

Dorota Jankowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

O wewnętrznych systemach zapewniania jakości w uczelniach polskich w kontekście specyfiki ich genezy i wdrożeń

Artykuł, dotyczący obszaru problematyki jakości kształcenia akademickiego, głównym przedmiotem swoich zainteresowań czyni wewnętrzne systemy zapewniania jakości. Systemy te stanowią już powszechnie występujący i prawnie ugruntowany, trwały element funkcjonowania i organizacji polskich uczelni, niemniej przecież wciąż pozostający w procesie dookreślania swojego znaczenia.

Idea tworzenia systemów zapewniania jakości

Samo pojęcie *jakości* w odróżnieniu od *ilości* wiąże się z tym, co niewymierne, co z uwagi na złożoność i wielowymiarowość składających się na nią procesów nie poddaje się pomiarowi, a co zarazem w swoim zakresie zawiera pierwiastek wartościujący. Jakość łączy się bowiem ze stanem pożądanym, określanym z punktu widzenia podmiotu wartościującego. Jakość uczelni w wymiarach dydaktycznych bywa powszechnie rozumiana jako przygotowanie do realizacji wypływających z jej misji celów, operacjonalizowanych w formułach zakładanych efektów kształcenia. Przy takim rozumieniu miarą jakości dokonujących się w uczelni procesów kształcenia czyni się dziś osiągnane efekty.

Idea tworzenia systemów zapewniania jakości pojawiła się pod koniec XX wieku w dyskusjach nad stanem szkolnictwa wyższego, dotyczących zapobieganiu obniżania się poziomu kształcenia. Wyrosła z filozofii, według której źródłem wysokiej jakości procesu kształcenia jest systematycznie prowadzona jego ocena wewnętrzna. Wewnętrzne systemy jakości, dążąc do możliwej obiektywizacji pomiaru i oceny jakości funkcjonowania

uczelnii oraz dokonującego się w niej procesu kształcenia, przyjmują podmiotowe uczestnictwo społeczności akademickiej. Jednostki składające się na wewnętrzny system zapewniania jakości miały definiować problemy swojej uczelni zgodnie z własnym rozpoznaniem sytuacji. W tym znaczeniu celem wewnętrznych systemów zapewniania jakości było stworzenie swoistego uzupełnienia i przeciwwagi dla zewnętrznych systemów oceny jakości uczelni.

Wewnętrzne systemy jakości w uczelniach polskich tworzone są od kilkunastu lat. Ich zwolennicy deklarowali, że zasadniczym celem jest zapewnianie i systematyczne podnoszenie jakości kształcenia akademickiego, rozumianego w łączności z procesem badań naukowych, oraz rozwijanie kultury jakości pośród i poprzez wszystkich członków społeczności akademickiej. Pomimo pozornej jasności tak sformułowanego celu, środowisko akademickie niejednoznacznie interpretowało ideę tworzenia wewnętrznych systemów jakości i prezentowało wobec niej zróżnicowane postawy: od akceptacji i przekonania o jej potrzebie, po nieufność i obawy, że w gruncie rzeczy owe „systemy jakości” przyczynią się do zbiurokratyzowania szkolnictwa wyższego. Zasadnicze różnice stanowisk wynikały ze sposobu odpowiedzi na pytanie: czy wewnętrzne systemy jakości mogą stanowić konstrukt operacyjny, generowany i rozwijany w obszarze praktyk akademickich, czy też jedynie – formalny, będący efektem przyjętych w polityce edukacyjnej ministerialnych rozwiązań, wynikających z międzynarodowych zobowiązań? Poglębiamy problem: czy tworzenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości w przekonaniu środowisk akademickich będzie odczuwane jako ich wewnętrzna powinność, czy może w gruncie rzeczy narzucona zewnętrznie konieczność, nie do końca oczekiwana?

Aby odpowiedzieć na te pytania, należy powrócić do okoliczności, które zadecydowały o powstawaniu wewnętrznych systemów jakości.

