

Europejskie Standardy i Wskazówki zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym a polski model akredytacji

Ewa Chmielecka

*Zakład Polityki Edukacyjnej i Naukowej, Instytut Gospodarstwa Społecznego,
Szkoła Główna Handlowa*

Standardy i wskazówki zapewniania jakości dla EOSW (ESG) zostały wprowadzone w 2005 roku i nieco zmodyfikowane w roku 2015, jako element Procesu Bolońskiego. Ustanowiły one ramy dla wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości w uczelniach i systemach szkolnictwa wyższego w Europie. W pewnej mierze ukształtowały one polski model akredytacji, jednakże pomiędzy nim a zaleceniami ESG dają się zauważyć rozbieżności, zwłaszcza dotyczące postulatu budowy kultury jakości w polskich uczelniach.

Słowa kluczowe: zapewnianie jakości, szkolnictwo wyższe, Proces Boloński, akredytacja, Europejskie Standardy i Wskazówki zapewniania jakości (ESG).

Europejskie Standardy i Wskazówki (ESG) zapewniania jakości jako element Procesu Bolońskiego – ich cele i struktura

Europejskie Standardy i Wskazówki dotyczące zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym, w skrócie nazywane ESG (*Standards and Guidelines...*, 2005), są jednym z kluczowych elementów Procesu Bolońskiego. Zostały opublikowane wraz z komunikatem ministrów z Bergen w 2005 roku, zatem w roku bieżącym obchodzimy 10-lecie ich ustanowienia. W ostatnich latach zostały poddane niewielkiej rewizji – ich nowa wersja została przyjęta na konferencji ministrów w Armenii w maju 2015 roku.

Zamierzeniem niniejszego artykułu jest krótkie przedstawienie celów, struktury oraz charakteru Europejskich Standardów i Wskazówek, a także analiza tego, czy polski system akredytacji dobrze się wpisuje w ramy zarysowane przez ESG.

Przypomnijmy, że Proces Boloński¹ jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem, które zmierzało do utworzenia (w 2010 roku) Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW (European Higher Education Area), w którym w wyniku uzgodnienia ogólnych zasad organizacji kształcenia byłby zapewniony szeroki dostęp do wysokiej jakości kształcenia, a także odpowiednie warunki do pobudzania mobilności studentów, absolwentów i pracowników uczelni. Cel ten ma być osiągnięty nie w wyniku standaryzacji czy ujednoclenia systemu, ale poprzez tworzenie zasad funkcjonowania systemów krajowych w taki sposób, aby możliwe się stały: ich współpraca oraz porównywanie mechanizmów i rezultatów działania. Poszanowane zaś ma zostać ich zróżnicowanie, traktowane jako podstawowa wartość kulturotwórcza i źródło konkurencyjności uczelni. Realizacja tych celów wymagała wprowadzenia wielu zadań operacyjnych. Wśród nich jednym z najważniejszych jest współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia, dotyczące zarówno krajowych systemów szkolnictwa wyższego, jak i innych aktorów mających na celu zapewnianie jakości: uczelni, ich otoczenia społecznego, instytucji akredytacyjnych itp.

Podstawowe cele kształcenia wyższego w Europie to według dokumentów Procesu Bolońskiego:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy – krajowego, europejskiego i globalnego,
- przygotowanie absolwentów do bycia aktywnymi obywatelami w społeczeństwie rozwiniętej demokracji,
- rozwój osobowy kształconych,
- rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej, będącej zapleczem dla tworzenia w Europie gospodarek i społeczeństw opartych na wiedzy.

Realizacji wymienionych celów służą narzędzia Procesu Bolońskiego, takie jak studia dwu- i trójstopniowe, punktacja ECTS (*European Credit Transfer System*), suplementy do dyplomów, a od 2005 roku wspólne standardy zapewniania jakości kształcenia i ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Wszystkie te narzędzia Procesu zostały już w Polsce formalnie wdrożone. Pozostaje tylko ocenić, czy zgodnie z ich zamierzeniami i ku pożytkowi polskich studentów, środowiska akademickiego, uczelni i – generalnie – społeczeństwa.

