

Prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński  
Instytut Badań Edukacyjnych

## **Ocena Sektorowego Programu Operacyjnego „WYKSZTAŁCENIE i KOMPETENCJE” w ramach Narodowego Planu Rozwoju 2007-2013**

**Ocena ogólna.** Program Operacyjny „Wykształcenie i kompetencje” w ramach NPR 2007-2013 zawiera precyzyjnie i jasno wyrażone części dotyczące strategii rozwoju sektora edukacji, jej głównego i szczegółowych celów oraz ich zgodności ze strategią bolońską i Narodowym Planem Rozwoju (rozdz. 3), priorytetów i działań w ramach programu operacyjnego (rozdz. 4), planu finansowego (rozdz. 5) i systemu realizacji programu (rozdz. 6). Jednakże **poważne zastrzeżenia budzi diagnoza** sektora edukacji, co rodzi zasadnicze wątpliwości co do spójności diagnozy ze strategią i priorytetami, a bezpośrednią tego konsekwencją jest **prawie zupełny brak wskaźników docelowych wszystkich zaplanowanych działań.**

Sektor edukacji nie dysponuje też rozwiniętym zapleczem badawczym, zdolnym do systematycznej ewaluacji swoich programów. Widoczne to jest przy większości ustaleń diagnostycznych, z których wiele jest zleczanych przez instytucje europejskie lub światowe, a wykonywanych przez doraźne zespoły, w których powtarzają się nazwiska tych samych kilku osób.

**Ocena diagnozy.** Jeżeli krytycznie przyjrzymy się zawartej w podrozdziale 2.3 „Analizie SWOT sektora edukacji” (s. 24-25), w której podsumowana jest diagnoza, to okaże się, że **zdecydowana większość „mocnych stron” i „możliwości wewnętrznych” jest oceniona błędnie.**

I tak – poza oczywistym zapisem, że mamy umocowany prawnie „obowiązek nauki do 18 roku życia” – pozostałe „mocne strony” są ujęte jednostronnie z pominięciem ważnych i trudnych do rozwiązania kwestii społecznych.

Jest u nas „rozwinięta sieć szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych”, ale zrobiono wiele w ciągu ostatnich 15 lat – w imię „racjonalności” - dla zniszczenia kształtowanej przez wieki gęstej sieci szkół podstawowych na wsi, która towarzyszyła rozwojowi sieci osadniczej, a która mogłaby być obecnie podłożem kształtowania nowego „modelu szkoły jako lokalnego centrum kultura” na wsi i tak pożądanego powszechnego przedszkola wyrównawczego.

„Poprawa wyników badania PISA 2003 w porównaniu do badania z 2000 r. w zadaniach badających rozumienie tekstu” jest artefaktem diagnostycznym, wytworzonym przez polskich badaczy dla dobrego samopoczucia reformatorów edukacji. Mianowicie w badaniach PISA w 2003 roku pominięto w próbie losowej ponad 9% uczniów, na badanie których nie zgodzili się ich rodzice, a potem ponad 9% uczniów, którzy odmówili wzięcia udziału w pomiarze testowym. Tak zatem ponad 19% najsłabszych uczniów nie wzięło udziału w badaniu, co przyniosło skokowy wzrost pozycji Polski w rankingu międzynarodowym. W diagnozie szczegółowej na s. 11 w interpretacji danych tabeli dotyczącej wyników sprawdzianu zewnętrznego w roku 2004 błędnie podano, że „uczniowie nasłabiej radzili

sobie z zadaniami związanymi z praktycznym wykorzystaniem wiedzy”, bo jeszcze słabiej wypadli oni z rozumowaniem, podobnie jak w badaniach PISA. To sygnalizuje wielką słabość polskiego szkolnictwa powszechnego i nauczycieli, co nie zostało odzwierciedlone potem w strategii i zadaniach.

„Mocną stroną” jest też według diagnozy i analizy SWOT „duża liczba szkół wyższych”. Taka ocena jest sprzeczna w kilkakrotnie powtórzonymi negatywnymi ocenami trendów i stanu rozwoju szkół wyższych, które wydają się być w stanie tragicznym. Bo oto, jak potwierdza to diagnoza zawarta w „Programie”, wychodząc naprzeciw apisracjom społecznym i polskim aspiracjom europejskim, szeroko otwarto bramy wyższych uczelni dla ogromnych rzesz młodzieży. Wskaźnik skolaryzacji brutto między rokiem 1991 a rokiem 2004 wzrósł ponad trzykrotnie, z 13,1 do 46,4% (s. 13). Jednocześnie kolejne rządy zmniejszały relatywne wydatki na szkolnictwo wyższe.

