

## **Pojedynki z akredytacją i jakością – czyli jak mieć poczucie satysfakcji w kształceniu inżynierów**

### **1. Jakość kształcenia**

Kształcenie, jak każda inna działalność, podlega regule oceny jakości świadczonych usług. Oceny dokonują wszyscy interesariusze związani z tą działalnością. Chociaż oceniają wszyscy, to sam proces oceny jakości kształcenia nie jest procesem prostym. Przede wszystkim trudno jest o natychmiastową weryfikację efektów kształcenia, gdyż te są możliwe do oceny dopiero po zakończeniu co najmniej jakiejś części procesu. Nawet osoby podlegające bezpośrednio procesowi kształcenia są w stanie dokonać jego oceny dopiero po upływie pewnego czasu, często nawet nie bezpośrednio po ukończeniu studiów.

Definicji jakości poświęcono wiele prac naukowych i większość autorów doszła do zgodnego wniosku, że poprawna i jednoznaczna definicja jest niemożliwa. Jeszcze większe problemy napotykamy, gdy chcemy określić co to jest jakość kształcenia. Uważa się także, że pojęcia jakości nie można w prosty sposób zaadaptować na potrzeby szkolnictwa.

Wyjątkowość procesu kształcenia niesłychanie utrudnia zastosowanie procedur oceny jakości znanych z innych obszarów aktywności ludzkiej, takich np. jak działalność produkcyjna. Nie kwestionując tego stwierdzenia, można jednak wskazać minimalne wymagania dotyczące jakości procesu kształcenia. Również zestawienie typowych niedociągnięć pozwala się do nich ustosunkować. Czy rzeczywiście w naszym środowisku występują? Czy trzeba się uderzyć w pierś, czy może odetchnąć z ulgą?

Na początek warto byłoby się oczywiście zastanowić nad jakimś uniwersalnym zestawem kryteriów, który mógłby stanowić odniesienie do systemu jakości. Niestety doświadczenia z krajów Unii Europejskiej dowodzą, że tam też nie ma uniwersalnego systemu, że w każdym kraju (a czasami nawet wewnątrz tego samego kraju) istnieją różne systemy i metody

zapewniania jakości kształcenia. Tym niemniej, można wybrać pewien zestaw metod i procedur, które w większości poznanych systemów powtarzają się.

Myśląc o jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym należy więc zrezygnować z prób jej zdefiniowania. Trzeba natomiast mówić o doskonaleniu jakości i potrzebie jej zapewniania. Nie istnieje najlepszy i uniwersalny model w tym zakresie, dlatego trzeba wypracować własne cele działania i mechanizmy ich realizacji.

Tematykę tę podjęło wiele renomowanych uczelni, w których istnieją już rutynowe działania w zakresie doskonalenia jakości kształcenia. Przyjęte rozwiązania systemowe są różne i zależą nie tylko od charakteru szkoły, ale także od perspektywy, z której na jakość kształcenia spoglądamy (Kraśniewski *et al.* 1999, Macukow 2007, Saryusz-Wolski 1997, Szulc 2007, Wójcicka 2006, Wójcicka Urbanikowa 2001). Inne wymagania dotyczą oceny zewnętrznej, a inne tworzenia własnego wewnętrznego systemu zapewniania jakości.

### **1.1 Polskie szkolnictwo wyższe**

Po roku 1989 w efekcie przemian społecznych i politycznych w Polsce nastąpiły wielkie, związane z tym zmiany w systemie edukacyjnym. W miejsce poprzedniego, centralnie sterowanego systemu, w którym kluczową rolę odgrywało Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego nowe akty prawne wprowadziły prawdziwą rewolucję.

W pierwszym rządzie uczelnie uzyskały, a właściwie odzyskały, autonomię akademicką, przy czym stopień tej autonomii był uwarunkowany spełnieniem przez daną uczelnię konkretnych wymagań ilościowych. Wymaganiom tym sprostały te największe, z największymi tradycjami i liczną doświadczoną kadrą. Działalność uczelni nieautonomicznych w dalszym ciągu była, i jest, w pewnych aspektach ograniczona decyzjami ministerstwa, odpowiedzialnego z edukację wyższą.

Ten sam akt prawny wprowadził możliwość powstania sektora wyższych szkół niepaństwowych, których założycielami mogły być osoby nawet nie związane ze szkolnictwem. Nowa sytuacja spowodowała niekontrolowany rozrost tego sektora niezależnie od faktu, że każdorazowo powołanie nowej uczelni wymagało zgody właściwego ministra. Zwłaszcza w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych organy Państwa nie były w stanie przeciwdziałać pewnym negatywnym zjawiskom, towarzyszącym lawinowemu wzrostowi liczebności wyższych szkół niepaństwowych.

Zniesienie dotychczas istniejących limitów przyjęć na studia w uczelniach państwowych, pojawienie się nowych szkół niepaństwowych sprzyjało polityce edukacyjnej Państwa, mającej na celu zwiększenie tzw. współczynnika scholaryzacji. Bez wątpienia, cel ten został osiągnięty. Liczba studentów, która w roku 1989 kształtowała się poniżej 400 tys., wzrosła w roku 2010 do prawie 2 mln., z czego ponad 600 tys. w szkołach niepublicznych. Podobnie, liczba szkół wyższych w tym okresie wzrosła z ok. 100 do ponad 450 – w tym 325 niepublicznych. Zmiany te miały charakter rewolucyjny, gwałtowny. Przy tego rodzaju szybkich przemianach, satysfakcja z sukcesu edukacyjnego była widoczna zarówno we władzach państwowych, jak też w środowisku akademickim i całym społeczeństwie, co powodowało, że w początkowym okresie nie podnoszono negatywnych skutków tego procesu. Po kilku latach zaniepokojenie spowodowały pojawiające się w szkołach prywatnych sygnały o bardzo niskiej jakości kształcenia, którym to przypadkom nie był w stanie, na gruncie istniejącego prawa, przeciwdziałać minister, odpowiedzialny za edukację. Szczególnie dużo nieprawidłowości wystąpiło w niepaństwowych szkołach wyższych, kształcących na najmodniejszym podówczas kierunku zarządzania i marketingu. Nie dziwi przeto, że najwcześniej, bo już w roku 1994 pojawiła się w naszym kraju środowiskowa inicjatywa utworzenia Komisji Akredytacyjnej Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej Forum, której celem było monitorowanie stanu jakości kształcenia w tym obszarze szkolnictwa wyższego. Kilka lat później podobne komisje powołały inne grupy uczelni i co warto podkreślić, środowiska silnych szkół państwowych. Zatem świadomość pogarszania się jakości kształcenia w sektorze uczelni o dużych tradycjach narastała także w tych, raczej konserwatywnych środowiskach akademickich.

