

KAZIMIERZ DENEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

TEORETYCZNE I APLIKACYJNE ASPEKTY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO

Nie wystarczy coś wiedzieć,
Trzeba też umieć to zastosować.
Nie wystarczy chcieć, trzeba działać.

J. Goethe

ABSTRACT. Denek Kazimierz, *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego* [Theoretical and applicable aspects of academic education quality]. „Neodidagmata” 33/34, Poznań 2012, Adam Mickiewicz University Press, pp. 49-64. ISBN 978-83-232-2424-2. ISSN 0077-653X.

The article attempts to reveal the essence of university education quality which holds the theoretical and utilitarian value. Its synonyms, circumstances and determinants were characterized, as well as empirical indications through effectiveness measurement and research. It was provided in the context of social services and requirements of the Recognition of Professional Qualifications. It indicates the key challenges for university didactics focused on consistent formulation of goals and effects.

Kazimierz Denek, Zakład Dydaktyki Ogólnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska – Poland.

Edukacja, podobnie jak: służba zdrowia, obrona narodowa, ubezpieczenia społeczne, oświata, nauka, szkolnictwo wyższe, należy do sektora usług publicznych. Stanowi on istotny element struktury każdego nowoczesnego państwa. Bez niego żadne nie mogłoby skutecznie funkcjonować. Podstawowym zadaniem tego sektora jest szeroko rozumiana służba społeczeństwu, polegająca na zapewnieniu dóbr publicznych. Sprawne i efektywne działanie sektora usług publicznych wpływa bezpośrednio na dobrobyt społeczeństwa i jakość życia.

Wśród podstawowych norm obowiązujących w strukturze usług publicznych jest reguła jakości prowadzonej działalności. Urosła ona w edukacji i naukach o niej, z dydaktyką akademicką na czele, do roli zasady (normy rządzącej procesem kształcenia i studiowania). Przybrała nazwę *zasady efektywności*, czyli związku między celami a wynikami kształcenia (Bereżnicki, 2011, s. 112; Okoń, 2003, s. 182–185).

O uniwersyteckim kształceniu i studiowaniu możemy mówić w kontekście usług z racji zmiany relacji pracownik naukowo-dydaktyczny ↔ student (usługodawca – klient) oraz koncentrowania się w niej na jakości jako zasadniczym pojęciu, w rezultacie poszukiwań naukowo-badawczych uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności dydaktycznej (Hergreaves, 1990).

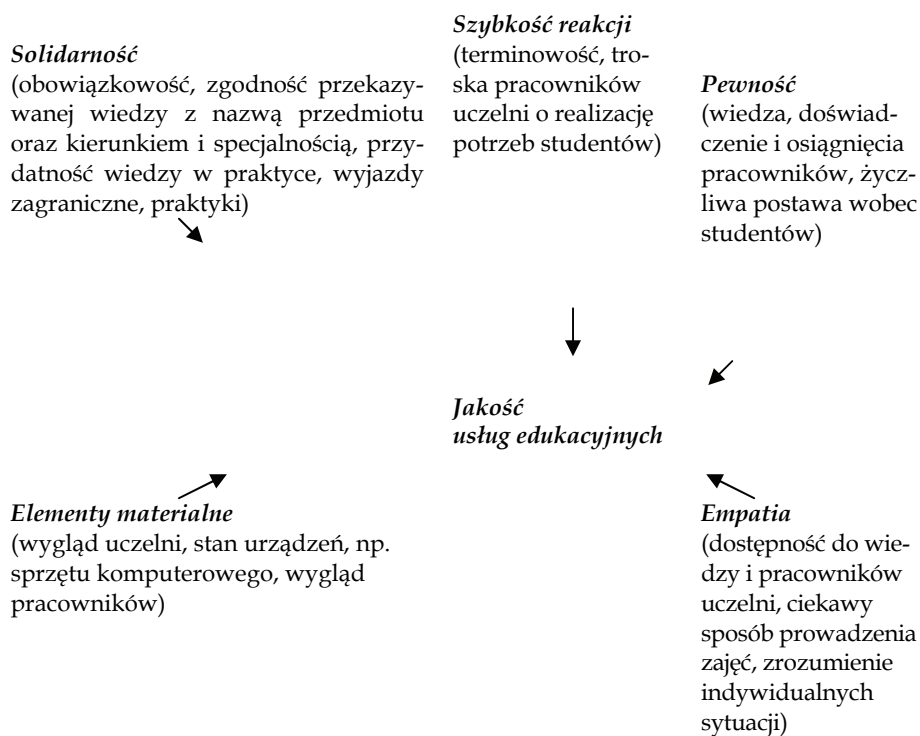
Obserwowane przemiany, przeobrażenia, odkrycia w nauce i technice, w zakresie badań mózgu, natychmiastowa dostępność do informacji (Strykowski, 2002, 2003) domagają się zmian w edukacji, z uniwersytecką włącznie (Furmanek, 2010). Nadrzędnym celem zmian w uniwersyteckiej edukacji jest znacząca poprawa jakości kształcenia (Denek, 2011a, c).

W artykule tym pojęcie *uniwersytetu* traktuje się jako wspólnotę (*universitas*) nauczycieli akademickich i studentów, których aktywność skierowana jest na kształcenie pracowników naukowo-dydaktycznych i badawczych, a także wysoko kwalifikowanych kadr dla kultury i edukacji oraz poszczególnych sektorów, sfer, działów i gałęzi gospodarki narodowej; podejmowanie ważnych społecznie, interesujących poznawczo i istotnych utylitarnie problemów tak, aby rozwiązywać je w twórczych i nowoczesnych, w sensie merytorycznym, metodologicznym i utylitarnym, poszukiwaniach naukowo-badawczych. Uosabia on wszystkie szkoły wyższe, bez względu na ich nazwę i statut.

