

Ryszard WRONSKI
Akademia Pedagogiczna
w Krakowie

AKREDYTACJA UCZELNI OCENĄ ZEWNĘTRZNĄ

EKSPLOZJA STUDENTÓW I UCZELNI W OKRESIE TRANSFORMACJI USTROJOWEJ

Szybki rozwój szkolnictwa wyższego w ostatniej dekadzie w Polsce, dokonał się w sposób trudny do przewidzenia przez futurologów edukacyjnych. W 2000 r. osiągnięto bowiem wskaźnik studiujących przewidywany przez Komitet Prognoz „Polska 2000 PLUS” na r. 2010.

Na przełomie dziewiątej i dziesiątej dekady minionego wieku było 90 wyższych uczelni, a studentów — ok. 350 tys. Ustawa o szkolnictwie wyższym z września 1990 r. otworzyła możliwości uruchamiania szkół niepaństwowych, kształcących odpłatnie. W wyniku lawinowego przyrostu szkół doszliśmy do sytuacji, w której w styczniu 2001 r. mieliśmy już 185 wyższych szkół niepaństwowych i 107 państwowych — razem 292 szkoły wyższe (bez filii i wydziałów zamiejscowych oraz bez kilku uczelni wojskowych i podległych MSWiA). O wpisanie nowych uczelni niepaństwowych do ministerialnego rejestru stara się kilkudziesięciu założycieli.

Efektom tych zmian jest fakt, że obecnie studiuje półtora miliona młodzieży, a prawie co trzeci student kształci się w szkole niepaństwowej. Przyjęty w porównaniach międzynarodowych tzw. wskaźnik skolaryzacji brutto (stosunek liczby studiujących w wieku 19–24 lat do ogólnej liczebności tej grupy wieku) wzrósł z 12,9% w roku akademickim 1988/1989 do 36,9% w roku akademickim 1999/2000. Ciągłe jednak wyraźnie ustępujemy pod tym względem średniemu poziomowi krajów Unii Europejskiej (Dodatek do nr 17 „Polityki”, s. 4). Przewidywana przez ekspertów, Czesława Kupisiewicza i Czesława Banacha, prognoza do r. 2020 zakłada skolaryzację na poziomie studiów wyższych (licencjackich, wyższych zawodowych i magisterskich) dla około 40% populacji generalnej dwudziestolatków (Kupisiewicz, Banach 2000, 231).

OBNIŻENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA — PRZYCZYNY SPRAWCZE URYNKOWIENIA EDUKACJI

Za radykalnym skokiem ilościowym nie podąża, niestety, wysoka jakość kształcenia. Podczas gdy studentów gwałtownie przybywało, rozwój kadry dydaktycznej stanął nieomal w miejscu. W analizowanym okresie odnotowano zaledwie 7-procentowy wzrost jej stanu (Banach 2000, 3). Warto zauważyć, iż dynamiczny skok liczby studentów nastąpił przy realnie malejących nakładach na państwowe szkolnictwo wyższe. Poszukiwanie najskutecz-

niejszych sposobów ratowania uczelnianych budżetów doprowadziło do rozwijania ponad stan (możliwości kadrowych i lokalowych) odpłatnych studiów zaocznych i wieczorowych (komercyjnych), a także odpłatności za każdy tryb studiowania w uczelniach niepaństwowych. Obraz wzrostu skolaryzacji został ukształtowany w przeważającej mierze przez niebywałą rozrost odpłatnych studiów na uczelniach państwowych i niepublicznych kosztem znacznego wzrostu obciążeń dydaktycznych dotychczasowej kadry uczelnianej, czego ujemne skutki już obserwujemy.

W naukowym dyskursie o kondycji szkolnictwa wyższego coraz wyraźniej od pewnego czasu mówi się o obniżeniu jakości kształcenia w ostatnich kilkunastu latach. Czynniki powodującymi to — jak się wydaje — są masowość kształcenia na poziomie wyższym, a także powszechna wieloletowość nauczycieli akademickich. W sumie nadmiar dydaktyki, wysokie pensum godzinowe dla prawie wszystkich pracujących w tym sektorze edukacji nauczycieli nie służą badaniom, modernizacji refleksyjnej i rozwojowi naukowemu nauczycieli akademickich. Siłą faktu tu i ówdzie objawia się w uczelniach coraz więcej bylejakości. Jej namacalne dowody, widoczne „gołym okiem”, przytaczam w innej publikacji (Wróński 2000a, 42).