W niniejszym tekście skupimy się na zagadnieniu zapewniania jakości kształcenia, zatem przedmiotem naszych rozważań będą ESG i sposób ich

¹ Więcej na temat Procesu Bolońskiego – zob. m.in. prace A. Kraśniewskiego (2006; 2009). Przedstawiona w niniejszym rozdziale charakterystyka Procesu Bolońskiego bazuje w dużej mierze na tych publikacjach. Jej syntetyczny opis można także znaleźć w pracy E. Chmieleckiej (2013, s. 107–134).

wykorzystania w polskim szkolnictwie wyższym przy budowie wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości. ESG, po latach prac nad nimi, prowadzonych głównie przez ENQA², zostały przyjęte przez konferencję ministrów w Bergen w 2005 roku. Fundamentalne zasady przyświecające tworzeniu wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości są sformułowane w ESG następująco:

- główna odpowiedzialność za jakość kształcenia spoczywa na instytucjach, które to kształcenie prowadzą;
- interes studentów, pracodawców i społeczeństwa w szerszym znaczeniu powinien być chroniony przez systemy zapewniania jakości, które powinny służyć rozwijaniu i poprawie jakości oferowanego kształcenia w całym EOSW; aby je zapewnić, należy stosować sprawne i skuteczne struktury organizacyjne;
- ważnymi elementami systemów są: przejrzystość procesów zapewniania jakości, wykorzystanie w nich wiedzy specjalistycznej oraz promowanie kultury jakości w instytucji szkolnictwa wyższego;
- opracowane procesy zapewniania jakości powinny pozwolić instytucjom na zaprezentowanie ich odpowiedzialności w wykorzystaniu środków finansowych: publicznych i innych;
- opracowane i stosowane procesy zapewniania jakości nie mogą ograniczać różnorodności oraz innowacji kształcenia;
- instytucjonalna autonomia powinna być równoważona świadomością obowiązków ciążących na instytucji szkolnictwa wyższego;
- istnieje konieczność wprowadzenia zewnętrznego zapewniania jakości, ale nakładającego na instytucje akademickie tylko niezbędny ciężar obowiązków.

Zasady te są rozwinięte w bardziej szczegółowe wskazówki dotyczące kolejno:

1) wewnętrznego zapewniania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego; 2) zewnętrznego zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym; 3) zasad funkcjonowania agencji zewnętrznego zapewniania jakości. Wskazówki są sformułowane na tyle ogólnie, że pozwalają podmiotom, do których są kierowane, na zachowanie autonomii decyzji dotyczących zasad i sposobów funkcjonowania wymienionych systemów zapewniania jakości. Przykładowo:

- jeśli idzie o wewnętrzne systemy zapewniania jakości, to uczelnie powinny prowadzić politykę projakościową, okresowy przegląd programów, mieć przejrzysty system oceniania studentów, zapewniać odpowiednią jakość kadry dydaktycznej, mieć zaplecze dydaktyczne stosowne dla oferowanych programów itd.; te dane powinny być podstawą do systematycznie publikowanych

² ENQA (European Network for Quality Assurance) – taka nazwa obowiązywała w 2005 roku.

bezsronnych i obiektywnych informacji na temat oferty edukacyjnej uczelni oraz jej realizacji;

- zewnętrzne systemy zapewniania jakości (w tym w akredytacji) powinny obejmować oceną przede wszystkim sposób funkcjonowania wewnętrznego (uczelnianego) systemu zapewniania jakości, zaś ocena ta powinna być przeprowadzona wedle jasnych i stabilnych procedur i standardów dających podstawę do podejmowania decyzji; rezultatem oceny powinien być raport oraz zalecenia wspomagające poprawę jakości oparte na analizie systemu wewnętrznego; oceny powinny być okresowe;
- agencje akredytacyjne powinny mieć oficjalny status i jasno sformułowaną misję, stosować procedury zapewniające jakość w instytucjach szkolnictwa wyższego (w tym ESG), być niezależne.

