

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.01>

Adam ROSÓŁ

Jak badać i kształtować jakość kształcenia w szkole wyższej?

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, jakość kształcenia, system jakości kształcenia, kultura pracy.

Problem jakości kształcenia w szkołach wyższych stał się przedmiotem zainteresowania i zaangażowania wielu podmiotów i instytucji, zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym. Struktury państwa wprowadziły złożony system prawny, w którym jakość kształcenia w uczelniach została opisana przy pomocy różnych parametrów, a stopień ich spełnienia podlega weryfikacji przez odpowiednie instytucje państwowe.

Na pytanie, co należy rozumieć przez jakość kształcenia w szkole wyższej, nie mamy jednoznacznych odpowiedzi. W opracowaniu autorstwa Magdaleny Jelonek i Joanny Skrzyńskiej znajdujemy wskazanie na kilka możliwych ujęć kategorii jakości. Ujęcia te odwołują się do doskonałości, niewystępowania usterek, przygotowania do osiągania celów instytucji, ciągłego rozwoju oraz spełniania oczekiwań i potrzeb klienta¹. W tym ostatnim podejściu zwraca się uwagę na „identyfikację potrzeb i oczekiwań klientów jako punktu wyjścia do projektowania produktu lub usługi. Generowanie jakości polega więc na określeniu potrzeb klienta i przełożeniu ich na mierzalne wymiary, które, realizując się w produkcie lub usłudze, dadzą klientowi zadowolenie”². Ten aspekt podkreślają też autorzy opracowania o jakości kształcenia w wyższej uczelni. „Z różnych definicji jakości, jakie pojawiły się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, interesujące z punktu widzenia zastosowania w kształceniu będą te, które odwołują się do

¹ M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 19.

² Tamże.

satysfakcji i zgodności z oczekiwaniami zainteresowanych”³. Dla takiego rozumienia jakości proponowałbym jednak stosowanie określenia jakości studiowania – ponieważ odnosi się bezpośrednio do czasu studiowania i związana jest z realizacją niejako bezpośrednich oczekiwań studentów wobec uczelni.

Jakość kształcenia należy rozumieć o wiele szerzej, odnosząc ją do wielu podmiotów i uwzględniając rozłożone w czasie konsekwencje kształcenia w szkole wyższej. Autorzy wymienionej wyżej publikacji wyróżnili szesnaście kryteriów jakości kształcenia, które są po prostu wykazem aspektów związanych z dydaktyką w uczelni, ale też kryteriami innych aspektów funkcjonowania uczelni, jak osiągnięcia naukowe kadry nauczającej, oraz takich, które mają charakter kryteriów całkowicie pośrednich, jak np. rankingi szkół wyższych⁴. Każdemu z kryterium przypisuje się pewne minimalne i maksymalne wartości punktowe, a ich zsumowanie daje punktowy wynik jakości kształcenia. Ten sposób mierzenia jakości kształcenia omija istotę problemu, czyli odpowiedź na pytanie, czym jest jakość kształcenia, lub inaczej – unika odpowiedzi na to pytanie i odsyła nas do mierzenia różnych aspektów funkcjonowania szkoły wyższej, po których poznać możemy, że szkoła ma więcej lub mniej punktów w naszym systemie mierzenia. Trudno całkowicie kwestionować opis i badania jakości kształcenia w szkołach wyższych przy pomocy wskaźników charakteryzujących różne, policzalne bezpośrednio i pośrednio cechy, które to badania mogą posłużyć do oceny i rankingów uczelni. Jakość kształcenia ma charakter relatywny i powinna być analizowana w kontekście spełniania oczekiwań i potrzeb różnych zainteresowanych kształceniem w szkole wyższej interesariuszy, począwszy od potrzeb i oczekiwań studentów i pracowników danej uczelni, po wymagania stawiane przez pracodawców na rynku pracy i podmioty reprezentujące wszystkie aspekty życia zbiorowości, w której funkcjonuje szkoła wyższa i w której będą funkcjonowali absolwenci.

