

Elżbieta Wnuk-Lipińska, Maria Wójcicka

Przesłanki budowy systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego przy Uniwersytecie Warszawskim zostało wytypowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do koordynacji tematu, którego realizacja miała doprowadzić do sformułowania propozycji alternatywnych rozwiązań problemu oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym oraz struktur organizacyjnych, w których ów proces miały się dokonywać.

Prezentowane w tym artykule założenia do utworzenia instytucji zajmującej się problemem jakości kształcenia na szczeblu krajowym powstały w wyniku realizacji projektu sponsorowanego przez EC/TEMPUS w roku akademickim 1994/95.

W trakcie realizacji projektu wykorzystano różne materiały i formy gromadzenia danych.

Za punkt wyjścia przyjęto analizę stanu szkolnictwa wyższego w Polsce oraz przyjętych po 1989 r. rozwiązań legislacyjnych: ustaw, uchwał, a także dokumentów określających wewnętrzne zasady funkcjonowania uczelni. W kwestiach nie uregulowanych w ustawach informacji o uczelniach dostarczały statuty oraz inne dokumenty: regulaminy studiów, zarządzenia, uchwały itp.

Jako ważne źródło informacji potraktowane zostały spotkania, seminaria oraz konferencje krajowe i zagraniczne, poświęcone różnym aspektom zapewniania jakości kształcenia na poziomie instytucji szkolnictwa wyższego bądź kierunków studiów.

Próbę określenia poziomu zaangażowania polskich uczelni w proces samooceny jakości kształcenia podjęto na podstawie badań ankietowych, którymi zostały objęte uczelnie podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej, akademie medyczne oraz niepaństwowe szkoły wyższe.

Do opisu sytuacji w polskich uczelniach wykorzystano ponadto wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w 1993 r. przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego na reprezentacyjnej próbie nauczycieli akademickich. Badania dotyczyły strategii przystosowawczych uczelni do zmian ustrojowych zachodzących w naszym kraju.

Projekt zrealizowano we współpracy z przedstawicielami polskiego środowiska akademickiego, a także ekspertami – realizatorami oraz twórcami systemów oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym Francji, Holandii i Wielkiej Brytanii (Anglia i Szkocja).

Podstawowe pojęcia

Zapewnianie jakości

Na system zapewniania jakości kształcenia składają się wewnętrzne i zewnętrzne wobec uczelni mechanizmy oraz procedury kontroli, sterowania i monitorowania, a także oceny stosowane w celu zachowywania i doskonalenia jakości.

Niniejszy projekt koncentruje się na jednym z kluczowych, naszym zdaniem, elementów tego systemu, tj. na zewnętrznej ocenie lub – posługując się ostatnio coraz częściej używanym określeniem – na zewnętrznym recenzowaniu jakości.

Zewnętrzne recenzowanie jakości

Przedmiotem zewnętrznego recenzowania jakości mogą być: 1) *instytucja* – ogładowi podlegają wewnątrzuczelniane mechanizmy i procedury zapewniania jakości kształcenia (*audit*), 2) *wydział, kierunek studiów* lub *dyscyplina wiedzy* – ocenie (*assessment*) podlega kształcenie: „kto uczy, czego uczy, kogo uczy i z jakim rezultatem”.

Akredytacja

Przyjmujemy szerokie rozumienie akredytacji, zgodnie z którym należy wyróżnić trzy elementy składowe, identyczne zarówno w przypadku akredytacji uczelni, wydziału czy kierunku studiów, jak i dyscypliny wiedzy:

1. Proces samooceny;
2. Przegląd dokonany przez zespół zewnętrznych ekspertów, zazwyczaj mający charakter wizytacji w recenzowanej jednostce;
3. Podejmowanie decyzji – na podstawie przyjętych kryteriów i standardów – o przyznaniu, utrzymaniu lub cofnięciu akredytacji.

Dwa pierwsze elementy są wspólne dla większości funkcjonujących systemów recenzowania jakości w szkolnictwie wyższym, trzeci jest typowy dla akredytacji (Vught 1994).

Źródło zainteresowania na świecie problemem jakości w szkolnictwie wyższym i jego zasięg może tłumaczyć kontekst, w jakim pojęcie to pojawia się najczęściej: jest nim **efektywność** i **autonomia**.

Tło

W latach sześćdziesiątych rozpoczął się masowy napływ młodzieży na studia, w rezultacie którego w kolejnych dwóch dekadach niektóre kraje europejskie podwoiły, a czasem nawet jeszcze bardziej zwiększyły liczbę studentów. Z inicjatywy i pod silnym nadzorem rządów tych krajów zaczęto tworzyć – obok uniwersytetów – nieakademicki sektor kształcenia. Ilościowej rozbudowie sektora edukacji III poziomu towarzyszył znaczny wzrost środków. Tymczasem w latach siedemdziesiątych – na skutek „szoku paliwowego” – drastycznie ograniczono środki na edukację. W ten sposób realizacja wdrażanych wówczas reform, opartych na założeniu wielkich nakładów na szkolnictwo, dokonywała się, z jednej strony, w sytuacji zmniejszania dotacji, z drugiej – przy znacznym przyroście liczby kształczonej młodzieży.

Niejednoznaczna ocena wyników wdrożeń innowacji edukacyjnych, narzuconych środowisku akademickiemu, bo pochodzących z zewnątrz (Cerych, Sabatier 1986), doprowadziła

do częściowego odstąpienia niektórych krajów od centralnego sterowania szkolnictwem wyższym i kontroli, na rzecz zwiększenia zakresu samodzielności oraz odpowiedzialności uczelni. Od tej pory pojęcia efektywności i oceny jakości kształcenia (dokonywanej w różnych strukturach organizacyjnych) stały się podstawowymi wyznacznikami kierunku rządowej polityki edukacyjnej wobec instytucji szkolnictwa wyższego; ilustrują tę tezę liczne przykłady (Neave, Vught, eds. 1991).

Ingerencję rządów wielu krajów Europy Zachodniej w wewnętrzne sprawy instytucji szkolnictwa wyższego zastąpiła zatem ocena wyników ich pracy. Można sądzić, że utworzone w tym celu ośrodki zajmujące się recenzowaniem jakości kształcenia stanowią cenę zakresu osiągniętej przez uczelnie niezależności.

W większości krajów wzrasta luka między rosnącymi kosztami edukacji a funduszami przeznaczonymi dla tego sektora z budżetu państwa. Problemem do rozstrzygnięcia pozostaje, jak, w warunkach ograniczeń budżetowych, przyjmować więcej studentów i utrzymać (albo nawet podnieść) jakość kształcenia. Ten ostatni wymóg nabrał szczególnego znaczenia wobec umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w krajach Unii Europejskiej. Rozwój wymiany studentów i pracowników naukowych z europejskich uniwersytetów doprowadził do poszukiwania dowodów na istnienie zbliżonego zakresu i poziomu ich wiedzy, umiejętności oraz kwalifikacji.

Zjawiska, które wywołały zainteresowanie jakością kształcenia w państwach Europy Zachodniej mają miejsce również w Polsce. Jednakże – inaczej niż w krajach, w których następowały one po sobie w dużym przedziale czasu – u nas, ponad 20 lat później, zaistniały prawie równocześnie, w ciągu 3-4 lat. W ten sposób, o ile systemy oceny jakości kształcenia funkcjonujące w niektórych krajach od połowy lat osiemdziesiątych odnoszą się do struktur wcześniej ukształtowanych, o pewnym poziomie stabilności, u nas tworzeniu się nowego ładu edukacyjnego towarzyszą dyskusje nad modelem szkoły wyższej przyszłości i – równocześnie – nad kryteriami oszacowywania rezultatów dokonujących się przemian.

W związku z przesunięciem w czasie, inny jest punkt wyjścia do reform szkolnictwa wyższego w naszym kraju (doświadczenia komunistyczne), inna sytuacja ekonomiczna (znacznie gorsza) oraz inny czas historyczny (odmienne oczekiwania społeczne – studentów, pracodawców, rządów). Jednocześnie procesy integracyjne zachodzące w Europie dostarczają bodźców do podejmowania szybkich działań przystosowawczych, a nie powolnych, ewolucyjnych przeobrażeń.

Szkolnictwo wyższe w Polsce stanęło na początku obecnej dekady przed koniecznością szybkiego zwiększenia liczby kształczonej młodzieży. W latach osiemdziesiątych studiowało 9-12% grupy wiekowej 19-24 lat, co lokowało nas na ostatnich pozycjach wśród państw europejskich. Zniesienie limitów przyjęć na studia spowodowało masowy napływ młodzieży do uczelni. Instrumenty finansowe, stosowane przez rząd do wspierania ilościowego wzrostu przyjęć na studia, istotnie ten proces wspomagają. Wystarczy przypomnieć, że w latach 1990 – 1993 liczba studentów wzrosła o ponad 42,5%. Zgodnie z przewidywaniami MEN, około roku 2000 będzie w Polsce studiować 28-30% grupy wiekowej 19-24 lat (*Edukacja ...* 1995).

Dla tak znacznego – obecnego i przewidywanego – przyrostu liczby studiującej młodzieży różnicowana jest oferta edukacyjna. Uruchomione zostały skrócone formy kształcenia – studia i programy prowadzące do uzyskania tytułu zawodowego licencjata. Szybko rozwija się sektor uczelni niepaństwowych.

Przy malejących każdego roku nakładach na edukację i równoczesnym umasowieniu kształcenia na poziomie wyższym, coraz częściej zwraca się uwagę na niebezpieczeństwo zdominowania jakości kształcenia przez wskaźniki ilościowe.

Wymienione tutaj procesy zachodzące w szkolnictwie wyższym, a także zmiany relacji między uczelniami i otoczeniem społecznym, powodują wzrost zainteresowania środowiska akademickiego zarówno doskonaleniem jakości kształcenia, jak i udowadnianiem społeczeństwu, że takie wysiłki rzeczywiście są podejmowane. Zainteresowanie stworzeniem systemu recenzowania jakości przejawiają: 1) uczelnie lub wydziały o wysokim statusie akademickim, pragnące wykazać, że zapewniają dobry poziom kształcenia; 2) uczelnie lub wydziały nie mające takiego statusu, lecz w których zachodzące przeobrażenia ustrojowe spowodowały konieczność szybkiej zmiany oferty edukacyjnej oraz przyczyniły się do znacznego wzrostu liczby kandydatów na studia; instytucje te chcą uzyskać potwierdzenie zmian i obecnie zapewniają odpowiednią jakość kształcenia.