Kształcenie w europejskim szkolnictwie wyższym w warunkach umasowienia – nagłościenie problemu zagrożonej jakości

Problematyka jakości kształcenia pojawiła się w prawie i piśmiennictwie europejskim jako efekt gwałtownego ilościowego wzrostu szkolnictwa wyższego, który nastąpił w połowie XX wieku. W oficjalnych doku-

mentach oraz odwołujących się doń licznych opracowaniach teoretycznych wskazuje się, iż bezpośrednimi przyczynami umasowienia kształcenia na poziomie wyższym były zachodzące wówczas w Europie zmiany ekonomiczno-gospodarcze oraz społeczno-kulturowe, spowodowane zapoczątkowaną jeszcze w XIX wieku rewolucją naukowo-techniczną oraz postępującą demokratyzacją, jak też przyjęciem ideologii liberalizmu i zwycięstwem kultury konsumpcji. Już w połowie XX wieku pojawiła się idea budowy społeczeństwa opartego na wiedzy (do której chętnie nawiązują stanowiska merytokratyczne), zgodnie z którą to właśnie wiedza (a więc i wykształcenie) stanowi gwarant rozwoju społecznego i indywidualnego. Dokonujący się postęp spowodował wzrost zapotrzebowania rynku pracy na wysoko kwalifikowanych pracowników, a umocnienie się liberalizmu oraz racjonalności indywidualistycznej i merkantylnej pogłębiło postrzeganie edukacji wyższej w kategoriach dostępnego dla ogółu zainteresowanych narzędzia realizacji osobistych planów życiowych. Dodać należy – narzędzia gwarantującego ekonomiczny i zawodowy sukces.

Ten splot czynników sprzyjał wzmocnieniu przyjętej już w latach sześćdziesiątych w krajach Europy Zachodniej polityki edukacyjnej wzrostu ilościowego – walki o wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym, urynkwienia i konkurencyjności. Zmiany w szkolnictwie wyższym wpływały też z oczekiwań, że w większym zakresie włączy się ono w rozwój społeczno-gospodarczy jednoczącej się Europy. Wartości, funkcje i kształt organizacyjny europejskich systemów szkolnictwa wyższego zaczęły być wyznaczane mechanizmami gospodarki rynkowej, siłami ponadnarodowych i krajowych korporacji politycznych oraz gospodarczych, a także – odpowiadającymi na nie – decyzjami rządów państwowych.

Bez wątplenia głównym instrumentem zmian zachodzących w europejskim szkolnictwie wyższym stał się proces boloński, o którym napisano już bardzo wiele. W kontekście namysłu nad jakością kształcenia i narodzinami idei tworzenia wewnętrznych systemów jej zapewniania warto wszak przypomnieć, że dla osiągnięcia strategicznego celu procesu – stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – obok sygnalizowanych działań (opracowania czytelnych stopni naukowych, wprowadzenia dwustopniowego systemu studiów i punktów kredytowych ECTS, promocji mobilności studentów) wskazuje się właśnie na propagowanie współpracy w opracowywaniu rozwiązań zapewniających wysoką

jakość kształcenia na poziomie wyższym. W ramach procesu bolońskiego w 2001 roku w Pradze wezwano Europejską Sieć na Rzecz Jakości Kształcenia w Szkolnictwie Wyższym (ENQA) do współpracy w zakresie wypracowywania mechanizmów zapewniania jakości w wymiarze europejskim, a w 2003 roku w Berlinie zainicjowano prace tworzenia zestawu standardów, procedur oraz wytycznych zapewniających jakość kształcenia wyższego w Europie¹. Raporty, stanowiące pokłosie posiedzeń w Berlinie², potem Bergen (2005), Londynie (2007) i Pradze (2009), precyzują i zarazem umiędzynarodawiają standardy zapewniania jakości. Deklaracja z Bergen sformułowała siedem standardów, promowanych uczelniom krajów uczestniczących w procesie bolońskim³. Problem jakości edukacji akademickiej zaczął być prezentowany w kontekście potrzeby poddawania jej formalnemu systemowi ocen, zgodnym z przyjętymi standardami i wskaźnikami.

¹ Do współpracy przy opracowywaniu standardów obok ENQA zaproszono EUA, European Association of Institutions in Higher Education i National Unions of Students in Europe.

² „Ministrowie zwracają uwagę na konieczność wypracowania wspólnych kryteriów i metodologii zapewniania jakości (...). Na poziomie europejskim ministrowie zwracają się do ENQA za pośrednictwem jego członków, z prośbą o opracowanie we współpracy z EUA, EURASHE i ESIB uzgodnionego zestawu standardów, procedur i wskazówek dotyczących zapewniania jakości, przeanalizowanie możliwości wprowadzenia odpowiedniego systemu oceny środowiskowej dla agencji lub organów ds. zapewniania jakości i/lub akredytacji oraz przedstawienia raportu z tych prac ministrom w 2005 r. za pośrednictwem Grupy Wdrożeniowej”. „Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”, komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września 2003. Dokument pobrano ze strony Ekspertów Bolońskich: <http://ekspercibolonscy.org.pl/dokumenty-i-publikacje> (1.09.2013).

