

# Zapewnianie jakości kształcenia w szkołach doktorskich – wybrane zagadnienia

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce<sup>1</sup> wprowadziła obligatoryjną, zewnętrzną ocenę kształcenia na poziomie doktorskim w postaci ewaluacji szkół doktorskich (art. 259–264). Szczegółowe rozwiązania przedstawione zostały wstępnie dopiero w projekcie rozporządzenia z dnia 20 stycznia 2021 r.<sup>2</sup>, a ostatecznie w rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 września 2021 r. w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej<sup>3</sup>. Ocena ta została wyodrębniona obok ewaluacji kształcenia na studiach wyższych oraz ewaluacji jakości działalności naukowej. W praktyce jakość kształcenia doktorantów uwzględniana bywa także w wielu innych akredytacjach<sup>4</sup> międzynarodowych o charakterze instytucjonalnym.

W pierwszej części rozdziału naszkicowane zostały najważniejsze zagadnienia dotyczące zapewniania jakości kształcenia na poziomie wyższym. Następnie przedstawiono możliwe podejścia do zapewniania jakości kształcenia doktorskiego, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości zastosowania rozwiązań europejskich. W kolejnych częściach omówione zostały wymagania polskiej ustawy, ich rozwinięcie w rozporządzeniu oraz ocena, w jakim stopniu te rozwiązania dają podstawy do zbudowania systemu (systemów) zapewniania jakości kształcenia doktorantów zgodnego z powszechnie stosowanymi na świecie rozwiązaniami.

---

<sup>1</sup> T.j. Dz.U. 2020, poz. 85, 374, 695, 875, 1086; Dz.U. 2021, poz. 159, dalej: PSWiN 2018.

<sup>2</sup> Rządowe Centrum Legislacji, Projekt z dnia 20 stycznia 2021 r. rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej, <https://legislacja.gov.pl/projekt/12342754/katalog/12759286#12759286> (dostęp: 12.02.2021).

<sup>3</sup> Dz.U. 2021, poz. 1847, dalej: rozporządzenie 2021.

<sup>4</sup> Na potrzeby niniejszego tekstu pojęcia „akredytacja” i „ewaluacja” odnoszą się do wszelkich procesów zewnętrznej oceny jakości kształcenia, bez względu na ich podstawy i skutki formalnoprawne oraz status podmiotu taką ocenę przeprowadzającego.

## Zewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia na poziomie wyższym

Problematyka instytucjonalnego zapewniania jakości kształcenia na poziomie wyższym oraz oceny rozwiązań w tym zakresie pojawiła się w Polsce po 1989 r. wraz z rozwojem systemu szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jego niepublicznej części. W naturalny sposób uwaga została skupiona na poziomie studiów wyższych. Zarazem od początku w dyskusji wyłaniały się różne koncepcje definiowania samej jakości kształcenia i sposobu jej oceny<sup>5</sup>, ale praktycznie nie odnoszono się do studiów doktoranckich, wtedy jeszcze dość nielicznych. Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA, później jako Polska Komisja Akredytacyjna) powstała dopiero w 2002 r.<sup>6</sup>. Z kolei studia doktoranckie wraz z rosnącą liczbą ich uczestników (doktorantów) poddawane były kolejnym, narastającym regulacjom, oddzielnym od przepisów dotyczących procesu nadawania stopnia doktora. Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym z 2005 r. i jej nowelizacja z 2011 r. wprowadziły najwięcej regulacji, a reforma z 2011 r. po raz pierwszy na krótko (do 2016 r.) objęła oceną jakości także studia doktoranckie w tych uczelniach, których jednostki podstawowe mogły być objęte akredytacją instytucjonalną PKA<sup>7</sup>.

Ocena jakości kształcenia w krajach Europy Zachodniej jest ważnym elementem dyskusji o szkolnictwie wyższym od lat 80. XX w., kiedy w kilku krajach zaczęto tworzyć lub rozwijać współczesne zewnętrzne systemy zapewniania (oceny) jakości kształcenia<sup>8</sup>. Za F.A. van Vughtem i D.F. Westerheijdenem można wskazać pięć uniwersalnych i wspólnych elementów występujących w różnych modelach oceny, czy też ewaluacji (*assessment*), jakości w szkolnictwie wyższym:

- istnieje podmiot (lub podmioty) zarządzający systemem zapewniania jakości na „meta-poziomie”, który działa niezależnie od polityki rządu,
- system zapewniania jakości bazuje przede wszystkim na samoocenie,
- mechanizm oceny zewnętrznej korzysta z oceny eksperckiej (*peer review*), przeprowadzanej przez zewnętrznych, bezstronnych ekspertów, korzystających także z wizytacji na miejscu,

<sup>5</sup> Por. np. M. Wójcicka, *Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1995, nr 1, s. 32–46.

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2001, nr 85, poz. 924).

<sup>7</sup> J. Lewicki, *Od procesu bolońskiego do Ustawy 2.0 – w poszukiwaniu modelu kształcenia doktorskiego w Polsce po 1989 r.*, w: *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni*, Ł. Sułkowski, J. Górniak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 148–149.

<sup>8</sup> F.A. van Vught, D.F. Westerheijden, *Towards a general model of quality assessment in higher education*, „Higher Education” 1994, vol. 28, no. 3, s. 356–357.

