

# Dorota Jołkiewicz

## Ewaluacja szkolnictwa wyższego a jakość kształcenia

Celem artykułu jest przybliżenie problematyki związanej z jakością kształcenia na poziomie wyższym oraz formami kontrolowania i oceny tej jakości. Autorka definiuje proces ewaluacji, przybliża tło historyczne towarzyszące zainteresowaniu się jakością kształcenia oraz jej oceną, a także przedstawia funkcje, cele i narzędzia procesu ewaluacji.

Przedstawia również zewnętrzne i wewnętrzne mechanizmy oceniania jakości oraz wymienia zasady, jakim powinien podlegać prawidłowo funkcjonujący system kontroli i oceny jakości.

W konkluzji artykułu autorka wysuwa hipotezę o stale rosnącym wzroście zainteresowania jakością i efektywnością kształcenia w szkolnictwie wyższym i jej oceną oraz podejmuje próbę ustalenia przyczyn owego wzrostu zainteresowania w polskich uczelniach. Jako jedną z podstawowych przyczyn upatruje rosnącą konkurencję na rynku usług edukacyjnych oraz swoiste przededefiniowanie roli studenta, który stał się klientem oczekującym wysokiego poziomu kształcenia – wysokiej jakości usług edukacyjnych, których jest odbiorcą i konsumentem.

### Definicje procesu ewaluacji

„Ewaluacja” to słowo pochodzące z języka francuskiego, oznaczające oszacowanie lub określenie wartości, czasem również ocenę. Obecnie ewaluacja obejmuje swym zasięgiem wiele dziedzin życia (m.in. przedsiębiorczość, politykę, zdrowie i przeciwdziałanie patologiom, a także edukację) i jest procesem o wiele szerszym niż wynika to z pierwotnej definicji. We współczesnej literaturze można znaleźć bardzo wiele różnorodnych definicji procesu ewaluacji. Według jednej z nich ewaluacja to proces systematycznego zbierania, analizy i interpretacji danych związanych z oceną jakości i efektywności określonych przedsięwzięć, projektów, programów. Podobną definicję formułuje Anna Brzezińska (2000b, s. 94) – według której ewaluacja to „proces zbierania informacji o przebiegu działań i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów”. Z kolei Marcin Majewski (2000) zdefiniował badania ewaluacyjne jako „systematyczny, podporządkowany regułom metodologicznym proces

zbierania informacji o rzeczywistości, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o jakości ewaluowanych obiektów i efektywności działań. Tak pojmowana ewaluacja nie jest więc oceną jako taką ani się do niej nie powinna sprowadzać”. Przytoczone definicje podkreślają znaczenie zbierania informacji i ich analizy w celu udoskonalenia danego przedsięwzięcia, projektu, działania. „Najkrócej mówiąc: ewaluacja prowadzi ma do powzięcia opinii, że coś przedstawia się tak a tak [...]. Ewaluacja prowadzi do wyrobienia sobie sądu o wartości jakiegoś zjawiska, działania, procesu lub rzeczy” (House 1997, s. 18).

W odniesieniu do systemu edukacyjnego jedną z najbardziej znanych definicji procesu ewaluacyjnego zaproponował Ralph Tyler (por. Nevo 1997, s. 52), ujmując ewaluację jako „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane”. Ewaluację w edukacji można więc zdefiniować jako proces zbierania informacji o warunkach, przebiegu i uzyskiwanych wynikach przy wdrażaniu systemu edukacyjnego, programów edukacyjnych itp. – co pozwala podjąć decyzję o ich dalszym stosowaniu i możliwościach ulepszenia. Podstawowym zadaniem tak rozumianej ewaluacji jest opisanie rezultatów końcowych i oceny faktów – ze strony zarówno pozytywnej, jak i negatywnej. Na podstawie tej oceny dokonuje się porównania zamierzeń z końcowymi rezultatami i poniesionymi kosztami. Tak rozumiana ewaluacja powinna dostarczyć wnikliwej diagnozy sytuacji, co pozwoli na korektę działań i podejmowanie nowych decyzji – w tym przypadku w procesie edukacji.

