



Education and Culture DG

**Lifelong Learning Programme**

*With the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union*

**□ Identifying Barriers in Promoting the European Standards and Guidelines  
for Quality Assurance at Institutional Level“**

**IBAR**

Agreement number – 2010 – 4663/001 - 001

**WP8**

**Quality and Management/Governance**

National study – Polish version

2012

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

IBAR Project

Work-Package 8

**Quality and Management/Governance**  
–Poland

Research Team, Warsaw School of Economics

Professor Ewa Chmielecka

Professor Stefan Doroszewicz

Dr Jakub Brdulak

dr Piotr Miller

Magdalena Kuna

## **1. Introduction**

W tym raporcie zajmujemy się wdrażaniem tych zaleceń European Standards and Guidelines in Quality Assurance In Higher Education, które odnoszą się do kierowania [governance] i zarządzania [management] uczelnią, a w szczególności tą częścią procesów decyzyjnych, które dotyczą projektowania [design] i prowadzenia programów kształcenia w intencji zapewniania ich najwyższej jakości.

Zestaw pytań badawczych przygotowanych przez zespół portugalski koncentruje się na standardach 1.1, 1.2 i 1.5 ESG. Odpowiednio głoszą one:

### ***1.1 Policy and procedures for quality assurance***

***Standard:*** *Institutions should have a policy and associated procedures for the assurance of the quality and standards of their programmes and awards. They should also commit themselves explicitly to the development of a culture which recognises the importance of quality, and quality assurance, in their work. To achieve this, institutions should develop and implement a strategy for the continuous enhancement of quality. The strategy, policy and procedures should have a formal status and be publicly available. They should also include a role for students and other stakeholders.*

### ***1.2 Approval, monitoring and periodic review of programmes and awards***

***Standard:*** *Institutions should have formal mechanisms for the approval, periodic review and monitoring of their programmes and awards.*

### ***1.5 Learning resources and student support***

***Standard:*** *Institutions should ensure that the resources available for the support of student learning are adequate and appropriate for each programme offered.*

Ich generalną intencją jest finalne zaprowadzenie w uczelniach wysokiej kultury jakości – jest to cel, który przyświeca wszystkim łącznie wziętym ESG.

W niniejszym raporcie obszernie przedstawimy kontekst krajowy i instytucjonalny związany z zarządzaniem jakością w polskich uczelniach. Jest to ważne, ponieważ w tym roku akademickim są one w fazie głębokiej reformy dotyczącej projektowania i prowadzenia programów kształcenia, będącej wynikiem implementacji na poziomie krajowym i instytucjonalnym Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w Polsce [National Qualifications Framework for Higher Education – NQF HE] .

Metodologia badań w pakiecie WP8 nie odbiega od zastosowanej w poprzednich pakietach – dane dotyczące rozwiązań krajowych uzyskiwane są z ogólnodostępnych dokumentów, zaś dane dotyczące uczelni – z analiz dokumentów wewnętrznych oraz wywiadów, które przeprowadzono w czterech polskich uczelniach. Uzyskane dane przedstawiamy w formie pół-tabelarycznej zakładając, że ułatwi to dokonanie porównań. Podsumowanie tych danych i stworzenie jasnego obrazu zarządzania jakością i tworzenia kultury jakości w polskich szkołach wyższych nie jest łatwym zadaniem. Czas reform nie sprzyja prostym konkluzjom, zatem podsumowanie raportu obfitować będzie z znaki zapytania i przewidywania, dla których nie będziemy mieć silnych uzasadnień.

## **2. National and institutional policy context**

Struktura governance w polskich szkołach wyższych jest podobna do struktur zarządzania uczelniami w innych krajach europejskich. Na poziomie systemu szkolnictwa wyższego, funkcje nadzoru i koordynacji sprawuje minister właściwy dla spraw nauki i szkolnictwa

wyższego. Obok ministra istnieje ogólnokrajowe ciało kolegialne (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego) o kompetencjach doradczych. Ponadto funkcjonują konferencje rektorów - najważniejsza z nich: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) skupia rektorów tych szkół, które posiadają tzw. pełne prawa akademickie. Obok niej istnieją konferencje uczelni zawodowych oraz niepublicznych.

Szczególną rolę w zapewnianiu jakości programów kształcenia pełni Polska Komisja Akredytacyjna [PKA - Polish Accreditation Committee – a member of EQAAR], która ocenia i akredytuje programy oraz instytucje. Pozytywna opinia PKA jest warunkiem uruchomienia i prowadzenia programu studiów. Akredytacja PKA jest obowiązkowa i bezpłatna.

Zasadnicza struktura organów governance publicznych szkół wyższych jest określona w ustawie „Prawo o Szkolnictwie Wyższym” - PSW i jest następująca: organem jednoosobowym o kompetencjach wykonawczych jest rektor; organem kolegialnym o kompetencjach opiniodawczo-doradczych i częściowo decyzyjnych (badania, nauczanie) jest senat uczelni. Na poziomie wydziału odpowiednimi organami są dziekani oraz rady wydziałów. Wszystkie te organy w uczelniach publicznych są kadencyjne i wybierane przez wspólną akademicką (pracownicy i studenci). Rady wydziałów są odpowiedzialne za projektowanie i prowadzenie programu studiów I, II i III stopnia, choć programy te (zbiory learning outcomes tych programów) muszą być także zatwierdzone przez senaty uczelni. Struktura governance dla uczelni niepublicznych nie jest ściśle określona prawem, zatem szkoły te mogą różnić się składem i sposobem powołania ciał zarządzających uczelnią oraz sposobem podejmowania decyzji strategicznych.

Zewnętrzne uregulowania prawne dotyczące projektowania i prowadzenia programów kształcenia znacząco zmieniły się w Polsce w roku 2011. Obowiązująca do marca 2011 Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” z 29 lipca 2005r. oraz towarzyszące jej rozporządzenia (a także wcześniejsze akty prawne) ustalały w tej sprawie następujące zasady:

- Uczelnie mogły prowadzić jeden ze 118 kierunków studiów figurujących na ministerialnej, ogólnopolskiej liście. Na liście umieszczona była nazwa kierunku studiów oraz standardy kształcenia na kierunku w postaci tzw. „ramowych treści kształcenia” [kind of the national curricula, mainly content oriented]. Uzupełniały je warunki prowadzenia studiów (np. minimalnych wymagań dotyczących liczebności i kwalifikacji kadry nauczającej przypisanej do kierunku). Zatem zasadnicze treści nauczania były silnie zestandaryzowane (obejmowały do 50% programu) a ich przestrzeganie było kontrolowane przez PKA. Wiele światowych instytucji sporządzających raporty o stanie szkolnictwa wyższego w Polsce (m.in. Bank Światowy, OECD, agendy UNESCO) wskazywały na ten stan, jako na pogwałcenie zasad autonomii akademickiej.
- Kierunki inne niż figurujące na liście (np. interdyscyplinarne makro-kierunki czy kierunki unikatowe) uczelnia mogła prowadzić po uzyskaniu odpowiedniej oceny ze strony RGSW a potem PKA oraz zgody Ministerstwa.

W 2011 r. wraz z przyjęciem nowelizacji ustawy „PSW” (18 marca 2011) oraz z wydaniem rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego odnoszących się do projektowania i prowadzenia programów kształcenia nastąpiły istotne zmiany. Regulacje, które w największym stopniu wpłynęły na kierowanie działalnością dydaktyczną uczelni to następujące rozporządzenia:

- Rozporządzenie w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego [National Qualification Framework for Higher Education – NQF HE] (02.11.2011),

- Rozporządzenie w sprawie wzorcowych efektów kształcenia [learning outcomes] (04.11.2011),
- Rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie [cycle] kształcenia (05.10.2011),
- Rozporządzenie w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej (29.09.2011) uzupełnione uchwałą PKA z 24 listopada 2011 podającą standardy i procedury tej oceny.

