

Małgorzata Dąbrowa-Szefler

Problemy zapewnienia jakości kształcenia w literaturze i w praktyce szkół wyższych

Materiał stanowi komentarz do opracowania Victorii Kis *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects* („Tertiary Review”, OECD, sierpień 2005).

Autorka przypomina najważniejsze etapy procesu bolońskiego oraz ustosunkowuje się do następujących zagadnień w zawartych w opracowaniu:

- (1) jakość kształcenia – możliwe interpretacje; (2) ewaluacja a ocena;
- (3) rozliczanie uczelni a doskonalenie jakości – razem czy oddzielnie?
- (4) rola wskaźników osiągnięć, ocena ilościowa i jakościowa;
- (5) ocena wewnętrzna i zewnętrzna; (6) ocena a finansowanie;
- (7) kryteria jakości kształcenia;
- (8) łączny czy oddzielny system oceny jakości kształcenia i jakości badań w uczelni.

1. Zagadnienie jakości kształcenia, które stanowiło jeden z podstawowych obszarów rozważań teoretycznych w polityce edukacyjnej krajów europejskich w latach dziewięćdziesiątych, jest obecnie przedmiotem wdrożeń określonych rozwiązań do działalności szkół wyższych, resortów edukacji i instytucji szczebla pośredniego, a także właściwych organizacji międzypaństwowych. Analizy porównawcze rozwiązań instytucjonalnych stosowanych przez poszczególne kraje stanowiły m.in. przedmiot zainteresowania OECD, zwłaszcza Centre for Educational Research and Innovation oraz Indicators and Analysis Division. Problematyką jakości kształcenia zajmuje się w sposób permanentny Unia Europejska, ponieważ jakość edukacji na trzecim szczeblu kształcenia stanowi jeden z podstawowych składników realizacji *Strategii Bolońskiej* (*Towards...* 2004; *Proposals...* 2004).

Ważną rolę w realizacji procesu bolońskiego pełnią konferencje ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach-sygnatariuszach. Podsumowują one dotychczasowe rezultaty i wytyczają nowe cele (konferencja w Pradze w 2001 r., w Berlinie w 2003 r. i w Bergen w 2005 r.). W okresie między konferencjami działają: Grupa Kontynuacyjna (Bologna Follow-up Group), konsultująca się z Radą Europy (Komitetem do spraw Szkolnictwa Wyższego i Badań – Steering Committee for Higher Education and Research) oraz stowarzyszeniami, takimi jak European University Association, European Association

of Institutions in Higher Education, National Unions of Students in Europe, UNESCO European Centre for Higher Education (por. Kraśniewski 2004). W 2001 r. w Brukseli Zgromadzenie Ogólne Unii Europejskiej powołało Europejską Sieć Agencji do spraw Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), której celem działania jest współpraca w procesie zapewnienia jakości kształcenia (*Jakość...* 2001), a także upowszechnianie doświadczeń krajów członkowskich w tym zakresie.

Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA) zorganizowało w 2002 r. system pilotażowy działań związanych z wewnętrznym systemem oceny jakości, z udziałem sześciu grup uniwersytetów. Europejska Sieć do spraw Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ENQA), w ramach procedur zewnętrznej oceny jakości, przeprowadziła eksperyment polegający na ocenie zewnętrznej według wspólnych kryteriów na czternastu wydziałach wybranych uczelni (*Realizacja...* 2003). Na konferencji ministrów szkolnictwa wyższego w Berlinie w 2003 r. podjęto decyzję, że do 2005 r. wszystkie państwa-sygnatariusze powinny wdrożyć system zapewnienia jakości, w tym system oceny zewnętrznej przeprowadzony przez odpowiednie agencje. Komunikat konferencji w Bergen zawiera propozycję, żeby ocena zewnętrzna była przeprowadzona przez jedną z wybranych przez uczelnię (a nie wyznaczoną obligatoryjnie) agencji akredytacyjnych, które znajdują się w europejskim rejestrze agencji akredytacyjnych.