Nie zmieniają się też w sposób zadowalający formy i metody pracy dydaktycznej ze studentami. Kandydaci na nauczycieli nie są wystarczająco przygotowani do nowych zadań. Tradycyjny system kształcenia nie ułatwia im zdobycia nowych kompetencji, w tym kompetencji kluczowych, ponieważ nie posiadają ich także przeważnie nauczyciele akademicy. Nie rokuje to dobrze reformie, której powodzenie zależy przede wszystkim od kompetentnego włączenia się w jej nurt szerokiej rzeszy nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich oraz absolwentów uczelni.

Zjawisko migotliwej kompatybilności uczelni z wdrażaną reformą edukacji, także konformizm, wycofywanie się, odrzucanie oraz rytualizm „akademików”, relacjonowałem szerzej na Ogólnopolskim Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej (Wróński 2000b, 171–172). Podobną ocenę przedstawił Zbigniew Kwiecieński (1999, 51–77). Ten znakomity socjolog edukacji, badacz makroedukacji, dowodzi, że efekty naszego działania są często pozorne. Twierdzi m.in., że „obecnie uwierzytelniająca funkcja wyższego wykształcenia, polegająca na legitymowaniu się dyplomem, przeważa nad funkcją kształtującą rzeczywiste kompetencje” (tamże, 59).

Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym i działanie mechanizmów rynkowych w edukacji, obok niezaprzeczalnych skutków pozytywnych, niosą zapowiedź pogorszenia jego jakości.

AKREDYTACJA INSTRUMENTEM KREOWANIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W UCZELNIACH

Szybki rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnich latach, w tym wzrost liczby studentów oraz szereg innych procesów sprawiły, że stanęliśmy wobec problemów i wyzwań, z których najistotniejsze jest podwyższenie i utrzymanie jakości kształcenia. Podobne problemy szkolnictwo wyższe w krajach Europy Zachodniej rozwiązuje już od ponad dwudziestu lat (Ratajczyk, Maruszczyk 2000, 7; Kozierowski 1999).

Instrumentalnym wyrazem zapewniania jakości kształcenia jest adekwatna ocena jakości świadczonych usług. Wobec umasowienia kształcenia na poziomie wyższym koniecznością staje się dowiedzenie i uwiarygodnienie jakości instytucji akademickiej. Ta ocena powinna być wewnętrzna i zewnętrzna.

Na ocenę wewnętrzną jakości usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym składają się:

- samoocena,
- oceny studentów (badanie ich opinii o zajęciach dydaktycznych),
- monitoring.

Na ocenę zewnętrzną składają się:

- audyty,
- wizyty,
- akredytacja.

Ocenianie według wyżej prezentowanego instrumentarium ma na celu ustalenie mocnych i słabych stron procesu edukacyjnego, a w szczególności procesu dydaktycznego, wnoszenia doń korekt usprawniających oraz informowania społeczności o jakości świadczonych usług.

Poszukując dróg rozwiązania tego ważkiego problemu w kraju, na forum Konferencji Rektorów Uniwersytetów Szkół Polskich, 18 października 1997 r., zawarto Porozumienie Uniwersytetów Polskich na Rzecz Jakości Kształcenia. Jest ono pozarządową organizacją, grupującą uniwersytety zainteresowane zapewnieniem wysokiej jakości kształcenia. Sygnatariuszami Porozumienia są rektorzy 15 uczelni. Znowelizowano je 11 października 1999 r.

Porozumienie ma sprzyjać:

- tworzeniu procedur oceny programów uzgodnionych z systemami oceny stosowanymi w Unii Europejskiej,
- systematycznemu podnoszeniu jakości kształcenia,
- promowaniu dobrych jakościowo kierunków kształcenia i uczelni je oferujących.

Zgodnie z powyższym Porozumieniem KRUP powołała 31 stycznia 1998 r. Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną. W skład Komisji pierwszej kadencji wchodziło 15 prorektorów, wskazanych przez senaty uczelni, z których się wywodzi.

11 października 1999 r. KRUP dokonała wyboru UKA na trzyletnią, drugą już kadencję oraz wskazała przewodniczącego. W jej skład weszło 17 profesorów z 16 uniwersytetów. Siedzibą Biura UKA jest Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu (ul. Wieniawskiego 1). Strona internetowa Komisji znajduje się na serwerze UAM <http://main.amu.edu.pl/ects/uka/uka.html>.