Wydaje się, że w przypadku studentów miernikiem jakości kształcenia w ukończonej przez nich szkole wyższej będzie ich sukces życiowy, a dla społeczeństwa będzie nim ich wkład w jego powodzenie i rozwój, w tym, jak sądzę, głównie w zakresie kultury narodowej. Ponieważ świat, w jakim żyjemy, ma niezwykle dynamiczny charakter, przed szkolnictwem wyższym stają zadania będące wyzwaniem, wymagające sprostania oczekiwaniom nieprzewidywalnej przyszłości. Jakość kształcenia należy rozumieć jako stopień odpowiedniości w przygotowaniu kształconych do tych wyzwań. Postępujące procesy globalizacyjne, wystawiające na konkurencję całe społeczeństwa, narody i państwa, skłaniają do poszukiwania pomysłów na radzenie sobie z nowymi wyzwaniami. Cechą charakterystyczną jest więc sytuacja niepewności, na którą nie można znaleźć prostej, możliwej do zastosowania, aplikacji. Słuszna jest więc opinia Mar-

³ J. Telep, T. Telep, Z. Wojciechowski, *Jakość kształcenia w uczelni wyższej*, Warszawa 2012, s. 20–21.

⁴ Tamże, s. 72.

ka Kwieka o tym, że „Uniwersytety potrzebują dzisiaj tak silnego i społecznie oraz politycznie akceptowanego dyskursu na temat swojej roli w społeczeństwie, jak w czasach swojej nowoczesnej świetności (a więc w epoce ścisłego, a w tej chwili zanikającego związku z państwem narodowym)”⁵. Niemniej jednak wniosek, jaki został sformułowany przez autora w cytowanej pracy, mówiący o zaniku pełnienia przez uniwersytety misji chronienia i propagowania kultury narodowej, wydaje się nieuprawniony⁶. W moim przekonaniu, misje uczelni wyższych w aspekcie kształcenia studentów nie mogą pominąć, w swojej ofercie kształcenia, misji przekazywania, podtrzymywania i potwierdzania kultury narodowej. Szkoły wyższe, ze względu na dotychczasową rolę i potencjał intelektualny, jaki gromadzą, nie mogą sobie pozwolić na ignorowanie tego wyzwania i niepodejmowanie własnych decyzji w tym obszarze. Uważam ten problem za istotny i dlatego został tutaj wskazany. Ale problemów i pytań tego rodzaju nasuwa się o wiele więcej. Skuteczność działania szkolnictwa wyższego, odpowiedzialność za skuteczne działania w zakresie jakości kształcenia, rozumianego jako odpowiednia reakcja na wyzwania współczesności, winny być podjęte przez same uczelnie. Potencjał, jakim dysponują, stwarza, w moim przekonaniu, podstawy do pokładania zaufania w ich możliwości sprostania tym wyzwaniom. Podstawowym celem winno być dążenie do kształtowania takiego przebiegu kształcenia w szkole wyższej, aby najlepiej sprostać wyzwaniom, jakie stwarzają różne oczekiwania zewnętrznego świata, i wyposażyć studentów tak, aby tym wyzwaniom i oczekiwaniom mogli sprostać. Aby to osiągnąć, uczelnie muszą się zmierzyć z problemami wynikającymi z sytuacji, w jakiej przyszło im funkcjonować.

W przypadku Polski jednym z kluczowych problemów jest właściwa odpowiedź na zachodzące procesy demograficzne. Roczники wyżu demograficznego spowodowały masowy napływ kandydatów na studia w latach dziewięćdziesiątych i umasowienie szkolnictwa na poziomie studiów wyższych. W konsekwencji pogorszyła się jakość kształcenia w wyniku gorszych warunków kształcenia, rozplenienia się turystyki dydaktycznej nauczycieli akademickich pracujących na kilku etatach i nietrzymania standardów przez część uczelni, szczególnie prywatnych, w zakresie kształcenia. W kolejnych latach uczelnie zostały poddane odwrotnemu procesowi. Liczba kandydatów na studentów malała wraz z wchodzeniem w wiek studiowania kolejnych roczników niżu demograficznego. W tej sytuacji chęć utrzymania skali zatrudnienia w uczelniach często powoduje rezygnację z wymogów przyjęcia na studia innych niż formalny wymóg posiadania świadectwa maturalnego. Warto zauważyć, że zarówno masowe kształcenie z dużą liczbą studentów w grupach, jak i mała liczba studentów w grupach nie stanowią najlepszej przesłanki dla jakości studiowania i kształcenia.

⁵ M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015, s. 12.

⁶ Tamże, s. 66.

