), Justice perceptions of performance appraisal practices, *Journal of Managerial Psychology*, 25: 3, 201–228. DOI: 10.1108/02683941011023712
- Toegel, G., Conger, J. (2003), 360-Degree Assessment: Time for reinvention, *Academy of Management Learning and Education*, 2: 3, 297–311. DOI: 10.5465/amle.2003.10932156
- Tomaszewski, T. (1982), *Człowiek i otoczenie*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 13–36.
- Tsai, C., Wang, W. (2013), Exploring the factors associated with employees' perceived appraisal accuracy: A study of Chinese State-owned Enterprises, *The International Journal of Human Resource Management*, 24: 11, 2197–2220.
- Tyler, T.R., Blader, S.L. (2000), *Cooperation in Groups: Procedural Justice, Social Identity, and Behavioural Engagement*, Psychology Press, Philadelphia, PA.
- Tyler, T.R., Lind, A.E. (1992), *A relational model of authority in groups*, [w:] M.P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115–191.
- Tziner, A., Murphy, K., Cleveland, J.N., Yavo, A., Hayoon, E. (2008), A new old question: Do contextual factors relate to rating behavior: An investigation with peer evaluations, *International Journal of Selection and Assessment*, 16: 1, 59–66.
- Vinson, M.N. (1996), The Pros and Cons of 360-Degree Feedback: Making it work, *Training and Development*, April, 11–12.
- Wajda, A. (2003), *Organizacja i zarządzanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Ward, P. (2005), *Ocena pracownicza 360 stopni. Metoda sprzężenia zwrotnego*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Williams, J.R., Levy, P.E. (2000), Investigating some neglected criteria: The influence of organizational level and perceived system knowledge on appraisal reactions, *Journal of Business and Psychology*, 14: 3, 501–513.
- Wojciszke, B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Wojciszke, B. (2005), *Postawy i ich zmiana*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i element psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 79–106.

- Wojciszke, B. (2012), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Wyżycki, M. (1998), Analiza pracy i ocena stanowisk, *Personel*, 12.
- Zimbardo, P.G., Leippe, M.R. (2004), *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Zysk i S-ka, Poznań.

Źródła internetowe

- Czachorowski, S. (2014), *Grywalizacja a sprawa uniwersyteckiej punktozy*, <http://czachorowski.blox.pl/2014/10/Grywalizacja-a-sprawa-uniwersyteckiej-punktozy.html> (dostęp 8.04.2017).
- Jackowski, M. (2015), *Wieloletni prof. KUL: Ankiety studentów to anonimowe donosy na wykładowców*, http://lublin.wyborcza.pl/lublin/1,48724,18292766,Wieloletni_prof__KUL__Ankiety_studentow_to_anonimowe.html?disableRedirects=true (dostęp 20.04.2019).
- Kulczycki, E. (2016), *Ile czasu pożera naukowcom praca administracyjna?*, http://ekulczycki.pl/teoria_komunikacji/ile-czasu-pozera-naukowcom-praca-administracyjna/ (dostęp 20.04.2019).
- Mischke, J.M., *O problemie oceny nauczyciela akademickiego – kilka spostrzeżeń*, galaxy.uci.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/artykoly/o_problemie_oceny_nauczyciela_akademickiego.pdf (dostęp 8.04.2017).
- Protokół oceny okresowej*, <http://www.uwb.edu.pl/inne-druki> (dostęp 8.04.2017).
- Przewodnik po ocenie nauczycieli akademickich – informacja jak uzupełnić formularz*, www.dso.uj.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Ranking Szkół Wyższych Perspektywy 2016*, <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich?strona=0> (dostęp 3.03.2017).
- Rykiel, Z. (2014), Szaleństwo czy metoda? Modernizacja przez biurokrację i prekaryzację, *Przestrzeń Społeczna (Social Space)*, 2(8), 1–54, www.socialspacejournal.eu (dostęp 8.04.2017).

