

**Gordon Stanley**

# WYZWANIA NA DRODZE DO STWORZENIA GLOBALNYCH STANDARDÓW I KWALIFIKACJI – SIŁĄ NAPEŁDOWĄ ZMIAN W SYSTEMACH SZKOLNICTWA

## 1. WSTĘP

Polityka społeczna na świecie skupia się dziś na edukacji w niespotykany dotąd sposób. Usługi społeczne stały się ważnym aspektem handlu dla wielu krajów, a popyt na kapitał ludzki rośnie na całym świecie<sup>1</sup>. Wyższe wykształcenie jest postrzegane jako ważny składnik rozwoju ludzkiego i społecznego, a kierunki polityki<sup>2</sup> w odniesieniu do niego stają się centralne w polityce gospodarczej i społecznej zarówno krajów rozwiniętych, jak i rozwijających się. Bezpośrednią tego konsekwencją jest ekspansja szkolnictwa wyższego wynikająca z polityki rządów, by zwiększyć udział w nim i dostęp do niego. Główne wyzwania dla rządów wynikające z tego globalnego trendu dotyczą rozszerzenia finansowania oraz zapewnienie utrzymania standardów.

Rozwój kapitału ludzkiego i społecznego jest postrzegany jako siła napędowa narodowej konkurencyjności w coraz bardziej powiązanim wewnątrznie globalnym świecie. Prowadzi to do wzrostu troski zarówno sektora publicznego, jak i prywatnego o efektywność procesów odpowiedzialnych za zapewnienie dobrych wyników edukacyjnych. To, co dzieje się w szkolnictwie dzisiaj, nie jest już tylko przedmiotem zainteresowania edukatorów i pracowników akademickich. Inni udziałowcy chcą być bardziej bezpośrednio zaangażowani.

„Gwałtowny wzrost koncentracji czasu, uwagi i funduszy podniósł szkolnictwo wyższe do problemu nowej wyższej rangi dla rządów, korporacji,

---

<sup>1</sup> A. Bashir, *Trends in International Trade in Higher Education*, Education Working Paper Series, nr 6, The World Bank, Washington 2007.

<sup>2</sup> S. Bassanni, S. Scarpetta, *Does Human Capital Matter for Growth in OECD Countries? Evidence from Pooled Group Mean Estimates*, OECD Economics Department Working Papers, no. 282, Paris 2001.

instytucji, rodzin i ludzi na całym świecie. Światowy imperatyw wykształcenia stwarza konieczność skupienia uwagi społecznej na tym, jak osiągnąć i mierzyć wyższą zawartość wykształcenia, naukę wyższej jakości oraz lepsze wskaźniki osiągnięć, aby gospodarki rozwijały się, a społeczeństwo się doskonaliło”<sup>3</sup>.

Kiedy uczelnie były małymi elitarnymi instytucjami na marginesie świadomości społecznej, w zasadzie pozostawiano im samym decyzje dotyczące własnych zadań. Ich reputacja zależała od tego, czy były częścią społeczności międzynarodowej, w której naukowcy i badacze zdobywali swoją indywidualną reputację poprzez publikacje oraz naukową wymianę informacji i wizyty. Jednakże sektor ten rozrósł się zbyt gwałtownie, by te tradycyjne formy budowy i utrzymania reputacji mogły przetrwać. Zmiana elitarności wyższego wykształcenia na jego masowość oznacza zmianę zainteresowania polityki społecznej z peryferyjnego na centralne.

W tym kontekście zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym rozwinęło się szczególne zainteresowanie wynikami osiąganymi w szkolnictwie: Jak dobry jest nasz system szkolnictwa? Czy jego standard jest porównywalny do standardów w innych krajach? Pytania takie są stawiane ze względu na kluczowy charakter kapitału ludzkiego i społecznego. Wyzwaniem dla systemów edukacji jest próba odpowiedzi na te pytania i odniesienia się do pojawiającej się tendencji do stworzenia globalnych norm kwalifikacji i standardów.

Rozważania w tym rozdziale będą dotyczyły wyzwań dla narodowych systemów szkolnictwa na światowym rynku kapitału ludzkiego, który wymusza mobilność studentów, wyższy udział i potrzebę trwałości standardów oraz porównywalności kwalifikacji. Dokonany będzie również przegląd podejść do powiązania kwalifikacji z powszechnymi standardami i wynikami.

## 2. KONKURENCYJNOŚĆ RYNKU PRZEPLYWU KAPITAŁU LUDZKIEGO ORAZ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Częścią globalizacji stał się znaczny przepływ kapitału ludzkiego. Globalni pracodawcy chętnie rekrutują i przesuwać pracowników tam, gdzie prowadzą swoje operacje lub gdzie jest to najbardziej opłacalne. Mimo to, Johnson i Wolf zwrócili ostatnio uwagę na fakt, że międzynarodowy ruch

<sup>3</sup> S. Fernie, N. Pilcher, *National Qualification Frameworks: Developing Research perspectives*, „Quality in Higher Education”, 2009, 15, 3, s. 221–232.

ludzi jest w wielu sytuacjach bardziej kontrolowany w XXI wieku aniżeli to miało miejsce w wieku XIX<sup>4</sup>.

W XIX wieku, jeśli ludzi stać było na podróżowanie, z nielicznymi wyjątkami świat w zasadzie stał otworem dla ich migracji. Dzisiaj większość krajów kontroluje imigrację. Coraz częściej taka kontrola transgranicznego ruchu ludności odbywa się poprzez wprowadzenie systemu pozwoleń na pracę (zobacz np. Media Report (2010) nt. australijskich zasad migracji dla osób z kwalifikacjami). Te zwykle wymagają formalnie potwierdzonego poziomu wykształcenia oraz specjalnego przeszkolenia zawodowego. Czasem stosuje się kontyngenty na wyraźnie określone rodzaje zawodów, których brak na rynku pracy. W pewnym sensie ruch na rynkach kapitału ludzkiego w ostatnich czasach uległ nawet większemu ograniczeniu aniżeli przepływ pieniędzy na rynkach kapitałowych.

Wraz z wprowadzeniem tej nowej kontroli dostęp do zatrudnienia wymaga potwierdzenia osiągnięć zgodnych ze standardami edukacyjnymi i zawodowymi uznawanymi w danym kraju lub bloku regionalnym. Staje się to podstawową cechą narodowych i regionalnych porozumień i prowadzi do potrzeby lepszego skupienia się na wyzwaniu, by osiągnąć globalne standardy w zakresie kwalifikacji i umiejętności edukacyjnych i zawodowych.

Przede wszystkim dzięki naciskom OECD i UNESCO<sup>5</sup> centralne miejsce szkolnictwa wyższego w rozwoju kapitału ludzkiego trafiło do zadań polityki krajów rozwijających się. Narody rozwijające się rozbudowują własne systemy i równocześnie w coraz większej liczbie wysyłają studentów do krajów rozwiniętych.

Rynek studentów zagranicznych gwałtownie rośnie i staje się bardzo konkurencyjny. W skali światowej został odnotowany 59 procentowy wzrost z 1,9 miliona zagranicznych studentów w roku 2000 do 3 milionów w 2007 roku<sup>6</sup>. Jak wskazał Bashir<sup>7</sup>, nastąpiła również zmiana typu ruchu studentów zagranicznych z krajów rozwijających się do krajów rozwiniętych ze statusu fundowanego-pomocowego do statusu opartego na czesnym. Tak więc szkol-

<sup>4</sup> S. Johnson, A. Wolf, *Qualifications and Mobility in a Globalizing World: Why Equivalence Matters*, „Assessment in Education: Principles, Policy and Practice”, 2009, 16, 1, s. 3–11.

<sup>5</sup> S. Bassanni, S. Scarpetta, *Does Human Capital...*, op. cit.

<sup>6</sup> J. McNamara, A. Williamson, *Measuring and Benchmarking the Internationalization of Education*, British Council and Economist Intelligence Unit, London 2010, [http://www.britishcouncil.org/going\\_global\\_4\\_-\\_shaping\\_the\\_next\\_generation\\_-\\_j\\_namara\\_a\\_williamson\\_-\\_pp.pdf](http://www.britishcouncil.org/going_global_4_-_shaping_the_next_generation_-_j_namara_a_williamson_-_pp.pdf)

<sup>7</sup> A. Bashir, *Trends in International...*, op. cit.

nictwo wyższe stało się towarem handlowym z dużymi transferami płatności. Spośród czołowych ośmiu krajów goszczących studentów zagranicznych tylko trzy nie eksportują szkolnictwa wyższego na zasadach handlowych. Systemy szkolnictwa wyższego w wielu krajach rozwiniętych stały się uzależnione od dochodu pochodzącego z czesnego wpłacanego przez studentów z krajów rozwijających się.