- zespół oceniający przedstawia wnioski, których głównym celem powinna być pomoc instytucjom w podniesieniu poziomu jakości kształcenia (dlatego uczelnie muszą mieć możliwość odniesienia się do wstępnej wersji raportu),
- zachodzi związek między wynikami systemu oceny jakości a decyzjami rządowymi dotyczącymi finansowania działalności szkolnictwa wyższego (nie należy jednak ustalać bezpośredniego, sztywnego związku między sprawozdaniami z oceny jakości a decyzjami o finansowaniu, gdyż może to prowadzić do „kultury zgodności”, *compliance culture*), czego skutkiem jest pozorowanie spełniania sformułowanych kryteriów oceny<sup>9</sup>.

Zapewnianie jakości (*quality assurance*), bez względu na formę i poziom działania, odnosi się do odpowiedzialności poszczególnych osób w instytucji kształcącej za to, by ich działania cechował odpowiedni poziom i by o tę jakość dbać. Wymaga to z jednej strony zrozumienia stawianych celów i poczucia wpływu na proces, z drugiej zaś odpowiednich mechanizmów i procedur<sup>10</sup>. Wszelkie akredytacje, jako zewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia, powinny zatem mieć charakter podobny do audytu, czyli uporządkowanej oceny mającej pomóc instytucji osiągnąć zakładane cele, np. poprzez doradztwo. W praktyce w Polsce, ze względu na obligatoryjny i bezpłatny charakter akredytacji prowadzonej przez PKA oraz jej skutki formalne (podstawa dla decyzji ministra w sprawie uprawnień do prowadzenia studiów), przybiera ona charakter kontroli<sup>11</sup>. Może to skutkować np. wystąpieniem problemu wspomnianej „kultury zgodności”, skoro choćby w 2018 r. (czyli przed zmianą skali ocen) PKA na 392 wnioski w sprawie oceny programowej na studiach wyższych (nadal nie prowadzi się ocen kompleksowych/instrukcyjnych) wydała 26 ocen warunkowych (7% ogółu) i 7 ocen negatywnych (2%), a ocen wyróżniających było 25 (6%)<sup>12</sup>. Zarazem PSWiN 2018 pozwala PKA wydać ocenę na podstawie oceny wydanej już przez inną instytucję akredytującą zarejestrowaną w European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) (art. 244 pkt 1).

Otwarte pozostają kwestie zarówno doboru samych kryteriów szczegółowych, jak i metod ich oceny. Kryteria powinny być dostosowane do poziomu i typu kształcenia oraz instytucji, która je prowadzi. Kryteria mogą dotyczyć: zasobów (np. finansowych, kadrowych), stosunku kadry do liczby uczących się (*student-staff ratio*) czy poziomu i potencjału zrekrutowanych uczących się. W wymiarze procesowym można wskazać m.in. na wielkość grup zajęciowych, formę i wymiar zajęć, stosowane metody nauczania, zaangażowanie samych uczących się, ale także na sposoby oceny (zwłaszcza formatywnej)

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 365–368.

<sup>10</sup> M. Frazer, *Quality in Higher Education: An International Perspective*, w: *What is Quality in Higher Education?*, D. Green (Ed.), Society for Research in Higher Education, London 1994, s. 101–111.

<sup>11</sup> J. Brdulak, *Wyzwania w zarządzaniu jakością na uczelniach w Polsce – dobre praktyki*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2015, nr 3, s. 17.

<sup>12</sup> Polska Komisja Akredytacyjna, *Raport roczny 2018. Plan działań 2019*, s. 40–48, <https://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2019/11/pka-nowy.pdf> (dostęp: 12.03.2021).

osiągnięcia zakładanych efektów, reputację instytucji, wsparcie dla studentów czy wreszcie procesy służące prowadzeniu kształcenia. W wymiarze „produktu” jakość kształcenia można odnieść również do wyników końcowych studentów, liczby osób kończących kształcenie (np. wskaźniki porzucania kształcenia) czy też szans absolwentów na rynku pracy<sup>13</sup>. W ocenie programowej szczególnego znaczenia nabiera koncepcja programu (m.in. sylwetka absolwenta i zakładane efekty uczenia się) i sposób jej realizacji (np. dobrane przedmioty, metody kształcenia i weryfikacji osiągnięcia założonych efektów uczenia się). W ocenie instytucjonalnej z kolei istotna jest ogólna kultura jakości w instytucji, a więc zbiór regulacji formalnych (procedur) oraz nieformalnych tradycji, dobrych praktyk, które są powszechnie akceptowane i stosowane przez członków instytucji.

## Zapewnianie jakości kształcenia doktorantów

W przypadku międzynarodowej dyskusji nad ewaluacją kształcenia na poziomie doktorskim, obok ogólnych uwag dotyczących np. właściwego przygotowania metodologicznego doktorantów, z końcem XX w. zaczęto coraz częściej zwracać uwagę na nowe wyzwania stawiane samemu kształceniu doktorantów, takie jak:

- oczekiwania władz publicznych, otoczenia społecznego i gospodarczego co do większej liczby badań o charakterze praktycznym (aplikacyjnym),
- wzrost znaczenia badań multidyscyplinarnych i interdyscyplinarnych,
- zmieniające się koncepcje wiedzy, stanowiące wyzwanie dla zastanych struktur organizacyjnych akademii,
- konkurencja badań prowadzonych poza sektorem nauki i szkolnictwa wyższego,
- nowe role publiczne badaczy,
- zróżnicowane formy doktoratów (doktoraty akademickie i zawodowe),
- konkurencyjność paradygmatów badawczych i kwestii metodologicznych utrudniających budowę programów studiów doktoranckich,
- obawy przed zbytym skupieniem się na kompetencjach ogólnych doktorantów w programach doktorskich<sup>14</sup>, choć te dotyczyły raczej niektórych krajów, gdyż najczęściej zwracano uwagę na brak kształcenia takich umiejętności<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Szerzej zob. G. Gibbs, *Dimension of quality*, The Higher Education Academy, Heslington 2010, [https://support.webb.uu.se/digitalAssets/91/a\\_91639-f\\_Dimensions-of-Quality.pdf](https://support.webb.uu.se/digitalAssets/91/a_91639-f_Dimensions-of-Quality.pdf) (dostęp: 9.03.2021).