Nowa legislacja znacznie poszerzyła autonomię programową uczelni. Zniknęła centralna lista kierunków studiów oraz „ramowe treści kształcenia”. Uczelnia/wydział może prowadzić taki program (kierunek) kształcenia, jaki zechce. Tylko tzw. wydziały „nieautonomiczne” (nie posiadające prawa do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego) są nieco w tej swobodzie ograniczone.

Postanowienia zawarte w wymienionych aktach prawnych przede wszystkim obligują uczelnie do projektowania programów kształcenia podporządkowanych efektom kształcenia [learning outcomes], które są spójne ze zbiorami generycznych [generic] efektów kształcenia opracowanymi dla ośmiu obszarów kształcenia (nauki społeczne, przyrodnicze, ścisłe, techniczne, rolnicze, medyczne, humanistyka i sztuka) podanych w rozporządzeniu w sprawie NQF HE. Te efekty zdefiniowane są dla I i II cyklu kształcenia i dla profili: ogólno-akademickiego i praktycznego. Uczelnia musi przeprowadzić samodzielną interpretację efektów dla obszarów w języku dyscypliny nauki czy dziedziny uczenia się, którą proponuje. W tym celu tworzy matrycę efektów kształcenia dla programu studiów i analogiczną matrycę walidacji [validation] tych efektów. Może tworzyć programy jedno- i wielo-obszarowe. Obydwie matryce – opracowane przez wydziały - są następnie zatwierdzane przez senat uczelni. Wydziały są swobodne w metodach realizacji tak przyjętych programów studiów. W mocy pozostają (choć zostały nieco zmienione) tzw. warunki prowadzenia studiów. Nadal obowiązuje minimum kadrowe potrzebne do uruchomienia i prowadzenia kierunku studiów oraz inne wymagania ogólnokrajowe.

Wymienione akty prawne obligują również uczelnie do wdrożenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia [internal quality assurance system] i przygotowania stosownej dokumentacji uzasadniającej funkcjonowanie tego systemu zgodnie ze standardami ESG. Posiadanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości jest warunkiem koniecznym prowadzenia programów kształcenia.

Polska Komisja Akredytacyjna przeprowadza ocenę wdrożenia tych regulacji prawnych zarówno za pomocą akredytacji programowej, jak instytucjonalnej – koncentrującej się na funkcjonowaniu wewnętrznego systemu zapewniania jakości.

Jeśli idzie o podstawowy kontekst instytucjonalny podejmowania decyzji - zarządzania jakością w badanych uczelniach, to przedstawia się on następująco:

- AMU i TUL, to typowe duże, wielowydziałowe uniwersytety, których struktura decyzyjna w sprawach kształcenia w pełni stosuje się do zapisów ustawy PSW: decyzje administracyjne dotyczące projektowania i prowadzenia programów studiów, funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości i inne podejmuje rektor przy współpracy z senatem. Natomiast zawartość programów studiów (learning outcomes + contents), metody oceny ich uzyskania, metody prowadzenia zajęć etc pozostają w rękach rad wydziałów – tak jak przewiduje ustawa.

- Nieco inną strukturę podejmowania decyzji dotyczących nauczania ma WSE. Ok. 20 lat temu szkoła uznała się za uczelnię jednowydziałową, wprowadziła niezwykle elastyczny system kształcenia bazujący na wyborach studenckich i przekazała wszystkie uprawnienia dotyczące projektowania zawartości i struktury programów studiów (curricula) senatowi i jego komisjom. Programy prowadzone są w uczelni, a nie na wydziałach. Rektor podejmuje decyzje administracyjne dotyczące nauczania, wewnętrznego systemu zapewniania jakości itp. Collegia, które powstały w miejsce rozwiązanych wydziałów nie mają głosu stanowiącego w sprawach nauczania – zajmują się tylko badaniami i tworzą ofertę dydaktyczną która zarządzana jest centralnie.
- BWS to uczelnia bardzo mała. Jej struktura decyzyjna dotycząca kształcenia sprowadza się do [Jakubie – napisz tu 2-3 zdania o tym. Może od razu po angielsku? – ech ]

### 3. Research methodology

Our research, similarly to the previous packages, involved 4 schools of higher education. Their more detailed characteristics can be found in WP5. As all the participating schools gave their consent to publishing their contribution to the research, we present the empirical research data with reference to the abbreviated names of the schools. The four schools include:

- Uniwersytet Adama Mickiewicza/Adam Mickiewicz University In Poznań [UAM/AMU]
- Szkoła Główna Handlowa/Warsaw School of Economics In Warsaw [SGH/WSE]
- Politechnika Łódzka/Technical University of Lodz [PŁ/TUL]
- Bielska Szkoła Wyższa im. Józefa Tyszkiewicza/Bielsko College in Bielsko-Biala [BSW]

All the four micro-cases of the schools were prepared on the basis of:

- a desk study, using documents publicly available on the websites of the four institutions to uncover policies and information about national and institutional activities related to the quality in context of school governance.
- the analysis of school documents gathered during the visits at the schools,
- the interviews with the actors indicated in the WP8 form, including Members of central administration (Rector, Pro-Rector), representatives of central office/structure for quality, senate or structure responsible for study programmes, student support services, faculty/School: middle level-management: deans, heads of pedagogic council representatives of office/structure in charge of quality, academics (different ranks), students– in respect to the decision making structure in the schools surveyed.

W wywiadach we wszystkich uczelniach udział wzięło ogółem ok. 60 osób. Liczba respondentów w pewnej mierze odzwierciedlała wielkość uczelni. W AMU, obok normalnych wywiadów, władze dziekańskie zorganizowały mini-seminarium zapraszając na nie nauczycieli akademickich i studentów (3rd cycle), na którym wspólnie dyskutowano nad pytaniami kwestionariusza. Niektóre wywiady uzupełniane były rozmowami telefonicznymi i odpowiedziami na dodatkowe pytania przesyłanymi drogą e-mailową.

Istotną trudnością, na którą napotkano przy interpretacji danych uzyskanych w trakcie wywiadów i analiz dokumentów uczelnianych jest stan intensywnie zachodzącej zmiany w projektowaniu i prowadzeniu programów kształcenia. Wszystkie organy – jednoosobowe i kolegialne uczelnie – są wybitnie zaangażowane we wdrażanie nowych regulacji prawnych związanych z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji (NQF - National Qualification Framework) do szkolnictwa wyższego. Zmiana zarządzania nauczaniem jest bardzo głęboka i uczelnie z trudem dają sobie z nią radę. Szczególną trudność sprawia sporządzenie wszystkich sylabusów i curricula w języku efektów kształcenia i sprawdzenie ich referencji do efektów przypisanych obszarom. Wszystkie badane uczelnie uruchomiły specjalne akcje szkoleniowe przygotowujące kadre do tej operacji. Na dokładkę uczelnie wprowadzają tę zmianę pod silną presją czasu: rozporządzenia ukazały się jesienią 2011 roku, zaś całkowite wdrożenie programów zaprojektowanych w metodologii NQF wymagane jest przez legislację od 1 października 2012 roku. Te czynniki powodują zniecierpliwienie kadry zarządzającej i nauczającej, uznawanie zmiany za biurokratyczną, wymagającą od szkół dużego nakładu niezrozumiałej pracy. Spośród czterech badanych uczelni tylko TUL już w bieżącym roku akademickim wykorzystuje poszerzenie autonomii programowej do stworzenia nowych kierunków studiów – pozostałe uczelnie uczą się nowego języka opisu i design programów odkładając zadania reformatorskie na rok następny. Zatem w opiniach wyrażanych w trakcie wywiadów dominują opinie negatywne, irytacja, narzekania. Można oczekiwać, że w latach następnych, po oswojeniu się z nową metodologią przygotowywania programów, te opinie zmieniają się na przychylniejsze.

## Question 1

What is the institutional context of governance?

- a) What are the main changes for institutional governance and quality in the national framework and how they affect the governance structures and processes within the institution?
- b) What is in general characteristic in the decision-making culture in the institution: strongly bottom-up or strongly top-down?
- c) How strong or weak is, in general, the top administration in the higher education institution: e.g. does it regularly take initiatives for changing institutional policies?

