

MIECZYŚLAW W. SOCHA
Uniwersytet Warszawski

PROCES BOŁOŃSKI: PERSPEKTYWA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

Streszczenie

Szkolnictwo wyższe w Europie cechuje, duże zróżnicowanie instytucji szkolnictwa wyższego, narodowe polityki i regulacje prawne tego sektora, słabe powiązanie z potrzebami rynku pracy. Zapoczątkowany 10 lat temu tzw. Proces Boloński miał doprowadzić do powstania EHEA, większej porównywalności programów studiów i dyplomów, mobilności studentów i kadry, zatrudnialności absolwentów a w konsekwencji poprawy konkurencyjności europejskiego szkolnictwa na globalnym rynku edukacyjnym. Jednym z jego priorytetów jest systematyczne podnoszenie jakości kształcenia wyższego. W tym celu wdrożono liczne rozwiązania mające na celu stworzenie europejskich ram dla funkcjonowania licznych komisji akredytacyjnych i zwiększenie zaufania w środowisku akademickim.

W Polsce system wewnętrznej i zewnętrznej oceny jakości wdrażany był z pewnym opóźnieniem. Znowelizowana w marcu 2011 r. ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym stwarza szanse na odrobienie tego opóźnienia. Z punktu widzenia poprawy jakości istotne znaczenie ma zwiększenie autonomii uczelni w projektowaniu programów studiów i odpowiedzialności za ich jakość, wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym. Nowe prawo wzmacnia pozycję PKA oraz wprowadza możliwość prowadzenia tzw. oceny instytucjonalnej. Nowy model akredytacji jest lepiej dopasowany do wyzwań przed jakimi stoi polskie szkolnictwo wyższe. Promuje uczelnie które rozwijają swoje systemy zapewniania i wzbogacania jakości kształcenia a centralnym punktem oceny stają się efekty uczenia się. Wykorzystanie tej szansy zależy od zaangażowania pracowników i studentów

w rozwój nowoczesnych wewnętrznych systemów zapewniania i wzbogacania jakości kształcenia.

Słowa kluczowe: Proces Boloński, jakość kształcenia, europejski wymiar kształcenia, Krajowe Ramy Kwalifikacyjne, zmiany w polskim kształceniu wyższym

* * *

Artykuł zawiera podstawowe informacje i refleksje autora¹ dotyczące rozwijanych inicjatyw w ramach tzw. Procesu Bolońskiego w kontekście zachodzących zmian w polskim szkolnictwie wyższym². Trzy powody stanowiły motywację podjęcia tej tematyki. Po pierwsze, niedawno upłynęła 10 rocznica od dnia podpisania tzw. Kart Bolońskiej, która zapoczątkowała ten proces, a na konferencji ministrów szkolnictwa wyższego w Budapeszcie i Wiedniu w marcu 2010 r. proklamowano powstanie tzw. Europejskiej Przestrzeni Wyższego Wykształcenia (EHEA). Jej utworzenie stanowiło główny cel inicjatywy bolońskiej. Wiele organizacji europejskich działających w tej przestrzeni przedstawiło przy tej okazji swoje stanowiska dotyczące rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego do roku 2020. Po drugie, ostatni kryzys finansowy i jego implikacje w postaci pogorszenia stanu finansów publicznych, recesji grożą zmniejszeniem zainteresowania problematyką edukacji na poziomie wyższym wśród rządów³, a w konsekwencji również redukcją jego finansowania ze źródeł publicznych. Niektórzy obawiają się, że zmaleje również skala finansowania szkolnictwa, a być może także szkoleń, przez prywatny sektor biznesu skoncentrowany głównie przewyżczeniu bieżących trudności gospodarczych. Problematyka edukacji wyższej może być zepchnięta na dalszy plan w rzeczywistych priorytetach Komisji Europejskiej, która skoncentrowana jest na obronie euro. Po trzecie, uchwalenie przez Sejm 18 marca br. nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym stwarza podstawy do pełnego wdrożenia tzw. Procesu Bolońskiego (BP), przede wszystkim przez wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (KRK).

¹ Wprawdzie autor pełnił funkcje sekretarza Polskiej Komisji Akredytacyjnej, ale prezentowane tutaj opinie wyrażają jego osobiste poglądy a nie oficjalne stanowisko PKA

² Zakres rozważań ograniczony jest tylko do procesu kształcenia, natomiast nie podejmowane są wątki związane z tworzeniem europejskiej przestrzeni badawczej.

³ Z upublicznionego na konferencji CEEN listu Łotewskiej Rady Rektorów do komisarza Jana Figela wynika, że rząd Łotwy planował zmniejszenie wydatków na szkolnictwo wyższe w 2010 r. o 31% wobec już zredukowanego poziomu wydatków w poprzednim roku. Analogiczne cięcia miały miejsce na Węgrzech.

Spośród wielu innych, ta zmiana wydaje się najbardziej fundamentalna i istotna dla jakości kształcenia bowiem wprowadza nowy paradygmat: konieczność oceny systemu szkolnictwa wyższego z perspektywy jego ostatecznych efektów, czyli tego co student wie, umie i potrafi zastosować po ukończeniu procesu uczenia się w ramach uczelni wyższych. Wymaga to zasadniczego przeorientowania sposobu projektowania i realizacji procesu kształcenia na wszystkich poziomach i etapach. Można oczekiwać, że pojawi się, naturalny w takich warunkach, opór przed wprowadzaniem tych zmian, krytyka a nawet kwestionowanie jego zasadności, jako narzuconych uczelniom odgórnie i prowadzących być może do pogorszenia jakości kształcenia. Różne przejawy niezadowolenia z wdrażania Procesu Bolońskiego są widoczne w wielu krajach europejskich. Niekiedy u podstaw tego niezadowolenia leżą błędy we jego wdrażaniu a czasami brak podstawowej wiedzy o samych celach i osiągnięciach.

1. PROCES BOŁOŃSKI W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIEGO WYMIARU WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA

Terminem Proces Boloński obejmuje się liczne działania podejmowane przez ministrów szkolnictwa wyższego, uczelnie wyższe, organizacje pan-europejskie, które mają na celu zbudowanie Europejskiej Przestrzeni Wyższego Wykształcenia (EHEA)⁴. Formalnie w Procesie Bolońskim uczestniczy 47 krajów, także z Azji Centralnej oraz paneuropejskie organizacje a wśród nich takie jak: Komisja Europejska, Rada Europy, UNESCO-CEPES, European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European Students Union (ESU), European Foundation for Quality Assurance (ENQA) oraz European Quality Assurance Register (EQAR).

Brak jest jednoznacznej definicji europejskiego wymiaru kształcenia, ale można wskazać trzy zasadnicze jej charakterystyki. Wykształcenie wyższe traktowane jest jako dobro z dodatnimi efektami zewnętrznymi a nie prywatna usługa rynkowa wytwarzana dla wąsko definiowanego przez pracodawców popytu na rynku pracy. Zatem uczelnia nie powinna być sprowadzona do roli instytucji szkoleniowej. Uwzględnienie potrzeb rynku pracy oznacza, iż wytwarza ona nowe kwalifikacje, które stymulują rozwój gospodarczy i społeczny. Po drugie, Proces

⁴ Bardziej szczegółowe informacje o rozwoju Procesu Bolońskiego znaleźć można w opracowaniu A. Kraśniewskiego (Kraśniewski, 2009).

Boloński nie posiada rozbudowanych struktur formalno-instytucjonalnych⁵. Proces tworzenia jednolitej przestrzeni europejskiej w szkolnictwie wyższym zbudowany jest na zasadzie dobrowolnej współpracy (i negocjowania wdrażanych rozwiązań) wielu wewnętrznych i zewnętrznych, wobec tego sektora, interesariuszy. Oczekuje się, że są oni zaangażowani również w procesy definiowania misji i strategii uczelni oraz projektowania jej oferty edukacyjnej. Respektowana jest autonomia uczelni a także interesów narodowych w polityce wyższego kształcenia oraz jego istniejące zróżnicowanie. Po trzecie, Proces Boloński ma ograniczyć bariery wynikające z narodowego podejścia do polityki kształcenia i zwiększyć mobilność studentów i profesorów między uczelniami, pogłębić elastyczność systemu szkolnictwa, zwłaszcza w relacji do potrzeb rynku pracy, zwiększyć atrakcyjność EHEA dla studentów spoza Europy oraz konkurencyjność europejskich uczelni na scenie globalnej. Założono, że proces ten doprowadzi w warunkach istnienia ogromnych zróżnicowań w europejskim szkolnictwie (ponad 5600 instytucji wyższego wykształcenia), istnienia narodowych polityk i regulacji prawnych, do uporządkowania długości studiów, poprawi sprawność kończenia studiów, stworzy lepsze podstawy do porównywania programów studiów i w konsekwencji uznawalności dyplomów. Działania te miały przyczynić się do zwiększenia stopnia tzw. zatrudnialności (*employability*) absolwentów na europejskim rynku pracy, większego zainteresowania uczelni karierami zawodowymi ich absolwentów oraz do osiągnięcia większej spójności w Europejskiej Przestrzeni Wyższego Wykształcenia.