Przedstawiona charakterystyka ESG wskazuje, że nie ustanawiają one szczegółowych kryteriów jakości, ale wspomagają wspólne rozumienie przez wszystkich interesariuszy szkolnictwa wyższego, czym jest jakość kształcenia – ponad granicami i innymi podziałami. Wymienione zasady wskazują także, że procesy zapewniania jakości powinny zawierać dwa główne elementy znaczące dla jakości kształcenia w uczelniach, a mianowicie: wiarygodność („rozliczalność” – *accountability*) instytucji kształcących na poziomie wyższym wobec jej organów kontrolnych i innych interesariuszy oraz doskonalenie jakości (*enhancement*) bazujące na kulturze jakości. Zrównoważenie tych dwu podejść, ich proporcje w konkretnych procedurach i standardach jakości zależą od decyzji kraju i instytucji. ESG składają odpowiedzialność za jakość kształcenia głównie na barki uczelni, przyjmując, że będą one budować instytucjonalną i systemową kulturę jakości.

We wrześniu 2014 roku została zatwierdzona przez Bologna Follow-Up Group nowa, skorygowana wersja ESG³. Zmiany w tym dokumencie nie są znaczące – wynikają głównie z wieloletnich doświadczeń w funkcjonowaniu systemów zapewniania jakości w EOSW oraz z wprowadzenia nowych elementów Procesu, takich jak ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, konieczność uwzględniania efektów kształcenia w opisie programów czy orientacja na studenta w procesie kształcenia. Zmieniono też hierarchię niektórych zapisów, stawiając np. autonomię agencji akredytacyjnych, zwłaszcza wobec organów państwa, na pierwszym miejscu na liście ich przymiotów. Bardzo silnie podkreślono w nich także znaczenie nadrzędnego celu działań na rzecz jakości, jakim jest budowa kultury jakości kształcenia. Zapisano tam, że agencja akredytująca, uwzględniająca ESG, powinna działać na rzecz kultury jakości, biorąc m.in. pod uwagę potrzebę wspierania

³ Nowa wersja ESG została przyjęta na konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach Procesu Bolońskiego 14–15 maja 2015 roku w Erewaniu.

uczelni w doskonaleniu jakości oraz efektywność działającego w niej wewnętrznego systemu zapewniania jakości.

Pozostaje nam rozważyć, w jaki sposób wytyczne ESG są wprowadzane w Polsce. Na pierwszy rzut oka można bowiem odnieść wrażenie, że w polskim modelu zapewniania jakości funkcje kontrolne dominują nad doskonalącymi, zaś odpowiedzialność za budowanie kultury jakości w dużej mierze przejęły na siebie drobiazgowo zapisy prawa, a nie uczelnie.

Polski model akredytacji – historia i stan obecny

Polski system zewnętrznego zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym przeszedł długą i interesującą drogę. Pierwszym impulsem do jego powstania był nadzwyczajny wzrost liczby studiujących i instytucji szkolnictwa wyższego w latach 1990–1999. Przypomnijmy, że liczba studiujących wzrosła w tym czasie niemal 4-krotnie, zaś liczba uczelni przekroczyła 300 – przy niemal niezmienionej liczbie nauczycieli akademickich. Tak wielki popyt na usługi edukacji i sposób, w jaki szkolnictwo wyższe nań odpowiedziało, spowodowały znaczące zagrożenia dla jakości kształcenia (zob. m.in. Chmielecka, 1999, s. 165–214), ponieważ przejście od edukacji elitarnej do masowej zazwyczaj wywołuje takie zagrożenie. Nie jest to uzasadnieniem do ograniczania ambicji edukacyjnych obywateli, ale raczej powinno się znaleźć skuteczne metody zabezpieczające tę jakość.