AMU	<p>(a) Sprawy zapewniania jakości były przedmiotem zainteresowania władz uczelni od ok. 1996 roku – wtedy wprowadzono pierwsze elementy obecnego systemu. Wpływ na to miało powstanie Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Ustawa z 2005 r. obligująca uczelnie do wprowadzenia systemu zapewniania jakości pracom tym nadała wymiar systemowy. Od roku trwają prace nad adaptacją noweli ustawy z 18 marca 2011, która wprowadziła na uczelnie Krajowe ramy kwalifikacji zmieniając tryb prac nad programami kształcenia – to obecnie ma najważniejszy wpływ na mechanizmu zapewniania jakości w uczelni, zwłaszcza w kontekście walidacji LO.</p> <p>Dla jakości</p> <p>(b) Uczelnia ma wyraźny model „mieszany”. Na szczeblu całej uczelni inicjatywy w sprawach jakości z reguły wychodzą od władz uczelni i zależą od determinacji władz „top-down”, ale przed wdrożeniem w życie są powszechnie konsultowane z wszystkimi stakeholders wewnętrznymi. Ich późniejsza realizacja pozostaje już w rękach pracowników i niższych (wydziałowych) szczebli zarządzania – tu ruch bottom-up”.</p> <p>(c) Bardzo silny wpływ liderów na politykę projakościową uczelni, zmiany są głównie skutkiem determinacji i skuteczności władz rektorskich. Po latach działań przełamano opór środowiska względem zapewniania jakości i choć przyjmuje ona coraz nowe formy, to stała się rutynowym i zaakceptowanym elementem działania uczelni.</p>
WSE	<p>(a). WSE wyprzedzało legislację, jeśli idzie o zasady tworzenia programów studiów (curricula i syllabi on the LO base introduced 4 years ago), także wewnętrzny system zapewniania i jakości zapoczątkowany w latach 90-tych, rozwija się systematycznie. Nowa legislacja sprawiła zatem, że wnoszone przez nią zmiany są łatwiejsze do zaakceptowania. Uczelnia zaadaptowała istniejące procedury i dokumenty tak, aby explicite odpowiadały przepisom prawa; powołana została Komisja rektorska ds. zgodności oferty dydaktycznej uczeni z NQF HE. W WSE od 3 lat badane są także uzyskiwane przez słuchaczy efekty kształcenia. Badania prowadzone są przez Zespół ds. Zarządzania Jakością Kształcenia w WSE powołany przez Rektora, który zajmuje się opracowywaniem i wdrażaniem rozwiązań systemowych, monitorowaniem i nadzorowaniem systemu, raportowaniem wyników funkcjonowania systemu oraz analizą jakości kształcenia.</p> <p>b. W kluczowych dla Uczelni sprawach dominuje inicjatywa rektorska i struktura „top-down” podejmowania decyzji. Natomiast tworzenie oferty zajęć i ich realizacja jest od lat w rękach Rad Programowo-Dydaktycznych i Senackiej</p>



	<p>Komisji Programowej i dziekanów , co tę tendencję osłabia – mamy tu zatem ruch bardziej „bottom-up”, ponieważ w te ciała reprezentują głównie nauczycieli akademickich i administracje średniego szczebla (dziekani). Przykładem rozwiązań powstających na poziomie Senackiej Komisji Programowej może być opracowanie zasad walidacji efektów kształcenia. Ostateczne zatwierdzenie kształtu programów nauczania podejmuje Senat.</p> <p>c. uznaje się, że władze centralne uczelni są umiarkowanie skuteczne w sprawach nauczania, zwłaszcza kontroli jego jakości, co wynika głównie z przyjętego trybu prac nad programami studiów, która oddaje inicjatywę środowisku akademickiemu. Jest to zauważane jako ułomność uczelni i dlatego dyskutowany jest powrót do klasycznej struktury wydziałowej, która zmieni ten stan rzeczy.</p>
BWS	<p>a. Uczelnia od lat rozwijała programy studiów języku LO i prowadziła aktywna politykę projakościową, zatem zmiany w legislacji zastały ja dobrze przygotowana do wdrożenia NQF HE. W ostatnim roku zmienił się właściciel uczelni oraz zostało mianowanych dwóch prorektorów: Prorektor ds. Jakości Kształcenia oraz Prorektor ds. Strategii i Rozwoju. Prorektor ds. Jakości Kształcenia odpowiedzialny jest za wszelkie kwestie związane z jakością procesu dydaktycznego. Nadzoruje prace przewodniczącego Kolegium ds. Jakości. W skład tego kolegium wchodzi przewodniczący komisji programowych oraz Audytor ds. Jakości.</p> <p>b. Ze względu na burzliwe otoczenie – spadek liczby kandydatów w wyniku niżu demograficznego i walki uczelni o utrzymanie się na rynku oraz na zmiany w prawodawstwie (wdrażanie NQF HE) – dominuje model podejmowania decyzji „top-down”. Jednakże pracownicy są informowani o zmianach i mają na nie wpływ.</p> <p>c. Najwyższy szczebel zarządzania jest bardzo silny, w szczególności osobą mającą duży wpływ na działanie instytucji jest prorektor ds. strategii i rozwoju (do 20 marca 2012 r. kanclerz uczelni, wcześniej rektor – związana z uczelnią od początku jej działalności tzn. od 1992 roku). Główne kierunki zmian inicjowane są przez najwyższy szczebel zarządzania, jednakże ze względu na niewielki rozmiar uczelni pomysły usprawniające działanie uczelni mogą zgłaszać wszyscy pracownicy. Komunikacja jest bezpośrednia i wiele działań wymaga jedynie ustnych ustaleń.</p>
TUL	<p>(a) Silne oddziaływanie nowych regulacji dotyczy głównie władz rektorskich i dziekańskich uczelni, zaś w mniejszym stopniu środowiska. Z inicjatywy władz opracowano dokumenty dotyczące trybu opracowywania programów kształcenia podporządkowane efektom kształcenia. Sformułowano kierunkowe i przedmiotowe efekty kształcenia dla wszystkich kierunków studiów prowadzonych w TUL, określono związki między efektami przedmiotowymi, kierunkowymi i obszarowymi (krajowymi) opracowując stosowne matryce pokrycia efektów różnych kategorii. Trwają prace nad matrycą walidacji efektów kształcenia.</p> <p>Zewnętrzne regulacje prawne zmieniły dotychczasowe rozumienie systemu kształcenia: nastąpiło przejście od ujęcia procesowego w stronę systemowego podejścia zorientowanego na wsparcie uczelni i jej wewnętrznych interesariuszy w osiąganiu efektów kształcenia.</p> <p>Senat TUL uchwalił zbiór wewnętrznych regulacji związanych z wdrożeniem</p>

