

Radosław Ryńca

**Zastosowanie
wybranych metod i narzędzi
w ocenie działalności
szkoły wyższej**



Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej
Wrocław 2014

Recenzenci
Zofia ZYMONIK
Ryszard RUTKA

Opracowanie redakcyjne i korekta
Hanna JUREK

Projekt okładki
Marcin ZAWADZKI

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część niniejszej książki, zarówno w całości, jak i we fragmentach, nie może być reprodukowana w sposób elektroniczny, fotograficzny i inny bez zgody wydawcy i właściciela praw autorskich.

© Copyright by Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2014

OFICYNA WYDAWNICZA POLITECHNIKI WROCŁAWSKIEJ
Wybrzeże Wyspiańskiego 27, 50-370 Wrocław
<http://www.oficyna.pwr.wroc.pl>
e-mail: oficwyd@pwr.edu.pl
zamawianie.ksiazek@pwr.edu.pl

ISBN 978-83-7493-878-5

Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, sp.j., ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek
tel. 54 232 37 23, e-mail: sekretariat@expol.home.pl

Spis treści

Wstęp	7
1. Zarządzanie szkołą wyższą w Polsce	15
1.1. Syntetyczna charakterystyka szkolnictwa wyższego	15
1.2. Diagnoza stanu zarządzania w szkolnictwie wyższym	28
1.3. Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej – ujęcie modelowe	48
1.4. Zmiany w szkolnictwie wyższym w świetle procesu bolońskiego	52
1.5. Zrównoważona ocena działalności szkoły wyższej – przegląd literatury	59
1.6. Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej	79
2. Perspektywa studenta	85
2.1. Orientacja na studenta koniecznością w zarządzaniu szkołą wyższą	85
2.2. Obszary oraz czynniki mające wpływ na satysfakcję studenta	87
2.3. Model satysfakcji studenta oraz jej wpływ na wyniki osiągane przez szkołę wyższą	104
2.4. Metoda oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy studenta	111
2.5. Prezentacja wyników badania – oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy studenta na przykładzie publicznej i niepublicznych uczelni	120
3. Perspektywa pracownika	143
3.1. Orientacja na pracownika koniecznością w zarządzaniu szkołą wyższą	143
3.2. Satysfakcja pracownika – przegląd literatury	145
3.3. Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego	147
3.4. Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągane w szkole wyższej	164
3.5. Metoda oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy pracownika	168
3.6. Prezentacja wyników badania – oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy pracownika na przykładzie publicznej szkoły wyższej	177
4. Perspektywa otoczenia uczelni	183
4.1. Rola kształtowania wizerunku szkoły wyższej w XXI wieku	183
4.2. Podmioty otoczenia zewnętrznego uczelni	186
4.3. Czynniki mające wpływ na satysfakcję podmiotów zewnętrznych z uczelni	187
4.4. Kryteria mające wpływ na pozycje szkół wyższych w ogólnouczelnianych rankingach	209
4.6. Metoda oceny czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia	220
4.7. Prezentacja wyników badania – ocena czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia	224
5. Perspektywa procesów uczelni	233
5.1. Istota i znaczenie jakości kształcenia	233
5.2. Ocena jakości procesu dydaktycznego w uczelni	242

5.3. Czynniki mające wpływ na ocenę projektów badawczych realizowanych w szkole wyższej przez różne podmioty	249
5.4. Pezentacja wyników badania: Identyfikacja czynników oceny projektów badawczych realizowanych w szkole wyższej istotnych z punktu widzenia pracowników oraz kierownictwa uczelni	260
6. Metody oceny działalności szkoły wyższej	269
6.1. Wykorzystanie rankingu działań usprawniających w świetle ocen wielokryterialnych	271
6.1.1. Metoda opracowania rankingu działań usprawniających w szkole wyższej	272
6.1.2. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania rankingu działań w szkole wyższej	278
6.1.3. Mocne i słabe strony wykorzystania rankingu działań w szkole wyższej	292
6.2. Wykorzystanie rachunku kosztów działań w szkole wyższej	293
6.2.1. Rachunek kosztów działań – podstawowe informacje	293
6.2.2. Przykłady zastosowań rachunku kosztów działań w uczelni	295
6.2.3. Metoda opracowania modelu rachunku kosztów działań w szkole wyższej	297
6.2.4. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania rachunku kosztów działań w szkole wyższej do kalkulacji działań usprawniających	302
6.2.5. Mocne i słabe strony wykorzystania rachunku kosztów działań w szkole wyższej	307
6.3. Wykorzystanie programowania liniowego w zarządzaniu szkołą wyższą	309
6.3.1. Programowanie liniowe – podstawowe informacje	309
6.3.2. Metoda wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej	310
6.3.3. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej	311
6.3.4. Mocne i słabe strony wykorzystania programowania liniowego w zarządzaniu szkołą wyższą	319
6.4. Wykorzystanie metody wielokryterialnej analizy hierarchicznej (AHP) w zarządzaniu szkołą wyższą	320
6.4.1. Metoda AHP – podstawowe informacje	320
6.4.2. Metoda wykorzystania analizy hierarchicznej (AHP) w zarządzaniu szkołą wyższą	321
6.4.3. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania metody AHP w szkole wyższej	325
6.4.4. Mocne i słabe strony wykorzystania metody AHP w zarządzaniu szkołą wyższą	331
6.5. Wykorzystanie programowania celowego w zarządzaniu szkołą wyższą	332
6.5.1. Programowanie celowe – podstawowe informacje	332
6.5.2. Metoda wykorzystania programowania celowego do wyboru optymalnego rozwiązania problemu decyzyjnego w szkole wyższej	333
6.5.3. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania programowania celowego do wyboru optymalnego rozwiązania problemu decyzyjnego w szkole wyższej	335
6.5.4. Mocne i słabe strony wykorzystania programowania celowego w zarządzaniu szkołą wyższą	346
6.6. Wykorzystanie liczb rozmytych do oceny szkoły wyższej	348
6.6.1. Podstawowe informacje z zakresu liczb rozmytych	348
6.6.2. Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni	349
6.6.3. Metoda wykorzystania liczb rozmytych podczas oceny wielokryterialnej w szkole wyższej	352
6.6.4. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania liczb rozmytych do pomiaru satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego	355

6.6.5. Mocne i słabe strony wykorzystania liczb rozmytych w ocenie wielokryterialnej uczelni	360
6.7. Wykorzystanie idei metody macierzy Boston Consulting Group w zarządzaniu szkołą wyższą	361
6.7.1. Macierz Boston Consulting Group (BCG) – podstawowe informacje	361
6.7.2. Propozycja wykorzystania idei metody macierzy BCG w zarządzaniu szkołą wyższą	365
6.7.3. Metoda opracowania macierzy według idei macierzy BCG	374
6.7.4. Mocne i słabe strony idei metody macierzy BCG w zarządzaniu szkołą wyższą	376
6.7.5. Wykorzystanie metody punktowej w zarządzaniu szkołą wyższą	377
7. Metodyka oceny działalności szkoły wyższej	381
Zakończenie i wnioski końcowe	385
Bibliografia	391
Załączniki	411

Wstęp

Polskie szkoły wyższe są obecnie na progu poważnych zmian spowodowanych zarówno czynnikami gospodarczymi, politycznymi, socjologicznymi, jak i demograficznymi i prawnymi. Globalizacja, postęp technologiczny, zmieniające się warunki otoczenia, w tym także postępująca europejska integracja, wymagają zweryfikowania dotychczasowych sposobów ich zarządzania. Doskonalenie każdej organizacji, w tym uczelni, jest przejawem postępu technicznego i organizacyjnego. Polskie uczelnie, chcąc być konkurencyjne na rynku europejskim oraz światowym, zmuszone są do usprawnienia sposobów ich dotychczasowego funkcjonowania. Powinny dostrzegać potrzeby otoczenia gospodarczego i społecznego¹. Słusznie zauważa Z. Malara, że od współczesnych organizacji, w tym także szkół wyższych, wymaga się obecnie zastosowania nowych reguł, zasad i sposobów funkcjonowania². Równocześnie dynamika zachodzących w świecie zmian generuje konieczność przyspieszenia przebudowy dotychczasowych systemów edukacyjnych w kierunku społeczeństwa uczącego się, którego konstrukcja zależy od społecznej zdolności narodowych systemów edukacyjnych³. Nie bez znaczenia, jak podkreśla B. Smólski, w gospodarce XXI w. to wiedza staje się najcenniejszym zasobem decydującym o rozwoju społeczeństwa i gospodarki, która w dużym stopniu zależy od jakości kształcenia oraz prowadzonych w szkole wyższej badań⁴. Nowe reguły gospodarowania, coraz większe znaczenie wiedzy jako podstawowego zasobu decydującego o sukcesie i konkurencyjności państw oraz możliwości społeczeństw są przyczyną nowych oczekiwań ze strony społeczeństwa

¹ J. Rachoń, *Polskie uczelnie wyższe w XXI wieku muszą się zmienić!*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013, s.217.

² Z. Malara, *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce, Wyzwania przyszłości*, PWE, Warszawa 2006, s. 11.

³ L. Dziewięcka-Bokun, *Misja szkoły wyższej w Polsce XXI wieku – wyzwania i zadania*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013, s. 233.

⁴ B. Smólski, *Parę refleksji na temat obecnej kondycji i przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013, s. 197.

względem uczelni. Zmiany wymagają nie tylko innej sylwetki absolwentów, ale także nowych postaw zarządzających i zarządzanych.

Pod koniec lat 90. XX wieku zaczęto budować Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (European Higher Area). Działania te miały na celu przewyżczenie problemów europejskiego szkolnictwa wyższego, stanowią jednocześnie podstawę dla europejskiej polityki proinnowacyjnej oraz tworzącej się gospodarki opartej na wiedzy⁵. Polskie szkolnictwo aktywnie włączyło się do realizacji zadań w procesie bolońskim⁶, upatrując w nim szanse na rozwój społeczny i gospodarczy kraju. Obecnie, w celu zapewnienia konkurencyjności polskich uczelni w Europejskim Obszarze Szkolnictwa, niezbędna jest projakościowa restrukturyzacja ich zarządzania, będąca warunkiem koniecznym dla rozwoju szkół wyższych w Polsce⁷.

Malejąca między innymi liczba studentów, będąca efektem niżu demograficznego, niski w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej stopień nakładów na badania pochodzący zarówno z Budżetu Państwa, jak i sektora prywatnego oraz rosnąca mobilność studentów sprawia, że pozycja polskich uczelni na arenie międzynarodowej jest słaba. Niska również w porównaniu szczególnie z uczelniami amerykańskimi jest ocena wyników badań naukowych prowadzonych przez polskie uczelnie. Polskie szkolnictwo wyższe charakteryzuje się także zarówno słabą mobilnością pracowników naukowych, wieloletowością kadry naukowo-dydaktycznej, jak i brakiem promocji postaw aktywnych wobec jej samorozwoju i ciągłego doskonalenia się, dlatego, jak wskazuje również T. Wawak, obecna sytuacja wymaga zasadniczych „projakościowych przekształceń w szkolnictwie wyższym zarówno w sferze zarządzania resortem, jak i w sferze funkcjonowania uczelni”⁸. W Założeniach do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, zwrócono uwagę na konieczność podejmowania działań mających na celu głębokie przemiany w zarządzaniu szkołami wyższymi, dzięki którym możliwa będzie między innymi poprawa jakości kształcenia, lepsze wykorzystanie potencjału badawczego, jak i integracja uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym⁹.

W literaturze przedmiotu potrzeba przeprowadzenia zmian w sposobie zarządzania uczelniami jest także często postulowana. Znane są między innymi liczne prace T. Wawaka, według którego zarządzanie w uczelniach polskich musi zmieniać się

⁵ J.K. Szymańska, *Proces Boloński i europeizacja systemu szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, pobrano ze strony Biura Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego. http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/2009_04_07_szymanska_proces_bolonski.pdf, dostęp: 3.02.2014.

⁶ Więcej patrz w rozdziale 5.1.

⁷ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 248–250.

⁸ *Ibid.*, s. 14.

⁹ *Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*, s. 18, pobrano z: http://www.krasp.org.pl/archiwum_opinie_2008_2012/20090630_nowelizacja, dostęp: 10.01.2014.

i dostosowywać do ewolucji systemu zarządzania w czołowych uniwersytetach na świecie¹⁰. K. Leja, zwraca uwagę natomiast na konieczność zmian dotychczasowych metod zarządzania w szkołach wyższych¹¹. Potrzebę zmian w sposobie funkcjonowania szkół wyższych dostrzega także W.M. Orłowski, według którego polskie uczelnie muszą się zmienić po to, by sprostać wyzwaniom, które stawia przed nimi społeczeństwo¹².

Szczególnego znaczenia nabiera zatem wykorzystanie menedżerskiego podejścia do zarządzania uczelnią, dzięki któremu możliwe będzie zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, a przez to wzmocnienie pozycji polskich uczelni w świecie¹³.

Ministerstwo Nauki i Informatyzacji w *Założeniach polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa* zawarło następujące stwierdzenie: „Niezbędna jest zmiana systemu zarządzania nauką i zbliżenie go do zarządzania menedżerskiego opartego na racjonalnym planowaniu, metodach i technikach zarządzania strategicznego oraz kształceniu kadr”¹⁴. Aktualny sposób zarządzania uczelniami zdaniem autora daleki jest od tego przedstawionego w *Założeniach*. Duża część uczelni w Polsce nie stosuje menedżerskiego podejścia do zarządzania i wydaje się, że każda propozycja polepszająca sytuację uczelni pod tym względem może być ważna i użyteczna¹⁵. Zdaniem autora monografii podstawą podejmowania decyzji menedżerskich powinna być ocena uczelni dokonywana zarówno przez instytucje do tego upoważnione (np. przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polską Komisję Akredytacyjną), inne podmioty zewnętrzne (np. przez absolwentów, pracodawców), jak i przez interesariuszy wewnętrznych (np. przez kierownictwo, pracowników, studentów).

W literaturze przedmiotu można spotkać przykłady szeroko rozumianej oceny działalności szkoły wyższej, które zwykle dotyczą wybranych grup podmiotów oraz

¹⁰ Między innymi w: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; T. Wawak, *Nowe trendy w zarządzaniu w szkolnictwie wyższym – uwarunkowania i specyfika w Polsce*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.10.2012.

¹¹ K. Leja, *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – próba ujęcia systemowego*, Współczesne Zarządzanie, 2009, nr 2, s. 89.

¹² W.M. Orłowski, *Nowa misja polskich uczelni*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013, s. 179.

¹³ A. Jajszyk, *Polskie uczelnie – czas na jakość*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013, s. 225.

¹⁴ Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, *Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa*, Projekt, Warszawa 2004, s. 32.

¹⁵ W szczególności uczelni publicznych, które funkcjonują według modelu zarządzania niedostosowanego do obecnych warunków rynkowych. Więcej patrz rozdział 1.2 monografii oraz w: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010; J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009.

różnych kryteriów¹⁶. Znane są także liczne modele oceny szkoły wyższej, uwzględniające różne kryteria oceny¹⁷. Prezentowana w literaturze ocena szkoły wyższej nie ma jednak zdaniem autora monografii charakteru zrównoważonego. To znaczy dokonuje się wielowymiarowej oceny uczelni, ale często nie pod kątem samych interesariuszy uczelni (np. wyłącznie z punktu widzenia kierownictwa czy instytucji zewnętrznych). Ocena ta zdaniem autora monografii nie uwzględnia, lub uwzględnia w stopniu niewystarczającym, potrzeb i oczekiwań wynikających z funkcjonowania szkoły wyższej różnych interesariuszy¹⁸. Ponieważ różni interesariusze oraz podmioty oceniające mogą mieć zróżnicowane potrzeby i oczekiwania względem szkoły wyższej, zasadne wydaje się przeprowadzenie oceny uwzględniającej aspekt zrównoważenia polegający na uwzględnieniu w procesie ewaluacji szkoły wyższej heterogenicznych (w tym także sprzecznych) oczekiwań i potrzeb, wynikających z możliwości spełniania wymagań i ograniczeń ze strony szkoły wyższej.

Podejście zrównoważone do oceny organizacji pod kątem interesariuszy proponują także R.Kaplan i D.P Norton, wskazując na konieczność uwzględnienia w procesie zarządzania strategicznego wielowymiarowej perspektywy oceny organizacji¹⁹. Podejście do zrównoważonej oceny, które zostało zaprezentowane w niniejszej monografii, może być rozpatrywane w różnorodny sposób. Zdaniem autora, kierownictwo uczelni powinno dokonywać oceny jej działalności z punktu widzenia różnych interesariuszy. Powinno uwzględnić w procesie zarządzania między innymi potrzeby i oczekiwania studentów, pracowników, kierownictwa szkoły wyższej oraz podmiotów otoczenia zewnętrznego uczelni. W literaturze przedmiotu w ostatnim czasie wiele uwagi przywiązuje się do grupy interesariuszy, jakimi są studenci²⁰. Są oni bowiem dla wielu uczelni podstawowym źródłem dochodów, dlatego wiele szkół wyższych monitoruje potrzeby i oczekiwania tej grupy, będąc świadomym, że satysfakcja studenta ze szkoły wyższej stanowi niezmiernie ważny element w budowaniu przewagi konkurencyjnej

¹⁶ Między innymi prace: T.Oshagbemi, *Job satisfaction and dissatisfaction in higher education*, Education & Training, Vol. 39, No. 8/9, 1997; S.H. Chen, Ch.Ch. Yang, J.Y. Shiau, H.H. Wang, *The development of an employee satisfaction model for higher education*, TQM Magazine, Vol. 18, No. 5, 2006; L. Langbein, (2008), *Management by results: Student evaluation of faculty teaching and the mis-measurement of performance*, Economics of Education Review, Vol. 27, No. 4; S. Aldridge, J. Rowley, (1998), *Measuring customer satisfaction in higher education*, Quality Assurance in Education, Vol. 6, No. 4.

¹⁷ Znane są liczne modele oceny szkoły wyższej, w tym np. model oceny i doskonalenia jakości kształcenia przyjęty przez Komisję Akredytacyjną Fundacji Promocji i Akredytacji kierunków Ekonomicznych EPOQS, modele PKA, model A.Astina i A.Antonio. Modele te zostały omówione w rozdziale 1.5 monografii.

¹⁸ Zjawisko to zostało szczegółowo omówione w rozdziale 1.5.

¹⁹ R.S. Kaplan, D.P. Norton, *Strategiczna Karta Wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, PWN, Warszawa 2001.

²⁰ E. Sallis, *Total Quality Management in Education*, Kogan Page, London 1993; Siu, N.Y.M., R.M.S. Wilson, *Modelling market orientation: an application in the education sector*, Journal of Marketing Management, 1998, Vol. 14, s. 293–323.

uczelni. Ważne zdaniem autora jest zwrócenie również uwagi na potrzeby i oczekiwania pracowników szkoły wyższej. Pracownicy są bowiem szczególnym aktywnym organizacją. Ich zadowolenie z pracy w szkole wyższej może mieć wpływ na osiągane wyniki w uczelni, w tym znaczący wpływ na poziom świadczonych usług, a w konsekwencji pośrednio na satysfakcję studentów²¹.

W ocenie działalności szkoły wyższej należy uwzględnić także podmioty otoczenia zewnętrznego uczelni. Ważna może okazać się ocena szkoły wyższej przez kandydatów na studia. Badanie potrzeb kandydatów na studia, ciągła analiza rynku i kierunków jego zmian może bowiem zapewnić szkole wyższej w przyszłości dużą liczbę nowo przyjętych studentów. Konieczne może okazać się poznanie opinii pracodawców oraz podejmowanie prób dopasowania sylwetki absolwenta do potrzeb i wymagań rynku pracy. Zdaniem autora monografii ważne w procesie zarządzania uczelnią jest także uwzględnienie opinii o szkole wyższej Polskiej Komisji Akredytacyjnej. W warunkach dużej liczby szkół wyższych dokonywanie oceny jakości kształcenia oraz przeprowadzanie kontroli warunków prowadzenia studiów wyższych przez niezależny, zewnętrzny podmiot wydaje się uzasadnione. Ocena uczelni jest także przeprowadzona przez instytucje finansujące lub współfinansujące szkoły wyższe, między innymi przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które na podstawie wielu kryteriów dokonuje oceny parametrycznej jednostki. Słuszne zatem może być podejmowanie działań usprawniających, szczególnie w tych obszarach, których wyniki uczelni mają wpływ na wysokość dotacji budżetowej. Ocena uczelni powinna być także przeprowadzona z perspektywy procesów. Szczególnie należałoby zwrócić uwagę na ocenę jakości procesu dydaktycznego oraz jakości prowadzonych badań naukowych.

Przedstawiona zrównoważona ocena szkoły wyższej z perspektywy różnych interesariuszy byłaby zdaniem autora monografii potrzebna wobec zmieniających się warunków otoczenia, silnej konkurencji między uczelniami zarówno na rynku krajowym, jak i międzynarodowym. Autor ma świadomość rozbudowanej grupy interesariuszy, jak i różnego ich znaczenia w szkołach wyższych. Zamiarem autora było zaproponowanie uniwersalnego podejścia do oceny uczelni oraz zwrócenie szczególnej uwagi na interesariusza, jakim jest student.

Drugi aspekt zrównoważonej oceny prezentowany w niniejszej monografii dotyczy podejmowanych przez władze uczelni działań zarządczych. Zasadne zdaniem autora jest wykorzystanie zrównoważonego podejścia w zakresie podejmowanych działań, aby możliwe byłoby uwzględnienie potrzeb i oczekiwań różnych interesariuszy uczelni. Często bowiem kierownictwo szkoły wyższej może stanąć przed problemem decyzyjnym, jakie działania podejmować oraz w jakim stopniu, aby oczekiwania różnych podmiotów mogły być zaspokojone w sposób możliwie najlepszy/naj-

²¹ L.S. Hagederon, *Retirement proximity's role in the prediction of satisfaction in academe*, Research in Higher Education, 1994, Vol. 35, No. 6.

większy, mając na uwadze ograniczenia ze strony szkoły wyższej wynikające z możliwości spełnienia tych wymagań. Aspekt ten został szczegółowo przedstawiony w rozdziale szóstym monografii.

Podzielając stanowisko Z. Malary, według którego „umiejętność zarządzania informacją jest ważnym atrybutem, służącym tworzeniu potencjału rynkowego organizacji, przyspieszenia procesu podejmowania decyzji i wprowadzania zmian niezbędnych do budowy i utrzymania przewagi konkurencyjnej”²², przyjęto, że **zasadniczym celem monografii jest zaproponowanie metod zrównoważonej oceny działalności szkoły wyższej**. Zdaniem autora monografii przedstawione metody mogą stanowić pomocne narzędzie w rękach zarządzających. Mogą bowiem umożliwiać eliminowanie pojawiających się problemów w uczelni, wskazać także obszary, w których należałoby podjąć działania usprawniające, dzięki którym nastąpiłaby poprawa funkcjonowania szkoły wyższej.

W pracy sformułowano następujące cele szczegółowe:

- Przeprowadzenie diagnozy szkolnictwa wyższego w Polsce.
- Poddanie analizie dostępnych w literaturze przedmiotu koncepcji oceny szkoły wyższej.
- Opracowanie modelu zrównoważonej oceny szkoły wyższej.
- Identyfikacja czynników mających wpływ na ocenę działalności szkoły wyższej przez różnych jej interesariuszy oraz opracowanie własnych klasyfikacji czynników oceny.
- Opracowanie metod przeprowadzenia oceny szkoły wyższej z perspektyw różnych interesariuszy.
- Zaproponowanie modeli wpływu satysfakcji różnych interesariuszy na wyniki osiągane w uczelni.
- Zbadanie stopnia zadowolenia różnych interesariuszy uczelni na przykładzie wybranych szkół wyższych.
- Zaproponowanie wykorzystania metod do zrównoważonej oceny działalności szkoły wyższej wraz ze wskazaniem ich mocnych i słabych stron oraz próba ich weryfikacji na przykładzie wybranych szkół wyższych.
- Opracowanie metodyki oceny działalności szkoły wyższej.

Na podstawie analizy co do sposobu funkcjonowania uczelni oraz zebranych doświadczeń sformułowano refleksję o charakterze hipotezy: **Menedżerskie zarządzanie wymaga oceny działalności szkoły wyższej uwzględniającej potrzeby i oczekiwania różnych interesariuszy**. Istota i sens zarządzania szkołą wyższą wymagają bowiem perpetualnej oceny jej działalności, dokonywanej z perspektywy różnych interesariuszy i uwzględniającej ilościowy i jakościowy charakter kryteriów.

²² Z. Malara, J. Rzęchowski, *Zarządzanie informacją na rynku globalnym. Teoria i praktyka*, C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 9.

Realizacja celów szczegółowych wymagała przeprowadzenia studiów literaturo-
wych, szczególnie zagadnień związanych ze zrównoważoną kartą wyników, zrówno-
ważonym pomiarem organizacji, wpływem czynników satysfakcji różnych podmiotów
na poprawę osiąganych wyników przez szkołę wyższą, czy zagadnienia związane
z wykorzystaniem wielokryterialnego podejścia do oceny szkoły wyższej. W pracy
przeprowadzono także badania ankietowe w wybranych uczelniach oraz dokonano
próby weryfikacji zaprezentowanych metod oceny, wskazując ich mocne i słabe stro-
ny oraz trudności związane z ich zastosowaniem w szkole wyższej. Realizacja celu
głównego monografii i cele cząstkowe zadecydowały o jej charakterze teoretyczno-
-poznawczym oraz badawczym. Niniejsza monografia składa się z siedmiu rozdzia-
łów, wstępu i zakończenia.

W rozdziale pierwszym przedstawiono zagadnienia związane z zarządzaniem
szkołą wyższą w Polsce. Przedstawiono znaczenie zarządzania uczelnią w warunkach
rynkowych. Przedstawiono syntetyczną charakterystykę szkolnictwa wyższego oraz
dokonano diagnozy stanu zarządzania w szkolnictwie wyższym. Rozdział zawiera
także model zrównoważonej oceny szkoły wyższej.

W rozdziale drugim przedstawiono ocenę działalności szkoły wyższej z perspek-
tywy studenta. Pokazano między innymi klasyfikację czynników mających wpływ na
satysfakcję studenta ze szkoły wyższej. Przedstawiono także model satysfakcji stu-
denta, jej wpływu na wyniki osiągane przez szkołę wyższą oraz wyniki badań wła-
snych na przykładzie państwowej i prywatnych uczelni.

W rozdziale trzecim omówiono perspektywę pracownika uczelni. Przedstawiono
czynniki mające wpływ na ocenę działalności szkoły wyższej przez pracowników.
Zaproponowano także model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej
wpływ na wyniki osiągane w szkole wyższej. Ponadto przedstawiono także wyniki
badań, których celem była ocena zadowolenia pracownika na przykładzie publicznej
uczelni.

W rozdziale czwartym przedstawiono perspektywę otoczenia uczelni. Pokazano
znaczenie kształtowania wizerunku uczelni w XXI w. oraz rolę rankingów podczas
oceny uczelni. Zidentyfikowano także podmioty otoczenia zewnętrznego szkoły wyż-
szej, wraz z czynnikami oceny uczelni, istotne dla podmiotów zewnętrznych. Rozdział
zawiera także wyniki przeprowadzonych badań własnych, których celem była ocena
czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia.

W rozdziale piątym monografii przedstawiono perspektywę procesów uczelni oraz
znaczenie oceny jakości kształcenia procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Poka-
zano także czynniki mające wpływ na ocenę projektów badawczych realizowanych
w uczelni przez różne podmioty. Rozdział zawiera także wyniki przeprowadzonych
badań własnych w zakresie oceny projektów zarówno przez wykonawców, jak i przez
kierownictwo uczelni.

W rozdziale szóstym przedstawiono metody oceny działalności uczelni, które mo-
gą być pomocne w procesie poprawy jej funkcjonowania, a także między innymi pro-

pozycje wykorzystania rankingu działań usprawniających w świetle ocen wielokryterialnych, programowania celowego, metody AHP czy idei metody portfelowej. Zaprezentowano także wady i zalety proponowanych metod.

W rozdziale siódmym omówiono metodykę oceny działalności szkoły wyższej.

Zakończenie i wnioski stanowią podsumowanie pracy. Zamieszczono także dane źródłowe oraz część załącznikową z przeprowadzonych badań.

1. Zarządzanie szkołą wyższą w Polsce

1.1. Syntetyczna charakterystyka szkolnictwa wyższego

Począwszy od lat 90. XX wieku polskie szkolnictwo wyższe podlega nieustannym przemianom. Zmieniające się warunki otoczenia, w tym transformacja ustroju Państwa polskiego, sprawiły, iż obok istniejących szkół publicznych zaczęły powstawać i rozwijać się niepubliczne szkoły wyższe. Podstawy prawne stworzyła regulująca funkcjonowanie uczelni Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 65, poz. 385 z późn. zmianami), która wprowadziła zróżnicowany system studiów magisterskich, czyli dwustopniowy system kształcenia.

Na mocy Ustawy o wyższych szkołach zawodowych z dnia 26 czerwca 1997 r. (Dz.U. Nr 96, poz. 590 z późn. zmianami) od 1998 r. tworzone były w Polsce wyższe szkoły zawodowe, których zadaniem było przygotowanie studentów do wykonywania konkretnych zawodów. Szkoły zawodowe mogły nadawać jedynie tytuły zawodowe licencjata lub inżyniera²³. Wprowadzone w 2005 r. nowe Prawo o szkolnictwie wyższym – Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. Nr 164, poz. 1365) reguluje zadania uczelni, do których zaliczyć można:

- kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej;
- wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka;
- prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych;
- kształcenie i promowanie kadr naukowych;
- upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, przez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych oraz informacyjnych;

²³ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 25.

- prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie;
- stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów;
- działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych²⁴.

Ustawa wskazuje także różne formy kształcenia w Polsce, do których zaliczyć można²⁵:

- studia pierwszego stopnia – formę kształcenia, według której są przyjmowani kandydaci mający świadectwo dojrzałości, kończącą się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia;
- studia drugiego stopnia – formę kształcenia, według której są przyjmowani kandydaci mający co najmniej kwalifikację pierwszego stopnia, kończącą się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia;
- jednolite studia magisterskie – formę kształcenia, według której są przyjmowani kandydaci mający świadectwo dojrzałości, kończącą się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia;
- studia trzeciego stopnia – studia doktoranckie, prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej utworzony na podstawie odrębnych przepisów, według których są przyjmowani kandydaci mający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia;
- studia podyplomowe – formę kształcenia, według której są przyjmowani kandydaci mający kwalifikacje, co najmniej pierwszego stopnia, prowadzoną w uczelni, instytucie naukowym Polskiej Akademii Nauk, instytucie badawczym lub Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego, kończące się uzyskaniem kwalifikacji podyplomowych.

Bez względu na formę studiów wyższych, uczelnia może prowadzić studia zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym²⁶.

Od 1 października 2011 r. weszła w życie także Ustawa z 18 marca 2011 r. (Dz.U. Nr 84, poz. 455) o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

²⁴ Ustawa dostęp 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365 z późn. zmianami), s. 10.

http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/Reforma/20110523_USTAWA_z_dnia_27_lipca_2005.pdf, dostęp: 1.02.2013.

²⁵ Ibid., art. 2.

²⁶ Ibid., art. 163, s. 83.

W tabeli 1 pokazano liczbę różnych typów szkół wyższych w Polsce wraz z liczbą studiujących.

Tabela 1. Szkoły wyższe według typu uczelni

Wyszczególnienie	Szkoły				Studenci w tys.			
	2001/01	2005/06	2010/11	2011/12	2001/01	2005/06	2010/11	2011/12
Ogółem	310	445	460	460	1584,8	1953,8	1841,3	1764,1
Uniwersytety	15	18	19	19	443,3	563,1	526,8	516,2
Wyższe szkoły techniczne	23	22	23	25	318,4	331,1	318,7	337,8
Wyższe szkoły rolnicze	9	9	7	7	85,6	107,7	80,5	80,4
Wyższe szkoły ekonomiczne	94	95	79	77	369,5	407,8	278,4	248,6
Wyższe szkoły pedagogiczne	19	16	18	17	148,3	111,8	102,5	73,6
Uniwersytety medyczne/Akademie medyczne	10	9	9	9	29,5	48,8	62,0	61,2
Wyższe szkoły morskie	2	2	2	2	10,1	11,5	10,4	10,6
Akademie wychowania fizycznego	6	6	6	6	22,2	28,2	27,6	27,2
Wyższe szkoły artystyczne	21	22	22	23	12,8	15,4	16,4	17,0
Wyższe szkoły teologiczne	15	13	14	14	9,3	10,4	6,8	7,0
Szkoły resortu obrony narodowej oraz resortu spraw wewnętrznych	10	7	7	7	12,2	14,4	23,7	27,4
Pozostałe szkoły	86	226	254	254	123,6	304,2	387,4	356,9

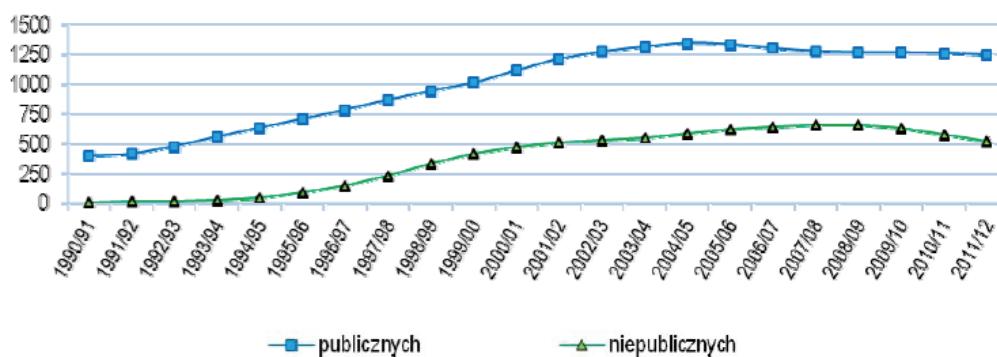
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 29.

W roku akademickim 2011/2012 funkcjonowało w Polsce 460 szkół wyższych²⁷, z czego 132 to uczelnie publiczne, na których kształciło się 1245,9 tys. osób (70,6% ogółu studentów). Pozostałe uczelnie to, niepubliczne szkoły wyższe, na których stu-

²⁷ Łącznie ze szkołami resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji, Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2007, s. 19.

diowało 518,2 tys. osób²⁸. Jak wynika z tabeli 1, największy udział w kształceniu studentów mają w naszym kraju uniwersytety (29%), wyższe szkoły techniczne (19%) oraz wyższe szkoły ekonomiczne (14%). Najmniej osób było natomiast słuchaczami wyższych szkół teologicznych (niespełna 1%) oraz szkół morskich(1%)²⁹.

Łączna liczba studiujących w roku akademickim 2011/2012 wyniosła 1764,1 tys. osób. Dla porównania w roku akademickim w 1990/1991, w Polsce studiowało 404 tys. studentów, a wyższe wykształcenie miało jedynie 7% społeczeństwa (w porównaniu do 20% mieszkańców Europy Zachodniej)³⁰. Wzrost liczby studiujących o 435% (rys. 1) był efektem zmian zachodzących na polskim rynku pracy. Po 1989 r. w prywatnych przedsiębiorstwach wynagrodzenie było silnie skorelowane z kwalifikacjami i umiejętnościami zatrudnionych, czyli pośrednio z wykształceniem. W efekcie nastąpił znaczący wzrost liczby studiujących, czemu sprzyjało także wejście w okres edukacji pomaturalnej roczników wyżu demograficznego³¹.



Rys. 1. Studenci w szkołach publicznych i niepublicznych w latach 1990–2012.

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 30

Rosnąca liczba studiujących spowodowała, iż uczelnie państwowe z wielokrotnością liczbę miejsc na studiach odpłatnych. Zaczęły powstawać także uczelnie niepubliczne (rys. 2), które na początku lat 90 XX w. ze względu na duże zapotrzebowanie rynku kształciły studentów głównie w kierunkach ekonomicznych³². W roku akademickim 2011/2012 w szkołach wyższych kształciło się o 4,2% mniej studentów niż w roku

²⁸ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 29–30.

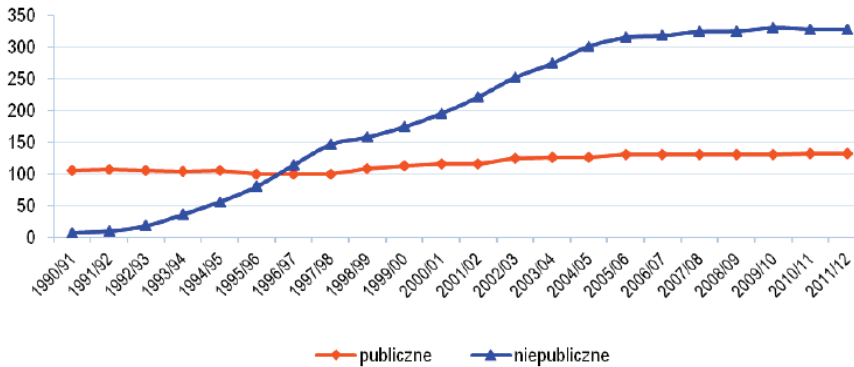
²⁹ *Ibid.*, s. 29–30.

³⁰ K. Pawłowski, *Spółczesność wiedzy szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 107.

³¹ *Ibid.*, s. 108–109.

³² *Ibid.*, s. 109.

poprzednim, natomiast w porównaniu z rokiem akademickim 2000/2001 liczba studentów była większa o 11,3%³³.



Rys. 2. Liczba uczelni publicznych i niepublicznych.

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 29

Jak pokazano na rysunku 2, od 2004 roku zmniejszyło się tempo powstawania nowych szkół niepublicznych będące skutkiem zmian demograficznych. Obecnie liczba miejsc w uczelniach jest większa niż liczba chętnych do studiowania. Sytuacja ta wymaga podejmowania przez uczelnie wielu działań, w celu zwiększenia atrakcyjności własnej oferty dydaktycznej w porównaniu z konkurencją oraz wskazuje na potrzebę wykorzystania menedżerskiego podejścia do zarządzania uczelnią. Zjawisko to zostało omówione w dalszej części monografii.

Tabela 2. Studenci według formy kształcenia w roku akademickim 2011/2012

Wyszczególnienie	Ogółem	W tym kobiety	Na studiach			
			stacjonarnych		niestacjonarnych	
			razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety
Ogółem	1.764 060	1.036 155	965 263	555 796	798 797	480 359
Szkoły publiczne	1.245 864	710 559	876 744	502 460	369 120	208 099
Szkoły niepubliczne	518 196	325 596	88 519	53 336	429 677	272 260

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 29.

Jak pokazano w tabeli 2, wśród uczelni publicznych w roku akademickim 2011/2012 dominowała forma kształcenia stacjonarnego, w której uczyło się 70,4% studentów.

³³ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 31.

Zupełnie inaczej prezentował się odsetek studiujących w uczelniach niepublicznych, w których niespełna 83% osób studiowało w trybie niestacjonarnym. Obecność w polskim systemie trybu studiów niestacjonarnych jest pozostałością po poprzednim okresie społeczno-gospodarczym. Biorąc pod uwagę, iż programy studiów niestacjonarnych z natury są skromniejsze od programów studiów stacjonarnych, a liczba studiujących w tej formie przekroczyła 45% (w porównaniu z 20% pod koniec lat 80. XX w.) niepokojący może być fakt, iż poziom kwalifikacji studentów studiów zaocznych w dużej mierze decyduje o wartości rynku pracy. Duża liczba nowo powstałych uczelni niepublicznych przyczyniła się do powołania w 2002 r. Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA), której zadaniem jest wspieranie polskich uczelni zarówno publicznych, jak i niepublicznych w procesie doskonalenia jakości kształcenia. Państwowa Komisja Akredytacyjna przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie dotyczące utworzenia nowej uczelni oraz uprawnień do prowadzenia studiów na danym kierunku i określonym poziomie kształcenia. Przedstawia również wnioski dotyczące dokonanej oceny kształcenia na danym kierunku oraz przestrzegania warunków prowadzenia studiów tak, by przestrzegane były standardy kształcenia coraz szerszej rzeszy studentów³⁴. Duża liczba uczelni prywatnych przyczyniła się także do publicznej oceny ich jakości i programów w postaci rankingów szkół wyższych, które publikowane w różnego rodzaju periodykach stanowią obecnie jedno z istotnych kryteriów wyboru uczelni przez kandydatów na studia³⁵. Analizując liczbę studentów, można spodziewać się, że w najbliższych latach nastąpi zmniejszenie liczby kandydatów na studia, szczególnie w trybie niestacjonarnym ze względu na zmniejszenie się liczby osób starszych, które decydowały się na uzupełnienie wykształcenia³⁶.

Jak pokazano w tabeli 3, w ostatnich latach najwięcej studentów kształciło się na kierunkach ekonomicznych i administracyjnych (22,6%), pedagogicznych (11,8%) oraz społecznych (12%). Porównując rok akademicki 2011/2012 i 2010/2011, można zauważyć spadkową tendencję zainteresowania najbardziej popularnymi kierunkami wskutek nasycenia rynku pracy specjalistami z tych dziedzin. Coraz większym zainteresowaniem cieszą się natomiast kierunki związane z architekturą i budownictwem oraz kierunki inżynierjno-techniczne.

W roku akademickim 2010/2011 65,5% absolwentów ukończyło uczelnie publiczne (325,7 tys.), w tym 56,3% ukończyło studia I stopnia (280 tys.). Studia drugiego stopnia na uczelniach publicznych ukończyło 138 tys. osób. Wśród osób kończących studia wyższe największą grupę stanowili absolwenci studiów niestacjonarnych (257,7 tys.)³⁷.

³⁴ <http://www.pka.edu.pl/index.php?page=misja>, dostęp: 13.01.2013.

³⁵ K. Pawłowski, *Spoleczeństwo wiedzy szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 122.

³⁶ *Ibid.*, s. 119.

³⁷ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 32.

Tabela 3. Studenci i absolwenci szkół wyższych według grup kierunków studiów w roku akademickim 2010/2011 oraz 2011/2012

Grupy kierunków	Studenci		Absolwenci	
	2010/2011	2011/2012	2010/2011	2011/2012
Ogółem w tys. osób	1841,3	1764,1	478,9	497,5
w tym w %	100,0	100,0	100,0	100,0
Pedagogiczne	11,8	11,2	15,5	14,4
Artystyczne	1,6	1,8	1,2	1,3
Humanistyczne	7,5	7,2	8,1	7,7
Społeczne	12,0	11,2	13,9	12,8
Dziennikarstwa i informacji	1,3	1,3	1,2	1,2
Ekonomiczne i administracyjne	22,6	21,9	25,7	24,7
Prawne	3,2	3,2	1,7	1,7
Biologiczne	1,8	1,8	2,2	2,0
Fizyczne	1,5	1,5	1,6	1,4
Matematyczne i statystyczne	0,9	1,0	0,9	0,8
Informatyczne	4,0	4,0	3,2	3,1
Inżynieryjno-techniczne	7,2	7,7	4,9	5,8
Produkcji i przetwórstwa	3,5	3,6	2,5	2,9
Architektury i budownictwa	4,2	4,7	2,3	3,0
Rolnicze, leśne i rybactwa	1,5	1,4	1,8	1,6
Weterynaryjne	0,3	0,3	0,1	0,1
Medyczne	7,2	7,2	6,8	8,6
Opieki społecznej	0,3	0,4	0,2	0,3
Usług dla ludności	3,6	3,5	3,9	4,0
Usług transportowych	1,0	1,1	0,6	0,7
Ochrony środowiska	1,5	1,6	1,1	1,2
Ochrony i bezpieczeństwa	1,5	2,3	0,4	0,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 32.

W tabeli 4 pokazano liczbę cudzoziemców – studentów i absolwentów szkół wyższych.

Otwarcie rynku usług edukacyjnych i coraz większa mobilność studentów sprawia, iż liczba cudzoziemców studiujących na polskich uczelniach z roku na rok jest coraz większa (tab. 4). W porównaniu z rokiem akademickim 1990/1991 liczba studiujących z zagranicy wzrosła o 569%. Najwięcej cudzoziemców studiowało na uniwersytetach (6,9 tys.) oraz uniwersytetach medycznych (5,2 tys.). Dużo cudzoziemców było obecnych także na uczelniach ekonomicznych (4,3 tys.)³⁸. Przedstawione w tabeli 4 dane

³⁸ Ibid., s. 32.

pokazują, że jedynie niewielka liczba cudzoziemców studiujących w Polsce otrzymuje dyplom ukończenia polskiej szkoły wyższej. W roku akademickim 2010/2011 jedynie 15% studentów z zagranicy ukończyło polskie uczelnie. Prawdopodobnie spowodowane jest to tym, iż osoby z zagranicy przyjeżdżają do Polski na studia na zasadzie wymiany międzynarodowej między uczelniami na okres (1–2 lat), a następnie wracają do macierzystej uczelni.

Tabela 4. Liczba cudzoziemców z podziałem na studentów i absolwentów w roku akademickim 2011/2012

Rok akademicki	Studenci	Absolwenci
1990/1991	4.259	425
1995/1996	5.202	697
2000/2001	6.562	892
2001/2002	7.380	1.002
2002/2003	7.608	1.307
2003/2004	8.106	1.178
2004/2005	8.829	1.326
2005/2006	10.092	1.306
2006/2007	11.752	1.489
2007/2008	13.695	1.774
2008/2009	15.862	2.210
2009/2010	17.000	2.833
2010/2011	21.474	3.364
2011/2012	24.252	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 32.

Analizując kraj pochodzenia cudzoziemców studiujących w Polsce, coraz większe zainteresowanie studiowaniem w Polsce jest szczególnie widoczne wśród europejczyków, w dalszej kolejności wśród obywateli krajów azjatyckich, Ameryki Północnej i Południowej oraz Afryki. Wśród europejczyków dominują studenci z Ukrainy (6321 osób), Białorusi (2937 osób) i Norwegii (1514 osób)³⁹.

Liczba osób na studiach podyplomowych w roku akademickim 2011/2012 w porównaniu z rokiem 1995/1996 wzrosła o 337%. Największa liczba słuchaczy studiów podyplomowych studiowała w uniwersytetach (22%), wyższych szkołach ekonomicznych (19%) oraz w Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego (14%) – tab. 5.

³⁹ Ibid., s. 34.

Tabela 5. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych w roku akademickim 2011/2012

Wyszczególnienie	1995/96	2000/01	2005/06	2010/11	2011/12
Ogółem, w tym:	56 217	146 750	135 930	185 418	189 636
Uniwersytety	14 100	43 179	37 920	45 259	41 892
Wyższe szkoły techniczne	5137	15 811	11 906	18 565	17 401
Wyższe szkoły rolnicze	2785	4162	4707	5109	5139
Wyższe szkoły ekonomiczne	6509	24 123	25 720	36 887	35 516
Wyższe szkoły pedagogiczne	4310	19 013	8744	12 221	10 693
Uniwersytety medyczne/ Akademie medyczne	295	644	357	2276	2214
Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego	18 845	23 456	22 282	19 346	25 701
Instytuty badawcze, jednostki naukowe PAN	333	1609	1715	888	1457
Krajowa Szkoła Administracji Publicznej	151	163	182	106	69

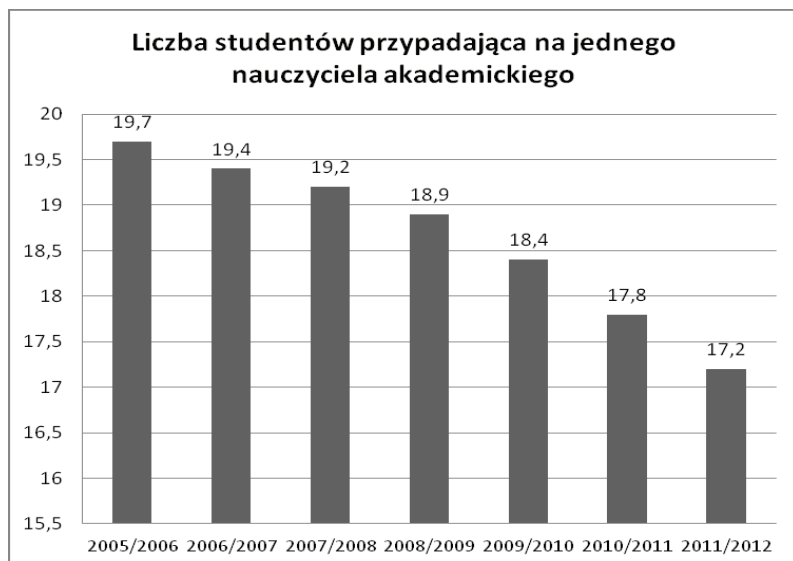
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 32.

Analizując dynamikę i strukturę studiów III stopnia w roku akademickim 2011/2012, można zaobserwować duży wzrost zainteresowania studiami doktoranckimi – wzrost o niespełna 1500% w stosunku do roku akademickiego 1990/1991 oraz 7,4% w stosunku do roku poprzedniego. Ponad 74% doktorantów kształci się w Polsce w systemie studiów stacjonarnych⁴⁰.

Na rysunku 3 pokazano liczbę nauczycieli akademickich przypadających na 1 studenta. Istotnym aspektem, który powinien być brany pod uwagę podczas oceny szkolnictwa wyższego jest liczba pracowników naukowo-dydaktycznych przypadających na jednego studenta. Obecnie można zaobserwować zjawisko, iż duża część nauczycieli akademickich pracuje na więcej niż jednej uczelni, co może mieć wpływ na jakość kształcenia oraz prowadzonych badań naukowych. W szkołach wyższych pod koniec 2011 r. pracowało 102,8 tys. nauczycieli akademickich, z tego 43% pracowało na stanowisku adiunkta, 24% na stanowisku profesora, 12% asystenta oraz 1% docenta. Jak pokazano na rysunku 3, liczba studentów w stosunku do 1 nauczyciela akademickiego maleje. Jest to spowodowane głównie większą dynamiką spadku liczby studentów o 77,2 tys. osób (4,2%) w stosunku do zmniejszenia liczby nauczycieli akademickich (spadek o 0,7%)⁴¹.

⁴⁰ Ibid., s. 37.

⁴¹ Ibid., s. 42.



Rys. 3. Liczba studentów przypadająca na 1 nauczyciela akademickiego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 29

Przy ocenie szkolnictwa wyższego w Polsce istotna jest również analiza podstawowych kategorii ekonomicznych. Ważną kwestią, mającą wpływ na rozwój szkolnictwa wyższego, są poniesione nakłady inwestycyjne (tab. 6).

Tabela 6. Nakłady inwestycyjne w szkołach wyższych w Polsce w latach 2003–2011

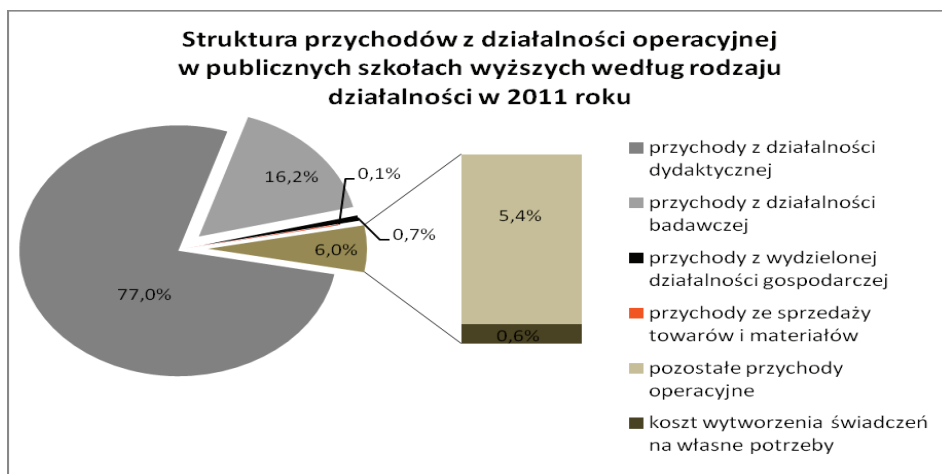
Nakłady inwestycyjne (w mln PLN)									
Wyszczególnienie	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ogółem	1.478,9	1.785,8	1.958,7	2.036,0	2.246,8	2.394,8	2.624,3	4.950,8	4.963,2
Szkoły wyższe publiczne	1.142,5	1.452,2	1.690,7	1.823,8	2.008,2	2.065,0	2.275,5	3.847,8	4.640,1
Szkoły wyższe niepubliczne	336,4	333,6	268,0	212,2	238,7	329,8	348,8	1.103,0	323,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 338.

Jak pokazano w tabeli 6, łączna wielkość nakładów w szkołach wyższych w 2011 r. wzrosła o 335% w stosunku do 2003 r. Porównując wielkość nakładów inwestycyjnych uczelni publicznych i niepublicznych, można stwierdzić, iż szkoły wyższe publiczne na

inwestycje i remonty swojej trwałej infrastruktury wydają znacznie więcej niż szkoły wyższe niepubliczne, co świadczyć może o ich większych potrzebach w tym zakresie. Być może jest to spowodowane tym, iż uczelnie publiczne poza realizacją dydaktyki zajmują się w znacznie większym stopniu niż uczelnie niepubliczne prowadzeniem działalności naukowej, która w wielu przypadkach wymaga dużych nakładów inwestycyjnych.

Analizując strukturę przychodów szkół wyższych, należy stwierdzić, że różni się ona znacząco w zależności od typu uczelni. Przychody z działalności operacyjnej w publicznych i niepublicznych szkołach wyższych wyniosły łącznie 20 153,3 mln zł., w tym 17 028,7 mln zł. w uczelniach publicznych⁴².



Rys. 4. Struktura przychodów z działalności operacyjnej w publicznych szkołach wyższych według rodzaju działalności w 2011 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 46

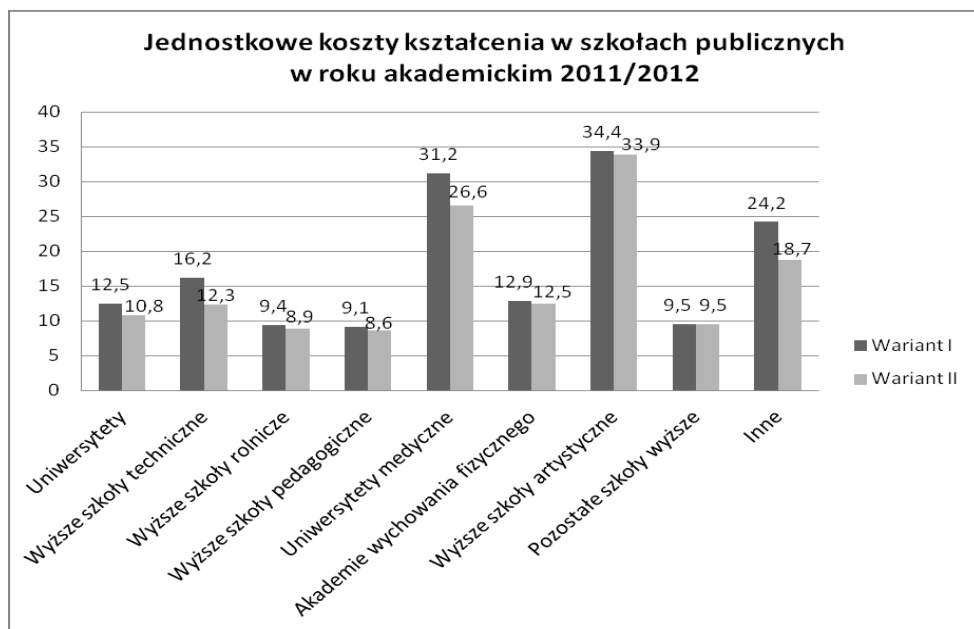
Jak pokazano na rysunku 4, uczelnie publiczne osiągnęły 77% przychodów z działalności dydaktycznej oraz 16,2% z działalności badawczej w stosunku do przychodów z działalności operacyjnej ogółem (w uczelniach niepublicznych struktura ta kształtowała się na poziomie odpowiednio 86,4% i 3,2%)⁴³. Duży udział w uczelniach niepublicznych przychodów z działalności dydaktycznej i stosunkowo niewielki z działalności badawczej świadczy o specyfice tych uczelni, które głównie nastawione są na kształcenie studentów, a nie na prowadzenie badań naukowych.

Różnie kształtowała się w 2011 roku także struktura przychodów z działalności dydaktycznej w zależności od typu szkół. Struktura przychodów z działalności dy-

⁴² Ibid., s. 46.

⁴³ Ibid., s. 46.

dydaktycznej w publicznych szkołach wyższych w 71,4% pochodziła z dotacji z budżetu Państwa. Jedynie w 16,8% źródłem przychodów z działalności dydaktycznej były opłaty za zajęcia. 11,5% stanowiły środki z budżetów gmin i innych funduszu publicznych. W szkołach niepublicznych 85,2% przychodów z działalności dydaktycznej pochodziło z opłat z zajęć dydaktycznych. Dotacje z budżetu Państwa stanowiły jedynie 6% przychodów⁴⁴. Analizując strukturę przychodów z działalności badawczej publicznych i niepublicznych szkół wyższych, należy stwierdzić, iż w przypadku uczelni publicznych dotacja z działalności statutowej stanowiła 30,1%. 29,5% przychodów stanowiły środki z realizacji projektów finansowanych ze źródeł Narodowego Centrum Nauki oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, natomiast środki na finansowanie współpracy z zagranicą – 19,3%. Zupełnie inaczej kształtowała się struktura przychodów z działalności badawczej w uczelniach niepublicznych. Do trzech najważniejszych grup przychodów zaliczyć można odpowiednio środki na realizację projektów finansowanych przez NCN i NCBiR – 24% oraz dotacje na finansowanie działalności statutowej – 17,9%⁴⁵.



Rys. 5. Jednostkowe koszty kształcenia w szkołach publicznych w roku akademickim 2011/2012.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*,
Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego,
Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 50

⁴⁴ Ibid., s. 47–48.

⁴⁵ Ibid., s. 48.

Na rysunku 5 pokazano jednostkowe koszty kształcenia w szkołach publicznych w roku akademickim 2011/2012 w dwóch wariantach. W wariantcie I za koszty kształcenia przyjmuje się koszty własne podstawowej działalności operacyjnej, wykorzystanego funduszu pomocy materialnej dla studentów i własnego funduszu stypendialnego. W wariantcie II za koszt kształcenia przyjęto koszty działalności dydaktycznej, powiększone o kwoty funduszy pomocy materialnej na rzecz studentów oraz własnego funduszu stypendialnego⁴⁶.

Jak pokazano na rysunku 5, przeciętny jednostkowy koszt kształcenia ogółem, przypadający na studenta przeliczeniowego według wariantu I w 2001 r., wyniósł w szkołach publicznych 14 892 zł, natomiast w szkołach niepublicznych 7798 zł (według wariantu II odpowiednio: 12 525 zł i 7228 zł). Wyższy jednostkowy koszt kształcenia w uczelniach publicznych wynika w dużej mierze ze specyfiki tych uczelni, w szczególności z bardziej rozbudowanego wachlarza świadczonych usług dydaktycznych⁴⁷. Na rysunku 5 pokazano, że szczególnie duży koszt kształcenia związany jest z kierunkami artystycznymi i medycznymi.

Istotnym aspektem wymagającym analizy jest wielkość nakładów na szkolnictwo wyższe. Jest to szczególnie ważny aspekt mający w dużym stopniu wpływ na rozwój szkolnictwa wyższego oraz na jego konkurencyjność na arenie międzynarodowej.

W Polsce w relacji do PKB wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe wzrosły z 0,65% w 1995 r. do 0,72% w 2000 roku i 0,99% w 2005 roku, po czym spadły do poziomu 0,71% PKB w 2010 roku⁴⁸. Udział publicznych wydatków na szkolnictwo wyższe w PKB jest niemal porównywalny do krajów OECD, co jednak przy dość młodej populacji w Polsce i w związku z dużo większą liczbą studentów, oznacza znacznie niższe nakłady przypadające na jednego studenta. Biorąc pod uwagę to, iż wydatki na szkolnictwo wyższe w stosunku do PKB w okresie transformacji wzrosły w nieporównywalnym mniejszym stopniu niż wzrosła liczba studentów, można wysunąć wniosek, że warunki finansowe szkolnictwa wyższego w ostatnim 15-leciu nie uległy wyraźniejszym zmianom. Autorzy raportu zwracają uwagę, iż nakłady w przeliczeniu na jednego studenta pozostają niższe aniżeli nakłady ponoszone w większości krajów Unii Europejskiej i w państwach OECD. Wynika to zarówno z niskiego poziomu PKB, relatywnie dużego udziału studentów w populacji ogółem, jak i z małego udziału wydatków na szkolnictwo wyższe w stosunku do PKB⁴⁹.

W 2009 roku udział wydatków ogółem na szkolnictwo wyższe w Polsce wyniósł 1,5% PKB (z czego 1,1% pochodził ze środków budżetu Państwa). Dla porównania

⁴⁶ Ibid., s. 49.

⁴⁷ Ibid., s. 50.

⁴⁸ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2008, s. 315–316; Ibid., s. 338.

⁴⁹ *Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Raport opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2011 r., s. 91, <http://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article/126-informacje/artykul/233-raport-o-stanie-edukacji-2010.html?showall=&limitstart=>, dostęp: 12.02.2013.

w Danii i Finlandii w tym samym okresie wydatki na szkolnictwo ogółem wyniosły 1,9% PKB (z czego środki publiczne stanowiły 1,8% PKB).

OECD prognozuje, że w Polsce, w efekcie nadchodzących zmian demograficznych, relacja łącznych wydatków na szkolnictwo wyższe do PKB znacząco zmniejszy się. Łączne wydatki na szkolnictwo wyższe zmniejszą się z około 1,6% PKB w 2005 r. (wielkość ta obejmuje całą pozycję budżetową „szkolnictwo wyższe” oraz tę część pozycji „nauka”, która przypada na uczelnie) do około 0,9% PKB w 2025 r., w tym wydatki publiczne z 1,2–0,7% PKB⁵⁰.

Reasumując, duża liczba uczelni w Polsce, obecny niż demograficzny, stosunkowo niewielkie nakłady na szkolnictwo wyższe w stosunku do potrzeb są przyczyną coraz większej konkurencji na rynku usług edukacyjnych oraz wymagają zmian w dotychczasowym sposobie zarządzania uczelnią, w tym uwzględnieniu w procesie zarządzania szkołą wyższą podejścia menedżerskiego.

Aby w pełni zobrazować charakterystykę szkolnictwa wyższego w Polsce, zdaniem autora monografii, niezbędne wydaje się także przedstawienie diagnozy stanu zarządzania w szkolnictwie wyższym, którą pokazano w rozdziale 1.2.

1.2. Diagnoza stanu zarządzania w szkolnictwie wyższym

Polskie szkolnictwo wyższe od początku lat 90. XX w. znajduje się w fazie transformacji spowodowanej zmianami zarówno gospodarczymi, politycznymi, socjologicznymi, jak i demograficznymi i prawnymi. Rosnący popyt na usługi edukacyjne sprawił, że liczba szkół (szczególnie niepublicznych) znacznie wzrosła⁵¹. Popyt ten generowany głównie był przez rosnące aspiracje edukacyjne Polaków, którzy zaczęli przypisywać duże znaczenie wykształceniu oraz zapotrzebowaniem rynku pracy na wykwalifikowaną kadrę⁵². Liberalizacja ustawy o szkolnictwie wyższym 1990 r. sprawiła, że zwiększyła się liczba instytucji szkolnictwa wyższego. Obok istniejących uczelni publicznych zaczęły pojawiać się szkoły niepubliczne, jak nowe publiczne

⁵⁰ Za: P. Ciżkowicz, *Trendy demograficzne a finansowanie szkolnictwa wyższego*, Forum Akademickie 07-08/2010, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/07-08/trendy-demograficzne-a-finansowanie-szkolnictwa-wyzszego/>, dostęp: 2.02.2013.

⁵¹ I. Seredocha, *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2006, s. 45., [w:] R. Ryńca, M. Matuszak, *Uwagi w sprawie zarządzania strategicznego w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Nr 116/2010, s. 369.

⁵² A. Buchner-Jeziorska, *Konkurencja usług edukacyjnych na poziomie wyższym*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006, s. 45.

– głównie państwowe wyższe szkoły zawodowe. Upowszechnienie kształcenia spowodowało konieczność jego uprządkowania przydatności na rynku pracy⁵³. Zmiana systemu kształcenia była szczególnie widoczna w programach studiów ekonomicznych oraz w nowych przedsięwzięciach w postaci studiów niestacjonarnych, czy tworzenia ośrodków zamiejscowych⁵⁴. Duża liczba chętnych do studiowania sprawiła, że większość uczelni nie borykała się z problemem naboru na oferowane kierunki studiów⁵⁵.

Obecnie trend ten uległ odwróceniu. Aktualnie można zaobserwować zjawisko dużej konkurencji na rynku usług edukacyjnych będącej efektem zmniejszenia studiujących spowodowanym niższym demograficznym oraz wejściem Polski do Unii Europejskiej⁵⁶. Zaistniałe okoliczności wymuszają zatem konieczność obserwacji otoczenia oraz wykorzystania nowoczesnych metod i technik zarządzania umożliwiających utrzymanie przewagi konkurencyjnej uczelni na rynku⁵⁷.

Sytuacja taka wymaga wobec kierownictwa uczelni nabycia umiejętności szybkiego reagowania na nowe tendencje i zjawiska⁵⁸. Jak wskazuje I. Seredocha, obserwacja działań konkurencji, czynników o charakterze ekonomicznym, demograficznym oraz społecznym powinna umożliwić uczelniom znalezienie nowych kierunków rozwoju oraz wypracowanie skutecznych metod zarządzania⁵⁹. Postępująca globalizacja, mająca między innymi skutek w migracji ludności oraz zmianach stylu życia, wymusza przemiany w zarządzaniu szkołą wyższą, w tym zmiany w misji uczelni. Pogłębiająca się demokratyzacja wyższego wykształcenia, wynikająca z umasowienia edukacji, wymaga od uczelni dywersyfikacji oferty edukacyjnej oraz dostosowania jej do nowych oczekiwań rynku, w tym także wykorzystania nowych technologii informatycznych, które umożliwią odmienne od dotychczasowych sposobów zdobywania wiedzy (np. na odległość). Nie bez znaczenia na szkolnictwo wyższe ma także wpływ rynek pracy, który oczekuje od szkół wyższych bardzo dobrze wykwalifikowanych absol-

⁵³ Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 125–126.

⁵⁴ P. Deszczyński, *Rola uczelni wyższych w kształtowaniu podstaw przedsiębiorczych z perspektywy absolwenta, menedżera i profesora*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, lipiec 2007, s. 81.

⁵⁵ A. Buchner-Jeziorska, *Konkurencja usług edukacyjnych na poziomie wyższym*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006, s. 45.

⁵⁶ I. Seredocha, *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006, s. 59.

⁵⁷ R. Ryńca, M. Matuszak, *Uwagi w sprawie zarządzania strategicznego w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 116/2010, s. 370.

⁵⁸ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 442.

⁵⁹ I. Seredocha, *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006, s. 60; [w:] R. Ryńca, M. Matuszak, *Uwagi w sprawie zarządzania strategicznego w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 116/2010, s. 370.

wentów⁶⁰. Mobilność studentów oraz dostęp do międzynarodowych porównań jakości wykształcenia sprawia, że konkurowanie uczelni o studentów, wysoko wykwalifikowaną kadrę jest coraz większe.

W literaturze przedmiotu dyskusja nad stanem i kierunkami pożądaných reform polskiego szkolnictwa wyższego jest znana od dawna i często artykułowana. Wśród starszych raportów znane są między innymi Raporty Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową⁶¹ z 2000 roku, Raport Banku Światowego⁶² z 2004 oraz Raport OECD⁶³ z 2007 r. W Raporcie Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową zwrócono uwagę, że „szkolnictwo wyższe w Polsce niewątpliwie wymaga reform, które przyspieszyłyby proces jego dostosowania do wymagań współczesnej sytuacji społeczno-gospodarczej”⁶⁴. W raporcie przedstawiono słabe strony polskiego szkolnictwa wyższego w 2000 r., do których zaliczyć można było między innymi niski poziom nakładów państwa na badania, małą elastyczność programów nauczania, wadliwe i mało efektywne struktury zarządzania państwowymi uczelniami, utrudniające zastosowanie menedżerskich rozwiązań w zakresie zarządzania oraz niewielką otwartość polskich uczelni na świat⁶⁵.

W raporcie Banku Światowego zwrócono natomiast uwagę, że polskie szkolnictwo wyższe charakteryzuje brak jasnej strategii i wizji rządowej. Autorzy raportu podkreślali między innymi konieczność stworzenia warunków, które umożliwiłyby uczelniom większą innowacyjność oraz przyczyniły się do poprawy konkurencyjności gospodarki. W raporcie zwrócono także uwagę na potrzebę środowiskowej debaty nad kierunkami zmian polskiego szkolnictwa wyższego⁶⁶.

W raporcie OECD do głównych słabych stron szkolnictwa wyższego w 2007 roku zaliczono archaiczny ustrój i zarządzanie uczelniami, w tym także ścieżki kariery wraz ze strukturą stopni i tytułów naukowych, ograniczone rozmiary działalności badawczej oraz niewielkie zaangażowanie w usługi zewnętrzne. Brak informacji i polityki informacyjnej uniemożliwiający monitorowanie szkolnictwa wyższego i tworzenie na podstawie tej informacji polityki edukacyjnej⁶⁷.

⁶⁰ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 21–25.

⁶¹ Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Szkolnictwo wyższe w Polsce, uwarunkowania, ocena i rekomendacje*, red. M. Dutkowski, Raport nr 28/2001, Gdańsk 2001.

⁶² Bank Światowy, Europejski Bank Inwestycyjny, *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Raport nr 29718, 13 lipca 2004.

⁶³ O. Fulton, P. Santiago, CH. Edquist, E.El-Khawas, E.Hackl, *OECD Reviews of Tertiary Education – Poland*, Paris, September 2007.

⁶⁴ Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Szkolnictwo wyższe w Polsce, uwarunkowania, ocena i rekomendacje*, red. M. Dutkowski, Raport nr 28/2001, Gdańsk 2001.

⁶⁵ Za: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 323.

⁶⁶ Bank Światowy, Europejski Bank Inwestycyjny, *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Raport nr 29718, 13 lipca 2004.

⁶⁷ Za: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 332.

Tabela 7. Syntetyczna ocena stanu szkolnictwa wyższego w Polsce pod kątem zagrożeń i słabych stron

Zagrożenia	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – Zmniejszenie liczby studentów będące efektem niżu demograficznego – Kryzys ekonomiczny mogący przyczynić się do obniżenia PKB a w konsekwencji do obniżenia dotacji przyznawanych przez państwo uczelniom publicznym – Niski stopień środków na badania pochodzący z sektora prywatnego – Niewielki udział wydatków Państwa na szkolnictwo wyższe – Niski na tle innych państw Unii Europejskiej poziom nakładów jednostkowych w szkolnictwie wyższym – Niewielki popyt w porównaniu z innymi krajami UE na kursy przyuczania do zawodu i w ustawiczne kształcenie się – Zwiększająca się mobilność studentów – Otwarcie granic na nowe rynki edukacyjne – Zmniejszenie się poczucia korzyści z wyższego wykształcenia na rynku pracy (umasowienie studiów) – Przewaga wśród studiujących mieszkańców miast oraz osób lepiej sytuowanych a także nierówności społeczne w ujęciu geograficznym – Trudności finansowe sektora biznesowego i administracji publicznej, które powodują zmniejszenie liczby i wartości zleceń na prowadzenie badań naukowych 	<ul style="list-style-type: none"> – Słaba pozycja polskich uczelni na arenie międzynarodowej – Niska ocena wyników prowadzonych badań naukowych – Niekorzystna pozycja finansowa uczelni ograniczająca jej aktywność naukową i dydaktyczną – Mała skala prowadzonych prac badawczych – Małe zaangażowanie w zewnętrzne usługi edukacyjne – Brak jednoznacznych wyróżników umożliwiających klasyfikację szkół wyższych (nadmierny uniwersalizm uczelni) – Brak promocji postaw aktywnych wobec samorozwoju i ciągłego doskonalenia się – Wieloetatowość kadry naukowo-dydaktycznej – Słaba mobilność pracowników naukowych – Niedostateczna dynamika rozwoju kadry naukowej – Brak strategii rozwoju szkolnictwa wyższego – Słabo rozwinięte zarządzanie strategiczne – Niedostateczny stopień profesjonalizmu w kierowaniu uczelniami (brak kompetencji menedżerskich) – Niewielka autonomia w swobodzie kształtowania programów nauczania – Wybór do władz uczelni pracowników naukowych o największym dorobku naukowym, a nie umiejętnościach menedżerskich – Brak reprezentowania we władzach uczelni partnerów zewnętrznych (pracodawców lub samorządów lokalnych) – Brak w większości uczelni systemu informacji zarządczej – Brak systemów planowania wykorzystania zasobów – Niskie wynagrodzenie kadry – Niedostateczna efektywność i skuteczność instytucjonalnego zarządzania uczelniami – Brak systemu monitorowania potrzeb rynku pracy pod względem kierunków kształcenia – Niedostosowanie oferty dydaktycznej do potrzeb rynku – Niska jakość kształcenia na najbardziej popularnych i masowych kierunkach – Duży stopień biurokracji ograniczający samorządność w autonomicznych uczelniach – Skoncentrowanie działalności naukowo-badawczej głównie na uczelniach publicznych – Słaba współpraca uczelni z sektorem gospodarki – Niewielki udział zagranicznych studentów studiujących w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – Projekt środowiskowy*, s. 57. <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 1.02.2013; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Raport cząstkowy opracowany przez Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009.

Wśród nowszych opracowań nad stanem i kierunkami rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego znane są raporty dotyczące strategii szkolnictwa wyższego w Polsce. Pierwszy – *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* oraz *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*⁶⁸ (zwana także strategią ekspertów), stanowiące całość, opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez konsorcjum Ernst&Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową oraz drugi – *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*⁶⁹ (znana także jako strategia środowiskowa), opracowany przez zespół powołany przez konsorcjum z udziałem Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych oraz Fundacji Rektorów Polskich. W obu projektach dokonano diagnozy obecnego stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, wskazując na wiele jego negatywnych cech (tab. 7).

Przedstawiona w tabeli 7 ocena szkolnictwa wyższego pod kątem słabych stron oraz zagrożeń z pewnością nie jest wyczerpująca. W dalszej części monografii autor zwrócił uwagę na najważniejsze jego zdaniem oraz artykułowane w literaturze przedmiotu słabe strony oraz wskazał możliwe zalecenia naprawcze.

Polskie szkolnictwo wyższe cechuje **brak zarządzania strategicznego** oraz brak wyraźnej wizji jego rozwoju⁷⁰. Na wielu uczelniach brak jest sformułowanych misji, wizji i celów strategicznych, co stanowi ważną barierę rozwoju szkoły wyższej. Scentralizowany sposób określania kierunków studiów i standardów kształcenia, który utrudnia dostosowanie oferty edukacyjnej do wymogów rynku, mała otwartość uczelni, bardzo słaba pozycja polskich uczelni na arenie międzynarodowej, brak motywacyjnego systemu wynagradzania oraz niski poziom środków na badania pochodzących z przemysłu i programów Unii Europejskiej to tylko niektóre wskazane przez autorów raportów słabe strony szkolnictwa wyższego⁷¹.

Szczególnie ważne zatem wydaje się **wykorzystanie zarządzania strategicznego**, które przez realizację misji uczelni umożliwi zdobycie przewagi konkurencyjnej na rynku. Jak wskazuje T. Wawak, strategia zarządzania uczelnią poza uwzględnieniem warunków otoczenia, w jakich funkcjonuje uczelnia, powinna być dostosowana do strategii funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz

⁶⁸ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku i diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Raport częściowy opracowany przez Ernst&Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 18.10.2012.

⁶⁹ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – Projekt środowiskowy*, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 1.02.2013.

⁷⁰ *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Raport częściowy opracowany przez Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Diagnoza_stanu_SW.pdf, dostęp: 18.10.2012.

⁷¹ *Ibid.*, s. 9; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 18.10.2012.

regulacji prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego obowiązujących w danym kraju⁷².

Tabela 8. Propozycje celów strategicznych w Raporcie ekspertów oraz środowiskowym

Strategia ekspertów	Strategia środowiskowa
1. Zapewnienie warunków do wystąpienia różnorodności uczelni i programów studiów 2. Zapewnienie otwartości uczelni na otoczenie społeczne i gospodarcze 3. Zapewnienie mobilności kadry akademickiej i studentów 4. Zapewnienie konkurencji między uczelniami 5. Poprawa efektywności funkcjonowania uczelni 6. Zapewnienie jawności i przejrzystości funkcjonowania uczelni oraz całego systemu szkolnictwa wyższego	1. Dostosowanie systemu kształcenia do zmieniających się potrzeb społecznych 2. Podniesienie jakości kształcenia w warunkach jego masowości 3. Zwiększenie produktywności działalności naukowo-badawczej szkolnictwa wyższego 4. Zwiększenie efektywności działalności naukowo-badawczej pracownika naukowego szkolnictwa wyższego 5. Rozszerzenie służebnej roli uczelni względem społeczeństwa 6. Zwiększenie stopnia umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego i poprawa pozycji polskich uczelni w skali międzynarodowej 7. Usprawnienie rozwiązań systemowych szkolnictwa wyższego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – Projekt środowiskowy*, s. 124–130, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 1.02.2013; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Raport cząstkowy opracowany przez Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009.

http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Diagnoza_stanu_SW.pdf, s. 45, dostęp: 18.10.2012.

Przedstawione w tabeli 8 cele strategiczne zaproponowane przez autorów *strategii ekspertów* oraz *strategii środowiskowej* są w dużym stopniu zbliżone i dążą do poprawy funkcjonowania i zarządzania szkolnictwem wyższym. Różnią się natomiast drogą i sposobem osiągnięcia tych celów⁷³. Mając na uwadze, jak już wcześniej wspomniano, brak planów strategicznych rozwoju uczelni oraz małe obecnie znaczenie zarządzania strategicznego w wielu w polskich szkołach wyższych, które są jedną z przyczyn złej kondycji szkolnictwa wyższego, ważna wydaje się zmiana dotychczasowego sposobu zarządzania uczelniami, w tym umocnienie roli procesu zarządzania strategicz

⁷² T. Wawak, *Projakościowe zarządzanie strategiczne w warunkach kryzysu*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 18.10.2012; W Polsce obowiązuje ustawa, dostęp 27 lipca 2005 – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

⁷³ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 358.

nego. Polskie szkoły wyższe stoją zatem na progu poważnych zmian, które wynikają z oczekiwań głównych interesariuszy, społecznej roli uniwersytetów oraz niezbędnych zmian zachowań organizacyjnych⁷⁴. Szanse przetrwania mają jedynie te szkoły wyższe, które będą potrafiły umiejętnie reagować na zmiany otoczenia, dokonywać oceny efektywności swojego funkcjonowania, a także wykazywać się zdolnością w realizacji długoterminowych planów, które w perspektywie długookresowej przyczynią się do poprawy pozycji konkurencyjnej uczelni⁷⁵.

Nie bez znaczenia jest także, jak wskazują autorzy *Strategii środowiskowej*⁷⁶:

- Upowszechnienie uczenia się przez całe życie.
- Poprawa warunków kształcenia się osób szczególnie uzdolnionych.
- Poprawa stopnia dopasowania kompetencji absolwentów uczelni do potrzeb rynku.
- Ograniczenie zjawisk patologicznych w procesie kształcenia.
- Stworzenie warunków systemowych sprzyjających jednoczesności i poprawie efektów kształcenia oraz zwiększenia społecznego zaufania dla studiów wyższych.
- Udoskonalenie systemu organizacji i zarządzania badaniami naukowymi i pracami rozwojowymi.
- Poprawa wspierania działalności naukowo-badawczej i rozwojowej na uczelniach.
- Zwiększenie dostępności studiów i wyrównania szans edukacyjnych na poziomie wyższym.
- Wzmocnienie służebnej funkcji uczelni przez działalność na rzecz podmiotów otoczenia społecznego.
- Zwiększenie skuteczności działania mechanizmów zapewnienia jakości kształcenia w warunkach postępującej dywersyfikacji i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego.
- Poprawa wizerunku polskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej.
- Podniesienie efektywności zarządzania uczelnią.

⁷⁴ B. Kożuch, *Zmiany zachowań organizacyjnych pod wpływem oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 63.

⁷⁵ I. Seredocha, *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006, s. 63.

⁷⁶ Prezentowane aspekty to cele operacyjne, które realizują sformułowane cele strategiczne szkolnictwa wyższego przedstawione w Raporcie środowiskowym, [w:] *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – Projekt środowiskowy*, s. 124–130, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 1.02.2013. Patrz także T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 368.

Zdaniem autora monografii realizacja celów strategicznych wymaga wykorzystania przez uczelnie odpowiednich metod zarządzania, które umożliwią monitorowanie stopnia ich wdrożenia. Przydatnym narzędziem może okazać się strategiczna karta wyników (SKW), która umożliwi ocenę realizacji strategii w ramach czterech podstawowych perspektyw – pracownika, procesów, klienta oraz perspektywy finansowej. Opracowana przez R. Kaplana i D.P. Nortona metoda wskazuje także inicjatywy, jakie należałoby podjąć w ramach przyjętych celów strategicznych⁷⁷.

Kolejną słabą stroną szkolnictwa wyższego w Polsce jest **słaba jakość kształcenia**, szczególnie na kierunkach najbardziej popularnych i masowych, będąca efektem wadliwych programów studiów, wieloletowości kadry dydaktycznej oraz nieprawidłowych rozwiązań organizacyjnych i infrastrukturalnych⁷⁸. Duża liczba słabych uczelni, niedostateczne powiązanie uczelni z rynkiem pracy, słabo rozwinięta struktura kształcenia ustawicznego, jak i małe nakłady inwestycyjne na remonty i rozbudowę bazy dydaktycznej to jedne z ważniejszych zdaniem autora monografii problemów, które mogą mieć wpływ na niezadowalający poziom jakości kształcenia w polskich uczelniach. Autor także uważa, że znaczący wpływ na słabą jakość kształcenia może mieć także wybrany tryb studiów. W 2012 r. ponad 42% studentów studiowało w trybie studiów niestacjonarnych⁷⁹, gdzie liczba godzin zajęć dydaktycznych jest znacznie mniejsza od tych przewidzianych na studiach stacjonarnych. Mimo że w założeniach realizowany program powinien być jednakowy, obserwacje i doświadczenie autora wskazują, że w rzeczywistości często jest mniejszy. Jak wskazuje Raport Najwyższej Izby Kontroli „nadmierną w stosunku do posiadanych możliwości kadrowych i lokalowych, rekrutację na studia odpłatne niestacjonarne, a w efekcie na pogorszenie warunków kształcenia polegające na przepełnionych salach wykładowych i przeciążonych obowiązkami dydaktycznymi nauczycieli akademickich, ... plany dostosowane do potrzeb nauczycieli akademickich, a nie potrzeb studentów, rynku pracy, czy nakreślonych w standardach sylwetki absolwenta”⁸⁰. Pamiętając, że zapewnienie wysokiej jakości kształcenia jest szczególnie ważne i należałoby mu poświęcić większą uwagę, aspekt ten został szczegółowo omówiony w rozdziale 5.1.

Do słabych stron szkolnictwa wyższego w Polsce zaliczyć można także **system zarządzania szkołą wyższą**. Obecnie w uczelni rolę władzy wykonawczej, ustawodawczej i reprezentacji pracowniczej są pomieszane. Zarząd szkoły wyższej jest jed-

⁷⁷ Więcej patrz: rozdział 1.6 monografii oraz R.S. Kaplan, D.P. Norton, *Strategiczna Karta Wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, PWN, Warszawa 2001.

⁷⁸ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 363, Patrz także: T. Wawak, *Strategia rozwoju i zarządzania narzędziem doskonalenia funkcjonowania szkoły wyższej*; pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 18.10.2012.

⁷⁹ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012*, GUS, Warszawa 2013, s. 62.

⁸⁰ Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Informacja o wynikach kontroli odpłatności za studia w państwowych szkołach wyższych, Warszawa, czerwiec 2002.

nocześnie samorządem wewnętrznym uczelni, który składa się z wybieralnych ciał kolegialnych (rektor, dziekani, senat, rady wydziałów). Ze względu na dużą liczbę tych gremiów, złożoność funkcji, celów i odpowiedzialności, zdaniem J. Thieme, mogą nie być efektywne w swojej roli wykonawczej⁸¹. W większości polskich szkół wyższych potencjał grup zarządzających uczelniami stanowią profesorowie niemający menedżerskiego wykształcenia⁸². Potrzebę zmian w zarządzaniu uczelniami zauważa także Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zdaniem którego „Polskie uczelnie są zarządzane tradycyjnie, w sposób demokratyczny, co powoduje, że zarządzanie uczelnią z natury rzeczy ma charakter zachowawczy i jest wypadkową niestabilnych kompromisów, pomiędzy różnymi między innymi wydziałowymi, środowiskowymi grupami interesu”⁸³. Nie bez znaczenia, zdaniem autora monografii, na jakość zarządzania uczelnią (szczególnie w przypadku uczelni publicznych) ma także wybór władz uczelni dokonywany przez pracowników. Konieczność uwzględnienia interesów różnych środowisk w celu zachowania *status quo*, wymaga podejmowania decyzji niekoniernie najlepszych z perspektywy funkcjonowania szkoły wyższej. Wpływ na jakość podejmowanych decyzji może mieć także kadencyjność kierownictwa, a przez to konieczność uwzględnienia w procesie zarządzania potrzeb różnych grup interesów.

Duża autonomia wydziałów, czy instytutów, niewielki wpływ rektora na wybór dziekanów wydziałów, z którymi będzie współpracował, oraz istnienie ciał kolegialnych, które w przypadku konieczności podejmowania decyzji w krótkim czasie mogą stanowić przeszkodę sprawia, że zadania rektorów polskich uczelni nie są łatwe⁸⁴. W literaturze przedmiotu artykułowane są zalecenia konieczności zmian obecnego sposobu wyboru władz uczelni⁸⁵. Wymaga to jednak zmian przeprowadzonych od zewnątrz w postaci reform ustrojowych. Jak wskazuje J. Thieme, „same uczelnie od wewnątrz nie mogą dokonać tych zmian, gdyż idą one na przekór ugruntowanej tradycji i silnym interesom korporacyjnym”⁸⁶. Autor wskazuje na potrzebę wyodrębnienia w zarządzaniu szkołą wyższą trzech gremiów nauczycielskich: nadzoru, który pełniłby funkcję kontrolną w zakresie gospodarności oraz realizacji celów edukacyjnych. Rektora, którego rola koncentrowałaby się na podejmowaniu decyzji zarządczych. Osoba na tym stanowisku powinna cechować się odpowiednimi umiejętnościami me-

⁸¹ Za: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 242.

⁸² T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 365; T. Wawak, *Projakościowe zarządzanie strategiczne w warunkach kryzysu*; pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 18.10.2012.

⁸³ Za: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 435.

⁸⁴ K. Leja, *Jaka władza rektora uczelni publicznej?* E-mentor nr 5 (32)/2009; pobrano ze strony: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/687>, dostęp: 20.05.2014.

⁸⁵ Za: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 243.

⁸⁶ *Ibid.*, s. 243.

nedżerskimi oraz przywództwem organizacyjnym⁸⁷. Powinna także znać uwarunkowania panujące na rynku, potrafić pozyskiwać środki na funkcjonowanie i rozwój organizacji, dzięki któremu możliwe będzie budowanie przewagi konkurencyjnej⁸⁸. Wzorem wielu krajów zachodnich wybór na stanowisko rektora powinien odbywać się za pomocą przeprowadzonego konkursu. Senat i rady wydziałowe pełniłyby natomiast funkcję jedynie doradczą⁸⁹.

Sprawne zarządzanie szkołą wyższą w dziedzinie działań administracyjnych powinno podlegać kanclerzowi, którego główne zadania powinny polegać na kształtowaniu polityki kadrowej i płacowej w stosunku do pracowników administracyjnych uczelni, inicjowaniu rozwiązań w zakresie wewnętrznej struktury organizacyjnej administracji uczelni, zapewnieniu sprawnej wewnętrznej organizacji pracy administracyjnej, inicjowaniu oraz realizacji działań mających na celu utrzymanie sprawności eksploatacyjnej i rozbudowę bazy uczelni⁹⁰. Mając na uwadze, iż sukces amerykańskich szkół wyższych w dużym stopniu związany jest z menedżerskim sposobem zarządzania uczelniami⁹¹, zasadne wydaje się jego przełożenie na grunt uczelni polskich, dzięki któremu możliwa byłaby poprawa ich zarządzania, a w konsekwencji i funkcjonowania.

Ważną kwestią zdaniem autora monografii jest także potrzeba **uwzględnienia w procesie podejmowania** decyzji w szkole wyższej w większym stopniu także **pracowników**. Statuty części uczelni oparte są często na zasadzie centralizmu demokratycznego, co nie sprzyja zaangażowaniu w zarządzanie uczelniami większości pracowników. Niezbędna wydaje się zmiana sposobu zarządzania oraz uwzględnienie w procesie podejmowania decyzji większej aktywizacji pracowników⁹².

Zmiana powinna także dotyczyć podejścia zarządzających uczelniami do pracowników nauki. Niewłaściwy system doboru kadr, oparty często na niemerytorycznych przesłankach, niski poziom przygotowania przez szkołę wyższą młodych pracowników do pracy naukowej, małe uposażenie pracowników oraz często brak zainteresowania ich rozwojem przez przełożonych nie sprzyjają zaangażowaniu się pracowników w sprawę uczelni w pożądanym stopniu. Obecny system bodźców materialnych, czę-

⁸⁷ Ibid., s. 317.

⁸⁸ A. Marszałek, *Uniwersytety w obliczu przemian ekonomiczno-społecznych w XXI wieku*, E-mentor nr 5 (32)/2009; pobrano ze strony: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/689>, dostęp: 17.05.2014.

⁸⁹ Za: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 317.

⁹⁰ K. Leja, *Administracja uniwersytecka – teraźniejszość i przyszłość*, [w:] *Nowe prawo, szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, red. M. Rocki, Warszawa, listopad 2005, s. 52.

⁹¹ Za: K. Pawłowski, *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście wyzwań postawionych przed uczelniami europejskimi przez Komisję Europejską*, [w:] *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy*, red. J. Woźnicki, Warszawa 2004, s. 73.

⁹² T. Wawak, *Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii Europejskiej*; pobrano z portalu: <http://.tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.01.2014.

sto feudalne podejście bezpośrednio przełożonych do młodych pracowników, angażowanie ich w rozmaite działania, często o charakterze administracyjnym, nie sprzyjają prowadzeniu przez nich pracy naukowej. Zarówno polityka kadrowa, jak i w wielu przypadkach znikoma odpowiedzialność kierowników katedr, zakładów, będąca skutkiem niewielkich uprawnień decyzyjnych na tym stanowisku, nieformalne układy wewnętrzne w uczelni, walka o władzę w instytucie, występujący lobbings oraz nierówne traktowanie zatrudnionych, w tym profesorów, nie sprzyja sprawnemu wykonywaniu funkcji zarządzania. „Brak spójnych, zgodnych, czytelnych celów i obowiązków w jednakowym stopniu wszystkich zatrudnionych, zasad postępowania, staje się przyczyną dezintegracji zarządzania i obniżenia jego efektywności”⁹³. Zdaniem autora monografii, przedstawione przykłady wskazują na potrzebę zmian w sposobie zarządzania uczelniami w Polsce, poprawy zarówno jakości zarządzania, jak i jakości wykonywanej pracy w uczelni. Słuszne wydają się zmiany, jakie nastąpiły w niektórych uczelniach, dotyczące oferowania pracownikom naukowo-dydaktycznym umów o pracę na czas określony. Zamiarem wprowadzenia tych działań jest większa niż dotychczas mobilizacja do ciągłego rozwoju i zdobywania kolejnych stopni naukowych. Nie bez znaczenia, w celu kreowania ścieżki rozwoju kadry, jest jednak konieczność zapewnienia przez uczelnię odpowiednich warunków i wsparcia ze strony uczelni⁹⁴. W celu poprawy konkurencyjności w zakresie zatrudnienia postuluje się wprowadzenie otwartych konkursów oraz podwyższenie wynagrodzeń, co będzie możliwe po wprowadzeniu systemów motywacyjnych i zniesieniu górnych widełek płac⁹⁵.