„Odwołując się do literatury poświęconej badaniom ewaluacyjnym, znawcy problematyki oceniania w szkolnictwie wyższym definiują sytuację decyzyjną w następujący sposób: ocenianie następuje wtedy, gdy powstaje problem zmiany. Ocenia się zmiany już przeprowadzone lub też aktualną sytuację, by zdecydować, czy celowe jest dokonanie zmian” (Jabłocka 1995, s. 8). Podobne rozważania dotyczące procesu ewaluacji przedstawia Colin Robson (1997, s. 148), który stwierdza m.in.: „ewaluacja dotyczy kwestii związanych ze zmianą. Ewaluacja może wykazać, że program, jeśli ma być efektywny, wymaga zmian”. Celem ewaluacji może zatem być przekształcenie, dyskredytacja lub legitymizacja programu – w przypadku ewaluacji programu bądź działalności edukacyjnej.

## Badania ewaluacyjne – kilka faktów historycznych

Oddzielenie dobrego od złego – co przecież stanowi cel ewaluacji – od bardzo dawna jest przedmiotem ludzkiego zainteresowania, jednak za kolebkę badań ewaluacyjnych (także oceniania w dziedzinie edukacji) uznaje się Stany Zjednoczone. Pierwsze próby udokumentowanej oceny wyników nauczania prowadził w tym kraju Joseph M. Rice (1857–1934) – lekarz z wykształcenia, wykonujący zawód inspektora oświaty, który dążył do podniesienia skuteczności nauczania.

Pierwsze badania ewaluacyjne przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych w latach dwudziestych XX w., a teoria ewaluacji zaprezentowana została po raz pierwszy w 1949 r. przez Ralpha Tylera. Pierwsze narzędzia i metody ewaluacji zaproponował również Amerykanin – Michael Scriven w 1967 r. w pracy zatytułowanej *Metodologia ewaluacji*. Kolejne lata przyniosły wzrost zainteresowania problematyką ewaluacji, a obecnie badania ewaluacyjne stały się niezależną dyscypliną badań społecznych i jedną z podstawowych metod oceniania wszelkich programów i działań – także w szkolnictwie wyższym.

## Funkcje procesu ewaluacji

David Nevo (1997, s. 53–54), odwołując się do teoretyków problematyki ewaluacji, wyodrębnił cztery podstawowe funkcje ewaluacji:

- Funkcja formacyjna – ma służyć usprawnianiu i rozwijaniu obecnie prowadzonych działań; ewaluacja formacyjna ma pomóc w realizacji programu lub innego przedsięwzięcia, które poddajemy badaniom oceniającym.
- Ewaluacja konkluzyjna koncentruje się na ocenie rezultatów i skutków programu, a zatem druga funkcja ewaluacji – konkluzyjna – ma służyć sprawozdawczości, selekcjonowaniu i nadawaniu certyfikatów.
- Funkcja psychologiczna (lub społeczno-polityczna) – jest wykorzystywana do kształtowania świadomości odnoszącej się do poszczególnych działań, motywowania pożądanych zachowań tych, którzy są ewaluowani, lub promowania określonych zachowań społecznych.
- Funkcja administracyjna – ma szczególne znaczenie dla sprawowania władzy; wiadomo przecież, że w organizacjach formalnych zwierzchnicy mają przywilej ewaluowania swoich podwładnych, natomiast sytuacja odwrotna zaistnieć nie może.

## Cele i narzędzia procesu ewaluacji

Mówiąc najogólniej, podstawowym zadaniem ewaluacji jest dostarczanie informacji, które pozwolą oszacować efektywność i jakość badanego przedsięwzięcia w kategoriach poprawy jakości, zmiany postaw, wzrostu wiedzy i umiejętności oraz osiągania wymaganych standardów.

W szkolnictwie wyższym „ocena jakości nie jest więc celem samym w sobie, służy głównie realizacji założeń polityki edukacyjnej. **Celem ostatecznym jest zawsze zapewnienie wysokiej jakości kształcenia** i dzięki temu wykształcenie dobrych absolwentów, ale chodzi również o zwiększenie liczby studentów oraz uzyskanie wyższych funduszy i zapewnienie uczelni określonej renomy” (Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s. 44).

Ujmując rzecz bardziej szczegółowo, można stwierdzić, iż cele oceniania jakości obejmują wspieranie decyzji dotyczących:

- planowania i finansowania kształcenia;
- zatwierdzania programów;
- zagwarantowania programom profesjonalnego uznania;
- otrzymania akredytacji.

Patrząc na cele badań ewaluacyjnych z innej perspektywy, można wyróżnić dwie kategorie takich ocen: oceny ukierunkowane na rozliczenie się wobec sponsora (a szerzej – wobec władz zwierzchnich) na kontrolę, a także oceny, które mają na celu uczenie się organizacji. Pierwszy rodzaj podejścia wyraża realizację lub wzmocnienie kontroli hierarchicznej, drugi – to element stałego procesu samooceny (por. Jabłecka 1995, s. 8).