Również władze państwowe podjęły próbę zahamowania niekorzystnych zjawisk, towarzyszących gwałtownemu wzrostowi liczby uczelni, tworząc w roku 1997 ustawę o wyższych szkołach zawodowych, obejmującą swym działaniem część nowo powstających szkół wyższych. Wreszcie w 2002 roku powszechną państwową akredytacją objęty został cały obszar szkolnictwa wyższego.

## **1.2 Wyzwania i problemy**

Skala wzrostu liczby studiujących spowodowała, że studia wyższe straciły charakter elitarny i przesunęły się w kierunku studiów masowych, co nie miało odpowiedniego wsparcia we wzroście nakładów na edukację, szczególnie w przeliczeniu na liczbę studentów. W konsekwencji miało to zdecydowanie negatywny wpływ na jakość kształcenia. Kształcenie

masowe było uprzednio w Polsce nie znane, stąd problemy z tym związane zaskoczyły środowisko akademickie. W poprzednich latach stosunkowo niewielka liczba studentów przy jednocześnie silnej liczbowo i merytorycznie kadrze nauczycieli akademickich zapewniała dobry a nawet bardzo dobry poziom kształcenia, szczególnie w odniesieniu do nauk podstawowych. Pochodząca jeszcze z 19-go wieku koncepcja nauczania, oparta na modelu mistrz-uczeń była w środowisku silna, co raczej nie sprzyjało wprowadzaniu standaryzacji kształcenia akademickiego niezgodnej z duchem dawnego uniwersytetu.

Kilkakrotny wzrost liczby studentów, przy wzroście liczbowym kadry akademickiej o ok. 20%, spowodował gwałtowne zwiększenie obciążeń dydaktycznych tej kadry w uczelniach państwowych. Ponadto, kadra nauczycielska powstających uczelni prywatnych rekrutowała się z istniejącej już w szkołach państwowych, przy zachowaniu dotychczasowego stosunku pracy. Zaczęły pojawiać się wręcz patologie, gdy pewne osoby podejmowały obowiązki dydaktyczne w wielu szkołach jednocześnie, szczególnie na modnych kierunkach takich jak np. zarządzania, ekonomia czy prawo. Zwiększone zadania dydaktyczne skutkowały nie tylko obniżeniem jakości kształcenia w szkołach państwowych ale, także obniżeniem jakości badań naukowych, stanowiących główny statutowy obowiązek nauczycieli akademickich.

Potrzeby rynku, wprowadzającego nową, dotychczas niestosowaną, gospodarkę rynkową, spowodowały konieczność utworzenia nowych programów, a czasem nowych kierunków studiów.

Gwałtowny rozwój sektora płatnych szkół niepaństwowych, który potrafił znacznie bardziej elastycznie reagować na szybkie przemiany i potrzeby rynku, stworzył bardzo ostrą konkurencję dla szkół państwowych, obarczonych odziedziczoną po poprzednim systemie nieefektywną i nadmiernie rozbudowaną biurokratyczną nadbudową.

### **1.3 Potrzeba przeciwdziałania**

W głębokim przeświadczeniu, że bardzo dobra kadra, tradycje i inne atrybuty akademickie rozwiążą wszystkie problemy, stracono myślenie o jakości kształcenia, tym bardziej, że wcześniej ten problem nie był znany, gdyż studentów było mało, zajęcia ponadnormatywne były rzadkie, wieloletowość sporadyczna, a przy priorytecie pracy naukowej dydaktyka była traktowana jako wcale nie najważniejszy fragment działalności. Teraz nastąpiła zmiana relacji. Twórcy Ustawy z 1990 roku, uznając za najważniejsze przywrócenie uczelniom autonomii, dosyć naiwnie założyli, że w środowisku akademickim wystąpią mechanizmy

samoregulacji, że środowisko samoczynnie potrafi zadbać o właściwy poziom kształcenia. Życie bardzo szybko pokazało, że nadzór i kontrola są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania nie tylko nowo utworzonych szkół prywatnych, ale i w zbyt szybko powiększających się szkołach publicznych.

#### **1.4 Co nas czeka?**

Niestety w najbliższej perspektywie mamy na rynku edukacyjnym nowe zagrożenia. Nadchodzący niż demograficzny w okresie kilku najbliższych lat zmniejszy liczbę maturzystów o około 100 tys. Już w ostatnim roku wszystkie szkoły wyższe zgłosiły prawie o 100 tys. miejsc na pierwszym roku studiów więcej niż liczba tegorocznych absolwentów i w rezultacie rekrutacji na pierwszy rok studiów we wszystkich typach szkół po raz pierwszy przyjęto mniej słuchaczy niż w roku ubiegłym i to mniej o około 15 tys.

Wydawać by się mogło, że ten spadek liczby chętnych do studiowania powinien stać się naturalnym regulatorem rynku powodując znikanie słabych szkół. Niestety nie jest to prawdą. Ostatnie doświadczenia pokazują, że jako pierwsze niż odczują uczelnie państwowe w sektorze studiów niestacjonarnych – gdzie już w tym roku nastąpił dość znaczny spadek zainteresowania. Niestety bardzo wielu kandydatów na studia decydując się na studia płatne i mogąc wybrać dużą, publiczną uczelnię z dobrą renomą, ale i wysokimi wymaganiami wybierze szkołę niepubliczną, gdzie za te same pieniądze otrzyma taki sam dyplom, ale przy znacznie mniejszym wysiłku i mniejszych wymaganiach. Niebagatelny jest też czynnik finansowy. Duże i dobre uczelnie publiczne mieszczą się głównie w dużych miastach gdzie koszty utrzymania są bardzo wysokie. Natomiast szkoły niepubliczne często mają swoją siedzibę w małych miejscowościach, blisko miejsca zamieszkania – co znakomicie obniża koszty studiowania.