Uniwersytet znaczy wiele, jeżeli przenika go duch rzetelnej postawy i aktywności społeczności akademickiej (nauczycieli akademickich, studentów i pracowników administracyjnych uczelni). Oznacza to stałe „doskonalenie pracy naukowej i dydaktycznej oraz naszej otwartości na potrzeby otoczenia, mierzonej możliwościami i troską o godność uniwersytetu” (Marciniak, 2011, s. 4). Uczelnia ta, zapewniając swym absolwentom wykształcenie jako jedną z najwyższych wartości (Denek, 2011a, b, c), wpływa na wielkość i jakość kapitału ludzkiego oraz poziom życia współczesnego człowieka. Jest też miejscem budowy kapitału społecznego. Dzieje się tak dlatego, ponieważ uniwersytet kształtuje kluczowe kompetencje i umiejętności, które są przygotowaniem studentów do rozwijania przez nich w działalności zawodowej kapitału społecznego.

ISTOTA JAKOŚCI UNIWERSYTECKIEGO KSZTAŁCENIA I JEGO SYNONIMY

Jakość usług edukacyjnych wiąże się z procesem ich świadczenia i zaangażowaniem osób z nim związanych, czyli uczestników procesu kształcenia i studiowania. Determinantami tych usług są:



Źródło: J. Świda, *Doskonalenie jakości edukacji w szkołach wyższych – orientacja na efekty kształcenia*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2011, s. 231

Problematyka jakości kształcenia ma walor wartości teoretycznej i aplikacyjnej. Interdyscyplinarność terminu utrudnia jednoznaczne jego określenie. Ponadto stwarza niebezpieczeństwo uproszczeń w pytaniach związanych z jakością kształcenia. Powstrzymuje to badaczy od eksploracji, studiów i rozważań tej problematyki.

Samo słowo *jakość* należy do wyrazów modnych. Jako takie nie jest do końca jednoznaczne. Ma charakter wielowymiarowy, wielowątkowy i wielopłaszczyznowy. Rozumiana jest różnie przez poszczególne grupy społeczne, w języku codziennym, oraz naukowców i ekspertów zajmujących się tą problematyką. Inna jest też rola jakości działalności uniwersytetu

w zależności od tego, czy funkcjonuje on w modelu (tradycyjnym, transformacyjnym), czy *zakupu usługi*.

Model standardowy reprezentowany jest przez tradycyjne publiczne szkolnictwo wyższe, w którym studenci są klientami i na ogół pasywnymi odbiorcami. Jest to model stopniowo zanikający. Model transformacyjny bazuje na konstruktywistycznym systemie uczenia się, a nie nauczania. Studenci są aktywnymi uczestnikami reformowania uczelni, w szczególności mają wpływ na kształt oferty edukacyjnej. Jakość w tym modelu odzwierciedla odczucia i doświadczenia studentów, ale nie satysfakcję ze studiów, bo ta jest uwarunkowana np. tym, jak student daje sobie radę z rozwiązywaniem rozmaitych problemów, z różnym stopniem trudności. Model zakupu usługi dość szybko się upowszechnia. Student wnosi wysoką opłatę za kształcenie i jest zorientowany w „produkcie”, który kupuje. Mamy tu instrumentalne postrzeganie szkolnictwa wyższego rozumianego jako narzędzie inwestycji w zdobycie określonych umiejętności. Opłata za studia uprawnia do oczekiwania sukcesu, zaś jakość rozumiana jest jako satysfakcja konsumenta. W tym modelu student podejmuje decyzje o wyborze programu kształcenia i instytucji, ale też nadaje ton w dyskursie dotyczącym jakości kształcenia (Chmielecka, 2012, s. 44).

Stąd podejmowanie wielu przedsięwzięć związanych z podwyższaniem jakości aktywności uniwersytetu wymaga ujednoczenia rozumienia tego pojęcia.

Mówiąc o jakości kształcenia uniwersyteckiego, posługujemy się takimi określeniami, jak: akredytacja, audyt, ewaluacja, benchmarking, certyfikacja, licencjonowanie, rangowanie, walidacja. Każdy z tych synonimów jakości kształcenia uniwersyteckiego jest wieloznaczny. Przykładowo, termin *ewaluacja* (*evaluation*) wyraża ocenę ilości, jakości, ważności, wartości sekwencji otaczającej nas rzeczywistości (rzeczy, zjawiska, procesy). Natomiast ocena oznacza sąd wartościujący, wyrażający ustosunkowanie się (pozytywne, negatywne) do jej przedmiotu. Ma ona charakter dydaktyczny, eksponujący. Spełnia informacyjno-instruktażową funkcję oceny. Zadaniem ewaluacji dydaktycznej jest nie tylko ustalenie postępów w stosunku do celów (wyrażonych w postaci funkcji, czynności i zadań) zawartych w standardach zachowań końcowych, lecz także rozpoznawanie indywidualnych predyspozycji studentów, wywoływanie pozytywnych zmian, żeby pomóc im w wielostronnym rozwoju osobowości, i wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Jakość w edukacji uniwersytetu występuje w znaczeniu węższym i szerszym. W pierwszym z nich przeciwstawiana jest ilości. Określa te wszystkie cechy i właściwości, które nie dają się zmierzyć, a są do opisu pracy uniwersytetu niezbędne. W szerszym znaczeniu jakość rozumiana jest jako całościowa ocena dotycząca cech mierzalnych i niemierzalnych łącznie. Żeby jakość akademickiej edukacji oznaczała wielostronny i harmonijny

rozwój studentów, kształcenie musi być coraz lepsze. Ma ono sprostać nie tylko coraz wyższym wymaganiom rynku pracy (*Marketing...*, 2011), ale również indywidualnym potrzebom i oczekiwaniom młodzieży studiującej.