Jak wynika ze skrótego przeglądu etapów realizacji *Strategii Bolońskiej* (co nie stanowi przedmiotu analizy w tym opracowaniu), realizacja procesu bolońskiego oznaczała m.in. daleko idące ujednoczenie procedur wdrażania systemów zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym. Wiele kwestii, stanowiących w latach dziewięćdziesiątych przedmiot rozważań teoretycznych, zostało już rozstrzygniętych i – co więcej – zastosowanych w praktyce. W trakcie wdrażania procedur zapewnienia jakości pojawiają się jednak nowe problemy, związane zarówno z umiędzynarodowieniem tego procesu, jak i jego monitorowaniem w skali poszczególnych państw-sygnatariuszy *Deklaracji Bolońskiej*. W tym kontekście chcę się odnieść do zagadnień wyeksponowanych przez Victorię Kis na łamach przeglądu OECD „Tertiary Education”. Niektóre z nich mają, w moim przekonaniu, już tylko walor historyczno-edukacyjny, inne natomiast wymagają komentarza lub oceny i odniesienia do obecnej praktyki zapewniania jakości w grupie krajów uczestniczących w procesie bolońskim.

2. W literaturze przedmiotu stosowane są następujące podejścia do pojęcia jakości kształcenia (Kis 2005, rys. 17, s. 7):

- jakość jako doskonałość (*excellence*) – czyli przyjęcie założenia, że uniwersytety gwarantują wysoki poziom jakości („zero wad”), poprzez prowadzenie wewnątrzrodawkowego systemu oceny;
- jakość jako wyjątkowość – co oznacza sprostanie zbiorowi minimalnych standardów;
- adekwatność do celu;
- efektywność jako stosunek efektów do nakładów (pomiar nakładów i wyników);
- transformacja oznaczająca zmianę jakościową poprzez demokratyzację procesu kształcenia; temu podejściu właściwe są takie pojęcia jak zwiększenie wartości (*enhancing*) i upodmiotowienie (*empowering*).

Powszechnie stosowane i przypomniane przez autorkę trzy rodzaje procedur stosowanych w systemach zapewnienia jakości to: akredytacja (*accreditation*), ocena (*assessment*) i przegląd (*audit*).

Akredytacja polega na stwierdzeniu, czy spełnione są niezbędne standardy (ustalone kryteria jakości). Wynika z tego, że elementem akredytacji jest ocena. Może ona dotyczyć programu nauczania, kierunków studiów bądź uczelni. Akredytacja jest przeprowadzana przez instytucje zewnętrzne w stosunku do uczelni: w Stanach Zjednoczonych są to instytucje pozarządowe, a w krajach Unii Europejskiej – krajowe agencje do spraw jakości. W Europie przedmiotem akredytacji mogą być również same agencje do spraw akredytacji (np. w Niemczech), a w Stanach Zjednoczonych okresowemu zewnętrznemu przeglądowi podlegają wszystkie instytucje dokonujące akredytacji szkół wyższych. Jest to proces „uznawalności” tych agencji (*recognition*).

Drugi rodzaj procedur w procesie zapewniania jakości to ocena, która wychodzi poza stwierdzenie respektowania standardów i próbuje określić efekty uzyskane przez obiekt oceny (najczęściej kierunek studiów lub też uczelnię). Według autorki omawianego opracowania (na podstawie danych ENQA z 2003 r.) w Europie dokonuje się najczęściej oceny kierunków studiów: przeprowadza je 53% agencji do spraw jakości szkolnictwa wyższego, a oceny całości działalności uczelni dokonuje 23% z nich.

Procedura przeglądu akademickiego (audytu) dotyczy z reguły szczebla uczelni i polega na ocenie skuteczności procesów podejmowanych w szkole wyższej w celu zapewnienia realizacji jej misji (celów, zadań). Przeglądowi poddawane są zatem: (1) adekwatność planowanych w uczelni procedur do założonych celów w zakresie podnoszenia jakości; (2) zgodność działań ze sformułowanymi planami postępowania; (3) skuteczność w osiągnięciu zadeklarowanych celów. Audytu uczelni dokonuje w Europie systematycznie 28% agencji do spraw jakości kształcenia (powszechnie jest dokonywany w Irlandii, w Wielkiej Brytanii i w nowych krajach członkowskich Unii Europejskiej).

3. Warto zauważyć, że Victoria Kis nie precyzuje pojęcia „ewaluacja” jakości kształcenia, stosując je przemiennie z terminem „ocena”. Chociaż problemy terminologiczne nie stanowią przedmiotu moich rozważań, muszę jednak zwrócić uwagę na fakt, że pojęcie „ewaluacja kształcenia” ma szersze znaczenie od pojęcia „ocena”: poza procedurami oceniającymi zawiera także elementy dialogu i negocjacji (por. Korporowicz 2001). Dialog ułatwia zrozumienie ewaluowanej rzeczywistości i wspomaga proces zmiany społecznej. W tym ujęciu efektem ewaluacji jest również sam dialog między oceniającym i ocenianym na różnych etapach ewaluacji, a nie tylko raport końcowy. Dyskurs ten bowiem prowadzi do rozwoju (zmiany jakościowej) społeczności uczelni, motywując studentów do pracy, a instytucje uczelniane i pracowników akademickich do większej otwartości na potrzeby studentów oraz otoczenia społeczno-gospodarczego. Ewaluacja wydaje się zatem optymalną procedurą dla kształtowania jakości w krótkim okresie oraz jej stałego doskonalenia w długim okresie.