A zatem cały przyrost skolaryzacji na poziomie wyższym dokonał się kosztem zwielokrotnienia nakładów pracy dydaktycznej części nauczycieli akademickich i ogromnego, skokowego wzrostu studiów komercyjnych w uczelniach państwowych i wielkiej ilości szkół niepaństwowych, przy czym w szkołach państwowych zapanował niebywały tłok, niedostatek sal i urzędzeń, całe zaś obciążenie wzrostu skolaryzacji odbyło się kosztem rodzin studentów i ich samych (na poziomie około 1 miliarda dolarów rocznie), natomiast, co „Program” w swych diagnozach potwierdza, rozwój ten poszedł w kierunku mnożenia kierunków studiów rozmijających się z potrzebami polskiego i europejskiego rynku pracy, bo w kierunku jak najtańszej „produkcji” dziesiątków tysięcy magistrów zarządzania, politologii, pedagogiki, prawa, marketingu, ekonomii, a zatem kierunków przedtem i teraz, należących do najslabiej rozwiniętych naukowo, uzależnionych politycznie. Zachwiało to proporcjami kształcenia na rzecz substardowych form i kierunków kształcenia. Musiało to w efekcie śmiertelnie ugodzić w poziom kształcenia studentów i absolwentów, następnie w poziom prowadzonych prac badawczych i w poziom kadr akademickich. Pojawiły się na skalę masową korupcyjne ścieżki awansów naukowych za naszą wschodnią i południową granicą.

Z szybkich ścieżek doksztalcenia akademickiego skorzystali masowo nauczyciele szkół wszystkich typów i poziomów. Oznacza to w warunkach długotrwałego niżu demograficznego (s. 5) zablokowanie odnowy kadr nauczycielskich, bo kadry te mają już stosowne, choć prawdopodobnie nie poparte kompetencjami, dyplomy.

Stąd cały szereg „**możliwości wewnętrznych**” jest spóźnionych i cały „proces boloński” może w Polsce okazać się udrapowaną w różne fasady fikcją. Dotyczy to „wprowadzenia nowych przepisów dotyczących kształcenia nauczycieli (nauczania dwóch przedmiotów, języki obce, ICT)”. Kształcenie nauczycieli prowadzi kilkaset szkół, każda szkoła, każdy wydział robi to jak chce, przeważnie byle jak, z jak najgorszymi nauczycielami pedagogiki i psychologii i najsłabszymi przedstawicielami dyscypliny nauczanej (tzw. dydaktykami przedmiotowymi), bez jakiegokolwiek kontroli państwa i jakiegokolwiek próby regulacji ich zatrudnienia.

Oczywiście, to dobrze, że od niedawna są nowe przepisy i dobrze byłoby pozyskać na zmiany tego stanu rzeczy środki europejskie, ale te samodegradacyjne procesy dotyczą jeszcze bardziej doskonalenia nauczycieli. Jest to program raczej pośmiertny. To samo można powiedzieć o sukcesie zdziesięciokrotnienia kształcenia doktorów na studiach doktoranckich. Tyle, że nie mamy żadnej wiarygodnej ewaluacji, która by obalała przypuszczenie, że doprowadziło to w krótkim czasie do spadku poziomu prac doktorskich (przy wciąż powtarzalnych naciskach na likwidację stopnia doktora habilitowanego), a poza tym, ten

system właśnie upadł po wycowaniu się MENiS w finansowania studiów doktorskiej po kilku latach zachęt do ich rozwijania i do likwidacji asystentury.

„Utworzenie Systemu Informacji Oświatowej” jest tylko nowością, z brakiem jakiegokolwiek możliwości oceny jego funkcjonowania. To samo dotyczy systemu akredytacji placówek kształcenia ustawicznego. Czy nie da się uzupełnić tej informacji o to, jak te instytucje funkcjonują?