Z procesami demograficznymi, ale również z nie zawsze przemyślanymi reformami szkolnictwa niższych szczebli, wiążą się problemy przygotowania kandydatów na studia. Problem ma tym większe znaczenie przy wysokim poziomie skolaryzacji na poziomie studiów wyższych, kiedy nie tylko najlepsi absolwenci szkół średnich składają dokumenty rekrutacyjne. Dla owych kandydatów i przyszłych absolwentów uczelnia stanowi przystanek na drodze do dalszego życia. Jakość kształcenia może zwiększać lub zmniejszać ich szanse na sukces życiowy, w tym na sukces na rynku pracy, który jest podstawą dla egzystencji. Jak wielka jest to skala wyzwań, obrazuje stwierdzenie Ulricha Becka o urzędnikach od edukacji sprzedających „bilety donikąd”⁷.

Kolejnym wyzwaniem są wprowadzone po 2011 roku zmiany formalne w zakresie finansowania badań naukowych, zasad przyznawania stopni i tytułów naukowych oraz zasad zatrudnienia w uczelniach i okresów rotacji. Zmiany te spowodowały wzrost nacisku na realizację zadań badawczych i uzyskiwanie punktów za działalność naukową jako praktycznie jedyne czynnika określającego status nauczyciela akademickiego. Z przyjętej koncepcji i strategii wyłania się problem relacji między zadaniami badawczymi, jak to się powiada – produktywnością naukową (mierzoną liczbą publikacji!) – a zadaniami związanymi z kształceniem studentów. Przesunięcie w stronę konkurencyjności osiągnięciami w postaci liczby publikacji jeszcze bardziej spycha na margines kształcenie studentów. Słuszne jest więc stwierdzenie, że „będzie rosło napięcie między kształceniem a badaniami w tych systemach, w których zostają wprowadzone mechanizmy konkurencyjnego finansowania na badania”⁸.

Na te i inne problemy polskiego szkolnictwa wyższego nałożył się biurokratyczny sposób działania w realizacji pomysłu na tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a właściwie sposób jego kształtowania w ramach procesu bolońskiego. Należy odróżnić to, co jest ustalane przez przedstawicieli państw uczestniczących w tym przedsięwzięciu, od jego implementacji w poszczególnych krajach. W konsekwencji sposobu implementacji strategii bolońskiej w Polsce powstał system skrajnie biurokratyczny, nazywany szumnie systemem zapewnienia jakości kształcenia. Zewnętrzny system weryfikacji jakości kształcenia wymusza na uczelniach tworzenie wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia, w ramach którego następuje weryfikacja jakości kształcenia. Posiadanie takiego systemu jest formalnie narzuconym na uczelnie obowiązkiem. Uczelnie powołują na różnych szczeblach struktury organizacyjnej odpowiednie zespoły zajmujące się badaniem jakości kształcenia, niektóre powołują specjalistyczne komórki organizacyjne zajmujące się badaniem tejże jakości w uczelni. Wszystkie struktury szkoły wyższej wytwarzają dokumentację mającą ukazać działanie systemu zapewnienia jakości kształcenia. Dokumentacja ta stanowi w zasadzie główny przedmiot analizy oceny jakości kształcenia

⁷ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 222.

⁸ M. Kwiek, dz. cyt., s. 430.

w danej uczelni, dokonywanej przez zespół kontrolny wysyłany przez Polską Komisję Akredytacyjną. Podstawą oceny jakości kształcenia w przypadku Polskiej Komisji Akredytacyjnej jest standardowy model kształcenia w szkole wyższej.