Akty prawne

- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018, poz. 1668).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).
- Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego*, www.dn.uj.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Statut Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, www.bis.us.edu.pl (dostęp 5.05.2017).

- Statut Uniwersytetu w Białymstoku* uchwalony na posiedzeniu Senatu Uniwersytetu w Białymstoku w dniu 4 kwietnia 2012 r., www.uwb.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Statut Uniwersytetu Warszawskiego* (Obwieszczenie nr 7 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 7 lipca 2015 r. w sprawie ogłoszenia tekstu jednolitego Statutu Uniwersytetu Warszawskiego), <http://monitor.uw.edu.pl> (dostęp 8.04.2017).
- Załącznik do Uchwały nr 1822 Senatu UwB z dnia 27 stycznia 2016 r. *Arkusze oceny okresowej nauczyciela akademickiego*, <http://docs.uwb.edu.pl/pliki/2016-1822-1.pdf> (dostęp 8.04.2017).
- Załącznik do zarządzenia nr 57 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 15 grudnia 2011 r. w sprawie zmiany zarządzenia nr 2 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 7 stycznia 2010 r. w sprawie określenia szczegółowych zasad prac komisji oceniających i trybu dokonywania przez nie ocen okresowych nauczycieli akademickich *Wzór Arkusz Oceny Okresowej Nauczyciela akademickiego*, <http://monitor.uw.edu.pl> (dostęp 8.04.2017).
- Załącznik do zarządzenia nr 135 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 30 września 2013 r. *Karta oceny pracy nauczyciela akademickiego*, www.bis.us.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Załącznik nr 1 i 2 do zarządzenia nr 57 Rektora UJ z 6 lipca 2016 r. *Formularz dla profesorów, profesorów UJ, docentów, doktorów habilitowanych*, www.bip.uj.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Załącznik nr 2 do Statutu Uniwersytetu w Białymstoku *Regulamin okresowego oceniających nauczycieli akademickich*, www.uwb.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Załącznik nr 3 do zarządzenia nr 57 Rektora UJ z 6 lipca 2016 r. *Formularz dla adiunktów, asystentów*, www.bip.uj.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Załącznik nr 4 do zarządzenia nr 57 Rektora UJ z 6 lipca 2016 r. *Formularz dla starszych wykładowców, wykładowców, lektorów, instruktorów*, www.bip.uj.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Zarządzenie nr 55 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 6 lipca 2016 roku w sprawie: okresowych ocen nauczycieli akademickich Uniwersytetu Jagiellońskiego w roku 2016, www.bip.uj.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Zarządzenie nr 144 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 30 października 2013 r. w sprawie określenia szczegółowego trybu wnoszenia i rozpatrywania odwołania nauczyciela akademickiego od oceny komisji oceniającej, www.bis.us.edu.pl (dostęp 8.04.2017).
- Zarządzenie nr 2 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 7 stycznia 2010 r. w sprawie określenia szczegółowych zasad prac komisji oceniających i trybu dokonywania przez nie ocen okresowych nauczycieli akademickich, <http://poprzedni.monitor.uw.edu.pl> (dostęp 8.04.2017).
- Zarządzenie nr 57 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 15 grudnia 2011 r. w sprawie zmiany zarządzenia nr 2 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 7 stycznia 2010 r. w sprawie określenia szczegółowych zasad prac komisji oceniających i trybu dokonywania przez nie ocen okresowych nauczycieli akademickich, <http://monitor.uw.edu.pl> (dostęp 8.04.2017).

