

Maria Wójcicka Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski

W artykule zaprezentowano sposoby podejścia uczelni do problemu jakości kształcenia oraz dyskusje środowiskowe i kierunki poszukiwania kryteriów oceny tej jakości. Wykorzystano w nim m.in. wyniki badania ankietowanego, którym zostały objęte wszystkie uczelnie podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej, akademie medyczne oraz wyższe szkoły niepaństwowe.

Zgromadzony materiał wskazuje na rosnące w ostatnim czasie zainteresowanie – pomijając jego przyczyny i charakter – problematyką oceny jakości kształcenia. Szczególną uwagę koncentruje projekt utworzenia na szczeblu krajowym systemu nadzorowania (monitorowania) jakości kształcenia – zasadności, podstaw prawnych, a także celu i sposobów wykorzystania wyników zewnętrznej wobec uczelni oceny jakości kształcenia, jeśli taki system powstał.

Skąd zainteresowanie problemem?

Źródło zainteresowania na całym świecie problemem jakości w szkolnictwie wyższym i jego zasięg (Vroeijenstijn 1995) tłumaczy kontekst, w jakim pojęcie to pojawia się najczęściej; jest nim efektywność i autonomia. W latach sześćdziesiątych w wielu krajach – z inicjatywy i pod silnym nadzorem rządów – powstał nieakademicki sektor kształcenia, a w latach siedemdziesiątych – na skutek „szoku paliwowego” – drastycznie ograniczono środki na edukację. Realizacja wdrażanych wówczas reform, opartych na założeniu wielkich nakładów na szkolnictwo, dokonywała się zatem w warunkach poważnych ograniczeń budżetowych. 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 stały się podstawowymi wyznacznikami kierunku polityki edukacyjnej wobec instytucji szkolnictwa wyższego; ilustrują tę tezę przykłady wielu państw (Neave, Vught, ed. 1991).

Nadzorowanie przez rządy krajów Europy Zachodniej przebiegu kształcenia zastąpiła ocena jego wyników (różnie definiowanych) na podstawie wynegocjowanych z uczelniami mechanizmów samooceny. W rezultacie tych procesów powstały ośrodki zajmujące się oceną jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym; problem ten omawiany jest szerzej w kilku artykułach zamieszczonych w niniejszym tomie. Warto jednak zauważyć, że idea zastąpienia opartej na centralnym sterowaniu relacji między rządami i szkolnictwem wyższym me-

chanizmami samoregulacji krystalizowała się długo i zapewne jej autorstwo można przypisać środowisku akademickiemu; idący za nią system monitorowania jakości stanowi – jak można sądzić – cenę osiągniętego przez uczelnie poziomu niezależności.

Zjawiska, które wywołały zainteresowanie jakością kształcenia w krajach Europy Zachodniej występują również w Polsce: powstał nieakademicki sektor kształcenia, reprezentowany dotychczas przede wszystkim przez uczelnie niepaństwowe; wobec malejących nakładów na edukację coraz większego znaczenia zaczynają nabierać zasady rozdziału środków budżetowych na szkolnictwo wyższe; wiele uczelni korzysta z poszerzonego zakresu samodzielności w kształtowaniu wewnętrznej polityki naukowej i edukacyjnej. W przeciwieństwie jednak do krajów Europy Zachodniej, gdzie zjawiska te następowały po sobie w dużym przedziale czasu (20-30 lat), u nas zaistniały prawie równocześnie, w ciągu 3-4 lat. W ten sposób, o ile w pierwszym przypadku funkcjonujące w niektórych krajach od połowy lat osiemdziesiątych systemy oceny jakości kształcenia odnoszą się do struktur wcześniej ukształtowanych, o pewnym poziomie stabilności, o tyle u nas tworzeniu się nowego ładu edukacyjnego towarzyszą dyskusje nad kryteriami oszacowywania rezultatów dokonujących się przemian.

Nowa *Ustawa o szkolnictwie wyższym* pozostawia uczelniom znaczną swobodę w kwestii doboru treści kształcenia i organizacji toku studiów. Od wewnętrznych standardów i obiektywnych warunków szkół wyższych, czy – częściej – poszczególnych wydziałów, zależy miejsce dydaktyki wśród innych zadań szkoły wyższej. Brak informacji o tym, jakie jest to miejsce, to jeden z powodów szczególnego zainteresowania administracji centralnej, a po części także władz uczelni, systemami monitorowania jakości kształcenia funkcjonującymi w innych krajach.

Na pytanie, jak problem ten jest postrzegany w naszym środowisku akademickim, spróbujemy odpowiedzieć odwołując się do rezultatów dyskusji – argumentów powoływanych za i przeciw wprowadzeniu na szczeblu krajowym systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych zewnętrznego w stosunku do instytucji szkolnictwa wyższego. W artykule wykorzystano opinie prezentowane na seminariach, spotkaniach roboczych i konferencjach przez przedstawicieli administracji centralnej, „ciał buforowych” (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Konferencje Rektorów itp.) oraz nauczycieli akademickich. Przedstawione zostaną ponadto działania uczelni, które ocenę jakości kształcenia, przeważnie na poziomie wydziału, stosują we własnym zakresie od lat bądź włączyły się w ten proces ostatnio. Oszacowanie skali i charakteru tych prób – mechanizmów stosowanych na szczeblu uczelni i na poziomie wydziałów – stanowiło treść badania podjętego w pierwszym etapie realizacji projektu dofinansowanego przez EC TEMPUS¹.