## **2. Akredytacja jako narzędzie poprawy**

*Akredytacja* to proces, w którym określa się, czy program edukacyjny (uczelnia) spełnia ustanowione przez agendę akredytacyjną kryteria jakości, które gwarantują poziom kształcenia uznany za minimalny (czasami bardzo wysoki) poziom satysfakcjonujący. Efektem akredytacji jest opinia, czy program, bądź uczelnia, spełnia progowe standardy jakości (decyzja "tak-nie"). W toku akredytacji ocenia się cele kształcenia i ich realizację, porównując je do standardów. Pozytywny wynik akredytacji jest podawany do wiadomości publicznej przez zainteresowaną uczelnię.

Inny charakter ma *licencjonowanie*, czyli nadawanie instytucji edukacyjnej prawa do prowadzenia działalności. Może być udzielane *ex ante* lub odnawiane po pewnym okresie działalności. W obydwu przypadkach organ licencjonujący sprawdza, czy szkoła wypełnia pewne formalne wymogi - ustanowione wcześniej wskaźniki i podejmuje decyzję co do działania placówki. Licencjonowanie poprzedza wszelkie formy zapewniania jakości, jako warunek wstępny działalności szkół i dokonywane jest przez placówki krajowe lub regionalne.

Obecnie, kiedy na uczelniach wyższych studiuje coraz więcej młodzieży, należy zwrócić szczególną uwagę na jakość kształcenia. Na poziom oferty edukacyjnej, która przede wszystkim dla kursów zaocznych i wieczorowych może być na niewłaściwym poziomie. Zwiększanie liczby studentów, tak uciążliwe dla na ogół nie wzrastającej liczby nauczycieli akademickich, wymuszane głównie przez zależność od dotacji budżetowej, nie jest na pewno korzystne dla procesu edukacji. Istnieje wiele przyczyn mogących powodować pogorszenie poziomu edukacji, a do obowiązków władz uczelni należy nadzór nad poziomem dydaktyki i nauki oraz stosowanie procedur kontrolnych.

Problemy gwałtownego wzrostu sektora edukacji wyższej spowodowały dyskusję środowiskową o środkach zaradczych. Z jednej strony dydaktyka pochłaniała coraz więcej czasu, zajęcia często prowadzone w nie zmienionej formie od lat musiały ulec zmianie, a ponadto szeroka wymiana pracowników z uczelniami krajów zachodnich uświadomiła nam stopień zacofania polskiego szkolnictwa wyższego. W szczególności kadra uczestnicząca w wymianie poznała procedury zapewniania jakości w innych krajach i stosowanie ich w praktyce akademickiej. To spowodowało dalsze refleksje i próby zapobiegania nieprawidłowościom. Dodatkowym, niejako ubocznym czynnikiem, był rozwój wymiany studenckiej. Nasi studenci po powrocie z kilkumiesięcznego pobytu w uczelniach europejskich wracali i zaczęli pytać, dlaczego w naszych szkołach wyższych brak jest mechanizmów, tak dobrze sprawdzonych w krajach rozwiniętych. Zaczynali porównywać oba systemy i zgłaszać słuszne uwagi i postulaty. Jednocześnie studenci z uczelni zachodnich, wychowani w innych zasadach i innych relacjach akademickich wielokrotnie upominali się o rzeczy dla nich oczywiste, a o których w naszych uczelniach nie mieliśmy pojęcia.

Dyskusje w środowiskach akademickich doprowadziły do utworzenia i rozpoczęcia działalności akredytacji społecznej. Kolejno powstawały:

- Komisja Akredytacyjna Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej Forum w lipcu 1994 roku,
- Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych w październiku 1997 roku,
- Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna w marcu 1998 roku,
- Komisja Akredytacyjna Uczelni Pedagogicznych w maju 1998 roku,
- Komisja Akredytacyjna Akademii Wychowania Fizycznego w kwietniu 1999 roku,
- Komisja Akredytacyjna Uczelni Rolniczych w styczniu 2001 roku,
- Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych w lutym 2001 roku,
- Komisja Akredytacyjna Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, w czerwcu 2001 roku.

Jak widać z przedstawionego zestawienia, proces akredytacji realizowanej w wyniku porozumienia uczelni trwa w Polsce już kilkanaście lat.

Niezależnie od środowisk akademickich potrzebę akredytacji dostrzegły władze państwowe, powołując w lutym 1998 Komisję Akredytacyjną Wyższego Szkolnictwa Zawodowego, która działała do końca roku 2001 i została rozwiązana po wprowadzeniu systemu powszechnej akredytacji państwowej wraz z powstaniem w styczniu 2002 roku Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

## **2.1 Jakość, a akredytacja**

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz rozporządzenia Ministra mają poprawić jakość kształcenia w polskich uczelniach. Istnieje wiele instytucji i organów powołanych do zapewniania bądź podnoszenia jakości kształcenia. W pierwszym rzędzie są to Państwowa Komisja Akredytacyjna, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego a także odpowiednie agendy Ministerstwa. Niezależnie od organów państwowych istnieją wspomniane akredytacyjne komisje środowiskowe, realizujących nieco inaczej swe cele.

Nie przeprowadzono dotychczas w Polsce empirycznych badań porównawczych nad jakością kształcenia w poszczególnych szkołach wyższych, nie określono też wskaźników umożliwiających obiektywną ocenę poziomu kształcenia, nie badano wreszcie w sposób systematyczny opinii pracodawców o jakości i stopniu przygotowania absolwentów szkół wyższych. Trudno bowiem uznać za miarodajne wyniki przeróżnych rankingów, często o zupełnie niejasnych zasadach, często wykonywanych w celu potwierdzenia wcześniej znanej tezy. Jednocześnie istnieje wiele informacji i doniesień prasowych o problemach dydaktycznych

poszczególnych szkół wyższych, o przekroczeniach prawa przez nauczycieli akademickich czy studentów – przy prawie całkowitym braku opisu szkół dobrych, rozwiązań wartych podkreślenia i upowszechnienia.