Autorzy Strategii środowiskowej wskazują na brak jednoznacznych wyróżników szkół wyższych (uniwersalizm uczelni), koncentrowanie się na efektach ilościowych zarówno pod względem liczby studentów, jak i badań naukowych. Wskazują na **słabą** na tle Unii Europejskiej **współpracę nauki i przemysłu, słabą jakość instytucji prowadzących badania naukowe** oraz brak promocji postaw aktywnych wobec samorozwoju i ciągłego doskonalenia się⁹⁶. Niedostateczne finansowanie ze środków publicznych, bardzo małe wsparcie rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego z sektora prywatnego, niewystarczająca zarówno współpraca uczelni z otaczającą ją gospodar-

⁹³ T. Wawak przedstawia wiele przykładów anomalii w polskim szkolnictwie wyższym. Autor zwraca także uwagę na potrzebę zmian obecnego sposobu zarządzania uczelniami, [w:] T. Wawak, *Zdezintegrowane przez cele zarządzanie w szkołach wyższych w Polsce*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.01.2014.

⁹⁴ A. Marszałek, *Uniwersytety w obliczu przemian ekonomiczno-społecznych w XXI wieku*, E-mentor, nr 5 (32)/2009, pobrano ze strony: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/689>, dostęp: 17.05.2014.

⁹⁵ K. Piech, *Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym a Proces Boloński oraz konkurencyjność i rozwój polskiej gospodarki*, [w:] *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, red. M. Rocki, Warszawa, listopad 2005. s. 72.

⁹⁶ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – Projekt środowiskowy*, s. 57, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 1.02.2013.

ką, jak i bardzo niski stopień wykorzystania badań naukowych wymagają szybkich zmian, w przeciwnym razie może nastąpić coraz większa marginalizacja polskiego szkolnictwa wyższego w Europie i świecie. Konieczne wydaje się wprowadzenie pełnej konkurencji w dostępie do środków publicznych przeznaczonych na badania naukowe. Słuszny wydaje się także postulat koncentracji środków publicznych przeznaczonych na finansowanie badań naukowych prowadzonych przez najlepsze zespoły badawcze, niezależnie od miejsca ich formalnego zatrudnienia⁹⁷.

Niezbędne wydaje się wprowadzenie rozwiązań prawnych, dzięki którym możliwe będzie zachęcenie zarówno przedsiębiorstw, instytucji, jak i osób prywatnych do podejmowania współpracy z uczelniami w zakresie badań naukowych, jak i wsparcia instytucjonalnego⁹⁸. Obecnie uczelnie podejmują wysiłki na rzecz zwiększenia współpracy uczelni z otoczeniem gospodarczym. W wielu szkołach wyższych powołane zostały jednostki organizacyjne do nawiązania współpracy z biznesem⁹⁹. Wydaje się jednak, że takie działania są mało efektywne. Z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Efektywne wdrażanie Narodowej Strategii Spójności poprzez lepszą współpracę nauki i biznesu”¹⁰⁰ wynika, że do głównych barier utrudniających współpracę między uczelnią a przedsiębiorstwami można zaliczyć niewystarczający przepływ informacji między obydwoma środowiskami, brak zainteresowania ze strony przedsiębiorców oraz instytucji akademickich¹⁰¹. Wymaga to wypracowania nowej polityki przemysłowej, dzięki której możliwe będzie zapewnienie odpowiedniego klimatu współpracy między zainteresowanymi stronami oraz wypracowanie właściwych zasad ochrony własności intelektualnej, w tym zapewnienie kadry naukowej rzeczywistego, znacznego udziału w zyskach z komercjalizacji. W celu zwiększenia zainteresowania przedsiębiorców innowacjami, słuszne może się okazać opracowanie systemu zachęt podatkowych, jak i premiowanie współpracy przedsiębiorstw ze środowiskiem nauki. Nie bez znaczenia mogą być także działania promocyjne, szczególnie tych przypad-

⁹⁷ K. Pawłowski, *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście wyzwań postawionych przed uczelniami europejskimi przez Komisję Europejską*, [w:] *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy*, red. J. Woźnicki, Warszawa 2004, s. 72.

⁹⁸ *Ibid.*, s. 72.

⁹⁹ Przykładowo w Politechnice Wrocławskiej powołano Centrum Transferu Wiedzy i Technologii, które świadczy usługi w zakresie transferu technologii i wsparcia działalności innowacyjnej przedsiębiorstw oraz komercjalizacji wyników badań naukowych.

¹⁰⁰ Badaniem objętych zostało 121 podmiotów, w tym 94 przedsiębiorstwa oraz 27 ośrodków naukowych. Celem badania było zidentyfikowanie obecnego stanu współpracy pomiędzy środowiskiem nauki oraz biznesu, jak również określenie kluczowych barier i korzyści związanych ze współpracą ośrodków naukowych i przedsiębiorstw. Więcej patrz: *Najlepsze praktyki w zakresie współpracy ośrodków naukowych i biznesu przy wykorzystaniu środków z UE*. Warszawa, 20 grudnia 2008 r., pobrano z: http://www.ewaluacja.gov.pl/Wyniki/Documents/ig_024.pdf, dostęp: 21.05.2014.

¹⁰¹ *Ibid.*, s. 35.

ków współpracy, które zakończyły się sukcesem¹⁰². Istotną barierą utrudniającą współpracę jest także brak znajomości przez środowisko naukowe realiów biznesu¹⁰³. Pomocne może okazać się doradztwo dla pracowników naukowych, zainteresowanych współpracą z przedsiębiorstwami, mające na celu pomoc w zakresie szerokokorzystanej przedsiębiorczości akademickiej¹⁰⁴. Brak jasnych zasad rozliczania kosztów i dochodów z komercjalizacji w instytucjach naukowych; duże przeświadczenie o braku opłacalności finansowej współpracy wymaga opracowania przejrzystych i zrozumiałych reguł rozliczania kosztów prowadzenia badań i korzystania z infrastruktury badawczej w sytuacji, gdy głównym beneficjentem komercjalizacji ma stać się sam pracownik naukowy. Możliwym rozwiązaniem w omawianym przypadku jest porozumienie gwarantujące szkole wyższej część dochodów z tytułu praw własności intelektualnej¹⁰⁵.

Przedstawione powyżej główne bariery jak i propozycje usprawnień w obszarze współpracy uczelni ze środowiskiem biznesowym, zdaniem autora monografii, nie zamykają możliwych rozwiązań w omawianym zakresie. Istotne jest, aby kierownictwo uczelni potrafiło sprawnie i skutecznie zarządzać szkołą wyższą, w szczególności potrafiło tworzyć warunki sprzyjające dobrej współpracy nauki i przemysłu. Jak podkreśla A. Matczewski, ważna wydaje się umiejętność diagnozy otoczenia oraz osobistego zaangażowania w stymulowanie procesów innowacyjnych¹⁰⁶. Niezmiernie istotna jest także właściwa polityka naukowa, a w jej obrębie rozwiązania ułatwiające wdrażanie osiągnięć naukowych do praktyki gospodarczej.

Jak wskazuje J. Thieme, szkoły wyższe „... powinny w coraz większym stopniu stawać się ważnymi podmiotami w gospodarce, zdolnymi do lepszego i szybszego reagowania na potrzeby rynku oraz do nawiązywania partnerstwa wykorzystującego wiedzę naukową i technologiczną”¹⁰⁷.

Jak już wspomniano, zarządzanie w uczelniach polskich musi zmieniać się i dostosowywać do ewolucji systemu zarządzania w czołowych uniwersytetach na świecie. Niezbędna wydaje się potrzeba wprowadzenia mechanizmów rynkowych do strefy uczelni oraz odejścia od tradycyjnych na rzecz nowoczesnych mechanizmów funkcjo-

¹⁰² W. Orłowski, *Komercjalizacja badań naukowych w Polsce – Bariery i możliwości ich przełamania*, PWC, Warszawa, lipiec 2013, s. 39.

¹⁰³ Więcej patrz w: *Najlepsze praktyki w zakresie współpracy ośrodków naukowych i biznesu przy wykorzystaniu środków z UE*, Warszawa, 20 grudnia 2008 r., s. 35, pobrano z: http://www.ewaluacja.gov.pl/Wyniki/Documents/ig_024.pdf, dostęp: 21.05.2014.

¹⁰⁴ W. Orłowski, *Komercjalizacja badań naukowych w Polsce – Bariery i możliwości ich przełamania*, PWC, Warszawa, lipiec 2013, s. 43.

¹⁰⁵ *Ibid.*, s. 44.

¹⁰⁶ A. Matczewski, *Problemy dostosowania nauczania i badań naukowych w szkołach wyższych do potrzeb przedsiębiorstw przemysłowych w warunkach globalizacji*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 33.

¹⁰⁷ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 137.

nowania i systemów zarządzania menedżerskiego¹⁰⁸. W Założeniach do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ministerstwo wskazuje na **slabe przygotowanie polskich uczelni do funkcjonowania w warunkach rynkowych**, podkreślając jednocześnie konieczność zmiany sposobu zarządzania uczelnią, która obecnie nie sprzyja jego rozwojowi¹⁰⁹. Dotychczasowe zarządzanie uczelnią nie jest przychylnie projakościowemu zarządzaniu, nie wywołuje przedsiębiorczości wśród pracowników szkoły wyższej oraz nie wyzwala w nich aktywności i zaangażowania, dlatego konieczna jest projakościowa restrukturyzacja zarządzania uczelniami¹¹⁰.

Ponieważ rozwój szkół wyższych jest możliwy dzięki wykorzystaniu menedżerskiego podejścia do zarządzania uczelnią, opartego na racjonalnym planowaniu, metodach i technikach zarządzania strategicznego (jak i operacyjnego) oraz ciągłym kształceniu kadr, wiele uczelni podejmuje wysiłki, których celem jest wzrost efektywności działań oraz zaspokajanie potrzeb swoich klientów. Uczelnie te przez lepsze dopasowanie do wymagań rynku oraz wysoką jakość świadczonych usług stanowią poważne zagrożenie dla tych szkół wyższych, które borykają się z problemem braku skutecznego zarządzania¹¹¹. Zdaniem autora monografii, dobrym przykładem dopasowania oferty dydaktycznej do potrzeb i oczekiwań różnych grup klientów jest Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu. Uczelnia bardzo szybko potrafiła dostosować ofertę do potrzeb różnych grup klientów, oferując studia w różnych kierunkach, językach oraz szeroki wachlarz szkoleń, studiów podyplomowych, MBA. Swoją dynamiczny rozwój zawdzięcza także aktywnym działaniom w zakresie pozyskiwania środków unijnych¹¹².

Ciągły wzrost wymagań **ryнку pracy**, co do poziomu wiedzy, kompetencji i przygotowania zawodowego przyszłych absolwentów wymusza natomiast wśród kierownictwa uczelni prowadzenie działań sprzyjających poprawie funkcjonowania szkoły wyższej. Wzrost konkurencji, upowszechnienie się szkolnictwa wyższego, znaczne zróżnicowanie potrzeb studentów, silny wpływ otoczenia na proces świadczenia usługi edukacyjnej sprawia, iż właściwe zarządzanie szkołą wyższą staje się obecnie koniecz-

¹⁰⁸ T. Wawak, *Nowe trendy w zarządzaniu w szkolnictwie wyższym – uwarunkowania i specyfika w Polsce*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.10.2012.

¹⁰⁹ *Założenia do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*. <http://www.nauka.gov.pl>, dostęp: 22.11.2009, s. 12; patrz także w: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 435–436.

¹¹⁰ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 437.

¹¹¹ R. Ryńca, M. Matuszak, *Uwagi w sprawie zarządzania strategicznego w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 116/2010, s. 370.

¹¹² W uczelni realizowany jest projekt pt. *Systemowe podnoszenie jakości najwyższym stopniem doskonałości Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*. Dofinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

nością¹¹³. Istotne jest, aby kierownictwo uczelni potrafiło sprawnie i skutecznie zarządzać szkołą wyższą, a zwłaszcza zidentyfikować potrzeby szeroko rozumianego klienta (którymi mogą być studenci, ale także pracodawcy czy przedsiębiorstwa współpracujące z uczelnią), czy podejmować działania, które poprawią jakość świadczonych usług, zarówno w obszarze prowadzonej dydaktyki, jak i badań naukowych¹¹⁴. Ważna zdaniem autora monografii wydaje się identyfikacja czynników oceny uczelni przez różnych interesariuszy. Zagadnienie to szczegółowo omówiono w dalszej części monografii.

Szczególnego znaczenia zdaniem autora monografii nabiera sprawa dostosowania oferty dydaktycznej do potrzeb i oczekiwań rynku pracy. Wśród polskich szkół wyższych można bowiem znaleźć przykłady uczelni, których program nauczania znacząco odbiega od oczekiwań pracodawców¹¹⁵, nie rozwija pożądanych cech, takich jak kreatywność, innowacyjność czy przedsiębiorczość¹¹⁶. Problem ten omówiono w rozdziale 4.2.

Zdaniem autora monografii właściwym rozwiązaniem powinno być nawiązywanie współpracy z pracodawcami, które umożliwiłyby zidentyfikowanie potrzeb pracodawców w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych wśród absolwentów uczelni. Podobnie uważa J. Thieme, według którego szkoły wyższe powinny oferować innowacyjne programy i metody nauczania, programy szkoleń oraz kursy, które umożliwią zwiększenie umiejętności absolwentów, a w konsekwencji ich szanse na rynku pracy¹¹⁷.

Nie bez znaczenia poza dostosowaniem oferty dydaktycznej do potrzeb rynku, jak już wcześniej wspomniano, jest także współpraca uczelni z innymi instytucjami naukowymi w zakresie prowadzonych badań naukowych. Jak wskazuje bowiem A. Marszałek, integracja środowiska akademickiego umożliwiła bowiem zdynamizowanie procesu kreowania i rozprzestrzeniania wiedzy oraz promowania rozwoju naukowego¹¹⁸.

Podejmując rozważania na temat kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie, warto przytoczyć przykład takiego ujęcia przedstawiony w Ko-

¹¹³ I. Seredocha, *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006, s. 62.

¹¹⁴ R. Ryńca, M. Matuszak, *Uwagi w sprawie zarządzania strategicznego w szkołach wyższych*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 116/2010, s. 372.

¹¹⁵ Co między innymi znajduje odzwierciedlenie w statystykach poświęconych poziomowi bezrobocia wśród absolwentów uczelni.

¹¹⁶ A. Marszałek, *Uniwersytety w obliczu przemian ekonomiczno-społecznych w XXI wieku*, E-mentor, nr 5 (32)/2009, pobrano ze strony: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/689>, dostęp: 17.05.2014.

¹¹⁶ Podaję za: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 317.

¹¹⁷ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 138.

¹¹⁸ A. Marszałek, *Uniwersytety w obliczu przemian ekonomiczno-społecznych w XXI wieku*, E-mentor, nr 5 (32)/2009, pobrano ze strony: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/689>, dostęp: 17.05.2014.

munikacie Komisji Europejskiej, *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*: „Rozwój społeczeństwa wiedzy jest zależny od osiągnięć naukowych, od ich przekazywania za pomocą systemów edukacji, od ich popularyzacji przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacji i komunikacji oraz od ich zastosowania w sektorach przemysłu i usług. Uniwersytety mają szczególne znaczenie, a to dzięki temu, że przez fakt pełnienia kluczowej roli w badaniach naukowych i udział w wykorzystaniu ich wyników – uczestniczą we wszystkich procesach gospodarczych. Uczestnictwo to jest możliwe dzięki współpracy gospodarczej, kształceniu i szkoleniu ... oraz dzięki rozwojowi regionalnemu i lokalnemu, do którego w sposób znaczący mogą się przyczyniać Europa potrzebuje wysokiej jakości kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego, po to, aby doprowadzić do optymalizacji procesów niezbędnych z punktu widzenia społeczeństwa wiedzy ... stworzenia w Europie najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki w świecie – gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu, tworzącej coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającej większą spójność społeczną”¹¹⁹. Z przedstawionego fragmentu Komunikatu wynika, że rozwój szkolnictwa wyższego powinien zmierzać w kierunku jego urynkowienia¹²⁰, a zatem w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego¹²¹.

Autor monografii podziela opinię konieczności zmian obecnego sposobu funkcjonowania szkół wyższych, w tym większego ich urynkowienia¹²². Jednakże nie jest zwolennikiem „pełnego” urynkowienia instytucji opartych na zasadach typowych dla funkcjonowania przedsiębiorstwa, gdzie głównym motywem działania jest zwiększenie zysku. W literaturze przedmiotu zwraca się także uwagę na kwestie dotyczące dostosowania prowadzonych w uczelni badań do potrzeb rynku. „Komer-

¹¹⁹ *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*, Publikacja Komisji Europejskiej, COM (2003)58, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [w:] *Proces boloński, Zbiór dokumentów*, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Poznań 2004, s. 72–73; patrz także [w:] M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 95–96.

¹²⁰ W literaturze przedmiotu wskazuje się na skutki kształcenia na poziomie wyższym dominacji rynku, przejawiające się w funkcjonalnym podejściu do badań i kształcenia. Więcej patrz [w:] M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 97–101.

¹²¹ M. Wójcicka prezentuje dwa typy uniwersytetów: uniwersytet badawczy oraz przedsiębiorczy. Koncepcja uniwersytetu badawczego opiera się na prymacie władzy uczonych oraz jej rozproszeniu, prymacie wiedzy oraz podporządkowaniu całej struktury organizacyjnej jej tworzeniu, przechowywaniu i przekazywaniu. Koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego opiera swoją działalność na regułach rynkowych, w których badania rozwojowe oraz programy kształcenia są ukierunkowane na różnego typu interesariuszy. Podstawowymi cechami uniwersytetu przedsiębiorczego jest zorientowanie na potrzeby klienta, elastyczność struktury, umożliwiająca reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku oraz konkurencyjność rynkową. Więcej patrz [w:] M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 31–33.

¹²² W szczególności zwiększenia komercjalizacji prowadzonych badań naukowych, dopasowania oferty kształcenia do potrzeb rynku, czy stosowania menedżerskiego zarządzania opartego na wzmocnieniu znaczenia organów jednosobowych w zarządzaniu uczelnią.

cjalizacja stawia przed instytucjami akademickimi konieczność wyboru między angażowaniem się w badania o charakterze aplikacyjnym a prowadzeniem badań podstawowych¹²³. Nie ma jednak zgodności, czy uniwersytet powinien wyłącznie koncentrować się na badaniach aplikacyjnych¹²⁴. Zdaniem autora monografii, istotne wydaje się poza badaniami czysto rynkowymi także utrzymanie roli uniwersytetu jako instytucji służby społecznej, w której akcentowana jest nieinstrumentalna wartość nauki¹²⁵. Istotna jest bowiem konieczność zachowania dotychczasowej społecznej roli uniwersytetu w Polsce jako ośrodka, w którym możliwe jest także powiększanie zasobów nauki oraz jej postęp, możliwość zapewnienia autonomii w prowadzeniu badań naukowych oraz rozwój społeczeństwa, czyli zachowania pewnych cech typowych dla uniwersytetu badawczego. Wymaga to zachowania pewnego zrównowżenia w sposobie zarządzania szkolnictwem wyższym. Jak wskazuje M. Wójcicka, „różnice między kulturą akademicką, skoncentrowaną na wiedzy i kolegiąlnym systemie podejmowania decyzji, a kulturą organizacyjną instytucji nastawionej rynkowo i działającej na podstawie menedżerskiego systemu zarządzania, wyznaczają płaszczyznę rozważań nad warunkami akceptacji oraz barier na etapie wdrażania menedżeryzmu na grunt uniwersytetu badawczego”¹²⁶.

Dokonując oceny szkolnictwa wyższego w Polsce, istotna wydaje się także **zmiana** dotychczasowej **roli państwa** w podejściu do szkolnictwa wyższego, które powinno odejść od funkcji zarządcy uczelni do roli organu, którego zadaniem jest ustalanie polityki edukacyjnej oraz nadzór nad uczelniami.

Wymaga to zmiany obecnego modelu funkcjonowania szkół wyższych¹²⁷, który w Polsce najbardziej zbliżony jest do modelu¹²⁸ biurokratyczno-oligarchicznego w uję-

¹²³ M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 60.

¹²⁴ Znane są opinie krytyczne za takim rozwiązaniem. Między innymi A. Sulejewicz wskazuje na urynkowanie jako główne źródło patologii korumpujących świat nauki i edukacji, [w:] A. Sulejewicz, *Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej*, [w:] K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Politechnika Gdańska, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk–Warszawa 2008, s. 54.

¹²⁵ Nieinstrumentalna wartość nauki opiera się na założeniu, że nauka ceniona jest dla niej samej, a podejmowane tematy badawcze powinny być w zgodzie z zainteresowaniami pracownika naukowego. Por. M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 52.

¹²⁶ M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 35.

¹²⁷ W literaturze przedmiotu znanych jest wiele modeli szkolnictwa wyższego. Znany jest model Clarka, w ramach którego można wyróżnić model z przewagą państwa nad szkołami wyższymi, model rynkowy oraz model humboldtowski. Znany jest także model Vougha oraz Brauna i Merriena (będący rozwinięciem modelu Clarka). W ramach modelu Brauna i Merriena wyróżnić można między innymi model kolegiąlny, rynkowy, biurokratyczno-oligarchiczny, model biurokratyczno-państwowy czy nowomenedżerski. Modele te mają zastosowanie w różnych krajach i charakteryzują się odmiennymi cechami. Więcej patrz w: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 46–59.

¹²⁸ Przegląd przykładowych ujęć modeli opisujących organizację i system zarządzania szkoły wyższej przedstawia J. Jablecka, [w:] J. Jablecka, *Współczesna szkoła wyższa w systemie szkolnictwa wyższego*.

ciu zaprezentowanym przez D. Brauna i F.-X. Merriena¹²⁹. Model ten charakteryzuje się znaczną autonomią środowiska profesorskiego w obrębie zarządzania uczelnią, w sprawach nauczania i badań naukowych oraz ścisłej kontroli państwa. Charakterystyczną cechą tego modelu jest kulturowy system wartości wyższego wykształcenia, który zakłada, że zasadniczym celem funkcjonowania szkoły wyższej jest przekazywanie i rozwój wiedzy służący w większym stopniu rozwojowi społeczeństwa niż praktycznym potrzebom rynku. W efekcie w krajach, w których występuje, można zaobserwować znaczące niedopasowanie kwalifikacji absolwentów do potrzeb i oczekiwań pracodawców. W wyniku zmiany ustawy w okresie transformacji 1990 roku nastąpiła zamiana roli państwa, która odeszła od bezpośredniego wpływu na szkoły wyższe w kierunku pośrednim, przejawiającym się ścisłą kontrolą procedur opartych na licznych ustawach i rozporządzeniach¹³⁰. Obecny model szkolnictwa wyższego w Polsce nadal cechują rozwiązania systemowe i instytucjonalne typowe dla gospodarki socjalistycznej¹³¹. Konieczny zatem jest nowy model zarządzania uczelniami, w którym takie kwestie jak przywództwo, przedsiębiorczość będą odgrywały większą rolę niż dotychczas¹³².

Ważne wydają się także kwestie związane z autonomią uczelni. Autonomia powinna dotyczyć między innymi określania kierunków studiów, organizacji uczelni, gospodarki czy płac. Zwiększenie innowacyjności szkoły wyższej musi iść w parze z większą własną niezależnością oraz większą odpowiedzialnością uczelni, w szczególności za wyniki finansowe, jak i swoją pozycją konkurencyjną na rynku¹³³. Wydaje się, że jest to warunek konieczny. W toczącej się w literaturze przedmiotu dyskusji znane są przykłady, iż brak powiązania autonomii uczelni z funkcjonowaniem jej, może prowadzić do niegospodarności szkoły wyższej oraz do braku angażowania się jednostki w działania przedsiębiorcze i innowacyjne. Może być także wykorzystywana, szczególnie w przypadku uczelni niepublicznych, do poszukiwania wzrostu przychodów kosztem obniżenia jakości kształcenia¹³⁴.

Państwo powinno natomiast stwarzać warunki wspierania konkurencji uczelni, prowadzić aktywną politykę przez kreowanie strategicznych celów i wizji rozwojowych szkolnictwa wyższego oraz prowadzić działania, które ułatwiłyby wyrównanie

Czego można się dowiedzieć z ujęć modelowych i metafor uniwersytetu, Nauka Polska. Jej Potrzeby. Organizacja i Rozwój, t. XVIII (XXXXIII), 2009.

¹²⁹ D. Braun, F.-X. Merrien, *Towards a Model of Governance for Universities? A Comparative View*, Jessica Kingsley Publishers, London, Philadelphia 1999.

¹³⁰ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 55 i 241.

¹³¹ *Ibid.*, s. 372.

¹³² *Ibid.*, s. 101.

¹³³ *Ibid.*, s. 133.

¹³⁴ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 142.

szans uczelni publicznych i niepublicznych¹³⁵. Słuszne są zatem głosy środowiska akademickiego artykułujące poglądy o konieczności zmniejszenia „roli regulacji ustawowych” i stworzenia „maksymalnej swobody form organizacyjnych i metod zarządzania”¹³⁶. Nowy model funkcjonowania szkół wyższych wymaga zdaniem autora także zmian sposobu jego finansowania, w tym większego udziału środków pochodzących z sektora prywatnego. W literaturze przedmiotu znane są opinie krytyki obecnego sposobu finansowania uczelni, który przyczynia się do pogłębiania różnic społecznych i uważany jest za niesprawiedliwy¹³⁷. Finansowanie wydatków uczelni publicznych powinno być oparte na uzgodnionych w debacie środowiskowej zestawach kryteriów efektywności działania i poprawy jakości. „Obecne dotacje nie są uzależnione od żadnych mierników jakości, a więc nie tworzą bodźców do poprawy efektywności”¹³⁸. Raport OECD wskazuje na potrzebę wprowadzenia mieszanego systemu finansowania szkolnictwa wyższego, który obejmował zarówno udział państwa, jak i studentów w finansowaniu kosztów uczelni. Uczelnie powinny zdobywać dodatkowe środki, a jednym ze sposobów powinno być wprowadzenie odpłatności za studia, które umożliwiłyby zwiększenie szans równego dostępu do wyższego wykształcenia, jak i zrównicowanie jego jakości według zasad konkurencji¹³⁹. Autorzy raportu OECD zwracają uwagę także na fakt, że kwestia równości szans edukacyjnych nie znajduje się wśród priorytetów polskiej polityki edukacyjnej, kładąc nacisk na ogólny wzrost rekrutacji, pomijając kwestie równości dostępu, określanego na podstawie różnic we wskaźnikach uczestnictwa między grupami studentów ze względu między innymi na pochodzenie społeczno-ekonomiczne, miejsce zamieszkania¹⁴⁰. W strategii środowiskowej brak jest konkretnego rozwiązania kwestii pomocy materialnej dla studentów, akcentując jedynie konieczność wyrównania szans przez odpowiednie instrumenty finansowe¹⁴¹. Słusznie, jak wskazuje A. Kraśniewski, wydaje się racjonalne rozmieszczenie uczelni (w tym filii, czy ośrodków zamiejscowych) stwarzające studentom możliwości uczęszczania na zajęcia, prowadzenie akcji informacyjno-promocyjnej w szkołach średnich, zwłaszcza w obszarach odległych od dużych ośrodków akademickich, zachęcających do podejmowania studiów i wskazujących wynikające z tego korzyści czy

¹³⁵ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 313–314.

¹³⁶ Ibid., s. 312.

¹³⁷ Więcej patrz w: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 258.

¹³⁸ Podaje za: ibid., s. 260.

¹³⁹ Podaje za: ibid., s. 363.

¹⁴⁰ *Review of Tertiary Education. Poland*, OECD, Paris 2007, s. 35, <http://www.oecd.org/poland/39321279.pdf>, dostęp: 10.04.2014.

¹⁴¹ Podaje za: M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 117.

zapewnienie odpowiednich warunków technicznych, które umożliwiłyby kształcenie na odległość¹⁴².

Ponieważ niezbędna jest zmiana dotychczasowego modelu zarządzania uczelnią na rzecz zarządzania menedżerskiego „Rozpoczęty w Polsce proces transformacji szkolnictwa wyższego i dostosowania go reguł panujących w EOSW wymaga projakościowej restrukturyzacji zarządzania na uczelniach, ... oraz radykalnego podniesienia jakości świadczonych przez nie usług badawczych i edukacyjnych na integrującym się rynku Europy”¹⁴³.

Istotne zatem wydaje się podejmowanie działań mających na celu głębokie przemiany w zarządzaniu szkołami wyższymi, w szczególności **poprawę jakości kształcenia, lepsze wykorzystanie potencjału badawczego, integrację uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym**¹⁴⁴. Jednym z podstawowych kierunków zmian uczelni powinna być zmiana dotychczasowych metod zarządzania¹⁴⁵. Szkoły wyższe powinny zmierzać w kierunku **doskonalenia organizacyjnego, zarządzania wiedzą, jakością oraz racjonalnego gospodarowania zasobami uczelni**¹⁴⁶. Wymaga to właściwego zarządzania uczelnią, w której szczególnie kładzie się nacisk na wyniki osiągnięte przez uczelnie (zarówno w obszarze prowadzonych badań naukowych, jak i dydaktyki, na zaspokojenie potrzeb studentów i pracowników). Nie bez znaczenia na skuteczne zarządzanie uczelnią ma także **zaangażowanie oraz satysfakcja pracowników, optymalizacja zachodzących w uczelni procesów czy optymalne wykorzystanie posiadanych zasobów**¹⁴⁷. Prezentowane kwestie dotyczą zarówno szkół niepublicznych, jak i publicznych. „Cel działania uczelni publicznych powinien częściowo upodabniać się do funkcjonowania przedsiębiorstw nastawionych na zysk, szczególnie, jeśli chodzi o szeroko rozumianą efektywność zarządzania”¹⁴⁸.

Ważne zatem wydaje się wykorzystanie odpowiednich metod i technik zarządzania, dzięki którym możliwy byłby pomiar procesów zachodzących w szkole wyższej,

¹⁴² A. Kraśniewski, *Kształcenie*, [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan uwarunkowania i perspektywy*, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 238.

¹⁴³ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 351.

¹⁴⁴ Podaję za: *Ibid.*, s. 438.

¹⁴⁵ K. Leja, *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny - próba ujęcia systemowego*, Współczesne Zarządzanie, 2009, nr 2, s. 89.

¹⁴⁶ B. Kozuch, *Zmiany zachowań organizacyjnych pod wpływem oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 49.

¹⁴⁷ T. Wawak, *Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii Europejskiej*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.10.2012.

¹⁴⁸ I. Seredocha, *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006, s. 60.

a w konsekwencji podjęcie działań naprawczych. Pomocne zdaniem autora monografii mogą być metody, które zaprezentowano w rozdziale 6. Umiejętność w rozwiązywaniu problemów oraz podejmowaniu skutecznych decyzji, jest warunkiem koniecznym do przetrwania uczelni; ma także wpływ na wizerunek, jaki uczelnia jest postrzegana przez społeczeństwo.

Wykorzystanie menedżerskiego podejścia do zarządzania szkołą wyższą, nabiera szczególnego znaczenia¹⁴⁹. Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. wymaga **rozpoczęcia projakościowej restrukturyzacji uczelni**, w celu poprawy efektywności funkcjonowania szkoły wyższej. Niezbędne wydaje się zapewnienie właściwych kompetencji oraz doskonalenia zatrudnionej kadry, wprowadzenie zasady ustawicznego kształcenia oraz poprawy jakości pracy wśród wszystkich pracowników w uczelni. Istotne wydaje się szybkie wdrożenie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacyjnych we wszystkich szkołach wyższych oraz zapewnienie właściwego systemu motywacyjnego, dzięki któremu możliwa będzie poprawa jakości prowadzonych badań naukowych, poprawa jakości kształcenia i zarządzania w uczelni¹⁵⁰.

Właściwa realizacja misji i wynikających z niej długookresowych celów uczelni, umiejętność odczytywania sygnałów płynących z otoczenia i dostosowywania swoich działań do zachodzących zmian, stanowi warunek konieczny w skutecznym zarządzaniu szkołą wyższą¹⁵¹. Zdaniem autora monografii, szczególnie pomocne w zarządzaniu uczelnią wydają się te metody, które umożliwiłyby ocenę działalności organizacji po uwzględnieniu potrzeb różnych klientów, a w konsekwencji dostarczyłyby informacji w zakresie obszarów uczelni, które mogą wymagać działań usprawniających.

1.3. Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej – ujęcie modelowe

W literaturze przedmiotu jest wiele publikacji dotyczących jakości zarządzania w szkole wyższej¹⁵². Tematyka ta jest szczegółowo prezentowana między innymi w licznych publikacjach T. Wawaka¹⁵³.

¹⁴⁹ B. Kożuch, *Zmiany zachowań organizacyjnych pod wpływem oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 63.

¹⁵⁰ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 337–338.

¹⁵¹ I. Seredocha, *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006, s. 67.

¹⁵² Między innymi: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009.

¹⁵³ Patrz między innymi: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; T. Wawak, *Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej*,

W celu omówienia znaczenia doskonalenia jakości zarządzania w szkole wyższej istotna wydaje się potrzeba wyjaśnienia, czym jest jakość zarządzania w uczelni. W niniejszym opracowaniu przez jakość zarządzania w szkołach wyższych należy rozumieć definicję zaproponowaną przez T. Wawaka, według którego jakość zarządzania „...to stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości skoordynowanego działania, dotyczącego kierowania szkołą wyższą i jego nadzorowania, spełnia wymagania (potrzeby i oczekiwania), które zostały ustalone, przyjęte zwyczajowo przez uczelnię, jej klientów i inne strony zainteresowane, lub ich przestrzeganie jest obowiązkowe”¹⁵⁴.

Niedostateczna efektywność i skuteczność¹⁵⁵ zarządzania uczelniami oraz brak wykorzystania właściwych narzędzi monitorowania osiągniętych wyników sprawia, że pozycja polskich uczelni w świecie jest relatywnie niska¹⁵⁶. „Symptodem niskiej jakości zarządzania w większości polskich uczelni jest brak systemu informacji zarządczej, a także brak systemów planowania wykorzystania zasobów”¹⁵⁷. Konieczny zatem wydaje się wzrost jakości zarządzania w szkole wyższej. Jedynie dobra jakość podejmowanych decyzji zarządczych w uczelni opartych na rzetelnej informacji może spowodować poprawę jakości zarządzania całą uczelnią. Ciągłe doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych jest podstawowym warunkiem ich rozwoju. Doskonalenie procesów zarządzania w ośrodkach akademickich powinno zaspokoić potrzeby i oczekiwania szeroko rozumianych klientów uczelni (studentów, pracowników, partnerów). Powinno umożliwić realizację celów stawianych przez kierownictwo uczelni, w tym celów długofalowych wynikających ze strategii uczelni. Doskonalenie

[w:] *Doskonalenie systemów zarządzania w społeczeństwie informacyjnym*, red. A. Stabryła, tom 2. AE Kraków 2006; T. Wawak, *Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii Europejskiej*, [w:] *Inżynieria jakości: teoria – praktyka – dydaktyka*, red. P. Grudowski, J. Preihs, P. Waszczura, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2007; T. Wawak, *Zarządzanie jakością*, Wyd. Informacji Ekonomicznej UJ, Kraków 1997.

¹⁵⁴ Autor definicji wskazuje, iż jakość zarządzania to jakość działalności kierowniczych, czyli jakość pracy zarządzających, którzy świadczą swe usługi menedżerskie uczelni, [w:] T. Wawak, *Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej*, [w:] *Doskonalenie systemów zarządzania w społeczeństwie informacyjnym*, red. A. Stabryła, tom 2, AE, Kraków 2006, s. 427.

¹⁵⁵ Efektywność rozumiana jako stosunek efektu do nakładu jest najbardziej syntetyczną miarą działania. W kontekście tak rozumianej efektywności można przedstawić dwie inne kategorie, które stanowią jej składowe, a mianowicie: sprawność, którą określamy jako działanie we właściwy sposób i skuteczność związaną z celem, w kontekście tego, czy cel przyjęty do realizacji jest właściwy, [w:] A. Pierścieniak, *Efektywność rozwiązań organizacyjnych w instytucjach publicznych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr 20/2011, s. 337.

¹⁵⁶ Co ma odzwierciedlenie między innymi w międzynarodowych rankingach szkół wyższych. Przykładowo w rankingu szanghajskim wśród 500 najlepszych uczelni świata znajdują się tylko Uniwersytet Jagielloński oraz Warszawski – oba w 2013 r. w trzeciej setce, [w:] <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>, dostęp: 21.05.2014.

¹⁵⁷ Podaje za: T. Wawak, *Strategia rozwoju i zarządzania narzędziem doskonalenia funkcjonowania szkoły wyższej*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 18.10.2012.

procesów zarządzania powinno także spełnić wymagania pozostałych interesariuszy, w tym pracodawców i absolwentów uczelni. Uczelnie, chcąc przetrwać na rynku, zmuszone są do ciągłego podnoszenia efektywności realizowanych działań, w tym wdrożenia zasad ciągłego uczenia się wszystkich pracowników, optymalizację wykorzystania posiadanych zasobów, poprawę jakości kierowania personelu. Niezmiernie ważne wydaje się także podejmowanie działań mających na celu poprawę jakości i zakresu prowadzonych badań naukowych czy poprawę jakości kształcenia¹⁵⁸.

Pomocny w omawianym wcześniej zakresie może być wykorzystanie **modelu Europejskiej Fundacji Zarządzania Jakością (EFQM)**, który prezentuje podstawowe zasady doskonalenia organizacyjnego¹⁵⁹. W ramach modelu EFQM doskonalenie jakości zarządzania w uczelni powinno opierać się na ośmiu podstawowych zasadach. Pierwszą z nich jest **orientacja na wyniki**. Doskonalenie zarządzania w szkole wyższej wymaga zrozumienia kluczowych wyników (m.in. w obszarze dydaktycznym, badawczym, jak i ekonomicznym) osiąganych przez szkołę wyższą, tak aby poprawiać wyniki działalności w przyszłości i zapewniać trwały rozwój uczelni¹⁶⁰. Niezbędna jest także **koncentracja na kliencie szkoły wyższej**, która wymaga zidentyfikowania potrzeb różnych interesariuszy szkoły wyższej, którymi mogą być zarówno studenci, pracownicy czy pracodawcy. Aspekt ten został szczegółowo omówiony w dalszej części monografii (patrz rozdz. 3–5). Nie bez znaczenia na doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej ma **przywództwo** kierownictwa uczelni, które powinno inspirować pracowników oraz zapewnić im odpowiednie warunki rozwoju. Kierownictwo uczelni powinno wykazywać się zdolnością do podejmowania właściwych decyzji, promować działania innowacyjne i integrować środowisko pracowników w kierunku wspólnej realizacji misji i celów organizacyjnych.

Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej wymaga także **koncentracji na procesach**¹⁶¹. Niezbędna jest identyfikacja oraz ciągle monitorowanie. Pomocne może okazać się wykorzystanie podejścia procesowego do zarządzania uczelniami, w ramach którego mogą być podejmowane działania wspierające poprawę ich efektywności. Zarządzanie oparte na procesach umożliwia dostrzeżenie nie tylko rezultatów podejmowanych działań, ale także zidentyfikowanie odbiorców tych rezultatów i ich skoncentrowania na nich działania usprawniającego.

Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej wymaga **zaangażowania pracowników uczelni**. Niezbędne jest stworzenie warunków sprzyjających większe-

¹⁵⁸ T. Wawak, *Uwarunkowania, założenia i dylematy zarządzania jakością w szkole wyższej – dyskusyjny szkic ocen i propozycji*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.10.2012.

¹⁵⁹ *Model znakomitości EFQM, Polska Nagroda Jakości. Samoocena. Doskonalenie. Wiedza. Innowacje*, Polska Nagroda Jakości, Warszawa 2004, s. 7.

¹⁶⁰ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 132.

¹⁶¹ *Model znakomitości EFQM, Polska Nagroda Jakości. Samoocena. Doskonalenie. Wiedza. Innowacje*, Polska Nagroda Jakości, Warszawa 2004, s. 8–9.

mu zaangażowaniu pracowników, które w konsekwencji wpłyną na poprawę jakości prowadzonych badań naukowych oraz jakości kształcenia. Wymaga to zrozumienia potrzeb i oczekiwań kadry oraz stworzenia zachęt do aktywnego angażowania się w sprawę uczelni.

Ważne jest także **wykorzystanie kreatywności i ciągłego doskonalenia**. Jak wskazuje T. Wawak „doskonalenie zarządzania i funkcjonowania szkoły wyższej wymaga wdrożenia zasady ciągłego uczenia się wszystkich pracowników uczelni w sposób jej funkcjonowania i w strategię rozwoju”¹⁶². Nie bez znaczenia jest także **budowa i rozwój relacji z otoczeniem szkoły wyższej**. Wymaga to zidentyfikowania potrzeb podmiotów zewnętrznych uczelni oraz stworzenia warunków współpracy, dzięki którym możliwe będzie osiągnięcie wspólnych korzyści. Szczególnie ważne wydają się zarówno poznanie potrzeb pracodawców w zakresie dostosowania kwalifikacji absolwentów do rynku pracy, jak i przedsiębiorców zainteresowanych współpracą ze środowiskiem naukowym w zakresie transferu wiedzy (więcej patrz – rozdz. 4.2).

Uczelnia powinna także charakteryzować się **odpowiedzialnością społeczną**. Aspekt ten wymaga zrozumienia potrzeb i oczekiwań społeczeństwa, przestrzegania prawa, promowania postaw obywatelskich i patriotycznych¹⁶³.

Realizacja przedstawionych zasad może przyczynić się do doskonalenia jakości zarządzania szkołą wyższą. W konsekwencji powinna umożliwić poprawę funkcjonowania uczelni, w tym także jakości kształcenia czy prowadzonych badań naukowych¹⁶⁴. Doskonalenie jakości zarządzania szkołą wyższą wymaga przede wszystkim identyfikacji determinant jakości zarządzania oraz skoncentrowania uwagi zarządzających, szczególnie na tych aspektach, na które można wpływać i kontrolować¹⁶⁵. Doskonalenie jakości zarządzania powinno obejmować działania w ramach funkcji zarządzania: planowania, organizowania, kierowania i kontrolowania, a zwłaszcza ogół powtarzalnych działań kierownika, które umożliwią zwiększenie zdolności do spełnienia wymagań jakościowych. Jak wskazuje T. Wawak, doskonalenie jakości zarządzania powinno dotyczyć także poprawy jakości kierowania pracą zatrudnionego w uczelni personelu, jak najlepszego wykorzystania potencjału swoich pracowników oraz optymalizacji wykorzystanego przez szkołę wyższą majątku. W wyniku podjętych działań doskonalących możliwe będzie spełnienie wymagań różnych interesariuszy uczelni¹⁶⁶.

¹⁶² T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 133.

¹⁶³ *Ibid.*, s. 133.

¹⁶⁴ *Ibid.*, s. 133.

¹⁶⁵ Do determinantów tych można zaliczyć między innymi: statut i regulaminy uczelni, kompetencje kierownictwa uczelni oraz pracowników, warunki ekonomiczne zatrudnionych, zasoby majątkowe uczelni. Więcej patrz w: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 120.

¹⁶⁶ *Ibid.*, s. 116–117.

Przedstawione w niniejszym rozdziale w sposób syntezy zasady doskonalenia jakości zarządzania uczelnią, zdaniem autora monografii, mają niebagatelne znaczenie w procesie poprawy pozycji konkurencyjnej szkoły wyższej; według nich kierownictwo uczelni powinno budować system zarządzania, wykorzystując metody i narzędzia, które ułatwią w konsekwencji osiągnięcie wyznaczonych celów doskonalących.

1.4. Zmiany w szkolnictwie wyższym w świetle procesu bolońskiego

Na początku lat 90. XX w. podjęto kroki, aby zreformować system nauczania w Europie. Jednym z ważniejszych etapów przygotowujących kraje członkowskie do zasadniczej reformy w tej dziedzinie było podpisanie w 1997 r. Konwencji Lizbońskiej o uznaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europejskim¹⁶⁷. Podpisanie Konwencji umożliwiło uproszczenie procedury uznawania stopni akademickich nadawanych w różnych krajach wspólnoty przez wprowadzenie suplementu do dyplomu, który zawierał informacje o zawartości programu nauczania.

Dalsze działania integracyjne w ramach Unii Europejskiej były rezultatem podpisania Deklaracji sorbońskiej w 1998 roku, która skupiła się na wprowadzeniu jednolitego systemu poziomów edukacji oraz wspieraniu mobilności studentów i wykładowców. Ponieważ szkolnictwo wyższe wymaga otwarcia na działania, które zapewnią atrakcyjność i konkurencyjność europejskim uczelniom na świecie, już rok po podpisaniu Deklaracji sorbońskiej 29 ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe państw europejskich podpisało Deklarację bolońską, która określa podstawowe cele procesu bolońskiego, dążąc do utworzenia w 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego¹⁶⁸. Jak wskazuje T. Wawak, sygnatariusze procesu bolońskiego zobowiązali się między innymi do promowania mobilności studentów i pracowników między uczelniami państw sygnatariuszy, rozwijania współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości, w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii. Zobowiązali się także do wprowadzania studiów stopniowych oraz wprowadzenia punktowego systemu rozliczania osiągnięć studenta (punkty ECTS)¹⁶⁹. Znaczenie postulatów Deklaracji bolońskiej została potwierdzona w Komunikacie praskim w 2001 r., gdzie zwrócono uwagę, iż utworzenie wewnętrznego, sprawnie

¹⁶⁷ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/podstawy-prawne/podstawy-prawne/artukul/konwencja-o-uznawaniu-kwalifikacji-zwiazanych-z-uzyskiwaniem-wyzszego-wykształcenia-w-regionie-eu/>, dostęp: 20.01.2013.

¹⁶⁸ http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=56, dostęp: 20.01.2013.

¹⁶⁹ Za: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 287.

funkcjonującego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wymaga dalszych działań, takich jak ustawiczne kształcenie, współpraca uczelni i studentów oraz propagowanie atrakcyjności EOSW poza Europą. W trakcie szczytu berlińskiego w 2003 r. określono dalsze cele i zadania, których efektem było między innymi przyjęcie modelu studiów trzystopniowych. Kolejne działania w ramach procesu bolońskiego zapewniły podstawy kształtowania krajowych systemów jakości kształcenia. Podczas konferencji w Bergen (w 2005 r.) zwrócono uwagę na potrzebę zacieśnienia związków kształcenia i badań naukowych oraz przyjęcie jednolitych standardów i wskazówek dotyczących zapewnienia jakości w EOSW. Dążąc do wzmocnienia atrakcyjności i konkurencyjności Europy podczas szczytu w Londynie w 2007 r. postanowiono kontynuować współpracę na zasadach partnerstwa, w celu zwiększenia porównywalności systemów szkolnictwa wyższego wśród państw sygnatariuszy procesu bolońskiego. Skoncentrowano się między innymi na rozwijaniu partnerskich przedsięwzięć i współpracy z pracodawcami w ramach aktualnej reformy programów nauczania opartej na efektach kształcenia, w celu zmniejszenia bezrobocia wśród absolwentów uczelni oraz rozwoju studiów doktoranckich prowadzonych w formie zorganizowanych programów. Postanowiono także opracować propozycje kierunków rozwoju EOSW po 2010 r. Podczas kolejnej konferencji Ministrów w Leuven i Louvain-la-Neuve, w komunikacie końcowym wskazano priorytety na kolejne lata, do których zaliczono przyjęcie strategii kontynuacji reform związanych z tworzeniem i rozwojem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w szczególności zapewnienie równego dostępu i możliwości ukończenia studiów mimo różnic społecznych, wdrożenie elastycznych ścieżek uczenia się oraz budowanie silnego partnerstwa między różnymi interesariuszami szkolnictwa wyższego. Zwrócono także uwagę na potrzebę ukierunkowania kształcenia na studenta przez wdrożenie ciągłej reformy programów kształcenia ukierunkowanej na opracowanie i doskonalenie rezultatów uczenia oraz przyjęcie rozwiązań sprzyjających zmniejszeniu bezrobocia przez dopasowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy¹⁷⁰. W 2010 r. podczas konferencji w Budapeszcie i Wiedniu podsumowano dotychczasowe osiągnięcia procesu bolońskiego. Ministrowie ogłosili utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a do procesu bolońskiego został przyjęty Kazachstan¹⁷¹. W trakcie konferencji w Bukareszcie w 2012 r., w której udział wzięło 47 delegacji krajów biorących udział w procesie bolońskim określono trzy główne priorytety w jego wdrażaniu na najbliższe trzy lata. Są to: zapewnienie wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich, zwiększenie zatrudnienia absolwentów oraz poprawa skali oraz jakości w zakresie mobilności¹⁷².

Przedstawione inicjatywy są efektem współczesnych przemian w szkolnictwie wyższym, spowodowanych rozwojem technologii oraz czynnikami demograficznymi,

¹⁷⁰ Ibid., s. 287.

¹⁷¹ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/>, dostęp: 2.02.2013.

¹⁷² Ibid.

których realizacja wymaga zmiany metod i sposobów kształcenia. Coraz częściej w aspekcie masowości i rozwoju technologii informacyjnych w procesie kształcenia zwraca się uwagę na zapewnienie jakości¹⁷³. W krajach Unii Europejskiej w ostatnich latach można zaobserwować tendencję, w której istotne znaczenie ma opracowanie wspólnych standardów kształcenia, programów studiów, kształtowanie ogólnych umiejętności oraz nauczania nastawionego na aktywne formy dydaktyczne, dzięki którym możliwa będzie między innymi poprawa jakości kształcenia studentów oraz pozycji konkurencyjnej uczelni europejskich w świecie.

Szczególne znaczenie mają wprowadzone w 2008 roku Europejskie Ramy Kwalifikacyjne (ERK). ERK są systemem odniesienia umożliwiającym ujednoczenie zdobytych kwalifikacji w państwach Unii Europejskiej. ERK ułatwia także porównanie efektów kształcenia. W założeniu wdrożenie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) powinno wyrównywać szanse pomiędzy krajami UE oraz przyczynić się do zwiększenia mobilności na rynku pracy. Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, zgodnych z ERK daje szanse na zwiększenie: zatrudnienia polskich absolwentów na terenie Unii Europejskiej, efektywności kształcenia na polskich uczelniach oraz integracji polskich ośrodków akademickich w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW)¹⁷⁴. Jak wskazuje S. Szczepańska, M. Tutko i T. Załona, „wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji w uczelniach umożliwi polskiemu szkolnictwu wyższemu szansę kompatybilności i partycypacji w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”¹⁷⁵. W literaturze przedmiotu przesłanek wdrożenia ram kwalifikacji jest wiele. Do najważniejszych zaliczyć można rosnącą mobilność studentów. Zjawisko to spowodowane jest między innymi dostępem do różnych programów europejskich (np. Erasmus), umożliwiających studiowanie za granicą w ramach Unii Europejskiej. Nie bez znaczenia na wdrożenie ram kwalifikacji ma także coraz większa mobilność absolwentów poszukujących zatrudnienia poza własnym krajem. Do przesłanek wdrożenia ram kwalifikacji zaliczyć należy także coraz wyraźniejszą tendencję do uczenia się przez całe życie. Aby kontynuacja edukacji była efektywna, wymaga identyfikacji oraz dobrego wykorzystania efektów wcześniejszego kształcenia oraz wykazania nowo zdobytych kompetencji. Dzięki wprowa-

¹⁷³ R. Batko, E. Bogacz-Wojtanowska, *Uwarunkowania wdrożenia systemu zarządzania jakością opartego na wymaganiach normy PN-EN ISO 9001:2009 na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 232.

¹⁷⁴ Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) służą do określenia efektów kształcenia jako opisu kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego, [w:] E. Chmielnicka, *Europejskie ramy kwalifikacji część I*, Forum Akademickie, 2009, nr 1; S. Szczepańska, M. Tutko, T. Załona, *Przygotowanie małopolskich uczelni do wdrożenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji – wybrane zagadnienia*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 141; *Liczą się efekty*, Raport o stanie edukacji 2012, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 166.

¹⁷⁵ S. Szczepańska, M. Tutko, T. Załona, op. cit.

dzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji do ram europejskich możliwe jest zapewnienie przejrzystości systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym zapewnienie porównywalności polskich dyplomów z dyplomami innych uczelni europejskich¹⁷⁶. Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji do ram europejskich oznacza także odstąpienie od centralnego sterowania procesem kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów przez państwo na rzecz większej autonomii uczelni w zakresie zarządzania tym procesem w sposób najbardziej efektywny, zgodny z oczekiwaniami studentów danej szkoły wyższej. Wprowadzenie KRK powinno także doprowadzić do poprawy jakości oferty edukacyjnej polskich uczelni oraz zwiększenia jej adaptacji do oczekiwań rynku¹⁷⁷.

W literaturze przedmiotu nie ma zgody co do oceny procesu bolońskiego. W szczególności różnice wyraźne są w dyskusji¹⁷⁸ związanej z wprowadzeniem studiów dwustopniowych¹⁷⁹.

Znane są przesłanki wprowadzenia studiów dwustopniowych. Pierwsze z nich, mające charakter polityczny, wynikały z podpisania przez Polskę Deklaracji bolońskiej, w efekcie której Polska wyraziła polityczną wolę włączenia się do budowy obszaru europejskiego szkolnictwa wyższego. Nie bez znaczenia istotne znaczenia miały względy ekonomiczno-społeczne, w szczególności wzrastająca wymiana międzynarodowa studentów¹⁸⁰. Znane są także opinie że „wymóg efektywności ekonomicznej w odniesieniu do instytucji akademickiej oznacza konieczność racjonalizowania kosztów przy utrzymaniu jakości kształcenia. Można to osiągnąć w wyniku zwiększenia efektywności wykorzystania dostępnych zasobów... Utrzymanie rozpowszechnionego modelu jednolitych studiów magisterskich w warunkach coraz bardziej masowego kształcenia może prowadzić do obniżenia poziomu tych studiów, co oznaczałoby postępującą deprecjację dyplomu magisterskiego”¹⁸¹. Zwolennicy reformy wskazują także na wiele innych przesłanek za wprowadzeniem studiów dwustopniowych. Zaliczyć do nich można między innymi:

¹⁷⁶ *Liczą się efekty*, Raport o stanie edukacji 2012, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 165.

¹⁷⁷ *Ibid.*, s. 168–169.

¹⁷⁸ A. Buchner-Jeziorska, *Dwustopniowa organizacja studiów w Polsce w latach dziewięćdziesiątych – przełom, czy kontynuacja?*, Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce pod red. E. Panka, Warszawa, październik 2003; M. Frankiewicz, *Czy studia muszą być dwustopniowe?*, Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003; M. Wójcicka, *Studia licencjackie w Polsce – na marginesie też zwartych w Deklaracji Bolońskiej*, [w:] op. cit.; J. Woźnicki (red.), *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, PWN, Warszawa 1996; S. Macioł, M. Rocki, *Przesłanki wprowadzenia dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce*, [w:] op. cit.

¹⁷⁹ Polemika nie dotyczy wprowadzenia studiów doktoranckich (III stopnia).

¹⁸⁰ S. Macioł, M. Rocki, *Przesłanki wprowadzenia dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce*, [w:] *Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 25–26.

¹⁸¹ J. Woźnicki (red.), *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, PWN, Warszawa 1996, s. 10.

- możliwość lepszego reagowania na potrzeby rynku¹⁸²,
- wzrost stopnia internacjonalizacji studiów, w tym możliwość uruchomienia studiów w językach obcych,
- możliwość pozyskania na dzienne, uzupełniające studia magisterskie najlepszych absolwentów studiów pierwszego stopnia,
- lepszą możliwość porównania programów,
- większe możliwości dopasowania oferty dydaktycznej do kandydatów na studia, uwzględniającej ich oczekiwania¹⁸³,
- uelastycznienie ścieżek kształcenia i umożliwienie szybszego wchodzenia na rynek pracy¹⁸⁴.

W literaturze przedmiotu znane są także krytyczne opinie dotyczące wprowadzenia studiów dwustopniowych. Znanym argumentem przeciwko dwustopniowości studiów jest pogląd, że wśród polskiego społeczeństwa wyższe wykształcenie kojarzy się przeważnie z dyplomem magistra¹⁸⁵. Niski stopień uznawalności studiów licencjackich, jako pełnowartościowe studia wyższe, sprawia, że znaczna część studentów kontynuuje edukację na uzupełniających studiach magisterskich¹⁸⁶. Podobne poglądy o małym znaczeniu studiów licencjackich prezentuje także spora część pracodawców¹⁸⁷. Znane są także opinie środowiska akademickiego, według których trzyletni program studiów licencjackich nie zapewnia właściwego przygotowania do zawodu¹⁸⁸. Wątpliwości m.in. pracodawców dotyczą dostatecznego stopnia przygotowania absolwenta studiów pierwszego stopnia (inżyniera, licencjata) do zawodu¹⁸⁹. Podobnie ukończenie studiów drugiego

¹⁸² Por. P. Deszczyński, *Rola uczelni wyższych w kształtowaniu podstaw przedsiębiorczych z perspektywy absolwenta, menedżera i profesora*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, lipiec 2007, s. 88.

¹⁸³ S. Macioł, M. Rocki, *Przesłanki wprowadzenia dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce*, [w:] *Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 28.

¹⁸⁴ *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 132.

¹⁸⁵ Por. M. Wójcicka, *Studia licencjackie w Polsce – na marginesie tez zwartych w Deklaracji Bolońskiej*, [w:] *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Paneka, Warszawa, październik 2003, s. 15; S. Macioł, M. Rocki, *Przesłanki wprowadzenia dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce*, [w:] *Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 27.

¹⁸⁶ *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 134.

¹⁸⁷ Por. E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, R. Nowakowska-Siuta, *Licencjat w uczelni i na rynku pracy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Narodowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2002; Por. *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 133.

¹⁸⁸ Więcej patrz w A. Nowicki, G. Wydmuch, *Nowe podejście do kształcenia informatyka-ekonomisty na uczelniach wyższych w Polsce*, [w:] *Kształcenie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Warszawa, lipiec 2007, s. 101.

¹⁸⁹ Z badań przeprowadzonych przez AGH wśród pracodawców, aż 93% pracodawców akceptuje wyłącznie absolwentów po studiach magisterskich. Więcej patrz w: *Ocena Procesu Bolońskiego z punktu*

stopnia zdaniem autora monografii nie gwarantuje wypromowania wysokiej jakości specjalistów. Studia drugiego stopnia, mające charakter studiów uzupełniających, stanowią w wielu przypadkach pierwszy kontakt studenta z danym kierunkiem studiów! Obecnie bowiem kontynuacja studiów na drugim stopniu nie wymaga ukończenia tego samego kierunku na pierwszym stopniu. Z obserwacji autora znane są przypadki, kiedy absolwenci, na przykład filologii czy dziennikarstwa, kontynuowali edukację drugiego stopnia na kierunku zarządzanie. Autorowi znane są także przypadki wprowadzania do programów studiów drugiego stopnia, w celu wyrównania poziomu wiedzy uczestników, kursów podstawowych, prezentujących zakres elementarnej wiedzy z danej dziedziny. Takie rozwiązania na pewno nie sprzyjają podnoszeniu jakości kształcenia, które w dużej mierze było przesłanką wprowadzenia studiów dwustopniowych. Podobnie uważa W. Morawski, według którego „zawodowy” model wykształcenia nie przygotowuje absolwentów do rynku pracy¹⁹⁰.

W toczącej się dyskusji trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie rozwiązanie byłoby najlepsze¹⁹¹. Autor monografii uważa, że należałoby utrzymać obok studiów dwustopniowych także jednolite studia magisterskie, tak jak jest to w wielu krajach w przypadku niektórych kierunków¹⁹². Podobne stanowisko prezentuje M. Frankiewicz, według którego w ramach jednolitych studiów magisterskich istniałaby możliwość uzyskania stopnia licencjata, którego otrzymanie nie byłoby obligatoryjne¹⁹³. Podając za S. Chwirot, „...studia dwustopniowe od samego początku spotkały się w Polsce z bardzo niechętnym przyjęciem. I do tej pory ... wiele osób skłonnych jest traktować je jako europejską fanaberię, jako źródło obniżenia poziomu kształcenia, ucieczkę od prawdziwych standardów”¹⁹⁴.

widzenia uczelni technicznej, pobrano z : http://www.przeglad-techniczny.pl/index.php?option=com_content&view=article&Itemid=44&id=1507, dostęp: 2.02.2014.

¹⁹⁰ Autor zwraca także uwagę na potrzebę utrzymania akademickiego charakteru studiów pierwszego stopnia, [w:] W. Morawski, *Dwustopniowość studiów a ich charakter akademicki. Tezy referatu*, [w:] *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, red. M. Rocki, Warszawa, listopad 2005, s. 23.

¹⁹¹ Z sondażu przeprowadzonego w 2007 roku na zlecenie Komisji Europejskiej, w którym uczestniczyło 5800 nauczycieli akademickich zdaniem niespełna 60% trzystopniowa struktura studiów ma pozytywny wpływ na jakość kształcenia, jedynie 32% wskazało na jednolite studia jako lepiej służące jakości, [w:] *Perception of Higher Education Reforms Survey among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey*, Flash Eurobarometer, European Communities, Brussels, March 2007.

¹⁹² Na przykład Polska, Włochy czy Francja zachowały jednolity system kształcenia na kierunkach związanych z medycyną. Podaje za: M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 82.

¹⁹³ M. Frankiewicz, *Czy studia muszą być dwustopniowe?*, [w:] *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 22.

¹⁹⁴ S. Chwirot, *Wystąpienie: Zapis debaty dotyczącej formuły studiów dwustopniowych*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2008, s. 77.

Krytyka procesu bolońskiego dotyczy także trudności (wynikających z przyspieszonego trybu studiów) z realizacją dostatecznie długich pobytów studyjnych zagranicą, a także punktów kredytowych (ECTS), które zostały wprowadzone znacznie wcześniej zanim zdefiniowano efekty kształcenia (KRK), co w konsekwencji spowodowało, iż zostały one dopasowane do istniejących programów, a nie były adekwatne do uzyskiwanych kwalifikacji. Innym z powodów sceptycyzmu związanego z procesem bolońskim jest także kwestia mobilności studentów. Słuszny jest pogląd, że jednym z najprostszycy wskaźników konkurencyjności szkolnictwa wyższego jest zdolność do przyciągania zarówno studentów, jak i pracowników z zagranicznych ośrodków. Mobilność ma także duże znaczenie na „zatrudnialność” oraz indywidualny rozwój obywateli, dlatego stanowi jedno z kluczowych wyzwań procesu bolońskiego¹⁹⁵. Wśród sceptyków zwraca się jednak uwagę na negatywne konsekwencje tego zjawiska, które może spowodować odpływ najlepszych studentów na zagraniczne uczelnie, a w konsekwencji obniżenie jakości edukacji w Polsce¹⁹⁶.

Jak wskazuje M. Wójcicka, „...odejście od jednolitych studiów magisterskich, w połączeniu z ustawowym nadaniem wszystkim programom pierwszego stopnia statusu zawodowego, traktowane jest przez część środowiska akademickiego jako dowód deprecjacji uniwersytetu, całkowitego odstąpienia od wzorów kształcenia opartych na tradycji uniwersytetu badawczego”¹⁹⁷.

Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia wymaga wdrożenia skutecznego systemu zarządzania nią, kształcenia na uczelniach, który przez osiągnięcie odpowiedniej jakości zarządzania zapewni jakość kształcenia na poziomie światowym. Wdrożenie systemu zarządzania jakością w polskich szkołach wyższych wiąże się z potrzebą zbudowania Polskiego Systemu Oceny Zgodności Zarządzania Jakością w szkołach wyższych, który byłby zgodny ze standardami i wskazówkami dotyczącymi zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, jak i wymaganiami ustalonymi przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Słuszna wydaje się, jak zauważył T. Wawak, potrzeba utworzenia Polskiego Centrum Zarządzania Jakością w szkołach wyższych, który pełniłby funkcje krajowej agencji zewnętrznego zapewnienia jakości prowadzonej zgodnie z wymogami przyjętymi podczas konferencji w Bergen¹⁹⁸.

¹⁹⁵ *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 136.

¹⁹⁶ T. Szapiro, *Proces Boloński: nowe szanse, czy nieznane zagrożenia* (fragment tomu *Ekonomiczne studia licencjackie z perspektywy absolwenta i władz uczelni*, red. nauk. E. Drogoosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, 2008. Pobrano ze strony T.Szapiro: http://akson.sgh.waw.pl/~tszapiro/index_old.html, dostęp: 2.02.2014.

¹⁹⁷ M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 92.

¹⁹⁸ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 321–322.

1.5. Zrównoważona ocena działalności szkoły wyższej – przegląd literatury

Ważnym aspektem jest próba wyjaśnienia, co należy rozumieć przez pojęcie oceny działalności uczelni. Słownik języka polskiego PWN definiuje termin **ocena** jako „opinia dokonana w wyniku analizy”¹⁹⁹. Szerszą definicję prezentuje E. Konarzewska-Gubała, według której ocena „...to procedura służąca poprawie jakości ocenianych procesów i ich rezultatów”. Zasadniczym jej celem „...jest ocena stopnia doskonałości organizacyjnej, wskazania niedostatków oraz obszarów wymagających działań korygujących i naprawczych”²⁰⁰.

Przytoczona definicja autorki w dużym stopniu jest zbieżna z terminem **ewaluacja**. Przez termin ewaluacja należy rozumieć „badanie społeczno-ekonomiczne realizowane w celu oceny jakości i efektów prowadzonych działań. Ocena taka dokonywana jest według odpowiednich kryteriów. Najczęściej stosowanymi kryteriami w procesie ewaluacji są: skuteczność, efektywność, użyteczność, trwałość i trafność”²⁰¹. Celem ewaluacji organizacji jest nie tylko zwiększanie zasobu wiedzy, ale również formułowanie specyficznych rekomendacji służących poprawie funkcjonowania organizacji²⁰². W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, iż często ewaluację utożsamia się mylnie z pojęciem kontroli lub audytu. „Przedmiotem kontroli lub audytu jest zgodność prowadzonych działań z procedurami, natomiast ewaluacja ocenia działania także w kontekście efektów, jakie one przynoszą. Ewaluacja nie jest także monitoringiem, który pozwala jedynie na „rejestrowanie” najbardziej bezpośrednich efektów podczas gdy „ewaluacja pozwala na ustalenie związków pomiędzy podjętymi działaniami a uzyskanymi efektami, zwłaszcza w ujęciu średnio i długookresowym (rezultaty)”²⁰³.

W literaturze przedmiotu jest wiele rodzajów **oceny uczelni**. Znana jest *ocena programowa uczelni*, która jest prowadzona w odniesieniu do kierunków studiów, poziomu i profilu kształcenia. Znana jest także *ocena instytucjonalna* odnosząca się do podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni. W przypadku oceny programowej głównym przedmiotem analizy i oceny są głównie procesy dydaktyczne oraz ich efekty kształcenia odnoszące się do jego konkretnego programu (kierunku). Ocena ta uwzględnia także wybrane elementy oceny instytucjonalnej, mającej bezpośredni wpływ na oceniany program kształcenia. Ocena instytucjonalna dotyczy natomiast

¹⁹⁹ <http://sjp.pwn.pl>, dostęp: 10.06.2014.

²⁰⁰ E. Konarzewska-Gubała, *Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 2.

²⁰¹ *Ewaluacja*, Poradnik dla pracowników administracji publicznej. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, s. 11.

²⁰² *Ibid.*, s. 12.

²⁰³ *Ibid.*, s. 12.

przeglądu organizacji jako całości, w tym tych obszarów szkoły wyższej, które mają największe znaczenie podczas oceny działalności edukacyjnej²⁰⁴.

Jak już wspomniano, ocena szkoły wyższej może być dokonywana z perspektywy realizowanych procesów, w tym dydaktycznych. W literaturze przedmiotu znane są publikacje dotyczące ewaluacji dydaktyki w szkole wyższej²⁰⁵. Znaczna większość z nich poświęcona jest zagadnieniom metodologicznym, a poruszane kwestie dotyczą głównie trafności i rzetelności narzędzi ewaluacyjnych, problemu triangulacji (wykorzystania różnych sposobów zbierania danych) w ewaluowaniu dydaktyki. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na trudności w dostępie do informacji na temat ewaluacji w polskich szkołach wyższych, które mogą wynikać z braku odnośnych systemów²⁰⁶ lub nieupubliczniania danych na ich temat. Zwraca się także uwagę na potrzebę transparentności systemów ewaluacji²⁰⁷. Wśród celów ewaluacji dydaktyki wyróżnia się ewaluację formatywną i sumatywną²⁰⁸. Pierwsza dotyczy rozwoju kom-

²⁰⁴ E. Konarzewska-Gubała, *Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 2.

²⁰⁵ Między innymi: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, *System ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010; S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010; A. Izdebski, *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych aspektów badania*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010; M. Jasiński, *System Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010; G. Bryda, M. Jelonek, B. Worek, *Jak skonstruować dobre narzędzie ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne*; E. Tracz, *Ankieta oceniająco-doskonająca jako narzędzie podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych. Uczelnia oparta na wiedzy*, [w:] *Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, wrzesień 2005.

²⁰⁶ Nie oznacza to, że szkoły wyższe w ogóle nie dokonują oceny jakości dydaktyki, do tego bowiem zobowiązuje ich Polska Komisja Akredytacyjna.

²⁰⁷ W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, *System ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 104–105.

²⁰⁸ R. Felder, R. Brent, *How to evaluate teaching?*, *Chemical Engineering Education*, 38(3), 2004, s. 200–202; Por. S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 38.

petencji dydaktycznych prowadzącego, analizy mocnych i słabych stron jego stylu nauczania oraz możliwości poprawy. Druga dostarcza danych, które mogą być wykorzystane w rozstrzygnięciach personalnych²⁰⁹.

W literaturze przedmiotu wskazuje się także na wiele funkcji prowadzonej ewaluacji, do których zaliczyć można między innymi funkcję informacyjną. Ewaluacja w tym kontekście wykorzystywana jest do²¹⁰:

- Zbierania informacji o opinii różnych interesariuszy uczelni, w tym zarówno interesariuszy wewnętrznych, jak i zewnętrznych.
- Zdiagnozowania kluczowych problemów w uczelni, w tym także problemów kształcenia.
- Dostarczenia kierownictwu szkoły wyższej informacji na temat zagadnień dotyczących warunków realizowanych procesów.

Ewaluacja pełni także funkcje uwiarygadniającą, wskazującą na dbałość o realizację procesów (m.in. jakość nauczania, jakość prowadzonych badań naukowych), a pośrednio także promocyjną²¹¹.

W literaturze przedmiotu akcentuje się także potrzebę przeprowadzania ewaluacji działalności naukowej szkoły wyższej (szerzej ewaluacji instytucji naukowych). Ewaluacja ta „...oznacza proces oceny organizacji finansowanych i współfinansowanych ze środków publicznych pod względem ich misji, wydajności, skuteczności oraz oddziaływania.”²¹² Celem tej ewaluacji zwanej oceną parametryczną jest ustalenie wielkości dotacji statutowych. Finansowanie oparte na dokonaniach (ang. *performance-based funding*), będące efektem zmian zachodzących zarówno w roli społecznej nauki, jak i charakterze polityki naukowej²¹³, opiera się na założeniu, że finansowanie instytucjonalne (statutowe) dokonuje się na podstawie oceny *ex post* produktów i efektów działalności badawczej²¹⁴. Nowe wymagania dotyczące rozliczeń, przejrz-

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ A. Izdebski, *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych aspektów badania*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki...*, op. cit., s. 127.

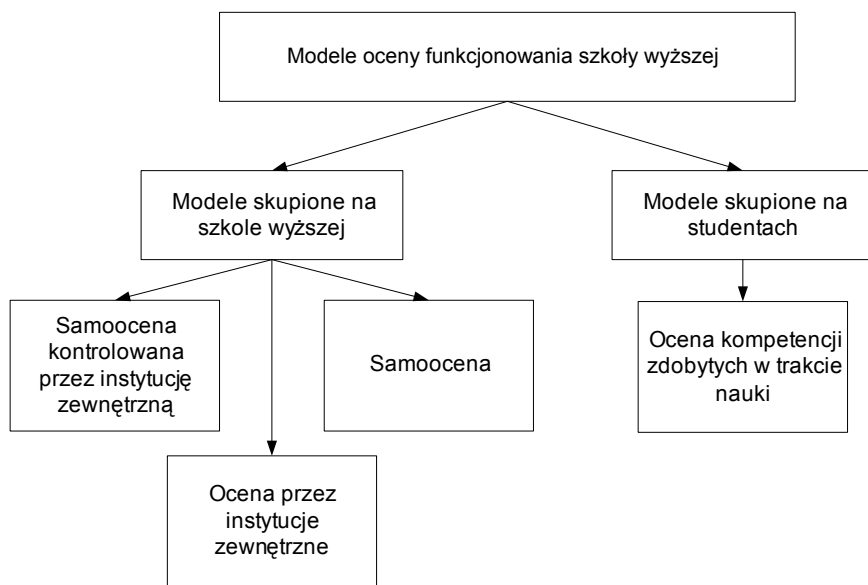
²¹¹ Ibid., s. 39.

²¹² J. Kozłowski, *Ewaluacja instytucji naukowych w Polsce w świetle porównań międzynarodowych i konsultacji. Wersja wstępna*, Departament Strategii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 28.

²¹³ Więcej patrz w: J. Kozłowski, *Ewaluacja instytucji naukowych w Polsce w świetle porównań międzynarodowych i konsultacji. Wersja wstępna*, Departament Strategii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 8.

²¹⁴ Ewaluacja instytucji naukowych finansowanych ze środków publicznych opiera się na ocenie produktów, procesów i wpływu, a nie na informacjach o wkładzie (np. o liczbie pracowników lub wielkości ubiegłorocznej dotacji). Więcej patrz w: J. Kozłowski, *Ewaluacja instytucji naukowych w Polsce w świetle porównań międzynarodowych i konsultacji. Wersja wstępna*, Departament Strategii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 30.

stości i skuteczności oraz wzrost analizy wydatków sektora publicznego, związane z tzw. Nowym Publicznym Zarządzaniem (ang. *New Public Management, Performance*), a także potrzeba zwiększenia racjonalności podejmowania decyzji oraz ograniczenia budżetowe sprawiają, iż wciąż rozszerza się zakres ewaluacji działalności naukowej szkół wyższych²¹⁵. „Kompleksowa ocena jakości działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych, przeprowadza się na podstawie wyników oceny poziomu naukowego prowadzonych badań naukowych lub prac rozwojowych oraz ich efektów w odniesieniu do standardów międzynarodowych, a także oceny znaczenia działalności jednostki naukowej dla rozwoju nauki w skali międzynarodowej oraz wzrostu innowacyjności w skali kraju”²¹⁶. Celem prowadzonej ewaluacji w działalności naukowej uczelni jest także poprawa jakości prowadzonych badań, wzrost dodatniego ich wpływu na otoczenie, jak i zwiększenie wydajności pracy naukowej²¹⁷.



Rys. 6. Modele oceny funkcjonowania szkoły wyższej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Gates, C. Augustine, R. Benjamin, T. Bikson, T. Kaganoff, D. Levy, J. Moini, R. Zimmer, *Ensuring Quality and Productivity in Higher Education. An Analysis of Assessment Practices*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(1), 2002, s. 24

²¹⁵ J. Kozłowski, *Ewaluacja instytucji naukowych w Polsce w świetle porównań międzynarodowych i konsultacji. Wersja wstępna*, Departament Strategii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 7.

²¹⁶ *Ibid.*, s. 23.

²¹⁷ *Ibid.*, s. 48.

W literaturze przedmiotu znana jest klasyfikacja modeli oceny funkcjonowania szkół wyższych zaprezentowana na rysunku 6. Modele oceny funkcjonowania szkoły wyższej można podzielić na dwa typy. Pierwszy dotyczy oceny szkoły wyższej. Obejmuje metody oceny uczelni oraz różnych aspektów jej funkcjonowania. Drugi model koncentruje uwagę na studentach, w którym ocena organizacji, jaką jest szkoła wyższa, dokonywana jest w sposób pośredni²¹⁸.

Samoocena kontrolowana przez instytucję zewnętrzną polega na ustalaniu przez szkołę wyższą wewnętrznych kryteriów oceny, a następnie na ich weryfikacji przeprowadzonej przez jednostkę zewnętrzną. Przykładem takiej formy oceny może być *audyt akademicki*. Metoda ta opiera się głównie na ocenie realizowanych w szkole wyższej procesach. Może być wykorzystywana do weryfikacji systemu zapewnienia jakości w uczelni.

Słabą stroną tej metody, jak wskazują S. Gates i inni, jest to, iż metoda zbyt koncentruje się na procesach, pomijając ocenę produktywności oraz efektywności szkoły wyższej. Ze względu na duże zindywidualizowanie kryteriów oceny jej możliwości wykorzystania w procesie benchmarkingu są niewielkie²¹⁹.

Ocena szkoły wyższej przez instytucje zewnętrzne zazwyczaj przyjmuje formę akredytacji przeprowadzonej przez Polską Komisję Akredytacyjną lub agencje środowiskowe²²⁰.

Celem przeprowadzanych akredytacji środowiskowych jest²²¹:

- dokonywanie oceny jakości kształcenia na kierunkach studiów, w celu stwierdzenia czy kryteria przyjęte za podstawę oceny są wypełnione w stopniu wystarczającym do udzielenia akredytacji,
- doskonalenie jakości kształcenia przez dokonywanie wieloaspektowej oceny programów studiów i warunków ich realizacji,
- dostarczenie wiarygodnej informacji o jakości kształcenia na akredytowanym kierunku różnym interesariuszom,
- tworzenie i rozpowszechnianie wysokich standardów jakości kształcenia.

Przykładem prowadzonej oceny środowiskowej jest *model środowiskowej akredytacji programowej*, którego celem jest potwierdzenie spełnienia przyjętych przez

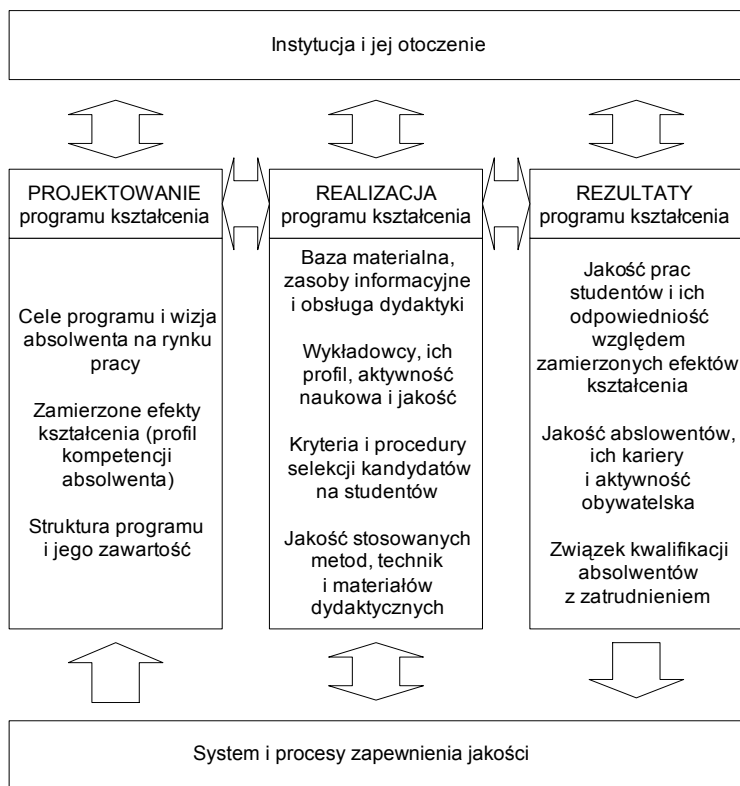
²¹⁸ Por. M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 25–26.

²¹⁹ S. Gates, C. Augustine, R. Benjamin, T. Bikson, T. Kaganoff, D. Levy, J. Moini, R. Zimmer, *Ensuring Quality and Productivity in Higher Education, An Analysis of Assessment Practices*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(1), 2002, s. 24–27; Por. M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 26.

²²⁰ Na przykład Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

²²¹ *Informator*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS, Warszawa, czerwiec 2005, s. 25.

środowisko standardów jakości kształcenia oraz dokonanie oceny, której wyniki będą wykorzystywane do poprawy i doskonalenia programów kształcenia²²².



Rys. 7. Model oceny programowej: kluczowe obszary oceny i kryteria akredytacji.

Źródło: E. Konarzewska-Gubała, *Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 7

Zaprezentowany na rysunku 7 model składa się z trzech modułów. Pierwszy dotyczy projektowania programów kształcenia; drugi – realizacji programów kształcenia; trzeci moduł dotyczy natomiast oceny jego rezultatów. Punktem wyjścia w ocenie programów kształcenia jest ocena instytucji, jaką jest szkoła wyższa, oraz jej otoczenia. Ocena ta dotyczy takich aspektów, jak rozpoznanie otoczenia, misja i cele strategiczne uczelni, pozycja i czynniki konkurencyjności oraz prowadzona polityka jakości i umiędzynarodowienie. W ramach oceny rozpoznania otoczenia pod uwagę bierze się

²²² E. Konarzewska-Gubała, *Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 6.

w szczególności znajomość kluczowych jego czynników, które mają wpływ na funkcjonowanie szkoły wyższej (w tym proces boloński, Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji). Istotny jest także związek diagnozy otoczenia uczelni z akredytowanym programem kształcenia. W ramach oceny misji i celów strategicznych uczelni bierze się pod uwagę zarówno stopień sformułowania misji i celów strategicznych z diagnozą otoczenia uczelni, jak i własnym potencjałem oraz autonomią. Ocena pozycji konkurencyjnej obejmuje ocenę miejsca uczelni w systemie edukacji wyższej zarówno w kraju, jak i zagranicą. Uwzględnia ona także czynniki konkurencyjności uczelni na rynku edukacyjnym. Ocena polityki jakości i umiędzynarodowienia uczelni obejmuje między innymi ocenę stopnia wspierania działań na rzecz budowy kultury jakości²²³.

Ocena programu kształcenia na etapie jego projektowania powinna obejmować cele programu oraz wizję absolwenta na rynku pracy. W ramach tego obszaru przedmiotem oceny są między innymi kluczowe kompetencje absolwenta programu. Ocena zamierzonych efektów kształcenia powinna obejmować charakterystykę wiedzy, umiejętności oraz kompetencji weryfikowanych w postaci sprawdzanych efektów kształcenia. Nie bez znaczenia jest także ocena programu, jego zawartości oraz ich dopasowanie do przypisanych im efektów kształcenia i właściwe zachowanie proporcji między poszczególnymi kategoriami efektów²²⁴. Jak wskazuje E. Konarzewska-Gubała, „uczelnia powinna mieć wyraźnie określony profil wiedzy, umiejętności oraz postaw jakie pragnie rozwijać u studentów akredytowanego programu kształcenia, mieć wizję ról na rynku pracy jego absolwentów”²²⁵. Realizacja programów kształcenia (moduł drugi modelu) obejmuje ocenę infrastruktury dydaktycznej uczelni (w tym m.in. dostosowania powierzchni dydaktycznych do realizowanych zadań, odpowiednie wyposażenie zasobów bibliotecznych) oraz kadry dydaktycznej (np. kwalifikacje oraz aktywność naukowa, doświadczenia praktyczne, jakość kadry dydaktycznej w świetle okresowych ocen instytucjonalnych, opinii studentów). W ramach oceny realizacji programów kształcenia przedmiotem ewaluacji są także kryteria oraz procedury selekcji kandydatów na studentów (w tym wymagania wstępne i ich związek z celami programu kształcenia, poziomem i formą prowadzonych studiów oraz docelowym profilem kompetencji absolwenta) oraz jakość stosowanych metod dydaktycznych (w tym odpowiedni ich dobór oraz innowacyjność). Ocena realizacji programów kształcenia uwzględnia także monitorowanie oraz wspomaganie osiągania efektów kształcenia, zapewnienia warunków rozwoju studentów (w tym dostęp do kół naukowych oraz możliwość zarówno wykazywania różnego typu zachowań innowacyjnych, jak i przedsiębiorczych przez studentów). Przedmiotem oceny jest także współpraca ze środowiskiem przedsiębiorców w zakresie dopasowania sylwetki absolwenta do potrzeb rynku pracy²²⁶. W ramach modułu rezultaty programu kształcenia szkoła wyż-

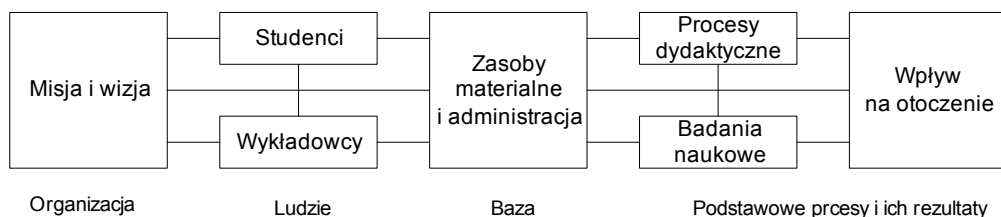
²²³ Ibid., s. 9–10.

²²⁴ Ibid., s. 11.

²²⁵ Ibid., s. 10.

²²⁶ Ibid., s. 12–14.

sza powinna dowieść jakości kształcenia²²⁷ w ramach akredytowanego kierunku. Przedmiotem oceny są kryteria, takie jak jakość prac studenckich i ich odpowiedniość względem zamierzonych efektów kształcenia (ocena ta obejmuje m.in. standard prac egzaminacyjnych, dyplomowych, obiektywność systemu oceniania oraz jego ukierunkowanie na pomiar efektów indywidualnej pracy własnej i zdolności studentów). Jakość absolwentów programu, ich kariery oraz aktywność obywatelską ocenia się na podstawie postaw oraz kompetencji społecznych absolwentów. Nie bez znaczenia w ocenie rezultatów programu kształcenia ma także związek kwalifikacji absolwentów z zatrudnieniem wyrażonym między innymi przez dostosowanie efektów kształcenia. Jak wskazuje E. Konarzewska-Gubała, działania na rzecz jakości kształcenia powinny mieć charakter systemowy, a proces ewaluacji powinien być przeprowadzony systematycznie z uwzględnieniem opinii absolwentów oraz pracodawców²²⁸.



Rys. 8. Model oceny instytucjonalnej: kluczowe obszary oceny.

Źródło: *Informator*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS, Warszawa, czerwiec 2005, s. 35

Proces akredytacji przeprowadzany przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS²²⁹, rozpoczyna się od oceny wstępnej, dzięki której można stwierdzić, czy uczelnia, na której prowadzony jest kierunek studiów, spełnia wymagania prowadzenia edukacji wyższej. Do wymagań oceny wstępnej zaliczyć można między innymi prawo nadawania tytułu zawodowego magistra i/lub licencjata, odpowiednie wymagania kadrowe związane z prowadzeniem kierunku studiów, opracowany i wdrożony system punktów kredytowych, zgodny z systemem ECTS. Do wymagań zaliczyć można także wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia oraz odpowiedniej infrastruktury dydaktycznej²³⁰.

W ramach prowadzonej akredytacji wykorzystywany jest model oceny i doskonalenia jakości kształcenia, który obejmuje siedem modułów odpowiadających kluczo-

²²⁷ Jakość kształcenia rozumiana jako zgodność faktycznie osiągniętych efektów kształcenia z ich profilem sformułowanym w fazie projektowania program, [w:] E. Konarzewska-Gubała, op. cit., s. 14.

²²⁸ Ibid., s. 15–16.

²²⁹ Akredytacja ma charakter środowiskowy, dobrowolny, okresowy oraz odpłatny.

²³⁰ *Informator*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS, Warszawa, czerwiec 2005, s. 30.

wym obszarom zapewnienia jakości w szkole wyższej. Ocena uczelni dokonywana jest na podstawie modułu organizacyjnego – misja i strategia uczelni. Moduły związane z kapitałem ludzkim – studenci oraz wykładowcy, moduł związany z infrastrukturą uczelni – zasoby materialne i administracja oraz moduły związane z realizacją procesów i ich rezultatów – procesy dydaktyczne, badania naukowe oraz wpływ na otoczenie. W dalszej części monografii zaprezentowano syntetyczne ujęcie kryteriów, jakie są brane pod uwagę podczas oceny zgodnej z prezentowanym modelem.

W zakresie misji i strategii uczelni kluczowymi kryteriami oceny jest środowisko, misja, pozycja i cele strategiczne oraz organizacja i zarządzanie. W ramach oceny środowiska pod uwagę bierze się znajomość czynników mających wpływ na działalność uczelni oraz reputacja szkoły wyższej w środowisku. Uczelnia powinna mieć jasno sformułowaną oraz opublikowaną deklarację misji, a także możliwość jej przeformułowania. Nie bez znaczenia w zakresie oceny pozycji i celów strategicznych uczelni jest znaczenie kierunku w strategii wydziału i uczelni. Ocenie podlega także polityka wspierania kierunku prowadzona w szkole wyższej. W zakresie oceny organizacji i zarządzania szkołą wyższą pod uwagę bierze się zakres autonomii uczelni, efektywność wewnętrznej organizacji i procedur decyzyjnych, jak i system zarządzania jakością na wydziale²³¹.

W ramach modułu – studenci, ocenie podlega profil absolwenta (w tym charakterystyka wiedzy, umiejętności oraz postaw absolwentów kierunku oraz zgodność profilu absolwenta z celami, treściami i metodami kształcenia na kierunku). Ocenie podlegają także kryteria i procedury selekcji kandydatów (w tym jakość kandydatów, dostosowanie kryteriów selekcji kandydatów do wymogów kierunku będącego przedmiotem akredytacji oraz ocena efektywności procedury selekcji kandydatów dla wszystkich poziomów i form studiów). W ramach omawianego modułu kryterium oceny jest także monitorowanie i wspomaganie postępów w nauce studentów. Wymaga to dostępu do informacji o wymaganiach stawianych studentom oraz przeprowadzania systematycznej analizy wyników kształcenia. Nie bez znaczenia podczas oceny ma także pomoc w planowaniu i rozpoczęciu zatrudnienia. Niezbędne zatem wydaje się śledzenie karier zawodowych absolwentów, umożliwienie zdobycia umiejętności praktycznych w trakcie studiów. Uczelnia powinna także zapewnić warunki rozwoju zawodowego przez funkcjonowanie w szkole wyższej kół naukowych oraz możliwość rozwijania działań przedsiębiorczych²³².

Ocena instytucjonalna uczelni powinna być także przeprowadzona w zakresie posiadanej kadry dydaktycznej. Szczególnie ocenie podlegają takie kryteria, jak liczba i struktura zatrudnionych wykładowców, prowadzona przez uczelnię zarówno polityka personalna, jak i rozwój zawodowy kadr. W ramach modułu – wykładowcy zwraca się uwagę na konieczność kształtowania odpowiedniej liczby wykładowców, konieczność

²³¹ Ibid., s. 36.

²³² Ibid., s. 37.

przeprowadzenia okresowej oceny pracowników dydaktycznych, stosowania metod rekrutacji i selekcji, odzwierciedlających misję uczelni oraz realizowane cele programów kształcenia²³³.

Ocena zasobów materialnych oraz infrastruktury uczelni powinna być przeprowadzona według kryteriów, takich jak: zarządzanie finansami, pomieszczenia dydaktyczne i ich wyposażenie, zasoby biblioteczne, infrastruktura laboratoriów komputerowych oraz działania administracyjne wspomagające działalność dydaktyczną. W ramach tak zdefiniowanych kluczowych kryteriów oceny, ocenie podlegają między innymi takie aspekty, jak: udział środków własnych w finansowaniu zadań dydaktycznych kierunku, dostosowanie liczby, powierzchni i wyposażenia sal dydaktycznych do realizowanych zadań oraz dostęp do nowoczesnej infrastruktury dydaktycznej. Ocena laboratoriów komputerowych dokonywana jest na podstawie wskaźnika liczby studentów na jedno stanowisko komputerowe z dostępem do Internetu, rodzaju oprogramowania oraz jego zgodność z realizacją zarówno programu dydaktycznego, jak i dostęp do laboratoriów poza zajęciami dydaktycznymi na potrzeby pracy własnej studenta. Ocena obsługi administracyjnej dokonywana jest według dostosowania liczby osób, godzin pracy obsługi do realizowanych zadań, jak i funkcjonowanie systemu oceny obsługi administracyjnej uwzględniającej opinię studentów²³⁴.