Pierwsze inicjatywy z tym związane pojawiły się dość szybko. W roku 1993 grupa reprezentantów prywatnych szkół biznesu założyła Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej FORUM (SEM FORUM), zaś w 1994 roku dwunastu członków Stowarzyszenia podpisało Porozumienie Szkół Biznesu na Rzecz Jakości Kształcenia i uruchomiło (po raz pierwszy w Polsce) system akredytacyjny dla programów kształcenia kadry menedżerskiej. Niebawem zostały powołane inne środowiskowe komisje akredytacyjne. W roku 1997 powstała Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych (KAUM); w 1998 roku – Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA); w roku 2000 – Komisja Akredytacyjna Uczelni Ekonomicznych (KAUE) działająca przy FPAKE (Fundacja Promocji i Akredytacji Kształcenia Ekonomicznego); w 2001 roku – Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT) oraz Komisja Akredytacyjna Uczelni Artystycznych (KAUA). Były one powoływane i działały pod egidą konferencji rektorów odpowiednich grup uczelni. Ich powołanie było kierowane troską o zapewnienie dobrej jakości edukacji w polskich uczelniach i dostosowanie jej do standardów europejskich. W sierpniu 2000 roku Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich udzieliła poparcia dla działań środowiskowych komisji akredytacyjnych. Wszystkie

komisje środowiskowe oferowały akredytację kierunków studiów stosownie do ich profilu na obydwu poziomach studiów: licencjackim i magisterskim, otwartą dla wszystkich podmiotów szkolnictwa wyższego w Polsce. Akredytacja prowadzona przez te instytucje była dobrowolna, okresowa i odpłatna, zaś uzyskana ocena nie pociągała za sobą żadnych konsekwencji administracyjnych.

Procedury akredytacji przyjęte przez agencje środowiskowe były podobne i składały się z reguły z następujących kroków: 1) powołanie grupy ekspertów dla stworzenia szczegółowych standardów oceny dla danego kierunku studiów; 2) aplikacja uczelni o akredytację i przygotowanie raportu z samooceny; 3) powołanie zespołu oceniającego, którego zadaniem było: a) przeprowadzenie przeglądu i ocena kierunku studiów oferowanego przez wnioskującą o akredytację jednostkę, w zgodzie z ogólnymi i szczegółowymi standardami przyjętymi przez komisję i zawsze oparte na wynikach wizytacji w tej jednostce oraz b) przygotowanie na piśmie raportu zawierającego ocenę i przedstawienie go komisji z wnioskiem i uzasadnieniem dotyczącym przyznania, odroczenia (wraz z listą koniecznych do wypełnienia zaleceń) lub nieprzyznania akredytacji; 4) podjęcie decyzji w sprawie przyznania lub odmowy akredytacji przez Komisję Akredytacyjną. Ta procedura pokazuje, że całe postępowanie oceniające było wytworem środowisk akademickich, standardy i kryteria oceny były oparte na wzorcach jakości uznanych przez nie, zaś ocena bazowała w pełni na działalności typu *peer review*. Przez kilka lat od wprowadzenia w życie ten rodzaj akredytacji rozwijał się szeroko i był zaakceptowany przez szkoły wyższe.