Z tego wszystkiego wyłania się obraz, że pomiędzy poszczególnymi uczelniami istnieją zasadnicze różnice w zakresie oferowanych usług edukacyjnych, choć państwowy dyplom ukończenia studiów jest identyczny.

Produkt edukacji – osoba wykształcona – jest oceniany pozytywnie, jeśli spełnia określone wymagania, gdy stwierdzamy, że został zrealizowany cel kształcenia. Jaki jest ten cel to z kolei znowu pojęcie dosyć płynne. Najczęściej jest on zdefiniowany przez środowisko akademickie, przez misję szkoły wyższej. Większość szkół wyższych, szczególnie tych o długoletniej tradycji, ma własne mechanizmy samoregulacji i własne systemy oceniania czy też potwierdzania jakości kształcenia.

Mamy wyspecjalizowane agendy rządowe i środowiskowe zajmujące się oceną jakości kształcenia w szkołach wyższych. Efektem ich działalności są szczegółowe raporty, często poparte wizytacją zespołu wizytującego, zawierające ocenę szkoły wraz z uwagami krytycznymi i propozycjami usprawnienia funkcjonowania czy to całej szkoły, czy też poszczególnych jej ogniw. W sytuacjach krytycznych negatywna ocena może doprowadzić do zewnętrznych działań administracyjnych organu nadzorującego, a nawet do zamknięcia jednostki.

Teraz należy się zastanowić czy przyjęty system oceny i w konsekwencji zapewniania i podnoszenia jakości kształcenia w obecnym wydaniu zdaje egzamin. Niewątpliwie samo istnienie systemu oceniania jakości kształcenia ma pewien pozytywny wpływ na jakość. Należy natomiast zastanowić się czy omówiony powyżej system akredytacji nie wprowadza możliwości swojej samodestrukcji. System, aby działał poprawnie i skutecznie, musi być dosyć „sztywny”. Musi być oparty o pewne sprecyzowane wymagania i ustalone procedury. Szczególnie tam gdzie ciałem akredytujące jest instytucja państwową – jego działania i wymagania nie mogą wykraczać poza przyjęte przez organy tego państwa regulacje i ustalenia. Musimy być świadomi, że w procesie uczestniczą ludzie inteligentni i sprytni. Doświadczenia z wielu krajów dowodzą, że nawet najlepsze procedury oceny bardzo szybko stają się mało, bądź wręcz – nieprzydatne. Akredytowane instytucje bardzo szybko uczą się jak w okresie przygotowawczym do oceny zewnętrznej się przygotować. W jaki sposób napisać Raport Samooceny, na co należy zwrócić szczególną uwagę i gdzie są łatwe do przewidzenia punkty krytyczne.



W praktyce akredytacyjnej niejednokrotnie można spotykać się z reakcjami typu „... *no przeszło, minęło, teraz mamy spokój na 5 lat!!!*” . Dobrze, gdy jest to słuszne zadowolenie z faktu otrzymania zasłużonej pozytywnej oceny. Gorzej, gdy oceniana instytucja uzyskała tę pozytywną ocenę dzięki umiejętnemu żonglowaniu faktami, sprytnemu przygotowaniu materiałów itp. itd.

Z jednej strony nie można w trakcie procesu oceny zmieniać jego reguł, ale o ile w krajach o niewielu instytucjach edukacyjnych procedura oceny może zostać zakończona względnie szybko – to w krajach o dużej liczbie ludności/studentów i wielu szkołach wyższych taki proces trwa latami. W Polsce gdzie mamy ponad 450 szkół wyższych, a niektóre kierunki studiów występują w ponad 100 jednostkach (np. zarządzanie), proces oceny jest długotrwały. Wydaje się konieczne, że zasady i procedury działania Komisji Akredytacyjnych muszą ewoluować z czasem. Aby kolejna runda oceny była poświęcona innym aspektom procesu edukacyjnego.

### **3. Wybrane ciała akredytacyjne**

#### **3.1 Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego (KAWSZ)**

W 1997 roku została uchwalona ustawa o wyższych szkołach zawodowych stwarzająca możliwość tworzenia instytucji wyższej edukacji o odmiennych misjach, w stosunku do już istniejących uczelni. Skorzystano z doświadczeń krajów bardziej rozwiniętych, gdzie podobne szkoły od dawna funkcjonowały, wpływając korzystnie na poszerzenie dostępu do studiów młodzieży spoza ośrodków akademickich a także na lepsze dostosowanie kwalifikacji absolwentów do potrzeb rynku pracy. Ustawa dotyczyła państwowych i niepaństwowych szkół wyższych, kształcących na poziomie licencyjnym (inżynierskim). Szkoły działające na podstawie ustawy uzyskały nazwę szkół zawodowych. Powoływane były w drodze rozporządzenia Rady Ministrów (szkoły państwowe) lub zezwolenia Ministra Edukacji Narodowej (szkoły niepaństwowe).

Ustawa o wyższych szkołach zawodowych powstała w innych warunkach niż ustawa o szkolnictwie wyższym, dlatego znalazły się już w niej pewne mechanizmy kontroli jakości kształcenia. Jednym z organów odpowiedzialnych za tę kontrolę była Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego ustawowo obdarzona szerokimi kompetencjami o charakterze autonomicznym (Witkowski 1998). W zakresie szkolnictwa zawodowego Komisja Akredytacyjna przejęła większość uprawnień Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Główne obszary działania Komisji to.

- określenie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia zawodowa aby utworzyć i prowadzić kierunek i(lub) specjalność zawodową,
- określenie wymagań kadrowych niezbędnych do prowadzenia kierunku i(lub) specjalności zawodowej,
- ocena programów nauczania oraz spełniania przez uczelnie powyższych warunków,
- ocena jakości kształcenia.

Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego (licząca 15 członków) była pierwszym polskim państwowym organem akredytacyjnym, dlatego też jej działania były uważnie obserwowane przez władze państwowe i akademickie, jako sprawdzian przed przygotowywaną powszechną akredytacją.