Na potrzeby tego artykułu przyjmujemy, że jakość uniwersyteckiego kształcenia wyraża jego właściwość i wartość. Rozpatruje się ją w wymiarze rezultatu kształcenia (czynności pracownika naukowo-dydaktycznego) i studiowania (czynności studenta). Określa się je *deskryptorami*, czyli stwierdzeniami określającymi efekty kształcenia i studiowania. Odpowiadają one poszczególnym (konkretnym) obszarom i poziomom kształcenia, zgodnie z wymaganiami Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (Denek, 2011b; Jasiński, 2011).

KLUCZOWE WYZWANIA UNIWERSYTECKIEJ DYDAKTYKI

Maksyma nauczyciela akademickiego zawiera się w słowach *badaj i kształć*. Tymczasem procesy umasowienia i urynkowienia szkolnictwa wyższego spowodowały zanik, a nawet nieistnienie wspólnotowości (*universitas*) profesorów i studentów, uwiąd relacji pracownik naukowo-dydaktyczny ↔ student; zdeformowały sens i funkcjonowanie uniwersytetu, zdegradowały jego utrwalone historycznie dostojęństwo (Twardowski, 2011) i jakość.

Nasze uniwersytety, aby znaleźć się wśród najlepszych tego typu uczelni Unii Europejskiej, muszą odpowiedzieć na pytania, jak: zwiększyć odsetek studentów z najlepszymi postępami w nauce oraz zmniejszyć różnice w osiągniętych przez nich wynikach; odejść od szablonów; wzmocnić swoją obecność w naukowych programach europejskich; konfrontować się z nauką światową; prowadzić zajęcia dydaktyczne na najwyższym poziomie w sensie społecznym, merytorycznym, metodycznym i utylitarным.

Potrzeba podwyższania jakości dydaktyki wynika już nie tylko z odpowiedzialności pracownika naukowo-dydaktycznego za swą pracę, lecz także z jego *społecznej odpowiedzialności za rozwój kapitału ludzkiego* i konieczności przeobrażania się uniwersytetu. Jego efektywność coraz częściej postrzega się przez pryzmat jakości badań naukowych oraz kształcenia i wychowania młodego pokolenia Polaków. Samo przekazywanie przez pracownika – nauczyciela akademickiego wiedzy studentowi nie wystarcza, aby należycie wykonywać obowiązki dydaktyczne. Chodzi o to, żeby pracownik naukowo-dydaktyczny kreował właściwe relacje uczestników kształcenia, budził w studencie zdolność bycia aktywnym, kreatywnym i innowacyjnym oraz odpowiedzialnym za swe postępy w nauce. W warunkach coraz łatwiejszego i szerszego dostępu do wiedzy bardziej palącą koniecznością niż jej

przekazywanie staje się to, jak ją spożytkować i pomnożyć. Skoro student ma dostępną w zasięgu ręki wiedzę, to pracownik naukowo-dydaktyczny ma go skłonić do jej poszukiwania, pomóc mu w ocenie, co jest wartościowe i ją uporządkować.

Bycie studentem przypada na okres życia człowieka określany w psychologii rozwojowej jako późna adolescencja i wczesna dorosłość. Trzeba do niej dostosować dydaktykę poszczególnych przedmiotów „studiów. Obecne rozwiązania dydaktyczne nie przystają do świata wielości i zróżnicowanych technologii przekazów oraz dostępu do wiedzy” (Śliwerski, 2012, s. 23). Zmianę tego stanu nastrocza wiele trudności, ponieważ nasi studenci stanowią pokolenie *on-line*. Natomiast wielu nauczycieli akademickich znajduje się i kształci w świecie *off-line* (Juszczak, Leathers, 2009; Levinson, 2010; Siemieniecki, 2000, s. 12; Morbitzer, 2007; Siemieniecki, 2003; Skrzydlewski, 1990; Strykowski, 2002; Wenta, 2008, 2011). Narodziła nam się *e-generacja* (Urbanek, 2011, s. 26), czyli „pokolenie elektronicznych mediów” (Siemieniecki, 2000, s. 12). W rezultacie zachodzi coraz bardziej dostrzegalna sprzeczność między „cyfrowym uczniem” a „analogowym nauczycielem” (Zajac, 2012).

Zatem jakość uniwersyteckiej edukacji i rezultaty postępów studentów w nauce zależą w dużym stopniu od efektywnej pracy nauczycieli akademickich (Denek, 2011b). Istotną rolę w ich aktywizacji w tym zakresie odgrywa motywacja do pracy i wynoszone z niej: satysfakcja, poczucie misji, konkurencja o studentów, możliwość wyboru przez nich uczelni oraz powiązanie finansów uniwersytetu z liczbą studentów (podążanie za nimi środków finansowych, bony edukacyjne).