Ocena procesów dydaktycznych jest dokonywana na podstawie takich kryteriów, jak na przykład specjalizacja dydaktyczna ośrodka (obejmująca m.in. możliwość specjalizacji w ramach kierunku studiów czy studiów podyplomowych). Ocenie podlegają także procedury tworzenia i doskonalenia kierunku, oferty dydaktycznej i treści programowe obejmujące odpowiednią strukturę przedmiotów, czytelność i weryfikowalność celów dydaktycznych przedmiotów, udział zajęć rozwijających postawy społeczne czy możliwość udziału w praktykach zawodowych. Ocena procesów dydaktycznych obejmuje także metody kształcenia (w tym m.in. udział zajęć aktywizujących, stosowanie innowacyjnych metod kształcenia czy poprawność oraz dostęp studentów do sylabusów i/lub manuali). Nie bez znaczenia jest także system oceniania studiów (w tym jego jawność, klarowność oraz obiektywność) oraz ewaluacja procesu kształcenia i jego rezultatów obejmująca m.in. badania satysfakcji absolwentów kierunku, badania satysfakcji studentów czy prowadzenie hospicji²³⁵.

W ramach modułu badania naukowe ocenie podlega aktywność naukowo-badawcza mierzona za pomocą liczby artykułów opublikowanych w renomowanych czasopismach naukowych oraz ważnych konferencjach naukowych. Aktywność naukowa jest oceniana także pod kątem rodzaju oraz jakości rezultatów pracy naukowo-badawczej, jak i współczynnika sukcesu ubiegania się o środki na badania. Nie bez znaczenia jest także działalność organizacyjna polegająca na organizowaniu konferen-

²³³ Ibid., s. 38.

²³⁴ Ibid., s. 38–39.

²³⁵ Ibid., s. 40–41.

cji naukowych oraz współpraca ze środowiskiem gospodarczym w zakresie prowadzonej pracy badawczej. Ocenie podlega również działalność innowacyjna, m.in. jej promocja oraz osiągnięcia w dziedzinie innowacji edukacyjnej²³⁶.

Istotne znaczenie ma także wpływ szkoły wyższej na otoczenie, w szczególności rola w kształtowaniu środowiska gospodarczego i intelektualnego kraju oraz umiędzynarodowienie uczelni²³⁷.

Przedstawiony model oceny instytucjonalnej przyjęty przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS może służyć systematycznym, wewnętrznym przeglądom, wspomagającym uczelniane systemy jakości, dzięki którym, opierając się na przeprowadzonej ocenie, identyfikacji swoich słabych oraz mocnych stron, można podjąć odpowiednie działania usprawniające²³⁸.

W literaturze przedmiotu znane są także propozycje uzupełnienia przedstawionego modelu. We wstępnym projekcie modelu oceny programowej i instytucjonalnej: zakresy oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej, E. Konarzewska-Gubała proponuje kryteria szczegółowe w ramach proponowanego modelu oparte na trzech priorytetach w ocenie instytucjonalnej, które dotyczą orientacji: *na studenta absolwenta*, orientacji na zarządzanie procesami oraz na uczestnictwo wszystkich zainteresowanych w doskonaleniu jakości²³⁹.

Ocena szkoły wyższej przez instytucje zewnętrzne, jak już wcześniej wspomniano, jest przeprowadzana także przez *Polską Komisję Akredytacyjną*. Ma ona charakter obligatoryjny i może dotyczyć oceny instytucjonalnej lub programowej. Tryb wyznaczania jednostki do oceny w przypadku oceny instytucjonalnej lub programowej związany jest z okresem, w którym upływa termin wydania poprzedniej. Może być też związany z zaistnieniem okoliczności uzasadniających dokonanie oceny w terminie wcześniejszym lub podyktowany uzasadnionym wnioskiem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jak i zaakceptowanym wnioskiem uczelni o jej dokonanie²⁴⁰.

W celu prezentacji kryteriów oceny instytucjonalnej przez PKA w dalszej części monografii przedstawiono raport samooceny wraz z wytycznymi, będący Załącznikiem nr 2 do Uchwały nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Strukturę raportu przedstawiono na rysunku 9.

²³⁶ Ibid., s. 41–42.

²³⁷ Ibid., s. 42.

²³⁸ E. Konarzewska-Gubała, *Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 2.

²³⁹ Więcej patrz w: E. Konarzewska-Gubała, *Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 18–24.

²⁴⁰ http://www.pka.edu.pl/?q=pl/oceny_p_i, dostęp: 10.06.2014.

Część 1	Część 2	Część 3	Część 4	Część 5	Część 6	Część 7	Część 8
Krótką prezentacja uczelni i ocenianej podstawowej jednostki organizacyjnej	Wewnętrzny system zapewnienia jakości	Studia doktoranckie	Studia podyplomowe	Wsparcie naukowe, dydaktyczne i materialne zapewniane przez jednostkę studentom, doktorantom	Internacjonalizacja	Relacje z otoczeniem	Perspektywy rozwoju jednostki

Rys. 9. Struktura Raportu Samooceny – ocena instytucjonalna.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Załącznika nr 2 do Uchwały nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej

Raport składa się z ośmiu części. W części pierwszej prezentowane są informacje związane z uczelnią oraz ocenianą jednostką organizacyjną. W szczególności ocenie podlega stopień zgodności misji i celów strategicznych uczelni z celami ocenianej jednostki wraz z ich stopniem realizacji. Ocenie podlegają także kwestie związane z identyfikacją roli oraz pozycji na rynku edukacyjnym i identyfikacja interesariuszy uczelni oraz ich uczestnictwo w procesie kształtowania oferty edukacyjnej. W ramach części pierwszej przeprowadza się charakterystykę studentów, doktorantów oraz uczestników studiów podyplomowych z podziałem na studia stacjonarne oraz niestacjonarne, a także dynamikę uwzględniającą okres pięciu lat. W raporcie prezentowane są także informacje o kierunkach studiów oferowanych w jednostce z podziałem na liczbę studentów oraz absolwentów, liczbę nauczycieli akademickich z podziałem na stopnie i tytuł naukowy. Część pierwsza raportu prezentuje także zestawienie rozwoju kadry akademickiej, w tym liczbę dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, których dotyczą uprawnienia do nadawania stopni naukowych, liczbę nadanych w uczelni stopni naukowych i uzyskanych tytułów naukowych profesora wraz z liczbą stopni i tytułów naukowych uzyskanych przez pracowników poza uczelnią.

Część druga raportu dotyczy wewnętrznego systemu zapewnienia jakości. W ramach tego obszaru ocenie podlegają wewnętrzne przepisy stanowiące podstawę funkcjonowania systemu. Ocenie podlega także system zarządzania jakością, obejmujący organy upoważnione do podejmowania decyzji dotyczących zarządzania jakością, zakres ich kompetencji oraz określenie roli interesariuszy zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. W ramach części drugiej ocenie podlegają także procedury zapewnienia jakości, stanowiące podstawę weryfikacji wszystkich czynników wpływających na jakość kształcenia. Ocenie skuteczności podlegają w szczególności takie aspekty, jak²⁴¹:

- weryfikacja osiągania zakładanych efektów kształcenia,

²⁴¹ Raport Samooceny, Załącznik nr 2 do Uchwały nr 461/2012, Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

- zapewnienie studentom dydaktycznego, naukowego i materialnego wsparcia w procesie uczenia się,
- prowadzenie badań naukowych w zakresie obszaru/obszarów, do których zostały przyporządkowane prowadzone studia,
- zasady oceniania studentów, doktorantów i słuchaczy studiów podyplomowych,
- monitorowanie i oceny efektów kształcenia na rynku pracy,
- udział pracodawców i innych przedstawicieli rynku pracy w określaniu i ocenie efektów kształcenia,
- publiczny dostęp do informacji o programach studiów, efektach kształcenia, organizacji i procedurach toku studiów,
- weryfikacja poziomu naukowego jednostki,
- weryfikacja zasobów materialnych, w tym infrastruktury dydaktycznej i naukowej,
- polityka finansowa.

W ramach części drugiej raportu przedmiotem oceny są struktury zatrudnienia kadry dydaktycznej oraz kwalifikacji nauczycieli akademickich. Ocenie podlega liczba nauczycieli prowadzących zajęcia z podziałem na tytuł i stopnie naukowe albo tytuł zawodowy i liczba pracowników zatrudnionych poza uczelnia. Przeglądowi podlegają także procedury oraz procesy dotyczące oceny efektywności wewnętrznego systemu zapewnienia jakości, jego doskonalenia i korygowania polityki zapewnienia jakości. Efektywność wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia dokonywana jest w odniesieniu do obszarów wpływających na jakość kształcenia jednostki.

Część czwarta raportu dotyczy oceny studiów doktoranckich, w którym pod uwagę bierze się m.in. strukturę słuchaczy, liczbę przyjętych, skreślonych oraz liczbę, którzy ukończyli studia. Ocenie podlegają m.in. zasady rekrutacji, w tym charakterystyka stawianych wymagań i sposób selekcji kandydatów. W ramach części trzeciej ocenie podlegają efekty kształcenia i system ich potwierdzenia, zwłaszcza m.in. opis celów i efektów kształcenia na oferowanych studiach doktoranckich oraz sprawny i wiarygodny system weryfikujący ich osiągnięcie, prowadzenie samodzielnych badań naukowych, przygotowanie publikacji naukowej, a także warunki przygotowania do egzaminu doktorskiego i rozprawy doktorskiej. Ocenie podlega także dostęp do wiarygodnego, przejrzystego i publicznie dostępnego systemu umożliwiającego ocenę, w jakim stopniu są osiągane zakładane cele i efekty kształcenia. W ramach prowadzenia studiów doktoranckich ocenie podlega także struktura kadry naukowo-dydaktycznej prowadzącej zajęcia na studiach doktoranckich, uzasadnienie trafności jej doboru, a także zasady prowadzonej polityki kadrowej i jej wpływ na rozwój kadry. Ocenie podlega także informacja o prowadzonych badaniach naukowych oraz ich wynikach, w tym udział w nich doktorantów i informacja dotycząca infrastruktury naukowo-dydaktycznej wykorzystywanej do prowadzenia studiów doktoranckich.

Część czwarta dotyczy oceny obszaru, jakim są studia podyplomowe. Przedmiotem analizy jest informacja o prowadzonych studiach, ich celu, czasie trwania czy

rodzaju współpracy. Ocenie podlegają także efekty kształcenia i system ich potwierdzenia na studiach podyplomowych. Podobnie, jak w przypadku studiów doktoranckich, analizie podlega struktura kadry naukowo-dydaktycznej i baza dydaktyczna.

Część piąta dotyczy oceny wsparcia naukowego, dydaktycznego i materialnego, które są zapewniane przez jednostkę studentom, doktorantom oraz słuchaczom. Ocenie podlega charakterystyka systemu opieki naukowej, dydaktycznej i materialnej, system rozpatrywania skarg i rozwiązywania sytuacji konfliktowych, a także współpraca z samorządem oraz organizacjami zrzeszającymi studentów lub doktorantów.

Ocena instytucjonalna obejmuje także internacjonalizację szkoły wyższej (część szósta), w ramach której analizie podlega informacja o wynikach dotychczasowych ocen i akredytacji dokonywanych przez instytucje krajowe i zagraniczne w ocenianej jednostce. Pod uwagę brany jest także udział studentów, doktorantów oraz pracowników w programach międzynarodowych oraz w wymianie realizowanej z zagranicznymi ośrodkami akademickimi. W ocenie internacjonalizacji uczelni bierze się pod uwagę także informacje dotyczące współpracy międzynarodowej z uwzględnieniem wpływu jej czynników na proces dydaktyczny, w tym formułowanie i realizację programów kształcenia i jego efektów.

W części siódmej ocenie podlegają relacje uczelni z otoczeniem. Szczególne znaczenie ma charakterystyka współpracy, uwzględniająca zakładane jej cele i wyniki, w tym wpływ na prowadzoną w uczelni działalność naukowo-dydaktyczną oraz jej znaczenie dla procesu kształcenia. Ocenie podlegają także informacje dotyczące działalności jednostki na rzecz środowiska, w którym funkcjonuje szkoła wyższa.

Część ostaną – ósma, dotyczy prezentacji mocnych i słabych stron jednostki oraz szans i zagrożeń płynących z otoczenia szkoły wyższej. W części tej ocenie podlegają także perspektywy rozwoju jednostki wynikające z jej strategii.

Opierając się na przeprowadzonym raporcie samooceny oraz przeprowadzonych wizytacjach, zespół oceniający przygotowuje ocenę działalności podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni oraz jakości kształcenia na studiach trzeciego stopnia i studiach podyplomowych, jeżeli są prowadzone²⁴². Szczegółowe kryteria oceny prezentuje część druga załącznika do Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej uchwalonego w dniu 10 listopada 2011 r. (patrz także rozdz. 4.3 monografii).

Samoocena uważana jest za jedną z najbardziej efektywnych i najbardziej popularnych metod oceny funkcjonowania uczelni (rys. 6). Może przybierać różne formy oraz zestawy kryteriów oceny obejmujących różnych interesariuszy. Przykładem samooceny jest projekt: „The Urban Universities Portfolio Project”, będący inicjatywą

²⁴² Uchwała nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, http://pka.edu.pl/Dokumenty/Uchwaly/statut_final_10.11.2011.pdf, dostęp: 10.05.2014.

sześciu amerykańskich uniwersytetów, których celem jest skonstruowanie wzoru uniwersyteckiego portfolio²⁴³.

Ostani model oceny funkcjonowania szkoły wyższej koncentruje się na ocenie efektów uzyskanych w wyniku funkcjonowania uczelni z punktu widzenia studenta (**modele skupione na studentach**) – (rys. 6). Metoda oceny w ramach tego modelu nie koncentruje się na realizowanych procesach (w tym dydaktycznych), ale na ich wynikach²⁴⁴. Przedmiotem ewaluacji w ramach tej oceny mogą być kompetencje, umiejętności studentów oraz absolwentów. Jednym z przykładów oceny uczelni opartych na koncentracji wyników jest model zaproponowany przez A. Astina i A. Antonio²⁴⁵. Zaprezentowany przez autorów model opiera się na założeniu, że wyniki osiągane przez studenta (tzw. *outcomes*) są pochodną osobistych kwalifikacji, doświadczenia oraz potencjału intelektualnego kandydatów na studia (tzw. *inputs*) oraz zdobytego doświadczenia w trakcie studiów, będącego pochodną posiadanego przez szkołę wyższą potencjału w postaci wykwalifikowanej kadry dydaktycznej, jakości programów nauczania, jak i infrastruktury dydaktycznej (tzw. *environment*)²⁴⁶. Autorzy zwracają uwagę, że bez znajomości tzw. „inputs” nie jest możliwa właściwa ocena realizowanych procesów dydaktycznych²⁴⁷. Do czynników tych zaliczają między innymi pochodzenie kandydatów, status społeczny, czynniki psychologiczne, czynniki związane z aspiracjami oraz oczekiwaniami, system wartości studentów oraz czynniki związane z zachowaniami społecznymi²⁴⁸. Podkreślają trudności związane z przeprowadzeniem właściwego pomiaru wyników osiąganych przez studentów w ramach funkcjonowania szkoły wyższej, wskazując także na różnorodność zmiennych będących przedmiotem pomiaru²⁴⁹. W swojej pracy prezentują różne klasyfikacje zmiennych, które dotyczą zarówno zdobytej w trakcie studiów wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, proponując także różne narzędzia ich pomiaru²⁵⁰. W proponowanym modelu A. Astin i A. Antonio zwracają także uwagę na różne wskaźniki rezultatów, które dotyczyć mogą różnych ineteresariuszy (np. studentów, absolwentów, pracodawców)²⁵¹.

Przedstawione modele oceny funkcjonowania szkoły wyższej wskazują na różnorodne podejście do oceny uczelni. Modele obejmują różne kryteria oceny oraz doko-

²⁴³ S. Gates, C. Augustine, R. Benjamin, T. Bikson, T. Kaganoff, D. Levy, J. Moini, R. Zimmer, *Ensuring Quality and Productivity in Higher Education, An Analysis of Assessment Practices*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(1), 2002, s. 39–40.

²⁴⁴ Ibid., s. 41.

²⁴⁵ A.W. Astin, A. Lising, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2nd edition, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012, s. 20.

²⁴⁶ Ibid., s. 20.

²⁴⁷ Ibid., s. 35.

²⁴⁸ Ibid., s. 76–85.

²⁴⁹ Ibid., s. 45.

²⁵⁰ Ibid., s. 45–67.

²⁵¹ Ibid., s. 44.

nywane są przez różne podmioty oceniające (np. kierownictwo uczelni, instytucje zewnętrzne). W wielu przypadkach oceny uwzględniają także wymiar procesów. Różnorodne są także cele przeprowadzanych ewaluacji, co implikuje charakter modelu oraz zakres przeprowadzonej ewaluacji uczelni. Przeprowadzane oceny nie mają jednak zdaniem autora monografii charakteru oceny zrównoważonej²⁵², uwzględniającej w sposób możliwie największy (pełny) potrzeb i oczekiwań różnych podmiotów oceniających. Autor monografii stoi bowiem na stanowisku, że jedynie dzięki informacji o kompleksowej ocenie organizacji możliwe jest jej właściwe zarządzanie. Prezentowane modele, jak już wspomniano, umożliwiają ocenę uczelni, uwzględniając różne jej wymiary. Oceny te rzadko jednak dokonywane są z perspektywy samych interesariuszy²⁵³, nie uwzględniają także znaczenia (wag) poszczególnych kryteriów oceny, istotnych z ich punktu widzenia. Zwykle dokonywane są z punktu widzenia kierownictwa uczelni i/lub podmiotów zewnętrznych (PKA, instytucje środowiskowe). Ocena zrównoważona uczelni wymaga bowiem identyfikacji potrzeb, istotnych z punktu widzenia wielu interesariuszy, które mogą być także różnorodne w zależności od szkoły wyższej²⁵⁴. Dlatego autor monografii uważa, że model oceny działalności szkoły wyższej powinien być dopasowany do uczelni i uwzględniać jej specyfikę oraz różnorodne potrzeby interesariuszy, zarówno tych oceniających, jak i ocenianych.

W niniejszej monografii autor przyjmuje definicję oceny działalności szkoły wyższej zaproponowaną przez E. Konarzewską-Gubałę. Przez pojęcie **zrównoważonej oceny działalności uczelni należy natomiast rozumieć ocenę przeprowadzoną w sposób możliwie kompleksowy (uwzględniający wiele różnych kryteriów oceny), z różnych perspektyw (tj. z perspektywy różnych interesariuszy, procesów), uwzględniającą potrzeby i oczekiwania związane z funkcjonowaniem szkoły wyższej różnych podmiotów (oceniających i ocenianych).**

Trudności związane z brakiem pełnej informacji o sposobie funkcjonowania organizacji, zdaniem autora monografii, mogą być jednym z podstawowych problemów

²⁵² Ocena szkoły wyższej powinna być dokonywana z punktu widzenia różnych interesariuszy z uwzględnieniem także jak największej liczby istotnych z ich perspektywy kryteriów oceny uczelni. Jak już wspomniano, we wstępie monografii, różni interesariusze, podmioty oceniające mogą mieć zróżnicowane potrzeby i oczekiwania względem szkoły wyższej, zasadne wydaje się zatem przeprowadzenie oceny uwzględniającej aspekt zrównoważenia, polegający na uwzględnieniu w procesie ewaluacji szkoły wyższej heterogenicznych, w tym także sprzecznych oczekiwań i potrzeb, a także wynikających z możliwości spełniania tych wymagań ograniczeń ze strony szkoły wyższej.

²⁵³ Przykładowo ocena struktury kadry dydaktycznej (jak np. w przypadku oceny dokonywanej przez PKA), z punktu jej widzenia może nie mieć żadnego znaczenia. Istotne są bowiem oczekiwania i potrzeby pracowników, które na podstawie zidentyfikowanych uprzednio kryteriów oceny ułatwią ewaluację uczelni z perspektywy pracownika dydaktycznego. Podobnie ocena komputerowych laboratoriów uczelni z punktu widzenia studenta może mieć mniejsze znaczenie niż dostęp do wykładowcy w trakcie trwania semestru.

²⁵⁴ Nawet w ramach jednej grupy interesariuszy, jaką są np. studenci, potrzeby i oczekiwania względem szkoły wyższej mogą być inne w zależności od rodzaju uczelni, kierunku, roku, trybu studiów itd.

zarządzania szkołą wyższą. W literaturze podkreśla się znaczenie zrównoważonego podejścia do oceny organizacji w zwiększeniu jej konkurencyjności. R. Kaplan i D. Norton, twórcy koncepcji strategicznej karty wyników (BSC)²⁵⁵, uważają, że ocena organizacji powinna być dokonywana w sposób kompleksowy, zrównoważony w ujęciu różnych kryteriów. Zrównoważone podejście do oceny efektywności procesów i działań zostało przedstawione także w innej monografii autora²⁵⁶.

W literaturze przedmiotu problem oceny działalności szkoły wyższej jest dobrze znany i różnorodny, co pokazują prezentowane wcześniej różnorodne modele oceny funkcjonowania uczelni. W literaturze przedmiotu podejmuje się także, w odezwaniu od aspektu wielu perspektyw, pojedyncze próby oceny działalności szkoły wyższej, gdzie przyjmuje się różne jej definicje²⁵⁷. W literaturze przedmiotu można spotkać się z wieloma przykładami powszechnie rozumianej oceny działalności szkoły wyższej, która zwykle dotyczy wybranych grup podmiotów oraz różnych kryteriów. Znane są przykłady zewnętrznej oceny w postaci rankingów uczelni²⁵⁸. Znane są również badania satysfakcji nauczyciela akademickiego z pracy, przeprowadzone przez T. Oshagbemi²⁵⁹, S.H. Chena, Ch.Ch. Yanga, J.Y. Shiau oraz H.H. Wanga²⁶⁰ czy C.L. Comma i D.F.X. Mathaisela²⁶¹. Również badania na temat satysfakcji studenta prezentują R. Ryńca i D. Kuchta²⁶² oraz L. Crumbley²⁶³,

²⁵⁵ Strategiczna karta wyników (Balanced Scorecard) jest metodą, która umożliwi umiejscowienie strategii w systemie zarządzania przedsiębiorstwem poprzez mechanizm pomiaru. Więcej patrz w: R.S. Kaplan, D.P. Norton, *Strategiczna Karta Wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, PWN, Warszawa 2001.

²⁵⁶ R. Ryńca, *Zrównoważona karta działania jako metoda pomiaru efektywności procesów i działań*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2009.

²⁵⁷ M. Komuda, M. Wasiuk, *Racjonalność wskaźników kosztochłonności kierunków studiów w świetle standardów kształcenia*, [w:] *Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, red. D. Dudycz, Z. Wilimowska, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2008; J. Mrowicka, *Audyt procesu inwestycyjnego na uczelni wyższej: kryteria i narzędzia pomiaru, efektywność procesu*, [w:] *Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, red. D. Dudycz, Z. Wilimowska, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2008; A. Klaus-Rosińska, *Rachunek kosztów działań – odpowiedź na zwiększone potrzeby polskich uczelni wyższych w zakresie informacji kosztowej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2008, nr 15.

²⁵⁸ Ranking Tygodnika „Wprost”; Ranking czasopisma „Perspektywy”.

²⁵⁹ T. Oshagbemi, *Job satisfaction and dissatisfaction in higher education*, *Education & Training*, 1997, Vol. 39, No. 8/9, s. 354–359.

²⁶⁰ S.H. Chen, Ch.Ch. Yang, J.Y. Shiau, H.H. Wang, *The development of an employee satisfaction model for higher education*, *TQM Magazine*, 2006, Vol. 18, No. 5, s. 489.

²⁶¹ C.L. Comm, D.F.X. Mathaisel, *Assesing employee satisfaction in service firm: an example in high education*, *The Journal of Business and Economic Studies*, Fairfield, Spring 2000, s. 43–53.

²⁶² R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at example of state and private universities*, Raport I23/2010/P-o53, Politechnika Wroclawska, Wrocław 2010.

²⁶³ L. Crumbley, B. Henry, S. Kratchman, *Students' perceptions of evaluation of college teaching*, *Quality Assurance in Education*, 2001, Vol. 9, No. 4, s. 202.

L. Langbein²⁶⁴, D. Perkins²⁶⁵. We wspomnianych badaniach autorzy proponują przeprowadzenie oceny szkoły wyższej opartej na zestawach kryteriów. Ocena ta nie ma jednak charakteru oceny kompleksowej, dokonywana jest zwykle z perspektywy wybranej grupy interesariuszy, a co za tym idzie nie uwzględnia także aspektu zrównoważenia.

We wspomnianych w literaturze przedmiotu badaniach poszczególne kryteria oceny agregowane są za pomocą wag. Wśród prowadzonych badań nie ma wszakże zgodności, co do ich doboru. Podkreślają to również S. Aldrige i J. Rowely²⁶⁶. Brak zgodności co do istotności poszczególnych kryteriów może powodować, iż w ramach jednej uczelni poszczególne jej wydziały, czy jednostki, mogą stosować zupełnie inną kategorię czynników oceny. Konieczne, zdaniem autora monografii, wydaje się wypełnienie tej luki przez usystematyzowanie występujących czynników w ramach podmiotów dokonujących oceny działalności szkoły wyższej. Niezbędne wydaje się także przeprowadzenie klasyfikacji dostępnych w literaturze przedmiotu czynników oceny dokonywanej przez różne podmioty oceniające.

Jak już wcześniej wspomniano, w literaturze przedmiotu znana jest metoda zrównoważonej karty wyników (ang. *Balanced Scorecard*, BSC), opracowana przez R. Kaplana oraz D.P. Nortona, umożliwia ona w ramach czterech perspektyw ocenę, w jakim stopniu przedsiębiorstwo realizuje swoje cele strategiczne. Idea wykorzystania zrównoważonej karty wydaje się uzasadniona. Ważna dla przedsiębiorstwa jest bowiem realizacja celów zarówno z punktu widzenia klienta (perspektywa klienta), właścicieli (perspektywa finansowa), pracowników (perspektywa wzrostu i uczenia się) oraz procesów zachodzących w firmie (perspektywa procesów). Metoda BSC wskazuje zakresy oraz inicjatywy, jakie należy podjąć, aby przedsiębiorstwo mogło realizować długofalową misję. Skoncentrowanie menedżerów przedsiębiorstwa wyłącznie na jednym obszarze, na przykład finansowym, mogłoby doprowadzić do zaniedbania pozostałych, które z perspektywy funkcjonowania przedsiębiorstwa na rynku są również niezmiernie istotne. Podobnie jak ocena przedsiębiorstwa, ocena działalności szkoły wyższej również powinna być dokonywana na podstawie różnych kryteriów czy perspektyw. Autor monografii uważa, że wykorzystanie idei BSC, to jest oceny z punktu widzenia różnych perspektyw w przypadku organizacji, jakimi są szkoły wyższe mogłoby przyczynić się w konsekwencji do poprawy ich funkcjonowania²⁶⁷. Stanowiłoby także cenne narzędzie

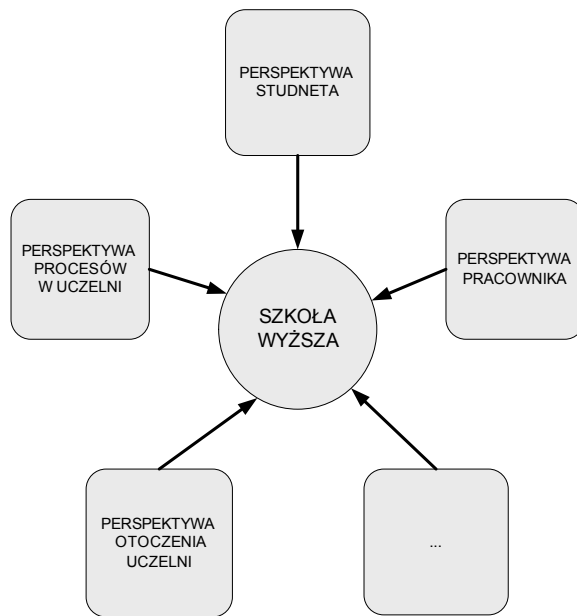
²⁶⁴ L. Langbein, *Management by results: Student evaluation of faculty teaching and the mis-measurement of performance*, Economics of Education Review, 2008, Vol. 27, No. 4, s. 417–28.

²⁶⁵ D. Perkins, D. Gueri, J. Schleh, *Effect of grading standards information, assigned grade, and grade discrepancies on student evaluations*, Psychological reports, Vol. 66, s. 635–642.

²⁶⁶ S. Aldridge, J. Rowley, *Measuring customer satisfaction in higher education*, Quality Assurance in Education, 1998, Vol. 6, No. 4, s. 198–199.

²⁶⁷ Autor ma świadomość, iż zrównoważona karta wyników nie jest doskonałą metodą. W literaturze przedmiotu znane są głosy krytycznej oceny jej zastosowania oraz trudności związane z jej implementacją (patrz m.in. C. Hannabarger, R. Buchman, P. Economy, *Balanced Scorecard Strategy for Dummies*, Wiley Publishing INc., Indianapolis 2007; J. Kornosz, *Przyczyny niepowodzeń we wdrożeniu Balanced Scorecard*, Controlling i Rachunkowość Zarządca, nr 7, 2008). Główne przyczyny niepowodzeń we

w rękach zarządzających uczelnią, umożliwiłoby bowiem wskazanie obszarów, w których należałoby podjąć działania usprawniające. O ile w zamierzeniu R. Kaplana i D.P. Nortona zrównoważona karta wyników jest metodą wykorzystywaną w zakresie zarządzania strategicznego, o tyle sama idea zrównoważonego pomiaru może mieć także zastosowanie w obszarze zarządzania operacyjnego. Przykład takiego zastosowania zaprezentowano w R. Ryńca²⁶⁸. W niniejszej monografii przedstawiono natomiast metody oceny działalności szkoły wyższej, które umożliwiłyby ocenę uczelni w sposób zrównoważony, czyli różnych perspektyw i podmiotów oceniających, uwzględniających różnorodne potrzeby i oczekiwania interesariuszy. Zaproponowane metody zrównoważonej oceny działalności uczelni zdaniem autora mogłyby przyczynić się w konsekwencji do poprawy funkcjonowania uczelni.



Rys. 10. Perspektywy oceny działalności szkoły wyższej.

Źródło: opracowanie własne

wdrożeniu BSC związane są z rozwojem (tj. błędy związane z wprowadzeniem innowacji technologicznych), z procesami wewnętrznymi (dotyczą w szczególności zarządzania i funkcjonowania organizacji) oraz z zasobami ludzkimi, [w:] M. Nair, *Essentials of Balanced Scorecard*, John Wilney & Sons, Inc., Hoboken 2004, s. 207. Autor monografii jest świadomy także trudności jej implementacji w szkole wyższej. Należy bowiem wziąć pod uwagę specyfikę organizacji, konieczność uwzględnienia większej liczby perspektyw (oraz innego ich znaczenia w uczelni), często większych niż w przypadku przedsiębiorstw trudności z dostępem do informacji zarządczej.

²⁶⁸ R. Ryńca, *Zrównoważona karta działania jako metoda pomiaru efektywności procesów i działań*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2009.

Jak pokazano na rysunku 10, ocena działalności szkoły wyższej może mieć charakter wielowymiarowy. Może być dokonywana zarówno przez studentów, pracowników czy podmioty otoczenia zewnętrznego uczelni²⁶⁹. Proponowane, uniwersalne podejście do oceny organizacji z punktu widzenia różnych klientów jest zgodne z założeniami J. Juran, według którego potrzeby i oczekiwania klienta (zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego) powinny być dla organizacji najważniejsze²⁷⁰. Autor monografii ma świadomość, iż różni interesariusze szkoły wyższej mogą mieć większe lub mniejsze znaczenie w ocenie działalności uczelni. Mając na uwadze, iż polskie szkoły wyższe funkcjonują w warunkach rynkowych, jednym z ważniejszych klientów uczelni powinien być student. O ile uczelnie niepubliczne koncentrują się na zaspokajaniu powszechnie rozumianych potrzeb studentów, o tyle uczelnie, finansowane ze środków publicznych, przykładają z natury mniejszą wagę do interesariusza, jakim jest student, traktując go jako jednego z wielu klientów szkoły wyższej. Biorąc pod uwagę niekorzystną relację między popytem a podażą na rynku usług edukacyjnych oraz fakt, iż „za studentem idą pieniądze”, należy spodziewać się zmiany orientacji szkół wyższych, szczególnie tych, których wydziały oferują mało popularne kierunki studiów i które ze względu na niewielkie zainteresowanie w dłuższej perspektywie mogą być zagrożone likwidacją.

Z punktu widzenia studenta należałoby w szczególności zwrócić uwagę na czynniki oceny uczelni w ramach takich obszarów jak: proces dydaktyczny, infrastruktura uczelni, administracja, postrzeganie uczelni (prestiz) czy perspektywy zawodowe po ukończeniu szkoły wyższej.

Ważnym interesariuszem są także pracownicy szkoły wyższej, to bowiem od nich w dużym stopniu zależeć będzie jakość dydaktyki oraz prowadzonych badań naukowych. Ocena działalności szkoły wyższej przez pracowników uczelni powinna być oparta na takich czynnikach, jak na przykład: polityka płacowa, warunki pracy czy infrastruktura uczelni.

Ocena działalności uczelni może być także dokonywana z perspektywy skuteczności realizowanych procesów w szkole wyższej. W ramach oceny działalności uczelni z perspektywy procesów uczelni, powinno się oceniać realizowane w szkole wyższej projekty badawcze. Ocena ta powinna być dokonywana zarówno przez kierownictwo uczelni, pracowników oraz instytucje zewnętrzne finansujące badania.

Przy ocenie z punktu widzenia klienta zewnętrznego szkoły wyższej (perspektywa otoczenia uczelni) powinno się skoncentrować uwagę na takich czynnikach dotyczących podmiotów takich, jak: pracodawcy, absolwenci, kandydaci na studia. Uzasad-

²⁶⁹ T. Wawak w swojej monografii wskazuje różnych interesariuszy uczelni, takich jak: organy państwowe i samorządowe, właściciele uczelni, studenci, zarządzający uczelnią oraz zarządzani, przyszli pracodawcy studentów. Więcej patrz w: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 406.

²⁷⁰ J. Zymonik, Z. Zymonik, *Total Quality Management*, [w:] M. Hopej, Z. Kral (red.), *Współczesne metody zarządzania w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2011, s. 144.

niona jest także ocena uczelni z perspektywy instytucji finansujących i opiniotwórczych, na przykład Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Narodowego Centrum Nauki, Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, Polskiej (dawniej Państwowej) Komisji Akredytacyjnej, czy Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów.

Jak już wcześniej wspomniano, ocena działalności uczelni powinna być dokonywana z punktu widzenia różnych interesariuszy. Nie bez znaczenia może mieć perspektywa właścicieli szkoły wyższej, która w niniejszej monografii nie została przedstawiona. Autor monografii jest świadomy, iż znaczenie poszczególnych interesariuszy może być różne w zależności od rodzaju uczelni. Zadaniem autora było wskazanie uniwersalnego podejścia do oceny działalności uczelni, których wybór perspektyw oceny byłby uzależniony od rodzaju uczelni oraz potrzeb decyzyjnych kierownictwa.

W dalszej części monografii przedstawiono model zrównoważonej oceny szkoły wyższej, który umożliwiłby dokonanie oceny uczelni z perspektywy różnych interesariuszy, w sposób zrównoważony, biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny. W rozdziale wyjaśniono także w sposób bardziej szczegółowy istotę zrównoważonej oceny szkoły wyższej.

1.6. Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej

Jak już wcześniej wspomniano, ocena działalności szkoły wyższej powinna być dokonywana w sposób kompleksowy i zrównoważony, uwzględniając wiele różnych kryteriów oceny oraz podmiotów oceniających (studentów, pracowników, podmiotów otoczenia zewnętrznego uczelni czy realizowanych w szkole wyższej procesów). Dalsze rozważania autora monografii koncentrować się będą wokół wspomnianych interesariuszy uczelni. Autor przedstawi potrzebę uwzględnienia w procesie oceny działalności uczelni potrzeb różnych jej podmiotów, a także kryteria oraz czynniki oceny, jakie mogą mieć znaczenie z punktu widzenia różnych interesariuszy. W rozdziale tym przedstawiono model zrównoważonej oceny szkoły wyższej. Jak już wspomniano, ocena działalności uczelni, o którym mowa w niniejszej monografii, powinna być rozpatrywana różnorodnie. Po pierwsze kierownictwo uczelni powinno dokonywać jej oceny w sposób możliwie kompleksowy z różnych perspektyw, oraz podmiotów oceniających, uwzględniając możliwie największą liczbę istotnych z punktu widzenia różnych interesariuszy kryteriów oceny. Po drugie w ramach podejmowanych przez władze uczelni działań zarządczych zasadne zdaniem autora jest wykorzystanie zrównoważonego podejścia w zakresie podejmowanych działań, w ramach których możliwe byłoby uwzględnienie potrzeb i oczekiwań różnych podmiotów uczelni. Jak już wspomniano, w procesie podejmowania decyzji kierownictwo uczelni może zetknąć się z problemem decyzyjnym, który dotyczy wyboru działań oraz ich stopnia, aby oczekiwania różnych podmiotów mogłyby być zaspokojone w sposób możliwie najlepszy/największy. Pomocne w omawianym zakresie może być wykorzystanie propo-

nowanego modelu zrównoważonej oceny szkoły wyższej. Podejmując działania zarządcze, kierownictwo powinno analizować ich wpływ, dokonując oceny działalności uczelni (wykorzystując kryteria i czynniki oceny, metody i narzędzia, o których mowa będzie w dalszej części niniejszej monografii).

Zaproponowany model mógłby stanowić pomocne narzędzie w rękach menedżerów uczelni, wskazywałby bowiem, jakie należy podjąć działania usprawniające w celu poprawy obecnego stanu oraz jaki jest stopień wpływu tych działań na wyniki osiągnięte w szkole wyższej. Realizowane działanie usprawniające może bowiem w różnym stopniu wpływać na ocenę szkoły wyższej. Na przykład poprawa warunków pracy pracowników może mieć pozytywny wpływ na jakość procesu dydaktycznego czy prowadzonych badań naukowych. Może mieć jednak negatywny wpływ na ocenę rentowności wydziału przez kierownictwo uczelni. Podobnie, chcąc poprawić infrastrukturę dydaktyczną na wydziale, która w oczach studentów będzie oceniana lepiej, niezbędne mogą się okazać kosztowne działania (remont sal wykładowych, zakup sprzętu komputerowego do laboratoriów itp.), które przyczynią się w konsekwencji do pogorszenia rentowności wydziału. Zwiększenie liczby studentów w grupie zajęciowej może mieć wpływ na poprawę rentowności wydziału (niższe koszty procesu dydaktycznego), ale wpływać negatywnie na zadowolenie studentów. Również w ramach poszczególnych podmiotów oceniających różne kwestie mogą mieć większe lub mniejsze znaczenie (wagę). Przykładowo dla studentów, infrastruktura sal dydaktycznych może mieć mniejsze znaczenie niż wyposażenie biblioteki. Podobnie dla kierownictwa rentowność wydziału może okazać się ważniejsza niż rozwój pracowników²⁷¹. Kierownictwo uczelni powinno zatem podejmować działania usprawniające w sposób zrównoważony, tak aby zaspokoić potrzeby i oczekiwania różnych podmiotów w sposób możliwie najlepszy, zgodnie z obowiązującym w danej uczelni modelem zrównoważonej oceny działalności szkoły wyższej.

Tabela 9. Model zrównoważonej oceny działalności szkoły wyższej

Ocena zadowolenia z kryterium K_j	Waga kryterium oceny	Działania usprawniające				
		D_1	D_2	D_3	...	D_i
k_1	W_1	% t_{11}	% t_{21}	% t_{31}	...	% t_{i1}
k_2	W_2	% t_{12}	% t_{22}	% t_{32}	...	% t_{i2}
k_3	W_3	% t_{13}	% t_{23}	% t_{33}	...	% t_{i3}
k_4	W_4	% t_{14}	% t_{24}	% t_{34}	...	% t_{i4}
...
k_j	W_j	% t_{1j}	% t_{2j}	% t_{3j}	...	% t_{ij}
Koszt działania usprawniającego		C_1	C_2	C_3	...	C_i

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 2014, nr 4, s. 11–23.

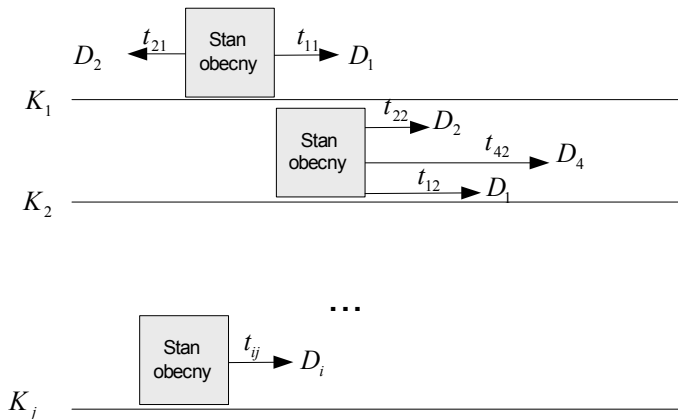
²⁷¹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 2014, nr 4, s. 11–23.

Przedstawiony w tabeli 9 model zrównoważonej oceny działalności szkoły wyższej zakłada, iż działania usprawniające D_i z różną siłą t_{ij} wpływają na ocenę zadowolenia z kryterium K_j . Wybrane kryteria oceny K_j , gdzie: $j = 1, 2, \dots, m$, mogą także mieć różną wagę W_j dla podmiotów oceniających. Kierownictwo szkoły wyższej powinno dążyć do sytuacji, w której oceniane kryteria przyjmują wysokie wartości. Powinno zatem podejmować działania usprawniające D_i (gdzie $i = 1, 2, \dots, n$), w zakresie poprawy stanu bieżącego. Mając na uwadze fakt, iż wprowadzenie działań usprawniających D_i związane jest z poniesieniem nakładów C_i , proponowany model przyjmuje postać

$$\sum_{i=1}^n C_i d_i \leq B \quad (1)$$

gdzie C_i jest kosztem i -tego działania, B – wielkość budżetu na działania usprawniające, d_i – zmienna decyzyjna w postaci wprowadzenia lub odrzucenia działania usprawniającego D_i , gdzie $d_i \in [0, 1]$ ²⁷².

Jak już wcześniej wspomniano, działania usprawniające D_i mogą w różnym stopniu t_{ij} wpływać na K_j , co pokazano na rysunku 11.



Rys. 11. Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Ryńca, D. Kuchta, *Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 2014, nr 4, s. 11–23

Przykładowo działanie D_1 (które może okazać się bardzo istotne z punktu widzenia na przykład pracownika) umożliwiłoby poprawę stanu K_1 o t_{11} oraz stan K_2 (istotne np. z punktu widzenia studenta) o t_{12} . Realizacja działania usprawniającego D_2 umożliwiłoby znacząco poprawę K_2 o t_{22} , ale wpłynęłoby na pogorszenie K_1 o $-t_{21}$. Poziom

²⁷² Ibid.

wpływu t_{ij} opierał się na opinii ekspertów. Opinie ekspertów byłyby oparte na metodzie delfickiej (panel ekspertów)²⁷³. Niezmiernie ważne zatem wydaje się podejmowanie działań w sposób zrównoważony, który w pewnym stopniu zaspokoiłby potrzeby różnych podmiotów w sposób możliwie jak największy w ramach możliwości organizacyjno-finansowych uczelni. Uczelnia zatem powinna dążyć do sytuacji:

$$\sum_{j=1}^m \left(k_j + \sum_{i=1}^n d_i * t_{ij} \right) * W_j \rightarrow \max \quad (2)$$

gdzie: k_j – ocena zadowolenia podmiotu oceniającego z j -tego kryterium, d_i – zmienna decyzyjna w postaci wprowadzenia lub odrzucenia działania usprawniającego D_i , gdzie d_j [0, 1], t_{ij} – siła wpływu z wprowadzenia działania usprawniającego D_i na zadowolenie z kryterium k_j , W_j – stała informująca o wadze kryterium k_j ²⁷⁴.

W rozdziale 6.3.2 niniejszej monografii przedstawiono między innymi jeden z przykładów wykorzystania proponowanego modelu w szkole wyższej, jakim jest propozycja wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających.

W tabeli 10 przedstawiono mocne i słabe strony związane z wykorzystaniem modelu zrównoważonej oceny szkoły wyższej.

Tabela 10. Mocne i słabe strony wykorzystania modelu oceny działalności szkoły wyższej

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – Wskazuje, jakie należy podjąć działania usprawniające w celu poprawy obecnego stanu w uczelni – Ocenia, jaki jest stopień wpływu działań usprawniających na wyniki osiągnięte w szkole wyższej – Ocenia uczelnię w sposób zrównoważony, uwzględniając szereg różnych kryteriów oceny (które mogą mieć różne znaczenie dla oceniających) oraz podmioty oceniające – Wybór działań w sposób najbardziej optymalny, przy których zadowolenie z realizacji działań będzie największe – Wybór optymalnego rozwiązania z występującymi ograniczeniami finansowymi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Może być czasochłonna w zastosowaniu – Wymaga znajomości wykorzystania pakietu STORM lub innego programu w celu dokonania obliczeń – Może wymagać znajomości preferencji decydentów – Wymaga znajomości kosztów działań usprawniających (ABC)

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazano w tabeli 10, proponowany model może mieć duże zastosowanie w zarządzaniu szkołą wyższą. Wskazuje bowiem, jakie należy podjąć działania usprawniające w celu poprawy obecnego stanu w uczelni. Dostarcza także informacji,

²⁷³ Więcej patrz w: R. Ryńca, D. Kuchta, *Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 2014, nr 4.

²⁷⁴ Ibid.

jaki jest stopień wpływu działań usprawniających na wyniki osiągnięte w szkole wyższej. Umożliwia dokonanie optymalnego wyboru działań doskonalących, biorąc pod uwagę jak największe zadowolenie podmiotów oceniających oraz dostępne nakłady finansowe na usprawnienia, jakimi dysponuje uczelnia. Może być także przydatny w procesie podejmowania decyzji, czy przy nieznacznym zwiększeniu nakładów na usprawnienia, możliwe jest zwiększenie liczby działań usprawniających oraz podniesienie w jak najlepszy sposób zadowolenia podmiotów oceniających uczelnię.

Słabą stroną związaną z wykorzystaniem proponowanego modelu jest konieczność dostępu do informacji w zakresie preferencji decydentów, co wymaga przeprowadzenia czasochłonnych badań oraz okresowej aktualizacji otrzymanych wyników. Zastosowanie modelu wymaga identyfikacji działań usprawniających oraz w celu kalkulacji kosztów tych działań, zastosowania metody – rachunku kosztów działań. Niezbędna jest także wiedza menedżerów z zakresu wykorzystania oprogramowania, niezbędnego do dokonania stosownych obliczeń.

2. Perspektywa studenta

Jak wspomniano wcześniej, zmiany zachodzące na rynku usług edukacyjnych wymuszają potrzebę dostosowania uczelni do nowych warunków otoczenia. Jedną z tych potrzeb jest podejmowanie działań umożliwiających zwiększenie zadowolenia studentów ze studiowania na wybranej uczelni, co w konsekwencji powinno przyczynić się do poprawy pozycji uczelni na rynku. W niniejszym rozdziale przedstawiono studia literaturowe, których celem była próba usystematyzowania czynników satysfakcji studenta ze szkoły wyższej. Zaproponowano obszary klasyfikacji czynników satysfakcji oraz pokazano także model satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągane przez szkołę wyższą.

2.1. Orientacja na studenta koniecznością w zarządzaniu szkołą wyższą

Coraz większa konkurencja na rynku usług edukacyjnych sprawia, iż wiele uczelni stanęło przed potrzebą zmian. Spora część kierownictwa szkoły wyższej zauważyła potrzebę marketingowego zarządzania organizacją i zwrócenia uwagi na zaspokojenie oczekiwań powszechnie rozumianego klienta.

W literaturze przedmiotu można spotkać się z różnymi kategoriami klientów uczelni²⁷⁵. Znana jest klasyfikacja M. Alvareza i S. Rodrígueza, którzy widzą potrzebę skoncentrowania uwagi zarządzających uczelnią nie tylko na potrzebach klientów wewnętrznych, takich jak pracownik uczelni czy student, ale także na klientach zewnętrznych, przez których należy rozumieć ogólnie pojęte społeczeństwo (pracodawców, absolwentów)²⁷⁶.

²⁷⁵ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 123, Wrocław 2010, s. 458.

²⁷⁶ M. Alvarez, S. Rodríguez, *La calidad total en la universidad: podemos hablar de clientes?*, Boletín de Estudios Económicos, 1997, Vol. LII, No. 161, s. 333–352.

W literaturze przedmiotu szczególną uwagę przywiązuje się do klienta, jakim jest student²⁷⁷. Jest on bowiem dla wielu uczelni podstawowym źródłem dochodów, dlatego wiele szkół wyższych podejmuje działania, dzięki którym możliwe będzie dopasowanie oferty edukacyjnej do ciągle zmieniających się potrzeb studenta. Działania takie koncentrują się zwykle na oferowaniu nowych kierunków studiów – zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy, wzbogaceniu oferty dydaktycznej o nowe kursy i szkolenia²⁷⁸. Wiele uczelni prowadzi także systematyczne badania nt. satysfakcji swoich klientów, wiedząc, że potrzeba podnoszenia zadowolenia ze studiów może być istotnym czynnikiem w walce z konkurencją. Badania te przeprowadzane są najczęściej w formie kwestionariusza ankietowego i dotyczą oceny poszczególnych czynników satysfakcji. W literaturze przedmiotu, wśród autorów tematu nie ma zgodności, co do wagi wybranych czynników nad innymi. Wybór czynników w dużym stopniu uzależniony jest od specyfiki organizacji oraz otoczenia, w jakim funkcjonuje uczelnia²⁷⁹. Zbliżone stanowisko prezentują S. Aldrige i J. Rowley, którzy uważają, iż nawet w ramach jednej organizacji, jaką jest szkoła wyższa poszczególne jej komórki organizacyjne, takie jak wydziały czy instytuty, mogą stosować zupełnie inną kategorię czynników oceny²⁸⁰. Brak jednolitych czynników oceny wynikać może także z różnych potrzeb odbiorców informacji ewaluacji²⁸¹. Zdaniem autora monografii potrzeba oceny czynników satysfakcji studenta stanowi niezmiernie ważny aspekt prawidłowego zarządzania uczelnia. Wskazuje bowiem obszary, które wymagają podjęcia działań usprawniających.

Jak podkreśla J. Rowley, przeprowadzona ewaluacja zadowolenia studenta może dostarczyć opinii studentów na temat funkcjonowania uczelni. Umożliwia także refleksję studentów na temat realizowanego w danej uczelni procesu dydaktycznego. Może także wskazać, iż opinie studentów stanowią cenne informacje, które są uwzględniane podczas planowania potencjalnych usprawnień²⁸².

Obecnie można zauważyć tendencję, iż wiele uczelni, szczególnie tych, gdzie studia mają charakter odpłatny, przegrywa wyścig w pozyskiwaniu kandydatów na stu-

²⁷⁷ E. Sallis, *Total Quality Management in Education*, Kogan Page, London 1993; N.Y.M. Siu, R.M.S. Wilson, *Modelling market orientation: an application in the education sector*, *Journal of Marketing Management*, 1998, Vol. 14, s. 293–323.

²⁷⁸ M. Navaro, M. Pedraja, I. Torres, *A New management element for universities: satisfaction with the offered courses*, *International Journal of Educational Management*, 19(6), s. 506.

²⁷⁹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Niepłowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 123, Wrocław 2010, s. 458.

²⁸⁰ S. Aldridge, J. Rowley, *Measuring customer satisfaction in higher education*, *Quality Assurance in Education*, 1998, Vol. 6, No. 4, s. 198–199.

²⁸¹ M. Nware, M. Ndirangu, *An Improvement in instructional quality: can evaluation of teaching effectiveness make a difference?*, *Quality Assurance in Education*, 2005, Vol. 13, No. 3, s. 184.

²⁸² J. Rowley, *Designing student feedback questionnaires*, *Quality Assurance in Education*, 2003, Vol. 11, No. 3, s. 252.

dia. T. Jones i W. Sasser uważają, iż kierownictwo uczelni powinno zwracać szczególną uwagę na potrzeby studentów oraz ich zadowolenie z wyboru szkoły wyższej²⁸³. W literaturze przedmiotu znane są badania, które pokazują związek między satysfakcją studenta a przywiązaniem do wybranej uczelni. Przykładem są prace P.G. Pattersona, które pokazują wpływ zadowolenia na wybór studiów podyplomowych, szkoleń oraz kursów doszkalających²⁸⁴. „...Kierownictwu szkoły wyższej powinno zatem szczególnie zależeć na przywiązaniu do wybranej uczelni swoich „klientów”, którzy, jak już wspomniano stanowią ważne źródło przychodów oraz źródłem kształtowania opinii szkoły w społeczeństwie”²⁸⁵. Odpowiednio przeprowadzona ocena zadowolenia czynników satysfakcji umożliwiłaby opracowanie metody pomiaru efektywności szkół wyższych uwzględniających oczekiwania zarówno klientów, jakim jest student, jak i pracowników szkoły wyższej²⁸⁶.

Autor niniejszej monografii uważa, iż orientacja uczelni na studenta może stanowić ważny element w budowaniu przewagi konkurencyjnej uczelni. Autor jest także świadomy, że w przypadku uczelni publicznych działania te mogą okazać się o wiele trudniejsze niż przypadku pozostałych uczelni. Trudności, o których mowa, mogą wynikać zarówno z szeroko pojętej kultury organizacyjnej, jak i faktu, iż w uczelniach publicznych „główny strumień finansowania” nie pochodzi bezpośrednio od studenta. Zamiarem autora było przybliżenie przydatności zaproponowanych narzędzi w praktyce organizacji każdego typu szkół wyższych, stąd przyjęto założenie, iż kluczowym beneficjentem uczelni jest student.

2.2. Obszary oraz czynniki mające wpływ na satysfakcję studenta

W literaturze przedmiotu występuje wiele czynników satysfakcji studenta. Niektóre z nich są prezentowane w sposób zbiorczy, inne zaś pogrupowane są w obszary tematyczne. Przykładowo B. Gray wyodrębnia obszar związany z reputacją uczelni, działalnością naukowo-badawczą, perspektywą absolwenta czy jakością prowadzo-

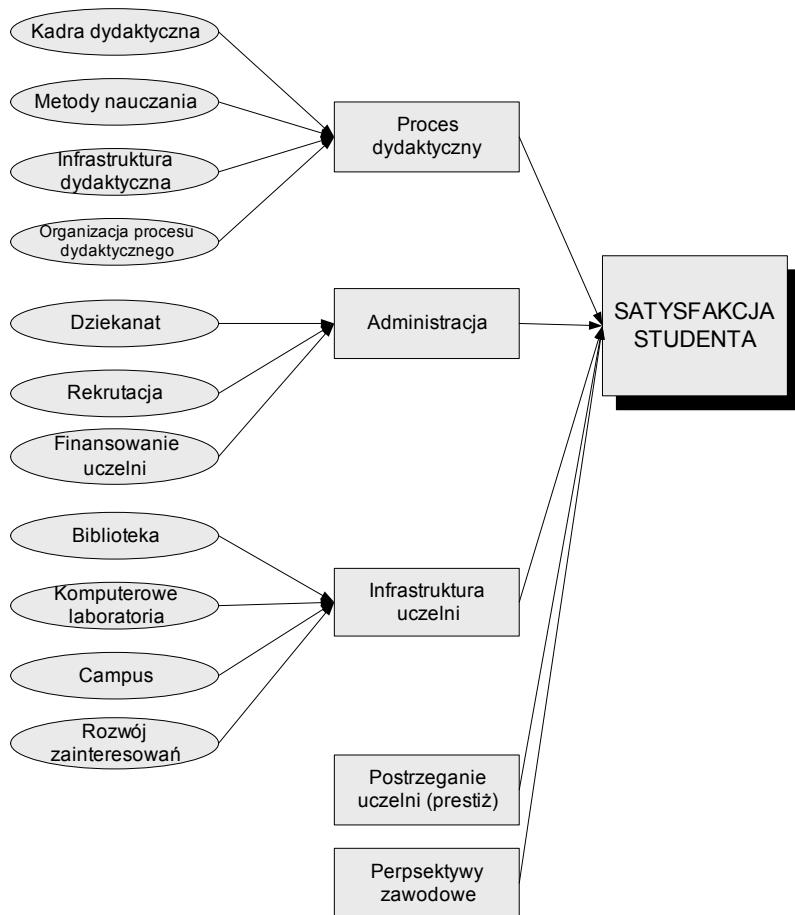
²⁸³ T. Jones, W.E. Sasser, Jr, *Why satisfied customers defect?*, Harvard Business Review, 1995, November–December, s. 88–99.

²⁸⁴ P.G. Patterson, R.A. Spreng, *Modeling the relationship between perceived value, satisfaction and repurchase intentions in a business-to-business service context: an empirical examination*, International Journal of Service Industry Management, 1997, Vol. 8, No. 5, s. 414–434.

²⁸⁵ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Niepłowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 123, Wrocław 2010, s. 459.

²⁸⁶ Ibid.

nych kursów²⁸⁷. S. Aldrige i J. Rowely wyodrębniają natomiast dwie grupy luźno powiązanych ze sobą obszarów, z których pierwszy związany jest z oceną procesu dydaktycznego, drugi natomiast z oceną satysfakcji studenta²⁸⁸.



Rys. 12. Obszary ewaluacji istotne z punktu widzenia satysfakcji studenta.

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 460

²⁸⁷ B.J. Gray, K.S. Fam, V.A. Llanes, *Branding universities in Asia markets*, *Journal of Product and Brand Management*, 2003, Vol. 12, No. 2, s. 108–120.

²⁸⁸ S.Aldridge, J. Rowley, *Measuring customer satisfaction in higher education*, *Quality Assurance in Education*, 1998, Vol. 6, No. 4, s. 198; R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 123, Wrocław 2010, s. 460.

Na rysunku 12 zaprezentowano propozycję ewaluacji obszarów uczelni z punktu widzenia satysfakcji studenta.

Obszary ewaluacji powinny dotyczyć procesu dydaktycznego, w szczególności wykładowców, stosowanych metod nauczania, posiadanej infrastruktury dydaktycznej oraz organizacji procesu dydaktycznego. Ocena administracji szkoły wyższej powinna uwzględniać obszar, jakim jest dziekanat uczelni, sposób rekrutacji kandydatów na studia, a także sposoby finansowania nauki przez studenta²⁸⁹.

Ważnym obszarem, który może mieć wpływ na zadowolenie studentów jest infrastruktura dydaktyczna uczelni. Powinna dotyczyć w szczególności oceny biblioteki, komputerowych laboratoriów, kampusu oraz możliwości rozwoju własnych zainteresowań podczas studiów. Zaproponowane na rysunku 12 obszary stanowią uzupełnienie propozycji M. Navaroo „...według którego sposób przekazywania wiedzy (metody nauki), administracja uczelni wraz z zapleczem osobowym, posiadana infrastruktura oraz dostęp do uczelni (rekrutacja) mają znaczący wpływ na zadowolenie studentów...”²⁹⁰.

W tabeli 11 pokazano dostępne w literaturze przedmiotu czynniki satysfakcji studenta z kadry dydaktycznej.

Ocena procesu dydaktycznego powinna stanowić ważny element wyboru uczelni przez kandydata na studia. Nie można bowiem zapominać, że dzięki odpowiedniemu poziomowi kształcenia student zdobywa wiedzę i nabywa umiejętności, które w dużym stopniu będą decydować w przyszłości o jego karierze zawodowej. Ważna wydaje się zatem zarówno ocena wykładowcy oraz wykorzystywane metody nauczania. Wykładowca stanowi także ogniwo, które łączy studenta z wybraną przez niego uczelnią. Nastawienie wykładowcy do uczestnika kursu, jego umiejętności i sposób przekazywania wiedzy będzie miało wpływ na ocenę całościową uczelni. Coraz więcej studentów oczekuje bowiem nie tylko dużego zaangażowania wykładowcy w prowadzenie kursu, ale także praktycznego podejścia do prezentowanych zagadnień, życzliwego nastawienia, które przejawiać się może przez przyjazną atmosferę, pomoc w rozwiązywaniu trudnych problemów dotyczących omawianych zagadnień. Badania D.K. Banweta i B. Datta pokazują, iż studenci chętniej wybierają kursy, które prowadzone są przez lubianych wykładowców. Szczególne duże znaczenie ma wiedza prowadzącego, dostęp do materiałów wykładowych oraz zdobyte w trakcie realizacji kursu umiejętności²⁹¹. Podobnie pokazują badania L. Crumbleya i in., z których wynika, że sprawiedliwy system oceny studentów, sposób nauczania, umiejętności zapre-

²⁸⁹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Niepłowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 123, Wrocław 2010, s. 461.

²⁹⁰ M. Navaroo, M. Pedraja, I. Torres, *A New management element for universities: satisfaction with the offered courses*, *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505–526 s. 511.

²⁹¹ D.K. Banwet, B. Datta, *A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions*, *Work Study*, 2003, Vol. 52, No. 5, s. 234–243.

zentowania posiadanej wiedzy oraz entuzjastyczne nastawienie prowadzącego ma wpływ na zadowolenie studenta²⁹².

Tabela 11. Czynniki satysfakcji studenta z kadry dydaktycznej

Czynniki satysfakcji – kadra dydaktyczna	
UMIEJĘTNOŚCI I KWALIFIKACJE	<ul style="list-style-type: none"> – przyjazny sposób prezentacji wiedzy – zaangażowanie wykładowcy w pracę ze studentami – odpowiednie proporcje między praktyką a teorią – przejrzysty sposób omówienia zagadnień – przygotowanie materiałów dydaktycznych, skryptów i konspektów zajęć – tytuł/stopień naukowy – doświadczenie w dydaktyce oraz w prowadzonych badaniach naukowych – właściwy sposób prowadzenia zajęć dostosowany do potrzeb studentów – dobre przygotowanie do zajęć – logiczne przedstawienie faktów – umiejętność motywowania studentów – wykorzystanie środków audiowizualnych np. projektor, video lub aparatury badawczej – umiejętność dokonywania podsumowania na wykładzie
NASTAWIENIE DO STUDENTA	<ul style="list-style-type: none"> – duże wsparcie w trakcie studiów (pomoc merytoryczna w trakcie prowadzonych zajęć itp.) – poziom stawianych wymagań (np. poziom trudności kursu. Czynnikiem ten może być różnie oceniany w zależności od grupy studentów. Jedni będą cenić wysoki poziom wymagań, dla innych ważna będzie natomiast łatwość zaliczenia kursu) – dyscyplina na zajęciach (panowanie nad grupą studentów oraz przebiegiem prowadzonych zajęć) – poziom trudności w zaliczeniu kursu – uprzejmość wykładowcy – pozytywne nastawienie w trakcie zajęć – atmosfera zachęcająca do nauki – punktualność wykładowcy – przyjazne, tolerancyjne, nastawienie do studenta – sprawiedliwy system ocen – poczucie humoru
INNE	<ul style="list-style-type: none"> – zadawanie kłopotliwych pytań – dostęp do materiałów wykładowych na stronie WWW wykładowcy

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Niepłowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 462.

²⁹² L. Crumbley, B. Henry, S. Kratchman, *Students perceptions of evaluation of college teaching*, *Quality Assurance in Education*, Vol. 9, No. 4, 2001, s. 202; R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Niepłowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 462.

W literaturze przedmiotu wskazywane są pewne niebezpieczeństwa związane z oceną wykładowcy przez studenta. Badania przeprowadzone między innymi przez autora monografii pokazują, że ponad 55% studentów podczas oceny wykładowcy bierze pod uwagę łatwość zaliczenia kursu²⁹³. Z badań D. Perkinsa wynika, iż jeśli ocena z egzaminu była zgodna z oczekiwaniami studenta, nauczyciel był oceniany łagodnie²⁹⁴. Wyniki badań L. Crumbleya pokazują natomiast, iż 42% studentów negatywnie ocenia zbyt wymagających wykładowców. Negatywna ocena dotyczy także przypadków zadawania trudnych zadań domowych oraz stawiania wysokich wymagań zaliczeniowych²⁹⁵. Podobne spostrzeżenia prezentuje L. Langbein²⁹⁶. Jak wskazuje T. Wawak, ocenianie studentów powinno być zgodne z przyjętymi standardami zawartymi w raporcie „Standardy i wskaźniki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”²⁹⁷.

Ze względu na to, że wiele szkół wyższych dokonuje systematycznych ocen swoich pracowników przez studentów, istnieje szeroka krytyka tej formy ewaluacji pracowników. Badania T. Lina wskazują, iż studenci większą wagę przywiązują do otrzymanych ocen niż do sposobu przekazywania wiedzy²⁹⁸. D. Crumbley wskazuje główne niebezpieczeństwa oceny wykładowcy przez studenta, która może powodować obniżenie stawianych wymagań, jak i poziomu trudności w zaliczeniu kursu. Może przyczynić się także do obniżenia zakresu materiału wykładowego oraz standardów nauczania. Autor podkreśla, iż ocena wykładowcy przez studenta może także pogorszyć komfort prowadzonych zajęć oraz samej pracy, wywołać stres wynikający z obniżenia pensji, wypowiedzenia umowy (w przypadku silnego powiązania oceny wykładowcy przez studenta z systemem wynagrodzeń pracownika), a także wpłynąć na obniżenie samooceny pracownika naukowo-dydaktycznego. Może także spowodować, iż uwzględnione zostaną oczekiwania studentów, takich jak: przykładowe pytania na egzaminie, łatwy egzamin, brak zachęcania studentów do twórczego myślenia, unikanie kumulacji egzaminów w ciągu dnia, robienie dodatkowych przerw w trakcie za-

²⁹³ D. Kuchta, R. Ryńca, *Ocena czynników satysfakcji studentów na przykładzie państwowej i prywatnych uczelni*, Współczesna Ekonomia, 2/2010.

²⁹⁴ D. Perkins, D. Gueri, J. Schleh, *Effect of grading standards information, assigned grade, and grade discrepancies on student evaluations*, Psychological reports, 2001, Vol. 66, s. 635–642.

²⁹⁵ L. Crumbley, B. Henry, S. Kratchman, *Students' perceptions of evaluation of college teaching*, Quality Assurance in Education, Vol. 9, No. 4, 2001, s. 202.

²⁹⁶ L. Langbein, *Management by results: Student evaluation of faculty teaching and the mis-measurement of performance*, Economics of Education Review, 2008, Vol. 27, No. 4, s. 417–428.

²⁹⁷ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 305.

²⁹⁸ T. Lin, *Economic behavior in student ratings of teaching: revenge or reward?*, working paper, Indiana University Northwest, School of Business & Economics, 2 December 2008, available at: <http://ssrn.com/abstractE1318177>.

jęć²⁹⁹. Autor niniejszej monografii podziela w dużym stopniu podane obawy, wskazując, iż ocena pracowników przez studentów powinna stanowić jedynie element składowy całkowitej oceny pracownika, a system ocen wykładowcy nie powinien być wyłącznie oparty na ewaluacji przez studenta. Powinien dotyczyć wielu innych kryteriów i być dokonywany także przez niezależny zespół do spraw oceny³⁰⁰.

W tabeli 12 pokazano czynniki satysfakcji studenta dotyczące obszaru, jakim są metody nauczania.

Tabela 12. Czynniki satysfakcji studenta, obszar – metody nauczania

Czynniki satysfakcji – metody nauczania	
OFERTA KURSÓW	<ul style="list-style-type: none"> – bogata oferta kursów wybieralnych – bogata oferta kursów obowiązkowych – specjalistyczne programy nauczania
FORMY DYDAKTYCZNE	<ul style="list-style-type: none"> – aktywne uczestnictwo studentów na wykładzie (zadawanie pytań, polemika z wykładowcą) – wykorzystywanie aktywnych form dydaktycznych – wykorzystania nowoczesnych form nauczania, np. e-learning – liczba godzin praktycznych zajęć np. ćwiczeń – liczba godzin lektoratów – liczba native-speakerów – odpowiedni dobór narzędzi audiowizualnych

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 464.

Stosowane metody nauczania odgrywają dużą rolę podczas oceny zadowolenia studenta³⁰¹. Zdaniem A. Khalifa w ocenie uczelni studenci największą uwagę przywiązują do programu nauczania oraz do uczelnianej infrastruktury³⁰². Według

²⁹⁹ D.L. Crumbley, *The dysfunctional atmosphere of higher education: games professors play*, Accounting Perspectives, Spring, 1995, s. 67–76. Więcej patrz także w: R. Ellis, *Ratings of teachers by their students should be used wisely*, Chronicle of Higher Education, November, 1985, November 20, s. 88; V.E. Johnson *Grade Inflation: A Crisis in College Education*, Springer-Verlag, New York, NY, 2003, s. 262; *ibid.*; R.A. Smith, P.A. Cranton, *Students' perceptions of teaching skills and overall effectiveness over instructional sittings*, Research in Higher Education, 1992, Vol. 33, No. 6, s. 741–764; J. Pounder, *Is student evaluation of teaching worthwhile?*, Quality Assurance in Education, 2007, Vol. 15, No. 2, s. 178–191.

³⁰⁰ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 463.

³⁰¹ D. Kuchta, R. Ryńca, *Ocena czynników satysfakcji studentów na przykładzie państwowej i prywatnych uczelni*, Współczesna Ekonomia, 2/2010.

³⁰² A. Khalifa, *Drawing on students' evaluation to draw a strategy canvas for a business school*, International Journal of Educational Mangement, 2009, Vol. 22, No. 6, s. 478.

J. Douglasa i in. jednym z najważniejszych czynników satysfakcji studenta to kadra naukowa oraz forma prowadzonych zajęć³⁰³. „To bowiem dzięki procesowi kształcenia oraz stosowaniu odpowiednich metod nauczania i technik, student zdobywa wiedzę i nabywa umiejętności, które będą wykorzystywane w przyszłej jego pracy”³⁰⁴. Wydaje się, że szczególne znaczenie mające wpływ na zadowolenie studentów z omawianego obszaru ma liczba praktycznych zajęć, jak bowiem podkreślają sami studenci, uczelnie zapewniają jedynie teoretyczne podstawy, które z późniejszą praktyką w biznesie mają niewiele wspólnego. Z badań przeprowadzonych między innymi przez autora monografii wynika, iż 65% studentów oczekiwałoby większej liczby zajęć praktycznych³⁰⁵. Podobnie uważa T. Wawak, według którego istotne jest umożliwienie nauczycielom akademickim zdobycia doświadczenia praktycznego oraz ciągły rozwój kwalifikacji dydaktycznych³⁰⁶. Duże znaczenie dla studentów ma także liczba godzin konsultacji. Wydaje się, że możliwość osobistego kontaktu z wykładowcą (wg. badań Sohaila i Shaikha) stanowić może jeden z istotniejszych czynników, mający wpływ na zadowolenie studentów w omawianym obszarze³⁰⁷.

Mobilność studentów oraz rozwój nowych technologii sprawia, iż wiele uczelni wykorzystuje nowoczesne formy dydaktyczne oraz narzędzia wspomagające nauczanie. Jedną z nich jest e-learning. Umożliwia ukończenie kursu czy szkolenia bez konieczności fizycznej obecności w sali wykładowej. Z badań J. Douglasa wynika, iż wykorzystanie e-learningu ma duże znaczenie dla oceny satysfakcji uczelni³⁰⁸.

W tabeli 13 przedstawiono czynniki satysfakcji studenta z infrastruktury dydaktycznej uczelni.

³⁰³ J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student satisfaction at UK university*, Quality Assurance in Education, 2006, Vol. 14, No. 3, s. 257.

³⁰⁴ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 463.

³⁰⁵ Celem przeprowadzonych badań pilotażowych była identyfikacja czynników, które mają wpływ na zadowolenie studentów. Badania zostały przeprowadzone na grupie 30 osób, studentów studiów stacjonarnych Wydziału Informatyki i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej. Badania zostały przeprowadzone w formie ankiety zawierającej zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Więcej patrz w: R. Ryńca, D. Kuchta, A. Klaus, *Identyfikacja czynników satysfakcji studenta na przykładzie Politechniki Wrocławskiej*, [w:] *Doskonalenie usług edukacyjnych w szkołach wyższych w procesie integracji z Unią Europejską*, red. Mączynski J., Pawlak-Wolanin A., Demecki W., Legnica 2009.

³⁰⁶ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 280.

³⁰⁷ M.S. Sohail, N.M. Shaikh, *Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality*, The International Journal of Management, 2004, Vol. 18, No. 1, s. 58–65; R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 463–464.

³⁰⁸ J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student satisfaction at UK university*, Quality Assurance in Education, Vol. 14, No. 3, 2006, s. 258.

Tabela 13. Czynniki satysfakcji studenta – infrastruktura dydaktyczna

Czynniki satysfakcji – Infrastruktura dydaktyczna	
SALE WYKŁADOWE	<ul style="list-style-type: none"> – wyposażenie sali wykładowej, np. meble, sprzęt audio-wizualny – wielkość sali wykładowej – stan techniczny aparatury naukowo-dydaktycznej – czystość pomieszczeń dydaktycznych – oświetlenie sali wykładowej – dostęp do bezprzewodowego Internetu w salach wykładowych
INNE	<ul style="list-style-type: none"> – centrum dla obcokrajowców – doskonała baza naukowa dla studentów – duża pomoc studentom ze strony zespołu technicznego

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 464.

Infrastruktura dydaktyczna może stanowić istotny element mający wpływ na jakość procesu dydaktycznego. Podobnie uważają T. Wawak³⁰⁹ oraz M. Ngware, według których w ocenie procesu dydaktycznego szczególne znaczenie ma infrastruktura dydaktyczna. Może bowiem mieć wpływ na morale studentów, ale także na efektywność samej nauki. Autor monografii zgadza się z opinią M. Ngware, według którego braki w zapleczu dydaktycznym uczelni mogą wpływać także na ocenę wykładowcy oraz prowadzonego przez niego kursu³¹⁰. Studenci mają bowiem skłonność do oceny prowadzonych wykładów jako pewien związek połączonych ze sobą czynników satysfakcji³¹¹.

Szczególne znaczenie w ocenie infrastruktury dydaktycznej może stanowić wyposażenie sal wykładowych, dostęp do narzędzi audiowizualnych oraz bezprzewodowego Internetu. Infrastruktura sal, ich wygląd oraz oświetlenie mają duży wpływ na ocenę postrzegania uczelni, w tym procesu dydaktycznego³¹². Innego zdania jest natomiast J. Douglas, według którego wyposażenie sal wykładowych należy do czynników mających niewielki wpływ na zadowolenie studenta³¹³.

Globalizacja i większa mobilność studentów sprawiły, że wiele polskich szkół wyższych stało się atrakcyjnym miejscem zdobywania wiedzy przez studentów z za-

³⁰⁹ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 307.

³¹⁰ M. Ngware, M. Ndirangu, *An Improvement in instructional quality: can evaluation of teaching effectiveness make a difference?*, *Quality Assurance in Education*, 2005, Vol. 13, No. 3, s. 196–197.

³¹¹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 465.

³¹² M.S. Sohail, N.M. Shaikh, *Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality*, *The International Journal of Educational Management*, 2004, Vol. 18, No. 1, s. 58–65.

³¹³ J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student satisfaction at UK university*, *Quality Assurance in Education*, 2006, Vol. 14, No. 3, s. 257.

granicy. Wiele uczelni zabiega o zagranicznych studentów, prowadząc różnorakie działania marketingowe, mając nadzieję na pozytywne opinie o uczelni w przyszłości poza granicami kraju. Ważne zatem wydaje się zwrócenie uwagi na czynniki satysfakcji istotne z punktu widzenia zagranicznych słuchaczy³¹⁴.

W tabeli 14 przedstawiono czynniki satysfakcji studenta z organizacji procesu dydaktycznego.

Tabela 14. Czynniki satysfakcji studenta – organizacja kursu

Czynniki satysfakcji – organizacja procesu dydaktycznego	
PLAN ZAJĘĆ	<ul style="list-style-type: none"> – zaplanowanie zajęć dydaktycznych – rozkład zajęć w ciągu dnia, tygodnia – dodatkowe przerwy w trakcie zajęć
INNE	<ul style="list-style-type: none"> – liczba godzin konsultacji – odpowiednia struktura zorganizowanych kursów np. liczba wykładów, ćwiczeń, seminariów, laboratoriów – wielkość grupy zajęciowej – opracowany i dostępny sylabus do kursu dla studentów – duża dostępność do wykładowców na terenie uczelni

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 465.

Ocena procesu dydaktycznego powinna także dotyczyć organizacji samego procesu dydaktycznego. „Czynnikami satysfakcji z omawianego obszaru mogą być między innymi: plan zajęć, liczba zajęć w ciągu dnia, właściwe godziny odbywania zajęć”³¹⁵. Z badań przeprowadzonych przez autora monografii wynika, że omawiane czynniki są szczególnie istotne dla studentów studiujących w trybie niestacjonarnym³¹⁶. Podobne wnioski prezentuje L. Crumbley i in., z którego studenci przywiązują szczególną wagę do ilości zaplanowanych zajęć w ciągu dnia³¹⁷.

Ważnym czynnikiem satysfakcji w ocenie organizacji kursu może mieć liczba słuchaczy zapisanych na kurs. Według C. Colesa, istnieje silny związek między wielko-

³¹⁴ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 465.

³¹⁵ Ibid.

³¹⁶ Ibid.

³¹⁷ L. Crumbley, B. Henry, S. Kratchman, *Students' perceptions of evaluation of college teaching*, Quality Assurance in Education, 2001, Vol. 9, No. 4, s. 202; Por. R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 465.

ścią grupy zajęciowej a zadowoleniem studentów³¹⁸. Badania L. Crumbleya wskazują, że brak jest jednak jednoznacznego stanowiska w tej kwestii³¹⁹. Jednak kierownictwo uczelni powinno zdawać sobie sprawę, iż zbyt duża liczba uczestników kursu w przypadku ćwiczeń, laboratoriów czy lektoratów może utrudniać naukę oraz spowodować obniżenie komfortu prowadzonych zajęć.

Zapewnienie satysfakcji studentów z omawianego czynnika dla wielu uczelni, szczególnie tych, które borykają się z problemami finansowymi może być trudne. Co prawda niewielka liczba studentów w grupach na zajęciach może sprzyjać efektywności nauczania, ale wiąże się z dodatkowymi kosztami, które uczelnia będzie musiała ponosić. Autor monografii uważa, iż należałoby szukać takiego rozwiązania w omawianym zakresie, które uwzględniłoby w miarę możliwości podczas planowania liczby grup zajęciowych przedstawiony problem³²⁰.

Tabela 15. Czynniki satysfakcji studenta – dziekanat uczelni

Czynniki satysfakcji – dziekanat uczelni	
PERSONEL DZIEKANATU	– kompetencje personelu – istnienie opiekuna roku – życzliwość i pomoc pracowników dziekanatu – ubiór pracowników dziekanatu
INNE	– kontakt z dziekanatem np. godziny otwarcia dziekanatu dla studentów – wygląd pomieszczeń administracyjnych

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 466.

Obecnie dziekanat jest miejscem częstego kontaktu studenta z uczelnią (tab. 15). Ważna zatem wydaje się ocena poziomu jakości świadczonych w nim usług. Jak pokazują badania Galloweya, ocena dziekanatu może mieć wpływ na postrzeganie całej uczelni, w tym oceny wszystkich pracowników włącznie z wykładowcami³²¹. Ważna zatem wydaje się ocena nie tylko kompetencji personelu administracyjnego, ale także

³¹⁸ C. Coles, *Variability of student ratings of accounting teaching: evidence from a Scottish business school*, *International Journal of Management Education*, 2002, Vol. 2, No. 2, s. 30–39.

³¹⁹ L. Crumbley, B. Henry, S. Kratchman, *Students' perceptions of evaluation of college teaching*, *Quality Assurance in Education*, 2001, Vol. 9, No. 4, s. 202.

³²⁰ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 466.

³²¹ L. Galloway, *Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration*, *The TQM Magazine*, 1998, Vol. 10, No. 1, s. 20–26.

kwestii, takich jak: godziny otwarcia dziekanatu, wygląd pomieszczeń administracyjnych oraz ubiór pracowników³²².

Wydaje się, że z punktu widzenia zadowolenia studenta życzliwość pracowników administracyjnych, jak i ich pomoc ma duże znaczenie. Wiele uczelni dostrzegło znaczenie jakości obsługi w dziekanacie, wprowadzając tak zwanego opiekuna roku. „Poprzez opiekuna roku należy rozumieć pracownika dziekanatu odpowiedzialnego za obsługę konkretnego rocznika studentów – przez cały okres trwania studiów.” Wprowadzenie opiekuna roku daje wiele korzyści. Wpływa bowiem nie tylko na zmniejszenie biurokracji, ale także usprawnia kontakt na linii student–dziekanat oraz umożliwia lepszą wymianę informacji pomiędzy obydwoma stronami³²³. W związku z tym, co podkreśla także T. Wawak, istotne wydaje się podnoszenie jakości pracy podwładnych³²⁴ oraz ustawiczne kształcenie kompetencji i wzrostu produktywności personelu administracyjnego.

Tabela 16. Czynniki satysfakcji studenta – rekrutacja

Czynniki satysfakcji – rekrutacja	
PROCES APLIKOWANIA	<ul style="list-style-type: none"> – przejrzyste zasady rekrutacji – dogodne formy opłat – wysokość opłat – termin rekrutacji – forma rekrutacji (np. przez Internet)
INFORMACJE O UCZELNI	<ul style="list-style-type: none"> – bogate źródło informacji o uczelni, kierunkach, wydziałach itp. – strona www uczelni, przejrzystość, dostęp do informacji

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 467.

Ocena procesu rekrutacyjnego może mieć szczególne znaczenie z punktu widzenia zadowolenia studenta, gdyż jest to często pierwszy etap zetknięcia się kandydata na studia ze szkołą wyższą (tab. 16). Szczególne znaczenie może mieć forma aplikowania dokumentów, przejrzyste zasady rekrutacji oraz termin składania podań. Wybór szkoły wyższej w dużym stopniu dokonywany jest na podstawie informacji na temat kierunków studiów, szczegółowej sylwetki absolwenta. Ważny zatem jest dostęp do

³²¹ Ibid.

³²³ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 466.

³²⁴ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 280.

informacji z zakresu programu nauczania, informacji o prowadzonych kierunkach studiów oraz ich formy³²⁵. Badania A. Gąsiorowskiej pokazują, iż informacje o szkole wyższej czerpane są zwykle ze stron internetowych uczelni oraz informacji od znajomych³²⁶. Podobne wnioski prezentują badania G. Yamamoto³²⁷.

Tabela 17. Czynniki satysfakcji studenta – biblioteka

Czynniki satysfakcji – biblioteka	
INFRASTRUKTURA BIBLIOTEKI	<ul style="list-style-type: none"> – wielkość zasobów bibliotecznych – poziom elektronicznej bazy danych – możliwość rezerwacji książek i czasopism online – dostęp do baz danych z domowego komputera – liczba zagranicznych czasopism – dostęp do internetu na terenie czytelnicy – dostęp do komputerów na terenie czytelnicy – dostęp do księgozbioru – wielkość pomieszczeń bibliotecznych oraz czytelnicy
PERSONEL	<ul style="list-style-type: none"> – poziom obsługi – kompetencje personelu w bibliotece
ORGANIZACJA	<ul style="list-style-type: none"> – godzina i czas przerwy bibliotecznej – czas wypożyczenia księgozbioru – godziny otwarcia biblioteki – okres wypożyczenia książki, czasopisma – liczba pozycji możliwa do wypożyczenia

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 468.

Ocena infrastruktury uczelni powinna obejmować także bibliotekę (tab. 17), gdyż może pełnić ważną rolę w procesie zdobywania wiedzy³²⁸. Zdaniem autora monografii istotne znaczenie z punktu widzenia zadowolenia studenta może mieć jej wyposażenie

³²⁵ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 467.

³²⁶ A. Gąsiorowska, *Analiza procesu decyzyjnego kandydatów na studia na Politechnice Wrocławskiej w roku 2004*, Politechnika Wrocławska, Wrocław 2004, maszynopis niepublikowany.

³²⁷ G. Yamamoto, *University evaluation-selection a Turkish case*, International Journal of Educational Management, 2006, Vol. 20, No. 7, s. 564.

³²⁸ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 467.

nie. Podobnie uważa I. Price³²⁹. Duży wpływ na satysfakcję studenta może mieć także liczba pozycji możliwych do wypożyczenia oraz okres wypożyczenia księgozbiorów. Wydaje się także, iż dostęp do naukowych baz danych, czasopism w wersji elektronicznej ma także duże znaczenie³³⁰. N. Turk proponuje, aby kompleksowa ocena funkcjonowania biblioteki poza liczbą księgozbiorów uwzględniała także takie kryteria, jak: wielkość bibliotecznych pomieszczeń, w szczególności czytelni, jakości obsługi oraz ponoszonych wydatków³³¹.

Tabela 18. Czynniki satysfakcji studenta – komputerowe laboratoria

Czynniki satysfakcji – komputerowe laboratoria	
INFRASTRUKTURA LABORATORIÓW	– liczba dostępnych komputerów wraz z urządzeniami peryferyjnymi – nowoczesność sprzętu komputerowego – liczba specjalistycznych oprogramowań, np. Visio, AutoCad – liczba komputerowych laboratoriów
INNE	– czas otwarcia laboratoriów

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 468.

W tabeli 18 przedstawiono czynniki satysfakcji studenta z obszaru, jakim są komputerowe laboratoria. Według autora, istotnym czynnikiem mającym wpływ na zadowolenie studenta może mieć infrastruktura uczelni. W szczególności, co potwierdzają także badania I. Price'a³³² oraz J. Douglasa³³³, liczba komputerowych „otwartych” laboratoriów. Wysoka jakość sprzętu komputerowego oraz dostęp do specjalistycznego oprogramowania są bowiem często niezbędne w procesie dydaktycznym. Jak wynika z przeprowadzonych badań, znaczny odsetek studentów nie jest zadowolonych z uczelnianych laboratoriów komputerowych, w szczególności dotyczy to uczelni niepublicznych, które funkcjonują na rynku usług edukacyjnych stosunkowo od niedawna³³⁴. Autorzy badania są jednak zdania, iż mimo powszechności komputerów

³²⁹ I. Price, F. Matzdorf, L. Smith, H. Agahi, *The impact of facilities on student choice of university*, *Facilities*, 2003, Vol. 21, No. 10, s. 212–222.

³³⁰ J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student satisfaction at UK university*, *Quality Assurance in Education*, 2006, Vol. 14, No. 3, s. 257.

³³¹ N. Turk, *Building a culture of quality assurance in the libraries of the University of Ljubljana*, *New Library World*, 2007, Vol. 108, No. 3/4, s. 179.

³³² I. Price, F. Matzdorf, L. Smith, H. Agahi, *The impact of facilities on student choice of university*, *Facilities*, 2003, Vol. 21, No. 10, s. 212–222.

³³³ J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student satisfaction at UK university*, *Quality Assurance in Education*, Vol. 14, No. 3, 2006, s. 257.

³³⁴ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, *Performance Measurement and Management*, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 150–168.

osobistych, komputerowe laboratoria będą miały istotne znaczenie szczególnie tam, gdzie wymagany jest dostęp do specjalistycznego oprogramowania³³⁵.

Tabela 19. Czynniki satysfakcji studenta – kampus

Czynniki satysfakcji – kampus	
INFRASTRUKTURA KAMPUSU	<ul style="list-style-type: none"> – parking przeznaczony dla studentów – usługi świadczone na terenie kampusu – centrum obsługi studenta – bank stacji – opieka nad dziećmi – stan czystości obiektów – obiekty sportowe – bezpieczeństwo na terenie kampusu – nastawienie sąsiadów – połączenie komunikacyjne z miastem – dostęp do sklepów, pubów na terenie kampusu – przychodnia zdrowia na terenie kampusu – stołówka akademicka – struktura płci w akademikach – warunki w akademikach – atmosfera w kampusie (życie studenckie) – standard toalet

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 469.

Ocena infrastruktury uczelni powinna być także dokonywana według oceny uczelnianego kampusu (tab. 19). Zadowolenie studenta z omawianego obszaru może dotyczyć warunków oraz dostępu do miejsc w akademikach. Wydaje się, że studenci przywiązują także duże znaczenie do lokalizacji uczelni na terenie miasta. Badania J. Douglasa pokazują, iż istotne znaczenie w ocenie kampusu ma dostęp do sklepów, pubów, obiektów sportowych oraz przychodni zdrowia³³⁶. Atrakcyjność kampusu w oczach studentów związana zatem jest z możliwością świadczenia na terenie miasteczka akademickiego kompleksowego wachlarza usług, dzięki któremu możliwe będzie życie studenckie bez konieczności opuszczania „studenckiego miasteczka”.

³³⁵ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 469.

³³⁶ J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student satisfaction at UK university*, Quality Assurance in Education, 2006, Vol. 14, No. 3, s. 257, [w:] R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 469.

Ponieważ prezentowane czynniki mogą mieć różny wpływ na zadowolenie studentów (np. wg. J. Douglasa stołówka akademicka na terenie kampusu nie ma większego znaczenia), autor monografii proponuje przeprowadzenie identyfikacji czynników z omawianego obszaru w sposób jak najbardziej kompleksowy³³⁷.

W tabeli 20 przedstawiono czynniki satysfakcji studenta z obszaru, jakim jest rozwój zainteresowań. Proces dydaktyczny, choć ważny z punktu widzenia wpływu na zadowolenie studentów ze szkoły wyższej nie jest jedynym, na którym kierownictwo uczelni powinno zwrócić uwagę. Istotne znaczenie może mieć bowiem możliwość rozwoju zainteresowań poza godzinami zajęć. Aktywne uczestnictwo studentów w kołach naukowych, w sekcjach sportowych oraz udział w realizacji projektów sprzyja zwiększeniu kreatywności młodych ludzi, co może mieć wpływ w ich późniejszym życiu zawodowym³³⁸.

Tabela 20. Czynniki satysfakcji studenta – możliwość rozwijania zainteresowań

	<ul style="list-style-type: none"> – dostęp do kół naukowych – sekcje sportowe – możliwość udziału w realizacji projektów – aktywne uczestnictwo w życiu uczelni – telewizja studencka
--	---

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 470.

Tabela 21. Czynniki satysfakcji studenta – perspektywy zawodowe

INFRASTRUTURA UCZELNI	<ul style="list-style-type: none"> – biuro karier zawodowych, – nawiązanie kontaktów biznesowych w trakcie studiów (baza kontaktowa w uczelni)
INNE	<ul style="list-style-type: none"> – średnia pensja absolwenta danej uczelni w pierwszym roku po ukończeniu studiów – procent absolwentów zatrudnionych bezpośrednio po skończeniu studiów – dostęp do pracy wakacyjnej i na pół etatu, – realizacja docelowego profilu absolwenta

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 470.

³³⁷ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 469.

³³⁸ *Ibid.*, s. 470.

