

Mark M. Frederiks, Don F. Westerheijden, Peter J.M. Weusthof Wpływ oceny jakości na szkolnictwo wyższe w Holandii*

W 1988 r. Związek Uniwersytetów Holenderskich (VSNU) zapoczątkował wprowadzanie systemu oceny jakości kształcenia, który obejmuje samoocenę placówki oraz ocenę dokonywaną przez zewnętrzną komisję, wizytującą każdy kierunek studiów. System ten działa w skali całego kraju, w roku 1990 został nim objęty sektor nieuniwersytecki szkolnictwa wyższego. Oceny dokonywane przez zespoły wizytujące mają na celu przede wszystkim polepszenie jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów.

Nie można oczekiwać, aby w efekcie zastosowania systemu szybko nastąpiła poprawa jakości kształcenia, ale po kilku latach powinno już być widoczne, jaki jest jego wpływ na działania instytucji szkolnictwa wyższego w dziedzinie jakości. Właśnie tą kwestią zajmują się autorzy. Przedmiotem ich szczególnego zainteresowania są takie zagadnienia, jak działania związane z kierowaniem jakością (*quality management activities*), wykorzystywanie wyników przeprowadzanej oceny, a także stopień satysfakcji poszczególnych kierunków studiów z wprowadzonego systemu oceny jakości.

Wstęp

Kierowanie jakością¹ to kwestia, która jest obecna w dyskusjach o holenderskim szkolnictwie wyższym od lat osiemdziesiątych. Ocena jakości kształcenia (*quality assessment* – QA) stała się na porządku dziennym jako element nowej polityki rządu. Znalazła ona wyraz w dokumencie *Higher Education: Autonomy and Quality* (1985). Uniwersytety otrzymały większy zakres autonomii administracyjnej, a w zamian zobowiązały się działać wspólnie na rzecz utrzymywania i podnoszenia jakości kształcenia. Ocena jakości zaczęła występować w skali

* Jest to skrócona wersja artykułu *Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education*, opublikowanego w „European Journal of Education” 1994, vol. 29, s. 181-200.

¹ *Quality management* (kierowanie jakością) autorzy artykułu definiują jako „ten aspekt ogólnej funkcji kierowania, który wiąże się z określeniem (tworzeniem) i wdrażaniem polityki w zakresie jakości (zamierzenia i ukierunkowanie organizacji)”. Zapewnianie jakości (*quality assurance*) – to wszystkie planowane i systematyczne działania, które są konieczne do zapewnienia dostatecznego zaufania (*adequate confidence*) [wobec poziomu nauczania – przyp. red.]. Ten sposób rozumowania jest zgodny z normą ISO 8402. Ocena jakości nie została tu zdefiniowana i będzie stosowana w znaczeniu systematycznego badania, czy działania w dziedzinie jakości odpowiadają przyjętym ustaleniom, czy proces kształcenia jest skutecznie realizowany i czy służy osiągnięciu założonych celów.

systemu, obejmując instytucje szkolnictwa wyższego w całym kraju od 1988 r., kiedy to Stowarzyszenie Uniwersytetów Holenderskich (VSNU) podjęło się realizacji nowych zobowiązań. Na system oceny jakości wprowadzony przez Stowarzyszenie składa się ocena dokonywana przez zespół wizytatorów zewnętrznych (Visiting Committee – VC), obejmująca każdą dyscyplinę albo grupę kierunków studiów, stosowana w skali całego kraju.

Aby przygotować się do oceny zespołu wizytatorów, w ramach każdego kierunku studiów należy sporządzić raport z samooceny. Zespół wizytatorów odwiedza wszystkie kierunki studiów w podległym mu „obszarze tematycznym”, a następnie pisze sprawozdanie, wykorzystując samoocenę instytucji (stanowiącą „wkład” organizacji do oceny) oraz własne spostrzeżenia z wizytacji placówek. Wizytacje trwają na ogół dwa dni i są wypełnione intensywną pracą, gdyż wizytatorzy przeprowadzają rozmowy ze wszystkimi osobami związanymi z danym kierunkiem studiów (w tym również ze studentami). Na zakończenie wizytacji przewodniczący zespołu przedstawia wstępny komentarz i ocenę kierunku studiów, opierając się na wspomnianej wyżej samoocenie oraz wrażeniach wizytatorów. Komentarz ten, uzupełniony stanowiskiem wyrażonym przez przedstawicieli kierunku studiów, zostaje włączony do raportu zespołu wizytującego. Przed uwagami, zaleceniami oraz oceną konkretnego kierunku studiów, w raporcie znajduje się rozdział omawiający ogólny stan danej dziedziny, występujące w niej powszechnie problemy itp.

Samooceny oraz raport sporządzony przez zespół wizytatorów stanowiły podstawowe dokumenty w pierwszej turze oceny jakości, której drugi etap rozpoczął się w 1994 r. W 1990 r. Rada HBO (odpowiednik VSNU dla sektora nieuniwersyteckiego) wprowadziła podobny system oceny jakości w swoich uczelniach. Oceny sporządzane przez zespoły wizytatorów oraz samooceny mają na celu przede wszystkim poprawę jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Rozliczanie się i odpowiedzialność (*accountability*) przed rządem oraz społeczeństwem stanowi cel drugi w kolejności (Vroeijenstijn, Acherman 1990). Rodzi się pytanie o zakres, w jakim rezultaty ocen są rzeczywiście wykorzystywane.

Autorzy artykułu, w wyniku zlecenia uzyskanego z Ministerstwa Edukacji i Nauki, rozpoczęli prace nad projektem badawczym, prowadzone równoległe z „przeglądem średniookresowym”, dokonywanym przez Inspektorat Szkolnictwa Wyższego (1992 r.). Głównym celem tego badania było, mówiąc w skrócie, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *Jaki jest wpływ systemu oceny jakości (QA) na działania instytucji szkolnictwa wyższego w sferze doskonalenia jakości?* Zamiarem autorów badania nie była analiza systemu oceny jakości funkcjonującego w Holandii – skoncentrowaliśmy się nie na systemie QA jako takim, lecz na działaniach podejmowanych w ramach kierunków studiów i na poziomie instytucjonalnym.

Projekt badawczy składał się z dwóch części. W pierwszej fazie do władz wszystkich kierunków studiów wysłano kwestionariusz dotyczący działań podejmowanych przez placówki w zakresie kontroli i poprawy jakości, a zwłaszcza tych przedsięwzięć, które były następstwem samooceny placówki oraz oceny zespołu wizytatorów. W drugiej fazie badaniem objęto 12 studiów przypadków (*case studies*) – kierunków studiów wybranych na podstawie odpowiedzi na pytania kwestionariusza. Badanie to składało się z analizy raportów z samooceny oraz analizy raportów zespołów wizytatorów, a także z pewnej liczby wywiadów (na ogół przeprowadzano trzy dla każdego kierunku studiów) z ekspertami z kierunków studiów, wydziałów oraz ze szczebla centralnego instytucji.