³ Wskazywano na: opracowanie polityki oraz procedur zapewnienia jakości; zatwierdzenie, monitoring oraz okresowy przegląd programów oraz ich efektów; ocenianie studentów według opublikowanych i konsekwentnie stosowanych kryteriów, przepisów i procedur, zapewnienie jakości kadry dydaktycznej; wystarczające zasoby do nauki oraz środki wsparcia dla studentów; systemy informacyjne gromadzące i wykorzystujące informacje dotyczące zarządzania programami studiów; publikowanie informacji aktualnych i obiektywnych, w ujęciu ilościowym i jakościowym, na temat oferowanych programów oraz ich efektów.

Zmiany ilościowe w polskim szkolnictwie wyższym a problem jakości kształcenia

Właśnie w kontekście zmierzającej ku umasowieniu oraz integrującej się – w rozumieniu ujednoczonej strukturalnie i prorynkowej – edukacji doszło w naszym kraju do zmian w szkolnictwie wyższym, które z uwagi na ich dynamikę nazywane są dziś rewolucyjnymi. Zmiany te wyrażały się gwałtownym ilościowym wzrostem tak liczby uczelni, jak i studentów, który to wzrost swoiste apogeum osiągnął w 2006 roku i właściwie (z tylko nieznacznymi tendencjami spadkowymi) utrzymywał się przez kolejne cztery lata. Zanotowano wówczas wzrost liczby polskich uczelni do liczby czterystu czterdziestu ośmiu (od stu dwunastu w 1990 roku)⁴, a także spektakularny wzrost (pięciokrotny w stosunku do roku 1990!) liczby studentów (w 2006 studiowało 1941 tys. osób, w tym 640 tys. w uczelniach niepublicznych). Zjawisko umasowienia kształcenia, które – jak wspomniano – pojawiło się od lat sześćdziesiątych w Europie Zachodniej, zaistniało i w naszym kraju.

Na taki ilościowy sukces polskiej edukacji miały niewątpliwy wpływ czynniki demograficzne (liczebność grupy młodzieży w „wieku studiów”) oraz społeczne – efekt rosnących aspiracji edukacyjnych i zainteresowania studiami społeczeństwa polskiego. Chociaż ta druga grupa czynników nadal intensywnie oddziałuje⁵ i decyduje o utrzymywaniu się współczynnika skolaryzacji netto na wciąż wysokim, plasującym nas w europejskiej czołówce poziomie (w roku akademickim 2012/3 – 40,2%, niemniej warto zaznaczyć, że od 2010 roku wykazuje on tendencje spadkowe⁶), z uwagi na zmiany demograficzne (wkroczenie niżej demograficznego w wiek studiów) – liczba studentów po wspomnianym okresie *boomu* od 2011 roku

⁴ Taka liczba uczelni wyższych była związana przede wszystkim z dynamicznym rozwojem szkolnictwa niepublicznego.

⁵ Liczba wszystkich studentów przyjętych na studia w roku akademickim 2011/12 wynosiła 435 tys., co stanowiło aż 83% kohorty wiekowej dziewiętnastolatków. Świadczy to o dużym zainteresowaniu młodzieży kontynuacją kształcenia na poziomie wyższym. Za: M. Kłobuszewska i in., *Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym*, w: *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*, Warszawa 2013, s. 30.

⁶ Na podst. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012*, GUS, Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2013, tab. 1.4: Studenci szkół wyższych według grup, podgrup kierunków i form studiów, s. 82.

zaczęła spadać. Co więcej, nie jest to zjawisko krótkotrwałe i przejściowe. Jak czytamy w odwołującym się do prognozy demograficznej GUS na lata 2011–2035 opracowaniu *Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013*, wydanym przez MNiSW, „wskutek postępującego niżu demograficznego w latach 2023–25 liczba studentów na polskich uczelniach spadnie do ok. 1,23 mln osób. W późniejszych latach liczba studentów będzie ponownie wzrastać, ale nie osiągnie poziomu z pierwszej dekady XXI wieku”⁷.