Międzynarodowy rynek studentów dywersyfikuje się, ponieważ niektóre kraje rozwijające się również stawiają na internacjonalizację swoich systemów. Ich inwestycje stają się dojrzałe, a wraz z tym niektóre rozwijające się systemy szkolnictwa wyższego zaczynają przesuwac się w międzynarodowych rankingach porównujących uniwersytety. Wiele koncentruje się na tym, by ich instytucje poprawiły swoje wyniki we wskaźnikach badawczych, które dominują w międzynarodowych rankingach. Chiny, Brazylia i Indie odnotowują obecnie większy wzrost liczby artykułów publikowanych w czasopismach naukowych niż USA, które do niedawna było światowym liderem<sup>8</sup>.

Duża część pieniędzy pochodząca od studentów zagranicznych to środki prywatne; ludzie kupują sobie szansę podniesienia możliwości zawodowych, których nie mają w swoim kraju, ze względu na popyt na dostęp do szkolnictwa wyższego lub postrzeganie poziomu instytucji krajowych jako niski. Bashir tak przedstawia siłę napędową tego ruchu:

„Generalnie, popyt pracodawców na wykwalifikowaną siłę roboczą, która może być wykorzystana w różnych miejscach geograficznych lub może pracować w zespołach międzynarodowych, wynikający ze wzrastającej integracji rynków produktów i czynników, jest silnym czynnikiem wpływającym na rosnący popyt studentów na kwalifikacje uznawane w skali międzynarodowej. Kwalifikacje takie umożliwiają studentom dostęp do światowego rynku wysoko wykwalifikowanej pracy, co daje im wysoki zwrot z ich inwestycji”<sup>9</sup>.

W sposób wyraźny światowy program kapitału ludzkiego skutkuje popytem na porównywalne standardy i kwalifikacje dostarczane przez wiele różnych modeli szkolnictwa wyższego.

<sup>8</sup> C. Cookson, *China Scientists Lead World in Research Growth*, Retrieved from Financial Times UK, January 25, 2010 (FT.com)

<sup>9</sup> A. Bashir, *Trends in International...*, op. cit., s. 7.

### 3. WYZWANIA W SFERZE FINANSOWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Znaczenie kapitału ludzkiego stwarza wyzwanie dla inwestycji i regulacji rządowych w dziedzinie szkolnictwa wyższego i szkolenia zawodowego. Koszty zapewnienia masowego wykształcenia wyższego i szkolenia zawodowego wzrosły tak bardzo, że rządy nie są w stanie ich udźwignąć bez większego udziału sektora prywatnego i samych studentów.

Większość rządów przyjęła programy opłat i pożyczek, które często są spłacane w trybie uzależnionym od dochodów z zatrudnienia. Jednakże nawet gwarantowanie i subsydiowanie pożyczek przez rządy staje się dla nich problemem ze względów fiskalnych.

Wraz z dużym w ostatnich latach wzrostem udziału w studiach w krajach rozwijających się stopa zwrotu dla osób inwestujących w swoje wykształcenie wydaje się spadać, co zmniejsza atrakcyjność tej formy inwestycji osobistej. Dopóki rynek pracy nie będzie w stanie wchłonąć ogromnego wzrostu liczby absolwentów uniwersytetów, mało prawdopodobne, by stopa zwrotu dla 10–15 procent populacji wiekowej studiującej na uniwersytetach w przeszłości mogła się utrzymać dla 50 procent populacji wiekowej studiującej obecnie.

Pewne oznaki zmiany stopy zwrotu pojawiają się też w Zjednoczonym Królestwie. Nicola Woolcock odnotowała ostatnio, że kwalifikacje drugiego cyklu studiów, takie jak dyplom magistra, nie ma już tej wagi jak kiedyś ponieważ rzesze magistrów konkurują na rynku pracy w Wielkiej Brytanii<sup>10</sup>.

Badanie zlecone przez British Library oraz Higher Education Policy Institute (HEPI) wykazało, że maleje korzyść z uzyskania drugiej specjalizacji po skończeniu studiów. W 2003 roku absolwenci podejmujący studia podyplomowe zarabiali przeciętnie 18% więcej niż ich koledzy, którzy uzyskali stopień akademicki pierwszej klasy, a 31% więcej niż ci, którzy uzyskali dyplom klasy drugiej (2:1). W 2008 roku współczynniki te spadły odpowiednio do 15% i 27%. Woolcock przedstawia następujący wniosek:

„Sytuacja taka stanowi niemały powód do zmartwienia, jeśli oczekuje się, że więcej studentów będzie podejmować studia podnoszące kwalifikacje, by odróżnić się od swych kolegów, w sytuacji kiedy zwrot finansowy tych studiów maleje (a koszty rosną), dla osób wywodzących się ze środowisk mniej zamożnych wzięcie pod uwagę takich studiów może się stać znacznie trudniejsze”.

<sup>10</sup> N. Woolcock, *Poor Reward for a Masters: Post-graduates Find Pay Premium Eroded*, z *The Times*, styczeń 21, 2010, <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/education/article6996004>

Rząd Zjednoczonego Królestwa musi poradzić sobie z ogromnym długiem, chce jednak, by uniwersytety nadal były ‘światowej klasy’ i dostępne. W połowie ostatniej światowej recesji ówczesny brytyjski Sekretarz Stanu ds. Biznesu, Innowacji i Umiejętności, Peter Mendelson, opublikował *UK Higher Ambitions Policy Paper*, w którym stwierdził:

„Rząd nie odstąpi od swego zobowiązania do zapewnienia szerszego udziału w studiach i dostępu do naszych uniwersytetów. Szkolnictwo wyższe wyposaża ludzi w umiejętności wymagane przez globalizację i gospodarkę opartą na wiedzy, a zatem daje dostęp do wielu najlepszych miejsc pracy w kraju. Każdy, niezależnie od pochodzenia, ma prawo do równych szans na zdobycie takich korzyści”<sup>11</sup>.

Zdając sobie sprawę z tego, że kierunki polityki są ogłaszane w okresie finansowych ograniczeń, powiedział jednak:

„Będziemy musieli skupić się na środkach tam, gdzie dadzą one największy zwrot w postaci jakości oraz korzyści społecznych i ekonomicznych. Zgodnie z wszelkim prawdopodobieństwem będzie to oznaczać większą koncentrację badań tam, gdzie są najsilniejsze instytucje. Powinno to również spowodować większy nacisk na wartość zróżnicowania misji naszych uniwersytetów”<sup>12</sup>.

W sytuacji kiedy nowy rząd stoi w obliczu znacznych cięć w wydatkach publicznych, naciski, by obciąć finansowanie rządowe dla brytyjskich uniwersytetów, będą wywierane nadal. W obliczu redukcji finansowania rządowego jednym z wymogów stojących przed brytyjskimi uniwersytetami jest zapewnienie utrzymania działalności na poziomie zgodnym z wymaganymi standardami.

Osiągnięcie minimalnych standardów nie jest już wystarczające dla uniwersytetów brytyjskich, ponieważ muszą one mieć standardy dostatecznie wysokie, by nadal ściągać studentów zagranicznych płacących pełne czesne, od których są coraz bardziej zależni, jeśli chodzi o dochód. Oczywiście, nie jest to tylko problem brytyjski, ale problem, z którym spotyka się wiele krajów rozwiniętych, których szkolnictwo wyższe zaczyna się uzależniać od studentów płacących czesne.

Jedną z reakcji na zapotrzebowanie i trudności z utrzymaniem głównego finansowania ze strony rządów były kroki w kierunku pozyskania większych inwestycji prywatnych na wszystkich szczeblach edukacji. Skoro bezpośrednie granty rządowe maleją, a pośrednie subsydia rządowe w formie ulg podat-

<sup>11</sup> P. Mandelson, *Higher Ambitions: The Future of Universities in a Knowledge Economy*, Department for Business, Innovation and Skills, London 2009, s. 3.

<sup>12</sup> P. Mandelson, *Higher Ambitions: The Future...*, op. cit., s. 4.

kowych dla darczyńców i inne zachęty dla przemysłu finansującego projekty stają się coraz ważniejsze w tym sektorze, więc instytucje szkolnictwa wyższego stają się bardziej korporacyjne w swych aspiracjach i funkcjach.