Ustawodawstwo obowiązujące w Polsce od 1990 r. daje uczelniom znaczną niezależność w kształtowaniu wewnętrznej polityki naukowej i edukacyjnej. Miejsce dydaktyki wśród innych zadań realizowanych przez szkoły wyższe określają przyjęte rozwiązania ustawowe, tradycja, a także wewnątrzuczelniane standardy. Brak systemu informacji nie pozwala na precyzyjne określenie, jaka jest rzeczywista ranga dydaktyki w naszych uczelniach. Zapewne stąd – a także w związku z wymienionymi obiektywnymi warunkami, w jakich dokonują się zmiany w instytucjach szkolnictwa wyższego – wzięła się inicjatywa Ministerstwa Edukacji Narodowej opracowania projektu budowy krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia.

Recenzowanie jakości w szkolnictwie wyższym – doświadczenia wybranych krajów

Debaty nad szkolnictwem wyższym koncentrują się w ostatnich latach wokół pojęć: *quality* (jakość) – *improvement* (doskonalenie) – *accountability* (rozliczanie) – *assurance* (zapewnianie) – *control* (kontrola). Charakterystyczne w tych dyskusjach jest to, że w najbliższym sąsiedztwie „*quality*” występuje często „*value for money*”, a zdarza się również, że między tymi określeniami stawiany jest znak równości. W większości krajów europejskich ograniczeniom budżetowym towarzyszą naciski na efektywniejsze wykorzystywanie środków publicznych. Szkolnictwo wyższe staje wobec konieczności społecznej legitymizacji środków przyznawanych z budżetu państwa, oszacowywania jakości tego co robi.

Ocena jakości efektów pracy szkolnictwa wyższego jest trudna. Pomijając inne względy, samo pojęcie jakości jest wieloznaczne i skutecznie broni się przed zdefiniowaniem; wymaga bowiem uwzględnienia wielu krzyżujących się kryteriów. Ze względu na problemy definicyjne, przeważnie można spotkać podejście nominalne. Pozwala to uchylić się od kłopotliwych pytań, czym jest jakość, i przybliżyć jej sens w sposób opisowy.

Przyjmujemy, iż jakość w szkolnictwie wyższym jest – najogólniej mówiąc – dopasowaniem działań do realizacji zamierzonych celów (*fitness for purpose*). Cele te określa się najczęściej przy użyciu kryteriów odnoszących się do:

- efektywności finansowej – interesują się nią przede wszystkim rządy, które chcą wiedzieć, jak wydawane są publiczne pieniądze;

- standardów akademickich – zainteresowanie wykazuje tu przede wszystkim środowisko akademickie, które chce wiedzieć, czy dana uczelnia lub kierunek studiów zapewniają kształcenie studentów na odpowiednim poziomie akademickim;

- użyteczności społecznej – zapotrzebowanie na tego typu oceny wyrażają odbiorcy usług edukacyjnych (pracodawcy, rodzice, studenci).

Najogólniej rzecz ujmując, można wyodrębnić dwie kategorie środowisk zainteresowanych recenzowaniem jakości szkolnictwa wyższego: uczelnie i otoczenie wobec nich zewnętrzne. Pytanie o recenzowanie jakości jest zatem pytaniem o relacje między wymienionymi kategoriami. Jak pokazuje historia – pytanie to pozostaje otwarte od stuleci.

Problemy oszacowywania i kontroli jakości towarzyszyły szkolnictwu wyższemu od wieków. Już w średniowieczu można znaleźć dwa przeciwstawne modele kontroli jakości – francuski (kontrola przez autorytety zewnętrzne) i angielski (kontrola przez społeczność akademicką) (Cobban 1975).

Model francuski można uznać za archetyp kontroli jakości jako rozliczania (*accountability*). Zgodnie z nim zewnętrzne autorytety są władne podejmować decyzje o tym, kto może studiować oraz kto powinien kształcić studiujących. Mistrzowie muszą zdać rachunek przed zwierzchnimi władzami uniwersytetu z tego, czego i jak nauczają.

Model angielski jest wyrazem tego, co obecnie określa się jako oszacowywanie jakości za pomocą *peer review*: mistrzowie rozstrzygają między sobą, czego powinno się uczyć i kto powinien to robić.

Również obecnie – śledząc proces powstawania w latach osiemdziesiątych agend zajmujących się recenzowaniem instytucji szkolnictwa wyższego, czy tylko wybranych aspektów ich działalności – można dostrzec w każdej z nich przewagę jednego z wymienionych modeli. Decyduje o tym tradycja danego kraju, a także organ założycielski instytucji oceniającej. Tam gdzie recenzowaniem szkolnictwa wyższego zajmują się agendy rządowe, obserwujemy *większy udział świata zewnętrznego* w określaniu kryteriów oceny oraz w samym procesie oceny. Tam gdzie uczelnie wyprzedziły inicjatywy rządowe i same utworzyły instytucje zajmujące się recenzowaniem jakości, występuje przewaga albo wręcz dominacja zasady *peer review* (czyli oceny koleżeńskiej).

Globalne omawianie systemów recenzowania jakości kształcenia, istniejących w krajach europejskich, jest trudne ze względu na znaczne różnice występujące między tymi systemami. Mają one jednak kilka wspólnych cech (*European ...1994*).

Po pierwsze – każdy system recenzowania jakości składa się z dwóch elementów: oceny wewnętrznej (*self-evaluation*) oraz oceny zewnętrznej (*external evaluation*). Na ocenę wewnętrzną składają się stosowane przez uczelnie metody i procedury wewnętrznego systemu zabezpieczeń jakości (na szczeblu instytucji, wydziału, kierunku, dyscypliny), a także metody i procedury dokumentowania tych zabezpieczeń oraz ich wyników. Ocenę wewnętrzną przeprowadza sama uczelnia. Oceny zewnętrznej dokonują specjalnie w tym celu powołane agendy, odnosząc jej wyniki do misji oraz strategicznych planów rozwoju, sformułowanych przez uczelnię.

Po wtóre – każda z agend zajmujących się recenzowaniem szkolnictwa wyższego zachowuje niezależność w zakresie metod i procedur oceny, zarówno w stosunku do rządu, jak i instytucji szkolnictwa wyższego.

Po trzecie – zewnętrzne recenzowanie jakości dokonywane jest przez grupy ekspertów i zawsze jego ważnym elementem jest *wizytacja* w ocenianej uczelni.

Po czwarte – raporty obejmujące wyniki zewnętrznego recenzowania jakości są publikowane.

Mimo iż agendy powołane do recenzowania jakości szkolnictwa wyższego realizują różne zadania i cele szczegółowe, to generalnie spełniają dwie podstawowe funkcje:

– pierwsza, ważna społecznie i silnie wspierana przez rządy: rozliczenie się uczelni lub wydziału z rezultatów własnej działalności (*external accountability*);

– druga, mocniej akcentowana przez środowisko akademickie: działanie na rzecz doskonalenia jakości kształcenia (*improvement*).

Sposób rozumienia tych funkcji w poszczególnych krajach Europy Zachodniej jest jednak zróżnicowany. W konsekwencji ich realizacja koncentruje się w instytucjach o różnych strukturach organizacyjnych, odmienna jest ranga obu wymienionych funkcji, a także rodzaj stosowanych metod.

● We Francji Narodowy Komitet Ewaluacji (Comité National d'Evaluation) funkcjonuje na prawach agendy rządowej i podlega bezpośrednio prezydentowi. Na mocy dekretów precyzujących zakres i sposoby działania, Komitet ma autonomię finansową i jest niezależny od premiera, ministra edukacji oraz innych władz wykonawczych. Jest upoważniony do oceny wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego podległych ministrowi edukacji. Ocenie poddawana jest prowadzona przez uczelnię polityka w zakresie jakości badań i kształcenia: warunków socjalnych kampusu, zasad przyjęć na studia, pozycji szkoły wyższej w perspektywie lokalnej, krajowej i międzynarodowej. Mimo iż zasadniczo ocena obejmuje szczebel instytucjonalny (uczelnia jako całość), Komitet ma także uprawnienia do oceny dyscyplin i kierunków studiów. Nie jest natomiast uprawniony do oceny pracowników uczelni, przebiegu procesu kształcenia oraz do rozdziału środków z budżetu państwa między instytucje szkolnictwa wyższego.

Przedmiotem oceny jest poziom realizacji kontraktów zawieranych przez uczelnie z państwem, władzami lokalnymi i instytucjami badawczymi. Zalecenia i rekomendacje zespołu oceniającego mogą być wprowadzane w życie przez administrację centralną oraz przez uczelnię, której dotyczy.

Ocen dokonują wyznaczone przez Komitet zespoły recenzentów, złożone z przedstawicieli uczelni oraz ekspertów spoza sektora edukacji.

● W Holandii organizację oceny jakości szkolnictwa wyższego przejęły dwa „ciała buforowe”: stowarzyszenie uniwersytetów (Association of Universities in the Netherlands – VSNU) oraz nieuniwersyteckiego sektora szkolnictwa wyższego (Association of Dutch Polytechnics and Colleges: HBO – raad).

Zewnętrzny system oszacowywania jakości jest własnością instytucji szkolnictwa wyższego. Ma on na celu podnoszenie na wyższy poziom badań i kształcenia. Ocenie poddawane są kierunki studiów. Kształcenie i badania oceniane są przez odrębne zespoły ekspertów.

Przy ocenie jakości kształcenia rozpatruje się zawartość programów, organizację procesu kształcenia oraz wyniki kształcenia. Punktem wyjścia oceny dla Komitetu są cele sformułowane dla każdego kierunku studiów w danej uczelni.

Komitet jest uprawniony do wydawania opinii w wymienionych wyżej kwestiach oraz do formułowania sugestii co do wyboru sposobu podniesienia jakości kształcenia.

Podobnie jak w przypadku francuskiego CNE, przedstawiciele Komitetu nie uczestniczą w zajęciach i Komitet nie jest uprawniony do oceny osób. Nie dokonuje akredytacji, nie ran-

guje programów wydziałów ani uczelni. Nie ma także bezpośredniego powiązania między wynikami pracy Komitetu a rozdziałem funduszy z budżetu.