W tabeli 21 przedstawiono czynniki satysfakcji studenta z obszaru, jakim są perspektywy zawodowe po ukończeniu uczelni. Wybór szkoły wyższej w dużym stopniu związany jest z perspektywami zawodowymi po jej ukończeniu. Badania I. Price'a pokazują, iż perspektywy zawodowe po ukończeniu wybranej szkoły wyższej stanowią jeden z najważniejszych czynników branych pod uwagę podczas jej wyboru³³⁹. Podobnie uważa A. Khalif³⁴⁰. Czynnikiem, jakie mogą mieć wpływ zdaniem autora monografii na satysfakcję studenta z obszaru, jakim są perspektywy zawodowe, to średnia pensja absolwenta danej uczelni w pierwszym roku po ukończeniu studiów, dostęp do uczelnianego biura karier czy nawiązanie kontaktów biznesowych w trakcie studiów³⁴¹. Bardzo ważnym czynnikiem satysfakcji z uczelni jest czynnik związany z realizacją docelowego profilu absolwenta, to jest faktycznie osiągniętych efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw³⁴². Biorąc pod uwagę potrzebę dopasowania sylwetki absolwenta do potrzeb rynkowych, niezmiernie ważna jest umiejętność kształcenia zgodnie z oczekiwaniami pracodawców. Konieczne jest zatem nawiązanie współpracy pomiędzy uczelniami oraz pracodawcami w zakresie oczekiwań tych drugich względem absolwentów uczelni (więcej patrz rozdz. 4.3). W literaturze przedmiotu coraz większą uwagę przywiązuje się do oceny osiągniętych efektów kształcenia. Przykładowo A.W. Astin, A. Lising³⁴³ szczególnie obszernie i kompleksowo omawiają filozofię i praktyki sprawdzania i oceny efektów kształcenia. Podkreślają rosnące zainteresowanie takim właśnie podejściem do problemu oceny osiągnięć studentów oraz wskazują na przykładzie amerykańskich władz federalnych na tendencję w polityce edukacyjnej zmierzającej do skupienia uwagi na efektach kształcenia w ocenie uczelni. W swoich klasyfikacjach czynników osiągniętych osiągnięć podkreślają znaczenie zdobytej wiedzy, umiejętności (ang. *academic ability*), umiejętności krytycznego myślenia (ang. *critical thinking ability*), specjalnych zdolności (ang. *special aptitudes*) oraz osiągnięć uzyskanych w trakcie studiowania (ang. *academic achievement*). Zwracają uwagę, iż przedmiotem oceny mogą być także czynniki behawioralne, takie jak osiągnięcia zawodowe, uzyskane stopnie i wyróżnienia³⁴⁴.

W tabeli 22 przedstawiono czynniki satysfakcji studenta z obszaru, jakim jest postrzeganie uczelni (prestż). Temat ten został szczegółowo przedstawiony w roz-

³³⁹ I. Price, F. Matzdorf, L. Smith, H. Agahi, *The impact of facilities on student choice of university*, Facilities, 2003, Vol. 21, No. 10, s. 212–222.

³⁴⁰ A. Khalifa, *Drawing on students' evaluation to draw a strategy canvas for a business school*, International Journal of Educational Management, 2009, Vol. 22, No. 6, s. 478.

³⁴¹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 470.

³⁴² Czynnik ten odnosi się do jakości kształcenia, ale ze względu na to, że ma wpływ na perspektywy zawodowe został umieszczony w tej klasyfikacji.

³⁴³ A.W. Astin, A. Lising, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2nd edition, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012, s. 3.

³⁴⁴ Ibid., s. 48.

dziale 4.1. Badania A. Khalifa pokazują, iż renoma uczelni w środowisku ma duży wpływ na ocenę szkoły wyższej przez jej studentów³⁴⁵. Opinia pracodawcy o uczelni, szczególnie osiągnięcia na arenie krajowej i zagranicznej mają wpływ także na rekomendacje samych studentów wśród swoich młodszych kolegów. Ważne zatem wydaje się, aby postrzeganie uczelni, jej wizerunek w otoczeniu był w kręgu zainteresowania pracowników uczelni do spraw *public relations* (więcej patrz rozdz. 4.1) Nie należy bowiem zapominać, że kluczową sprawą w dobrym zarządzaniu szkołą wyższą powinna być także odpowiednia wiedza otoczenia na temat wielu aspektów jej funkcjonowania³⁴⁶.

Tabela 22. Czynniki satysfakcji studenta – postrzeganie uczelni

PRESTIŻ	<ul style="list-style-type: none"> – opinia pracodawcy o uczelni i ich studentach – opinia otoczenia o uczelni – wiek uczelni – szczególne osiągnięcia uczelni – wysoki standard nauczania – ranking – stopień rekomendacji znajomym
---------	---

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 471.

Reasumując, autor monografii stoi na stanowisku, że uwzględnienie w procesie podejmowania decyzji przez kierownictwo potrzeb i oczekiwań studentów jest bardzo ważne. Ma bowiem wpływ na funkcjonowanie uczelni w silnie konkurencyjnym oraz szybko zmieniającym się rynku. Autor podziela także opinię T. Wawaka, według którego ocena zadowolenia z uczelni przez studenta będzie wysoka wówczas, gdy kierownictwo uczelni zapewni wysoką jakość kadry dydaktycznej, która będzie dysponowała pełną wiedzą i znajomością wykładanego przedmiotu oraz odpowiednim doświadczeniem i umiejętnościami niezbędnymi do skutecznego przekazywania wiedzy. Niezbędne wydaje się także zapewnienie środków wsparcia dla studentów oraz zasobów ważnych dla prowadzenia działalności dydaktycznej, w szczególności dobrze wyposażonych bibliotek i laboratoriów czy pracowni komputerowych. Nie bez znaczenia na zadowolenie studentów ma wsparcie ze strony pracowników dydaktycznych oraz administracyjnych³⁴⁷. Zapewnienie odpowiedniej kadry dydaktycznej oraz infra-

³⁴⁵ A. Khalifa, *Drawing on students' evaluation to draw a strategy canvas for a business school*, International Journal of Educational Management, 2009, Vol. 22, No. 6, s. 478.

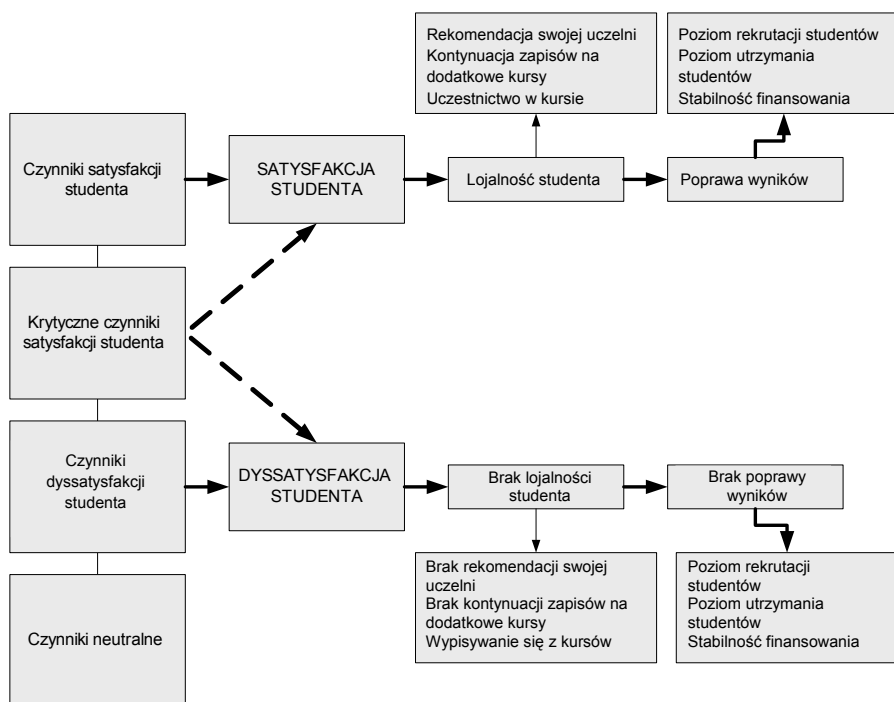
³⁴⁶ R. Ryńca, D. Kuchta, *Czynniki satysfakcji studenta*, [w:] *Rachunkowość a controlling*, red. E. Nowak, M. Nieplowicz, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 470.

³⁴⁷ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 307.

struktury uczelni będzie miało w konsekwencji znaczący wpływ na jakość procesu dydaktycznego w uczelni.

2.3. Model satysfakcji studenta oraz jej wpływ na wyniki osiągane przez szkołę wyższą

Orientacja na studenta powinna być istotnym aspektem w procesie zarządzania uczelnią, w szczególności w procesie poprawy jej funkcjonowania. Wiele uczelni podejmuje działania, których celem jest zaspokojenie potrzeb i oczekiwań studentów³⁴⁸.

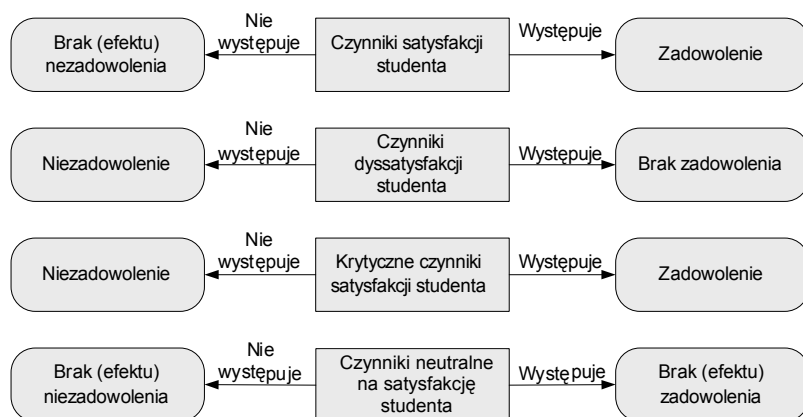


Rys. 13. Model satysfakcji studenta oraz jej wpływ na wyniki osiągane przez szkołę wyższą.

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągane przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 324, na podstawie: J. Douglas, R. McClelland i J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, Quality Assurance in Education, 2008, Vol. 16, No. 1, s. 31

³⁴⁸ R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągane przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 323.

Na rysunku 13 pokazano model satysfakcji studenta J. Douglasa, R. McClellanda i J. Davisa. Model obejmuje zidentyfikowanie czterech grup czynników³⁴⁹. Do pierwszej grupy czynników zaliczyć można czynniki mające wpływ na satysfakcję studenta. Zdaniem autora monografii, czynniki satysfakcji mają wpływ na zadowolenie studenta. Ich brak natomiast – nie ma wpływu na niezadowolenie. Czynniki dyssatisfakcji to czynniki, które powodują niezadowolenie, ale ich występowanie nie gwarantuje w przyszłości satysfakcji. Przykładem takiego czynnika może być brak miejsc parkingowych przed uczelnią³⁵⁰. Obecność czynników krytycznych satysfakcji ma wpływ na zadowolenie studentów, natomiast ich brak na niezadowolenie. Ostatnią grupą czynników są czynniki neutralne, które nie mają wpływu zarówno na satysfakcję, jak i dyssatisfakcję studentów³⁵¹. Przedstawione wyjaśnienie zostało zilustrowane na rysunku 14.



Rys. 14. Wpływ poszczególnych czynników na zadowolenie studentów.

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 325, na podstawie: J. Douglas, R. McClelland i J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, Quality Assurance in Education, 2008, Vol. 16, No. 1, s. 22

³⁴⁹ Grupa czynników została po raz pierwszy zaproponowana przez E.R. Cadotte i N. Turgeon [w:] *Dissatisfiers and satisfiers: suggestion for consumer complaints and compliments*, Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour, 1998, Vol. 1; R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 324.

³⁵⁰ Brak miejsc parkingowych powoduje niezadowolenie, natomiast występowanie miejsc parkingowych nie musi być jednoznacznie utożsamiane z satysfakcją studenta. Na podstawie: J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, Quality Assurance in Education, 2008, Vol. 16, No. 1, s. 22; R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 325.

³⁵¹ Ibid.

Jak pokazuje model J. Douglasa, R. McClellanda i J. Davisa, satysfakcja studenta może mieć wpływ na jego szeroko pojętą lojalność względem szkoły wyższej, która może przejawiać się przez rekomendację uczelni, utożsamianie się ze swoją szkołą wyższą oraz ponowny jej wybór podczas kontynuacji studiów drugiego lub trzeciego stopnia. Zadowolenie studentów może mieć pośredni wpływ także na osiągnięte przez uczelnię wyniki. Ważne wydają się szczególnie wyniki finansowe, liczba dotychczasowych słuchaczy oraz nowo przyjętych studentów. Identycznie brak zadowolenia może powodować brak lojalności studentów oraz mieć wpływ na pogorszenie osiągniętych przez szkołę wyższą wyników³⁵².

W celu identyfikacji czynników mających wpływ na zadowolenie studentów wykorzystano metodę zdarzeń krytycznych (CIT), która została omówiona w R. Ryńca i D. Kuchta³⁵³. W wyniku wykorzystania metody zdarzeń krytycznych (CIT) J. Douglas, R. McClelland i J. Davis zaproponowali determinanty czynników, które mogą stanowić podstawę zadowolenia lub niezadowolenia studenta z wyboru przez niego szkoły wyższej³⁵⁴. Owe determinanty czynników zostały przedstawione w tabeli 23.

J. Douglas, R. McClelland i J. Davis zwrócili uwagę, że spośród wielu zidentyfikowanych czynników, mających wpływ na jakość oferowanej usługi dydaktycznej, jedynie kilka ma wpływ na lojalność studentów. Do czynników krytycznych, które mogą mieć wpływ na zadowolenie i niezadowolenie studentów w szczególności zaliczyć można właściwą komunikację z wykładowcą, politykę informacyjną związaną z realizacją kursu oraz infrastrukturę akademicką. Owe czynniki mają ważne znaczenie w procesie lojalności studenta względem wybranej szkoły wyższej oraz powinny być w kręgu zainteresowania kierownictwa uczelni³⁵⁵.

Do głównych czynników dyssatisfakcji zaliczono między innymi: dostęp do wykładowcy i pracowników administracyjnych, politykę informacyjną, nastawienie wykładowcy/kadry administracyjnej do studenta, stan aparatury dydaktycznej, budynków oraz kampusu uczelni. Według J. Douglasa, R. McClellanda i J. Davisa „użyteczność zdobywanej wiedzy (ang. *functionality*) stanowi główny czynnik satysfakcji w obrębie realizowanego kursu, natomiast jej brak nie ma wpływu na niezadowolenie”³⁵⁶ (patrz rys. 14).

³⁵² R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 325.

³⁵³ Ibid.

³⁵⁴ Ibid.

³⁵⁵ J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education.*, Quality Assurance in Education, 2008, Vol. 16, No. 1, s. 32; R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 326.

³⁵⁶ Ibid.

Tabela 23. Determinanty jakości usługi dydaktycznej

OBSZAR CZYNNIKÓW SATYSFAKCJI	<ul style="list-style-type: none"> – Funkcjonalność (ang. <i>functionality</i>), np. użyteczność zdobywanej wiedzy – proces nauczania powinien być dopasowany do przyjętych standardów oraz powinien być zgodny z oczekiwaniami studentów – Życzliwość (ang. <i>friendliness</i>), przyjazne nastawienie do studenta – indywidualne, sprawiedliwe i przystępne podejście wykładowcy – Motywacja (ang. <i>motivation</i>), np. zaangażowanie wykładowcy w trakcie wykładu – Społeczność (ang. <i>socialising</i>)
OBSZAR CZYNNIKÓW KRYTYCZNYCH	<ul style="list-style-type: none"> – Szybki odzew (ang. <i>responsiveness</i>), np. informacja zwrotna na temat uzyskanych ocen z egzaminów – Komunikacja (ang. <i>communication</i>), np. dobra komunikacja między wykładowcą a studentem oparta także na nowoczesnych formach przekazu, takich jak: poczta elektroniczna, komunikatory, telefon – Dostępność (ang. <i>access</i>), np. godziny otwarcia biblioteki oraz dziekanatu, szybki dostęp do księgozbiorów i baz danych itp.
OBSZAR CZYNNIKÓW DYSSATYSFAKCJI	<ul style="list-style-type: none"> – Niewłaściwe zarządzanie (ang. <i>management</i>) – Nieodpowiednia praca zespołowa (ang. <i>team work</i>) – Złe nastawienie (ang. <i>attitude</i>), np. nastawienie wykładowcy/personelu administracyjnego do studenta – Zła komunikacja (ang. <i>communication</i>), np. z dziekanatem – Przejrzystość (ang. <i>cleanliness</i>), np. jasne, jednakowe dla wszystkich zasady obsługi w dziekanacie
OBSZAR CZYNNIKÓW NEUTRALNYCH	<ul style="list-style-type: none"> – Rzetelność (ang. <i>reliability</i>), np. dotrzymanie obietnic przez wykładowcę, brak zmian reguł w czasie semestru np. politykaczesnego itp. – Estetyka (ang. <i>aesthetics</i>), np. forma udostępnianych materiałów wykładowych, wygląd kadry dydaktycznej i administracyjnej – Komfort (ang. <i>comfort</i>), np. komfort podczas studiowania – wyposażenie i standard sal wykładowych – Kompetencje (ang. <i>competence</i>), np. kompetencje personelu administracyjnego oraz umiejętności wykładowcy – Uprzejmość (ang. <i>courtesy</i>), np. kultura osobista kadry dydaktycznej oraz personelu administracyjnego – Wiarygodność (ang. <i>credibility</i>), np. wiarygodność kadry dydaktycznej oraz personelu administracyjnego, jednakowe traktowanie wszystkich studentów – Zrozumienie i troska o studenta (ang. <i>understanding the customer</i>), np. dostosowanie metod nauczania do stylów przyswajania wiedzy, szczególnie troska o rozwój studentów aktywnych na zajęciach – Funkcjonalność (ang. <i>functionality</i>), np. program nauczania powinien być dopasowany do potrzeb studenta – Bezpieczeństwo (ang. <i>security</i>), np. ochrona danych osobowych, bezpieczeństwo podczas zajęć oraz na terenie kampusu – Zaangażowanie (ang. <i>commitment</i>), np. duże zaangażowanie kadry dydaktycznej i administracyjnej

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągane przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 327, na podstawie: J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, Quality Assurance in Education, 2008, Vol. 16, No. 1, s. 23–25.

Ważne wydaje się także zaprojektowanie takiego systemu zarządzania uczelnią, który z jednej strony uwzględniałby potrzeby studentów, a z drugiej byłby oparty na właściwej polityce informacyjnej, wspierającej studenta w trakcie realizacji studiów³⁵⁷. „...eliminowanie czynników mających wpływ na niezadowolenie studenta nie jest zadaniem łatwym, ale podjęty trud w konsekwencji powinien mieć wpływ na lojalność, która może przejawiać się poprawą osiągniętych wyników”³⁵⁸.

Przedstawiony na rysunku 13 model satysfakcji studenta oraz jej wpływ na wyniki osiągane przez szkołę wyższą według autora monografii ma charakter konceptualny. Autor zwraca bowiem uwagę na fakt, iż przeprowadzona identyfikacja czterech grup czynników została wykonana przez J. Douglasa, R. McClellanda i J. Davisa na nielicznej próbie studentów, tylko w jednej wybranej szkole wyższej. W związku z tym przedstawione w modelu czynniki nie mają charakteru uniwersalnego, a opracowany model pomiaru satysfakcji powinien być dopasowany do wybranej uczelni. Powinien także uwzględniać potrzeby i oczekiwania studentów, ich preferencje oraz wiek i rok studiów³⁵⁹. Podobne stanowisko prezentuje R. Voss oraz T. Oshagbemi³⁶⁰.

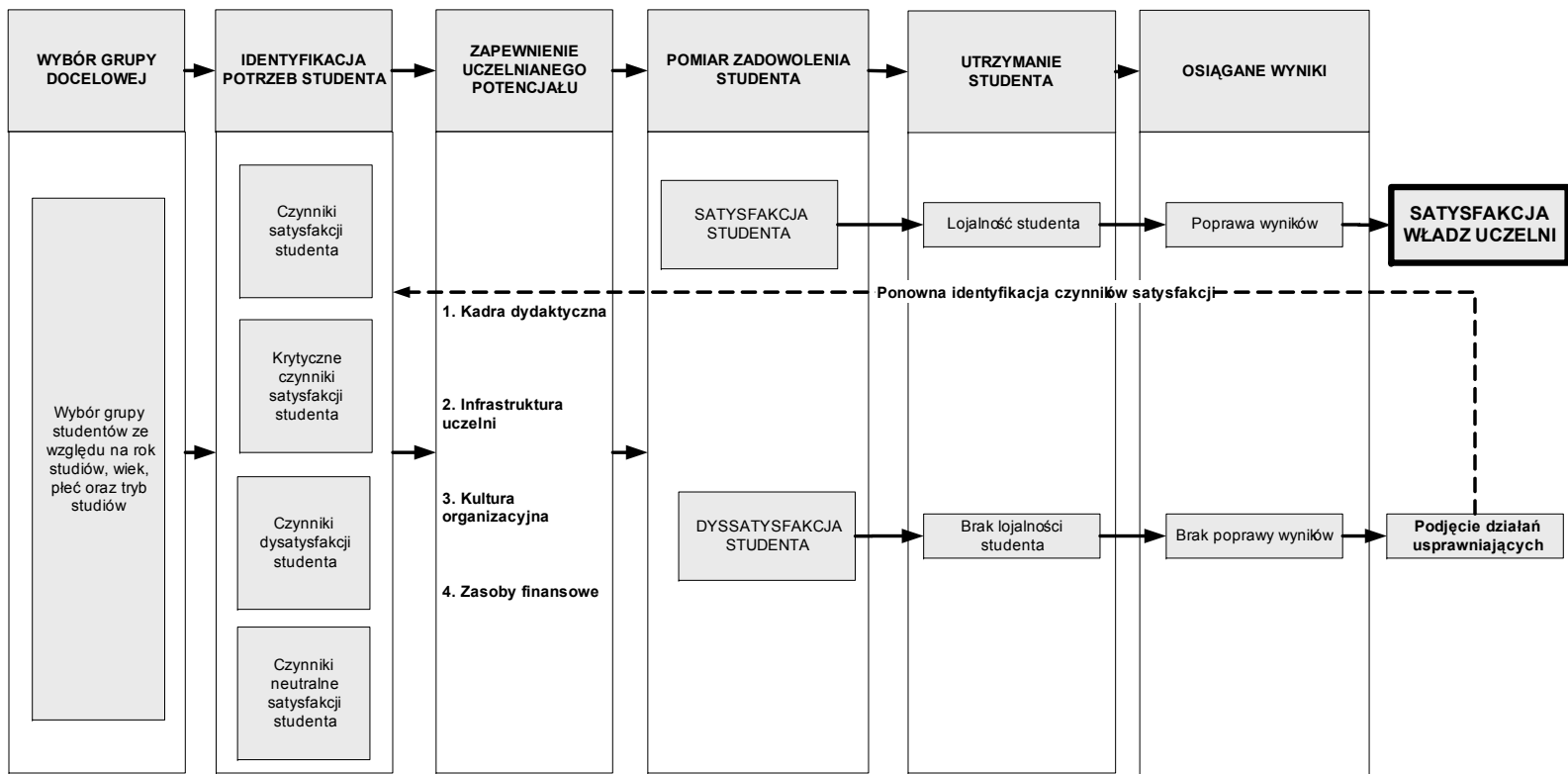
Na rysunku 15 przedstawiono modyfikację modelu J. Douglasa, R. McClellanda i J. Davisa, który mógłby zostać uzupełniony także o inne aspekty, mogące mieć wpływ na lojalność studenta, a w dalszej mierze na poprawę osiągniętych przez szkołę wyższą wyników. Przedstawiona propozycja modyfikacji modelu powinna rozpocząć się od wyboru grupy docelowej. Niezbędna wydaje się identyfikacja potrzeb studenta, dzięki której możliwe byłoby wyznaczenie czynników satysfakcji, które charakteryzowałyby daną grupę docelową. Owa analiza powinna uwzględniać nie tylko specyfikę uczelni, ale także wiek i płeć oraz rok studiów studentów. Niezbędne wydaje się także zapewnienie właściwego potencjału związanego z kadrą dydaktyczną, infrastrukturą, kulturą organizacyjną uczelni oraz posiadanych przez nią zasobów finansowych. Zapewnienie odpowiedniego potencjału umożliwiłoby w przyszłości zaspokojenie potrzeb studentów. Podobnie jak w modelu J. Douglasa, R. McClellanda i J. Davisa, ważny wydaje się także pomiar zdefiniowanych wcześniej czynników. Satysfakcja studenta umożliwiłaby przywiązanie studentów do swojej uczelni, a w konsekwencji poprawę osiągniętych wyników przez szkołę wyższą. Istotna może być także lojalność studenta, która byłaby rozpatrywana w szerszym zakresie niż

³⁵⁷ Ibid, s. 327.

³⁵⁸ R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągane przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 328.

³⁵⁹ Ibid.

³⁶⁰ Podobnie uważa T. Oshagbemi, według którego zupełnie inne czynniki satysfakcji wpływają na zadowolenie w zależności od wieku, płci czy stażu pracy. Więcej zob. w: T. Oshagbemi, *Personal correlates of Job satisfaction: empirical evidence from UK universities*, International Journal of Social Economics, 2003, Vol. 30, No. 12; R. Voss, *Studying critical classroom encounters*, The experience of students in German college education, Quality Management in Education, 2009, Vol. 17, No. 2.



Rys. 15. Modyfikacja modelu wpływu satysfakcji studenta na wyniki osiągnięte w szkole wyższej.

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 329, na podstawie: J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, Quality Assurance in Education, 2008, Vol. 16, No. 1, s. 31

proponują to J. Douglas, R. McClelland i J. Davis. Lojalność względem uczelni może bowiem przejawiać się także przez zaangażowanie w działalność poza organizowaną dydaktyką. Wyniki osiągnięte w szkole wyższej wskutek zapewnienia satysfakcji studenta przedstawiono w tabeli 24. W szczególności istotny wydaje się rozwój zainteresowań studentów w ramach kół naukowych działających w uczelni, ale także aktywne uczestnictwo w różnego rodzaju warsztatach i konkursach międzyuczelnianych. Zdaniem autora monografii, „...zadowolenie z własnej uczelni ma bowiem nie tylko wpływ

Tabela 24. Wyniki osiągnięte w szkole wyższej wskutek zapewnienia satysfakcji studenta

Poziom rekrutacji studentów
Poziom utrzymania studentów
Stabilność finansowania
Postrzeganie uczelni (rankingi)
Osiągnięcia studentów poza uczelnią
Oferta kursów obowiązkowych i wybieralnych
Liczba specjalistycznych programów nauczania
Poziom zaangażowania studentów na zajęciach
Wykorzystywanie aktywnych form dydaktycznych
Wykorzystywanie nowoczesnych form nauczania np. e-learning
Liczba godzin praktycznych zajęć np. ćwiczeń, czy warsztatów
Odpowiedni dobór narzędzi audio-wizualnych
Kwalifikacje i umiejętności kadry dydaktycznej wykorzystywane w trakcie zajęć
Nastawienie do studenta
Liczba chętnych gotowych do podjęcia nauki na danym wydziale
Liczba (%) absolwentów zatrudnionych po ukończeniu studiów
Pozycja szkoły w rankingach
Wyniki naukowe studentów
Ocena instytucji akredytacyjnej
Liczba studentów zagranicznych kończących daną uczelnię

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), Wrocław 2011, s. 330.

na poziom rekrutacji, czy stabilność finansowania, ale także na identyfikację studentów z środowiskiem akademickim wybranej szkoły wyższej oraz miejsce w uczelnianych rankingach, w konsekwencji na zadowolenie władz uczelni³⁶¹. Przywiązanie studentów względem uczelni mogłoby wyrażać się także przez powrót absolwentów na studia podyplomowe w macierzystej uczelni. Brak zadowolenia może mieć istotny wpływ na brak zaangażowania studentów, co może być przyczyną braku lojalności

³⁶¹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, nr 2 (160), 2011, s. 330.

i mieć wpływ na osiągnięte wyniki. R. Ryńca i D. Kuchta proponują, aby w przypadku braku poprawy wyników podjąć odpowiednie działania usprawniające oraz dokonać ponownej identyfikacji czynników satysfakcji³⁶² (linia przerywana na rys. 15).

Przedstawiona na rysunku 15 modyfikacja modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na osiągnięte wyniki przez szkołę wyższą w dalszym etapie mogłaby być dopasowana także do grupy, jaką są pracownicy uczelni, co pokazano w rozdziale 3.4 monografii.

W rozdziale 2.4 przedstawiono metodę oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy studenta. W dalszej części monografii przedstawiono także wyniki przeprowadzonego badania, którego celem była ocena czynników satysfakcji studenta na przykładzie publicznej i dwóch niepublicznych uczelni.

2.4. Metoda oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy studenta

W niniejszym rozdziale pokazano metodę pomiaru oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy studenta. Zaproponowano sposób przeprowadzenia oceny oraz wskazano uwarunkowania prawidłowości jej przeprowadzenia.

Ocena działalności szkoły wyższej z perspektywy studenta powinna rozpocząć się od uświadomienia potrzeby oceny uczelni z punktu widzenia interesariusza, jakim jest student (etap 1). Aspekt ten został szczegółowo omówiony w rozdziale 2.1.

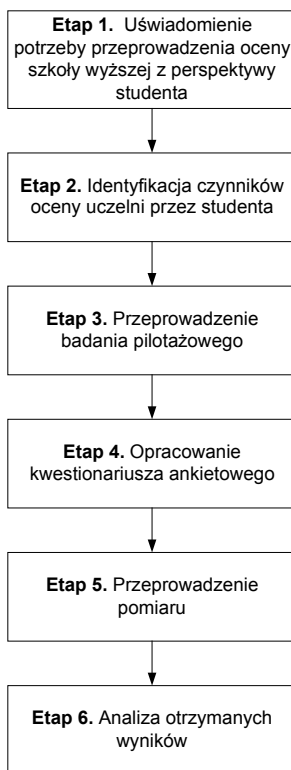
Mając na uwadze, że dokonywanie oceny uczelni przez studentów jest warunkiem koniecznym w procesie jej akredytacji (wymagane jest posiadanie systemu zapewnienia jakości, obejmującego ocenę uczelni przez studentów), można przyjąć, że wszystkie uczelnie mające akredytacje, dokonują takiej oceny³⁶³. Punktem wyjścia przeprowadzenia ewaluacji jest określenie jej celów. W literaturze przedmiotu wskazuje się na różne cele ewaluacji uczelni³⁶⁴. Zaliczyć do nich można między innymi zidentyfi-

³⁶² Ibid.

³⁶³ G. Bryda, M. Jelonek, B. Worek, *Jak skonstruować dobre narzędzie ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 53.

³⁶⁴ W literaturze przedmiotu istnieje wiele celów przeprowadzenia oceny uczelni przez studentów. Najczęściej dotyczą one ewaluacji jakości kształcenia. Przykładowo celem ewaluacji w University of British Columbia jest dostarczenie danych, które umożliwią polepszenie nauczania studentów, dostarczenie danych o ogólnej jakości nauczania na danym kierunku, wydziale, dostarczenie danych wykładowcom, w celu umożliwienia im samodoskonalenia oraz dostarczenie danych kierownictwu uczelni do realizacji celów operacyjnych szkoły wyższej, w tym oceny pracowników, kształtowania polityki wynagrodzeń, przyznawania nagród, zob. w: S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 39.

kowanie obszarów merytorycznych oraz formalnych do zmiany i doskonalenia (np. dobór zagadnień, ich treść, metody dydaktyczne, techniki prezentacji), zidentyfikowanie obszarów do zmiany i doskonalenia dotyczących postaw kadry dydaktycznej (np. zaufanie, sprawiedliwość, szacunek). Nie bez znaczenia jest także uzyskanie informacji związanych z oczekiwaniami studentów dotyczących prowadzenia zajęć i poziomu ich realizacji, poznanie opinii na temat przeprowadzonych usprawnień w uczelni³⁶⁵. Efektem przeprowadzonego badania powinna być informacja o opinii społeczności studentów, umożliwiająca diagnozę kluczowych problemów kształcenia.



Rys. 16. Metoda oceny działalności uczelni z perspektywy studenta.

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzone badanie powinno opierać się na kilku zasadach. Po pierwsze powinno być przeprowadzane systematycznie, dzięki temu możliwa jest obserwacja

³⁶⁵ E. Tracz, *Ankieta oceniająco-doskonalcą jako narzędzie podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, wrzesień 2005, s. 269.

zmian. Mając na uwadze organizację roku akademickiego, zbyt częste badanie opinii studentów może ich zniechęcić do wzięcia udziału w badaniu. Wskazane jest zatem, aby badanie było przeprowadzone raz w roku. Po drugie, powinno obejmować wszystkich studentów uczelni, chyba że celem ewaluacji jest poznanie opinii studentów danego kierunku, wydziału. Udział wszystkich studentów w badaniu uwzględniałby zróżnicowane ich opinie, co z perspektywy interpretacji otrzymanych wyników mogłoby być bardzo interesujące. Należy mieć jednak świadomość z negatywnych konsekwencji wprowadzenia obowiązku wypełnienia ankiety³⁶⁶. Po trzecie powinno być przeprowadzone w sposób rzetelny i uczciwy. Po czwarte w ramach społeczności akademickiej dostęp do wyników przeprowadzonego badania powinien być powszechny³⁶⁷. Nie chodzi tu oczywiście o upublicznienie danych o charakterze poufny, osobowym, lecz o duży stopień transparentności systemu ewaluacji, który pełni funkcję uwiarygodniającą. W przypadku, gdy ewaluacja dotyczy kadry dydaktycznej, zapewnienie informacji zwrotnej nauczycielom akademickim stanowi istotny element w zakresie podjęcia działań samodoskonalących³⁶⁸.

Aby ocena uczelni przez studentów spełniła swoje cele, musi mieć charakter systemowy. Musi znaleźć zrozumienie całej społeczności akademickiej. W szczególności wszystkich zainteresowanych stron, zarówno studentów, kierownictwa uczelni, jak i pracowników. Aby zmobilizować studentów do wzięcia udziału w procesie oceny uczelni, muszą oni widzieć realne konsekwencje swoich ocen³⁶⁹.

Zdaniem autora monografii kolejnym etapem jest identyfikacja czynników oceny uczelni przez studenta (etap 2). Efektem tego etapu jest zbiór/lista klasyfikacji wszystkich potencjalnie możliwych czynników oceny czynników uczelni, które mogą mieć znaczenie z punktu widzenia oceniających. Pomocna na tym etapie może okazać się lista zaproponowana przez autora monografii, którą przedstawiono w rozdziale 2.2. Ocena wszystkich czynników byłaby pracochłonna oraz trudna do przeprowadzenia, dlatego wskazane jest przeprowadzenie badania pilotażowego (etap 3), którego celem byłby

³⁶⁶ Przepuszczalnie wywołałyby to niepożądane skutki zarówno dla samej idei badań ewaluacyjnych, jak i wpłynęłyby na wiarygodność uzyskanych odpowiedzi. Por. M. Jasiński, A. Izdebski, M. Kowalski, T. Zając, J. Pękala, *Raport z pierwszej edycji badań jakości kształcenia na UW*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

³⁶⁷ A. Izdebski, *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych aspektów badania*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 128–131.

³⁶⁸ S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 39.

³⁶⁹ W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, *System ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. J. Tischnera*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 118.

wybór spośród zidentyfikowanych czynników tych, które mają największe znaczenie z punktu widzenia ewaluatorów, na które należałoby zwrócić uwagę w pierwszej kolejności, w przypadku gdy dystans między oczekiwaniami a poziomem ich spełnienia byłby wysoki. Autor proponuje przeprowadzić badanie pilotażowe na grupie 30-osobowej. Badanie to może mieć formę kwestionariusza ankietowego, ale także może być przeprowadzone, opierając się na wywiadach z respondentami. Dysponując zbiorem czynników oceny, które mają duże znaczenie z punktu widzenia studentów, należy opracować kwestionariusz ankietowy, pamiętając, aby jego forma nie była zbyt rozbudowana (etap 4). Przykład takiego kwestionariusza (część zasadnicza nie zawierająca listu przewodniego oraz metryczki) pokazano na rysunku 13. Zbyt rozbudowane narzędzie może zniechęcić potencjalnych oceniających, przez co próba badawcza nie będzie duża.

Opracowanie ankiety powinno rozpocząć się od wskazania respondentowi celu badania. Aby zagwarantować poczucie bezpieczeństwa i większą pewność, że uzyskane informacje będą rzetelne, ankieta powinna być anonimowa³⁷⁰.

Ważne jest, aby formułowane pytania w kwestionariuszu były proste i zrozumiałe dla oceniających. Powinny być także dopasowane do celu i przedmiotu badania. Inne pytania będą dotyczyły bowiem oceny infrastruktury uczelni, inne kadry dydaktycznej, inne zaś możliwości rozwoju własnych zainteresowań studenta. Duże znaczenie może mieć także wybór odpowiednich skal pomiarowych. Wydaje się, że dobrym rozwiązaniem jest wykorzystanie skali Likerta.

G. Bryda, M. Jelonek oraz B. Worek wskazują reguły, jakimi należy się kierować podczas opracowania pytań w kwestionariuszu ankietowym. Zwracają między innymi uwagę na konieczność unikania pytań, na które nie jest możliwa jednoznaczna odpowiedź³⁷¹, skoncentrowania się na pytaniach zamkniętych, a nie unikania pytań otwartych, które mogą dostarczyć wielu cennych informacji³⁷². Jak wskazuje E. Tracz, im większa jednak grupa, tym bardziej zasadne jest stosowanie pytań zamkniętych., „...pomagają bowiem w formułowaniu odpowiedzi studentom, ułatwiają uporządkowanie zebranych danych, ale mogą ograniczać obszary identyfikacji problemów”³⁷³.

³⁷⁰ E. Tracz, *Ankieta oceniająco-doskonala jako narzędzie podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, wrzesień 2005, s. 269.

³⁷¹ Przykładem może być pytanie: „Czy prowadzący zajęcia był zycziwy, otwarty i taktowany do studentów?” Pytanie to zawiera w sobie trzy kwestie, które powinny być prezentowane osobno. Więcej w G. Bryda, M. Jelonek, B. Worek, *Jak skonstruować dobre narzędzie ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 59.

³⁷² *Ibid.*, s. 58–61.

³⁷³ E. Tracz, *Ankieta oceniająco-doskonala jako narzędzie podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, wrzesień 2005, s. 269.

Kwestionariusz ankietowy

Proszę wskazać, które z wymienionych czynników są dla Ciebie ważne przy ocenie działalności szkoły wyższej.

1. Czy jesteś zadowolony z wielkości grup zajęciowych?
 bardzo zadowolony, zadowolony, raczej niezadowolony, niezadowolony, nie mam zdania
2. Czy ilość praktycznych zajęć (ćwiczenia, projekty itp.) w twojej uczelni jest:
 zdecydowanie wystarczająca, wystarczająca, raczej niewystarczająca, zdecydowanie niewystarczająca, nie mam zdania
3. Czy liczba lektoratów na twojej uczelni jest?
 wystarczająca, nie mam zdania, niewystarczająca
4. Czy program nauczania jest zgodny z twoimi oczekiwaniami co do kierunku twoich studiów?
 zgodny, raczej zgodny, raczej niezgodny, niezgodny, nie mam zdania
5. Czy oferta kursów wybieralnych jest dla Ciebie interesująca?
 bardzo interesująca, interesująca, raczej nieinteresująca, nieinteresująca, nie ma to dla mnie znaczenia
6. Jak oceniasz ilość godzin lektoratów?
 wystarczająca ilość godzin, niewystarczająca ilość godzin, nie mam zdania,
7. Czy liczba native-speakerów jest:
 niewystarczająca, wystarczająca, ilość native-speakerów jest bez znaczenia
8. Czy na twojej uczelni dni są przeładowane zajęciami dydaktycznymi?
 zdecydowanie przeładowane, raczej przeładowane, liczba zajęć jest właściwa, raczej nieprzeładowane, zdecydowanie nieprzeładowane
9. Czy jesteś zadowolony z kompetencji swoich wykładowców?
 bardzo zadowolony, zadowolony, raczej niezadowolony, niezadowolony, nie mam zdania
10. Czy jesteś zadowolony z ilości godzin konsultacji wykładowców?
 zadowolony, raczej zadowolony, raczej niezadowolony, niezadowolony
11. Czy podczas oceny wykładowcy bierzesz pod uwagę łatwość zaliczenia prowadzonego przez niego kursu?
 tak, biorę pod uwagę łatwość zaliczenia kursu, nie, nie biorę pod uwagę łatwość zaliczenia kursu, nie mam zdania
12. Jak oceniasz nastawienie twoich wykładowców do studentów?
 są przyjaźnie nastawieni, nie ma to dla mnie znaczenia, są wrogo nastawieni
13. Czy jesteś zadowolony z poziomu zasobów bibliotecznych twojej uczelni?
 bardzo zadowolony, zadowolony, nie mam zdania, raczej niezadowolony, niezadowolony
14. Godziny otwarcia bibliotek są:
 wystarczające, niewystarczające, nie ma to dla mnie znaczenia
15. Jak oceniasz poziom elektronicznej bazy danych w twojej bibliotece?
 bardzo dobrze, dobrze, nie mam zdania, źle, bardzo źle

16. Czy liczba komputerowych laboratoriów jest? <input type="checkbox"/> wystarczająca, <input type="checkbox"/> niewystarczająca, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
17. Czy jesteś zadowolony z dostępu do bezprzewodowego internetu na terenie uczelni? <input type="checkbox"/> bardzo zadowolony, <input type="checkbox"/> zadowolony, <input type="checkbox"/> nie mam zdania, <input type="checkbox"/> raczej niezadowolony, <input type="checkbox"/> niezadowolony, <input type="checkbox"/> na mojej uczelni nie ma bezprzewodowego internetu
18. Jak oceniasz wygląd budynków uczelni i ich otoczenie? <input type="checkbox"/> bardzo dobrze, <input type="checkbox"/> dobrze, <input type="checkbox"/> raczej źle, <input type="checkbox"/> źle, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
19. Jak oceniasz wyposażenie i komfort sal wykładowych (sprzęt multimedialny, klimatyzacja, wygodne krzesła itp.)? <input type="checkbox"/> bardzo dobrze, <input type="checkbox"/> dobrze, <input type="checkbox"/> raczej źle, <input type="checkbox"/> źle, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
20. Czy parking przed uczelnią jest: <input type="checkbox"/> zdecydowanie wystarczający, <input type="checkbox"/> wystarczający, <input type="checkbox"/> niewystarczający, <input type="checkbox"/> zdecydowanie niewystarczający, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
21. Jak oceniasz dostęp do pracowników administracyjnych w dziekanacie? <input type="checkbox"/> bardzo zadowolony, <input type="checkbox"/> zadowolony, <input type="checkbox"/> raczej niezadowolony, <input type="checkbox"/> niezadowolony, <input type="checkbox"/> nie mam zdania
22. Jak oceniasz poziom obsługi w dziekanacie? <input type="checkbox"/> bardzo wysoki poziom obsługi, <input type="checkbox"/> wysoki poziom obsługi, <input type="checkbox"/> niski poziom obsługi, <input type="checkbox"/> bardzo niski poziom obsługi, <input type="checkbox"/> nie mam zdania
23. Czy widzisz potrzebę wprowadzenia "opiekuna roku" w dziekanacie? <input type="checkbox"/> tak, <input type="checkbox"/> nie, <input type="checkbox"/> nie mam zdania
24. Jak oceniasz wysokość czesnego w twojej uczelni? <input type="checkbox"/> bardzo wysokie czesne, <input type="checkbox"/> wysokie czesne, <input type="checkbox"/> odpowiedni poziom czesnego, <input type="checkbox"/> niskie czesne, <input type="checkbox"/> bardzo niskie czesne, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
25. Jak oceniasz prestiż swojej uczelni? <input type="checkbox"/> bardzo dobrze, <input type="checkbox"/> dobrze, <input type="checkbox"/> raczej źle, <input type="checkbox"/> źle, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
26. Jak oceniasz współpracę twojej uczelni z uczelniami zagranicznymi (możliwość wymiany studentów itp.) <input type="checkbox"/> bardzo dobrze, <input type="checkbox"/> dobrze, <input type="checkbox"/> raczej źle, <input type="checkbox"/> źle, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
27. Jak oceniasz jakość kształcenia w twojej uczelni? <input type="checkbox"/> bardzo wysoko, <input type="checkbox"/> wysoko, <input type="checkbox"/> przeciętnie, <input type="checkbox"/> nisko, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
28. Jak oceniasz możliwość realizacji swoich zainteresowań w twojej uczelni (koła naukowe, sekcje sportowe itp.)? <input type="checkbox"/> bardzo dobrze, <input type="checkbox"/> dobrze, <input type="checkbox"/> raczej źle, <input type="checkbox"/> źle, <input type="checkbox"/> nie mam zdania
29. Jak oceniasz warunki bytowe w akademikach w twojej uczelni? <input type="checkbox"/> bardzo dobrze, <input type="checkbox"/> dobrze, <input type="checkbox"/> raczej źle, <input type="checkbox"/> źle, <input type="checkbox"/> w mojej uczelni nie ma akademików, <input type="checkbox"/> nie ma to dla mnie znaczenia
30. Jak oceniasz szanse sukcesu zawodowego po ukończeniu twojej uczelni? <input type="checkbox"/> bardzo wysoko, <input type="checkbox"/> wysoko, <input type="checkbox"/> nisko, <input type="checkbox"/> nie mam zdania
31. Czy polecilibyś swoją uczelnię swojemu znajomemu? <input type="checkbox"/> tak, <input type="checkbox"/> nie, <input type="checkbox"/> nie mam zdania

Rys. 17. Kwestionariusz ankiety – część zasadnicza.
Źródło: opracowanie własne

Stosowanie pytań otwartych daje możliwość pogłębionego wglądu w wyrażane opinie studentów³⁷⁴. Mając na uwadze, że później analiza pytań otwartych jest bardzo pracochłonna, a przez to kosztowna, stosowanie pytań otwartych może mieć większe prawdopodobieństwo wykorzystania w niewielkich uczelniach lub w przypadku, gdy ewaluacja dotyczy wybranego obszaru uczelni lub grupy respondentów³⁷⁵.

Na rysunku 17 przedstawiono propozycję kwestionariusza, który mógłby być wykorzystany do oceny działalności uczelni z perspektywy studenta. Powinien być uzupełniony o metryczkę, która zawierałaby informacje, z jakiego wydziału jest student, na którym roku i kierunku oraz w jakim trybie studiuje. Proponuje się, w celu porównywalności między jednostkami, zajęciami czy pracownikami szkoły wyższej zapewnienie standaryzacji narzędzia, jakim jest kwestionariusz ankiety³⁷⁶.

Aby przeprowadzone badanie (etap 5) było wartościowe i użyteczne, istotne jest zarówno zapewnienie trafności oraz rzetelności uzyskanych wyników, jak i właściwa refleksja dotycząca sposobu zbierania wyników oraz ich interpretacji. Nie bez znaczenia może być odpowiedni sposób przeprowadzenia badania, zgodny ze standardami przyjętymi dla danej techniki³⁷⁷.

Aby zapewnić dużą liczbę zwrotnych odpowiedzi, autor proponuje przeprowadzenie badania audytoryjnego³⁷⁸, w którym kwestionariusz ankietowy będzie wypełniony w trakcie zajęć z udziałem ankietera³⁷⁹. Przeprowadzenie oceny na zajęciach zwiększa także szansę na prawidłowe wypełnienie kwestionariusza (prowadzący na zajęciach

³⁷⁴ A. Izdebski, *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych aspektów badania*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 138.

³⁷⁵ W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, *System ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. J. Tischnera*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 114.

³⁷⁶ G. Bryda, M. Jelonek, B. Worek, *Jak skonstruować dobre narzędzie ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 53.

³⁷⁷ Ibid.

³⁷⁸ Badanie audytoryjne należy do grupy bezpośrednich metod sondażowych. Badanie to polega na rozdaniu kwestionariusza ankietowego zgromadzonym, a po pisemnym ich wypełnieniu – zebraniu przez ankietera. Badanie audytoryjne uzyskuje stosunkowo wysokie wskaźniki odpowiedzi (sięgające 100%) z zachowaniem anonimowości. Wadą tej formy jest jednak mały krąg badanych respondentów.

Badanie audytoryjne zachowuje także znacznie większą kontrolę procesu pomiaru, niż w przypadku pośrednich metod sondażowych (kwestionariusz ankiety trafia do respondenta za pośrednictwem środków masowego przekazu mediów (np. poczta, prasa, Internet). Więcej patrz w: S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, PWE, Warszawa 2011, s. 260–262.

³⁷⁹ Por. M. Jasiński, *System Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 90.

mogą wyjaśniać ewentualne pytania i wątpliwości zgłaszane przez studentów). Słabą jednak stroną badania za pomocą ankiety audytoryjnej są wysokie koszty realizacji, związane między innymi z drukiem, dystrybucją i wprowadzaniem danych. Wymaga także dysponowania rozkładem zajęć wszystkich studentów uczelni, w celu dostarczenia kwestionariusza na właściwe zajęcia. W związku z tym, że ankieta jest wypełniana w trakcie zajęć, może także nieprzychylnie nastawić kadrę dydaktyczną do tego przedsięwzięcia³⁸⁰.

Inną formą przeprowadzenia badania może być wykorzystanie elektronicznej platformy, która w wielu uczelniach już funkcjonuje. Umieszczenie kwestionariusza ankietowego w formie elektronicznej ma swoje zalety. Umożliwia dotarcie z badaniem do wszystkich odbiorców w uczelni oraz ułatwia zbiór danych i ich dalszą analizę, jednak nie gwarantuje, że ankieta zostanie wypełniona przez studentów³⁸¹. Przeprowadzenie badania za pomocą platformy internetowej wymaga zapewnienia właściwej koordynacji działań związanych z uruchomieniem aplikacji na serwerze, konieczności przeprowadzenia testów narzędzia oraz konieczności monitorowania, czy aplikacja funkcjonuje prawidłowo³⁸². Wadą badania w formie ankiety internetowej w porównaniu z ankietą w wersji papierowej jest także niska stopa zwrotu uzyskanych odpowiedzi. W celu zwiększenia zainteresowania respondentów, zasadne może okazać się wprowadzenie motywowania finansowego w postaci, np. losowania nagrody³⁸³. W przypadku, gdy badanie dotyczy oceny procesu dydaktycznego, powinno być przeprowadzone na przedostatnich zajęciach, tak aby uniezależnić uzyskane opinie od przebiegu i wyniku zaliczenia zajęć³⁸⁴.

Ostatnim etapem przeprowadzonej oceny jest analiza otrzymanych wyników (etap 6). Etap ten powinien być poprzedzony walidacją danych, czyli sprawdzeniem ich kompletności oraz poprawności. W przypadku braku danych, konieczna może okazać się

³⁸⁰ A. Izdebski, *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych aspektów badania*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 131–132.

³⁸¹ Do zalet ankiety internetowej zaliczyć można także niski koszt przeprowadzenia badania, możliwość sprawdzenia danych w momencie ich otrzymania oraz możliwość natychmiastowej analizy danych. [w:] S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, PWE, Warszawa 2011, s. 234.

³⁸² A. Izdebski, *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych aspektów badania*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 133.

³⁸³ Por. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, *System ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. J. Tischnera*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 106.

³⁸⁴ *Ibid.*, s. 114.

potrzeba ich uzupełnienia³⁸⁵. Szczególnie ostrożnie należy podchodzić do wyników badania przeprowadzonego na małej grupie respondentów, gdyż może mieć swoje odzwierciedlenie w rzetelności zebranego materiału. Dokonując oceny uczelni przez studentów, należy zdawać sobie także sprawę z czynników, jakie rzeczywiście mają wpływ na wysokość ocen studenckich. Aspekt ten jest przedmiotem badań wielu autorów³⁸⁶. Wśród przeprowadzonych badań do czynników mających wpływ na wysokość ocen studenckich zaliczono między innymi motywację studentów, często spodziewaną ocenę zaliczenia kursu, poziom jego zaawansowania czy dyscyplinę akademicką oraz wymagany nakład pracy³⁸⁷.

Ważną zdaniem autora jest identyfikacja tych obszarów uczelni, które zostały ocenione słabo, wymagająca podjęcia działań usprawniających, w celu zwiększenia zadowolenia studentów. Autor ma świadomość, iż nie we wszystkich przypadkach możliwa będzie poprawa ocenianego kryterium. Szczególnie dotyczy to tych, których poprawa związana jest z wysokimi nakładami finansowymi (np. w infrastrukturę uczelni).

Aby skutecznie monitorować i zarządzać uczelnią, zgodnie z oczekiwaniami studentów, konieczne wydaje się uwzględnienie w analizie danych rozwiązań w zakresie benchmarkingu, które umożliwiłyby porównanie danych podlegających ocenie z podobnymi, w innych jednostkach, na innych kierunkach. Zasadne może okazać się także porównanie z innymi uczelniami. Celem tych porównań jest ocena uczelni, jednostki na tle pozostałych oraz na tej podstawie podejmowanie właściwych działań doskonalących.

Reasumując, przeprowadzenie oceny działalności uczelni z punktu widzenia studenta nie powinno być trudne. Ocena powinna być przeprowadzona jednak z pełną świadomością kierownictwa szkoły wyższej, co do znaczenia dla uczelni interesariusza, jakim jest student.

³⁸⁵ W literaturze proponuje się, aby w takim przypadku uzupełnić braki danych średnią oceny w odniesieniu do danego pytania ankiety ewaluacyjnej. Więcej patrz w: G. Bryda, M. Jelonek, B. Worek, *Jak skonstruować dobre narzędzie ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 62.

³⁸⁶ Między innymi: R.M. Felder, *What do they know, Anyway?*, *Chemical Engineering Education*, 1992, No. 26(3), s. 134–135; W.E. Cashin, *Student ratings of teaching. The research revisited*, IDEA Paper, 32 Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Continuing Education, Kansas State University 1995; R.J. Stapleton, G. Murkison, *Optimizing the Fairness of Student Evaluations: A Study of Correlations Between Instructor Excellence, Study Production, Learning Production, and Expected Grades*, *Journal of Management Education*, 25(3), 2001, s. 269–291.

³⁸⁷ Więcej patrz w: S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie ocenających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 45

2.5. Prezentacja wyników badania – oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy studenta na przykładzie publicznej i niepublicznych uczelni

Organizacja badań

Badanie zostało przeprowadzone wieloetapowo w latach 2008–2010. W ramach prowadzonych badań wykorzystano procedurę przeprowadzenia oceny działalności uczelni z perspektywy studenta, którą pokazano na rysunku 16. Pierwszym etapem badań była potrzeba poznania opinii studentów, co do oceny przez nich działalności szkoły wyższej. Konieczne było zidentyfikowanie czynników, które z punktu widzenia oceny uczelni przez studenta mogłyby mieć znaczenie (etap drugi na rys. 16). Na potrzeby tego etapu został opracowany kwestionariusz ankiety z udziałem studentów (z wykorzystaniem wywiadu grupowego). Ponieważ badania miały charakter pilotażowy, autor postanowił ograniczyć próbę badawczą do 100 osób. Następnie opracowany kwestionariusz (z możliwie dużą liczbą czynników oceny) został przekazany grupie studentów w trakcie zajęć. Osoby, które wzięły udział w badaniu pilotażowym w 2008 r. studiowały na kierunku zarządzanie i marketing w publicznej szkole wyższej. Studenci zostali poproszeni o przypisanie wag czynnikom, które ich zdaniem mogą mieć znaczenie podczas oceny szkoły wyższej. Celem badania pilotażowego była identyfikacja czynników, które mogą mieć największe znaczenie z punktu widzenia oceniających (etap 3 na rys. 16). Uzyskane wyniki posłużyły autorowi do konstrukcji właściwego kwestionariusza ankietowego opartego na skali Likerta (etap 4 na rys. 16).

Kwestionariusz ankiety składał się z trzech części – listu przewodniego, części zasadniczej oraz metryczki. List przewodni zawierał ujęte w sposób syntetyczny informacje na temat celu przeprowadzonego badania. Zawierał także podziękowania za wzięcie udziału w ankiecie. Część zasadnicza ankiety składała się z pytań zamkniętych. Czynniki zostały wybrane w wyniku przeprowadzonego wcześniej badania pilotażowego. Owe czynniki w ankiecie zostały pogrupowane w kilka obszarów, takich jak:

- prowadzący zajęcia,
- proces dydaktyczny,
- uczelniane zaplecze,
- dziekanat,
- biblioteka.

Dokonano także próby ogólnej oceny uczelni, oceniając między innymi postrzeganie prestiżu szkoły wyższej, szans sukcesu zawodowego po jej ukończeniu. Pytania zawarte w metryczce miały zapewnić uzyskanie informacji o ankietowanej uczelni, oraz danych charakteryzujących osobę respondenta, kierunku oraz roku studiów.

Badania zostały przeprowadzone (etap 5 na rys. 16) na przełomie maja i czerwca 2010 r. za pomocą ankiety audytoryjnej. Wybór metody badawczej związany był

z chęcią uzyskania wysokiego stopnia otrzymanych odpowiedzi. Celem badania było ocena czynników satysfakcji studenta w szkole publicznej oraz dwóch niepublicznych szkół wyższych na terenie województwa dolnośląskiego³⁸⁸. Respondenci obu niepublicznych uczelni studiowali na kierunku zarządzanie i marketing. Łączna liczba respondentów wyniosła 600 osób. Osoby objęte badaniem studiowały zarówno w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. W uczelni publicznej liczba studentów biorąca udział w badaniu wyniosła 217³⁸⁹, natomiast wśród uczelni niepublicznych – 383 respondentów (250³⁹⁰ osób w uczelni pierwszej i 133³⁹¹ w uczelni drugiej). Autor ma świadomość, że ze względu na niewielką próbę badawczą otrzymane wyniki mogą nie być w sensie statystycznym reprezentatywne dla całej populacji studentów w wybranych uczelniach. Dokonano także próby porównania wyników badania z przeprowadzonymi w kwietniu 2010 r. w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie³⁹².

Przeprowadzono także analizę statystyczną, opartą na teście chi-kwadrat Pearsona, właściwy dla wielkości przebadanej próby opartą na skali Likerta. Korzystano z Pakietu Statystycznego dla Nauk Społecznych (ang. *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS). Dokonano próby zbadania zależności między zadowoleniem studenta (z wybranego czynnika) a wybraną przez niego uczelnią³⁹³. W dalszym etapie

³⁸⁸ Wybór uczelni był podyktowany dostępem autora badania do grupy respondentów.

³⁸⁹ Wśród rozdanych ankiet wszystkie wypełniono prawidłowo. Łączna liczba studentów w badanej uczelni publicznej w 2010 r. wyniosła 32572 osoby, w tym na kierunku zarządzanie 1879 osób. W badaniu wzięło udział 11,5 % studentów kierunku zarządzanie, która stanowi 0,6% studentów w badanej uczelni.

³⁹⁰ Łączna liczba studentów w pierwszej badanej uczelni niepublicznej w 2010 r. wyniosła 23154 osoby, w tym na kierunku zarządzanie 8848 osób. W badaniu wzięło udział 2,87% studentów kierunku zarządzanie, którzy stanowili 1,07% studentów w badanej uczelni.

³⁹¹ W drugiej niepublicznej uczelni łączna liczba studentów w 2010 r. wyniosła 2821 osób, w tym na kierunku zarządzanie 843 osoby. W badaniu wzięło udział 15,77% studentów kierunku zarządzanie, którzy stanowili 4,71% studentów w badanej uczelni.

³⁹² W badaniu wzięło udział 698 respondentów, w tym 381 wśród studentów studiów dziennych i 293 wśród studentów studiów zaocznych. Spośród badanych 71 respondentów studiowało kierunek zarządzanie. Celem badania było poznanie opinii studentów na temat procesu dydaktycznego, oferty programowej, warunków studiowania, a także innych aspektów składających się na postrzeganie przez studentów uczelni, [w:] *Badanie satysfakcji studentów – Raport wyników*, Badanie przeprowadzone na zlecenie Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Warszawa, kwiecień 2010. Pobrano z: www.lazarski.pl/download/gfx/lazarski/pl/.../276/.../raport_sat5_stu.pdf, dostęp: 2.01.2014,

³⁹³ Postawiono hipotezę H0: nie ma związku między poziomem zadowolenia studenta (z wybranego czynnika) a wybraną przez niego uczelnią wyższą, wobec hipotezy alternatywnej H1: związek taki istnieje. Nieodrzućenie hipotezy H0 skutkuje stwierdzeniem, że między badanymi zmiennymi nie ma związku. Odrzućenie H0 skutkuje przyjęciem hipotezy alternatywnej i stwierdzeniem, że między zmiennymi należy oczekiwać związku. Dla interpretacji wyników przyjęto prawdopodobieństwo od założonego poziomu istotności na poziomie 5%. W niektórych przypadkach przyjęto założenie, iż respondent miał wiedzę o badanych czynnikach jeszcze przed wyborem uczelni.

dokonano analizy otrzymanych wyników (etap 6 na rys. 16), które przedstawiono w dalszej części pracy.

Wyniki przeprowadzonych badań Prowadzący zajęcia

Istotna kwestia, która może mieć wpływ na zadowolenie studenta, jest związana z osobą wykładowcy lub ćwiczeniowca. To bowiem od osoby prowadzącej zajęcia, umiejętności, kwalifikacji w dużym stopniu zależy jakość zorganizowanego procesu dydaktycznego. Z przeprowadzonych badań wynika, że dla większości studentów nie jest ważny stopień naukowy prowadzącego, lecz sposób przekazu oraz przyjazne nastawienie³⁹⁴.

Większość badanych studentów uczelni publicznej (ok. 70%) jest zadowolona z kompetencji swoich wykładowców. Podobnie wysokie kompetencje swoich wykładowców oceniają studenci uczelni niepublicznych (69%). Jedynie 15% studentów wśród uczelni państwowych przygotowanie do zajęć ocenia negatywnie. Otrzymane wyniki można uznać za zadowalające, mogą one świadczyć, iż w przebadanych uczelniach studenci pozytywnie oceniają swoich wykładowców, ich wiedzę oraz umiejętność jej przekazywania³⁹⁵.

Wydaje się, że ważnym czynnikiem, który także może mieć wpływ na satysfakcję studenta jest ogólna dostępność wykładowców na terenie uczelni. Potrzebę zwiększenia liczby konsultacji deklaruje 26% ankietowanych w uczelniach niepublicznych oraz ponad 23% studentów uczelni publicznej. Badania pokazują, że większość studentów jest zadowolona z liczby godzin konsultacji swoich wykładowców³⁹⁶.

Jednym z czynników mogących mieć wpływ na zadowolenie studentów z wykładowcy jest nastawienie prowadzących zajęcia do studentów. Wiele uczelni przeprowadzi regularne badania ewaluacji swoich wykładowców. Podobnie sytuacja wygląda na uczelniach, na których przeprowadzono już badania. Na rysunku 18 przedstawiono ocenę nastawienia wykładowców do studentów.

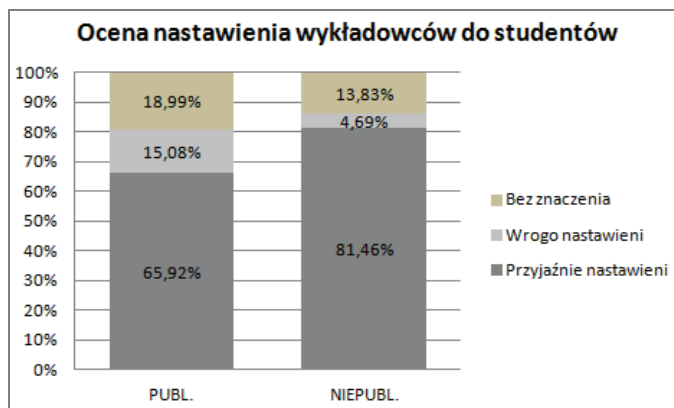
Z przeprowadzonych badań wynika, iż większość studentów ocenia stosunek wykładowcy do uczestnika kursu pozytywnie. Ponad 65% studentów uczelni publicznej postrzega przyjazne relacje między wykładowcami. Wśród uczelni niepublicznych odsetek ten jest większy i wynosi 81%. Jak wskazują autorzy przeprowadzonych ba-

³⁹⁴ R. Ryńca, D. Kuchta, A. Klaus, *Identyfikacja czynników satysfakcji studenta na przykładzie Politechniki Wrocławskiej*, Referat konferencyjny: Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu Poszukiwanie Modelu Szkoły Wyższej nt. Doskonalenia Usług Edukacyjnych w Szkołach Wyższych w Procesie Integracji z Unią Europejską. Szklarska Poręba 2008.

³⁹⁵ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 158.

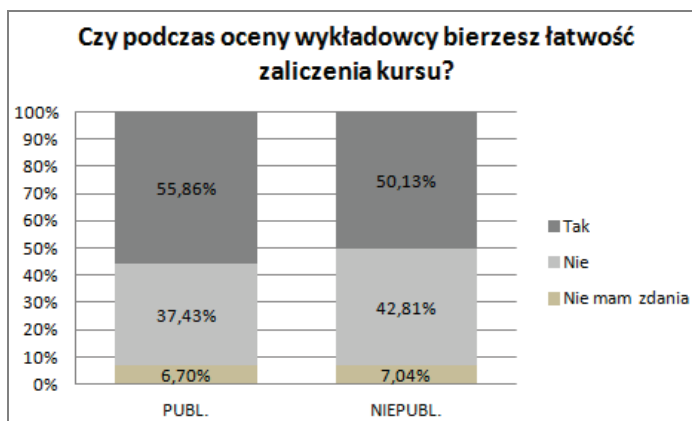
³⁹⁶ Ibid.

dań, wyniki te nie powinny zaskakiwać. Jak już wspomiano, na badanych uczelniach przeprowadza się systematyczne oceny pracowników, a otrzymanie negatywnej oceny może prowadzić do rozwiązania współpracy z prowadzącym. Jak pokazano na rysunku 18, jedynie niespełna 5% studentów uczelni niepublicznych przekonana jest o wrogim nastawieniu swoich wykładowców³⁹⁷.



Rys. 18. Ocena nastawienia wykładowców do studentów.

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 159



Rys. 19. Ocena wykładowcy w relacji do łatwości zaliczenia kursu.

Źródło: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 159

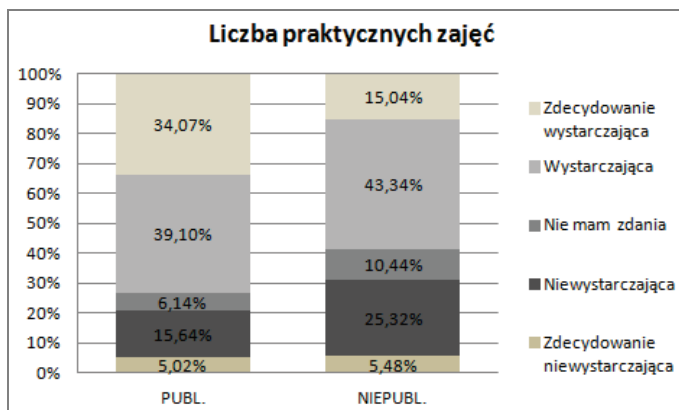
³⁹⁷ Ibid., s. 159.

Aby ocena prowadzącego zajęcia była obiektywna, należy zwrócić uwagę, czy studenci podczas oceny uwzględniają łatwość zaliczenia kursu. Mogą się bowiem zdarzyć sytuacje, że negatywna ocena wykładowcy wynika z jego surowego i wymagającego podejścia do studentów. Na rysunku 19 pokazano ocenę wykładowcy w relacji do łatwości zaliczenia kursu. Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań, niestety ponad połowa studentów w ocenie swoich wykładowców uwzględnia niski stopień trudności zaliczenia kursu. W związku z tym, władze uczelni powinny uwzględnić ten fakt, ostatecznie oceniając swoich pracowników. Nie jest bowiem prawdą, że wymagający i niepozbłaźliwy dydaktyk jest nieskuteczny³⁹⁸.

Reasumując, ocena zadowolenia studenta z wybranej uczelni powinna dotyczyć także prowadzących zajęcia dydaktyczne. Ważne dla studentów mają zarówno kompetencje wykładowców, ich dostępność na terenie uczelni poza godzinami zajęć oraz nastawienie do studentów.

Proces dydaktyczny

Ocena procesu dydaktycznego powinna stanowić jeden z podstawowych czynników wyboru uczelni przez potencjalnego przyszłego studenta (więcej patrz rozdz. 4.7). Odpowiednio zorganizowany proces dydaktyczny ma wpływ na zdobytą wiedzę i umiejętności wśród studentów. Wydaje się, że istotnym aspektem w omawianym obszarze ma liczba praktycznych zajęć. Wiedza ta możliwa jest do zdobycia w różnego rodzaju takich formach zajęć, jak projekty, ćwiczenia. Na rysunku 20 pokazano zadowolenie studentów z liczby praktycznych zajęć.



Rys. 20. Zadowolenie studentów z liczby praktycznych zajęć.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 153

³⁹⁸ Ibid., s. 160.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 73% studentów uczelni publicznej uważa, że liczba praktycznych zajęć jest wystarczająca lub zdecydowanie wystarczająca. Wśród studentów uczelni niepublicznych odsetek zadowolonych jest mniejszy i wynosi około 59%. Jak wskazują R. Ryńca i D. Kuchta, uczelnie publiczne w większym stopniu kładą nacisk na zdobycie praktycznych umiejętności, które obecnie są cenione wśród pracodawców³⁹⁹. Kwestia praktycznych zajęć była także przedmiotem badań przeprowadzonych przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie. Wyniki badań pokazują, że 40% wskazuje także potrzebę zwiększenia liczby praktycznych zajęć, co stanowiło największą grupę rodzaju zajęć w ofercie dydaktycznej uczelni⁴⁰⁰.

Ważnym czynnikiem, który ma wpływ na zadowolenie studentów z wybranej uczelni to liczba osób w grupie dydaktycznej. Biorąc pod uwagę ograniczone środki finansowe wielu uczelni, podejmuje się działania, których efektem jest łączenie grup zajęciowych. Najbardziej zadowolonymi studentami z omawianego czynnika są studenci uczelni niepublicznych – 85%. Natomiast wśród uczelni publicznych zadowolonych lub bardzo zadowolonych jest ponad 79%⁴⁰¹.

Wydawałoby się, iż w ocenie uczelni studenci powinni zwracać uwagę, czy oferowane im zajęcia i kursy dodatkowe spełniają ich oczekiwania co do realizacji określonego kierunku studiów, który wybrali. Szczególne znaczenie w ocenie procesu dydaktycznego położono zatem na program nauczania, jak i ofertę kursów wybieralnych⁴⁰².

Na rysunku 21 pokazano wyniki zadowolenia studentów z oferowanego programu nauczania. Z przeprowadzonych badań wynika, iż 71% studentów uczelni niepublicznych i 66% wśród uczelni publicznych uważa, że oferowany im program nauczania odpowiada ich oczekiwaniom co do wyboru kierunku studiów. Niepokojący może być jednak fakt, iż około 26% studentów uczelni niepublicznych i około 33% respondentów uczelni publicznej nie jest zadowolona z realizowanego na ich uczelniach programu nauczania. Rozwiązaniem zaistniałej sytuacji jest oferta dodatkowych kursów, niewchodzących w skład minimum programowego, która przez szereg uczelni jest studentom proponowana⁴⁰³.

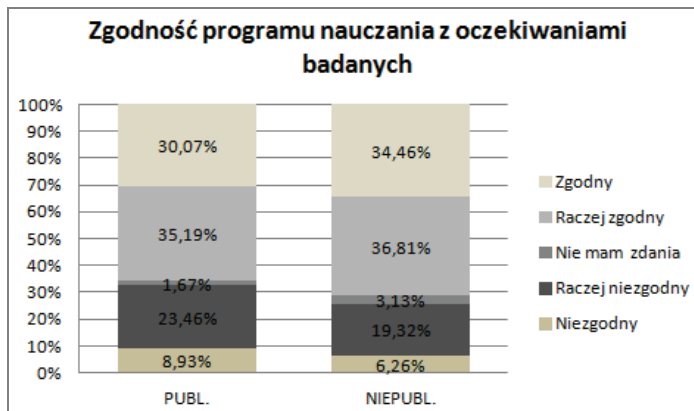
³⁹⁹ Ibid., s. 152.

⁴⁰⁰ Badanie satysfakcji studentów – Raport wynikowy. Badanie przeprowadzone na zlecenie Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Warszawa, kwiecień 2010, pobrano z: www.lazarski.pl/download/gfx/lazarski/pl/.../276/.../raport_sat5_stu.pdf, dostęp: 2.01.2014, s. 11.

⁴⁰¹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 153.

⁴⁰² Ibid.

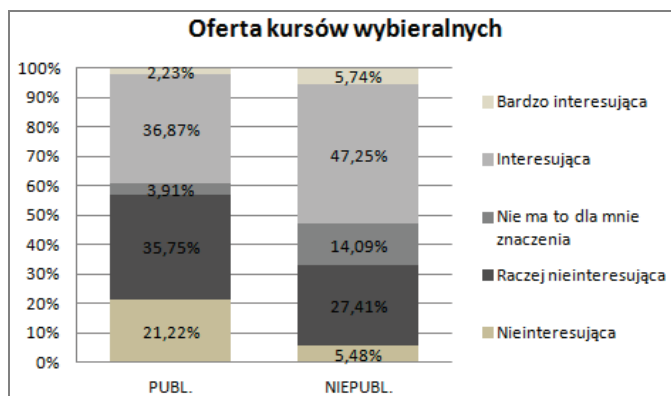
⁴⁰³ Ibid., s. 155.



Rys. 21. Zadowolenie studentów z programu nauczania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 155

Na rysunku 22 przedstawiono procentowo zadowolenie studentów z oferty kursów wybieralnych; dla ponad 56% studentów uczelni publicznej oferowany wachlarz kursów wybieralnych nie jest interesujący. Studentów zadowolonych z dodatkowej oferty kursów w swojej uczelni jest jedynie 39% ankietowanych. Wśród respondentów uczelni niepublicznych odsetek niezadowolonych jest mniejszy i wynosi około 41%⁴⁰⁴.

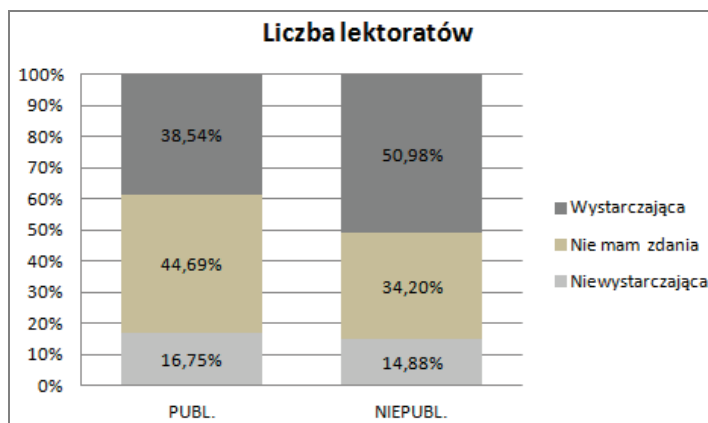


Rys. 22. Zadowolenie studentów z oferty kursów wybieralnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 156

⁴⁰⁴ Ibid., s. 156.

Autor monografii wskazuje, iż, poza wiedzą kierunkową, istotnym elementem, który może mieć wpływ na zatrudnienie absolwenta wybranej uczelni ma znajomość języków obcych (więcej patrz rozdz. 4.3). Dlatego uczelnie wyższe oferują studentom możliwość nauki różnych języków obcych na różnych poziomach zaawansowania. Obecnie, w dobie globalizacji, znajomość języka obcego stanowi często wymóg w sytuacji starania się o dobrze płatną pracę. Istotne zatem wydaje się, aby szkoły wyższe umożliwiły swoim studentom naukę języków obcych, zarówno w szerokim wymiarze godzin, jak i zapewniły bardzo dobrych lektorów⁴⁰⁵.



Rys. 23. Zadowolenie studentów z liczby prowadzonych lektoratów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 154

Na rysunku 23 przedstawiono zadowolenie studentów z liczby prowadzonych godzin lektoratów. Z przeprowadzonych badań wynika, iż ponad 44% ankietowanych nie ma zdania, co do liczby zajęć z języka obcego. Może to wynikać z braku zainteresowania nauką języka obcego. Odsetek ten wśród studentów uczelni publicznej jest mniejszy i wynosi około 34%. Jedynie 38% wśród studentów uczelni publicznej uważa, że liczba lektoratów jest wystarczająca⁴⁰⁶. Podobnie wyniki badania w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie wskazują na duże zadowolenie (ponad 71%) respondentów z oferty językowej uczelni⁴⁰⁷. Z przeprowadzonych badań wynika, że test jest statystycznie istotny. Hipotezę H0 odrzu-

⁴⁰⁵ Ibid., s. 154.

⁴⁰⁶ Ibid.

⁴⁰⁷ Badanie satysfakcji studentów – Raport wynikowy. Badanie przeprowadzone na zlecenie Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Warszawa, kwiecień 2010, pobrano z: www.lazarski.pl/download/gfx/lazarski/pl/.../276/.../raport_sat5_stu.pdf, dostęp: 2.01.2014, s. 13.

camy na korzyść hipotezy alternatywnej H1. Istnieje zatem związek między zadowoleniem z liczby lektoratów a wybraną uczelnią.

Skuteczność nauki języka obcego w dużej mierze zależy od zatrudnionych przez szkołę dydaktyków. Wiele uczelni zatrudnia obcokrajowców, twierdząc, że dzięki nim nauka języka jest bardziej skuteczna. Wśród studentów uczelni publicznej, ponad 30%, a wśród niepublicznych jedynie 33% studentów, uważa, że liczba prowadzonych zajęć przez native-speakerów jest wystarczająca. Zastanawiający wydaje się fakt, iż ponad 1/3 studentów uczelni publicznej, jak i uczelni niepublicznych uważa, że liczba native-speakerów nie ma większego znaczenia⁴⁰⁸.

Nauka języka obcego powinna także dotyczyć specjalistycznej tematyki związanej z obranym kierunkiem studiów. Potrzeba unowocześnienia i poszerzenia oferty dydaktycznej powinna także dotyczyć nie tylko przedmiotów obowiązkowych, należących do tak zwanego minimum programowego, ale także kursów wybieralnych, dzięki którym student może zdobywać wiedzę z interesującej go dziedziny czy zakresu tematycznego⁴⁰⁹.

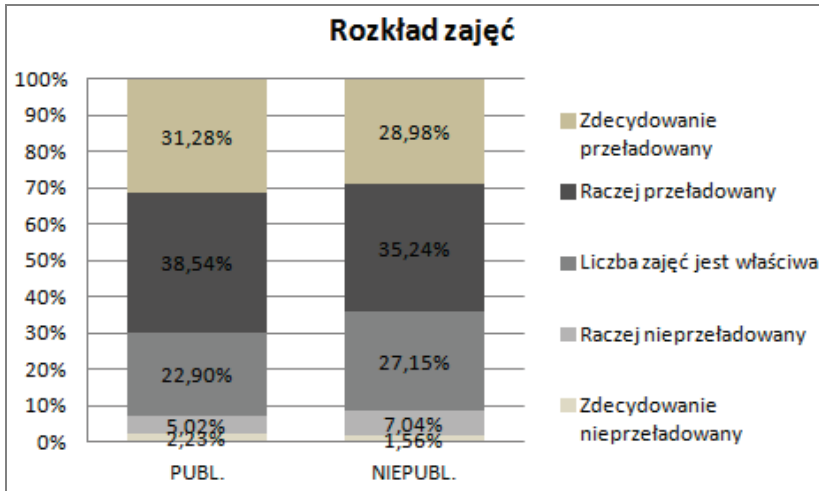
Jednym z ważnych czynników mających wpływ na zadowolenie studentów z wybranej uczelni jest czas spędzany na zajęciach dydaktycznych. Jak pokazano na rysunku 24, 70% respondentów nie jest zadowolona z planu zajęć. Studenci uważają, że jest on przeładowany zajęciami. Jedynie 22% studentów uczelni publicznej uważa, że plan zajęć jest właściwy. Niezadowolonych wśród uczelni niepublicznych jest około 64%. Podane wyniki mogą być zastanawiające, szczególnie że wśród uczelni publicznych odsetek studentów na studiach niestacjonarnych wynosi tylko 26%⁴¹⁰. W Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie ponad 67% studentów studiów dziennych jest zadowolona z planu zajęć. Odsetek zadowolonych na studiach niestacjonarnych jest nieco niższy i wynosi około 56%⁴¹¹. Konieczne zatem jest podjęcie działań w zakresie zmiany obecnej sytuacji w badanych przez autora monografii uczelniach. Doświadczenie oraz obserwacja autora pokazują, że niektóre niepubliczne uczelnie łączą wysokość premii motywacyjnej pracowników działu planowania ze stopniem zadowolenia studentów z organizacji zajęć. Być może jest to sposób na zwiększenie zadowolenia studentów z rozpatrywanego obszaru.

⁴⁰⁸ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 155.

⁴⁰⁹ Ibid.

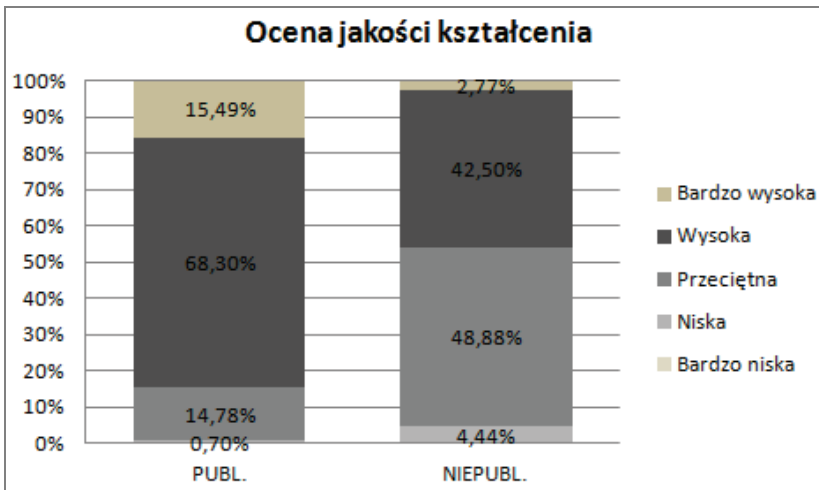
⁴¹⁰ Ibid., s. 156.

⁴¹¹ Badanie satysfakcji studentów – Raport wynikowy. Badanie przeprowadzone na zlecenie Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Warszawa, kwiecień 2010, pobrano z: www.lazarski.pl/download/gfx/lazarski/pl/.../276/.../raport_sat5_stu.pdf, dostęp: 2.01.2014, s. 29.



Rys. 24. Zadowolenie studentów z rozkładu zajęć.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 157



Rys. 25. Ocena jakości kształcenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 157

Na rysunku 25 przedstawiono ocenę jakości kształcenia w uczelni państwowej oraz dwóch szkół prywatnych.

Oceniając jakość kształcenia⁴¹² w badanych uczelniach przez respondentów, należy stwierdzić, iż wypada ona korzystniej dla uczelni publicznej. Ponad 83% studentów tej uczelni jest zadowolonych z jakości procesu dydaktycznego. Zadowolonych wśród studentów uczelni niepublicznych jest jedynie 45%. Niepokojące może być to, iż 48,88% respondentów uczelni niepublicznych uważa, że w ich ośrodku akademickim studenci kształceni są przeciętnie⁴¹³.

Jak pokazuje R. Ryńca i D. Kuchta, z podanych wyników badań nie można wyciągnąć jednoznacznych wniosków, iż uczelnie prywatne lepiej wypadają w ocenie procesu dydaktycznego. Zastanawiać może fakt, iż mimo lepszej oceny przez studentów uczelni prywatnych takich aspektów, jak:

- liczba praktycznych zajęć,
- wielkość grup zajęciowych,
- oferta programowa swojej uczelni,
- liczba lektoratów,

to jednak ogólnie gorzej oceniają samą jakość procesu kształcenia⁴¹⁴.

Biblioteka

Podczas oceny satysfakcji studentów ze szkoły wyższej, poza procesem dydaktycznym, jak i kadrą dydaktyczną istotny wydaje się także obszar czynników związanych z uczelnianą biblioteką.

Istotnym elementem w ocenie biblioteki jest jej dostępność. Na rysunku 26 pokazano zadowolenie studentów z godzin otwarcia biblioteki. Badania pokazują, iż ponad 71% studentów uczelni publicznej jest zadowolonych z godzin otwarcia biblioteki, a 20% wolałoby, aby dostępność do księgozbiorów była większa. Wśród uczelni niepublicznych odsetek niezadowolonych jest nieco większy i wynosi około 26%. Zaskakujący może być fakt, iż dla ponad 1/5 studentów uczelni niepublicznych dostęp do zasobów uczelnianej biblioteki nie ma większego znaczenia. Jak wskazują autorzy badania, może to wynikać z tego, iż osoby te nie są w ogóle zainteresowane korzystaniem z usług swojej uczelnianej biblioteki⁴¹⁵. W badaniach przeprowadzonych w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie nie przeprowadzono oceny zadowolenia studentów z godzin otwarcia biblioteki. Dokonano jedynie oceny uprzejmości per

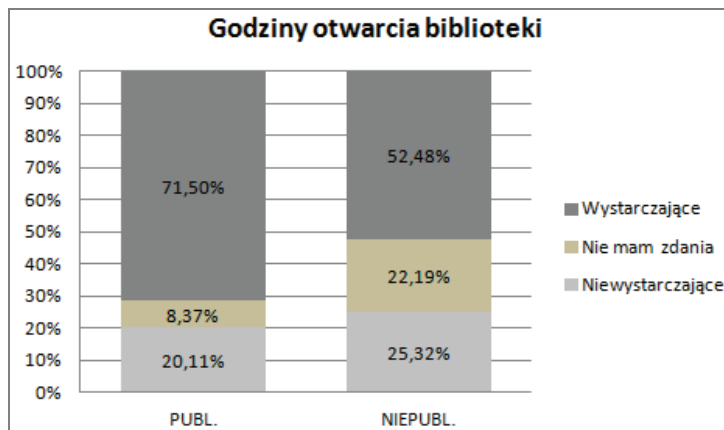
⁴¹² Istota jakości kształcenia została szczegółowo omówiona w rozdziale 5.1 monografii i w tym rozdziale nie została zaprezentowana.

⁴¹³ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 156.

⁴¹⁴ Ibid., s. 158.

⁴¹⁵ Ibid., s. 160.

sonelu bibliotecznego. Wyniki badań pokazują, iż ponad 80% ankietowanych wysoko ocenia uprzejmość pracowników⁴¹⁶.



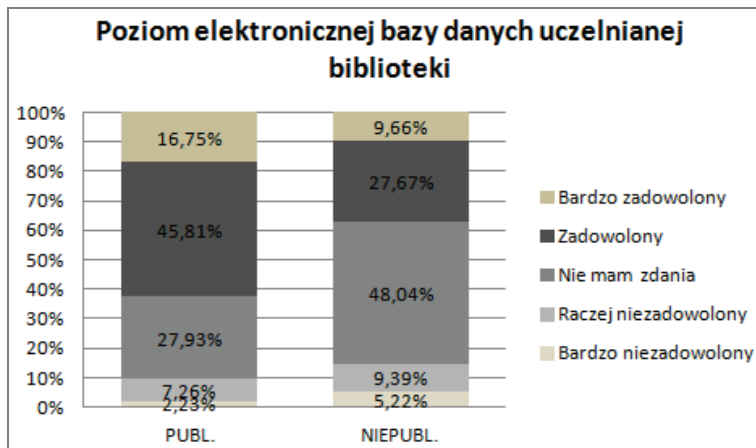
Rys. 26. Zadowolenie studentów z godzin otwarcia biblioteki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 161

Podczas oceny biblioteki szczególną rolę należy położyć przede wszystkim na zadowolenie studentów z zasobów bibliotecznych – ich bogactwa i dostępności. Z przeprowadzonych badań wynika, że ponad 54% studentów uczelni publicznej i jedynie 40% wśród uczelni niepublicznych jest zadowolonych z zasobów bibliotecznych swojej uczelni. Słabsza ocena wśród studentów uczelni niepublicznych może wynikać z ich ograniczeń finansowych, które, jako instytucje będące na rynku usług edukacyjnych od stosunkowo niedawna, nie zdążyły jeszcze zgromadzić wystarczająco wielkiego księgozbioru. Jak wskazują autorzy badań, interesujące wydaje się, iż ponad 30% studentów uczelni niepublicznych nie ma zdania co do poziomu zasobów swojej biblioteki. Brak wiedzy na temat wielkości zasobów bibliotecznych mógłby pokazywać, iż taki właśnie odsetek studentów rzadko korzysta z usług swojej uczelnianej biblioteki⁴¹⁷.

⁴¹⁶ Badanie satysfakcji studentów – Raport wynikowy. Badanie przeprowadzone na zlecenie Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Warszawa, kwiecień 2010, pobrano z: www.lazarski.pl/download/gfx/lazarski/pl/.../276/.../raport_sat5_stu.pdf, dostęp: 2.01.2014, s. 22.

⁴¹⁷ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 160.



Rys. 27. Zadowolenie studentów z poziomu elektronicznej bazy danych uczelnianej biblioteki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 161

Jak pokazano na rysunku 27, zadowolenie z poziomu elektronicznej bazy danych uczelnianej biblioteki jest większe wśród studentów uczelni państwowej (ponad 62%). Wśród studentów uczelni niepublicznych odsetek ten jest zdecydowanie mniejszy i wynosi łącznie jedynie 37%. Interesujący wydaje się fakt, iż 48% respondentów uczelni niepublicznych nie ma zdania co do poziomu elektronicznych zasobów swojej uczelni. Może to wynikać z tego, iż studenci uczelni niepublicznych nie korzystają z zasobów elektronicznych, które są domeną kadry naukowej⁴¹⁸.

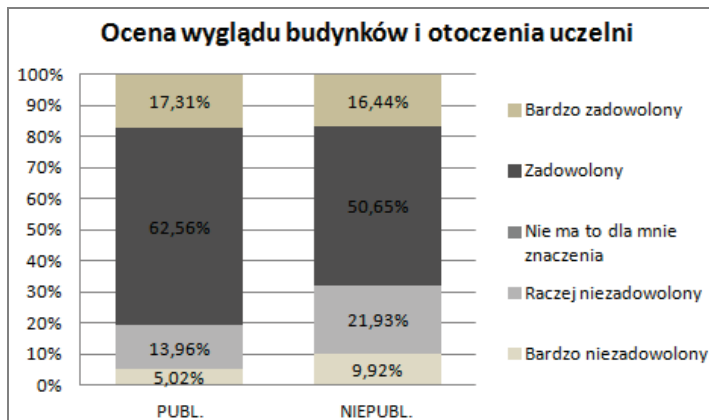
Reasumując, wyniki badań dotyczące zadowolenia studentów z uczelnianej biblioteki, należy stwierdzić, że wypadają one korzystniej dla uczelni publicznej zarówno pod względem dostępu do księgozbiorów, poziomu zasobów uczelnianych zasobów, jak i wielkości elektronicznej bazy danych. Istotne wydaje się poszerzenie oferty uczelnianej biblioteki w szkołach prywatnych, wskazując coraz większą potrzebę samodzielnego poszerzania zdobytej wiedzy wśród studentów, czy umiejętności przeprowadzania badań literaturowych⁴¹⁹.

Uczelniane zaplecze

Ważnym czynnikiem mającym wpływ na zadowolenie studentów pełni uczelniane zaplecze, w szczególności wygląd uczelnianych budynków oraz jego otoczenie (rys. 28).

⁴¹⁸ Ibid., s. 162.

⁴¹⁹ Ibid.



Rys. 28. Ocena wyglądu budynków i otoczenia uczelni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 164

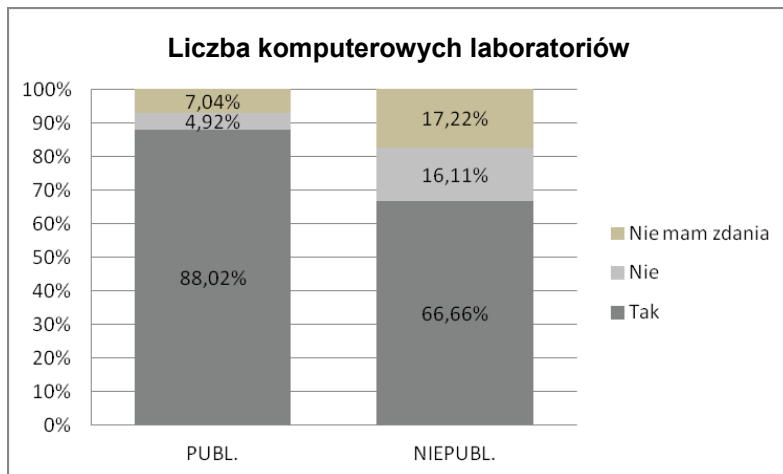
Z przeprowadzonych badań wynika, iż około 80% studentów uczelni publicznej dobrze bądź bardzo dobrze ocenia wygląd uczelnianych budynków. Jedyne niespełna 19% jest niezadowolonych. Budynki uczelni niepublicznych pozytywnie ocenia jedynie 67% ankietowanych. Niższa ocena wśród studentów uczelni niepublicznych może wynikać z faktu, iż niektóre prywatne szkoły wyższe zajmują się kształceniem studentów od stosunkowo niedawna. Niektóre z niepublicznych szkół wyższych, w których przeprowadzono badanie, borykają się także z brakiem kubatury pomieszczeń wykładowych, zmuszone są do wynajmu sal dydaktycznych od innych instytucji⁴²⁰.