	<p>wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia - utworzono strukturę organizacyjną systemu złożoną z dwóch elementów – zorientowanego na opracowywanie standardów jakości kształcenia oraz nakierowanego na ocenę jakości kształcenia wykonywaną na podstawie badań procesu dydaktycznego i badań otoczenia zewnętrznego, w tym opinii pracodawców i losów absolwentów. Informacja zwrotna uzyskiwana na podstawie tych badań stanowi podstawowy zbiór przesłanek generowanych przez system, służących doskonaleniu jakości kształcenia.</p> <p>(b) W TUL dominuje podejmowanie decyzji w trybie top-down, przy czym przed podjęciem decyzji jest ona konsultowana ze środowiskiem akademickim.</p> <p>(c) Kierownictwo jest postrzegane jako silne i podejmujące zdecydowane działania związane z jakością kształcenia. Poważne traktowanie prawa, standardów ESG i problemów związanych z jakością procesu edukacyjnego jest uwiarygodnione przez utworzenie stanowiska prorektora ds. Jakości Kształcenia, którego pozycja w uczelni może być oceniona jako silna.</p>
Synthesis	<p>Wszystkie uczelnie podkreślają bardzo silny wpływ regulacji prawnych z 2011r. czyli wprowadzenie NQF HE z „obudową” jakościową: koniecznością określenia metod walidacji LO i zaleceniem dostosowania wewnętrznych systemów zapewniania jakości do nowych metod tworzenia programów studiów. W uczelniach, które wcześniej przygotowywały się do tych zmian, reforma przebiega spokojniej i bardziej angażuje pracowników akademickich . Wszystkie badane uczelnie prowadzą zaawansowane i intensywne prace, ich skutkiem jest zmiana organizacji tworzenia oferty dydaktycznej i kontroli jej wykonania. Bez tej inspiracji zewnętrznej procesy projakościowe biegłyby dużo wolniej i nie były tak radykalne.</p> <p>Wszystkie uczelnie podkreślają silny trend „top-down” w inicjowaniu i skutecznym wprowadzaniu zmian, zarazem uznając, że w ich realizacji jest już zaangażowane środowisko akademickie, które także zwrotnie ocenia efekty reform i proponuje korekty.</p> <p>Trzy uczelnie oceniły pozycję swych władz jako silną, inspirującą a prowadzoną przez nie politykę dotyczącą jakości kształcenia jako skuteczną. Jedna uczelnia uznawała, że władze nie mają dostatecznej kontroli nad tworzeniem oferty kształcenia oraz nad jej wykonywaniem.</p>
Barriers	<p>Dwie uczelnie wskazały na pośpiech, biurokratyczność i zniechęcenie środowiska jako skutek wprowadzanych zmian dotyczących jakości, co stanowi najpoważniejszy czynnik ich niepowodzenia. Obawiały się powierzchownego, pozornego wprowadzenia reformy systemów projakościowych przy umiarkowanym rozpoznaniu zasadniczych celów tej zmiany przez pracowników. Dla wszystkich uczelni barierą trudną do pokonania jest współpraca z zewnętrznymi stakeholders oraz śledzenie losów absolwentów, wymagane przez prawo jako element systemu zapewniania jakości. Uczelnie nie mają dobrych praktyk i metodologii tych działań a stakeholders i absolwenci nie są skłonni do współpracy.</p>

Good practices (?)	Wszystkie uczelnie uznały za prawidłowe i inspirujące istnienie tendencji „top-down” w podejmowaniu inicjatyw projakościowych (pozwalała w fazie wstępnej zmian zapobiec destruktywnej opozycji ), zaś istnienie tendencji „bottom-up” w fazie wdrożenia i uzyskiwanie dzięki temu relacji partnerskich między władzami uczelni a społecznością akademicka, co jest podstawą tworzenia kultury jakości.
--------------------	---

## Question 2 :

How does the institutional governance relate to quality assurance (ESG standard 1.1)?

- a) To what extent do governance structures and processes affect the quality culture of your institution? Give examples.
- b) To what extent have the mechanisms for the approval, periodic review and monitoring of study programmes increased the control of central/middle level administration over academic staff/director of study programmes?
- c) How regularly are curricula reviewed in this higher education institution, as a rule? How strongly is the quality function (quality office, senate committee, etc.) involved in vetting reviewed curricula? (ESG Standard 1.2) ()
- d) What are the authorities/responsibilities/freedoms on quality assurance, curriculum renewal, etc. of:
  - i) Senior managers/leaders and representative bodies of the higher education institution? (SSI)
  - ii) Middle level managers/leaders (faculty Deans, Heads of Departments) and representative bodies at these levels?
  - iii) "Street level" teaching staff?
  - iv) Students?

AMU	<p>a. Wszyscy respondenci stwierdzili, że w uczelni jeszcze nie ma rozwiniętej kultury jakości rozumianej jako zbiorowa odpowiedzialność za jakość kształcenia. Kultura jakości jest wytyczona jako cel strategiczny UAM i systematycznie budowana. Sprzyjają jej działania naprawcze wprowadzane na dwóch poziomach: dla całego uniwersytetu i na poziomie wydziałów. Jej zaczątki, które się już zagnieździły w życiu uczelni, to znacząca poprawa w prowadzeniu zajęć, oceniania osiągnięć studentów i kultury kontaktów pracowników ze studentami. Zmniejsza się pierwotnie niezrozumienie sensu działań projakościowych</p> <p>b) i c) Za programy kształcenia odpowiadają głównie wydziały – to one je przeglądają i modernizują. Kompetencje Senatu w tym względzie, to tylko zatwierdzanie zbioru ogólnych learning outcomes dla programu. Raz w roku na UAM prowadzi się ogólnouniwersyteckie badanie ankietowe studentów wszystkich rodzajów studiów, pracowników naukowo – dydaktycznych i administracji. Dzięki nim władze identyfikują główne zmiany w zakresie oceny jakości kształcenia. Drugie narzędzie – arkusz samooceny (powstał w oparciu o „ESG”) – stosowane jest w cyklu dwuletnim. Arkusze samooceny służą analizie (na poziomie wydziałów) programów kształcenia, systemów informacyjnych, kadry nauczającej, warunków technicznych realizacji programów i ocen jakości zajęć. Odpowiedzialność za jakość kształcenia spoczywa na jednostce realizującej programy kształcenia. Wszyscy respondenci uznają te mechanizmy za wystarczające do kontroli jakości. Najważniejszy sukces: jakość stała się przedmiotem publicznej debaty i wyrażanych explicite opinii.</p> <p>d. Poziom władz centralnych - uczelnia posiada całkowitą swobodę nowelizacji</p>
-----	---

	<p>programów i przedmiotów – uwarunkowanie zewnętrzne/prawne , to tylko rozporządzenie o warunkach prowadzenia kierunków studiów + zbiory learning outcomes dla 8 obszarów (patrz wprowadzenie). Poziom wydziałów – autonomia w zakresie treści programu kształcenia (curriculum), metody, nauczania i ewaluacji learning outcomes i planu zajęć. Także możliwość kreacji nowych programów. Poziom nauczycieli - wszyscy respondenci zgodnie stwierdzili, że nie odczuwają żadnych ograniczeń w inicjatywach tworzenia programów. Rozumieją potrzebę regulacji ogólnouczelnianych, ale nie postrzegają ich jako restrykcyjnych. Studenci mają wpływ głównie przez ankiety, przez udział statutowych ciałach, przez działalność samorządu studenckiego – zagwarantowany głos z urzędu.</p>
WSE	<p>a. W WSE od roku 2007 jest systematycznie opracowywany, wdrażany i rozwijany wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia działający w oparciu o standardy opracowane w WSE i biorący pod uwagę zalecenia ESG. Niektóre jego elementy wprowadzono już w Polowie lat 90-tych. Wprowadzanie rozwiązań systemowych spotykało się początkowo z silnym oporem i brakiem akceptacji przez nauczycieli akademickich –w szczególności wprowadzania standaryzowanych rozwiązań oceny jakości zajęć dydaktycznych oraz formułowania efektów kształcenia. Stopniowa akceptacja wymienionych zmian stwarza nadzieje, na powstanie kultury jakości. Wpierają ją następujące inicjatywy: utworzenie Zespołu ds. Zarządzania Jakością Kształcenia, przeprowadzenie publicznych prezentacji koncepcji systemu zapewnienia jakości kształcenia , uruchomienie intranetowego systemu oceny jakości zajęć dydaktycznych, i inne.</p> <p>b. c. Oferta dydaktyczna WSE jest stale monitorowana, zatwierdzona i corocznie modyfikowana. Zajęcia z przedmiotów podstawowych dla kierunku studiów prowadzone są według standardowych programów. Ramowe curricula kierunków studiów zawierające listę zajęć obowiązkowych i do wyboru (minima programowe) określa Senacka Komisja Programowa. Propozycja nowego przedmiotu zgłaszanego przez nauczyciela akademickiego musi być opracowana w postaci zestandaryzowanego sylabusu, podającego: cel zajęć, zbiór efektów kształcenia, literaturę, kryteria kwalifikowania studentów na zajęcia, kryteria uzyskania oceny końcowej, metody walidacji efektów kształcenia. Do sylabusu dołączona musi być informacja o dorobku naukowym upoważniającym nauczyciela akademickiego do prowadzenia zajęć. Zgłoszenia nowych zajęć oceniają Rady Programowo-Dydaktyczne kierunków studiów. Są także oceniane przez anonimowych recenzentów.</p> <p><b>d. Zakresy kompetencji ciał uczelnianych są następujące:</b></p> <p>Rektor i Pełnomocnik Rektora ds. Jakości Kształcenia: rozwiązania systemowe dotyczące zapewnienia jakości</p> <p>Senat: podejmowanie uchwał w sprawie zatwierdzania planów studiów, minimów programowych dla kierunków studiów i specjalności kierunkowych, efektów kształcenia dla programu studiów oraz warunków uzyskiwania dyplomów.</p> <p>Senacka Komisja Programowa: przygotowuje dla Senatu i Rektora opinie i wnioski</p>