W skład Komitetu wchodzi specjaliści różnych dyscyplin (zazwyczaj przedstawiciele środowiska akademickiego), specjaliści w dziedzinie edukacji oraz eksperci zagraniczni. Ponadto Komitet ma w swoim składzie eksperta wytypowanego przez organizację zawodowe lub reprezentującego pracodawców, a od 1994 r. – także przedstawiciela studentów.

Równolegle funkcjonuje rządowy inspektorat, którego zadaniem jest nadzór nad agendami oceny jakości, pozostającymi w gestii uczelni, oraz przekazywanie Ministerstwu Edukacji informacji na temat prawidłowości przebiegu procesu oceny i jej wyników.

● W Wielkiej Brytanii funkcjonują dwa systemy oceniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Na poziomie instytucji przeglądu dokonuje Higher Education Quality Council, o zasięgu krajowym; ocenę kierunków studiów przeprowadzają Higher Education Funding Councils odrębne dla Anglii, Szkocji i Walii.

1. *Higher Education Quality Council* – podobnie jak VSNU w Holandii – utworzyły instytucje szkolnictwa wyższego. Jednakże, inaczej niż w Holandii, HEQC obejmuje swym zasięgiem wszystkie rodzaje tych instytucji, zarówno uniwersytety, jak i kolegia.

Komitet funkcjonuje na prawach spółki z ograniczoną odpowiedzialnością, finansowanej ze składek szkół wyższych. Jego zadaniem jest wspieranie działań na rzecz podnoszenia oraz utrzymywania odpowiedniej jakości kształcenia na wszystkich poziomach i w każdego typu instytucjach szkolnictwa wyższego. W swej działalności koncentruje się przede wszystkim na następujących elementach:

- zapewnianie jakości w instytucji szkolnictwa wyższego zgodnie ze standardami właściwymi dla danego typu kształcenia,
- wspieranie jakości, w tym propagowanie dobrych przykładów.

Podstawę recenzowania stanowi dokumentacja przygotowana przez uczelnię, dająca obraz metod i procedur stosowanych do zapewnienia jakości oraz standardów kształcenia. Jako uzupełnienie przeprowadzane są wizytacje koleżeńskie (*site visits*).

Raport obejmuje opis stanu wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości oraz opinie ekspertów (*peers*), dotyczące poziomu efektywności tych mechanizmów, uwagi na temat przykładów dobrej praktyki oraz sugestie – pod rozwagę instytucji – w kwestii możliwości poprawy.

2. *Higher Education Funding Councils* funkcjonują na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z 1992 r. (*Further and Higher Education Act*). Mają one obowiązek przeprowadzania oceny jakości kształcenia oraz wspierania kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Brytyjskie *Funding Councils* omówimy na przykładzie znanego nam bliżej Scottish Higher Education Funding Council (SHEFC).

SHEFC działa jako pozarządowe ciało publiczne. Zgodnie z założeniem, ma sprzyjać decentralizacji władzy w wyniku delegacji uprawnień rządu na agencje publiczne, realizuje zatem politykę rządu wobec instytucji szkolnictwa wyższego – rozdziela fundusze publiczne przeznaczone na wspieranie tego szkolnictwa w zakresie kształcenia, badań i dziedzin wspomagających.

Jakość kształcenia i badań są oceniane w ramach odrębnych struktur organizacyjnych, funkcjonujących na innych zasadach w obrębie SHEFC.

Instytucja, która ma być poddana ocenie, dokonuje najpierw samooceny własnej oferty edukacyjnej.

W skład zespołu „asesorów” oceniających jakość kształcenia na poziomie kierunku studiów wchodzi specjalista akademicki z danej dziedziny (*peers*) oraz eksperci spoza uczelni. Podstawą oceny są rozmowy zespołu ze studentami i nauczycielami, przegląd warunków realizacji procesu kształcenia oraz obserwacja przebiegu zajęć dydaktycznych. Oceny dokonywane są w kontekście celów formułowanych na poziomie kierunku studiów oraz – bardziej szczegółowo – na poziomie dyscypliny.

Wyniki oceny jakości kształcenia wykorzystywane są m.in. do finansowego wspierania innowacji edukacyjnych.

*

Omówione systemy recenzowania jakości szkolnictwa wyższego należą do najwcześniej powołanych w Europie. Stanowią one inspirację dla wielu krajów, które rozważają możliwość wprowadzenia takich systemów. Mogą także służyć jako podstawa do kilku uogólnień.

Przede wszystkim ważna jest odpowiedź na pytanie, kto jest inicjatorem powołania agencji zajmującej się recenzowaniem jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Od tej odpowiedzi zależą zadania agencji, stosowane kryteria oceny oraz skład zespołów oceniających, a ponadto – w pewnym sensie – sposób wykorzystania wyników ewaluacji.

Polskie szkolnictwo wyższe lat dziewięćdziesiątych a problemy jakości kształcenia

Dominujący w naszym kraju typ kultury akademickiej charakteryzują następujące cechy: tradycyjny kolegalizm (oznacza on kolegalność w podejmowaniu decyzji dotyczących spraw akademickich oraz ochronę praw i przywilejów grup uprawiających poszczególne dyscypliny nauki), praca w małych podstawowych jednostkach organizacyjnych skupiających specjalistów w wąskich dziedzinach wiedzy, przywiązanie do niezależności w obszarze badań i kształcenia.

Tradycyjny kolegalizm prowadzi do zamknięcia się w ramach wąsko definiowanej dyscypliny oraz wywołuje niechęć do zmian. W ostatnich latach występuje jednak nowe zjawisko, zbliżone do obserwowanego w wielu krajach tzw. nowego kolegalizmu (Harvey 1995). W naszym przypadku jest to działalność w wielu uczelniach grup reformatorskich¹, których pracę charakteryzuje:

- otwartość wobec świata zewnętrznego;
- dążenie do doskonalenia pracy na różnych szczeblach organizacyjnych uczelni;
- wola uczynienia wewnętrznych mechanizmów zapewnienia jakości czytelnymi zarówno dla studentów, jak i dla specjalistów spoza uczelni;
- praca zespołowa;
- traktowanie studentów jako partnerów w procesie kształcenia.

¹ Interesujące przykłady takiego nastawienia stanowią reformy opisane przez polskich współpracowników projektu.

Działania reformatorskie prowadzone w polskich uczelniach mogą stanowić zaczyn budowania nowego typu kultury akademickiej, nastawionej na doskonalenie jakości kształcenia. Osiągnięciu tego celu sprzyjałby *system zapewnienia jakości oparty na działaniach wewnętrznych, którego niezbędnym dopełnieniem będzie zewnętrzne recenzowanie stanu rzeczy*.

Dyskusję nad jakością kształcenia w Polsce zainicjowało seminarium informacyjno-dyskusyjne w Miedzeszynie (marzec 1994 r.)². Spośród wniosków wysuniętych przez uczestników tego spotkania³ do najważniejszych trzeba zaliczyć zgodę w kwestii, że *jakiś system oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym jest potrzebny* oraz że budowę tego systemu powinno poprzedzić monitorowanie jakości kształcenia w obrębie poszczególnych uczelni.

Od czasu pierwszego seminarium powstało już kilka koncepcji zewnętrznej oceny jakości kształcenia, opartych na zróżnicowanych założeniach i mających służyć różnym celom. Trzeba chociażby wymienić – w kolejności powstawania – projekt akredytacji i klasyfikacji kierunków studiów wysunięty przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego (Kawecki 1994), system akredytacyjny Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM (Łoboda 1995) czy projekt Konferencji Rektorów Uczelni Autonomicznych przekształcenia Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych w Akademicką Komisję Akredytacyjną (*Propozycje...* 1995).

Na potrzebę istnienia zewnętrznego wobec uczelni systemu oceniania, opiniowania czy oglądu mechanizmów zapewniania jakości kształcenia wskazało zatem samo środowisko akademickie, podejmując w tym zakresie realne działania. Nie ma natomiast jasności co do tego, *jaki system recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach jest potrzebny, a zarazem możliwy do wprowadzenia*.

Próbie odpowiedzi na sformułowane wyżej pytanie opieramy na analizie kierunków najważniejszych zmian, które dokonały się w systemie edukacji na poziomie wyższym po 1989 r. Ponieważ ich charakter określają istniejące ramy prawne, przedstawione zostaną podstawowe rozwiązania ustawowe, analizowane przede wszystkim w aspekcie warunków instytucjonalnego zapewnienia jakości kształcenia. Problemu jakości kształcenia nie sposób bowiem rozważać w oderwaniu od istniejących regulacji prawnych. One to wyznaczają warunki dla przemian zachodzących w szkolnictwie wyższym, w tym także dla różnych form odreagowywania uczelni na lata sterowania centralnego. Charakter obowiązujących rozwiązań ustawowych w dużym stopniu przesądza o możliwościach tworzenia zewnętrznych wobec szkół wyższych instytucji do oceny wewnętrznych standardów uczelni.

Omówione zostaną ponadto rezultaty dyskusji środowiskowej dotyczącej stosunku nauczycieli akademickich do problemu oszacowywania jakości kształcenia oraz wyniki badań nad stanem informacji o jakości kształcenia, dostępnych w uczelniach.

Przedstawimy wreszcie wnioski wynikające z dokonanych analiz dla próby wdrożenia systemu zewnętrznego recenzowania szkolnictwa wyższego.

² Seminarium *Quality in Higher Education – Mechanisms of Evaluation*, Miedzeszyn k. Warszawy, 10-12 marca 1994 r., zostało zorganizowane przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, przy merytorycznej współpracy H+E Associates z Wielkiej Brytanii.

³ Szkolnictwo wyższe reprezentowali prorektorzy, dziekani i dyrektorzy instytutów większości uczelni podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej.

Legislacyjne zręby funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce

O radykalnej zmianie zasad funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego zdecydowały dwie ustawy.