4. Powyższy kontekst uzasadnia zwrócenie uwagi czytelnika na pozorną (czy też rzeczywistą) sprzeczność między dwoma celami zapewnienia jakości: celem, jakim jest doskonalenie jakości kształcenia w szkole wyższej (*improvement*) a celem, który można określić jako rozliczenie jej poprzez środowisko zewnętrzne (*accountability*). W latach dziewięćdziesiątych XX w. przeważał pogląd, że cele te są nie do pogodzenia (por. Vroelijens-tijn 1995; Woodhouse 1999), jako że dla procesu ulepszania (doskonalenia) potrzebna jest

otwartość uczelni (studentów, wykładowców, zarządzających), której zabraknie w momencie, kiedy uczelnia będzie rozliczana. Może wówczas się pojawić proceder ukrywania informacji, które są niezbędne dla poprawy jakości.

Wydaje się, że powyższe rozważania opierają się na założeniu, że celem procedur rozliczania (*accountability*) nie jest doskonalenie jakości, ale podnoszenie poziomu ekonomiczności szkoły wyższej (stosunku efektów do nakładów). „Rozliczanie” (lub „zdawanie rachunku”) jest w tym przypadku rozumiane wąskoekonomicznie, a tymczasem jego sens jest szerszy i obejmuje również „odpowiedzialność”¹.

Wymienione przez Autorkę terminy *improvement* (doskonalenie) i *accountability* (rozliczenie) oraz odpowiadające im realnie procesy nie muszą być ze sobą sprzeczne, jeśli rozliczenie traktuje się w szerszym, nie tylko finansowym kontekście. Rozliczenie należy interpretować jako odpowiedzialność uczelni wobec społeczeństwa (a nie tylko poszczególnych grup interesariuszy), realizowaną zarówno poprzez poprawę jakości kształcenia, jak i poprawę jakości funkcjonowania (sprawności) szkoły wyższej. Odpowiedzialność to inaczej realizowanie celów społecznych, a te nie mogą być sprowadzane tylko do płaszczyzny wąskoekonomicznej (np. obniżenia kosztów kształcenia). Odpowiedzialność to stopień realizacji zadań zawartych w misji szkoły wyższej, sformułowanych przez nią w odpowiedzi na potrzeby szerokiego kręgu odbiorców (nie tylko studentów czy rynku pracy, ale także przez sferę publiczną i sferę kultury). W praktyce jednak cele przeprowadzanej oceny mogą się sprowadzać do jej rozliczenia z wymiernych efektów lub nawet wyznaczonych zadań, z pominięciem działań podejmowanych na rzecz podniesienia jakości kształcenia. O wystąpieniu sprzeczności między oceną opartą na rozliczeniu a oceną uwzględniającą szeroki aspekt działań na rzecz poprawy jakości (a więc rzeczywistą ewaluacją) decydują przyjęte kryteria oceny i sposób jej przeprowadzenia (charakter instytucji oceniającej, ocena oparta na dialogu i jej wyjaśnieniu). W przypadku narzucania szkole wyższej zadań, które nie były przedmiotem konsensusu, proces jej rozliczania może nie sprzyjać poprawie jakości kształcenia, ale raczej ukrywaniu słabych punktów i niedoskonałości, a tym samym nie będzie prowadził do poprawy.

Ulepszenia i rozliczenia należy zatem traktować jako dynamiczne procesy interakcji między uczestnikami procesu kształcenia (studentami – nauczycielami akademickimi) i interesariuszami (rząd – przedsiębiorcy – pozostali zainteresowani sylwetką absolwenta). Dojście do takiego modelu jest w rzeczywistości bardzo trudne.