Spis tabel

Tabela 1.1.	Definicje systemu oceniania okresowego pracowników	18
Tabela 1.2.	Obowiązki nauczycieli akademickich	36
Tabela 2.1.	Podsumowanie przeglądu definicji postaw	51
Tabela 2.2.	Klasyfikacja koncepcji postaw według ważności czynników....	51
Tabela 2.3.	Czynniki wpływające na postawy wobec SOOP	68
Tabela 2.4.	Czynniki wpływające bezpośrednio i pośrednio na postawy wobec SOOP.....	78
Tabela 3.1.	Budowa wskaźnika emocji.....	87
Tabela 3.2.	Budowa wskaźnika poznawczego	88
Tabela 3.3.	Budowa wskaźnika behawioralnego.....	88
Tabela 3.4.	Korelacje wskaźników postaw.....	89
Tabela 3.5.	Charakterystyka grupy badanej drugiego etapu – wywiadów ...	90
Tabela 3.6.	Stopa zwrotu kwestionariuszy ankiety w Uniwersytecie X z podziałem na wydziały	93
Tabela 4.1.	Postawy nauczycieli akademickich wobec SOOP w podziale na wydziały	108
Tabela 4.2.	Porównanie średnich wskaźników emocji między wydziałami	129
Tabela 4.3.	Porównanie średnich wskaźników poznawczych pomiędzy wydziałami (test NIR)	130
Tabela 4.4.	Charakterystyka wskaźnika emocji ze względu na stopień/tytuł naukowy	132
Tabela 4.5.	Charakterystyka wskaźnika poznawczego ze względu na stopień/tytuł naukowy.....	132
Tabela 4.6.	Charakterystyka wskaźnika emocji ze względu na stanowisko	133
Tabela 4.7.	Charakterystyka wskaźnika poznawczego ze względu na stanowisko.....	134
Tabela 4.8.	Występowanie istotnych statystycznie różnic w średnich wskaźnikach ze względu na wydział, płeć, wiek, stopień/tytuł naukowy oraz stanowisko.....	135
Tabela 5.1.	Poziom wiedzy przed pierwszą oceną a postawa wobec SOOP	145
Tabela 5.2.	Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do wieku	146

Tabela 5.3.	Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do stopnia/tytułu naukowego.....	146
Tabela 5.4.	Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do stanowiska	147
Tabela 5.5.	Poziom wiedzy przed pierwszą oceną w odniesieniu do wydziału	147
Tabela 5.6.	Wydział a poziom wiedzy o SOOP przed pierwszą oceną (test NIR).....	148
Tabela 5.7.	Charakterystyka wskaźników postaw w odniesieniu do stopnia partycypacji w tworzeniu lub modyfikowaniu SOOP	150
Tabela 5.8.	Partycypacja w tworzeniu lub modyfikowaniu systemu oceniania okresowego a postawy wobec SOOP (test NIR)	151
Tabela 5.9.	Informowanie o systemie oceniania okresowego a postawy wobec SOOP.....	154
Tabela 5.10.	Ocena zrozumiałości regulaminu oceniania a postawy wobec SOOP.....	155
Tabela 5.11.	Aktualnie deklarowany poziom wiedzy o systemie oceniania okresowego a postawy wobec SOOP.....	156
Tabela 5.12.	Poziom wiedzy o SOOP według wieku.....	157
Tabela 5.13.	Wiek a poziom wiedzy o SOOP.....	157
Tabela 5.14.	Poziom wiedzy o SOOP według stopnia/tytułu naukowego	158
Tabela 5.15.	Poziom wiedzy o SOOP według zajmowanego stanowiska	158
Tabela 5.16.	Poziom wiedzy o SOOP według wydziału	159
Tabela 6.1.	Zgodność postrzeganych i oczekiwanych celów oceniania okresowego	166
Tabela 6.2.	Aktualne i oczekiwane cele oceniania okresowego – częstotliwość występowania słów przypisanych do poszczególnych kategorii celów.....	167
Tabela 6.3.	Opinia o częstotliwości oceniania a postawy wobec SOOP.....	177
Tabela 6.4.	Charakterystyka wskaźników postaw wobec SOOP w odniesieniu do opinii o częstotliwości oceniania	177
Tabela 6.5.	Charakterystyka wskaźników postaw wobec SOOP w odniesieniu do opinii o roli bezpośredniego przełożonego w procesie oceniania okresowego pracowników	183
Tabela 6.6.	Opinie na temat rozmowy ocenającej a postawy wobec SOOP	185
Tabela 6.7.	Oczekiwane role kierownika w systemie oceniania okresowego pracowników	186
Tabela 6.8.	Opinia o pracy komisji ocenającej a postawy wobec SOOP....	188
Tabela 6.9.	Opinia o roli oceny zajęć przez studentów a postawy wobec SOOP.....	193
Tabela 7.1.	Problemy oceny pracy naukowej z perspektywy osób badanych	205