Zarówno w edukacji podstawowej, jak i szkolnictwie wyższym większość prywatnych operatorów to jak dotąd instytucje będące własnością i kierowane przez zarządy powiernicze typu non-profit. Instytucje komercyjne są często spotykane w obszarach szkolenia zawodowego i dla potrzeb przemysłu. Sytuacja zmienia się obecnie w sferze komercyjnego szkolnictwa wyższego, które staje się najszybciej rozwijającym się sektorem na świecie. Wielu mniejszych operatorów, aby wejść na rynek, pasożytuje na systemach krajowych i wybiera obszary niezaspokojonego popytu oraz niewygórowanych wymagań infrastrukturalnych.

Podczas gdy konkurencja operatorów komercyjnych okazuje się korzystna ze względu na nacisk na wydajność, jaki wywierają na tradycyjnych operatorów, istnieje problem dotyczący tego, czy utrzymywana jest jakość. Specjalną uwagę należy poświęcić graczom niszowym, którzy są niedokapitalizowani i raczej operatorami na małą skalę. Biorąc pod uwagę ich motyw zysku i stosunkowo przystępną cenę, zmartwienie polega głównie na tym, jak wypadają oni pod względem wyników w porównaniu z tradycyjnymi instytucjami szkolnictwa wyższego. W dalszym ciągu powszechną odpowiedzią jest postulat lepszych gwarancji dostarczania oczekiwanych standardów.

#### 4. GLOBALNE NACISKI W SPRAWIE REGULACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Roger King<sup>13</sup> wskazał, że nacisk na rolę uniwersytetów w rozwoju kapitału ludzkiego doprowadził do rosnącego światowego zainteresowania regulacjami dotyczącymi uniwersytetów. King uważa, że uniwersytety coraz bardziej widzą się jako część międzynarodowego trendu, w którym urynkowienie stało się regulacją samą w sobie. Urynkowienie obejmuje procesy celowej standaryzacji, normatywnego umiędzynarodowienia oraz rynków jako rozwiązań dla problemów koordynacji i kolektywnego działania, jak również zarządzania hierarchicznego.

<sup>13</sup> R. King, *Governing Universities Globally: Organisation, Regulation and Rankings*, Edward Elgar, London 2009.

Chociaż można przekonywać, że światowe siły urynkowania stają się potężną siłą napędową samoregulacji, w większości krajów rządy są wciąż głównym dostawcą funduszy i subwencji dla szkolnictwa wyższego. Jako takie są uważane za ciała odpowiedzialne za zapewnienie jakości systemów w ich jurysdykcji. Nowoczesne podejście do odpowiedzialności oznacza, że rządy są pod presją, by uczynić szkolnictwo wyższe odpowiedzialnym, nawet jeśli to one są odpowiedzialne. Wyzwaniem jest stworzenie odpowiedniego systemu regulacji i odpowiedzialności, który dostarczy wiarygodnych danych na temat wyników.

Wzmoczona rozbudowa szkolnictwa wyższego i rozwój instytucji wywarł nacisk na rządy, by opracowały procesy regulacyjne zapewniające studentom uzyskanie odpowiednich wyników od wszystkich operatorów szkolnictwa wyższego. W większości krajów podejście do regulacji szkolnictwa wyższego i kwalifikacji było związane z opracowaniem procesów akredytacji i rejestracji, ram kwalifikacji oraz procesów zapewnienia jakości.

Ponadto zawody mają zazwyczaj swoje własne, sobie właściwe krajowe procesy akredytacji stosowane w celu zapewnienia osiągnięcia kompetencji i standardów zawodowych. W wielu przypadkach stają się one powszechne poza granicami narodowymi poprzez współdziałanie międzynarodowych rad krajowych stowarzyszeń zawodowych, których wspólnym celem jest zapewnienie światowej akceptacji odpowiednich kwalifikacji do wykonywania zawodu.

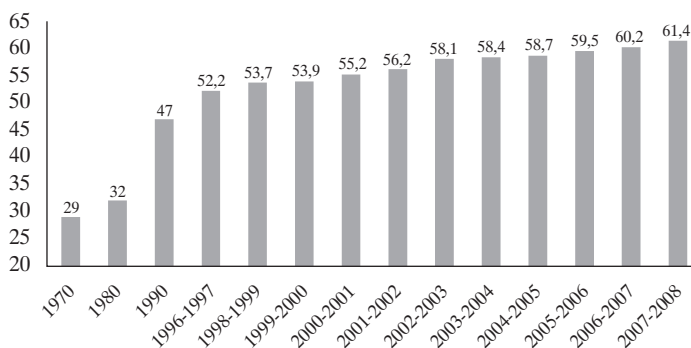
Historycznie procesy te rozpoczęły się na poziomie krajowym, a podstawową troską było osiągnięcie standardów wymaganych dla celów krajowych. Mimo takich procesów, pojawiają się ciągle pytania dotyczące tego, jak są one skuteczne pod względem utrzymania standardów. Na przykład, w Wielkiej Brytanii rozrost szkolnictwa wyższego dokonał się na podstawie założenia, że wszystkie uniwersytety stosują powszechnie obowiązujące standardy. Uznano, że oparty na równorzędnym poziomie system egzaminatorów zewnętrznych zapewnia odpowiednie sprawdzenie utrzymania tych powszechnych standardów.

Mimo tego zewnętrznego procesu ujednolicenia oceniania, dane na temat osiągnięć studenta w Wielkiej Brytanii zwróciły uwagę na problem związany z inflacją ocen. Sceptycyzm dotyczy wskaźników dotyczących wyników dyplomowych, tzw. pierwszej i wyższej drugiej klasy. Jak widać na rys. 1, odsetek absolwentów z wynikiem pierwszej klasy (A) oraz wyższej drugiej klasy (B) na przestrzeni lat stale wzrastał.



Rysunek 1

Procent wydanych dyplomów z oceną „dobry” lub „bardzo dobry”  
w brytyjskim szkolnictwie wyższym



Data source: 1970–1990, MacFarlane (1992); 1996–2008, IUSSC report (2009), vol. 1, pp. 107.

Rysunek pokazuje duży wzrost w latach 1980–1990 oraz bardziej umiarkowane wzrosty od tamtego czasu. W odpowiedzi na zarzut, że kompresja lub inflacja ocen występuje w wyniku manipulacji, a nie osiągnięć, przedstawiono pięć twierdzeń:

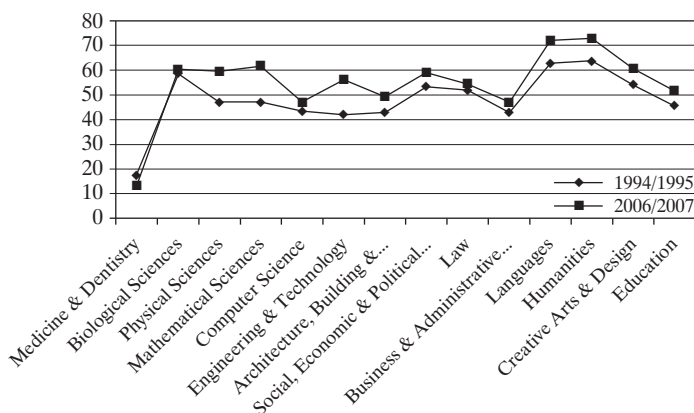
- Studenci są dobrze przygotowani, a uniwersytety ściągają lepszych studentów.
- Studenci pracują intensywniej niż w przeszłości.
- Jakość nauczania wzrosła, mimo zwiększonej liczebności studentów w grupach.
- Ocenianie jest bardziej rygorystyczne niż kiedykolwiek w przeszłości.
- Standardy akademickie są pod kontrolą Agencji Zapewnienia Jakości.

Wszystkie te twierdzenia mogą się wydawać racjonalne, ale argumenty na ich korzyść nie są tak silne jak wiarygodne wytłumaczenie wzrostu ilości ocen najwyższej klasy. Przede wszystkim kwalifikacje wstępne (maturalne) jako takie zostały skrytykowane z powodu dowodów poważnego zawyżania ocen<sup>14</sup>. Być może więcej pytań pojawi się w związku z faktem, że podnoszenie ocen, co interesujące, zmienia się w zależności od dziedziny studiów, jak to pokazano na rys. 2.

<sup>14</sup> G. Stanley, J. Tognolini, *Performance With Respect to Standards in Public Examinations*, Proceedings of the 34th IAEA Conference, UK, Cambridge 2008.

Rysunek 2

Procent wydanych dyplomów z wyróżnieniem lub oceną „bardzo dobry”  
w brytyjskim szkolnictwie wyższym



Źródło: HESA.