W myśl *Ustawy o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych*⁴, KBN jest naczelnym organem administracji państwowej do spraw polityki naukowej i naukowo-technicznej państwa. Dając do dyspozycji KBN środki na realizację badań *Ustawa* promuje przy alokacji środków mechanizmy konkurencji między instytucjami szkolnictwa wyższego i zespołami uczonych. KBN finansuje działalność statutową szkół wyższych. Fundusze są rozdzielane na podstawie algorytmu, w którym brane są pod uwagę koszty utrzymania danej jednostki organizacyjnej uczelni, jej poziom naukowy oceniany przez Komitet (kategorie A – D) oraz stopnie naukowe zatrudnionych w niej nauczycieli akademickich. Ponadto Komitet – w drodze konkursu – finansuje projekty badawcze zgłaszane przez indywidualnych uczonych lub przez zespoły (Amsterdamski i in. 1994).

Procedury i kryteria oceny wykorzystywane do rangowania jednostek badawczych oraz przyznawania grantów są przedmiotem krytycznych dyskusji w środowisku akademickim. Mimo iż zapewne wymagają one doskonalenia, to jednak dają podstawy do twierdzenia, iż generalnie poziom badań naukowych oszacowywany jest zgodnie z obowiązującymi na świecie zasadami *peer review*.

Sądzimy, że zapewnienia jakości badań, gwarantowane Ustawą o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych uzasadniają pominięcie w prezentowanych rozważaniach problemu badań naukowych.

Ustawa o szkolnictwie wyższym opiera działalność uczelni na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania⁵. Taki zapis poważnie ogranicza ingerowanie rządu w wewnętrzne sprawy uczelni, przyznając im prawo do kształtowania własnej polityki edukacyjnej (m.in. w zakresie liczby przyjmowanych studentów) i naukowej.

Niektóre dotychczasowe uprawnienia ministra edukacji narodowej przejęły ciała reprezentujące środowisko akademickie, m.in. pochodząca z wyboru Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. W gestii państwa – w formie bezpośredniej ministra edukacji narodowej, bądź w wyniku powierzenia własnych kompetencji oligarchii akademickiej – pozostaje m.in. kontrola standardów (minima programowe) oraz określenie warunków tworzenia nowych kierunków studiów. Nadzorowanie w skali kraju nadawania stopnia doktora habilitowanego i tytułu profesora powierzono innej korporacji uczonych – Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych⁶.

Zakres swobód przyznanych uczelniom po 1989 r. w wyniku zmian prawnych dotyczących funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego jest generalnie szeroki. Obowiązujące regulacje dają przewagę uprawnieniom ciałom kolegiальnym nad jednoosobowymi, wykonaw-

⁴ *Ustawa z dnia 12 stycznia 1991 r. o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych*, „Dziennik Ustaw” 1991, nr 8, poz. 28.

⁵ *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” 1992, nr 65, poz. 385; ze zmianami: „Dziennik Ustaw” 1992, nr 54, poz. 254 i nr 63, poz. 314.

⁶ *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych*, „Dziennik Ustaw” 1990, nr 65, poz. 386.

czymi, obieralnymi przez korporację (Jabłocka 1993). Idąc dalej – w ramach uczelni znaczny stopień samorządności uzyskały rady wydziałów; w ich kompetencji pozostawiono programy i organizację toku studiów⁷.

Wynika z tego ważny dla budowy systemu wniosek:

Wobec zagwarantowanego Ustawą szerokiego stopnia samorządności szkół wyższych, próba zewnętrznej oceny poziomu realizacji jednej z funkcji uczelni – jakości kształcenia – może być potraktowana przez środowisko akademickie jako naruszenie autonomii.

Ustawa o szkolnictwie wyższym nie różnicuje uczelni na akademickie i zawodowe czy nieakademickie. Mówi się w niej o studiach magisterskich i studiach zawodowych, prowadzonych w uczelniach o charakterze akademickim. Szkoły niepaństwowe o statusie szkół publicznych funkcjonują na podstawie tej samej Ustawy.

Od pewnego czasu trwają – na razie bez powodzenia – próby utworzenia sektora uczelni o statusie nieakademickim, zawodowym. Trudno dziś przewidzieć, która z koncepcji zwycięży: czy wyraźnie wspierana przez środowisko akademickie idea rozwoju studiów zawodowych w obrębie istniejących uczelni (co już ma miejsce), czy wspierana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej koncepcja systemu dualnego, złożonego ze szkół akademickich i szkół zawodowych.

W obecnym kształcie *Ustawa* daje podstawy do twierdzenia o istnieniu w Polsce jednolitego systemu szkolnictwa wyższego.

Uznajemy zasadność tworzenia jednego, odpowiadającego strukturze szkolnictwa wyższego, systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia, który obejmuje wszystkie typy uczelni.

Ustawa różnicuje jednak uczelnie ze względu na przyznawany zakres niezależności. Część szkół wyższych korzysta z większego zakresu autonomii (ok. 40% instytucji podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej) inne – z mniejszego⁸. Podstawa tego rozróżnienia – liczba zatrudnionych w uczelni profesorów oraz jednostek organizacyjnych uprawnionych do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego – pozwala traktować jako płynną przynależność do jednej z wyróżnionych kategorii. Nie stabilizuje ona miejsca uczelni w strukturze. Przy założeniu cykliczności procesu oceny zbieranie informacji o tym, jakie zmiany zaszły w uczelni w wyznaczonym przedziale czasu byłoby trudne przy przejściu uczelni do innej kategorii szkół. Podział na uczelnie autonomiczne i pozostałe stanowiłby tym samym nieostre kryterium w procesie budowy systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia.

⁷ Praktycznie jedyne ograniczenie w tym zakresie, dotyczące liczby samodzielnych pracowników, niezbędnej do prowadzenia studiów na poziomie magisterskim i zawodowym (licencjat), wprowadza Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 r. w sprawie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów.

⁸ Za podstawę tego rozróżnienia przyjęto uprawnienia związane z trybem wejścia w życie statutu szkoły: w uczelni, która zatrudnia co najmniej 60 profesorów tytularnych i w której co najmniej połowa jednostek ma uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego, statut uchwalony przez senat wchodzi w życie z dniem określonym w uchwale senatu. W uczelniach, które nie spełniają tych warunków, statut zatwierdzany jest przez właściwego ministra.

Analiza – z punktu widzenia interesującej nas problematyki – aktów prawnych powstałych w naszym kraju po 1989 r. wykazuje, że istnieje sporo zapisów odnoszących się do zapewnienia jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego. Można je znaleźć we fragmentach dotyczących uprawnień prezesa Rady Ministrów, ministra edukacji narodowej, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Komitetu Badań Naukowych oraz Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych. Znaczna ich część dotyczy poziomu naukowego pracowników akademickich oraz jednostek organizacyjnych uczelni. Takie podejście wynika – jak można sądzić – z przeświadczenia, iż poziom naukowy nauczycieli akademickich oraz jednostek organizacyjnych szkół wyższych jest gwarantem dobrej dydaktyki⁹. Nie rozwijając szerzej tematu, trzeba jednak podkreślić, że o poziomie dydaktyki decyduje wiele czynników, w tym również typ kwalifikacji kadry, ale także – co może równie ważne – miejsce kształcenia w hierarchii wartości realizowanych w uczelni.

W regulacjach ustawowych występuje jeden zapis bezpośrednio nawiązujący do oceny jakości kształcenia. Jest nim art. 104 *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, który informuje, iż wszyscy nauczyciele akademicy podlegają okresowej ocenie, stosownie do zakresu obowiązków. Do obowiązków tych, jako jeden ze składników, wchodzi kształcenie studentów oraz innych uczestników studiów i kursów prowadzonych przez uczelnię. Podstawowe kryteria oceny i tryb okresowego oceniania nauczycieli akademickich określa statut uczelni.

Przytoczony zapis odnosi się do oceny pracy dydaktycznej poszczególnych pracowników akademickich. Nie ma w *Ustawie* natomiast zapisu dotyczącego oceny jakości kształcenia na poziomie uczelni lub jej jednostek organizacyjnych.

Stosunkowo najwięcej potencjalnych uprawnień w omawianym zakresie posiada Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Na wniosek ministra edukacji narodowej, Rada między innymi:

- określa warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby otworzyć i prowadzić kierunki studiów, minimalne wymagania programowe dla poszczególnych kierunków studiów oraz nazwy tych kierunków;
- określa warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby nadawać tytuły zawodowe;
- opiniuje projekty aktów normatywnych dotyczących badań naukowych, szkolnictwa wyższego oraz stopni naukowych i tytułu naukowego, a także projekty umów międzynarodowych dotyczących równoważności tytułów zawodowych oraz stopni naukowych i tytułu naukowego.

Stwarzając możliwość powierzenia Radzie przez ministra własnych kompetencji w omawianym zakresie, *Ustawa* daje zatem jej uprawnienia do tworzenia systemu zapewnienia jakości kształcenia.

W obowiązujących regulacjach prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego są zawarte kryteria i standardy związane z jakością kształcenia, które mogą pełnić funkcje minimalnej akredytacji. W mniejszym stopniu dotyczy to poziomu instytucji, w większym – poziomu kierunku studiów.

⁹ Tymczasem – jak wykazują badania prowadzone na całym świecie – nie ma podstaw do twierdzenia, że istnieje bezpośredni związek między poziomem badań naukowych nauczyciela akademickiego a poziomem prowadzonych przez niego zajęć dydaktycznych.

System szkolnictwa wyższego – stan i kierunki zmian

Szkolnictwo wyższe w naszym kraju zostało dość szybko poddane procesowi umasowienia. Jak już sygnalizowano wcześniej, sprzyjała temu, z jednej strony, rezygnacja z centralnego określania limitów przyjęć i przyznanie uczelniom – w drodze ustawy – prawa do prowadzenia własnej polityki w tym zakresie, z drugiej zaś strony – polityka edukacyjna państwa wiązania rozdziału środków finansowych z liczbą kształconych studentów. W rezultacie w 1993 r. liczba studentów przyjętych na I rok wzrosła w porównaniu z rokiem 1990 dwukrotnie, a z rokiem 1985 – prawie trzykrotnie. Procesowi temu towarzyszy stałe obniżanie się udziału w budżecie państwa nakładów na szkolnictwo wyższe. W latach 1990-1993 wydatki bieżące budżetu państwa przypadające na jednego studenta zmniejszyły się realnie o 57,5%. Obniża się także przeciętne miesięczne wynagrodzenie nauczycieli akademickich w relacji do przeciętneho wynagrodzenia w gospodarce narodowej (*Edukacja...* 1995). Zmniejszające się dotacje budżetowe uzupełniane są przez uczelnie opłatami za niektóre rodzaje studiów, przede wszystkim zaocznych, wieczorowych i ekster-nistycznych¹⁰.