5. Czy zatem można łączyć w praktyce rozliczenie i doskonalenie jakości w jednym, łącznym procesie oceny realizowanym przez jedną instytucję, czy też – jak sugerowali niektórzy autorzy opinii przytaczanych przez Victorię Kis – powinny to być dwie oddzielne instytucje i procedury? Zdaniem Autorki obie procedury są wyznaczane przez rządy, jednak ich celem nie jest karanie uczelni, ale pomoc w doskonaleniu jakości kształcenia. Dzielnie tych procedur, a zwłaszcza tworzenie oddzielnych instytucji do ich realizacji, oznaczałoby też nadmierne obciążenie szkół wyższych sprawozdawczością oraz wzrost kosztów całego procesu. Dodam, że taki podział nie mógłby zlikwidować problemów związanych z nierzetelnością danych lub niewłaściwymi procedurami, o których była mowa.

¹ Informacje zawarte w omawianych w tym numerze przez Ireneusza Białeckiego artykułach z „International Higher Education” potwierdzają fakt traktowania przez nauczycieli akademickich procesu rozliczania jako „zła koniecznego” i dostarczania nierzetelnych danych.

6. Elementem dyskusji na temat rozliczania i doskonalenia jest także znaczenie tzw. wskaźników osiągnięć. Zdaniem niektórych autorów (por. Knight 2001; Harvey 2002), to właśnie stosowanie wskaźników zachęca uczelnie do manipulowania danymi. Z drugiej strony, jak zauważa Autorka, politycy i resorty odnoszą się do wskaźników z entuzjazmem, gdyż ich istnienie ułatwia dokonanie oceny.

W kontekście wyżej omawianej wieloaspektowości oceny szkoły wyższej można przyjąć założenie, że żaden system wskaźników nie jest w stanie przedstawić w pełni obiektywnie poziomu jakości danego obiektu ani też dokonanych postępów w procesie doskonalenia. Jeżeli zbiór wskaźników jest rozbudowany, odnosząc się do zróżnicowanych aspektów działalności, to stwarza trudności w zakresie syntezy i porównywalności; w przeciwnym wypadku – niewielkiej liczby wskaźników – musi prowadzić do uproszczonej interpretacji. Każdy system wskaźników wymaga zatem uzupełniającej oceny jakościowej (przeprowadzonej przez ekspertów), uwzględniającej sytuację wyjściową i dokonane zmiany. Wskaźniki nabierają znaczenia w określonym kontekście, muszą zatem być interpretowane najpierw przez ekspertów, a dopiero później przez polityków. Z długotrwałej dyskusji, jaka toczyła się także w Polsce na temat eksperckiego systemu oceny (dyskusja dotyczyła systemu oceny prac badawczych i zespołów badawczych) wiemy, że system ten może też zawierać wady. Tak więc dopiero komplementarne stosowanie obu rodzajów oceny (ilościowo-wskaźnikowej i jakościowej) pozwala na uzyskanie oceny optymalnej; jeżeli ocena ta ma służyć doskonaleniu jakości, powinna być połączona z dyskusją zainteresowanych stron (oceniającej i ocenianej) na temat kierunków i metod dalszego poprawiania jakości.

7. Autorka opracowania powraca też do żywej w latach dziewięćdziesiątych dyskusji na temat oceny wewnętrznej (samooceny) jako alternatywy dla oceny przeprowadzanej przez instytucję zewnętrzną. Obecnie, w rozwiązaniach stosowanych w krajach Unii Europejskiej, samoocenę uważa się za podstawę procesu doskonalenia jakości oraz główne źródło informacji dla oceny zewnętrznej (podobne założenia stanowią podstawę procesu ewaluacji polskich szkół wyższych przez Państwową Komisję Akredytacyjną). Ocena zewnętrzna, poza rolą, jaką spełnia w procesie doskonalenia jakości, odgrywa też rolę jako źródło informacji dla zainteresowanych podmiotów (studenci, pracodawcy oraz politycy). Pozytywne skutki oceny zewnętrznej mają też polegać na tym, że ocena zewnętrzna, przeprowadzana przez kompetentne zespoły ekspertów, w większym stopniu gwarantuje bezstronność i wiarygodność. Ewentualne skutki negatywne mogą wynikać z celów, jakie są stawiane przez ocenę zewnętrzną: czy ma ona służyć doskonaleniu jakości kształcenia, czy też być instrumentem podziału środków finansowych między szkoły wyższe. W tym drugim przypadku ocena zewnętrzna może skłaniać do ukrywania przez uczelnię słabych punktów i manipulowania danymi: tworzy się „kultura markowania” (*compliance culture*). Można równocześnie spotkać się z opinią, że nagradzanie uczelni mających wybitne osiągnięcia zachęca pozostałe szkoły wyższe do zwiększania wysiłku (por. Ewell; 1999, Harvey 2002). Nie ma jednak odpowiedzi na stawiane równocześnie pytanie, czy system oceny zewnętrznej powiązanej z finansowaniem ma również polegać na „karaniu”, czyli zmniejszaniu środków na finansowanie działalności. Istnieje tutaj wyraźna sprzeczność celów: w warunkach ograniczenia środków trudno realizować zadania związane z doskonaleniem jakości. Może też dochodzić do sytuacji, w których nie bierze się pod uwagę przyszłości – tj. wdrażanych systemów doskonalenia jakości – ale opiera się na stanie przeszłym.