JAKOŚĆ AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA, JEJ UWARUNKOWANIA, WYZNACZNIKI I WYRAŻANIE

Jakość kształcenia uniwersyteckiego jest uwarunkowana: wiedzą (ogólną i specjalistyczną), kwalifikacjami nauczycieli akademickich, poziomem intelektualnym studentów, programami studiów, infrastrukturą uczelni (Dylak, 2007). Troska o jakość uniwersyteckiej edukacji wymaga, żeby cele, którym ma ona służyć, były konsekwentne: diagnozy „oceny potrzeb gospodarki i przynajmniej trzyletniej prognozy zapotrzebowania na wykwalifikowane kadry oraz czytelnej dla systemu kształcenia wyższego oceny potrzeb rynku pracy na różne kwalifikacje i kompetencje zawodowe, które absolwenci szkół wyższych powinni we właściwym czasie posiadać” (Jeruszka, 2011, s. 2). Osobiście uważam, że wspomniany okres prognozy powinien być znacznie dłuższy.

Jako wyznacznikami jakości akademickiego kształcenia można posłużyć się czynnościami zmierzającymi do tego, żeby w nim: było, „więcej nauki niż dydaktyki”; odbywało się „wprowadzanie studentów w obszary kultury symbolicznej”; otaczano szczególną troską „język” (Kwiatkowska, 2011, s. 88). Najczęściej badanie jakości kształcenia sprowadza się do: porównania jego warunków z założonymi standardami, a także stopnia zaspokojenia potrzeb oraz oczekiwań studentów i wymagań społeczeństwa. Postępując w ten sposób, odpowiadamy odpowiednio na pytanie: *jak organizowane jest kształcenie, po co to czynimy?*

O uniwersytecie wysokiej jakości można mówić wtedy, jeśli wszystkie obszary jego działania, tzn.: badania naukowe, kształcenie, zarządzanie uczelnią, sprawnie funkcjonują. Dobry uniwersytet określa swoją misję i realizuje zadania, które zaspokajają potrzeby studentów, nauczycieli akademickich, społeczności regionu i kraju, zainteresowanych jego działalnością. Takie podejście wynika z oddania w ręce uniwersytetu wielu decyzji jego dotyczących, gdyż, zgodnie z tradycją, uczelnia ta sama decyduje o sposobach realizacji ogólnych celów edukacyjnych. Najważniejsze jest jednak tworzenie warunków wielostronnego rozwoju studentów.

EDUKACYJNA WARTOŚĆ DODANA

Jak określać edukacyjną jakość uniwersytetu? Dużą nadzieję w rozwiązywaniu problemu pomiaru jakości uniwersyteckiej dydaktyki *pokłada się w edukacyjnej wartości dodanej*. Termin ten wywodzi się z nauk ekonomicznych, którym posługują się zaawansowane badania efektywności procesu kształcenia. Pozwala ona na prezentację uzyskanych przez studentów wyników w nauce, powiązaniu ich z rezultatami wcześniejszymi. Przykładowo, pokazuje poziom wiedzy, z którym student rozpoczął studia na uniwersytecie, z tym, który ma, gdy kończy tę uczelnię. Ujmuje jego wiedzę, jej rozumienie i umiejętność jej zastosowania w sytuacjach typowych (zbliżonych do warunków jej zdobywania na uniwersytecie) i problemowych (z którymi student spotyka się w życiu) w eksperymentalnym badaniu: *końcowym i początkowym* (określona w ten sposób jej różnica wyraża *przyrost wiedzy*), *końcowym i dystansowym* (wyrażony w ten sposób zasób wiedzy określa się jej *ubytkiem*, a pośrednio *trwałością wiedzy*).

Najczęściej do wyrażania *dydaktycznej wartości dodanej* sięga się po wskaźniki bezwzględne i względne. Pierwsze z nich opierają się na pomiarze osiągnięć studentów w nauce na poszczególnych etapach kształcenia (stanowiących merytoryczne punkty ciężkości studiów). Do tego celu warto sięgnąć po *skalę staninową*. Pozwala ona na właściwe umiejscowienie stu-

denta, zgodnie z osiągniętymi przez niego wynikami. Podobnie postępując, można uszeregować grupy studenckie, uniwersytety wśród rezultatów wszystkich studentów, grup studenckich i uniwersytetów w przekroju lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym. Natomiast wskaźnikami względnymi są rezultaty studenckich egzaminów na niższych etapach kształcenia akademickiego, które traktuje się jako przeciętną miarę ich potencjału edukacyjnego. „Wynik faktycznie przez nich uzyskany odnosi się do wartości prognozowanej i w ten sposób otrzymuje się oszacowanie wartości dodanej na danym etapie kształcenia” (Hyżak, 2011, s. 11).

Przeszkodę w stosowaniu *edukacyjnej wartości dodanej* do określania jakości uniwersyteckiego kształcenia i wychowania stanowi brak uniwersalnych metod oraz ujmowania wiedzy i umiejętności studentów na wejściu do tej uczelni i wyjściu z niej.

Kiedy nie ma jednoznacznych miar i wskaźników wyrażania *edukacyjnej wartości dodanej*, ewaluacja jakości akademickiego kształcenia jest trudna i budzi wątpliwości. Ponadto trudno jest mierzyć coś, co ze swej istoty nie jest w pełni mierzalne. W tych warunkach zamiast mówienia o pomiarze i ewaluacji jakości akademickiego kształcenia trafniejsze będzie posłużenie się wyrazami jej określania, wyrażania, ustalania. Do tego celu warto sięgnąć po *ocenianie holistyczne*, czyli według tego, jak dalece uczestnicy procesu dydaktyczno-wychowawczego lub/i naukowo-badawczego (nauczyciel akademicki i studenci) dochodzą, w optymalny sposób, do całkowitego rozwiązania problemu.