Sytuacja finansowa uczelni utrudnia realizację proreformatorskiej działalności części nauczycieli akademickich. W dyskusjach środowiskowych często zwraca się uwagę, że w związku z istniejącymi ograniczeniami finansowymi rośnie niebezpieczeństwo przeniesienia zainteresowania kadry doskonaleniem procesu kształcenia na inne sfery działalności¹¹.

Obok szkół państwowych dynamicznie rozrasta się nowo powstały sektor uczelni niepaństwowych. Od 1991 r., kiedy zarejestrowano pierwszą w powojennej Polsce niepaństwową szkołę wyższą, powstało ich już ok. 60, a kolejne czekają na rejestrację¹². Większość tych szkół realizuje 3-letnie programy kształcenia na poziomie licencjatu (tylko kilka ma prawo prowadzenia studiów magisterskich).

W Polsce jest obecnie 90 wyższych uczelni państwowych, w tym 54 podległych ministrowi edukacji narodowej (pozostałe podlegają ministrom innych resortów). Łącznie z sektorem szkół niepaństwowych mamy zatem ponad 140 uczelni, silnie zróżnicowanych pod względem liczby kształconych studentów (500 – 40 tys.). Większość instytucji jest mała i kształci mniej niż 5 tys. studentów. Jest to m.in. rezultat fragmentaryzacji szkolnictwa wyższego: mamy w Polsce kilkanaście typów szkół wyższych, podległych siedmiu ministrom.

W każdej uczelni jest od kilku do kilkunastu wydziałów. Niektóre wydziały prowadzą kilka kierunków studiów. Pierwszym krokiem na drodze działań przystosowawczych szkolnictwa wyższego do nowej sytuacji i potrzeb zmieniającego się społeczeństwa stała się bowiem dywersyfikacja (rozumiana szeroko – nie tylko w aspekcie struktury instytucjonal-

¹⁰ Na podstawie *Rozporządzenia Rady Ministrów z 27 sierpnia 1991 r. o gospodarce finansowej uczelni*.

¹¹ Obowiązujący system wynagradzania i awansu nauczycieli akademickich nie uwzględnia wyników pracy dydaktycznej.

¹² Rejestracja szkoły oznacza, że przysługują jej uprawnienia szkoły publicznej, poza tym, że nie otrzymuje dotacji z budżetu państwa.

nej, ale także programów kształcenia, struktury wewnętrzuczelnianej, zasad przyjmowania na studia itp.).

Projektując założenia do systemu zewnętrznego recenzowania jakości szkolnictwa wyższego trzeba mieć na uwadze istniejące rozdrobnienie naszego szkolnictwa, liczbę jednostek organizacyjnych i ich zróżnicowanie wewnętrzne. Stopień złożoności wzrośnie, jeśliby recenzowaniem zewnętrznym objąć kierunki studiów: byłoby to trudne pod względem organizacyjnym, bardzo rozciągnięte w czasie i kosztowne.

Abstrahując od kosztów, wprowadzenie systemu oceny jakości na poziomie kierunku studiów byłoby możliwe tylko przy zdecentralizowanym, dobrze funkcjonującym systemie administracyjnym, który pozwoliłby na zorganizowanie procesu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia w skali makroregionów. Takiego systemu jednak w naszym kraju nie ma.

Wraz ze wzrostem liczby studentów zaistniała konieczność rozszerzenia oferty edukacyjnej w stopniu umożliwiającym wyjście naprzeciw zróżnicowanym potrzebom społeczeństwa. Przed rokiem 1989 postępował proces ujednociania systemu studiów wyższych, jeśli wziąć pod uwagę typ dyplomów i charakter kwalifikacji absolwentów. W tym czasie nie tylko uniwersytety, ale także uczelnie innego typu (politechniki, akademie ekonomiczne i rolnicze) realizowały niemal wyłącznie 5-letnie programy studiów na poziomie magisterskim. Obecnie ten ujednoczony system przekształca się w system wielopoziomowy. Równoległe do 5-letnich studiów magisterskich w wielu uczelniach prowadzone są 3-letnie studia bądź programy prowadzące do uzyskania tytułu zawodowego licencjata. Część tych 3-letnich studiów (programów) stanowi odpowiednik pierwszego stopnia studiów akademickich, część ma charakter studiów zawodowych; w obu przypadkach absolwenci uzyskują taki sam tytuł zawodowy licencjata.

Zauważalne różnice we wprowadzanych formach dywersyfikacji występują nie tylko między uczelniami, ale i wewnątrz nich: między wydziałami, a nawet w ich obrębie. Ponieważ trudno o wyróżnienie dominujących kierunków czy tendencji w dokonujących się procesach różnicowania oferty edukacyjnej, spontaniczny charakter zmian budzi zaniepokojenie części środowiska akademickiego, a przede wszystkim władz uczelni.

W tej sytuacji można zaobserwować podejmowanie pierwszych, nielicznych jeszcze prób określania przez uczelnie (czasami przez wydziały) swej misji, z wyraźnym wskazaniem celów, zadań i planów ujmowanych w perspektywie czasowej.

Samookreślenie i samoocena stanowią warunek budowy zewnętrznego systemu recenzowania jakości.

W rezultacie występującego zróżnicowania form kształcenia w obrębie jednego poziomu studiów nie jest możliwe stosowanie jednolitych kryteriów oceny jakości.

Fragmentaryzacja i zakres dywersyfikacji instytucji szkolnictwa wyższego, form oraz poziomów kształcenia wymaga analogicznego zróżnicowania kryteriów recenzowania jakości, mieszczących się jednak w przyjętym ogólnym modelu. Zewnętrzne recenzowanie jakości powinno się dokonywać w relacji do celów działania i planów sformułowanych uprzednio przez ocenianą jednostkę organizacyjną oraz posiadanych przez nią kompetencji.

Rzeczywistość uczelniana

Poziom zaawansowania poszczególnych szkół wyższych w procesie tworzenia mechanizmów zapewniania jakości kształcenia oraz analizy skuteczności działania tych mechanizmów (samoocena) jest podstawą każdej formy zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia. Oszacowanie skali i zakresu prób podejmowanych w tym zakresie – zarówno na szczeblu uczelni, jak i na poziomie wydziałów czy kierunków studiów – stanowi warunek powodzenia procesu wdrażania systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia.

Badania przeprowadzone na przełomie listopada i grudnia 1994 r. miały dość ogólną orientację w następujących kwestiach:

– Czy w uczelniach istnieją – jeżeli tak, to jakie – instytucjonalne zabezpieczenia służące utrzymywaniu dydaktyki na poziomie niezbędnego minimum i sprzyjające podnoszeniu jej jakości?

– Czy w szkołach wyższych są gromadzone dane o jakości kształcenia; jeśli tak, to jakiego typu są to dane i jakie procedury używane są w tym celu; jakie informacje o wynikach kształcenia są dostępne na szczeblu uczelni oraz wydziału czy kierunku studiów?

– Do jakich celów wykorzystywane są dane o jakości kształcenia w uczelniach, które zbierają takie informacje?

Podstawowym źródłem informacji o uczelni w kwestiach nie uregulowanych w ustawie jest jej statut. Dlatego też część pytań skoncentrowano na zawartych w statutach sformułowaniach dotyczących problemu jakości kształcenia.

Badania dokumentów uczelnianych wykazały, że jeśli na szczeblu instytucjonalnym istnieje problem jakości kształcenia, to występuje on najczęściej w formie zapisu o potrzebie – rzadziej obowiązku – zapewniania jakości kształcenia na poziomie wydziału lub innej jednostki organizacyjnej, odpowiedzialnej za przebieg kształcenia na danym kierunku. Zaledwie w kilku statutach sformułowany jest wymóg posiadania przygotowania pedagogicznego przez kandydata na stanowisko asystenta przy zatrudnieniu na czas nie określony. Również tylko w niewielu uczelniach bierze się pod uwagę poziom przygotowania pedagogicznego przy awansach (w drodze konkursu) na wyższe stanowisko. Do rzadkości należą przypadki wymieniania w zakresie kompetencji senatu oceniania poziomu kształcenia w skali uczelni czy zasięgania opinii przedstawicieli środowisk pozauczelnianych o poziomie kształcenia.

Władze uczelni pozostawiają wydziałom i innym jednostkom organizacyjnym, odpowiedzialnym za realizację procesu kształcenia, duży stopień swobody pod względem zakresu i form zapewniania jakości tego procesu.

Na szczeblu wydziałów obserwujemy rosnące zainteresowanie problemami jakości kształcenia. Przejawia się ono m.in. w coraz częściej podejmowanych próbach uzgodnień podstawowych kwestii programowych podczas regularnych spotkań dziekanów wydziałów realizujących te same kierunki studiów w różnych uczelniach, w powołaniu „instytucji” seminariów dydaktycznych, poświęconych poszczególnym dyscyplinom kształcenia¹³.

Zainteresowaniu doskonaleniem procesu kształcenia nie towarzyszy jednak równy wzrost zainteresowania wydziałów sprawdzaniem rezultatów funkcjonowania istniejących mechanizmów i procedur zapewniania jakości kształcenia.

¹³ Niektóre z istniejących przykładów podejścia do problemu jakości zostały przedstawione w oddzielnych opracowaniach (Borecka i in. 1995; Chmielecka 1995; Kraśniewski, Woźnicki 1995).

Jak wykazały badania, w zasadzie jedyne źródło informacji na ten temat stanowią opinie studentów o zajęciach, zbierane przez znaczny odsetek nauczycieli akademickich. Przeważnie prowadzący zajęcia sam układa pytania do ankiety przeznaczonej dla studentów. Jej wyniki służą samodoskonaleniu nauczyciela. Coraz częściej jednak opinie studentów zbierane są na podstawie jednego wystandaryzowanego narzędzia¹⁴.