Na rysunku 2 niektóre dziedziny studiów utrzymują całkiem stałe proporcje na przestrzeni czasu, podczas gdy inne wykazują znaczące skoki. Yorke wspólnie z innymi autorami ustalił, że 22 procent brytyjskich dyplomów pierwszej klasy w dziedzinie matematyki było na poziomie pierwszej klasy, ale dla prawa było to tylko 4 procent<sup>15</sup>. Wyciągnęli oni wniosek, że to zróżnicowanie ma niewiele wspólnego z jakąkolwiek dającą się określić miarą wkładu.

Podnosi to kwestię, czy jakieś dziedziny studiów mogą być bardziej niż inne skłonne do zawyżania ocen. Chociaż można sądzić, że dawanie wyższych ocen zachęca do dyscypliny, istnieją dowody, że nie może to być ważniejsze od innych form nacisków konkurencyjnych między dziedzinami studiów<sup>16</sup>.

Sugestie na temat inflacji ocen nie dotyczą wyłącznie Wielkiej Brytanii. Wykorzystując dane samodzielnie skompletowanych ocen, Kuh i Huh<sup>17</sup> stwierdzili, że średnia ocen wzrosła we wszystkich typach uczelni w USA

<sup>15</sup> M. Yorke, P. Barnett, P. Bridges, P. Evanson, C. Haines, D. Jenkins, P. Knight, D. Scurry, M. Stowell, H. Wolf, *Does Grading Method Influence Honour Degree Classification?*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 2002, 27, 3, s. 269–279.

<sup>16</sup> G. Stanley, R.G. MacCann, *Incorporating Industry Specific Training Into School Education: Enrolment and Performance Trends in a Senior Secondary System*, „Journal of Vocational Education and Training”, 2009, 61, s. 459–466.

<sup>17</sup> G. Kuh, S. Hu, *Unraveling the Complexity of the Increase in College Grades from the Mid-1980s to the Mid-1990s*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 1999, 21, s. 1–24.

w latach 80. i 90., a najbardziej na uczelniach badawczych. Analizując dane instytucjonalne z krajowych reprezentatywnych zestawień danych dotyczących USA, Adelman przedstawił średni wzrost ocen między dekadami lat 80. i 90., ale nie między dekadami lat 70. i 80. Eaton i Eswaran<sup>18</sup> zbadali czasową serię danych dotyczącą ocen w różnych dyscyplinach na trzech uniwersytetach kanadyjskich. Były tam stałe i znaczące różnice między dyscyplinami zarówno pod względem odsetka studentów, którzy otrzymali wysokie oceny, jak i średniej ocen. Bardzo duża część tych różnic została uzasadniona innymi standardami oceniania.

Oczywisty brak związku między wzrostem liczby wysokich ocen a zmianą wkładu jest na pierwszy rzut oka dowodem na występowanie inflacji ocen. Kiedy od nauczycieli akademickich wymaga się wystawiania ocen zgodnie z określonymi proporcjami populacji studentów (tzw. 'grading on curve'), inflacja ocen nie stanowi problemu<sup>19</sup>. Jednakże ze względu na to, że współczesna praktyka wymaga oceny w celu dostarczenia informacji na temat wyników edukacji, coraz powszechniejsze<sup>20</sup> stają się raporty rezultatów oparte na jednolitych standardach.

Oparte na standardach raporty dotyczące osiągnięć studentów w zasadzie nie ograniczają liczby studentów, którzy mogą otrzymać daną notę. Uzyskanie stopnia jest zależne wyłącznie od oceny pracy studenta z uwzględnieniem odpowiedniego standardu dla tego stopnia. Oceny takie potencjalnie mogą być przedmiotem lokalnej interpretacji, która niekoniecznie musi być stała na przestrzeni czasu. Zazwyczaj na studiach pierwszego cyklu oceny mogą zależeć od konkretnego nauczyciela. To potencjalnie pozwala, by przydział ocen dryfował i istnieje wiele zachęt do tego, by to dryfowanie szło w górę i powodowało inflację ocen. Niektóre powody, dla których postuluje się więcej standaryzacji i złagodzenie standardów, zostały wyrażone przez Coates'a:

„Wśród instytucji z własną akredytacją ocena kompetencji i zdolności studentów jest w większości prowadzona przez kadrę nauczającą – nawet w ramach programów podlegających ścisłym regulacjom. Nauczyciele mają swobodę kształtowania zawartości programów i pedagogiki i oceniają jakość wyników, często stosując lokalne materiały, procesy i formy oceniania. Współ-

<sup>18</sup> C.B. Eaton, M. Eswaran, *Differential Grading Standards and Student Incentives*, Canadian Public Policy/Analyse de Politiques, 2008, Vol. 34, No. 2, s. 215–236.

<sup>19</sup> J. Tognolini, G. Stanley, *Standards-Based Assessment: a Tool and Means to the Development of Human Capital and Capacity Building in Education*, „Australian Journal of Education”, 2007, 51, 2, s. 129–145.

<sup>20</sup> D.R. Sadler, *Specifying and Promulgating Achievement Standards*, „Oxford Review of Education”, 1987, 13, s. 191–209.

praca, dostosowanie się do wymogów akredytacyjnych, outsourcing oraz wykorzystanie standardowych materiałów doprowadziło do znacznej ‘uogólnialności’. Jednakże generalnie egzaminatorzy oraz zadania dostarczające środków określania standardów osiągnięć uczniów zostały odniesione do ram lokalnych, w których pojawiły się interakcje edukacyjne”<sup>21</sup>.

Troska o inflację ocen i utrzymanie standardów doprowadziły do tego, że rządy zajęły stanowisko w sprawie adekwatności zapewnienia jakości i środków regulacyjnych. W Zjednoczonym Królestwie *Komitet Izby Gmin ds. Innowacyjności, Uniwersytetów, Nauki i Umiejętności* w swym 11. Raporcie stwierdził:

„Przede wszystkim w Anglii system zapewnienia stałych krajowych standardów w instytucjach szkolnictwa wyższego jest przestarzały, nieadekwatny i pilnie potrzebuje wymiany. Aktualne ustalenia z każdym z uniwersytetów odpowiedzialnych za własne standardy nie zaspokajają już potrzeb masowego systemu szkolnictwa wyższego w XXI wieku z dwoma milionami studentów.

Biorąc pod uwagę wielkość kwot, jakie podatnik wydaje na uniwersytety, jest nie do przyjęcia – jak stwierdziliśmy w trakcie badań – by rektorzy nie mogli udzielić jasnej odpowiedzi na proste pytanie, czy studenci uzyskujący dyplom pierwszej klasy z wyróżnieniem na różnych uniwersytetach osiągnęli taki sam poziom standardów intelektualnych. To musi się zmienić. Postulujemy zmianę QAA (Agencji Zapewnienia Jakości) na niezależną Agencję Jakości i Standardów, która miałaby uprawnienia, jeśli trzeba – statutowe, do pilnowania, monitorowania i przedstawiania raportów na temat standardów”<sup>22</sup>.

W Australii, gdzie uznanie stopni akademickich w skali globalnej uważa się za podstawę trwałości jej ogromnego sektora eksportu szkolnictwa, Brendan Nelson, kiedy był Federalnym Ministrem Szkolnictwa, podniósł podobne problemy systemu:

„Przez lata stawiane były zarzuty, że standardy uniwersyteckie spadają. Niektórzy krytycy twierdzą, że niektóre uniwersytety oferują obecnie kursy pozbawione intelektualnego rygoru i że mamy do czynienia z ‘uproszczonymi’ uniwersytetami. Istnieją również obawy dotyczące obniżenia jakości studentów wstępujących na uniwersytety, ale nie potwierdzają tego dostępne dane.

<sup>21</sup> H. Coates, *New Directions in Quality Management*, [w:] C.S. Nair, L. Webster, P. Meritova (eds.), *Leadership and Management of Quality in Higher Education*, Chandos, Oxford 2010.

<sup>22</sup> Students and Universities, House of Commons Innovation, Universities, Science and Skills Committee Eleventh Report of Session 2008–09, The Stationery Office Limited, London 2009.

Były też zarzuty, że ‘łagodne ocenianie’ stało się powszechną praktyką i że jakość szkolnictwa została narażona na szwank<sup>23</sup>.

Odpowiadając na obawy dotyczące standardów w systemie szkolnictwa wyższego, Agencja Jakości Uniwersytetów Australijskich (AUQA) opublikowała dokument na temat ustanawiania i monitorowania standardów akademickich (AUQA, 2009). Po konsultacjach ze Stanami rząd Australii zgodził się powołać nowe ciało, które zastąpiłoby AUQA. Znana jako Agencja Jakości i Standardów w Szkolnictwie Wyższym (TEQSA), będzie ona łączyć aspekty regulacji i zapewnienia jakości z uprawnieniem do opracowania minimalnych standardów dla uniwersytetów.