ORIENTACJA PROCESU UNIWERSYTECKIEGO KSZTAŁCENIA NA JEGO CELE I EFEKTY

Kształcenie jest procesem wspomagania zmian w studentach. Trudno jest wprowadzać je racjonalnie, skoro nie widzi się w oddali celów, jakim miałyby służyć. Cele edukacji akademickiej zalicza się do podstawowej problematyki różnych systemów edukacyjnych. Dzieje się tak dlatego, ponieważ świadomość celów tej edukacji, umiejętność ich konstruowania oraz systematyczna i konsekwentna realizacja w istotny sposób rzutują na efektywność uniwersyteckiego kształcenia.

Dbłość o jakość akademickiej dydaktyki, wyrażająca się wielostronnym rozwojem studenta, wymaga ustawicznego doskonalenia w zakresie interakcji pracownik naukowo-dydaktyczny (P) – student (S); odpowiadających im procesów, to znaczy kształcenia (k) i studiowania (s); zmiennych wyznaczających ich efekty, czyli: respektowania zasad (z); ustalania celów w kategorii funkcji, czynności i zadań (c) (Denek, 2005); doboru adekwatnych do

ich realizacji treści (t); metod (m); form organizacyjnych (f); środków dydaktycznych (ś); miejsca odbywania zajęć (m), to znaczy w laboratoriach, i salkach ćwiczeń, audytoriach wykładowych i poza *ławką szkolną* (Denek, 2002), oraz sposobów ewaluacji postępów, jakie studenci uzyskują w procesie kształcenia i studiowania (e). Innymi słowy, uczestnicy edukacji uniwersyteckiej ($P \leftrightarrow S$) powinni mieć świadomość: kto (P) kogo (S) kształci? Po co to czyni (c)? Jakie prawidłowości rządzą procesem kształcenia akademickiego (z)? Jakie treści ten proces powinien zawierać? Jakie stosować metody, formy i środki dydaktyczne oraz dobierać takie miejsca odbywania zajęć, żeby kształcić: mądrzej, pełniej, jaśniej, lepiej, nowocześniej, szybciej, skuteczniej i efektywniej, na miarę wyzwań współczesności i przyszłości (Denek, 2011a, b, c). Zatem efektywność kształcenia i studiowania jest funkcją (φ) co dopiero wymienionych elementów składowych tego procesu. Można ją wyrazić następującym wzorem:

$$E_{k,s} = \varphi P_k \leftrightarrow S_s, z, c, t, m, f, \acute{s}, l, e \text{ (Denek, 1980).}$$

Za sukces znowelizowanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym uważa się, że nie akcentuje ona całokształtu procesu kształcenia, lecz koncentruje uwagę na jego efektach. Czy można jednak je osiągnąć, nie zwiększając dbałości o optymalizację wszystkich komponentów procesu kształcenia? Przedstawione części składowe procesu uniwersyteckiego kształcenia łączą się w proste oraz złożone relacje. Natomiast interesujący nas proces funkcjonuje zgodnie z pewnymi prawidłowościami. Dotyczą one jego wewnętrznej struktury. Decydują też o tym, że modernizacja jednego lub kilku elementów powoduje modyfikację całości.

Cele uniwersyteckiej edukacji są nadrzędnymi punktami odniesienia dla modernizacji i nowocześnienia, zwłaszcza odbywającej się w niej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stąd słuszny jest pogląd, że jeżeli nie sprecyzuje się celów kształcenia na uniwersytecie, to wszelkie dyskusje na temat doskonalenia treści, metod, form i środków oraz sposobów poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji postępów, jakie czynią studenci w trakcie nauki, są trudne, a najczęściej jałowe.

RAMY KWALIFIKACJI

Na podstawowe funkcje uniwersytetu warto spojrzeć przez pryzmat Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (Jasiński, 2011). Europejskie Ramy Kwalifikacji są wspólnym odniesieniem, które wiąże systemy edukacji krajów starego kontynentu. Nadają kwalifika-

com zdobywanym w różniących się między sobą systemach kształcenia przejrzystą, czytelną, wiarygodną i zrozumiałą dla interesariuszy uczelni (ci z zewnątrz jako adresaci jej służebności oraz studenci, pracownicy naukowo-dydaktyczni, obsługa) formę. Studenci nie są „klientami. Mają interes w tym, by uczelnia dobrze działała, ale nie łączą ich z nią stosunki cywilnoprawne. Uczelnia to zakład administracyjny, który realizuje misję, a nie działa dla zysku” (*Musimy...*, 2012, s. 24).

Promocja mobilności obywateli pomiędzy krajami i ułatwienie im uczenia się przez całe życie to główne cele Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK). Poszczególne państwa powinny odnieść do ERK Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) przed upływem roku 2010. Natomiast wydawane przez nie świadectwa, dyplomy i dokumenty, potwierdzające zdobyte kwalifikacje, mają zawierać odniesienia, za pośrednictwem KRK, do jednego z ośmiu poziomów ERK. Wyraża się je deskryptorami, czyli stwierdzeniami określającymi efekty uczenia się odpowiadające poszczególnym (konkretnym) poziomom kwalifikacji (*Reskrypty...*, 2009).

Efekty uczenia się w ERK definiuje się przez określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu kształcenia w instytucjach edukacji i poza nimi. Wyraża się je w kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji potwierdzonych w systemie walidacji.