Najbardziej widocznym elementem Procesu Bolońskiego jest podział kształcenia wyższego na trzy cykle. W pewnym sensie takie rozwiązanie wymuszone zostało przez postępujące umasowienie studiów wyższych i naturalną niemożność sprostania wymogom studiów magisterskich przez mniej zdolną frakcję studentów. Krótsze cykle kształcenia umożliwiają zindywidualizowanie, także w czasie, ścieżek zdobywania kwalifikacji, większą mobilność studentów między cyklami studiów, programami i uczelniami oraz prowadzą do lepszego dopasowania struktury kwalifikacji wytwarzanych w szkolnictwie do potrzeb rynku pracy. Służyć temu ma też ściślejsza współpraca uczelni z biznesem i pracodawcami. Ten aspekt mocno eksponowany jest w pracach i dokumentach Komisji Europejskiej. W konsekwencji absolwenci powinni w miarę szybko podejmować zatrudnienie,

⁵ Proces Boloński koordynowany jest, przez cykliczne spotkania ministrów szkolnictwa wyższego, tzw. Bologna Follow Up Group wspierany przez sekretariat oraz zarząd (Board). Organa te nie posiadają jednak żadnych narzędzi jego egzekwowania a tym samym karania danego kraju za brak realizacji przyjętych na spotkaniach ministrów celów.

umieć je utrzymać oraz przez zdolność do uczenia się przez całe życie sprostać szybkim zmianom technologicznym.

Warunkiem zwiększenia mobilności absolwentów na europejskim rynku pracy jest możliwość porównywania różnych kwalifikacji uzyskanych w ramach krajowych systemów szkolnictwa wyższego. W Procesie Bolońskim formalną podstawę uporządkowania rozproszonych i w rozmaity sposób opisywanych efektów uczenia się (*learning outcomes*) stanowi dokument „*Framework for Qualifications in the European Higher Education Area*” (QF) zaaprobowany na konferencji ministrów szkolnictwa wyższego w Bergen w 2005 r. Wszystkie krajowe ramy kwalifikacji (NQF) mają być rozwinięciem QF odzwierciedlającym lokalny kontekst szkolnictwa wyższego i jego dotychczasowe tradycje. Ramy kwalifikacji pełnią kilka funkcji. Przez opis efektów uczenia się dla każdego cyklu kształcenia pozwalają na odróżnienie wyższego wykształcenia od innych, niższych poziomów edukacji oraz stanowią podstawę właściwego różnicowania wymagań między trzema cyklami edukacji w szkolnictwie wyższym. Umożliwiają „przetłumaczenie” i transfer kwalifikacji uzyskanych w systemie krajowym na kwalifikacje zdobyte w innych systemach szkolnictwa europejskiego. NQF upowszechniają nowe podejście do projektowania i realizacji programów studiów jakim są efekty uczenia się, a nie jak dotychczas sam proces kształcenia. Jedną z konsekwencji tej zmiany jest także przeorganizowanie procesu w którym centralne miejsce zajmują studenci i proces ich uczenia się, a nie tylko nauczyciele akademicy i proces nauczania. QF w ślad za tzw. deskryptorami Dublińskimi⁶ definiują efekty uczenia się – uniwersalne dla każdego kierunku studiów – dla trzech cykli kształcenia w pięciu kategoriach: wiedza i jej rozumienie (*knowledge and understanding*), zastosowanie wiedzy (*applying knowledge and understanding*), formułowanie sądów (*making judgements*), umiejętność komunikowania się (*communication*), umiejętność uczenia się (*learning skills*). Wreszcie, ramy kwalifikacji i efekty kształcenia stanowią niezmiernie ważny punkt odniesienia dla systemów zapewniania i oceny jakości kształcenia.

Szkolnictwo wyższe nie jest objęte ani wspólną polityką ani regulacjami Unii Europejskiej. Tym nie mniej w 2005 r. Komisja Europejska zaprezentowała, a w lutym 2008 r. formalnie przyjęła własną koncepcję *European Qualification Framework* (EQF). W dokumencie zatytułowanym *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/

⁶ Deskryptory Dublińskie, przygotowane zostały w ramach *Joint Quality Initiative* (tzw. www.jointquality.org). Zawierają one również szczegółowe opisy efektów uczenia się wybranych kierunków studiów (matematyka, fizyka, chemia etc.)

publ/pdf/eqf/broch_en.pdf) efekty kształcenia opisano na 8 poziomach, spośród których trzy ostatnie ujmują efekty uczenia się w szkolnictwie wyższym. Wyodrębnione zostały trzy typy efektów uczenia się: wiedza, umiejętności (*skills*) oraz kompetencje personalne i zawodowe (autonomia i odpowiedzialność, zdolność uczenia się, komunikowanie się i kompetencje społeczne oraz zawodowe). Te ramy kwalifikacyjne mają stanowić podstawę odniesienia nie tylko dla ram krajowych ale także licznych ram kwalifikacji rozwijanych dla poszczególnych sektorów⁷ a nawet korporacji transnarodowych. Komisja UE zakłada integrowanie rozmaitych ram kwalifikacji, (dla szkolnictwa, szkoleń, sektorów) w jeden system Krajowych Ram Kwalifikacji kompatybilny z EQF. Tak zintegrowany opis wszystkich rodzajów zdobywanych kwalifikacji ma służyć procesowi uczenia się przez całe życie (*long-life learning*). Ma też sprzyjać zwiększeniu współpracy między różnymi instytucjami działającymi w sferze tworzenia kwalifikacji. Polska podjęła próbę kompleksowego ujęcia opisu wszystkich kwalifikacji⁸ w formie jednolitych Krajowych Ram Kwalifikacji. KRK dla szkolnictwa wyższego są tylko fragmentem tego systemu.

Proces Boloński nie dysponuje żadnymi formalnymi narzędziami jego wdrażania, ale bazuje na wzajemnym zaufaniu i dobrej woli jego uczestników. W tym kontekście istotnym i najbardziej widocznym obok trójstopniowości kształcenia, rozwiązaniem jakie promowano od początku jego wdrażania jest utworzenie jednolitych podstaw funkcjonowania i współpracy istniejących agencji zajmujących się oceną jakości i akredytacją w szkolnictwie wyższym. Problematyka jakości uznana została za kluczową praktycznie od początku realizacji idei Procesu Bolońskiego⁹. Zasady budowy wewnętrznych systemów zapewniania jakości, zewnętrznej ewaluacji jakości programów studiów lub uczelni i funkcjonowania komisji akredytacyjnych¹⁰ opisane zostały w *European Standards and Guidelines* (ES&G) i przyjęte przez ministrów szkolnictwa wyższego na konferencji berlińskiej w 2005 r. W odniesieniu do zewnętrznej oceny

⁷ Przykładem opracowania sektorowych ram kwalifikacji mogą być zdefiniowane w ramach projektu „Polifonia/Dublin” *descriptors* efekty uczenia się dla kształcenia muzycznego; analogiczne ramy opracowano również dla kształcenia inżynierów, chemików, fizyków etc.

⁸ Termin kwalifikacja używany jest jako tytuł, stopień, dyplom lub inny certyfikat poświadczający ukończenie uznanego przez odpowiednią instytucję edukacyjną ukończenie programu studiów.

⁹ Ministrowie szkolnictwa wyższego w komunikacji z konferencji berlińskiej w 2003 r. stwierdzają, że: *the quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area (EHEA)*

¹⁰ Termin komisja akredytacyjna używany jest sensu largo tzn. obejmuje wszystkie rodzaje agencji zajmujących się zewnętrzną oceną i akredytacją w obszarze szkolnictwa wyższego

jakości usług edukacyjnych zakłada się, że mogą go dokonywać tylko agencje dysponujące przynajmniej operacyjną niezależnością wobec rządów, uczelni, studentów, organizacji rektorów i innych interesariuszy. Niezależność operacyjna zakłada, że nikt z zewnątrz nie ma wpływu na przebieg i ostateczny wynik procesu ewaluacji. Wśród innych elementów nowoczesnej oceny wymienia się między innymi odbycie wizytacji w uczelni, włączanie studentów i ekspertów zagranicznych do zespołów oceniających oraz cykliczne (co 5 lat) poddawanie się agencji ds. jakości zewnętrznej ocenie. Obecnie narodowe komisje akredytacyjne działają prawie we wszystkich krajach EHEA, włącznie z Watykanem. Agencje te mają dostarczać wiarygodnych informacji o jakości kształcenia różnym grupom społecznym, w tym pracodawcom, kandydatom na studentów i w ten sposób budować zaufanie do procesu kształcenia oraz sektora szkolnictwa wyższego. Są to ważne instytucje potwierdzające osiągnięcie przez studentów zakładanych w danym programie studiów efektów uczenia się. Drugą ważną funkcją agencji akredytacyjnych jest stymulowanie rozwoju wewnętrznych, uczelnianych, systemów zapewniania jakości a w szerszym ujęciu budowy kultury jakości w szkolnictwie wyższym. Podkreślić jednak należy, że w Procesie Bolońskim przyjęto niekwestionowaną zasadę, według której odpowiedzialność za jakość kształcenia ponoszą uczelnie, a nie komisje akredytacyjne. W praktyce zdecydowanej większości agencji dominuje ta pierwsza funkcja (*accountability, quality assurance*) podczas gdy *quality enhancement, quality culture approach* próbuje się stosować głównie w Szkocji, Irlandii. Należy tutaj też zauważyć pewną specyfikę agencji akredytacyjnych w szkolnictwie wyższym. Mianowicie z jednej strony oceniają one stopień spełnienia wcześniej zdefiniowanych norm jakościowych, z drugiej angażują się, w formie rekomendacji, w doradzanie co zmienić aby jakość danego programu lub instytucji była wyższa. Tymczasem w innych obszarach agencje akredytacyjne w zasadzie poprzestają na tej pierwszej funkcji i np. europejskie stowarzyszenie oceniające bezpieczeństwo samochodów (NCAP) nie podpowiada ich producentom co zmienić w procesie produkcji aby osiągnąć najwyższe standardy. Zbyt duże zaangażowanie się agencji akredytacyjnych w pomoc uczelniom grozi konfliktem interesów¹¹, bowiem w skrajnych przypadkach agencja oceniać może własne rozwiązania.

Najszerzą platformą współpracy agencji ds. jakości jest *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA¹²), istniejące od 2000 r.