Tabela 7.2.	Problemy dostrzegane przez nauczycieli akademickich w ocenie pracy organizacyjnej	214
Tabela 7.3.	Zrozumiałość kryteriów naukowych a postawy wobec SOOP	215
Tabela 7.4.	Zrozumiałość kryteriów dydaktycznych a postawy wobec SOOP	216
Tabela 7.5.	Zrozumiałość kryteriów organizacyjnych a postawy wobec SOOP.....	216
Tabela 7.6.	Porównanie średnich wskaźników postaw w odniesieniu do opinii o liczbie kryteriów naukowych (test NIR)	217
Tabela 7.7.	Porównanie średnich wskaźników postaw w odniesieniu do opinii o liczbie kryteriów dydaktycznych (test NIR)	218
Tabela 7.8.	Porównanie średnich wskaźników postaw w odniesieniu do opinii o liczbie kryteriów organizacyjnych (test NIR).....	219
Tabela 7.9.	Postrzegana sprawiedliwość punktacji osiągnięć naukowych a postawy wobec SOOP	220
Tabela 7.10.	Postrzegana sprawiedliwość punktacji osiągnięć dydaktycznych a postawy wobec SOOP	220
Tabela 7.11.	Postrzegana sprawiedliwość punktacji osiągnięć organizacyjnych a postawy wobec SOOP.....	221
Tabela 7.12.	Postrzegany stopień odnoszenia się kryteriów oceniania do ważnych aspektów pracy a postawy wobec SOOP.....	222
Tabela 7.13.	Postrzegana prawidłowość minimum punktowego w obszarze naukowym a postawy wobec SOOP.....	225
Tabela 7.14.	Postrzegana prawidłowość minimum punktowego w obszarze dydaktycznym a postawy wobec SOOP (test NIR)	226
Tabela 7.15.	Postrzegana prawidłowość minimum punktowego w obszarze organizacyjnym a postawy wobec SOOP (test NIR).....	228
Tabela 7.16.	Charakterystyka wskaźników postaw wobec SOOP w odniesieniu do opinii o formularzu oceny	229
Tabela 8.1.	Czynniki w największym stopniu różnicujące wskaźniki postaw wobec SOOP.....	233

Spis rysunków

Rysunek 2.1. Teoria planowanego działania.....	53
Rysunek 2.2. Schemat modelu APE.....	56
Rysunek 3.1. Przebieg procesu wnioskowania o postawach na podstawie wypowiedzi respondentów	86
Rysunek 7.1. Tendencje związków minimów punktowych w obszarze naukowym i dydaktyki ze wskaźnikami postaw.....	227
Rysunek 8.1. Model czynników kształtujących postawy nauczycieli akademickich wobec SOOP	235