Z drugiej strony występują rozwiązania, w których uczelniom przyznaje się środki na działania perspektywiczne, zachęcając do składania ofert skutkujących następnie zawieraniem kontraktu na realizację zaplanowanych działań, czyli uzgodnionych z góry celów, wyrażonych poprzez określone wskaźniki (praktyka francuska).

Podstawowe argumenty przeciw łączeniu oceny jakości z finansowaniem opierają się na trudności pomiaru poziomu jakości i jej doskonalenia. W moim przekonaniu należy odzielić system oceny oparty na wskaźnikach osiągnięć, który służy za podstawę określonego systemu finansowania (czy to z budżetu państwa, czy przez inną instytucję) od systemu kształtowania jakości, którego elementem jest także ocena (wewnętrzna, ewentualnie także zewnętrzna). Finansowanie stanowi instrument realizacji określonych celów polityki wobec szkół wyższych i strategii samych uczelni. Wprawdzie jednym z celów długookresowych – zarówno państwa, jak i uczelni – jest podnoszenie poziomu jakości kształcenia, nie ma jednak dowodu na istnienie bezpośredniego związku między krótkookresowym (najczęściej rocznym) finansowaniem działalności szkół wyższych a realizowaniem celu kształcenia jakości w długim okresie. Stabilne finansowanie w dłuższym okresie stanowi warunek konieczny działań na rzecz podnoszenia jakości kształcenia.

8. Innym problemem podniesionym przez Autorkę omawianego opracowania jest wpływ interesów podmiotów powiązanych ze szkolnictwem wyższym lub działających w jego obszarze. Interesy nauczycieli akademickich, studentów, władz edukacyjnych, pracodawców różnią się między sobą, chociaż w pewnych dziedzinach dotyczących jakości mogą być zbieżne. Autorka zakłada, że szkoły wyższe analizują swoje słabe i mocne strony oraz wynikające z tej analizy wnioski – co stymuluje poprawę jakości kształcenia. Zajmują one zatem stanowisko, że oceny zewnętrzne powinny służyć wyłącznie wewnętrznemu procesowi doskonalenia jakości. Zdaniem Autorki, popartym wnioskami z literatury (Vroeijenstijn 1995; Watty 2003), opinie szkół wyższych i rządów różnią się w tej materii. Równocześnie jednak przyznaje ona, że między celami założonymi przez szkoły wyższe a ich realizacją istnieje „luka wdrożeniowa” i poziom kształcenia uczelni nie jest adekwatny do potrzeb.

9. W omawianym tekście wprowadzono też wątek zależności między mechanizmami zapewnienia jakości kształcenia a poprawą jakości kadry akademickiej. Zdaniem Newtona (2002), który przeprowadził badania na ten temat, niewielu nauczycieli akademickich uważa, że mechanizmy doskonalenia jakości umożliwiają poprawę jakości kadry. Autorka pisze o ważnym problemie, który nie został w wystarczającym stopniu zbadany. W literaturze nie zostało nawet zdefiniowane pojęcie „jakość kadry”, chociaż opisuje się czynniki, które mogą wpływać na tę jakość – a jest ich wiele. Nie prowadzono również badań, które by określały wpływ danego typu działań podejmowanych w szkołach wyższych w celu podniesienia jakości kształcenia na poziom tej jakości. Punktem wyjścia tego rodzaju analiz powinna być zgoda co do kryteriów jakości kształcenia.