W roku 1997 została powołana Komisja Akredytacyjna dla Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych⁴. Jej działalność utarowała drogę do akredytacji powszechnej, obowiązkowej, mającej istotne konsekwencje administracyjne i współpracującej bezpośrednio z organami państwa. Z dniem 1 stycznia 2002 roku działalność rozpoczęła Państwowa Komisja Akredytacyjna. Prowadzi ona krajową akredytację obowiązkową na poziomie studiów I i II stopnia we wszystkich instytucjach kształcenia wyższego – zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Od roku 2013 jest także prowadzona akredytacja instytucjonalna. Obowiązkowej ocenie PKA podlegają wszystkie kierunki studiów prowadzone przez uczelnie lub ich jednostki w ramach tzw. oceny programowej bądź całe jednostki w ramach akredytacji instytucjonalnej. Akredytacja PKA jest obowiązkowa i bezpłatna, bowiem działalność PKA jest finansowana z budżetu państwa. Minister ustala, w drodze rozporządzenia, sposób obsługi administracyjnej i finansowej prac Komisji. W przypadku negatywnej oceny kształcenia – uwzględniając rodzaj

⁴ Komisja ta zaprzestała działalności z chwilą powołania Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która objęła swoimi procedurami wszystkie rodzaje szkół wyższych w Polsce.

i zakres stwierdzonych naruszeń – cofa albo zawiesza uprawnienie do prowadzenia studiów wyższych o danym programie i poziomie kształcenia. Informacja o zakończonych postępowaniach jest ogłaszana na stronie internetowej PKA. Standardy oceny PKA są podporządkowane przede wszystkim realizacji przez uczelnie regulacji ustawowych oraz ministerialnych przepisów wykonawczych. Zarazem, jako instytucja wpisana od dnia 15 stycznia 2009 roku do Europejskiego Rejestru Agencji do Spraw Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (EQAR), prowadzi też – zgodną z ESG – własne misję, strategię i politykę jakości.

Zatem w pierwszej dekadzie XXI wieku mieliśmy w Polsce system binarnej akredytacji (zob. Chmielecka, 2009, s. 45–64; Chmielecka, Dąbrowski, 2004): oferowanej przez PKA oraz komisje środowiskowe – akredytacji wyraźnie różnych w charakterze, uzupełniających się. Warto też podkreślić, że powstanie tego systemu poprzedzało ogłoszenie ESG, zatem systemy te budowano, wspierając się dobrymi praktykami innych krajów i wytycznymi ENQA, a nie oficjalnym dokumentem Procesu Bolońskiego, a dopiero od 2005 roku realizowały one wytyczne ESG.

Jeśli przywołamy do charakterystyki obydwu „pionów” akredytacji pojęcia już wprowadzone (rozliczalność/wiarygodność oraz doskonalenie), to wyraźnie widać, że akredytacja PKA służy przede wszystkim uzyskiwaniu przez uczelnie potwierdzenia, iż prowadzone przez nie pogramy kształcenia spełniają standardy kształcenia, a więc są podporządkowane hasłom „rozliczalności/wiarygodności”. Bez wątpliwości taka była potrzeba wówczas, gdy PKA powstawała i pełniła rolę strażnika wypełniania progowych standardów kształcenia pozwalających na prowadzenie działalności edukacyjnej. Jej rola w tym procesie jest nie do przecenienia – PKA była i jest najsilniejszym czynnikiem porządkującym polski rynek usług edukacyjnych, pozwalającym zapobiec najpoważniejszym patologiom nieuchronnie towarzyszącym komercjalizacji i umasowieniu kształcenia.

Jeśli zaś idzie o zapewnianie jakości utożsamiane z oceną i doskonaleniem oraz budową instytucjonalnej kultury jakości, to taką rolę pełniły głównie środowiskowe agencje akredytacyjne. Motywacja powołania ich do życia (środowiskowa troska o jakość kształcenia), sposób wypracowywania standardów i prowadzenia oceny (środowiskowe standardy i *peer review*), brak konsekwencji administracyjnych ocen (uwalniający od strachu przed nimi) sprzyjały „miękkiemu”, nastawionemu na budowę kultury jakości podejściu. Zatem binarny system akredytacji wspólnie dobrze spełniał obydwa rodzaje zaleceń zawartych w ESG: nakierowanych na kontrolę wiarygodności instytucji oraz nakierowanych na budowę w nich kultury jakości.