Dostrzeżone niepowodzenie agencji zapewnienia jakości w sferze stosowanych przez nie procesów zapewnienia porównywalności standardów wynikowych prowadzi do powstawania alternatywnych rozwiązań. Te oparte na zastosowaniu oceniania zewnętrznego na podstawie standardów będzie omówione w części szóstej tego rozdziału.

Ze względu na rozwój szkolnictwa międzynarodowego i światowego rynku kapitału ludzkiego kraje, oczywiście, szukają porównywalności poza swoimi granicami. Dla systemów edukacyjnych jest ważną kwestią, jak sprostać temu wyzwaniu.

## 5. WYZWANIE DOTYCZĄCE RAM KWALIFIKACJI OPARTYCH NA STANDARDACH

W Europie i wielu krajach Wspólnoty Narodów pierwsza próba porównania polegała na opracowaniu ram kwalifikacji w celu sklasyfikowania poziomów kwalifikacji i określenia ich wspólnych cech. Prawdopodobnie najambitniejszy projekt mający na celu osiągnięcie uzgodnionego podejścia do standardów został podjęty przez Unię Europejską, w której wspólny rynek pracy stworzył potrzebę lepszego uszeregowania i porównywalnych standardów w systemach edukacji i szkolenia.

Proces boloński, podpisany przez 29 krajów europejskich w 1999 roku, stał się siłą napędową wiodącą do konwergencji krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Celem był płynny ruch, przepływ zaliczeń między instytucjami oraz automatyczne uznanie wyników za granicą.

<sup>23</sup> B. Nelson, *Higher Education at the Crossroads: An overview paper*, Department of Education, Science and Training, Canberra 2002.

W 2010 roku proces boloński został przekształcony w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EHEA). London Communiqué tak opisuje EHEA:

„Budując na naszej bogatej i zróżnicowanej europejskiej spuściznie kulturalnej, tworzymy EHEA, oparty na autonomii instytucji, akademickiej wolności, równych szansach i zasadach demokratycznych, które ułatwią mobilność, podniosą zatrudnienie i wzmocnią atrakcyjność i konkurencyjność Europy”<sup>24</sup>.

Europejskie Ramy Kształcenia Ustawicznego są bardzo ambitne pod względem harmonizacji szkolnictwa i szkolenia w krajach członkowskich Unii Europejskiej, krajach akcesyjnych i krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Zostały one opracowane jako odniesienie lub ‘meta-ramy’, według których poszczególne kraje mogą tworzyć swoje krajowe ramy w celu wyartykułowania ekwiwalencji poziomów pomiędzy kwalifikacjami w ramach Unii. EQF łączy w jedną całość wszystkie sektory szkolnictwa, szkolnictwo ogólne, wyższe i zawodowe. Ramy te wymagają rodzajowych identyfikatorów w trzech domenach wyników na ośmiu poziomach. Domeny opisują wiedzę, umiejętności poznawcze i praktyczne oraz niezależność (której nadano miano ‘kompetencja’).

Poziom 1 dotyczy kwalifikacji uzyskanych na koniec nauki obowiązkowej; podczas gdy trzy najwyższe poziomy zasadniczo są utożsamiane z trzema cyklami ram EHEA. Zadaniem krajów członkowskich jest uszeregowanie ram krajowych w stosunku do EQF. W wielu krajach nie było kształcenia ustawicznego w przeszłości, więc muszą je stworzyć, a następnie uszeregować według rodzajowych standardów EQF.

Jak wyglądają rodzajowe standardy identyfikatorów poziomu i jak są one użyteczne dla zadania zapewnienia minimalnych standardów? Tabela 1 prezentuje zestaw identyfikatorów wskazujących na wyniki uczenia się odpowiednie do kwalifikacji w każdym systemie kwalifikacji dla poziomu 1, czyli na koniec obowiązku szkolnego, i dla poziomu 5, odpowiadającego identyfikatorom dla krótkiego cyklu szkolnictwa wyższego w EHEA.

Oczywiście identyfikatory takie są zdecydowanie rodzajowe i mają znaczenie tylko wtedy, gdy ideały kwalifikacji są uszeregowane według tych standardów. Wybór ideałów spośród prac studentów staje się w efekcie praktycznym przewodnikiem do zrozumienia standardu. Problem stanowi to, że rodzajowe stwierdzenia mogą prowadzić do różnych interpretacji, które trzeba rozstrzygnąć w każdym przypadku uszeregowania.

<sup>24</sup> London Communiqué, *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*, Bologna Process, London 2007.

Tabela 1

## Wskaźniki wyznaczone przez EQF

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
Theoretical &/or Practical	Cognitive & Practical	Responsibility & Autonomy
<i>Level 1</i> Basic general knowledge.	<i>Level 1</i> Basic skills to carry out simple tasks.	<i>Level 1</i> Work or study under direct supervision in a structured context.
<i>Level 5</i> Comprehensive, specialized, factual & theoretical knowledge within a field of work or study & an awareness of the boundaries of that knowledge.	<i>Level 5</i> Comprehensive range of cognitive & practical skills required to develop creative solutions to abstract problems.	<i>Level 5</i> Exercise management & supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change. Review & develop performance of self & others.

Źródło: EQF 2008.

Lester<sup>25</sup> przedstawił próbę uszeregowania poziomów Angielskich i Północnoirlandzkich Ram Kwalifikacji i Zaliczeń (QCF) według tych z EQF. Wybrano dziesięć kwalifikacji i jednostek, w tym pięć jednostek i kwalifikacji z QCF; dwie z NVQ (Krajowe Kwalifikacje Zawodowe); GCSE (matura na poziomie podstawowym); GCE A-level (matura na poziomie zaawansowanym); oraz specyfikację Higher National (dyplom o stopień niżej od licencjatu). Wyniki ćwiczeń mapowania przeprowadzone przez Lestera wskazują na to, że chociaż istnieją uzasadnione różnice w zakresie nacisku między QCF a EQF, można udowodnić stały związek między poziomami z obu ram<sup>26</sup>.

Koncentrując się na szkolnictwie wyższym, Andrejs Rauvargers zauważa, że: „w większości systemów szkolnictwa wyższego wyniki uczenia się skojarzone z każdym rodzajem kwalifikacji nie są jednak klarownie wyartykułowane pod względem tego jakiej wiedzy, umiejętności i kompetencji można oczekiwać od posiadacza kwalifikacji”<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> S. Lester, *Linking the Qualifications and Credit Framework levels to the European Qualifications Framework*, Report Commissioned by the Qualifications and Curriculum Authority, Taunton, Stan Lester, 23 październik 2008.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>27</sup> A. Rauvargers, *Recognition and Qualifications Frameworks*, Assessment in Education, Principles, Policy and Practice, 16, 1, 2009, s. 111–125.

W zasadzie zadanie jest łatwiejsze w szkolnictwie i szkoleniu zawodowym, które w wielu krajach przyjęło ocenianie na podstawie kompetencji<sup>28</sup>. Wiele zawodów w szkolnictwie wyższym również znacznie przesunęło się w kierunku określania standardów kompetencyjnych. Sformułowanie samej definicji wymaga sporo czasu i nie jest bezproblemowe. Jest więc ważne, by te wyniki uczenia się lub kompetencje były wiarygodnie oceniane.

Nic dziwnego, że miały miejsce liczne dyskusje, kiedy w Europie podejmowano próby tego procesu. Jak wskazali Johnson i Wolf:

„Wyniki uczenia się nie są zatem ani zmienną wejściową, ani prawdziwą zmienną wyjściową. W najlepszym razie wyniki uczenia się niosą pewną informację o tym, co poprzez program studiów lub szkolenia spodziewano się osiągnąć pod względem tego, co posiadacz kwalifikacji ‘wie, rozumie i potrafi zrobić’. Ale kluczowym wyrażeniem jest tu ‘spodziewano się’.

Powiązanie wyników uczenia się tylko z kursami i programami nie gwarantuje zakładanego rezultatu. Nie daje tego również jakiś wewnętrzny proces zapewnienia jakości prowadzący do własnej certyfikacji”<sup>29</sup>.