Otrzymano 239 (60%) odpowiedzi na kwestionariusz² od władz kierunków studiów sektora uniwersyteckiego, reprezentujących niezupełnie równomiernie (ale w stopniu dostatecznym dla celu badań) dziewięć kategorii dyscyplin wyodrębnianych zazwyczaj w dokumentach poświęconych polityce edukacyjnej w Holandii³. Ponadto odpowiedzi te reprezentują wszystkie uniwersytety holenderskie (13). Relatywna liczba odpowiedzi uzyskanych z sektora nieuniwersyteckiego jest niższa – odpowiedzi na kwestionariusz uzyskano z 240 kierunków studiów, co stanowi 31% ogólnej ich liczby. Reprezentowane są wszystkie działy tego sektora (czyli siedem, gdyż nauki przyrodnicze i prawo nie są odrębnymi dyscyplinami w instytucjach nieuniwersyteckich), chociaż i w tym przypadku reprezentacja nie jest całkiem równomierna. 64% spośród wszystkich kierunków uniwersyteckich, z których nadeszły odpowiedzi, podlegało wcześniej ocenie zespołów wizytujących lub właśnie trwały tam wizytacje. Dla instytucji nieuniwersyteckich wskaźnik wizytowanych kierunków studiów wyniósł 21%. Uwzględniając fakt, że w czasie naszych badań wizytacji poddanych już było 2/3 instytucji sektora uniwersyteckiego oraz prawie 1/3 instytucji sektora nieuniwersyteckiego, wskaźnik odpowiedzi można uznać za reprezentatywny dla wszystkich wizytowanych kierunków studiów.

Aby uzyskać lepszy wgląd w działania podejmowane w następstwie oceny jakości, badanie uzupełniliśmy studiami przypadków. Wykorzystując dane z naszych badań kwestionariuszowych, wybraliśmy osiem placówek uniwersyteckich oraz cztery uczelnie nieuniwersyteckie. Przy wyborze kierowaliśmy się reprezentatywnością placówki ze względu na rodzaj dyscypliny, instytucję, zasięg działań podjętych w wyniku dokonanej oceny, a w przypadku placówek sektora nieuniwersyteckiego – tym, czy były one wizytowane. W rezultacie tej selekcji przeprowadzono wywiady z 35 specjalistami reprezentującymi trzy poziomy strukturalne: poziom kierunków studiów i poziom instytucjonalny danej uczelni.

Niniejsze opracowanie przedstawia niektóre wyniki badań ankietowych i studiów przypadku (por. też Frederiks, Westerheijden, Weusthof 1993).

Model teoretyczny oceny jakości kształcenia

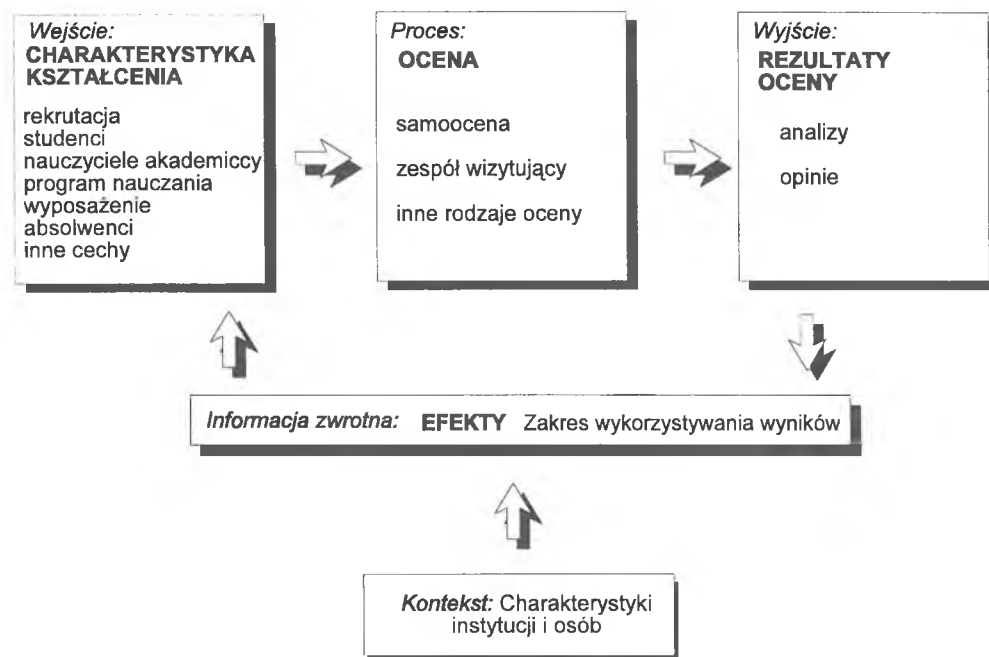
Holenderski system oceny jakości kształcenia może sugerować, że istnieje liniowa zależność między stopniem poinformowania o rezultatach oceny a wykorzystywaniem tych rezultatów przez jednostki i grupy w ramach instytucji szkolnictwa wyższego. Często jednak badania empiryczne wskazują, że z rezultatów oceny nie czyni się żadnego użytku (por. np. Cooley, Bickel 1986). W Stanach Zjednoczonych przeprowadzono kilka badań na temat charakteru przeprowadzanej samooceny oraz czynników, które mogą mieć wpływ na pozytywne rezultaty tego rodzaju przedsięwzięcia. W największym badaniu, obejmującym 200 samoocen, wyodrębniono trzy czynniki, które wiążą się z dostrzegalnymi pożądanymi rezultatami samooceny. Są nimi: postawa dyrektora placówki lub innych osób zajmujących stanowiska kierownicze, motywacja pracowników danej instytucji oraz kontekst organizacyjny (Kells,

² Analizy statystyczne odpowiedzi na kwestionariusz wykonał Jan Dodgers, któremu autorzy pragną wyrazić podziękowanie.

³ Procenty odpowiedzi nadesłanych przez różne dyscypliny są następujące: nauki rolnicze (63%), nauki techniczne i inżynierskie (68%), nauki przyrodnicze (66%), nauki medyczne (76%), nauki behawioralne i społeczne (58%), lingwistyka i nauka o kulturze (50%), nauki pedagogiczne (75%), prawo (45%).

Kirkwood 1979). Kolejne badania empiryczne rozwijały ten wątek. Harris (1984) stwierdził, że efektywność samooceny wydaje się być skorelowana z dostępem do danych oraz z możliwościami instytucji w zakresie prowadzenia badań. Badanie Cornetta (1987), prowadzone w powiązanych ze sobą dziedzinach nauk medycznych, potwierdziło wyniki uzyskane przez Kellsa i Kirkwooda. Jakkolwiek badania te dają pewien wgląd w praktyczne aspekty samooceny przeprowadzanej w amerykańskich instytucjach szkolnictwa wyższego, to wiedza teoretyczna na temat właściwości procesu samooceny oraz czynników wpływających na jego skuteczność jest ograniczona. W naszym badaniu, przyjmując za podstawę poglądy zarówno instytucji szkolnictwa wyższego, jak i rządu, staraliśmy się wypracować schemat teoretyczny, w którym poszczególne elementy wpływają na efektywność oceny.