<sup>14</sup> R. Gilbert, *A framework for evaluating the doctoral curriculum*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2004, vol. 29, no. 3, s. 299–300.

<sup>15</sup> Por. np. raporty League of European Research Universities (LERU), OECD czy Europejską Ramę Kwalifikacji. Za: A. Kraśniewski, M. Dokowicz, E. Dyląg, T. Knopik, K. Kurowska, J. Lewicki, K. Malińska, M. Markuszewski, K. Sobótka-Demianowska, K. Walczyk-Matuszyk, J. Mirecka, M. Wierzchoń, *Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2017, <http://>

W Polsce dyskusja na początku XXI w. skupiła się na strukturze studiów doktoranckich i roli części programowej w stosunku do pracy badawczej doktoranta w jego kształceniu. W kontekście jakości studiów doktoranckich zwracano uwagę zwłaszcza na ich umasowienie czy często znikomy wymiar prowadzenia badań naukowych jako podstawy kształcenia doktorantów. Istotnym wyzwaniem były kwestie finansowe i mała liczba stypendiów, zmuszająca doktorantów do pracy pozaakademickiej<sup>16</sup>. Temat akredytacji czy innej oceny studiów doktoranckich, jeżeli już, podnoszony był na dalszym planie tych dyskusji.

Nakreślając ramy ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej kształcenia na poziomie doktorskim, R. Gilbert wskazuje na następujące poziomy (wymiary):

- poziom indywidualnego projektu badawczego danego doktoranta – w tym przypadku ocena zewnętrzna dotyczyłaby osiągnięcia przez doktoranta w swojej pracy doktorskiej zakładanych przez instytucję celów stopnia naukowego, wewnętrzna ewaluacja zaś zawierałaby pytanie, czy określone cele i warunki spełniają oczekiwania zainteresowanych stron (np. czy program doktorski odpowiadał potrzebom doktorantów w zakresie ich badań),
- poziom programu kształcenia (studiów), w węższym rozumieniu zajęć, szkoleń i zakładanych efektów, jakich osiągnięcie powinien umożliwić różnym doktorantom z danej dyscypliny – w tym przypadku ewaluacja zewnętrzna mogłaby być zagregowaną oceną na podstawie danych z pierwszego poziomu, a wewnętrzna ocena na tym poziomie obejmowałaby badanie wkładu kształcenia do dalszego rozwoju umiejętności doktorantów do zastosowania zdobytej wiedzy i umiejętności szerzej poza daną pracą badawczą,
- poziom ogólnouniwersytecki, odnoszący się do wkładu badań prowadzonych przez doktorantów w rozwój wiedzy czy też wpływ ich wyników na rozwój społeczny, kulturowy i gospodarczy – ocena zewnętrzna dotyczyłaby zakładanych przez uczelnię celów w tym zakresie i również bazowałaby na zagregowanych ocenach poziomu pierwszego, natomiast ocena wewnętrzna obejmowałaby ocenę wartości tych ogólnouczelnianych celów oraz oczekiwań ze strony doktorantów i przedstawicieli środowiska akademickiego, rządu, przemysłu i społeczności.

Jako metody ewaluacji (zewnętrznej i wewnętrznej) dla poszczególnych poziomów R. Gilbert proponuje m.in.: analizę dokumentów i raportów z oceny doktorantów; przegląd wyników prac badawczych doktorantów; badania ankietowe i fokusowe samych doktorantów, kadry akademickiej czy interesariuszy<sup>17</sup>.

---

repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/17522/1/Opracowanie\_programow\_studiow\_doktoranckich.pdf (dostęp: 9.03.2021), s. 48 i n.

<sup>16</sup> J. Lewicki, *op.cit.*, s. 146–148.

<sup>17</sup> R. Gilbert, *op.cit.*, s. 303–306.

**Tabela 1.** Wymiary ewaluacji kształcenia na poziomie doktorskim według R. Gilberta

Poziom	Ewaluacja	
	wewnętrzna	zewnętrzna
Projekt badawczy doktoranta	adekwatność warunków kształcenia i prowadzenia badań do potrzeb doktorantów	osiągnięcie przez doktoranta wymogów określonych dla stopnia doktora
Program kształcenia	badanie wkładu programu do rozwoju kompetencji doktorantów	zagregowana ocena osiągnięć doktorantów
Ogólnouczelniany	ocena przez interesariuszy wartości przyjętych celów ogólnouczelnianych dla osiągnięć doktorantów	zagregowana ocena osiągnięć doktorantów

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Gilbert, *A framework for evaluating the doctoral curriculum*, "Assessment & Evaluation in Higher Education" 2004, vol. 29, no. 3, s. 303–306.