W omawianym przypadku, test jest statystycznie istotny. Hipotezę H₀ należy odrzucić na korzyść hipotezy alternatywnej H₁. Istnieje zatem związek między zadowoleniem zarówno z wyglądu budynków, jak i otoczenia uczelni a typem wybranej szkoły wyższej⁴²¹.

Istotnym czynnikiem mającym także wpływ na zadowolenie studenta jest tak zwane uczelniane zaplecze. Jak wskazuje autor monografii, uczelniane zaplecze może mieć istotny wpływ na wybór określonej szkoły wyższej (więcej patrz rozdz. 4.7). Wśród uczelnianego zaplecza ważna wydaje się w szczególności liczba komputerowych laboratoriów.

⁴²⁰ Ibid., s. 163.

⁴²¹ W przeprowadzonych badaniach założono, iż potencjalny przyszły student przed zapisaniem się do uczelni dokonał porównania obiektów różnych uczelni.



Rys. 29. Zadowolenie studentów z liczby komputerowych laboratoriów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 163

Na rysunku 29 pokazano, iż większość studentów uczelni publicznej jest zadowolona z liczby „otwartych” komputerowych laboratoriów (60%). Zadowolonych studentów wśród uczelni niepublicznych jest jedynie 31%. Ponad 44% studentów tychże uczelni widziałoby także potrzebę zwiększenia liczby „otwartych” laboratoriów. Odsetek studentów, którzy nie widzą potrzeby korzystania z komputerowych laboratoriów, jest także większy wśród uczelni niepublicznych (23%)⁴²².

Obecnie duże znaczenie w ocenie zadowolenia studentów z infrastruktury własnej uczelni ma dostęp do bezprzewodowego Internetu na terenie kampusu. Ułatwia on bowiem nie tylko kontakt z wykładowcami, ale także umożliwia szybki dostęp do szerokiego źródła informacji oraz uczelnianych systemów obsługi studentów. Z badań wynika, iż ponad 64% studentów w uczelni publicznej jest zadowolonych z bezprzewodowego Internetu na terenie uczelni. Wśród respondentów uczelni niepublicznych odsetek ten jest mniejszy i wynosi 52,21%⁴²³.

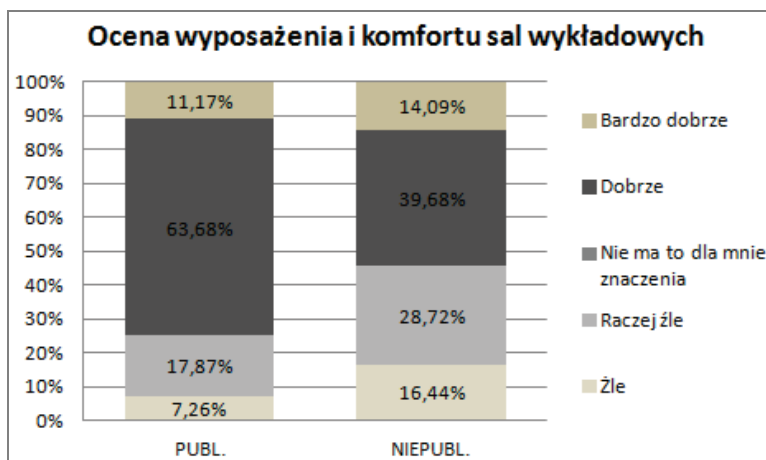
Z przeprowadzonych badań wynika, że test jest statystycznie istotny. Hipotezę H0 należy odrzucić na korzyść hipotezy alternatywnej H1. Istnieje zatem związek między zadowoleniem z bezprzewodowego Internetu a typem wybranej uczelni wyższej.

Istotnym czynnikiem mającym także wpływ na zadowolenie studentów z prowadzonych zajęć dydaktycznych jest komfort i wyposażenie sal wykładowych. Obecnie

⁴²² R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 162.

⁴²³ Ibid.

coraz więcej sal dydaktycznych wyposażonych jest w nowoczesny sprzęt multimedialny, ergonomiczne krzesła, dobre jakościowo nagłośnienie czy klimatyzację. Powyższe czynniki, podobnie jak wygląd uczelnianych budynków, mają wpływ także na poprawę komfortu prowadzonych zajęć⁴²⁴.



Rys. 30. Ocena wyposażenia i komfortu sal wykładowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 164

Na rysunku 30 przedstawiono zadowolenie studentów z wyposażenia i komfortu sal wykładowych. Wyniki z przeprowadzonych badań wskazują, iż ponad 74% studentów uczelni publicznej ocenia wyposażenie i komfort sal wykładowych bardzo dobrze bądź dobrze. Odsetek zadowolonych wśród uczelni niepublicznych jest znacznie mniejszy i wynosi jedynie 53,77%. Ponad 45% studentów niepublicznych szkół wyższych jest niezadowolonych z wyposażenia swoich pomieszczeń dydaktycznych. Niezadowolonych wśród uczelni publicznej jest jedynie 26%⁴²⁵.

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na zadowolenie z wybranej szkoły wyższej w obszarze infrastruktury uczelnianej jest dostęp do miejsc parkingowych. Obecnie coraz więcej studentów jest zmotoryzowanych, a infrastruktura parkingowa zarówno uczelni publicznej, jak i niepublicznych w omawianym zakresie jest niewystarczająca. Ponad 83% respondentów ocenia ją negatywnie. Wydaje się, że jest to czynnik zaniebawiany przez władze ośrodków akademickich ze względu na bardzo wysokie koszty jego adaptacji do potrzeb zmotoryzowanych studentów⁴²⁶.

⁴²⁴ Ibid.

⁴²⁵ Ibid., s. 164.

⁴²⁶ Ibid., s. 165.

Z badań przeprowadzonych przez P. Jedynaka wynika, iż szczególnie istotne dla studentów z perspektywy infrastruktury uczelni mają, poza wyposażeniem sal dydaktycznych, czynniki niezwiązane z procesem dydaktycznym, a związane z komfortem respondentów w okresach między zajęciami. W szczególności ważną okazała się dostępność napojów i posiłków w bufecie oraz automatach, dostęp do miejsc do prac grupowych między zajęciami oraz dostęp do miejsc siedzących przed sekretariatem i gabinetami wykładowców⁴²⁷.

Ogólnie zadowolenie studentów z uczelnianego zaplecza wypada korzystniej dla uczelni publicznej. Może być to wynikiem tego, iż uczelnie publiczne są beneficjentami środków budżetowych przeznaczonych na modernizację uczelnianego zaplecza. Prywatne szkoły wyższe, które funkcjonują stosunkowo od niedawna na polskim rynku usług edukacyjnych, zmuszone są same zabiegać o środki finansowe na zapewnienie odpowiednich warunków swoim studentom. Spełnienie niektórych oczekiwań, istotnych z punktu widzenia studentów, dla wielu szkół wyższych nie będzie łatwe. O ile właściwe wyposażenie sal wykładowych, jak i obiektów sportowych nie powinno sprawić trudności, o tyle modernizacja budynków, czy zwiększenie miejsc parkingowych dla studentów, wiąże się z bardzo wysokimi nakładami, z których pozyskaniem wiele uczelni nie będzie w stanie się zmierzyć⁴²⁸.

Dzieskanat

Jednym z obszarów ocenianych czynników było funkcjonowanie dzieskanatu. Ponad 60% studentów w uczelni publicznej jest zadowolonych z obsługi w dzieskanacie. Odsetek zadowolonych wśród uczelni niepublicznych jest mniejszy i wynosi 40%. 30% ankietowanych uczelni publicznej widzi potrzebę poprawy jakości obsługi w szczególności zmiany nastawienia wobec studenta. W szkołach niepublicznych, w których przeprowadzono badanie, niezadowolonych jest około 46%. Wyniki podanych badań powinny zaskakiwać. O ile traktowanie studentów w kategorii petenta wydaje się bardziej „usprawiedliwione” w przypadku uczelni publicznej, gdzie student trybu stacjonarnego nie płaci za studia, to powinno być zupełnie niezrozumiałe w przypadku niepublicznych szkół wyższych, gdzie student jest przecież podstawowym źródłem dochodu⁴²⁹. Inaczej prezentują się wyniki badań przeprowadzonych w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie. Pokazują, że ponad 55% studentów wydziału Ekonomii i Zarządzania jest zadowolonych z obsługi w dzieskanacie. Niezadowolonych jest niespełna 34% ankietowanych, 56% ankietowa-

⁴²⁷ P. Jedynak, *Zapewnienie jakości kształcenia na studiach wyższych- wyniki badania percepcji procesu kształcenia przez słuchaczy ostatnich lat studiów*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 284.

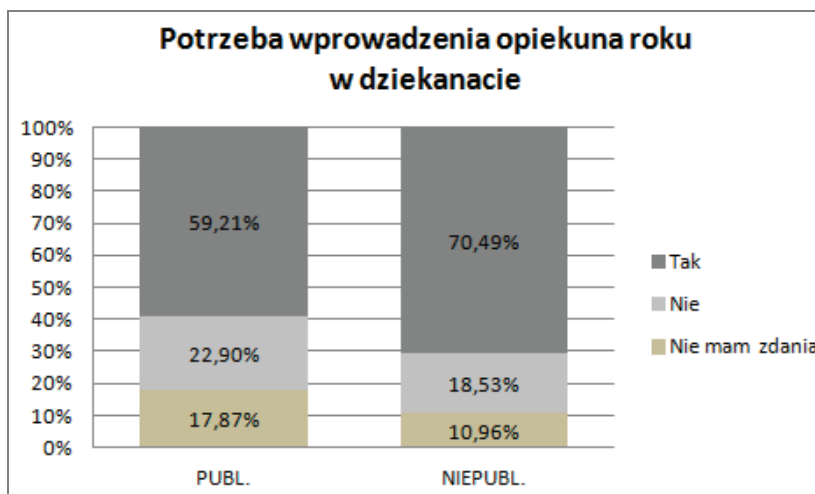
⁴²⁸ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 165.

⁴²⁹ Ibid.

nych zadowolonych jest także z godzin otwarcia dziekanatu⁴³⁰. Ponieważ w innych szkołach zadowolenie studentów z obsługi w dziekanacie jest większe, zasadne zdaniem autora monografii jest podjęcie (w badanych przez autora uczelniach) właściwych działań usprawniających w celu poprawienia analizowanego obszaru.

Z przeprowadzonych badań wynika, że test jest także statystycznie istotny. Hipotezę H0 należy odrzucić na korzyść hipotezy alternatywnej H1. Zachodzi zatem związek między zadowoleniem z obsługi w dziekanacie a typem wybranej szkoły wyższej.

Jak pokazują badania, istotne wydaje się wprowadzenie, w szczególności wśród uczelni niepublicznych, tak zwanego opiekuna roku. Przez opiekuna roku należy rozumieć pracownika dziekanatu odpowiedzialnego za obsługę konkretnego rocznika studentów – przez cały okres trwania studiów. Wprowadzenie tego typu opiekuna ułatwiłoby kontakt studenta z dziekanatem, zmniejszyłoby biurokrację i umożliwiło lepszą wymianę informacji między obydwoma stronami⁴³¹.



Rys. 31. Potrzeba wprowadzenia opiekuna roku w dziekanacie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 166

⁴³⁰ Badanie satysfakcji studentów – Raport wynikowy. Badanie przeprowadzone na zlecenie Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Warszawa, kwiecień 2010, pobrano z: www.lazarski.pl/download/gfx/lazarski/pl/.../276/.../raport_sat5_stu.pdf, dostęp: 2.01.2014, s. 19–20.

⁴³¹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 165.

Na rysunku 31 pokazano potrzebę wprowadzenia opiekuna dziekanatu, w celu poprawy efektywności obsługi studentów. Z przeprowadzonych badań wynika, iż niespełna 71% studentów uczelni niepublicznych widziałoby potrzebę wprowadzenia opiekuna roku w dziekanacie. Wśród uczelni publicznych odsetek zainteresowanych jest mniejszy i wynosi około 60% studentów. Niespełna 23% nie jest przekonanych co do słuszności wprowadzenia opiekuna roku, co może głównie wynikać z braku znajomości korzyści z takiego rozwiązania. Oceniając zadowolenie studentów z obszaru uczelni, jakim jest dziekanat, należy zwrócić uwagę, że studenci uczelni publicznej wyżej oceniają jakość obsługi w dziekanacie, stąd, być może, w mniejszym stopniu wskazują potrzebę wprowadzenia opiekuna roku⁴³².

Ogólna ocena uczelni

Podjęcie działań, których celem jest zwiększenie zadowolenia studenta z wyboru określonej uczelni, ma obecnie duże znaczenie, ponieważ dla wszystkich ośrodków akademickich, szczególnie uczelni niepublicznych, to wciąż student jest najważniejszym źródłem dochodu. Istotną wydaje się zatem ocena prestiżu uczelni przez studentów. W dobie gospodarki rynkowej wybór określonej uczelni w dużym stopniu związany jest z jej reputacją na rynku oraz szansami, jakie daje uzyskanie w przyszłości jej dyplomu. Z przeprowadzonych badań wynika, że ponad 98% studentów uczelni publicznej jest zadowolonych z prestiżu swojej uczelni. Zadowolonych respondentów z prestiżu uczelni niepublicznych jest około 84%, a jedynie 10% studentów jest niezadowolonych ze swojej uczelni. Wyniki te mogą zastanawiać, szczególnie jeśli chodzi o uczelnie niepubliczne. Budowa prestiżu w dużej mierze zależy od jakości kształcenia i szans na znalezienie dobrze płatnej pracy. Badania pokazują, że choć studenci uczelni niepublicznych w większości przypadków wysoko oceniają prestiż swojej uczelni, to niespełna połowa jakości kształcenia ocenia przeciętnie⁴³³.

Istotnym czynnikiem, poza prestiżem uczelni, na jaki zwracają studenci, jest także ocena szans sukcesu zawodowego po ukończeniu uczelni (rys. 32).

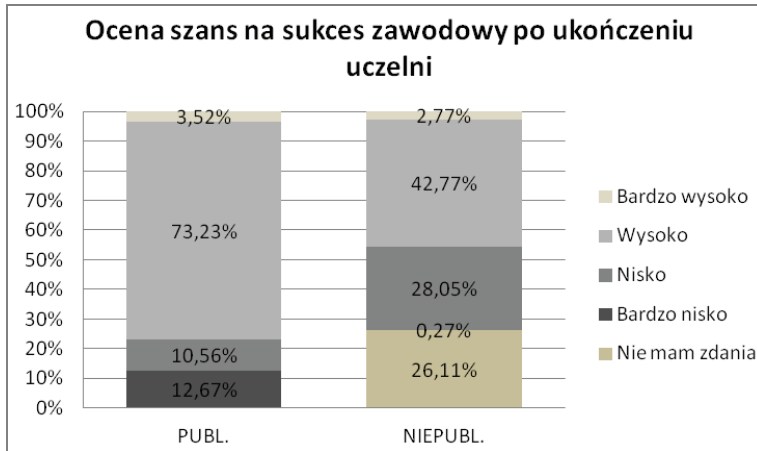
Jak pokazano na rysunku 32, niespełna 77% studentów w uczelni publicznej wysoko ocenia szanse sukcesu zawodowego po ukończeniu swojej uczelni. Optymistów wśród uczelni niepublicznych jest znacznie mniej, bo jedynie 45% badanych. Niespełna 11% badanych z uczelni publicznej nisko ocenia szanse sukcesu zawodowego w porównaniu z ponad 28% ankietowanych wśród uczelni niepublicznych⁴³⁴.

Z przeprowadzonych badań wynika, że test jest statystycznie istotny. Hipotezę H0 należy odrzucić na korzyść hipotezy alternatywnej H1. Zachodzi zatem związek między oceną szans sukcesu zawodowego a typem wybranej szkoły wyższej.

⁴³² Ibid., s. 166.

⁴³³ Ibid., s. 166–167.

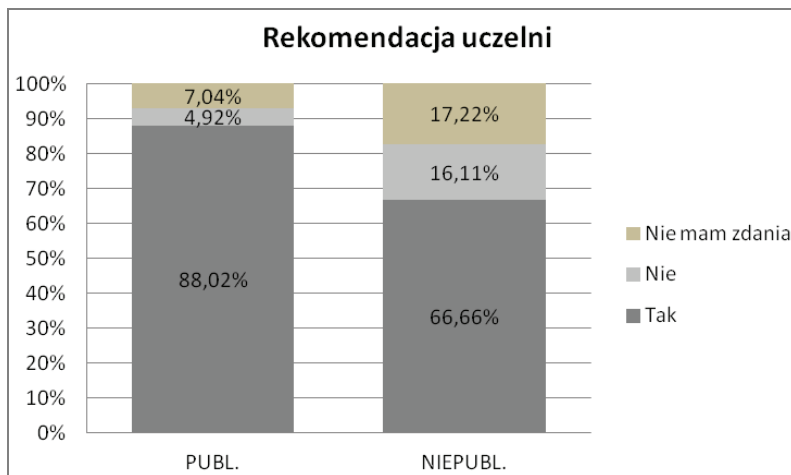
⁴³⁴ Ibid., s. 167.



Rys. 32. Ocena szans na sukces zawodowy po ukończeniu uczelni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 167

Istotne znaczenie dla oceny określonej uczelni (publicznych, jak i niepublicznych), poza zidentyfikowanymi do tej pory czynnikami, mogą mieć rekomendacje samych studentów. Pokazują one pośrednio, czy podczas wyboru ośrodka akademickiego wybraliby jeszcze raz swoją uczelnię (rys. 33).



Rys. 33. Rekomendacja swojej uczelni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 168

Z przeprowadzonych badań wynika, że ponad 88% studentów uczelni publicznej poleciłoby swoją uczelnię swojemu znajomemu. Wśród badanych uczelni niepublicznych odsetek ten jest zdecydowanie mniejszy i wynosi około 67%. Ponad 16% nie poleciłoby swojej uczelni prywatnej w porównaniu z niespełna 5% w przypadku uczelni publicznej⁴³⁵. Wysoki odsetek rekomendujących jest także w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie – ponad 76% poleciłoby swoją uczelnię innym⁴³⁶.

Z przeprowadzonych badań wynika, że test jest statystycznie istotny. Hipotezę H0 należy odrzucić na korzyść hipotezy alternatywnej H1. Jest zatem związek między rekomendacją studentów swojej uczelni a typem wybranej szkoły wyższej.

Reasumując, należy stwierdzić, że badani studenci lepiej oceniają prestiż uczelni publicznej. Większa jest także ocena szans sukcesu zawodowego po jej ukończeniu. Uczelnia publiczna cieszy się również większą rekomendacją wśród swoich studentów⁴³⁷.

Wnioski z przeprowadzonych badań

Zmiany na rynku usług edukacyjnych, większą konkurencję oraz rosnącą mobilność studentów wymusza konieczność dostosowania się wielu uczelni do nowych warunków otoczenia. Coraz częściej kierownictwo uczelni zaczyna przywiązywać dużą wagę do zadowolenia swoich studentów⁴³⁸. Warunkiem dobrego zarządzania uczelnią powinna być odpowiednia wiedza na temat wszystkich aspektów proponowanej przez nią jakości kształcenia. Konieczne więc jest poznanie opinii studentów na temat wykładanych treści programowych, warunków studiowania, organizacji studiów i wszystkich innych aspektów składających się na odczucia społeczności akademickiej wobec uczelni, w której zdobywają wiedzę. Wymaga to odpowiednio zorganizowanego i nowoczesnego systemu edukacji, w tym oceny czynników zadowolenia studenta.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż ankietowani z dwóch uczelni niepublicznych ogólnie gorzej oceniają stan uczelnianego zaplecza, a w szczególności liczbę komputerowych laboratoriów, poziom zasobów bibliotecznych czy infrastrukturę uczelnianych budynków oraz poziom obsługi w dziekanacie. Przeprowadzone badania pokazują, że studenci w publicznej szkole wyższej lepiej oceniają prestiż swojej uczelni oraz w większym stopniu są skłonni ją rekomendować wśród swoich znajo-

⁴³⁵ Ibid.

⁴³⁶ Badanie satysfakcji studentów – Raport wynikowy. Badanie przeprowadzone na zlecenie Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Warszawa, kwiecień 2010, pobrano z: www.lazarski.pl/download/gfx/lazarski/pl/.../276/.../raport_sat5_stu.pdf, dostęp: 2.01.2014, s. 33.

⁴³⁷ R. Ryńca, D. Kuchta, *Evaluation of student satisfaction factors at the example of state and private universities*, Performance Measurement and Management, Research Paper of Wrocław University of Economics, Wrocław 2011, s. 168.

⁴³⁸ Ibid.

mych⁴³⁹. Ponieważ ponad 85% studentów innej, konkurencyjnej uczelni⁴⁴⁰ jest zadowolonych z wyboru szkoły wyższej, zdaniem autora monografii, konieczne jest ciągle monitorowanie satysfakcji studentów w badanych uczelniach oraz podejmowanie działań w zakresie poprawy bieżącego stanu.

W celu poprawy satysfakcji studentów autor proponuje wprowadzenie następujących działań usprawniających w badanych uczelniach:

- Poprawić nastawienie wykładowców w badanych uczelniach niepublicznych do studentów przez właściwe dopasowanie systemu motywacyjnego do potrzeb kadry dydaktycznej.
- Zwiększyć liczbę praktycznych zajęć w uczelniach niepublicznych przez większą liczbę form praktycznych zajęć (ćwiczenia) oraz zaangażowanie praktyków w realizację dydaktyki.
- Uatrakcyjnić ofertę dodatkowych kursów wybieralnych, niewchodzących w skład minimum programowego.
- Usprawnić proces planowania zajęć, dopasowując go do potrzeb i oczekiwań studentów.
- Poprawić jakość kształcenia w uczelni niepublicznej przez zapewnienie kompetentnej kadry dydaktycznej, infrastruktury w uczelni oraz przez lepsze dopasowanie sylwetki absolwenta do oczekiwań rynku pracy.
- Dopasować godziny otwarcia biblioteki do oczekiwań studentów, w tym także studentów trybu niestacjonarnego.
- Zwiększyć dostęp do elektronicznych baz danych w niepublicznej szkole wyższej.
- Poprawić infrastrukturę uczelni, w szczególności w infrastrukturę sal wykładowych i narzędzi dydaktycznych.
- Poprawić wyposażenie komputerowych laboratoriów przez zakup nowego sprzętu komputerowego i oprogramowania.
- Zwiększyć księgozbiór w bibliotece o nowe pozycje oraz zwiększyć liczbę dotychczasowych pozycji w niepublicznej uczelni.
- Przeszkolić personel administracyjny w zakresie obsługi studenta.
- Wprowadzić opiekuna roku w dziekanacie w uczelni niepublicznej.

W rozdziale trzecim przedstawiono aspekty związane z oceną działalności szkoły wyższej przez pracowników. Zaprezentowano między innymi czynniki oceny uczelni przez pracowników. Pokazano także model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływu na wyniki osiągane przez szkołę wyższą.

⁴³⁹ Ibid.

⁴⁴⁰ Badanie satysfakcji studentów – Raport wynikowy. Badanie przeprowadzone na zlecenie Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Warszawa, kwiecień 2010, pobrano z: www.lazarski.pl/download/gfx/lazarski/pl/.../276/.../raport_sat5_stu.pdf, dostęp: 2.01.2014, s. 31.

3. Perspektywa pracownika

3.1. Orientacja na pracownika koniecznością w zarządzaniu szkołą wyższą

Jak już wcześniej wspomniano, polskie uczelnie wyższe funkcjonują w zmiennym otoczeniu. Ostatnie lata przyniosły wiele zmian w działalności polskich szkół wyższych. Wiele szkół wyższych zaczęło szczególną wagę przywiązywać nie tylko do zadowolenia swoich studentów, ale także pracowników. Ponieważ coraz częściej zdarzają się przypadki, iż wielu pracowników z powodu atrakcyjnych zarobków przechodzi na pierwszy etat do prywatnej szkoły wyższej, ważne wydaje się dostrzeżenie przez kierownictwo uczelni potrzeb i ich swoich pracowników. Nie można bowiem zapominać, iż jakość oferowanej usługi dydaktycznej, która stanowi ważny czynnik w walce z konkurencją, w dużym stopniu zależy od poziomu kadry naukowej⁴⁴¹.

Kierownictwo uczelni powinno sobie zdawać sprawę, iż potrzeby pracowników w miejscu pracy mogą być różne i mogą zależeć od wielu czynników, takich jak płeć, staż pracy czy zajmowane stanowisko. Istnieje zatem konieczność pomiaru satysfakcji pracownika z różnych perspektyw, uwzględniających indywidualne oczekiwania pracowników⁴⁴². Jak podkreśla T. Oshagbemi, pomiar satysfakcji z pracy powinien stanowić istotny aspekt w zarządzaniu uczelnią. Brak zadowolenia może bowiem powodować absencję pracowników oraz wpływać na jakość świadczonej pracy⁴⁴³. Satysfakcja pracowników z pracy może mieć wpływ nie tylko na wydajność pracy, ale także na atmosferę wśród współpracowników. Może przyczynić się także do zmniejszenia sytuacji konfliktowych, dlatego nie powinna być lekceważona⁴⁴⁴.

⁴⁴¹ R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 444.

⁴⁴² C. Miksel, R. Ogawa, *Work motivation, Job satisfaction and climate*, Handbook of Research in Educational Administration, Longman, New York 1988, s. 279–304.

⁴⁴³ T. Oshagbemi, *Personal correlates of Job satisfaction: empirical evidence form UK universities*, International Journal of Social Economics, Vol. 3, No. 12, 2003, s. 1210.

⁴⁴⁴ W: R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 445.

W literaturze przedmiotu akcentuje się potrzebę skoncentrowania wysiłków na zaspokojeniu potrzeb ogólnie rozumianego klienta szkoły wyższej. M. Alvarez i S. Rodriguez zwracają uwagę na potrzebę uwzględnienia przez kierownictwo uczelni wymagań nie tylko klienta zewnętrznego, ale także wewnętrznego⁴⁴⁵. Jak podkreśla S. Chen, szczególnym rodzajem klienta wewnętrznego są pracownicy uczelni. Ich satysfakcja z wykonywanej pracy może bowiem mieć wpływ nie tylko na zadowolenie innych klientów szkoły wyższej, np. studentów, ale także na organizację prowadzonej dydaktyki czy prowadzonych badań naukowych⁴⁴⁶. M. Armstrong uważa, iż pracownicy przez swoją pracę indywidualną oraz zbiorową przyczyniają się do osiągania celów szkoły wyższej, są najcenniejszym zasobem każdej organizacji⁴⁴⁷. Wydaje się zatem, iż w interesie każdej organizacji pozyskiwanie i utrzymanie najzdolniejszych pracowników ma zasadnicze znaczenie⁴⁴⁸. Autor niniejszej monografii zgadza się z opinią R.D. Sharma'y i J. Jyoti'y, według których, właściwe zaangażowanie pracowników ma ogromny wpływ na prawidłowe funkcjonowanie szkoły wyższej⁴⁴⁹. Odpowiednia polityka zarządzania kadrami w szkole wyższej może mieć wpływ na jakość świadczonej usługi dydaktycznej oraz prowadzonych badań naukowych. Nie należy także zapominać, iż pracownicy naukowo-dydaktyczni mogą mieć wpływ na kształtowanie postaw studentów. Według G.Norris'a, to pracownicy przygotowują studentów do przyszłej kariery zawodowej oraz mają wpływ na ich rozwój intelektualny⁴⁵⁰. Istotną zatem wydaje się identyfikacja czynników mających wpływ na satysfakcje personelu⁴⁵¹.

Według B. Schneidera i D. Bowena⁴⁵² oraz T. Lee, satysfakcja z pracy jest również ważna jak satysfakcja klienta i ma znaczący wpływ na osiągane wyniki oraz przyszłą rotację kadr. D. Dickert uważa, iż zadowolenie pracy w dużym stopniu związane jest z fluktuacją kadr oraz organizacją pracy⁴⁵³. Podobnie uważa D. Ulmer, według które-

⁴⁴⁵ M. Alvarez, Rodriguez, *La calidad total en la universidad: podemos hablar de clientes?*, Boletín de Estudios Economicos, Vol. LII, No. 161.

⁴⁴⁶ S.H. Chen, Ch. Yang, J.Y. Shiau, H.H. Wang, *The development of an employee satisfaction model for higher education*, TQM Magazine, Vol. 18, No. 5, 2006, s. 1.

⁴⁴⁷ M. Armstrong, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa, 2010, s. 15.

⁴⁴⁸ L. Garabski, I. Rutkowski, W. Wrzosek, *Marketing. Punkt zwrotny nowoczesnej firmy*, PWE, Warszawa, 2001, s. 661.

⁴⁴⁹ R.D. Sharma, J. Jyoti, *Job satisfaction of university teachers: an empirical study*, Journal of Services Research, Vol. 9, No. 2, s. 1.

⁴⁵⁰ Por. G. Norris, *The Effective University: A Management by Objectives Approach*, Saxon House, Farnborough, 1978.

⁴⁵¹ R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonania*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 445.

⁴⁵² B. Schneider, D. Bowen, *Employee and customer perception of service in bands: replication and extension*, Journal of Applied Psychology, Vol. 70, 1985.

⁴⁵³ D. Dickter, M. Roznowski, D. Harrison, *Temporal tempering: an event history analysis of process of voluntary turnovers*, Journal of Applied Psychology, Vol. 81, 1996.

go dzięki zadowoleniu pracowników możliwe jest nie tylko zwiększenie efektywności wykonywanej pracy, ale także obniżenie fluktuacji kadry oraz podniesienie kreatywności i zaangażowanie pracowników⁴⁵⁴.

Jak podkreśla L. Hagederon, zadowolenie z pracy w szkole wyższej może mieć znaczący wpływ na poziom świadczonych usług, w szczególności prowadzonych wykładów, ćwiczeń i zajęć laboratoryjnych, a w konsekwencji może także wpływać na satysfakcję studentów⁴⁵⁵.

Pracownicy są szczególnym aktywem organizacji, co podkreśla wielu autorów. Ich wpływ na osiągane wyniki w organizacji, na satysfakcję klienta, a w konsekwencji na pozycję przedsiębiorstwa na rynku sprawia, iż tematyka związana z zadowoleniem z pracy wydaje się wciąż aktualna⁴⁵⁶. Mając to na uwadze, ważne wydaje się, aby w ocenie działalności organizacji, jaką jest szkoła wyższa, uwzględnić aspekt zadowolenia pracowników⁴⁵⁷.

Według zespołu S. Chena szczególne znaczenie ma środowisko pracy. „Satysfakcja z akademickich warunków pracy może mieć wpływ nie tylko na jakość kształcenia, ale także na jakość prowadzonych badań naukowych. Dlatego oczekiwania i potrzeby pracowników uczelni (podobnie jak studentów) powinny stać się szczególnym zainteresowaniem kierownictwa szkoły wyższej”⁴⁵⁸.

3.2. Satysfakcja pracownika – przegląd literatury

W polskiej literaturze przedmiotu z zakresu nauk o zarządzaniu, w przeciwieństwie do literatury anglojęzycznej, jest niewiele prac dotyczących satysfakcji nauczycieli akademickich⁴⁵⁹. W literaturze krajowej występują opracowania ogólnych czynników satysfakcji pracownika (więcej patrz w: Z. Sekuła⁴⁶⁰).

Zadowolenie z wykonywanej pracy oraz wynikająca z niego motywacja jest aspektem niezwykle ważnym w życiu każdego człowieka, co pokazują przeprowadzo-

⁴⁵⁴ D. Ulmer, J.M. Syptak, D.W. Marsland, *Job satisfaction: putting theory into practice*, Family Practise Management, October 1999.

⁴⁵⁵ L.S. Hagederon, *Retirement proximity's role in the prediction of satisfaction in academe*, Research in Higher Education, Vol. 35, No. 6, 1994.

⁴⁵⁶ D. Dubrowski, *The role of customer satisfaction in achieving business excellence*, Total Quality Management, Vol. 12, No. 7/8, 2001.

⁴⁵⁷ D. Dalton, J. Pica, *Student satisfaction with undergraduate and MBA DS/P/IS programs*, Decision Line, Vol. 29, No. 3, 1998.

⁴⁵⁸ S. Chen, C. Yang, J. Shiau, H. Wang, *The development of an employee satisfaction model for higher education*, The TQM Magazine, Vol. 18, No. 5, 2006, s. 485.

⁴⁵⁹ Szczególnie znane są liczne badania T.Oshagbemi'ego – patrz między innymi w: T. Oshagbemi, *Job satisfaction and dissatisfaction in higher education*, Education & Training, Vol. 39, No. 8/9, 1997.

⁴⁶⁰ Z. Sekuła, *Motywacyjne kształtowanie plac*, część I, Wydawnictwo TNOiK, Bydgoszcz 1997.

ne badania na ten temat. W literaturze przedmiotu jest wiele teorii motywacji. Znane są między innymi badania F. Herzberga na temat motywacji do pracy⁴⁶¹. Twórca dwuczynnikowej teorii motywacji wyróżnił czynniki motywacyjne, które mają pozytywny wpływ na pracowników i zachęcają do wyższej wydajności pracy oraz czynniki higieniczne, których brak powoduje spadek zaangażowania w pracy, natomiast ich obecność prowadzi jedynie do braku niezadowolenia⁴⁶². Mimo iż badania zostały przeprowadzone pod koniec lat pięćdziesiątych XX w. lista czynników zadowolenia z pracy wydaje się nadal aktualna. Znana jest także „teoria oczekiwań” V. Vroma. Autor tego podejścia nie wskazuje jednak czynników motywujących pracownika, koncentrując się natomiast na wyjaśnieniu ludzkiego zachowania⁴⁶³. Z kolei A. Maslow wskazuje iż zachowanie się człowieka wynika z jego dążenia do zaspokojenia potrzeb, a nie chwilowych stanów emocjonalnych⁴⁶⁴.

Spośród badań na temat zadowolenia z pracy w literaturze przedmiotu jest niewiele publikacji, które dotyczą satysfakcji pracowników naukowo-dydaktycznych. Od dawna natomiast próbuje się znaleźć związek między motywacją pracowników a zadowoleniem z pracy. Znane są badania M. Grunberga⁴⁶⁵ oraz E. Nicholsona i R. Miljusa⁴⁶⁶. Niektóre z nich dotyczyły ogólnego zadowolenia pracowników z pracy, inne koncentrowały uwagę na satysfakcji z różnych aspektów. W ostatnich latach można spotkać także wiele publikacji T. Oshagbemi⁴⁶⁷. Autor w swoich badaniach wskazuje na wiele zależności między satysfakcją z pracy a czynnikami, które mogą na nią wpływać. W swoich badaniach wskazuje związki między płcią, stażem pracy czy

⁴⁶⁰ Według V. Vroma motywacja mobilizuje pracownika do poniesienia wysiłku, który wraz z połączeniem indywidualnych umiejętności jednostki oraz warunkami otoczenia prowadzi do oczekiwanych rezultatów w pracy. W: F. Herzberg, B. Mausner, B. Snyderman, *The Motivation to Work*, 2nd, red. John Wiley & Sons, New York 1959; A. Furnham, A. Eracleous, *Personality, motivation and Job satisfaction: Herzberg meets the Big Five*, *Journal of Management Psychology*, Vol. 24, No. 8, 2009, s. 766.

⁴⁶² F. Lacy, B. Sheehan, *Job satisfaction among staff: an international perspective*, *Higher Education*, Vol. 34, 1997, s. 307.

⁴⁶³ V. Vroom, *Work and Motivation*, John Wiley, New York 1964.

⁴⁶⁴ A. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York 1970.

⁴⁶⁵ M. Grunberg, R. Startup, P. Tapfield, *The effect of geographical factors on the job satisfaction of university teachers*, *Vocational Aspects of Education*, Vol. 26, No. 63, 1974.

⁴⁶⁶ E. Nicholson, R. Miljus, *Job satisfaction and turnover among liberal arts college professors*, *Personal Journal*, Vol. 51, 1972.

⁴⁶⁷ Patrz między innymi: T. Oshagbemi, *Job satisfaction and dissatisfaction in higher education*, *Education & Training*, Vol. 39 No. 8/9, 1997; T. Oshagbemi, *Job satisfaction profiles of university teachers*, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 12, No. 1, 1997; T. Oshagbemi, *Correlates of pay satisfaction in higher education*, *The international Journal of Education Management*, 14/1, 2000; T. Oshagbemi, *How satisfied are academics with the behaviour supervision of their line managers*, *The International Journal of Educational Management*, 15/16, 2001; T. Oshagbemi, *How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management?*, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1, No. 2, 2000; T. Oshagbemi, C. Hickson, *Some aspects of overall Job satisfaction: a binomial logit model*, *Journal of Management Psychology*, Vol. 18, No. 4, 2003.

wielkością osiągniętych zarobków a zadowoleniem z pracy. Badania F. Lacy i B. Sheen pokazują czynniki satysfakcji w środowisku akademickim w ośmiu krajach⁴⁶⁸. Autorzy przedstawiają także, iż atmosfera w pracy oraz stosunki interpersonalne mają duży wpływ na poziom satysfakcji w szkole wyższej⁴⁶⁹.

3.3. Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego

W literaturze przedmiotu można spotkać się z wieloma ogólnymi klasyfikacjami czynników satysfakcji pracownika. Znana jest klasyfikacja Z. Sekuły, która wyróżnia czynniki materialne związane z wynagrodzeniem oraz niematerialne, tzw. poza-płacowe⁴⁷⁰. S. Borkowska prezentuje natomiast trzy główne czynniki, jak środki perswazji, przymusu i zachęty⁴⁷¹. Zbliżony punkt widzenia przedstawia A. Stabryła, według którego istotne znaczenie dla satysfakcji pracownika mają zarówno środki perswazji i zachęty, jak i środowisko pracy⁴⁷². W pracy S. Sudoła można spotkać instrumenty materialnego i niematerialnego motywowania pracownika, w tym motywy płacowe i pozapłacowe (socjalne, wyróżnianie, awansowanie), indywidualne oraz zespołowe⁴⁷³.

⁴⁶⁸ Autorzy przy ocenie satysfakcji pracownika uwzględniają między innymi takie kryteria, jak: rodzaj prowadzonego kursu, bezpieczeństwo zatrudnienia, relacje ze współpracownikami, perspektywy awansu zawodowego czy sposób zarządzania uczelnią przez kierownictwo, [w:] F. Lacy, B. Sheehan, *Job satisfaction among academic staff: an international perspective*, Higher Education, Vol. 34, No. 3, 1997, s. 311.

⁴⁶⁹ F. Lacy, B. Sheehan, *Job satisfaction among academic staff: an international perspective*, Higher Education, Vol. 34, No. 3, 1997, s. 305–322.

⁴⁷⁰ Z. Sekuła, *Motywacyjne kształtowanie plac*, część I, Wydawnictwo TNOiK, Bydgoszcz 1997, s. 53–54, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 445.

⁴⁷¹ S. Borkowska, *System motywowania w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985, s. 22, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

⁴⁷² A. Stabryła, *Zarządzanie rozwojem firmy*, Księgarnia Akademicka, Kraków, 1995, s. 128–129, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

⁴⁷³ S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Zarządzanie przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa, 2006, s. 172, Por. R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

Zaprezentowane klasyfikacje czynników, mających wpływ na zadowolenie pracowników, w dużej mierze pokrywają się z satysfakcją pracownika naukowo-dydaktycznego. Jak już wcześniej zauważono, polska literatura przedmiotu prezentuje niewiele publikacji na temat satysfakcji pracownika szkoły wyższej⁴⁷⁴. W zagranicznej literaturze przedmiotu można natomiast spotkać wiele różnych klasyfikacji czynników, które przedstawiono w dalszej części pracy⁴⁷⁵.

R. Sharma i J. Jyoti proponują podział czynników satysfakcji na dwie grupy. Pierwsza grupa to czynniki wewnętrzne związane z satysfakcją z pracy z młodymi ludźmi. Druga grupa to czynniki zewnętrzne, takie jak wynagrodzenie, bezpieczeństwo zatrudnienia, infrastruktura uczelni⁴⁷⁶. W pracy M.K. Metle'go można spotkać podział na ogólne czynniki satysfakcji, politykę płacową, bezpieczeństwo zatrudnienia, relacje z współpracownikami, sprawowany nadzór, zadowolenie z pracy oraz możliwości rozwoju⁴⁷⁷. Inną klasyfikację czynników przedstawiają C.L. Comm i D.F.X. Mathaisel. Według autorów czynniki, mające wpływ na satysfakcję pracownika naukowo-dydaktycznego, to: przeciążenie i atmosfera w pracy, polityka podejmowania decyzji przez kierownictwo uczelni, sprawiedliwe traktowanie pracowników, orientacja na klienta, sprawowany nadzór, wyznaczone pracownikom cele, możliwość rozwoju oraz polityka płacowa⁴⁷⁸. W literaturze przedmiotu znane są także badania T.Oshagbemi'ego. Autor wyróżnił następujące grupy czynników satysfakcji: czyli obszar nauczania, administracji i zarządzania, prowadzonych badań naukowych, polityki awansowania, środków płacowych, stosunków ze współpracownikami,

⁴⁷⁴ Znane są badania przeprowadzone przez Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu. *Raport: Badanie satysfakcji pracowników Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*. Badanie satysfakcji pracowników Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu zostało przeprowadzone w dniach 27 listopada – 12 grudnia 2012 r. Celem badania było określenie poziomu satysfakcji pracowników UEP oraz ustalenie czynników, które wpływają na jej poziom. Badanie zostało przeprowadzone na grupie 538 respondentów, w tym 311 stanowili nauczyciele akademicy, pobrano z: http://m.ue.poznan.pl/att/PRACOWNICY/komunikaty/Raport_2012_-_Intranet.pdf, dostęp: 5.06.2013.

⁴⁷⁵ R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

⁴⁷⁶ R. Sharma, J. Jyoti, *Job satisfaction of university teachers: an empirical study*, Journal of Services Research, Vol. 9, No. 2, October 2009–March 2010, s. 52–53.

⁴⁷⁷ M.K. Metle, *The impact of education on attitudes of female government employees*, The Journal of Management Development, Vol. 22, No. 7/8, s. 603–626, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

⁴⁷⁸ C.L. Comm, D.F.X. Mathaisel, *Assesing employee satisfaction in service firm: an example in high education*, The journal of Business and Economic Studies, Fairfield, Spring 2000, s. 43–53, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

stosunków z przełożonymi oraz warunków pracy⁴⁷⁹. Inną klasyfikację proponuje F. Küskü, który wyróżnił ogólną satysfakcję oraz zadowolenie z pracy, zadowolenie ze sposobu zarządzania uczelnią przez kierownictwo, relacje ze współpracownikami, politykę płacową oraz warunki pracy⁴⁸⁰. Znane są także prace H. Chena, Ch.Ch. Yanga, J.Y. Shiaua oraz H.H. Wanga, u których podział czynników satysfakcji związany jest z obszarami takimi, jak: wizja organizacji, szacunek w środowisku, chęć do działania, system zarządzania, polityka płacowa, a także warunki pracy⁴⁸¹. R. Munoz de Bustillo llorente i E. Macias wskazują, iż zadowolenie z pracy związane jest z poziomem wynagrodzenia, formą zatrudnienia (umowa o pracę, umowa o dzieło), typem instytucji (prywatny, publiczny), relacjami ze współpracownikami, liczbą zatrudnionych oraz stażem pracy⁴⁸².

Przedstawione przez różnych autorów klasyfikacje czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego wydają się bardzo podobne. Dotyczą bowiem głównie kwestii związanych z polityką płacową, sposobem zarządzania uczelnią oraz warunkami pracy. Autorowi nie jest jednak znana klasyfikacja uwzględniająca kompleksową listę czynników oceny. Na rysunku 34 zaprezentowano własną klasyfikację, która uwzględnia występujące w literaturze przedmiotu grupy czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Zaproponowany między innymi przez autora monografii podział czynników powinien ułatwić wybór determinantów w ewentualnym procesie budowy systemu motywacyjnego⁴⁸³.

Na rysunku 34 przedstawiono pięć głównych obszarów satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego, które zostały omówione szczegółowo w dalszej części pracy, a w tabeli 25 pokazano czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego związane z polityką płacową.

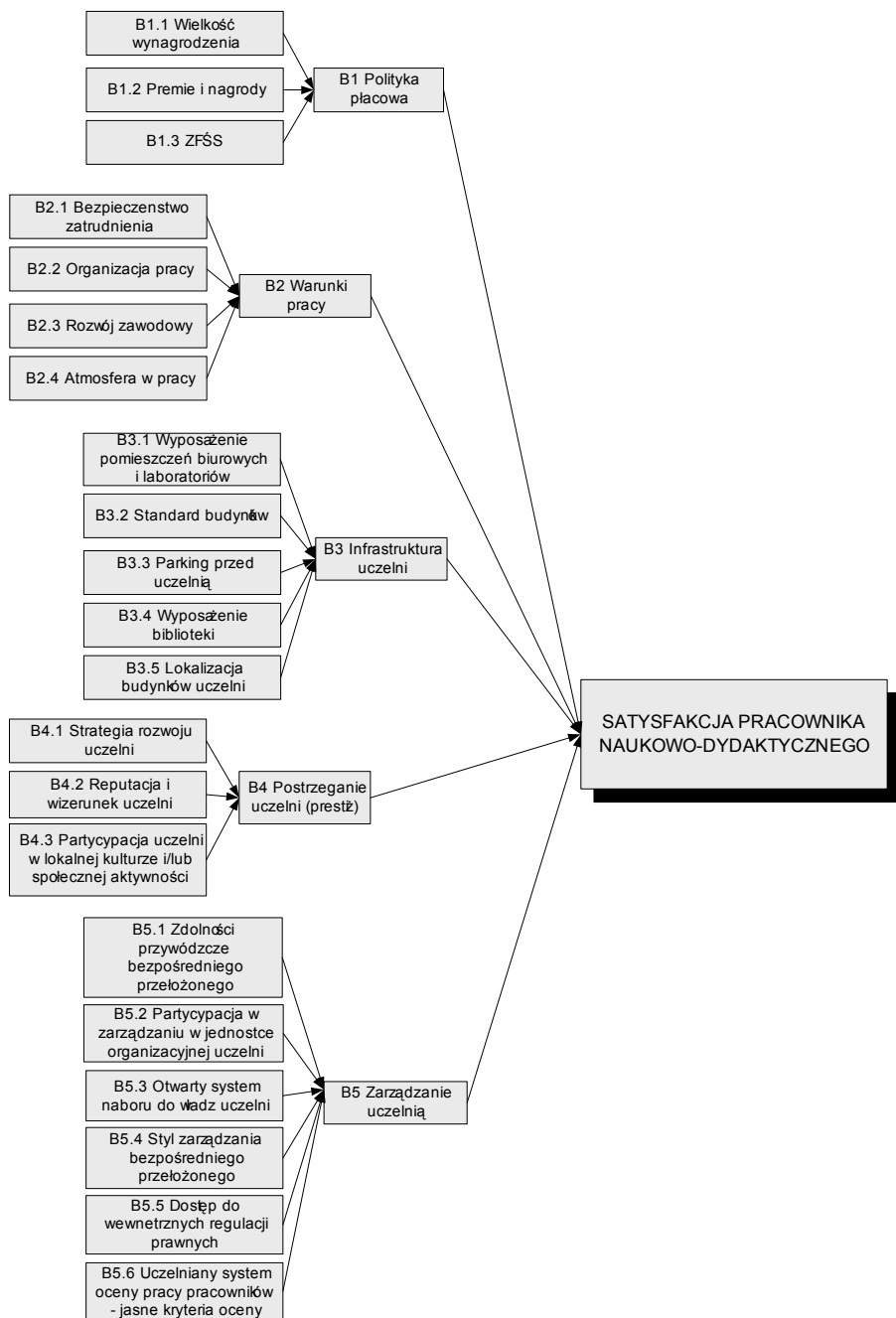
⁴⁷⁹ T. Oshagbemi, *Job satisfaction and dissatisfaction in higher education*, Education & Training, Vol. 39, No. 8/9, 1997, s. 354–359, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

⁴⁸⁰ Por. F. Küskü, *Dimensions of employee satisfaction: a state university example*, METU Studies in Development, Vol. 28, No. 3/4, 2001, s. 399–430, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

⁴⁸¹ S.H. Chen, Ch.Ch. Yang, J.Y. Shiau, H.H. Wang, *The development of an employee satisfaction model for higher education*, TQM Magazine, Vol. 18, No. 5, 2006, s. 489, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

⁴⁸² R. Munoz de Bustillo Llorente, E. Macias, *Job satisfaction as a indicator of the quality work*, The Journal of Socio-Economics 32, 2005, s. 664.

⁴⁸³ R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 446.



Rys. 34. Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego.

Źródło: R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego, Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 446

Tabela 25. Czynniki satysfakcji – polityka płacowa

WIELKOŚĆ WYNAGRODZENIA	– wysokość pensji wraz z dodatkami
PREMIE I NAGORDY:	– kryteria przyznawania nagród i wyróżnień za wybitne osiągnięcia – jasny system przyznawania kar i nagród
ZAKŁADOWY FUNDUSZ ŚWIADCZEŃ SOCJALNYCH:	– dofinansowanie do wypoczynku – dofinansowanie do imprez kulturalnych – dofinansowanie do imprez sportowych np. karty benefit – system zapomóg – system pożyczek

Źródło: R. Ryńca, R. Miško, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 448.

Kształtowanie wynagrodzeń stanowi ważny element w procesie motywowania pracowników⁴⁸⁴. Za pomocą płac można bowiem stymulować określone postawy i zachowania ludzi, jak też zachęcać do skuteczniejszej pracy, rozwoju kompetencji⁴⁸⁵. Podobnie uważa Z. Sekuła, która prezentuje pięć funkcji wynagrodzenia: motywacyjną, dochodową, kosztową, rynkową i społeczną⁴⁸⁶. M.W. Kopertyńska uważa, że z perspektywy satysfakcji pracownika (naukowo-dydaktycznego) bardzo ważna wydaje się pierwsza z nich⁴⁸⁷. Według A. Pocztowskiego przez odpowiednie kształtowanie wynagrodzeń, kierownictwo organizacji może wpływać na postawy i zachowania swoich pracowników, by działali zgodnie z oczekiwaniami swojego przełożonego⁴⁸⁸. W literaturze przedmiotu nie ma jednoznacznego stanowiska co do skuteczności wynagrodzeń jako czynnika motywującego. Według A. Kohna bodźce finansowe nie są wystarczającym czynnikiem motywacyjnym skłaniającym ludzi do pracy. Na potwierdzenie swej tezy prezentuje wyniki badań, według których większy nacisk kła-

⁴⁸⁴ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2007, s. 327, [w:] R. Ryńca, R. Miško, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 447.

⁴⁸⁵ M.W. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników sfery produkcyjnej- doświadczenia badawcze*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 3–4/2007, s. 29.

⁴⁸⁶ Z. Sekuła, *Uwarunkowania i instrumenty polityki płac w firmie*, Oficyna Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, 2003, s. 19, [w:] M.W. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2009; M.W. Kopertyńska, *System płac przedsiębiorstwa*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2000.

⁴⁸⁷ W.M. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2009.

⁴⁸⁸ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2007, s. 330.

dziony na motywacyjną funkcję wynagrodzeń powodował zmniejszenie zainteresowania pracowników wykonywanymi zadaniami⁴⁸⁹.

Inaczej uważa T. Oshagbemi, według którego poziom wynagrodzenia ma znaczący wpływ na zadowolenie z wykonywanej pracy⁴⁹⁰. W swoich badaniach wskazuje on także zależność między poziomem satysfakcji a płcią osób zatrudnionych w szkolnictwie wyższym⁴⁹¹. N. Gupta i J.D. Shaw uważają, iż gratyfikacja pieniężna określonych zachowań w organizacji sprzyja ich późniejszym powtarzaniem przez pracownika⁴⁹². Autorzy zwracają uwagę na symboliczny oraz instrumentalny wymiar pieniędzy. Znaczenie instrumentalne związane jest z rzeczami, które można kupić za pieniądze (odzież, samochód, mieszkanie). Znaczenie symboliczne dotyczy natomiast postrzegania pieniędzy przez otoczenie (pieniądze mogą bowiem być oznaką statusu społecznego)⁴⁹³.

Autor monografii uważa, że przedstawione obie teorie na temat skuteczności wynagrodzeń jako czynnika motywującego mają charakter ogólny i są w dużym stopniu uproszczone. Nie biorą bowiem pod uwagę, iż wynagrodzenie jako czynnik motywacyjny w zależności od osobowości jednostki lub uwarunkowań społecznych może motywować pracowników w różnym stopniu. Podobne stanowisko prezentuje w swojej pracy M. Smoleń⁴⁹⁴.

Konieczność prawidłowego doboru formy płacy ze względu na jej wpływ na motywacyjną funkcję wynagrodzenia stanowi ważne zadanie dla kierownictwa uczelni. Według Z. Jacukiewicza, aby prawidłowo wynagradzać pracowników, należy wziąć pod uwagę nie tylko wkład ich pracy, ale także osiągnięte efekty. Autor zwraca także

⁴⁸⁹ A. Kohn, *Why incentive plans cannot work*, *Harvard Business Review*, wrzesień–październik 1993, s. 54–63, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 448.

⁴⁹⁰ T. Oshagbemi, *Correlates of pay satisfaction in higher education*, *The international Journal of Education Management*, 14/1, 2000, s. 37.

⁴⁹¹ Z badań wynika, że kobiety są bardziej zadowolone z pracy niż mężczyźni. Więcej patrz w: T. Oshagbemi, C. Hickson, *Some aspects of overall Job satisfaction: a binomial logit model*, *Journal of Management Psychology*, Vol. 18, No. 4, 2003.

⁴⁹² N. Gupta, J.D. Shaw, *Financial incentives are effective*, *Computation and Benefits Review*, marzec–kwiecień 1998, s. 26 i 28–32, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 448.

⁴⁹³ Ibid.

⁴⁹⁴ M. Smoleń, *Motywacja czynnika osobowego w gospodarce opartej na wiedzy*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*. z. 10, *Gospodarka oparta na wiedzy*, red. nauk. Michał Gabriel Woźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007, s. 611–625, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 448.

uwagę na warunki, w jakich praca jest wykonywana oraz na inne aspekty, które różnicują pracę⁴⁹⁵.

Autor monografii podziela stanowisko, często artykułowane w literaturze przedmiotu, iż w procesie motywowania poza czynnikami materialnymi istotne wydają się także czynniki niematerialne. Podobnie uważa także A. Polańska⁴⁹⁶.

Jednym z motywatorów pozapłacowych są nagrody i kary⁴⁹⁷. Istotne wydaje się prowadzenie odpowiedniej polityki informacyjnej, dzięki której kryteria przyznawania nagród i kar byłyby jasne dla wszystkich pracowników. Według Z. Sekuły wykorzystany system nagradzania i karania powinien być elastyczny pod względem rodzaju i wysokości stosowanych działań. Autorka podkreśla znaczenie sprawiedliwego systemu przyznawania nagród i kar w procesie motywowania pracowników. Zwraca także uwagę na dokonywanie obiektywnej uprzednio oceny pracy pracowników⁴⁹⁸.

Wydaje się, że dla wielu pracowników czynnikiem mogącym mieć wpływ na satysfakcję z wykonywanej pracy jest oferta zakładowego funduszu świadczeń społecznych. W szczególności ważne wydaje się dofinansowanie do różnych form krajowego wypoczynku, działalności kulturalno-oświatowej, sportowo-rekreacyjnej. Dla niektórych pracowników istotna może być pomoc materialna – np. w postaci zwrotnej lub bezzwrotnej pomocy na cele mieszkaniowe. Zdaniem autora monografii, fundusz społeczny dla wielu pracowników naukowo-dydaktycznych może okazać się ważnym czynnikiem mającym wpływ na zadowolenie z pracy⁴⁹⁹.

⁴⁹⁵ Z. Jacukowicz, *Skuteczny system wynagradzania w firmie*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk, 1998, s. 5.

⁴⁹⁶ A. Polańska, *Zarządzanie personelem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 1999, s. 103–106, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 448.

⁴⁹⁷ Według G. Bartkowiak, nagradzanie polega na tworzeniu korzystnych następstw dla pracownika po wykonaniu zadania pożądanego przez osobę wywierającą wpływ. Autorka definiuje natomiast karanie jako proces tworzenia negatywnych następstw (wprowadzenie niekorzystnych konsekwencji) dla realizatora, gdy ten wykonał reakcję niepożądaną, [w:] G. Bartkowiak, *Psychologia w zarządzaniu. Nowe spojrzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 2010, s. 152, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 448.

⁴⁹⁸ Z. Sekuła, *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*, PWE, Warszawa, 2008, s. 193, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 449.

⁴⁹⁹ R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 449.

Tabela 26. Czynniki satysfakcji – warunki pracy

BEZPIECZEŃSTWO ZATRUDNIENIA	<ul style="list-style-type: none"> – posiadanie stałych dochodów – bezpieczne warunki pracy, unikanie sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu
ORGANIZACJA PRACY	<ul style="list-style-type: none"> – przydział prowadzonych kursów – liczba dni urlopu nauczyciela akademickiego – dostęp do wewnętrznej informacji, np. do pism okólnych itp. – elastyczne godziny pracy – wielkość pensum – duży stopień niezależności w trakcie wykonywania pracy – możliwość współpracy z podmiotami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami – stopień biurokracji w uczelni
ATMOSFERA W PRACY	<ul style="list-style-type: none"> – relacje ze współpracownikami: <ul style="list-style-type: none"> – uznanie ze strony współpracowników – pomoc współpracowników – brak konfliktów ze współpracownikami – relacje ze studentami: <ul style="list-style-type: none"> – szacunek ze strony studentów – zachowanie studentów – liczba studentów w grupach zajęciowych – relacje z kierownictwem (przełożonymi): <ul style="list-style-type: none"> – zapewnienie przez kierownictwo sprawnych kanałów komunikacji – wsparcie dla prowadzących dydaktykę i badania – przyjazne nastawienie kierownictwa do pracowników – relacje z administracją uczelni
MOŻLIWOŚĆ ROZWOJU ZAWODOWEGO	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość udziału w konferencjach i szkoleniach: <ul style="list-style-type: none"> – finansowanie kosztów konferencji, szkoleń przez uczelnię – możliwość zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce – możliwość udziału w seminariach zakładowych – dostęp do grantów – jasne zasady przyznawania awansów – możliwość awansu w miejscu pracy – możliwość realizacji ambitnych celów, sprostania trudnym i ważnym zadaniom – możliwość poszukiwania i tworzenia nowych oryginalnych rozwiązań – możliwość wpływu na kształt własnej kariery zawodowej – finansowe wsparcie przez uczelnię zagranicznych staży dla pracowników

Źródło: R. Ryńca, R. Miško, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 450.

W tabeli 26 przedstawiono czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego związane z warunkami pracy. Warunki pracy dla wielu osób mogą stanowić ważny czynnik, mający wpływ na zadowolenie z wykonywanej pracy. W szczególności bezpieczeństwo zatrudnienia w postaci stałego etatu dla wielu pracowników może

wpływać na motywację do pracy⁵⁰⁰. Podobnie uważa M. Kopertyńska, według której bezpieczeństwo zatrudnienia stanowi ważny czynnik mający wpływ na satysfakcję pracowników⁵⁰¹. Jak podkreśla A. Maslow, zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa ma wpływ także na realizację potrzeb wyższego rzędu, w tym uznania i samorealizacji. W literaturze przedmiotu znaczenie bezpieczeństwa zatrudnienia w dużym stopniu związane jest z poziomem wykształcenia pracowników⁵⁰². Zdaniem D. Millera ocena bezpieczeństwa w dużym stopniu uzależniona jest od wieku zatrudnionych⁵⁰³.

Innym czynnikiem, mogącym mieć wpływ na zadowolenie pracownika naukowo-dydaktycznego z warunków pracy, to organizacja pracy, a w szczególności przydział prowadzonych przez niego kursów. Prowadzenie zajęć zgodnych z tematyką prowadzonych badań naukowych może sprzyjać poprawie jakości prowadzonych wykładów, szczególnie w zakresie przekazywanej wiedzy. Zdarzają się bowiem przypadki, w szczególności na uczelniach prywatnych, gdzie dydaktycy często zmuszeni są prowadzić kursy niezwiązane z zakresem badawczym pracownika naukowo-dydaktycznego. Wydaje się, że na satysfakcję z pracy może mieć wpływ także liczba prowadzonych kursów. Zbyt duża ich liczba, jak podkreślają autorzy, może przyczynić się do osłabienia zaangażowania pracownika, w szczególności w procesie ciągłego aktualizowania omawianej tematyki⁵⁰⁴.

Istotnym czynnikiem, który może mieć wpływ na satysfakcję z wykonywanej pracy to liczba dni urlopu nauczyciela akademickiego, co reguluje ustawa o szkolnictwie

⁵⁰⁰ A. Gick, M. Tarczyńska, *Motywowanie pracowników. Systemy-techniki-praktyka*, PWE, Warszawa, 1999, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 449.

⁵⁰¹ M. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników sfery produkcyjnej – doświadczenia badawcze*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 3–4, 2007, s. 26, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 449. Badania przeprowadzono w firmie produkcyjnej, na grupie 500 badanych. Wśród pracowników produkcyjnych 80% badanych uznało, iż pewność zatrudnienia ma bardzo dużo znaczenie. Wśród specjalistów wskaźnik ten wyniósł 67%, a wśród kierownictwa – 60%.

⁵⁰² Wyniki badań pokazują, iż dla pracowników z wykształceniem podstawowym, zawodowym oraz średnim najistotniejszym czynnikiem motywacyjnym stanowi bezpieczeństwo zatrudnienia. Dla respondentów legitymującym się wykształceniem wyższym ów czynnik sklasyfikowany został na trzecim miejscu. Badania zostały przeprowadzone na próbie 123 pracowników, [w:] R. Walkowiak, *Badania nad motywacjami do pracy*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, nr 9, 2003, s. 90, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 449.

⁵⁰³ Według autora, ludzie młodzi bardziej koncentrują się na środowisku, w którym chcą się rozwijać i zdobywać nowe umiejętności niż na poczuciu bezpieczeństwa zatrudnienia, [w:] D. Miller, *Kameleon w całej okazałości*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hessebein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Business Press, Warszawa, 1997, s. 142, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 449.

⁵⁰⁴ Ibid.

wyższym. Dla wielu pracowników nie bez znaczenia może mieć także płatny urlop dla poratowania zdrowia⁵⁰⁵.

Jednym z czynników, który może mieć wpływ na zadowolenie z wykonywanej pracy to dostęp do wewnętrznej informacji w uczelni. Według J. Korczaka i K. Kijewskiej zwiększenie ilości informacji na temat pracy może mieć wpływ na poziom zaangażowania pracownika⁵⁰⁶. Nie bez znaczenia ma odpowiednia komunikacja wewnątrz organizacji⁵⁰⁷. Zjawisko to zostało szerzej omówione w dalszej części pracy.

Wydaje się, że elastyczne godziny pracy mogą mieć także wpływ na zadowolenie pracowników szkoły wyższej. Zagadnienie to zostało szczegółowo omówione w R. Ryńca i R. Miśko⁵⁰⁸. Obecnie coraz więcej organizacji zwraca uwagę na zachowanie równowagi między obowiązkami zawodowymi a życiem prywatnym pracownika⁵⁰⁹. Wydaje się, że nienormowany czas pracy pracownika naukowo-dydaktycznego umożliwi w dużym stopniu indywidualne planowanie własnych aktywności. Nie można jednak zapominać, iż spora grupa pracowników naukowo-dydaktycznych zmuszona jest do pracy w weekendy. Prowadzenie zajęć w trybie studiów niestacjonarnych w znaczącym stopniu może wpływać negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy.

Ważnym czynnikiem, który może mieć wpływ na zadowolenie pracowników z wykonywanej pracy to duży stopień jej niezależności. Jak pokazują badania M. Biernackiej, rola autonomii w procesie wykonywania pracy jest szczególnie ważna dla pracownika naukowo-dydaktycznego. Jak podkreśla autorka, „prowadzenie niezależnych badań oraz brak odgórnego narzucania im sposobu wykonywania pracy daje poczucie wolności i spełnienia”⁵¹⁰. Wydaje się zatem, iż autonomia w pracy jest z punktu widzenia pracownika naukowo-dydaktycznego ważnym czynnikiem mającym wpływ na satysfakcję z pracy⁵¹¹.

⁵⁰⁵ Ibid.

⁵⁰⁶ J. Korczak, K. Kijewska, *Zadowolenie klienta wewnętrznego warunkiem sukcesu firmy usługowej*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 31, T. Borys, P. Rogala (red.), Wrocław, 2008, s. 486, [w:] Ryńca R., Miśko R., *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 450.

⁵⁰⁷ R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 450.

⁵⁰⁸ Ibid., s. 450–451.

⁵⁰⁹ M. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Placet, 2008, s. 238; R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 451.

⁵¹⁰ M. Biernacka, *Matematycy akademicy o sobie i swojej pracy*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstw*, nr 11, 2003, s. 75–81; R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 451.

⁵¹¹ Ibid.

Jednym z czynników, który może mieć wpływ na satysfakcję z wykonywanej pracy, poza bezpieczeństwem oraz odpowiednią jej organizacją, to atmosfera w pracy. Według autora odpowiednia atmosfera, uznanie ze strony współpracowników w dużym stopniu ma wpływ na efektywność oraz na satysfakcję wykonywanej pracy. Podobnie uważa I. Abu-Saad, który w swoich badaniach pokazuje związek pomiędzy satysfakcją z pracy a klimatem organizacyjnym⁵¹².

Wydaje się, że sprawne funkcjonowanie organizacji, zgoda oraz wspólne dążenie do celów przedsiębiorstwa zależy w dużym stopniu od wzajemnych, dobrych stosunków między współpracownikami. Może także sprzyjać tworzeniu określonego ładu psychospołecznego, dzięki któremu pojawiają się warunki i zachęty do lepszej pracy⁵¹³. Zdaniem autora monografii, wspólna idea, akceptowanie celów i sposobów pracy grupy sprawia, że współpracownicy chętnie udzielają sobie wzajemnej pomocy, a ich współpraca nie jest wymuszona⁵¹⁴.

Jednym z istotnych czynników, który może mieć wpływ na satysfakcję z wykonywanej pracy to dobre relacje ze studentami. Zachowanie studentów w trakcie zajęć może wpływać także na sposób ich prowadzenia przez wykładowcę. Należy bowiem zdawać sobie sprawę, że odpowiednia atmosfera na zajęciach może w dużym stopniu mieć wpływ na sposób nie tylko przekazywania wiedzy, ale także komfort prowadzącego. Wydaje się, że kształtowanie odpowiednich relacji wykładowca–student jest niezmiernie ważne, może bowiem w znaczący sposób wpłynąć na zaangażowanie nauczyciela akademickiego. Istotna dla satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego wydaje się także liczba studentów w grupach zajęciowych⁵¹⁵.

Jak już wcześniej wspomniano, właściwa komunikacja w organizacji może stanowić ważny czynnik mający wpływ na satysfakcję pracowników⁵¹⁶. W literaturze przedmiotu często podkreśla się rolę komunikacji w zarządzaniu organizacją. Przykładowo K. Obój uważa, że zarządzanie nie jest możliwe bez komunikacji⁵¹⁷. M. Koperłyńska uważa natomiast, że znajomość celów organizacji przez pracowników możliwa jest dzięki właściwemu przepływowi informacji⁵¹⁸. J. Stankiewicz podkreśla nato-

⁵¹² I. Abu-Saad, V. Hendrix, *Organizational climate and teachers; job satisfaction in a multi-cultural milieu: the case of the Bedouin Arab schools in Israel*, International Journal Educational Development, Vol. 15, No. 2, s. 151; R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 451.

⁵¹³ J. Penc, *Kreowanie zachowań w organizacji: konflikty i stresy pracownicze, zmiany i rozwój organizacji*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2001, s. 86 i 91–93, R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 451.

⁵¹⁴ Ibid.

⁵¹⁵ Ibid.

⁵¹⁶ A. Chauvet, *Metody zarządzania*, Plater, Warszawa 1997, s. 132.

⁵¹⁷ K. Obój, *Strategia sukcesu firmy*, PWE, Warszawa 1998, s. 59.

⁵¹⁸ M. Koperłyńska, *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Placet, 2008, s. 222.

miast, jaka rolę w procesie motywowania pracowników odgrywa komunikacja. Autorka zauważa, iż skuteczne motywowanie pracowników zależy od umiejętnego tworzenia i komunikowania różnych informacji, np. dotyczących misji, celów, strategii, procedur czy uzyskiwanych wyników⁵¹⁹. Zapewnienie przez kierownictwo sprawnych kanałów komunikacji wydaje się zatem niezmiernie ważne i powinno być przedmiotem zainteresowania kierownictwa uczelni, istnienie bowiem sprawnych kanałów komunikacyjnych ze swoimi pracownikami może mieć wpływ na zadowolenie z wykonywanej pracy⁵²⁰.

Kierownictwo uczelni powinno także wykazywać zainteresowanie sprawami zatrudnionych. Podobnie uważa S. Robbins, według którego dobry przełożony powinien także wspierać podwładnych w pracy. Autor uważa, iż przyjazne nastawienie przełożonych, pomoc w rozwiązywaniu różnorodnych problemów stanowią istotne cechy dobrego kierownika⁵²¹. Poza tym przyjazne zorientowane na pracowników, co podkreśla wielu autorów, sprzyjać może także zwiększeniu wydajności i zadowoleniu z pracy⁵²². Wydaje się, że pomoc w pracach badawczych w zakresie pozyskania niezbędnej aparatury czy materiałów badawczych oraz pomoc w próbie komercjalizacji wyników prowadzonych badań stanowić może ważny aspekt omawianej współpracy⁵²³.

Jednym z czynników, który może mieć wpływ na satysfakcję z wykonywanej pracy to możliwość rozwoju zawodowego. Ponieważ konieczność ciągłego doskonalenia kadr jest jednym z determinantów rozwoju współczesnych organizacji, ważne wydaje się stworzenie warunków umożliwiających owy rozwój pracowników⁵²⁴. T. Wawak wskazuje potrzebę przyspieszenia rozwoju naukowego nauczycieli akademickich oraz zwiększenia ich dorobku naukowego⁵²⁵. Szczególnie ważna wydaje się możliwość uczestnictwa w konferencjach naukowych, szkoleniach oraz w publikowaniu własnych prac badawczych⁵²⁶. Jak wskazuje M. Armstrong, szkolenia pracowników mogą

⁵¹⁹ J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006, s. 16.

⁵²⁰ Ibid.

⁵²¹ S. Robbins, *Zachowanie w organizacji*, PWE, Warszawa, 1998, s. 242, [w:] *ibid.*, s. 452.

⁵²² Ibid., s. 244; T. Oshagbemi, *How satisfied are academics with the behaviour supervision of their line managers*, *The International Journal of Educational Management*, 15/16, 2001 oraz T. Oshagbemi, *How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management?*, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1, No. 2, 2000.

⁵²³ Ibid.

⁵²⁴ J. Penc, *Kreowanie zachowań w organizacji: konflikty i stresy pracownicze, zmiany i rozwój organizacji*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2001, s. 229.

⁵²⁵ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 280.

⁵²⁶ R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego, Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 452.

przynieść pracownikom wiele korzyści, dlatego stanowić mogą ważny czynnik ich zadowolenia⁵²⁷. W przypadku polskich publicznych uczelni rozwój zawodowy pracowników przebiega dzięki inicjatywie samego zainteresowanego. Organizowanie seminariów naukowych, w których podejmowane są tematy w ramach realizowanych przez pracowników projektów naukowych, możliwość udziału w krajowych i zagranicznych konferencjach oraz szkolenia związane z rozwojem kompetencji dydaktycznych stanowić mogą ważne kwestie związane z oceną uczelni przez kadrę naukowo-dydaktyczną⁵²⁸. Autor monografii podziela stanowisko T. Oshagbemi, według którego możliwość prowadzenia niezależnych badań jest ważnym czynnikiem satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego⁵²⁹.

Wydaje się, że istotnym czynnikiem, mającym wpływ na zadowolenie pracownika naukowo-dydaktycznego, jest możliwość awansu w miejscu pracy, umożliwia bowiem zaspokojenie wiele potrzeb, w tym w szczególności potrzebę uznania. „Według J. Penca istotne jest, aby polityka przyznawania awansu była uzależniona od osiągniętych przez pracownika wyników pracy oraz posiadanych kwalifikacji”⁵³⁰. Awans pracownika naukowo-dydaktycznego jest w dużym stopniu związany ze zdobywaniem przez niego kolejnych stopni naukowych, co jest zjawiskiem długotrwałym wymagającym dużego zaangażowania, w wielu wypadkach ponoszenia także wyrzeczeń.

Jednak kierownictwu uczelni powinno zależeć na rozwoju naukowym swoich pracowników, gdyż to bowiem pracownicy, jak już wcześniej podkreślano, stanowią główny potencjał szkoły wyższej, ich stopnie naukowe i związane z nimi kwalifikacje pracowników mają także wpływ na wiele decyzji, takich jak np. możliwość prowadzenia kierunków studiów na różnych stopniach, możliwość prowadzenia przewodów doktorskich czy habilitacyjnych. Istotne zatem wydaje się opracowanie odpowiedniego systemu zachęt i wsparcia finansowego w rozwoju swoich pracowników⁵³¹. Jak podkreśla M. Kopertyńska, awans pracownika może mieć także wpływ na motywację innych osób⁵³².

Istotne znaczenie z punktu widzenia zadowolenia pracownika naukowo-dydaktycznego jest rozwój zawodowy oraz możliwość współpracy z zagranicznymi ośro-

⁵²⁷ M. Armstrong, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, WPSB, Kraków 1996, s. 187.

⁵²⁸ M. Bugdol, I. Stańczyk, J. Bugaj, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w szkolnictwie wyższym według modeli doskonałości*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 192.

⁵²⁹ T. Oshagbemi, *How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management?*, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1, No. 2, 2000, s. 129, [w:] *ibid.*, s. 451.

⁵³⁰ J. Penc, *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 242, [w:] *ibid.*, s. 452.

⁵³¹ *Ibid.*

⁵³² M. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Placet, 2008, s. 234, [w:] *ibid.*, s. 452.

kami naukowymi. Kierownictwo uczelni powinno stwarzać swoim pracownikom możliwości odbycia zagranicznych staży, a przez to podnoszenia swojego doświadczenia oraz kwalifikacji zawodowych⁵³³.

Tabela 27. Czynniki satysfakcji – postrzeganie uczelni

STRATEGIA ROZWOJU UCZELNI
REPUTACJA I WIZERUNEK UCZELNI
PARTYCYPACJA UCZELNI W LOKALNEJ KULTURZE I/LUB SPOŁECZNEJ AKTYWNOŚCI

Źródło: R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 453.

Jednym z czynników, który może mieć wpływ na satysfakcję pracowników naukowo-dydaktycznych to prestiż uczelni oraz jej uznanie w oczach społeczeństwa. W tabeli 27 pokazano czynniki satysfakcji wykładowcy związane z postrzeganiem uczelni. Wydaje się, że dla wielu pracowników ważnym czynnikiem mającym wpływ na satysfakcję z pracy może mieć misja szkoły wyższej. Jak podkreśla A. Zaleśna, dzięki znajomości strategii rozwoju swojej organizacji pracownicy mogą ukierunkować swój wysiłek, przyczyniając się także do rozwoju swojej uczelni⁵³⁴. R.M. Kanter zwraca natomiast uwagę na fakt, „że pracownicy, którzy znają cel podejmowanych przez siebie działań wypływający z wizji kierownictwa, są lepiej zmotywowani do pracy, mają bowiem poczucie dumy z własnego wkładu w rozwój organizacji, jaką jest szkoła wyższa”⁵³⁵.

Kolejnym istotnym czynnikiem mogącym mieć wpływ na satysfakcję pracownika naukowo-dydaktycznego to reputacja i wizerunek uczelni, które zostało szczegółowo omówione w rozdziale 4.1. Kształtowanie odpowiedniego wizerunku szkoły jest procesem długofalowym i powinno wynikać z przyjętej misji organizacji. Szczególnie zadanie spoczywa zatem na kierownictwie uczelni, które powinno tak zarządzać szkołą wyższą, aby permanentnie wzmacniać jej pozytywny wizerunek⁵³⁶. Pozytywny wizerunek uczelni niesie wiele korzyści. Może bowiem sprawić, iż personel szkoły wyższej będzie przejawiać wyjątkowo duże zaangażowanie i lojalność wobec swojego miejsca pracy. Jak podkreśla E. Stachura, „pracownicy uczelni, którzy utożsamiają się

⁵³³ Ibid.

⁵³⁴ A. Zaleśna, *Hierarchia czynników motywacyjnych*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, nr 10, 2003, s. 3.

⁵³⁵ R.M. Kanter, *Pozyskiwanie ludzi dla organizacji przyszłości*, [w:] *Organizacja przyszłości*, F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), Business Press, Warszawa 1998, s. 167.

⁵³⁶ Ibid., s. 453.

z wyznawanymi przez organizację wartościami przyczyniają się także do ich współtworzenia i rozwoju. Ponad to mogą propagować pozytywne wartości w swoim otoczeniu, w środowisku naukowym, na forum mediów, w grupach eksperckich a także wśród studentów⁵³⁷.

Jednym z czynników, który może mieć także wpływ na zadowolenie pracownika naukowo-dydaktycznego to partycypacja szkoły wyższej w lokalnej kulturze. Działania te w swojej istocie mogą mieć także wpływ na kształtowanie wizerunku uczelni⁵³⁸. Istotne wydaje się podejmowanie prac, których celem byłoby upowszechnianie kultury w społeczeństwie oraz propagowanie wiedzy podczas organizowanych przez wiele polskich uczelni Festiwalu Nauki, czy prowadzenie działalności charytatywnej⁵³⁹.

W tabeli 28 pokazano czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego związane z infrastrukturą uczelni.

Tabela 28. Czynniki satysfakcji – infrastruktura uczelni

WYPOSAŻENIE POMIESZCZEŃ BIUROWYCH I LABORATORIÓW	<ul style="list-style-type: none"> – oświetlenie pomieszczeń – dostęp do nowoczesnego sprzętu komputerowego – dostęp do pomocy dydaktycznych np. projektor, komputer, wskaźnik laserowy – stan aparatury badawczej – dostęp do materiałów badawczych, np. odczynniki – dostęp do materiałów biurowych
STANDARD BUDYNKÓW	<ul style="list-style-type: none"> – dostęp do stołówek – wyposażenie pomieszczeń biurowych w nowoczesne meble biurowe – dostęp do klimatyzacji w gabinetach i salach wykładowych
WYPOSAŻENIE BIBLIOTEKI	<ul style="list-style-type: none"> – dostęp do elektronicznych baz danych – liczba wolumenów – ilość wolumenów do wypożyczenia – okres wypożyczenia wolumenów
LOKALIZACJA BUDYNKÓW UCZELNI NA TERENIE MIASTA	
PARKING PRZED UCZELNIĄ	

Źródło: R. Ryńca, R. Miško, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego, Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 454.

⁵³⁷ E. Stachura, *Elementy wizerunku szkoły wyższej*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.), *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Poznań 2006, s. 362, [w:] R. Ryńca, *ibid.*

⁵³⁸ *Ibid.*

⁵³⁹ Przykładowo Uniwersytet Zielonogórski prowadzi od wielu lat akcję pod hasłem „Uniwersytet Dzieciom”, wspierając najmłodszych z świetlic socjoterapeutycznych, <http://www.dzieciom.uz.zgora.pl>, dostęp: 02.09.2010, [w:] R. Ryńca, R. Miško, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego, Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 453.

Jednym z ważnych czynników, które mogą mieć wpływ na satysfakcję z wykonywanej pracy to jej warunki, w jakich jest wykonywana. Szczególnie ważne wydaje się fizyczne środowisko pracy. Zdaniem autora monografii, istotnym czynnikiem satysfakcji jest wyposażenie pomieszczeń biurowych. Odpowiednie oświetlenie, które stanowi jeden z najważniejszych czynników mających wpływ na wydajność pracy oraz standard wyposażenia pomieszczeń biurowych, spełniających zasady ergonomii, mogą w dużym stopniu wpływać na zadowolenie pracowników⁵⁴⁰. „Szczególnie ważne wydaje się zapewnienie właściwych narzędzi pracy, w tym odpowiedniego sprzętu komputerowego oraz urządzeń peryferyjnych, spełniającego wymagania stawiane na danym stanowisku pracy”⁵⁴¹. Komfort pracy, zapewnienie odpowiednich warunków środowiska pracy wydaje się ważnym zadaniem dla kierownictwa uczelni, może bowiem przyczynić się, jak podkreśla W. Kopertyńska, do zwiększenia zaangażowania pracowników⁵⁴².

Wydaje się, że standard i wyposażenie laboratoriów badawczych stanowią także ważny czynnik satysfakcji. Wciąż niewielkie środki finansowe przyznawane w Polsce na naukę sprawiają, iż wyposażenie laboratoriów w wielu uczelniach jest niezadowalające. Istotne zatem wydaje się zapewnienie pomocy naukowych oraz odpowiedniej aparatury badawczej w celu realizowania określonych zadań naukowych⁵⁴³.

Jednym z istotnych czynników, które mogą mieć wpływ na satysfakcję pracowników, to zapewnienie miejsc parkingowych przed budynkiem zakładu pracy. Problem braku miejsc staje się coraz bardziej widoczny dla wielu uczelni. Wydaje się że rozwiązaniem w tym zakresie mogłoby być wydzielenie stref parkingowych dla kadry naukowo-dydaktycznej⁵⁴⁴.

Oceniając infrastrukturę uczelni, ważny wydaje się także standard i wyposażenie uczelnianej biblioteki, w szczególności dostęp do elektronicznych baz danych i czasopism naukowych, w tym także zagranicznych pozycji. Ze względu na fakt, iż wyposażenie biblioteki może mieć wpływ na zadowolenie nie tylko pracowników uczelni, także studentów, nie bez znaczenia jest to, aby stało się przedmiotem zainteresowania kierownictwa szkoły wyższej⁵⁴⁵.

W tabeli 29 przedstawiono czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego związane z zarządzaniem uczelnią.

⁵⁴⁰ B. Rączkowski, *BHP w praktyce*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk, 2009, s. 124–126, [w:] R. Ryńca, R. Miśko, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego, Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 454.

⁵⁴¹ Ibid.

⁵⁴² W. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników sfery produkcyjnej – doświadczenia badawcze*, [w:] Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 3–4, 2007, s. 33, [w:] ibid.

⁵⁴³ Ibid.

⁵⁴⁴ Ibid., s. 455.

⁵⁴⁵ Ibid.

Tabela 29. Czynniki satysfakcji – zarządzanie uczelnią

PARTYCYPACJA W ZARZĄDZANIU
STYL ZARZĄDZANIA BEZPOŚREDNIEGO PRZEŁOŻONEGO
ZDOLNOŚCI PRZYWÓDCZE BEZPOŚREDNIEGO PRZEŁOŻONEGO
UCZELNIANY SYSTEM OCENY PRACOWNIKÓW – JASNE KRYTERIA OCENY
OTWARTY SYSTEM NABORU DO WŁADZ
DOSTĘP DO WEWNĘTRZNYCH REGULACJI PRAWNYCH

Źródło: R. Ryńca, R. Miško, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego* Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 455.

Według autora monografii, do czynników, które mogą mieć wpływ na satysfakcję pracowników z wykonywanej pracy należy zaliczyć także partycypację w zarządzaniu w jednostce organizacyjnej. Jak podkreśla Z. Pawlak, partycypacja pracowników może wyzwolić inicjatywę wśród pracowników uczelni oraz chęć do działania⁵⁴⁶. Poza tym pracownicy na danym stanowisku pracy, mają wiedzę i doświadczenie w zakresie realizowanych działań, których czasami może brakować kierownictwu uczelni. Stąd możliwość jej wykorzystania przez kierownictwo uczelni⁵⁴⁷.

Jednym z czynników, który może mieć wpływ na zadowolenie pracowników szkoły wyższej to styl zarządzania bezpośredniego przełożonego. Odpowiednio stosowany styl zarządzania może mieć wpływ na zadowolenie pracowników i ich zaangażowanie w pracę⁵⁴⁸. Jest zatem potrzeba dopasowania stylu kierowania do warunków, w jakich przyszło działać kierownictwu uczelni⁵⁴⁹.

Autor monografii zgadza się ze stwierdzeniem, że „wybór stylu kierowania przez władze uczelni w dużym stopniu związany jest z zdolnościami przywódczymi bezpośredniego przełożonego. Odpowiednie zarządzanie uczelnią wymaga posiadania zdolności przywódczych. Dobry przywódca wspiera bowiem swoich pracowników w pokonywaniu różnego rodzaju barier zaistniałych w miejscu pracy”⁵⁵⁰.

Jednym z czynników mogącym mieć wpływ na zadowolenie pracownika naukowo-dydaktycznego to sprawiedliwy i oparty na przejrzystych kryteriach system oceny pracowników, dzięki któremu kierownictwo będzie w stanie podejmować odpowied-

⁵⁴⁶ Z. Pawlak, *Personalna funkcja firmy. Procesy i procedury kadrowe*, Poltext, Warszawa 2003, s. 318, [w:] Ibid.

⁵⁴⁷ Ibid.

⁵⁴⁸ Ibid.

⁵⁴⁹ K. Piwowar-Sulej, *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2009, s. 129, [w:] ibid.

⁵⁵⁰ W.R. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2004 s. 553–555; R. Ryńca, R. Miško, *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 455.

nie decyzje kadrowe⁵⁵¹. Ważne wydaje się, aby system oceny pracowników przyczynił się do zwiększenia motywacji pracowników w wykonywaną pracę⁵⁵².

Ze względu na coraz większe znaczenie obszaru organizacji pracy i relacji pomiędzy różnymi podmiotami oraz przepływu informacji wewnętrzne regulacje prawne mogą także mieć wpływ na satysfakcję pracownika naukowo-dydaktycznego⁵⁵³.

W rozdziale 3.4 przedstawiono model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągnięte w szkole wyższej.

3.4. Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągnięte w szkole wyższej

Pomiar satysfakcji studenta jest w literaturze przedmiotu tematem zainteresowań wielu badaczy⁵⁵⁴. Znany jest na przykład model pomiaru satysfakcji studenta J. Douglasa, R. McClellanda i J. Davisa⁵⁵⁵, który został przedstawiony w rozdziale 2.3 monografii.

Autorowi nie są znane modele pomiaru satysfakcji wykładowcy w ujęciu różnych kryteriów⁵⁵⁶. Dlatego ważne wydaje się zaproponowanie modelu satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte w szkole wyższej.

Na rysunku 35 zaproponowano modyfikację modelu satysfakcji studenta J. Douglasa, R. McClellanda i J. Davisa, który zdaniem autora monografii umożliwiłby nie tylko pomiar zadowolenia pracownika szkoły wyższej, ale także umożliwiłyby poprawę osiągniętych przez organizację wyników, w tym zadowolenia kierownictwa

⁵⁵¹ Z. Godzwon., *Refleksje nad oceną pracowników*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 5, 2007, s. 87–89, [w:] *ibid*,

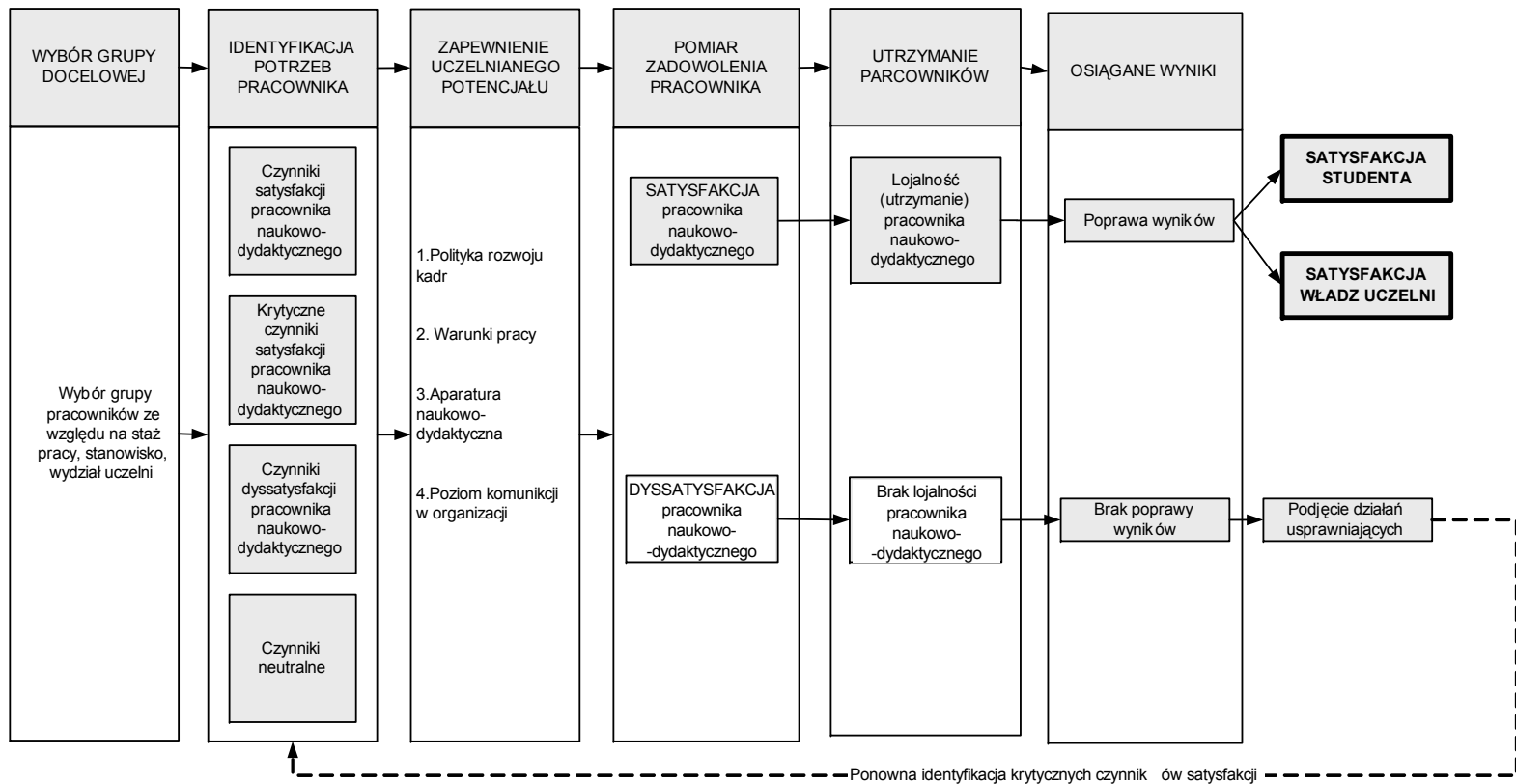
⁵⁵² *Ibid*.

⁵⁵³ *Ibid*.

⁵⁵⁴ Na przykład T. Chien, *Using the learning satisfaction improving model to enhance the teaching quality*, Quality Assurance In Education, Vol. 15, No. 2, 2007; J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student satisfaction at UK university*, Quality Assurance in Education, Vol. 14, No. 3, 2006; Langbein L. (2008), *Management by results: Student evaluation of faculty teaching and the mis-measurement of performance*, Economics of Education Review, Vol. 27, No. 4.

⁵⁵⁵ J. Douglas, R. McClelland i J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience In higher education*, Quality Assurance in Education, Vol. 16, No. 1, 2008.

⁵⁵⁶ Oczywiście w literaturze istnieje wiele publikacji modeli satysfakcji pracowniczej, [w:] S. Gaertner, *Structural Determinants of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Turnover Models*, Human Resource Management Review, Vol. 9, Iss. 4, Winter 1999, s. 479–493; D.B. Curran, *The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover*, Human Resource Management Review, Vol. 9, Iss. 4, Winter 1999, s. 495–594.