Innego typu informacji dostarczają dane dotyczące sprawności na poszczególnych etapach studiów (odpad, odsiew w ujęciu semestralnym, przeciętny czas trwania studiów itp.). Są to dane wykorzystywane do różnego rodzaju sprawozdawczości. Większość uczelni nie dysponuje elektronicznym systemem gromadzenia danych o studentach czy absolwentach, a tylko w sporadycznych przypadkach istnieją wyspecjalizowane komórki zajmujące się badaniem przebiegu procesu kształcenia¹⁵.

Analizując dokumentację jakości kształcenia prowadzoną przez uczelnie, stwierdzamy brak systematycznie prowadzonych przygotowań do samooceny. Na szczeblu instytucjonalnym podejmowane są w tym zakresie pierwsze próby. Wydziały i kierunki studiów zorientowane na reformowanie kształcenia nie prowadzą zazwyczaj dokumentacji informującej o wpływie tych działań na jakość kształcenia.

Jakość kształcenia w dyskusjach środowiskowych

Z badań socjologicznych przeprowadzonych w 1993 r. na reprezentacyjnej próbie nauczycieli akademickich uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych (liczącej 1650 osób) wynika, że 80% respondentów uważa za słuszne uwzględnianie wyników ich działalności dydaktycznej w ogólnej ocenie ich pracy na uczelni. Według 46% badanych, kryterium jakości uprawianej dydaktyki jest brane pod uwagę przy ocenie pracowników uczelni. Proces ten spotyka się z pełną akceptacją 58% respondentów; pozostali uważają, że ocena powinna obejmować adeptów zawodu nauczycielskiego bądź tych, wobec których istnieją jakieś zastrzeżenia (Wnuk-Lipińska 1995).

Generalnie postawa kadry wobec idei recenzowania poziomu kształcenia w obrębie uczelni jest pozytywna. Wątpliwości budzą natomiast próby instytucjonalizacji tej idei i wprowadzenia zewnętrznego systemu ocen. Ujawnia je dyskusja tocząca się w środowisku akademickim¹⁶. W kontekście obowiązujących regulacji prawnych wnioski płynące z dysku-

¹⁴ Problem jakości narzędzi stosowanych na wydziałach do badania opinii studentów o przebiegu kształcenia, a także rodzaju zbieranych w tym celu informacji omawia szerzej M. Jastrząb-Mrozicka w niniejszym tomie.

¹⁵ Problem ten omawia szerzej M. Wójcicka (1995).

¹⁶ Między innymi w trakcie dwóch seminariów zorganizowanych w ramach realizacji projektu: 1-17 lutego 1995 r. – spotkanie robocze poświęcone prezentacji form zapewniania jakości przez wybrane uczelnie, w którym wzięli udział eksperci uczestniczący w realizacji projektu, przedstawiciele środowiska akademickiego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz innych instytucji zainteresowanych wspieraniem prac nad recenzowaniem jakości kształcenia.

24-27 czerwca 1995 r. – drugie spotkanie robocze (w składzie jak wyżej), poświęcone dyskusji nad propozycjami rozwiązań krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia.

Ponadto – spotkania Międzyuczelnianego Forum Dyskusyjnego, działającego pod patronatem Szkoły Głównej Handlowej, a także liczne seminaria organizowane dla przedstawicieli poszczególnych typów uczelni.

sji mają istotne znaczenie z punktu widzenia legitymizacji przez społeczność akademicką tworzenia zewnętrznych instytucji recenzowania wewnętrzuczelnianych standardów.

Stosunkowo niewielu uczestników tych dyskusji wykazało zainteresowanie weryfikacją działalności edukacyjnej własnej uczelni. Ujawnili się także zwolennicy łączenia tego procesu z określonymi decyzjami finansowymi. Wyraźnie opozycyjne stanowisko w kwestii sposobu wykorzystania rezultatów oceny zajęła część społeczności mniejszych uczelni, w opinii której obiektywne warunki (kadra, wyposażenie) już „na starcie” mogą je stawiać w gorszej sytuacji. Toteż – generalnie akceptując ideę zastosowania jakiejś formy recenzowania jakości kształcenia, jako procesu promującego dydaktykę poprzez stwarzanie jej sprzyjających warunków realizacji – odrzucili oni możliwość bezpośredniego powiązania finansowania budżetowego z wynikami oceny jakości kształcenia w uczelni.

Tworzenie krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia może być utożsamiane – na zasadzie analogii z Komitetem Badań Naukowych – z zamiarem powiązania wyników oceny z finansowaniem uczelni. Taka perspektywa jest wyraźnie negatywnie postrzegana przez znaczącą część środowiska akademickiego, i to niezależnie od reprezentowanego typu uczelni.

Część środowiska akademickiego w ogóle kwestionuje zasadność wprowadzania jakichkolwiek form recenzowania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, wychodząc z założenia, że uczelnie o statusie akademickim wyposażone są niejako konstytutywnie w mechanizmy samoregulacji, które stanowią wystarczającą gwarancję utrzymania wymaganych standardów w dydaktyce. Do tej cechy *Academii* – zdaniem przeciwników każdej formy oceny jakości kształcenia przez gremia zewnętrzne wobec uczelni – odwołuje się *Ustawa o szkolnictwie wyższym*, zapewniając szkołom wyższym prawo do kształtowania polityki naukowej i edukacyjnej zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami. W opinii znacznej części środowiska akademickiego gwarantem jakości kształcenia są standardy akademickie, których kontrola została dobrowolnie powierzona oligarchii akademickiej.

Taki pogląd wyrażają najczęściej przedstawiciele tradycyjnych kierunków uniwersyteckich, które zostały w mniejszym stopniu dotknięte skutkami transformacji kraju.

Drugi argument przeciw tworzeniu krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia oparty jest na założeniu skuteczności kontroli rynkowej standardów edukacyjnych. W tym przypadku właściwości „weryfikatora” jakości kształcenia przypisywane są rynkowi pracy: sytuacja na rynku pracy absolwentów tego samego kierunku studiów, lecz różnych uczelni z powodzeniem zastąpi każdą formę oceny jakości kształcenia¹⁷. Szkoły, które chcą utrzymać wysoką pozycję wśród potencjalnej klienteli, muszą same dbać o wysoki poziom dydaktyki. Przy takim podejściu mniejsze znaczenie mają gremia oceniające jakość kształcenia, istotniejsze są natomiast mechanizmy samoregulacji, podporządkowane utrzymywaniu określonych standardów.

Wyrazicielami takiego poglądu są przedstawiciele uczelni, których znaczenie wzrosło w związku ze zmianami ekonomicznymi zachodzącymi w kraju.

Pytanie, czy kontrolę pozostawić rynkowi, czy ograniczyć się do istniejących uregulowań prawnych (m.in. kontrola w skali kraju jakości stopni i tytułu naukowego), czy też

¹⁷ W tym samym czasie przedstawiciele mniejszych środowisk lokalnych wskazywali na nieistnienie podstaw merytorycznych takiego założenia w warunkach braku konkurencji na rynku pracy, zwłaszcza jeśli w regionie jest tylko jedna uczelnia.

utworzyć centralną instytucję zajmującą się recenzowaniem jakości kształcenia – jest równocześnie pytaniem o to, kto ma kontrolować standardy związane z kształceniem na poziomie wyższym: rynek czy oligarchia akademicka.

Przytaczane argumenty za i przeciw tworzeniu systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia wskazują, że w naszym kraju toczy się dyskusja nad wizją szkolnictwa wyższego w Polsce, m.in. w aspekcie formy kontroli standardów.

Istotnym powodem niechęci do jakichkolwiek zorganizowanych form oceny w szkolnictwie wyższym jest spadek po centralnym sterowaniu, któremu w systemie komunistycznym było poddane szkolnictwo wyższe. Ważnym elementem tego systemu były różne formy weryfikacji środowiska akademickiego. Wraz z wejściem w życie nowej *Ustawy o szkolnictwie wyższym* rozpoczął się w uczelniach proces likwidowania struktur, które takiej weryfikacji sprzyjały (m.in. kursów doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich, przede wszystkim tam, gdzie realizowane były ministerialne programy o pokaźnym udziale treści ideologicznych).

Zastrzeżenia środowiska akademickiego do budowy krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia mają głównie podłoże finansowe i psychologiczne.

Wnioski

Przypomnijmy, że w analizach dokonanych w tej części artykułu uwzględniono: istniejące w Polsce ramy prawne szkolnictwa wyższego, obiektywne warunki zewnętrzne funkcjonowania szkolnictwa wyższego, stan wewnątrzuczelnianych gwarancji jakości kształcenia oraz stosunek nauczycieli akademickich do projektu utworzenia krajowego systemu recenzowania jakości w szkolnictwie wyższym.

Rozważając zasadność i możliwość tworzenia krajowego systemu jakości należy podjąć próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie najważniejsze problemy związane z jakością kształcenia ma do rozwiązania szkolnictwo wyższe? Według naszej oceny, są to:

- Potrzeba zmiany kultury akademickiej, w której znaczenia nabrałaby troska o jakość instytucji szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim chodziłoby o podniesienie w uczelniach rangi kształcenia. *Stymulującą rolę w tym zakresie mógłby – naszym zdaniem – pełnić z powodzeniem zewnętrzny system recenzowania jakości na poziomie instytucji.* Na tym szczeblu najslabiej występują bowiem działania na rzecz zapewnienia jakości kształcenia.

- Największe zaniepokojenie środowiska akademickiego, rządu i opinii publicznej – m.in. ze względu na niejednoznaczność profilu i poziomu kształcenia – budzi realizacja nowego typu kształcenia, tj. programów i studiów licencjackich. Tak więc często w dyskusjach podkreślana jest potrzeba recenzowania jakości kształcenia na tym poziomie.

W związku z tym instytucja, która mogłaby pełnić wymienione wyżej funkcje, powinna mieć uprawnienia do recenzowania jakości na szczeblu uczelni, wydziału lub – co wydaje się trudne, choć nie niemożliwe – kierunku studiów.

Docelowo w pełni rozwinięty system zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia w naszym kraju powinien obejmować:

- Na szczeblu instytucjonalnym: recenzowanie polityki prowadzonej przez uczelnie pod kątem działań sprzyjających zapewnieniu jakości kształcenia. Ten aspekt najslabiej zana-

czony jest w aktach prawnych i dokumentach regulujących wewnętrzne zasady funkcjonowania uczelni.

