

Jakość kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym

DOI: 10.47050/jows.2023.1.105-113

Termin „jakość kształcenia”, w tym także „jakość kształcenia językowego”, pojawia się często zarówno w dyskursie akademickim, jak i w piśmiennictwie dotyczącym edukacji na poziomie wyższym. Na ogół pojęcie to nie jest definiowane, ponieważ uważa się jego znaczenie za oczywiste. Tymczasem każdy rozumie je inaczej i odwołuje się do różnych wyznaczników. Czym zatem jest jakość w kształceniu językowym? Gdzie szukać inspiracji dla systemów zapewniania i doskonalenia jakości? Jakie kryteria należy spełnić, by przekonująco mówić o wysokiej jakości kształcenia językowego? Artykuł stanowi próbę przybliżenia znaczenia terminu oraz wskazuje, jak to się może przełożyć na konstruowanie systemu zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia w szkołach wyższych.

Motyacją do podjęcia tematu jakości w kształceniu językowym w szkolnictwie wyższym była prośba: „Napisz, bo nikt nie wie, czym jest ta jakość”. Stwierdzenie: „nikt nie wie, czym jest jakość” jest tyleż ogólne, co prawdziwe – jakość ma wiele twarzy i dla każdego pojęcie to może znaczyć coś innego, a niejednokrotnie „jakość” oznacza „jakość”. Aby potwierdzić opinię, że rzeczywiście jakość jest trudna do zdefiniowania, wespół się cytatem z prawdziwego autoritetu w dziedzinie jakości w edukacji – Vroeijenstijna (1995: 13): „Jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami”.

Zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w dyskursie akademickim unika się odpowiedzi na fundamentalne pytanie: „Czym jest jakość?”, uznając, że znaczenie tego pojęcia jest oczywiste, choć nie istnieje jedna powszechnie przyjęta definicja ani też nie ma jednego powszechnie uznanego jej miernika. Zapewnianie jakości zaś, według Vroeijenstijna (1995: 14), to systematyczne, ustrukturyzowane i ciągłe dbanie o jej utrzymanie i doskonalenie. Zapewnianie jakości to nie jest stan, lecz proces dążenia do doskonałości.

O jakości (za: Kalayci i in. 2012: 4–6) można myśleć w kategoriach doskonałości w odniesieniu do najwyższych, z definicji nieosiągalnych standardów akademickich. O jakości mówi się także w kontekście dopasowania do celu, to jest miary osiągania wyznaczonych w misji instytucji szkolnictwa wyższego celów strategicznych i szczegółowych. Inne pojmowanie jakości koncentruje się na określeniu korzystnego stosunku jakości do ceny (*value for money*), czyli relacji między nakładami na kształcenie a osiągniętymi efektami. I wreszcie jakość może być percypowana w odniesieniu do transformacji, skoncentrowanej na studencie i postrzeganej jako osiągnięta w wyniku procesu dydaktycznego zmiany prowadząca do doskonalenia i upodmiotowienia uczącego się.

Jakość kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego

Rozumienie jakości w kategoriach dopasowania do celu (*fitness for purpose*) jest upowszechniane jako jeden z kierunków działań (*action lines*) w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego w ramach procesu bolońskiego (ENQA 2015). Uczelnie wdrażające założenia procesu bolońskiego charakteryzują się bardzo różnorodnymi misjami, a jakość kształcenia w wypadku każdej z nich może być uzyskana pod warunkiem rzetelnego osiągania celów określonych w misji oraz strategii rozwoju.