Kształcenie doktorskie, skupione na indywidualnej pracy badawczej doktoranta, wspartej programem rozwijającym w szczególności kompetencje metodologiczne i ogólne (pożądane w pracy akademickiej i poza nią), jest w praktyce dominującą formą w Europie Zachodniej czy USA, czego przykładem mogą być zalecenia European University Association (EUA) z Salzburga z lat 2005 i 2010, w praktyce stanowiące podstawowe wytyczne dla kształcenia doktorskiego w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EHEA – *European Higher Education Area*)<sup>18</sup>. Zarazem nie opracowano szczegółowych wytycznych ewaluacyjnych, choć można stosować odpowiednio dostosowane do specyfiki poziomu doktorskiego *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*<sup>19</sup>, odnoszące się do wewnętrznego i zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia oraz do wymogów stawianych agencjom akredytującym, takim jak PKA. Ze standardów dla instytucji kształcącej (WSZJK – wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia), które z pewnością warto stosować na poziomie doktorskim, można wskazać wszystkie dziesięć:

- 1.1. Posiadanie polityki jakości jako elementu zarządzania strategicznego.
- 1.2. Posiadanie wypracowanych procesów tworzenia i doskonalenia programów kształcenia opisanych efektami kształcenia, których realizacja pozwala osiągać założone cele.
- 1.3. Kształcenie nastawione na studenta (*student-centred learning*) (czyli w tym przypadku doktoranta).
- 1.4. Konsekwentne stosowanie z góry określonych i opublikowanych przepisów obejmujących wszystkie etapy uczenia, np. rekrutacja, weryfikacja postępów, certyfikacja (dyplomowanie).

<sup>18</sup> Szerzej np. J. Lewicki, *op.cit.*, s. 5–7.

<sup>19</sup> *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels 2015, [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) (dostęp: 14.03.2021).

- 1.5. Kadra i jej dobór (w przypadku doktorantów kluczowa jest opieka promotorska<sup>20</sup>).
- 1.6. Posiadanie odpowiednich zasobów i wsparcie dla studentów (w przypadku doktorantów szczególnie ważne są środki i zaplecze niezbędne do realizacji przez doktorantów ich badań).
- 1.7. Gromadzenie i analiza, relewantnych dla zarządzania procesem kształcenia, danych i informacji.
- 1.8. Transparentność i dostęp do informacji o kształceniu.
- 1.9. Monitorowanie i okresowe przeglądy programów w celu ich doskonalenia.
- 1.10. Poddawanie się cyklicznej ocenie zewnętrznej<sup>21</sup>.

Z kolei w przypadku standardów zewnętrznej oceny ESG wskazuje na siedem standardów:

- 2.1. Ocena powinna obejmować skuteczność WSZJK w zakresie realizacji standardów 1.1–1.10.
- 2.2. Zewnętrzny system powinien być zaprojektowany dla osiągnięcia zakładanych celów z uwzględnieniem odpowiednich regulacji prawnych, a przy jego projektowaniu należy uwzględnić głos różnych interesariuszy.
- 2.3. Procesy zewnętrznego zapewnienia jakości powinny być wiarygodne, użyteczne, z góry określone i dostępne oraz obejmować:
  - samoocenę,
  - ocenę zewnętrzną, w tym wizytę na miejscu w instytucji,
  - raport z oceny zewnętrznej,
  - konsekwentne działania następcze.
- 2.4. Ocenę zewnętrzną przeprowadza zespół niezależnych ekspertów, wśród których powinien być przedstawiciel studentów (doktorantów).
- 2.5. Wszystkie oceny muszą być oparte na publicznie znanych i konsekwentnie stosowanych kryteriach.
- 2.6. Raporty powinny być publicznie dostępne.
- 2.7. Muszą być określone zasady ustosunkowania się przez podmiot do oceny zewnętrznej, w tym procedura skargi<sup>22</sup>.

Natomiast siedem standardów dla agencji (instytucji) akredytujących to:

- 3.1. Powinny podejmować działania w zakresie zewnętrznego zapewniania jakości, zgodnie z wytycznymi 2.1–2.7. Powinny mieć jasno określone cele i zadania, które są częścią ich misji.

---

<sup>20</sup> Na znaczenie opieki promotorskiej w budowaniu kultury jakości kształcenia doktorantów wskazują m.in. różne badania jakościowe. Zob. np. H. Friedrich-Nel, J. MacKinnon, *The quality culture in doctoral education: Establishing the critical role of the doctoral supervisor*, "Innovations in Education and Teaching International" 2017, vol. 56, no. 2.

<sup>21</sup> Szerzej por. *ibidem*, s. 11–16.

<sup>22</sup> Szerzej por. *ibidem*, s. 18–20.

- 3.2. Powinny mieć oficjalne, prawnie umocowane statusy.
- 3.3. Powinny działać autonomicznie i ponosić odpowiedzialność za skutki swoich prac.
- 3.4. Powinny regularnie publikować raporty ze swojej działalności.
- 3.5. Powinny mieć zapewnione odpowiednie zasoby kadrowe i finansowe.
- 3.6. Powinny mieć wdrożone własne wewnętrzne systemy zapewniania jakości swojej działalności.
- 3.7. Co najmniej co 5 lat powinny poddawać się ocenie zewnętrznej (zwłaszcza w zakresie zgodności działań z ESG)<sup>23</sup>.

Uniwersalny i dość ogólny charakter ESG pozwala odnieść go do systemów zapewniania jakości na różnych poziomach kształcenia, także doktorskiego. Oczywiście poszczególne kryteria i metody muszą być do tego poziomu adekwatne oraz muszą uwzględniać specyfikę poszczególnych dyscyplin nauki i instytucji.