● Na szczeblu wydziałów i kierunków: recenzowanie programów kształcenia oraz wszystkich czynników wpływających na jakość ich realizacji. Ze względu na niebezpieczeństwo utożsamiania przez nauczycieli akademickich zewnętrznych form recenzowania z nową wersją weryfikacji, należy unikać recenzowania przebiegu procesu kształcenia, tj. wizytacji zajęć.

Pierwszy etap wprowadzania zewnętrznego recenzowania jakości powinien obejmować programy prowadzące do uzyskania dyplomu licencjata.

Wprowadzanie systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym powinny poprzedzać działania mające na celu pobudzenie zainteresowania uczelni procesem dokumentowania wyników jakości kształcenia.

Założenia do budowy systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia

W wielu przypadkach punktem wyjścia dyskusji środowiskowych na temat budowy systemu recenzowania jakości kształcenia jest projekt systemu akredytacji i klasyfikacji uczelni opracowany w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego. Założenia tego projektu weryfikowane są obecnie na kilku wybranych kierunkach studiów. Projekt zakłada dwustopniowość procedury oceny. Celem pierwszego etapu miałyby być przyznanie akredytacji, tzn. uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów, na podstawie ustalenia, że spełnia on podstawowe wymagania na poziomie minimum w ramach obowiązujących uregulowań prawnych. W drugim etapie następowalby podział kierunków na trzy kategorie w zależności od zakresu spełnienia dodatkowych kryteriów.

Projekt budzi wiele kontrowersji, odnoszących się przede wszystkim do tego, czy procedura nastawiona na opis istniejącej kondycji kadrowej i materialnej instytucji szkolnictwa wyższego jest warunkiem wystarczającym do podniesienia jakości kształcenia. Nie ma ponadto jasności w kwestii wykorzystania proponowanego podziału kierunków na kategorie. Czy – przez analogię do zasad rozdziału funduszy na badania przez Komitet Badań Naukowych – przynależność do określonej kategorii miałaby być podstawą orzekania o wysokości funduszy przyznawanych uczelniom na działalność edukacyjną?

Ze względu na to, iż zasadniczy zrąb proponowanej procedury opiera się na wskaźnikach ilościowych, wobec braku krajowego systemu informacji procedura ta może dostarczać informacji o kierunkach i tendencjach występujących w szkolnictwie wyższym.

Sama próba wprowadzenia akredytacji do systemu polskiego szkolnictwa wymaga szerszego komentarza. W związku z tym, że proces ten pełni różne funkcje, a w dyskusjach środowiskowych brakuje wyraźnego stanowiska, czemu ma on służyć w naszym kraju, warto przypomnieć, że najczęściej akredytacji przypisuje się:

- czuwanie nad jakością w sensie stymulowania rozwoju mechanizmów zapewniających utrzymywanie przyjętych standardów;
- orzekanie o równorzędności (równoważności) dyplomów, na szczeblu krajowym bądź międzynarodowym;
- gromadzenie informacji o uczelniach i kierunkach studiów: swoista forma zapisu *status quo*, umożliwiająca prowadzenie polityki edukacyjnej państwa.

Przyznawanie, cofnięcie czy przedłużenie uprawnień jest czasem związane z planami rozwojowymi kraju (wykształcenie a rynek pracy) i w takich przypadkach może pozostawać (jak np. we Francji *habilitations*) w gestii organów administracji centralnej. Decyzja o przyznaniu uprawnień do prowadzenia określonej działalności może także mieć charakter akredytacji profesjonalnej; tego rodzaju decyzje pozostają przeważnie w rękach stowarzyszeń zawodowych i innych agencji nierządowych.

Na poziomie instytucji chodzi o stwierdzenie, czy rokuje ona nadzieje na realizację stawianych sobie celów; w przypadku akredytacji kierunkowej akcentowane są związki programów ze standardami dobrej praktyki w określonej dziedzinie wiedzy. Decyzje w sprawie akredytacji podejmuje uprawnomocnione ciało, publicznie wyrażając swoje stanowisko w kwestii przyjętych standardów. Odnoszą się one do cech i właściwości, które podlegały ocenie zgodnie z jawnymi kryteriami i rozwiązaniami wynikającymi z praktyki, formułowanymi we współpracy ze środowiskiem nauczycieli akademickich, szeroko rozpowszechnionymi, stosowanymi – właściwie bez wyjątków – tak samo wobec wszystkich występujących o akredytację, sprawdzanymi na życzenie tych, którzy pragną ją otrzymać lub potwierdzić.

Niezależnie od usytuowania agencji akredytującej, najogólniej proces ten ma prowadzić do udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy dana jednostka spełnia założone standardy jakości.

W naszej sytuacji barierę wprowadzenia procedury akredytacyjnej (szerszej niż zawarta w obowiązujących aktach legislacyjnych i wynikającej z nich praktyki) stanowi brak w skali kraju, a nawet poszczególnych uczelni, kryteriów powszechnie akceptowanych, jeśli chodzi o programy studiów, a także – szerzej – odnoszących się do poszczególnych typów instytucji szkolnictwa wyższego oraz różnicujących się w ostatnich latach poziomów wykształcenia. Ten stan jest wynikiem omówionych wyżej zjawisk, tj. fragmentaryzacji i rosnącej dywersyfikacji polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Dlatego też, licząc się z realiami, w procesie budowy systemu recenzowania jakości kształcenia w uczelniach trzeba uwzględnić fakt, iż każda szkoła wyższa ma swoją specyfikę i do każdej z nich powinny być dostosowane kryteria oceny. Kryteria te powinny powstawać po analizie celów i zadań danej uczelni, w wyniku dyskusji między zewnętrznym ciałem dokonującym oceny a odpowiednimi agendami wewnątrzuczelnianymi.

W literaturze przedmiotu wśród funkcji systemów recenzowania jakości kształcenia w szkołach wyższych najczęściej wymienia się dwie: rozliczanie się przed społeczeństwem i doskonalenie jakości kształcenia.

Sądzimy, iż system recenzowania jakości powinien być nastawiony przede wszystkim na doskonalenie jakości kształcenia w uczelniach.

Podzielamy pogląd tych specjalistów zajmujących się problematyką szkolnictwa wyższego, którzy uważają, iż uczelnie, dokonując krytycznej autoanalizy w celu doskonalenia jakości kształcenia, rozliczają się ze swojej działalności, ponieważ tym samym dostarczają dowodów, iż rozsądnie wydają pieniądze obywateli, realizując cele ważne społecznie.

Na podstawie przeprowadzonych analiz uzasadnione wydaje się założenie, iż główny ciężar odpowiedzialności za jakość kształcenia w naszym kraju powinien pozostać w gestii uczelni. Równocześnie jednak powinni istnieć zewnętrzni gwaranci tej jakości.

W środowisku akademickim dominuje przekonanie, iż system recenzowania jakości powinien być budowany „z dołu do góry”, a nie odwrotnie.

Optymalnym rozwiązaniem byłoby równoczesne konstruowanie systemu – „od dołu” i „od góry”, przy założeniu, że będą one wobec siebie komplementarne.

Istnieje wiele przykładów potwierdzających tezę, że innowacje nie chciane przez środowisko akademickie mogą być ignorowane bądź przybierać charakter działań pozornych.

Sądzymy, że krajowy system recenzowania jakości kształcenia musi mieć silne wsparcie instrumentalne w inicjatywach wychodzących z uczelni. Przyjmujemy również, że zręby i ogólną ideę systemu powinno określić środowisko akademickie, uczestnicząc w procesie tworzenia tego systemu – poprzez dyskusje, rozważanie alternatywnych rozwiązań problemu recenzowania jakości kształcenia w uczelniach oraz ewentualnych skutków funkcjonowania systemu.

Trzeba mieć na uwadze, uwarunkowany 40-letnią spuścizną, opór środowiska akademickiego przed nowymi formami oceny przychodzącymi z zewnątrz. Dlatego ważne jest jasne sformułowanie charakteru tej nowej formy oceny.

Wprowadzony system recenzowania jakości powinien być postrzegany przez nauczycieli akademickich jako przyjazny, służący doskonaleniu procesu kształcenia, a nie jako system działający za pomocą kar i nagród.

Nie oznacza to jednak, iż stosowane kryteria oceny powinny być minimalistyczne; celem oceny powinno być zwiększenie wiedzy uczelni o samej sobie i wskazanie sposobów naprawy lub doskonalenia jakości kształcenia.

Najlepszym rozwiązaniem byłoby zatem wprowadzenie systemu recenzowania jakości na dwóch poziomach, tj. na poziomie instytucji (uczelnia, wydział) i na poziomie studiów (programów) licencjackich.

Polska nie byłaby pierwszym krajem, który stosowałby jako zasadę ogólną ocenę instytucjonalną, a w określonych przypadkach – ocenę na poziomie programów/kierunków kształcenia¹⁸.

Podstawowym zadaniem zewnętrznego recenzowania jakości na poziomie instytucji byłoby promowanie nowego typu kultury akademickiej, nastawionej na monitorowanie i sterowanie jakością kształcenia. Sądzymy, iż przyjęcie tego rozwiązania mogłoby skłonić uczelnie do autorefleksji i samooceny, prowadzących do doskonalenia wewnętrznych mechanizmów i procedur zapewniania jakości kształcenia, do powstania kultury nastawionej na samoocenę. Powstanie takiego systemu zewnętrznego recenzowania uczelni powinno sprzyjać – w dalszej perspektywie – procesom integracyjnym w uczelni, skłaniać środowisko akademickie do myślenia nie tylko w kategoriach własnego interesu małych grup uczonych skupionych w instytutach, czy nawet w zakładach, ale o interesach uczelni.

Recenzowanie prowadzone na poziomie studiów prowadzących do tytułu zawodowego licencjata stwarzałoby możliwość oceny programu, procesu i wyników kształcenia. Na podstawie analizy określonego typu programów eksperci byłiby w stanie wskazać mocne i słabe strony kształcenia. Ocenie podlegałyby dany typ studiów czy programów licencjackich we wszystkich uczelniach realizujących takie studia czy programy. Umożliwiłoby to porówna-

¹⁸ Obecnie w krajach stosujących systemy recenzowania jakości kształcenia w uczelniach (np. w Wielkiej Brytanii i Holandii) trwa dyskusja na temat zasadności przebudowy istniejących systemów w kierunku połączenia w jeden system oceny na poziomie instytucji i na poziomie kierunku studiów.

nie jakości kształcenia, które nie miałyby jednak na celu dokonywania rankingów, lecz jedynie sprzyjanie podniesieniu poziomu kształcenia.

System zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia – zarówno na szczeblu instytucji, jak i programów – miałby zatem być czynnikiem stymulującym rozwój zainteresowania uczelni procesem kształcenia. Należy przypuszczać, że w rezultacie tego zainteresowania uruchomione zostaną – nie wykorzystywane w dostatecznym stopniu – mechanizmy i procedury zapewniające jakość kształcenia.

Ważną częścią składową omawianego systemu powinno być publikowanie recenzji instytucji szkolnictwa wyższego czy programów licencjackich. Może to bowiem wzmocnić mechanizmy rynkowe przez udostępnienie wiedzy na temat jakości oferty edukacyjnej szkół wyższych. Kandydat na studia będzie mógł się kierować wiedzą o profilu kształcenia w danej uczelni bądź na danym kierunku studiów licencjackich, czy też o cechach wyróżniających daną uczelnię od innych. Pośrednio zewnętrzny ogląd instytucji może wpływać w pewnym – choć zapewne niewielkim – stopniu na jej kondycję ekonomiczną, chociażby przez kształcenie większej liczby studentów i realizowanie najróżniejszych odpłatnych usług edukacyjnych.

Problemem o zasadniczym znaczeniu jest opracowanie koncepcji instytucji zarządzającej zewnętrznym recenzowaniem jakości w szkolnictwie wyższym; zasad doboru specjalistów zarówno koordynujących prowadzone działania, jak i dokonujących przeglądu jakości kształcenia w uczelniach¹⁹. Z doświadczeń zachodnich wynika, że powinny to być osoby niezależne zarówno od uczelni, jak i od rządu. Jednocześnie powinni to być specjaliści cieszący się uznaniem swoich środowisk. Powstaje pytanie, jak ten stan osiągnąć?

Europejskie doświadczenia wykazują (HEQC 1995), że efektywny i trwały system recenzowania jakości powinien:

- być zintegrowany;
- wychodzić naprzeciw zarówno potrzebom uczelni, jak i otoczenia zewnętrznego;
- tworzyć mechanizmy służące doskonaleniu jakości kształcenia;
- chronić akademicką autonomię i tożsamość instytucjonalną;
- oszczędnie angażować środki uczelni;
- zachowywać niezależność w stosowanych procedurach i kryteriach oceny.

Wprowadzanie systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia

Czy powinniśmy myśleć o szybkim budowaniu systemu zewnętrznego recenzowania jakości? Uważamy, iż pozytywna mobilizacja wokół tej inicjatywy byłaby korzystna dla kształcenia.

Jest to jednak proces czasochłonny i kosztowny, wymagający przygotowania zarówno przez uczelnie, jak i przez ekspertów: obie strony wystąpią w nowej roli. Uruchomienie mechanizmów samooceny w uczelniach może potrwać około roku i w takiej perspektywie – jak się wydaje – można by postrzegać pierwsze przeglądy.

¹⁹ Na podstawie konsultacji przeprowadzonych przez Radę Główną ubiegłej kadencji, można wnioskować, iż środowisko akademickie przychyli się do tego, aby skład osobowy krajowej agencji recenzowania jakości opierać na przedstawicielach typowanych przez wydziały.

Ważnym etapem budowy systemu jakości byłoby utworzenie grupy inicjatywnej. Jeśli z inicjatywą utworzenia systemu wystąpią uczelnie, to członków takiej grupy mogłyby wyłonić konferencje rektorów poszczególnych typów szkół wyższych. W innym przypadku z inicjatywą musiałyby wystąpić ciała buforowe lub rząd.

Wprowadzanie systemu należałoby rozpocząć od opracowania programu pilotażowego.

Przy założeniu, że recenzowaniu będą podlegać uczelnie na poziomie instytucjonalnym, należałoby wytypować po jednej szkole każdego typu (uniwersytet, politechnika itp.), a po uzyskaniu ich zgody – przeprowadzić przegląd zewnętrzny.

Jeśli ocenie miałyby podlegać programy czy studia prowadzące do uzyskania tytułu zawodowego licencjata, to należałoby wybrać dwa typy realizowanych programów i dokonać ich analizy we wszystkich uczelniach, które takie programy prowadzą (również po uprzednim uzyskaniu zgody).

Fazie pilotażowej systemu powinno towarzyszyć szkolenie – częściowo w zagranicznych placówkach, częściowo przy pomocy zagranicznych ekspertów w kraju – osób, które będą ten system w przyszłości rozwijać. Chodzi w tym przypadku o przygotowanie specjalistów (*training of the trainers*), którzy następnie będą szkolić osoby:

- odpowiedzialne za zapewnianie jakości w uczelniach,
- odpowiedzialne za stosowane procedury i kryteria zewnętrznego recenzowania jakości,
- przeprowadzające wizytacje w uczelni.

Jeśli budowa systemu recenzowania jakości okazałaby się niemożliwa jednocześnie na dwu wskazanych poziomach z powodu ograniczeń finansowych czy trudności organizacyjnych, to należałoby uznać za sprawę priorytetową ocenę jakości kształcenia na studiach licencjackich. Byłby to prawdopodobnie skuteczny sposób skłonienia uczelni do uważnego przeanalizowania jakości nauczania i uczenia się, tj. zadań, których realizacja należy do podstawowych funkcji instytucji szkolnictwa wyższego. Co więcej, byłby to dobry trening dla instytucji w przeprowadzaniu samooceny. Pomogłoby to także w rozwoju sposobów monitorowania oraz gromadzenia informacji dotyczących procesu kształcenia i jego wyników.

Literatura

Amsterdamski S., Białecki I., Chmielecka E., Jabłecka J. 1994

Report on the Reform of Higher Education and Scientific Research in Poland. W: Issues in Transition. Vienna.

Borecka K., Frankowicz M., Kręglewski M. 1995

Teaching Chemistry at Polish Universities. „State of the Art” and Perspectives. W: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.): *Quality Review in Higher Education.* Warsaw.

Cerych I., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Trentham.

Changing Contexts... 1994

Changing Contexts of Quality Assessment. Recent Trends in Western European Higher Education. Westerheijden D.F., Brennan J., Maassen P.A.M. (eds.).

Chmielecka E. 1995

Quality Assessment in Higher Schools of Economics in Poland. W: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.): *Quality Review in Higher Education.* Warsaw.

Clark B. 1983

The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley.

Cobban A.B. 1975

The Medieval Universities: Their Development and Organisation. Methuen and Co: London.

Crighton J. 1994

Quality Improvement and Accreditation in Educational Systems in Central and Eastern Europe. W: *Seminar I: Quality Assurance and Accreditation in Higher Education.* OECD: Paris.

Edukacja ... 1995

Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, red. Białecki I. i inni, MEN: Warszawa.

El-Khawas E. 1994

External Scrutiny, US Style: Multiple Actors. Overlapping Roles. W: Becher T. (ed.): *Government and Professional Education.* SHERE and Open University Press: London.

Entwistle N., Thompson S., Tait H. 1992

Guidelines for Promoting Effective Learning in Higher Education. CRLI, University of Edinburgh: Edinburgh.

European... 1994

European Pilot Projects for Evaluating Quality in Higher Education. Prepared by: Donaldson J., Staropoli A., Ottenwaelter M.-O., Thune Ch., Vroeijenstijn A.I.

Frederiks M.M., Westerheijden D.F., Weusthof P.J.M. 1995

Wpływ oceny jakości na szkolnictwo wyższe w Holandii. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Harvey L. 1995

Quality Assurance Systems, TQM and the New Collegialism. QHE: Birmingham.

HBO 1993

The Framework for Assessing Quality; The Cornerstone of the Visitation Process. HBO: The Hague.

HEQC 1994

Learning from Audit. HEQC: London.

HEQC 1995

The Future Development of the External Examiner System. HEQC Consultative Document. HEQC: London.

Jablecka J. 1993

Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego. Na marginesie artykułu C. Kerra. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Jablecka J. 1995

Szkolnictwo wyższe: ocenianie, wskaźniki osiągnięć – przegląd problematyki. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Jeffery R. 1993

Analiza zasad akredytacji i wspierania jakości studiów nauczycielskich w polskich kolegiach. MEN, PHARE: Warszawa.

Kawecki J. 1994

Works on Introducing a System of Evaluating the Quality of Teaching in Schools of Higher Education (referat).

Kraśniewski A., Woźnicki J. 1995

Flexibility and Adaptability of the System of Study: Underrated Aspects of Quality in Higher Education. W: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.): *Quality Review in Higher Education.* Warsaw.

Kells H.R. 1983

Self-Study Processes. A Guide for Postsecondary Institutions. Macmillan Publ.: New York.

Łoboda M. 1995

System akredytacji szkoleń menedżerskich Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Policy Paper... 1995

Policy Paper for Change and Development in Higher Education. UNESCO: Paris.

Prometheus... 1991

Prometheus Bound, ed. Neave G., Vught F.A. van. Pergamon Press: New York.
Propozycje rektorów uczelni autonomicznych w sprawie założeń systemu szkolnictwa wyższego i nauki (maszynopis).

Vroeijenstijn A.I. 1995a

Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. „Higher Education Policy Studies”. Series 30, London.

Vroeijenstijn A.I. 1995b

Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości w szkolnictwie wyższym – podstawowe zasady i warunki. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Vught F.A. van 1992

Autonomy and Accountability in Government – University Relationships. CHEPS: London.

Vught F.A. van 1994

Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. W: Brennan J., Vught F.A. van: *Question of Quality: In Europe and Beyond.* „Higher Education Report”, nr 1. Quality Support Centre: London.

Vught F.A. van, Westerheijden D.F. 1993

Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education. CHEPS: Enschede.

Williams P. 1995

Audits Aims and Objectives, referat.

Wójcicka M. 1995

Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Wnuk-Lipińska E. 1995

The University Transformation: Conservatism and Innovations. W: *Science and Society*, ed. by Gasparski W., Airaksiner T. Warsaw.

Wnuk-Lipińska E. 1995

Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Yorke M. 1995

Incentives to Enhance Teaching and Learning in Higher Education?, referat.