Aneks 1

Dyspozycje do wywiadu

1. Uzyskać informacje na temat posiadanej przez Respondenta wiedzy o SOOP w Uniwersytecie X:
 - 1.1. Ustalić, jak Respondent ocenia poziom swojej wiedzy o SOOP:
 - 1.1.1. Jak Respondent ocenia swoją wiedzę na temat celów oceniania, kryteriów, według których jest oceniany, metod oceny, częstotliwości, wykorzystania ocen i ich powiązania z decyzjami kadrowymi?
 - 1.1.2. W jakim obszarze Respondent chciałby uzyskać więcej informacji?
 - 1.2. Jak Respondent ocenia poziom wiedzy o SOOP innych osób – współpracowników, przełożonych?
2. Ustalić, jakie są aktualne i oczekiwane źródła wiedzy o SOOP:
 - 2.1. Dowiedzieć się, w jaki sposób i w którym momencie Respondent dowiedział się o istnieniu systemu oceniania okresowego.
 - 2.2. Ustalić, w jaki sposób i kiedy Respondent uzyskał posiadane informacje na temat SOOP (w zakresie celów, kryteriów, metod, częstotliwości i wykorzystania ocen).
 - 2.3. Ustalić, jakie są oczekiwania Respondenta w zakresie komunikacji SOOP:
 - 2.3.1. Jakie są oczekiwania Respondenta w zakresie sposobu dostarczania informacji o systemie ocen okresowych i zmianach w tym systemie?
 - 2.3.2. Kto i kiedy, zdaniem Respondenta, powinien dostarczać informacji o SOOP?
3. Ustalić, jaka jest postawa Respondenta wobec SOOP:
 - 3.1. Określić aspekt poznawczy postawy:

- 3.1.1. Co Respondent sądzi o systemie ocen okresowych?
- 3.1.2. Jakie są, zdaniem Respondenta, zalety i wady stosowanego systemu ocen okresowych?
- 3.2. Określić aspekt emocjonalny postawy:
 - 3.2.1. Jakie emocje towarzyszą zbliżającej się ocenie okresowej?
 - 3.2.2. Jakie emocje towarzyszą przeprowadzaniu oceny?
 - 3.2.3. Jakie emocje towarzyszą Respondentowi po zakończeniu procesu oceniania?
- 3.3. Określić aspekt behawioralny postawy:
 - 3.3.1. Czy Respondent chce być oceniany, dlaczego chce/nie chce być oceniany?
- 3.4. Uzyskać informacje o czynnikach warunkujących postawę Respondenta wobec systemu oceniania okresowego:
 - 3.4.1. Dlaczego Respondent przejawia określoną postawę wobec systemu oceniania okresowego?
 - 3.4.2. Z czym jest związana przejawiana postawa wobec SOOP?
4. Ustalić, w jaki sposób, zdaniem Respondenta, można kształtować postawy wobec SOOP:
 - 4.1. Jakie działania (na etapie przygotowania i wdrażania SOOP), zdaniem Respondenta, mogłyby podjąć uczelnia, aby kształtować pozytywne postawy wobec SOOP wśród pracowników?
 - 4.2. Jakie działania (na obecnym etapie funkcjonującego, nadal jednak modyfikowanego systemu) mogłyby podjąć uczelnia, aby kształtować pozytywne postawy wobec SOOP wśród pracowników?
 - 4.3. Jakie zmiany w SOOP należałoby wprowadzić, aby postawa Respondenta wobec SOOP zmieniła się (stała się pozytywna w przypadku postawy negatywnej lub bardziej pozytywna w przypadku postaw pozytywnych)?
5. Zebrać informacje na temat dotychczasowych doświadczeń Respondenta z ocenianiem okresowym:
 - 5.1. Ile razy Respondent był oceniany okresowo?

- 5.2. Czy Respondent ma doświadczenia z innymi systemami oceniania okresowego (w innym miejscu pracy)? Jakież?
 - 5.3. Czy zdarzyło się, że Respondent uważał, że jego ocena nie odzwierciedla jakości jego pracy? Jeśli tak, to dlaczego?
 - 5.4. Czy i w jaki sposób Respondent angażował się/był angażowany w projektowanie i modyfikowanie systemu oceniania na Uniwersytecie X?
6. Zapytać Respondenta o uwagi i dodatkowe opinie związane z przedmiotem wywiadu. Podziękować za udział w badaniu.