## Zapewnianie jakości w szkołach doktorskich w świetle przepisów PSWiN 2018

Ustawa w bardzo szeroki sposób określa charakter zarówno samej szkoły doktorskiej, jak i kształcenia doktorantów, a przede wszystkim nie przewiduje aktów wykonawczych regulujących te kwestie. Obowiązek szczegółowego doprecyzowania wybranych przepisów ustawowych spada na podmiot prowadzący szkołę doktorską. Co więcej, PSWiN 2018 nie określa wprost obowiązku posiadania „systemu jakości” w szkole doktorskiej czy też objęcia szkoły ogólnym WSZJK uczelni. Warto zauważyć, że po wejściu w życie nowej ustawy podmioty tworzące pierwsze szkoły doktorskie nie mogły liczyć na wskazówki wynikające z rozporządzenia, na wydanie którego pozostawiono ministrowi sporo czasu.

Niemniej nałożenie nawet ogólnych wymagań stawianych kształceniu doktorantów, a w szczególności dotyczących programu kształcenia, indywidualnych planów badawczych czy choćby oceny śródkresowej doktoranta, wskazuje, że posiadanie rozwiązań systemowych jest konieczne. Potwierdzają to przepisy PSWiN 2018 dotyczące ewaluacji szkół doktorskich, w tym określające osiem kryteriów uwzględnianych w ewaluacji.

Art. 261. Przy ewaluacji uwzględnia się następujące kryteria:

- 1) adekwatność programu kształcenia oraz indywidualnych planów badawczych do efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8 PRK oraz ich realizację,
- 2) sposób weryfikacji efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8 PRK,
- 3) kwalifikacje nauczycieli akademickich lub pracowników naukowych prowadzących kształcenie w szkole doktorskiej.

<sup>23</sup> Szerzej por. *ibidem*, s. 22–24.

- 4) jakość procesu rekrutacji,
- 5) jakość opieki naukowej lub artystycznej i wsparcia w prowadzeniu działalności naukowej,
- 6) rzetelność przeprowadzania oceny śródokresowej,
- 7) umiędzynarodowienie,
- 8) skuteczność kształcenia doktorantów.

W tym miejscu należy również zauważyć, że istotnym elementem zapewniania jakości kształcenia na poziomie szkoły doktorskiej są wymagania i procedury określające zasady postępowania o nadanie stopnia doktora. Co prawda, uzyskiwanie stopnia doktora pozostaje poza szkołą doktorską, ale kształcenie w szkole ma do tego stopnia prowadzić. Co więcej, osiągnięcie pełni zakładanych efektów uczenia się nastąpi w praktyce dopiero wraz z obroną rozprawy, po uzyskaniu uprzednio trzech recenzji zewnętrznych. Jeżeli zatem nawet procesy zapewniania jakości kształcenia w szkole doktorskiej oraz zapewniania jakości procesu uzyskiwania stopnia doktora pozostają oddzielne, to razem wpływają na kulturę jakości<sup>24</sup> w obszarze edukacji przyszłych doktorów.

## Ewaluacja kształcenia doktorantów w rozporządzeniu z dnia 27 września 2021 r.

Rozporządzenie 2021 określa szczegółowe kryteria oceny oraz sposób jej przeprowadzenia przez Komisję Ewaluacji Nauki (KEN). Niniejszy rozdział nie jest komentarzem do aktu prawnego, dlatego w dalszej części pominięto przy omówieniu kryteriów szczegółowych te z ich uszczegółowień, które nie powinny budzić większych wątpliwości co do ich interpretacji czy zasadności.

Prawodawca przyjął, że ewaluacja szkół doktorskich ma mieć charakter oceny instytucjonalnej o charakterze eksperckim. Jak wskazuje w uzasadnieniu do projektu rozporządzenia ze stycznia 2021 r.<sup>25</sup>, zróżnicowana specyfika dyscyplin naukowych oraz różnorodność samych szkół doktorskich, u podstaw czego leży autonomia organizacyjna i programowa podmiotów je prowadzących, wymaga podejścia jakościowego, a nie wskaźników ilościowych. Takie podejście należy przyjąć z uznaniem.

W przypadku szczegółowych kryteriów warto zwrócić uwagę, że szczególny nacisk kładziony jest na:

- transparentność procesów, dostępność procedur itp.,
- adekwatność rozwiązań w kontekście: poziomu kształcenia, specyfiki dyscyplin itd.,

<sup>24</sup> Przegląd definicji dotyczących kultury jakości oraz związków z tożsamością i kulturą organizacyjną zob. np. w: E. Sułkowski, *Kultura jakości w zarządzaniu, czyli pomiędzy tożsamością a kulturą organizacyjną*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. 14, nr 8, cz. 2, s. 25–37.

<sup>25</sup> Rządowe Centrum Legislacji, *op.cit.*

- rzetelność działań podmiotu prowadzącego szkołę doktorską,
- działania doskonalące w ramach doskonalenia poszczególnych procesów.

Potwierdza to wcześniejszą uwagę o konieczności faktycznego posiadania wewnętrznego systemu zapewniania jakości przez podmiot prowadzący szkołę doktorską, a także wpisuje się bardzo dobrze w powszechnie stosowane w świecie rozwiązania czy choćby standardy ESG. Podstawowym punktem wyjścia jest ocena formalna przyjętych rozwiązań, a w szczególności materii uregulowanej regulaminem danej szkoły doktorskiej.