Niestety, system ten nie przetrwał, ponieważ akredytacje środowiskowe znajdują się obecnie w stanie schyłkowym, a większość komisji praktycznie zawiesiła

działalność. Głównym powodem tej sytuacji było wprowadzenie obowiązkowej akredytacji PKA, która obniżyła motywację uczelni do działań dobrowolnych i doskonalących jakość na rzecz spełniania standardów oceny obowiązkowej. Pomimo usiłowań komisji środowiskowych nie udało się włączyć ocen uzyskiwanych w ich postępowaniach akredytacyjnych w dorobek uznawany przez PKA (stały temu na przeszkodzie przede wszystkim względy prawne). Można też sądzić, że komercjalizacja, umasowienie i inne patologie zagrażające jakości bardziej uwrażliwiły uczelnie na mechanizm zapewniania jakości, który nada im potwierdzoną certyfikatem gwarancję jakości (a to daje akredytacja PKA) oraz uwiarygodni i wzmocni ich pozycję na rynku usług edukacyjnych. Akredytacja była sprawą pilniejszą, ważniejszą społecznie niż ewaluacja i doskonalenie jakości. Zatem Polska Komisja Akredytacyjna jest obecnie dominującą instytucją zapewniającą jakość w szkolnictwie wyższym w Polsce. Jej pozycja międzynarodowa została potwierdzona dwukrotnym wpisaniem do EQAR-u.

Podsumowanie

PKA, pozostając głównym aktorem w polskim krajobrazie akredytacyjnym i podporządkowując swe działania, z jednej strony, polskim przepisom prawa, z drugiej zaś zasadom ESG, nie jest w łatwej sytuacji – musi pogodzić funkcje kontrolne z funkcjami doskonalenia jakości. Ich wzajemna zależność nie jest prosta: kontrola jakości bazuje na sprawdzeniu, czy są spełniane formalne wymagania stawiane przed uczelniami, które pozwalają MNiSW podjąć lub podtrzymać decyzję o prowadzeniu kształcenia. Zatem ocena PKA musi być poparta silnym uzasadnieniem formalnym i stosownie do tego muszą zostać zbudowane standardy i kryteria oceny. Zważywszy na konsekwencje administracyjne oceny PKA, standardy te muszą mieć dobre umocowanie w przepisach prawa, tak aby konsekwencje ich stosowania nie mogły być kwestionowane przez podmioty podlegające ocenie. Powoduje to, że trzon standardów oceny PKA odnosi się do zapisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i jej kolejnych nowelizacji oraz do rozporządzeń ministerialnych. Przykładowo, kierunek zmian prawnych dotyczących działania PKA, wprowadzonych nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w 2014 roku, odzwierciedla rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 roku w sprawie podstawowych kryteriów i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej (Dz.U. z 2014, poz. 1356). Widoczna jest w nim wyraźna tendencja do rozbudowywania zapisów dotyczących oceny programowej i instytucjonalnej, niż było to zawarte w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 roku w sprawie warunków

oceny programowej i oceny instytucjonalnej (Dz.U. Nr 207, poz. 1232). W rozporządzeniu z roku 2011 zakres oceny programowej został przedstawiony w pięciu punktach i dziewięciu podpunktach (§2 ust. 1–5). W obecnie obowiązującym rozporządzeniu w kryteriach oceny programowej wymienia się dwanaście punktów, trzynaście podpunktów oraz dziewięć wyliczeń (§3 ust. 1–12). W rozporządzeniu z 2011 roku zakres oceny instytucjonalnej opisano w pięciu punktach (§7), natomiast w rozporządzeniu z roku 2014 wymienia się osiem kryteriów (§5 ust. 1–8) (Raport nr 1/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego..., 2015).