Od 2005 r. obserwowany jest w szkolnictwie wyższym znaczny postęp w zakresie zapewniania jakości, a także rozwój w innych wymiarach działań bolońskich, takich jak ramy kwalifikacji, uznawalność i propagowanie wykorzystania efektów uczenia się. Wszystko to przyczynia się do zmiany paradygmatu kształcenia w kierunku kształcenia zorientowanego na studenta (*student-centred learning*) (EUA 2019). Sposób i zakres wdrożenia takiego, zorientowanego na studenta, podejścia w dydaktyce w ścisłym powiązaniu z konstruktywistycznym modelem dydaktycznym (Krahenbuhl 2016: 97–98) stanowi kolejny wymiar opisu i ewaluacji jakości kształcenia, do którego szczególną wagę przykładają społeczność studentów. Konstruktywistyczna teoria uczenia się, której podstawę teoretyczną tworzą prace Piageta, Wygotskiego i Brunera, podkreśla aktywność osoby uczącej się w zdobywaniu wiedzy. Oznacza to uczestniczenie uczącego się w procesie, który odbywa się w interakcji z otoczeniem i konfrontacji z samym sobą, aby w rezultacie doprowadzić do rekonstrukcji obrazu własnego świata. Uczący się konstruuje własne znaczenie, kluczową rolę odgrywa interakcja społeczna, autentyczne zadania są niezwykle istotne dla sensownego uczenia się opartego na rozumieniu. Takie przekonanie o szczególnej wartości kształcenia zorientowanego na studenta jest wyrażane m.in. w dorocznych raportach *Bologna with Students' Eyes*, sporządzanych przez European Student Union (ESU 2021). Podejście to jest szczegółowo opisane w opracowanym przewodniku *Student Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions* (ESU 2010), w którym przedstawiono zarówno definicję tego podejścia do nauczania, jak i zasady oraz praktyczne wskazówki dla kadry dydaktycznej w szkolnictwie wyższym.

Przyjęta przez europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 2015 r. finalna wersja dokumentu *The Standards for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA 2015) określa zasady zapewniania jakości kształcenia, według których odpowiedzialność za jakość i zapewnianie jakości spoczywa na instytucjach szkolnictwa wyższego, a wewnętrzne systemy zapewniania jakości stanowią rdzeń mechanizmów osiągania jakości i rozwoju instytucjonalnej zrównoważonej kultury jakości. Przy czym kultura jakości rozumiana jest jako zbiorowa, przenikająca całą instytucję, będąca udziałem całej społeczności akademickiej, nauczycieli i studentów, odpowiedzialność za kształcenie, wzorce zachowań i działań związanych z dbałością o jakość. *The Standards for Quality Assurance in the European Higher Education Area* są wykorzystywane przez uczelnie jako dokument referencyjny – stanowiący punkt odniesienia dla wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym.

Jakość w kształceniu językowym

Aby zatem uznać, że kształcenie językowe w danej instytucji szkolnictwa wyższego spełnia kryteria jakościowe, należy, tak jak w wypadku całej uczelnianej dydaktyki, określić jego cele, zgodne z misją uczelni i jej planem rozwoju strategicznego, oraz ocenić, w jakiej mierze postulat kształcenia zorientowanego na studenta jest realizowany.

Jeśli np. celem kształcenia językowego jest opanowanie wskazanych w dokumentach uczelnianych efektów uczenia się, zdefiniowanych zgodnie z rekomendacjami ujętymi w dokumencie Rady Europy *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (CoE 2001), jeśli oferowany program prowadzi do osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się i – przede wszystkim – jeśli instytucja potrafi to udowodnić, to jest jakość.

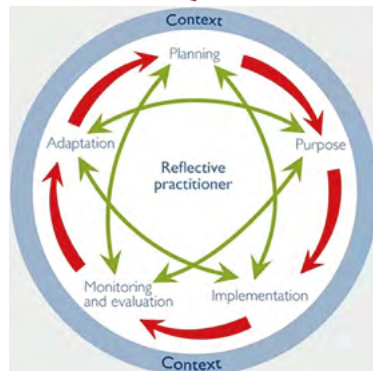
W celu potwierdzenia, że podjęto w procesie projektowania programu kształcenia działania o wysokiej jakości, można posłużyć się wykorzystywanym uniwersalnie modelem cyklu zarządzania jakością Deminga (Heyworth 2013: 282–283), który przewiduje, że każdy proces prowadzący do uzyskania wysokiej jakości rezultatów powinien zacząć się od etapu planowania, to jest określenia celów oraz procesów. W kolejnym etapie następuje realizacja opracowanych planów oraz zbieranie danych. W trzecim kroku należy sprawdzić, czy planowane działania prowadzą do uzyskania zaprojektowanych rezultatów. Gdyby tak się nie działo, należy przystąpić w następnym etapie do działań korekcyjnych lub naprawczych.