Podsumowując, należy przypomnieć, że ewaluacja nie może się sprowadzać jedynie do oceniania – powinna bowiem dążyć do wyjaśniania rzeczywistości poprzez dostarczanie jak najwięcej informacji o niej.

Narzędziami wykorzystywanymi w zbieraniu informacji na potrzeby ewaluacji w szkolnictwie wyższym są: obserwacja, ankiety, wywiady, rozmowy z absolwentami, pomiar dy-

daktyczny, analiza dokumentacji oraz analiza postaw studentów i opinii zewnętrznych obserwatorów.

Anna Brzezińska (2000a, s. 117–119) wyszczególniła pięć podstawowych metod zbierania danych w procesie ewaluacji:

- **Analiza dokumentów** – dokumenty te to np. plany i programy studiów, spis publikacji pracowników danej jednostki, umowy o współpracy krajowej i międzynarodowej; metoda ta wykorzystywana jest głównie przez ewaluatorów zewnętrznych i osoby zarządzające daną placówką. Celem jej jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy jednostka ubiegająca się o akredytację spełnia ustawowe wymagania formalne.
- **Analiza wytworów** – np. publikacji naukowych pracowników i studentów, raportów z badań, tekstów referatów wygłaszanych przez pracowników, prac magisterskich, gazet instytutowych czy wydziałowych. Z tej metody oceniania korzystają nie tylko ewaluatorzy zewnętrzni, ale także studenci i nauczyciele akademicki.
- **Obserwacja** – metoda ta zakłada bezpośredni kontakt ewaluatorów z tymi, którzy są poddawani ewaluacji i zwykle jest to metoda uzupełniająca, towarzysząca innym metodom, czasami służąca weryfikacji danych zebranych w inny sposób. Jako przykład takiej ewaluacji mogą posłużyć wszelkiego rodzaju wizyty zespołu oceniającego w ocenianej placówce.
- **Arkusze ewaluacyjne** – ankiety ewaluacyjne, w których prosi się studentów o ocenę zajęć, wykładowców, przydatności przedmiotu itp. Jest to metoda wymagająca większego nakładu czasu i finansów.
- **Rozmowa** – jest metodą wykorzystywaną na końcu procesu ewaluacyjnego. Pozwala ona na weryfikację danych uzyskanych w trakcie analizy dokumentów i wytworów, spostrzeżeń z obserwacji, a także danych z kwestionariuszy i ankiet ewaluacyjnych, czyli na wyjaśnienie wszelkich wątpliwości, udzielenie odpowiedzi na pytania oraz rozproszenie obaw powstałych w trakcie procesu ewaluacji.

Zbliżoną typologię metod badawczych stosowanych w ewaluacji można znaleźć w pracy zbiorowej pod redakcją Leszka Korporowicza, zatytułowanej *Ewaluacja w edukacji* (1997, s. 59, 63, 251). Autorzy tej książki zwracają uwagę, że do badań ewaluacyjnych wprowadzono nowe metody – tradycyjne metody eksperymentalne uzupełniono metodami naturalistycznymi, rozprawami parasądowymi, studiami przypadków, metodami dziennikarskimi oraz metodą typu „krytyka artystyczna”. Stwierdzają również, że na obecnym etapie rozwoju ewaluacji jako dziedziny badawczej nie ma podstaw do apriorycznego preferowania jakiejś jednej, szczególnej metody, gdyż tak kompleksowe zadanie, jakim jest ewaluacja, wymaga posłużenia się wieloma metodami typowymi dla nauk o zachowaniu. Współcześni badacze i ewaluatorzy nauczyli się, że zamiast walczyć, starając się wykazać wyższość jednej zastosowanej metody nad innymi, trzeba raczej wykorzystywać kilka metod łącznie, aby zalety jednej rekompensowały niedoskonałości pozostałych, a obraz ewaluowanego zjawiska, programu czy problemu stał się pełniejszy.