Zgodnie ze strukturą kwalifikacji, w procesie edukacji nacisk kładzie się na efekty kształcenia, a nie na warunki i sposoby kształcenia. Mniej istotnym będzie, w jaki sposób student osiągnął zaplanowane efekty kształcenia, najważniejsze to, czy je osiągnął. Przed rozpoczęciem nauki student otrzyma informację nie o tym, co będzie studiował, ale o tym, co będzie wiedział, rozumiał i potrafił wykonać po zakończeniu procesu kształcenia (*Świda, 2011, s. 232*).

Zasadniczymi elementami jakości usługi uniwersyteckiej edukacji są zdefiniowanie efektów kształcenia oraz ich osiągnięcie. Przyjmując przyjęte w naszym kraju deskryptory, można – za J. Świdą – wskazać na następujące zależności, które występują między określonymi efektami jakości akademickiego kształcenia i ich determinantami. Oto one:

Wiedza

▼

- Pewność (wiedza, doświadczenie i osiągnięcia pracowników).
- Empatia (dostępność do wiedzy – zasoby biblioteki, dostęp do Internetu).
- Solidność (zgodność przekazywanej wiedzy z nazwą

Umiejętności

▼

- Solidność (przydatność wiedzy w praktyce, wyjazdy zagraniczne, praktyki).
- Elementy materialne (stan urządzeń, np. sprzętu komputerowego).

Postawy

▼

- Elementy materialne (wygląd uczelni, wygląd pracowników).
- Empatia (dostępność do pracowników uczelni, zrozumienie indywidualnych sytuacji studenta).

- | | | |
|--|--|--|
| przedmiotu oraz kierunkiem i specjalnością). | <ul style="list-style-type: none">• Empatia (ciekawym sposobem prowadzenia zajęć). | <ul style="list-style-type: none">• Szybkość reakcji (terminowość, troska pracowników uczelni o realizację potrzeb studentów).• Pewność (życzliwa postawa wobec studentów).• Solidność (obowiązkowość prowadzących). |
|--|--|--|

Źródło: J. Świda, *Doskonalenie jakości edukacji w szkołach wyższych – orientacja na efekty kształcenia*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2011, s. 234

Zakłada się, że wprowadzenie ERK posłuży doskonaleniu uniwersytetu, zwłaszcza zapewnieniu wzrostu jakości kształcenia. Ponadto ułatwi transfer i akumulację osiągnięć w studiowaniu. Dla harmonijnego współdziałania kształcenia uniwersyteckiego oraz zmiennego wewnętrznego i zewnętrznego rynku pracy istnieje potrzeba potwierdzenia (walidacji) kwalifikacji przez czytelne i jednoznaczne ich opisanie oraz weryfikację w paradygmacie efektów uczenia się. Płaszczyzną odniesienia dla tych czynności są europejskie i korespondujące z nimi krajowe ramy kwalifikacji. Wiarygodność założonych i zrealizowanych efektów kształcenia może zapewnić przekonujący i rzetelny system akredytacji. „W tym kontekście krajowe ramy kwalifikacji stają się wygodnym narzędziem podniesienia jakości kształcenia w polskich uczelniach” (*Co warto...*, s. 30).

Polska podjęła prace nad KRK w 2008 r., w kontekście realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projektu systemowego „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu krajowych ram kwalifikacji”, we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych i Fundacją Fundusz Współpracy, w ramach podrozdziału 3.4.1 priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Przygotowanie i wdrożenie KRK okazało się na tyle złożone, że w początkowym okresie uporały się z tym problemem tylko Malta, Irlandia i Wielka Brytania. Pozostałe kraje, w tym Polska, planowały zakończyć prace nad KRK w latach 2011 i 2012.

Autorzy śródowiskowego projektu strategii we wdrażaniu KRK upatrują szansy na poprawę jakości kształcenia i zwiększania społecznego zaufania do edukacji na poziomie uniwersytetu. Podobnie A. Kraśniewski uważa, że „wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji przyniesie korzyści uczelniom, lecz przede wszystkim studentom i absolwentom poszukującym zatrudnienia na międzynarodowym rynku pracy” (Kraśniewski, 2010, s. 67).

Czy oczekiwania związane z wprowadzeniem do działalności uniwersytetu europejskich i krajowych ram kwalifikacji nie są zbyt wygórowane? Nie można ich traktować jako panaceum na wszelkie bolączki uniwersytetu (Denek, 2011a).

ORIENTACJA JAKOŚCI EDUKACJI AKADEMICKIEJ NA JEJ EFEKTY

Wśród istotnych elementów toczącej się reformy systemu edukacji w Polsce było opracowanie *standardów* kształcenia. Zakładano, że dzięki nim zmobilizuje się uczniów/studentów oraz nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych do efektywnej działalności, osiągnie się obiektywność oceniania postępów, jakie czyni młodzież szkolna i studenci w nauce, zapewni się wzrost jakości kształcenia. Spodziewano się, że standaryzowane testy kontroli zewnętrznej pozwolą na porównywanie rezultatów procesu dydaktyczno-wychowawczego poszczególnych uczniów w skali: klas, szkół, gmin, powiatów, okręgów i kraju. Tymczasem stały się one swego rodzaju wskaźnikami *rozliczalności* aktywności uczniów i nauczycieli oraz pracy szkół. Są nimi: wyniki sprawdzianów po szkole podstawowej, egzaminów gimnazjalnych i licealnych; testowe oceny uczniów; rezultaty przejścia uczniów do szkół wyższego szczebla; odsetki niepowodzeń szkolnych, odsiewu i odpadu; punktowe oceny dorobku naukowego pracowników naukowo-dydaktycznych i kierunków kształcenia w szkołach wyższych.