Rys. 1. Cykl zarządzania jakością Deminga (PDCA: Plan – Do – Check – Act)



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 2. Model zapewnienia jakości kształcenia LANQUA



Źródło: Language Network for Quality Assurance: 2010

Innym modelem zapewniania jakości, wywodzącym się z modelu Deminga, specjalnie opracowanym dla kształcenia językowego w ramach projektu LANQA (Language Network for Quality Assurance: 2010), jest model, w którym podkreślono szczególne miejsce refleksji nad wdrażanymi praktykami dydaktycznymi oraz roli nauczyciela jako refleksyjnego praktyka (LBS 2023) w procesie doskonalenia kształcenia językowego.

Twórcy i ewaluatorzy systemów zapewniania jakości, również w obszarze kształcenia językowego, powinni w swoich działaniach odwoływać się także do innych dokumentów referencyjnych, zewnętrznych źródeł celów kształcenia, istotnych ze względu na przynależność i funkcjonowanie polskiego systemu szkolnictwa wyższego w ramach Unii Europejskiej, Rady Europy, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, z których pośrednio lub wręcz bezpośrednio wynika wzór określający rekomendowaną w ramach unijnej polityki językowej liczbę nauczanych języków, tj. $1 + n \geq 2$, który oznacza, że uczący się powinien opanować więcej niż jeden język obcy. W podanym wzorze przyjmuje się, że opanowanie jednego języka obcego jest oczywiste, a symbol n oznacza liczbę opanowanych języków obcych ponad ten jeden.

Przekonanie o znaczeniu kształcenia językowego dla poprawy zatrudnialności i konkurencyjności obywateli Unii Europejskiej, stanowiących istotne cele kształcenia na poziomie wyższym, i zalecenie podjęcia odpowiednich działań także na szczeblu unijnym, zostało sformułowane już w 1995 r. (*White paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society* 1995) i jest konsekwentnie powtarzane w kolejnych dokumentach dotyczących rozwoju systemów edukacji, jak również w komunikatach ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Jakość kształcenia jako element instytucjonalnej polityki językowej w Uniwersytecie Warszawskim

Zapewnianie jakości kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym (*top-down*) stanowi element instytucjonalnej polityki językowej, której założenia i kryteria odnoszą się do takich wymiarów, jak oferta dydaktyczna i jej aktualizacja, w tym dobór języków, ich liczba i wybór w ofercie edukacyjnej, status języków obcych i języków mniejszości narodowych, organizacja kształcenia i dostępność zajęć, status zajęć językowych w programach kształcenia, zasady i procedury nauczania, w tym cele, programy i metody pracy nad językiem, egzaminy i certyfikacja, kształcenie i doskonalenie nauczycieli (za: Komorowska 2004: 34–40), wspomaganie systemu (infrastruktura, zasoby,

środki finansowe), zakres wsparcia dla uczących i uczących się, jak również udział studentów w podejmowaniu decyzji i informacja zwrotna. Bardzo istotne jest także upowszechnianie informacji o samym procesie kształcenia, zakładanych efektach oraz zmianach mających na celu doskonalenie. Zapewnienie dostępu do takiej informacji sprawi, że osoba ucząca się stanie się świadomym uczestnikiem procesu kształcenia i jego celów, odpowiedzialnym za jego wyniki. Umożliwi to reakcję na dostrzeżone zaniechania lub zaniedbania – w formie informacji zwrotnej lub obserwacji zgłaszanych w ankietach studenckich badających satysfakcję uczących się. Podobnie w wypadku nauczycieli akademickich ważne jest, aby postrzegali siebie jako współwłaścicieli procesu, aktywnych uczestników projektowania i doskonalenia systemu przez zgłaszanie projakościowych inicjatyw z perspektywy oddolnej (*bottom-up*).