Rys. 35. Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągnięte w szkole wyższej.
 Źródło: R. Ryńca, *Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągnięte w szkole wyższej*,
 Zeszyty Naukowe. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia (Uniwersytet Szczeciński), 2013, nr 59, s. 261–270

oraz studentów. Zapewnienie odpowiednich warunków w uczelni, a przez to zaspokojenie różnych potrzeb pracowników, w konsekwencji wpływać może bowiem na jakość pracy kadry, która może być ważna dla innych interesariuszy uczelni.

Przedstawiony na rysunku 35 model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego składa się z sześciu etapów takich, jak: wybór grupy docelowej, identyfikacja potrzeb pracownika, zapewnienie uczelnianego potencjału, pomiar zadowolenia pracownika, utrzymanie pracowników oraz etap uzyskanych wyników.

Pomiar satysfakcji pracownika uczelni, według autora, powinien zostać poprzedzony wyborem grupy docelowej. Należy zdawać sobie bowiem sprawę, iż oczekiwania pracowników względem zakładu pracy w dużym stopniu mogą być uzależnione od zajmowanego stanowiska, stażu pracy czy rodzaju wykonywanych badań naukowych. Istotne zatem wydaje się przeprowadzenie identyfikacji czynników mających wpływ na zadowolenie pracownika naukowo-dydaktycznego, co stanowi drugi etap na rysunku 35. Wydaje się zasadne, aby w ocenie pomiaru satysfakcji pracowników uwzględnić cztery grupy czynników mających wpływ na satysfakcję i dysatisfakcję, ze szczególnym uwzględnieniem czynników krytycznych. Autor uważa, iż uzasadnione jest przeprowadzenie identyfikacji czynników dla wybranej uczelni, dzięki której możliwe byłoby uwzględnienie preferencji kadry naukowo-dydaktycznej, a w konsekwencji podtrzymanie stanowiska pracy⁵⁵⁷. Mimo że w literaturze przedmiotu jest wiele przykładów czynników satysfakcji pracownika szkoły wyższej oraz różne ich klasyfikacje, ich stopień zdaniem autora monografii nie ma charakteru kompleksowego, dlatego w rozdziale 3.3 monografii przedstawiono własną propozycję klasyfikacji czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego⁵⁵⁸. Po zidentyfikowaniu krytycznych czynników satysfakcji istotne wydaje się skoncentrowanie na nich działań usprawniających.

Autor uważa, że nie jest możliwa poprawa osiąganych wyników, jeśli uczelnia nie będzie miała odpowiedniego potencjału (etap trzeci na rys. 35). Istotne zatem wydaje się podejmowanie działań, których celem byłby rozwój kadry naukowej oraz kształtowanie odpowiedniej polityki awansów. Zapewnienie odpowiedniej motywacji pracownikom oraz dobrego zaplecza naukowo-dydaktycznego wydaje się niezbędne w celu świadczenia usług na wysokim poziomie. Zapewnienie odpowiednich warunków

⁵⁵⁷ Do identyfikacji czynników można wykorzystać metodę zdarzeń krytycznych CIT; [w:] R. Voss, *Studying critical classroom encounters*, The experience of students in German college education, Quality Assurance in Education, Vol. 17, No. 2, 2009; J. Douglas, R. McClelland i J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience In higher education*, Quality Assurance in Education, Vol. 16, No. 1, 2008.

⁵⁵⁸ R. Ryńca, *Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągane w szkole wyższej*, Zeszyty Naukowe. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia (Uniwersytet Szczeciński), 2013, nr 59, [w:] S. Chen, C. Yang, J. Shiau, H. Wang, *The development of an employee satisfaction model for higher education*, The TQM Magazine, Vol. 18, No. 5, 2006; C.L. Comm, D.F.X. Mathaisel, *Assessing employee satisfaction in service firms: an example in high education*, The Journal of Business and Economic Studies, Fairfiels, Spring 2000; F. Kusku, *Dimensions of employee satisfaction: a state university example*, METU Studies in Development, Vol. 28, No. 3–4, 2001.

pracy zarówno w sferze dydaktyki, jak i prowadzonych badań naukowych w dużym stopniu będzie miało wpływ na satysfakcję pracowników z wykonywanej pracy⁵⁵⁹.

Etap czwarty to pomiar zdefiniowanych wcześniej czynników. Według autora istotne wydaje się także utrzymanie obecnego potencjału szkoły wyższej. Szczególne znaczenie ma zatem odpowiedni system motywacyjny. W tabeli 30 przedstawiono przykładowe wskaźniki, za pomocą których można byłoby mierzyć utrzymanie pracowników w szkole wyższej. Autor uważa także, iż brak lojalności pracownika względem swojej uczelni może mieć wpływ na małą wartość owych wskaźników oraz absencją w pracy⁵⁶⁰.

Tabela 30. Kryteria oceny jakości świadczonych usług w zakresie prowadzonych badań naukowych oraz dydaktyki

Kryteria oceny jakości prowadzonych badań naukowych	Kryteria oceny jakości prowadzonej dydaktyki
– liczba wypromowanych doktorów i doktorów habilitowanych	– poziom zaangażowania studentów na zajęciach liczbę specjalistycznych programów nauczania
– liczba realizowanych grantów i projektów badawczych	– wykorzystywanie nowoczesnych form nauczania, np. e-learning
– liczba publikacji w renomowanych czasopismach naukowych	– wykorzystywanie aktywnych form dydaktycznych
– liczba cytowań pracowników uczelni	– kwalifikacje i umiejętności kadry
– stabilność finansowania	– liczbę godzin praktycznych zajęć, np. ćwiczeń, czy warsztatów
– liczba patentów i nowych wynalazków	– ofertę kursów obowiązkowych i wybieralnych
– znaczenie absolwentów uczelni na rynku pracy	– dobór narzędzi audiowizualnych
– poziom współpracy z gospodarką	– liczba chętnych gotowych do podjęcia nauki na danym wydziale
– wielkość środków pozyskanych na naukę z unii europejskiej	– nastawienie do studenta
– liczba zdobytych nagród certyfikatów, wyróżnień, uprawnień	– liczba (%) absolwentów zatrudnionych po ukończeniu studiów
– liczba pracowników w prestiżowych gremiach naukowych	– liczba studentów zagranicznych kończących daną uczelnię
– ...	– wyniki naukowe studentów
	– ocena instytucji akredytacyjnej
	– pozycja szkoły w rankingach
	– ...

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, *Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągnięte w szkole wyższej*, Zeszyty Naukowe. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia (Uniwersytet Szczeciński), 2013, nr 59, s. 267.

Dzięki zapewnieniu właściwego potencjału uczelni, odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz dobrych warunków pracy możliwe byłoby prowadzenie badań naukowych oraz świadczenie usługi dydaktycznej na wysokim poziomie. W tabeli 30

⁵⁵⁹ R. Ryńca, *Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągnięte w szkole wyższej*, Zeszyty Naukowe. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia (Uniwersytet Szczeciński), 2013, nr 59, s. 264.

⁵⁶⁰ *Ibid.*, s. 264–266.

pokazano przykładowe kryteria oceny jakości świadczonych usług⁵⁶¹ w zakresie prowadzonych badań naukowych oraz dydaktyki.

Jak pokazuje tabela 30, lista wskaźników nie jest zamknięta. Autor monografii ma świadomość, iż przedstawione kryteria mogą nie pasować do wszystkich wydziałów i typów uczelni. Autor wskazuje, iż zarówno kierownictwo, jak i studenci mogą być beneficjentami osiąganych wyników przez szkołę wyższą. Uzasadnione zatem wydaje się skoncentrowanie uwagi władz uczelni na satysfakcji pracowników, która może przyczynić się do poprawy funkcjonowania całej szkoły wyższej⁵⁶². W sytuacji uzyskania niesatysfakcjonujących wyników autor proponuje, aby podjąć działania usprawniające oraz ponownie dokonać identyfikacji czynników satysfakcji, co pokazano linią przerywaną na rysunku 35⁵⁶³.

Ze względu na fakt, iż potrzeba zmian w sposobie zarządzania szkołą wyższą staje się obecnie koniecznością, wskazany wydaje się pomiar czynników satysfakcji zarówno studentów, jak i pracowników. Koncentracja na pracownikach, podobnie jak koncentracja na studentach oraz próba zaspokojenia ich potrzeb dla wielu uczelni, powinna stać się rzeczywistością w walce o przetrwanie.

3.5. Metoda oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy pracownika

Na rysunku 36 pokazano metodę pomiaru oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy pracownika. Przedstawiony sposób oceny działalności uczelni jest podobny do tej, która dotyczy oceny uczelni z punktu widzenia studenta i którą pokazano w rozdziale 2.4.

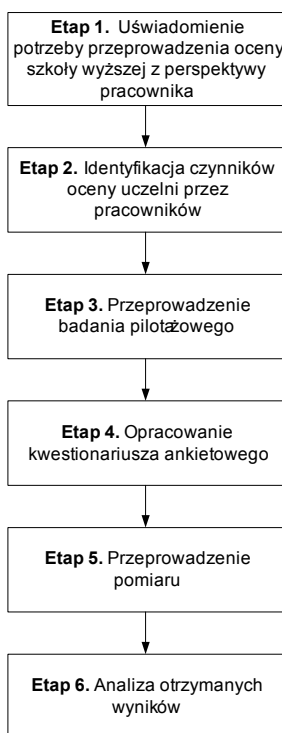
Wzrastająca rola konkurencji na rynku usług edukacyjnych sprawiła, że dla wielu szkół wyższych obiektem szczególnego zainteresowania stało się zapewnienie zadowolenia z pracy swoim pracownikom. Wiele uczelni prywatnych, chcąc wprowadzać nowe kierunki studiów, zmuszonych zostało zapewnić odpowiednie minima kadrowe, oferując atrakcyjne warunki pracy. Podobnie uczelnie państwowe, zainteresowane uzyskaniem praw do nadawania stopni naukowych, muszą utrzymać wysoce wykwalifikowaną kadrę. W związku z tym, iż wykwalifikowani i dobrze zmotywowani pracownicy mają istotny wpływ na jakość świadczonych usług, zdaniem autora monografii, zachodzi potrzeba zwrócenia uwagi zarządzających uczelniami na aspekt, jakim jest zadowolenie z wykonywanej pracy (etap 1). Podobnie, jak w przypadku procedury oceny działalności

⁵⁶¹ Definicję jakości usługi dydaktycznej przedstawiono w rozdziale 5.1 monografii.

⁵⁶² R. Ryńca, *Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągane w szkole wyższej*. Zeszyty Naukowe. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia (Uniwersytet Szczeciński), 2013, nr 59, s. 268.

⁵⁶³ Ibid.

uczelni z perspektywy studenta, ważne wydaje się zidentyfikowanie czynników, które mogą mieć znaczenie podczas oceny szkoły wyższej przez pracowników (etap 2). Pomocna może okazać się klasyfikacja czynników przedstawiona w rozdziale 3.3. Wybór właściwych czynników do oceny może być poprzedzony badaniami pilotażowymi, których celem byłby wybór spośród dużej liczby czynników tych, które mogą mieć największe znaczenie z punktu widzenia oceniających. Autor monografii proponuje przeprowadzenie badania pilotażowego (etap 3). Zasadne może okazać się na przykład spotkanie z pracownikami i przeprowadzenie tak zwanego wywiadu grupowego⁵⁶⁴. Efektem wywiadu mogłaby być lista zgłaszanych przez pracowników czynników, które ich zdaniem są istotne w procesie ewaluacji uczelni, jak i wstępna wersja kwestionariusza ankietowego (etap 4). Przykład kwestionariusza pokazano w tabeli 31.



Rys. 36. Procedura przeprowadzenia oceny działalności uczelni z perspektywy pracownika.
Źródło: opracowanie własne

⁵⁶⁴ Wywiad grupowy należy do metod jakościowych zbierania danych. Polega na wywołaniu i kontrolowaniu dyskusji na dany temat między uczestnikami grupy oraz rejestracji przebiegu tej dyskusji. Charakteryzuje się niewielkim stopniem standaryzacji oraz stwarza naturalne bodźce do wyrażania opinii. Więcej patrz w: S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, PWE, Warszawa 2011, s. 282–291.

Tabela 31. Kwestionariusz ankietowy oceny działalności uczelni przez pracowników

WAŻNOŚĆ CZYNNIKA od 1 do 5, gdzie: 1 – czynnik mało istotny 5 – czynnik bardzo istotny		ZADOWOLENIE Z CZYNNIKÓW od –3 do 3, gdzie: –3 – zupełnie niezadowolony 3 – zupełnie zadowolony						
		–3	–2	–1	0	1	2	3
POLITYKA PŁACOWA								
	Wielkość wynagrodzenia							
	Nagrody i wyróżnienia za wybitne osiągnięcia							
	Jasny system kar i nagród							
	Dofinansowanie do wypoczynku							
	Dofinansowanie do imprez kulturalnych							
	System zapomóg							
	System pożyczek							
	Dofinansowanie do imprez sportowych, np. karty benefit							
WARUNKI I ORGANIZACJA PRACY								
	Bezpieczeństwo zatrudnienia (posiadanie stałych dochodów)							
	Bezpieczne warunki pracy, unikanie sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu							
	Przydział prowadzonych kursów							
	Liczba dni urlopu nauczyciela akademickiego							
	Dostęp do wewnętrznej informacji, np. do pism okólne itp.							
	Wielkość pensum							
	Elastyczne godziny pracy							
	Możliwość udziału w konferencjach							
	Możliwość udziału w szkoleniach							
	Możliwość udziału w seminariach zakładowych							
	Możliwość prowadzenia niezależnych badań							
	Stopień biurokracji w uczelni							
	Współpraca z podmiotami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami							
INFRASTRUKTURA UCZELNI								
	Standard budynków							
	Lokalizacja budynków uczelni na terenie miasta							

	Parking przed uczelnią								
	Dostęp do stołówek								
	Wyposażenie biblioteki – liczba wolumenów								
	Liczba wolumenów do wypożyczenia								
	Okres wypożyczenia wolumenów								
	Dostęp do elektronicznych baz danych								
	Wyposażenie pomieszczeń biurowych w nowoczesne meble biurowe								
	Dostęp do klimatyzacji w gabinetach								
	Oświetlenie pomieszczeń biurowych i laboratoriów								
	Dostęp do nowoczesnego sprzętu komputerowego								
	Dostęp do pomocy dydaktycznych w salach wykładowych, np. projektor, komputer								
	Dostęp do aparatury badawczej								
	Dostęp do materiałów biurowych								
	Dostęp do materiałów badawczych, np. odczynniki								
ROZWÓJ ZAWODOWY									
	Możliwość zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce								
	Dostęp do grantów								
	Finansowe wsparcie przez uczelnię zagranicznych staży dla pracowników								
	Możliwość realizacji ambitnych celów, sprostania trudnym i ważnym zadaniom								
	System awansów								
	Możliwość poszukiwania i tworzenia nowych oryginalnych rozwiązań								
	Możliwość wpływu na kształt własnej kariery zawodowej								
RELACJE Z INNYMI LUDŹMI									
	Relacje z przełożonymi								
	Relacje ze studentami								
	Relacje ze współpracownikami								
	Kontakty z administracją uczelni								
ZARZĄDZANIE UCZELNIĄ PRZEZ KIEROWNICTWO									
	Zdolności przywódcze naczelnego kierownictwa uczelni								
	Zdolności przywódcze bezpośredniego przełożonego								

Partycypacja w zarządzaniu w jednostce organizacyjnej uczelni, w której jestem zatrudniony/a								
Otwarty system naboru do władz uczelni								
Styl zarządzania bezpośredniego przełożonego								
Uczelniany system oceny pracy pracowników – jasne kryteria oceny								
POSTRZEGANIE UCZELNI PRZEZ PRACOWNIKÓW								
Reputacja i wizerunek uczelni (prestż)								

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiony w tabeli 31 kwestionariusz ankietowy powinien być uzupełniony o metryczkę, która może zawierać informacje o płci pracownika, stażu pracy, stanowisku, stopniu/tytułach naukowych. Zaproponowany kwestionariusz umożliwiłby dostarczenie informacji o ważności poszczególnego czynnika dla pracownika i stopnia z jego zadowolenia. Podobnie, jak w przypadku studentów, kwestionariusz ankietowy mógłby mieć formę elektroniczną i być umieszczony na platformie internetowej lub rozesłany w postaci mailowej (etap 5). W celu zapewnienia wysokiego stopnia zwrotu otrzymanych ankiet, zasadne może okazać się przeprowadzenie akcji informacyjnej władz uczelni/wydziału o celowości prowadzonych badań. Podobnie jak w przypadku ewaluacji uczelni przez studentów, otrzymane wyniki powinny stanowić przedmiot analizy kierownictwa uczelni (etap 5) w zakresie podejmowanych działań usprawniających w przyszłości.

3.6. Prezentacja wyników badania – oceny działalności szkoły wyższej z perspektywy pracownika na przykładzie publicznej szkoły wyższej

Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone na przełomie kwietnia i maja 2011 roku na podstawie procedury pokazanej na rysunku 36. Zdaniem autora monografii ocena działalności uczelni powinna być przeprowadzona nie tylko z perspektywy studenta, ale także z punktu widzenia pracowników. Uświadomienie potrzeby oceny szkoły wyższej przez pracowników (etap 1 na rys. 36) był punktem wyjścia organizacji prowadzonych przez autora monografii badań. Istotne okazało się poznanie potrzeb i oczekiwań pracowników. W etapie tym autor dokonał analizy literatury dotyczącej motywacji pracowników oraz ich zadowolenia z pracy (więcej patrz rozdz. 3.2). W ramach prowa-

dzonych prac nad identyfikacją czynników oceny uczelni przez pracowników (etap 2 na rys. 36) przeprowadzono wywiady grupowe z pracownikami publicznej szkoły wyższej. Zaletą przeprowadzonych wywiadów był bezpośredni kontakt autora monografii będącego moderatorem spotkania. Wywiady były prowadzone w grupie 10-osobowej. Efektem przeprowadzonych wywiadów była wstępna lista czynników mających wpływ na ocenę uczelni przez pracowników. W ramach prac nad identyfikacją czynników oceny uczelni przez pracowników autor badania przeprowadził także indywidualne rozmowy z pracownikami-specjalistami w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi. W dalszym etapie prac przeprowadzono badanie pilotażowe na grupie 20-osobowej (etap 3 na rys. 36). Ankiety zostały rozesłane w formie elektronicznej współpracownikom autora badania. Celem badania pilotażowego, prócz określenia stopnia ważności poszczególnych kryteriów oceny uczelni przez pracowników, było także sprawdzenie zarówno prawidłowości konstrukcji narzędzia badawczego, jak również sposobu zbierania danych.

Na początku maja 2011 roku opracowany został kwestionariusz ankiety (etap 4 na rys. 36). Podobnie jak w przypadku kwestionariusza skierowanego do studentów, tak i ten składał się z trzech części – listu przewodniego, części zasadniczej zawierającej pytania zamknięte oraz metryczki. List przewodni zawierał informacje na temat celu badania oraz sposobu wypełnienia kwestionariusza oraz podziękowania za wzięcie udziału w badaniu. Część zasadnicza ankiety (patrz tab. 31) zawierała pogrupowane w następujące obszary satysfakcji czynniki podlegające ocenie:

- wynagrodzenia i świadczenia materialne,
- warunki i organizacja pracy,
- infrastruktura uczelni,
- rozwój zawodowy,
- relacje z innymi ludźmi,
- zarządzanie uczelnią przez kierownictwo,
- postrzeganie uczelni przez pracowników.

Pytania umieszczone w metryczce miały zapewnić uzyskanie informacji o płci respondenta, zajmowanym stanowisku pracy, stopniu/tytule naukowym oraz stażu pracy.

Badanie zostało przeprowadzone (etap 5 na rys. 36) z wykorzystaniem pośredniej metody ankietowej – ankiety internetowej⁵⁶⁵. Celem badania była ocena czynników zadowolenia pracownika naukowo-dydaktycznego na przykładzie wybranej państwowej szkoły wyższej. Dokonano także próby ogólnej oceny zadowolenie z pracy. Badanie zostało przeprowadzone na grupie 87 pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudnionych w jednym instytucie państwowej uczelni. Wybór obszaru badania po-

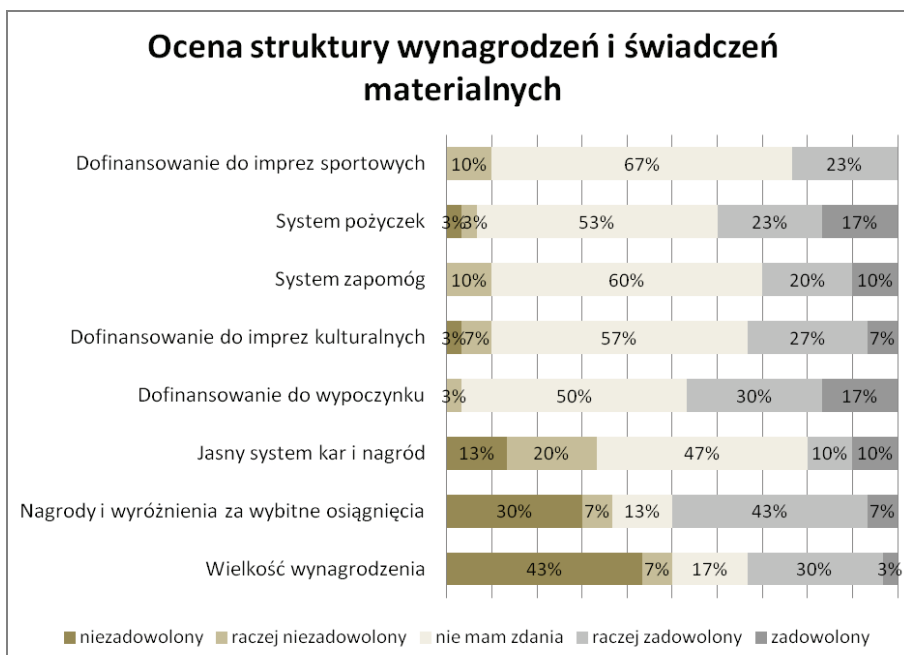
⁵⁶⁵ Pośrednia metoda ankietowa polega na przeprowadzeniu badania ankietowego bez udziału ankietera. Więcej patrz w S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, PWE, Warszawa 2011, s. 22.

dyktowany był dostępem autora do bazy adresów mailowych. Otrzymano 72 poprawnie wypełnionych ankiet⁵⁶⁶.

Pod koniec maja zakończono zbieranie wypełnionych ankiet oraz rozpoczęto proces analizy otrzymanych wyników (etap 6 na rys. 36). Wyniki badania pokazano w dalszej części pracy.

Wyniki przeprowadzonego badania

Dalej zaprezentowano wyniki przeprowadzonego badania w poszczególnych obszarach uczelni. Dla lepszego zobrazowania wyniki zostały zaokrąglone do pełnych wartości procentowych.



Rys. 37. Ocena czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego – struktura wynagrodzeń i świadczeń materialnych.

Źródło: opracowanie własne

Na rysunku 37 pokazano wyniki badań zadowolenia pracowników naukowo-dydaktycznych dotyczących wynagrodzenia i świadczeń materialnych. Na wykresie pokazano, że najmniej zadowoleni są pracownicy z poziomu wynagrodzeń – około 50%

⁵⁶⁶ W Instytucie w okresie przeprowadzonego badania zatrudnionych było 88 pracowników naukowo-dydaktycznych, co stanowi niespełna 82% ogółu zatrudnionych.

badanych. Wyniki te nie powinny dziwić, znając niewysokie pensje kadry naukowo-dydaktycznej. Zastanawiające jest, iż 1/3 pozostałych pracowników nie wskazuje niezadowolenia z wielkości wynagrodzenia. Być może jest to efekt możliwości pogodzenia pracy w uczelni (ze względu na specyfikę kierunku⁵⁶⁷ i pracę naukową – brak konieczności prowadzenia badań laboratoryjnych itp.) z drugim etatem, co w przypadku wielu badanych występuje. Może być to także spowodowane innymi przesłankami, istotnymi z perspektywy zadowolenia pracowników uczelni. Również 37% respondentów nie jest usatysfakcjonowanych z wielkości nagród i wyróżnień uzyskanych za osiągnięcia w miejscu pracy. Na rysunku 37 pokazano, iż dla 47% badanych jasne zasady przyznawania nagród i kar nie mają większego znaczenia – ponad 1/3 ankietowanych jest niezadowolonych z obecnego systemu przyznawania kar i nagród. Zastanawiać może, iż, mimo niewysokiego wynagrodzenia, większość respondentów nie ma zdania co do takich czynników, jak: system zapomóg (60%) i pożyczek (53%). Nie wskazują także zainteresowania dofinansowaniem do imprez kulturalnych (57%) czy sportowych (67%). Według autora monografii, wyniki te mogą świadczyć o tym, że osoby biorące udział w badaniu nie korzystają z usług socjalnych. Być może jest to efekt braku informacji, gdzie wnioski o dofinansowanie należy składać lub przekonanie o małym dostępie do świadczonych usług.

Ogólnie analizując wyniki badania zadowolenia pracowników z wynagrodzenia i świadczeń materialnych, należy stwierdzić, iż połowa respondentów jest niezadowolona z wielkości wynagrodzenia. Przywiązuje także nieduże znaczenie do czynników związanych z świadczeniem usług socjalnych przez szkołę wyższą.

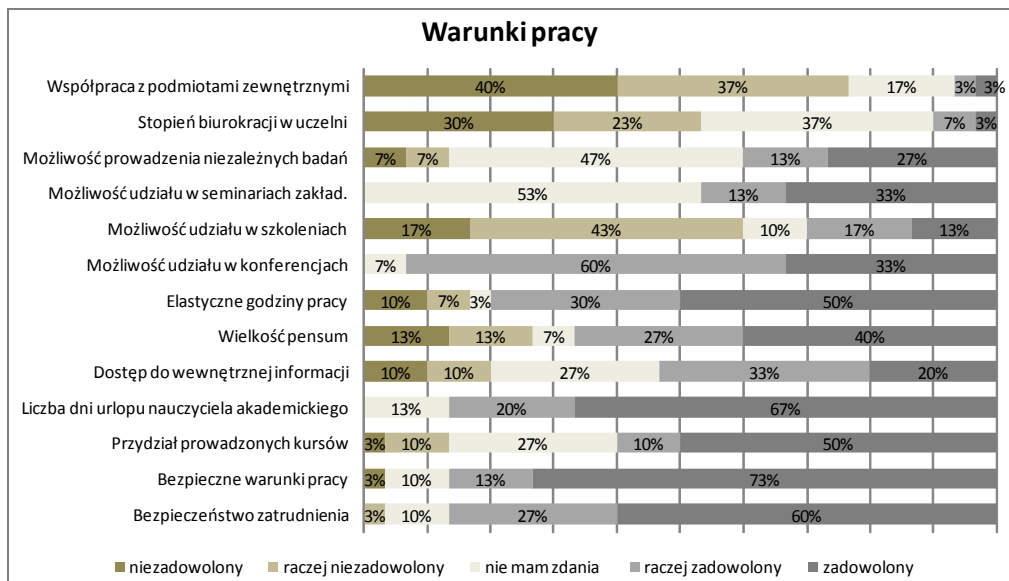
Warunki pracy

Poza oceną zadowolenia pracowników naukowo-dydaktycznych z wynagrodzenia i świadczeń materialnych, dokonano także oceny satysfakcji z warunków pracy. Wyniki zaprezentowano na rysunku 38.

Jak pokazano na rysunku 38, niespełna 90% badanych jest zadowolonych z bezpieczeństwa zatrudnienia, jakie daje praca w uczelni. Podobnie duży wpływ na zadowolenie z wykonywanego zawodu w szkole wyższej mają bezpieczne warunki pracy. Ze względu na specyfikę pracy w uczelni (godziny zajęć dydaktycznych w różnych porach dnia, na różnych systemach, w tym wieczorowych oraz weekendowych), praca w uczelni wymaga dużego zaangażowania oraz elastycznych godzin pracy. Z badań wynika, że 80% respondentów jest usatysfakcjonowanych z takiego trybu pracy. Niewiele mniej (67%) pozytywnie ocenia także wielkość rocznego pensum dydaktycznego. Według autora monografii, trudne warunki pracy mogą być rekompensowane większą niż w przypadku „tradycyjnych zawodów” liczbą dni urlopu. 67% pracowni-

⁵⁶⁷ Respondenci są pracownikami kierunku zarządzania.

ków szkoły wyższej jest zadowolonych z liczby dni urlopu, jakie przypadają nauczycielowi akademickiemu.



Rys. 38. Ocena czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego – warunki pracy.

Źródło: opracowanie własne

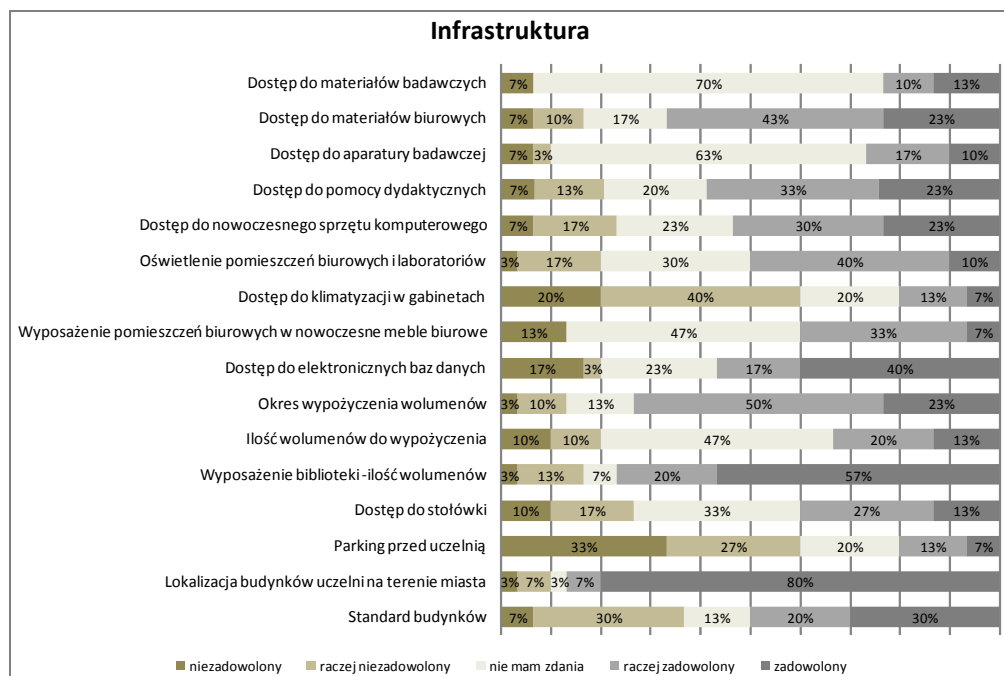
Istotnym aspektem w ramach warunków pracy w szkole wyższej są możliwości rozwoju, jakie daje uczestnictwo w konferencjach naukowych. Badania pokazują, iż prawie wszyscy pracownicy są zadowoleni z możliwości, jakie daje uczelnia w zakresie wyjazdów na konferencje naukowe. Inaczej przedstawia się sytuacja dotycząca uczestnictwa w szkoleniach prowadzonych przez praktyków ze świata biznesu. Wśród respondentów aż 60% jest niezadowolonych z obecnej sytuacji. Ponieważ respondenci biorący udział w badaniu są pracownikami kierunku ekonomicznego (nie wszyscy mają doświadczenie praktyczne), zdaniem autora być może udział w szkoleniach podyktowany jest chęcią zdobycia praktycznej wiedzy związanej z prowadzoną tematyką badawczą. Zastanawiające jest to, iż dla połowy badanych uczestnictwo w zakładowych seminariach nie ma większego znaczenia. Wysoki jest także odsetek badanych, dla których prowadzenie niezależnych badań ma wpływ na zadowolenie z wykonywanej pracy.

Ponad połowa badanych jest niezadowolonych ze stopnia, w jakim uczelnia jest biurokratyzowana. Niespełna 80% badanych, także źle ocenia współpracę z podmiotami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami. W szkole wyższej, w której przeprowadzono badania, aspekt ten powinien być przedmiotem zainteresowania kierownictwa

uczelni. Szczególnie jeśli chodzi o możliwość nawiązania współpracy w zakresie wymiany doświadczeń, transferu wiedzy i technologii⁵⁶⁸.

Infrastruktura

Istotnymi czynnikami w ocenie zadowolenia z pracy w szkole wyższej mogą być także czynniki związane z infrastrukturą uczelni. To od nich bowiem w dużej mierze zależy może jakość prowadzonej dydaktyki oraz badań naukowych (rys. 39).



Rys. 39. Ocena czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego – infrastruktura uczelni.

Źródło: opracowanie własne

Z przeprowadzonych badań wynika, że niespełna 90% respondentów jest zadowolonych z lokalizacji uczelni na terenie miasta. Może to wynikać z faktu, iż budynki uczelni, w której przeprowadzono badania, mieszczą się w dużej mierze w jednym kampusie, ulokowanym w centrum miasta. Większość badanych jest także zadowolonych ze standardu budynków, dostępu do pomocy dydaktycznych oraz nowoczesnego sprzętu komputerowego. Niezadowolonych z wyposażenia pomieszczeń biurowych

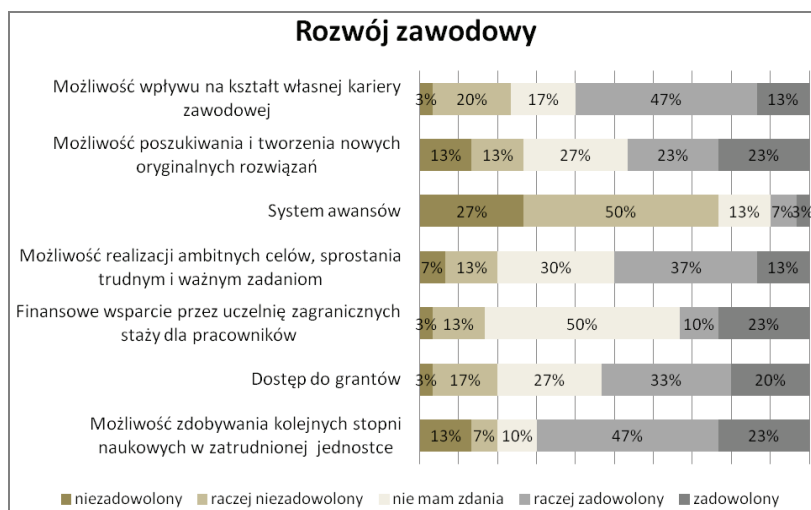
⁵⁶⁸ R. Ryńca, D. Kuchta, *Transfer of knowledge and technology in Polish higher education*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu 2011.

w nowoczesne meble jest jedynie 13% badanych. 77% wskazuje także na zadowalający stan zasobów bibliotecznych oraz warunków wypożyczenia wolumenów (73%). Wysoki odsetek, dla których dostęp do materiałów badawczych oraz aparatury badawczej nie ma większego znaczenia (70%), wynikać może ze specyfiki prowadzonej pracy naukowej. Jak już wcześniej wspomniano, badania zostały przeprowadzone wśród respondentów pracujących na kierunkach ekonomicznych, gdzie w większości przypadków nie prowadzi się badań laboratoryjnych, typowych na przykład dla kierunków chemicznych. Oceniając infrastrukturę uczelni, należy zwrócić uwagę, iż bardzo niekorzystnie oceniono możliwość zaparkowania samochodu przed uczelnią. Czynniki ten został także negatywnie oceniony przez samych studentów. (Więcej patrz rozdz. 2.5 monografii). Biorąc pod uwagę, iż coraz większa społeczność akademicka jest „zmotoryzowana”, brak działań w kierunku poprawy obecnej sytuacji może w przyszłości wpłynąć na zwiększenie liczby osób niezadowolonych.

60% badanych negatywnie oceniło także dostęp do pomieszczeń klimatyzowanych. O ile większość sal dydaktycznych w badanej uczelni wyposażona jest w urządzenia klimatyzacyjne, o tyle gabinety pracowników naukowych w omawianym zakresie wymagają wielu działań usprawniających

Rozwój zawodowy

Istotnymi czynnikami, które mogą mieć wpływ na zadowolenie pracowników naukowo-dydaktycznych, jest obszar rozwoju zawodowego. Wyniki badania przedstawiono na rysunku 40.



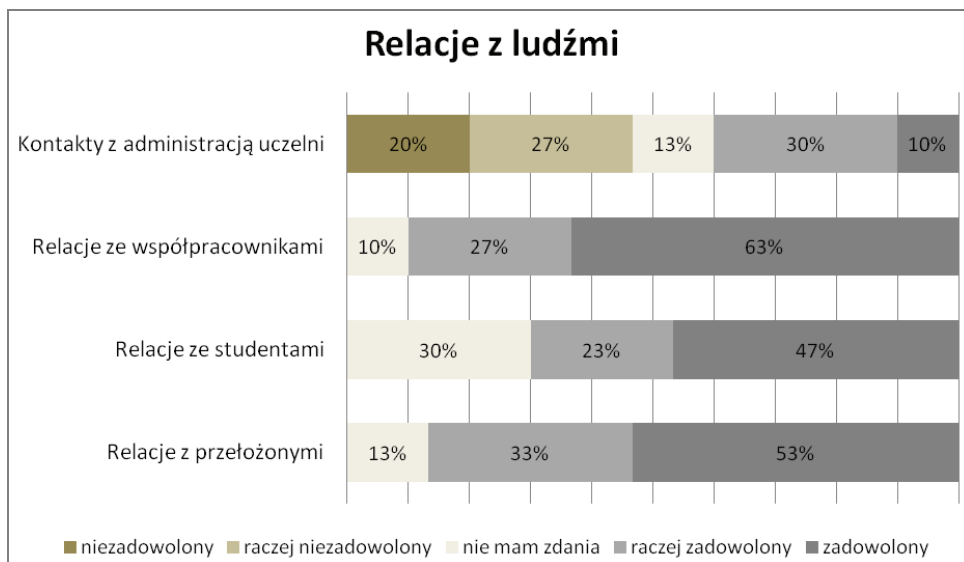
Rys. 40. Ocena czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego – rozwój zawodowy.

Źródło: opracowanie własne

Oceniając możliwości rozwoju zawodowego w szkole wyższej, można stwierdzić, iż dla większości respondentów ocena ta wypada korzystnie. Szczególnie pracownicy są zadowoleni z możliwości wpływu na kształt własnej kariery zawodowej (60%) oraz zdobywania kolejnych stopni naukowych (70%). W wydziale uczelni, w której przeprowadzono badania są uprawnienia do nadawania stopni naukowych (doktora, jak i doktora habilitowanego). Istnieje także komórka organizacyjna wspierająca osoby wnioskujące o grant badawczy, co może mieć wpływ na wynik, iż ponad połowa ankietowanych jest usatysfakcjonowana z dostępu do grantów. Duży odsetek zadowolonych wynikać może także z tego, iż w uczelni istnieje także wiele programów (zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym), dzięki którym możliwe jest otrzymanie dofinansowania do prowadzonych badań. Zaskakiwać może, iż dla połowy respondentów, finansowe wsparcie uczelni w ramach staży odbywanych zagranicą nie ma większego znaczenia. 77% ankietowanych źle ocenia natomiast system awansów, dotyczy to w szczególności pracowników młodych, rozpoczynających karierę naukową.

Relacje z ludźmi

Bardzo ważne z perspektywy zadowolenia pracowników mogą mieć relacje interpersonalne panujące w szkole wyższej (rys. 41).



Rys. 41. Ocena czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego – relacje z ludźmi.

Źródło: opracowanie własne

Z badań wynika, że większość badanych jest usatysfakcjonowana z relacji z pozostałymi pracownikami. Szczególnie wysoko oceniono zadowolenie z kontaktów ze współpracownikami (90%) oraz relacje z przełożonymi (86%). Jak już wcześniej wspomniano, relacje na linii przełożony–podwładny mogą mieć duży wpływ na motywację pracowników do pracy oraz wpływać na zaangażowanie w działania na rzecz uczelni. Z badań wynika, że dla 1/3 ankietowanych relacje ze studentami nie mają większego znaczenia na zadowolenie z wykonywanej pracy. Taki sam odsetek jest także niezadowolonych ze współpracy z administracją uczelni. Według autora monografii być może jest to spowodowane także dużą biurokracją, która charakteryzuje szkołę wyższą, gdzie przeprowadzono badanie.

Zarządzanie uczelnią przez kierownictwo

Jak pokazano na rysunku 42, najbardziej usatysfakcjonowani są pracownicy uczelni ze zdolności przywódczych naczelnego kierownictwa (90%). Respondenci wysoko oceniają także styl zarządzania bezpośredniego przełożonego (80%) oraz jego zdolności przywódcze (77%). Odpowiednie cechy przywódcze, takie jak na przykład umiejętność wyznaczania jasnych i ambitnych celów podwładnym, skuteczność motywowania swoich pracowników czy umiejętność dostosowania stylu zarządzania do warunków i sytuacji, w jakich przyszło im działać wydaje się niezmiernie ważne w zarządzaniu personelem. Dla 57% badanych otwarty system naboru do władz



Rys. 42. Ocena czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego – zarządzanie uczelnią przez kierownictwo.

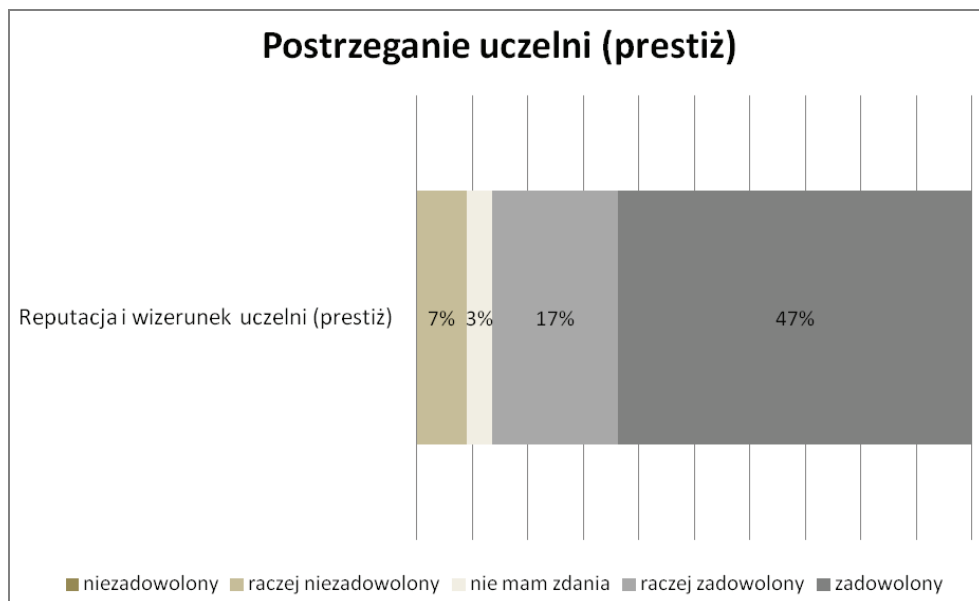
Źródło: opracowanie własne

uczelni nie ma większego znaczenia. Może być to spowodowane tym, iż większość pracowników nie wykazuje zaangażowania w partycypację zarządzania szkołą wyższą. Z przeprowadzonych badań wynika, iż dla 40% badanych uczelniany system oceny pracowników jest oceniany negatywnie. Być może jest to efekt braku jasnych kryteriów oceny pracowników oraz informacji zwrotnej dotyczącej przeprowadzonej oceny. Zastanawiające może być także to, że dla około 1/3 badanych jasne kryteria oceny pracowników nie mają większego znaczenia.

Postrzeganie uczelni (prestiz)

Ocena szkoły wyższej przez pracowników według autora monografii nie byłaby kompletna bez oceny prestiżu uczelni – rysunek 43.

Wydaje się, że ocena, w jakim uczelnia jest postrzegana przez swoich pracowników może stanowić istotny czynnik motywacyjny i decydować także o wyborze szkoły wyższej jako nowego miejsca zatrudnienia. Z przeprowadzonych badań wynika, iż 64% badanych jest zadowolonych z prestiżu własnej uczelni. Wysoki odsetek zadowolonych może być spowodowany tym, iż szkoła wyższa, w której przeprowadzono badanie, zajmuje wysokie miejsce w ogólnouczelnianych rankingach szkół wyższych w Polsce.



Rys. 43. Ocena czynników satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego – postrzeganie uczelni.

Źródło: opracowanie własne

Wnioski z przeprowadzonych badań

Jak już wcześniej wspomniano, XX wiek przyniósł wiele zmian w działalności polskich uczelni wyższych. Coraz więcej uczelni, chcąc pozyskać dla siebie wykwalifikowaną kadre, zaczęło oferować atrakcyjne warunki pracy swoim pracownikom. Coraz częściej zdarzają się przypadki, kiedy to dobrze wykwalifikowani pracownicy naukowo-dydaktyczni przechodzą na pierwszy etat do prywatnej szkoły wyższej. Ponieważ jakość oferowanej usługi dydaktycznej w dużym stopniu zależy od poziomu kadry naukowej, istotne wydaje się dostrzeżenie pracownika naukowo-dydaktycznego, jego potrzeb oraz zadowolenia. Podobnie jak w przypadku satysfakcji studentów, wiele ośrodków akademickich prowadzi regularne badania satysfakcji swoich pracowników, zdając sobie sprawę, że świadczenie usługi dydaktycznej na wysokim poziomie staje się ważnym czynnikiem w walce z konkurencją.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż pracownicy pozytywnie oceniają większość czynników, które uwzględniono w badaniu. Do tych, które oceniono słabo, zaliczyć można poziom wynagrodzenia, wielkość nagród i wyróżnień otrzymanych za wybitne osiągnięcia oraz sam system przyznawania kar i nagród. W zakresie warunków pracy negatywnie oceniono współpracę z podmiotami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami, stopniem biurokracji uczelni oraz możliwością udziału w szkoleniach. Jeśli chodzi o infrastrukturę, kierownictwo uczelni powinno zwrócić szczególną uwagę na zwiększenie liczby miejsc prakingowych przed uczelnią (w miarę możliwości) oraz dostęp do klimatyzacji w gabinetach. Uwagę kierownictwo powinno skoncentrować także na systemie awansów oraz uczelnianym systemie oceny pracowników.

Jak już wcześniej wspomniano, ze względu na fakt, iż każdy z pracowników może mieć różne potrzeby w miejscu pracy, zachodzi konieczność pomiaru satysfakcji pracownika z punktu widzenia różnych perspektyw, uwzględniających indywidualne oczekiwania pracowników⁵⁶⁹. Pomiar satysfakcji z pracy powinien być zatem ważnym aspektem w zarządzaniu szkołą wyższą. Z punktu widzenia kierownictwa uczelni kwestia zadowolenia pracowników z pracy nie powinna być lekceważona, ponieważ, jak już wcześniej podkreślono, może mieć wpływ nie tylko na wydajność pracy, atmosferę wśród współpracowników, ale także prowadzić w konsekwencji do efektywniejszej współpracy oraz do zmniejszenia sytuacji konfliktowych.

W rozdziale 4 przedstawiono perspektywę otoczenia zewnętrznego uczelni. W rozdziale zaprezentowano między innymi jak ważnym aspektem jest kształtowanie wizerunku uczelni w otoczeniu. Przedstawiono także interesariuszy otoczenia zewnętrznego uczelni oraz czynniki istotne z punktu widzenia oceniających szkołę wyższą. Rozdział zawiera także badania, których celem była ocena czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia.

⁵⁶⁹ C. Miksel, R. Ogawa, *Work motivation, Job satisfaction and climate*, Handbook of Research in Educational Administration, Longman, New York 1988, s. 279–304.

4. Perspektywa otoczenia uczelni

Zmieniające się warunki otoczenia sprawiły, iż wiele uczelni zaczęło szczególną wagę przywiązywać do swojego wizerunku. Istotne zatem wydaje się kształtowanie odpowiednich relacji zarówno z wewnętrznym, jak i zewnętrznym otoczeniem, dlatego w rozdziale 4 przedstawiono znaczenie kształtowania wizerunku uczelni w XXI wieku. Zaprezentowano także podmioty otoczenia uczelni oraz czynniki mające wpływ na ocenę szkoły wyższej przez zewnętrznych interesariuszy. Przedstawiono także badania, których celem była ocena czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia.

4.1. Rola kształtowania wizerunku szkoły wyższej w XXI wieku

Zmieniające się warunki otoczenia sprawiły, iż coraz więcej uczelni zaczęło przywiązywać dużą wagę do własnego wizerunku, niż demograficzny oraz coraz większa liczba uczelni niepublicznych spowodowała, iż wiele szkół wyższych napotkało problem większej liczby miejsc na studiach niż chętnych kandydatów. Ów problem nie dotyczy wyłącznie uczelni niepublicznych, ale także uczelni publicznych, które zmuszone zostały „walczyć” o studenta⁵⁷⁰. Wejście Polski do Unii Europejskiej otworzyło granice studentom, którzy coraz chętniej wybierają także studia na uczelniach zagranicznych. Obecnie szkoły wyższe, chcąc przyciągnąć uzdolnionych kandydatów na studia, zmuszone są do zadbania o swój własny wizerunek, przywiązując wagę do odpowiedniej jakości świadczonych usług⁵⁷¹.

⁵⁷⁰ E. Jarząbek, *Wizerunek uczelni*, http://www.proto.pl/PR/Pdf/wizerunek_uczelni.pdf, dostęp: 13.01.2011.

⁵⁷¹ K. Pawłowski, *Rankingi i akredytacje i ich wpływ na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku – artykuł dyskusyjny*, http://www.krzysztofapawlowski.pl/okiem.php?mode =rankingi_akredytacje, dostęp: 10.01.2011.

Przez **termin wizerunek** uczelni należy rozumieć „własne, subiektywne wyobrażenie podmiotu otoczenia⁵⁷² na temat uczelni, powstałe w wyniku konfrontacji komunikatów wysyłanych z uczelni z informacjami pochodzącymi z innych źródeł... np. innych osób czy środków masowego przekazu”⁵⁷³. Z wizerunkiem uczelni łączy się pojęcie tożsamości szkoły wyższej, przez które należy rozumieć niepowtarzalny zestaw norm i wartości wyróżniających uczelnię z otoczenia oraz czyniących ją łatwo rozpoznawalną⁵⁷⁴. Ze względu na to, iż obecnie oferty edukacyjne poszczególnych szkół wyższych różnią się w niewielkim stopniu, istotne zatem wydaje się podejmowanie takich **działań promocyjnych**, które z jednej strony przyczynią się do skorzystania z oferowanej usługi edukacyjnej, a z drugiej umożliwią zbudowanie pozytywnego wizerunku uczelni⁵⁷⁵. Wydaje się, iż obecność uczelni w ogólnopolskich rankingach może przyczynić się do promocji szkoły wyższej.

Według W. Nowaczyk przeprowadzone działania promocyjne powinny upowszechnić szczegółową wiedzę o przygotowanej ofercie, uświadomić korzyści wynikające z nabywanej usługi, budować i utrzymywać ogólnie pozytywny wizerunek organizacji⁵⁷⁶. Kształtowanie odpowiedniego wizerunku szkoły wyższej wymaga stworzenia odpowiednich służb, których celem byłoby podejmowanie właściwych działań marketingowych. Wydaje się, że istotne znaczenie może odgrywać właśnie **public relations**, które przez świadome i systematyczne działanie może sprzyjać pozytywnej opinii o uczelni wśród swoich odbiorców.

Szczególną rolę w promocji usług edukacyjnych odgrywa *public relations*, które polega na zaplanowanym, świadomym, systematycznym działaniu zmierzającym do podtrzymania prawidłowych stosunków organizacji z jej otoczeniem. Szczególnie ważne wydaje się podejmowanie działań takich, jak: utrzymanie kontaktów z mediami oraz permanentne monitorowanie opinii lokalnego środowiska o wybranej szkole wyższej. Ważna jest bowiem umiejętność pozytywnego mówienia o szkole wyższej także zarówno samych pracowników, jak i studentów. Ze względu na fakt, że każda szkoła wyższa ma wiele możliwości budowania swojej tożsamości, istotne wydaje się także podkreślanie atutów szkoły takich, jak, wykwalifikowana kadra, infrastruktura,

⁵⁷² Podmiotem otoczenia według K. Pawłowskiego mogą być między innymi zarówno studenci i ich rodzice, absolwenci, potencjalni pracodawcy oraz pracownicy uczelni, [w:] K. Pawłowski, *Rola rektora w budowaniu długotrwałej relacji szkoły wyższej z otoczeniem*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 278.

⁵⁷³ W. Budzyński, *Wizerunek firmy. Kreowanie, zarządzanie, efekty*, Warszawa 2002, s. 19–20, [w:] M. Krzyżak, *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*, *Zeszyty Naukowe WSOWL*, nr 2/2009, s. 120.

⁵⁷⁴ J. Altkorn, *Wizerunek firmy*, Dąbrowa Górnicza 2004, s. 8, [w:] M. Krzyżak, *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*, *Zeszyty Naukowe WSOWL*, nr 2/2009, s. 120.

⁵⁷⁵ W. Nowaczyk, *Instrumenty promocji stosowane w szkolnictwie wyższym – rola i znaczenie działań promocyjnych*, s. 1, http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id_numer=970774, dostęp: 11.01.2010.

⁵⁷⁶ *Ibid.*

bogata tradycja czy osiągnięcia absolwentów⁵⁷⁷. Według W. Nowaczyk istotny jest także system identyfikacji wizualnej uczelni, który stanowiłby oryginalny wyróżnik na tle konkurencji.

Według E. Jarząbek, istotne z perspektywy wizerunku są działania mające na celu zaistnienie kształtowania opinii nie tylko wśród studentów czy kandydatów na studia (czemu służyć mogą wspomniane wcześniej rankingi szkół wyższych), ale także wśród pracowników innych uczelni, władz samorządowych oraz także wśród pracodawców⁵⁷⁸. **Budowanie wizerunku** uczelni ma szczególne znaczenie, ponieważ wiele szkół wyższych (w szczególności uczelni publicznych) jest organizacjami realizującymi określone cele społeczne. Według M. Krzyżak tworzenie pozytywnego wizerunku i przychylnego stosunku do organizacji jest istotnym warunkiem realizowania misji społecznej przez szkołę wyższą⁵⁷⁹. Na uczelniach spoczywa bowiem obowiązek nie tylko edukacyjny, ale także kreowania pewnych postaw moralnych czy systemów wartości⁵⁸⁰. M. Krzyżak uważa także, iż specyficzność usługi edukacyjnej (jej niematerialność) wyrażająca się trudnościami z określeniem przez klienta oczekiwań co do usługi oraz trudnościami jej oceny sprawia, iż usługa edukacyjna charakteryzuje się w dużym stopniu dużym ryzykiem zakupu⁵⁸¹. Ze względu na ową specyfikę usługi edukacyjnej, dużą presję społeczną podczas wyboru uczelni oraz długi czas jej realizacji, według autorki, wizerunek organizacji staje się bardzo ważnym czynnikiem decydującym o wyborze szkoły wyższej⁵⁸².

Odpowiednie kształtowanie wizerunku szkoły wyższej wymaga działań monitorujących oraz przeprowadzania okresowych analiz, czy podejmowane działania zmierzają we właściwym kierunku⁵⁸³. Według W. Budzyńskiego kształtowanie wizerunku organizacji powinno obejmować działania mające na celu między innymi diagnozę sytuacji wyjściowej, dzięki której możliwa będzie odpowiedź na pytania: jaka jest obecna pozycja konkurencyjna wizerunku uczelni w różnych grupach jej otoczenia oraz jakie są mocne i słabe strony wizerunku uczelni? Ważny jest także plan działania, określający, jaki wizerunek organizacja zamierza stworzyć i za pomocą jakich środ-

⁵⁷⁷ Ibid.

⁵⁷⁸ E. Jarząbek., *Wizerunek uczelni*, http://www.proto.pl/PR/Pdf/wizerunek_uczelni.pdf, dostęp: 13.01.2011.

⁵⁷⁹ M. Krzyżak, *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*, *Zeszyty Naukowe WSOWL*, nr 2/2009, s. 119.

⁵⁸⁰ E. Hope, *Stale kontakty z mediami, dostarczanie im informacji o wszelkich zmianach, zamierzeniach, zapraszanie mediów na imprezy i uroczystości uczelniane oraz wydziałowe powinny się stać powszechną praktyką*, http://www.forumakad.pl/archiwum/2001/10/artykuly/13-za-czy_uczelnia_musi_dbac_o_swoj_wizerunek.htm, dostęp: 15.01.2010.

⁵⁸¹ M. Krzyżak, *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*, *Zeszyty Naukowe WSOWL*, nr 2/2009, s. 119.

⁵⁸² Ibid., s. 125.

⁵⁸³ E. Jarząbek, *Wizerunek uczelni*, http://www.proto.pl/PR/Pdf/wizerunek_uczelni.pdf, dostęp: 13.01.2011.

ków⁵⁸⁴. Podejmowane działania powinny kształtować i upowszechniać pozytywny wizerunek szkoły wyższej. Ważne zatem wydają się kontakty zarówno z uczniami szkół średnich, którzy stanowią będą w przyszłości potencjalnych klientów szkoły wyższej, jak i absolwentami uczelni oraz pracodawcami. Dużą rolę odgrywają także rankingi szkół wyższych, które stanowią cenne źródło informacji dla kandydatów na studia⁵⁸⁵.

Ze względu na fakt, iż dla wielu kandydatów na studia wizerunek uczelni stanowi główne kryterium oceny organizacji, kierownictwo uczelni powinno podejmować wszelkie starania, dzięki którym możliwe byłoby wykreowanie silnego i pozytywnego jej obrazu w oczach jej przyszłych kandydatów. Dlatego sporo uczelni podejmuje działania, których celem są spotkania w szkołach średnich z potencjalnymi kandydatami, uczestniczy w targach edukacyjnych czy organizuje „drzwi otwarte”⁵⁸⁶. Dla wielu kandydatów na studia istotne znaczenie mają także wspomniane wcześniej coroczne rankingi szkół wyższych publikowane w prasie (istotę rankingów przedstawiono w dalszej części pracy w 4.4).

4.2. Podmioty otoczenia zewnętrznego uczelni

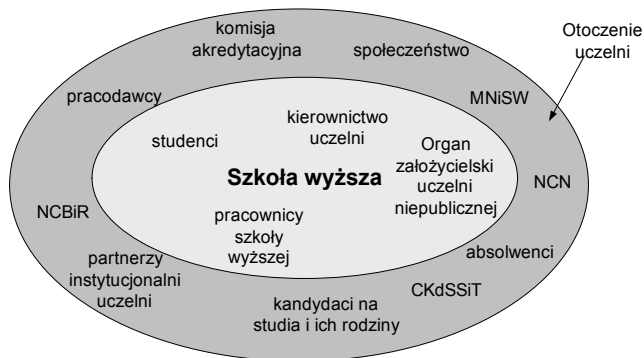
Na rysunku 44 pokazano podmioty otoczenia uczelni. Ocena szkoły wyższej powinna być dokonywana według różnych podmiotów otoczenia uczelni. Inaczej mogą postrzegać szkołę wyższą studenci, pracownicy czy kierownictwo uczelni, a jeszcze inaczej podmioty otoczenia uczelni, takie jak społeczeństwo, pracodawcy czy kandydaci na studia oraz podmioty wpływające władczo na funkcjonowanie uczelni, na przykład: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW), Narodowe Centrum Nauki (NCN), Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR) czy Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułu (CKdSSiT).

W niniejszym rozdziale przedstawiono czynniki satysfakcji, które mogą mieć wpływ na ocenę szkoły wyższej przez podmioty otoczenia uczelni. Skoncentrowano szczególną uwagę na identyfikacji czynników mających wpływ na ocenę szkoły wyższej przez absolwentów, pracodawców oraz kandydatów na studia. Zaproponowano także czynniki oceny uczelni przez Polską (dawniej Państwową) Komisję Akredytacyjną.

⁵⁸⁴ W. Budzyński, *Wizerunek firmy, Kreowanie, zarządzanie, efekty*, Poltext, Warszawa 2002, s. 74.

⁵⁸⁵ W. Nowaczyk, *Instrumenty promocji stosowane w szkolnictwie wyższym – rola i znaczenie działań promocyjnych*, s. 1, http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id_numer=970774, dostęp: 11.01.2014.

⁵⁸⁶ Ibid.



Rys. 44. Podmioty szkoły wyższej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Wosik, *Pomiar satysfakcji klienta jako element systemu zarządzania jakością w szkole wyższej*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań, 2006, s. 459;
K. Pawłowski, *Rola rektora w budowaniu długotrwałej relacji szkoły wyższej z otoczeniem*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 279

4.3. Czynniki mające wpływ na satysfakcję podmiotów zewnętrznych z uczelni

W tabeli 32 pokazano czynniki satysfakcji absolwentów ze szkoły wyższej. Ocena działalności szkoły wyższej powinna być dokonywana także przez pryzmat osób,

Tabela 32. Czynniki satysfakcji absolwentów

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – wysokość pensji po ukończeniu studiów – duże szanse kariery zawodowej absolwentów – duży popyt absolwentów na rynku pracy – dobra opinia absolwentów przez pracodawców – szybkie tempo awansu absolwentów – pozytywna ocena kadry akademickiej – dobre warunki studiowania – pozytywna ocena programów studiów – pozytywna ocena praktyk zawodowych – skuteczna działalność akademickiego biura karier – pozytywna ocena stopnia teoretycznego i praktycznego przygotowania do wykonywania zawodu – znalezienie pracy w wyuczonym zawodzie – krótki okres poszukiwania pracy po zakończeniu nauki w szkole wyższej – formy kształcenia, w jakiej uczestniczyli absolwenci po ukończeniu studiów – przywiązanie do uczelni – np. powrót na studia podplomowe |
|---|

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

które opuściły już uczelniane mury, to losy absolwentów bowiem stają się w dużej mierze ostatecznym kryterium oceny efektywności kształcenia w szkole wyższej⁵⁸⁷. Na podstawie losów absolwentów opracowywane są także niektóre rankingi szkół wyższych (więcej patrz rozdz. 4.4). Jak wskazują L. Borecki, D. Parzych i in., atrakcyjność absolwenta jako pracownika jest ważnym aspektem oceny efektywności nauczania i ma duży wpływ na postrzeganie szkoły wyższej także w oczach pracodawców⁵⁸⁸. Według autora monografii, istotnymi czynnikami satysfakcji absolwentów z uczelni to ich pozytywna ocena przez pracodawców. Zagadnienie to zostało szerzej omówione w dalszej części monografii. Szybkie tempo awansu oraz przydatność zdobytej podczas studiów wiedzy w pracy zawodowej może w dużym stopniu także wpłynąć na postrzeganie swojej byłej uczelni. Ze względu na specyfikę rynku pracy, duże bezrobocie oraz rosnące wymagania pracodawców, znalezienie pracy w wyuczonym zawodzie stanowić może także ważne kryterium zadowolenia ze szkoły wyższej.

Ze względu na fakt, iż coraz więcej pracodawców zmuszonych jest ponosić dodatkowe nakłady na szkolenia swoich pracowników, ważne wydaje się **zapewnienie kształcenia w szkole wyższej na poziomie zgodnym z oczekiwaniami pracodawców**. Nie bez znaczenia jest zatem zgodność profilu absolwenta uczelni z wymaganiami rynku pracy. Satysfakcja z ukończenia szkoły wyższej przez jej absolwenta będzie pozytywna także wówczas, gdy uczelnia będzie potrafiła kształcić dobrze wykwalfikowanych specjalistów oraz będzie wspierać inicjatywy i działania ułatwiające absolwentom efektywne wejście na rynek pracy⁵⁸⁹. Zdaniem autora monografii w celu lepszego dopasowania sylwetki absolwenta do oczekiwań pracodawców wskazane jest nawiązywanie współpracy uczelni z rynkiem pracy. Owa współpraca może przyjmując formę „kierunków zamawianych”, ale także zgłaszanych ze strony pracodawców konkretnych umiejętności i potrzeb przyszłych absolwentów. Dużą rolę może odgrywać także akademickie biuro karier, nie tylko w zakresie przekazywania informacji o wolnych miejscach pracy, ale także może dostarczać informacji na temat zapotrzebowania na kwalifikacje i umiejętności⁵⁹⁰. Uczelnia powinna zatem **rozwijać różne**

⁵⁸⁷ Raport badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom, red. Ł. Aredent, opracowany przez eDialog sp. z o.o. i Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, [w:] <http://uczelniaprzyjaznapracodawcom.pl/wp-content/uploads/2010/12/Raport-UPP.pdf>, s. 20, dostęp: 11.05.2014.

⁵⁸⁸ Ł. Borecki, D. Parzych, G. Plencler, J. Siedlak, M. Bielaczyc, *Wizerunek absolwenta Uniwersytetu Opolskiego jako pracownika wśród pracodawców z terenu województwa opolskiego: Absolwent Uniwersytetu Opolskiego w oczach pracodawcy*, s. 2, http://www.kariera.uni.opole.pl/biblioteka/docs/badania/Absolwent_UO_w_oczach_pracodawcyII.pdf, dostęp: 13.02.2014.

⁵⁸⁹ M. Turlej, *Kompetencje absolwentów uczelni wyższych w świetle oczekiwań pracodawcy*, http://wsp.pl/file/52_639322716.pdf, dostęp: 10.05.2014.

⁵⁹⁰ Raport badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom, red. Ł. Aredent, opracowany przez eDialog sp. z o.o. i Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, [w:] <http://uczelniaprzyjaznapracodawcom.pl/wp-content/uploads/2010/12/Raport-UPP.pdf>, s. 18, dostęp: 11.02.2011.

formy współpracy z pracodawcami⁵⁹¹. Opinia pracodawcy o szkole wyższej ma duże znaczenie, osoby zatrudniające bowiem kandydatów do pracy są bezpośrednim odbiorcą „produktu”, jakim jest absolwent szkoły wyższej. Przez umiejętności i kwalifikacje kandydatów mają możliwość oceny szkoły wyższej oraz jakości świadczonych w niej usług edukacyjnych.

Stopień dostosowania absolwentów poszczególnych uczelni do wymogów rynku pracy oraz możliwości rozwoju kariery zawodowej po ukończeniu studiów mogą być ważnymi czynnikami oceny uczelni przez absolwentów⁵⁹². Jak pokazują wyniki badań raportu w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom, najistotniejszymi kryteriami wyboru kandydata do pracy jest wiedza i umiejętności oraz doświadczenie zawodowe⁵⁹³. Istotne zatem wydaje się, aby szkoła wyższa stwarzała studentom warunki i możliwości odbycia staży i praktyk zawodowych, już w trakcie studiów. Poznanie specyfiki funkcjonowania przedsiębiorstw może być bowiem dobrym uzupełnieniem wiedzy wyniesionej w trakcie studiów⁵⁹⁴. Praktyki zawodowe mogą być źródłem cennych doświadczeń dla studentów, pod warunkiem właściwego przygotowania ze strony zarówno uczelni, jak i pracodawców. Niezbędny jest bowiem właściwy wybór treści programowych praktyk, zachęcających do samodzielności i innowacyjności, zamiast, jak to często się zdarza, wykonywania prostych, rutynowych prac⁵⁹⁵. N. Bednarz wskazuje na pozytywny aspekt praktyk zawodowych przejawiający się możliwością skonfrontowania wiedzy teoretycznej, zdobytej na studiach, z rzeczywistością zawodową. Autor zwraca także uwagę na konieczność promowania wszelkich form partnerstwa uczelni z przedsiębiorstwami, w tym także na różne oczekiwania wobec praktyk zawodowych zarówno uczestniczących w nich studentów, jak i pracodawców. „Wskazane by było, aby praktyka zawodowa tworzyła warunki do rozwijania indywidualnych zainteresowań studentów, pobudzała do samodzielności, myślenia twórczego poprzez dopuszczenie ich do współdziałania z pracodawcą w procesie podejmowania decyzji”⁵⁹⁶.

⁵⁹¹ M. Turlej, *Kompetencje absolwentów uczelni wyższych w świetle oczekiwań pracodawcy*, http://wsp.pl/file/52_639322716.pdf, dostęp: 10.02.2014.

⁵⁹² Raport badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom, red. Ł. Aredent, opracowany przez eDialog sp. z o.o. i Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, [w:] <http://uczelniaprzyjaznapracodawcom.pl/wp-content/uploads/2010/12/Raport-UPP.pdf>, s. 7, dostęp: 11.05.2014.

⁵⁹³ Ibid., s. 13, dostęp: 11.05.2014.

⁵⁹⁴ J. Orłowska, *Rozwój przedsiębiorczości akademickiej*. http://www.inwestycje.pl/kariera/rozwój_przedsiębiorczości_akademickiej;61304;0.html, dostęp: 3.02.2014.

⁵⁹⁵ J. Olearnik, *Obszary i formy działań uczelni dla wykształcenia przedsiębiorczego absolwenta*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Warszawa, lipiec 2007, s. 117.

⁵⁹⁶ N. Bednarz, *Praktyki zawodowe – za i przeciw, Uczelnia oparta na wiedzy*. [w:] *Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, wrzesień 2005, s. 184.

Ocena uczelni przez absolwentów może być także dokonywana pod kątem zgodności oczekiwania w zakresie programów studiów czy doboru metod dydaktycznych, aktywizujących uczestników oraz umożliwiających zdobycie pożądaných kompetencji i umiejętności⁵⁹⁷. Nie bez znaczenia mogą być pozadydaktyczne formy działań w trakcie studiowania, które wpłynęłyby na rozwój umiejętności organizacyjnych przyszłych absolwentów, pracy grupowej, jak i zarządzania czasem.

Dla wielu absolwentów ważnym czynnikiem jest także satysfakcja ze świadczonych usług, która może przejawiać się lojalnością wobec uczelni wyrażoną przez powrót na uczelnię na studia podyplomowe⁵⁹⁸. Podobnie uważa T. Henning-Thurau, według którego zadowoleni absolwenci mogą utrzymywać kontakt z macierzystą uczelnią także po zakończeniu studiów, dzięki udziałowi w szkoleniach czy studiach podyplomowych⁵⁹⁹.

Tabela 33. Czynniki satysfakcji – pracodawcy

<ul style="list-style-type: none"> – dobre przygotowanie absolwentów do pracy zawodowej (kluczowe czynniki wyboru kandydata do pracy) – duża wiedza i umiejętności kandydata do pracy – pozycja szkoły w ogólnouczelnianych rankingach – innowacyjność nauczania – stosowanie nowoczesnych i skutecznych metod i technik nauczania – dobra współpraca z uczelnią w zakresie formułowania oczekiwań umiejętności wobec absolwentów – dobra współpraca z akademickim biurem karier
--

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu

Ważnym podmiotem oceny działalności uczelni poza absolwentami mogą być pracodawcy. W tabeli 33 przedstawiono czynnik satysfakcji szkoły wyższej przez pracodawców. Coraz więcej przedsiębiorstw zdaje sobie sprawę, iż ludzie zatrudnieni w danej organizacji, ich umiejętności oraz kompetencje stanowią ważny aspekt poprawy konkurencyjności przedsiębiorstwa. Obecnie ukończenie szkoły wyższej nie gwarantuje już znalezienia wymarzonej pracy. Coraz częściej poszukiwane są osoby o coraz wyższych kwalifikacjach zawodowych. Ważne zatem wydaje się **kształcenie na wysokim poziomie, zgodnym z oczekiwaniami pracodawców**⁶⁰⁰. Jak wskazuje

⁵⁹⁷ J. Olearnik, *Obszary i formy działań uczelni dla wykształcenia przedsiębiorczego absolwenta*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Warszawa, lipiec 2007, s. 116.

⁵⁹⁸ O. Helgesen, E. Nesset, *What accounts for students' loyalty? Some field study evidence*, *International Journal of Educational Management*, 2007, Vol. 21, No. 2.

⁵⁹⁹ T. Henning-Thurau, M. Langer, U. Hansen, *Modelling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality*, *Journal of Service Research*, 2001, Vol. 3, No. 4.

⁶⁰⁰ Raport badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom, red. Ł. Aredent, opracowany przez eDialog sp. z o.o. i Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, [w:] <http://uczelniaprzyjaznapracodawcom.pl/wp-content/uploads/2010/12/Raport-UPP.pdf>, s. 5, dostęp: 11.05.2014.

M. Pluta-Olearnik, „działania ze strony instytucji edukacyjnych na poziomie wyższym powinny być skoncentrowane na dostosowaniu kierunków kształcenia do perspektywicznych potrzeb gospodarki, z uwzględnieniem zmian wynikających z włączenia polskiego rynku pracy w struktury europejskie”⁶⁰¹. Podobnie uważa R. Parameswaran i A. Głowacka, którzy badali związek między szkołą wyższą a pracodawcami w zakresie umiejętności absolwentów⁶⁰². Według badania przeprowadzonego na zlecenie konfederacji pracodawców PKPP Lewiatan, „...szkolnictwo wyższe nie dość dobrze przygotowują absolwentów do wejścia na rynek pracy”⁶⁰³. Autorzy raportu zwracają uwagę na słabe strony szkolnictwa zawodowego, do których zaliczyć można między innymi: niespełniające swojej funkcji praktyki zawodowe, przewagę zajęć praktycznych nad teoretycznymi, niską elastyczność w dopasowaniu się do potrzeb pracodawców⁶⁰⁴.

Kierownictwo uczelni powinno zatem zapewnić wysoką jakość świadczonych usług edukacyjnych, ponieważ duża wiedza i umiejętności oraz dobre przygotowanie absolwentów stanowią istotny czynnik przewagi konkurencyjnej na rynku pracy. Słuszna wydaje się propozycja włączenia przedstawicieli biznesu w proces dydaktyczny, który mógłby przyjąć formę gościnnych wykładów prowadzonych przez praktyków. Nie bez znaczenia mogą być także praktyczne doświadczenia pracowników dydaktycznych. Wartą odnotowania propozycją mogą być także długoletnie umowy między uczelniami a przedsiębiorstwami w zakresie realizowanych praktyk w firmach, w ramach których studenci realizują konkretne zadania⁶⁰⁵. Współpracę uczelni ze środowiskiem zewnętrznym sugeruje także J. Olearnik, według którego współpraca ta mogłaby mieć między innymi formę wspólnie organizowanych przedsięwzięć, np. w postaci wycieczek dydaktycznych, seminariów czy wspólnie organizowanych konferencji, dzięki którym możliwy byłby większy udział praktyki gospodarczej w pracy dydaktycznej⁶⁰⁶.

⁶⁰¹ M. Pluta-Olearnik, *Koncepcja Life Long Learning – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym*, Uczelnia oparta na wiedzy, *Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych., Warszawa, wrzesień 2005, s. 60.

⁶⁰² R. Parameswaran, A. Głowacka, *University image: an information processing perspective*, Journal of Marketing for Higher Education, 1995, Vol. 6, No. 2.

⁶⁰³ PKPP Lewiatan za: <http://www.egospodarka.pl/55033,Kwalifikacje-pracownikow-a-popyt-na-ryнку-pracy,1,39,1.html>, dostęp: 20.05.2014.

⁶⁰⁴ PKPP Lewiatan za: <http://www.egospodarka.pl/55033,Kwalifikacje-pracownikow-a-popyt-na-ryнку-pracy,1,39,1.html>, dostęp: 20.05.2014.

⁶⁰⁵ P. Deszczyński, *Rola uczelni wyższych w kształtowaniu podstaw przedsiębiorczych z perspektywy absolwenta, menedżera i profesora*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, lipiec 2007, s. 87.

⁶⁰⁶ J. Olearnik, *Obszary i formy działań uczelni dla wykształcenia przedsiębiorczego absolwenta*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Warszawa, lipiec 2007, s. 117–118.

Istotna wydaje się także współpraca pracodawców z uczelnią w zakresie formułowania oczekiwań, co do umiejętności, które pokazano w tabeli 34.

Tabela 34. Kluczowe kryteria wyboru kandydata do pracy

<ul style="list-style-type: none"> – doświadczenie zawodowe – kompetencje psychospołeczne – poziom wykształcenia i wymagania finansowe – umiejętność łączenia teorii z praktyką – rozwój własnej przedsiębiorczości – umiejętność organizacji pracy – umiejętność rozwiązywania problemów – znajomość języków obcych – umiejętności interpersonalne – kreatywność – potrzeba rozwoju – umiejętność pracy w zespole – umiejętność dostosowania się do zmian w otoczeniu – umiejętności obsługi urządzeń – umiejętność samodzielnej analizy i wyciągania wniosków – marka szkoły, którą ukończył absolwent – rodzaj dyplomu (rozpoznawalność marki uczelni) – kompetencje – oczekiwania płacowe – rekomendacje środowiskowe 	<ul style="list-style-type: none"> – umiejętność budowania relacji z klientami – zaangażowanie w wykonywane zadania – samodzielność i odpowiedzialność – silna inicjatywa i wykazywanie się kreatywnością – umiejętność zarządzania zasobami ludzkimi – umiejętność prowadzenia negocjacji – umiejętność analitycznego myślenia – umiejętność pracy pod presją czasu – gotowość do podejmowania wyzwań – odporność na stres – umiejętność szybkiego podejmowania decyzji – umiejętność szybkiego uczenia się – doświadczenie w branży – predyspozycje do wykonywania zawodu – duża motywacja do pracy – spełnienie wymogów podczas rekrutacji – punktualność, kultura osobista, pracowitość, rzetelność i uczciwość – aktywność pozauczelniana w trakcie studiów – udział w stażach i praktykach zawodowych – oceny na studiach – przedsiębiorczość oraz innowacyjność w działaniu
---	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu

Autor monografii stwierdza, że kształcenie zgodnie z wymaganiami rynku powinno stać się jednym z głównych celów szkoły wyższej. Obecnie wielu pracodawców, jak już wspomniano, uważa, iż wiedza absolwentów zdobyta w trakcie studiów jest niewystarczająca. Powody niedopasowań kwalifikacyjnych na rynku pracy według autora wynikają głównie z braku korelacji między systemem kształcenia a potrzebami pracodawców. Ważne zatem wydaje się uwzględnienie w systemie świadczenia usług dydaktycznych uczelni także oczekiwań pracodawców⁶⁰⁷. Coraz większe umiędzynarodowienie studiów oraz podejmowanie pracy przez absolwentów poza granicami

⁶⁰⁷ Popyt na pracę w 2009 r., GUS, Warszawa 2010, s. 19. Poobne stanowisko prezentują S. Peppas i T. Yu, [w:] Peppas, T. Yu, *Job Candidate Attributes?: A comparison of Chinese and US Employer Evaluations and Perceptions of Chinese Students*, Cross Cultural management, 2005, Vol. 12, No. 4, s. 84–87.

własnego kraju sprawia, iż, jak pokazują S. Peppas i T. Yu należy się także liczyć z różnymi oczekiwaniami względem kandydata do pracy⁶⁰⁸.

W literaturze przedmiotu zwraca się także uwagę na trudności związane ze skutecznym przygotowaniem specjalistów do konkretnego stanowiska pracy⁶⁰⁹. Jak wskazuje P. Deszczyński, mnogość potrzeb i oczekiwań pracodawców, wynikających z takich czynników, jak na przykład wielkość firmy czy branża w znaczący sposób determinuje obecną lukę w zakresie zdobytej wiedzy, nabytych umiejętności a oczekiwaniami pracodawców wobec specjalistów na danym stanowisku pracy⁶¹⁰. Podobne wnioski zaprezentowano w wynikach badania „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców” realizowanego na zlecenie konfederacji pracodawców PKPP Lewiatan⁶¹¹.

Analizując czynniki kluczowe dla pracodawcy, należy stwierdzić, iż wielu pracodawców ceni ludzi kreatywnych, dynamicznych, którzy oprócz swojej wiedzy mogą wnieść do firmy nowe pomysły i chęć nieustannego rozwoju. Dla wielu pracodawców ważnym czynnikiem zadowolenia z absolwentów jest zdolność ciągłego uczenia się.

Wielu pracodawców zdaje sobie sprawę, że wiedza, fachowość oraz zaangażowanie pracowników w dużym stopniu decydują o sukcesie przedsiębiorstwa. Ze względu na to, iż ludzie stanowią niematerialny kapitał organizacji, wielu z nich kładzie nacisk także na rozwój pracowników. Ciągły rozwój wiedzy i kompetencji oraz umiejętność pracy w zespole to dla wielu pracodawców ważne kryteria wyboru kandydata do pracy. Podnoszenie kompetencji pracowników staje się dla wielu pracodawców jednym z najistotniejszych elementów kształtowania polityki personalnej przedsiębiorstwa⁶¹².

Dla wielu pracodawców, szczególnie działających na rynkach międzynarodowych, ważna jest znajomość języka obcego przez absolwentów. Dlatego niezmiernie istotne wydaje się, aby w szkole wyższej zwrócono nacisk na naukę języków obcych⁶¹³. Traf-

⁶⁰⁸ Badania pokazują, że inne oczekiwania względem absolwentów mają pracodawcy amerykańscy i inne chińscy. [w:] S. Peppas, T. Yu, *Job Candidate Attributes?: A comparison of Chinese and US Employer Evaluations and Perceptions of Chinese Students*, Cross Cultural management, 2005, Vol. 12, No. 4, s. 84–87.

⁶⁰⁹ P. Deszczyński, *Rola uczelni wyższych w kształtowaniu podstaw przedsiębiorczych z perspektywy absolwenta, menedżera i profesora*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, lipiec 2007.

⁶¹⁰ *Ibid.*, s. 86.

⁶¹¹ PKPP Lewiatan za: <http://www.egospodarka.pl/55033,Kwalifikacje-pracownikow-a-popyt-na-ryнку-pracy,1,39,1.html>, dostęp: 24.05.2014.

⁶¹² Ł. Borecki, D. Parzych, G. Plencler, J. Siedlak, M. Bielaczyc, *Wizerunek absolwenta Uniwersytetu Opolskiego jako pracownika wśród pracodawców z terenu województwa opolskiego: Absolwent Uniwersytetu Opolskiego w oczach pracodawcy*. Dokument elektroniczny. http://www.kariera.uni.opole.pl/biblioteka/docs/badania/Absolwent_UO_w_oczach_pracodawcyII.pdf, dostęp: 13.02.2014.

⁶¹³ Raport badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom, red. Ł. Aredent, opracowany przez eDialog sp. z o.o. i Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, [w:] <http://uczelniaprzyjaznapracodawcom.pl/wp-content/uploads/2010/12/Raport-UPP.pdf>, s. 15, dostęp: 11.02.2014.

ne w tym zakresie wydaje się prowadzenie zajęć w językach obcych czy organizowanie wyjazdów do uczelni partnerskich za granicę. Odpowiednia organizacja pracy biurowej, pracowitość oraz aktywność pozauczelniana w trakcie studiów, mogą być ważnymi czynnikami oceny absolwenta, a także pośrednio ukończonej przez niego szkoły wyższej⁶¹⁴. Nie bez znaczenia dla pracodawców może mieć wykazywanie postaw organizacyjnych i przedsiębiorczych już w trakcie studiów.

Ocena szkoły wyższej, poza opiniami absolwentów oraz pracodawcy, powinna być dokonywana także przez pryzmat kandydatów na studia. Ważne zatem jest zidentyfikowanie czynników mających wpływ na wybór określonej szkoły wyższej. W tabeli 35 pokazano czynniki satysfakcji szkoły wyższej przez kandydatów na studia.

Tabela 35. Czynniki satysfakcji – kandydaci na studia

<p style="text-align: center;">OPINIA W ŚRODOWISKU</p>	<ul style="list-style-type: none"> – prestiż uczelni – renoma i tradycja – reputacja uczelni w środowisku – wybór uczelni przez najzdolniejszych uczniów, w tym olimpijczyków – dobra opinia i preferencje pracodawców – dobra opinia środowiska akademickiego o randze uczelni – dobra opinia rodziny i znajomych – wysoka pozycja uczelni w ogólnouczelnianych rankingach – zaufanie do uczelni jako instytucji – jakość wykształcenia absolwentów
<p style="text-align: center;">PROMOCJA UCZELNI I PROCES REKRUTACJI</p>	<ul style="list-style-type: none"> – skuteczna forma promocji uczelni: <ul style="list-style-type: none"> – dostęp do informacji o uczelni – dostęp do strony internetowej uczelni – dostęp do materiałów informacyjnych o uczelni i kierunków studiów, np. ulotek i broszur – udział w targach edukacyjnych – organizacja „dni otwartych” w uczelni – możliwość rekrutacji w trybie on-line – termin egzaminów wstępnych – brak egzaminów wstępnych – wielkość opłaty rekrutacyjnej – rodzaj egzaminów wstępnych – forma i czas egzaminów wstępnych
<p style="text-align: center;">SIŁA NAUKOWO- -DYDAKTYCZNA UCZELNI</p>	<ul style="list-style-type: none"> – potencjał naukowy i dydaktyczny kadry – styl nauczania kadry – liczba profesorów

⁶¹⁴ Ł. Borecki, D. Parzych, G. Plencler, J. Siedlak, M. Bielaczyc, *Wizerunek absolwenta Uniwersytetu Opolskiego jako pracownika wśród pracodawców z terenu województwa opolskiego: Absolwent Uniwersytetu Opolskiego w oczach pracodawcy*. Dokument elektroniczny. http://www.kariera.uni.opole.pl/biblioteka/docs/badania/Absolwent_UO_w_oczach_pracodawcyII.pdf, dostęp: 13.02.2014.

	<ul style="list-style-type: none"> – liczba wysoko wykwalifikowanych specjalistów – pozycja akademicka zatrudnionej kadry – liczba pracowników – praktyków
<p>WARUNKI STUDIOWANIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> – wysoki poziom nauczania – łatwy dostęp do nauczycieli akademickich – dobre warunki i skuteczność nauczania języków obcych – szeroki wachlarz programów fakultatywnych – indywidualne podejście do studenta – bezstresowe oraz bezproblemowe zdobycie dyplomu uczelni wyższej – stworzenie optymalnych warunków sprzyjających studiowaniu – oferta pozalekcyjna przekładająca się na atmosferę życia studenckiego – zapewnienie przyjaznej atmosfery studiowania – uprzejme traktowanie przez wykładowców oraz pracowników administracyjnych – organizowanie kursów i szkoleń – organizowanie seminariów naukowych oraz wykładów znanych postaci ze świata nauki, polityki, biznesu – możliwość odbywania praktyk i staży – możliwość zdobycia praktycznych umiejętności – możliwość zdobycia pracy w trakcie studiów – możliwość uczestnictwa w zajęciach zgodnych z własnymi zainteresowaniami – możliwość uczestnictwa w stowarzyszeniach i kół naukowych uczelni – możliwość nabycia umiejętności akademickich, naukowych i badawczych – możliwość kontynuacji studiów na studiach magisterskich i doktoranckich – kontakty z innymi uczelniami – infrastruktura uczelni: <ul style="list-style-type: none"> – wygląd budynków – wyposażenie sal – wyposażenie laboratoriów – wyposażenie uczelni w nowoczesne urządzenia dydaktyczne – wyposażenie biblioteki – infrastruktura sportowa: <ul style="list-style-type: none"> – dostęp do obiektów sportowo-rekreacyjnych – liczba godzin zajęć sportowych – infrastruktura socjalna: <ul style="list-style-type: none"> – dostęp do miejsc w akademikach – dofinansowanie do posiłków – dostępność stypendiów – wysokość opłat za studia – forma i termin opłat czesnego – pomoc finansowa i psychologiczna w trakcie studiów
<p>CZYNNIKI TOPOGRAFICZNE</p>	<ul style="list-style-type: none"> – atrakcyjne położenie geograficzne uczelni – bliskość rodzinnego domu – atrakcyjność miasta uniwersyteckiego – koszty utrzymania w okolicy

	– kampus zlokalizowany w jednym miejscu
UMIĘDZYNARODOWIENIE STUDIÓW	– programy prowadzone w językach obcych – duża liczba studiujących w językach obcych – możliwość wyjazdu w trakcie studiów na uczelnię partnerską zagranicę – wykłady w językach obcych – wielokulturowość środowiska akademickiego – duża liczba nauczycieli akademickich z zagranicy – dostęp do szkół letnich – dobra współpraca programowa i osobowa z liczącymi się partnerami zagranicznymi – umożliwienie wymiany międzynarodowej studentów, ułatwienie kontaktów ze studentami z zagranicy
PERSPEKTYWY ZAWODOWE	– możliwość uzyskania dobrego i solidnego wykształcenia – duża szansa na dobrą pracę po ukończeniu uczelni – duża szansa rozwoju zawodowego – duża liczba absolwentów zatrudnionych w chwili ukończenia studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

Jak pokazano w tabeli 35, czynniki zostały sklasyfikowane według następujących obszarów:

- opinia o środowisku,
- promocja uczelni i proces rekrutacji,
- siła naukowo-dydaktyczna uczelni,
- czynniki topograficzne,
- umiędzynarodowienie studiów,
- perspektywy zawodowe.

Według autora monografii wybór określonej szkoły wyższej przez kandydatów na studia powinien być dokonywany w sposób przemyślany, na podstawie istotnych kryteriów. Wydaje się, iż podobnie jak w przypadku wielu innych zakupów, zakup „usługi edukacyjnej” w dużym stopniu oparty jest na wyborze określonej marki. Niezmiernie ważne wydaje się zatem znaczenie, jakie odgrywa prestiż i renoma uczelni. Podobnie uważają K. Pawłowski⁶¹⁵ oraz A. Oczachowska⁶¹⁶. Według R. Seviera jednym z głównych czynników decydujących o wyborze szkoły wyższej jest opinia w środowisku⁶¹⁷. W literaturze przedmiotu jest wiele badań na ten temat⁶¹⁸. Kształto-

⁶¹⁵ K. Pawłowski, *Rola rektora w budowaniu długotrwałej relacji szkoły wyższej z otoczeniem*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 279.

⁶¹⁶ A. Oczachowska, *Przyczyny wyboru uczelni ekonomicznej przez kandydatów na studia*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 168.

⁶¹⁷ R. Sevier, *Segmentacja w kontekście szkolnictwa wyższego: strategie zwiększania efektywności*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 162.

⁶¹⁸ Patrz między innymi [w:] A. Brouke, *A model of the determinants of international trade in higher education*, *The service Industries Journal*, 2000, Vol. 20, No. 1; J. Gutman, G. Miaoulis, *Communicating*

wanie odpowiedniego wizerunku powinno być zatem jednym z działań zarządzających uczelnią. Podobnie uważają H. Alves i M. Raposo⁶¹⁹. Bardzo często wybór szkoły wyższej związany jest z opinią jej aktualnych studentów lub absolwentów. Jak podkreśla M. Krzyżak, wpływ aktualnych studentów i absolwentów na kształtowanie wizerunku wśród grupy, jaką są kandydaci na studia, jest bardzo duży⁶²⁰. Jak pokazują badania N. Nguena i G. Leblanca⁶²¹ oraz J. Bloemera i L. de Ruytera⁶²², wizerunek organizacji ma duży wpływ na lojalność i przywiązanie klientów, dlatego wiele uczelni przywiązuje coraz większą wagę do lojalności swoich studentów, zachęcając na przykład do podjęcia studiów drugiego stopnia w macierzystej uczelni. Podobnie rekomendacje znajomych i rodziny mogą mieć duży wpływ na wybór szkoły wyższej⁶²³.

Wśród ambitnych i zdolnych maturzystów szczególnie dużą rolę odgrywać może także wybór szkoły przez najzdolniejszych uczniów, w tym olimpijczyków. Nierzadko wybór uczelni dokonywany jest według ogólnopolskich rankingów szkół wyższych. Zagadnienie to zostało szerzej omówione w 4.4. Obecnie ze względu na duże bezrobocie na rynku polskim, istotnym czynnikiem satysfakcji, decydującym o wyborze szkoły wyższej, mogą mieć opinie i preferencje pracodawców.

Wydaje się, iż w ocenie szkoły wyższej, z punktu widzenia kandydatów na studia, niezmiernie ważną rolę może odgrywać promocja uczelni. Udział w targach edukacyjnych, na których często dochodzi do pierwszego kontaktu ze szkołą wyższą, organizowanie dni otwartych oraz informacja o uczelni i kierunkach studiów mogą okazać się pomocne w wyborze uczelni. Dla wielu kandydatów istotne znaczenie mogą mieć także działania w zakresie procesu rekrutacyjnego, w szczególności sposób rejestracji, forma i czas egzaminów wstępnych.