Generalne zadanie UKA to stymulowanie podnoszenia jakości kształcenia oraz stworzenie systemu akredytacji dla kierunków studiów na uniwersytetach. UKA ocenia także wstępnie wyniki postępowań według procedur akredytacyjnych przeprowadzonych przez wyselekcjonowany zespół oceniający (spoza badanej uczelni) oraz wnioskuje do KRUP o przyznanie certyfikatu jakości kształcenia lub odmowę akredytacji. System jest otwarty. Oznacza to, że może on objąć oceną inne szkoły wyższe, po zgłoszeniu przez nie kierunków do akredytacji. Poddanie się ocenie jakości poprzez zgłoszenie do akredytacji opiera się na zasadzie dobrowolności. Akredytacja udzielana jest na 2 lub 5 lat.

Stan akredytacji na koniec 1999 r. to:

A. Akredytacja udzielona siedmiu jednostkom archeologii:

- 5 uniwersyteckich instytutów na 5 lat,
- 2 uniwersyteckie katedry na 2 lata.

B. Otwarta procedura akredytacyjna, powołane grupy ekspertów, zatwierdzone standardy akredytacji, powołane zespoły oceniające dla kilkudziesięciu jednostek, głównie filologii polskiej (11), angielskiej (8) i germańskiej (6), a także psychologii — kierunek zgłoszony przez 8 jednostek, socjologii — 7 jednostek i teologii — 5 jednostek.

C. Otwarta procedura akredytacyjna, powołane grupy ekspertów dla filologii klasycznej — specjalność zgłoszona przez 6 jednostek.

D. Otwarta procedura akredytacyjna dla historii — kierunek zgłoszony przez 8 jednostek — oraz ochrony środowiska — 6 jednostek.

E. Zgłoszenia do akredytacji przysłało 70 jednostek, w tym 8 pedagogicznych.

W kolejnych latach procedurze akredytacji poddało się wiele kierunków studiów. W kwietniu i maju 2001 r. UKA udzieliła akredytacji kierunkom pedagogicznym na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu i Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Postępowanie akredytacyjne jest odpłatne w ustalonej w każdym roku wysokości. Kwota powyżej 10 000 pln przeznaczona jest w całości na honoraria ekspertów, członków zespołów oceniających i odwoławczych oraz na ich zakwaterowanie i diety.

ZARYS PROCEDURY AKREDYTACYJNEJ

W świetle dotychczasowych ustaleń (Ratajczak 2000, 12) jednostka organizacyjna uczelni (wydział, instytut, katedra), ubiegająca się o akredytację określonego kierunku studiów, musi spełniać następujące konieczne warunki:

- posiadać wewnętrzne zasady stymulowania i oceny jakości kształcenia,
- posiadać opracowany system punktów kredytowych zgodny z systemem europejskim ECTS.

W postępowaniu akredytacyjnym ocenę końcową wyznaczają następujące standardy:

- zgodność prowadzonych zajęć dydaktycznych ze specjalizacją naukową i dorobkiem badawczym nauczycieli prowadzących te zajęcia, zatrudnionych na uczelni na pełnym etacie;
- udział kadry profesorskiej w realizacji programu zajęć;
- liczba studentów danego kierunku studiów przypadających na jednego pracownika naukowego wykładającego na tym kierunku, zatrudnionego na podstawowym etacie na uczelni prowadzącej podlegający akredytacji kierunek (liczby maksymalne określa grupa ekspertów);
- zgodność programu kształcenia na danym kierunku i poziomie studiów, zwłaszcza konkretnych przedmiotów i zagadnień, z zakresem wiedzy, której opanowanie jest niezbędne do spełnienia europejskich standardów wykształcenia;
- określenie przez jednostkę organizacyjną prowadzącą dany kierunek sylwetki absolwenta;

- posiadanie infrastruktury dydaktycznej, a zwłaszcza:
 - dostępność dla studentów w uczelnianej bibliotece literatury zalecanej w ramach poszczególnych przedmiotów;
 - nowoczesność stosowanych technologii nauczania i odpowiednie do liczby studentów wyposażenia laboratoriów, pracowni, pomieszczeń dydaktycznych;
 - prowadzenie udokumentowanej współpracy z liczącymi się ośrodkami naukowymi, kształcącymi na analogicznym kierunku, w tym — w przypadku zagranicznych — wymiany nauczycieli i studentów.