Uważna lektura uczelnianych dokumentów strategicznych pozwala na sporządzenie specyfikacji celów ogólnych i szczegółowych kształcenia językowego, odpowiadających na potrzeby zarówno instytucjonalne, jak i uczących się.

Cele kształcenia językowego w Uniwersytecie Warszawskim

W Uniwersytecie Warszawskim założenia strategiczne, przedstawione w misji i strategii, wskazują (UW 2008), że na wysoką jakość kształcenia składają się niżej wymienione elementy, wprost przekładające się na cele kształcenia językowego. Są to m.in.:

- wszechstronna oferta edukacyjna, odpowiadająca potrzebom rynku pracy, innowacyjnej gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego oraz kształcenia,
- aktywna współpraca międzynarodowa w sferze badań naukowych i dydaktyki,
- duża mobilność studentów i kadry naukowej oraz obecność zagranicznych studentów i wykładowców,
- Uniwersytet Warszawski jest uczelnią „kształcąca przez całe życie”,
- uruchamianie programów studiów w językach obcych oraz umiędzynarodowienie studiów,
- kształcenie wielojęzyczne i międzykulturowe studentów, z zamiarem umożliwienia studentom korzystania z oferty Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz zapewnienia zatrudnienia (pozyskania i utrzymania zatrudnienia także na europejskim rynku pracy).

Misja, strategia i koncepcja kształcenia Szkoły Języków Obcych (SzJO 2023a, 2023b), największej jednostki Uniwersytetu Warszawskiego konstytuującej Uniwersytecki System Nauczania Języków Obcych (USNJO), odwołują się wprost do standardów ESOKJ oraz standardów i rekomendacji kluczowych instytucji i organizacji zajmujących się kształceniem językowym, zgodnie z potrzebami uczelni, studentów i rynku pracy. Szkoła Języków Obcych (2023a, 2023b), jako część USNJO, „zobowiązuje się do stwarzanie warunków [...] nauczania i uczenia się języków obcych dla celów akademickich i zawodowych, promujących wielojęzyczność i międzykulturowość oraz umożliwiających absolwentom przyszłe zatrudnienie, mobilność zawodową i kontynuowanie uczenia się przez całe życie”.

Jednocześnie stwierdza się, że celem strategicznym jest doskonalenie kompetencji nauczycieli Szkoły Języków Obcych oraz warunków, w jakich przebiega kształcenie. Warunkiem niezbędnym realizowania kształcenia na wysokim poziomie jest również dokonywanie cyklicznych przeglądów i aktualizacji procedur, zasad i zaleceń związanych z nauczaniem i uczeniem się. Do osiągnięcia tego celu niezbędne są m.in.:

- sprawne funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia, umożliwiające jak najlepsze kształcenie językowe,
- dbałość o podnoszenie umiejętności nauczycieli i pracowników administracji,
- ulepszanie infrastruktury dydaktycznej,
- zapewnienie mechanizmów motywacyjnych dla kadry dydaktycznej i pozostałych pracowników.

Koncepcja kształcenia językowego studentów Uniwersytetu Warszawskiego na lektoratach prowadzonych w ramach USNJO opiera się na efektach kształcenia zdefiniowanych zgodnie z deskryptorami poziomów biegłości Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Ponadto zakłada możliwość nabycia umiejętności swobodnego funkcjonowania w wielojęzycznym, wielokulturowym środowisku akademickim i zawodowym oraz przygotowanie do dalszego samodzielnego doskonalenia umiejętności językowych i uczenia się przez całe życie.