### Jakość kształcenia i proces ewaluacji w szkolnictwie wyższym

Przełom XX i XXI w. przyniósł konkurencyjność i „marketyzację” edukacji, a tym samym przededefiniowanie roli studenta, który staje się klientem ośrodków akademickich, oczeku-

jąc od nich wysokiego poziomu (wysokiej jakości) usług edukacyjnych. Jakość kształcenia w edukacji opiera się na założeniach filozofii TQM (*Total Quality Management* – kompleksowe zarządzanie przez jakość). Podstawową ideą tej filozofii zarządzania jest ciągłe doskonalenie, aby zadowolić klientów (Broniewska, b.r.w.).

Należy jednak pamiętać, że słowo „jakość” pojawiło się pod koniec XX w. nie tylko w szkolnictwie, ale także we wszystkich innych dziedzinach życia społecznego, a mottem dla tego okresu dziejów świata mogą stać się słowa Genichi Taguchiego: „Jakość jest tym, czego brak oznacza straty dla wszystkich” (por. Chwirot 2000, s. 15).

Anna Buchner-Jeziorska i Andrzej Boczkowski (1996, s. 34) stwierdzają, iż „Lata dziewięćdziesiąte zostaną zapewne uznane za dekadę jakości, tak jak lata osiemdziesiąte nazywane były dekadą efektywności. Obecnie w przemyśle, handlu, agendach rządowych i instytucjach publicznych, a ostatnio również w szkolnictwie wyższym, słowo «jakość» w różnych odmianach jest na ustach wszystkich”.

Właśnie owo gwałtowne zainteresowanie problematyką jakości zmusiło do podjęcia wysiłków nie tylko w celu zapewnienia jakości, ale także dokładnego zdefiniowania pojęcia „jakość” i sposobów jej pomiaru. Okazało się jednak, że pojęcie „jakość” jest bardzo trudne do zdefiniowania: „jest ono bowiem wieloznaczne i wymaga uwzględnienia wielu krzyżujących się kryteriów” (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995, s. 150). Właśnie ów brak precyzyjnych definicji pojęcia „jakość” oraz pewna nieostrość przedmiotu badań – jakości – może powodować podważanie wiarygodności wszelkich badań nad jakością w ogóle oraz nad jakością w odniesieniu do procesu kształcenia. Dlatego też badacze zajmujący się tym problemem wyodrębnili pewne prawidłowości związane z procedurami najczęściej stosowanymi przy oszacowywaniu jakości i w ten sposób uniknęły potrzeby definiowania, czym jest jakość, koncentrując uwagę na zjawiskach ją opisujących.

Według jednego z typów uproszczonego definiowania jakości, poprzez przybliżanie jej sensu w sposób opisowy, przyjmuje się, iż „jakość w szkolnictwie wyższym jest dopasowaniem działań do realizacji zamierzonych celów (*fitness for purpose*). Cele te określa się najczęściej przy użyciu kryteriów odnoszących się do:

- **efektywności finansowej** (rządy chcą wiedzieć, jak wydawane są publiczne pieniądze);
- **standardów akademickich** (środowisko akademickie chce wiedzieć, czy dana uczelnia/kierunek studiów zapewnia kształcenie studentów na odpowiednim poziomie akademickim);
- **społecznej użyteczności** (zapotrzebowanie na tego typu oceny wyrażają wszyscy odbiorcy usług edukacyjnych – studenci, rodzice, pracodawcy)” (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995, s. 50).

W literaturze wyróżnia się również inny sposób rozumienia problematyki oceny jakości: w odniesieniu do szkolnictwa wyższego znajdują zastosowanie dwa podejścia: **normatywne** (oparte na analizie warunków sprzyjających osiągnięciu oczekiwanego rezultatu) i **wynikowe** (zorientowane na rezultaty). Peter Scott, dokonując bardziej szczegółowej analizy problemu jakości w szkolnictwie wyższym, wyróżnia pięć procedur, w których można odnaleźć obydwie wymienione orientacje (por. Wójcicka 1995):

- **jakość jako doskonałość** (*excellence*) – wyraża szczególnie wysokie standardy utożsamiane z istotą szkolnictwa wyższego;