Paradoksalnie, być może ten spadek wskaźników, opisujących stan szkolnictwa w Polsce, stanie się szansą dla wzrostu jakości edukacji akademickiej. Sukces osiągnięcia jednego z najwyższych wskaźników skolaryzacji wśród krajów OECD i uczynienie kształcenia na poziomie wyższym masowym, okupiony został jednak dramatycznym obniżeniem jakości uczelni i kształcenia⁸. Wydaje się bowiem, że Polska, uczestniczka procesu bolońskiego, w swoich działaniach reformatorskich skupiła się na upowszechnianiu szkolnictwa wyższego, zaniedbując inne kwestie, jak choćby ochronę kultury akademickiej, racjonalnego zróżnicowania uczelni, wyważenia ich relacji z rynkiem, problemy programów kształcenia, form LLL itd. Powstające jak grzyby po deszczu w latach 1990–2010 uczelnie niepubliczne stanowiły zazwyczaj jednostki małe (i bardzo małe), oferujące kształcenie w bardzo ograniczonym zakresie. Dominującą w nich formą studiowania były studia niestacjonarne. Wspomniane wyżej zmiany demograficzne („niżu wieku studiów”) już zadecydowały o niepodejmowaniu studiów na najsłabszych, niesatysfakcjonujących studentów uczelniach, proponujących gorsze warunki studiowania (zanotowano spadek liczby uczelni niepublicznych do trzystu dwudziestu jeden w roku 2012, gdy rok wcześniej wynosiła ona trzysta dwadzieścia osiem). Od roku 2010 doszło także do ciekawych zmian w odniesieniu do popularności formy studiów. Spada liczba studentów studiujących w trybie niestacjonarnym (tak na uczelniach publicznych, jak i niepublicznych), gdzie jakość kształcenia

⁷ *Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, s. 8.

⁸ Oczywiście wysokie wskaźniki skolaryzacji na poziomie studiów w krajach Europy zawsze łączą się ze zjawiskiem obniżania jakości kształcenia, stąd problem utrzymania wysokiej jakości kształcenia w warunkach masowości edukacji akademickiej nie jest problemem lokalnym, tylko globalnym.

częstokroć szczególnie była zagrożona⁹, a zwiększa się udział studentów studiujących stacjonarnie w uczelniach publicznych, ocenianych zdecydowanie lepiej (w roku 2000 stanowili oni 40% ogółu studentów, w roku 2010 – 46%, w roku 2011 aż 49%!¹⁰). To zjawisko ma też swoją ciemną stronę – na stacjonarne studia do uczelni publicznych (uchodzących za elitarne) trafia dziś i trafiać będzie w nadchodzących latach młodzież – najogólniej mówiąc – średnia, z niższym potencjałem intelektualnym i motywacją do studiowania niż ta sprzed dekady.

Trzeba też pamiętać o oczywistości, że jakość kształcenia w warunkach masowości studiów, szczególnie na kierunkach popularnych, zagrożona jest faktem wyjątkowo niekorzystnych proporcji liczby studentów do kadry profesorskiej i nauczycieli akademickich¹¹. W okresie minionego dwudziestolecia, dynamicznego wzrostu liczby studentów, zanotowano wzrost liczby pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich tylko o 60%. W roku 2011 uczelnie zapewniały ponad osiemdziesiąt tysięcy etatów nauczycieli akademickich, przy czym w związku z jeszcze występującą, acz już ograniczoną prawnie¹², wieloetatowością można przypuszczać, że jest ich jednak mniej. Liczba nauczycieli akademickich wykazywała umiarkowany wzrost do roku 2011, kiedy to uczelnie zahamowały tworzenie miejsc pracy dla adiunktów i asystentów (ich liczba w stosunku do roku 2010 spadła). Niemniej obniżenie liczby studentów i tak spowodowało polepszenie współczynnika liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego, a więc zaistniała szansa poprawy dostępności kadry dla studentów¹³.

⁹ Od 2010 roku po raz pierwszy od ponad dekady liczba studentów stacjonarnych stanowiła 51% ogółu studentów i przewyższyła liczbę studentów niestacjonarnych, a w 2011 różnica ta poszerzyła się o kolejne odsetki: studenci stacjonarni – 53%, niestacjonarni – 47%. Za: M. Kłobuszewska i in., *Analiza najważniejszych trendów...*, s. 30–33.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Warto odnotować zainicjowanie symptomatycznego kierunku zmian na polskich uczelniach spadku liczby studentów na kierunkach masowych, takich jak ekonomiczno-administracyjne, pedagogiczne, społeczne, przy wzroście liczby przyjętych na kierunki ścisłe i techniczne oraz ochrony i bezpieczeństwa (na podst. *Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013*, s. 16–17). Zjawisko to zdaje się wskazywać na proces pewnego dostosowywania się do rynku pracy i powinno być ocenione pozytywnie.

¹² Zakaz wieloetatowości wprowadziła Ustawa z 18 marca 2011 r. Prawo o szkolnictwie wyższym.

¹³ Por. M. Kłobuszewska i in., *Analiza najważniejszych trendów...*, s. 34–35.

Zauważone okoliczności z jednej strony stanowią wielki problem stojący przed szkolnictwem wyższym, z drugiej, być może, ostatecznie mogą pomóc w walce o zapewnianie jego jakości.