Aneks 2

Karta wywiadu

Karta wywiadu numer:

Data wywiadu:		
Godzina rozpoczęcia wywiadu:	Godzina zakończenia wywiadu:	Czas trwania wywiadu:
Uwagi (np. zmiany terminów, miejsca, dodatkowe spotkanie w celu kontynuowania/dokończenia wywiadu):		
Opis warunków, w jakich przeprowadzany był wywiad, ewentualne czynniki zakłócające:		
Ocena postawy Respondenta w stosunku do problematyki wywiadu (zainteresowanie przedmiotem rozmowy, objawy zmęczenia, znudzenia czy przeżywanego obaw):		
Komentarze i pytania Respondenta w trakcie lub po zakończeniu wywiadu dotyczące problematyki badania:		
Sposób nawiązania pierwszego kontaktu z Respondentem. Gotowość i chęć Respondenta do udzielenia wywiadu. Obawy i wątpliwości Respondenta związane z wywiadem i jego problematyką:		
Ewentualne problemy prowadzącej wywiad podczas rozmowy z Respondentem:		
Podpis prowadzącej wywiad:		

Aneks 3

Sondaż diagnostyczny – charakterystyka grupy badanej

Tabela A3.1. Charakterystyka grupy ze względu na płeć w podziale na wydziały

Wydział		Brak danych	Kobieta	Mężczyzna	Razem
Zarządzania	N (%)	0 (0,0)	32 (53,3)	28 (46,7)	60 (100)
Biologii	N (%)	0 (0,0)	76 (66,1)	39 (33,9)	115 (100)
Matematyki	N (%)	1 (2,7)	16 (43,2)	20 (54,1)	37 (100)
Fizyki i Informatyki	N (%)	0 (0,0)	7 (23,3)	23 (76,7)	30 (100)
Prawa i Administracji	N (%)	1 (1,9)	33 (63,5)	18 (34,6)	52 (100)
Pedagogiki i Psychologii	N (%)	0 (0,0)	50 (74,6)	17 (25,4)	67 (100)
Geografii	N (%)	1 (2,2)	19 (41,3)	26 (56,5)	46 (100)
Ekonomii i Socjologii	N (%)	0 (0,0)	73 (64,0)	41 (36,0)	114 (100)
Filozofii i Historii	N (%)	0 (0,0)	15 (46,9)	17 (53,1)	32 (100)
Studiów Międzynarodowych i Politologii	N (%)	1 (5,3)	10 (52,6)	8 (42,1)	19 (100)
Filologii	N (%)	0 (0,0)	57 (75,0)	19 (25,0)	76 (100)
Chemii	N (%)	0 (0,0)	26 (46,4)	30 (53,6)	56 (100)
Ogółem	N (%)	4 (0,6)	414 (58,8)	286 (40,6)	704 (100)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A3.2. Charakterystyka grupy ze względu na wiek w podziale na wydziały