Jeżeli chodzi o same kryteria szczegółowe (wybrane) określone w rozporządzeniu 2021, to należy zwrócić uwagę na kilka kwestii. W kryterium adekwatności programów do poziomu 8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (§2 pkt 1), obok oczywistego wymogu zgodności programowej z wymaganiami PRK (czyli np. niepowtarzania treści ze studiów magisterskich), wskazano na zgodność aktywności naukowej doktorantów określonych w indywidualnych planach badawczych (IPB) z poziomem 8 PRK. Elementem oceny będą ponadto sposoby realizacji programu i IPB oraz wdrażania ich interdyscyplinarności i umiędzynarodowienia. W tym miejscu warto podkreślić, że sama ustawowa koncepcja szkół doktorskich zakłada co do zasady instytucje kształcące co najmniej w dwóch dyscyplinach. Możliwe są różne programy kształcenia w danej szkole, a same rozprawy doktorskie są bronione w ramach określonej dyscypliny, ale aspekt interdyscyplinarny w kształceniu musi dotyczyć wszystkich doktorantów, np. w ramach wspólnych zajęć lub tematów badawczych.

W kryterium sposobu weryfikacji efektów (pkt 2) nacisk położono m.in. na dostępność i jednoznaczność zasad weryfikacji oraz na rzetelność tego procesu. Zdefiniowanie efektów na odpowiednim poziomie wymaga w dalszych krokach zastosowania odpowiednich metod (znanych doktorantom) sprawdzenia, czy zostały osiągnięte. Choć przepisy nie wymagają wprost sylabusów do zajęć, to w jakiś sposób poszczególne wymagania należy zebrać.

W kryterium kwalifikacji nauczycieli akademickich lub pracowników naukowych prowadzących kształcenie (pkt 3) podkreślono m.in. adekwatność dorobku naukowego lub artystycznego i dorobku zawodowego oraz aktywności naukowej lub artystycznej, zatem nie będą miały znaczenia osiągnięcia dydaktyczne, a także posiadane stopnie i tytuły naukowe (co nie wyklucza ich pomocniczej roli, gdyby uznać je za dorobek zawodowy). Z kolei punkt „b) jakość działań na rzecz rozwoju zawodowego tych osób, w szczególności w zakresie związanym ze sprawowaniem funkcji promotora lub promotora pomocniczego”, wskazuje na konieczność działań ze strony podmiotu prowadzącego szkołę doktorską w zakresie wspierania rozwoju kompetencji promotorskich. Należy dodać, że zagadnienie to wydaje się bardzo pojemne – od regulacji w zakresie promotorstwa pomocniczego, udziału kadry w spotkaniach z władzami szkoły doktorskiej, przez aktywności typu wymiana dobrych praktyk, „zespołowa opieka naukowa”, prowadzenie zajęć w szkołach letnich dla doktorantów, po formalne szkolenia itp.

W kryterium jakości procesu rekrutacji (pkt 4) podstawą jest jego otwartość, ale również „sposób weryfikacji predyspozycji kandydatów do szkoły doktorskiej do prowadzenia działalności naukowej”. Wskazuje to na preferencję naboru wieloetapowego, obejmującego nie tylko dotychczasowe osiągnięcia kandydata, lecz także np. rozmowę kwalifikacyjną. Ocenie podlegać będą też procedury rekrutacyjne i ich stosowanie pod kątem sposobu realizacji ustawowego wymogu konkursu oraz uwzględnienie potrzeb osób z niepełnosprawnościami.

W kryterium jakości opieki naukowej lub artystycznej (pkt 5) ocenie KEN podlegać mają np. formalne regulacje dotyczące wyznaczania i zmiany promotora czy promotora pomocniczego (w tym rozwiązywania sytuacji konfliktowych) oraz sposoby zapewniania doktorantom warunków do prowadzenia badań. W tym przypadku warto mieć na uwadze nie tylko zasoby infrastrukturalne i finansowe podmiotu udostępniane doktorantom do ich badań, lecz także regulujące ten dostęp procedury i praktykę ich stosowania. Zagadnienie to może wiązać się pośrednio również z procesem rekrutacji i ustalaniem IPB w kontekście możliwości realizacji pomysłów badawczych doktorantów w danej szkole doktorskiej. Ponadto oceniany będzie „stopień włączenia wybitnych specjalistów zatrudnionych poza podmiotem w działania służące wsparciu doktorantów w prowadzeniu działalności naukowej, w tym w sprawowanie opieki naukowej lub artystycznej nad doktorantami”. Kryterium to można łączyć z zagadnieniami zarówno umiędzynarodowienia (choćby *visiting professors*), jak i współpracy (np. z innymi szkołami doktorskimi czy podmiotami otoczenia społeczno-gospodarczego).

Przy kryterium rzetelności przeprowadzania oceny śródkresowej (pkt 6) szczególnie istotny wydaje się być dobór składu komisji i terminowość procesu. Istotnym wyzwaniem może okazać się formalny charakter samej oceny śródkresowej wobec np. dość zachowawczych IPB (nawet jeżeli spełniają wymogi poziomu 8 PRK). Można przypuszczać, że wszelka wartość dodana takiej oceny, choćby w formie zaleceń komisji dla doktoranta i promotora, również może wpisywać się w określoną w tym kryterium (pkt 6 lit. d) „rzetelność działań podejmowanych przez podmiot w celu doskonalenia procesu przeprowadzania tej oceny”.