Podporządkowanie przepisom standardów oceny i troska o formalne uzasadnienie ocen powoduje także to, że postępowania akredytacyjne bardziej są nastawione na analizę dokumentów potwierdzających wprowadzenie wymagań legislacyjnych niż na ocenę jakości nauczania i badań, nowatorstwo dydaktyczne, rozwój relacji mistrz–uczeń i inne elementy leżące u podstaw kultury jakości, wynikające z wewnętrznej motywacji środowiska akademickiego. Podstawowe standardy oceny jakości stosowane przez PKA i mające decydujące znaczenie dla przyznania bezwarunkowej oceny pozytywnej⁵ koncentrują się na „rozliczalnych” elementach: zaprojektowaniu programów kształcenia i sporządzeniu ich opisów w zgodzie z wymaganiami KRK, spełnianiu warunków minimów kadrowych i posiadaniu formalnie działającego wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Wspomniane zmiany w przepisach rozszerzają tę listę. Oceny czysto jakościowe, odwołujące się do elementów kultury jakości budowanej w uczelni, nie mają tak istotnego znaczenia dla końcowej oceny wystawianej przez zespół oceniający PKA.

Fundamentem takiego nastawienia systemu zapewniania jakości jest konstrukcja prawna działania PKA, która od początku uczyniła z niej instytucję dostarczającą podstawę do decyzji ministerialnych dotyczących prowadzenia działalności edukacyjnej – posadowienia takiego modelu zewnętrznego systemu zapewniania jakości w Polsce. Jeśli przyjrzeć się systemom akredytacji w innych krajach europejskich, to zauważymy, że akredytacja nie jest tak wykorzystywana – decyzja o prowadzeniu kształcenia, podejmowana przez odpowiednie organy administracyjne, jest warunkiem wstępnym prowadzenia ocen akredytacyjnych, a nie ich wynikiem. Funkcje kontroli wypełnienia fundamentalnych przepisów prawa są przypisane administracji, zaś funkcje oceny jakości kształcenia – agencjom zapewniania jakości. I są to funkcje rozłączne. Pozwala to zachować instytucjom akredytującym dostateczną niezależność od organów administracji oraz na dokonywanie ocen w pełni autonomicznych, wedle ustanowionych przez siebie kryteriów.

⁵ Obowiązujące do stycznia 2015 roku.

Opisany sposób działalności PKA sprawia, że jej akredytacje powodują rozrost biurokratycznych procesów wewnątrz uczelni, co było przedmiotem analizy Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Raport nr 1/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego..., 2015). Wśród zaleceń sformułowanych w końcowej części Raportu znajdziemy adresowane do twórców przyszłego prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego, takie m.in., że warto, by rozważyli oni możliwość oddzielenia funkcji kontrolno-akredytacyjnej PKA od funkcji oceny jakości kształcenia oraz wyłączenia oceny formalnej z zakresu działań PKA i powierzenia jej organom nadzorczo-kontrolnym Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Warto także, aby twórcy prawa dokonali przeglądu przepisów, zaś PKA – przeglądu swoich uchwał, definiujących formalne aspekty przeprowadzania oceny pod kątem ich redukcji na rzecz oceny eksperckiej a nie formalnoprawnej. W odniesieniu do działalności PKA warto podjąć próbę większego nasycenia raportu samooceny jednostki autentycznymi elementami samooceny, identyfikującymi słabe i mocne strony funkcjonujących rozwiązań. Przydatne byłoby także, by PKA, we współdziałaniu ze środowiskowymi komisjami akredytacyjnymi, przygotowała przewodnik dobrych praktyk dla swoich ekspertów, który pomógłby pokazać wartość podejmowania dialogu z ocenianą jednostką i wskazać na jego znaczenie w rozpoznawaniu i budowie kultury jakości. Intencją całego raportu w części poświęconej PKA było nadanie Komisji statusu bardziej partnera środowiska akademickiego niż instytucji kontrolnej.