Zdaniem Stanisława Chwirota, aktualnego przewodniczącego UKA, „idea akredytacji zyskała sobie już szerokie poparcie w społecznościach uniwersyteckich”, choć jednocześnie „z punktu widzenia wielu nauczycieli akademickich jest ona także postrzegana wciąż jeszcze jako system narzucony im odgórnie, przez władze rektorskie i senaty uczelni” (Seminarium w SGH, Warszawa 1999).

PRZYGOTOWANIE DO AKREDYTACJI AKADEMII PEDAGOGICZNEJ

Działanie zespołów jakości w środowisku akademickim ma szczególnie rację bytu wtedy, kiedy będzie akceptowane i podjęte przez całe środowisko. Filozofia jakości zakłada, że jakość w edukacji powstaje wewnątrz mikrosystemu jednostki dydaktycznej. Nie może być narzucona autonomicznej uczelni. Społeczność uczelniana powinna wiedzieć i dokładnie rozumieć, o co chodzi w uzyskiwaniu jakości, i chcieć to osiągnąć. Kluczem do sukcesu wydaje się być partnerska współpraca wszystkich zainteresowanych (łączyć talenty, by stworzyć nowe zintegrowane możliwości działania), od rektora, poprzez nauczycieli, studentów, personel administracyjno-usługowy, do pracowników szatni i portierni włącznie.

Stąd w przygotowaniu do akredytacji samoocena (refleksja) i wynikająca z niej auto-diagnoza, ustalenie mocnych i słabych stron, staje się nieodzownym elementem rozwoju jakości każdej jednostki dydaktycznej. Proces zarządzania jakością bazuje zatem na miarodajnej samoocenie i wewnętrznych audytach jednostek strukturalnych uczelni. Szefowie jednostek są odpowiedzialni za kreowanie kultury świadomości jakości. Pracę tę — jeżeli się jeszcze jej nie zaczęło — trzeba rozpocząć już dziś, pamiętając, że świadomości ludzi, ich postaw, nie da się zmienić w krótkim czasie.

Na uczelni, której jestem reprezentantem, ruch jakości został zainspirowany przed dwoma laty. Impuls dla wielu ożywionych ideą zespołów wyszedł od rektora. Od jesieni 1999 r. „jakość totalna” toruje sobie drogę, stopniowo pozyskując rzesze zwolenników. Rolę koordynatora pełni prorektor ds. dydaktycznych, działający m.in. poprzez Senacką Komisję Dydaktyczną, Dział Dydaktyki, Senat i dziekanaty.

Celowe, a nawet konieczne okazało się podjęcie szkoleń w zakresie uzyskiwania jakości i akredytacji z nauczycielami akademickimi, jako pracownikami pierwszej linii. W Instytucie Nauk o Wychowaniu, którego jestem członkiem, takie zajęcia zostały przeprowadzone w kwietniu i maju br. Równoległe informujemy studiujących o tych ważkich zmianach. Z miesiąca na miesiąc topnieje opór — szczególnie nauczycieli akademickich przed czekającym nas wyzwaniem.

Po akcji informacyjnej, którą zainicjował dokument *Zarys systemu stymulacji i badania jakości kształcenia w Akademii Pedagogicznej*, przyszedł czas na przekształcenia, w ramach których opracowano na uczelni Europejski System Transferu Punktów (*European Credit Transfer System*). Koordynatorem systemu w uczelni został znany w środowisku pedagogów w kraju i za granicą — Czesław Majorek.

Z harmonogramu działań przygotowawczych wynika, że w efekcie pracy wielu zespołów nauczycieli do 19 czerwca br. powstaną cztery informatory wydziałowe ECTS. Ewidentną korzyścią z opracowania nowego systemu oceny pracy studentów była rewizja planów i programów studiów. Zreorganizowała ona częściowo dydaktykę na poszczególnych kierunkach studiów. Zdaniem autora opracowania nadal jednak istnieje na wielu kierunkach potrzeba uelastyczenia planów i programów w celu stworzenia studentom większych możliwości wyboru przedmiotów i nauczycieli. Sądzę, że najbliższe dwa lata pozwolą na gruntowne przeobrażenia w tym zakresie.