Jednym z głównych zadań KAWSZ było opiniowanie wniosków o utworzenie wyższych szkół zawodowych i nowych specjalności w istniejących już szkołach. W okresie swej kadencji Komisja zaopiniowała 242 wnioski o utworzenie szkół oraz 38 wniosków dotyczących nowych specjalności.

Bardzo poważnymi obowiązkami KAWSZ była ocena jakości kształcenia w istniejących szkołach. Takie oceny zostały rozpoczęte jesienią 1999 roku i trwały do końca kadencji Komisji, to jest do grudnia 2001 roku. Ogółem oceniono 50 szkół, w tym 2 szkoły - dwukrotnie.

Działania Komisji pozwoliły zdefiniować typowe błędy w działaniach wyższych szkół zawodowych. Uwidocznily się pewne nierealne rozwiązania prawne, zarówno ustawowe jak i wprowadzone uchwałami samej Komisji oraz rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej. Dotyczyło to szczególnie wymogu zatrudniania całej kadry już od początku działalności szkół. W uczelniach niepaństwowych kompletnie nie był realizowany wymóg, aby podstawową formą studiów były studia dzienne. Bardzo szkodliwa była ustawowa różnica w planach studiów zaocznych w szkołach tworzonych na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym i ustawie o wyższych szkołach zawodowych. Powodowało to nierówność szans szkół zawodowych na rynku edukacyjnym. Generalnym wnioskiem płynącym z czteroletniej oceny obszaru wyższego szkolnictwa zawodowego było stwierdzenie, że zdecydowana większość szkół nie miała i nie chciała mieć charakteru zawodowego. Niemal wszyscy studenci tych uczelni pragnęli kontynuować studia na poziomie magisterskim, co było zaprzeczeniem samej idei zbudowania nieakademickiego sektora wyższej edukacji.

Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego zakończyła swą działalność w grudniu 2001 roku.

### **3.2 Państwowa Komisja Akredytacyjna**

Państwowa Komisja Akredytacyjna rozpoczęła działalność 1 stycznia 2002 na podstawie znowelizowanej w 2001 roku ustawy o szkolnictwie wyższym jako ustawowy organ szkolnictwa wyższego działający na rzecz jakości kształcenia. Charakter ustawowy Komisji oznacza jej specjalne ustawowe uprawnienia do przeprowadzania kontroli jakości kształcenia. Państwowa Komisja Akredytacyjna po powołaniu przejęła w całości zadania Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego, a także przejęła dużą część zadań Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Zgodnie z ustawą członków Komisji powołuje Minister spośród zgłoszonych przez środowisko kandydatów (Komisja ma obecnie ok. 80 członków wybranych spośród kilkuset zgłoszonych). Uwzględniając liczbę kierunków studiów, liczbę uczelni itp. powołanych jest 11 zespołów odpowiadających różnym grupom kierunków studiów:

1. Zespół kierunków studiów humanistycznych.
2. Zespół kierunków studiów przyrodniczych.
3. Zespół kierunków studiów matematyczno – fizyczno – chemicznych.
4. Zespół kierunków studiów rolniczych, leśnych i weterynaryjnych.
5. Zespół kierunków studiów medycznych.
6. Zespół kierunków studiów wychowania fizycznego.
7. Zespół kierunków studiów technicznych.
8. Zespół kierunków studiów ekonomicznych.
9. Zespół kierunków studiów społecznych i prawnych.
10. Zespół kierunków studiów artystycznych.
11. Zespół Kierunków Studiów Wojskowych.

Ponadto, do wykonywania swych zadań statutowych PKA powołała ponad 500 ekspertów zewnętrznych, którzy na zlecenie wykonują recenzje złożonych wniosków a także uczestniczą w procedurze oceny jakości kształcenia w uczelniach.

### **3.2.1 Podstawowe, ustawowe funkcje PKA**

Komisja została ustawowo wyposażona zarówno w funkcje opiniodawcze jak i konstytutywne. W ramach funkcji opiniodawczych Komisja przedstawia Ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego, opinie i wnioski dotyczące w szczególności:

1. utworzenia lub przekształcenia uczelni,
2. przyznania uczelni uprawnień do prowadzenia studiów wyższych na określonym kierunku studiów i poziomie kształcenia,
3. utworzenia przez uczelnię podstawowej jednostki organizacyjnej, w tym także zamiejscowej,
4. projektów aktów prawnych z zakresu szkolnictwa wyższego.

Bez zasięgnięcia opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej Minister nie może podjąć decyzji.

Należy pamiętać, że Państwowej Komisji Akredytacyjnej podlegają wszystkie wyższe uczelnie w Polsce. Komisja jest ponadto jedynym, obejmującym cały obszar szkolnictwa wyższego, ustawowym organem działającym na rzecz oceny jakości kształcenia.

### **3.2.2 Ocena jakości kształcenia**

Ważnym zadaniem Komisji jest dokonywanie oceny jakości kształcenia, w tym kształcenia nauczycieli oraz przestrzegania warunków prowadzenia studiów wyższych, a negatywne oceny obligują ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do cofnięcia lub zawieszenia uprawnienia do kształcenia na danym kierunku studiów i poziomie kształcenia.

Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej corocznie ustala listę kierunków studiów oraz uczelni, które zostaną poddane ocenie. Lista objęła np. 189 jednostek w 2002 r., 317 jednostek w 2003 r., 361 w 2004 r oraz 373 w roku 2008. W latach 2002-2009 Państwowa Komisja Akredytacyjna w tym okresie podjęła ponad 3000 prawomocnych uchwał w sprawie oceny jakości kształcenia.

Państwowa Komisja Akredytacyjna stosuje czterostopniową skalę ocen:

- ocena wyróżniająca,
- ocena pozytywna,
- ocena warunkowa,
- ocena negatywna.

Oceny wyróżniające Państwowa Komisja Akredytacyjna sformułowała w odniesieniu do jednostek, które wyróżniają się wysokim poziomem i wzorów ą organizacją prowadzonej działalności dydaktycznej i naukowej. Ocena warunkowa oznacza „ostrzeżenie”, stwarzając uczelni możliwość podjęcia działań naprawczych, np. zatrudnienie dodatkowej kadry z odpowiednimi kwalifikacjami, czy zmianę programów kształcenia, planów studiów itp. Jak łatwo się domyślić najwięcej emocji i dyskusji w środowisku wzbudzają oceny negatywne. Trzeba bowiem pamiętać, że wydanie przez Państwową Komisję Akredytacyjną negatywnej oceny jakości kształcenia zobowiązuje ministra do podjęcia odpowiednich kroków – zawieszenia naboru na dany kierunek bądź odebrania uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów w ocenionej jednostce.