Mechanizmy kontroli jakości w szkolnictwie wyższym – ku wewnętrznym systemom jakości

Warto zauważyć, że troska o jakość kształcenia w warunkach polskich, odwołująca się do działań i postanowień ogólnoeuropejskich, na które musiała odpowiadać¹⁴, ma zarazem swoją lokalną, uwarunkowaną historycznie i politycznie, specyfikę. Na zasygnalizowaną wcześniej sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce (umasowienie, urynkowanie oraz konieczność włączenia się w EHEA) odpowiedziało samo środowisko akademickie, dojrzewające do utworzenia wzorowanego na doświadczeniach amerykańskich i zachodnioeuropejskich systemu akredytacji, mającej na celu zapewnianie jakości szkolnictwa wyższego przez ocenę środowiskową *peer review*, przy minimalizacji kontroli zewnętrznej. Jako pierwsze powstały: Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum” (1994 rok), Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Rolniczych, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Równoległe do środowisk akademickich działania podjęły władze państwowe, które w roku 2002 zadecydowały o powołaniu Państwowej Komisji Akredytacyjnej i prawnie uzależniły funkcjonowanie szkół wyższych od uzyskania akredytacji państwowej. Warto dodać, że w odróżnieniu od systemów akredytacyjnych krajów Europy Zachodniej akredytacja w Polsce skoncentrowała się przede wszystkim na zapewnianiu standardów minimalnych, a nie na doskonaleniu jakości procesów zachodzących

¹⁴ Obligującymi pozostają postanowienia procesu bolońskiego i tworzenia EHEA, zakładające m.in. promocję działań zapewniających jakość usług edukacyjnych na poziomie wyższym (zob. The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation, <http://europa.eu.int/comn/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>; 1.09.2013).

w szkole wyższej¹⁵. I tak jak w krajach Europy Zachodniej tworzone agencje ukierunkowane na ocenę jakości kształcenia i jej doskonalenie, w Europie Środkowo-Wschodniej, także w Polsce, zaczęły powstawać agencje, których głównym zadaniem stawała się akredytacja i spełnianie w zadowalającym zakresie stawianych przez nią warunków, a w efekcie – uzyskanie uprawnień do prowadzenia działalności edukacyjnej¹⁶.

W rezultacie podejmowane w Polsce działania na rzecz jakości kształcenia stanowiły splot inicjatyw wynikający zarówno z obowiązujących przepisów prawnych, jak też wewnętrznych działań uczelni. Były odpowiedzią realizatorów polityki edukacyjnej (międzynarodowej i krajowej) oraz środowisk akademickich na sytuację, w jakiej znalazło się szkolnictwo wyższe.

Trzeba z mocą podkreślić, że już od 2004 roku Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, oceniając stan polskich uniwersytetów, wyraźnie zaznaczyła potrzebę wdrażania wewnętrznych systemów podnoszenia i badania jakości kształcenia. Na ogół przyjmowało się, że w ramach wewnętrznych systemów zapewniania jakości istotnymi pozostają działania gwarantujące:

- politykę i procedury zapewniania jakości,
- zatwierdzanie i monitoring realizowanych programów,
- funkcjonowanie systemu punktów ECTS,
- ocenę jakości kształcenia (udokumentowaną raportami z cyklicznych badań wśród studentów),
- mobilność studentów i kadry,
- jakość kadry dydaktycznej,
- aktualność i dostępność informacji o ofercie dydaktycznej dla studentów i kandydatów,
- precyzyjny regulamin studiów informujący o zasadach studiowania,
- jakość bazy materialnej¹⁷.

¹⁵ Por. D. Wosik, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – sposoby definiowania, metody zapewniania i oceny, zarządzanie*, w: *Systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne*, red. idem, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2007, s. 34–39.

¹⁶ D. Kristofferson, A. Sursock, D. Westerhijden, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Podręcznik metod zapewniania jakości*, Opole 2000, s. 16–17.

¹⁷ W zbliżonej formie zestawienia pojawiają się w większości publikacji dotyczących problematyki wewnętrznych systemów jakości, co świadczy o przyjmowaniu standardów postulowanych Deklaracją Bolońską i procesem bolońskim.

Rozumienie, czym jest ów wewnętrzny system, nie było wszak jednoznaczne i uczelnie przyjmowały bardzo różne rozwiązania jego organizacji.