Kolejna innowacja to zatwierdzone badanie sondażowe na uczelni dotyczące analizy jakości kształcenia (Wróński 1997, 211; 1999, 200–201). W trzeciej dekadzie maja br. wszyscy studenci lat pierwszych i czwartych oceniają w anonimowych ankietach nauczycieli akademickich, którzy prowadzą z nimi zajęcia. Wyniki tego rozpoznania (informacja zwrotna od respondentów) poznają sami zainteresowani — nauczyciele oraz ich przełożeni. Konsekwencją przedsięwzięcia będzie analiza wyników, wydziałowe raporty, które powstaną przed rozpoczęciem kolejnego roku akademickiego.

Opisane wyżej wydarzenie — jak miemam — będzie „rewolucją jakości”, która wywoła przełom w świadomości nauczycieli i studentów. Ten typ badań, sondujących opinie studentów o zajęciach dydaktycznych, pozwalający ulepszać procesy i „produkt kształcenia”, wejdzie na stałe do kalendarza działań jakościowych w Akademii Pedagogicznej. Spełniony zostanie więc kolejny po ECTS istotny wymóg w ubieganiu się o akredytację.

Te i inne przedsięwzięcia są dowodem na to, że na uczelni zostały stworzone zręby działań jakościowych. Uruchomiono „masę krytyczną”. Zapoczątkowano tym samym permanentny rozwój, mający na celu wyraźną poprawę. Intensyfikacja działań jakościowych, samoorganizacja środowisk w ostatnich miesiącach wyraźnie wskazuje, że wiele kierunków studiów rychło podejmie starania o uzyskanie certyfikatu Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich, by uzyskać swego rodzaju „znak jakości”. Kwestia akredytacji staje się wyzwaniem współczesności i przyszłości.

LITERATURA

- Banach Cz., 2000, *Nauczyciele wobec szans i zagrożeń reformy systemu edukacji*, „Biuletyn Informacyjny Centralnego Ośrodka Metodycznego” 18/19.
- Bonstingl J. J., 1999, *Szkoly jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa.
- Borućki W., Urbaniak J., 1996, *Zdefiniować jakość*, „Problemy Jakości” 12.
- Chwirot S., 1999, *Z doświadczeń Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej* (referat wygłoszony podczas seminarium „Przegląd jakości kształcenia i badań w szkołach wyższych w Polsce — doświadczenia i perspektywy”), Warszawa, SGH, 28 IX 1999.
- Dryden G., Vos J., 2000, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań.
- European Credit Transfer System (ECTS) — Users Guide*, 1995, Bruksela-Luksemburg.

- Jakość kształcenia w perspektywie wejścia Polski do Unii Europejskiej* (materiały z konferencji), 2000, Płock.
- Korporowicz L. (red.), 1997, *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.
- Kozierowski M., 1999, *Akredytacja w amerykańskim systemie edukacji*, „Forum Akademickie” 1.
- Kupisiewicz Cz., Banach Cz., 2000, *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. II, Warszawa.
- Kwieciński Z., 1999, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przelomu wieków*, Warszawa.
- Pelczar A., 1997, *Czas na jakość*, „Przegląd Techniczny” 22.
- Ranking wyższych uczelni 2001*, 2001, „Dodatek” do nr 17 „Polityki”, 28 IV.
- Ranking wyższych uczelni*, 2001, „Perspektywy. Młodzieżowy miesięcznik edukacyjny” 4 (35), IV.
- Ratajczak Z., 1999, *Akredytacja jako czynnik rozwoju uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2.
- Ratajczak Z., Maruszczak M. (red.), 2000, *Jak zdobyć znak jakości. Informator*, Lublin.
- Wnuk-Lipińska E., 1996, *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa.
- Wroński R., 1997, *Wspomaganie rozwoju nauczyciela akademickiego — propozycja metodyczna*, [w:] A. Karpińska (red.), *Szkolnictwo niepaństwowe — partnerstwo czy konkurencja* (materiały z konferencji), Olecko.
- Wroński R., 1999, *Ewaluacja źródłem profesjonalnego doskonalenia nauczycieli*, [w:] B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady* (materiały z konferencji „Podstawowe problemy diagnozy edukacyjnej. Standardy i diagnoza a rozwój edukacji”), Legnica.
- Wroński R., 2000a, *Szkola wyższa jako instytucja świadcząca usługi i zarządzana przez jakość*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej — moda czy konieczność?* (materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, Siedlce 26–27 września 2000 r.), Siedlce.
- Wroński R., 2000b, *Nauczyciele akademicki w obliczu reformy*, [w:] K. Jaskot, E. Radecki (red.), *Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej*, z. 14/15, Szczecin–Warszawa.