Główne przyczyny ocen negatywnych to:

- brak wystarczającej kadry nauczycieli akademickich o odpowiednich kwalifikacjach merytorycznych i formalnych,
- prowadzenie kształcenia wg planów studiów i programów nauczania niespełniających wymagań określonych w standardach,
- niskiego poziomu prac dyplomowych lub przyjęciem takich zasad i kryteriów, w wyniku których prace te nie odpowiadają podstawowym wymaganiom metodycznym i merytorycznym lub są niezwiązane tematycznie z danym kierunkiem studiów,
- niezapewnieniem należytych warunków materialnych – brak odpowiednich pracowni, laboratoriów, aparatury i zasobów bibliotecznych itp.,
- nieprowadzeniem badań naukowych w zakresie i na poziomie uprawniającym do realizacji kształcenia na poziomie magisterskim.

### **3.2.3 Opiniowanie wniosków**

Kolejnym ważnym zadaniem Państwowej Komisji Akredytacyjnej jest opiniowanie wniosków przedstawionych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego lub bezpośrednio skierowanych do Komisji. W tym drugim przypadku głównie chodzi o utworzenie nowych kierunków studiów.

Państwowa Komisja Akredytacyjna rozpatrzyła ponad 3500 wniosków przedstawionych do zaopiniowania, a podjęte uchwały zostały przekazane ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego oraz wnioskodawcom. W około 50% spraw Komisja wydała opinie pozytywne

### **3.3 Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych**

Przytoczone w części 2 "definicje" zostały zaczerpnięte z referatu nt: "Akredytacja w \ szkolnictwie wyższym w Polsce: doświadczenia i propozycje" wygłoszonego przez dr hab. Ewę Chmielecką w czasie Konferencji Prorektorów ds. Kształcenia Polskich Uczelni Technicznych, która odbyła się 19-20 kwietnia 1999 roku, w Politechnice Gdańskiej. Właśnie na tej konferencji rozpoczęła się dyskusja nad oceną jakości kształcenia na technicznych uczelniach wyższych, nad celowością wprowadzenia akredytacji oraz na temat stosowanych już procedur akredytacyjnych, zarówno w Polsce, jak i za granicą.

W latach 1999-2001, czasie kolejnych dyskusji prorektorzy stwierdzili, że nie tylko możliwość akredytacji kierunków, ale także zapoznanie się z wymogami standardów kierunków, raportów samooceny, a więc dokumentami akredytacyjnymi, a także świadomość, że duża liczba

jednostek edukacyjnych podjąć trud akredytacji, wpłynie na proces podnoszenia jakości kształcenia, na dążenie do spełnienia wymogów akredytacyjnych. Uznano więc, że celowym jest przygotowanie zasad i trybu postępowania akredytacyjnego, ponieważ jak już wspomniano, nawet znajomość kryteriów oceny, z punktu widzenia jakości kształcenia, może dawać korzystne rezultaty. Rektorzy uczelni technicznych stwierdzili, że należy przystąpić do prac nad powołaniem środowiskowej Komisji Akredytacyjnej dla Uczelni Technicznych. W tym czasie istniało już kilka Komisji różnych typów uczelni, a szczególnie aktywna była Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA), której dokumenty i działalność stanowiły wzór i pomogły szybciej przebyć etap powołania komisji, opracowania procedury akredytacyjnej i przygotowania wzorów dokumentów.

Przyjęto następujące założenia: akredytacja dotyczy kierunków studiów, jest dobrowolna, koszty związane z procedurą akredytacyjną ponosi jednostka zgłaszająca się do akredytacji. Akredytacja jest wykonywana przez ekspertów reprezentujących środowisko akademickie z udziałem przedstawicieli pracodawców. Akredytacji udziela Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT). Nadzór nad działalnością Komisji sprawuje Konferencja Rektorów Polskich Uczelni Technicznych. Działalność KAUT obejmuje szeroko rozumianą działalność na rzecz jakości kształcenia, związaną również z propagowaniem idei akredytacji, standardów oceny jakości kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów, współpracą z działającymi już w Polsce komisjami akredytacyjnymi, a także strukturami za granicą.

Komisja została powołana przez Konferencję Rektorów Polskich Uczelni Technicznych 17 lutego 2001 roku w Opolu, jako agenda akredytacyjna, do dokonywania akredytacji kierunków wyższych uczelni technicznych.

Dokumenty podpisane przez rektorów w Opolu, a mianowicie Porozumienie oraz Zasady i Tryb Postępowania Akredytacyjnego, dotyczą zagadnień związanych z szeroko pojmowaną jakością kształcenia i stanowią wyraz troski władz wyższych uczelni technicznych o następujące problemy:

- podnoszenie jakości kształcenia,
- tworzenie jasnych i jednoznacznych procedur oceny warunków i metod kształcenia oraz programów studiów uwzględniających systemy stosowane w innych krajach, szczególnie w krajach Unii Europejskiej,
- tworzenie warunków ułatwiających krajową i międzynarodową wymianę studentów,
- promowanie kierunków studiów spełniających wysokie standardy jakościowe.

Zgodnie z ustaleniami zawartymi tych dokumentach Komisja rozpoczęła działalność 15 marca 2001 roku. Przewodniczącymi KAUT byli kolejno: dr hab. inż. Alicja Konczakowska prof. nadzw. Politechniki Gdańskiej (1. i 2. kadencja), dr hab. inż. Jerzy Świątek prof. nadzw. Politechniki Wrocławskiej (3. kadencja), a w obecnej, 4. kadencji prof. dr hab. inż. Bohdan Macukow z Politechniki Warszawskiej. Siedzibą KAUT jest od początku Akademia Górniczo-Hutniczą w Krakowie.