Problem jakości w dyskusjach środowiskowych

W omawianej kwestii nie ma oficjalnych stanowisk poszczególnych szkół wyższych; istnieją jedynie bardzo zróżnicowane opinie osób reprezentujących te uczelnie. Zgromadzony materiał, którego źródłem są przede wszystkim spotkania, seminaria i dyskusje, nie zaś badania socjologiczne, nie daje podstaw do szacunków liczbowych w tym sensie, że nie upraw-

¹ E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka: *Advice for the Ministry of Education on the Organization of a National Higher Education Accreditation Centre*. TEMPUS Complementary Measure grant for the academic year 1994-1995.

nia do określenia relacji ilościowych między zwolennikami i przeciwnikami wprowadzenia pod jakąkolwiek postacią systemu zewnętrznych ocen jakości kształcenia. Trzeba też podkreślić, że w powoływanych spotkaniach i seminariach uczestniczyli przedstawiciele różnego szczebla władz uczelni: dziekani, prorektorzy, dyrektorzy instytutów. Nauczyciele akademicy nie pełniący funkcji administracyjnych stanowili tam zdecydowaną mniejszość. Dysponujemy zatem możliwością określenia w ogólnych zarysach stosunku do problemu oceny jakości w szkolnictwie wyższym wyróżnionych kategorii nauczycieli akademickich, przede wszystkim jednak przedstawicieli władz uczelni.

W większości przypadków merytoryczną podstawę czy punkt wyjścia w tych dyskusjach stanowił projekt systemu akredytacji i klasyfikacji uczelni, opracowany – w wyniku konsultacji ze środowiskiem akademickim – przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego². Jego założenia, obecnie weryfikowane na dwóch wybranych kierunkach studiów: lekarskim i fizyki, zostały zaprezentowane m.in. na środowiskowym seminarium konsultacyjnym, z udziałem przedstawicieli Rady Europy³, zorganizowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej⁴.

Międzyuczelniane dyskusje nad jakością kształcenia podejmowane są bądź w relacji do dyscyplin wiedzy, bądź też typu uczelni. Na niektórych wydziałach (dyscypliny, dziedziny wiedzy) problem jakości omawiany jest na poziomie władz wydziałów (dziekanów, prodziekanów). Równolegle organizowane są – zróżnicowane pod względem skali – seminaria dla przedstawicieli uczelni jednego typu, np. technicznych⁵. Stałe spotkania, na których często akcentowane są różne aspekty oceny jakości kształcenia, odbywają się w Szkole Głównej Handlowej, grupując przedstawicieli państwowych i niepaństwowych uczelni ekonomicznych, oraz w ramach Międzyuczelnianego Forum Dyskusyjnego, działającego pod patronatem tej uczelni od 1993 r.⁶

Najczęściej powoływane argumenty

Istnieje pogląd, że uczelnie o statusie akademickim wyposażone są niejako konstytutywnie w mechanizmy samoregulacji, które stanowią wystarczającą gwarancję utrzymywania wymaganych standardów w dydaktyce. Do tej cechy akademii – zdaniem przeciwników każdej formy oceny jakości kształcenia przez gremia zewnętrzne wobec uczelni – odwołuje się obowiązująca *Ustawa o szkolnictwie wyższym*. Zgodnie z art. 2.1, uczelnie „są organizowane i działają na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wol-

² Pomijamy tu inicjatywę Ministerstwa Edukacji Narodowej opracowania systemu akredytacji kolegiów nauczycielskich, jako ułokowanych w strukturach szkolnictwa średniego (Jeffery 1993).

³ Seminarium pn. „Evaluation of Principles for the System of Teaching Quality Assessment in Higher Schools” odbyło się w Warszawie 26-27 września 1994 r.

⁴ Pierwszy szkic projektu został przedstawiony na seminarium dyskusyjnym w Miedzeszynie, którego przebieg i najważniejsze ustalenia zostały szerzej omówione w „Kronice” niniejszego numeru czasopisma.

⁵ Na przykład seminarium pn. „Ocena procesu dydaktycznego w wyższych szkołach technicznych” (14-16 listopada 1994 r.), zorganizowane w Janowicach k. Tarnowa przez Politechnikę Krakowską.

⁶ III spotkanie Forum Dyskusyjnego (14 stycznia 1995 r.) było w całości poświęcone zagadnieniom jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz systemom oceny i akredytacji.

ności nauczania”⁷. Ten zapis – według niektórych przedstawicieli środowiska akademickiego, zwłaszcza uczelni o poszerzonym zakresie autonomii – gwarantuje szkolnictwu wyższemu prawo kształtowania polityki naukowej oraz edukacyjnej zgodnie i na miarę przyjętych ustaleń, a także według określonych wewnętrznie standardów.

Część środowiska akademickiego skłania się ku przekonaniu, że – niezależnie od wyżej powoływanych – wystarczające gwarancje utrzymania wysokiego poziomu kształcenia stwarzają ustawy, rozporządzenia i uchwały organów przedstawicielskich szkolnictwa wyższego, określające ramy dla trybu oraz zasad funkcjonowania tego szkolnictwa⁸.

Zwolennicy poglądu, iż ukształtowane przez tradycję cechy szkół wyższych, wzmocnione istniejącymi aktami prawnymi, mogą stanowić dostateczne zapewnienie poziomu dydaktyki, traktują dyskutowane ostatnio projekty oceny jakości kształcenia, czy tworzenia w tym celu specjalnych struktur organizacyjnych, jako poszukiwanie tematów zastępczych, w warunkach coraz większych ograniczeń dotacji na działalność dydaktyczną.

Stosunkowo dużą popularnością cieszy się teza o ścisłym powiązaniu występującym między poziomem kształcenia a wysokością dotacji na dydaktykę. Niskie uposażenia nauczycieli akademickich zmuszają do podejmowania dodatkowych prac zarobkowych. W tych okolicznościach zainteresowanie kadry czasochłonnymi przygotowaniem do zajęć dydaktycznych w inny sposób niż poprzez wymierne bodźce finansowe wydaje się mało realne. Inaczej mówiąc, według reprezentantów tej grupy osób, w sytuacji ograniczeń finansowych, skuteczności wzrostu nakładów nie zastąpią najlepiej skonstruowane systemy oceny jakości kształcenia ani też zbiory postulatów w postaci ustaw, zapisów statutowych uczelni, regulaminów na szczeblu wydziału czy w innych formach.