W kryterium umiędzynarodowienia (pkt 7) szczegółowe wymagania nakazują oceniać m.in. stopień umiędzynarodowienia kadry, w tym jej mobilność, ale także stopień umiędzynarodowienia procesu kształcenia czy uwzględnianie potrzeb cudzoziemców chętnych rekrutować się do szkoły doktorskiej. W kontekście oceny jakościowej kluczowe pozostaje pytanie: Na ile zespół oceniający będzie kierował się np. misją uczelni czy specyfiką dyscyplin w szkole doktorskiej? Czym innym bowiem może być umiędzynarodowienie w szkole doktorskiej nauk przyrodniczych i ścisłych uniwersytetu badawczego, czym innym zaś w uczelni regionalnej nastawionej na współpracę i badania dla lokalnego przemysłu, a jeszcze czym innym w szkole nauk humanistycznych instytutu Polskiej

Akademii Nauk. Przy braku szczegółowych wytycznych co do programów kształcenia (np. określenia języka wykładowego) „stopień umiędzynarodowienia” może obejmować wiele elementów: od zajęć w języku obcym, przez zajęcia *visiting professors*, semestry przewidziane na mobilność, przygotowywanie rozpraw w języku obcym, po udział w projektach międzynarodowych. Ciekawym i najbardziej zagadkowym elementem tego kryterium jest też ocena „sposobów zwiększania rozpoznawalności szkoły doktorskiej za granicą i ich skuteczność” (pkt 7 lit. d), wydaje się bowiem, że już sam rozwój umiędzynarodowienia podmiotu prowadzącego szkołę czy międzynarodowa renoma jego pracowników pozytywnie wpływają na wizerunek szkoły doktorskiej.

W ostatnim kryterium skuteczności kształcenia doktorantów (pkt 8), obok terminowości ukończenia kształcenia i poziomu osiągnięć naukowych doktorantów związanych z ich IPB, wskazano na udział procentowy osób, które uzyskały stopień doktora w ogólnej liczbie doktorantów, którzy ukończyli kształcenie w okresie objętym ewaluacją. Wskaźnik ten odnosi się do liczby osób, które ukończyły kształcenie, czyli złożyły rozprawę<sup>26</sup>. Jest to bardzo ważne w kontekście wcześniejszych dyskusji, gdzie skuteczność próbowano definiować względem liczby osób zrekrutowanych, co miałyby fatalne skutki choćby dla rzetelności oceny śródkresowej czy ocen rocznych w ogóle. Z kolei „dokonywanie oceny jakości kształcenia w szkole doktorskiej przez doktorantów” po raz kolejny wskazuje na konieczność posiadania WSZJK adekwatnego do szkoły doktorskiej (np. w małej liczebnie szkole doktorskiej odpowiednik ankiet studenckich nie musi się sprawdzać). Jest też mowa o sposobie „wykorzystywania wyników monitoringu karier zawodowych osób, które ukończyły kształcenie w szkole doktorskiej, i osób, które uzyskały stopień doktora po ukończeniu kształcenia w szkole doktorskiej” – jest to bardzo ważny przepis, gdyż PSWiN 2018 w art. 352 obowiązek monitorowania losów zawodowych nakłada co prawda na ministra (dane z POLon, ZUS itd.<sup>27</sup>), ale już ich adekwatne wykorzystanie w kontekście danej szkoły doktorskiej pozostaje w gestii podmiotu ją prowadzącego. Co więcej, monitoring nie uwzględnia osób kontynuujących karierę zagraniczną, co w nauce jest dość powszechne. Wydaje się, że podmioty prowadzące szkoły doktorskie powinny wypracować pewne środowiskowe, oddolne zalecenia w tym zakresie (np. na forum Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich czy w ramach polskich uczelni działających w European University Association Council for Doctoral Education).

<sup>26</sup> W tym miejscu należy pamiętać, że złożenie rozprawy kończące kształcenie w szkole doktorskiej (art. 204 ust. 1 PSWiN 2018) nie musi oznaczać automatycznie złożenia rozprawy celem jej przyjęcia przez właściwy organ uczelni lub instytutu (art. 192 ust. 2 pkt 2 PSWiN 2018).

<sup>27</sup> W ramach systemu Ekonomiczne Losy Absolwentów (ELA) Ośrodek Przetwarzania Informacji w październiku 2021 r. przedstawił pierwsze wyniki badań dotyczące osób po doktoracie (z rocznika 2019). Zob. Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Doktorzy dobrze sobie radzą na rynku pracy! Nowe dane systemu ELA*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/doktorzy-dobrze-sobie-radza-na-ryнку-pracy-nowe-dane-systemu-ela> (dostęp: 6.01.2022).

Można uznać, że kryteria szczegółowe nie budzą większych zastrzeżeń, ale pod jednym kluczowym warunkiem – KEN faktycznie będzie kierowała się podejściem *mission driven*, uwzględniając specyfikę każdej ocenianej jednostki/podmiotu. Sama KEN zobowiązana jest prowadzić ewaluacje szkół doktorskich według przyjętych harmonogramów rocznych (§3). W przypadku procedury ewaluacji prawodawca dookreślił m.in. zakres raportu samooceny (§4), w tym konieczność załączenia regulaminu szkoły doktorskiej i zasad rekrutacji w języku polskim i angielskim. Ewaluacja ma zaś przebiegać według dość typowego dla akredytacji schematu (§4–10): raport samooceny, powołanie zespołu oceniającego przez Przewodniczącego KEN, wizytacja zespołu oceniającego *in situ* (w tym spotkania z kadrą, doktorantami), sporządzenie raportu z ewaluacji, wniesienie uwag do raportu przez oceniany podmiot, ustalenie ostatecznego raportu i wydanie oceny.