Rysunek 1
Model teoretyczny procesu kierowania jakością



Na rysunku 1 przedstawiony jest model wykorzystujący systemowe podejście teoretyczne, który ukazuje związki istniejące między ocenami jakości kształcenia a rezultatami tych ocen oraz przedstawia zestaw zmiennych wyjaśniających. Jak widać na rysunku, dane dotyczące charakterystyki procesu kształcenia stanowią „wejście” (*input*) do procesu oceny, zaś wynik „wyjścia” (*output*) stanowią rezultaty oceny (analizy i opinie). Zakres, w jakim rezultaty oceny są wykorzystywane do poprawy jakości kształcenia zależy – jak przyjęliśmy dla naszych celów – od systemu kierowania jakością. Charakterystyki uczestników oraz charakterystyki organizacji stanowią czynniki „kontekstowe”, które określają stopień i sposób wykorzystywania wyników oceny.

Główną zmienną zależną – *wykorzystywanie wyników oceny* – definiujemy jako zakres, w jakim rezultaty oceny wewnętrznej i zewnętrznej są spożytkowywane przez instytucje szkolnictwa wyższego. Wyodrębniamy następujące kategorie: niewykorzystywanie rezultatów oceny, wykorzystywanie pasywne oraz wykorzystywanie aktywne. *Niewykorzystywanie* oznacza, że rezultaty oceny są ignorowane przez instytucję szkolnictwa wyższego. *Wykorzystywanie pasywne* odnosi się do sytuacji, w której rezultaty oceny są wykorzystywane, ale nie podejmuje się bezpośrednio decyzji dotyczących przeobrażeń programu kształcenia lub zmian organizacyjnych, tylko np. rozpowszechnia się raport w obrębie organizacji, aby przedyskutować wyniki oceny na oficjalnych zebraniach, albo też określa się zalecenia dotyczące przyszłych zmian. *Wykorzystywanie aktywne* definiujemy jako podejmowanie działań na podstawie dostępnych rezultatów oceny. Zakresy spożytkowania efektów oceny można uszeregować: od „niewykorzystywania” poprzez „wykorzystywanie pasywne” do „wykorzystywania aktywnego”. Ranking ten nie ma jednak charakteru normatywnego, ponieważ „wykorzystywanie aktywne” nie zawsze oznacza „lepsze” spożytkowanie rezultatów oceny niż przy „wykorzystywaniu pasywnym”. Może być bowiem tak, że „wykorzystanie aktywne” nie jest potrzebne: np. wówczas, gdy rezultaty oceny są całkowicie pozytywne. „Wykorzystywanie pasywne” może również prowadzić do przyszłych zmian, nie związanych (w świadomości członków organizacji) bezpośrednio z oceną, które jednak by w tej organizacji nie nastąpiły, gdyby nie ocena. Ponadto należy zauważyć, że uwarunkowania zmian mogą się różnić. „Wykorzystanie aktywne” jest niepotrzebne nie tylko wtedy, gdy wyniki oceny są pozytywne. Trzeba bowiem przyznać, że niektóre zespoły wizytatorów nie dają sobie rady z formułowaniem zaleceń, które można spożytkować w procesie podejmowania decyzji.

Działania związane z kierowaniem jakością kształcenia

Kierowanie jakością kształcenia na uniwersytetach

Oceny wewnętrzne i samoocena

Biorąc pod uwagę wszystkie ważne odpowiedzi⁴ na kwestionariusz, 95% przedstawicieli kierunków studiów sektora uniwersyteckiego wskazuje, że w obrębie organizacji uczelnianej jest prowadzona działalność nakierowana na problemy jakości kształcenia. W większości przypadków (64%) działalność ta obejmuje procedurę VSNU (samoocenę i/lub wizytację). 69% kierunków studiów wskazuje jednak, że już przed wprowadzeniem procedury VSNU istniały pewne formy oceny, związane na ogół z tradycją danego ośrodka. Sytuacje wyjątkowe, takie jak zmniejszanie budżetu przez rząd czy trudności absolwentów ze znalezieniem pracy (bezrobocie), nie były często wymieniane jako motywy oceny. Przeprowadzane uprzednio oceny dotyczyły głównie kierunku studiów jako całości (67%) lub dużych części składowych (kilku lat) tego kierunku (19%). Jeśli zatem chodzi o zakres, można je porównać z procesem samooceny. W ponad 80% przypadków badanych kierunków studiów dane pochodzące z wcześniej dokonywanych ocen własnych instytucji można wykorzystać (w części lub w całości) do samooceny przygotowywanej dla VSNU.

⁴ Odpowiedzi ważne to wszystkie odpowiedzi oprócz odpowiedzi „nie dotyczy” i braków odpowiedzi. Kategorię „nie wiem” zaliczono do odpowiedzi ważnych.

Institutionalne stymulowanie jakości kształcenia

Wewnętrzne oceny jakości kształcenia (tabela 1) dotyczą przede wszystkim programu nauczania lub tych zagadnień, które są akurat modne, tzn. są przedmiotem publicznej debaty albo zostały poddane rządowemu systemowi bodźców finansowych, powiązanemu z efektywnością nauczania, wskaźnikami drugoroczności, wskaźnikiem odsiewu oraz terminowością kończenia studiów.

Tabela 1
Dziedziny objęte wewnętrzną oceną jakości kształcenia (w %)

Dziedzina	Uniwersytety	Instytucje nieuniwersyteckie
Program nauczania	94	98
Efektywność kształcenia	93	89
Wskaźniki drugoroczności i terminowości kończenia studiów	87	87
Zadania i cele kierunku studiów	74	81
Charakterystyka studentów rozpoczynających naukę	43	69

Cele i zadania kierunku studiów są wymieniane tylko nieco rzadziej jako element poddany wewnętrznym ocenom jakości. Za to charakterystyka studentów rozpoczynających naukę na danym kierunku wymieniana jest tylko w 43% przypadków. Jest to prawdopodobnie rezultat możliwości swobodnego wyboru kierunku studiów przez studentów oraz niemal niczym nie ograniczonego dostępu do studiów uniwersyteckich. W Holandii nie ma prawie żadnych mechanizmów regulujących rekrutację na studia.

Wewnętrzne oceny jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów są rzeczywiście w bardzo dużym stopniu prowadzone „od wewnątrz”, jeśli uwzględnić, czyje opinie są brane pod uwagę (tabela 2). W niemal wszystkich przypadkach są to opinie studentów oraz nauczycieli akademickich. Opinie innych zainteresowanych, np. dziekanów wydziałów, absolwentów czy pracodawców, są brane pod uwagę rzadziej niż w 50% przypadków.