Kolejna grupa osób odnoszących się raczej negatywnie do projektu powołania jednostki organizacyjnej, która miałaby zajmować się oceną jakości kształcenia w uczelniach, kwestionuje nie tyle samą ideę oceny, ile raczej możliwości wykorzystania jej rezultatów. W obu przypadkach – pozytywnego i negatywnego wyniku oceny – skutki musiałyby mieć wyraźny charakter: premiowania nauczycieli, kierunku, uczelni, w postaci dodatkowych funduszy, ograniczania dotacji czy – w skrajnych przypadkach – odbierania nauczycielom prawa do prowadzenia zajęć, a kierunkom czy uczelniom posiadanych uprawnień. Tymczasem na premiowanie w postaci zwiększonych dotacji nie ma środków, a na restrykcyjne podejście do nauczycieli akademickich nie pozwalają występujące często problemy z obsadą zajęć kursowych. Już dziś – na co zwracają uwagę przedstawiciele niektórych uczelni – studenci niechętnie odnoszą się do zbieranych opinii o zajęciach, wobec braku – w ich odczuciu – związku między systematycznym monitorowaniem procesu kształcenia a podnoszeniem jego poziomu.

Sceptyczne podejście nauczycieli akademickich do problemu oceny jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym oraz tworzenia w tym celu zewnętrznych wobec uczelni struktur organizacyjnych znajduje wyraziciele w tym samym stopniu wśród reprezentantów kierunków typowo akademickich, uniwersyteckich, jak i kierunków czy uczelni o profilu zawodowym.

⁷ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385; ze zmianami: Dz.U. 1992, nr 54, poz. 254 i nr 63, poz. 314.

⁸ Między innymi Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych, Dz.U. 1990, nr 65, poz. 386; Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 r. w sprawie określania warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów.

W tych ostatnich można jednak równocześnie znaleźć więcej zwolenników jakiejś formy oceny jakości kształcenia.

Wśród przedstawicieli dyscyplin wiedzy, które mają bezpośredni związek ze zmianami, jakie dokonują się w gospodarce i w innych sektorach otoczenia społecznego, zwłaszcza zaś tych dziedzin, których znaczenie wzrosło w związku z kierunkami przekształceń gospodarki, wyraźnie zarysowują się co najmniej trzy stanowiska.

W pierwszym zwraca się uwagę na weryfikujące jakość wykształcenia działanie rynku pracy: sytuacja na rynku pracy absolwentów różnych uczelni tego samego kierunku z powodzeniem zastąpi każdą formę oceny jakości kształcenia⁹. Wyrazicielami tego poglądu są przedstawiciele szkół wyższych o profilu zawodowym, również prywatnych, ukierunkowanych na realizację potrzeb gospodarki.

Według drugiej grupy przedstawicieli tych uczelni, rynek pracy weryfikuje tylko zawodowe kompetencje absolwentów, tym samym pomijany jest ogólny aspekt wykształcenia, czyli ten, który decyduje o możliwości rozróżnienia „akademickości” i „zawodowości” studiów. Rynek – twierdzą – jest zatem niewystarczającym kryterium oceny jakości kształcenia. Jeśli zatem poza międzyuczelnianą, środowiskową weryfikacją ma istnieć inna, zewnętrzna wobec uczelni forma potwierdzania jakości kształcenia, to fakt spełnienia minimalnych wymagań w zakresie programów kształcenia i ich realizacji mógłby mieć formę akredytacji, „certyfikatu” przyznanego uczelni (kierunkowi?) na czas określony. Taka akredytacja stanowiłaby źródło informacji dla przyszłych „klientów” uczelni, rodzaj gwarancji jakości wykształcenia oferowanego przez uczelnię czy dany kierunek.

Są wreszcie także zwolennicy poglądu, iż w ślad za postulowaną akredytacją powinny iść określone korzyści – decyzje finansowe uzależnione od miejsca przypisanego uczelni na przyjętej skali, jako wynik procesu akredytacyjnego.

Ten ostatni pogląd ma jednak liczną grupę przeciwników, którzy wskazują na przykłady zakłóceń w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego, jakie towarzyszą rozdziałowi środków na podstawie przyjętych algorytmów. Uzależnienie wysokości dotacji od wyniku oceny może, ich zdaniem, przyczynić się do pogłębiania się tego procesu i – tym samym – ograniczania obiektywizmu oceny.

Postulat akredytacji znajduje szerokie poparcie wśród przedstawicieli prestiżowych uczelni akademickich o profilu zawodowym, które nagle znalazły się w licznym gronie wyższych szkół niepaństwowych, oferujących, na równych w sensie formalnym prawach z państwowymi, programy na poziomie licencjatu.

Podobne stanowisko – poparcie dla idei akredytacji instytucjonalnej bądź kierunkowej – prezentuje także część uczelni niepaństwowych, wyrażając w ten sposób gotowość poddania procesu kształcenia weryfikacji merytorycznej. Szczególną aktywność w tym względzie wykazują szkoły, które dysponują konkurencyjnymi warunkami (kadra, zaplecze materialne) w stosunku do uczelni państwowych i mają silne podstawy do ubiegania się o społeczną legitymizację. Akredytację traktują jako najszybszą drogę do tego celu.