Koncepcja kształcenia językowego jest podparta szczegółowo opisanymi procedurami zapewniania jakości, obejmującymi m.in. następujące obszary:

- monitorowanie i przegląd ramowych programów i efektów kształcenia,
- zapewnianie oraz doskonalenie jakości procesu dydaktycznego,
- motywowanie nauczycieli,
- weryfikacja efektów kształcenia i biegłości językowej,
- motywowanie studentów,
- przegląd i uzupełnianie infrastruktury i zasobów,
- aktualizacja oferty dydaktycznej.

Bez należytego namysłu osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki językowej, przy aktywnym udziale innych interesariuszy edukacji językowej, nie może być mowy o wysokiej jakości kształcenia dotyczącej wskazanych czynników instytucjonalnej polityki językowej.

Wyznaczniki jakości kształcenia językowego w szkole wyższej

Co należy zatem zrobić na poziomie uczelnianej jednostki odpowiedzialnej za kształcenie językowe, aby przekonać się o tym, że oferowane kursy odpowiadają na zidentyfikowane potrzeby, zarówno instytucjonalne, jak i indywidualne, oraz że proces i jego rezultaty odpowiadają standardom wysokiej jakości kształcenia?

Przede wszystkim, zgodnie z inspiracjami wynikającymi z opracowań dotyczących polityki językowej w szkolnictwie wyższym oraz systemów i procedur zapewniania jakości (za: Lasnier i in. 1999; Lauridsen 2013; Heyworth 2013; Quality and Qualifications Ireland 2022), należy dokonać jakościowego przeglądu praktyk i procedur organizacyjnych i dydaktycznych w jednostce lub uczelni w odniesieniu do sformułowanej i opublikowanej edukacyjnej polityki językowej, by zebrać dowody na wysoką jakość kształcenia, odpowiadając na wymienione niżej pytania kontrolne, sformułowane na podstawie inwentarza pytań dotyczące jakości kształcenia przedstawionego przez QQI (Quality and Qualifications Ireland 2022) oraz zaadaptowanych standardów jakości kształcenia językowego EAQUALS (2020).

- 1.** W zakresie celów i efektów uczenia się:
 - a.** Jakie są zakładane efekty kształcenia językowego i międzykulturowego, sformułowane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych?
 - b.** W jaki sposób odwołują się one do zewnętrznych ram odniesienia, takich jak Europejski System Opisu Kształcenia Językowego?
 - c.** W jaki sposób są powiązane z ogólnymi celami kształcenia w uczelni, w szkolnictwie wyższym, wskazanymi w misji i strategii uczelni, w Polskiej Ramie Kwalifikacji oraz regulacjach ministerialnych dotyczących charakterystyk efektów uczenia się dla kwalifikacji nadawanych w szkolnictwie wyższym?
 - d.** Czy odpowiadają na zdefiniowane przez interesariuszy potrzeby, w tym szczególnie studentów i doktorantów, wskazane w wynikach ankiet oraz badań fokusowych?

- 2.** W zakresie programów kształcenia:
 - a.** Czy kształt i treść programu kształcenia pozwala na osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych odnoszących się do dyscypliny (kierunku) studiów, kompetencji transwersalnych, ułatwiających wejście na rynek i pracy i utrzymanie zatrudnienia, motywujących do podjęcia dalszych studiów oraz do rozwoju osobistego?
 - b.** Czy istnieją dowody na to, że kształt i treści programu kształcenia są powiązane z aktualnymi badaniami w naukach pedagogicznych i innych powiązanych dyscyplinach, jak również uwzględniają innowacje w metodyce nauczania języków oraz wymagania rynku pracy i środowisk zawodowych, a także powiązane są z umiędzynarodowieniem kształcenia?

- 3.** W zakresie pomiaru dydaktycznego (oceny):
 - a.** Czy stosowane procedury pomiaru dydaktycznego pozwalają uczącym się na zdemontowanie, że osiągnęli zakładane efekty uczenia się?
 - b.** Czy funkcjonuje system egzaminatorów zewnętrznych?
 - c.** Czy system oceniania jest transparentny i upowszechniony?
 - d.** Czy strategia oceniania uwzględnia odpowiednio funkcję formującą (kształtującą) poza funkcją podsumowującą, jak również ocenianie ciągłe?