Agencja Zapewnienia Jakości Zjednoczonego Królestwa oraz Proces Harmonizacji Unii Europejskiej opracowały serię ustaleń dotyczących wzorców przedmiotowych, których celem jest sprecyzowanie wyników i pokierowanie dyskusją nt. standardów określonych kursów akademickich. Ustalenia te skoncentrowały się na grupach dyscyplin na poziomie systemu, które powinny osiągnąć kwalifikacje uniwersyteckie. Agencja Zapewnienia Jakości Zjednoczonego Królestwa wymaga również, by każda instytucja dla każdego programu spisała wymogi, które są zgodne z odpowiednimi określeniami wzorców przedmiotowych. Jednakże bez standaryzacji oceniania na podstawie określeń ‘wzorców’ niewiele będzie przekonujących argumentów na to, że studenci rzeczywiście osiągnęli spodziewany poziom kompetencji.

Zakładano, iż stabilność oceniania wyników uczenia się pojawi się w systemach opartych na kompetencji z powodu oczywistego charakteru kompetencji podlegających ocenie. Stwierdzono, że w sektorze edukacji i szkoleń zawodowych zarówno ważność, jak i wiarygodność oceniania mogą być zapewnione pod warunkiem odpowiedniego zawodowego przeszkolenia egzaminatorów<sup>30</sup>. Chociaż jest jakaś prawda w tym twierdzeniu, badania oceniania w miejscu

<sup>28</sup> K. Koeppen, J. Hartig, E. Klieme, D. Leutner, *Current Issues in Competence Modeling and Assessment*, „Zeitschrift für Psychologie”, 2008, 216 (2), s. 61–73.

<sup>29</sup> S. Johnson, A. Wolf, *Qualifications and Mobility in a Globalizing World: Why Equivalence Matters*, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16, 1, 2009, s. 3–11.

<sup>30</sup> P.D. Rutherford, *Competency Based Assessment*, Pitman, Melbourne 1995.



pracy wskazują, że nawet wśród doświadczonych egzaminatorów mogą występować różnice większe niż pożądate<sup>31</sup>.

Jednakże różne podejścia do oceniania w szkolnictwie wyższym, od systemów normatywnych po kompetencyjne, oznaczają, że często istnieją różnice w ramach grup instytucji czy dyscyplin, jak również między systemami. Karran zbadał systemy operacyjne instytucji Unii Europejskiej w ramach procesu bolońskiego i stwierdził, że istnieją znaczne trudności w stosowaniu Europejskiego Systemu Transferu Kredytów (zaliczeń) w szkolnictwie wyższym ze względu na różnice w ocenianiu i systemach stosowanych ocen.

Niemniej jednak przekonywał, że:

„Poziom konwergencji pomiędzy różnymi krajowymi systemami egzaminacyjnymi jest większy niż oczekiwany, wzięwszy pod uwagę liczbę krajów i ich odmienną historię. To świadczy o tym, że z technicznego punktu widzenia możliwe jest wprowadzenie europejskiego systemu oceniania”<sup>32</sup>.

Jest nadzieja, że EQF stworzy dla wszystkich systemów w Obszarze Europejskiego Szkolnictwa Wyższego większą zachętę do przejścia na bardziej jednolite i transparentne systemy oceniania i sprawozdawczości wyników uzyskiwanych przez studentów. W następnej części przyglądamy się poczynaniom skoncentrowanym na ostatnich pracach w dziedzinie zewnętrznych pomiarów wyników szkolnictwa wyższego.

## 6. ZEWNĘTRZNE POMIARY STANDARDÓW WYNIKOWYCH

W przeglądzie oceny wyników uczenia się w szkolnictwie wyższym dla OECD Nusche (2008) stwierdza, że:

„Brazylia jest obecnie jedynym krajem, gdzie obowiązkowi testowania podlegają studenci wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego i jest ono przeprowadzane w skali ogólnokrajowej. Ale bezpośrednie ocenianie na dużą skalę istnieje również w Australii, Meksyku i w USA. W Australii i Meksyku instytucje mogą dobrowolnie zgłaszać akces do standardowych testów ogólnokrajowych dla studentów kończących studia. W USA pozarządowe agencje oceniania oferują szeroką gamę różnych testów, z których każdego roku korzystają setki instytucji szkolnictwa wyższego. Chociaż nie wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego są nimi objęte, tak szeroko stosowane narzę-

<sup>31</sup> E. Innesa, L. Strakerb, *Reliability of Work-related Assessments*, Work 13, 1999, s. 107–124.

<sup>32</sup> T. Karran, *Pan-European Grading Scales: Lessons from National Systems and the ECTS*, „Higher Education in Europe”, 2005, 30, 1, s. 5–22.

dzia oceniania pozwalają również porównywać wyniki różnych programów i różnych instytucji szkolnictwa wyższego (6)”.

W tym bezpośrednim ocenianiu wyników uczenia się nacisk położony jest na uczenie poznawcze. Brazylijski Narodowy Egzamin Wyników Studenta (ENADE) koncentruje się na wiedzy i umiejętnościach w zakresie konkretnej domeny, które uważa się za podstawowe i powszechne w programach wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego w danej domenie (Verhine i Dantas, 2005). ENADE obejmuje określone testy z 13 różnych obszarów tematycznych, jak również ocenia ogólny zakres wiedzy i umiejętności. W Meksyku testy tam stosowane odzwierciedlają podobne podejście.

W ślad za Komisją Spellings’a ds. Przyszłości Szkolnictwa Wyższego (Spellings, 2006) Amerykańskie Stowarzyszenie Stanowych Szkół Wyższych oraz Krajowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Stanowych i Uczelni Land-Grant opracowały program pod nazwą Voluntary System of Accountability (VSA). Do kwietnia 2009 roku przystąpiło do niego 321 instytucji z 50 stanów.

Celem VSA jest ewaluacja podstawowych wyników edukacyjnych na uczelniach publicznych poprzez ocenę umiejętności, które są powszechne, wielodyscyplinarne i ogólnouniwersyteckie. Do tych rodzajowych umiejętności należą: korespondencja, myślenie krytyczne oraz rozumowanie analityczne.

Są one oceniane przez instytucję, która wybiera jeden z trzech standardowych testów: Pomiar Biegłości i Postępu Akademickiego (MAPP) opracowany przez firmę ETS, Uczelniana Ocena Biegłości Akademickiej (CAAP) opracowany przez firmę ACT oraz Uczelniana Ocena Uczenia się (CLA) oferowany przez Radę Pomocy dla Szkolnictwa (Council for Aid to Education).

Testy te zostały opracowane tak, by do ich przeprowadzenia i sprawdzenia można było wykorzystać komputery. Na przykład, CLA można przeprowadzić przez Internet i automatycznie obliczyć wynik, co czyni go instrumentem bardzo efektywnym pod względem kosztów. CLA dokonuje pomiaru umiejętności krytycznego myślenia, rozumowania analitycznego, rozwiązywania problemów i prowadzenia korespondencji w związku z ważnymi, holistycznymi, złożonymi zadaniami. Niektóre zadania CLA kładą nacisk na zdolności korespondencyjne, podczas gdy inne wymagają wykonania realistycznych zadań w ‘przykładowej pracy’. Zadania do wykonania wymagają od studentów wykorzystania zintegrowanego zestawu umiejętności, by odpowiedzieć na wiele otwartych pytań związanych z hipotetyczną, ale realistyczną sytuacją. Wymaga to również od studenta uporządkowania danych z różnych źródeł, takich jak listy, memoranda, streszczenia raportów badawczych, map, diagramów, zestawień itp. Wszystkie zadania są odpowiednie dla studentów szkół wyższych na przeróżnych kierunkach akademickich pierwszego cyklu studiów

i programach szkolnictwa ogólnego; stanowią dla nich jakość ‘realnego świata’, ponieważ oceniają umiejętności kierunkowe<sup>33</sup>.

VSA wymaga spojrzenia na wartość dodaną tych krytycznych umiejętności wynikowych ocenionych przez jeden z trzech testów na początku i pod koniec studiów. Nacisk jest położony jednak nie na dane dotyczące osobistych wyników, lecz wyników pracy instytucji. W związku z tym program musi być tak opracowany, by był jak najbardziej ekonomiczny i skuteczny. Stosuje się system przekrojowy z przykładami studentów testowanych jednocześnie na wejściu i wyjściu, a nie śledzący postęp studenta przez cztery lata. Punktacja uzyskana zarówno z testu SAT, jak i ACT jest stosowana do weryfikacji punktacji przy przyjęciach na studia.

Obliczenie wartości dodanej porównuje korzyści z okresu od pierwszego do ostatniego roku z oczekiwanymi korzyściami z nauki wobec punktacji studenta w chwili zapisu. Program jest wciąż stosunkowo nowy i wiążą się z nim pewne kwestie problematyczne, które nie znalazły jeszcze odpowiedniego rozwiązania. Udział studenta był dotąd dobrowolny i nie ma gwarancji, że są one reprezentatywne dla instytucji lub zdecydowanie motywujące do lepszej pracy.