W przedstawionych sposobach podejścia reprezentantów środowiska akademickiego do problemu oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym rysują się dość wyraźne tenden-

⁹ W tym samym czasie przedstawiciele mniejszych środowisk lokalnych wskazywali na brak podstaw merytorycznych takiego założenia w warunkach, gdy nie istnieje konkurencja na rynku pracy, zwłaszcza jeśli w regionie jest tylko jedna uczelnia.

cje. Stosunkowo łatwo można wyróżnić silną reprezentację uczelni zainteresowanych oceną własnej aktywności edukacyjnej i łączeniem tego procesu z określonymi decyzjami finansowymi. Wyraźnie opozycyjne wobec przedstawionego stanowisko zajmuje część społeczności mniejszych uczelni, w opinii której obiektywnie istniejący stan posiadania (kadra, wyposażenie) już na starcie może im stworzyć mniej korzystną sytuację. Toteż akceptując samą ideę oceny jakości kształcenia jako procesu promującego dydaktykę poprzez stwarzanie jej sprzyjających warunków, odrzucają pomysł bezpośredniego uzależniania decyzji finansowych od wyników oceny. Odrębną kategorię stanowią reprezentanci uczelni kwestionujący zasadność wprowadzania jakichkolwiek form oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Argumenty powoływane w dyskusji nad problemami oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym wskazują, że w istocie toczy się spór wokół wizji szkolnictwa wyższego w Polsce i form kontroli standardów. Pytanie, czy pozostawić tę kontrolę rynkowi, czy ograniczyć się do istniejących uregulowań prawnych (kontrola stopni naukowych i tytułu w skali kraju), bądź też utworzyć centralną instytucję zajmującą się oceną jakości kształcenia – jest równocześnie pytaniem, kto ma kontrolować standardy związane z kształceniem na poziomie wyższym: rynek czy oligarchia akademicka (Jabłocka 1993).

Pytania, które postawiono i problemy, których nie rozstrzygnięto

Wśród wielu problemów dyskutowanych w trakcie spotkań najmniej wyraźnie zaistniały te, które dotyczą celu czy zasadności tworzenia systemów oceny jakości kształcenia ponad strukturami instytucji szkolnictwa wyższego.

● *Czy jest nam potrzebny krajowy system oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych?*

Odpowiedź na to pytanie uzależniona jest od określenia, czemu miałoby służyć utworzenie takiego systemu.

Czy ma to być środek umożliwiający czuwanie nad poziomem jakości kształcenia w sensie tworzenia mechanizmów zapewniających utrzymywanie przez uczelnie przyjętych (minimalnych) standardów?

Czy wynik oceny ma być traktowany jako podstawa orzekania o równoważności (równorzędności) dyplomów w obrębie dyscypliny – na szczeblu kraju bądź w perspektywie międzynarodowej?

Czy krajowy system oceny jakości kształcenia miałby służyć opisowi *status quo*: gromadzeniu informacji o kondycji materialnej i kadrowej uczelni, znajdujących zastosowanie przy podejmowaniu decyzji o charakterze strategicznym?

Przy założeniu twierdzącej odpowiedzi na pytanie o zasadność tworzenia takiego systemu, chociażby ze względu na jeden z podanych wyżej powodów, powstaje lista kolejnych pytań.

● *Czy obecne ramy prawne, w których funkcjonuje szkolnictwo wyższe, dopuszczają możliwość tworzenia systemów oceny zewnętrznych wobec uczelni?*

● *Czy istnieją obiektywne i akceptowane przez środowisko akademickie kryteria oceny jakości kształcenia?*

Pytanie to pojawiło się przy okazji propozycji łączenia wyniku oceny uczelni (kierunku) z wysokością dotacji budżetowych – czyli sugestii przyjęcia w sferze działalności edukacyjnej zasad funkcjonowania Komitetu Badań Naukowych. Takie rozwiązanie budziło wątpli-

wości przede wszystkim ze względu na podkreślany w dyskusjach mniej wymierny niż w przypadku badań naukowych charakter osiągnięć dydaktycznych czy wyniku procesu kształcenia.

Pierwsza wątpliwość – metodologiczna – wiązała się z samym pojęciem jakości. Sceptycyzm budziły trudności, jakie występują przy podejmowaniu – bez powodzenia – prób definiowania tego pojęcia w innych kategoriach niż normatywne. Druga wątpliwość – również metodologiczna – dotyczyła istoty przedmiotu oceny: jak określić wynik kształcenia? Czy najważniejsza jest tu perspektywa edukacyjna, oparta na wewnętrznych standardach uczelni? Czy może rezultaty końcowego efektu kształcenia – zdefiniowana jakość kwalifikacji absolwenta – powinny być oceniane w kontekście tzw. sytuacji odniesienia (Davis, Alexander, Yelon 1983), czyli warunków niezależnych od instytucji szkolnictwa wyższego, wobec nich zewnętrznych, jakimi są warunki aktywności zawodowej? Czy – w związku z przytoczonymi wątpliwościami – ocenę jakości kształcenia należy ograniczyć do ustalenia zakresu, w jakim uczelnia (wydział) spełnia warunki umożliwiające realizację procesu kształcenia na poziomie wymaganego minimum? Jak w relacji do owego wymaganego minimum mają się ustalenia wynikające z *Ustawy o szkolnictwie wyższym* oraz uchwał Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego? Czy jednak ograniczenie się do oceny uczelni (kierunku) w aspekcie minimalnych standardów nie będzie w istocie ograniczeniem się do stwierdzenia, w jakim stopniu uczelnie działają zgodnie z istniejącymi regulacjami prawnymi?

● *Jakie zatem należy przyjąć założenia dotyczące procedury oceny instytucji (kierunku) oraz wskaźniki jakości kształcenia, jeśliby został utworzony taki system?*

Czy procesowi oceny miałyby podlegać na równych prawach kierunki studiów na wszystkich uczelniach, również na tych o rozszerzonym zakresie autonomii? Czy ocena miałaby mieć charakter instytucjonalny, czy dyscyplinowy (kierunkowy)?