¹¹ Taka sytuacja miała miejsce na rynkach finansowych, gdzie niektóre agencje sprzedawały swoje usługi doradcze a jednocześnie prowadziły rating instytucji finansowych.

¹² Do 2004 r. istniała pod nazwą *European Network for Quality Assurance in Higher Education*

Agencje akredytacyjne, które spełniają, przynajmniej w istotnym stopniu, ES&G mogą ubiegać się o pełne członkostwo tej najważniejszej organizacji (obecnie blisko 50 agencji ma taki status). Stopień stwierdzenia spełnienia poszczególnych standardów dokonywany jest w procesie zewnętrznej oceny agencji dokonywanej przez międzynarodowe zespoły niezależnych ekspertów ds. jakości. PKA poddała się takiej ocenie przeprowadzonej przez zespół z udziałem 3 ekspertów zagranicznych (reprezentujących brytyjską QAA, norweską NOKUT oraz ESU) w 2008 r. i uzyskała status pełnego członka ENQA w 2009 r.

Agencje o największym stopniu zaufania i wiarygodności mogą ubiegać się o członkostwo w tzw. *European Quality Assurance Register* (EQAR) utworzonym w 2008 r. przez instytucje Procesu Bolońskiego. Obecnie odnotowanych jest w nim 21 agencji. Jego podstawowa funkcja sprowadza się do dostarczenia informacji o najlepszych agencjach akredytacyjnych działających w EHEA. Umożliwia to swobodny wybór agencji akredytacyjnej dokonującej oceny jakości kształcenia przez uczelnie tych krajów w których krajowe prawo na to pozwala. Innym celem istnienia rejestru jest ograniczenie pola działania tzw. „accreditation mills”, czyli agencji, które przyznają akredytację bez sprawdzania jakości kształcenia lub czynią to w powierzchowny sposób¹³. Warto podkreślić, iż jednym z istotnych warunków przyjęcia agencji do EQAR jest – obok udowodnienia stosowania ES&G - jakość przeprowadzonego audytu przez ekspertów międzynarodowych. W proces audytu zewnętrznego powinni być włączeni różni interesariusze. Decyzje o wpisaniu agencji do rejestru podejmuje 14 osobowy komitet, którego członkowie są nominowani przez tzw. E4 Group (EUA, EURASHE, ESU, ENQA). W pracach rejestru mogą brać udział przedstawiciele rządów, ale wyłącznie w charakterze obserwatorów. PKA została wpisana na listę EQAR w 2009 r. jako czwarta (z kilkoma innymi) agencja akredytacyjna.

Istotną rolę w realizacji celów Procesu Bolońskiego odgrywa *European Consortium for Accreditation in higher education* (ECA) istniejące od 2003 r. ECA stara się realizować dwa naczelną cele: rozwijanie systemu uznawania decyzji akredytacyjnych agencji członkowskich oraz dostarczanie przejrzystej informacji o jakości kształcenia. Ponadto podobnie jak i ENQA upowszechnia najlepsze praktyki w zakresie akredytacji i zewnętrznej ewaluacji szkolnictwa

¹³ O skali tego zjawiska może świadczyć to, iż między styczniem 2010 a styczniem 2011 r. liczba tzw. *diploma* i *accreditation mills* wzrosła aż o 31%. Zdecydowana większość (57%) spośród 593 tego rodzaju instytucji działa w Wielkiej Brytanii (339), ponadto we Włoszech (43), Belgii (36), Holandii (34). Liczba takich instytucji w Niemczech wynosi 13, w Hiszpanii 12 a we Francji 11. Więcej zob. E. B Cohen and R. Winch (2011 March), *Diploma and accreditation mills: New trends in accreditation abuse*, Verifile Limited and Accredibase™.

wyższego. Ostatnio rozwijane są inicjatywy wspierające umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego. PKA jako pierwsza agencja z krajów Europy Centralnej i Wschodniej uzyskała członkostwo ECA w 2006 r. Podstawą funkcjonowania tej organizacji jest współpraca agencji (obecnie 17) w ramach prowadzonych projektów badawczych w zakresie jakości kształcenia wyższego. Wymiernym wyrazem budowy zaufania między agencjami akredytacyjnymi było podpisanie w 2006 r. dwustronnych umów o wzajemnej uznawalności decyzji akredytacyjnych. Poprzedzone to było procesem wzajemnego badania stosowanych procedur i standardów akredytacyjnych oraz obserwacji praktyk zespołów oceniających w trakcie wizytacji. W konkluzji stwierdzono, iż kryteria i procedury oraz sposób dokonywania oceny stosowane przez agencje podpisujące porozumienia nie zawierają istotnych różnic. PKA umowy o uznawalności decyzji akredytacyjnych zawarła z NVAO, komisją działającą w Holandii i Flandrii, komisją austriacką oraz podpisała list intencyjny z komisją szwajcarską. Drugim efektem prowadzonych prac w ramach ECA jest utworzenie jedynej w Europie i według wiedzy autora na świecie regionalnej bazy danych o decyzjach akredytacyjnych o akronimie Qrossroads (www.qrossroads.eu). Poza informacjami o decyzjach akredytacyjnych zawiera ona także podstawowe informacje o szkolnictwie wyższym danego kraju. Baza decyzji akredytacyjnych PKA w pełni zintegrowana jest z bazą Qrossroads i każdy użytkownik Qrossroads ma łatwy dostęp do niej. ECA ściśle współpracuje z biurami uznawalności kwalifikacji typu ENIC/NARIC. Między innymi zawarto porozumienie o automatycznym uznawaniu kwalifikacji w tych krajach gdzie funkcjonuje system wzajemnej uznawalności decyzji akredytacyjnych. Przewodniczący PKA podpisał porozumienie o współpracy z polskim Biurem Wymiany Międzynarodowej i Uznawalności Wykształcenia w Paryżu w 2006 r.

W ostatnich latach toczy się dyskusja nad celami i priorytetami Procesu Bolońskiego w średniej perspektywie. Te ostatnie zostały sformułowane w stanowisku ministrów szkolnictwa wyższego na konferencji w Leuven/Louvain-la-Neuve w 2009 r. na lata 2010–2020. ministrowie uznali, że szkolnictwo wyższe pełnić będzie kluczową rolę w budowie innowacyjnej i kreatywnej gospodarki europejskiej co wymagać będzie ściślejszej integracji procesów kształcenia i badań naukowych. Elastyczne szkolnictwo wyższe ma odgrywać ważną rolę w wejściu europejskiej gospodarki na tory trwałego wzrostu, zatem priorytetem jest publiczne inwestowanie w ten sektor. Dążenie do doskonałości wszystkich elementów szkolnictwa oznacza skoncentrowanie swojej uwagi na jakości. Wśród priorytetów wymieniono między innymi zapewnienie równego dostępu do kształcenia i tworzenia warunków umożliwiających jego kończenie. Nadal priorytetem pozostaje promowanie uczenia się przez całe życie. Realizacja

tego priorytetu wymaga zacieśnienia współpracy uczelni z przedstawicielami rynku pracy. Uznając za ważne narzędzie realizacji polityki uczenia się przez całe życie Krajowych Ram Kwalifikacji ministrowie oczekują, że do 2012 r. kraje przedstawią raporty o potwierdzające zgodność tych ram z europejskimi *Qualification Framework for higher education*. Realizacja kolejnego priorytetu jakim jest większa zatrudnialność absolwentów wymaga, w opinii ministrów, ze strony uczelni uwzględniania potrzeb pracodawców, a ze strony pracodawców lepszego rozumienia perspektywy sektora uczelni. Programy studiów powinny być zreorganizowane, przy udziale pracodawców, w kierunku tworzenia systemów zorientowanych na procesy uczenia się studentów i ich nauczania (*student-centered and teaching mission*). Ministrowie podkreślają, iż wyższe wykształcenie na wszystkich jego poziomach ma być powiązane z badaniami naukowymi i w ten sposób przyczyniać się do innowacji i kreatywności. Wymaga to zwiększenia liczby osób z kompetencjami badawczymi. Ten priorytet jest interesujący w kontekście prowadzonych dyskusji, czy może istnieć szkoła wyższa, która zajmuje się wyłącznie kształceniem, ale nie prowadzi żadnych badań naukowych. Takie rozwiązanie przyjęto w Polsce w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. w odniesieniu do kształcenia na poziomie licencjatu.

Ministrowie zwracają też uwagę na rosnącą rolę umiędzynarodowienia kształcenia i znaczenie mobilności studentów, badaczy, kadry dydaktycznej oraz w realizacji tego priorytetu. Z niepełnych informacji wynika, że pod koniec ubiegłej dekady około 10% studentów miało szansę odbycia przynajmniej części studiów w innej, europejskiej uczelni. Ministrowie szkolnictwa wyższego wyznaczyli nowy cel jakim jest osiągnięcie 20% wskaźnika mobilności w roku 2020. Zachęca się także do organizowania wspólnego kształcenia (*Joint Degrees*) i wydawania wspólnych dyplomów. Na ostatniej konferencji ministrów w Budapeszcie i Wiedniu ponownie potwierdzono odpowiedzialność rządów za szkolnictwo wyższe i zaapelowano o utrzymanie odpowiedniego poziomu jego finansowania ze źródeł publicznych. W związku z krytyką i kontestacją Procesu Bolońskiego przez środowiska akademickie zaakcentowano konieczność zintensyfikowania współpracy rozmaitych interesariuszy, przede wszystkim kadry dydaktycznej i studentów.