Jeden z testów stosowanych w ramach American Voluntary System of Accountability, CLA, został zaadoptowany do sprawdzania kierunkowych umiejętności w ramach inicjatywy OECD pod nazwą program Oceny Wyników Nauki w Szkolnictwie Wyższym (AHELO). W 2008 roku przy współpracy z rządami i instytucjami szkolnictwa wyższego OECD rozpoczęło badanie przydatności AHELO, by do końca 2012 roku określić, czy możliwa jest praktyczna i naukowa ocena wyników nauki w szkolnictwie wyższym w skali międzynarodowej. Celem badania przydatności jest więc zbadanie wykonalności pomiaru jakości szkolnictwa wyższego w wielu różnych instytucjach, krajach, językach i kulturach. Szczegóły dotyczące projektu i raporty nt. postępu można znaleźć na stronie [www.oecd.org/ahelo](http://www.oecd.org/ahelo).

Według OECD, AHELO będzie potencjalnie najobszerniejszą, najpełniejszą oceną uniwersytetów, jaką kiedykolwiek zaprojektowano. Celem jest pomiar różnych typów wyników nauki i zbadanie jak najszerszego spektrum kryteriów oceny ich wpływu na te wyniki. Badanie przydatności składa się z czterech ‘wątków’: trzy oceny pomiaru wyników nauki pod względem umiejętności kierunkowych i związanych z daną dyscypliną (w inżynierii i ekonomii) oraz czwarty, oparty na badaniach, wątek wartości dodanej.

<sup>33</sup> S. Klein, R. Shavelson, R. Benjamin, R. Bolus, *The Collegiate Learning Assessment: Facts and Fantasies*, „Evaluation Review”, 2007, 31, s. 415–439.

Wątki związane z dyscypliną dotyczą pomiaru kompetencji studenta w jego kierunku studiów, wychodząc poza zwykły obszar demonstracji znajomości faktów. Oczekuje się od studentów wykazania umiejętnością zastosowania wiedzy w sposób ‘większy niż jej zawartość’, czyli w nowych sytuacjach. Wybrano inżynierię i ekonomię, ponieważ te dyscypliny uważa się za najmniej zróżnicowane ze względu na różnice kulturowe. OECD ściśle współpracowało ze Strukturami Harmonizacji Szkolnictwa w Stowarzyszeniu Europejskim i to doprowadziło do współpracy z wieloma znanymi ekspertami w obu dziedzinach.

Badanie przydatności ma dwa główne cele. Pierwszym jest sprawdzenie metod oceniania – czy jest możliwe opracowanie oceny wyników trzeciego etapu edukacji, która pozwoli wiarygodnie stwierdzić, jaki jest wynik/efektywność nauki w różnego typu instytucjach, w różnych krajach o różnej kulturze i różnych językach. Drugim jest sprawdzenie praktyczności wprowadzania i motywowania instytucji i studentów do udziału. Ponadto badanie przydatności wymaga zbadania innych opcji dokonania pomiaru jakości trzeciego etapu edukacji w sposób pośredni.

Udział członków OECD w AHELO stale rośnie i obejmuje już 15 krajów, które uczestniczą w pracach dotyczących:

- CLA – USA, Finlandia, Korea, Norwegia, Meksyk,
- inżynierii – Australia, Japonia, Szwecja, Kolumbia,
- ekonomii – Włochy, Belgia, Holandia.

Przedsięwzięcie jest wprowadzane ze świadomością, że istnieje wiele problemów do rozwiązania w trakcie wdrażania i analiz wynikających z tego badania przydatności. Plany ewaluacji badania przydatności obejmują szeroką i dokładną analizę psychometryczną, przegląd techniczny przez ekspertów międzynarodowych, jak również konferencję międzynarodową pod koniec 2012 roku. W czasie tego zgromadzenia eksperci techniczni, przedstawiciele krajów i różnych grup udziałowców mają przedyskutować, czy i jak wykorzystać wyniki badania przydatności w przyszłości. Zakładając pozytywne wyniki, takie potwierdzenie koncepcji stworzyłoby kluczowy filar pracy w długiej perspektywie, ponieważ pomogłoby krajom OECD zdecydować, czy rozpocząć w pełni rozwinięte zasadnicze badanie AHELO.

Zewnętrzne pomiary wyników, stosowane w badaniu przydatności VSA i AHELO, reprezentują wczesne etapy w rozwoju oceniania wyników nauki w szkolnictwie wyższym. Jest sprawą dyskusyjną, czy takie pomiary stanowią wystarczającą podstawę do opracowania porównywalnych standardów dla wielu instytucji. Oceny poziomu wyników i uszeregowanie według standardów ram kwalifikacji będą wymagały procesu ustanowienia uzgodnionych standar-

dów. Nawet w przypadku standardowych testów psychometrycznych okazuje się, że zgodność zależy od wybranego procesu ustanowienia<sup>34</sup>. Pomiarom i procesom opracowywanym obecnie sporo brakuje do spełnienia wymagań, jeśli mają tworzyć podstawę dla globalnego porównania kwalifikacji i standardów. Alderman i Brown przekonują, że procesy mające wpływ na pozycję instytucji i ich atrakcyjność na rynku muszą być zdrowe. Jeśli nie są, i dochód spada z powodu negatywnego osądu w sprawie jakości opartego na tych pomiarach, można się spodziewać zastosowania środków prawnych wobec tego procesu oceny<sup>35</sup>.

## 7. WNIOSKI

Światowa konkurencja w szkolnictwie wyższym wywołuje zmiany w systemach edukacyjnych. Systemy rozwijają się, by sprostać wyzwaniu w postaci popytu na kapitał ludzki. Rozwój ten i międzynarodowy rynek studentów wywołują troskę o jakość i porównywalność standardów, podstawowych składników kwalifikacji, by były uznawane globalnie. Widać znaczny postęp wśród systemów Unii Europejskiej w zakresie zadania podnoszenia uznawalności kwalifikacji wyższego wykształcenia i uszeregowania według powszechnych ram kwalifikacji, EQF. Niemniej jednak w Europie zadanie to jest przeogromne i próby przedstawione w tym opracowaniu pokazują wyzwania stojące przed takimi przedsięwzięciami.

Idea wspólnych globalnych kwalifikacji i standardów przemawia bardzo mocno do tych, którzy są żywotnie zainteresowani globalnym przepływem kapitału ludzkiego. Ustanowienie minimalnych standardów światowych może być osiągalne, ale znalezienie ekonomicznych środków, ich uzgodnienie i ustanowienie, a następnie audytowanie jest wyzwaniem, z którym dopiero przyjdzie się zmierzyć. Projekt AHELO jest ambitną próbą promowania idei lepszego zrozumienia jak systemy mają się względem siebie na podstawie wspólnych miar wyników.

Dążenie do stworzenia globalnych kwalifikacji i standardów jest zrozumiałe, ale trudne do realizacji, ponieważ z góry zakłada ono proces międzynarodowy, co do którego uczestnicy są przekonani, że będzie transparentny

<sup>34</sup> G.J. Cizek (eds.), *Setting Performance Standards: Concepts, Methods and Perspective*, Mahwah, N.J., Erlbaum 2001.

<sup>35</sup> C. Adelman, *Principal Indicators of Student Academic Histories in Postsecondary Education, 1972–2000*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, DC, Washington 2004.

i uczciwy. Organizacje takie jak UNESCO i OECD są nieco powolnie działającymi ciałami zależnymi od osiągnięcia konsensusu poprzez pracę pilotażową i badanie przydatności.

W konkurencyjnym świecie kraje z początkową przewagą będą szukały rozwiązań, które nie są zbyt rewolucyjne dla ich instytucji. Ponadto szkolnictwo wyższe zdobyło swoją pozycję jako siła napędowa ekonomii i rozwoju społecznego dzięki temu, że jest napędem kreatywności i zmian. Zbyt dużo uwagi dla powszechności i regulacji może przytłumić elastyczność potrzebną instytucjom do eksperymentowania i stać się wyzwaniem dla istniejącej wiedzy i praktyki.