Tabela 2
Opinie uwzględniane przy wewnętrznym ocenach jakości kształcenia (w %)

Opinie	Uniwersytety	Instytucje nieuniwersyteckie
Studentów	100	97
Personelu akademickiego/nauczającego	99	95
Dziekanów wydziałów lub kierunków studiów	37	42
Absolwentów	48	75
Pracodawców/specjalistów	25	73

W jaki sposób była dokonywana samoocena? Czy powierzano to zadanie jakiejś jednej wybranej osobie? Rzeczywiście, w 83% przypadków zajmował się tym w dużym lub w bardzo dużym stopniu wybrany przedstawiciel danego kierunku studiów. Nie oznacza to jednak, że było to działanie indywidualne; na prawie wszystkich kierunkach studiów w proces samo-

oceny włączone były w dużym albo w bardzo dużym stopniu rady kierunków studiów (*Studierichtingscommissie*), dziekani ds. nauczania, zespoły powoływane *ad hoc* oraz inni pracownicy akademicy. W 80% ważnych odpowiedzi wskazywano, że do realizacji tego zadania został powołany specjalny zespół. Zespoły takie składały się zazwyczaj z członków rad kierunków studiów oraz personelu akademickiego – działających w charakterze reprezentantów wydziałów (*vakgroepen*) lub nie pełniących takiej roli. Co więcej, samooceny zazwyczaj rzeczywiście przeprowadzane były „własnymi siłami”: tylko w około 17% przypadków dokonywały ich osoby spoza danego kierunku studiów. Zarazem osoby lub jednostki organizacyjne „z zewnątrz” kierunku należały, prawie bez wyjątku, do większego członu organizacyjnego – wydziału lub całego uniwersytetu; innymi słowy, stanowiły one „krąg wewnętrzny” otoczenia kierunku studiów.

Za wpływ na jakość kształcenia w holenderskich uniwersytetach odpowiedzialny był przede wszystkim szczebel wydziału lub kierunku studiów. W większości instytucji badanych przez autorów artykułu w trakcie realizacji drugiego etapu projektu (*case study*) kierowanie jakością na szczeblu centralnym miało w zasadzie charakter „reaktywny”, a nie „aktywny”. „Reaktywna” polityka zarządzania oznacza, że działania zmierzające do poprawy jakości podejmowane są przede wszystkim przez wydziały lub kierunki studiów, podczas gdy główni uczestnicy szczebla centralnego pełnią przede wszystkim rolę wspierającą lub stymulującą. Może to się wiązać z kontynentalną tradycją szkolnictwa wyższego w Holandii (Clark 1983): kierowanie instytucjonalne nie jest silnie rozwinięte, a większość kompetencji dotyczących nauczania znajduje się w gestii wydziałów lub kierunków studiów, i w tym sensie uniwersytet jest systemem „luźno powiązany” (Birnbaum 1989), w którym występuje co najmniej tyle kultur zarządzania, ile jest wydziałów (Becher 1989).

Nadal „reaktywny” typ zarządzania, ale już bardziej „aktywny” niż pozostałe, reprezentuje jeden uniwersytet, w którym komitet szczebla centralnego analizuje krytycznie wszystkie samooceny przygotowywane w ramach procedury badania jakości VSNU oraz formułuje uwagi na temat ich treści przed odesłaniem ich do komisji wizytorów VSNU. Dwa przypadki spośród siedmiu badanych (na 13 uniwersytetów w Holandii) charakteryzują się „aktywnym” centralnym systemem sterowania jakością kształcenia – zostały tam ustanowione cele obejmujące całą instytucję. W jednym z tych dwu badanych przypadków podstawowym elementem sterowania jakością jest wskaźnik terminowego kończenia studiów (zgodnie z rolą, jaką odgrywa on w holenderskim modelu finansowania [por. np. Jongbloed, Westerheijden 1994]). Wskaźnik ten motywuje władze kierunków studiów do podejmowania działań skierowanych na podwyższanie terminowości kształcenia. W drugim badanym przypadku polityka poprawiania wskaźnika terminowego kończenia studiów przekształciła się w bardziej wszechstronną politykę podnoszenia jakości, w której centralną pozycję zajmuje zdolność terminowych zaliczeń programu studiów (*studiability*)⁵.

⁵ Słowo *studiability* (dosłownie: „studiowalność”) jest neologizmem wprowadzonym w raporcie i odnosi się do powszechnego problemu, jakim jest odsiew na studiach w holenderskim szkolnictwie wyższym oraz do rozwiązań mających na celu obniżenie tego wskaźnika (Wijnen i in. 1992).

Kierowanie jakością kształcenia w instytucjach nieuniwersyteckich

Oceny wewnętrzne i samoocena

W instytucjach nieuniwersyteckich (HBO) działania mające na celu podniesienie jakości kształcenia są równie częste jak na uniwersytetach: 95% przedstawicieli tych instytucji stwierdza, że prowadzi jakieś działania związane z kierowaniem jakością, ale zarazem tylko w 21% badanych przypadków obejmują one samoocenę jako wstęp do ogólnokrajowej oceny jakości, koordynowanej przez Radę HBO (ocena jakości w sektorze nieuniwersyteckim rozpoczęła się dwa lata później niż na uniwersytetach). Oznacza to, że „podstawa empiryczna”, na której można wyciągnąć wnioski dotyczące samooceny, jest raczej ograniczona ($N = 51$).

Większość nieuniwersyteckich instytucji szkolnictwa wyższego powstała w swojej obecnej postaci jako wynik łączenia różnych placówek, przeprowadzonego na szeroką skalę w latach osiemdziesiątych (Goedegebuure 1992). Nic zatem dziwnego, że działania związane z kierowaniem jakością pojawiły się tam dopiero niedawno. Na podstawie badania czterech placówek możemy jednak wyciągnąć wstępny wniosek, że instytucje nieuniwersyteckie bardziej aktywnie działają w dziedzinie kierowania jakością kształcenia niż przedstawiciele szczebla centralnego na uniwersytetach. W jednym z przypadków objętych badaniem polityka ta realizowana była poprzez kontrakty menedżerskie. Inną interesującą inicjatywą pojawiającą się w kilku instytucjach nieuniwersyteckich jest organizowanie przez nie „próbnych wizytacji”: zanim z samooceną zapozna się oficjalny zespół wizytatorów Rady HBO, czyta ją komitet powołany przez samą instytucję, składający się z pracowników danej placówki zatrudnionych na innych niż oceniany kierunkach studiów, z menedżerów szczebla centralnego, odpowiedzialnych za kierowanie jakością oraz z pracodawców lub profesjonalistów – reprezentujących daną dziedzinę.

Wykorzystywanie samooceny oraz raportu zespołu wizytatorów

Raport zespołu wizytatorów (wraz z samooceną i jej analizą, własnymi opiniami uczelni oraz zaleceniami) stanowi początek następnego etapu procesu, realizowanego na poziomie kierunku studiów – tzn. wykorzystywania wyników oceny. W tabeli 3 prezentujemy wstępne spostrzeżenia dotyczące wykorzystania wyników oceny wewnętrznej i zewnętrznej prowadzonej na uniwersytetach i w uczelniach nieuniwersyteckich. W dalszej części artykułu zajmujemy się wykorzystywaniem aktywnym i pasywnym oraz niewykorzystywaniem raportów.