Wśród pozytywnych „możliwości wewnętrznych” wymieniony jest „system akredytacji szkół wyższych – Państwowa Komisja Akredytacyjna”. Tymczasem pierwsza kadencja pracy PKA przyniosła bardzo ambiwalentne oceny w środowiskach akademickich. Pozytywnym aspektem działalności PKA jest wprowadzenie porównywalnych minimalnych wymagań kadrowych, zalecanie uzupełnień programowych, bibliotecznych i wyposażeniowych. Jednakże słabością działalności PKA jest stosowanie jednolitych minimów kadrowych niezależnie od wielkości uczelni i ilości studentów. Tymczasem do prowadzenia każdego kierunku studiów nie wystarczy 4 czy 6 samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych, ale ich komplet ze wszystkich subdyscyplin. Dzisiaj taki komplet w pedagogice, na prawie, czy ekonomii to 15-20 profesorów, ale jeszcze należałoby ich przeliczać na dopuszczalną liczbą studentów ogółem obsługiwanych przez danego profesora na wszystkich jego zatrudnieniach łącznie. Kolejny mankament działalności PKA – to silne preferowanie kierunków na silnych wydziałach wielodyscyplinowych w uczelniach państwowych, wśród których kilku zaledwie profesorów ze słabo obsadzonej dyscypliny legitymuje kilkutysięczne studia, podczas gdy jednokierunkowym wydziałom uczelni niepaństwowych stawia się zupełnie inne wymagania. Przykładem może tu być pedagogika na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, czy pedagogika na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, które są znacznie wyżej oceniane i notowane niż kilkakrotnie lepiej obsadzone kadrowo i zaopatrzone bibliotecznie kierunki w kilku najlepszych szkołach niepaństwowych.

Słabością relacji pomiędzy pracą PKA a działaniem MENiS jest niska skuteczność ocen negatywnych. W diagnozie na s. 22 czytamy, że „ocena negatywna (PKA) zobowiązuje ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do zawieszenia naboru na dany kierunek bądź odebranie uprawnień”. W latach 2002-2004 PKA wydała 38 ocen negatywnych i wiadomo powszechnie, że oceny te są zawsze starannie udokumentowane i uzasadniane. Tymczasem minister tylko wobec 1 uczelni wydał decyzję o likwidacji kierunku, wobec 1 – o cofnięcie uprawnień, wobec 11 – o zawieszeniu uprawnień. Co się stało z pozostałymi 25 negatywnymi wnioskami PKA? Przykład trzykrotnej negatywnej oceny PKA kierunku pedagogika w Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie, nie prowadzącej do negatywnej decyzji ministra, kładzie cień na ten element decyzyjny i stawia pytanie: kto, w jaki sposób, w czyim interesie niweczy wysiłek ewaluacyjny ekspertów i członków PKA? Wreszcie – tryb powołania obecnego składu PKA, w którym w niektórych dyscyplinach pominięto propozycje uczelni, a zastosowano klucz „koleżeński”, podważa wiarygodność zapewnień w „Programie” o „doskonaleniu systemu akredytacji szkół wyższych”.

Tymczasem „**słabe strony**” i „**ograniczenia wewnętrzne**” dobrze udokumentowane w diagnozie są tak rozległe, ważne i uporczywe, że bez uruchomienia wielkich i racjonalnie wydatkowanych środków polskich i europejskich, nie ma sposobów i nadziei na uratowanie polskiego systemu edukacji przed wielką katastrofą. Niski poziom dostępności (a nie chęci rodziców, jak się pisze w diagnozie) bezpłatnej i wyrównawczej opieki przedszkolnej, niski poziom samodzielniwego myślenia uczniów, braki w ich edukacji obywatelskiej i kulturalnej,

brak nauczycieli kluczowych kompetencji, nauczyciele bez kompetencji do wychowania obywatelskiego, zaniedbania w opiece i kształceniu niepełnosprawnych, niskie odsetki kształcących się w kierunkach ścisłych i technicznych, rozmijanie się kształcenia średniego i wyższego z potrzebami rynku pracy, brak systemu taniego i powszechnego kształcenia ustawicznego, marnowanie potencjału badawczego i innowacyjnego uczelni, brak stałego zaplecza badawczego resortu, brak aktywności społeczności lokalnych w kreowaniu oświaty na ich terenie, słaby aparat kierowania, ewaluacji i nadzoru, wielkie różnice regionalne i między wsią i miastem w poziomie szkół podstawowych, upadek sieci bibliotek, czytelnictwa i aktywnego udziału w kulturze, trwałość dziedziczenia statusów rodzinnych - przy bardzo niskich nakładach na oświatę i szkolnictwo wyższe, bardzo niskich płacach nauczycieli akademickich, przy malejącej sile nabywczej gospodarstw domowych, to wszystko woła już tylko o ratunek, który zależy tak samo od odzyskania rozumu edukacyjnego przez nasze elity rządzące, jak od funduszy strukturalnych, szanse jakie stwarzają niż demograficzny i wysokie aspiracje społeczeństwa.