Według autora monografii, jednym z czynników mogących mieć wpływ w ocenie szkoły wyższej jest potencjał naukowo-dydaktyczny kadry. Nie należy bowiem zapo-

a quality position in service delivery: an application in higher education, *Managing Service Quality*, 2003, Vol. 13, No. 2.

⁶¹⁹ H. Alves, M. Aposo, *The influence of university image on student behaviour*, *International Journal of Educational Management*, 2010, Vol. 24, No. 1.

⁶²⁰ M. Krzyżak, *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*, *Zeszyty Naukowe WSOWL*, nr 2/2009, s. 125.

⁶²¹ N. Nguyen, G. Leblanc, *Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions*, *The International Journal of Educational Management*, 2001, Vol. 15, No. 6/7.

⁶²² J. Bloemer, K. de Ruyter, P. Peeters, *Investigating drivers of bank loyalty: the complex relationship between image, service, quality and satisfaction*, *International Journal of Bank Marketing*, 1998, Vol. 16, No. 7.

⁶²³ Więcej patrz [w:] R. Krampf, A. Heinlein, *Developing marketing strategies and tactics in higher education through target market research*, *Decision Sciences*, 1981, Vol. 12, No. 2; J. Turner, *An investigation of business undergraduates choice to study at Edith Cowan University*, unpublished research report, Edith Cowan University, Perth.; A. Brouke, *A model of the determinants of international trade in high er education*, *The service Industries Journal*, 2000, Vol. 20, No. 1; M. Marzo-Navarro, M. Pedraja-Iglesias, P. Rivera-Torres, *A new management element of universities: satisfaction with the offered courses*, *International Journal of Educational Management*, 2005, Vol. 19, No. 6.

minać, iż to od poziomu kwalifikacji kadry w dużej mierze zależeć będzie jakość świadczonej usługi dydaktycznej.

Ocena szkoły wyższej przez kandydatów na studia powinna być także oparta na warunkach studiowania. Podobnie uważa także K. Pawłowski⁶²⁴, A. Palacio, G.D. Meneses i P. Perez⁶²⁵ oraz T. Wawak⁶²⁶. Łatwy dostęp do nauczycieli akademickich, skuteczne metody nauczania języków obcych oraz szeroki wachlarz zajęć fakultatywnych mogą w dużym stopniu zadecydować o wyborze szkoły wyższej.

Silna konkurencja na rynku usług edukacyjnych sprawiła, iż wiele uczelni zaczęło szczególną wagę przywiązywać do atrakcyjnej oferty programowej. Ze względu na fakt, iż uczelnie kształtują umiejętności i kompetencje zawodowe, istotne znaczenie w omawianym zakresie odgrywać może także oferta programowa, zawierająca przedmioty sprzyjające rozwijaniu własnych zainteresowań. Istotne znaczenie może mieć także oferta programowa poza zajęciami wynikającymi z minimum programowego, zawierająca szeroki wachlarz przedmiotów wybieralnych, które mogą być realizowane zgodnie z zainteresowaniami kandydata.

Według A. Oczachowskiej, możliwość uczestnictwa w zajęciach zgodnych z własnymi zainteresowaniami stanowi ważny czynnik podczas wyboru szkoły wyższej⁶²⁷. Nie bez znaczenia dla młodego pokolenia może być możliwość realizowania własnych zainteresowań przez uczestnictwo w stowarzyszeniach, kołach naukowych czy sekcjach sportowych. Autor monografii uważa jednak, że uczestnictwo w różnego rodzaju kołach naukowych czy sekcjach sportowych nie będzie miało znaczenia w przypadku studentów trybu niestacjonarnego, których kontakt z uczelnią odbywa się podczas weekendowych zjazdów, zwykle dwa razy w miesiącu.

Istotnym czynnikiem oceny szkoły wyższej przez kandydatów według I. Price'a⁶²⁸ i A. Kazoleasa⁶²⁹ może odgrywać infrastruktura uczelni, w tym w szczególności infrastruktura socjalna. Podobnie uważa T. Wawak, według którego zainteresowanie usługami edukacyjnymi uzależnione jest między innymi także od poziomu opieki socjalnej oraz medycznej studentów⁶³⁰.

⁶²⁴ K. Pawłowski, *Rola rektora w budowaniu długotrwałej relacji szkoły wyższej z otoczeniem*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 279.

⁶²⁵ A. Palacio, G. Menses, P. Perez, *The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students*, *Journal of Educational Administration*, 2002, Vol. 40, No. 5, s. 494.

⁶²⁶ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 279.

⁶²⁷ A. Oczachowska, *Przyczyny wyboru uczelni ekonomicznej przez kandydatów na studia*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 170.

⁶²⁸ I. Price, F. Matzdorf, L. Smith, H. Aghai, *The impact of facilities on student choice of university*, *Facilities*, 2003, Vol. 21, No. 10.

⁶²⁹ D. Kazoleas, Y. Kim, M. Moffit, *Institutional image: a case study*, *Corporate Communications: An International Journal*, 2001, No. 4, s. 213.

⁶³⁰ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 279.

Z badań I. Price'a wynika, iż dla kandydatów na studia bardziej istotne znaczenie mają warunki socjalne oraz otoczenie społeczne uczelni niż jej infrastruktura sportowa⁶³¹. Według R. Severa natomiast wysokość opłat za studia jest jednym z głównych czynników wpływających na wybór szkoły wyższej⁶³². Według autora monografii, ważny w szczególności dla kandydatów zamiejscowych może być także dostęp do miejsc w akademikach oraz oferta stypendialna uczelni. Wiele szkół wyższych oferuje bowiem specjalne programy stypendialne także dla studentów z uboższych rodzin.

Nie należy zapominać, iż dla wielu osób omówione czynniki oceny szkoły wyższej przez kandydatów na studia nie muszą mieć dużego znaczenia. Może okazać się bowiem, iż bardziej istotnymi kryteriami wyboru uczelni będzie stworzenie optymalnych warunków sprzyjających studiowaniu przez zapewnienie przyjaznej atmosfery studiowania, bezstresowego i bezproblemowego zdobycia dyplomu uczelni wyższej. Według A. Oczachowskiej w wyborze szkoły wyższej istotne znaczenie mogą mieć czynniki topograficzne – w szczególności bliskość rodzinnego domu⁶³³; podobnie uważa I. Price⁶³⁴ oraz Mori⁶³⁵. W literaturze przedmiotu znane są badania, które pokazują związek między wynikami osiąganymi na studiach a atrakcyjnością miasta akademickiego⁶³⁶. Według A. Worthingtona i H. Higgsa wizerunek i lokalizacja uczelni są jednym z ważniejszych czynników przy wyborze szkoły wyższej⁶³⁷. Istotne zatem wydaje się prowadzenie takich działań, w szczególności wśród społeczności lokalnej, aby pozyskać jak największą liczbę kandydatów na studia. Według autora monografii położenie geograficzne uczelni, koszty utrzymania oraz atrakcyjność miasta uniwersyteckiego mogą mieć także duży wpływ w ocenie szkoły wyższej.

Wejście Polski do Unii Europejskiej umożliwiło swobodny przepływ osób oraz możliwość studiowania na zagranicznych uniwersytetach. Obecnie ważne wydaje się, aby szkoła wyższa oferowała wyjazdy studentom w trakcie studiów na uczelnię partnerską zagranicę; podobnie uważa T. Wawak⁶³⁸ oraz J. Ivy⁶³⁹.

⁶³¹ I. Price, F. Matzdorf, L. Smith, H. Aghai, *The impact of facilities on student choice of university*, Facilities, 2003, Vol. 21, No. 10.

⁶³² R. Sevier, *Segmentacja w kontekście szkolnictwa wyższego: strategie zwiększania efektywności*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 161.

⁶³³ A. Oczachowska, *Przyczyny wyboru uczelni ekonomicznej przez kandydatów na studia*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 169.

⁶³⁴ I. Price, F. Matzdorf, L. Smith, H. Aghai, *The impact of facilities on student choice of university*, Facilities, 2003, Vol. 21, No. 10.

⁶³⁵ MORI, *Student Living Report 2001*, commissioned by UNITE, MORI, Bristol 2001.

⁶³⁶ G. Hooley, J. Lynch, *Modelling the student university choice process through the use of conjoint measurement techniques*, European Research, 1981, Vol. 9, No. 4.

⁶³⁷ A. Worthington, H. Higgs, *Factors explaining the choice of an economics major. The role of student characteristics, personality and perceptions of the profession*, International Journal of Social Economics, 2003, Vol. 31, No. 5/6.

⁶³⁸ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 279.

Wielokulturowość środowiska akademickiego, która coraz bardziej jest także widoczna także w Polsce, sprawia, iż coraz więcej osób chętnie podejmuje studia prowadzone w językach obcych. Coraz częściej szkoły wyższe zapraszają także wykładowców z zagranicy. Niezmiernie ważne zatem wydaje się, aby szkoła oferowała tego typu możliwości swoim kandydatom. Istotna wydaje się także współpraca z uczelniami partnerskimi z zagranicy umożliwiającymi wymianę studencką. Według A. Bourke'a studia zagranicą dają wiele korzyści, umożliwiają bowiem doskonalenie umiejętności językowych oraz stwarzają sposobności poznawania nowych ludzi, często odmiennych kulturowo⁶⁴⁰. W literaturze przedmiotu znane są prace dotyczące omawianej tematyki. J. Cubillo, J. Sanchez i J. Cervino, którzy przedstawiają czynniki istotne podczas wyboru uczelni zagranicą⁶⁴¹. R. Javalgi pokazuje natomiast, iż wybór uczelni przez studentów z zagranicy w dużej mierze związany jest z opinią (wizerunkiem) danego kraju⁶⁴².

Wybór uczelni wyższej przez kandydatów na studia nie jest procesem łatwym. Jest bowiem wiele czynników mających wpływ na atrakcyjność jednej uczelni względem drugiej. Wydaje się, że, poza wszelką wątpliwością, perspektywy zawodowe po ukończeniu szkoły wyższej stanowiąc będą jeden z kluczowych kryteriów wyboru uczelni. Możliwość uzyskania dobrego wykształcenia, szansa na dobrą pracę po ukończeniu uczelni oraz duża liczba absolwentów zatrudnionych w chwili ukończenia studiów będą znacząco decydować o wyborze szkoły wyższej przez kandydatów na studia. Podobnie uważa A. Bourke, według którego perspektywy zawodowe w dużej mierze decydują także o studiowaniu zagranicą⁶⁴³.

Jak wskazuje T. Wawak, wybór uczelni przeważnie uzależniony będzie od popytu na usługę edukacyjną. Autor wskazuje, iż generalnie popyt na usługi edukacyjne uzależniony jest od aktualnego stanu gospodarki, w tym struktury demograficznej ludności czy poziomu wykształcenia społeczeństwa. Nie bez znaczenia jest tempo rozwoju gospodarczego, zapotrzebowanie na absolwentów uczelni o określonej strukturze kwalifikacji w przyszłości oraz czynniki demograficzne. T. Wawak wskazuje także, iż wybór uczelni przez kandydatów na studia w dużej mierze zależy od zainteresowań samych kandydatów⁶⁴⁴. Nie bez znaczenia jest zatem dostosowanie oferty dydaktycz-

⁶³⁹ J. Ivy, *A new higher education marketing mix: the 7Ps for MBA marketing*, International Journal of Educational Management, 2008, Vol. 22, No. 3, s. 293.

⁶⁴⁰ A. Bourke, *A model of determinants of international trade in higher education*, The Service Industries Journal, 2000, Vol. 20, No. 1.

⁶⁴¹ J. Cubillo, J. Sanchez, J. Cervino, *International student's decision-making process*, International Journal of Educational Management, Vol. 22, Iss: 4, s. 288–299.

⁶⁴² R. Javalgi, B. Cutler, B. Winans, *At your service! Does country of origin research apply to service*, The Journal of Services marketing, 2001, Vol. 15, No. 6/7.

⁶⁴³ A. Bourke, *A model of determinants of international trade in higher education*, The Service Industries Journal, 2000, Vol. 20, No. 1.

⁶⁴⁴ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 278–279.

nej do zmieniających się potrzeb rynku. T. Wawak uważa, iż wybór uczelni uzależniony będzie od tempa przystosowania uczelni do nowych warunków w zakresie możliwości oferowania usługi dydaktycznej na wysokim poziomie⁶⁴⁵. Autor w swojej monografii wskazuje wiele działań propopytowych, do których zaliczyć można między innymi:

- monitorowanie popytu rynku na określone usługi dydaktyczne,
- prognozowanie zapotrzebowania rynku edukacyjnego,
- udział w targach edukacyjnych w celu kształtowania potrzeb młodzieży do wyboru „naszej” uczelni,
- kreowanie potrzeb wśród młodzieży w zakresie wyboru „naszej” uczelni za pośrednictwem różnych mediów⁶⁴⁶.

Opierając się na podanych rozważaniach, jedynie aktywne działania propopytowe kierownictwa uczelni, ciągła analiza rynku i kierunków jego zmian oraz planowanie długofalowe mogą zapewnić w przyszłości dużą liczbę kandydatów na studia.

Tabela 36. Czynniki satysfakcji – Polska Komisja Akredytacyjna

<p>KRYTERIA FORMALNOPRAWNE</p>	<ul style="list-style-type: none"> – posiadanie regulaminu studiów zaakceptowanego organ samorządu studenckiego – posiadanie regulaminu dotyczącego przyznawania świadczeń pomocy materialnej – posiadanie umowy o odpłatnościach pomiędzy uczelnią a studentami – jasny i uczciwa polityka pobierania opłat za studia – respektowanie postanowienia Kodeksu Postępowania Administracyjnego w indywidualnych sprawach studenckich – posiadanie przepisów wewnętrznych zgodnych z powszechnie obowiązującymi przepisami prawa – powołanie Organów Uczelni zgodnie z przepisami prawa – struktura organizacyjna jednostki oraz obsada kadrowa powołana zgodnie z wewnętrznymi przepisami uczelni – liczba studentów studiów stacjonarnych nie jest mniejsza od liczby studentów studiów niestacjonarnych (dot. uczelni publicznych) – prowadzenie dokumentacji dot. toku studiów zgodnie z przepisami określonymi w rozporządzeniu ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego: <ul style="list-style-type: none"> – prowadzenie teczki studenta i absolwenta – prowadzenie rejestru wydanych legitymacji studenckich – sporządzanie dyplomów i suplementów zgodnie z przepisami prawa – prowadzenie dokumentacji ze stosunku pracy nauczycieli akademickich zgodnie z obowiązującymi przepisami – zapewnienie minimum kadrowego w uczelni – możliwość dokonania oceny systemu weryfikacji efektów kształcenia – możliwość dokonania oceny warunków i trybu rekrutacji na studia
------------------------------------	--

⁶⁴⁵ Ibid., s.279.

⁶⁴⁶ Ibid., s. 281–282.

<p style="text-align: center;">BAZA DYDAKTYCZA</p>	<ul style="list-style-type: none"> – odpowiednia liczba powierzchni i sal wykładowych, seminaryjnych i laboratoryjnych w stosunku do liczby studentów – odpowiednia liczba stanowisk w salach wykładowych, seminaryjnych i laboratoryjnych w stosunku do liczby studentów – wyposażenie pomieszczeń dydaktycznych w sprzęt audiowizualny – wyposażenie pomieszczeń dydaktycznych w sprzęt umożliwiający wykorzystanie technik kształcenia na odległość – wyposażenie pomieszczeń dydaktycznych w sprzęt sportowy i inny sprzęt dydaktyczny gwarantujący prawidłową realizację przedmiotów – łatwy dostęp do komputerów i Internetu poza zajęciami – łatwy dostęp do bazy szpitalnej, sportowej w przypadku braku bazy własnej – dobry stan techniczny i estetyczny budynków uczelni – długoterminowe umowy najmu lub dzierżawy obiektów dydaktycznych w przypadku braku bazy własnej – posiadanie wykazu sprzętu wraz z określeniem wysokości i źródeł jego finansowania, który uczelnia ma zamiar uzupełnić
<p style="text-align: center;">BIBLIOTEKA</p>	<ul style="list-style-type: none"> – łatwy dostęp do księgozbiorów – dostęp do aktualnych pozycji literaturowych związanych z kierunkiem studiów – dostęp do literatury umożliwiającej prowadzenie badań naukowych w tym zakresie – dostęp do czytelni wyposażonej w aktualne zasoby biblioteczne – liczba pozycji książkowych w stosunku do liczby studentów – dostęp do elektronicznych baz danych – odpowiednia liczba miejsc w czytelni dostosowana do liczby studentów – godziny otwarcia biblioteki dostosowane do potrzeb studentów, zestaw literatury, jakie uczelnia ma zamiar nabyć lub uzupełnić oraz wysokość i źródła środków finansowych przeznaczonych na ten cel
<p style="text-align: center;">PROWADZENIE BADAŃ NAUKOWYCH</p>	<ul style="list-style-type: none"> – prowadzenie badań naukowych związanych z danym kierunkiem co najmniej od 3 lat – udokumentowana działalność realizowanych tematów badawczych oraz opis efektów tych badań – wykaz publikowanych prac będących wynikiem działalności naukowej jednostki – odpowiednia baza do prowadzenia badań naukowych w tym dostęp do aparatury badawczej – duża liczba organizowanych i współorganizowanych konferencji naukowych – duża liczba uzyskanych grantów – wysokość środków na finansowanie badań – system stypendiów dla kadry naukowej – dobry dostęp do urlopów naukowych dla kadry naukowej
<p style="text-align: center;">DZIAŁALNOŚĆ STUDENCKA</p>	<ul style="list-style-type: none"> – respektowanie prawa do samorządności studenckiej i autonomii funkcjonowania niej samorządu studenckiego, zapewnienie odpowiednich warunków materialnych do działalności organizacji studenckich oraz kół naukowych

	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość udzielenia wsparcia merytorycznego organizacjom studenckim – możliwość udziału przedstawicieli studentów w organach kolegialnych uczelni – zapewnienie dogodnych warunków do rozwoju zainteresowań studenckich
DZIAŁALNOŚĆ ORGANIZACYJNA	<ul style="list-style-type: none"> – dobry dostęp do informacji w trakcie studiów – dobry dostęp do konsultacji kadry dydaktycznej w terminie dogodnym dla studentów – dostęp studentów do najwyższych władz uczelni, np. godziny konsultacji rektora, dziekanów – dobry dostęp do pracowników dziekanatu – dobry dostęp studentów do pracy naukowej, np. udział w badaniach prowadzonych przez pracowników uczelni – ustalanie harmonogramów sesji w porozumieniu z samorządem studenckim – przejrzysta polityka uczelni w zakresie podejmowanych działań mających na celu doskonalenie jakości kształcenia – możliwość ewaluacji nauczycieli akademickich przez studentów – jasne kryteria oceny osiągnięć dydaktycznych – dobry dostęp do praktyk i staży naukowych dla studentów
POMOC MATERIALNA DLA STUDENTÓW	<ul style="list-style-type: none"> – dostęp do pomocy materialnej dla studentów – przyjazne funkcjonowanie komisji stypendialnych na podstawie przejrzystych procedur – system nagród i wyróżnień przyznawanych ze środków własnych uczelni dla najlepszych studentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie uchwał Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

W tabeli 36 pokazano czynniki oceny szkoły wyższej z perspektywy Polskiej (dawniej Państwowej) Komisji Akredytacyjnej (PKA). Jak już wcześniej wspomniano, PKA jest instytucją niezależną, której celem jest dokonywanie oceny jakości kształcenia oraz przeprowadzanie kontroli warunków prowadzenia studiów wyższych zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych. Ze względu na fakt, iż obecnie na uczelniach studiuje coraz więcej młodzieży wydaje się uzasadnione podejmowanie działań kontrolnych przez niezależny, zewnętrzny podmiot. Przedstawione w tabeli 36 czynniki powstały według wymagań stawianych uczelniom przez PKA.

Według K. Pawłowskiego akredytacje i rankingi stanowią istotne narzędzia wpływu na procesy zachodzące w szkołach wyższych⁶⁴⁷. Ocena szkoły wyższej z perspektywy Polskiej Komisji Akredytacyjnej dokonywana jest na podstawie wielu kryteriów. Jednym z nich są kryteria formalne, które zawarte są w Uchwale Nr 217/2008 Prezydium PKA. Kryteria dotyczą oceny formalnoprawnej szkoły wyższej i zawierają wymagania dotyczące odpowiedniego stopnia sformalizowania procedur. Posiadanie

⁶⁴⁷ K. Pawłowski, *Rankingi i akredytacje i ich wpływ na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku – artykuł dyskusyjny*, http://www.krzysztofpawolowski.pl/okiem.php?mode=rankingi_akredytacje, dostęp: 4.02.2011.

regulaminu studiów, regulaminów dotyczących przyznawania świadczeń materialnych oraz jasna polityka pobierania opłat za studia są jednymi z istotniejszych czynników podczas oceny szkoły wyższej. Ważna wydaje się także możliwość dokonania oceny spełnienia wymagań dotyczących minimum kadrowego oraz systemu weryfikacji efektów kształcenia, co reguluje Uchwała Nr 219/2008 Prezydium PKA⁶⁴⁸. Posiadanie odpowiedniego przygotowania formalnoprawnej dokumentacji wydaje się ważnym etapem prawidłowego funkcjonowania szkoły wyższej.

Niezmiernie ważna wydaje się także ocena koncepcji kształcenia na ocenianym kierunku studiów, planu studiów, programów kształcenia, w tym systemu ECTS i metod kształcenia oraz działań na rzecz ich doskonalenia, a także współpracy w tym zakresie z otoczeniem (Uchwała Nr 961/2011 Prezydium PKA). Istotna wydaje się także ocena funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia w zakresie analizy efektów kształcenia oraz struktury procesu zarządzania ocenianym kierunkiem studiów⁶⁴⁹. Ocena szkoły wyższej przez Polską Komisję Akredytacyjną dokonywana jest także przez pryzmat posiadanej bazy dydaktycznej. Szczegółowe kryteria oceny zawiera załącznik do Uchwały Nr 201/2008 Prezydium PKA⁶⁵⁰. Zapewnienie odpowiedniego zaplecza dydaktycznego stanowi istotny aspekt podczas oceny jakości kształcenia. Odpowiednia liczba sal wykładowych i stanowisk w stosunku do liczby studentów, wyposażenie uczelni w nowoczesne narzędzia dydaktyczne oraz łatwy dostęp do laboratoriów komputerowych, a także wygląd budynków uczelni, w dużej mierze mogą zdecydować o przewadze konkurencyjnej szkoły wyższej. Istotne zatem wydaje się podejmowanie takich działań przez kierownictwo uczelni, dzięki którym można byłoby spełnić wymagania w omawianym zakresie.

Ważne wydaje się także zapewnienie odpowiedniego zaplecza do nauki, w szczególności przez bogatą infrastrukturę biblioteczną, zawierającą dostęp do aktualnych pozycji książkowych czy elektronicznych baz danych. Należy bowiem zdawać sobie sprawę, iż brak odpowiedniego dostępu do informacji uniemożliwia prowadzenie badań naukowych na wysokim poziomie. Uchwała Nr 94/2007 Prezydium PKA określa kryteria w sprawie oceny spełnienia wymagań w zakresie prowadzenia badań naukowych w dyscyplinie lub dziedzinie związanej z danym kierunkiem studiów prowadzonym na uczelni⁶⁵¹. Według PKA ważne zatem wydaje się prowadzenie badań naukowych związanych z danym kierunkiem co najmniej od 3 lat oraz prowadzenie udokumentowanej działalności realizowanych tematów badawczych oraz efektów

⁶⁴⁸ Uchwała Nr 219/2008 Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej, dostęp: 10.04.2008, w: <http://www.pka.edu.pl/> dostęp: 3.02.2012.

⁶⁴⁹ Uchwała Nr 961/2011 Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej, dostęp: 10.04.2008, w: <http://www.pka.edu.pl/> dostęp: 3.02.2012.

⁶⁵⁰ Uchwała Nr 201/2007 Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej, dostęp: 22.03.2007, w: <http://www.pka.edu.pl/> dostęp: 3.02.2012.

⁶⁵¹ Uchwała Nr 94/2007 Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej, dostęp: 8.02.2007; w: <http://www.pka.edu.pl/> dostęp: 3.02.2012.

tych badań. Według autora monografii, ważne wydaje się powołanie podmiotu odpowiedzialnego za dokumentację efektów prowadzonych prac badawczych. W wielu przypadkach podmiotami takimi są jednostki uczelnianych bibliotek, które prowadzą wykaz dorobku naukowego swoich pracowników. Prowadzenie działalności naukowej wymaga także zapewnienia przez kierownictwo uczelni odpowiedniej bazy oraz dostępu do aparatury badawczej. Często istotnym czynnikiem mającym wpływ na ocenę omawianego kryterium, jakim jest prowadzenie badań naukowych, są środki finansowe na prace badawcze. Stąd ważna wydaje się także ocena systemu stypendialnego dla kadry naukowej czy liczba uzyskanych grantów i projektów.

Ocena szkoły wyższej przez PKA jest dokonywana także przez pryzmat działalności studenckiej, co reguluje Uchwała Nr 218/2008 Prezydium PKA.

Szczególnie ważne wydaje się respektowanie prawa do samorządności studenckiej i autonomii funkcjonowania w niej samorządu studenckiego przez władze uczelni. Zapewnienie odpowiednich warunków materialnych do działalności organizacji studenckich oraz kół naukowych, możliwość udzielenia wsparcia merytorycznego organizacjom studenckim oraz umożliwienie rozwoju własnych zainteresowań w trakcie studiów stanowią także ważne czynniki podczas oceny szkoły wyższej.

Ocena uczelni powinna być także oparta na działalności organizacyjnej. Według Polskiej Komisji Akredytacyjnej, dobry dostęp do informacji w trakcie studiów, możliwość czynnego udziału w procesie ewaluacyjnym nauczycieli akademickich oraz jasne kryteria oceny osiągnięć dydaktycznych stanowią ważne przesłanki dla oceny szkoły wyższej⁶⁵². Szczególne znaczenie ma także pomoc materialna dla studentów. Jak już wcześniej wspomniano, jest to kryterium, które dla wielu kandydatów na studia decyduje o wyborze szkoły wyższej. Należy zatem stworzyć taki dostęp do pomocy materialnej, aby umożliwić podjęcie studiów przez jak największą grupę zainteresowanych zdobywaniem wiedzy. Szczególnie istotne jest opracowanie przejrzystych procedur otrzymywania pomocy stypendialnej oraz opracowanie odpowiedniego systemu nagród i wyróżnień dla najlepszych studentów⁶⁵³.

Jak już wcześniej wspomniano, ocena szkoły wyższej powinna być dokonywana na podstawie różnych podmiotów, a co za tym idzie na różnych kryteriach. W niniejszym rozdziale pokazano różne podmioty otoczenia uczelni, w szczególności skoncentrowano uwagę na podmiotach otoczenia zewnętrznego uczelni, czyli opinii absolwentów, pracodawców, kandydatów na studia oraz opinii Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Podjęto także próbę zidentyfikowania czynników satysfakcji omawianych podmiotów mających wpływ na ocenę szkoły wyższej.

Analiza otoczenia wewnętrznego uczelni wymaga między innymi – poza identyfikacją czynników istotnych z perspektywy oceny szkoły wyższej przez podmioty ze-

⁶⁵² Uchwała Nr 218/2008 Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej, dostęp: 10.04.2008, w: <http://www.pka.edu.pl/> dostęp: 3.02.2012.

⁶⁵³ Uchwała Nr 218/2008 Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej, dostęp: 10.04.2008; w: <http://www.pka.edu.pl/> dostęp: 3.02.2012.

wewnętrzne uczelni – zwrócenia uwagi na czynniki mające wpływ na kształtowanie popytu i podaży na usługi edukacyjne⁶⁵⁴. W pracy T. Wawak przedstawiono czynniki determinujące podaż i popyt na usługi edukacyjne⁶⁵⁵. Wskazano także propozycje bieżących działań propopytowych oraz propodażowych w szkole wyższej.

Ocena uczelni może być także dokonywana przez Centralną Komisję do spraw Stopni i Tytułu. Jej zadaniem jest opiniowanie aktów normatywnych związanych z nadawaniem stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego oraz tytułu naukowego, a także opiniowanie kandydatów na stanowisko pracy profesora nadzwyczajnego, którzy nie mają stopnia naukowego doktora habilitowanego⁶⁵⁶. Ze względu na to, że kryteria oceny kwalifikacji kadry naukowej zawiera Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, w niniejszej monografii nie zostały one przedstawione.

Jak już wcześniej wspomniano, do podmiotów otoczenia uczelni zaliczyć można także podmioty finansujące szkołę wyższą, w szczególności Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Tabela 37. Czynniki oceny uczelni – Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

OBSZAR OSIĄGNIĘĆ NAUKOWYCH I TWÓRCZYCH	<ul style="list-style-type: none"> – publikacje w czasopismach naukowych wymienionych w części A, B i C⁶⁵⁷ wykazu ministra, ogłaszanego w formie komunikatu, w Biuletynie Informacji Publicznej na stronie podmiotowej ministra – publikacje w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowych uwzględnionych w <i>Web of Science</i> – monografie naukowe – opracowania monograficzne artykułów opublikowanych w czasopismach, skryptach i podręcznikach akademickich, powieści, zbiorów poezji, zbiorów opowiadań i reportaży, pamiętników i dzienników oraz wznowień monografii naukowych
---	--

⁶⁵⁴ Autor monografii ma świadomość, iż szczegółowa analiza otoczenia wewnętrznego każdej organizacji wymaga przeprowadzenia oceny metodą „5 sił Portera”. Więcej patrz [w:] G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2003.

⁶⁵⁵ T. Wawak, *Rynek wiedzy oferowanej przedsiębiorstwom przez szkoły wyższe w zakresie kształcenia*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 13.09.2012.

⁶⁵⁶ <http://www.ck.gov.pl/images/PDF/Statut%20Centraknej%20Komisji.pdf>, dostęp: 4.02.2014.

⁶⁵⁷ Wykaz czasopism naukowych składa się z: części A – zawierającej liczbę punktów za publikacje w czasopismach naukowych mających współczynnik wpływu Impact Factor (IF), znajdujących się w bazie Journal Citation Reports (JCR); z części B – zawierającej liczbę punktów za publikacje w czasopismach naukowych niemających współczynnika wpływu Impact Factor (IF); z części C – zawierającej liczbę punktów za publikacje w czasopismach naukowych znajdujących się w bazie European Reference Index for the Humanities (ERIH). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategori naukowej jednostkom naukowym., s. 6, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000877>, dostęp: 15.01.2014

	<ul style="list-style-type: none"> – patenty, prawa ochronne na wzory użytkowe i znaki towarowe, prawa z rejestracji wzorów przemysłowych lub topografii układu scalonego oraz zgłoszenia wynalazków – wyłączne prawa do odmiany roślin udzielone przez Centralny Ośrodek Badania Odmian Roślin Uprawnych lub udzielone za granicą – wykorzystane autorskie prawa majątkowe do utworu z zakresu architektury i urbanistyki lub sztuk projektowych – dorobek artystyczny
<p style="text-align: center;">OBSZAR POTENCJAŁU NAUKOWEGO</p>	<ul style="list-style-type: none"> – posiadanie uprawnień do nadawania stopni naukowych lub stopni w zakresie sztuki – rozwój własnej kadry naukowej i udział w rozwoju naukowym osób niebędących pracownikami jednostki naukowej – osiągnięcia świadczące o potencjale naukowym jednostki naukowej, w tym funkcje pełnione przez jej pracowników we władzach zagranicznych lub międzynarodowych towarzystw, organizacji i instytucji naukowych lub artystycznych, w szczególności w redakcjach zagranicznych czasopism naukowych – członkostwo w zespołach eksperckich powołanych przez organy i instytucje państwowe oraz instytucje zagraniczne lub międzynarodowe – posiadanie statusu państwowego instytutu badawczego – posiadanie laboratoriów o kompetencjach potwierdzonych przez uprawnione organizacje (akredytacja Polskiego Centrum Akredytacji, akredytacja zagranicznej jednostki akredytacyjnej, notyfikacja lub certyfikacja) – wdrożone międzynarodowe systemy jakości – pozyskane środki finansowe na realizację projektów obejmujących badania naukowe lub prace rozwojowe w ramach krajowych lub zagranicznych postępowań konkursowych
<p style="text-align: center;">OBSZAR MATERIALNYCH EFEKTÓW DZIAŁALNOŚCI NAUKOWEJ</p>	<ul style="list-style-type: none"> – wynagrodzenia brutto (osobowe i bezosobowe) wypłacone pracownikom jednostki naukowej z tytułu prowadzenia badań naukowych lub prac rozwojowych, z wyłączeniem środków finansowych przyznanych na finansowanie działalności statutowej, działalności dydaktycznej, pochodzących z działalności dydaktycznej, gospodarczej i usługowej oraz związanych z wydawaniem certyfikatów wyrobów – nakłady finansowe poniesione przez jednostkę naukową ze środków własnych lub ze środków finansowych przyznanych na realizację projektów obejmujących badania naukowe lub prace rozwojowe, na rozwój infrastruktury badawczej: zakup, wytworzenie lub modernizację aparatury naukowo-badawczej i oprogramowania służącego do celów badawczych, z wyłączeniem środków finansowych przyznanych na działalność dydaktyczną lub pozyskanych z działalności dydaktycznej – realizowane lub współrealizowane projekty obejmujące badania naukowe lub prace rozwojowe, finansowane ze środków finansowych przyznanych w ramach międzynarodowych lub zagranicznych postępowań konkursowych – realizowane lub współrealizowane projekty obejmujące badania naukowe lub prace rozwojowe, finansowane ze środków finansowych przyznanych w ramach krajowych postępowań konkursowych – opracowane na rzecz podmiotów innych niż oceniana jednostka naukowa, na podstawie umów zawartych przez jednostkę naukową, nowe technologie, materiały, wyroby, metody, procedury, oprogramowanie

	<ul style="list-style-type: none"> – odpłatne udzielenie licencji i odpłatne przeniesienie praw do know-how – ekspertyzy i opracowania naukowe lub działania artystyczne przygotowane na zlecenie przedsiębiorców, organizacji gospodarczych oraz instytucji państwowych, samorządowych, zagranicznych lub międzynarodowych – wdrożenia przez podmioty inne niż oceniana jednostka naukowa wyników badań naukowych lub prac rozwojowych zrealizowanych w jednostce naukowej (nowych technologii, materiałów, wyrobów, metod, procedur, odmian roślin i oprogramowania)
<p style="text-align: center;">OBSZAR POZOSTAŁYCH EFEKTÓW DZIAŁALNOŚCI NAUKOWEJ</p>	<ul style="list-style-type: none"> – zastosowania wyników badań naukowych lub prac rozwojowych o dużym znaczeniu społecznym – w szczególności w zakresie ochrony zdrowia, ochrony środowiska, ochrony porządku i bezpieczeństwa publicznego, ochrony zabytków i dziedzictwa kulturowego, ochrony miejsc pracy, jakości i bezpieczeństwa żywności – lub gospodarczym, w tym w zakresie nowych technologii i produktów, wdrożeń, licencji oraz działań zwiększających innowacyjność – efektów wynikających z rozwoju infrastruktury badawczej o znaczeniu ogólnokrajowym lub międzynarodowym i jej wykorzystania wykraczającego poza daną instytucję, w tym naukowych baz danych – organizacji lub współorganizacji konferencji krajowych, w których wzięli udział przedstawiciele co najmniej 5 jednostek naukowych, lub konferencji międzynarodowych, w których co najmniej 1/3 czynnych uczestników prezentujących referaty reprezentowała zagraniczne ośrodki naukowe; – upowszechniania wiedzy, w tym organizacji festiwalu nauki i innych form promocji i popularyzowania nauki, oraz działalności popularnonaukowej, w tym organizacji lub współorganizacji imprez popularnonaukowych i artystycznych, takich jak festiwale, konkursy i wystawy – publikacji lub monografii naukowych mających szczególne znaczenie dla dziedzictwa narodowego, rozwoju kultury lub nauki

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000877>, dostęp: 15.01.2014.

Jak pokazano w tabeli 37, ocena uczelni jest dokonywana na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym. Rozporządzenie wyodrębnia cztery główne kryteria oceny jednostek naukowych, takie jak: osiągnięcia naukowe i twórcze, potencjał naukowy, materialne efekty działalności naukowej oraz pozostałe efekty działalności naukowej. W ocenie kryterium pierwszego bierze się pod uwagę między innymi takie aspekty, jak: liczby publikacji, monografii naukowych, opracowań skryptów i podręczników akademickich, w ocenie uwzględnia się także liczbę patentów, znaków towarowych, praw z rejestracji wzorów przemysłowych.

Podczas oceny kryterium potencjału naukowego bierze się między innymi pod uwagę uprawnienia do nadawania stopni naukowych lub stopni w zakresie sztuki, rozwój własnej kadry naukowej i udział w rozwoju naukowym osób niebędących pracownikami jednostki naukowej, osiągnięcia świadczące o potencjale naukowym jed-

nostki naukowej, w tym funkcje pełnione przez jej pracowników w innych organizacjach i stowarzyszeniach. Nie bez znaczenia jest także członkostwo w zespołach eksperckich oraz posiadanie laboratoriów o kompetencjach potwierdzonych przez uprawnione organizacje.

Ocena materialnych efektów działalności naukowej uczelni obejmuje między innymi wynagrodzenia wypłacone pracownikom jednostki naukowej z tytułu prowadzenia badań naukowych, nakłady finansowe poniesione przez jednostkę naukową na realizację projektów obejmujących badania naukowe lub prace rozwojowe. Nie bez znaczenia są także realizowane lub współrealizowane projekty obejmujące badania naukowe lub prace rozwojowe, finansowane ze środków finansowych przyznanych w ramach międzynarodowych lub zagranicznych postępowań konkursowych. Ocenie podlegają także ekspertyzy i opracowania naukowe przygotowane na zlecenie przedsiębiorców, organizacji gospodarczych oraz instytucji państwowych, samorządowych, zagranicznych lub międzynarodowych.

Rozporządzenie MNiSW w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym do kryterium – pozostałe efekty działalności naukowej zalicza między innymi do zastosowania wyników badań naukowych lub prac rozwojowych o dużym znaczeniu społecznym. Nie bez znaczenia są także organizacje lub współorganizacje konferencji krajowych, w których wzięli udział przedstawiciele co najmniej 5 jednostek naukowych, konferencji międzynarodowych.

Ocena uczelni poza Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest także dokonywana przez inne podmioty finansujące naukę – w szczególności Narodowe Centrum Nauki oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. Kryteria oceny uczelni dotyczą głównie składanych wniosków o finansowanie prac badawczych. Temat ten został szerzej przedstawiony w rozdziale 5.3.

4.4. Kryteria mające wpływ na pozycje szkół wyższych w ogólnouczelnianych rankingach

Jak już wcześniej wspomniano, specyficzność usługi edukacyjnej oraz trudności przy jej ocenie sprawiają, iż dla wielu kandydatów na studia istotne znaczenie dla wyboru uczelni mają coroczne rankingi szkół wyższych publikowane w prasie. Zadaniem prezentowanych rankingów powinno być rzetelne informowanie przyszłych studentów o pozycji wybranej szkoły wyższej. W związku z tym, iż rankingów jest wiele, ważne wydaje się przeanalizowanie kryteriów, które decydują o określonym miejscu szkoły wyższej w zestawieniu.

W literaturze przedmiotu jest wiele rankingów szkół wyższych. Wśród tych o zasięgu międzynarodowym znany jest **Academic Ranking of World Universities**

(ARWU), zwany **rankiem szanghajskim**. Ranking ten jest najstarszym rankingiem o zasięgu globalnym. Obejmuje listę 500 najlepszych szkół wyższych według takich kryteriów, jak uzyskane przez pracowników prestiżowe nagrody, w tym nagrody Nobla, często cytowane artykuły, artykuły publikowane w czasopiśmie: „Nature” i „Science”, artykuły wymienione w głównych indeksach cytowań oraz rozmiar uczelni. Ranking szanghajski mierzy wyłącznie pozycję naukową uczelni⁶⁵⁸. W rankingu tym najlepsze polskie uczelnie w 2013 r. zajęły pozycje dopiero w trzeciej setce (Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski)⁶⁵⁹.

Znany jest także **Ranking dziennika „The Times” (The Times Higher Education Supplement (THES))**, w którym największą rolę odgrywa opinia środowiska akademickiego (40%). Do opracowania tego rankingu wykorzystuje się między innymi współpracę z firmą Tomson Reuters, dostawcą narzędzi biometrycznych oraz właścicielem bazy Web of Science⁶⁶⁰.

Znany jest **Ranking Webometrics**, który przedstawia ranking obecności i rozpoznawalności uczelni w Internecie. O ile ranking szanghajski obejmuje swoim zasięgiem jedynie trzy tysiące uczelni, o tyle ranking Webometrics ponad pięćdziesiąt tysięcy. W rankingu tym najlepsza polska uczelnia zajęła w 2013 r. 328 pozycję (Uniwersytet Jagielloński)⁶⁶¹. Inne zestawienie prezentuje niemiecki **Ranking CHE**, który nie tworzy listy najlepszych uniwersytetów, umożliwia natomiast stworzenie listy uczelni z podziałem na grupy osobno ze względu na wybrane kryterium porównawcze. Rankig CHE w dużym stopniu opiera się na ewaluacji satysfakcji studentów oraz kadry akademickiej⁶⁶². Znany jest także francuski **Ranking Ecole des Mines (Wyższa Szkoła Górnicza)**, którego kryterium oceny uczelni opiera się na częstotliwości występowania nazwy szkoły wyższej na dyplomach, których absolwenci zostali prezesami 500 największych na świecie korporacji według listy Fortune 500⁶⁶³.

Ostatnim ważnym międzynarodowym rankingiem, obejmującym uczelnie europejskie, jest najnowszy ranking internetowy, który powstał na zlecenie Komisji Europejskiej – **U-Multirank**. Ranking powstał w celu zwiększenia przejrzystości europejskiego szkolnictwa wyższego dla wszystkich interesariuszy. Ranking obejmuje pięć wymiarów oceny uczelni – takich jak obszar edukacyjny, badania naukowe, transfer wiedzy, międzynarodowa orientacja oraz zaangażowanie w regionie. W obszarach

⁶⁵⁸ *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 157; J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 26.

⁶⁵⁹ <http://www.shanghai-ranking.com/World-University-Rankings-2013/Poland.html>, dostęp: 20.05.2014.

⁶⁶⁰ *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 157; J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 158.

⁶⁶¹ http://www.webometrics.info/en/europe/poland?sort=asc&order=Excellence%20Rank*, dostęp: 20.05.2014.

⁶⁶² *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 157; J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 158.

⁶⁶³ <http://www.mines-paristech.eu/About-us/Rankings/professional-ranking/#1>, dostęp: 21.05.2014.

podlegających ocenie uwzględnia się wiele różnych kryteriów oceny uczelni. Przykładowo w zakresie edukacyjnym uwzględnia się między innymi wydatki na dydaktykę oraz odestek kończących studia w terminie. W obszarze zaangażowania regionalnego ocenia się udział środków w budżecie oraz procent studentów pierwszego roku pochodzących z regionu⁶⁶⁴. Mocną stroną rankingu U-Multirank, jest możliwość decydowania oraz indywidualnego spersonalizowania wag poszczególnych kryteriów oceny przez użytkowników i na tej podstawie stworzenia rankingu uwzględniającego indywidualne preferencje⁶⁶⁵.

Jak pokazano wcześniej, przedstawione najważniejsze zdaniem autora monografii międzynarodowe rankingi opierają się na zupełnie odmiennych kryteriach. Jedne koncentrują się na obszarze naukowym uczelni, inne uwzględniają ocenę studentów i pracowników. Jeszcze inne koncentrują się na ocenie sukcesu zawodowego absolwentów.

W literaturze przedmiotu znane są głosy krytyki rankingów uczelni, które głównie dotyczą zarówno samej metodologii, zbierania danych, na których są oparte, sposobu pomiaru jakości kształcenia, a w końcu kwestii związanych z obiektywizmem autorów⁶⁶⁶. Autor monografii uważa, iż aby ranking był wiarygodny, istotne jest, aby stawiane kryteria były obiektywne i rzetelnie opisywały szkołę wyższą w sposób możliwie pełny, kompleksowy, uwzględniający różne kryteria oraz obszarów ocen, istotnych dla grupy docelowej, dla której ów ranking jest opracowywany.

W literaturze przedmiotu znane są także rankingi polskich uczelni publikowane przez krajowe periodyki. W dalszej części monografii podjęto próbę usystematyzowania kryteriów, jakie decydują o określonym miejscu w rankingach według różnych czasopism.

Do analizy wybrano ranking szkół wyższych publikowany przez miesięcznik „Perspektywy” ze współpracy z „Rzeczpospolitą”, ranking tygodnika „Wprost” we współpracy ze studenckim miesięcznikiem „?dlaczego” oraz ranking czasopisma „Newsweek”.

Ranking „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej” oparty na badaniach własnych czasopisma przeprowadzonych przez Fundację Edukacyjną Perspektywy, między innymi we współpracy z ośrodkiem badawczym Pentor, dane Głównego Urzędu Statystycznego oraz informacje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W tabeli 38 pokazano kryteria rankingu oraz wagi podczas oceny różnych typów szkół.

⁶⁶⁴ <http://www.umultirank.org/#!/compare?trackType=compare&signtMode=undefined&compareUni=123§ion=comparePrefs>, dostęp: 21.05.2014.

⁶⁶⁵ <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/u-multirank-nowy-internetowy-ranking-uniwertetow.html>, dostęp: 21.05.2014.

⁶⁶⁶ *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 157; J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 154.

Tabela 38. Kryteria rankingu „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej” oraz wagi przy ocenie różnych typów szkół

Kryterium:	Prestiż	Siła naukowa	Warunki studiowania	Umiejdzynarodowienie studiów	Innowacyjność
Uczelnie akademickie	25%	40%	15%	15%	5%
Niepubliczne uczelnie magisterskie	20%	40%	28%	10%	2%
Niepubliczne uczelnie licencjackie	20%	35%	38%	5%	2%
Państwowe szkoły zawodowe	20%	35%	38%	5%	2%

Źródło: http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715, dostęp: 15.01.2011.

W tabeli 38 pokazano, iż podczas oceny akademickiej szkoły najistotniejsze znaczenie ma siła naukowa uczelni i prestiż. Natomiast w przypadku uczelni niepublicznych ważne są także warunki studiowania. Jak pokaże dalsza analiza, autorzy rankingu stosują różne kryteria i zasady rangowania (także ze względu na rodzaj uczelni), co powoduje, że uzyskane wyniki nie są jednakowe⁶⁶⁷.

W tabeli 39 przedstawiono szczegółowe aspekty poszczególnych kryteriów oceny z podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne dotyczące siły naukowej uczelni. Analizując ją, łatwo zauważyć, że największe znaczenie podczas oceny w wymienionym kryterium w przypadku uczelni publicznej ma rozwój kadry własnej (8%), mierzony na podstawie liczby tytułów i stopni naukowych uzyskanych przez pracowników w 2009 r. w stosunku do ogólnej liczby pracowników naukowo-dydaktycznych. Potencjał naukowy (mierzony sumą ocen parametrycznych nadanych poszczególnym jednostkom uczelni przez MNiSW w stosunku do liczby jednostek ocenianych w danej uczelni) oraz uprawnienia do nadawania stopni naukowych stanowią drugie pod względem ważności kryterium oceny⁶⁶⁸. Ciekawe wydaje się, iż analizując ranking „Perspektyw”/„Rzeczpospolitej” z 2007 i 2009 r. waga wskaźnika – potencjał naukowy (w przypadku uczelni publicznej) spadła z 10% w 2007, 8% w 2009 do 7% w roku 2010⁶⁶⁹. Analizując uczelnie niepubliczne magisterskie najważniejsze są uprawnienia habilitacyjne i doktorskie, natomiast w przypadku szkół niepublicz-

⁶⁶⁷ B. Iwankiewicz-Rak, S. Wrona, *Jakość kształcenia- czynniki i kryteria oceny*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 184.

⁶⁶⁸ Zasady Rankingu Uczelni w 2010 r., [w:] <http://www.rp.pl/artykul/478748.html> dostęp: 13.02.2011

⁶⁶⁹ http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1406&Itemid=479 dostęp: 3.02.2011.

nych licencyjnych – uprawnienia do prowadzenia kierunków oraz wysoko wykwalifikowana kadra.

Tabela 39. Szczegółowe aspekty kryterium
– siła naukowa z podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne

Uczelnie akademickie	Uczelnie niepubliczne magisterskie	Uczelnie niepubliczne licencyjne
Rozwój kadry własnej 8%	Uprawnienia doktorskie i habilitacyjne (10%)	Uprawnienia do prowadzenia kierunków 12%
Potencjał naukowy 7%		
Uprawnienia do nadawania stopni naukowych 7%	Uprawnienia magisterskie (8%)	Nasylenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach 10%
Nasylenie kadry osobami o najwyż- szych kwalifikacjach 8%		
Liczba cytowań publikacji 3%		
H-indeks 3% ⁶⁷⁰	Rozwój kadry własnej (5%)	Rozwój kadry własnej 7%
Liczba publikacji 2%	Nasylenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach(5%)	
Studia doktoranckie 1%	Potencjał naukowy (4%)	Oferta kształcenia podyplo- mowego 5%
	Liczba posiadanych akredytacji z oceną wyróżniającą 3%	
Liczba posiadanych akredytacji z oceną wyróżniającą 1%	Oferta kształcenia podyplomowego (2%)	Aktywność wydawnicza uczelni 1%
	Aktywność wydawnicza uczelni 1%	

Źródło: opracowanie własne na podstawie czasopisma „Perspektywy”,

http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715,
dostęp: 15.01.2011.

Autor monografii uważa, iż zaprezentowany podział jest niewłaściwy. Zasady oceny szkół wyższych powinny być jednolite, bez względu na rodzaj uczelni, przynajmniej jeśli chodzi o świadczenie usługi dydaktycznej. Należy bowiem pamiętać, że zarówno studia doktoranckie (aspekt w ocenie uczelni publicznej), jak i oferta kształcenia podyplomowego (aspekt przy ocenie uczelni niepublicznej) stanowią obszar dydaktyczny i według autora powinny dotyczyć wszystkich uczelni.

Prowadzenie badań naukowych w wielu przypadkach wymaga specjalistycznej i kosztownej aparatury badawczej. Nie zapominajmy jednak, że większość szkół niepublicznych to uczelnie o profilach ekonomicznych, gdzie do prowadzenia badań aparatura taka nie jest wymagana. Stąd dziwić może fakt, iż w ocenie szkół niepublicznych nie uwzględnia się wskaźnika – liczba publikacji, czy liczby cytowań, lecz bierze się pod uwagę aktywność wydawnictwa uczelni. Autor uważa bowiem, iż prowadzenie badań naukowych nie powinno być wyłącznie domeną uczelni publicznych.

⁶⁷⁰ H-indeks – współczynnik publikacji oraz ich cytowań mierzony według metody Hirscha.

Drugim głównym kryterium w ocenie szkoły wyższej według rankingu „Perspektywy”/„Rzeczpospolita” jest prestiż uczelni. W tabeli 40 pokazano, iż preferencje pracodawców odgrywają najważniejszą rolę przy ocenie prestiżu szkoły wyższej w przypadku uczelni akademickich oraz niepublicznych licencjackich. Wskazują bowiem, czy uczelnia kształci absolwentów w sposób zgodny z oczekiwaniami rynku. Aspekt – preferencje pracodawców jest stosunkowo nowy, gdyż w 2007 roku nie był uwzględniany podczas oceny omawianego kryterium⁶⁷¹. Najważniejszym aspektem podczas oceny prestiżu niepublicznych szkół magisterskich była ocena przez kadre akademicką, mierzona jako liczba wskazań danej uczelni w badaniu ankietowym wśród kadry profesorskiej, którzy uzyskali habilitację w ciągu trzech ostatnich lat⁶⁷². Według autora, o ile preferencje pracodawców stanowią ważny aspekt oceny prestiżu szkoły wyższej, niezrozumiała jest ocena omawianego kryterium (prestiżu) jedynie przez kadre akademicką. Istotne wydaje się poznanie bowiem także opinii studentów oraz absolwentów. Autor proponuje, aby przy ocenie prestiżu uwzględnić aspekt liczby absolwentów „powracających” na uczelnie, np. na studia podyplomowe lub studia MBA.

Tabela 40. Szczegółowe aspekty przy ocenie prestiżu uczelni
z podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne

Uczelnie akademickie	Uczelnie niepubliczne magisterskie	Uczelnie niepubliczne licencjackie
Preferencje pracodawców (12%)	Ocena przez kadre akademicką (10%)	Preferencje pracodawców (12%)
Ocena przez kadre akademicką (11%)	Preferencje pracodawców (10%)	Ocena przez kadre akademicką (8%)
Liczba laureatów i finalistów olimpiad, przyjętych na daną uczelnię (2%)		

Źródło: opracowanie własne na podstawie czasopisma „Perspektywy”,

http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715,
dostęp: 15.01.2011.

Kolejnym kryterium, które uwzględniono przy ocenie szkoły wyższej to warunki studiowania (tabela 41). Wydaje się, że mają one istotne znaczenie z punktu widzenia wyboru uczelni przez kandydatów na studia. Spośród podanych czynników największą wagę przywiązuje się do dostępności wykwalifikowanej kadry dla studentów (zarówno w przypadku uczelni publicznych, jak i niepublicznych), mierzonej liczbą nauczycieli akademickich uczelni w stosunku do liczby studentów. Duże znaczenie w przypadku szkół niepublicznych ma także własna baza dydaktyczna oraz powierzchnia na

⁶⁷¹ http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=220&Itemid=265,
dostęp: 13.02.2011.

⁶⁷² http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715,
dostęp: 13.02.2011.

studenta, mierzona stosunkiem całkowitej powierzchni dydaktycznej uczelni do ogólnej liczby studentów⁶⁷³. Według autora, ocena warunków studiowania powinna być jednakowa dla wszystkich szkół wyższych, podział na uczelnie publiczne i niepubliczne w tej kategorii wydaje się niezrozumiały. Autor zdaje sobie sprawę, że uczelnie niepubliczne w wielu przypadkach mają mniejszą bazę dydaktyczną czy nie mają akademików. Jednak w ocenie kryterium – warunki studiowania należałoby uwzględniać te aspekty, które są ważne dla studentów. O ile zaprezentowane w tabeli 41 aspekty oceny wydają się istotne, zdaniem autora brakuje oceny warunków studiowania na podstawie takich aspektów jak: koszt kształcenia, system stypendialny, które w dużej mierze decydują o wyborze szkoły wyższej.

Tabela 41. Szczegółowe aspekty kryterium
– warunki studiowania z podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne

Uczelnie akademickie	Uczelnie niepubliczne magisterskie	Uczelnie niepubliczne licencjackie
Dostępność dla studentów wysoko wykwalifikowanych kadr (6%)	Dostępność dla studentów wysoko wykwalifikowanych kadr (7,5%)	Dostępność dla studentów wysoko wykwalifikowanych kadr (11%)
Stan zbiorów drukowanych (1,5%) oraz elektronicznych (2%)	Powierzchnia na studenta(5%)	Własna baza dydaktyczna (6%)
Warunki korzystania z biblioteki (1,5%)	Własna baza dydaktyczna (4%)	Powierzchnia na studenta(6%)
Możliwość rozwijania zainteresowań własnych (1%) oraz kulturalnych (1%)	Stan zbiorów drukowanych (2,5%) oraz elektronicznych (2,5%)	Stan zbiorów drukowanych (3%) oraz elektronicznych (3%)
	Warunki korzystania z biblioteki (2,5%)	
Dostępność uczelni dla studentów zamiejscowych (1%)	Możliwość rozwijania zainteresowań własnych (1%) oraz kulturalnych (1%)	Warunki korzystania z biblioteki (3%)
	Dostępność uczelni dla studentów zamiejscowych (1%)	Możliwość rozwijania zainteresowań własnych (1,5%) oraz kulturalnych (1,5%)
Osiągnięcia sportowe (1%)	Dostępność uczelni dla studentów zamiejscowych (1%)	Dostępność uczelni dla studentów zamiejscowych (1,5%)
	Osiągnięcia sportowe (1%)	Osiągnięcia sportowe (1,5%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie czasopisma „Perspektywy”,
http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715, dostęp:
16.01.2011.

⁶⁷³ Zasady Rankingu Uczelni w 2010 r., [w:] <http://www.rp.pl/artyku/478748.html>, dostęp:
13.02.2011.

Innym kryterium podlegającym ocenie według rankingu „Perspektywy”/„Rzeczpospolitej” jest umiędzynarodowienie studiów. Aspekty podlegające ocenie pokazano w tabeli 42. W tabeli 42 pokazano, iż podczas oceny kryterium – umiędzynarodowienie studiów najważniejszym aspektem w przypadku uczelni publicznych są programy studiów prowadzone całkowicie w języku obcym, natomiast w przypadku uczelni niepublicznych wymiana studencka. Według autora monografii ocena kryterium – umiędzynarodowienie studiów, powinna być jednakowa dla wszystkich szkół wyższych.

Tabela 42. Szczegółowe aspekty kryterium
– umiędzynarodowienie studiów z podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne

Uczelnie akademickie	Uczelnie niepubliczne magisterskie	Uczelnie niepubliczne licencjackie
Programy studiów prowadzone całkowicie w języku obcym (4%)	Wymiana studencka (4%)	Wymiana studencka (3%)
Liczba studentów studiujących w językach obcych (3%)	Programy studiów prowadzone całkowicie w języku obcym (2,5%)	
Wymiana studencka (5%)	Liczba studiujących w językach obcych (1%)	
Wielokulturowość środowiska akademickiego (1%)	Wielokulturowość środowiska akademickiego (1%)	Wielokulturowość środowiska akademickiego (1%)
Liczba nauczycieli akademickich z zagranicy (1%)	Liczba nauczycieli akademickich z zagranicy (0,5%)	
Liczba wykładów prowadzonych w językach obcych (0,5%)	Liczba wykładów prowadzonych w językach obcych (0,5%)	Umowy podpisane uczelniami zagranicznymi (1%)
Liczba szkół letnich (0,5%)	Liczba szkół letnich (0,5%)	

Źródło: opracowanie własne na podstawie czasopisma „Perspektywy”, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715, dostęp: 16.01.2011

Ostatnim kryterium w rankingu miesięcznika „Perspektywy” oraz „Rzeczpospolitej” jest innowacyjność uczelni⁶⁷⁴, którą oceniono na podstawie aspektów przedstawionych w tabeli 43. Innowacyjność uczelni, w tym efektywność pozyskiwania zewnętrznych środków na badania (mierzony sumą środków finansowych na badania spoza budżetu państwa w przeliczeniu na liczbę pracowników tytułem doktora, doktora habilitowanego oraz profesorów) to nowy aspekt, który pojawił się dopiero w 2010 r.

⁶⁷⁴ Zagadnienie innowacyjności uczelni zostało szczegółowo przedstawione, [w:] T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 421.

Nowym aspektem jest także liczba patentów i wzorów użytkowych 1,5% oraz liczba projektów realizowanych w ramach 7. programu Ramowego Unii Europejskiej⁶⁷⁵. W przypadku uczelni niepublicznych aspektem, który podlega ocenie, jest suma pozyskanych środków z unijnych programów operacyjnych.

Tabela 43. Szczegółowe aspekty przy ocenie innowacyjności uczelni z podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne

Uczelnie akademickie	Uczelnie niepubliczne magisterskie	Uczelnie niepubliczne licencjackie
Efektywność pozyskiwania zewnętrznych środków na badania 2%	Suma pozyskanych środków z unijnych programów operacyjnych (2%)	Suma pozyskanych środków z unijnych programów operacyjnych (2%)
Liczba patentów i wzorów użytkowych 1,5%		
Liczba projektów realizowanych w ramach 7 programu Ramowego Unii Europejskiej (1,5%)		

Źródło: opracowanie własne na podstawie czasopisma „Perspektywy”

http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715, dostęp: 17.01.2011

Według autora, ranking miesięcznika „Perspektywy”/„Rzeczpospolitej” ma pewne wady. W niewielkim stopniu uwzględnia bowiem opinię środowiska studentów czy kandydatów na studia. Ranking prezentuje jednostronny punkt widzenia uczelni. Uwzględnia bowiem w bardzo dużym stopniu opinię środowiska akademickiego (profesorów), zaniedbując często potrzeby i oczekiwania studentów. Nie uwzględnia także ewaluacji prowadzonych programów studiów, która powinna stanowić istotny czynnik konkurencyjny⁶⁷⁶.

Jednym z najstarszych i najbardziej popularnych rankingów szkół wyższych wśród kandydatów na studia jest ranking tygodnika „Wprost”. Ranking w 2010 r. powstał po trzech latach przerwy ze współpracy ze studenckim miesięcznikiem „?dlaczego?”. Został opracowany na podstawie wypełnianych przez uczelnie ankiet, które na dalszym etapie były weryfikowane. W przeciwieństwie do rankingu „Perspektywy”/„Rzeczpospolita” nie uwzględnia oceny tak zwanego środowiska akademickiego.

⁶⁷⁵ Zasady Rankingu Uczelni w 2010 r., http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715, dostęp: 13.02.2011.

⁶⁷⁶ K. Pawłowski, *Rankingi i akredytacje i ich wpływ na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku – artykuł dyskusyjny*, http://www.krzysztofpaawowski.pl/okiem.php?mode=rankingi_akredytacje, dostęp: 4.02.2011.

W związku z tym, iż obejmuje całą ofertę rynku edukacyjnego, stanowi cenny zbiór informacji dla maturzystów i kandydatów na studia⁶⁷⁷.

Tabela 44. Kryteria oceny uczelni z podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne według rankingu tygodnika „Wprost” i miesięcznika „?dlaczego”

Uczelnie akademickie
Ocena jakości procesu kształcenia (40%)
Ocena osiągnięć naukowo-badawczych (30%)
Ocena szans kariery zawodowej (30%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie tygodnika „Wprost”, nr. 20, 10–16 maja 2010, s. 9.

W tabeli 44 przedstawione zostały kryteria uczelni, które podlegają ocenie podczas opracowania rankingu szkół wyższych. Jakość kształcenia mierzona jest przez takie aspekty, jak: umiejętności dydaktyczne kadry, akredytacje prowadzonych kierunków, liczbę studentów z zagranicy, liczbę godzin języków obcych, infrastrukturę informatyczną, dostęp do praktyk i stażu, warunki i skuteczność nauczania języków obcych oraz zasoby biblioteczne, a także zakres pomocy finansowej dla studenta. Ważny wydaje się także pomiar oceny szans kariery zawodowej absolwentów oraz działań rozwojowych szkoły wyższej (mierzony wielkością popytu na absolwentów na rynku pracy, oceną absolwentów przez pracodawców, oceną „ścieżki kariery” (płace absolwentów, udział w konkursach na różne stanowiska, tempo awansu), jakością i wielkością bazy materialnej, kosztem kształcenia, systemem stypendiów i nagród, infrastrukturę rekreacyjno-socjalną (domy studenckie, stołówki, kluby, zaplecze sportowo-rekreacyjne))⁶⁷⁸. Oceniając osiągnięcia naukowo-badawcze brano pod uwagę sukcesy naukowe kadry, uprawnienia do nadawania tytułów i stopni naukowych, staże i wykłady zagraniczne. Jakość pracy naukowej oceniano na podstawie liczby pozyskanych grantów, liczby publikacji, a także udział pracowników naukowo-dydaktycznych w międzynarodowych projektach⁶⁷⁹.

Kryteria stosowane w rankingu tygodnika „Wprost” we współpracy ze studenckim miesięcznikiem „?dlaczego” są podobne zarówno do uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Ranking „Wprost” dostarcza informacji na temat jakości kształcenia, prezentuje wartość rynkową dyplomu. Inaczej niż w rankingu z 2007 r. nie pokazuje, na których uczelniach warto studiować poszczególne kierunki oraz nie przedstawia ran-

⁶⁷⁷ Tygodnik „Wprost”, <http://szkoly.wprost.pl/ide,22/edycja-2010.html>, dostęp: 3.02.2010

⁶⁷⁸ Tygodnik „Wprost”, nr. 20, 10–16 maja 2010, s. 9.

⁶⁷⁹ Ranking Szkół Wyższych – edycja 2010, <http://szkoly.wprost.pl/ranking/ide,22/idk,35/edycja-2010-Niepanstwowe-szkoly-biznesu-i-zarzadzania.html>, dostęp: 5.02.2011.

kingu studiów MBA. Jego zaletą jest natomiast to, iż został opracowany przez osoby spoza środowiska akademickiego⁶⁸⁰.

W literaturze można spotkać wiele innych rankingów ukazujących się nieregularnie. Znany jest także ranking czasopisma „Polityka”. W przeciwieństwie do rankingu „Perspektywy”/„Rzeczpospolitej” oraz tygodnika „Wprost”, które obejmują zestawienie całych uczelni, ranking „Polityki” dotyczy jedynie oceny kierunków studiów, które są najbardziej oblegane przez kandydatów na studia⁶⁸¹. Według K. Pawłowskiego ranking tygodnika „Polityka”, ze względu na swoją szczegółowość, stanowić może cenne źródło informacji szczególnie dla osób zarządzających uczelniami⁶⁸².

Innym rankingiem szkół wyższych jest ranking „Newsweeka”, zwany także rankingiem branżowym, obejmuje bowiem jedynie zestawienie najpopularniejszych kierunków studiów; w ocenie szkoły wyższej bierze pod uwagę takie aspekty, jak: pozycja akademicka, potencjał kadrowy, zorientowanie na studenta, infrastrukturę uczelni, relacje z otoczeniem, selekcyjność⁶⁸³.

Jak już wcześniej wspomniano, przeprowadzona analiza pokazuje, iż twórcy rankingów stosują różne kryteria oceny, co powoduje, że uzyskane wyniki nie są jednakowe⁶⁸⁴. W tabeli 45 pokazano przykładowe zestawienie najlepszych publicznych szkół wyższych według rankingu „Perspektywy”/„Rzeczpospolita” oraz „Wprost” w 2010 r.

Tabela 45. Zestawienie dwóch najlepszych publicznych szkół wyższych według rankingu „Perspektywy”/„Rzeczpospolita” oraz „Wprost” w 2010 r.

Lp.	„Perspektywy”/„Rzeczpospolita” ⁶⁸⁵	Lp.	Tygodnik „Wprost” ⁶⁸⁶
1.	Uniwersytet Warszawski	1.	Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
2.	Uniwersytet Jagielloński	2.	Politechnika Gdańska
3.	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	3.	Politechnika Lubelska

Źródło: opracowanie własne na podstawie miesięcznika „Perspektywy” i tygodnika „Wprost”.

⁶⁸⁰ Tygodnik „Wprost”, nr 20, 10–16 maja 2010, s. 8; K. Pawłowski, *Rankingi i akredytacje i ich wpływ na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku – artykuł dyskusyjny*, http://www.krzysztofapawlowski.pl/okiem.php?mode=rankingi_akredytacje, dostęp: 4.02.2011 oraz Tygodnik „Wprost”: <http://szkoly.wprost.pl/ranking/ide,22/idk,23/edycja-2010-Szkoly-panstwowe.html>, dostęp: 3.02.2010.

⁶⁸¹ Polityka, nr 22 /2006.

⁶⁸² K. Pawłowski, *Rankingi i akredytacje i ich wpływ na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku – artykuł dyskusyjny*, http://www.krzysztofapawlowski.pl/okiem.php?mode=rankingi_akredytacje, dostęp: 4.02.2011.

⁶⁸³ Podaje za: B. Iwankiewicz-Rak, S. Wrona, *Jakość kształcenia – czynniki i kryteria oceny*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 184.

⁶⁸⁴ B. Iwankiewicz-Rak, S. Wrona, *Jakość kształcenia – czynniki i kryteria oceny*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 184.

⁶⁸⁵ http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2667&Itemid=717

⁶⁸⁶ <http://szkoly.wprost.pl/ranking/ide,22/idk,23/edycja-2010-Szkoly-panstwowe.html>

W tabeli 45 pokazano, iż zupełnie inne uczelnie zajmują czołowe miejsca w zestawieniu. Fakt ten może powodować wiele problemów w określeniu, która uczelnia rzeczywiście jest najlepsza. Według autora, nie można jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Istotne bowiem jest określenie grupy docelowej. Inaczej uczelnię postrzegać mogą studenci, inaczej kandydaci, a jeszcze inaczej pracownicy. Wynika to z tego, iż dla poszczególnych grup ważne często są inne kryteria oceny.

Według B. Iwankiewicz-Rak prezentowane w czasopismach rankingi, mimo różnorodności kryteriów, mogą odgrywać ważną rolę w zakresie poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, gdyż zwracają uwagę na potrzebę dbałości o proces nauczania, ukazując także relacje i dystans między szkołami wyższymi. Rankingi wpływają także na opinie publiczną i są jednym z kryteriów wyboru uczelni⁶⁸⁷. Stanowią także cenne źródło informacji o szkole wyższej dla zainteresowanych; są także jednym z narzędzi kształtowania wizerunku szkoły wyższej. Jednak brak jednolitych zasad oceny szkoły wyższej powoduje, jak już wcześniej wspomniano, iż otrzymywane wyniki nie są jednakowe. Istotne zatem wydaje się podejmowanie działań, których celem byłoby doskonalenie kryteriów oceny jakości szkoły wyższej⁶⁸⁸.

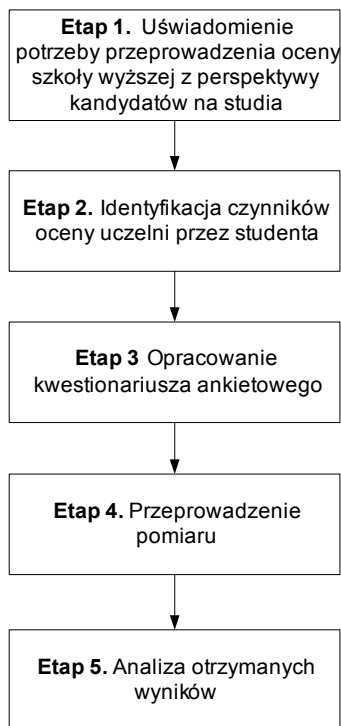
4.6. Metoda oceny czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia

Na rysunku 45 pokazano metodę oceny czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia. Ocena szkoły wyższej z perspektywy kandydatów na studia powinna rozpocząć się od uświadomienia konieczności uwzględnienia w procesie zarządzania uczelnią potrzeb i oczekiwań grupy przyszłych studentów (etap 1). Mając na uwadze niż demograficzny oraz fakt, iż coraz trudniej będzie pozyskać taką liczbę nowych studentów, która odpowiadałaby liczbie dostępnych miejsc w uczelni dla nowo przyjętych, zasadne wydaje się poznanie potrzeb i motywów wyboru szkoły wyższej przez kandydatów na studia. Niezbędna zatem wydaje się identyfikacja czynników oceny uczelni przez kandydatów na studia (etap 2). Pomocne w omiawianym etapie mogą być spotkania w szkołach średnich (w klasach maturalnych), w celu poznania oczekiwań przyszłych kandydatów. Podczas opracowania kwestionariusza ankietowego można skorzystać z listy kryteriów wyboru uczelni przedstawionych w rozdziale 4.3. Mając listę możliwych kryteriów wyboru

⁶⁸⁷ B. Iwankiewicz-Rak, S. Wrona, *Jakość kształcenia – czynniki i kryteria oceny*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006, s. 184.

⁶⁸⁸ Ibid.

uczelni przez kandydatów na studia można opracować kwestionariusz ankietowy (etap 3). Przykład kwestionariusza ankietowego pokazano w tabeli 46.



Rys. 45. Procedura przeprowadzenia oceny działalności uczelni z perspektywy kandydatów na studia.
Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzenie badania może odbywać się w różny sposób (etap 4). Obecnie wiele uczelni dysponuje internetowymi platformami komunikacji z kandydatami na studia, gdzie zainteresowani uczelnią aplikują dokumenty w postaci elektronicznej. Platforma ta może zostać także wykorzystana do badania oceny czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia. Zaletą ankiety internetowej jest niski koszt przygotowania ankiety, dotarcia do grupy docelowej oraz krótki czas odpowiedzi respondentów. Wadą zaś brak obecności ankietera w trakcie badania oraz nie zawsze wysoki odsetek zwrotnych odpowiedzi⁶⁸⁹. Pamięając o dużym odsetku zwrotnych odpowiedzi, autor monografii proponuje przeprowadzenie badania *post factum*, polegającego na ocenie na pierwszym wykładzie nowo przyjętych studentów

⁶⁸⁹ Więcej patrz w: S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, PWE, Warszawa 2011, s. 231–234.

lub w trakcie odbioru dokumentu potwierdzającego status studenta w dziekanacie. Ostatnim etapem oceny uczelni przez kandydatów na studia jest analiza otrzymanych wyników (etap 5). Świadomość kierownictwa uczelni co do kryteriów jej wyboru przez kandydatów na studia może być cenną informacją z zarządczego punktu widzenia, może bowiem wskazać obszary, na które należałoby zwrócić uwagę w pierwszej kolejności, które być może do tej pory były przez uczelnię zaniebywane, a które z punktu widzenia jej przyszłych studentów mają duże znaczenie. Z zarządczego punktu widzenia ważną informacją może być nie tylko to, w jakim stopniu dane kryterium ma znaczenie dla oceniających, ale także, jak wygląda ocena tego kryterium w szkole wyższej. W dalszej części pracy przedstawiono wyniki badania oceny czynników mających wpływ na wybór uczelni przez kandydatów na studia.

Tabela 46. Kwestionariusz ankietowy

Proszę ocenić w skali 1 do 5 ważność(znaczenie) poszczególnych czynników przy wyborze szkoły wyższej. Gdzie: 0 – nieistotny, 5 – bardzo istotny	
OPINIA W ŚRODOWISKU	
– prestiż uczelni	
– reputacja uczelni w środowisku	
– wybór uczelni przez najzdolniejszych uczniów, w tym olimpijczyków	
– opinia środowiska akademickiego o randze uczelni	
– opinia rodziny	
– pozycja uczelni w ogólnouczelnianych rankingach	
– satysfakcja ze studiowania w danej uczelni	
– jakość wykształcenia absolwentów	
– inne – jakie?.....	
SIŁA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA UCZELNI	
– potencjał naukowy i dydaktyczny kadry	
– sposób prowadzenia zajęć	
– liczba profesorów w uczelni	
– liczba wysokowykwalifikowanych specjalistów	
– liczba pracowników – praktyków	
PROMOCJA UCZELNI I PROCES REKRUTACJI	
– skuteczna forma promocji uczelni np. reklama	
– możliwość rekrutacji w trybie on-line	
– termin egzaminów wstępnych	
– brak egzaminów wstępnych	
– wysokość opłaty rekrutacyjnej	
– rodzaj egzaminów wstępnych	
– forma i czas egzaminów wstępnych	
WARUNKI STUDIOWANIA	
– poziom nauczania	
– dostęp do nauczycieli akademickich np. konsultacje	
– dobre warunki i skuteczność nauczania języków obcych	
– wachlarz programów fakultatywnych	

– indywidualne podejście do studenta	
– bezstresowe oraz bezproblemowe zdobycie dyplomu uczelni wyższej stworzenie optymalnych warunków sprzyjających studiowaniu	
– oferta pozalekcyjna przekładająca się na atmosferę życia studenckiego	
– zapewnienie przyjaznej atmosfery studiowania	
– uprzejme traktowanie przez wykładowców oraz pracowników administracyjnych	
– organizowanie kursów i szkoleń	
– organizowanie seminariów naukowych oraz wykładów znanych postaci ze świata nauki, polityki, biznesu	
– możliwość odbywania praktyk i staży	
– możliwość zdobycia praktycznych umiejętności	
– możliwość zdobycia pracy w trakcie studiów	
– możliwość uczestnictwa w zajęciach zgodnych z własnymi zainteresowaniami	
– możliwość uczestnictwa w stowarzyszeniach i kół naukowych uczelni	
– możliwość nabycia umiejętności akademickich, naukowych i badawczych	
– możliwość kontynuacji studiów na studiach magisterskich i doktoranckich	
– kontakty z innymi uczelniami	
– infrastruktura uczelni	
– wysokość czesnego	
– system stypendialny	
– organizacja studiów – np. brak „okienek”	
CZYNNIKI TOPOGRAFICZNE	
– atrakcyjne położenie geograficzne uczelni	
– bliskość rodzinnego domu	
– atrakcyjność miasta uniwersyteckiego	
– koszty utrzymania w okolicy	
– kampus zlokalizowany w jednym miejscu	
UMIĘDZYNARODOWIENIE STUDIÓW	
– programy prowadzone w językach obcych	
– duża liczba studiujących w językach obcych	
– możliwość wyjazdu w trakcie studiów na uczelnię partnerską zagranicę,	
– wykłady w językach obcych,	
– wielokulturowość środowiska akademickiego	
– liczba nauczycieli akademickich z zagranicy	
– dostęp do szkół letnich	
– współpraca programowa i osobowa z liczącymi się partnerami zagranicznymi	
– umożliwienie wymiany międzynarodowej studentów, ułatwienie kontaktów ze studentami z zagranicy	
PERSPEKTYWY ZAWODOWE	
– możliwość uzyskania dobrego i solidnego wykształcenia	
– szansa na dobrą pracę po ukończeniu uczelni	
– liczba absolwentów zatrudnionych w chwili ukończenia studiów	
– szansa rozwoju zawodowego	
– inne, jakie?.....	

Źródło: opracowanie własne.

4.7. Pezentacja wyników badania – ocena czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia

Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone na przełomie marca i lipca 2012 roku. Ponieważ ocena działalności szkoły wyższej powinna być dokonywana z punktu widzenia różnych interesariuszy, zasadne zdaniem autora było przeprowadzenie badania oceny uczelni z perspektywy kandydatów na studia. Biorąc pod uwagę, jak już wielokrotnie wspomniano, obecny niż demograficzny oraz dużą konkurencję na rynku usług edukacyjnych, ważne zdaniem autora monografii było poznanie determinant wyboru uczelni przez kandydatów na studia (etap 1 na rys. 45). Opierając się na analizie literatury przedmiotu oraz kryteriach przedstawionych w rozdziale 4.3, opracowano listę czynników, które mogą mieć znaczenie z punktu widzenia wyboru uczelni przez kandydatów na studia. Autor przeprowadził także pod koniec marca 2012 r. wywiad z grupą 32 uczniów klasy maturalnej w jednym z liceów ogólnokształcących w województwie opolskim. Efektem wywiadu była lista zidentyfikowanych kryteriów wyboru uczelni przez kandydatów na studia (etap 2 na rys. 45). Kolejnym etapem badania było opracowanie właściwego kwestionariusza ankiety (etap 3 na rys. 45). Opracowany kwestionariusz składał się z dwóch części – listu przewodniego zawierającego informacje na temat celu badania oraz podziękowania za wzięcie w nim udziału. Część zasadnicza (patrz tab. 46) zawierała czynniki wyboru uczelni, które oceniane były przez respondentów w skali 0–5, gdzie 0 – nieistotny, 5 – bardzo istotny. Czynniki w ankiecie zostały pogrupowane w kilka obszarów takich, jak:

- opinia środowiska,
- siła naukowo-dydaktyczna uczelni,
- promocja uczelni i proces rekrutacji,
- warunki studiowania,
- czynniki topograficzne,
- umiędzynarodowienie studiów,
- perspektywy zawodowe.

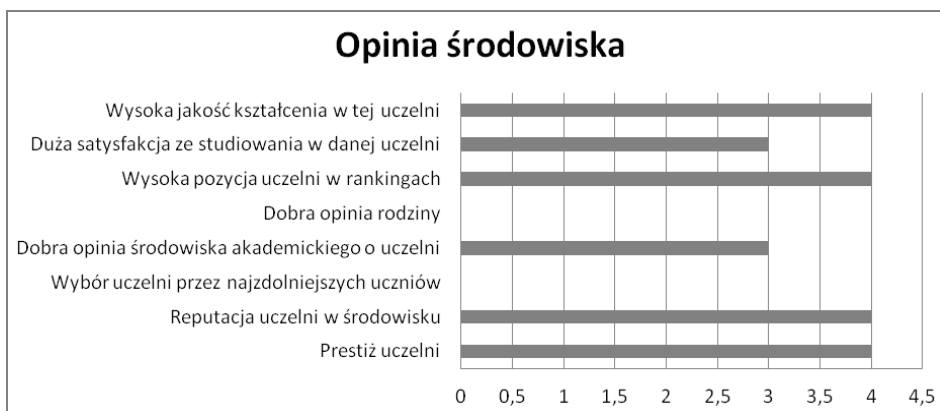
Kwestionariusz nie zawierał metryczki.

Badanie właściwe (etap 4 na rys. 45) zostało przeprowadzone na przełomie maja-lipca 2012 roku w szkole niepublicznej z województwa dolnośląskiego. Celem badania była ocena czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia. Mając na uwadze dużą liczbę zwrotnych odpowiedzi oraz łatwy dostęp do grupy, badanie przeprowadzono także w trakcie dni otwartych uczelni. W badaniu

wzięło udział 450 respondentów⁶⁹⁰. Ankiety poddano analizie (etap 5 na rys. 45). W dalszej części pracy przedstawiono wyniki przeprowadzonego badania.

Wyniki przeprowadzonego badania Opinia o środowisku

Istotną kwestią, która może mieć wpływ na wybór szkoły wyższej przez kandydatów na studia ma opinia środowiska. Na rysunku 46 pokazano mediany poszczególnych czynników oraz to, że kandydaci na studia w wyborze uczelni kierują się w dużym stopniu prestiżem uczelni, reputacją w środowisku akademickim. Wysoka pozycja w uczelnianych rankingach oraz wysoka jakość kształcenia w wybranej uczelni stanowią także istotne kryteria wyboru szkoły wyższej. Podobne wyniki pre-



Rys.46. Wybór czynników przez kandydatów na studia – opinia środowiska.
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonych badań

zentuje A. Gąsiorowska⁶⁹¹, P. Jedynak⁶⁹² oraz T. Wawak⁶⁹³, który wskazuje, iż istotnym źródłem informacji podczas wyboru uczelni była strona Internetu, informatory

⁶⁹⁰ W badanej uczelni przyjęto w 2012 r. 930 kandydatów na studia, co stanowi 48% ogółu przyjętych.

⁶⁹¹ A.Gąsiorowska, *Analiza procesu decyzyjnego kandydatów na studia na Politechnice Wrocławskiej w 2004 roku*, maszynopis niepublikowany, s. 7.

⁶⁹² Autor wskazuje, iż szczególnie duże znaczenie w wyborze uczelni ma renoma uniwersytetu oraz jego oferta dydaktyczna. Więcej patrz [w:] P. Jedynak, *Zapewnienie jakości kształcenia na studiach wyższych – wyniki badania percepcji procesu kształcenia przez słuchaczy ostatnich lat studiów*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 270.

⁶⁹³ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 550.

przygotowane dla kandydatów na studia⁶⁹⁴. Dla kandydatów na studia bez znaczenia jest natomiast opinia najbliższej rodziny oraz wybór szkoły przez najzdolniejszych uczniów.

Siła naukowo-dydaktyczna uczelni

Poza opinią środowiska istotnym kryterium decydującym o wyborze szkoły wyższej ma potencjał uczelni, w szczególności jej siła naukowo-dydaktyczna. Wyniki zaprezentowano na rysunku 47.



Rys. 47. Wybór czynników przez kandydatów na studia – siła naukowo-dydaktyczna uczelni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonych badań

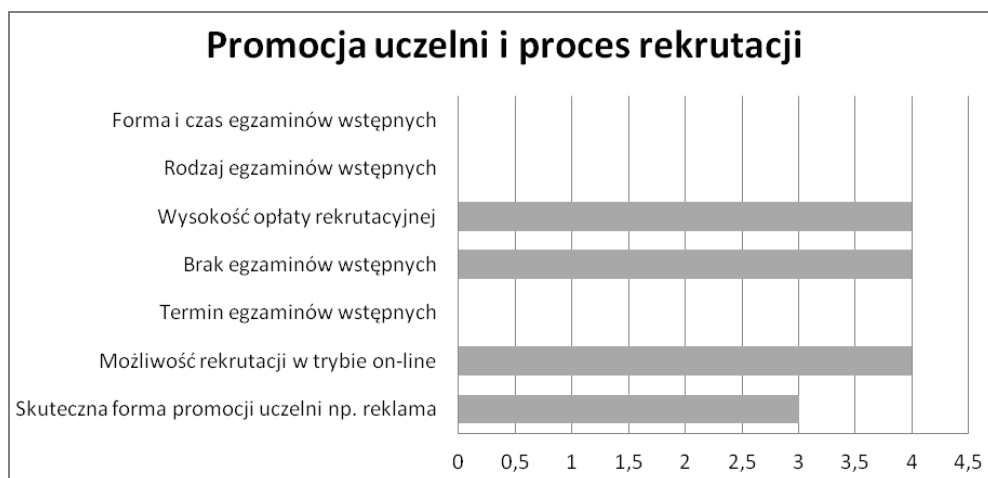
Jak już wcześniej wspomniano, to od kadry naukowo-dydaktycznej w dużej mierze zależy jakość prowadzonych badań naukowych oraz świadczonej usługi dydaktycznej. Nie bez znaczenia jest zatem ocena czynników przez kandydatów na studia wchodzących w skład omawianego obszaru. Z przeprowadzonych badań wynika, iż potencjał naukowo-dydaktyczny kadry oraz sposób prowadzenia zajęć mają największe znaczenie dla kandydatów. Zaskakujące wydawać się może, że liczba pracowników–praktyków ma najmniejsze znaczenie wśród omawianych czynników. Kandydaci cenią sobie wykwalifikowanych specjalistów oraz potencjał uczelni w postaci liczby profesorów. Ten ostatni czynnik jest także brany pod uwagę podczas konstruowania wielu rankin-

⁶⁹⁴ Więcej patrz [w:] P. Jedynak, *Zapewnienie jakości kształcenia na studiach wyższych – wyniki badania percepcji procesu kształcenia przez słuchaczy ostatnich lat studiów*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 272.

gów. Z badań przeprowadzonych przez A. Gąsiorowską wynika, że opinia o kadrze jest szóstym (spośród piętnastu) z perspektywy ważności czynnikiem branym pod uwagę podczas wyboru szkoły wyższej przez kandydatów na studia⁶⁹⁵.

Promocja uczelni i proces rekrutacji

Pierwszy, bezpośredni kontakt uczelni z kandydatami na studia odbywa się przez proces rekrutacji. Już na tym etapie kandydat może próbować wyciągać wnioski na temat uczelni, w której zamierza studiować. Na rysunku 48 pokazano ocenę czynników przez kandydatów związanych z promocją uczelni oraz procesem rekrutacji.



Rys. 48. Wybór czynników przez kandydatów na studia – promocja uczelni i proces rekrutacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań, największe znaczenie dla kandydatów na studia ma możliwość rekrutacji w trybie on-line, brak egzaminów wstępnych oraz wysokość opłaty rekrutacyjnej. W przypadku występowania rekrutacji, której celem jest sprawdzenie wiedzy wśród kandydatów, bez znaczenia jest termin, forma i czas oraz rodzaj przeprowadzenia egzaminów wstępnych.

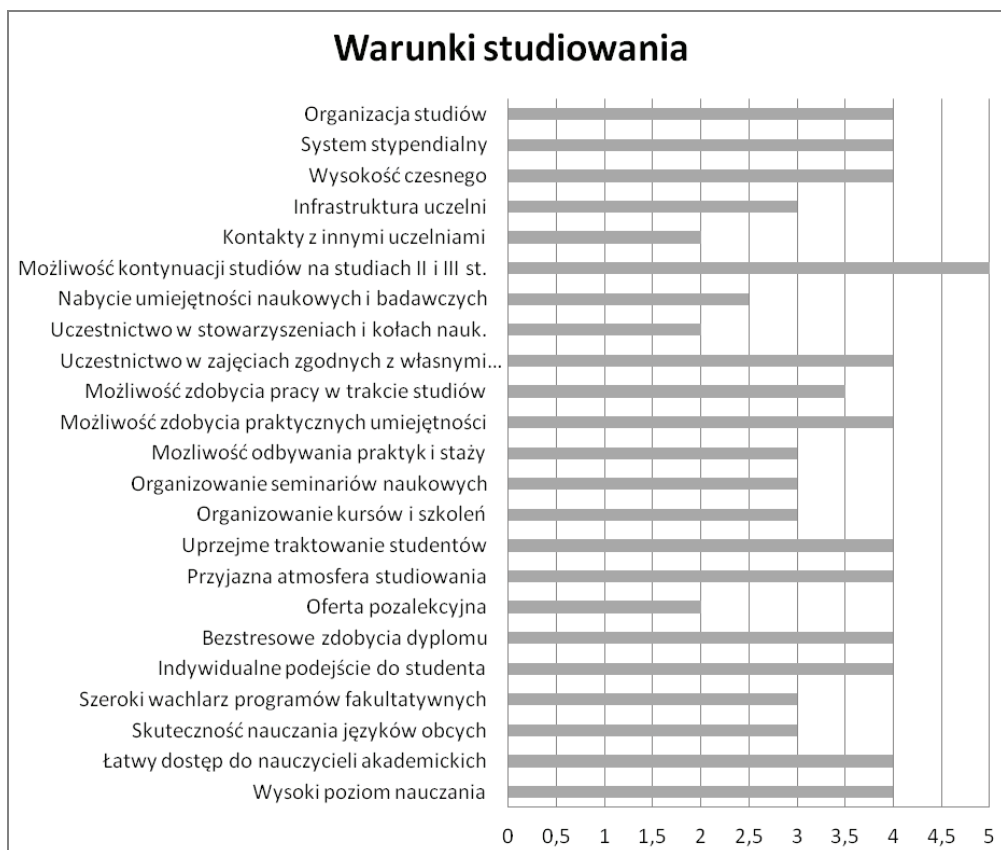
Obecnie coraz więcej młodych ludzi przy wyborze szkoły wyższej kieruje się łatwością dostępu do uczelni. Podobnie jak prezentuje A. Gąsiorowska, łatwość dostania się na studia stanowi jeden z czynników, który dla młodych ludzi ma znaczenie⁶⁹⁶.

⁶⁹⁵ A. Gąsiorowska, *Analiza procesu decyzyjnego kandydatów na studia na Politechnice Wrocławskiej w 2004 roku*, maszynopis niepublikowany, s. 7.

⁶⁹⁶ *Ibid.*, s. 8.