- **jakość jako recenzowanie** (*audit*) – oznacza skoncentrowanie się na procedurach wykorzystywanych przez uczelnie do zapewnienia i utrzymania jakości, w mniejszym natomiast stopniu na ocenie zakresu zgodności między ogólnie przyjętymi wartościami akademickimi a poziomem ich realizacji; w tym przypadku rezultatem recenzowania jakości przez „audytorów” mogą być pewne strategie wprowadzania skuteczniejszych rozwiązań utrzymywania na wysokim poziomie i doskonalenia jakości;
- **jakość jako wyniki** (*outcomes*) – czyli rozważanie jakości w relacji do różnie definiowanych wyników kształcenia; przy takim podejściu znajdują zastosowanie różnego rodzaju wskaźniki (tzw. *performance indicators*), np. wskaźnik zatrudnienia absolwentów, przydatność w zawodzie umiejętności zdobytych na studiach, terminowość kończenia studiów;
- **jakość jako misja** (*mission*) – tego rodzaju podejście akcentuje indywidualność, odrębność instytucjonalną uczelni czy innej jednostki organizacyjnej, wyrażającą się w zdefiniowanej przez tę jednostkę własnej misji; koncentruje się tu na założeniu, iż jakość każdego działania może być oceniana tylko w relacji do celów tego działania;
- **jakość jako kultura** (*culture*) – oznacza nastawienie instytucji na traktowanie systemu oceny jako stałego elementu kultury akademickiej.

Uogólniając, można stwierdzić, że „przez system zapewnienia jakości rozumie się najczęściej mechanizmy i procedury kontroli, oceny oraz sterowania szkolnictwem wyższym, zarówno zewnętrzne wobec uczelni, jak i wewnętrzne” (Wnuk-Lipińska 1995). Warto zaznaczyć, że troska o jakość kształcenia nie może opierać się wyłącznie na jednym mechanizmie oceny: „nie wystarczy wyłącznie ocena z zewnątrz np. przez agendy rządowe czy specjalne komisje; [...] nie ma sensu tworzenie systemu zewnętrznej oceny jakości bez dobrze działającego wewnętrznego nadzoru nad nią” (Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s. 48).

Zapewnienie jakości kształcenia na poziomie wyższym możliwe jest więc jedynie przy współistnieniu i współdziałaniu wewnętrznych oraz zewnętrznych mechanizmów procedur oceny jakości.

Do procedur wewnętrznych należą:

- monitorowanie;
- oceny dokonywane przez studentów;
- samoocena.

Procedury oceniania zewnętrznego to:

- akredytacja;
- kontrola;
- udoskonalanie.

Rozpoczynając proces oceny jakości kształcenia, należy odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

- Co powinno być oceniane?
- Dlaczego właśnie te elementy systemu chcemy poddać ocenie?
- Kto powinien dokonywać oceny?
- W jaki sposób ocena powinna być przeprowadzana?
- Kiedy (w jakim momencie i jak często) powinna być dokonywana?

Przeprowadzając proces ewaluacji jakości szkolnictwa wyższego, należy także pamiętać o podstawowych zasadach, jakim powinien podlegać prawidłowo funkcjonujący system kontroli i oceny jakości. Są to następujące zasady:

- adekwatności („przystawalności”) systemu oceny do systemu kształcenia;
- wszechstronności (zachowanie wyczerpującego charakteru oceniania);
- ciągłości procesu ewaluacyjnego;
- zachowania zasadniczych typów oceniania: końcowego, syntetycznego, potwierdzającego i diagnostycznego;
- oddzielenia roli nauczyciela (prowadzącego zajęcia) od roli ewaluatora (dokonującego oceny);
- trafności i rzetelności metod, technik oraz procedur ewaluacyjnych;
- centralnej koordynacji przedsięwzięć ewaluacyjnych.