Ale już takie kosztowne zapożyczenia, z których autorzy są dumni, jak powszechne egzaminy zewnętrzne, są dwuznacznym funkcjonalnie tworem, o którego nieprzydatności rozstrzyga niezdolność do korzystania z analiz ich wyników przez podmioty prowadzące szkoły, a o szkodliwości rozstrzygnęło skierowanie wysiłków i uwagi uczniów i nauczycieli z rozwoju kompetencji na umiejętność rozwiązywania testów i wzmożenie kokurencji w obrębie - demokratycznego z założenia - szkolnictwa powszechnego, w którym dba się o tak po wielokroć podkreślane „równe szanse”.

**Uwagi szczegółowe do diagnozy.** Zwrócę tu uwagę na potrzebne korekty, to znaczy na uściślenia i uzupełnienia w diagnozie.

- W rycinie na s. 5 i jej opisie warto zwrócić uwagę, że pod koniec okresu objętego „Programem” zaczyna się **wyż demograficzny najmłodszych segmentów wiekowych dzieci**: w wieku przedszkolnym, sześciolatków i uczniów szkoły podstawowej.
- Na s. 7 jednoznaczna ocena, że „Wyższe wykształcenie przekłada się na wyższy wskaźnik zatrudnienia” powinna być dopełniona o wskaźnik bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych ostatnich roczników, np. 2000-2004. Dalsze części diagnozy wskazują na to, że wykształcenie wyższe przestało „się przekładać”.
- Informacja z tabeli na s. 8 i interpretacja informacji o odsetku przerywających naukę w wieku 18-24 lata wymaga odnotowania metody obliczenia tego wskaźnika w Polsce. W swoim czasie M. Falski udowodnił, że w polskiej statystyce oświatowej ugruntowana jest tradycja osłaniania niektórych zjawisk, np. przez liczenie uczniów w systemie obecnych w czerwcu, a potem we wrześniu, podczas gdy odpad – bo tak się nazywa to zjawisko (*drop out*) - zachodzi właśnie w wakacje, wtedy zapada decyzja o niekontynuowaniu nauki.
- W interpretacji pod tabelą na s. 11 trzeba dodać „nasłabiej radzili sobie z zadaniami związanymi z rozumowaniem”. U góry tejże strony potrzebne jest zdanie o tym, od kiedy i jak działa system akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli.
- Podrozdział 2.1.2.2.4 na s. 12-13 wymaga dopełnienia o dane dotyczące mniejszości narodowych i kształcenie ich dzieci (białoruska, ukraińska, niemiecka i in.).
- Na s.14 w środku strony jest informacja o tym, ile osób otrzymało tytuł profesora. Potrzebna jest tu dynamika w jakimś okresie, żeby wyrobić sobie pogląd, czy to mało i wolno, czy odwrotnie.
- Na s. 15 ocena przyczyn słabego uczestnictwa Polaków w kształceniu ustawicznym, ulokowanych tu tylko po stronie uczestników, musi być uzupełniona o brak powszechnie dostępnych i tanich instytucji takiego kształcenia.