Na obraz tego standardu, do którego odwołuje się sformalizowany system weryfikowania jakości kształcenia w szkołach wyższych, składa się sprawdzanie odpowiednich parametrów w zakresie pewnej liczby głównych czynników. Można wskazać następujące: przygotowane przez uczelnie programy kształcenia; kwalifikacje kadry nauczającej; infrastruktura dydaktyczna oraz sformalizowany uczelniany system zapewnienia jakości kształcenia. Elementy te dają się opisać w sposób formalny i stosunkowo łatwo można je zweryfikować podczas wizytacji Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Programy kształcenia i ich pochodne, jak np. plany zajęć, posiadają swój wymiar w dokumentacji. Formalne przygotowanie kadry nauczającej zawierają ich naukowe życiorysy. Nie sprawia również trudności sprawdzenie wyposażenia sal dydaktycznych, zasobów i sposobu działania systemu bibliotecznego, etc. Wszystkie te wymienione elementy mają jednak na jakość kształcenia wpływ o charakterze pośrednim. Jednym z elementów opisujących standardowe wymagania wobec uczelni w zakresie jakości kształcenia jest zapewnienie udziału interesariuszy zewnętrznych w przygotowaniu koncepcji kształcenia i współpraca z nimi w celu spełnienia ich oczekiwań. Jak wiele pozostałych elementów systemu, weryfikowana jest poprzez dokumentację w postaci protokołów i sprawozdań. Przykład dotyczący opisu programu studiów daje wyobrażenie o skali, można chyba powiedzieć – patologii: „O ile poprzednio opis planu i programu studiów dla pojedynczego kierunku studiów zajmował 50–100 stron, o tyle obecnie kompletna dokumentacja stanowi wydruk o objętości 400–600 stron”⁹.

Tym samym cała idea zapewniania jakości kształcenia została w dużej mierze sprowadzona do wypełniania odpowiednich ankiet i udzielania odpowiedzi na różne pytania oraz prezentowania zgromadzonych zasobów dokumentów potwierdzających to, co mają potwierdzić. Dodatkowo, jak słusznie zauważają autorzy cytowanej wcześniej pracy,

warto w tym miejscu podkreślić, że PKA ocenia jakość kształcenia, nie jakość wykształcenia studentów, co może skutkować tym, że kierunek studiów uzyskuje pozytywną ocenę komisji akredytacyjnej, gdyż spełnione są wszystkie wymogi formalne, natomiast wiedza i umiejętności studentów znacząco odbiegają od oczekiwań rynku¹⁰.

W ten sposób niewiele można powiedzieć o spełnieniu oczekiwań całego spektrum interesariuszy na podstawie dokonywanej oceny jakości kształcenia. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym poznanie faktycznego stanu jakości kształcenia w uczelni jest połączenie (w koncepcji zewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia) elementu oceny (z przyznawaniem bądź nie prawa do pro-

⁹ B. Łukasik-Makowska, *Wdrażanie standardów KRR – akcja czy proces?*, „Niezbędnik Kadry Akademickiej” 2015, nr 5, s. 22.

¹⁰ J. Telep, T. Telep, Z. Wojciechowski, dz. cyt., s. 46.

wadzenia kierunku studiów) z „pomocą” w budowaniu lepszego systemu zapewnienia jakości kształcenia, co powoduje szereg problemów. Uczelnie traktują kontrolera – jak kontrolera, starają się unikać pokazania w niekorzystnym świetle i przedstawiają sytuacje zgodnie z przewidywanymi przez nie oczekiwaniami instytucji kontrolnych. Obawiają się, że „szczerść” może im zaszkodzić. Prezentują się więc z jak najlepszej strony!

Powoduje to dążenie uczelni do wypełniania owych sformalizowanych „wizualnych” kryteriów, które zewnętrzny regulator może zaobserwować, sprawdzić, ustalić i – jeżeli uzna, że coś się nie zgadza – wskazać i podjąć decyzję. Wskazać, co ma być poprawione, uczelnia zaś – co ważne – może to poprawić i wykazać tę naprawę. Na przykład uczelnia może zatrudnić właściwą liczbę profesorów o odpowiednich dyplomach i powierzać im zadania dydaktyczne adekwatne do posiadanych przez nich kwalifikacji i kompetencji. Tak samo można postąpić w przypadku spełnienia warunku zatrudnienia odpowiedniej liczby pracowników – proporcjonalnej do liczby kształconych studentów, czy zakupu lub zapewnienia dostępu do literatury naukowej. Tego typu warunki nie wywierają bezpośrednio wpływu na poziom jakości kształcenia, ale możemy przyjąć, przy pewnych założeniach (np. że profesor lepiej naucza niż magister!), że pośredni związek między tymi warunkami a jakością kształcenia występuje.