Testowanie osiągnięć uczniów/studentów ma służyć nie tylko ewaluacji ich postępów w nauce. Powinno stanowić też podstawę: oceny aktywności i badania jakości pracy szkół/uczelni; wspierania zdolności uczniów/studentów; odkrywania i rozwoju jednostek wybitnie uzdolnionych i utalentowanych; określania rozmiaru niepowodzeń (strat) szkolnych, ich minimalizacji i przeciwdziałaniu im (Karpińska, 2011). W ewaluacji kształtującej niezbędne jest formowanie i testowanie całego spektrum czynników warunkujących jakość procesów edukacyjnych. Harmonizowane powinny być komponenty poznawcze z emocjonalno-motywacyjnymi, w pełni spójne wymiary ilościowe z jakościowymi, mierzone i wartościowane nie tylko efekty chwilowe, lecz przede wszystkim tendencje i dynamizm przemian. Służyć temu może kompleksowa metodologia *ewaluacji splotowej* (Ubermanowicz, 2005).

Nie ulega wątpliwości, że w edukacji i naukach o niej potrzebne są precyzyjne mechanizmy do poznawania, kontroli i ewaluacji rezultatów pracy uczniów/studentów, czyli kwalifikowania ich wiedzy i umiejętności. Takie narzędzia konieczne są też do wylaniania, wspierania i promowania naj-

zdolniejszych, najbardziej kreatywnych, a jednocześnie pracowitych młodych ludzi. Rozeznawanie poziomu realizacji tych zadań powierza się sprawdzianom po szkole podstawowej; egzaminom gimnazjalnym i licealnym (egzaminami zewnętrznymi). Niepokoją jednak nasilające się tendencje w edukacji na wszystkich jej poziomach, „które wiążą się z fetyszyzacją miar ilościowych i to w okresie, gdy w gospodarce i w życiu społecznym coraz częściej podkreśla się znaczenie jakości podejmowanych działań”. Tymczasem w oświacie, nauce i szkolnictwie wyższym wyznosi się „wskaźniki ilościowe ponad poziom, na który zasługują”. Przykładem są egzaminacyjne „mierniki osiągnięć uczniów, szkół i nauczycieli” (Szymański, 2010, s. 3).

„Presja na osiągnięcia uczniów powoduje nauczanie »pod testy« [...] co obniża jakość kształcenia i redukuje jego zakres” (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 185). Uczniowie/studenci uczą się dla stopni. Nie czynią tego po to, żeby wiedzieć, rozumieć, umieć, być czegoś świadomym, przekonanym o czymś, bogatszym, ufnym. Na studiach coraz częściej gości *efekt szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*, to znaczy studenci chcą się uczyć, a nie studiować. Wśród coraz większej ich liczby pojawia się oczekiwanie, że wszystko im się wytłumaczy na zajęciach dydaktycznych, rozwiąże problemy, a na kolokwium i egzaminach będą pytania *najlepiej takie same, jak na ćwiczeniach*. Studenci w coraz mniejszym stopniu przygotowują się na ćwiczenia. Z reguły nie notują na wykładach. Pytają, czy ich treść dostaną na e-maila. Przesadne testowanie obniża osiągnięcia szkolne uczniów i studentów.

Wraz z postępującą masowością studiów wyższych w Polsce coraz powszechniej wykorzystuje się testy w kwalifikowaniu wiedzy studentów i do przeprowadzania końcowych egzaminów z różnych przedmiotów studiów. To swoiste *rozliczanie* edukacji uniwersyteckiej za pomocą testów nie prowadzi do jej doskonalenia. Wręcz odwrotnie – pogarsza ją. Dlatego w USA odchodzi się od testowania wiedzy studentów na rzecz egzaminów, które koncentrują się na ewaluacji rozmowowania analitycznego, umiejętności komunikacji ustnej i pisemnej. Podobnie w Anglii, Szkocji i Australii wielu nauczycieli akademickich występuje przeciwko testom.

PODSUMOWANIE

Jakkolwiek wciąż nie znamy pełnej odpowiedzi na pytanie, co trzeba zrobić, by w masowości kształcenia nie zaniżyć poziomu jakości kształcenia, to jednak coraz bardziej zdajemy sobie sprawę z trafności diagnozy Edwarda Saïda, który wskazywał, że ponosimy coraz większe koszty za coraz bardziej powierzchowne nauczanie. Obniżanie jakości uniwersyteckiego

kształcenia zmniejsza konkurencyjność młodych Polaków na unijnym rynku pracy. Rzeczywistej poprawy jakości uniwersyteckiego kształcenia nie da się zapewnić bez wniknięcia w istotę, uwarunkowania oraz metody, formy i środki minimalizacji niepowodzeń edukacyjnych (Karpińska, 2011).

Czy w dążeniu do stałego podwyższania jakości kształcenia orientować dydaktykę akademicką na cele czy efekty kształcenia? Osobiście opowiadam się za orientacją procesu kształcenia uniwersyteckiego na cele dydaktyczne oraz konsekwentnym badaniu jego wyników (efektów). Dobrze temu służy określanie efektywności kształcenia, ustawiczne śledzenie, w jakim zakresie zostają osiągnięte cele kształcenia, żeby w porę podjąć skuteczne działania, w razie zagrożenia ich realizacji. Postępowanie to gwarantuje stałe podwyższanie jakości uniwersyteckiego kształcenia. Zatem nie pomiar wyników, a właśnie badanie efektywności jakości uniwersyteckiego kształcenia należy do podstawowych problemów badawczych współczesnej dydaktyki akademickiej.