● *Kto określa standardy czy kryteria oceny; czy chodzi o standardy akademickie, czy o zawodowe, czy o jedne i drugie?*

● *Czy jest nam potrzebny krajowy system akredytacji?*

Na akredytację jako na sposób wykorzystania systemu oceny jakości kształcenia wskazywano w wielu dyskusjach środowiskowych, nie rozstrzygając jednakże jej zakresu i charakteru. Samo pojęcie jest wieloznaczne i pojawia się w różnych kontekstach. Przy tej okazji zwraca uwagę konieczność rozstrzygnięcia przynajmniej jednej kwestii:

Czy funkcje jednostki akredytującej – albo jednostek akredytujących – miałyby pełnić agendy administracji państwowej, „ciała buforowe”, stowarzyszenia zawodowe, inne agencje nierządowe? Inaczej mówiąc, jest to pytanie:

● *Gdzie powinna być ulokowana jednostka akredytacyjna?*

Istnieje dość szeroko akceptowane przekonanie, że instytucja (instytucje) akredytacyjna powinna być ulokowana poza strukturami administracji centralnej (ministerstwa). W dyskusji nie rozstrzygnięto jednak, czy intencją zwolenników akredytowania uczelni (kierunków) jest powołanie jednej instytucji na szczeblu centralnym, która miałaby pełnić różne funkcje i zadania, czy też kilku, wyróżnionych właśnie ze względu na te funkcje i zadania (El-Khawas 1994). Szerszego omówienia wymaga ponadto określenie relacji między akredytacjami o charakterze akademickim (dyscyplinowym) a akredytacjami typu zawodowego, którymi mogą być zainteresowane stowarzyszenia zawodowe, organizacje pracodawców itp.

Fakty, czyli próby wewnętrznej oceny jakości kształcenia

Niezależnie od stopnia akceptacji idei monitorowania jakości kształcenia w środowisku akademickim, część szkół wyższych podjęła próby analizy przebiegu procesu kształcenia bądź to na szczeblu uczelni, bądź też – częściej – wydziału. W jakim kierunku idą te poczynania, czemu służą ich rezultaty – to najogólniejsze pytania, na które starano się uzyskać odpowiedź na podstawie badania ankietowego, podjętego w pierwszym etapie realizacji powołanego wcześniej projektu, finansowanego przez Biuro TEMPUS.

Projekt oparto na dwóch założeniach. Pierwsze – że o powodzeniu koncepcji tworzenia krajowego systemu oceny jakości kształcenia decyduje stopień akceptacji tej koncepcji przez środowisko akademickie. W przeciwnym razie taka próba ingerencji w wewnętrzne sprawy uczelni może być potraktowana jako nowa forma weryfikacji kadry. Istnieje wiele przykładów na potwierdzenie tezy, iż nie chciane innowacje przybiorą charakter działań pozornych¹⁰.

Drugie założenie przyjęte w projekcie: krajowy system oceny jakości kształcenia musi mieć instrumentalnie silne wsparcie w inicjatywach wychodzących od uczelni, w samoocenie. Z tego punktu widzenia istotna jest autorefleksja dotycząca „misji” szkoły, założonych sposobów jej realizacji, oraz sama realizacja.

Wiedza o konkretnych przedsięwzięciach szkół wyższych, mających na celu podnoszenie i utrzymanie na wysokim poziomie jakości kształcenia, może być wykorzystana jako podstawa sformułowania hipotez co do potrzeby i realnych szans utworzenia takich zabezpieczeń na szczeblu kraju.

Badanie ankietowe przeprowadzone na przełomie listopada i grudnia 1994 r. miało dać ogólną orientację przynajmniej w następujących kwestiach:

- Czy w szkołach wyższych istnieją – jeżeli tak, to jakie – instytucjonalne mechanizmy sprzyjające zapewnianiu i podnoszeniu poziomu jakości dydaktyki?
- Czy w uczelniach gromadzone są dane o jakości kształcenia; jeśli tak, to jakiego typu są to dane i jakich procedur używa się 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 takie informacje zbierają?

Do badania skonstruowano dwa kwestionariusze ankiety, odzwierciedlające płaszczyzny rozważań problemu oceny jakości kształcenia: gwarancji instytucjonalnych służących podnoszeniu i utrzymywaniu na wysokim poziomie jakości dydaktyki (ankieta I) oraz form i procedur oceny jakości kształcenia stosowanych na wydziałach lub w innych jednostkach organizacyjnych, odpowiedzialnych za przebieg kształcenia na danym kierunku (ankieta II). Pytania skoncentrowano tylko na wybranych procedurach i formach wykorzystywanych do oceny jakości kształcenia w uczelniach, takich jak zbieranie opinii studentów o zajęciach dydaktycznych, prace nad programami kształcenia czy doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich. Jeśli jednak na wydziale (kierunku) stosowane było inne podejście do problemu, to również ono zostało uwzględnione.

¹⁰ Uczelnie mają nie spotykaną w innych instytucjach zdolność adaptacji do nowych warunków, co sprawia, że wiele z nich – dotyczy to przede wszystkim uniwersytetów – przetrwało w nie zmienionej postaci przez wieki. Ta właśnie cecha przesądza o sukcesie bądź niepowodzeniu każdej innowacji pochodzącej z zewnątrz. Szanse sukcesu zwiększa stopień zbieżności innowacji z wartościami i opiniami obowiązującymi w środowisku akademickim (Vught, ed. 1989).

Na prośbę skierowaną do szkół wyższych o udział w badaniach odpowiedziało 37 uczelni podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej (70%), dwie akademie medyczne oraz 9 wyższych szkół niepaństwowych (tabela 1).

Tabela 1
Udział liczbowy uczelni w badaniu

Uczelnie	Liczba ankiet wysłanych do uczelni	Liczba uzyskanych odpowiedzi ^a
Uniwersytety	11 (8) ^b	6 (5) ^b
Politechniki	14 (7)	12 (6)
Wyższe szkoły inżynierskie	4	2
Akademie ekonomiczne	5 (1)	5 (1)
Akademie rolnicze	9 (6)	6 (5)
Wyższe szkoły pedagogiczne	9	3
Razem	52	34

^a Ponadto dwa uniwersytety i jedna politechnika przesłały w odpowiedzi list z informacją, że w uczelni nie prowadzi się oceny jakości kształcenia.