Natomiast inna sfera działalności kształceniowej uczelni – to wszystko, co związane jest z atmosferą kształcenia, zachowaniami pracowników, uznawanymi i realizowanym w uczelni wartościami, wzorami i normami, etc., czyli to wszystko, co składa się na kulturę pracy uczelni – pozostaje dla zewnętrznego systemu weryfikacji jakości kształcenia niewidoczna. Nie znaczy to jednak, że uczelnie ograniczają swoje działania w zakresie poprawy jakości kształcenia do spełniania formalnych wymagań i przygotowywania odpowiednich sprawozdań. Niektóre uczelnie tworzą w sposób ambitny, w dobrej wierze, systemy działań – wewnętrzne systemy zapewnienia jakości kształcenia – mające na celu poprawę bądź wzrost jakości kształcenia. I tak np. Uniwersytet Warszawski dysponuje specjalną pracownią. „Głównym zadaniem Pracowni jest przygotowanie koncepcji ewaluacji jakości kształcenia na UW i procedur metodologicznych oraz realizacja i opracowanie wyników badań dotyczących różnych aspektów kształcenia na uczelni”¹¹.

Problemem jest jednak dominujący paradygmat prowadzonych prac badawczych i bezpośrednio z tym związany sposób ich implementacji. Otóż główny nurt refleksji nad jakością kształcenia w szkołach wyższych przebiega wedle paradygmatu funkcjonalistycznego. Wychodzi się z założenia, że można przyjąć koncepcję jakości kształcenia, opisać ją w języku świadomego działania i następnie użyć pewnych procedur korygujących działanie instytucji, jaką jest szko-

¹¹ M. Jasiński, *System Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Kraków 2010, s. 83.

ła wyższa. Przyjmuje się, że zachowania ludzkie są odpowiedzią na pewne bodźce płynące z zewnątrz, spoza konkretnego otoczenia, w którym człowiek przebywa. Tak też postrzegana jest cała instytucja; kierownictwo placówki otrzymuje instrukcje, głównie w postaci przepisów czy sformalizowanych procedur, i podejmuje decyzje, aby te przepisy i procedury implementować w działaniu kierowanej przez siebie instytucji. Ten rodzaj strategii charakteryzuje zarówno badania i działania na poziomie makrostrukturalnym, ponad uczelnianymi podmiotami, jak i działania wewnątrzuczelniane. Co ważne, nawet odwołanie się do kategorii kultury organizacyjnej nie usuwa wspomnianych wyżej założeń. Kultura organizacyjna stanowi pewnego rodzaju medium życia społecznego, umożliwia komunikację poszczególnych członków przedsiębiorstwa, wpływając bezpośrednio na ich wybory, działania i doświadczenia. W ramach dominującego paradygmatu przyjmuje się, że zadanie polega na rozpoznaniu aktualnego modelu kultury organizacyjnej, czyli przeprowadzeniu odpowiednich badań, dzięki którym określi się, na czym ona – tak naprawdę – w przypadku danej instytucji polega. Następnie ten obraz porówna się z jakimś idealnym modelem bądź pożądanym modelem kultury organizacyjnej dla tej instytucji, określi się pewne obszary i kierunki poświadczanych zmian, po czym przeprowadzi się zabieg, dokona się odpowiednich zmian w zastanej kulturze organizacyjnej tak, że będzie ona spełniała wymogi owego modelu idealnego czy pożądanego. Nawet jeśli uczelnie podejmują trud wypracowania własnej koncepcji dbania o jakość kształcenia, to prowadzone badania i analizy nie prowadzą do odkrycia zakrytego. Wskazują na to przyjęte założenia i procedury, w praktyce polegające na prowadzeniu badań i analiz oraz przekazywaniu wniosków do władz uczelni, do wykorzystania¹².

Z takim podejściem związane są błędy wynikające z faktu nierozpoznawania i nieuwzględniania emergentnego charakteru rzeczywistości społecznej¹³. Poszczególne poziomy tej rzeczywistości pozostają ze sobą w oddzieleniu. Inaczej mówiąc, rzeczywistość społeczna ma charakter nieciągły. Jej poszczególne poziomy mają odrębny status ontologiczny, podlegają odmiennym prawidłowościom i tym samym muszą być inaczej badane, a na ich funkcjonowanie nie można bezpośrednio wpływać z innego poziomu społecznej rzeczywistości. To specyfika kultury pracy – kultury działania – danej szkoły wyższej wpływa na efekty decyzji podejmowanych przez reprezentantów szerszych struktur społecznych. Propozycje prawne, proceduralne, spotykają się z reakcjami w każdej uczelni, i to od tych reakcji zależy efekt, a nie od samych przepisów i procedur. Często może się okazać, że działania w uczelni doprowadzą do skutków odwrotnych od zamierzeń projektodawców i decydentów wyższego szczebla. Można wpływać na liczbę zatrudnionych profesorów lub liczbę woluminów

¹² Tamże, s. 79.