ENQA (ENQA, 2010) z kolei zapowiada kontynuację wspierania tych systemów zapewniania jakości, które wykażą bliski związek między wzbogacaniem jakości i wiarygodnością (*accountability*), zamierza też promować współpracę agencji akredytacyjnych i uczelni. Dokonany ostatecznie również przegląd ES&G z punktu widzenia ich klarowności. Przy okazji ostrzega, że rozwój tzw. nowych narzędzi transparentności jakimi są rankingi, klasyfikacje (promowany zwłaszcza

przez Komisję Europejską) może zniweczyć procesy wzbogacania jakości kształcenia. Problem ten szerzej jest prezentowany w najnowszym stanowisku ENQA (2011) w którym podkreśla się, że wprowadzenie rankingi i klasyfikacje mogą być pożyteczne dla uczelni, ale nie należy ich traktować jako narzędzia zapewniania jakości. Zwraca się też uwagę na poprawę sposobu komunikowania się agencji akredytacyjnych z szeroką publicznością wskazując na konieczność tworzenia informacji o szkolnictwie i jego jakości pod kątem różnorodnych odbiorców. Warto też zauważyć krytyczne stanowisko ENQA wobec ministrów szkolnictwa wyższego. W trakcie dyskusji panelowej odbytej na konferencji w Helsinkach w 2010 r. obecny i byli jej szefowie jednoznacznie stwierdzili, iż ministrowie i politycy, pomimo wielu deklaracji, nie do końca rozumieją wagę problematyki jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

W priorytetach ECA eksponowane są trzy kwestie: wzajemna uznawalność decyzji akredytacyjnych agencji należących do tej organizacji, akredytacja wspólnie prowadzonych programów (*joint programs*), oraz rozwój bazy danych *Qrossroads*. W celu zmniejszenia ciężaru wielu akredytacji krajowych *joint programs* promować się będzie jedną akredytacją dokonywaną przez międzynarodowe zespoły oraz uznawanie decyzji akredytacyjnych (po uprzednim starannym zbadaniu stosowanych procedur i praktyk) tych agencji, które przystąpiły do wielostronnych umów o uznawaniu decyzji akredytacyjnych. W grudniu 2010 r. pierwsze 4 agencje ECA, wśród nich PKA podpisały tego typu porozumienie w Hadze. Ponieważ *joint programs* przekraczają granice krajowe a nawet Unii Europejskiej wobec tego będą trwały prace nad stworzeniem systemu uznawalności decyzji agencji nie należących do ECA i działających poza EHEA. W odniesieniu do wspólnych programów studiów obok podjętych prac nad metodologią akredytacji programów będą rozwijane prace nad modelem adekwatnym do audytu instytucjonalnego dokonywanego w wielu krajach. Wsparciem dla tej inicjatywy jest przygotowanie systemu szkoleń dla ekspertów międzynarodowych w akredytacji *joint programs*. Baza *Qrossroads* jako narzędzie transparentności szkolnictwa wyższego w krajach EHEA, ma być udoskonalana, zakres umieszczanych informacji zwiększany, a celem jest objęcie nią wszystkich krajów EHEA a nie tylko tych związanych z ECA. Między innymi proponuje się publikowanie w tej bazie informacji o zakładanych efektach uczenia się dla danego programu studiów. Nową propozycją jest przygotowanie zasad akredytacji w wyniku której programy i uczelnie mogą uzyskać status wysokiego stopnia umiędzynarodowienia (*inter-*

nationalisation label)¹⁴. W projektowanym pilotażu uczestniczyć będą programy zgłoszone przez uczelnie polskie.

Swoją wizję UE w 2020 r. przedstawiła ostatnio Komisja Europejska w dokumencie *Europe in 2020* (EU, 2010). Wśród 5 priorytetów wymieniono również te, które nawiązują do edukacji i rynku pracy. 75% populacji w wieku 20–64 powinno być zatrudnione (obecnie tylko 69%), a przynajmniej 40% młodych ludzi w wieku 30–34 lat ma dysponować wyższym wykształceniem (obecnie 31%). Jednocześnie z 15% do 10% ma zostać zmniejszona stopa rezygnacji ze studiów. W ocenie ekspertów w bardzo krótkim okresie, bo przed 2015 rokiem braknie w Europie około 700 tys. specjalistów z kompetencjami w ICT. W sektorze zdrowia może pojawić się około miliona nie zapelnionych wakatów a do 2025 r. potrzeba wykształcić dodatkowo 1 milion osób z umiejętnościami prowadzenia badań naukowych¹⁵. Realizacja tych celów wymaga wzmocnienia skuteczności szkolnictwa wyższego, dalszego rozwoju systemów uczenia się przez całe życie i uwzględniania potrzeb rynku pracy w projektowaniu programów studiów. Zadania te zostały szerzej przedstawione w dokumentach *An agenda for new skills and jobs* (EU, 2010) oraz *Youth on the move* (EU, 2010). Priorytety te mają zostać przeniesione na szczebel polityk krajowych a Komisja ma być informowana o postępach w ich realizacji.

Komisja dokonała również podsumowania rozwoju europejskiego systemu jakości kształcenia i zidentyfikowała główne jego słabości (EU, 2009). Zwraca uwagę na niezbyt przejrzysty system akredytacji europejskiej, z wieloma bardzo różnymi agencjami, sieciami tych agencji¹⁶ a przede wszystkim niejasne relacje między członkostwem w EQAR i ENQA. Wprawdzie kryteria członkostwa tych organizacji bazują na ES&G ale liczba agencji w obydwu instytucjach jest różna. Inna kwestia to niejasność w jaki sposób akredytacja w jednym kraju uznawana jest w innym. Komisja zachęca uczelnie do ubiegania się o akredytację agencji zagranicznych, wskazując na niewielki jej zakres. W tym sensie stwierdza się nadal ograniczony wymiar europejskości w praktykach akredytacyjnych. Komisja promuje wprowadzenie do ustawodawstwa krajowego zapisów umożliwiających uczelniom swobodę wyboru agencji akredytacyjnej zarejestrowanej w EQAR, której decyzje byłyby uznawane przez kompetentne w tym obszarze instytucje krajowe. Korzyścią z takiej akredytacji byłaby większa porównywalność jako-

¹⁴ W pilotażu przeprowadzonym w ubiegłym roku w Holandii i Flandrii brało udział 19 uczelni.

¹⁵ Zob. Social Agenda, March 2011, issue No. 26, p. 16.

¹⁶ W Europie funkcjonuje wiele sieci regionalnych, wśród których największą liczbę członków (27) osiągnęła sieć *Central and East European Network for quality assurance in higher education*.

ści kształcenia w EHEA. W tym kontekście wymienia, jako dobry przykład, doświadczenia ECA z uznawalnością decyzji akredytacyjnych. W odniesieniu do transparentności zapowiada podjęcie własnych prac nad wieloszczeblowym systemem rankingów uczelni. Obecnie prace takie prowadzone w ramach projektu *Classifying European Institutions for Higher Education (CEIHE)* weszły w końcową fazę. Raport zwraca też uwagę na zbyt duże rozdrobnienie agencji akredytacyjnych, małą skalę ich działania (najczęściej w ramach własnego kraju) zachęca do łączenia się w ugrupowania terytorialne, lub na bazie językowej.

Z powyższych informacji wynikają dwie konkluzje. Po pierwsze, nie tracą na ważności pierwotne cele Procesu Bolońskiego, co z jednej strony może oznaczać, iż mają one charakter uniwersalny, z drugiej zaś mogą sygnalizować dosyć wolne tempo ich realizacji. Po drugie, na obecnym etapie rozwoju Procesu Bolońskiego eksponuje się europejski wymiar kształcenia i badania jego jakości. Oczekuje się, że podejmowane i opisane tutaj inicjatywy zwiększą skalę współpracy w obrębie EHEA i przez to poziom zaufania do szkolnictwa i jego jakości funkcjonującego w krajowych ramach. PKA aktywnie uczestniczy w tych inicjatywach przez udział w pracach EQAR, ENQA i ECA.

Trudno jest jednoznacznie stwierdzić w jakim stopniu Proces Boloński osiągnął zakładane cele¹⁷ a jeszcze trudniej ocenić na ile budowany system zewnętrznej oceny szkolnictwa wyższego wpłynął na poprawę jakości kształcenia. Brak bowiem rygorystycznych badań w tym zakresie. Z dokonanych analiz niezależnych ekspertów wynika kilka ważnych konkluzji (EU, 2010). Proces Boloński w sposób zasadniczy zmienił funkcjonowanie europejskiego szkolnictwa wyższego, które zyskało na znaczeniu w europejskich i krajowych dyskusjach politycznych. Zmieniła się także perspektywa dyskusji o szkolnictwie wyższym w EHEA, kiedyś prawie wyłącznie narodowa, obecnie w coraz większym stopniu ogólnoeuropejska. Wprawdzie wdrożono podstawowe narzędzia tego procesu, ale skala zaawansowania i zainteresowania Procesem Bolońskim w poszczególnych krajach jest różna. Zatem w obrębie EHEA mamy do czynienia z różnymi prędkościami realizacji tego procesu. Zwraca się także uwagę na zbyt duże upolitycznienie Procesu Bolońskiego.

Nie jest też jasne, czy obnażane przez krytyków słabości Procesu Bolońskiego związane są z samą jego istotą, czy tylko ujawnieniem wad strukturalnych występujących wcześniej w szkolnictwie wyższym. A. Kraśniewski [2009, s. 8] słusznie zauważa, że kłopoty z odpowiednim zapewnianiem jakości i finanso-

¹⁷ Taka próbę oceny zawierają raporty przygotowane na spotkanie ministrów szkolnictwa wyższego w Budapeszcie i Wiedniu w 2010 r. Zob. EU, 2010.

wania szkolnictwa wyższego wynikają z umasowienia studiów a nie wdrażania Procesu Bolońskiego. Ten ostatni jest reakcją na nie i ma dostarczyć narzędzia rozwiązywania tych wyzwań. Ponieważ wyzwania te mają charakter globalny stąd próba sprostania nim przez koordynację polityk krajowych i tworzenie podstaw polityki ogólnoeuropejskiej.