Tabela 3

Zakres wykorzystania rezultatów oceny wewnętrznej i zewnętrznej

Wyszczególnienie	Uniwersytety		Instytucje nieuniwersyteckie	
	raport z samooceny	raport zespołu wizytatorów	raport z samooceny	raport zespołu wizytatorów
Przeciętna liczba osób omawiających raporty	3,8	3,1	3,4	2,7
Przeciętna liczba zaleceń	9,6	7,8	13,5	8,6
Przeciętna liczba działań podjętych po raporcie	6,3	6,7	7,5	5,2
Procent radykalnych działań	27	19	26	18

Niewykorzystywanie raportów

Jednym ze sposobów pomiaru tej zmiennej było zestawienie przypadków, gdy ani raport zawierający samooceny, ani raport zespołu wizytatorów nie były oficjalnie dyskutowane na zebraniu oraz gdy w związku z tymi raportami nie zostały podjęte żadne działania. Takie warunki współwystępowały w przypadku czterech kierunków studiów (dwóch na uniwersytetach i dwóch w uczelniach nieuniwersyteckich). Oznacza to, naszym zdaniem, że uczestnictwo w ogólnokrajowym systemie oceny jakości dla tych czterech kierunków (z próby liczącej 137 kierunków) jest tylko „tańcem rytualnym”. Inny obraz wyłania się jednak wówczas, gdy odrębnie rozpatrzmy niewykorzystywanie wyników samooceny oraz niewykorzystywanie wyników raportu zespołu wizytatorów. Raportu z wyników samooceny nie wykorzystano 9 spośród 154 badanych kierunków uniwersyteckich oraz 6 z 51 kierunków nieuniwersyteckich. Zarówno pasywne, jak i aktywne wykorzystanie raportu zespołu wizytatorów nie wystąpiło na 14 spośród 106 uniwersyteckich kierunków studiów oraz 6 spośród 31 kierunków nieuniwersyteckich. Jakkolwiek „brak wykorzystania” wydaje się mieć w tym podejściu większe rozmiary, niż w pomiarze pierwszym, to nie trzeba popadać w przesadę. I tak przecież przeważająca większość kierunków studiów w obydwu sektorach wykorzystuje raporty aktywnie lub pasywnie: „tańiec rytualny” należy do rzadkości.

Wykorzystywanie pasywne

Jak widać z tabeli 3, pasywne wykorzystywanie obydwu raportów (wskaźnikiem jest średnia liczba osób omawiających raporty) jest bardziej charakterystyczne dla uniwersytetów niż placówek nieuniwersyteckich. W obydwu sektorach częściej dyskutuje się na formalnych zebraniach raporty z samooceny niż raporty zespołu wizytującego. Dalsze analizy wyników naszych badań dowodzą jednak, że raporty zespołów wizytatorów częściej stanowią przedmiot dyskusji władz wydziału (i jego odpowiednika w sektorze nieuniwersyteckim) aniżeli raporty z samooceny, co jest zbieżne z zasadami formalnego podejmowania decyzji. Z faktu, że raporty z samooceny są dość szeroko rozpowszechniane w obrębie wydziału wnosimy, iż istnieje tam powszechne zainteresowanie tą formą oceny. Nie oznacza to, że zazwyczaj każdy członek personelu akademickiego oraz każdy student dostaje egzemplarz tego raportu, ale jest on udostępniany wszystkim zainteresowanym.

Władze wydziału, rady wydziału, komitety kierunków studiów i departamenty w sektorze uniwersyteckim omawiają oba raporty w ponad 50% przypadków. W 50% lub większym odsetku przypadków raporty stanowiły również przedmiot dyskusji przedstawicieli studentów, jednak tylko w 15% (raport komisji wizytatorów) oraz 36% (raport z samooceny) były one dyskutowane przez pracowników akademickich. Wyniki placówek nieuniwersyteckich są odwrotne: pasywne wykorzystywanie wyników raportu (dyskusja) przez odpowiednik rady wydziału jest tam na ogół mniejsze, podczas gdy dyskusja nad raportami prowadzona przez personel nauczający ma szerszy zakres (50% i więcej przypadków).

Z przeprowadzonych przez nas wywiadów wynika, że na poziomie instytucjonalnym – uczelni – rezultaty oceny prawie nie są wykorzystywane. Nie dziwi to, ponieważ odpowiedzialność za treść raportu z samooceny oraz kroki podejmowane w następstwie oceny wewnętrznej i zewnętrznej spoczywają wyłącznie na wydziałach. W kilku przypadkach szczebel instytucjonalny pomógł im w przygotowaniu samooceny, ale tylko na ich wyraźne życzenie. Co

więcej, podczas gdy pasywne wykorzystywanie raportu z samooceny (formalna dyskusja) w zasadzie nie występuje na poziomie instytucjonalnym, to raporty zespołu wizytatorów były w większości przypadków dyskutowane na szczeblu centralnym (kolegialnie przez dziekanów). To pasywne wykorzystywanie może również obejmować dyskusję z władzami wydziału i/lub kierunku studiów nad dalszymi działaniami, zwłaszcza gdy oceny zespołu wizytatorów były raczej negatywne.

Wykorzystywanie aktywne

Jednym z celów oceny jest poprawa jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Zazwyczaj raporty z oceny wskazują, że można by coś udoskonalić: na 31 uniwersyteckich kierunkach studiów, na których przygotowano raporty z samooceny, wskazywano w odpowiedziach, że w raporcie sformułowano pewne zalecenia (uniwersytety: średnia liczba zaleceń – 9,6; placówki nieuniwersyteckie – 13,5). W przypadku raportu zespołu wizytatorów liczby te wynoszą odpowiednio 7,8 i 8,6 (tabela 3). W tabeli 4 zestawione zostały odsetki kierunków studiów, które podjęły działania w konkretnej dziedzinie w następstwie zaleceń i raportów z samooceny oraz zespołu wizytatorów, z odsetkami kierunków, które otrzymały zalecenia dotyczące tej dziedziny. Z tabeli tej widać, że zarówno w sektorze uniwersyteckim, jak i nieuniwersyteckim „najpopularniejsze” zagadnienia, w odniesieniu do których raporty z samooceny i raporty zespołu wizytatorów formułują zlecenia, dotyczą treści i celów programów nauczania (w tym przebiegu studiów – pozycje 1 i 2). Na uniwersytetach znacznie mniej zaleceń odnosi się do kwalifikacji nauczycieli i absolwentów. W placówkach nieuniwersyteckich jest odwrotnie: kwalifikacje nauczycieli i absolwentów są w większym stopniu przedmiotem zaleceń, zwłaszcza raportów z samooceny. W instytucjach tych znacznie mniej „popularnym” przedmiotem zaleceń jest wyposażenie (komputery, biblioteki itp.).

Z tabeli 3 widać wyraźnie, że przeciętna liczba zaleceń dla sektora uniwersyteckiego jest niższa od liczby zaleceń dla uczelni nie będących uniwersytetami. Dane odnoszące się do średniej liczby działań podejmowanych w następstwie raportów są bardziej zróżnicowane. W placówkach nieuniwersyteckich średnia liczba przedsięwzięć podejmowanych w następstwie raportu z samooceny jest wyższa niż na uniwersytetach (7,5 wobec 6,3), natomiast w przypadku raportu zespołu wizytatorów średnia liczba działań jest tam niższa (5,2 wobec 6,7). Takie porównanie obu sektorów nie jest jednak całkiem sprawiedliwe: aby porównać aktywne wykorzystywanie wyników oceny należałoby raczej brać pod uwagę liczbę formułowanych zaleceń. Jeśli porównamy aktywne wykorzystywanie wyników oceny skorygowane o liczbę zaleceń, okaże się, że w obu sektorach aktywniej wykorzystuje się zalecenia raportów zespołu wizytatorów niż zalecenia raportów z samooceny.