^b W nawiasach podano liczbę uczelni o poszerzonym zakresie autonomii oraz liczbę tych uczelni uczestniczących w badaniu.

Badanie spotkało się z największym odzewem ze strony akademii ekonomicznych oraz politechnik. Warto także zwrócić uwagę na stosunkowo duży udział uczelni korzystających z szerokiego zakresu autonomii. Wypełnione ankiety dotyczące form i procedur oceny jakości kształcenia, stosowanych w jednostkach organizacyjnych odpowiedzialnych za przebieg kształcenia, uzyskano od 66 kierunków uniwersyteckich, 82 realizowanych na politechnikach, 10 w wyższych szkołach inżynierskich, 9 w akademiach ekonomicznych, 18 w rolniczych i 13 w wyższych szkołach pedagogicznych (w sumie 198 ankiet).

Prezentowane dalej wyniki dotyczą szkół wyższych podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej¹¹, gdyż te uczelnie najliczniej wzięły udział w badaniu.

Mechanizmy zapewniania jakości kształcenia na poziomie uczelni

Blisko 40% szkół wyższych uczestniczących w badaniu udzieliło twierdzącej odpowiedzi na pytanie, czy w statucie uczelni istnieje zapis o obowiązku bądź o potrzebie dokonywania oceny jakości kształcenia. Analiza treści statutów wskazuje, iż zapis ten polega na delegacji stosownych zaleceń na poziom wydziału, instytutu bądź katedry i najczęściej odnosi się do okresowych ocen nauczycieli akademickich, trybu oraz zasad powoływania właściwych merytorycznie komisji dokonujących takich ocen bądź też do wskazania jednostki czy osoby odpowiedzialnej za przebieg procesu kształcenia. Szczegółowe kryteria i tryb oceny nauczycieli zawierają czasem załączniki do statutów. Przypadki wymieniania w zakresie kompetencji se-

¹¹ Opracowanie danych ma charakter wstępny, ilościowy.

Jesteśmy w dalszym ciągu na etapie gromadzenia kwestionariuszy ankiet, przesyłanych z kolejnych wydziałów i kierunków studiów. Pełniejsza analiza materiału będzie możliwa w późniejszym terminie.

natu „oceniań poziomu kształcenia w uniwersytecie oraz wysłuchiwanie opinii przedstawicieli środowisk pozauniwersyteckich w sprawach kształcenia” należą raczej do rzadkości. W statutach przeważają sformułowania typu: „Rada instytutu ocenia działalność dydaktyczną jednostek organizacyjnych wchodzących w jego skład”, „Dziekan nadzoruje prawidłowość i jakość procesu dydaktycznego na wydziale”, „Do zadań kierownika katedry należy dbanie o właściwą realizację i poziom zajęć dydaktycznych”, „Do kompetencji rady wydziału należy dokonywanie oceny realizacji procesu dydaktycznego”.

Według 20 badanych uczelni władze wydziału są obligowane (na podstawie uchwał senatu, rozporządzeń rektora itp.) do składania władzom uczelni sprawozdań i wniosków z przeprowadzonej oceny jakości kształcenia. W większości przypadków forma tych sprawozdań jest dowolna, choć przeważnie obejmują one podobny zakres informacji o charakterze ilościowym: sprawność i terminowość zaliczeń na poszczególnych kierunkach oraz latach studiów. W pięciu uczelniach ocena jakości kształcenia trwa – z krótką przerwą na początku lat dziewięćdziesiątych – od 30 lat. W pozostałych, w których ta zasada obowiązuje, zaczęto ją wprowadzać od 1992 r.

W nielicznych przypadkach mamy do czynienia z uchwałami senatu zobowiązującymi władze wydziałów do oceny zajęć dydaktycznych – czasem wspólnie z samorządem studenckim – na podstawie opinii studentów.

W 27 uczelniach nauczyciele akademicy uczestniczą w różnego rodzaju kursach (warsztatach, seminariach) doskonalenia umiejętności pedagogicznych. Aktywność tego typu ma przeważnie charakter nieobligatoryjny; jeśli jednak istnieje w tym zakresie jakiś obowiązek, to odnosi się on do asystentów; w kilku statutach uczelnianych sformułowany jest wymóg posiadania przygotowania pedagogicznego przez kandydata na stanowisko asystenta przy zatrudnieniu na czas nieokreślony. W niektórych uczelniach bierze się pod uwagę poziom przygotowania pedagogicznego przy awansach (drogą konkursu) również na wyższe stanowiska.

Z uzyskanych odpowiedzi na otwarte pytanie o specyficzne dla danej szkoły wyższej formy promowania dydaktyki w relacji do innych zadań wynika, iż w tym zakresie pozostawiona jest całkowita swoboda wydziałom i innym jednostkom organizacyjnym uczelni odpowiedzialnym za realizację dydaktyki (katedry, instytuty).

Programy kształcenia

Jedno z pytań skierowanych do władz wydziałów dotyczyło sposobu rozwiązania problemu tzw. minimów programowych oraz sposobu budowy programu z punktu widzenia jego kompatybilności w stosunku do analogicznych programów innych uczelni. Uzyskane wyniki ilustruje tabela 2.

W 1/3 wydziałów objętych badaniem programy kształcenia porównywane są z programami realizowanymi w innych uczelniach; coraz powszechniej minima programowe uzgadniane są na spotkaniach dziekanów reprezentujących poszczególne kierunki studiów bądź też na forum towarzystw naukowych. W takim samym stopniu uczelnie, a właściwie wydziały, opracowują programy w wyniku wewnętrznych uzgodnień i negocjacji, uwzględniając m.in. własne możliwości kadrowe. Część szkół wyższych przyjęła za podstawę w tym zakresie projekty komisji resortowych Ministerstwa Edukacji Narodowej. Tendencja do konsultowania programów z wydziałami z innych uczelni zarysowuje się silniej na kierunkach technicznych niż na humanistycznych.