W podobnym duchu wypowiadają się Fernie i Pilcher:

„Historycznie, poprzednie badania pokazały napięcia między narzuconiem jednolitości w szkolnictwie i opór wobec tego narzucenia ze strony instytucji edukacyjnych. Ostatnie ‘globalne tsunami’ narodowych ram kwalifikacji przeszło tak gładko, że badania nie były w stanie nadążyć za jego rozwojem i rozproszeniem”<sup>36</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Adelman C., *Principal Indicators of Student Academic Histories in Postsecondary Education, 1972–2000*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, DC, Washington 2004.
- Alderman G., Brown R., *Can Quality Assurance Survive the Market? Accreditation and Audit at the Crossroads*, „Higher Education Quarterly”, 2005, 59, 4, s. 313–328.
- AUQA, *Setting and Monitoring Standards for Australian Higher Education*, 2009, retrieved from <http://www.auqa.edu.au/>
- Bashir A., *Trends in International Trade in Higher Education*, Education Working Paper Series, nr 6, The World Bank, Washington 2007.
- Bassanni S., S. Scarpetta, *Does Human Capital Matter for Growth in OECD Countries? Evidence from Pooled Group Mean Estimates*, OECD Economics Department Working Papers, no. 282, Paris 2001.
- Cizek G.J., (eds.), *Setting Performance Standards: Concepts, Methods and Perspective*, Mahwah, N.J., Erlbaum 2001.
- Coates H., *New Directions in Quality Management*, [w:] C.S. Nair, L. Webster, P. Mertova (eds.) *Leadership and Management of Quality in Higher Education*, Chandos, Oxford 2010.

<sup>36</sup> S. Fernie, N. Pilcher, *National Qualification...*, op. cit.

- Cookson C., *China Scientists Lead World in Research Growth*, Retrieved from Financial Times UK, January 25, 2010 (FT.com).
- Eaton C.B., Eswaran M., *Differential Grading Standards and Student Incentives*, Canadian Public Policy/Analyse de Politiques, 2008, Vol. 34, No. 2, s. 215–236.
- European Commission (EC), *European Tuning Process*, 2009, Accessed from <http://unideusto.org/tuning>
- EQF, *The European Qualifications Framework for Lifelong learning (EQF)*, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels 2008.
- Fernie S., N. Pilcher, *National Qualification Frameworks: Developing Research perspectives*, „Quality in Higher Education”, 2009, 15, 3, s. 221–232.
- Freedman G., *Unlocking the Global Education Imperative*, 2010, retrieved from <http://www.blackboard.com/CMSPages/GetFile.aspx?guid=6032f8df-b6ba-4510-81d2-3198459529dc>
- Innesa E., Strakerb L., *Reliability of Work-related Assessments*, Work 13, 1999, s. 107–124.
- Johnson S., Wolf A., *Qualifications and Mobility in a Globalizing World: Why Equivalence Matters*, „Assessment in Education: Principles, Policy and Practice”, 2009, 16, 1, s. 3–11.
- Karran T., *Pan-European Grading Scales: Lessons from National Systems and the ECTS*, „Higher Education in Europe”, 2005 30, 1, s. 5–22.
- Kuh G., Hu S., *Unraveling the Complexity of the Increase in College Grades from the Mid-1980s to the Mid-1990s*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 1999, 21, s. 1–24.
- King R., *Governing Universities Globally: Organisation, Regulation and Rankings*, Edward Elgar, London 2009.
- Klein S., Shavelson R., Benjamin R., Bolus R., *The Collegiate Learning Assessment: Facts and Fantasies*, „Evaluation Review”, 2007, 31, s. 415–439.
- Koeppe K., Hartig J., Klieme E., D. Leutner, *Current Issues in Competence Modeling and Assessment*, „Zeitschrift für Psychologie”, 2008, 216 (2), s. 61–73.
- Lester S., *Linking the Qualifications and Credit Framework levels to the European Qualifications Framework*, Report Commissioned by the Qualifications and Curriculum Authority. Taunton: Stan Lester, 23 październik 2008.
- Liu O.L., *Measuring Learning Outcomes in Higher Education*, R&D Connections, 10, czerwiec 2009.
- London Communiqué, *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*, Bologna Process, London 2007.

- Mandelson P., *Higher Ambitions: The Future of Universities in a Knowledge Economy*, Department for Business, Innovation and Skills, London 2009.
- Media Report, *Tighter Australian Skilled Migration Rules Squeezes Higher Education*, 2010, <http://www.visabureau.com/australia/news/17-08-2010/tighter-australian-skilled-migration-rules-squeeze-higher-education.aspx>
- McNamara J., Williamson A., *Measuring and Benchmarking the Internationalization of Education: British Council and Economist Intelligence Unit*, London 2010, [http://www.britishcouncil.org/going\\_global\\_4\\_-\\_shaping\\_the\\_next\\_generation\\_-\\_j\\_namara\\_a\\_williamson\\_-\\_pp.pdf](http://www.britishcouncil.org/going_global_4_-_shaping_the_next_generation_-_j_namara_a_williamson_-_pp.pdf)
- Nelson B., *Higher Education at the Crossroads: An overview paper*, Department of Education, Science and Training, Canberra 2002.
- Nusche D., *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices*, OECD Education Working Paper No. 15, Paris 2008, [oecd.org](http://www.oecd.org)
- Quality Assurance Agency (QAA), *Subject Benchmark Statements*, 2009, Accessed from: [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk)
- Rauvargers A., *Recognition and Qualifications Frameworks*, Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 2009, 16, 1, s. 111–125.
- Rutherford P.D., *Competency Based Assessment*, Pitman, Melbourne 1995.
- Students and Universities, House of Commons Innovation, Universities, Science and Skills Committee Eleventh Report of Session 2008–09, The Stationery Office Limited, London 2009.
- Sadler D.R., *Specifying and Promulgating Achievement Standards*, „Oxford Review of Education”, 1987, 13, s. 191–209.
- Spellings M., *Action Plan for Higher Education: Improving Accessibility, Affordability, and Accountability* U.S. Department of Education, DC, Washington 2006.
- Stanley G., R.G. MacCann, *Incorporating Industry Specific Training Into School Education: Enrolment and Performance Trends in a Senior Secondary System*, „Journal of Vocational Education and Training”, 2009, 61, s. 459–466.
- Stanley G., J. Tognolini, *Performance With Respect to Standards in Public Examinations*, Proceedings of the 34th IAEA Conference, Cambridge 2008, UK.
- Thomas P., Roe J., Tarrant M., *Inquiry into Vocational Education and Training: A Report to the Minister for Education and Training*, Lynne Kosky, MP, Department of Education and Training, Melbourne 2005.
- Tognolini J., Stanley G., *Standards-Based Assessment: a Tool and Means to the Development of Human Capital and Capacity Building in Education*, „Australian Journal of Education”, 2007, 51, 2, s. 129–145.



Verhine R.E., Dantas L.M., *Assessment of Higher Education in Brazil: From the Provão to ENADE*, Document prepared for the World Bank, 2005, Responsible party: Alberto Rodriguez.

Woolcock N., *Poor Reward for a Masters: Post-graduates Find Pay Premium Eroded*, z „The Times” styczeń 21, 2010, <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/education/article6996004>

Yorke M., Barnett P., Bridges P., Evanson P., Haines C., Jenkins D., Knight P., Scurry D., Stowell M., Woolf H., *Does Grading Method Influence Honour Degree Classification?*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 2002, 27, 3, s. 269–279.

Uwaga: Autor dziękuje Yanhong Li z Oxford University Centre for Educational Assessment za przygotowanie rysunku 1 i 2.

## STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono wyzwania i zadania dla narodowych systemów szkolnictwa na światowym rynku kapitału ludzkiego, który wymusza dziś mobilność studentów, wyższy udział i potrzebę standardów oraz porównywalność kwalifikacji. Co więcej, na przykładzie Wielkiej Brytanii, który można odnieść także do innych państw, autor pokazuje, że osiągnięcie minimalnych standardów nie jest już wystarczające dla uniwersytetów, gdyż muszą one mieć standardy coraz wyższe, aby dzięki temu nadal ściągać studentów zagranicznych płacących pełne czesne, od których – jeśli chodzi o środki finansowe – są coraz bardziej zależni.

## SUMMARY

The article presents challenges and tasks of human capital market for national education systems resulting in student mobility, increased participation and the need for standards and comparability of qualifications. Moreover, the author discusses the example of the United Kingdom, which can also refer to the situation in other countries, and he states that the achievement of minimum standards is no longer sufficient for the British universities because they need higher and higher standards in order to continue attracting foreign students who pay full fees, which the universities depend on as they constitute a considerable part of their finances.

## РЕЗЮМЕ

Объектом данной статьи являются задачи, стоящие перед отечественными системами образования, являющиеся двигателем международной мобильности студентов, расширенного участия, а также потребности создания однородных стандартов и сопоставляемых квалификаций.