4. W zakresie doskonalenia jakości:
 - a. Czy i w jaki sposób doskonalone są standardy zapewniania jakości?
 - b. Czy te standardy są publikowane i aktualizowane, jak również opatrzone odpowiednimi poradnikami i przewodnikami, także w formie elektronicznej, skierowanymi zarówno do osób uczących się, jak i do nauczycieli akademickich?

5. W zakresie procesu dydaktycznego:
 - a. Czy sylabusy są skonstruowane zgodnie z zasadami konstruktywnego dopasowania (*constructive alignment*) w metodyce, tj. zgodności efektów uczenia się z działaniami dydaktycznymi i metodami oceniania (*learning outcomes, learning activities and learning assessment*)?
 - b. Czy proces dydaktyczny jest efektywny w odniesieniu do treści oraz celów programu kształcenia?
 - c. Czy nauczyciele akademicy opierają swoją praktykę dydaktyczną na aktualnych wynikach badań w powiązanych dyscyplinach naukowych oraz na efektach doskonalenia zawodowego?
 - d. Czy materiały i zasoby dydaktyczne są odpowiednie do zakładanych efektów procesu dydaktycznego?
 - e. Czy dbałość o jakość kształcenia przejawia się także w postaci wymogu ustawicznego doskonalenia zawodowego, koleżeńskich obserwacji prowadzonych zajęć, integracji i współpracy kadry, hospitacji, nauczania zespołowego oraz zapewnienia mentoringu dla nowych członków zespołu nauczającego?
 - f. Czy kształceniu (w tym e-kształceniu) towarzyszy należyta dbałość o odpowiedni nakład pracy (wyrażony w punktach zaliczeniowych ECTS) osób uczących się?
 - g. Jaka jest efektywność procesu dydaktycznego (uczenia się i nauczania), w kategoriach metod nauczania, uwzględnienia umiejętności dotyczących kierunku/dyscypliny studiów, umiejętności transwersalnych oraz praktycznych?

6. W zakresie postępów czynionych przez studentów:
 - a. Czy i jak skutecznie proces uczenia się jest wspomagany przez ośrodki doradztwa i poradnictwa akademickiego, informację zwrotną oraz procedury kontrolne?
 - b. Czy jednostka/uczelnia opracowała strategię wsparcia akademickiego, zwłaszcza w wypadku osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, np. osób z niepełnosprawnościami?

7. W zakresie zasobów dydaktycznych:
 - a. Czy kompetencje kadry są stosowne i wystarczające do skutecznej realizacji programów kształcenia, wdrażania strategii nauczania i uczenia się oraz oceniania efektów kształcenia, a także osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się?
 - b. Czy zadbano o możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich?
 - c. Czy jest odpowiednie wsparcie ze strony pracowników administracji?
 - d. Czy proces kształcenia jest skutecznie wspomagany przez dostęp do odpowiednich zasobów: kadrowych, finansowych, infrastrukturalnych, cyfrowych, środków i materiałów dydaktycznych?

Ewaluacja jakości kształcenia językowego

Powyższa lista pytań nie jest zamknięta, ale z pewnością odpowiedzi na nie powinny być udzielone przez kierownictwo jednostki odpowiedzialnej za kształcenie językowe, w porozumieniu ze wszystkimi interesariuszami, z nauczycielami akademickimi, pracownikami bibliotecznymi i administracyjnymi, ze studentami i z doktorantami, jak również z reprezentacją jednostek korzystających z językowej oferty dydaktycznej. Rezultaty takiego okresowego

przeгляdu, elementu ewaluacji wewnętrznej, powinny być uwzględnione przy planowaniu lub aktualizacji procesu dydaktycznego, np. na podstawie jednego z wyżej wskazanych modeli zapewniania jakości. Uzyskane odpowiedzi powinny stanowić podstawę refleksji nad stanem kształcenia językowego i być bodźcem do wdrożenia procedur naprawczych i doskonalących w obszarach, w których zdiagnozowano by konieczność podjęcia takich działań.