Tabela 2

Odniesienia przy tworzeniu programów studiów realizowanych na wybranych kierunkach

Odniesienia	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły inżynierskie	Akademie ekonomiczne	Akademie rolnicze	Wyższe szkoły pedagogiczne	Ogółem ^a
Zagraniczne	2	12	-	-	-	-	14 (7)
Krajowe	20	26	6	1	7	2	62 (32)
Uczelnia	3	10	1	1	2	1	18 (9)
Wydział	26	15	-	2	1	4	48 (24)
MEN	-	12	3	3	6	-	24 (12)
Brak	6	-	-	-	-	2	8 (4)
Inne	3	4	-	-	1	-	8 (4)
Brak danych	6	3	-	2	1	4	16 (8)
Ogółem	66	82	10	9	18	13	198 (100)

^a W nawiasach podano odsetki.

Istnieją kierunki, na których nie występuje pojęcie minimum programowego; są również takie, które opracowały programy kształcenia we współpracy z ośrodkami zagranicznymi, z którymi dokonują wymiany studentów, oraz takie, które mają akredytację Europejskiej Federacji Krajowych Stowarzyszeń Inżynierów (FEANI).

Formy oceny jakości kształcenia na szczeblu wydziału (kierunku)

Mniej niż połowa wydziałów i kierunków objętych badaniem prowadzi systematyczne analizy poziomu zajęć dydaktycznych. Czasem mają one charakter omówień wykładowcy z asystentami wyników prac pisemnych studentów czy hospitacji zajęć prowadzonych przez młodszych nauczycieli akademickich, najczęściej jednak są to ogólne podsumowania dokonywane po zakończeniu semestru na posiedzeniach rad wydziałów.

Na 12 kierunkach uniwersyteckich i 11 politechnicznych wszyscy nauczyciele akademicy zbierają opinie studentów o prowadzonych przez siebie zajęciach; analogicznie w 27 i 39 przypadkach robią to niektórzy, a na 27 (32) kierunkach nie ma w ogóle takiego obyczaju. W pozostałych uczelniach tylko na dwóch kierunkach wszyscy nauczyciele pytają studentów o to, jak odbierane są ich zajęcia, w innych raczej się tego nie stosuje albo praktykuje tylko sporadycznie.

Na 15 kierunkach uniwersyteckich i 19 politechnicznych opinie studentów zbierane są na podstawie jednego wystandaryzowanego narzędzia; w niektórych przypadkach kwestionariu-

sze ankiety opracowywane są przez senackie komisje dydaktyczne. Częściej jednak każdy prowadzący zajęcia sam układa pytania do ankiety¹².

Sądząc na podstawie przytoczonych danych, procedura gromadzenia opinii o własnych zajęciach przez nauczycieli akademickich – tam gdzie jest stosowana – ma służyć samodoskonaleniu, poprawie jakości konkretnych zajęć. Tak zresztą formułowana jest w większości przypadków również odpowiedź na pytanie, do jakich celów wykorzystywane są opinie studentów o zajęciach dydaktycznych. Na kilku kierunkach stanowią one element polityki kadrowej – brane są pod uwagę przy ocenie okresowej nauczycieli akademickich, przyznawaniu nagród rektorskich itp.

W nielicznych przypadkach (na 2 kierunkach uniwersyteckich, 5 politechnicznych, 1 rolniczym i 1 w wyższej szkole pedagogicznej) zaprasza się na egzamin zewnętrznych egzaminatorów; dotyczy to również egzaminów dyplomowych. Praktyka zapraszania na egzamin dyplomowy osób spoza wydziału (uczelni), recenzentów bądź egzaminatorów występuje sporadycznie na wielu wydziałach i kierunkach objętych badaniem (21 uniwersyteckich, 41 politechnicznych, 8 rolniczych, 5 w szkołach inżynierskich i 6 w wyższych szkołach pedagogicznych). Chodzi tu zazwyczaj o egzaminy dyplomowe studentów, którzy mają stypendia fundowane i tematy prac związane z zakładem fundatora, ale także o brak na wydziale (kierunku) specjalistów z danej dziedziny. Częściej mamy zatem do czynienia z sytuacjami spowodowanymi koniecznością niż z wyborem. Do rzadkości należą międzywydziałowe czy międzyuczelniane umowy oparte na zasadzie wymiany studentów-dyplomantów, recenzentów i egzaminatorów.

Na pytanie, czy istnieją na wydziałach jakieś szczególne formy promowania dydaktyki, w blisko 50% ankiet nie ma odpowiedzi albo jest odpowiedź przecząca: dydaktyka nie jest na wydziale promowana. W pozostałych ankietach najczęściej (13 razy) występują w tym kontekście: nagrody i konkursy na najlepsze podręczniki, pomoce dydaktyczne, stanowiska laboratoryjne; seminaria i konferencje poświęcone dydaktyce szkoły wyższej (13); nagrody rektorskie i rad wydziałów, inne formy zachęty finansowej (12); indywidualizacja kształcenia, możliwość wyboru zajęć, system punktowy (10) oraz wykłady poszerzające program, prowadzone przez specjalistów z kraju i zagranicy (10).

Informacje o studentach i absolwentach gromadzone przez uczelnie

W większości przypadków szkoły wyższe nie dysponują elektronicznym systemem gromadzenia danych o studentach czy absolwentach. Systemami na szczeblu ogólnouczelnianym dysponuje 7 spośród badanych politechnik a ponadto 2 – na niektórych wydziałach. Z nadesłanych informacji wynika, iż w najtrudniejszej sytuacji pod tym względem są uczelnie rolnicze.

Przeważnie systemy elektroniczne wykorzystywane są do zbierania danych umożliwiających śledzenie sprawności kształcenia na poszczególnych etapach studiów (odpad, odświeżenie w ujęciu semestralnym, przeciętny czas trwania studiów – tabela 3).