Należy jednak zadać pytanie o rzeczywisty wpływ oceniania: czy podejmowane przedsięwzięcia są następstwem procesu oceny? Z pewnością między zaleceniami i działaniami nie istnieje zależność typu liniowego. W istocie liczba przypadków, w których zalecenia raportów dotyczące określonych dziedzin łączyły się bezpośrednio z działaniami w tych dziedzinach jest bardzo niska, co ilustruje tabela 4.

Tabela 4

Wykorzystanie aktywne wyników oceny w świetle raportów oceny jakości (w %)

Dziedzina	Uniwersytety		Instytucje nieuniwersyteckie	
	podjęte działania/ zalecenia raportu z samooceny	podjęte działania/ zalecenia raportu zespołu wizytatorów	podjęte działania/ zalecenia raportu z samooceny	podjęte działania/ zalecenia raportu zespołu wizytatorów
1. Rekrutacja studentów	20/46	11/29	20/57	10/32
2. Program wstępny	10/60	19/74	6/71	23/52
3. Stopień magistra i bakałarza	13/67	23/81	24/78	26/74
4. Nauczyciele	8/28	7/30	20/53	10/35
5. Wyposażenie	14/53	12/43	14/45	3/29
6. Absolwenci	10/39	14/37	24/55	13/45

Kroki podejmowane w wyniku samooceny i raportu wizytatorów nie są zazwyczaj szczególnie radykalne (tabela 3). Przeciwnie, odpowiedzi z obydwu sektorów wskazują na działania „nie mające zbyt szerokiego zasięgu” w odniesieniu do wszystkich wymienionych dziedzin, poza kategorią „stopień magistra” (w placówkach nieuniwersyteckich bakałarza) oraz kategorią „program wstępny”. Sprawy takie, jak „rekrutacja na studia”, „absolwenci” oraz „nauczyciele” mają najniższe średnie podejmowanych radykalnych działań. Zarówno na uniwersytetach, jak i w placówkach nieuniwersyteckich odsetki drastycznych kroków są wyższe w przypadku działań podejmowanych w wyniku krytycznego raportu z samooceny. Wydaje się to logiczne, jeśli weźmiemy pod uwagę, że z reguły te drastyczne działania są podejmowane w związku z nadchodzącą wizytacją.

Stopień satysfakcji z systemu oceny jakości kształcenia

Ogólna satysfakcja

W naszym kwestionariuszu znalazła się również prośba, aby w ramach kierunków studiów dokonano oceny różnych metod ewaluacji. Na skali od 1 do 10 (najczęściej stosowana skala ocen w szkolnictwie Holandii: 1 stanowi stopień najniższy, 10 – najwyższy), respondenci wyrazili opinie na temat wewnętrznego kierowania jakością, wizytacji oraz samooceny. Proszono ich również o uzasadnienie swoich odpowiedzi. Oceny te stanowiły wskaźnik stopnia satysfakcji z poszczególnych elementów systemu oceny jakości kształcenia. Można je traktować zarówno jako skutek uboczny obecnej tury działania systemów oceny VSNU oraz Rady HBO, jak i wstępny wskaźnik gotowości do współpracy ze strony respondentów – przedstawicieli kierunków studiów w drugiej turze działania systemu oceny. Widać wyraźnie (średnia ocen w odpowiedziach wynosi siedem) że przedstawiciele kierunków studiów są dość zadowolony z istniejącego systemu oceny jakości (tabela 5). Chcielibyśmy w tym miejscu wskazać na różnice między ogólną oceną a oceną instytucji wizytowanych (ta ostatnia odnosi się do kierunków studiów, na których w trakcie naszych badań trwała już wizytacja lub przygotowywano się do niej, czyli dotyczy tych kierunków, które dokonały już samooceny). Z tabeli 5 wynika, że o ile w przypadku uniwersytetów różnice między ogólną oceną a oceną placówek wizytowanych prawie nie istnieją, o tyle na kierunkach nieuniwersyteckich te z nich, które już

były wizytowane lub właśnie podlegały wizytacji, są bardziej zadowolone z systemu oceny jakości, aniżeli wskazuje na to ogólny wynik. Przy porównywaniu tych średnich musimy jednak zachować ostrożność, ponieważ liczba odpowiedzi uzyskanych z sektora nieuniwersyteckiego jest znacznie niższa od liczby odpowiedzi z uniwersytetów.

Tabela 5
Satysfakcja respondentów z różnych elementów oceny jakości kształcenia (skala 1-10)

Elementy oceny	Uniwersytety		Placówki nieuniwersyteckie	
	odpowiedzi ogółem	respondenci wizytowani ^a	odpowiedzi ogółem	respondenci wizytowani ^a
Wewnętrzne kierowanie jakością	7,2 (N = 198)	7,2 (N = 136)	7,0 (N = 139)	7,4 (N = 49)
Samooceana	7,1 (N = 168)	7,2 (N = 139)	7,0 (N = 100)	7,3 (N = 49)
Wizytacja	6,4 (N = 156)	6,5 (N = 129)	6,9 (N = 85)	7,3 (N = 40)

^a Przez respondentów „wizytowanych” rozumiemy te kategorie kierunków studiów, które w czasie naszych badań były po wizytacji lub przygotowały się do niej, czyli te, które zakończyły samoocenę.

Stopień zadowolenia z wewnętrznego kierowania jakością

Różnice między dwoma sektorami w poziomie satysfakcji z wewnętrznego kierowania jakością są niewielkie: wizytowane kierunki nieuniwersyteckie są nieco bardziej zadowolone niż uniwersytety. Dalsze analizy (korelacje) wskazują, że przedstawiciele badanych kierunków studiów charakteryzuje wyższy poziom satysfakcji, jeśli przy formułowaniu wewnętrznych ocen brane są pod uwagę: opinie władz danego kierunku i opinie studentów (obydwa sektory) oraz umiejętności studentów wstępujących na uczelnię (tylko uniwersytety). W odniesieniu do sektora nieuniwersyteckiego stwierdziliśmy, że istnieje pozytywna i statystycznie istotna korelacja ($p < .05$) między stopniem satysfakcji a wykorzystywaniem opinii absolwentów.