	<p>dotyczące kierunków i zasad polityki kształcenia w SGH oraz koordynacji działalności dydaktycznej Uczelni. W szczególności Senacka Komisja Programowa opracowuje projekty programów, planów studiów i sylabusów w zakresie przedmiotów obowiązkowych. W skład Senackiej Komisji Programowej wchodzi między innymi: prorektor ds. dydaktyki i studentów, dziekani kolegiów, dziekani studiów i przewodniczący rad programowo-dydaktycznych kierunków studiów, oraz przedstawiciele Samorządu studentów.</p> <p>Rady Kolegiów: uchwalanie programów studiów doktoranckich i podyplomowych,</p> <p>Kierownicy Katedr: akceptacja zajęć zgłaszanych przez podwładnych.</p> <p>Nauczyciele akademicy: realizacja przedmiotów zgodnie z sylabusem.</p> <p>Studenci: wpływ na rozwiązania dotyczące jakości kształcenia, na kształtowanie programów - poprzez głosowanie lub zgłaszanie inicjatyw, uczestniczą w kolegialnych władzach Uczelni, także przez samorząd studencki.</p>
BWS	<p>Choć kierowanie i zarządzanie uczelnią jest silnie zorientowane na zapewnianie jakości kształcenia, to nie można jeszcze stwierdzić, że w uczelni jest już kultura jakości. Zalecenia ESG brane są pod uwagę, choć nie bezpośrednio – raczej intencja i duch ESG przenikają działania uczelni. Nowelizacja ustawy PSW i wprowadzenie NQF HE daje nowe możliwości uczelni m.in. tworzenie programów autorskich. Jakość na uczelni jest weryfikowana poprzez zwiększanie siły oddziaływania uczelni na otoczenie i tym samym zdolność do przyciągania nowych kandydatów.</p> <p>Kontrola odbywa się za pomocą trzech głównych organów: Kolegium ds. Jakości, Zespołu Nadzoru Procesu Dydaktycznego oraz Audytora ds. Jakości. Bieżącym monitorowaniem procesu dydaktycznego zajmuje się Zespół Nadzoru Dydaktycznego. W przypadku uchybień następuje interwencja członków Zespołu, tak aby ewentualne problemy nie odbijały się na studentach. Kolegium ds. Jakości jest kolegialnym organem współpracującym z Prorektorem ds. Jakości Kształcenia, który ma na celu budowanie strategicznych rozwiązań związanych z wprowadzaniem programów autorskich.</p> <p>Programy na poszczególnych kierunkach podlegają ocenie przez Audytora raz na 2 lata. W przypadku, gdy są jakieś negatywne sygnały, dany program może podlegać częstszej ocenie. Jednocześnie programy są systematycznie oceniane przez studentów.</p> <p>BWS jest małą uczelnią o prostej strukturze (1 wydział) i tym samym relatywnie nierozbudowanym systemie zarządzania. Osobistą odpowiedzialność za jakość ponosi Prorektor ds. Jakości Kształcenia. Prorektor jest wspierany kolegialnym ciałem (Kolegium ds. Jakości) oraz Audytorem ds. Jakości. Wszyscy pracownicy – w tym nauczyciele akademicy - mają wpływ na zarządzanie procesem zapewniania jakości i mogą swoje pomysły konsultować z najwyższymi władzami uczelni.</p> <p>Studenci są członkami Senatu i Rady Wydziału. Studenci wchodzi również w skład</p>

	<p>komisji dyscyplinarnych, stypendialnych oraz komisji programowych, pełnym prawem głosu, wyłaniani są przez samorząd studencki. Określa to Statut Uczelni. Studenci są umiarkowanie zaangażowani w sprawy jakości.</p>
TUL	<p>a. Wielość i zakres prac związanych z adaptacją uczelni do nowych regulacji krajowych, wymuszonych przez kierownictwo TUL, wywołała negatywną reakcję środowiska akademickiego. Przeprowadzone zostały szkolenia, uruchomiono doradztwo w zakresie dostosowania działalności dydaktycznej do standardów ESG i NQF, jednak nie pokonano przekonania, że zmiany prowadzą przede wszystkim do rozwoju uczelnianej biurokracji. Efektem jest ambiwalentna postawa wobec zmian: z jednej strony są realizowane cele stawiane środowisku przez prawo i system i dostrzega się uporządkowanie programów kształcenia, docenia nadrzędność efektów kształcenia, a drugiej nauczyciele i studenci nie rozpoznają sensu tych celów i formalnych zasad ich wprowadzania (standardów ESG i rozporządzeń MNiSzW). Brak autentycznego zaangażowania środowiska akademickiego każe sądzić, iż proces kształtowania kultury jakości w uczelni będzie długotrwały i póki co „kultura” jakości kształcenia jest fasadowa.</p> <p>b Mechanizmy, o których mowa w pytaniu, podyktowane nowymi regulacjami prawnymi, zostały wprowadzone praktycznie w tym semestrze. Miarodajna opinia na temat ich skuteczności może powstać dopiero po trzech, czterech latach ich funkcjonowania.</p> <p>c Programy kształcenia są oceniane przez wydziałowe Komisje Dydaktyczne, przy czym ocena dotyczy jedynie formy programu, w tym weryfikacji wyspecyfikowanych efektów kształcenia. W TUL nie recenzuje się programu kształcenia. Funkcjonuje systemowa procedura zatwierdzania programów kształcenia, w tym efektów kształcenia i programów studiów. Organami mającymi uprawnienia w tym zakresie są odpowiednio Rada Wydziału i Senat. Nie są stosowane cykliczne przeglądy programów kształcenia i nie funkcjonuje stosowna procedura systemowa. Modyfikacja programów kształcenia zachodzi na wniosek nauczyciela akademickiego, autora programu.</p> <p>d. Dla systemowego zapewniania jakości kształcenia niemal wyłączną władzę i odpowiedzialność ponosi prorektor ds. Jakości Kształcenia i działająca z jego ramienia Rektorska Komisja ds. Jakości Kształcenia. Jak nadmieniono w p. 2a, nauczyciele akademicy wykazują bierną postawę w stosunku do systemu, natomiast studenci mają o nim negatywną opinię.</p> <p>W wypadku nowelizacji programów kształcenia w sferze formalnej inicjatywę ma kierownictwo uczelni, natomiast w sferze merytorycznej – nauczyciele akademicy. Gestię zatwierdzania przedmiotowych programów kształcenia i kierunkowych programów studiów ma Rada Wydziału.</p>