W odniesieniu do jakości kształcenia widać postępujący proces konwergencji w zakresie stosowania niektórych narzędzi a także metodologii np. w zakresie akredytacji. Jednakże systemy zapewniania i oceny jakości nie osiągnęły jeszcze etapu pełnej dojrzałości. Wyrazem tej niedojrzałości jest niestabilność i częste zmiany w narzędziach a nawet celach polityki jakości. Na przykład niektóre kraje odeszły od oceny programów studiów i skoncentrowały się na audycie instytucjonalnym aby ponownie wrócić do oceny na poziomie programów. Angielski system audytu instytucjonalnego dokonywanego przez agencję QAA utworzoną i finansowaną przez uczelnie uznawany był jako model wzorcowy, tymczasem ostatnio jest krytykowany przez uczelnie, studentów i rząd jako nieskuteczny, ponieważ nie eliminuje programów o niskiej jakości. Przedstawiciele studentów zarzucają QAA reprezentowanie interesów uczelni a nie studentów a profesoria fasadowy charakter badania jakości. Wiele kłopotów sprawia też funkcjonowanie rynku agencji akredytacyjnych w krajach niemieckojęzycznych, przede wszystkim w Niemczech. Świadczą o tym między innymi procesy sądowe jakie toczą między sobą agencje akredytacyjne, podejrzenia obniżania wymagań w procesie ewaluacji w celu utrzymania odpowiedniego udziału w rynku etc.

Wzrost liczby rozmaitego rodzaju akredytacji (krajowych, ogólnoeuropejskich), szczegółowych rankingów programów i uczelni niesie też niebezpieczeństwo spadku ich rangi, bowiem adresaci mogą mieć spore kłopoty z ich interpretacją. Paradoksalnie zbyt dużo informacji o jakości kształcenia może doprowadzić do mniejszej przejrzystości w tej sferze.

2. SPECYFIKA WDRAŻANIA PROCESU BOŁOŃSKIEGO W POLSKIM SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Na tle innych krajów europejskich Polska wyróżnia się dużą liczbą studentów (1,9 mln) i krajowych uczelni wyższych (ponad 460) operujących głównie w sektorze nie państwowym i oferujących kształcenie na tanich kierunkach studiów oraz w niestacjonarnych formach.

Bezprecedensowy, pięciokrotny wzrost liczby studentów po 1989 r. i nadal utrzymujący się wysoki popyt na kształcenie wyższe można wyjaśnić wieloma

przyczynami¹⁸. Tutaj zwrócimy uwagę na niektóre tylko z nich. W gospodarce polskiej podaż dobrze płatnych miejsc pracy, zwłaszcza w sektorze dużych korporacji i wielu regionach jest niewielka a możliwości zakładania własnych firm przez osoby młode ograniczone (biurokracja, brak tanich kredytów, ale także kompetencji absolwentów w zakresie podejmowania ryzyka ekonomicznego i szeroko pojmowanej przedsiębiorczości). Przy wysokim poziomie bezrobocia absolwentów szkół średnich i relatywnie niskich płacach alternatywne koszty podejmowania kształcenia w uczelniach były niskie. Było to możliwe dzięki liberalnej polityce (a właściwie jej braku) wobec powstawania nowych uczelni. Przy wysokim, bezprecedensowym popycie na wyższe wykształcenie inwestowanie w ten sektor nie było do tej pory obciążone tak wysokim ryzykiem jak w innych sferach gospodarki. Wynika to również z luźnego związku „produkcji” wyższego wykształcenia w danej uczelni a jego sprzedażą na rynku pracy. To absolwenci a nie uczelnie ponoszą bezpośrednie ryzyko nieudanej sprzedaży swoich kwalifikacji na rynku pracy. Tak komfortowa sytuacja nie występuje na innych rynkach, gdzie spadek popytu na towary lub usługi odzwierciedlony jest w zyskach firmy która je sprzedaje. Naturalna asymetria informacji na rynku edukacyjnym nie pozwala na oczekiwanie, iż mechanizm rynkowy przez racjonalne wybory kandydatów na studia wyeliminuje szkoły wyższe oferujące niepełne lub o niskiej jakości wykształcenie. Warto też zwrócić uwagę na to, że mimo wysokiego poziomu konkurencji na niektórych lokalnych rynkach edukacyjnych nadal ma ona charakter wewnątrz krajowy. Uczelnie zagraniczne w niewielkim stopniu uczestniczą w modernizacji polskiego szkolnictwa – żadna mimo dużego rynku nie otworzyła własnego kampusu – a stopień umiędzynarodowienia kształcenia należy do najniższych w krajach OECD. Jest rzeczą charakterystyczną, że nieliczne uczelnie (np. Akademia Leona Koźmińskiego z Warszawy) i PKA poddają się, z sukcesem, cyklicznej międzynarodowej ocenie uzyskując akredytację prestiżowych organizacji międzynarodowych. Słabe jest powiązanie szkolnictwa wyższego z lokalnymi potrzebami, wyrazem czego są nieliczne regionalne strategie rozwoju szkolnictwa wyższego.

Druga charakterystyczna i paradoksalna cecha polskiego systemu kształcenia na poziomie wyższym, to z jednej strony dosyć szczegółowa kontrola państwa poszczególnych jego elementów a z drugiej brak wypracowanych ram strategicznych a nawet polityki wobec tego sektora. Przejawiało się to między innymi w utrzymywaniu centralnej listy nazw kierunków, tzw. standardów kształcenia,

¹⁸ Szerszą analizę uwarunkowań można znaleźć w strategiach szkolnictwa wyższego do roku 2010 (FRP, 2009 oraz Ernst&Young, 2010)

które narzucają uczelniom około 40% treści kształcenia, struktury modułów studiów (przedmioty ogólne, podstawowe, kierunkowe etc.) i przypisanej do nich liczby godzin dydaktycznych a nawet form prowadzenia zajęć, punktów ECTS a przede wszystkim tzw. minimów kadrowych sprecyzowanych dla każdego poziomu studiów. Tego typu zapisy, obowiązujące wszystkie uczelnie publiczne i niepubliczne, wyrażają brak zaufania do nich, a niektóre stoją w sprzeczności z deklarowaną ideą autonomii uczelni. Z drugiej strony uczelnie nie czują się w pełni odpowiedzialne za ostateczne efekty kształcenia i realizowany program, bowiem nie miały pełnej swobody w ich konstruowaniu.

Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, powstanie wielu szkół niepublicznych, niekiedy oferujących tylko 1 kierunek studiów dla kilkudziesięciu studentów i nie mających potencjału rozwojowego musiało doprowadzić do ogromnego zróżnicowania jakości kształcenia między poszczególnymi uczelniami. Uczelnie publiczne poddane z jednej strony presji konkurencji ze strony żywiołowo rozwijającego się sektora prywatnego a drugiej zmagające się z niedostatecznym finansowaniem z budżetu państwa zwiększyły skalę komercjalizacji studiów, rozwijając szybko niestacjonarne formy kształcenia godząc się na obniżenie jakości kształcenia, głównie na tzw. studiach zaocznych. Co ciekawe, to ogromne zróżnicowanie jakości kształcenia nie znalazło odzwierciedlenia w jakości dyplomów, ponieważ wszystkie uczelnie potwierdzały nabycie kwalifikacje dyplomem państwowym. Paradoksalnie, przez pierwsze kilkanaście lat transformacji państwo w zasadzie nie interesowało się jakością kształcenia¹⁹. W rezultacie na rynku pracy pojawili się absolwenci ze słabo wykształconymi kompetencjami jakie potencjalnie powinny dawać studia wyższe.

Możliwość powszechnej, zewnętrznej weryfikacji jakości usług edukacyjnych świadczonych przez uczelnie państwowe i niepaństwowe powstała dopiero wraz z utworzeniem Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która rozpoczęła swoją działalność w 2002 r. Tymczasem potrzeba istnienia agencji akredytacyjnej chroniącej interes publiczny w szkolnictwie wyższym jest szczególnie pilna w systemie, w którym działa wiele uczelni oferujących usługi o zróżnicowanej jakości. Studenci i kandydaci na studia nie mają dostatecznych środków i czasu na inwestowanie w informacje o jakości kształcenia i tym samym przełamania bariery asymetrii informacji. W efekcie istnienia ułomnego rynku edukacyjnego

¹⁹ Rada Główna Szkolnictwa Wyższego w bardzo ograniczonym zakresie próbowała kontrolować spełnienie warunków wejścia nowych uczelni i kierunków a powstała nieco później bo w 1998 r. Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego ograniczyła swoją działalność do sektora PWSZ.

i braku zaangażowania państwa w korygowanie jego ułomności uczelnie wyższe opuszczali absolwenci z wiedzą i umiejętnościami, które nie są kupowane na rynku pracy. W wielu uczelniach, wydaje się, że przede wszystkim niepaństwowych, za proces kształcenia odpowiedzialna jest kadra dydaktyczna, która nie prowadzi badań naukowych, w konsekwencji studenci w słabym stopniu uczestniczą w poznawaniu najnowszej wiedzy. W praktyce PKA znane są nieodosobnione przypadki korzystania z podręczników sprzed 20–30 lat i to w dynamicznie rozwijanych dyscyplinach naukowych (np. informatyce). Niektóre uczelnie, w tym duże publiczne, dopiero w ostatnich 2 latach wprowadzają formalne podstawy istnienia takich systemów, inne wdrożyły je prawdopodobnie na potrzeby akredytacji PKA, gdyż mimo ich formalnego istnienia identyfikowane są liczne, chociaż malejące, przejawy braku kompetencji demonstrowanych na egzaminach i w pracach dyplomowych.