¹² Dołączone do ankiety wzory narzędzi stosowanych na wydziałach zostaną opracowane oddzielnie.

Tabela 3
Rodzaj gromadzonych przez uczelnie informacji o studentach (i absolwentach)

Informacja	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły inżynierskie	Akademie ekonomiczne	Akademie rolnicze	Wyższe szkoły pedagogiczne
Wyniki w nauce (semestralnie)	2	7	1	2	-	1
Odpad i odsiew na poszczególnych etapach studiów	2	7	1	2	-	-
Społeczno-demograficzne cechy studentów	2	6	-	-	-	-
Motywy studiowania	-	2	-	-	-	-
Czas trwania studiów	1	7	2	2	-	1
Opinie absolwentów o jakości posiadanego wykształcenia	-	1	-	-	-	-
Bezrobocie wśród absolwentów	-	-	-	-	-	-
Inne informacje	1	2	-	-	1	-

Większość danych dotyczących sprawności studiów dostępna jest na szczeblu wydziałów (kierunków). Również na tym poziomie struktury organizacyjnej częściej sięga się do opinii absolwentów o tym, jak oceniają posiadane wykształcenie (tabela 4). Na większości wydziałów (kierunków) – niezależnie od typu uczelni – wykorzystywane są w tym celu zjazdy absolwentów i inne okolicznościowe spotkania. Coraz częściej stosuje się jednak jako zasadę wręczanie absolwentom kwestionariusza ankiety z prośbą o wypełnienie przed opuszczeniem uczelni.

Tablica 4
Rozkład odpowiedzi na pytanie, czy w danej uczelni zbierane są opinie absolwentów na temat zdobytego wykształcenia

Odpowiedź	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły inżynierskie	Akademie ekonomiczne	Akademie rolnicze	Wyższe szkoły pedagogiczne
Tak	6	18	3	2	6	2
Tak, czasami	32	44	6	5	10	7
Nie	28	20	1	2	2	4

W ośmiu badanych uczelniach istnieją wyspecjalizowane komórki, zajmujące się badaniem przebiegu procesu kształcenia, analizą i budową narzędzi do pomiaru wyników kształcenia, a także doskonaleniem pedagogicznych kwalifikacji nauczycieli akademickich; w kolejnych dziesięciu spełniają one tylko niektóre z wymienionych zadań. Jednostki organizacyjne tego typu występują częściej w uczelniach o profilu zawodowym niż na uniwersytetach.

Zamiast podsumowania

Przytoczone wstępne dane ilościowe z badania nad sposobami podejścia uczelni do problemu jakości kształcenia, a także podsumowanie rezultatów dyskusji toczących się w różnych gremiach, stanowią rodzaj zapisu stanu, w jakim trwają rozważania nad możli-

wościami wprowadzenia krajowego systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych. Zebrany materiał upoważnia, jak się wydaje, do sformułowania kilku stwierdzeń ogólnych.

W szkołach wyższych obserwujemy wzrost zainteresowania jakością kształcenia. Przejawia się to m.in. w coraz częściej podejmowanych próbach uzgodnień najistotniejszych kwestii programowych między władzami wydziałów, w regularnych spotkaniach dziekanów reprezentujących wiele kierunków studiów prowadzonych w uczelniach różnego typu, powołaniu „instytucji” seminariów dydaktycznych, poświęconych szczegółowym dyscyplinom kształcenia.

Uwadze poświęcanej jakości kształcenia nie towarzyszy odpowiedni wzrost zainteresowania sprawdzaniem wyników kształcenia. Znane są jedynie nieliczne przypadki podejmowania działań w tym zakresie na szczeblu uczelni. Na poziomie wydziału ocena jakości kształcenia dokonywana jest przeważnie przez samych nauczycieli, na własny użytek.

Rzadko pojawia się argument o potrzebie tworzenia systemu oceny jakości kształcenia. Nie ma – co za tym idzie – jasności co do celu tworzenia takiego systemu.

Zdaniem części środowiska akademickiego, potrzeba akredytacji wynika z konieczności potwierdzenia zgodności działania poszczególnych kierunków studiów z warunkami określonymi w ustawach oraz w innych przepisach regulujących zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Najwięcej kontrowersji budzą propozycje łączenia wyników ewentualnej oceny z alokacją środków budżetowych.

Istnieją zróżnicowane sposoby podejścia do programów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, przy opracowywaniu programów przyjmowane są różne standardy (uczelniane, krajowe, międzynarodowe).

Każda uczelnia podchodzi do problemu wewnętrznej oceny jakości kształcenia w odmienny sposób, różny zatem jest stan zaawansowania prac nad wewnętrznymi kryteriami oceny jakości tego procesu.

Szkoły wyższe dysponują bardzo zróżnicowaną bazą danych; dotyczy to zarówno wyposażenia, czyli zabezpieczenia od strony technicznej procesu gromadzenia informacji, jak i jakości zbieranych informacji.

Jeśliby zatem poczynione wyżej spostrzeżenia miały być podstawą rozstrzygnięć w kwestii charakteru zewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, to należałoby sugerować jak najdalej posunięte odejście od standaryzacji kryteriów na rzecz ich indywidualizacji.

Literatura

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.

Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L. 1983

Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa: PWN.

El-Khawas E. 1994

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

Jabłeczka J. 1993

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

Jeffery R. 1993

Study of Accreditation and Quality Assurance of Teacher Training in Polish Kolegia. Warsaw: PHARE, Report 1 – Policy Unit.

Neave G., Vught F.A. van (ed.) 1991

Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. London: Pergamon Press.

Vught F.A. van (ed.) 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. Higher Education Policy Series” 7, London: Jessica Kingsley Publ.

Vroeijenstijn A.I. 1995

Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education. Higher Education Policy Series 30, London: Jessica Kingsley Publ.