Członkowie KAUT działający w pierwszej kadencji opracowali wytyczne do przygotowania Raportów Samooceny, wszystkie dokumenty akredytacyjne umożliwiające pracę Grup Ekspertów i Zespołów Oceniających.

W pierwszych kadencjach działania KAUT specjalne Grupy Ekspertów opracowywały standardy akredytacyjne dla poszczególnych kierunków studiów. Standardy te zawierały szereg kryteriów, które muszą spełnić jednostki, aby uzyskać akredytację. Intencją twórców procesu akredytacji było, aby standardy przewyższały poziomem minima narzucone przez Ustawodawcę. Na bazie kilkuletnich doświadczeń postanowiono zmienić zasady akredytacji i pod koniec trzeciej kadencji został opracowany nowy wzorzec standardów wspólny dla wszystkich kierunków studiów technicznych.

### **3.3.1 Procedura akredytacyjna**

Procedura akredytacyjna przyjęta przez KAUT obejmuje następujące etapy:

- Wystąpienie wydziału z wnioskiem o udzielenie akredytacji.
- Opracowanie przez szkołę wyższą Raportu Samooceny. Raport ten zawiera szczegółowy opis jednostki ubiegającej się o akredytację, opis warunków kształcenia studentów, omówienie kadry itp. Ważnym aspektem jest również samoocena jednostki pod kątem kreowania kariery zawodowej absolwentów.
- Wizytacja szkoły przez Zespół Oceniający, powołany przez Komisję. Zespół ten bada na miejscu jakość kształcenia w akredytującej się jednostce.
- Opracowanie przez Zespół Oceniający raportu będącego wynikiem wizytacji i przekazanie go do Komisji.
- Na podstawie informacji zebranych w procesie akredytacji Komisja podejmuje decyzję o:
  - udzieleniu akredytacji na 2 lata albo na 5 lat,
  - odroczeniu akredytacji do czasu spełnienia określonych warunków,
  - odmowie akredytacji.



### **3.3.2 Inne działania KAUT**

Równolegle z działalnością ściśle akredytacyjną, Komisja brała czynny udział w przygotowaniu wytycznych do standardów nauczania MENiS. Powołana, z członków KAUT grupa robocza, przygotowała "Standardy nauczania dla kierunków technicznych dla studiów I i II stopnia", które po zatwierdzeniu na posiedzeniach plenarnych KAUT były prezentowane na obradach Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych (KRPUT), przesyłane do RGSzW i MENiS. Wraz z Konferencją Prorektorów ds. Kształcenia Polskich Uczelni Technicznych Komisja przygotowała tekst "Porozumienia Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych w sprawie systemu mobilności studentów MOSTECH",

Komisja zajmowała się problemem praktyk dla studentów uczelni technicznych. W kwietniu 2005 r. przesłane zostały pisma do Konfederacji Pracodawców Polskich, Krajowej Izby Gospodarczej i Business Centre Club z prośbą o pomoc w załatwieniu uregulowań prawnych zachęcających pracodawców do przyjmowania studentów na praktyki i ułatwiających uczelniom ich realizację. Członkowie KAUT brali także udział w pracach Zespołu Bolońskiego Komisji Akredytacyjnej KRASP.

Komisja współpracuje z innymi akredytacyjnymi komisjami środowiskowymi, zarówno w ramach obrad Komisji Akredytacyjnej KRASP, jak i indywidualnych spotkań, konferencji i seminariów, szczególnie z Uniwersytecką Komisją Akredytacyjną i Fundacją Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

## **4. Akredytacja w wymiarze europejskim**

Poważne dyskusje na temat wprowadzenia europejskiego wymiaru systemów zapewniania jakości kształcenia rozpoczęły się w 2001 roku, a w dwa lata później zostały oficjalnie uznane za jedną z najważniejszych kwestii w całym procesie tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej (Komunikat Berliński). Jako element najważniejszy uznano wewnętrzny system zapewniania jakości, czyli własny system uczelni gdyż to co się dzieje w uczelni, jaki jest sposób postępowania rzutuje na całość procesu kształcenia i żadne, nawet najlepsze zewnętrzne systemy tego nie poprawią. W roku 2005 na konferencji ministrów odpowiedzialnych za edukację w Bergen (Komunikat Bergen) został zaakceptowany opracowany przez ENQA raport

*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, który zawiera:

- Europejskie standardy zewnętrznego zapewniania jakości szkolnictwa wyższego (8 punktów),
- *Europejskie standardy dotyczące agencji zewnętrznego zapewniania jakości* (8 punktów),
- zasady tworzenia wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia.

## **5. Zamiast podsumowania**

Dążenie do utworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (EHEA) w naturalny sposób wiąże się ze stworzeniem wzajemnego zaufania instytucji tego szkolnictwa do uzyskiwanych w nich kwalifikacji. Pierwszym krokiem było upowszechnienie zasad Procesu Bolońskiego (Kraśniewski 2006, Woźnicki 2001), który dzisiaj, mniej lub bardziej precyzyjnie, jest stosowany w prawie całej Europie (i nie tylko). Zatem niezbędne jest stworzenie pewnej struktury umożliwiającej porównywalność kwalifikacji uzyskiwanych w różnych instytucjach edukacyjnych.

Idea Europejskich Ram Kwalifikacji pojawiła się w roku 2004, wkrótce przez Komisję Europejską została sformułowana propozycja ich utworzenia, a także pierwsze propozycje (Ramowa Struktura Kwalifikacji 2005). W kwietniu 2008 roku Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej opublikowały *Zalecenie w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2008). W załączniku do tych *Zaleceń*.. opisano osiem poziomów kwalifikacji, które zostały zaprojektowane tak, aby mogły spełniać rolę punktu odniesienia dla różnych systemów i Ram Kwalifikacji w Europie.

Europejskie Ramy Kwalifikacji mają być wspólnym punktem odniesienia, dzięki któremu możliwe będzie porównanie, przetłumaczenie kwalifikacji zdobytych w różnych krajach. Opisy poziomów efektów kształcenia (tzw. deskryptory) mają charakter bardzo ogólny (generyczny). Są to zatem sformułowania odnoszące się do wielu dziedzin jednocześnie i wymagają skonkretyzowania w ramach każdej z dziedzin. Stanowią one na istotne cechy,

tworząc „wspólny mianownik” dla wielu konkretnych efektów uczenia się. Deskryptory generyczne niewiele mówią o konkretnych efektach uczenia się i o konkretnych uzyskiwanych kwalifikacjach. Są to zatem ramy, które wymagają pełniejszego opisu (Sławiński 2009, Chmielecka 2009).