W badaniach prowadzonych przez M. Tutko w 2006 roku wśród publicznych i niepublicznych uczelni całej Polski (badaczka zbadała w sumie dziewięćdziesiąt jeden uczelni), aż 78% badanych uczelni zadeklarowało funkcjonowanie w ich murach wewnętrznego systemu zapewniania jakości, a 1/3 (32%) uczelni dowodziła szczególnej dbałości o kontrolę jakości kształcenia poprzez zbudowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości, a zarazem poddawanie się zarówno akredytacji PKA, jak i nieobowiązkowym akredytacjom środowiskowym. Jak pisze autorka, tylko „18% próby reprezentacyjnej – dobrowolnie nie stosuje ani wewnętrznych, ani zewnętrznych systemów oceny jakości kształcenia”¹⁸.

W badanym okresie nawet w tych uczelniach, w których formalnie nie istniały systemy zapewniania jakości, badaczka stwierdziła podejmowanie różnego rodzaju działań oceniających jakość kształcenia¹⁹. Do najczęściej stosowanych przez uczelnie sposobów badań jakości kształcenia w ramach wewnętrznych systemów zapewniania jakości należały sondaże ankietowe realizowane wśród studentów (79,1%), nieco rzadziej wskazywano na hospitacje zajęć (33%) czy też ocenę i samoocenę kadry naukowo-dydaktycznej (25,3%). W przywołanych badaniach rzadko (10,9%) wskazywano na podejmowanie badań nad absolwentami (ich satysfakcje ze studiów lub losami po ich ukończeniu), co dziś, w związku z nową ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym, która wprowadziła obowiązek monitorowania karier zawodowych absolwentów przez uczelnie, na pewno wygląda inaczej. Rzadko też wskazywano, iż w ramach wewnętrznego systemu jakości prowadzone są badania zbierające opinie pracodawców (6,6%).

W tym kontekście wydaje się, iż *gros* uwagi kierowano bezpośrednio na ocenę jakości pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Taki akcent najprawdopodobniej stanowił efekt wielowiekowych tradycji ujmowania procesu kształcenia w perspektywie procesu nauczania

¹⁸ M. Tutko, *Zarządzanie jakością kształcenia – komunikat z badań*, w: *Systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne*, red. D. Wosik, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2007, s. 139.

¹⁹ Autorka wskazuje, że tylko w 7% badanych uczelni nie stosuje się specjalnych metod badania jakości kształcenia.

opartego na aktywności nauczyciela/Mistrza, a nie procesu uczenia się, opartego na aktywności studenta, który zainteresowany jest uzyskaniem wykształcenia odpowiadającego wymaganiom rynku pracy. Wyrażone wyżej przypuszczenie potwierdza także wskazywanie na ocenę nauczyciela przez przełożonego, hospitację zajęć oraz systematyczną analizę wyników kształcenia studentów – jako stałych elementów składających się na wewnętrzny system jakości kształcenia w tych uczelniach, gdzie taki system powstał. W opinii M. Tutko te elementy „są najpowszechniej stosowane najprawdopodobniej dlatego, że są najmniej pracochłonne”²⁰. W prezentowanym tu przekonaniu stosowano je powszechnie dlatego, że w gruncie rzeczy nie były nowe; w różnych zakresach i formach istniały w akademickich tradycjach. Natomiast bez wątpienia *novum* stanowiły próby wprzęgnięcia ich w przemyślane i całościowo zaprojektowany system działań, nakierowanych na zapewnianie jakości kształcenia.

Proces wdrażania wewnętrznych systemów jakości w polskich uczelniach w świetle uregulowań prawnych

Dziś uczelnie są formalnie zobowiązane do tego, by w ich murach funkcjonowały całościowe, wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia. Obowiązek ten został wprowadzony Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia²¹. Wprowadzanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości rozpoczynało się zazwyczaj podjęciem przez senaty uczelni uchwał o tworzeniu WSZJK. Przegląd dostępnych materiałów wskazuje, że w znacznej liczbie wiodących uczelni takie uchwały podjęto już w latach 2007–2008. Na ogół jednocześnie powoływano zespoły/komisje, których zadaniem miało być opracowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Wydaje się, że WSZJK przeszły już etap prac koncepcyjnych. W dookreślanii ich sposobu działania korzystano z różnych danych: odwoływano się do wskazań europejskich, wzorowano na ustaleniach in-

²⁰ M. Tutko, *Zarządzanie jakością kształcenia...*, s. 141.

²¹ Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia § 3.1 „Uczelnia jest zobowiązana do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. W tym celu tworzy wewnętrzny system zapewniania jakości”.

nych uczelni, uwzględniano nowe wymagania akredytacji, nawiązywano także do funkcjonujących już mechanizmów kontroli jakości kształcenia. Ten etap – do chwili wydania znowelizowanej w 2011 roku ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji – można wyodrębnić jako pierwszą fazę wdrożeń. Wydaje się, że jego charakterystycznym rysem było wskazanie na potrzebę działań kontrolnych, dokonywanie oceny warunków, w jakich przebiega proces kształcenia. W tej ocenie uwzględniano głosy wszystkich członków społeczności akademickiej.