Synthesis	<p>Wszystkie uczelnie zgodnie twierdzą, że nie mają jeszcze kultury jakości. Jej powstanie przewidują nieprędko. W zachodzących właśnie w polskim szkolnictwie wyższym systemowych reformach widza zarówno szanse (prawny przymus wprowadzenia projakościowych rozważań), jak i zagrożenie fasadowością i biurokratycznością – bez głębszego zaangażowania społeczności w sens reform.</p> <p>Jeśli idzie o zakres kompetencji i odpowiedzialności ciał, to we wszystkich uczelniach powtarza się ten sam schemat: instytucjonalne rozwiązania organizacyjne dotyczące jakości wprowadzane są przez władze uczelni, zaś za treść i sposób nauczania odpowiedzialność ponosi społeczność akademicka. Nikt nie zgłaszał skarg na ograniczenia autonomii we wprowadzaniu zmian i innowacji w porgramach studiów.</p>
Barriers	<p>Bariery dla wprowadzania kultury jakości:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zadufane pracowników w doskonałość swego działania oraz minimalizacja wysiłku przez studentów (skutki umasowienia)</li> <li>• dziekani ma ją często niski stopień naukowy i autorytet w środowisku (wielcy naukowcy niechętnie angażują się w pracę administracyjną) więc siła ich oddziaływania jest umiarkowana – a na nich spoczywa główny ciężar realizacji zadań pro-jakościowych .</li> <li>• Brak rozeznania w systemie kształcenia w szkolnictwie wyższym w ogóle – niezrozumienie elastyczności studiowania, trójstopniowości, student centered learning, LLL etc. – wśród kadry, czasem także władz.</li> </ul>
Good practices	<p>W WSE przy samorządzie studenckim działa studenckie koło naukowe zajmujące się problematyką jakości kształcenia. Jest to oddolna inicjatywa studentów wspomagająca opiniowanie i tworzenie rozwiązań wpływających na jakość kształcenia.</p>



### Question 3

To what extent does institutional governance take into account quality assurance of study programmes in particular with respect to:

- a) Development and publication of learning outcomes (ESG standard 1.2)? (Data/SSI)
- b) Curriculum and programme design content; modes of delivery and institutional profile (ESG standard 1.2)? (Data/SSI)
- c) Availability of appropriate learning resources and student support (ESG standards 1.2 and 1.5)? (Data/SSI)
- d) Periodic reviews of programmes including feedback from employers and alumni (ESG standard 1.2)? (Data/SSI)

AMU	<p>W roku akademickim 2011/12 zgodnie z nową legislacją uczelnia zobowiązana jest przedstawić wszystkie swe programy tj, i kierunków studiów (curricula), i zajęć (sylabi) w języku efektów kształcenia. Trwają prace nad nimi - tryb prac opisano w punktach 1 i 2, określają je nowe (styczeń/luty 2011) uchwały senatu i zarządzenia rektora. Jedną z reguł jest odniesienie programu do misji uczelni. Legislacja wymaga także określenia porfilu (akademicki – czy praktyczny). Tak jak uprzednio, wszystkie te programy, po zakończeniu prac będą publicznie dostępne, przede wszystkim w serwisie internetowym AMU. Pomoce dydaktyczne zapewniają wydziały. Na poziomie centralnym oferuje je biblioteka uniwersytecka (uznawana za bardzo dobrą) oraz system e-learningu uznawany za niedostatecznie rozwinięty. Skuteczność działań wydziałowych monitorowana przez ankiety, o których mowa w pytaniu2 Zwrotna informacja od pracodawców i absolwentów jest uwzględniana w rutynowych corocznych przeglądach oraz przy tworzeniu nowych programów. Uznawana jest za niedostateczną .</p>
WSE	<p>Uczelnia od 4 lat opisuje programy w języku learning outcomes i podaje je do wiadomości publicznej. Obecnie trwają prace nad dokładnym dostosowaniem ich do nowej legislacji. Efekty kształcenia publikowane są w Informatorze SGH (zawierającym ofertę dydaktyczną) oraz w sylabusach przedmiotów. Obydwa dokumenty dostępne elektronicznie i w wersji drukowanej. Studenci mają do nich dostęp także przez wirtualny dziekanat.</p> <p>WSE to uczelnia ekonomiczna i wszystkie jej programy związane są z gospodarką lub jej społecznymi aspektami, co włączone jest explicite do misji uczelni. Opis monitorowania, okresowego przeglądu i zatwierdzania programów kształcenia podany został w pkt. 2b, 2c. Realizacja programów i weryfikacja ich efektów spoczywa na nauczycielach akademickich. Zapewnienie właściwego przebiegu tych czynności odbywa się poprzez monitorowanie kompetencji nauczycieli akademickich: badanie dorobku naukowego, hospitacje zajęć, ankiety studenckie, inne formy.</p> <p>WSE posiada jedną z największych lokalnych, wielosystemowych sieci komputerowych w Polsce. Do dyspozycji pracowników i studentów jest ponad 1400 stanowisk komputerowych z dostępem do Internetu, z czego ponad 330 komputerów ogólnodostępnych stanowiskach.</p>

	<p>Większość sal wykładowych wyposażona jest w sprzęt multimedialny. Działa Zespół Technik Multimedialnych Centrum Informatycznego i inne formy wspierania metod nauczania np. WSE case study clearning house. W opinii studentów wykorzystanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych wspierających proces nauczania jest niewystarczające, dotyczy to zwłaszcza możliwości pracy grupowej i problem-based learning oraz wykorzystania najnowszych zdobyczy technicznych przez pracowników w trakcie zajęć.</p>
BWS	<p>Programy kształcenia opisane są języku efektów kształcenia i publikowane są w sylabusach i curriculach, do których mają swobodny dostęp studenci – głównie elektroniczny.</p> <p>BWS w swej strategii wybrała drogę rozwoju jako uczelnia o profilu praktycznym. W związku z powyższym BWS poczuwa się do odpowiedzialności za dostosowanie programów do oczekiwań rynku pracy w obszarach, w których kształci studentów. Tak, więc programy studiów obecnie tworzone są w oparciu o zidentyfikowane potrzeby rynku pracy.</p> <p>Do budowania programów są wykorzystywane ankiety skierowane do pracodawców, m.in. pytające o to, jakie kształcenie wyższe kształtuje kompetencje potrzebne na rynku pracy, w tym, jakie kompetencje komunikacyjne są w szczególności potrzebne pracodawcom. Poza tym informacje dotyczące oczekiwań pracodawców zbierane są w formie wywiadów bezpośrednich, także telefonicznych. Analizuje się oferty pracy z rynku lokalnego. Wyniki tych badań dobrze identyfikują pożądane przez studentów i pracodawców efekty kształcenia i są wykorzystywane przy tworzeniu curriculów.</p> <p>Baza pomocy dydaktycznych jest bardzo intensywnie rozwijana, w szczególności dzięki pozyskanym przez uczelnię środkom unijnym oraz współpracy z samorządem lokalnym. Studenci mają możliwość realizacji projektów powiązanych z potrzebami samorządowotyczne pomocy naukowych. Obecnie trwają kompleksowe badania marketingowe obejmujące 350 pracodawców i 150 absolwentów opiniujące działalność dydaktyczną uczelni. Uruchomienie każdego nowego działania dydaktycznego (np. studia podyplomowe, szkolenia, kursy) poprzedza przeprowadzenie krótkich badań mających na celu zdiagnozowanie popytu na ten kierunek. Prorektor ds. Jakości Kształcenia ma za zadanie na najbliższy okres wypracowanie systemu umożliwiającego ciągłą ocenę jakości programów kształcenia uwzględniającego opinie pracodawców i absolwentów.</p>
TUL	<p>W oczekiwaniu na zmiany legislacyjne i aby przygotować środowisko uczelni do formułowania programów języku efektów kształcenia zorganizowano dwustopniowe szkolenia: najpierw trenerów, następnie trenerzy prowadzili szkolenia nauczycieli akademickich. Sformułowano wewnętrzne zasady konstrukcji programów kształcenia na podstawie taksonomii Blooma precyzując ilość przedmiotowych efektów, zasady wyznaczania wartości przedmiotu wyrażanej w punktach ECTS, rezygnując z kategoryzacji przedmiotowych efektów kształcenia. Efektem szkoleń były karty przedmiotów (syllabi). Udostępniono nauczycielom akademickim terminal „nauczyciel”, gdzie poszczególni wykładowcy mogli znaleźć wskazówki praktyczne dla konstruowania lub korygowania kart przedmiotu. Uczelnia uzyskała certyfikat ECTS Label. Weryfikację przedmiotowych efektów kształcenia przeprowadzali</p>