W uzasadnieniach respondenci obu sektorów wskazywali, że do kształtowania pozytywnej postawy wobec wewnętrznego sterowania jakością przyczyniają się takie czynniki jak: systematyczne oceny oraz płynące z nich informacje przekazywane nauczycielom, regularne zebrania nauczycieli akademickich i władz wydziałów, uwzględnianie opinii studentów, niewielka liczba studentów na danym kierunku studiów, wykorzystywanie systemów informacyjnych, modularna organizacja kursów, krytyczna samoocena oraz presja zewnętrzna związana z wizytacją. Z kolei przeszkody związane z oceną wewnętrzną to: problemy finansowe, niedostateczna liczba nauczycieli oraz duża czasochłonność procesu oceniania. Niewielka liczba respondentów z instytucji nieuniwersyteckich wskazuje na niebezpieczeństwo, że ocena może być postrzegana jako ograniczenie autonomii nauczycieli. Mają też oni wątpliwości co do sensowności stosowania ilościowych metod oceny w przypadku kierunków, na których studiuje niewielu studentów. Z komentarzy respondentów odnieśliśmy wrażenie, że na wielu kierunkach studiów sektora nieuniwersyteckiego sterowanie jakością ciągle znajduje się w początkowej fazie.

Stopień satysfakcji z samooceny

Między stopniem satysfakcji z samooceny uniwersytetów i instytucji nieuniwersyteckich prawie nie ma różnic. Przedstawiciele poszczególnych kierunków studiów cechuje na ogół bardziej pozytywny stosunek do samooceny wtedy, gdy istniała wcześniej tradycja przeprowadzania oceny w takiej formie lub wówczas, gdy raport z samooceny był oficjalnie przedmiotem dyskusji na zebraniu władz wydziału i rady wydziału (uniwersytety) oraz zebraniu komitetu nauczycieli i studentów (instytucje nieuniwersyteckie).

Uzasadniając opinie pozytywne respondenci wskazują na fakt, że samoocena pozwala na lepsze uzmysłowienie sobie znaczenia kierowania jakością kształcenia, dostarcza poszczególnym kierunkom studiów dokładnego przeglądu „stanu rzeczy” w kwestiach nauczania oraz zachęca do bardziej krytycznej refleksji nad procesem kształcenia. Negatywne wnioski raportu są chętniej przyjmowane tam, gdzie nauczyciele w większym stopniu byli zaangażowani w proces samooceny oraz tam, gdzie mieli oni większy wpływ na podejmowane po nim działania. Wielu respondentów mających negatywny stosunek do samooceny uzasadnia go tym, że raport z samooceny nakłada duże obciążenia na pracowników akademickich. Powodem braku satysfakcji jest również to, że niektóre raporty były przygotowywane przez tylko jedną osobę lub kilka osób, co w rezultacie sprawiło, że brakowało niezbędnego wsparcia ze strony szerszych grup w obrębie wydziału. Niektórzy respondenci przyznają, że zewnętrzna presja w postaci wizytacji może działać motywująco na przygotowanie raportu z samooceny, ale jednocześnie kryje się w tym pewne niebezpieczeństwo, że samoocena zanadto będzie uwzględniać wymagania zespołu wizytatorów, przez co straci na znaczeniu jako narzędzie przydatne w wewnętrznym procesie kierowania jakością. Ponadto wykorzystywanie danych pochodzących z systemów informacyjnych instytucji jest czasami problematyczne, podobnie jak pomoc centralnego szczebla instytucji w opracowaniu samooceny.

Nic dziwnego więc, że eksperci oceny jakości kształcenia, z którymi przeprowadzono wywiady, formułują propozycje zmian, jakie należałoby wprowadzić w drugiej turze oceny. Zmiany te miałyby polegać na: szerszym włączeniu nauczycieli do przygotowywania raportu zawierającego wyniki samooceny, wyjaśnieniu, jakie są oczekiwania zespołów wizytatorów i podkreśleniu roli samooceny w procesie wewnętrznego kierowania jakością.

Stopień satysfakcji z wizytacji

Najistotniejszą różnicą, która zwróciła naszą uwagę, jest stosunkowo niska ocena wizytacji na uniwersytetach, zarówno w porównaniu ze stopniem satysfakcji z innych elementów oceny jakości, jak i w aspekcie wyższych ocen, jakie uzyskiwały wizytacje w sektorze nieuniwersyteckim (tabela 5). Analiza ocen przyznawanych w różnych dziedzinach wskazuje, że owe krytyczne poglądy na temat wizytacji były częściowo wynikiem negatywnych ocen (5,6) jakie przyznali zespołom wizytatorów przedstawiciele kierunków studiów lingwistycznych i kulturowych. Wyrażali oni niezadowolenie z połączenia bardzo różnych kierunków studiów i poddania ich łącznej ocenie przez zespoły wizytujące. Dalsze analizy wykazały, że reprezentanci kierunków studiów z obu sektorów mają bardziej pozytywny stosunek do zespołu wizytatorów, jeśli istniała wcześniej tradycja przeprowadzania oceny.

W uzasadnieniach pozytywnego stosunku do wizytacji wymienia się znaczenie oceny przeprowadzanej przez ekspertów zewnętrznych (spoza instytucji), pobudzanie „kultury ja-

kości” oraz fakt, że zalecenia zespołu wizytującego często stymulują wprowadzenie pożądaných zmian. Czynniki przyczyniające się do postawy negatywnej to: często niedostatecznie precyzyjne zalecenia raportu, sprzeczności znajdujące się w niektórych raportach, porównywanie nieporównywalnych kierunków studiów, przeprowadzanie wizytacji w trakcie reorganizacji lub przerw wakacyjnych, a także wpływ, jaki mogą mieć poglądy wizytatorów (zgodnie z aktualną polityką edukacyjną) na niezależność ocen oraz przekonanie, że jeśli samoocena została przeprowadzona prawidłowo, to zespół wizytatorów niewiele ma już do dodania.

Poza jednym wyjątkiem, wszyscy eksperci, z którymi przeprowadzono wywiady, byli zdania, że należy utrzymać obecny system oceny jakości kształcenia. Nie znaczy to, że zmiany są niepotrzebne: większość sugestii dotyczyła stosowania mniej intensywnej procedury, ponieważ obecna pochłania zbyt dużo czasu. Zwracano także uwagę, iż preferencje zespołów wizytatorów powinny być przedstawione jaśniej, zalecenia – formułowane bardziej precyzyjnie, a w drugiej turze oceny należałoby poświęcić więcej uwagi działaniom następującym po ewaluacji. Eksperti z sektora uniwersyteckiego są zdania, że w zespołach wizytatorów mniejszą rolę powinni odgrywać emerytowani profesorzy, a większą – eksperci zagraniczni. Kilku respondentów z sektora nieuniwersyteckiego stwierdziło, że w zespołach wizytatorów powinno być więcej naukowców zajmujących się szkolnictwem wyższym.