### **Przyczyny zainteresowania problematyką jakości w szkolnictwie wyższym**

Elżbieta Wnuk-Lipińska i Maria Wójcicka (1995, s. 150) przypominają, że „problemy oceny i kontroli jakości towarzyszyły szkolnictwu wyższemu od wieków. Już w średniowieczu można znaleźć dwa przeciwstawne modele kontroli jakości – francuski (kontrola jakości przez autorytety zewnętrzne) i angielski (kontrola przez społeczność akademicką)”. Szczególne zwrócenie uwagi rządów europejskich na kwestie związane z jakością kształcenia nastąpiło na początku lat osiemdziesiątych XX w. i należy je wiązać z rozpoczętym wówczas procesem doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego. Właśnie w latach osiemdziesiątych kraje Europy Zachodniej „zaczęły w polityce edukacyjnej i naukowej kłaść nacisk na ocenę oraz kontrolę jakości. Jedną z podstawowych przyczyn tego zainteresowania jakością były rosnące koszty związane ze szkolnictwem wyższym powodujące potrzebę ich legitymizacji przez wymierne społeczne korzyści” (Wnuk-Lipińska 1996, s. 25); innymi słowy: „ograniczeniom budżetowym w większości krajów europejskich towarzyszą naciski na efektywne wykorzystanie środków publicznych; szkolnictwo wyższe staje wobec konieczności społecznej legitymizacji środków przyznawanych z budżetu państwa, oszacowania jakości tego, co robi” (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995, s. 149). Można jednak stwierdzić, że przyczyny tego zainteresowania jakością, związanego z koniecznością rozliczania się przez szkoły wyższe z pieniędzy publicznych, tkwią znacznie głębiej i są zakorzenione w historii ostatnich czterdziestu lat. W latach sześćdziesiątych rozpoczął się gwałtowny proces umasowienia szkolnictwa wyższego, w wyniku którego w wielu krajach europejskich liczba studentów wzrosła dwukrotnie, a nawet bardziej. Tej ilościowej rozbudowie szkolnictwa wyższego towarzyszył wzrost nakładów na szkolnictwo wyższe. Tymczasem w latach siedemdziesiątych – na skutek „szoku paliwowego” – kraje europejskie zostały zmuszone do drastycznego ograniczania wydatków, m.in. na edukację. W większości krajów rosła więc luka między wzrastającymi kosztami kształcenia a funduszami przeznaczanymi dla sektora edukacji z budżetów państw (por. Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995).

Do popularności problematyki jakości w odniesieniu do szkolnictwa wyższego przyczyniły się także procesy „marketyzacji edukacji”, powstania konkurencji na rynku usług edukacyjnych oraz wzrastająca presja na instytucje akademickie do wykazania się odpowiednią jakością oferowanych usług (por. Kraśniewski, Woźnicki 1995).

Inny problem, który bez wątplenia miał wpływ na wzrost znaczenia pojęcia „jakość” w debatach nad szkolnictwem wyższym, dotyczy możliwości wystąpienia konfliktu „między ekspansją systemu edukacyjnego a zmniejszaniem jednostkowych kosztów kształcenia. Równoczesne występowanie tych dwóch tendencji wywołuje wątpliwości i obawy dotyczące jakości produktów tego produktu [...]. W krajach zachodnich problem jakości kształcenia jest jedną z trzech głównych kwestii w tej sferze, obok kwestii dostępności (jak umożliwić większej liczbie studentów wejście w system?) oraz finansowania (jak pokryć koszty ewentualnego zwiększenia napływu studentów?)” (Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s.12).

## Literatura

**Broniewska G.** (b.r.w.)

*TQM w edukacji. Zapewnienie jakości edukacji poprzez nadzór zewnętrzny, cz. I* ([www.wodn.pl/wodn/download/PE/jakosc\\_broniewska/art1.htm](http://www.wodn.pl/wodn/download/PE/jakosc_broniewska/art1.htm)).

**Brzezińska A.** 2000a

*Procedura i techniki ewaluacji*, w: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.): *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań.

**Brzezińska A.** 2000b

*Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, w: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.): *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań.

**Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A.** 1996

*Procedury i negocjacje – jakość kształcenia w szkole wyższej*, Łódź.

**Chwirot S.** 2000

*System akredytacji kierunków studiów prowadzonej przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną*, w: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.): *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań.

**House E.R.** 1997

*Ewaluator w społeczeństwie*, w: L. Korporowicz (red.): *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.

**Jablecka J.** 1995

*Szkolnictwo wyższe: ocenianie, wskaźniki osiągnięć – przegląd problematyki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

**Korporowicz L.** (red.) 1997

*Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.

**Kraśniewski A., Woźnicki J.** 1995

*Elastyczność i adaptacyjność systemów studiów: niedoceniane przesłanki zapewnienia jakości kształcenia*, w: E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Warszawa.

**Majewski M.** 2000

*Ewaluacja – narzędzie wprowadzania i oceny standardów jakości szkoły*, „Edukacja i Dialog”, 2000, nr 6.

**Nevo D.** 1997

*Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej*, w: L. Korporowicz (red.): *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.



**Robson C.** 1997

*Projektowanie ewaluacji*, w: L. Korporowicz (red.): *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.

**Wnuk-Lipińska E.** 1995

*Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy Wschodniej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

**Wnuk-Lipińska E.** 1996

*Innowacyjność a konserwatyzm – uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa.

**Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M.** 1995

*Projekt recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach*, w: E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Warszawa.

**Wójcicka M.** 1995

*Zapewnienie jakości kształcenia w polskich uczelniach – założenia i wyniki badań ankietowych*, w: E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Warszawa.