	<p>trenerzy. Curricula i syllabi powszechnie dostępne. W zakresie treści i metod nauczania nauczyciele akademicy mają całkowitą autonomię decyzyjną.</p> <p>Uczelnia ma bardzo bogate zasoby wspierania procesu dydaktycznego i udostępnia je zarówno studentom jak i nauczycielom akademickim zapewniając pełną swobodę wyboru. Zapewnia dostęp do międzynarodowych sieci informacji naukowej. Biblioteka TUL jest jednym z najnowocześniejszych obiektów tego rodzaju w kraju.</p> <p>Mechanizm przeglądów programów uwzględniających informację zwrotną od pracodawców i absolwentów nie funkcjonuje. Uczelni są znane najważniejsze wymagania pracodawców w odniesieniu do wiedzy, a przede wszystkim umiejętności absolwentów TUL uzyskiwane przez nieformalne, ale bardzo silne związki z nimi.</p>
Synthesis	<p>Legislacja wymusiła pełne opracowanie programów w języku learning outcomes we wszystkich uczelniach w Polsce. Ich publiczna dostępność jest sprawą oczywistą.</p> <p>Uczelnie działają pod silną presją kurczącego się rynku edukacyjnego (niż demograficzny) Wzrost zrozumienia konieczności dostosowania się do potrzeb otoczenia społecznego, zwłaszcza rynku pracy. Coraz silniejsze instrumenty rozpoznawania tych potrzeb są tworzone i stosowane, zwłaszcza w przypadku uczelni sprofilowanych praktycznie. Słabe rozpoznanie możliwości tworzonych przez LLL.</p> <p>Środki unijne szeroko wykorzystywane do poprawy wielu aspektów jakościowych: także tworzenia programów oraz rozbudowy bazy dydaktycznej,</p> <p>Czasem widoczny wewnętrzny konflikt, zwłaszcza wśród nauczycieli akademickich uniwersytetów: potrzeba nie tylko umasowionych studiów zaspokajających rynek pracy, ale tworzenia kadr dla wielkiej nauki, odizolowanej od otoczenia i jego potrzeb.</p>
Barriers	<p>Przygotowanie pracowników do wykorzystywania najnowszych zdobyczy technicznych oraz metod przy prowadzeniu zajęć – zbyt niskie i niechętnie uzupełniane. Powoli zachodzące rozumienie czym jest „student centered learning” .</p>
Good practices	<p>??</p>

#### Question 4

The views of students, academics and decision-makers on ESG (SSI):

- How well are students, academics and decision-makers familiar with the ESG?
- How do students, academics and decision-makers see the ESG impacting on curricula and quality assurance? (Give examples)
- How do students, academics and decision-makers assess the level of implementation of Part 1 ESG standards?
- What barriers do students, academics and decision-makers see when implementing Part 1 ESG guidelines?

AMU	<p>Wiedzę w tym zakresie posiadaj Ci, którzy zostali przeszkoleni jako „trenerzy”, władze uczelni i władze na niektórych wydziałach, ale to mała grupa. Może jeszcze niektóre wydziałowe zespoły ds. jakości kształcenia, bo też były szkolone. Natomiast w praktyce one istnieją w „nieświadomości” i w działaniach.</p> <p>Bez ESG byłoby trudno 2 lata temu opracować struktury zarządzania jakością kształcenia w UAM, studenci nie znając ESG wiedzą, że są jakie standardy, które wymuszają na uczelni działania.</p> <p>Respondenci uważają, że bardzo dobrze wdrażają ESG w uczelni i że prace są zaawansowane.</p> <p>Bariery:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• brak zrozumienia i zaangażowania szerokich rzesz społeczności akademickiej.</li> <li>• Kłopoty w uzyskiwaniu informacji zwrotnej od wszystkich interesariuszy</li> <li>• odrzucenie QA jako wymysłu „technologicznego” bez widocznych i ważnych celów</li> <li>• Tempo wdrażania NQF HE i orientacji LO, które sprzyja powierzchowności i uznaniu tego za biurokratyczny wymysł.</li> </ul> <p>Ale generalnie – bariery się obniżają - jest „oswajanie buntu” kadry – ale dobrze idzie, bo środowisko zaczyna widzieć sens działań projakościowych .</p>
WSE	<p>Kadra zarządzająca Uczelnią jest zaznajomiona z zasadami ESG. Pomimo prowadzonych prezentacji ESG, nauczyciele akademicy mają małą (albo żadną) wiedzę na temat ich istoty i wymagań.</p> <p>Kierownictwo Uczelni w większości dostrzega pozytywny wpływ ESG na zapewnienie jakości, choć nie wszyscy są świadomi istoty towarzyszących temu zmian w funkcjonowaniu Uczelni. Pracownicy Uczelni zwracają uwagę na dodatkową i niezrozumiałą pracę towarzyszącą wdrażaniu ESG nie rozpoznając przy tym koncepcji i kontekstu proponowanych rozwiązań. Pozytywnym zjawiskiem jest przychylny stosunek do działań projakościowych, które</p>

	<p>środowisko ekonomiczne zna z innych sfer zawodowych.</p> <p>W opinii Samorządu Studentów wymagania ESG są potrzebne i wskazują dobre praktyki w zakresie dbania o jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, wiedza o nich w śród studentów jest znikoma. Generalnie studenci jako zbiorowość mają niską świadomość funkcjonowania systemu zapewnienia jakości w WSE – jest dla nich oczywistym i rutynowym fragmentem działania uczelni. .</p> <p>Poziom wdrażania ESG w WSE należy ocenić jako średni. Szereg rozwiązań funkcjonuje zgodnie z ESG, natomiast brak jest regulacji formalnych i wystarczającej liczby udokumentowanych procedur systemowych opisujących jednoznacznie stosowane praktyki.</p> <p>Podstawowe bariery: podobne jak w AM oraz dodatkowo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zbytne sprocuduralizowanie i standaryzacja działań (w opinii pracowników) źle wpływające na jakość pracy</li> <li>• niewielkie zaangażowanie studentów w procesie oceny jakości zajęć dydaktycznych.</li> </ul>
BWS	<p>ESG nie jest dokumentem, który bezpośrednio inicjuje zmiany w BSW w obszarze jakości kształcenia. Zmiany zachodzące na uczelni są wynikiem zmian zachodzących w otoczeniu (zarówno prawnym, jak i społecznym). Jednakże dokument jest znany najwyższym władzom uczelni, które na pewno działają zgodnie z jego duchem, pozostałej społeczności raczej nieznany. Zatem nie ma podstawy do oceny i wskazywania barier wdrażania ESG.</p>
TUL	<p>Znajomość standardów ESG i ich znaczenia dla jakości kształcenia dotyczy tylko kadry kierowniczej, w tym związanej z systemem zapewniania jakości kształcenia – pion Prorektora ds. Jakości Kształcenia.</p> <p>Por. p. 2a. Ogólnie zwraca się uwagę na rozwój biurokracji i kosztów. Studenci mają tu negatywną opinię.</p> <p>Studenci i nauczyciele akademicy nie mają podstaw do formułowania takiej opinii. Kadra sądzi, że większość wymagań określanych w standardach ESG dotyczących wewnętrznego zapewniania jakości kształcenia została spełniona (ale ich nie zna).</p> <p>W opinii kadry zarządzającej we wdrażaniu standardów ESG napotyka się na bariery związane z:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mentalnością środowiska akademickiego niedostosowaną do idei kompleksowego, zunifikowanego, systemowego zapewniania jakości kształcenia,</li> <li>- narzucanymi przez otoczenie mechanizmami zapewniania jakości kształcenia przy jednoczesnym braku wsparcia finansowego dla wdrażania tych</li> </ul>