Jednym z objawów niedostatecznego poziomu jakości kształcenia na poziomie licencjackim może być masowy pęd ich absolwentów do podejmowania studiów na drugim poziomie. Liczba wniosków nadesłanych do PKA w sprawie wydania opinii o uruchamianych kierunkach na drugim stopniu studiów wzrosła z 66 w 2008 r. do 77 w 2009 i 109 w 2010 r., czyli o 65%. Już obecnie odsetek młodzieży na studiach magisterskich znacznie przewyższa analogiczny wskaźnik dla innych krajów Unii Europejskiej. Może to wynikać z nadmiaru liberalnych warunków podejmowania i ukończenia studiów II stopnia. Drugim przejawem niskiej jakości jest brak przełożenia imponującego wzrostu liczby absolwentów na procesy tworzenia innowacji. Ich niezwykle niski poziom i dynamika tworzenia lokuje Polskę na ostatnim miejscu w krajach OECD. Po części wynika to również z ekspansji szkolnictwa wyższego w kierunkach społecznych i humanistycznych, w których polska nauka nie ma raczej przewag komparatywnych. Zatem istnieje obawa, że pomimo rosnącej liczby absolwentów uczelni, duża ich frakcja trafia do sektora *low wage economy*, a niektórzy zasilają zagraniczne rynki niskokwalifikowanej pracy. Bez kreatywnej kadry zdolnej do podejmowania wyzwań w zakresie najnowszych osiągnięć technologicznych nie jest możliwe zbudowanie *high wage economy* i poprawa konkurencyjności polskich przedsiębiorstw na rynkach światowych. Zatem może to utrudnić procesy tworzenia nowych przewag konkurencyjnych i zmian strukturalnych. Polska gospodarka nadal będzie postrzegana jako ta, która eksportuje głównie pracę a importuje kapitał ludzki.

Wprowadzenie trójstopniowego systemu bolońskiego ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym w 2005 r. nie zmieniło w sposób zasadniczy jego funkcjonowania. Wydaje się, że w wielu uczelniach w sposób mechaniczny podzielono program studiów jednolitych na dwie części nie zastanawiając się nad właści-

wym zróżnicowaniem wymagań na studiach 1 i 2 stopnia. Centralnie stanowione standardy wprawdzie operują efektami kształcenia, ale w niewielkim stopniu odzwierciedlają zapisy zawarte w europejskich Ramach Kwalifikacyjnych lub Deskryptorach Dublińskich. O niewłaściwym rozumieniu szans jakie stwarza system trójstopniowy świadczyć może dążenie niektórych uczelni do kształcenia w systemie odwróconej litery T. Mianowicie na studiach licencjackich oferuje się dużą liczbę specjalności, najczęściej z atrakcyjnymi nazwami, niekiedy wykraczającymi poza kanon kierunku studiów w celu zwiększenia skali rekrutacji. Tymczasem na rynku pracy sukcesy odnoszą ci absolwenci, którzy otrzymali gruntowne wykształcenie w zakresie ogólnych (a nie specjalistycznych) kompetencji, takich jak umiejętność komunikowania się, współpracy w zespołach, znajomość języków obcych, przedsiębiorczość etc. W dotychczasowym systemie szkolnictwa dominował paradygmat przygotowania do wykonywania zawodu a nie sprostania wymogom rynku pracy.

Niektóre narzędzia Procesu Bolońskiego wdrażane są z dużym opóźnieniem. Np. Grupa Robocza ds. Krajowej Struktury Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym powołana została już w 2006 r. ale jej raport przyjęty został dopiero w 2010²⁰ r. a Krajowe Ramy Kwalifikacji wdrażane będą w wyniku zmian wprowadzonych do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym dopiero w 2012 r. Jednym z obszarów, w którym wdrażanie Procesu Bolońskiego jest znacznie opóźnione jest niski stopień włączenia rozmaitych interesariuszy w procesy modernizacyjne uczelni. Proponowane reformy szkolnictwa wyższego, w zasadzie formułowane są przez rząd lub środowisko akademickie i w nikłym stopniu odzwierciedlają opinie zewnętrznych w stosunku do tego środowiska interesariuszy. W uczelniach publicznych dominuje „samorządowy” model zarządzania, w którym najważniejsze pozycje w strukturach organizacyjnych obsadzone są przez nauczycieli akademickich słabo merytorycznie przygotowanych do prowadzenia nowoczesnych organizacji jakimi są uczelnie. Nauczyciele akademicy dominują także w zarządzaniu mniejszymi jednostkami uczelnianymi. Praktycznie nie zatrudnia się specjalistów od zarządzania jakością w szkolnictwie wyższym. Niedostateczny jest również udział studentów w egzekwowaniu wysokiej jakości kształcenia, zwłaszcza tam, gdzie oferowane jest ono w formach niestacjonarnych.

Uwzględniając powyższe uwarunkowania można przygotowane zmiany w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, niezależnie od innych motywacji, traktować jako próbę kompleksowego wdrożenia podstawowych rozwiązań wy-

²⁰ 17 lutego 2010 r. powołano Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie oraz Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji.

pracowanych w ramach Procesu Bolońskiego. Ich pełna realizacja stworzyłaby szanse na znaczącą poprawę jakości i konkurencyjności szkolnictwa polskiego w Europie.

3. NOWY ETAP ZMIAN W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Najważniejszą zmianą, jaka wprowadza do szkolnictwa wyższego ostatnia nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym są Krajowe Ramy Kwalifikacyjne dla szkolnictwa wyższego²¹. Tak jak i w europejskich ramach kwalifikacji tak i tutaj opracowane zostały opisy efektów kształcenia dla trzech jego cykli. Opisy te sformułowano na trzech poziomach. Pierwszy zawiera efekty kształcenia jakie ma nabyć absolwent każdej uczelni, niezależnie od ukończonego kierunku studiów. Drugi konwertuje i różnicuje je dla 8 szeroko zdefiniowanych obszarów kształcenia: studia humanistyczne, nauki społeczne, nauki ścisłe, studia przyrodnicze, studia techniczne, studia medyczne, studia rolnicze, leśne i weterynaryjne, studia poświęcone sztuce. Na trzecim, bardziej szczegółowym poziomie mają być opracowane tzw. wzorcowe opisy typowych kierunków studiów. Potrzebę tworzenia tych ostatnich opisów można rozumieć jako wyraz niepokoju, czy w obecnych warunkach słabe uczelnie poradzą sobie z prawidłowym konstruowaniem programu studiów. Szczegółowe rozwiązania zostaną przesądzone w rozporządzeniu ministra o warunkach prowadzenia studiów. Prawdopodobnie dla słabych uczelni niektóre elementy KRK będą miały charakter obligatoryjny. Wydaje się jednak, że w dłuższej perspektywie takie rozwiązanie nie znajduje uzasadnienia. Definiowanie tożsamości danego kierunku studiów powinno należeć do specjalistów z danego subobszaru kształcenia i uzyskiwać ich aprobatę w toku wspólnych uzgodnień. Inaczej potraktowane zostanie jako nowa forma centralnych standardów narzuconych przez ministerstwo. Istotną nowością jest przyjęcie zasady, iż wszystkie efekty uczenia się, także te zdobyte poza systemem szkolnictwa wyższego jeśli są adekwatne do cykli kształcenia będą uznawane przez uczelnie.

Na czwartym najniższym poziomie uczelnie będzie definiować zakładane efekty kształcenia i systemy potwierdzania ich osiągnięcia. W odróżnieniu jednak od dotychczasowego systemu w proces ten powinni być włączeni także interesariusze zewnętrzni, przede wszystkim z sektora biznesu. Uczelnie powinna

²¹ Prezentację ram kwalifikacyjnych dla szkolnictwa wyższego można znaleźć w opracowaniu „Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”, pod red. E. Chmieleckiej, MNSW, Warszawa 2010.

zdefiniować profil każdego programu studiów w kategoriach ogólnoakademicki lub praktyczny. Każdy program studiów musi być odniesiony do KRK a stosowny numer identyfikacji jego poziomu znajdzie się w Suplemencie Dyplomu ukończenia studiów. Zostanie utworzony Krajowy Rejestr Kwalifikacji.

Druga wielka zmiana, będąca konsekwencją wdrażania KRK to istotne zwiększenie autonomii uczelni w projektowaniu programów studiów. Przestanie obowiązywać centralna lista nazw kierunków studiów, formalnie likwidacji ulegną dotychczasowe standardy narzucające treści, moduły i wiele elementów sposobu organizacji studiów a nawet systemów zapewniania jakości kształcenia. Utrzymana zostaje generalna zasada, iż za jakość uczenia odpowiada uczelnia, a nie PKA czy ministerstwo szkolnictwa wyższego. Z punktu widzenia jakości większa autonomia uczelni powinna im umożliwić przejście od systemów zapewniania jakości do jej wzbogacania i zaowocować rozwojem kultury jakości. Jest to trudna ale najbardziej efektywna budowa wiarygodności uczelni jako instytucji szkolnictwa wyższego. Zdjęcie odpowiedzialności ministra za treści programowe, jego układ, nazwę itp. oraz likwidacja państwowego wzoru dyplomu ukończenia studiów zwiększa jednocześnie odpowiedzialność uczelni za końcowe efekty kształcenia. Konsekwencją większej odpowiedzialności uczelni za jakość kształcenia powinno być przyjęcie bardziej stanowczego kursu wobec wdrażania wewnętrznych systemów zapewniania jakości. Wprawdzie rozporządzenie ministra z 2007 r. nakłada na każdą uczelnię taki obowiązek, ale w wielu uczelniach dopiero niedawno takie systemy opracowane a w niektórych ich praktyczne konsekwencje dla jakości są niewielkie. Zatem należałoby ustanowić cezurę czasową, poza którą oceniana uczelnia nie mogłaby otrzymać pozytywnej akredytacji bez efektywnie funkcjonującego wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Już obecnie widać, że niektóre małe uczelnie będą miały duże trudności z przygotowaniem takich systemów.