Obecnie wśród krajowych instytucji funkcjonujących w polskim szkolnictwie wyższym lub jego otoczeniu, zajmujących się zewnętrzną ewaluacją jakości kształcenia, takich jak Polska Komisja Akredytacyjna lub Uniwersytecka Komisja Kształcenia, nie ma jednostek, które wśród swoich zadań miałyby wprost zapisaną ewaluację jakości kształcenia językowego. Pośród organizacji pozarządowych Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych PASE nie zajmuje się szkolnictwem wyższym. Zlecenie zadania przeprowadzenia takiego zewnętrznego przeglądu jakościowego instytucjom międzynarodowym, np. EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services), byłoby przedsięwzięciem kosztownym.

Najlepiej byłoby więc, aby ewaluację, jako część wewnętrznego systemu zapewniania jakości, według wyżej wymienionych kryteriów, przeprowadziła zainteresowana jednostka odpowiedzialna za kształcenie językowe, w ramach samooceny, z udziałem reprezentacji interesariuszy, uczestników i beneficjentów systemu. Ważną rolę w tym przedsięwzięciu w wypadku Uniwersytetu Warszawskiego mogłaby odegrać Rada Koordynacyjna do spraw Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji Biegłości, do której kompetencji należy projektowanie i wdrażanie w życie polityki językowej uczelni. Zadanie nie jest łatwe i dlatego należy je starannie zaplanować, podzielić na etapy i cykle w odniesieniu do poszczególnych obszarów. Sporządzony w wyniku przeprowadzonego przeglądu raport samooceny powinien być przedstawiony odpowiednim ciałom uczelnianym odpowiedzialnym za dydaktykę, takim jak – w wypadku Uniwersytetu Warszawskiego – Uniwersytecka Rada do spraw Kształcenia, Komisja Senacka do spraw studentów, doktorantów i jakości kształcenia, wpisując się w ten sposób w cały system zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia w uczelni.

Tworzenie kultury jakości w szkole wyższej

Opisane powyżej działania przyczyniają się do tworzenia kultury jakości w uczelni, której celem nadrzędnym jest doskonalenie jakości w sposób ciągły i trwały.

Na instytucjonalną kulturę jakości składają się dwa synergicznie oddziałujące na siebie elementy: po pierwsze, wspólne wartości i oczekiwania oraz zaangażowanie i wdrażanie jakości po stronie kadry, po drugie, odpowiednia struktura zarządcza sterująca procesami doskonalenia jakości i koordynująca indywidualne działania projakościowe. Oba te elementy systemu powinny się przenikać dzięki systemowi komunikacji, dyskusji i procesów partycypacyjnych na poziomie instytucjonalnym. Należy przy tym pamiętać, że kultura jakości wymaga zrównoważonego udziału odgórnych (*top-down*) czynników i oddolnych (*bottom-up*) wymiarów, kładąc nacisk na upodmiotowienie kadry i poczucie własności procesu zapewniania i doskonalenia jakości. Zatem nie do przecenienia jest sprawny system zarządzania jakością kształcenia językowego w uczelni i jego ewaluacji – w powiązaniu z zaangażowaniem i refleksyjnym nastawieniem odpowiednio zmotywowanych nauczycieli akademickich.

Podsumowanie

Podsumowując, budowanie kultury jakości jest niezbędne do zapewnienia skutecznej edukacji językowej w instytucjach szkolnictwa wyższego. Ustanowienie kultury jakości wymaga zaangażowania wszystkich interesariuszy, w tym wykładowców, studentów i administracji. Współpraca i komunikacja między wszystkimi stronami są kluczem do rozwijania kultury jakości w edukacji językowej, a bieżąca ewaluacja programów i usług w zakresie edukacji językowej jest niezbędna do identyfikacji obszarów wymagających poprawy i zapewnienia, że oferta instytucji w zakresie edukacji językowej pozostanie aktualna i skuteczna. Dzięki takim

działaniom uczelnie mogą zapewnić swoim studentom możliwość opanowania umiejętności językowych i międzykulturowych, niezbędnych do odniesienia sukcesu w coraz bardziej zglobalizowanym świecie, jednocześnie przyczyniając się do coraz wyższego stopnia umiędzynarodowienia instytucji szkolnictwa wyższego.

BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- EAQUALS (2020), *The Equals Advisory Guide to Accreditation Version 7.2. The Scheme for Higher Education Institutions*, <www.eaquals.org>, [dostęp: 10.02.2023].
- ENQA (2015), *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, <enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf>, [dostęp: 15.06.2022].
- ESU (2021), *Bologna with Student Eyes 2020*, <bit.ly/3KFyLIX>, [dostęp: 23.04.2022].
- ESU (2010), *Student-centred learning: Toolkit for students, Staff and higher education institutions*, <bit.ly/3lynwzz>, [dostęp: 19.01.2023].
- European Commission (1995), *White paper on education and training: teaching and learning: towards the learning society*, <europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>, [dostęp: 10.01.2022].
- EUA (2019): Gover, A., Loukkola, T., Peterbauer, H., *Report: Student-centred learning: approaches to quality assurance*, <bit.ly/3xWFNBs>, [dostęp: 12.01.2023].
- Heyworth, H., (2013), *Applications of quality management in language education. Language Teaching*, nr 46, s. 281–315.
- Kalayci, N., Watty, K., Hayirsever, F. (2012), *Perceptions of quality in higher education: A comparative study of Turkish and Australian business academics*, „Quality in Higher Education”, nr 18, s. 1–19.
- Komorowska, H. (2004), *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 34–40.
- Krahenbuhl, K.S. (2016), *Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers*, „A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas”, nr 89, s. 97–105.
- Lasnier, J.-C., Morfeld, P., North, B., Borneto, C.S., Späth, P. (1999), *A Guide for the evaluation and design of quality language learning and teaching programmes and materials*, A project related to the White Paper „Teaching and learning. Towards the learning society”.
- Lauridsen, K. (2013), *Higher education language policy: report of the CEL/ELC Working Group*, „European Journal of Language Policy”, t. 5, nr 2, s. 128–138.
- Language Network for Quality Assurance (LanQua), (2010), *The LanQua toolkit*, <lanqua.eu/>, [dostęp: 17.02.2023].
- London Business School (2023), *Becoming a reflective practitioner*, <teaching.london.edu/exchange/becoming-a-reflective-practitioner/>, [dostęp: 18.02.2023].
- Quality and Qualifications Ireland (QQI) (2022), *Statutory Quality Assurance – Guidelines for English Language Education Providers*, <bit.ly/3ZvQ0kl>, [dostęp: 20.01.2023].
- SzJO (2023a), *Misja, strategia, koncepcja nauczania*, <szjo.uw.edu.pl/misja-strategia-koncepcja-nauczania/>, [dostęp: 7.02.2023].
- SzJO (2023b), *Wewnętrzny system zapewniania jakości*, <bit.ly/3Klklw>, [dostęp: 7.02.2023].
- The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2011), *Quality Assurance frameworks*, <bit.ly/3mb11Jw>, [dostęp: 17.07.2021].

- UW (2008), *Strategia Uniwersytetu Warszawskiego*, <bit.ly/3Y69uL1>, [dostęp: 5.06.2022].
- Vroeijenstijn A.L. (1995), *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*, „Higher Education Policy Series”, t. 30, London: Jessica Kingsley Publishers.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

JOLANTA URBANIKOWA Starszy wykładowca języka angielskiego, ekspertka ds. umiędzynarodowienia kształcenia w Uniwersytecie Warszawskim, członkini Uniwersyteckiej Rady do spraw Kształcenia. Ekspertka bolońska i członkini stowarzyszenia European Language Council.