- Na s. 17 w ocenie spadkowej tendencji w finansowaniu oświaty przez państwo końcowa część zdania „przy równoczesnym wzroście nakładów na szkolnictwo wyższe” jest sprzeczna z oceną na s. 18, że w przeliczeniu nakładów według siły nabywczej na edukację przeznaczają się mniej środków.
- Na s. 20 pisze się nieprecyzyjnie, że „Rady szkół nie są zjawiskiem powszechnym, a rady oświatowe są zjawiskiem *unikalnym*”; lepiej byłoby podać liczby. Słowo „unikalny” jest rosyjskie, a po polsku jego odpowiednik „unikatowy” oznacza ‘jeden, niepowtarzalny’; czy rada szkoły występuje w Polsce tylko w jednym przypadku?
- Na tejże stronie w zdaniu „nauczycieli szkół gimnazjalnych (...) cechuje bardzo niski stopień zaufania społecznego” nie jest jasne o kogo chodzi. Jest to cytata z ekspertyzy, po sprawdzeniu uważam, że należy do doprecyzować: „niski stopień ufności wobec innych ludzi”.
- U dołu tej strony o Systemie Informacji Oświatowej pisze się, że „został zaprojektowany” i „powinien stać się”, ale nie ma „powiązań”. Przydałyby się tu fakty.
- Ostatnie zdanie wskazuje na konieczność powołania placówki dokonującej porównawczych informacji o szkolnictwie wyższym; taki postulat wydaje się tu zasadny.
- Na s. 21 ocenę niedostosowania szkolnictwa wyższego uważam za niepełną, gdyż państwo i MENiS traktuje tutaj siebie jako podmioty nieobecne, a ktoś przecież spowodował taki stan legislacyjny, że uczelnie nie mają środków na badania, nie profilują kierunków studiów według potrzeb rynku, że profesura szuka drugiej pracy zarobkowej itd.
- Na s. 22 pod tabelą proszę spróbować wyjaśnić, dlaczego nie wydano w MENiS negatywnych decyzji wobec 25 uczelni ocenionych negatywnie przez PKA.
- W analizie SWOT wśród słabych stron pominięto stan kwalifikacji wychowawczych nauczycieli i ich zasiedziałość (blokady miejsc pracy dla nowych kadr), a wśród zagrożeń zewnętrznych pominięto trwale różnice rozwoju pomiędzy różnymi regionami oraz pomiędzy wsią i miastem.
- Do oceny efektywności pomocy przedakcesyjnej mam tylko jedną drobną uwagę. Wydatkowanie środków na modernizację wyposażenia Centralnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych zdecydowanie rozmija się z treścią „działania 2.2. *Podniesienie jakości edukacji w odniesieniu do potrzeb rynku pracy*”. Funkcje CKE i OKE nie miały dotychczas nic wspólnego z rynkiem pracy. Dopiero od niedawna zaczęły prowadzić egzaminy zawodowe.

**Cele główne i szczegółowe.** Cel główny jest sprecyzowany jasno:

***Cel główny strategii edukacji w Polsce to podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, czyli wyposażenie jednostek w kompetencje kluczowe zwiększające ich konkurencyjność na rynku pracy oraz przygotowanie ich do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym.***

Ten cel główny rozłożono na trzy szczegółowe: **1) Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu przez edukację, 2) Wzmocnienie kształcenia dla gospodarki opartej na wiedzy i 3) Zapewnienie wysokiej jakości systemu edukacji.**

Cel główny i cele szczegółowe zostały – moim zdaniem - dobrze w dokumencie opisane, choć można je nieco doprecyzować. W celu głównym sensowne byłoby dodanie słów: po „poziomu” – „**i jakości**”; a po słowie „wykształcenia”- „**całego**”; po słowie „zwiększające” proponuję usunąć „ich konkurencyjność na rynku pracy”, a wpisać „**ich zatrudnienie**”; na końcu proponuję dodać „**i w kulturze**”. Przez te poprawki uzyskamy, zgodnie z intencją autorów „Programu” podkreślenie, że chodzi o kształcenie we wszystkich kategoriach wiekowych, że nie tylko o ilość, ale i o jakość tego wykształcenia chodzi, przejawiającą się większą aktywnością zawodową oraz aktywnością obywatelską i kulturalną, bo to wszystko

wynika z diagnozy. Natomiast „konkurencyjność na rynku pracy” to slogan z żargonu, który – jak to jest z żargonem – nic już nie znaczy, a na pewno nie jest to mierzalne w skali powszechnej.

Podobnie jest z wyrażeniem w 2. celu szczegółowym „dla gospodarki opartej na wiedzy”, które jest sloganem – już europejskim - bez treści, a napisać: „**zapewniającego zatrudnienie**”. Cele szczegółowe opisane są dobrze.

Mam jedynie cztery wątpliwości.