Nowa ustawa daje szansę lepszemu zintegrowaniu systemu szkolnictwa wyższego z gospodarką i jej potrzebami. KRK można traktować jako podstawę dialogu uczelnie – biznes, w którym obydwie strony używają tego samego języka. Do tej pory każda ze stron w inny sposób definiowała oczekiwane kompetencje absolwentów szkół wyższych²². Innym narzędziem tej integracji jakie wprowadza znowelizowana ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym jest zapis art. 13a, w któ-

²² Ostatnio Komisja UE zapoczątkowała dwie nowe inicjatywy. Pierwsza – *EU skills Panorama* – ma pomóc w lepszym rozpoznawaniu przyszłych kwalifikacji i odpowiedniej kompozycji umiejętności. W ramach drugiej – o akronimie ESCO (*European Skills, Competencies and Occupations*) – mają być opisane najbardziej potrzebne umiejętności, kompetencje i kwalifikacje dla kilku tysięcy zawodów.

rym stwierdza się, że *Uczelnia monitoruje kariery zawodowe swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów.*

Rola zewnętrznej oceny i PKA zwiększa się w nowym systemie z kilku powodów. PKA staje się instytucją potwierdzającą uzyskanie zakładanych kwalifikacji. Sposób w jaki to będzie robić, jej wiarygodność w EHEA determinuje uznawalność dyplomów za granicą. Potwierdzenie, pozytywną decyzją PKA, jakości kształcenia sygnalizuje bowiem, że jego poziom jakościowy nie odbiega w sposób zasadniczy od analogicznego w innych uczelniach. Ta decyzja będzie ważną informacją dla pracodawców działających na europejskich rynkach pracy.

Stąd tak ważne jest utrzymanie klasycznych atrybutów PKA jako agencji oceniającej jakość, jakimi są niezależność, udział interesariuszy i ekspertów zagranicznych w procesie tej oceny, przejrzystość procedur i funkcjonowania, publikacja raportów zawierających wyniki ewaluacji etc. a przede wszystkim wysoki stopień profesjonalizmu i kultury demonstrowany w trakcie oceny. PKA bowiem staje się instytucją w sposób istotny współtworzącą klimat zaufania do polskich dyplomów za granicą i w kraju. W ustawie po raz pierwszy formalnie potwierdzona zostaje niezależność komisji w formie zapisu art. 48a: *Komisja jest instytucją działającą niezależnie na rzecz doskonalenia jakości kształcenia.* Konsekwencją tego zapisu jest przyznanie jej uprawnień do formułowania kryteriów oceny jakości.

Nowa ustawa rozszerza zakres działania PKA powierzając jej ocenę jakości kształcenia na studiach podyplomowych oraz doktoranckich. Ponadto PKA będzie oceniać prawidłowość systemu uznawania efektów procesu uczenia się poza formalnym systemem szkolnictwa wyższego.

Wreszcie znaczenie zewnętrznej oceny jest nie do przecenienia w sytuacji rosnącej niepewności wywołanej globalnym kryzysem finansowym i konkurencją na rynku międzynarodowym, zmianami demograficznymi, szumami jakie wprowadzają do opinii publicznej wyniki rankingów uczelni etc.

Zmienia się również sposób dokonywania oceny. Wprawdzie pozostaje ocena jakości kształcenia na kierunkach studiów, ale po raz pierwszy stwierdza się, że dokonywana jest z uwagi na „efekty kształcenia odpowiadające Krajowym Ramom Kwalifikacji w zakresie obszarów kształcenia i kierunków studiów”. PKA była do tej pory jedną z nielicznych agencji akredytacyjnych, która oceniała wyłącznie jakość na poziomie kierunków studiów. Obecnie ustawa wprowadza możliwość tzw. akredytacji instytucjonalnej (także na wniosek uczelni), której głównym celem jest ocena wewnętrznego systemu zapewniania i wzbogacania jakości. Ocena instytucjonalna będzie mogła być przeprowadzona tylko w tych

jednostkach, w których większość prowadzonych programów została oceniona pozytywnie. PKA będzie w zasadzie oceniać jednostki organizacyjne typu wydziały. Umożliwi to bardziej pogłębiony ogląd systemu zapewniania jakości. Aczkolwiek akredytacja całej uczelni pozwoliłaby na bardziej kompleksowe podejście do oceny jakości, bowiem w dużych uczelniach istotne uprawnienia w tej sferze ulokowane zostały na szczeblach senatu, rektora itp. organów. Możliwość akredytacji instytucjonalnej, orientacja na efekty uczenia się ma zachęcać uczelnie do wzbogacania jakości i tworzenia kultury jakości a nie tylko koncentrowania wysiłku na spełnieniu minimalnych standardów akredytacyjnych.

Trudno na obecnym etapie przesądzać ostateczny kształt standardów i szczegółowych kryteriów oceny programowej i instytucjonalnej z uwagi na trwające prace nad ich opracowaniem. Można jednak spodziewać się redukcji standardów (przy ocenie programów z 11 do 7), przyznania większej wagi kryteriom związanym z zakładanymi i osiąganymi efektami kształcenia oraz wewnętrznym systemem zapewniania jakości. Nie oznacza to, że zanikną kryteria oceny elementów procesu kształcenia i uczenia się (np. struktura programu studiów, kadra i infrastruktura dydaktyczna), ale ich ocena dokonywana będzie przede wszystkim z punktu widzenia wpływu na ostateczny efekt tych procesów

Zrewidowane zostaną z tego punktu widzenia oczekiwania PKA pod adresem uczelni, które w raportach samooceny powinny przedstawić dowody na osiągnięcie ostatecznych efektów kształcenia. Wydaje się, że sama funkcja tego raportu powinna inaczej być definiowana przez uczelnie. Obecnie jest on przygotowywany dla potrzeb zespołu ekspertów PKA, rzadko upowszechniany w swojej jednostce, praktycznie nigdy nie publikowany. Tymczasem powinien stanowić narzędzie zarządzania jakością, wskazywać na silne i słabe strony budowania kultury jakości i przez to budować wizerunek odpowiedzialnej instytucji szkolnictwa wyższego. Możliwe byłoby też postulować wprowadzenie praktyki znanej z uczelni brytyjskich, mianowicie przygotowywania przez studentów odrębnego raportu o jakości kształcenia w swojej uczelni. Pewnym wyzwaniem będzie dla komisji opracowanie kryteriów oceny studiów doktoranckich bowiem sporo kontrowersji wzbudza definiowanie ich ostatecznego efektu: rozprawa doktorska czy w inny sposób poświadczone nabyte kompetencje badawcze. Zapewne w zespołach akredytacyjnych uczestniczyć będą przedstawiciele środowiska doktorantów.

W nowym systemie akredytacji rośnie rola pracodawców. Dwóch przedstawicieli organizacji pracodawców uczestniczyć będzie w pracach Prezydium, po jednym w zespołach obszarów kształcenia i co najważniejsze, jako eksperci w zespołach oceniających. Pierwsze wizytacje z ich udziałem już miały miejsce w 2011 r. Włączenie pracodawców do zespołów wizytujących stwarza szansę

na przełamanie bariery niskiej wiedzy o kompetencjach absolwentów, zwłaszcza kończących studia licencjackie. Należy oczekiwać, że w trakcie wizytacji zespoły PKA będą miały szanse spotkania pracodawców zatrudniających absolwentów ocenianej uczelni a ich opinie stanowiąc będą ważny element ostatecznej oceny osiągnięcia efektów kształcenia. Trzeba jednak wyraźnie stwierdzić, iż zawsze wyłączną odpowiedzialność za ostateczne efekty uczenia się i jakość tego procesu ponosi uczelnia. Otwarcie uczelni na współpracę z pracodawcami, absolwentami i innymi interesariuszami zewnętrznymi jest tylko formą wsparcia uczelni w dostosowywaniu efektów kształcenia do potrzeb gospodarki.

Nowy system akcentuje znaczenie działań mających na celu podnoszenie stopnia umiędzynarodowienia studiów wyższych. W szczególności przez włączanie w proces dydaktyczny profesorów uczelni zagranicznych. Analogicznie w pracach zespołów eksperckich PKA w szerszym zakresie powinni uczestniczyć eksperci z doświadczeniem międzynarodowym w zakresie akredytacji. Takie próby podjęto w poprzednich latach (baza ekspertów zagranicznych liczy ponad 50 osób), ale ograniczone środki finansowe zahamowały skalę ich zaangażowania. Uwzględnianie KRK w akredytacji oraz jej umiędzynarodowienie zwiększy stopień realizacji jednego z kluczowych priorytetów instytucji Procesu Bolońskiego.

Ważnym narzędziem realizacji zasady transparentności działań PKA, ale także uczelni jest publikowanie poczynając od połowy 2010 r. raportów powizytacyjnych zespołów ekspertów oceniających jakość kształcenia na kierunkach studiów. Nowa ustawa wzmacnia ten aspekt akredytacji ponieważ obok formalnej możliwości publikowania raportów nakłada na PKA obowiązek publikowania uchwał Prezydium wraz z uzasadnieniami w Biuletynie Informacji Publicznej oraz witrynie internetowej PKA.