Wnioski

Naszym pierwszym i głównym wnioskiem jest stwierdzenie, że kierowanie jakością kształcenia to zagadnienie, któremu holenderskie szkolnictwo wyższe poświęca coraz więcej uwagi. Na podstawie przeprowadzonych wcześniej badań, którymi objęto sektor uniwersytecki w Holandii, P.J.M. Weusthof stwierdził, że wewnętrzne kierowanie jakością należy do rzadkości (Weusthof 1989). Wyniki tego badania wskazywały, iż samooceny dokonywane były najczęściej na niższych szczeblach uniwersytetów (ocenie nauczycieli oraz przedmiotów) oraz że rezultaty tych ocen nie były wykorzystywane w zorganizowany sposób przez wydziały w procesach podejmowania decyzji i planowania. W przeciwieństwie do tego obecnie wiele kierunków studiów sektora uniwersyteckiego i nieuniwersyteckiego powołało specjalne komisje do spraw kierowania jakością kształcenia lub wyznaczyło do tego zadania członków personelu. Jakość kształcenia z pewnością zyskała ważne miejsce w programie działania osób odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji. Inna różnica między naszym badaniem a badaniem wcześniejszym dotyczy treści samooceny. Jest widoczne, że w wyniku wprowadzenia systemu oceny jakości przedmiotem ewaluacji nie są wyłącznie cechy procesu kształcenia (np. kwalifikacje dydaktyczne nauczycieli), co wykazało wcześniejsze badanie, ale także „wejścia” i wynik procesu kształcenia (np. dostarczanie informacji potencjalnym studentom, gromadzenie danych dotyczących perspektyw absolwentów na rynku pracy). Ogólnie możemy stwierdzić, że „kultura jakości” zapuszcza korzenie na uniwersytetach i w instytucjach nieuniwersyteckich. Zaangażowanie przedstawicieli szczebla centralnego w szkołach wyższych jest mniej widoczne, co jest zgodne z procedurą przyjętą przez VSNU i Radę HBO, które koncentrują się na szczeblu kierunków studiów.

Po drugie, o jakości nie tylko się wiele mówi, ale także jest ona przedmiotem działań: w powiązaniu z samooceną i raportami zespołów wizytatorów podejmowane są próby doskonalenia procesu kształcenia. Nie możemy jednak stwierdzić, że zainwestowanie dużych środków prowadzi bezpośrednio do poprawy jakości kształcenia: nie każde zalecenie inspi-

je odpowiednie działania, nie są też podejmowane radykalne kroki. Jakość kształcenia, chociaż ważna, jest tylko jednym z bardzo wielu zagadnień, z którymi muszą się uporać instytucje szkolnictwa wyższego; potrzeba czasu, aby „kultura jakości” rozwinęła się: obecne działania mogą przynieść znaczne rezultaty w przyszłości. Co więcej, podejmowanie działań nie zawsze musi prowadzić do poprawy kształcenia. Złożoność procesu kształcenia powoduje, że trudno jest uchwycić związek między podejmowanymi działaniami a zauważalną poprawą. Istnieje wiele elementów tego procesu, które bardzo trudno kontrolować. Ponadto wiedza na temat związków przyczynowo-skutkowych w kształceniu jest ciągle niedostateczna. Podejmowanie działań jest zatem drogą pełną prób i błędów. Po trzecie, stopień satysfakcji z systemu kierowania jakością w holenderskim szkolnictwie wyższym jest dość wysoki. Jest to fakt znaczący, zważywszy, że szkoły wyższe są często uważane za organizacje stosunkowo autonomiczne, niechętnie poddające się badaniu przez instytucje z zewnątrz. Z tego punktu widzenia przyjęcie obecnego systemu kierowania jakością należy uznać za próbę zdobycia wieży z kości słoniowej. Biorąc pod uwagę relatywnie wysoki stopień satysfakcji z rezultatów przeprowadzonej oceny, instytucje szkolnictwa wyższego z pewnością nie zatrzasną drzwi w obliczu tej próby. Poziom satysfakcji jest istotny z punktu widzenia pojawiających się często uwag o dużych obciążeniach, z jakimi łączy się sporządzanie samooceń. Z przeprowadzonych przez nas wywiadów wynika, że trudno będzie oczekiwać podobnego zapалу podczas drugiej tury wizytacji.

Przekład z angielskiego Anna **Zawadzka**

Literatura

- Baldrige J.V., Curtis D.V., Ecker G., Riley G.L.** 1977
Diversity in Higher Education. „Journal of Higher Education”, vol. 58.
- Becher T.** 1989
Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. Milton Keynes (UK): SRHE/Open University Press.
- Birnbaum R.** 1988
How Colleges Work: the Cybernetics of Academic Organization and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hild J.** 1989
Organizations. London: Harper & Row.
- Clark B.R.** 1983
The Higher Education System. California: University of California Press.
- Cooley W.W., Bickel W.E.** 1986
Decision-Oriented Educational Research. Boston: Kluwer-Nijhoff Publ.
- Cornett P.** 1987
Accreditation-Related Self-Study in Allied Health and Nursing Education. Rutgers University.
- Frederiks M.M.H., Westerheijden D.F., Weusthof P.J.M.** 1993
Interne Zorg en Externe Prikkel. Onderwijskwaliteitszorg in Nederlandse Universiteiten en Hogescholen. Zoetermeer: SDU.

Goedegebuure L.C.J. 1992

Mergers in Higher Education: A Comparative Perspective. Utrecht: Lemma.

Groot T.C.L.M. 1988

Management von Universiteiten: Een Onderzoek naar de Mogelijkheden voor Doelmatig en Doeltreffend Universitair Bestuur. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Harris E. 1984

A Multi-Case of the Self-Study Component of the Regional Accreditation Process: Identifying Influential Factors. Syracuse University.

Inspectie Hoger Onderwijs 1992

De Bestuurlijke Hantering van de Resultaten van de Externe Kwaliteitszorg 1989 in Het Wetenschappelijk Onderwijs, rapport 1992-8. Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Jongbloed B.W.A., Westerheijden D.F. 1994

Indicators of Quality in Europe: Performance Indicators and Quality Assessment in European Higher Education. W: *New Directions of Institutional Research* (w druku).

Kells H.R., Kirkwood R. 1979

Institutional Self-Evaluation Processes. „Educational Record”, vol. 60, nr 1.

Lieshout R.H. 1989

De Harde Kern van de Zaak. „Acta Politica”, nr 4.

Lieshout M.C.M. van 1992

Visitaties: Een Schakel in de Kwaliteitszorg. W: Jocherns W., Pilot A. (eds.): *Visitaties: Gee Stille na de Storm.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ministerie van O&W 1985

Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit. Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Mintzberg H. 1979

The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Scheerens J. 1987

Het Evaluerend Vermogen van Onderwijsorganisaties. Enschede: Universiteit Twente.

Scriven M. 1973

The Methodology of Evaluation. W: Worthen B.R., Sanders J.R. (eds.): *Educational Evaluation, Theory and Practice.* Wadsworth: Wadsworth Publishing Company.

Scriven M. 1974

Evaluation in Education: Current Applications. Berkeley: McCutchan.

Vroeijenstijn T., Acherman H. 1990

Control Oriented versus Improvement Oriented Quality Assessment. W: Goedegebuure L.C.J., Maassen P.A.M., Westerheijden D.F. (eds.): *Peer Review and Performance Indicators. Quality Assessment in British and Dutch Higher Education.* CHEPS, Utrecht: Lemma.

Wijnen W.H.F.W., Bie D. de, Brouwer C.T.A., Vos P., Wolffhagen H.A.P. 1992

Te Doen of Niet te Doen? Advies over de Studeerbaarheid van Onderwijsprogramma's in het Hoger Onderwijs. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.