Podstawowym kryterium szeroko rozumianej jakości kształcenia powinna być satysfakcja odbiorców usług edukacyjnych, tj. studentów i pracodawców – ale nie tylko. Rzadko bowiem te grupy interesariuszy (zwłaszcza studenci) postrzegają efekty kształcenia w perspektywie długookresowej. Dlatego też istnieje potrzeba opracowania tzw. sylwetki absolwenta w wyniku porozumienia środowiska akademickiego, politycznego i gospodarczego. Stopień realizacji takiej idealnej sylwetki absolwenta przez daną uczelnię miałby stanowić kryterium jakości procesu kształcenia. Sylwetka absolwenta, stanowiąca ostateczny efekt

kształcenia, stanowi przedmiot badań, dyskusji, a także działań praktycznych. Jako przykład próby praktycznego rozwiązania tego problemu może posłużyć komunikat konferencji w Bergen, zawierający europejską ramową strukturę kwalifikacji absolwenta studiów wyższych. W Polsce zostały podjęte próby określenia sylwetki absolwenta poprzez standardy przygotowywane przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki na podstawie nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym*, a także w pracach zespołu powołanego przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy (por. Chmielecka 2005). Potrzeby praktyki generują więc dyskusje programowo-teoretyczne na temat sylwetki absolwenta. Do tej kwestii jednak Autorka omawianego opracowania się nie odnosi.

10. Zagadnieniem, które wzbudziło zainteresowanie Victorii Kis, jest natomiast kwestia łącznego (czy też oddzielnego) systemu oceny jakości kształcenia oraz oceny jakości badań naukowych realizowanych w uczelni. Wydaje się, iż postawione przez Autorkę pytanie zostało już rozstrzygnięte zarówno w teorii, jak i w praktyce. Jeżeli bowiem misja uczelni zawiera zadanie prowadzenia badań, to ocena uczelni – dokonywana wszak pod kątem realizacji zadań – musi zawierać, jako jeden z elementów, ocenę działalności badawczej. Równocześnie jednak specyfika pracy naukowej powoduje, że w większości krajów dokonuje się dodatkowo oddzielnej oceny rezultatów działalności badawczej. Ocena tego typu stanowi instrument realizowania polityki naukowej, a przede wszystkim finansowania prac badawczych.

Zagadnieniem, które wymaga pogłębionej analizy jest relacja między badaniami i kształceniem w uczelniach różnych rodzajów. Należałoby odpowiedzieć na pytania: Czy prowadzenie badań naukowych jest niezbędne dla uzyskania wysokiego poziomu kształcenia w szkołach zawodowych? Czy prowadzenie badań powinno być zawarte w misji tych szkół? Czy należy również zróżnicować tę misję według dziedzin nauki (kierunków studiów), czy tylko według typów szkół wyższych (akademickie, zawodowe)? Nowe prawo o szkolnictwie wyższym (*Ustawa... 2005*, art. 13) określa jako jedno z ośmiu zadań szkoły wyższej „prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych”, co nie odnosi się do uczelni zawodowych prowadzących wyłącznie studia pierwszego stopnia (art. 13 ust. 2). Z przepisów tych wynika zatem, że wszystkie inne studia prowadzące kształcenie drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie zobowiązane są do prowadzenia badań, a zatem ten element powinien być zawarty w ich ocenie. Tymczasem istnieje wprawdzie zgoda co do tego, iż koniecznym elementem wysokiego poziomu kształcenia w danej uczelni jest znajomość wyników nauki światowej w tej dziedzinie, ale to nie oznacza, że na danym kierunku studiów powinny być prowadzone własne badania naukowe. Istnieją bowiem różnice między naukami eksperymentalnymi a humanistycznymi. Kontakt z nauką światową, jej znajomość, nie gwarantują jednak same przez się, że przekazywane treści kształcenia są na światowym poziomie. Drugim bowiem czynnikiem – poza znajomością efektów nauki światowej w danej dziedzinie – jest umiejętność przekazywania tych treści oraz pobudzania studentów do aktywności w zdobywaniu nowych informacji. Oba te czynniki składają się na jakość procesu dydaktycznego i oba powinny być uwzględnione w procesie ewaluacji.

Załącznik

Przeгляд krajowych systemów zapewnienia jakości w szkolnictwie trzeciego stopnia w krajach OECD

Kraj	Institucja	Orientacja kształcenie / badania	Podjęcie i szczebel	Metody i narzędzia	Korzystanie ze wskaźników osiągnięć	Charakter procesu zapewnienia jakości	Sprawozdania dostępne publicznie	Powiązanie z przydziałem funduszu
Australia	Komitet ds. Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (Committee for Quality Assurance in Higher Education Education - CQAHE) Uniwersytety Agencja ds. Jakości Uniwersytetów Australii (Australian Universities Quality Agency) Rząd federalny Rządy stanów i terytoriów	nauczanie - uczenie się, zarządzanie, proces zapewnienia jakości	(samo-) akredytacja kierunku studiów audyt uczelni dane na temat osiągnięć akredytacja uczelni, („uznanie”) uniwersytetów dokonujących samoakredytacji	samoocena, peer review, wizytacje samoocena, wizytacje sondaz	tak	poprawa jakości rozliczanie	tak	tak