¹³ J. Szmataka, *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*, Warszawa 1989, s. 37–42.

w bibliotece. Nie można natomiast wpłynąć na to, co się dzieje w sali dydaktycznej, ani na to, o czym rozmawiają pracownicy w przerwach między zajęciami. Nie można zmieniać kultury bycia, działania, nawyków, przyzwyczajzeń – w drodze formalnych przepisów. Dlatego kluczowym zagadnieniem jest ukonstytuowanie się w poszczególnych uczelniach wyższych takich wewnętrzuczelnianych podmiotów, dla których jakość kształcenia będzie celem autonomicznym, a nie formalnym obowiązkiem. Jednak w świetle wiedzy na temat kultury pracy w instytucjach, o których była wyżej mowa, owe wewnętrzuczelniane podmioty nie mogą być ograniczone do tych usytuowanych w miejscach decyzyjnych struktury organizacyjnej. Słuszna jest bowiem następująca uwaga:

Kwestią dyskusyjną pozostaje możliwość zarządzania kulturą organizacji poprzez ewentualne sterowanie normami i wartościami w celu wykreowania pożądaných postaw i zachowań. Trudno się nie zgodzić z faktem, iż normy i wartości, tkwiące w podstawowych założeniach, mogą być trudne do zmiany. Odrębnym zagadnieniem pozostaje rola kadry zarządzającej w długookresowym kształtowaniu tejże kultury¹⁴.

Nadzieje na przejęcie większej odpowiedzialności za jakość kształcenia przez poszczególne uczelnie należy łączyć z możliwością zmiany paradygmatu opisu i badań oraz kształtowania jakości kształcenia w poszczególnych uczelniach. Nie wnikając w bardziej złożone problemy stosowanych w naukach społecznych paradygmatów, wystarczy, dla celów niniejszego tekstu, odwołać się do wyjaśnienia Moniki Kostery, zawartego w pracy o charakterze metodologicznym, autorki znanej z wielu badań nad kulturą organizacyjną prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym.

Paradygmat interpretatywny oparty jest na założeniu o niestabilności i względności rzeczywistości społecznej. Rzeczywistość społeczna nie ma charakteru konkretnego, lecz jest tworem subiektywnym uczestników, czyli ludzi, którzy sami, poprzez swoje działania, tworzą ją wciąż na nowo. Uczestnicy widzą swój świat jako oczywisty, lecz zadaniem badacza jest ukazanie w jaki sposób powstał¹⁵.

Postulując podejście interpretatywne w badaniach jakości kształcenia, należy powiedzieć, co dalej, co ma wynikać z takiego podejścia. Sprawa nie jest łatwa, albowiem, jak pisze autorka, rola badacza nie polega na tym, aby podpowiadać praktykom, co mają robić, nie jest zobowiązany, aby służyć pomocą jakiegokolwiek grupie w organizacji – np. kierownictwu uczelni. Dodatkowo podejście interpretatywne zakłada dynamiczny, procesualny charakter zjawisk społecznych, w wyniku czego trudno mówić o „skończonych badaniach” dających opis „skończonego stanu rzeczy”, który można z kolei „naprawiać”. I co nie mniej ważne, paradygmat interpretatywny zakłada ciągłą problematyzację zjawisk „sprawiających wrażenie bycia bezproblemowymi i oczywistymi”¹⁶. Można powiedzieć, biorąc pod uwagę istotną cechę jakości kształcenia, że podejście inter-

¹⁴ M. Dąbrowski, *Kultura organizacyjna oraz zasady dobrych praktyk*, „E-mentor” 2006, nr 1, s. 17.

¹⁵ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003, s. 16.