- 1) „**Nowy model szkoły**”, o którym pisze się w ostatnim akapicie na s. 33, powinien znaleźć się w celu 3. i powinien być rozwinięty, bo chyba nie tylko idzie o poszerzenie funkcji szkoły o opiekę i wychowanie, ale o inny charakter szkoły, która w pewnych zakresach jest zupełnie niewydolna: przygotowanie do rozumienia tekstów, do stosowanie wiedzy, kształtowania postaw obywatelskich, orientacji zawodowej itd. A zatem ten nowy model szkoły powinien być szerzej dopracowany.
- 2) Po drugie – zapewnianie jakości systemu edukacji powinno być obudowane instytucjami badawczymi. Ministerstwo Edukacji już w pierwszej kadencji rządu „posolidarnościowego” bardzo energicznie i skutecznie zdemontowało swoje własne zaplecze badawczo-wdrożeniowe, rozwiązując cztery z pięciu instytutów resortowych. Zostały tylko szczątki fatalnie finansowanego Instytutu Badan Edukacyjnych. Zaplecze takie jest konieczne dla analiz zmian szkolnictwa wszystkich szczebli, spójności kształcenia dla rynku pracy, orientacji i poradnictwa zawodowego, amian programów nauczania itd. Uważam, że do celu szczegółowego należałoby wpisać też „**odbudowa i rozwój zaplecza badawczo-wdrożeniowego resortu**”.
- 3) Po trzecie **wskaźniki celu głównego** są określone niewystarczająco, gdyż powinna to być dynamika wzrostu wykształcenia w poszczególnych przedziałach wiekowych z podaniem wielkości wyjściowych obecnie lub w roku 2007 i docelowych w roku 2013 oraz dynamika wartości dodanej wartości wykształcenia w zatrudnialności, ukazująca, czy wysiłek jednostki i efektywność instytucji kształcących przekształca się w zatrudnienie (z podziałem na wieś i miasto).
- 4) Podobnie jest ze wskaźnikami celu szczegółowego 3. Jest on znacznie bogatszy niż tylko efekt egzaminu gimnazjalnego. Chodzi o nowy model szkoły, kompetencje kadr pedagogicznych, ewaluacje szkolnictwa wyższego i powszechne współfinansowanie studiów wyższych. Zapis w tej sprawie uważam za doskonały i fundamentalnie zmieniający stan szkolnictwa wyższego, tonącego w biedzie i w fikcji, ale w „Programie” nie ma szczegółowych planów, kiedy i w jakim trybie to nastąpi, bo, zdaje się, że wymaga to poprawki do konstytucji.

**Spójność.** Nie mam uwag krytycznych co do spójności „Programu” ze strategią narodową i „procesem bolońskim”. Tylko co do tego ostatniego, to sędzę, że tradycyjnie bogate i stabilne państwa zachodnioeuropejskie, co innego rozumieją przez takie same zapisy podobnych programów strategicznych, niż to o co chodzi w Polsce, jako w państwie nie tylko *de facto* postkolonialnym, po niebywale długim okresie zależności zewnętrznych (dwa i pół wieku), ale i w państwie, które prawie w całości roztrwonilo możliwości napraw i reform w okresie ostatnich lat, w oświacie zdając się na dryfowanie, inercję i wysiłek rodziców, młodzieży i nauczycieli akademickich. Dlatego tak bardzo trzeba dbać o rzetelne i prawdziwe diagnozy, co nie jest mocną stroną tego dokumentu i o realistyczne, konkretne planowanie zmian, gdyż inaczej „proces boloński” stanie się jeszcze jednym sloganem bez pokrycia i treści.

**Priorytety i działania.** Ta bardzo duża część „Programu” jest opracowana bardzo dobrze. Mam tylko trzy uwagi.

- 1) Priorytet I ma, moim zdaniem, zbyt wąską nazwę „Kształcenie i wychowanie jako podstawa integracji społecznej”. Wydaje się, że z celu głównego i opisu działań na rzecz tego zadania, wynika, że można ten priorytet nazwać „**Podniesienie powszechnej dostępności do wysokiej jakości wykształcenia**” (albo bez „wysokiej jakości”). Taka nazwa jest bardziej adekwatna do treści celów i planowanych działań.
- 2) **Wszystkie działania mają określone wskaźniki dla punktu wyjścia obecnie, a nie mają określonych wskaźników docelowych oraz częstotliwości pomiaru ich dynamiki.**
- 3) W priorytecie III proponuję, czego potrzeby dowodziłem wyżej, dodanie zadania (działania) na rzecz odbudowy i rozwoju zaplecza badawczo-wdrożeniowego resortu.

**Plan finansowy.** Uważam, że podział środków pomiędzy priorytety powinien być skorygowany na rzecz przeniesienia części środków planowanych na priorytet I do planu finansowego priorytetu III, ze względu na złożoność działań a strefie napraw szkolnictwa wyższego, doskonalenia nauczycieli oraz konieczności budowania instytucji monitoringu i analiz badawczych zmian w systemie edukacji.

Olsztyn-Toruń 20 lipca 2005 r.

(*prof. zw. Kazimierz Zbigniew Kwieciński*)