Belgia, gminy flamandzkie	Flamandzka Rada Między- uniwersytecka	nauczanie – uczenie się	ocena kierunku studiów	samoocena, peer review, wizytacja	nie	poprawa jakości rozliczanie samoregulacja	nie ma bezpośred- niego związku
Chile	Krajowa Komisja Akredytacyjna (Comision Nacional de Acreditación) Naczelna Rada Szkolnictwa (Consejo Superior de Educación)	nauczanie – uczenie się	ocena kierunku studiów	samoocena, peer review, wizytacja	nie	poprawa jakości rozliczanie samoregulacja	
Chorwacja	Krajowa Rada Szkolnictwa Wyższego	nauczanie – uczenie się	ocena uczelni akredytacja kierunku studiów	samoocena, peer review, wizytacja	nie	poprawa jakości	nie
Dania	Duńskie Centrum Ewaluacji (EVA)	nauczanie – uczenie się	ocena kierunku studiów i uczelni, akredytacja uczelni	samoocena, peer review, wizytacja	nie	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja	nie ma bezpośred- niego związku

Estonia	<p>Estońskie Centrum Akredytacji Szkolnictwa Wyższego</p> <p>Rada ds. Oceny Jakości Szkolnictwa Wyższego</p> <p>Fundacja Archimedes</p>	<p>nauczanie – uczenie się, badania naukowe – osobno</p>	<p>akredytacja kierunku studiów i niektórych uczelni</p>	<p>samoocena, peer review, wizytacje</p>		<p>poprawa jakości</p>	<p>nie powszechnie, ale jest przesyłany uczelniom i organizacjom studenckim</p>	
Finlandia	<p>Fińska Rada Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego</p>	<p>nauczanie – uczenie się</p>	<p>akredytacja kierunku studiów i uczelni</p> <p>audyt systemów zapewnienia jakości uczelni</p>	<p>samoocena, peer review, wizytacje</p>	<p>nie</p>	<p>poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja</p>	<p>tak</p>	<p>nie ma bezpośredniego związku</p>
Francja	<p>Krajowy Komitet Ewaluacji (Comité National d'Evaluation) podporządkowany bezpośrednio prezydentowi</p>	<p>nauczanie – uczenie się, badania naukowe, działania na rzecz społeczności lokalnych</p>	<p>ocena uczelni</p> <p>niekiedy ocena kierunków studiów</p>	<p>kwestionariusz dla uczelni, wizytacje</p> <p>samoocena, peer review, wizytacje</p>	<p>tak</p>	<p>kontrola jakości, rozliczanie, ocena wykonania umów rządowych</p>	<p>tak</p>	<p>nie ma bezpośredniego związku</p>

Grecja	Krajowa Rada Oświaty (nadzorowana przez Ministerstwo Oświaty i Spraw Wyznaniowych)	nauczenie – uczenie się, zarządzanie badaniami	audyt uczelni i kierunków studiów ocena i akredytacja uczelni	samoocena, peer review, wizyty samoocena, peer review, wizyty	nie tak	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja poprawa jakości, rozliczanie	tak	nie ma bezpośredniego związku
Hiszpania	Krajowa Agencja Ewaluacji Jakości i akredytacji	nauczenie – uczenie się, zarządzanie badaniami	audyt uczelni i kierunków studiów ocena i akredytacja uczelni	samoocena, peer review, wizyty samoocena, peer review, wizyty	nie tak	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja poprawa jakości, rozliczanie	tak	nie ma bezpośredniego związku
Holandia	Stowarzyszenie Uniwersytetów (VSNU) Stowarzyszenie Politechnik (HBO-rod) Holenderska Organizacja ds. Akredytacji	nauczenie – uczenie się, badania naukowe – odrębnie	ocena kierunków studiów	samoocena, peer review, wizyty	nie	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja	tak	nie ma bezpośredniego związku
Islandia	Wydział Ewaluacji i Nadzoru Ministerstwa Oświaty, Nauki i Kultury	nauczenie – uczenie się, badania naukowe	ewaluacja kierunków studiów i uczelni	samoocena, peer review, wizyty	tak	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja	tak	nie ma bezpośredniego związku