Druga faza była związana ze zmianami w szkolnictwie wyższym powstałymi wskutek wejścia w życie wspomnianych wyżej aktów prawnych. Znowelizowana w marcu 2011 roku ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym postawiła przed uczelniami wyzwania mające służyć wdrażaniu głównych założeń procesu bolońskiego i doskonaleniu jakości kształcenia²². Towarzyszące jej rozporządzenia – w tym z 29 września 2011 roku w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej oraz z 2 grudnia 2011 r. w sprawie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji – potwierdziły zapowiadany zwrot ku efektom kształcenia. Wydaje się, że od roku 2011 wewnętrzne systemy zapewniania jakości zostały w pierwszym rzędzie ukierunkowane ku działaniom związanym z oceną procedur formułowania efektów kształcenia (ze wskazaniem roli podmiotów zewnętrznych wobec uczelni – rynku i instytucji środowisk lokalnych), poziomu ich osiągania (istotność procedur weryfikacji efektów na różnych etapach kształcenia) oraz rynkowej przydatności efektów kształcenia (badanie losów absolwentów).

Rozporządzenie MNiSW z 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia w § 9.1 pkt 9 uzależnia możliwości prowadzenia studiów od tego, czy uczelnia „wdrożyła wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia,

²² „Wdrożenie przedstawionych zmian systemowych ma na celu zapewnienie polskim studentom wyższej jakości kształcenia, a zatem lepszego przygotowania do dynamicznie zmieniających się warunków gospodarczych, polskim uczynom stworzenie szans szerszego uczestnictwa w największych międzynarodowych przedsięwzięciach badawczych, a polskim uczelniom stworzenie perspektywy systematycznego rozwoju i stałego powiększania potencjału badawczo-dydaktycznego”. H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 12.

uwzględniający działania na rzecz doskonalenia programu kształcenia na prowadzonym kierunku studiów²³. Ale w zmianie tegoż rozporządzenia z 23 sierpnia 2012 pojawiają się istotne nowe wskazania, potwierdzające zauważone „nakierowanie na efekty”: „wewnętrzny system zapewniania jakości, odnoszący się do wszystkich etapów i aspektów procesu dydaktycznego, uwzględnia w szczególności wszystkie formy weryfikowania efektów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, osiągniętych przez studenta w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, oraz oceny dokonywane przez studentów (...) oraz wnioski z monitorowania kariery zawodowej absolwentów uczelni. Wewnętrzny system zapewniania jakości może uwzględniać działania uczelni w zakresie zapobiegania i wykrywania plagiatów²⁴”.

Oczywiście nowe rozwiązania prawne wprowadziły także inne okoliczności, istotne dla organizacji wewnętrznych systemów jakości, niemniej wydaje się, że aktualnie ich uwaga (można zaryzykować tezę: w pierwszej fazie rozproszona na wiele elementów) wyraźnie zaczyna skupiać się na ewaluacji efektów kształcenia.

Podsumowanie – o potrzebie dobrych praktyk wdrażania WSZJ (uwagi na marginesie doświadczeń własnych)

Wewnętrzne systemy zapewniania jakości nie tylko powinny pozostawać zbieżne z międzynarodowymi standardami i rozwiązaniami stosowanymi w uczelniach UE oraz być zgodne z założeniami szkolnictwa wyższego w Polsce i praktykami systemowego rozwijania kultury jakości w polskich uczelniach, ale przede wszystkim muszą uwzględniać specyfikę uczelni, w których są tworzone. Pełną świadomość tych faktów mieli wszyscy przystępujący do opracowywania założeń i wdrażania systemu jakości w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Wydaje się, że dokonujący się w tej uczelni proces budowania systemu jakości może być rozpatrywany jako przykład modelowy.

²³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia

²⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 23 sierpnia 2012 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

Podczas opracowywania koncepcji wewnętrznego systemu, uwzględniającego wymagania i zalecenia zewnętrzne²⁵, przyjęto, że ma on służyć misji uczelni oraz wyprowadzanym z niej strategicznym celom i zadaniom, w szczególności systematycznemu i wieloaspektowemu zapewnianiu wysokiej jakości dydaktyki akademickiej. Zadbano o to, aby – pozostając spójnym z misją APS i służąc jej realizacji – został maksymalnie zharmonizowany z obowiązkami członków społeczności akademickiej włączonych w proces kształcenia (tj. władz uczelni, kadry naukowo-dydaktycznej, studentów, pracowników administracji i obsługi) oraz skorelowany z innymi działaniami uczelni, mającymi związek z szeroko rozumianym procesem kształcenia. Krótko mówiąc – podjęto trud budowy wewnętrznego systemu jakości z pełną świadomością wewnętrznej powinności takiego kroku, a nie realizacji narzuconego zewnętrznie zadania, postrzeganego czysto formalnie – w kategoriach konieczności dodatkowo „obciążających” uczelnię i przyczyniających się do wzrostu biurokracji.