¹⁶ Tamże, s. 23–24.

pretatywnie odpowiada w zupełności istocie procesu jakości kształcenia, który też nie jest i nie może być procesem zamkniętym. Kluczowym problemem jest sprawa podmiotów, jeśli przyjąć, że sami pracownicy staną się badaczami w sposób świadomy podejmującymi trud rozpoznania własnego uwikłania w zastane normy postępowania, to możemy powiedzieć, że jakość kształcenia stanie się przedmiotem ciągłej analizy i namysłu ze strony pracowników. Jest jasne, że kwestia odpowiedzialności za taki proces nie może być jednakowo rozdzielona wśród wszystkich pracowników. Ci, którzy pełnią różne funkcje, ponoszą już służbową odpowiedzialność za różne wycinki funkcjonowania uczelni, również w tej sprawie winni przyjąć rodzaj przewodnictwa. Nie można liczyć na całkowitą symetrię odpowiedzialności w sferze formalnej i nieformalnej. Kwestia liderów nieformalnych, jeżeli tacy są i byłoby skłonni podjąć się zadania wpływania na jakość kształcenia, winna być uwzględniana przez odpowiednie władze tak, aby takich liderów nieformalnych wspierać.

Biorąc jednak pod uwagę drugie kryterium określające typ paradygmatu, mianowicie stosunek do rzeczywistości społecznej, mówimy o paradygmacie krytycznym. W konsekwencji rola nauki postrzegana jest jako krytyczne demaskowanie pułapek zbiorowej świadomości. Pojawia się jednak obszar zainteresowania wpływaniem na jakość kształcenia, o którym można powiedzieć, że nie daje się bezpośrednio obserwować, a równocześnie jego wpływ na jakość kształcenia nie może zostać zakwestionowany. Pomysł, aby szerokie spektrum pracowników zajmowało się refleksją nad jakością kształcenia i własną rolą, a liderzy nieformalni mieli wsparcie i pomoc ze strony władz uczelni, wydaje się trochę utopijny. Na poparcie tezy, że jest to możliwe, chcę się odwołać po pierwsze do akademickiej tradycji autonomii i samorządności, po drugie – do przykładów badań w sferze szkolnictwa wyższego i poza nim. Nie bez znaczenia są badania i refleksja nad zawodem nauczycielskim i przygotowaniem do tego zawodu¹⁷. Tutaj pojawia się problem przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej w szkole wyższej i pytanie, czy rzeczywiście uznanie, że nauczyciele akademicy nie potrzebują takiego przygotowania i mogą prowadzić zajęcia „z marszu” jako absolwenci studiów wyższych, zasługuje na dalsze tolerowanie?

Jako przykład interpretatywnego i krytycznego podejścia do badania funkcjonowania szkoły wyższej może posłużyć praca Martyny Pryszmont-Ciesielskiej na temat ukrytego programu edukacji akademickiej. Autorka tak charakteryzuje swoje badania:

Źródłem relacji między uczestnikami badania, a także podejmowanej przez nich aktywności, staje się krytyczna refleksja i samorefleksja, które koordynują przebieg całego procesu badawczego. Zaplanowany przeze mnie model badania ukrytego programu edukacji akademickiej uwzględnia wymiar wspólnego i autorefleksyjnego uczestnictwa i krytycznej refleksji podmiotów badania nad życiem instytucji edukacyjnej. W tym

¹⁷ Por. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.

przypadku autorefleksja krytyczna bezpośrednio oddziałuje na każdą z faz procesu, przyczyniając się do rozwoju badacza i badanych¹⁸.

Badanie ukrytego programu umożliwia wykorzystanie, zorientowanych na badania jakościowe, technik obserwacyjnych i projekcyjnych z zastosowaniem całego spektrum technik i narzędzi badawczych. Co ważne, dzięki temu może być wykorzystywane przez wszystkich nauczycieli dla uzyskania wiedzy „o tym, co tak naprawdę się dzieje w szkole wyższej”. To można również określić, w stosunku do nauczyciela akademickiego, jako realizowanie roli nazywanej refleksyjnym praktykiem. W środowisku akademickim, przy dobrej woli, może to być stosowane, bo wszyscy mogą być refleksyjnymi podmiotami, każdy nauczyciel może być refleksyjnym badaczem, a zarazem refleksyjnym praktykiem w dziedzinie kształcenia. Korzyści z takiej procedury ujawnia charakterystyka etnograficznych badań jakościowych: „[...] całościowe podejście do tematu badań, opis zjawisk w kontekście społecznym, zachowanie bliskości praktyki w prezentacji badań, dostęp do wiedzy «milczącej», czyli wiedzy *implicite* (*tacit knowledge*), korzyści praktyczne w postaci zwiększenia zrozumienia dla aktorów społecznych i ich problemów”¹⁹.