Japonia	Ministerstwo Oświaty, Kultury, Sportu, Nauki i Techniki (MEXT)	nauczanie – uczenie się, badania naukowe	akredytacja i ewaluacja uczelni akredytacja uczelni	samoocena, wizytacje, sondaz samoocena, przeegląd zewnątrzny	tak		
Norwegia	Norweska Agencja ds. Zapewnienia Jakości w Oświacie (NOKUT)		ewaluacja i akredytacja kierunków studiów i uczelni				
Nowa Zelandia	Ministerstwo Oświaty (Ministry of Education) Nowozelandzki Urząd Kwalifikacji (New Zealand Qualifications Authority)				tak	rozliczanie, samoregulacja	

Portugalia	Rada ds. Ewaluacji (Fundacja Uniwersytetów Portugalskich)	nauczanie uczenie się	ocena kierunków studiów	samoocena, peer review, wizytacje	nie	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja	nie ma bepośred- niego związku
Rosja	Rosyjska Krajowa Agencja Akredytacyjna Rada ds. Akredytacji (Ministerstwo ds. Szkolnictwa Ogólnego i Zawodowego)	nauczanie – uczenie się	akredytacja kierunków studiów i uczelni	samoocena, peer review, wizytacje	tak, ale jest rozprowadzany w wąskim kręgu	poprawa jakości	
Szwajcaria	Rady ds. Zapewnienia Jakości	nauczanie – uczenie się, badania naukowe	akredytacja uczelni, audyt uczelni	samoocena, peer review, wizytacje	tak	poprawa jakości	
Szwecja	Krajowa Agencja ds. Szkolnictwa Wyzszego (na jej czele stoi kanclerz jednego z uniwersytetów)	nauczanie – uczenie się, zarządzanie jakością	ocena kierunków studiów	samoocena, peer review, wizytacje		rozliczanie, kontrola i doskonalenie jakości	

Wielka Brytania	Rada ds. Jakości w Szkolnictwie Wyższym, należąca do uniwersytetów (Higher Education Quality Council)	zwłaszcza wewnętrzne procesy i strategia zapewnienia jakości	audyt uczelni, ocena kierunków studiów	samocena, peer review, wizyty	tak	metaewaluacja, wewnętrzne systemy zarządzania jakością	nie ma bezpośredniego związku
		nauczanie – uczenie się, badania naukowe – odrębnie	ocena kierunków studiów	samocena, peer review, wizyty	tak	rozliczanie, kontrola i doskonalenie jakości	jest związek

Literatura

Chmielecka E. 2005

Standardy na nowo, „Forum Akademickie”, nr 12.

[The] European... 2003

The European Higher Education Area – The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education (www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf).

Ewell P.T. 1999

Linking Performance Measures to Resource Allocation: Exploring Unmapped Terrain, „Quality in Higher Education”, vol. 5, nr 3.

Harvey L. 2002

The End of Quality?, „Quality in Higher Education”, vol. 8, nr 1.

Harvey L., Newton J. 2004

Transforming Quality Evaluation, „Quality in Higher Education”, vol. 10, nr 2.

Jakość ... 2001

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny, pod red. M. Wójcickiej, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Kis V. 2005

Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, „Tertiary Review” (OECD), sierpień.

Knight P.T. 2001

The Achilles Heel of Quality: The Assessment of Student Learning, referat z The Sixth QHE Seminar: The End of Quality?, Birmingham 25–26 maja.

Korporowicz L. 2001

Ewaluacja (ujęcie socjologiczne), w: M. Wójcicka (red.): *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Kraśniewski A. 2004

Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Newton J. 2002

Views from Below: Academics Coping with Quality, „Quality in Higher Education”, vol. 8, nr 1.

Proposals J. 2004

Proposals for a Recommendation of the Council and of the European Parliament on Further European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education, Commission of the European Communities, Brussels, 12 września 2004, COM (2004) 0239.

Quality... 2003

Quality Procedures in European Higher Education, „ENQA Occasional Papers”, nr 5 (Helsinki).

Realizacja... 2003

Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Towards... 2005

Towards the European Higher Education Area; Bologna Process 6 July 2004, Brussels.

Trends... 2005

Trends in Learning Structures in Higher Education (III) – Progress towards the European Higher Education Area, (www. bologna-bergen2005.no).

Ustawa 2005

Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU 2005, nr 164, poz. 1365.

Vroeijestijn A.J. 1995

Governments and University: Opponents or Allies in Quality Assurance?, „Higher Education”, vol. 27, nr 3.

Watty K. 2003

When Will Academics Learn about Quality?, „Quality in Higher Education” vol. 9, nr 3.

Woodhouse D. 1999

Quality and Internationalisation in Higher Education, OECD-IMHE, Paris.