Wydział		Wiek						Ogółem
		bd.	22–32	33–43	44–54	55–65	pow. 65	
Zarządzania	N (%)	0 (0)	9 (15)	21 (35)	19 (31,7)	4 (6,7)	7 (11,7)	60 (100)
Biologii	N (%)	0 (0)	9 (7,8)	51 (44,3)	32 (27,8)	11 (9,6)	12 (10,4)	115 (100)
Matematyki	N (%)	1 (2,7)	0 (0)	15 (40,5)	9 (24,3)	9 (24,3)	3 (8,1)	37 (100)
Fizyki i Informatyki	N (%)	1 (3,3)	1 (3,3)	14 (46,7)	5 (16,7)	5 (16,7)	4 (13,3)	30 (100)
Prawa i Administracji	N (%)	1 (1,9)	3 (5,8)	28 (53,8)	8 (15,4)	7 (13,5)	5 (9,6)	52 (100)
Pedagogiki i Psychologii	N (%)	0 (0)	6 (9)	19 (28,4)	19 (28,4)	23 (34,3)	0 (0)	67 (100)
Geografii	N (%)	1 (2,2)	6 (13)	17 (37)	16 (34,8)	6 (13)	0 (0)	46 (100)
Ekonomii i Socjologii	N (%)	2 (1,8)	22 (19,3)	52 (45,6)	30 (26,3)	4 (3,5)	4 (3,5)	114 (100)
Filozofii i Historii	N (%)	0 (0)	1 (3,1)	9 (28,1)	9 (28,1)	6 (18,8)	7 (21,9)	32 (100)
Studiów Międzynarodowych i Politologii	N (%)	2 (10,5)	0 (0)	9 (47,4)	5 (26,3)	2 (10,5)	1 (5,3)	19 (100)
Filologii	N (%)	0 (0)	5 (6,6)	31 (40,8)	19 (25)	19 (25)	2 (2,6)	76 (100)
Chemii	N (%)	1 (1,8)	7 (12,5)	20 (35,7)	15 (26,8)	10 (17,9)	3 (5,4)	56 (100)
Ogółem	N (%)	9 (1,2)	69 (9,8)	286 (40,6)	186 (26,4)	106 (15,1)	48 (6,8)	704 (100)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A3.3. Charakterystyka grupy badanej ze względu na stopień naukowy/tytuł

Wydział		Stopień naukowy/tytuł						Ogółem
		bd.	magister	doktor	doktor hab.	profesor nadzw.	profesor	
Zarządzania	N	1	9	31	8	5	6	60
	%	1,7	15,0	51,7	13,3	8,3	10,0	100,0
Biologii	N	0	2	60	12	23	18	115
	%	0,0	1,7	52,2	10,4	20,0	15,7	100,0
Matematyki	N	1	1	22	2	5	6	37
	%	2,7	2,7	59,5	5,4	13,5	16,2	100,0

Wydział		Stopień naukowy/tytuł						Ogółem
		bd.	magister	doktor	doktor hab.	profesor nadzw.	profesor	
Fizyki i Informatyki	N	1	0	20	2	3	4	30
	%	3,3	0,0	66,7	6,7	10,0	13,3	100,0
Prawa i Administracji	N	1	1	31	1	14	4	52
	%	1,9	1,9	59,6	1,9	26,9	7,7	100,0
Pedagogiki i Psychologii	N	1	12	42	2	8	2	67
	%	1,5	17,9	62,7	3,0	11,9	3,0	100,0
Geografii	N	1	4	23	2	13	3	46
	%	2,2	8,7	50,0	4,3	28,3	6,5	100,0
Ekonomii i Socjologii	N	1	19	72	4	14	4	114
	%	0,9	16,7	63,2	3,5	12,3	3,5	100,0
Filozofii i Historii	N	0	0	12	4	11	5	32
	%	0,0	0,0	37,5	12,5	34,4	15,6	100,0
Studiów Międzynarodowych i Politologii	N	1	0	8	1	7	2	19
	%	5,3	0,0	42,1	5,3	36,8	10,5	100,0
Filologii	N	0	12	38	10	8	8	76
	%	0,0	15,8	50,0	13,2	10,5	10,5	100,0
Chemii	N	1	0	35	5	10	5	56
	%	1,8	0,0	62,5	8,9	17,9	8,9	100,0
Ogółem	N	9	60	394	53	121	67	704
	%	1,3	8,5	56,0	7,5	17,2	9,5	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A3.4. Charakterystyka grupy ze względu na stanowisko

Wydział	Stanowisko – liczebność						Ogółem
	asystent	adiunkt	wykładowca	starszy wykładowca	profesor nadzw.	profesor	
Zarządzania	9	32	1	5	6	6	59
Biologii	1	67	1	6	23	17	115
Matematyki	1	14	1	7	6	6	35
Fizyki i Informatyki	1	16	0	4	4	4	29
Prawa i Administracji	3	26	0	4	14	4	51

Wydział	Stanowisko – liczebność						Ogółem
	asystent	adiunkt	wykładowca	starszy wykładowca	profesor nadzw.	profesor	
Pedagogiki i Psychologii	9	25	0	21	8	2	65
Geografii	4	23	0	2	12	4	45
Ekonomii i Socjologii	21	64	0	9	14	4	112
Filozofii i Historii	0	13	0	3	13	3	32
Studiów Międzynarodowych i Politologii	0	7	0	2	7	2	18
Filologii	6	42	2	10	11	5	76
Chemii	3	30	1	5	12	4	55
Ogółem	58	359	6	78	130	61	692

Źródło: opracowanie własne.