Pole możliwości innowacyjnych w określaniu efektywności jakości uniwersyteckiego kształcenia jest szeroko otwarte i nie widać tu kresu twórczych możliwości pracowników naukowo-dydaktycznych. Chodzi o to, aby możliwie jak najszybciej wejść na tę drogę przypatrywania się efektom własnej działalności nauczyciela akademickiego, która prowadzi do unowocześniania dydaktyki uniwersyteckiej (Denek, 1983). Zamiast lawinowego narastania źródeł prawnych (w ich rezultacie nauczyciele i pracownicy naukowo-dydaktyczni znaleźli się w potężnej sieci przepisów, nad którymi już w całości nie są w stanie zapanować!), uciskającego gorsetu biurokracji, ustawicznego reformowania oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego, nieopowiedzianych testami celowości, konieczności i kosztowności, oraz różnego rodzaju *udziwnień* edukacja na wszystkich jej poziomach potrzebuje: normalności, spokoju, ładu, porządku, samodyscypliny, sprawdzonych metod, form i środków działalności, naukowej organizacji pracy i kierownictwa, odpowiedzialności nauczycieli, pracowników naukowo-badawczych oraz uczniów i studentów za efekty kształcenia i studiowania.

LITERATURA

- Bereźnicki F., *Podstawy kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Co warto wiedzieć o ramach kwalifikacji? Rozmowa M. Byszewskiego z prof. dr. hab. Zb. Marciniakiem, podsekretarzem stanu w MNiSW, „Forum Akademickie” 2010, nr 7.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005.
- Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980.

- Denek K., *Pomiar wyników efektywności kształcenia – czołowy dylemat współczesnej dydaktyki*, [w:] K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski (red.), *Uczelnia na miarę współczesności*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1983.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Wyd. „Eruditus”, Poznań 2002.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wyd. Nauk. WSPiA, Poznań 2011a.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyd. Nauk. WSPiA, Poznań 2011b.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Wyd. Nauk. WSPiA, Poznań 2011c.
- Dylak S., *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, GWP, Gdańsk 2007.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2010.
- Hergreaves D., *The future of teacher education*, London 1990.
- Hyżak D., *Wysoka jakość kształcenia kluczowym wyzwaniem systemu edukacji*, „Wychowanie na co dzień” 2011, nr 7-8.
- Jasiński Z., *Ocenianie efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym jako element wdrażanych krajowych ram kwalifikacji*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Wyd. UAM i PWSZ, Kalisz-Konin 2011.
- Jeruzka U., *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1.
- Juszczak S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wyd. Nauk. Uniw. Śląskiego, Katowice 2000.
- Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2011.
- Kraśniewski A., *Kształcenie w ramach*, „Forum Akademickie” 2010, nr 7.
- Kwiatkowska H., *Jakość kształcenia – ale jaka?*, [w:] H. Kwiatkowska, R. Stępień (red.), *Jakość kształcenia akademickiego w świecie stabilności i ryzyka*, Wyd. Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor, Pułtusk 2011.
- Leathers D.L., *Komunikacja niewerbalna*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2009.
- Levinson P., *Nowe, nowe media*, Wyd. WAM, Kraków 2010.
- Marciniak B., *Uniwersytet promienieje dostojeństwem*, „Życie Uniwersyteckie” 2011, nr 10.
- Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, red. G. Nowaczyk, D. Sobolewski, Wyd. WSB, Poznań 2011.
- Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2007.
- Musimy wzmocnić siłę polskich uczelni*. Rozmowa P. Kieracińskiego z prof. Jerzym Woźnickim, prezesem Fundacji Rektorów Polskich, „Forum Akademickie” 2012, nr 2.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Reskrypty definiujące poziomy ER, [w:] *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009.
- Skrzydlewski W., *Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1990.
- Siemieniecki B., *Internet w edukacji*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 1.

- Siemieniecki B., *Technologia informacyjna w polskiej edukacji. Stan i zadania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Strykowski W., *Media wyznacznikiem zmian w edukacji*, „Neodidagmata” 2003, t. 25–26.
- Strykowski W., *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI², Poznań 2003.
- Szymański M., *Czas dla księgowych*, „Nowa Szkoła” 2010, nr 10.
- Śliwerski B., *Musimy wyjść z platońskiej jaskini*, „Forum Akademickie” 2012, nr 1.
- Świda J., *Doskonalenie jakości edukacji w szkołach wyższych – orientacja na efekty kształcenia*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2011.
- Ubermanowicz S., *Ewaluacja splotowa InfoKultury. Skala dwuważonych ocen*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2005.
- Urbanek B., *Pokolenie elektronicznych mediów*, „Wychowanie na co dzień” 2011, nr 9.
- Wenta K., *Dziesięć sił rozwoju on-line*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesne problemy kształcenia na odległość*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Wenta K., *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogicznym przebudzeniem*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Zajac A., *Uczenie się w cyberprzestrzeni przez zapping: sprzeczność „cyfrowy uczeń” – „analogowy nauczyciel”*, [w:] K. Barłóg, E. Kensy, M. Rorat (red.), *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Konteksty edukacyjne i społeczne*, Wyd. Uniw. Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.