Problem doskonalenia jakości kształcenia nie może mieć łatwego rozwiązania. Koncepcja biurokratyczna oparta jest na funkcjonalnym paradygmacie, w którym pozostając, skłaniamy się do wiary w możliwość wpływania na działanie uczelni wyższej w obszarze jakości kształcenia poprzez przepisy i egzekwowanie ich wdrażania w poszczególnych uczelniach. Taka droga nie prowadzi do realizacji zamierzonych efektów, ponieważ prawo i procedury nie zmieniają działania instytucji i zachowań pracowników. Można próbować wspomagać uczelnie, na zasadzie dobrowolności, wynikami i analizami, bądź to pochodzącymi z badań i rozwiązań prowadzonych i realizowanych w uczelniach, bądź to w drodze konkursów na prowadzenie badań i ich implementacji w procesie kształcenia. Dobrym przykładem mogą być analizy i opracowania badawcze zawarte w cytowanej wyżej pracy pod redakcją M. Kostery²⁰.

Poradzenie sobie z wyzwaniami, jakim sprostać mają wyższe uczelnie, wymaga – z jednej strony – ograniczenia działalności instytucji zewnętrznych wobec uczelni wyższych, ograniczenia polegającego na egzekwowaniu kilku prostych, policzalnych warunków do prowadzenia kształcenia o określonych obszarach. Będą to liczby i dane łatwo mierzalne, które w prosty sposób będą podlegać weryfikacji, wykluczające niejasności sprawozdawcze, a jedynym problemem do zweryfikowania będzie to, czy uczelnia podaje dane prawdziwe.

Natomiast zmiany kultury pracy/działania uczelni w obszarze kształcenia mogą następować powoli i w drodze ciągłego samoanalizowania i podejmowa-

¹⁸ M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010, s. 68–69.

¹⁹ M. Kostera, *Wprowadzenie*, [w:] *Kultura organizacji. Badania etnograficzne polskich firm*, red. M. Kostera, Gdańsk 2007, s. 9–10.

²⁰ Por. *Kultura organizacji. Badania...*

nia wysiłku, trudu przez wielu aktorów w danej uczelni. Siła nawyków, przyzwyczajzeń, postaw, czyli siła tradycji, obowiązującej kultury pracy, nie będzie się zmieniała w wyniku przyjęcia rozporządzeń, opracowania kodeksu dobrych praktyk w obszarze kształcenia, etc. Drogą do zmiany w obszarze jakości kształcenia są zmiany zachodzące w postawach pracowników, podstawą jest internalizacja wartości, norm i wzorów zachowań. Nie jest problemem opracowanie wzorów zasad, napisanie regulaminu, kodeksu etc. Problemem jest świat wewnętrzny uczelnianych aktorów.

Bibliografia

- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Dąbrowski M., *Kultura organizacyjna oraz zasady dobrych praktyk*, „E-mentor” 2006, nr 1.
- Jasiński M., *System Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Kraków 2010.
- Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty-kategorie-praktyki*, Warszawa 1997.
- Kultura organizacji. Badania etnograficzne polskich firm*, red. M. Kostera, Gdańsk 2007.
- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015.
- B. Łukasik-Makowska, *Wdrażanie standardów KRK – akcja czy proces?*, „Niezbędnik Kadry Akademickiej” 2015, nr 5.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010.
- Szmatka J., *Małe struktury społeczne, Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*, Warszawa 1989.
- Telep J., Telep T., Wojciechowski Z., *Jakość kształcenia w uczelni wyższej*, Warszawa 2012.

How to examine and shape the quality of education at the university level?

Summary

The paper analyses the problem of researching and forming the quality of research at the university level. The article presents ways in which we can understand quality of education and challenges facing higher education, especially in Poland in the context of globalization process and concept of shaping of European Higher Education Area. The paper critically analyses dominant way of external, formalized and bureaucratic system assuring quality of education.

The article points at a necessary role of universities in shaping quality of education and the main problem of establishing at universities culture of work, which would be favourable to quality of education. Starting point should be conscious self-reflection of different subjects within university, recognition of overt and ulterior value systems and models of action. In practice such constant searching for solutions inside university will be beneficial for quality of education.

Keywords: university, quality of education, education system, culture of work.