Aneks 4

Charakterystyka wskaźników postaw dla wydziałów Uniwersytetu X

Tabela A4.1. Charakterystyka wskaźnika emocji dla wydziałów Uniwersytetu X

Wydział	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Prawa i Administracji	50	3,7229	0,8799
Studiów Międzynarodowych i Politologii	18	3,6667	1,0475
Zarządzania	56	3,5637	0,7418
Geografii	43	3,4519	0,8706
Chemii	54	3,3968	1,0375
Ekonomii i Socjologii	112	3,3520	0,7556
Filologii	73	3,3326	0,8823
Fizyki i Informatyki	29	3,3005	0,6824
Pedagogiki i Psychologii	63	3,2835	0,8684
Matematyki	37	3,2432	0,8477
Biologii	111	2,9897	0,9524
Filozofii i Historii	31	2,9401	0,8328
Ogółem	677	3,3203	0,8880

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A4.2. Charakterystyka wskaźnika poznawczego dla wydziałów Uniwersytetu X

Wydział	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Studiów Międzynarodowych i Politologii	12	3,7642	0,9554
Ekonomii i Socjologii	54	3,4448	0,7464
Geografii	39	3,2849	0,7943
Prawa i Administracji	27	3,2107	0,8026
Matematyki	36	3,2067	0,7400
Biologii	95	3,1886	0,9584
Chemii	40	3,1952	0,9772
Filologii	46	3,1520	0,7899
Pedagogiki i Psychologii	43	3,0853	0,9411
Fizyki i Informatyki	22	3,0532	0,8556
Filozofii i Historii	31	2,9113	0,9477
Zarządzania	58	2,9047	0,7731
Ogółem	503	3,1724	0,8706

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A4.3. Charakterystyka wskaźnika behawioralnego dla wydziałów Uniwersytetu X

Wydział	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Studiów Międzynarodowych i Politologii	18	3,5000	1,1376
Prawa i Administracji	47	3,2766	1,0165
Ekonomii i Socjologii	109	3,2202	0,8870
Zarządzania	57	3,1842	0,9216
Geografii	44	3,0852	1,0328
Chemii	53	3,0943	0,9821
Filologii	74	3,0372	0,9604
Matematyki	37	2,9865	0,8679
Biologii	111	2,9775	1,0431
Pedagogiki i Psychologii	62	2,9718	0,9805
Filozofii i Historii	30	2,8500	0,9482
Fizyki i Informatyki	28	2,5982	0,7017
Ogółem	670	3,0709	0,9692

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A4.4. Charakterystyka wskaźnika ogólnego postawy dla wydziałów Uniwersytetu X

Wydział	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Studiów Międzynarodowych i Politologii	12	3,5851	1,0381
Ekonomii i Socjologii	52	3,4140	0,5842
Prawa i Administracji	25	3,3180	0,7425
Geografii	37	3,2993	0,7579
Chemii	38	3,2956	0,8912
Zarządzania	53	3,1833	0,6356
Matematyki i Informatyki	36	3,1486	0,7140
Filologii	46	3,1213	0,7123
Pedagogiki i Psychologii	42	3,0816	0,8109
Biologii	91	3,0224	0,8251
Fizyki i Informatyki	22	2,9788	0,6124
Filozofii i Historii	30	2,9266	0,7161
Ogółem	484	3,1699	0,7575

Źródło: opracowanie własne.