Podsumowując, polski system zewnętrznego zapewniania jakości, reprezentowany obecnie głównie przez PKA, cechuje zbytne nachylenie kontrolne i służebność administracyjna, a zbyt mała uwaga jest skierowana na budowę kultury jakości w uczelniach. W niedostatecznym stopniu harmonizuje to z zaleceniami formułowanymi przez Standardy i Wskazówki dotyczące zapewniania jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego i wymaga działań naprawczych.

Bibliografia

- Chmielecka, E. (1999). *Przeobrażenia w szkolnictwie wyższym*. W: L. Kolarska-Bobińska (red.), *Druga fala polskich reform*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 165–214.
- Chmielecka, E. (2009). *Studies on Higher Education. Implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance*. In: J. Kohoutek (Ed.), *Higher Education of Central and East-European Countries – Agenda Ahead*. Bucharest: UNESCO–CEPES, 45–64.
- Chmielecka, E. (2013). *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. *Studia Biura Analiz*, 3(35). Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 107–134.

- Chmielecka, E., Dąbrowski, M. (2004). Accreditation and Evaluation in Poland; Concepts, Developments and Trends. In: D. Westerheijden, S. Schwarz (Eds), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- Kraśniewski, A. (2006). *Proces Boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Kraśniewski, A. (2009). *Proces Boloński. To już 10 lat*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji.
- Raport nr 1/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2015). *Problematyka odbiurokratyzowania systemu kształcenia, w tym KRK, z uwzględnieniem treści regulacji i stosowanych praktyk*. Pobrano z: <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/raport-nr-1-2015-rady-glownej-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-problematyka-odbiurokratyzowania-systemu-ksztalcenia-w-tym-krk-z-uwzględnieniem-tręsci-regulacji-i-stosowanych-praktyk.html>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area* (2005). Helsinki: European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA).

Summary

European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education vs. Polish Model of Accreditation

The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA were introduced in 2005 and slightly modernized in 2015 as an element of the Bologna Process. They created framework for the Polish models of internal and external quality assurance on the institutional as well as Higher Education system levels.

To some extent they formed the Polish model of accreditation nevertheless between the model and the ESG some discrepancies in particular can be observed in building quality culture at the Polish Higher Education Institutions.

Keywords: Quality assurance, Higher Education, Bologna Process, accreditation, European Standards & Guidelines for quality assurance (ESG).

Резюме

Европейские стандарты и руководства, гарантирующие качество обучения в системе высшего образования и польская модель аккредитации

Стандарты и руководства, гарантирующие качество образования для EOSW (ESG), были введены в 2005 году и подвержены некоторой модификации в 2015 году, как элемент Болонского процесса. Они создали основу для внешних и внутренних моделей, гарантирующих качество обучения в высших учебных заведениях и других системах высшего образования в Европе. До некоторой степени они сформировали польскую модель аккредитации, однако между ней и рекомендациями ESG, можно заметить расхождения, особенно, касающиеся постулата построения культуры качества образования в польских высших учебных заведениях.

Слова-ключи: гарантия качества обучения, система высшего образования, Болонский процесс, аккредитация, Европейские стандарты и руководства, гарантирующие качество обучения (ESG).

Dr hab. Ewa Chmielecka, prof. SGH

Dr hab. Ewa Chmielecka, prof. SGH, kierownik Zakładu Polityki Edukacyjnej i Naukowej w Instytucie Gospodarstwa Społecznego Kolegium Ekonomiczno-Społecznego. Autorka ok. 150 książek, artykułów i innych publikacji poświęconych systemom edukacji oraz filozofii nauki. Członkini Komitetu Nauk Filozoficznych i Komitetu Etyki w Nauce PAN. Członek PKA. Ekspert Boloński, lider i ekspert w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych poświęconych szkolnictwu wyższemu. Reprezentant Polski w Grupie Doradczej ds. ram kwalifikacji przy KE. W roku 2009 Parlament Studentów RP przyznał jej tytuł „Autorytetu Roku”.