Obecny system kształcenia, zdobywania kwalifikacji w Polsce opiera się w dużej mierze na narzuconych standardach i kryteriach opisujących proces za pomocą wypisanych treści kształcenia i lat formalnego nauczania. Oznacza to, że nadawanie kwalifikacji oparte jest na założeniu, że tylko przejście przez cykl nauczania może dać wiedzę i umiejętności pozwalające na wydanie odpowiedniego certyfikatu. Podejście proponowane w Ramach Kwalifikacji kładzie główny nacisk na efekty uczenia się, na to co absolwent wie, co potrafi zrobić, a nie jaka szkołę ukończył i jak długo się w niej uczył.

Ramy Kwalifikacji są także nierozdzielnie powiązane z problematyką kształcenia. W załączniku III do wspomnianych *Zaleceń* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2008) zapisane zostały również wspólne zasady zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym:

- zapewnianie jakości jest podstawą prawidłowego działania systemu Ram Kwalifikacji,
- zapewnianie jakości powinno być integralną częścią wewnętrznego zarządzania instytucjami, które kształcą i szkolą,
- zapewnianie jakości wymaga regularnego oceniania zewnętrznego tych instytucji,
- agencje, które monitorują instytucje kształcące, powinny być poddawane regularnym przeglądom,
- zapewnianie jakości powinno obejmować kontekst oraz proces kształcenia i zwracać uwagę na efekty uczenia się,
- systemy zapewniania jakości powinny mieć spójne, kompleksowe metody działania, w tym także procedury służące poprawie,
- działania na rzecz zapewniania jakości na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym powinny być koordynowane,
- zapewnianie jakości wymaga stałej współpracy na wszystkich poziomach i we wszystkich systemach kształcenia, zarówno w poszczególnych państwach członkowskich, jak i we Wspólnocie Europejskiej jako całości.

W październiku 2009 r. Minister NiSzW powołał zespoły do opracowania opisu efektów kształcenia dla ośmiu obszarów - w tym dla obszaru kierunków technicznych. W lutym 2010 r. zespoły zakończyły swoją pracę.

Przygotowano:

- opisy tablice efektów uczenia się dla trzech podstawowych stopni kształcenia wyższego (poziomy 6-8 Ram Europejskich) w działach wiedzy, umiejętności i postaw,
- analizę ich zgodności z tabelami deskryptorów Europejskich Ram Kwalifikacji, Bolońskiej Ramy Kwalifikacji i innymi systemami (np. EUR-ACE),
- zasady profilowania studiów na podstawie efektów uczenia się,
- wytyczne do budowy programów studiów na bazie efektów kształcenia, w tym przykładowe rozwiązania, uwagi dotyczące mobilności pionowej i poziomej,
- uwagi dotyczące walidacji efektów kształcenia w sposób właściwy dla Ram Kwalifikacji,
- uwagi dotyczące potrzebnych zmian w akredytacji programów studiów.

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji wymaga ogromnych zmian, przede wszystkim w sposobie myślenia o realizacji procesu kształcenia. Z jednej strony wprowadzenie KRK to danie szansy dobrym uczelniom i jednostkom na realizację własnych, ambitnych programów kształcenia, z drugiej to konieczność przetworzenia istniejących programów poprzez określenie ich efektów kształcenia. Trzeba zastanowić się co chcemy osiągnąć, absolwenta o jakich cechach „wyprodukować”, potem przemierzyć do tego nasze możliwości – no i stworzyć program kształcenia.

Podobnie zmieniony musi zostać cały system akredytacji. Trzeba przejść od oceny „wejścia” – czyli zasobów ludzkich, materialnych i innych – do oceny „wyjścia”, do oceny efektu końcowego, oceny czy program studiów realizuje przyjęte założenia, czy osiągnięte zostały założone efekty kształcenia.

Teraz okres najtrudniejszy, przekazanie tego środowisku i przekonanie środowiska do niezbędnych zmian. Brak akceptacji może spowodować, że wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji będzie potraktowane jedynie formalnie, że praktycznie niewiele się zmieni, a to będzie skazaniem naszego systemu szkolnictwa wyższego na zaściankowość, na wyrzucenie na margines zmian dziejących się w Europie.

## **Literatura (wybrane pozycje)**

- Chmielecka, E. (red.) (2009) *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Kraśniewski, A. (2006) *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa: MEiN, 2006.
- Kraśniewski, A., Macukow, B., Witkowski, M. (1999) *Projekt zapewniania jakości kształcenia w Politechnice Warszawskiej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Macukow, B. (red.) (2007) *System zapewniania jakości kształcenia w Politechnice Warszawskiej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Pawlikowski, J.M. (2006) *Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego*, Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (A Framework for Qualification of the European Higher Education Area)* (2005), Kopenhaga: Duńskie Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Denmark, wyd. polskie Warszawa: MEN.
- Saryusz-Wolski, T., Chojnacka, E., Macukow, B. (1997) *Pewne koncepcje doskonalenia jakości kształcenia*, Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Sławiński S. (red.) (2009) *Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Sobczak, R. (red.) (2009) *Jakość kształcenia w aspekcie oceny PKA*, Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Szulc T. (red.) (2007) *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, Warszawa: KRASP, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Witkowski, M. (1998) *Koncepcja wyższego szkolnictwa zawodowego*, Polityka Społeczna, rocznik XXV, nr.9, str. 17-20.
- Woźnicki, J. (red.) (2008) *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*, Warszawa: KRASP, FRP, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Wójcicka, M. (red.) (1997) *Zapewnianie jakości kształcenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Wójcicka, M., Urbanikowa, J. (red.) (2001) *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wydawnictwo Przemysłowe WEMA CBPNiSW UW.

*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Zalecenia Parlament Europejski Rada, C111 z 6.5.2008, str.1-7.*