Główną ideą organizacji systemu uczyniono wyzwalanie mechanizmów samoewaluacyjnych i doskonalących wśród całej społeczności APS oraz podjęto próbę stymulacji tworzenia systemu możliwie „oddolnego”. Stąd główną zasadą organizacyjną jest zasada maksymalnej pomocy środowisku akademickiemu w rozwijaniu kultury jakości przez powołane osoby i zespoły, w strukturze organizacyjnej systemu usytuowane jako zawiadujące, a zarazem – maksymalnej inicjatywy w realizacji idei kultury jakości wszystkich jednostek uczelni.

W przypadku APS przyjęcie i realizacja tej zasady okazało się możliwe, gdyż uczelnia od wielu lat podejmowała działania projakościowe, a jej środowisko w naturalny sposób dojrzało do ich systemowej organizacji. Wstępne projekty tworzenia systemu jakości poddawano dyskusjom (tak podczas obrad Senatu, zebrań jednostek organizacyjnych uczelni, jak i ogólnouczelnianych otwartych debat) już od 2005 roku. Bogatym źródłem doświadczeń oraz merytorycznych wskazań dla dopracowania ostatecznej formuły systemu stały się powstałe nieco później (2009) raporty zespołów badawczych, wnikliwie analizujące problem wewnętrznego sy-

²⁵ Między innymi zalecenia procesu bolońskiego, w tym *Standardy i wskazówki dotyczące wewnętrznego zapewniania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego* – Bergen, wymagania Ustawy o szkolnictwie wyższym i zalecenia ministerialne, wymagania nowego modelu akredytacji, zgodnego z wytycznymi ENQA, itd.

stemu jakości w APS²⁶. W tym kontekście dokumenty przyjęte w 2010 (Uchwała Senatu nr 88/09, Zarządzenie Rektora nr 137/10-11), dotyczące procedur tworzenia oraz zasady organizacji Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia, prawnie ugruntowały i wzmocniły działania w jakiś sposób już obecne w świadomości społeczności akademickiej. Dodajmy: działania przemyślane, opracowane metodologicznie, poprzedzone empirycznymi badaniami stanu uczelni i jej gotowości do przyjmowania określonych procedur projakościowych.

W pierwszych dwóch latach działania wewnętrznego systemu zapewniania jakości na poziomie wydziałów podejmowano badania nad jakością, nakierowane przede wszystkim na szukanie mocnych i słabych stron tych jednostek, by wskazać konkretne rozwiązania doskonalące. W kolejnych latach dołączono zadania związane wprost z weryfikacją zakładanych w programach kształcenia efektów. Publikowane na stronie uczelni coroczne raporty samooceny wydziałów oraz raporty zbiorcze (dotyczące całej uczelni) nie tylko stanowią przedmiot dyskusji Rad Wydziałów czy Senatu, ale przede wszystkim – materiał żywo komentowany w środowisku uczelni, przedmiot rozmów na poziomie katedr i zakładów. To daje nadzieję.

Wewnętrzne systemy jakości spełnią swe funkcje, o ile środowiska uczelni będą dostrzegać w nich powinność, wynikającą z uświadomionej konieczności przyjmowania takich rozwiązań. Jest to możliwe tylko w uczelniach szczególnie uwrażliwionych na problem jakości kształcenia. Stanowi ona bowiem w każdym wymiarze pochodną jakości szkoły wyższej, kultury jakości opartej na wartościach. Prawne jej dekretowanie stanowczo nie wystarcza.

Słowa kluczowe: *szkolnictwo wyższe w Europie, szkolnictwo wyższe w Polsce, jakość szkolnictwa wyższego, wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia*

²⁶ Raporty: *System Zarządzania Jakością Kształcenia. Aktualne dane źródłowe, wyniki badań pilotażowych, propozycje rozwiązań* wykonany pod kierunkiem: dr hab. prof. APS J. Głodkowskiej, *Ocena systemu jakości kształcenia w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, wykonany pod kierunkiem dr. hab. prof. APS F. Szloska i in.