## Wnioski

Budowany system zapewniania jakości kształcenia doktorantów w szkołach doktorskich w praktyce wpisuje się w światowe trendy w tym zakresie (w tym ESG). Obejmuje zarówno systemy wewnętrzne, których wprowadzenie nie zdefiniowano *explicite* w przepisach prawa, jak i system zewnętrzny, oparty na ewaluacji przez KEN. Mając na uwadze wskazane powyżej pewne zastrzeżenia, rozporządzenie 2021 należy ocenić pozytywnie. Stanowi ono kolejny krok do zbudowania zewnętrznego systemu nie tyle zapewniania jakości, co budowania kultury jakości w szkołach doktorskich, choćby przez bardzo indywidualne podejście do ocenianych podmiotów. Niewątpliwie należy docenić, że w nowych przepisach uniknięto przeregulowanych, sztywnych i mocno formalnych rozwiązań znanych z ewaluacji studiów wyższych przez PKA, a także mechanizmów naukometrycznych znanych z ewaluacji dyscyplin naukowych. Zarazem podejście przyjęte w projekcie nakłada szczególne wymagania na zespoły oceniające, a w praktyce na KEN, która jest odpowiedzialna za ich dobór i wykształcenie.

O znaczeniu ewaluacji szkół doktorskich w rozwijaniu kultury jakości może też świadczyć fakt, że podstawowym elementem regulacyjnym i kontrolnym w praktyce stanie się ewaluacja dyscyplin naukowych, która poprzez kategorie naukowe będzie wpływać przede wszystkim na posiadanie uprawnień zarówno do doktoryzowania, jak i prowadzenia szkół doktorskich<sup>28</sup>. Dlatego przy ocenie samych szkół doktorskich KEN będzie mogła (powinna!) skupić się przede wszystkim na aspekcie doradczym i doskonalącym.

---

<sup>28</sup> J. Lewicki, Ł. Kierznowski, *Wpływ ewaluacji dyscyplin naukowych na szkoły doktorskie i proces kształcenia doktorantów*, 11.03.2021, <https://irsw.pl/wpływ-ewaluacji-dyscyplin-naukowych-na-szkoly-doktorskie-i-proces-kształcenia-doktorantow> (dostęp: 14.03.2021).

Zapewnianie jakości kształcenia w szkołach doktorskich wymaga jeszcze badań ze względu na duże zróżnicowanie instytucji, przede wszystkim o charakterze jakościowym. W przyszłości nie tylko ważnym źródłem danych, ale i przedmiotem badań powinna być również sama ewaluacja szkół doktorskich prowadzona przez KEN.

## Bibliografia

- Brdulak J., *Wyzwania w zarządzaniu jakością na uczelniach w Polsce – dobre praktyki*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2015, nr 3.
- Frazer M., *Quality in Higher Education: An International Perspective*, w: *What is Quality in Higher Education?*, D. Green (Ed.), Society for Research in Higher Education, London 1994.
- Friedrich-Nel H., MacKinnon J., *The quality culture in doctoral education: Establishing the critical role of the doctoral supervisor*, „Innovations in Education and Teaching International” 2017, vol. 56, no. 2.
- Gibbs G., *Dimension of quality*, The Higher Education Academy, Heslington 2010, [https://support.webb.uu.se/digitalAssets/91/a\\_91639-f\\_Dimensions-of-Quality.pdf](https://support.webb.uu.se/digitalAssets/91/a_91639-f_Dimensions-of-Quality.pdf) (dostęp: 9.03.2021).
- Gilbert R., *A framework for evaluating the doctoral curriculum*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2004, vol. 29, no. 3.
- Kraśniewski A., Dokowicz M., Dyląg E., Knopik T., Kurowska K., Lewicki J., Malińska K., Markuszewski M., Sobótka-Demianowska K., Walczyk-Matuszyk K., Mirecka J., Wierzchoń M., *Opracowanie programów studiów doktorskich o zróżnicowanych profilach*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2017, [http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/17522/1/Opracowanie\\_programow\\_studiow\\_doktorskich.pdf](http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/17522/1/Opracowanie_programow_studiow_doktorskich.pdf) (dostęp: 9.03.2021).
- Lewicki J., *Od procesu bolońskiego do Ustawy 2.0 – w poszukiwaniu modelu kształcenia doktorskiego w Polsce po 1989 r.*, w: *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni*, Ł. Sułkowski, J. Górniak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Lewicki J., Kierznowski Ł., *Wpływ ewaluacji dyscyplin naukowych na szkoły doktorskie i proces kształcenia doktorantów*, 11.03.2021, <https://irsw.pl/wpływ-ewaluacji-dyscyplin-naukowych-na-szkoly-doktorskie-i-proces-ksztalcenia-doktorantow> (dostęp: 14.03.2021).
- Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Doktorzy dobrze sobie radzą na rynku pracy! Nowe dane systemu ELA*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/doktorzy-dobrze-sobie-radza-na-rynku-pracy-nowe-dane-systemu-ela> (dostęp: 6.01.2022).
- Polska Komisja Akredytacyjna, *Raport roczny 2018. Plan działań 2019*, <https://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2019/11/pka-nowy.pdf> (dostęp: 12.03.2021).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 września 2021 r. w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej (Dz.U. 2021, poz. 1847).
- Rządowe Centrum Legislacji, Projekt z dnia 20 stycznia 2021 r. rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej, <https://legislacja.gov.pl/projekt/12342754/katalog/12759286#12759286> (dostęp: 12.02.2021).
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels 2015, [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) (dostęp: 14.03.2021).

Sułkowski Ł., *Kultura jakości w zarządzaniu, czyli pomiędzy tożsamością a kulturą organizacyjną*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. 14, nr 8, cz. 2.

Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2001, nr 85, poz. 924).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (t.j. Dz.U. 2020, poz. 85, 374, 695, 875, 1086; Dz.U. 2021, poz. 159).

Vught F.A. van, Westerheijden D.F., *Towards a general model of quality assessment in higher education*, “Higher Education” 1994, vol. 28, no. 3.

Wójcicka M., *Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1995, nr 1.