4. PODSUMOWANIE

Nowa ustawa z pewnością wprowadza większą przejrzystość funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego i umożliwia wprowadzanie innowacyjnych programów kształcenia, lepiej dopasowanych do możliwości uczelni i potrzeb gospodarki. Włączenie zewnętrznych interesariuszy w proces kształcenia oznacza większe jego uspołecznienie. Konstruowanie opisu efektów kształcenia na poziomie dyscypliny, programu studiów a także przebudowa wewnętrznych systemów zapewniania jakości wymaga zaangażowania, na niespotykaną dotąd skalę, kadry naukowo-dydaktycznej. Nowe rozwiązania prawne umożliwiają skompletowanie narzędzi Procesu Bolońskiego i zmniejszenie luki w tej sferze między polskim

i europejskim szkolnictwem. W zakresie akredytacji stworzono podstawy do lepszego zrównoważenia trzech jej zasadniczych celów tj. wzbogacania jakości, wiarygodności jednostek szkolnictwa wyższego i kontroli przestrzegania minimalnych standardów jakościowych. Pełne wykorzystanie nowych szans umożliwi międzynarodową akceptację dyplomów polskich uczelni i powinno poprawić konkurencyjność absolwentów na polskim i europejskim rynku pracy.

Szanse te zależą od zaangażowania się pracowników w budowę nowoczesnych systemów wzbogacania jakości kształcenia. Kluczowym staje się problem motywacji. Obciążenia związane z nowym systemem są od razu widoczne a korzyści niejasne, nawet w dłuższej perspektywie. Znowelizowana ustawa zwiększa w istotny sposób wymagania wobec pracowników, rozszerza elementy wewnętrznej kontroli jakości procesu dydaktycznego ale także prowadzonych badań naukowych, zaostrza możliwość podejmowania zatrudnienia poza własną uczelnią, wprowadza bardziej rygorystyczne rozwiązania w dziedzinie oceny kadry (możliwość zwolnienia po pierwszej negatywnej ocenie) etc. Jednocześnie płace pozostają na tym samym poziomie i brak klarownej perspektywy ich wzrostu nawet w dłuższym okresie. Zapowiadane w ustawie nagradzanie wysokiej jakości kształcenia i uczelni potwierdzonej przez PKA oceną wyróżniającą PKA może być zbyt skromne aby zniwelować niedostateczne bodźce do angażowania się w realizację Procesu Bolońskiego. Do tej pory wdrażanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości skoncentrowane było w wąskich grupach zarządzających uczelniami i traktowane przez kadrę dydaktyczną jako proces narzucony z góry. Obecnie konsekwencje wdrażania KRK odczuje każdy wykładowca, kiedy będzie musiał w inny sposób przedstawić zakładane cele i efekty swoich zajęć a także zmienić metody nauczania. W konsekwencji można spodziewać się rosnącego oporu środowiska akademickiego przed wdrażaniem nowych rozwiązań.

W nadchodzących miesiącach największym problemem dla uczelni, zwłaszcza mniejszych, będzie deficyt wizji, wiedzy i doświadczenia administracji uczelnianej w konstruowaniu programów zbudowanych na paradygmacie efektów uczenia się a także determinacji w restrukturyzacji oferty edukacyjnej. Innym wielkim zadaniem będzie zbudowanie właściwego systemu oceniania studentów przez pryzmat osiągniętych efektów. Niestety na razie nie widać klarownego systemu wsparcia z zewnątrz. Teoretycznie pomoc ekspercką mogłyby zaoferować konferencje rektorów, zwłaszcza KRAS i KRZASP. Dysponują one bowiem wiedzą o najlepszych praktykach we wdrażaniu Procesu Bolońskiego przez swoich członków. Ale obydwie wymienione organizacje zachowują pozycje indyferentną, a KRASP zajęty jest tworzeniem własnego systemu akredytacji.

Sporym zagrożeniem dla jakości mogą być zmiany demograficzne. Malejąca liczba kandydatów na studia wyższe umożliwi większej frakcji danego rocznika podejmowanie bezpłatnych studiów w uczelniach wyższych. Część absolwentów studiów licencjackich i inżynierskich z uczelni niepublicznych widząc słabą rozpoznawalność dyplomu swojej uczelni na rynku pracy przejdzie (takie zjawisko w zasadzie już można zaobserwować) na studia drugiego stopnia do renomowanych uczelni publicznych. Z punktu widzenia interesu publicznego i jakości tego rodzaju mobilność jest jak najbardziej pożądana, ale słabsze uczelnie mogą zareagować obroną swojej pozycji w dwojaki sposób. Pierwszy polega na uruchomieniu procesu typu *race to the bottom*, czyli obniżeniu standardów jakościowych i oczekiwaniu, iż zewnętrzna ocena PKA tego nie zauważy. Drugi to presja na ograniczenie niezależności PKA oraz coraz liczniejsze próby kontestowania jej ocen przed sądami. Postulaty nadania PKA statusu jednostki administracji publicznej zgłaszane przez niektóre uczelnie, ale także KRASP (zob. uchwała z grudnia 2010 r.), autorów strategii szkolnictwa wyższego przygotowanej przez Ernst&Young w sposób dobitny świadczą o niezrozumieniu istoty europejskiego systemu akredytacji szkolnictwie wyższym i Procesu Bolońskiego. Wyrażają naiwną wiarę, że sądy dysponują lepszymi narzędziami rozpoznania jakości kształcenia niż wyspecjalizowana instytucja ekspercka. Gdyby takie rozwiązanie zostało wprowadzone PKA utraciłaby status członka EQAR, ENQA, ECA a jej decyzje nie były by uznawane w Europejskim Obszarze Wyższego Wykształcenia. Zatem uznawalność polskich dyplomów byłaby kwestionowana. PKA w swoim stanowisku z kwietnia ubiegłego roku dotyczącym propozycji nowelizacji ustawy zaproponowała utworzenie niezależnej od PKA instytucji odwoławczej, w skład której weszliby nominowani przez KRAS, KRZASP i RGSW. W trakcie prac nad ostatecznym kształtem ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym żadna z wymienionych instytucji nie poparła tej propozycji.

Podsumowując można stwierdzić, że w nowych warunkach zapewniona została wystarczająca infrastruktura prawna dla budowy nowoczesnego systemu zapewniania jakości i jej zewnętrznej oceny. W zasadzie odzwierciedla ona główne trendy w europejskich systemach ewaluacji szkolnictwa wyższego. Jednakże wykorzystanie nowych możliwości zależeć będzie z jednej strony od kompetencji nowych członków PKA (obecna kadencja upływa z końcem 2011 roku), profesjonalizmu jej ekspertów i ich determinacji w przestrzeganiu wysokich standardów jakościowych. Nie jest to takie oczywiste, bowiem członkowie PKA są nauczycielami akademickimi i muszą godzić ogrom pracy wykonywanej dla PKA z obowiązkami dydaktycznymi i naukowymi. Drugim nie mniej ważnym warunkiem podniesienia pracy PKA na wyższy poziom jest utrzymanie odpo-

wiedniego poziomu jej finansowania. Przy obecnym budżecie realizacja wielu zadań będzie niemożliwa.

BIBLIOGRAFIA

- E. B C o h e n and R. W i n c h (2011 March), *Diploma and accreditation mills: New trends in accreditation abuse*, Verifile Limited and Accredibase™, Bedford UK, www.accredibase.com
- (EC, 2010) *The Bologna Process Independent Assessment reports*, http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm
- (ENQA, 2011), *ENQA Position Paper on Transparency Tools*, www.enqa.eu
- (ENQA, 2010), *ENQA Report to the Bologna Ministerial Anniversary Conference of March 2010*, www.enqa.edu
- (ECA 2010), *ECA after 2011*. Discussion paper prepared for the ECA annual meeting in Gratz, 2010.
- (EU 2010), COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. „EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth”.
- (EU 2010), *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Report on progress in QA in higher education*.
- (EU 2005) European Commission. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning* – Commission staff working document. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. (SEC(2005), 957). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf [cited 3.5.2007].
- (EU, 2009), *Report on progress in quality assurance in higher education*, Brussels.
- (Ernst&Young, 2010), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*, Ernst and Young oraz Instytut badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
- (FRP, 2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- (FRSU, 2008), *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie*, Warszawa.
- K r a ś n i e w s k i A. (2009), *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- (MNSW, 2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, pod red. E. Chmieleckiej, MNSW, Warszawa.

Mieczysław W. Socha

THE BOLOGNA PROCESS. HIGHER EDUCATION QUALITY PERSPECTIVE

Abstract

European higher education sector is very diversified with national approaches to the policies and regulations and weak links with the business sector. Bologna process launched 10 years ago, was to create European Higher Education Area with better comparability of study programs and diplomas, higher graduates' employability and improvement in attractiveness and competitiveness

of European universities on the global educational market. One of its main priorities is systematic improvement in quality of tertiary education. In order to achieve this goal and to build mutual trust many solutions aimed at establishing common European framework for many quality assurance agencies were implemented.

In Poland Bologna Process internal and external quality assurance systems were implemented rather late. Amendments to Law on Higher education made in March 2011 provide better opportunity for introducing lacking tools of the Bologna Process, first and foremost National Qualifications Framework. HEIs will enjoy larger autonomy in designing study programs, learning outcomes, curricula, and will take full responsibility for their quality. New Law among others strengthen the position of PKA and introduces possibility of conducting institutional evaluation. The new accreditation model is more adequate to challenges with which the Polish HEIs are faced. It takes into account learning outcomes as the basis for quality of education development and promotes those HEIs, which are able to build an appropriate system of assuring and enhancing quality in education. Full exploitation of these opportunities depends on the academic staff and students engagement in developing modern, internal quality assurance and enhancement systems.

Key words: Bologna process, Quality of Higher Education, European Qualifications Framework, National Qualifications Framework, Changes in the Polish Higher Education.