	<p>mechanizmów,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- koniecznością wykorzystywania wolontariatu i postaw altruistycznych dla realizacji procesu wdrażania ESG,</li> <li>- niewystarczająca komunikacją między stronami, które powinny aktywnie uczestniczyć w promocji i implementowaniu ESG.</li> </ul>
Synthesis	<p>We wszystkich uczelniach wiedzę jawną nt ESG posiadają władze uczelni i służby związane z wdrażaniem systemów QA. Czasem także samorząd Studencki. Nie oznacza to jednak, że wiedza o mechanizmach zapewniania jakości nie istnieje – jest ona w różnym stopniu obecna w świadomości kadry i studentów, choć nie jest odnoszona explicite i świadomie do ESG.</p> <p>Władze uczelni i służby QA oceniają wdrożenie ESG raczej dobrze – albo wg litery, albo choćby ducha tego dokumentu. Społeczności uczelni w większości niecierpliwie wzrost niepotrzebnych w ich mniemaniu – zabiegów biurokratycznych. Studenci traktują elementy ESG (np. ankiety oceniające zajęcia, powszechnie dostępne sylabusy i curricula, inne) jako oczywisty element działania uczelni. Czasem niezbyt chętnie w nich uczestniczą – często nie widząc rezultatów swych interwencji, bądź nie rozumiejąc, że nie mogą być one bezpośrednie.</p>
Barriers	Wymienione w odpowiedziach uczelni
Good practices	<p>Pomoc dla kadry akademickiej związana z wprowadzaniem obowiązku opisu programów w języku LO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „kaskadowa” metoda szkoleń (TUL i AMU): szkolenie trenerów , którzy następnie szkolili nauczycieli;</li> <li>• uruchamianie internetowych form pomocy nauczycielom w przygotowaniu nowych sylabusów.</li> </ul>

## Konkluzja

Konkluzja niniejszego raportu nie będzie miała postaci formalnych „wniosków i rekomendacji” oraz wyszczególnienia „barier i dobrych praktyk” wdrażania ESG na poziomie instytucjonalnym, krajowym i ponadnarodowym. Będzie nieco swobodniejszą refleksją nad sposobami tworzenia kultury projakościowej w kontekście metod zarządzania i kierowania instytucjami i roli, którą ESG mogą pełnić w tym procesie.

Podstawowym celem standardów ESG, w kontekście zarządzania jest budowa w instytucjach kultury jakości. Główne zagadnienie jakie się pojawia w kontekście badań nad wpływem

governance and management na powstanie kultury jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego dotyczy czynników powstania tej kultury. Kultura jakości pojawia się wówczas, gdy społeczność akademicka (oraz zewnętrzni stakeholders) – odpowiednio w skali kraju lub instytucji - zbiorowo podejmuje odpowiedzialności za jakość: utożsamia się z procesami, które ja podtrzymują, twórczo rozwija jej standardy, wdraża projakościowe rozwiązania. Powody podjęcia działań projakościowych są różne: może to być widoczne zagrożenie dla jakości, któremu społeczność chce zapobiec, może to być zagrożenie dla żywotnych interesów tej społeczności itd. Kultura projakościowa rodzi się stosunkowo łatwo, gdy zapoczątkowuje ją ruch „bottom-up”. Oczywiście, zainicjować jej powstawanie może także decyzja administracyjna odpowiednich władz, które wymagają od społeczności akademickiej podjęcia działań zabezpieczających jakość wedle narzuconych standardów i procedur. Wówczas mamy do czynienia z – przynajmniej początkowo - ruchem „top-down”, który w kulturę jakości przenieść może, ale nie musi. Zwłaszcza, jeśli społeczność akademicka nie zrozumie sensu i potrzeby tych działań, nie utożsamia się z nimi i potraktuje je jako biurokratyczny i fasadowy zabieg. Sądzymy, że to zagadnienie tworzy oś do naszych rozważań dotyczących „governance” i zapewniania jakości – przynajmniej zastosowane do sytuacji w Polsce.

Budowanie kultury jakości w całym systemie szkolnictwa wyższego w Polsce jest żywą ilustracją podniesionego powyżej problemu. W latach 90-tych społeczność akademicka w Polsce podjęła samorzutne działania zmierzające do uporządkowania dynamicznie rozwijającego się rynku usług edukacyjnych (wzrost liczby HEIs z ok. 100 do 400, głównie prywatnych, wzrost liczby studentów niemal 5-krotny), który poważnie zagrażał jakości kształcenia. Ponieważ władze państwa nie reagowały na problem, uczelnie same podjęły inicjatywę i w latach 1994- 2000 powstało kilka środowiskowych (akademickich) komisji akredytacyjnych, które oferowały dobrowolną ocenę jakości wedle standardów opracowanych przez środowisko. Zapoczątkowało to projakościowy ruch na poziomie instytucjonalnym - w uczelniach, upowszechniło zastosowanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości i innych dobrych praktyk. W 2001 r. na mocy ustawy w Polsce powołano Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA) oferującą obowiązkową akredytację operującą minimalnymi standardami jakościowymi. Jest ona organem kontroli i nadzoru nad jakością o konsekwencjach administracyjnych: prowadzi do uzyskania pozwolenia lub zakazu prowadzenia nauczania. Dla dobrych uczelni jej uzyskanie nie jest żadnym wyzwaniem. Ponieważ nie udało się znaleźć drogi współpracy pomiędzy obydwoma typami akredytacji, akredytacja „państwowa” w ciągu paru lat praktycznie unicestwiła ruch środowiskowy – uczelnie zadowolili się akredytacją PKA na minimalnym poziomie wymagań żądanych przez PKA i porzuciły akredytacje środowiskowe. Odtworzenie jej na razie się nie powiodło. Widzimy tu, jak ruch „top-down” w wymiarze krajowym nie tylko nie sprzyjał, a wręcz zaszkodził rodzącej się kulturze jakości obniżając motywację do jej rozwijania, choć zarazem zabezpieczył powszechne wypełnienie minimalnych standardów jakościowych.

Dziś w Polsce przy okazji obowiązkowego wprowadzania przez nową krajową legislację NQG HE, orientacji learning outcomes oraz wewnętrznych systemów zapewniania jakości, mamy podobną sytuację – ruch ku lepszej jakości programów studiów zapoczątkowany jest

„top-down” i na razie traktowany jako biurokratyczne wymaganie, z którym trzeba się uporać możliwie małym wysiłkiem. Uczelnie w minimalnym stopniu korzystają z udzielonej im autonomii do tworzenia nowych, lepszych programów, do zastosowania skutecznych metod walidacji efektów kształcenia i innych j innowacji. Być może zmieni się to w przyszłości, po oswojeniu się z nowym językiem projektowania programów.

Na poziomie instytucji szkolnictwa wyższego sytuacja jest podobna. Zrozumienie sensu przemian (w rym stosowania ESG) jest umiarkowane nawet na poziomie władz uczelni, choć one muszą – na mocy prawa – wprowadzać je w czyn. Szczęśliwie, wszyscy respondenci stwierdzają, że władze uczelni cieszą się znacznym autorytetem i środowisko i w uczelniach trwa „oswajanie buntu” środowiska akademickiego. Skuteczniejsze tam, gdzie procedury projakościowe zapoczątkowano dawniej i gdzie stały się elementem rutynowej działalności uczelni. Ale generalnie decyzje administracyjne wyprzedziły świadomość i akceptację zmian przez środowisko akademickie, pomimo długotrwałej akcji informacyjnej promującej nowe rozwiązania i pokazującej korzyści dla uczelni, jakie z nich płyną.

Taka sytuacja nie sprzyja powstawaniu kultury projakościowej postulowanej przez ESG. Oczywiście, dobre zarządzanie uczelnią może to przyspieszyć, ułatwić, wesprzeć. Ale pytanie o głębsze źródła tej rozbieżności pozostają w mocy. Ich rozważenie jest naszą silną rekomendacją dla publikacji końcowej projektu IBAR. , ponieważ we wszystkich niemal pakietach badawczych pojawia się stwierdzenie, że główną barierą wprowadzania ESG a jest nierozumienie przez środowisko akademickie przemian, jakim szkolnictwo wyższe podlega w naszych czasach. Stara teza R. Mertona, że bujny i pomyślny rozwój nauki warunkowany jest przez zbieżność wartości etosu akademickiego z dominującymi wartościami etosu otoczenia zewnętrznego. Z wyraźnym wskazaniem na to, że etos akademiki ma być tu punktem odniesienia. Jak jest dziś, przy inwazji wartości zewnętrznych do wewnętrznego życia uczelni? Które wartości powinny dominować? Może opór środowiska akademickiego przed ich akceptacją ma jakieś uzasadnienie?