Warunki studiowania

Zasadniczym czynnikiem dla kandydatów na studia mają warunki, jakie uczelnia zapewnia w trakcie studiowania (rys. 49). Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań, największe znaczenie wyboru uczelni ma możliwość kontynuacji studiów na dalszych stopniach kształcenia, w szczególności na studiach drugiego stopnia. Nie bez



Rys. 49. Wybór czynników przez kandydatów na studia – warunki studiowania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonych badań

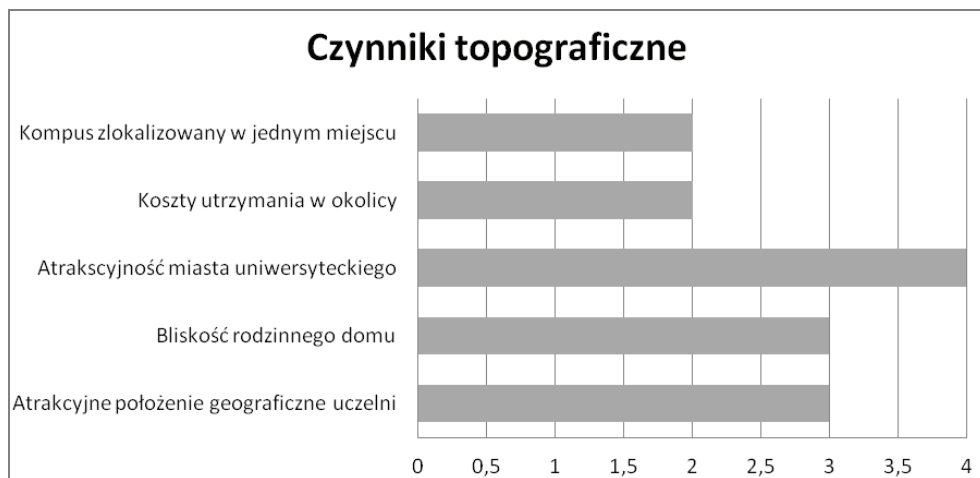
znaczenia jest także organizacja studiów, wysokość czesnego oraz system stypendialny. Podobne wyniki prezentuje T. Wawak⁶⁹⁷. Ważnym czynnikiem dla kandydatów na

⁶⁹⁷ Badanie prof. T. Wawaka zostało przeprowadzone na grupie niespełna 4000 studentów. Respondenci wskazywali czynniki, istotne w wyborze uczelni z punktu widzenia najbardziej utalentowanych studentów. Więcej patrz [w:] T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 553.

studia ma także możliwość rozwoju własnych zainteresowań przez uczestnictwo w obowiązkowych zajęciach, dzięki którym możliwy będzie także rozwój umiejętności praktycznych. Istotne w ocenie warunków studiowania jest także indywidualne nastawienie do studenta, w szczególności przyjazna atmosfera oraz uprzejme traktowanie, co w dużym stopniu związane jest także z bezstresowym zdobyciem dyplomu. Zastanawiać może to, że dla kandydatów małe znaczenie ma możliwość uczestnictwa w stowarzyszeniach i kołach naukowych oraz oferta pozalekcyjna. Może to wynikać z tego, iż coraz więcej młodych ludzi nie jest zainteresowanych rozwojem własnych zainteresowań i poszerzaniem wiedzy poza obowiązującym minimum programowym. Z badań przeprowadzonych przez T. Wawaka wynika natomiast, iż szczególne znaczenie w wyborze uczelni ma zapewnienie studentom odpowiedniej współzależności teorii z praktyką oraz zagwarantowanie idealnych warunków kształcenia (np. sale dydaktyczne, laboratoria, aparatura)⁶⁹⁸.

Czynniki topograficzne

Na rysunku 50 pokazano, że wśród czynników topograficznych największe znaczenie dla kandydatów na studia ma atrakcyjność miasta uniwersyteckiego. Nie bez znaczenia jest także położenie uczelni względem rodzinnego domu. Podobne wyniki prezentuje także A. Gąsiorowska⁶⁹⁹.



Rys. 50. Wybór czynników przez kandydatów na studia – czynniki topograficzne.

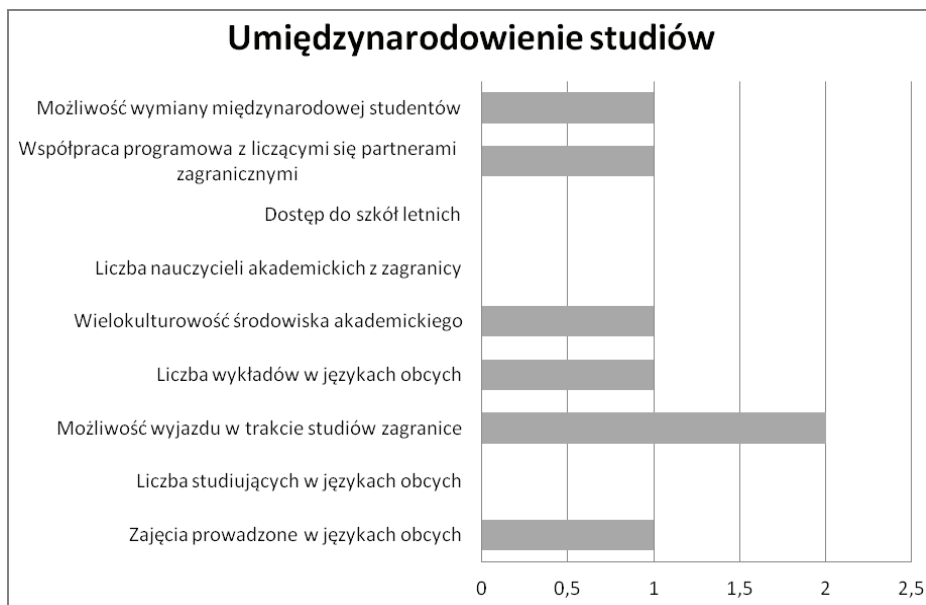
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonych badań

⁶⁹⁸ Ibid., s. 549–557.

⁶⁹⁹ A. Gąsiorowska, *Analiza procesu decyzyjnego kandydatów na studia na Politechnice Wrocławskiej w 2004 roku*, maszynopis niepublikowany, s. 8.

Umiejdzynarodowienie studiów

Zmieniające się warunki otoczenia sprawiają, że coraz więcej osób ma możliwość studiowania poza granicami kraju. Na rysunku 51 pokazano, że umiejdzynarodowienie studiów dla polskich kandydatów nie ma szczególnego znaczenia. Największa mediana dotyczy czynnika związanego z możliwością wyjazdu w trakcie studiów zagranicę, jednak jej wartość nie jest wysoka. Inaczej pokazują badania T. Wawaka, w których aspekt ten jest wysoko oceniany⁷⁰⁰. Bez znaczenia jest liczba studiujących w językach obcych czy nauczycieli z zagranicy. Prezentowane wyniki badań mogą zastanawiać, gdyż omawiane zagadnienia mogą mieć duży wpływ na skuteczność nauki języków obcych, które, jak pokazano na rysunku 49, nie mają najistotniejszego znaczenia dla kandydatów.



Rys. 51. Wybór czynników przez kandydatów na studia – umiejdzynarodowienie studiów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Perspektywy zawodowe

Ostatnim omawianym zagadnieniem są czynniki związane z perspektywami zawodowymi – rysunek 52.

⁷⁰⁰ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 551.



Rys. 52. Wybór czynników przez kandydatów na studia – perspektywy zawodowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonych badań

Jak pokazano na rysunku 52, perspektywy zawodowe stanowią najważniejszą grupę czynników mających wpływ na wybór szkoły wyższej. Szczególnie możliwość uzyskania dobrego wykształcenia oraz szansa na znalezienie dobrej pracy po ukończeniu szkoły wyższej mają dla kandydatów na studia ważne znaczenie.

Uzyskanie dobrego wykształcenia jest czynnikiem, który jest pożądanym także przez samych studentów. Jak pokazują badania P. Jedynaka, przeprowadzone wśród studentów ostatnich lat studiów, szczególnie ważna jest dla nich uniwersalna wiedza teoretyczna dotycząca zagranicznych problemów gospodarczych. Badania wskazują także, iż istotne dla respondentów są nabyte umiejętności, w tym umiejętność prowadzenia mediacji, prowadzenia publicznych wystąpień czy zarządzania czasem⁷⁰¹.

Wnioski

Silna konkurencja oraz niż demograficzny sprawiają, iż uczelnie, chcąc przetrwać na rynku, powinny zabiegać o nowych studentów. Niezmiernie ważną zatem wydaje się identyfikacja czynników mających istotne znaczenie wśród kandydatów na studia. Potrzeba koncentrowania wysiłków w różnych aspektach uczelni, szczególnie tych, które są istotne dla kandydatów na studia, powinna być przedmiotem zainteresowania

⁷⁰¹ Więcej patrz: P. Jedynak, *Zapewnienie jakości kształcenia na studiach wyższych – wyniki badania percepcji procesu kształcenia przez słuchaczy ostatnich lat studiów*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 263–294.

ich władz. Przeprowadzone badania pokazują, iż do najważniejszych czynników, mających wpływ na wybór szkoły wyższej, zaliczyć można:

- możliwość uzyskania dobrego wykształcenia,
- wysokość czesnego,
- przyjazna atmosfera w trakcie studiowania,
- sposób prowadzenia zajęć.

Do najmniej istotnych natomiast:

- wybór szkoły wyższej przez najbardziej uzdolnionych uczniów, w tym olimpijczyków,
- opinia rodziny,
- termin, forma i czas egzaminów wstępnych.

Autor monografii proponuje, aby pierwszy kontakt kandydatów z uczelnią nastąpił już w trakcie szkoły średniej. Uczelnie we własnym zakresie powinny aktywnie angażować się w zaprezentowanie swojej oferty. Biorąc pod uwagę obecny niż demograficzny, aktualne działania wielu uczelni w postaci dni otwartych lub udziału w targach edukacyjnych mogą okazać się niewstarczające. Uczelnie powinny bardziej aktywnie się promować, prezentując korzyści wynikające z ukończenia studiów na danym kierunku w wybranej szkole wyższej (w tym perspektywy zawodowe oraz wachlarz zdobytych kompetencji).

5. Perspektywa procesów uczelni

W rozdziale 5 zaprezentowano perspektywę procesów uczelni⁷⁰², w której przedstawiono znaczenie jakości kształcenia. Zwrócono także uwagę na potrzebę zewnętrznej oceny jakości kształcenia, prezentując system akredytacji w Polsce. Przedstawiono także istotę i znaczenie oceny jakości procesu dydaktycznego. Pokazano również czynniki mające wpływ na ocenę projektów badawczych realizowanych w szkole wyższej. Przedstawiono także badania, których celem była identyfikacja czynników oceny projektów badawczych, istotnych z punktu widzenia pracowników i kierownictwa uczelni. Zdaniem autora, koncentracja na procesach uczelni ma szczególnie duże znaczenie, może bowiem wskazać zagadnienia w uczelni wymagające podjęcia działań usprawniających, których poprawa może mieć duże znaczenie dla różnych interesariuszy szkoły wyższej.

5.1. Istota i znaczenie jakości kształcenia

W celu wyjaśnienia istoty i znaczenia jakości w szkolnictwie wyższym ważne wydaje się zdefiniowanie, czym jest jakość. W literaturze przedmiotu znane są różne ujęcia jakości, w których rozpatruje się jakość jako doskonałość lub spełnienie oczekiwań i potrzeb klienta. Jakość rozpatrywana może być także jako przygotowanie do osiągnięcia celów instytucji lub jako ciągły jej rozwój. Najczęściej spotykane definicje jakości kształcenia odnoszą się do jednego z trzech komponentów: stopnia zadowolenia studentów z usługi dydaktycznej. Jest to tak zwane podejście rynkowe stopnia spełnienia założonych celów związanych z procesem kształcenia oraz standardu⁷⁰³.

⁷⁰² W niniejszej monografii nie przedstawiono mapy procesów w uczelni. Szczegółową identyfikację procesów zachodzących w szkole wyższej pokazano, [w:] T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 393–397.

⁷⁰³ M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 21.

Przez zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym należy rozumieć natomiast wszelkie planowane i systematyczne działania bezpośrednio związane z utrzymaniem i podwyższaniem jakości kształcenia i badań, niezbędnych do stworzenia odpowiedniego stopnia zaufania co do tego, że usługa edukacyjna spełni ustalone wymagania jakościowe „klientów” wewnętrznych i zewnętrznych⁷⁰⁴. Jakość może być więc rozpatrywana w wielu kontekstach, także, jak zauważa T. Wawak, jako stopień, w jakim absolwent uczelni jest zdolny uczestniczyć w doskonaleniu jakości swojej pracy. Autor zwraca uwagę na konieczność **oceny jakości kształcenia z perspektywy rezultatów kształcenia**, a nie potencjału uczelni⁷⁰⁵ (aspekt ten został szczegółowo omówiony między innymi w A.W. Astin, A.Lising)⁷⁰⁶. Istotne znaczenie ma bowiem zdobyta wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne absolwentów. Ocena jakości kształcenia powinna uwzględniać także opinie pracodawców. W wielu krajach formalnie wymagane jest uczestnictwo przedstawicieli pracodawców w procedurach zewnętrznego zapewnienia jakości. W Polsce aktualnie nie ma formalnych wymagań w odniesieniu do ich uczestnictwa⁷⁰⁷. Raport środowiskowy, o którym była mowa w rozdziale 1.2. wskazuje, jak już wcześniej wspomniano, że w większości polskich uczelni nauczanie jest niedostosowane do potrzeb i oczekiwań pracodawców. Zachodzi zatem potrzeba większej współpracy między uczelniami i przedsiębiorstwami w zakresie potrzeb i oczekiwań pracodawców względem absolwentów. Zgodnie z Ustawą, w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, szkoły wyższe powinny monitorować kariery zawodowe swoich absolwentów⁷⁰⁸. Zasadne wydaje się także wprowadzenie do programów studiów różnych form praktyk, staży i warsztatów oraz większego zaangażowania Państwa w kształtowaniu wymagań jakościowych⁷⁰⁹. Zgodnie z Opinią Europejskiego Komitetu Społecznego, uczelnia powinna wspierać także postawy przedsiębiorcze wśród studentów, wzmacniać innowacyjność i kreatywność oraz zdolność do pracy w zespole⁷¹⁰.

⁷⁰⁴ E. Skrzypek, *System zapewnienia jakości*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, *Słownik Tematyczny*, red. M. Wójcicka, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001, s. 118.

⁷⁰⁵ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 199.

⁷⁰⁶ A.W. Astin, A. Lising, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2nd edition, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012.

⁷⁰⁷ *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Warszawa 2012, s. 142.

⁷⁰⁸ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. Nr 84, poz. 455, s. 5110.

⁷⁰⁹ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – Projekt środowiskowy*, s. 31–32, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 1.02.2013.

⁷¹⁰ *Opinia Europejskiego Komitetu Europejskiego w sprawie: Postawy przedsiębiorcze a strategia lizbońska*, Dz.U. C004 z 16.02.2008 r. p. 84–90 (2008/C44/20); za: T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 472–473.

Prezentując zagadnienia dotyczące jakości kształcenia, istotne wydaje się zwrócić nie szczególnej uwagi na aspekty, które mają wpływ na jakość kształcenia. Z badań przeprowadzonych przez T.Wawaka wynika, iż najistotniejszymi determinantami, mającymi wpływ na jakość kształcenia, są poziom dydaktyczny i naukowy nauczycieli akademickich. Duże znaczenie mają także zdolności studentów, poziom determinacji kształcenia się oraz warunki ekonomiczne studiowania. Autor ten podkreśla, iż nie bez znaczenia wpływ na jakość kształcenia ma także program, metody i organizacja studiów oraz infrastruktura uczelniana, w szczególności wyposażenie bibliotek, sal wykładowych i laboratoriów⁷¹¹. Należy zauważyć, że na jakość kształcenia wpływ mają zarówno czynniki związane ze szkołą wyższą, jak i z samą osobą studenta⁷¹².

Menedżerskie zarządzanie szkołą wyższą wymaga koncentrowania uwagi na aspektach, które są istotne z perspektywy podnoszenia jakości prowadzonych w szkole wyższej działań⁷¹³. Jak wskazuje T.Wawak, „konieczna jest projakościowa restrukturyzacja zarządzania w szkołach wyższych w Polsce, która umożliwi osiągnięcie odpowiedniej jakości zarządzania, a ta doprowadzi do wysokiej jakości kształcenia oraz wysokiego poziomu badań naukowych”⁷¹⁴. Autor w swoich badaniach wskazuje działania mogące podnieść jakość kształcenia w uczelni oraz jakość prowadzonych badań naukowych. Do działań mogących podnieść jakość kształcenia zalicza między innymi⁷¹⁵:

- zastosowanie innowacyjnych metod i technik nauczania,
- podniesienie wymogów stawianych studentom oraz pracownikom, w tym w szczególności nauczycielom akademickim,
- ograniczenie liczby studentów objętych wykładami, ćwiczeniami i lektoratami,
- brak tolerancji wobec „ściągnięcia” i innego oszukiwania przez studentów,
- utrzymanie i monitorowanie wprowadzonych zmian programów nauczania w dłuższej perspektywie,
- zwiększenie wymiany międzynarodowej studentów i pracowników uczelni,
- zwiększenie autonomii uczelni w ustalaniu programów kształcenia.

⁷¹¹ T. Wawak, *Identyfikacja determinant jakości kształcenia – wyniki badań*, pobrano z portalu: <http://Tadeusz.wawak>. dostęp: 12.10.2012; T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 200.

⁷¹² Ibid.

⁷¹³ T. Wawak, *Doskonalenie jakości zarządzania szkołą wyższą*, [w:] *Sposoby osiągania doskonałości organizacji w warunkach zmienności otoczenia. Wyzwania teorii i praktyki*, red. E. Skrzypek, UMCS, Lublin 2006, s. 333.

⁷¹⁴ T. Wawak, *Specyfika znormalizowanego systemu zarządzania jakością w szkole wyższej*, pobrano z portalu: <http://Tadeusz.wawak>. dostęp: 12.10.2012.

⁷¹⁵ T. Wawak, *Jakość zarządzania na uczelniach w ocenie dziekanów, kanclerzy i kwestorów*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 523–525.

- wdrożenie studiów przemianych (na przemian: studia stacjonarne, niestacjonarne i praca w przedsiębiorstwie, studia stacjonarne),
- poszerzenie oferty kursów w językach obcych,
- zwiększenie liczby profesorów wizytujących, w celu poprawy jakości kształcenia,
- stworzenie nowych, efektywnych metod i narzędzi skłaniających do poprawy jakości kształcenia nauczycieli akademickich, zwłaszcza młodej kadry, w tym bodźców ekonomicznych.

Natomiast do działań mogących mieć wpływ na jakość badań naukowych T. Wawak wymienia między innymi⁷¹⁶:

- stosowanie jasnych zasad awansu zawodowego pracowników naukowo-dydaktycznych,
- wprowadzenie wyłącznie zewnętrznych recenzentów prac doktorskich i habilitacyjnych,
- promowanie badań i działań proinnowacyjnych oraz takich, które mogą mieć zastosowanie w praktyce,
- udzielenie wsparcia finansowego tym wydziałom i instytutom, które cechuje największy poziom kształcenia oraz osiągnięć naukowych,
- ułatwienie rozwoju młodym pracownikom naukowym przez stworzenie dobrych warunków i komfortu w pracy,
- promowanie wszelkich form działalności międzynarodowej i umiędzynarodowienia procesów naukowych.

Przedstawione przez T. Wawaka wybrane propozycje działań w zakresie poprawy jakości kształcenia oraz prowadzonych badań naukowych pokazują, iż obszar, w którym należałoby podjąć działania usprawniające, jest bardzo szeroki. Obejmuje on zarówno stworzenie właściwych warunków infrastrukturalnych, opracowania nowych metod, zasad i standardów, a także zmianę mentalności i obecnych przyzwyczajęń. Istotna wydaje się także rola zewnętrznych instytucji, związanych z zapewnieniem jakości kształcenia, a w ich ramach przeprowadzanej zarówno oceny obligatoryjnej, jak i dobrowolnej, które zostały omówione w dalszej części monografii.

Jak wskazuje M. Wójcicka, troska o jakość stanowiła od zawsze naturalny element rzeczywistości akademickiej, z którą utożsamiano oczekiwania związane z wyższym wykształceniem. Zmiany, jakie zaszły w otoczeniu szkół wyższych, w szczególności masowość wyższego wykształcenia, sprawiły, że termin jakość zyskał nowe znaczenie. „Standard w rozumieniu doskonałości uznawany za wartość niedostępną na studiach masowych, został zastąpiony standard wynegocjowany, jako wymagania pro-

⁷¹⁶ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 526–527.

gowe, ustalone i przyjęte kryteria jakości”⁷¹⁷. Wystąpiła konieczność rozliczania⁷¹⁸ szkół wyższych, będąca także efektem coraz większych oczekiwań różnych interesariuszy uczelni. Zadanie to spoczęło na podmiotach powołanych do zapewnienia jakości kształcenia, których zadaniem jest ocena zgodności warunków kształcenia z ustalonymi standardami. Odpowiedzialność za jakość kształcenia spoczęła także na uniwersytetach, których zadaniem jest zapewnienie warunków sprzyjających jakości⁷¹⁹. Coraz większa masowość zainteresowania studiami oraz konieczność dopasowania wykształcenia do oczekiwań rynku, pojawiające się w połowie XX w. ruchy studentów manifestujących swoje niezadowolenie z jakości zdobywanego wykształcenia sprawiły, że pod koniec lat sześćdziesiątych XX w. w Europie zaczęto wdrażać reformy szkolnictwa wyższego. Doprowadziły one do centralizacji zarządzania szkolnictwem wyższym, przejawiającej się między innymi ograniczeniem dotychczasowych uprawnień uniwersytetów, począwszy od zasad przyjęcia na studia, finansowania preferowanych kierunków studiów, a na polityce kadrowej skończywszy. Okres ten charakteryzował się także dużą liczbą nowo powstałych uniwersytetów oraz zwiększonymi nakładami na szkolnictwo wyższe⁷²⁰. W latach siedemdziesiątych XX w. na skutek kryzysu paliwowego nastąpiło stopniowe ograniczanie środków pochodzących z budżetów państw na szkoły wyższe oraz odchodzenie od ich ścisłej kontroli na rzecz wyników pracy uczelni. Okres ten określany jest jako *rozwój państwa ewaluacyjnego*⁷²¹. W różnych krajach miał on heterogeniczny charakter. Na przykład w Niemczech cechował się utrzymaniem planowania oraz ścisłej kontroli, w tym zachowaniem dotychczasowych zasad alokacji środków. W Holandii natomiast ukształtowany został nowy typ relacji między państwem a szkołami wyższymi polegający na wprowadzeniu zamiast szczegółowej kontroli – samoregulacji⁷²² oraz wprowadzeniu liberalizacji zasad finansowania uczelni, mający swój wyraz w odstąpieniu od szcze-

⁷¹⁷ M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 119–120.

⁷¹⁸ Zasady rozliczania w różnych krajach mają różne formy. Rozliczanie może bowiem odnosić się zarówno do odpowiedzialności, transparentności, jak i gospodarności, [w:] M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 120.

⁷¹⁹ *Ibid.*, s. 121.

⁷²⁰ M. Wójcicka, *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002, s. 30.

⁷²¹ M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 123.

⁷²² Idea samoregulacji opiera się na założeniu, że szkoły wyższe we własnym zakresie monitorują zasady, procesy oraz wyniki własnej działalności, [w:] M. Wójcicka, *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002, s. 31.

gółowego planowania wydatków⁷²³. Zamiast bezpośredniej kontroli, wprowadzano kontrolę pośrednią w postaci nadzoru nad wynikami uczelni. W Europie Zachodniej zaczęły pojawiać się agencje do spraw zapewnienia jakości, których zadanie polegać miało z jednej strony na zapewnieniu i doskonaleniu jakości kształcenia, a z drugiej na szeroko pojętym rozliczeniu uczelni z ich wyników. W niektórych krajach, takich jak Szwecja czy Francja, zadanie to przejęły instytucje państwowe. W większości jednak krajów europejskich zadanie to przypadło środowisku akademickiemu. W latach dziewięćdziesiątych XX w. w wielu krajach rządy manifestowały swoje niezadowolenie ze sposobu sprawowania funkcji kontrolnych wobec uczelni przez agencje środowiskowe. Skutkiem czego było powoływanie niezależnych od wówczas istniejących agencji, komisji akredytacyjnych, które zwykle podlegały ministerstwu⁷²⁴.

Szeroko zakrojona polityka zapewnienia jakości kształcenia w Europie spowodowała powstanie wspólnych ram zapewnienia jakości kształcenia w ramach procesu bolońskiego. W 2000 r. powołana została Europejska Sieć na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ang. *European Network for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA) skupiająca agencje zajmujące się jakością kształcenia. W 2005 r. ENQA opracowała „Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”⁷²⁵. Zaczęły pojawiać się systemy zapewnienia jakości, które miały na celu potwierdzenie spełnienia wymagań, najczęściej wykorzystujące do tego celu akredytację⁷²⁶ oraz systemy ewalu-

⁷²³ W Wielkiej Brytanii wystąpiło zjawisko odwrotne polegające na ograniczeniu autonomii uniwersytetu przez znaczące cięcia w przyznawanych środkach oraz inne przejawy „ręcznego sterowania”, [w:] M. Wójcicka, *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002, s. 30; M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 132; M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 124.

⁷²⁴ M. Wójcicka, *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002, s. 29–34; M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 122–130.

⁷²⁵ *Kontynuacja przemian*, Raport o stanie edukacji 2011, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 141.

⁷²⁶ System zapewnienia jakości to termin zbiorczo określający wszystkie działania będące formą oceny jakości i akredytacji. Akredytacja natomiast to zinstytucjonalizowana i systematycznie prowadzona działalność, w wyniku której przez analizę jakości instytucji, kierunku studiów lub programu nauczania dochodzi do końcowej zbiorczej oceny, która jest podstawą decyzji potwierdzającej spełnienie określonych wymagań jakościowych przez tę instytucję bądź programy, [w:] E. Chmielecka, *Akredytacja studiów wyższych w Europie i w Polsce – kierunki rozwoju, Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 112–113.

acyjne⁷²⁷. Należy jednak podkreślić, że w niektórych państwach europejskich istniały już systemy zapewnienia jakości przed wprowadzeniem procesu bolońskiego⁷²⁸. Dla innych zaś czynnikiem, który zainicjował powstanie systemu akredytacji, był proces boloński⁷²⁹.

W Polsce zainicjowanie systemu akredytacji było spowodowane próbą sprawowania nowej kontroli nad zdecentralizowanym systemem szkolnictwa wyższego, jaki powstał na początku lat 90. XX w. Nieprzygotowanie zawczasu przez władze centralne narzędzi przeciwdziałania negatywnym skutkom umasowienia studiów spowodowało zainicjowanie przez środowisko akademickie, tak zwanych środowiskowych komisji akredytacyjnych⁷³⁰, funkcjonujących na zasadach dobrowolności. W wyniku podpisanego porozumienia w ramach Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich w 1998 r. powołano Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną, której celem jest promocja wysokiej jakości kształcenia oraz wskazanie najlepszych praktyk. Rozwój środowiskowych agencji został ograniczony powołaniem Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która nie włączyła akredytacji środowiskowej do swoich procedur zapewnienia jakości. Obecnie szkoły wyższe coraz rzadziej korzystają z akredytacji środowiskowej. Związane jest to z koniecznością gromadzenia i porządkowania dokumentacji oraz z występującymi także w literaturze opiniami wskazującymi, że „ocena środowiska przez środowisko” może podważać obiektywizm akredytacji⁷³¹. Obecnie jedynym ustawowo powołanym organem działającym na rzecz jakości kształcenia jest Polska Komisja Akredytacyjna – PKA⁷³² (powołana w styczniu 2002 r. jako Państwowa Komisja Akredytacyjna), której ocena jest obligatoryjna, cykliczna oraz bezpłatna. Jej zadanie polega na „wspomaganiu polskich uczelni w budowaniu standardów edukacyjnych na miarę europejskiej i globalnej przestrzeni akademickiej, których realizacja

⁷²⁷ Systemy ewaluacyjne nastawione są na systematyczne doskonalenie jakości, a także na wnoszenie kultury projakościowej do instytucji i środowisk. Ich celem jest rozwój dobrych stron programu i instytucji oraz wprowadzenie mechanizmów doskonalenia. Systemy te działają na zasadach dobrowolności oraz odpłatności. Wymagają zaangażowania ocenianych środowisk i instytucji w naprawę jakości, [w:] E. Chmielecka, *Akredytacja studiów wyższych w Europie i w Polsce – kierunki rozwoju, Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 113.

⁷²⁸ Na przykład Holandia. Podaje za E. Chmielecka, *Akredytacja studiów wyższych w Europie i w Polsce – kierunki rozwoju. Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 114.

⁷²⁹ Na przykład Niemcy, Grecja. Podaje za: E. Chmielecka, *Akredytacja studiów wyższych w Europie i w Polsce – kierunki rozwoju. Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 114.

⁷³⁰ Między innymi powstała: Komisja Akredytacyjna Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum”, Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych, Komisja Akredytacyjna Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, por. M. Wójcicka, *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 131.

⁷³¹ Podaje za: *Kontynuacja przemian*, Raport o stanie edukacji 2011, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 143.

⁷³² Kryteria oceny uczelni przez Polską Komisję Akredytacyjną przedstawiono w rozdziale 4.3.

zapewnić ma absolwentom polskich szkół wyższych wysoką pozycję na krajowym i międzynarodowym rynku pracy, a uczelniom zwiększenie konkurencyjności na arenie instytucji europejskich”⁷³³. PKA jest członkiem ENQA. Została także wpisana do Europejskiego Rejestru Agencji Zapewnienia Jakości (ang. *European Register of Quality Assurance Agencies – EQAR*)⁷³⁴. Zadania Polskiej Komisji Akredytacyjnej mają duży zakres. PKA przedstawia Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego opinie i wnioski dotyczące między innymi utworzenia uczelni, filii czy wydziału zamiejscowego, przyznania uprawnień do prowadzenia studiów wyższych na określonym kierunku i poziomie kształcenia. Dostarcza także opinii i wniosków dotyczących oceny jakości kształcenia oraz przestrzegania warunków prowadzenia studiów wyższych⁷³⁵. Główną wadą dotychczasowego modelu akredytacji, jak wskazuje J. Thieme, jest to, „że nie bierze się prawie pod uwagę w tej ocenie końcowych efektów studiów, jakości prac studenckich i egzaminów dyplomowych, jak i innych wskaźników jakościowych”⁷³⁶. W związku z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, PKA wprowadziła nowe kryteria oceny programowej i instytucjonalnej, zwracając między innymi także uwagę na formułowane przez uczelnię efekty kształcenia, monitorowania losów absolwentów oraz udział pracodawców w określeniu i ocenianiu efektów kształcenia⁷³⁷.

Zgodnie z Ustawą prawo o szkolnictwie wyższym, konferencje rektorów są odpowiedzialne za „monitorowanie działań na rzecz systematycznego podnoszenia jakości kształcenia oraz promowanie jednostek oferujących kształcenie wysokiej jakości, co mogą realizować poprzez środowiskowe komisje akredytacyjne”⁷³⁸. Oznacza to, że w polskim szkolnictwie wyższym jest ciągle miejsce dla oceny środowiskowej (dobrowolnej). W literaturze przedmiotu trwają także dyskusje wskazujące potrzebę akredytacji międzynarodowej⁷³⁹, która dawałaby akredytację międzynarodową na podstawie standardów ustalonych wspólnie przez zrzeszone agencje krajowe. Aktualnie nie ma jednak zgodności, co do kierunku rozwoju takiego systemu, zwraca się

⁷³³ *Kontynuacja przemian*, Raport o stanie edukacji 2011, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 144.

⁷³⁴ *Liczą się efekty*, Raport o stanie edukacji 2012, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 182.

⁷³⁵ Podaje za E. Chmielecka, *Akredytacja studiów wyższych w Europie i w Polsce – kierunki rozwoju. Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003, s. 121.

⁷³⁶ J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 282.

⁷³⁷ *Liczą się efekty*. Raport o stanie edukacji 2012, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 183; *Kontynuacja przemian*, Raport o stanie edukacji 2011. Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2012, s. 145.

⁷³⁸ Ustawa z dnia 27 lipca 2005r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 365 z późn. zm., art. 53. ust 1. pkt. 1).

⁷³⁹ Problem ten był poruszany między innymi na konferencji: International Network Quality Assurance Agency in Higher Education, Dublin 14–17 kwietnia 2003 w wielu referatach.

jednak uwagę na konieczność umiędzynarodowienia procedur oceny jakości kształcenia⁷⁴⁰. Obecnie zapewnienie jakości w polskim szkolnictwie wyższym jest zgodne z rozwiązaniami prezentowanymi w European Standards&Guidelines (ES&G) for Quality Assurance in the European Higher Education Area, które postulują poza wewnętrznym systemem zapewnienia jakości (w polskich uczelniach jest obowiązkowy⁷⁴¹) prowadzącym do powstania kultury jakości, także utworzenie krajowych systemów zewnętrznego nadzoru i zapewnienia jakości⁷⁴². W Polsce instytucję zewnętrznego nadzoru pełni wspomniana wcześniej Polska Komisja Akredytacyjna. Jak wskazuje M. Tutko, jednym z najważniejszych wyzwań, jakie stawia przed polskimi szkołami wyższymi reforma szkolnictwa wyższego w obszarze zapewnienia jakości kształcenia, jest zmiana sposobu dokonywania oceny, w której nadrzędną rolę będzie odgrywać ocena zgodności efektów kształcenia z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego oraz założonymi celami kształcenia. Coraz większe jest także przekonanie, że „systemy zapewnienia jakości kształcenia nie mogą się ograniczać do działań kontrolnych, lecz powinny się skupiać głównie na rozwijaniu kultury jakości kształcenia”⁷⁴³.

Proces kształcenia powinien być priorytetem dla każdego państwa, gdyż warunkuje on jego stabilny wzrost i stały rozwój, a koncentrowanie się na jakości świadczonych usług, powinno stać się koniecznością⁷⁴⁴. Aby przetrwać na rynku, uczelnie powinny koncentrować swoje wysiłki na poprawie procesów zachodzących w szkole wyższej, zwłaszcza procesu dydaktycznego oraz prowadzonych badań naukowych⁷⁴⁵. Szczególnie istotny wydaje się pomiar jakości świadczonej usługi dydaktycznej, którą omówiono w rozdziale 5.2.

⁷⁴⁰ Por. *Kontynuacja przemian*, Raport o stanie edukacji 2011, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 141.

⁷⁴¹ Obowiązek tworzenia wewnętrznego systemu zapewnienia jakości został wprowadzony Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia, [w:] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, s. 2. Źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20071641166>, dostęp: 3.06.2014.

⁷⁴² European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helisnki 2009.

⁷⁴³ M. Tutko, *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia*, <http://www.jakosc.uj.edu.pl/wewnetrzne-systemy-zapewniania-jakosci-ksztalcenia>, dostęp: 1.06.2014.

⁷⁴⁴ R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology*, IT models in management process, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 91.

⁷⁴⁵ Autor monografii ma świadomość i kompleksowa ocena jakości procesów w uczelni powinna uwzględniać także wiele innych procesów, które winny być zidentyfikowane w uczelni. Więcej patrz [w:] T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 393.

5.2. Ocena jakości procesu dydaktycznego w uczelni

Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia wymaga utrzymania między innymi doskonałej jakości procesu dydaktycznego. Ocena jakości procesu dydaktycznego nie jest zadaniem łatwym. Wymaga ona bowiem w pierwszej kolejności zdefiniowania, czym jest jakość usługi dydaktycznej, co także może sprawiać wiele problemów, ponieważ jest to pojęcie wieloaspektowe, które dla różnych odbiorców (klientów) może mieć różne znaczenie. W literaturze przedmiotu jest wiele prób definiowania terminu jakości w edukacji. Znana jest definicja A. Feigenbauma, który określił ją jako wartość dodaną do edukacji. J. Juran i F.M. Gryn przez termin jakość w edukacji rozumieli wartość użytkową płynącą z procesu edukacji i zdobytego w tym czasie doświadczenia. Ph. Crosby natomiast stwierdził, że będzie nią brak błędów w procesie edukacji⁷⁴⁶.

Polska literatura przedmiotu także jest bogata w różne próby zdefiniowania jakości usługi dydaktycznej. Według J. Maciąga, jakość usługi edukacyjnej może być definiowana także jako luka satysfakcji między oczekiwaniami klientów a faktycznie uzyskanym poziomem jakości danej usługi. Satysfakcja klienta wyraża się stopniem zgodności jego oczekiwań co do jakości usługi edukacyjnej z postrzeganą przez niego jej jakością⁷⁴⁷.

Inną definicję jakości usługi dydaktycznej prezentuje E. Skrzypek, według której „jakość w procesie edukacyjnym powinna polegać na osiąganiu stanu zgodnego z założonymi celami w kontekście wymagań programowych i oczekiwań społecznych”⁷⁴⁸. Autorka prezentowanej definicji uważa, że „...jakość kształcenia to umiejętność budowania zdolności przyswajania wiedzy w obszarze potrzeb edukacyjnych i implementacja tej wiedzy do tworzenia mechanizmów pozwalających na spełnienie oczekiwań odbiorców i usług edukacyjnych”⁷⁴⁹. Inną definicję proponuje M. Wiśniewska, według której jakość usługi edukacyjnej to stopień, w jakim spełnia ona wymagania otoczenia i pomaga w rozwoju studentów, z jednoczesną dbałością o rozwój kadry naukowo-dydaktycznej⁷⁵⁰. K. Lisiecka wskazuje, że jakość usługi edu-

⁷⁴⁶ Podaje za: M. Wiśniewska, *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrożenia*, Problemy Jakości, 9/2007, s. 17–18; [w:] S. Sahney, S. Banwet, A. Karunes, *Integrated Framework for quality In Education: Application of Quality Function Deployment, Interpretive Structural Modeling and Path Analysis*, Total Quality Management, March 2006, Vol. 17, No. 2, s. 265–285.

⁷⁴⁷ J. Maciąg, *Wzorzec jakości usługi edukacyjnej*, Problemy Jakości, luty 2005, s. 25.

⁷⁴⁸ E. Skrzypek, *Jakość w oświacie - uwarunkowania i czynniki sukcesu*, Problemy Jakości, 2/2006, s. 16.

⁷⁴⁹ Ibid., [w:] R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology*, IT models in management process, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 92.

⁷⁵⁰ M. Wiśniewska, *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrożenia*, Problemy Jakości, 9/2007, s. 14; [w:] *ibid.*, s. 94.

cyjnej może być definiowana jako „ogół relatywnych właściwości i cech obiektu decydujących o jego zdolności do zaspokojenia zatwierdzonych lub przewidywanych wymagań oraz życzeń uczestników procesu kształcenia w szkole wyższej”⁷⁵¹.

S. Cichoń proponuje definicję, według której jakość usługi dydaktycznej to „...stopień wykorzystania zarówno w działaniach organizacyjnych, dydaktycznych, jak i wychowawczych możliwości studentów, nauczycieli akademickich oraz warunków materialnych i organizacyjnych do wspierania wszechstronnego rozwoju studenta”⁷⁵².

Ze względu na fakt, iż proces świadczenia usługi dydaktycznej odnosi się do wszystkich aspektów funkcjonowania szkoły wyższej, może dotyczyć nie tylko programu kształcenia, ale także umiejętności i kwalifikacji zatrudnionej kadry naukowo-dydaktycznej czy infrastruktury. Zaniem E. Skrzypek, zasadne jest zwrócenie uwagi na składowe owego procesu, w szczególności na ocenę czynników, które mają bezpośredni związek z oferowaną jakością usługi dydaktycznej⁷⁵³.

Z badań przeprowadzonych przez T. Wawaka wynika, że do najistotniejszych czynników, związanych ze sposobem kształcenia mających największy wpływ na jakość usługi dydaktycznej (zdaniem studentów), autor badania zalicza: integrowanie wiedzy z praktyką i jej stosowanie podczas wykładów, intensyfikację współpracy między uczelnią a praktyką oraz rozwijanie twórczych form kształcenia. Natomiast do czynników, które dotyczą nauczycieli akademickich, największy wpływ na jakość kształcenia ma: bezpośrednia współpraca studentów z wykładowcami, zatrudnienie najlepszych wykładowców w kraju oraz realizacja programu ustawicznego podnoszenia kompetencji naukowo-dydaktycznych kadry uczelni⁷⁵⁴. Jak wskazuje K. Denek, „Potrzeba podwyższania jakości dydaktyki wynika już nie tylko z odpowiedzialności pracownika naukowo-dydaktycznego za swą pracę, lecz także z jego *społecznej odpowiedzialności za rozwój kapitału ludzkiego*”⁷⁵⁵ i konieczności przeobrażania się uniwersytetu⁷⁵⁶. Autor podkreśla dużą rolę, jaka spoczywa na pracowniku dydaktycz-

⁷⁵¹ Podaje za: J. Maciąg, *Wzorzec jakości usługi edukacyjnej*, Problemy Jakości, 2/2005, s. 25, [w:] Licieska K., (red.) *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, wyd. AE w Katowicach, Katowice 2001, s. 56, [w:] R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 93.

⁷⁵² S. Cichoń, *Mierzenie jakości kształcenia szkół wyższych*, Problemy Jakości, 2/2006, s. 33, [w:] R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 93.

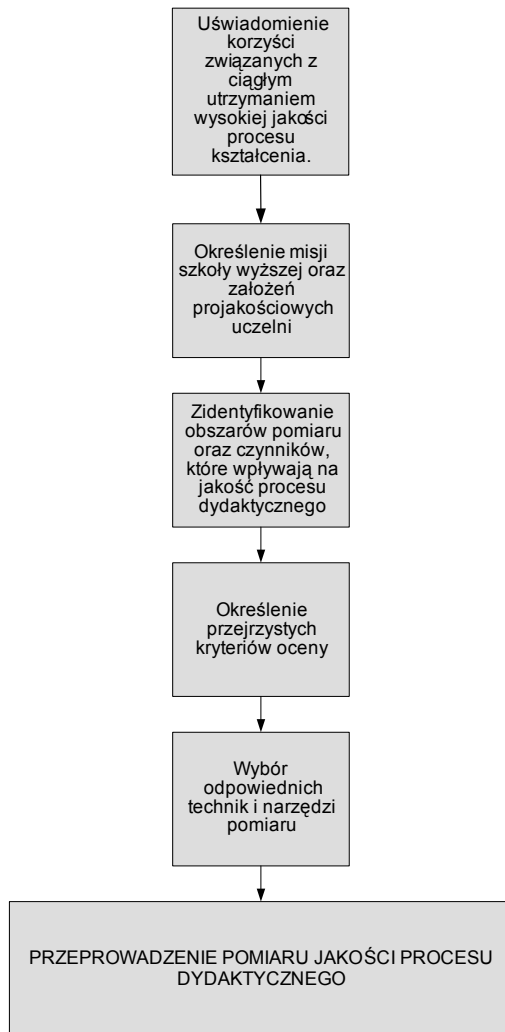
⁷⁵³ E. Skrzypek, *Jakość w oświacie – uwarunkowania i czynniki sukcesu*, Problemy Jakości, 2/2006, s. 16.

⁷⁵⁴ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 552.

⁷⁵⁵ M. Geryk, *Społeczna odpowiedzialność uczelni w percepcji interesariuszy*, Raport z badań, Warszawa 2010.

⁷⁵⁶ K. Denek, *W trosce o wyższą jakość akademickiej dydaktyki*, Akademicka dydaktyka, Poznań 2014, pobrano z: http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page_id=65, dostęp: 3.06.2014.

nym. Zwraca uwagę na konieczność kreowania właściwych relacji uczestników procesu kształcenia. Wskazuje przykłady dobrych praktyk w zakresie efektywnego kształcenia i podwyższania jego jakości⁷⁵⁷.



Rys. 53. Etapy opracowania systemu pomiaru jakości procesu dydaktycznego

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, eds. Zofia Wilimowska [i in.], Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010.

⁷⁵⁷ Ibid.

Pomiar jakości procesu dydaktycznego w szkole wyższej powinien być wielostopniowy (rys. 53). Jak wskazuje E. Skrzypek, istotną rolę w przebiegu pomiaru jakości procesu dydaktycznego ma **świadomość kierownictwa** w zakresie działań związanych z ciągłym utrzymaniem wysokiej jakości procesu kształcenia. Zdaniem autorki wymaga to znacznego zaangażowania odpowiednich środków, w tym zasobów ludzkich, a w szczególności ich zaangażowania w doskonalenie procesu usprawniania jakości świadczonej usługi dydaktycznej, na przykład przez szkolenia pracowników, szczególnie w tym zakresie, który mogą wesprzeć⁷⁵⁸. Doskonalenie działań projakościowych możliwe jest jedynie wówczas, gdy możliwy jest pomiar wpływu jakości na efektywność gospodarowania⁷⁵⁹.

Pomiar jakości procesu, jaką jest świadczona usługa dydaktyczna według M. Wiśniewskiej, może być oceniany wieloaspektowo. Może dotyczyć bowiem wyłącznie oceny jakości procesu kształcenia w ramach wybranego przedmiotu czy wykładowcy. Może mieć także charakter globalny, gdy analiza dotyczy wszystkich procesów edukacyjnych realizowanych w szkole wyższej⁷⁶⁰. Istotny jest zatem **wybór obszaru** do oceny jakości świadczonej usługi dydaktycznej.

Istotne jest określenie **misji szkoły wyższej**, która powinna uwzględniać zmiany zachodzące w otoczeniu szkoły wyższej. Jak wskazuje K. Lisiecka, właściwym **narzędziem realizacji strategii** i jej założeń projakościowych uczelni jest system zapewnienia jakości⁷⁶¹. Ocena jakości procesu świadczonej usługi dydaktycznej, jak już wcześniej wspomniano, wymaga **zidentyfikowania obszarów pomiaru oraz czynników, które wpływają na jakość**. Istotne jest zatem zidentyfikowanie czynników, które wpływają na ocenę jakości oferowanej usługi dydaktycznej przez różnych interesariuszy. Wymaga to zrozumienia przez kierownictwo potrzeb oraz oczekiwań na przykład studentów w zakresie realizowanego procesu dydaktycznego. Opinie studentów mogą w tym zakresie okazać się bardzo pomocne, mogą bowiem umożliwić kierownictwu uczelni skoncentrowanie uwagi na tych czynnikach, kryteriach oceny,

⁷⁵⁸ E. Skrzypek, *Jakość w oświacie – uwarunkowania i czynniki sukcesu*, Problemy Jakości, 2/2006, s. 17, podaje za: R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 95.

⁷⁵⁹ E. Skrzypek, *Jakość i efektywność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000, s. 187, podaje za: Z. Zymonik, *Koszty jakości w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2003, s. 7.

⁷⁶⁰ M. Wiśniewska, *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrożenia*, Problemy Jakości, 9/2007, s. 14, [w:] R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2010, s. 95.

⁷⁶¹ L. Kisińska, *O potrzebie zapewnienia i oceny jakości usług edukacyjnych*, Problemy Jakości, 2/2000, s. 7.

które dla osób oceniających mają szczególne znaczenie w ocenie jakości procesu dydaktycznego. Jak wskazuje R. Ryńca i A. Klaus-Rosińska, ocena jakości procesu świadczonej usługi z punktu widzenia różnych interesariuszy (zarówno studentów, pracowników, czy kierownictwa uczelni) powinna ułatwić dokonanie wiarygodnej oceny jakości realizowanego procesu dydaktycznego⁷⁶².

W tabeli 47 przedstawiono propozycje składowych jakości kształcenia w szkole wyższej.

Tabela 47. Propozycje składowych jakości kształcenia

Składowe jakości kształcenia w szkole wyższej		
R.Brocato i K.Potocki	E.Sallis	S.Sahney, D.K.Banwet, S.Karunes
1. Właściwe wyposażenie pomieszczeń dydaktycznych	1. Doskonali nauczyciele akademicy	1. Skuteczne przywódctwo
2. Właściwe materiały dydaktyczne	2. Wartości moralne środowiska akademickiego	2. Dobrze zdefiniowane i zaprojektowane programy nauczania
3. Odpowiednia prezentacja materiałów	3. Dobre wyniki egzaminów osiągnięte przez studentów	3. Kompetencje naukowe
4. Wykłady o wysokim stopniu interaktywności i współpracy ze studentami	4. Ochrona i troska o studenta	4. Planowanie, projektowanie i przeglądy programów nauczania
5. Wyznaczanie ambitnych i rozwojowych zadań do wykonania	5. Program studiów	5. Dobrze zdefiniowane kanały komunikacji
6. Możliwość doskonalenia wiedzy i umiejętności		6. Ukierunkowanie na potrzeby klienta

Źródło: podaje za: Wiśniewska M., *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrożenia*, Problemy Jakości, 9/2007, s. 16.

Elementem wspólnym, mającym wpływ na jakość kształcenia według wymienionych autorów, jest osoba nauczyciela akademickiego (przeprowadzenie wykładów

⁷⁶² R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 95.

o wysokim stopniu interaktywności i współpracy ze studentami, doskonali nauczyciele akademicy, kompetencje naukowe). Zarówno E. Sallis, jak i S. Sahney i in. zwracają uwagę na znaczenie programów nauczania (programy studiów, planowanie, projektowanie i przegląd programów nauczania). R. Brocato i in. podkreślają natomiast znaczenie zasobów materialnych (właściwe wyposażenie pomieszczeń dydaktycznych oraz materiały dydaktyczne).

Jak już wcześniej wspomniano, pomiar jakości procesu kształcenia wymaga różnorodnej oceny. Według autora monografii może dotyczyć zarówno stosowanych metod nauczania, organizacji kursu, posiadanej infrastruktury dydaktycznej czy kadry dydaktycznej.

M. Wiśniewska wskazuje składowe i determinanty jakości realizowanych procesów w szkole wyższej, do których zaliczyć można⁷⁶³:

- stopień przygotowania kadry,
- współpraca z biznesem,
- wymiany zagraniczne,
- koła naukowe,
- rodzaje narzędzi motywacyjnych,
- rodzaje i liczba wykładów,
- rodzaje studiów,
- realizacja programów, planów studiów,
- rodzaje i liczba kierunków,
- indywidualne tryby studiowania,
- programy, plany, sylabusy,
- liczba i rodzaj programów badawczych,
- zasady oceny studentów i kadry,
- rodzaje i liczba spotkań z potencjalnymi pracodawcami,
- imprezy uczelniane, wydziałowe.

Istotnym aspektem w ocenie jakości procesu dydaktycznego jest **określenie przejrzystych kryteriów oceny**. Jest to szczególnie ważny etap, ponieważ od określenia wzorca jakości w zakresie oferowanej usługi dydaktycznej w dużej mierze zależy będzie jakość otrzymanych wyników. Jak wskazuje M. Wiśniewska, ze względu na to, iż jakość procesu dydaktycznego jest oceniana przez pryzmat wielu składowych, niezbędne wydaje się wypracowanie wewnętrznego wzorca jakości, dostosowanego do realiów danej uczelni⁷⁶⁴.

⁷⁶³ M. Wiśniewska, *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrożenia*, Problemy Jakości, 9/2007, s. 17.

⁷⁶⁴ Idem., s. 16–17, [w:] R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 97.

Zastosowany wzorzec jakości może okazać się pomocnym narzędziem, dzięki któremu możliwe będzie zidentyfikowanie luki między rzeczywistym w wymaganym i oczekiwanym przez klientów stanem jakości usługi⁷⁶⁵. Może okazać się także użyteczny w porównaniach benchmarkingowych z innymi uczelniami⁷⁶⁶.

Ważnym etapem w ocenie jakości procesu dydaktycznego jest także **wybór odpowiednich technik i narzędzi pomiaru** adekwatnych do badanego obszaru⁷⁶⁷. Z. Zymonik proponuje między innymi wykorzystanie strategicznej karty wyników, która zawierałaby kompleksowe informacje (cele, mierniki oraz inicjatywy) związane z działaniami jakościowymi⁷⁶⁸. Autorka wskazuje także konieczność uwzględnienia w zarządzaniu organizacji kosztów jakości, które mogą być miarą w procesie tworzenia wartości dla klienta⁷⁶⁹.

Jak wskazuje J. Douglas, R. McClelland i J. Davis, wśród metod oceny jakości procesu dydaktycznego wyróżnić można między innymi⁷⁷⁰:

- monitoring,
- diagnoza problemowa,
- audyt,
- badania ankietowe.

Z pomiaru jakości procesu kształcenia w szkole wyższej wynika **wiele korzyści**. Dostarcza bowiem kierownictwu informację w zakresie realizowanej usługi dydaktycznej. Zakres oceny może być bardzo różnorodny. Może wskazywać nie tylko mocne i słabe strony procesu dydaktycznego, ale także może stanowić źródło porównawcze z innymi uczelniami, wydziałami czy kierunkami studiów⁷⁷¹. Podobnie uważa S. Cichoń⁷⁷². Ocena jakości procesu dydaktycznego przez wskazanie obszarów szczególnie tych, które przynoszą wartość powszechnie rozumianemu klientowi i które

⁷⁶⁵ J. Maciąg, *Wzorzec jakości usługi edukacyjnej*, Problemy Jakości, 2/2005, s. 27, [w:] R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 97.

⁷⁶⁶ Według J. Maciąg podstawowymi źródłami informacji, pomocnymi do ustalenia wzorca jakości usługi dydaktycznej mogą być przepisy krajowe, w tym ustawa o szkolnictwie wyższym, regulacje uczelniane w zakresie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości oraz działania w ramach tzw. procesu bolońskiego, [w:] J. Maciąg, *Wzorzec jakości usługi edukacyjnej*, Problemy Jakości, 2/2005, s. 26.

⁷⁶⁷ S. Cichoń, *Mierzenie jakości kształcenia szkół wyższych*, Problemy Jakości, 2/2006, s. 34.

⁷⁶⁸ Z. Zymonik, *Koszty jakości w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2003, s. 173.

⁷⁶⁹ Ibid.

⁷⁷⁰ J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, Quality Assurance in Education, 2008, Vol. 16, No. 1.

⁷⁷¹ R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 99.

⁷⁷² S. Cichoń, *Mierzenie jakości kształcenia szkół wyższych*, Problemy Jakości, 2/2006, s. 34.

wymagają podjęcia działań usprawniających; w konsekwencji może przyczynić się do rozwoju uczelni oraz poprawy jej pozycji konkurencyjnej na rynku.

„Monitorowanie przebiegu procesu dydaktycznego umożliwi osiągnięcie odpowiedniego poziomu kwalifikacji studentów oraz ich zadowolenia z przebiegu studiów. Wymaga to jednak rozpoznania, jak już wcześniej wspomniano, potrzeb i preferencji nie tylko studentów, ale także pracowników dydaktycznych, gdyż od ich umiejętności przekazywania wiedzy, kwalifikacji i z zadowolenia z pracy w dużym stopniu zależy jakość świadczonej usługi dydaktycznej”⁷⁷³. Zdaniem autora monografii odpowiednio zaprojektowany system zapewnienia jakości powinien stanowić skuteczne narzędzie poprawy jakości procesu dydaktycznego w szkole wyższej.

Jak wskazuje Z. Zymonik, zmieniające się warunki otoczenia organizacji wymagają od menedżerów ciągłej obserwacji otoczenia oraz podejmowania działań, które umożliwiłyby zaspokojenie potrzeb klientów. Działania te powinny być podejmowane szczególnie w zakresie zarządzania jakością, spełnienie bowiem wymagań jakościowych może przyczynić się do poprawy pozycji konkurencyjnej organizacji na rynku⁷⁷⁴, w tym także szkół wyższych.

Jak już wcześniej wspomniano, ocena procesów realizowanych w szkole wyższej, poza oceną jakości procesu dydaktycznego, powinna uwzględniać także ocenę prowadzonych badań naukowych, w szczególności realizowanych projektów badawczych. W rozdziale 5.3. skoncentrowano uwagę na tychże procesach, przedstawiono między innymi interesariuszy projektów badawczych, kryteria oceny oraz dokonano próby identyfikacji czynników istotnych z perspektywy oceny projektów badawczych przez różne podmioty.

5.3. Czynniki mające wpływ na ocenę projektów badawczych realizowanych w szkole wyższej przez różne podmioty

Zrównoważona ocena działalności szkoły wyższej nie byłaby kompletna bez ewaluacji projektów badawczych realizowanych w uczelni. Wiąże się ona bowiem ze specyfiką organizacji, jaką jest szkoła wyższa. O ile jakość usługi dydaktycznej czy infrastruktura mają istotny wpływ na zadowolenie studentów oraz pracowników, o tyle ocena prowadzonych badań naukowych, ze względu na swoją specyfikę i nie-

⁷⁷³ R. Ryńca, A. Klaus-Rosińska, *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology, IT models in management process*, red. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010, s. 99.

⁷⁷⁴ Z. Zymonik, *Koszty jakości w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2003, s. 214.

jednorodność, istotnie wpływa natomiast na ocenę wizerunku uczelni jako całości (zadowolenie kierownictwa) oraz pośrednio ma także wpływ na zadowolenie pracowników naukowych jednostki badawczej. Istotne zatem wydaje się zidentyfikowanie czynników mających wpływ na ocenę prowadzonych prac badawczych w szkole wyższej, zwłaszcza prowadzonych projektów badawczych, które często współfinansowane są ze źródeł zewnętrznych. W takiej sytuacji konieczne wydaje się zbadanie, jakimi kryteriami kierują się różne podmioty podczas oceny prowadzonych prac.

Zrównoważona ocena projektów badawczych realizowanych na uczelniach jest w literaturze przedmiotu rzadko artykułowana (patrz prace zespołu G. Jordana⁷⁷⁵ czy P. Birnbauma⁷⁷⁶). Znane są natomiast przykłady licznych kryteriów oceny projektów, w szczególności tych, które współfinansowane są przez podmioty zewnętrzne, np. Narodowe Centrum Nauki, Unię Europejską. Ocena tych projektów ze względu na różną specyfikę oraz obszar badawczy nie ma charakteru ujednoczonego i dotyczy zwykle kryteriów formalnych oraz merytorycznych (w tym obligatoryjnych i fakultatywnych). Literatura przedmiotu bogata jest także w prace dotyczące oceny projektów badawczych przez podmioty współpracujące z uczelnią. Znane są prace T. Barnes, I. Pashby i A. Gibbonsa⁷⁷⁷, oraz B. Niedergassel i J. Leker⁷⁷⁸, którzy identyfikują czynniki niezbędne do efektywnej współpracy między uczelnią a przedsiębiorstwami (patrz także R. Ryńca i D. Kuchta⁷⁷⁹). Z kolei S. Numprasertchai i B. Igel wskazują natomiast efekty takiej współpracy⁷⁸⁰.

Stosowanie podanych kryteriów oceny projektów badawczych zdaniem autora monografii jest zasadne, jednakże istotna wydaje się także ewaluacja projektów realizowanych na uczelni także pod kątem samych wykonawców, bezpośrednich przełożonych (kierownika projektu), czy jej naczelnego kierownictwa.

Na potrzeby niniejszego rozdziału autor zidentyfikował podmioty, dla których ocena realizacji projektów badawczych może mieć znaczenie (rys. 54). Ocena projektów badawczych może być dokonywana przez:

⁷⁷⁵ G. Jordan, J. Hage, J. Mote, B. Hepler, *Investigating differences among research projects and implications for managers*, R & D Management, nr 35, 5, 2005.

⁷⁷⁶ P. Birnbaum, *Assessment of alternative management forms in academic interdisciplinary research projects*, Management Science, Vol. 24, No. 3, November 1977.

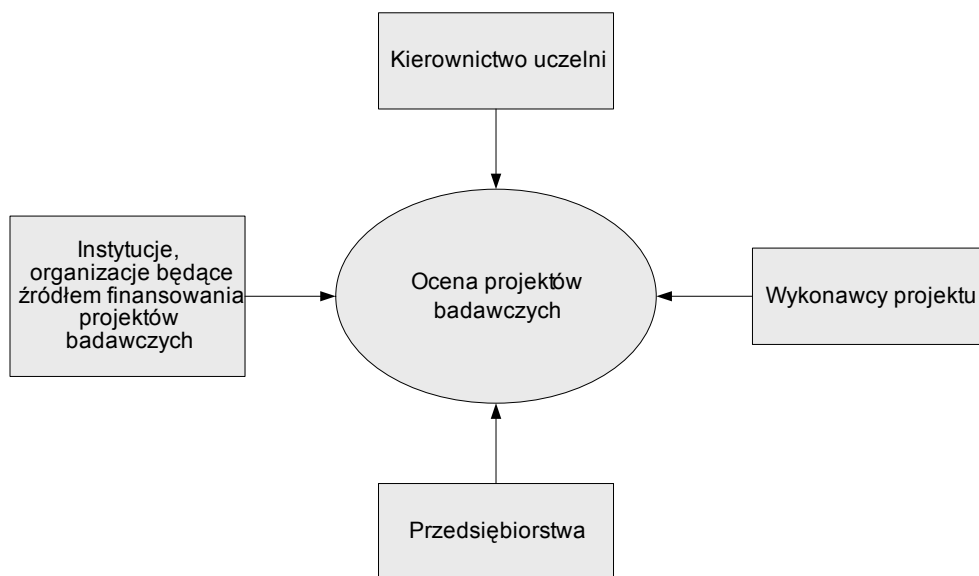
⁷⁷⁷ T. Barnes, I. Pashby, A. Gibbons, *Effective University-Industry Interaction: A multi-case Evaluation of Collaborative R&D Projects*, European Management Journal, Vol. 20, No. 3, June 2002; T. Barnes, I. Pashby, A. Gibbons, *Managing collaborative R&D projects development of a practical management tool*, International Journal of Project Management, 24, 2006.

⁷⁷⁸ B. Niedergassel, J. Leker, *Different dimensions of knowledge in cooperative R&D projects of university scientists*, Journal Technovation, 31, 2011, w www.elsevier.com/locate/technovation.

⁷⁷⁹ R. Ryńca, D. Kuchta, *Transfer of knowledge and technology in Polish higher education*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu, Wrocław 2011.

⁷⁸⁰ S. Numprasertchai, B. Igel, *Managing knowledge through collaboration: multiple case studies of managing research in university laboratories in Thailand*, Technovation, 25, 2005, [w:] www.elsevier.com/locate/technovation.

- Instytucje, organizacje będące źródłem finansowania projektów badawczych, takie jak: Narodowe Centrum Nauki, ministerstwa, instytucje unijne.
- Kierownictwo uczelni
- Pracownicy realizujący projekt badawczy
- Przedsiębiorstwa będące odbiorcą produktów/efektów projektu realizowanego na uczelni.



Rys. 54. Podmioty oceny projektów realizowanych w uczelni

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 48 pokazano kryteria oceny projektów realizowanych w szkole wyższej z perspektywy instytucji zewnętrznych.

Tabela 48. Kryteria oceny projektów realizowanych na uczelni przez instytucje zewnętrzne

Narodowe Centrum Nauki/Ministerstwo/Instytucje unijne	
OCENA WARTOŚCI NAUKOWEJ I/LUB PRAKTYCZNEJ BADAŃ OBJĘTYCH PROJEKTEM	– Sformułowanie celu naukowego i/lub celu praktycznego – Znaczenie przewidywanych wyników dla nauki – Znaczenie przewidywanych wyników dla praktyki – Potencjał komercyjny projektu – Trafność wyboru metod i narzędzi badawczych – Poziom naukowy badań lub zadań przewidzianych do realizacji – Nowatorski charakter problemu naukowego, którego rozwiązanie jest proponowane – Nowoczesność proponowanych rozwiązań w porównaniu do aktualnego stanu wiedzy

	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena projektu pod kątem oryginalności problematyki – Wpływ realizacji projektu badawczego na rozwój dyscypliny naukowej – Zgodność tematyki projektu z priorytetami krajowego programu ramowego, programów międzynarodowych, strategii rozwoju regionalnego, itp. – Stopień wyodrębnienia zadań badawczych – Ocena wartości merytorycznej projektu – Oryginalność problematyki i metod badawczych oraz wartość naukowa przewidywanych wyników – Ocena projektu pod kątem zgodności z aktualnym stanem wiedzy w danej dziedzinie – Ocena projektu pod kątem poprawności stawianych założeń oraz hipotez – Ocena projektu pod kątem jego innowacyjności – Ocena projektu pod kątem możliwości jego wdrożenia lub innego zastosowania wyników projektu
CHARAKTER PROJEKTU	<ul style="list-style-type: none"> – Poziom naukowy badań lub zadań przewidzianych do realizacji – Społeczna lub gospodarcza użyteczność planowanych wyników projektu – Przydatność do wdrożenia technologii, które mogą się przyczynić do zwiększenia konkurencyjności wyspecjalizowanych gałęzi gospodarki – Znaczenie zadań przewidzianych do finansowania dla realizacji celów polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa – Kompleksowość rozwiązania problemów objętych badaniem – Znaczenie realizowanych prac dla rozwoju międzynarodowej współpracy w zakresie nauki i techniki – Zakres dotychczasowej współpracy beneficjenta z krajowymi i zagranicznymi zespołami badawczymi – Zakres dotychczasowej współpracy beneficjenta z krajowymi i zagranicznymi przedsiębiorstwami – Zapotrzebowanie rynku na wyniki projektu – Możliwość wykorzystania wyników projektu przez więcej niż jeden podmiot
OCENA WARUNKÓW WYKONANIA PROJEKTU	<ul style="list-style-type: none"> – Warunki zapewnione przez jednostkę, w której projekt będzie wykonywany – Ocena wykonania przez wnioskodawcę dotychczasowych projektów badawczych – Zaangażowanie jednostki naukowej, w której będzie realizowany projekt, w tym m.in. warunki zatrudnienia wnioskodawcy, udostępnione mu pomieszczenia i wyposażenie oraz inne środki na stworzenie unikatowego warsztatu naukowego lub powołanie nowego zespołu naukowego – Trwałość rezultatów projektu przez okres minimum 3 lat od zakończenia projektu – Ocena potrzeb realizacji projektu na określonym obszarze – Jakość współpracy w ramach projektu z naukową jednostką zagraniczną lub polską inną jednostką, w której ma być przeprowadzony projekt, na podstawie listu intencyjnego
OCENA WYKONAWCÓW PROJEKTU	<ul style="list-style-type: none"> – Dorobek naukowy i kwalifikacje kierownika projektu, w tym publikacje w renomowanych czasopismach naukowych – Dorobek naukowy i kwalifikacje głównego wykonawcy(-ów) – Ocena możliwości wykonania projektu przez wnioskodawcę – Doświadczenia naukowe zdobyte w Polsce i zagranicą w ciągu ostatnich 10 lat

	<ul style="list-style-type: none"> - Najważniejsze międzynarodowe i polskie wyróżnienia wynikające z prowadzenia badań naukowych - Liczba publikacji o zasięgu międzynarodowym i krajowym wykonawców projektu - Pozytywna opinia o potrzebie proponowanej współpracy i spójności zespołu badawczego - Ocena wykonania przez wykonawcę projektów badawczych finansowanych w ramach wcześniejszych konkursów na projekty badawcze - Efekty zakończonych projektów przez wykonawcę, opublikowane w czasopismach/wydawnictwach o najwyższej randze - Wnioskodawca posiada doświadczenie w zakresie realizacji i zarządzania projektami - Ocena zasadności planowanej liczebności zespołu względem przedstawionego problemu badawczego - Ocena zakresu współpracy międzynarodowej zespołu w ramach projektu
<p style="text-align: center;">OCENA HARMONOGRAMU I KOSZTÓW PRAC OBJĘTYCH PROJEKTEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan badań i jego zgodność z opisem projektu - Wysokość ogólnych kosztów projektu w relacji do zamierzonego celu - Zasadność planowanych zakupów i kosztów aparatury oraz programów komputerowych - Zasadność udziału kosztów wyjazdów zagranicznych w kosztach projektu, w relacji do celu tych wyjazdów - Zasadność i efektywność budżetu projektu - Zgodność planowanych wydatków w stosunku do przedmiotu i zakresu projektu - Harmonogram realizacji projektu umożliwia prawidłowe i terminową realizację przedsięwzięcia - Zasadność planowanych kosztów w stosunku do przedmiotu i zakresu badań
<p style="text-align: center;">OCENA JEDNOSTKI W KTÓREJ REALIZOWANY JEST PROJEKT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zaangażowanie jednostki naukowej, w której będzie realizowany projekt, w tym m.in.: warunki zatrudnienia wnioskodawcy, udostępnione mu pomieszczenia i wyposażenie oraz inne środki na stworzenie unikatowego warsztatu naukowego lub powołanie nowego zespołu naukowego - Ocena jednostki pod kątem gwarancji zatrudnienia oraz pełnego udostępnienia pomieszczeń i wyposażenia oraz innych środków niezbędnych do stworzenia unikatowego warsztatu naukowego lub powołanie nowego zespołu naukowego – pełne wsparcie - Jednostka posiada doświadczenie w realizacji projektów wspierających naukowców, zespoły badawcze i inicjatywy służące nauce w Polsce - Poprawność systemu zarządzania i kontroli realizowanego projektu
<p style="text-align: center;">OCENA FORMALNA WNOSKÓW PROJEKTÓW</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ocena kompletności dokumentacji wymaganej na etapie aplikowania - Ocena czy dany wniosek spełnia wszystkie wymagania przedstawione w ogłoszeniu o konkursie - Stopień przygotowania wniosku zgodnie z właściwą instrukcją - Kwalifikowalność wnioskodawcy w ramach tematyki prowadzonych badań - Procedury wyboru młodych naukowców do pracy w zespole - Wnioskodawca przewiduje wsparcie merytoryczne (w formie doradztwa i informacji) dla preinkubowanych podmiotów w zakresie zakładania i zarządzania przedsiębiorstwem - Wnioskodawca zapewnia wsparcie doradcze w zakresie testowania i wprowadzania nowej technologii na rynek lub produktu, lub usług,

	<p>w ramach branż lub dziedzin gospodarki w których zamierza preinkubować innowacyjne pomysły</p> <p>– W ramach projektu przewidywane są działania promocyjno – informacyjne mające na celu rozpowszechniania informacji o projekcie i źródłach finansowania.</p> <p>– W projekcie zaplanowano badanie efektywności podjętych w ramach jego przedsięwzięć</p>
--	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Według autora ocena projektów badawczych przez instytucje zewnętrzne powinna dotyczyć takich aspektów, jak: ocena wartości naukowej i/lub praktycznej badań objętych projektem. Są to kryteria związane z **trafnością** realizowanych prac. Umożliwiają ocenę, w jakim stopniu przyjęte cele projektu odpowiadają zidentyfikowanym problemom w obszarze objętym projektem i realnym potrzebom beneficjentów⁷⁸¹. Szczególne znaczenie ma zatem ocena, w jakim stopniu został sformułowany cel naukowy projektu oraz jakie znaczenie dla rozwoju nauki mają przewidziane wyniki. W przypadku projektów współfinansowanych przez instytucje zewnętrzne, istotna wydaje się także zbieżność tematyki projektu na przykład z priorytetami krajowego programu ramowego, programów międzynarodowych, strategii rozwoju regionalnego. Ewaluacja projektów badawczych, dokonywana już na etapie składania wniosku, powinna dotyczyć także oceny stopnia oryginalności tematyki czy nowoczesności proponowanych rozwiązań w porównaniu do aktualnego stanu wiedzy. Istotna wydaje się także ocena przewidywanego wpływu realizacji projektu na rozwój dyscypliny naukowej. W trakcie oceny merytorycznej wniosków o finansowanie projektów badawczych należy uwzględnić charakter projektu. W szczególności ważna wydaje się ocena poziomu naukowego prowadzonych badań przewidzianych do realizacji, ich użyteczność pod kątem odbiorców projektu. Istotna wydaje się także ocena zakresu dotychczasowej współpracy wykonawcy projektu z podmiotami zewnętrznymi zarówno krajowymi, jak i międzynarodowymi oraz ocena zapotrzebowania rynku na wyniki prowadzonych prac.

Istotne znaczenie dla instytucji zewnętrznych może mieć także ocena osiągnięć naukowych zespołu wykonawców. Wydaje się uzasadniona ocena wykonawców pod kątem ich doświadczenia w realizacji podobnego typu przedsięwzięć. Wielkość dorobku naukowego zarówno kierownika projektu, jak i głównych wykonawców może mieć wpływ na realizację projektu oraz na efekty zakończonych prac. Istotna zatem wydaje się analiza potencjału wykonawców projektu pod kątem ich doświadczenia, dorobku naukowego, umiejętności oraz ich liczebności względem przedstawionego problemu badawczego.

Realizacja projektów badawczych wymaga podejmowania takich działań koordynacyjnych, które z jednej strony umożliwiłyby realizację przedsięwzięcia zgodnie

⁷⁸¹ [http://www.wwpe.gov.pl/index.php?params\[section_id\]=4¶ms\[category_id\]=121](http://www.wwpe.gov.pl/index.php?params[section_id]=4¶ms[category_id]=121), dostęp: 4.05.2011.

z przewidzianym harmonogramem, a z drugiej strony nie dopuściłyby do zmiany wysokości ogólnych kosztów przewidzianych w budżecie projektu. Ważna zatem wydaje się ocena projektów pod kątem zasadności i zgodności planowanych wydatków w stosunku do przedmiotu i zakresu projektu.

Podane czynniki wiążą się w dużym stopniu z kryterium efektywności projektu⁷⁸², które ocenia poziom „ekonomiczności” projektu, czyli stosunek poniesionych (lub przewidzianych) nakładów (finansowych, ludzkich, czasowych) do uzyskanych produktów.

Ocena projektów realizowanych w szkole wyższej powinna dotyczyć także stopnia zaangażowania uczelni w wykonanie projektu. W szczególności istotne wydaje się zapewnienie odpowiednich warunków infrastrukturalno-kadrowych, niezbędnych do wykonania prac przewidzianych w harmonogramie projektu. Zapewnienie odpowiedniego wsparcia oraz doświadczenie w omawianym zakresie może stanowić istotny czynnik decydujący o sukcesie projektu realizowanego w uczelni.

Ważnymi kryteriami podczas oceny projektów badawczych, w szczególności na etapie aplikowania, jest także ocena formalna wniosku projektu. Kompletność dokumentacji, „kwalifikowalność” wnioskodawcy w ramach tematyki prowadzonych badań, czy stopień przygotowania wniosku, zgodnie z właściwą instrukcją, może mieć wpływ na jego pozytywne rozpatrzenie przez instytucje będące źródłem finansowania projektów badawczych.

W tabeli 49 przedstawiono kryteria oceny projektów badawczych przez kierownictwo uczelni.

Tabela 49. Kryteria oceny projektów realizowanych na uczelni przez kierownictwo

Kierownictwo uczelni	
ZNACZENIE PODEJMOWANEJ TEMATYKI PROJEKTU DLA UCZELNI	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena tematyki projektu pod kątem zgodności z priorytetami badawczymi jednostki – Ocena projektu pod kątem znaczenia naukowego lub praktycznego wyników projektu – Znaczenie projektu dla rozwoju dziedzin nauki uznanych za priorytetowe w polityce szkoły wyższej – Kompleksowość rozwiązania problemów objętych projektem
KORZYŚCI Z REALIZACJI PROJEKTU	<ul style="list-style-type: none"> – Jakość akcji promocyjnej realizowanych badań (w tym uczelni), prowadzonej w szczególności w środowisku biznesowym – Potencjał komercyjny projektu (korzyści wynikające ze sprzedaży wyników realizacji projektu) – Istnieje zapotrzebowanie rynkowe na produkt/technologię/usługę będącą rezultatem projektu na rynku międzynarodowym – Rezultatem realizacji projektu jest zgłoszenie patentowe wynalazku – Rezultatem realizacji projektu jest zgłoszenie wzoru przemysłowego lub zgłoszenie wzoru użytkowego

⁷⁸² Autor ma świadomość, że postulat oceny efektywności projektów badawczych jest niezmiernie trudny do realizacji, szczególnie w przypadku badań podstawowych.

	<ul style="list-style-type: none"> – W wyniku realizacji projektu nastąpi wzrost zatrudnienia wysoce wykwalifikowanego personelu badawczego uczelni – Znaczenie przewidzianych do realizacji prac lub zadań dla rozwoju międzynarodowej współpracy uczelni w zakresie nauki i techniki – Ocena w jakim stopniu realizacja projektu wpłynie na pozytywny wizerunek uczelni – Ocena korzyści jednostki w wyniku realizacji projektu (nowa aparatura, współpraca z partnerami zagranicznymi, komercjalizacja wyników badań, pozycja w rankingach, afiliacja w renomowanych czasopismach itp.) – Realizacja projektu prowadzi do utworzenia lub rozbudowy trwałej komórki badawczo-rozwojowej w strukturze wnioskodawcy
<p style="text-align: center;">OCENA WYKONAWCÓW PROJEKTU PRZEZ KIEROWNICTWO</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena kierownika projektu i jego współpracowników pod kątem niezbędnych kwalifikacji uzasadniających powierzenie im realizacji projektu – Ocena doświadczenia realizatorów projektu w tematyce projektu – Zaangażowanie w przygotowanie projektu – Współpraca w grupie – Systematyczność – Stopień zmian członków zespołu projektowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Ocena projektów badawczych realizowanych w uczelni powinna być dokonywana także przez grupę, czyli kierownictwo szkoły wyższej. Szczególnie istotne wydaje się znaczenie podejmowanej tematyki projektu dla uczelni. Ocena projektu powinna być zgodna z priorytetami badawczymi jednostki oraz mieć wpływ na rozwój tych dziedzin nauki, które są szczególnie istotne z perspektywy polityki szkoły wyższej w omawianym zakresie.

Według autora monografii, kierownictwo uczelni podczas oceny projektów badawczych w pierwszej kolejności powinno kierować się korzyściami, jakie niesie realizacja prac badawczych wynikających z projektu. Realizacja projektu może mieć bezpośredni wpływ na wzrost zatrudnienia wysoce wykwalifikowanego personelu badawczego uczelni. Może przyczynić się także do zakupu specjalistycznej aparatury badawczej. Efekty projektu, jakimi mogą być zgłoszenia patentowe czy wynalazki, mogą przyczynić się do zwiększenia rangi uczelni w środowisku akademickim. Zapotrzebowanie rynkowe na produkt/technologię/usługę będącą rezultatem projektu oraz korzyści wynikające ze sprzedaży wyników projektu mogą przyczynić się do poprawy sytuacji finansowej jednostki. Dobra współpraca z jednostkami ze światem biznesu może natomiast mieć duży wpływ na poprawę wizerunku uczelni wśród podmiotów biznesowych oraz zachęcić nowe podmioty do współpracy. Wydaje się, że ocena korzyści uczelni związana z realizacją projektu w dużym stopniu związana jest z kształtowaniem wizerunku uczelni. Zjawisko to zostało szczegółowo opisane w rozdziale 4.1.

Przedstawione powyżej kryteria związane są z **trwałością efektów**, umożliwiającą ocenę, stopień, w jakim rezultaty osiągnięte w ramach projektu mogą trwać po jego zakończeniu.

Ocena projektów badawczych przez kierownictwo uczelni powinna dotyczyć także samych wykonawców projektu. W szczególności istotne wydają się ich kwalifikacje uzasadniające powierzenie im realizacji projektu, doświadczenie, umiejętność współpracy w grupie oraz zaangażowanie w przygotowanie projektu. Ocena wykonawców projektu z punktu widzenia kierownictwa uczelni ma zasadnicze znaczenie, gdyż to bowiem pracownicy uczelni są bezpośrednio odpowiedzialni za jakość efektów swoich prac.

Tabela 50. Kryteria oceny projektów realizowanych na uczelni przez pracowników uczelni/głównych wykonawców

Pracownicy uczelni/główni wykonawcy	
ZESPÓŁ PROJEKTOWY	<ul style="list-style-type: none"> – Stopień współpracy i zaufania w grupie projektowej – Wielkość grupy w której realizowany jest projekt – Kompetencje osób, które realizują projekt – Poziom trudności przydzielonych zadań – Udzielanie sobie wzajemnej pomocy i wsparcia – Poziom komunikacji w zespole projektowym – Wysoki poziom nadzoru i kontroli w zespole projektowym
KORZYŚCI Z REALIZACJI PROJEKTU	<ul style="list-style-type: none"> – Przydatność opracowanych wyników projektu do prowadzonych indywidualnie badań – Możliwość wyjazdu na konferencje zagraniczne finansowane ze źródeł projektowych – Możliwość finansowania publikacji w krajowych i zagranicznych czasopismach – Możliwość zdobycia doświadczenia w prowadzeniu badań – Współpraca z innymi jednostkami badawczymi – Możliwość otrzymania dodatkowego wynagrodzenia wynikającego z prowadzonych prac projektowych – Możliwość sfinansowania prowadzonych badań, dostęp do aparatury badawczej – Możliwość komercjalizacji wyników badań – Możliwość zdobycia szacunku i uznania ze strony innych współpracowników oraz otoczenia – Możliwość prowadzenia niezależnych badań – duża autonomia pracy – Ocena zgodności realizowanych prac z własnymi zainteresowaniami naukowymi
WARUNKI REALIZACJI PROJEKTU	<ul style="list-style-type: none"> – Dostęp do aparatury niezbędnej do realizacji zadań projektowych – Wsparcie dla działań projektowych ze strony naczelnego kierownictwa – Zapewnienie warunków (informacyjno-technicznych) niezbędnych do realizacji projektu – Stopień działań biurokracyjnych związanych z aplikowaniem projektu – Stopień działań biurokracyjnych związanych z realizacją projektu – Stopień działań biurokracyjnych związanych z sporządzaniem sprawozdania z realizacji projektu – Wielkość środków finansowych dostępnych w projekcie – Czas realizacji przydzielonych zadań – Terminowość wykonywania poszczególnych zadań

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Według autora ocena realizowanych w uczelni projektów badawczych może dotyczyć takich aspektów, jak zespół projektowy, korzyści oraz warunki realizacji projektu (tab. 50).

Ze względu na fakt, iż większość prac badawczych jest realizowana w zespole, ważną wydaje się ocena współpracy oraz stopnia zaufania grupy projektowej. Komfort pracy w dużej mierze uzależniony jest od wielkości grupy realizującej projekt, kompetencji poszczególnych członków oraz trudności przydzielonych zadań. Nie bez znaczenia jest także poziom komunikacji między członkami zespołu, jak i stosowany styl kierowania przez bezpośredniego przełożonego (kierownika projektu). Wydaje się zatem, że czynniki związane z relacjami między członkami zespołu mogą mieć duży wpływ na efekt końcowy realizowanych prac.

Istotne z perspektywy oceny projektów badawczych przez pracowników uczelni głównych wykonawców mogą mieć korzyści osiągane w wyniku realizacji projektu, szczególnie, jeśli tematyka projektu pokrywa się z prowadzonymi indywidualnie badaniami. W takiej sytuacji realizacja projektu przynosi jego uczestnikom wiele korzyści. Umożliwia bowiem sfinansowanie prowadzonych badań, zapewnia dostęp do aparatury badawczej, która często byłaby nieosiągalna w przypadku, gdyby projekt nie był realizowany (związane z dodatkowym finansowaniem badań). W wielu przypadkach daje szansę zdobycia doświadczenia w prowadzeniu badań oraz nawiązania współpracy z innymi jednostkami badawczymi zarówno w kraju, jak i zagranicą, przez wyjazdy konferencyjne, możliwość odbycia stażu, konsultacji itp.

Możliwość otrzymania dodatkowego wynagrodzenia wynikającego z prowadzonych prac projektowych, sfinansowania prowadzonych badań, publikacji czy komercjalizacji wyników projektu z pewnością może stanowić istotne kryterium podczas oceny projektów badawczych.

Istotne wydają się także warunki realizacji projektu, który zgodnie z przyjętym harmonogramem, często wymaga dostępu do specjalistycznej aparatury, jak i wsparcia działań projektowych ze strony kierownictwa. Zapewnienie warunków (informacyjno-technicznych) niezbędnych do realizacji projektu w dużej mierze uzależniona jest od wielkości środków finansowych przewidzianych w jego budżecie. Stopień zadowolenia wykonawców projektu może być uwarunkowany także działaniami biurokracyjnymi, co w konsekwencji może mieć także wpływ na terminowość wykonywania poszczególnych zadań.

W tabeli 51 przedstawiono kryteria oceny projektów realizowanych na uczelni przez zlecające je przedsiębiorstwa. W szczególności istotna wydaje się możliwość komercjalizacji wyników prowadzonych badań. Użyteczność wyników projektu ma dla organizacji ze świata biznesu szczególne znaczenie, gdyż może przyczynić się do rozwoju przedsiębiorstwa i zwiększenia jego pozycji konkurencyjnej na rynku. Istotne jest zatem, aby efekty projektu realizowanego w szkole wyższej charakteryzowały się dużą użytecznością w praktyce. Nie bez znaczenia jest także współpraca z uczelnią. Odpowiednie zrozumienie potrzeb partnerów projektu, klimat zaufania sprzyjają na-

wiązaniu współpracy. Ważne wydają się także relacje między przedsiębiorstwami a głównymi wykonawcami projektu zarówno na etapie formułowania jego celów, realizacji, jak i wykorzystania wyników. Wydaje się, że stopień doświadczenia zespołu projektowego oraz kwalifikacji w zakresie analizy i komercjalizacji rozwiązań innowacyjnych, transferu technologii będącej wynikiem projektu może mieć duży wpływ na ocenę projektów przez firmy. Jak wskazuje A. Matczewski, niezbędny wydaje się zatem rozwój form współpracy między podmiotami edukacyjnymi oraz gospodarczymi, dzięki którym możliwa będzie poprawa polskich uczelni w zakresie transferu, wiedzy i technologii⁷⁸³.

Tabela 51. Kryteria oceny projektów realizowanych na uczelni przez przedsiębiorstwa

Zlecające przedsiębiorstwa	
KORZYŚCI Z REALIZACJI PROJEKTU	<ul style="list-style-type: none"> – Możliwość komercjalizacji wyników badań – Użyteczność wyników projektu w praktyce – Zapotrzebowanie przedsiębiorstwa na wyniki projektu – Przydatność do wdrożenia technologii, które mogą się przyczynić do wzrostu konkurencyjności wyspecjalizowanych gałęzi gospodarki – Wpływ realizacji projektu badawczego na rozwój przedsiębiorstwa – Ocena społecznej lub gospodarczej użyteczności wyników projektu
WSPÓŁPRACA Z UCZELNIĄ	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena współpracy uczelni z przedsiębiorstwem – Ocena klimatu zaufania – Zgodność potrzeb zarówno uczelni, jak i przedsiębiorstwa w zakresie przepływu wiedzy i technologii
WSPÓŁPRACA Z ZESPOŁEM PROJEKTOWYM	<ul style="list-style-type: none"> – Ocena relacji między pracownikami naukowymi a firmą – Ocena zgodności potrzeb odbiorców projektu i wykonawców – Ocena stopnia doświadczenia zespołu projektowego oraz kwalifikacji w zakresie analizy i komercjalizacji rozwiązań innowacyjnych, transferu technologii będącej wynikiem projektu

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu

Reasumując, należy stwierdzić, że wśród kryteriów oceny projektów badawczych przez różne podmioty występują pewne podobieństwa i różnice. Zarówno dla instytucji finansujących/współfinansujących badania, jak i dla głównych wykonawców projektu ważne mogą być warunki jego realizacji. Instytucje finansujące dużą wagę przywiązują do kwestii formalnych związanych z projektem, natomiast przedsiębiorstwa zlecające do współpracy między uczelnią oraz zespołem projektowym. Nie bez znaczenia mogą być korzyści, jakie daje realizacja projektu, w szczególności dla głównych wykonawców, kierownictwa uczelni oraz przedsiębiorstw zlecających. Podobieństwo należy wskazać także w przypadku kryterium związanym z zespołem

⁷⁸³ A. Matczewski, *Problemy dostosowania nauczania i badań naukowych w szkołach wyższych do potrzeb przedsiębiorstw przemysłowych w warunkach globalizacji*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 45.

projektowym, które może mieć znaczenie zarówno dla podmiotów finansujących, kierownictwa uczelni oraz głównych wykonawców.

5.4. Prezentacja wyników badania: Identyfikacja czynników oceny projektów badawczych realizowanych w szkole wyższej istotnych z punktu widzenia pracowników oraz kierownictwa uczelni

Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone na przełomie września-listopada 2012 roku. Punktem wyjścia przeprowadzonych badań było zidentyfikowanie czynników oceny projektów badawczych realizowanych w szkole wyższej, istotnych dla wykonawców projektu, jak i kierownictwa uczelni. Autor na tym etapie, opierając się na literaturze przedmiotu, zidentyfikował potencjalne kryteria oceny projektów (patrz rozdz. 5.3). Pod koniec września 2012 r. w przeprowadził wywiady⁷⁸⁴ na grupie 15 pracowników, realizujących projekty badawcze⁷⁸⁵. W przypadku kryteriów oceny projektów przez kierownictwo uczelni przeprowadzono rozmowę z prorektorem publicznej szkoły wyższej. Celem prowadzonych wywiadów było zawężenie listy potencjalnych kryteriów do tych, które zdaniem osób biorących udział w wywiadach, mogą mieć największe znaczenie z punktu widzenia oceniających. Autor uzupełnił także kryteria oceny o te, które zostały zgłoszone przez rozmówców. Efektem wywiadów było opracowanie przez autora kwestionariuszy ankietowych, skierowanych do wykonawców projektu, jak i kierownictwa uczelni. Kwestionariusze ankietowe składały się z trzech części – listu przewodniego, części zasadniczej oraz metryczki. List przewodni zawierał informacje na temat celu badania wraz z podziękowaniem za wzięcie udziału w badaniu. Część zasadnicza kwestionariusza, skierowana do wykonawców projektu, zawierała czynniki pogrupowane w kilka obszarów, takich jak:

⁷⁸⁴ Przeprowadzone wywiady miały charakter *wywiadów prostych standaryzowanych*, zwanych także wywiadami kwestionariuszowymi, których podstawą jest zadawanie pytań w sposób maksymalnie ujednolicony na podstawie przygotowanego kwestionariusza. Zaletą tej metody prowadzenia badania jest możliwość wyjaśnienia trudnych pytań, gwarancja wiarygodności danych uzyskanych w wywiadzie dzięki bezpośredniemu kontaktowi z badaną osobą. Do wad wywiadu kwestionariuszowego zaliczyć można natomiast konieczność dobrego przygotowania ankietera, czasochłonność związaną z przeprowadzeniem wywiadu, jak i potrzeba wstępnego, telefonicznego umawiania się na rozmowę. Więcej patrz [w:] S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, PWE, Warszawa 2011, s. 266–268.

⁷⁸⁵ Pracownicy realizowali granty badawcze finansowane z środków MNiSW.

- zespół projektowy,
- korzyści z realizacji projektu,
- warunki realizacji projektu.

Kwestionariusz ankiety skierowany do wykonawców projektu pokazano w tabeli 52.

Tabela 52. Kwestionariusz ankietowy – wykonawcy projektu

Proszę o wskazanie, które z wymienionych czynników mają szczególne znaczenie dla wykonawców projektu przy ocenie realizowanych projektów w szkole wyższej. Proszę o przypisanie wagi od 0 do 5 przy każdym czynniku (gdzie: 0 – czynnik nieistotny, 5 – czynnik bardzo istotny)	
Opis czynnika/kryterium	Waga czynnika/kryterium (0 do 5)
OBSZAR 1: ZESPÓŁ PROJEKTOWY	
Stopień współpracy i zaufania w grupie projektowej	
Wielkość grupy w której realizowany jest projekt	
Poziom trudności przydzielonych zadań	
Udzielanie sobie wzajemnej pomocy i wsparcia	
Poziom komunikacji w zespole projektowym	
Wysoki poziom nadzoru i kontroli w zespole projektowym	
OBSZAR 2: KORZYŚCI Z REALIZACJI PROJEKTU	
Przydatność opracowanych wyników projektu do prowadzonych indywidualnie badań	
Możliwość wyjazdu na konferencje zagraniczne finansowane ze źródeł projektowych	
Możliwość finansowania publikacji w krajowych i zagranicznych czasopismach	
Możliwość zdobycia doświadczenia w prowadzeniu badań	
Współpraca z innymi jednostkami badawczymi	
Możliwość otrzymania dodatkowego wynagrodzenia wynikającego z prowadzonych prac projektowych	
Możliwość sfinansowania prowadzonych badań, dostęp do aparatury badawczej	
Możliwość komercjalizacji wyników badań	
Możliwość zdobycia szacunku i uznania ze strony innych współpracowników oraz otoczenia	
Możliwość prowadzenia niezależnych badań – duża autonomia pracy	
Ocena zgodności realizowanych prac z własnymi zainteresowaniami naukowymi	
OBSZAR 3: WARUNKI REALIZACJI PROJEKTU	
Dostęp do aparatury niezbędnej do realizacji zadań projektowych	
Wsparcie dla działań projektowych ze strony naczelnego kierownictwa	
Zapewnienie warunków (informacyjno-technicznych) niezbędnych do realizacji projektu	
Stopień działań biurokracyjnych związanych z aplikowaniem projektu	
Stopień działań biurokracyjnych związanych z realizacją projektu	
Stopień działań biurokracyjnych związanych z sporządzaniem sprawozdania z realizacji projektu	
Wielkość środków finansowych dostępnych w projekcie	
Czas realizacji przydzielonych zadań	
Terminowość wykonywania poszczególnych zadań	

Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusz ankietowy skierowany natomiast do rektorów uczelni technicznych zawierał czynniki pogrupowane w cztery obszary (tab. 53), takie jak:

- znaczenie naukowe podejmowanej tematyki projektu dla uczelni,
- znaczenie praktyczne podejmowanej tematyki projektu dla uczelni,
- korzyści z realizacji projektu dla uczelni,
- ocena korzyści jednostki w wyniku realizacji projektu,
- ocena wykonawców projektu przez kierownictwo uczelni.

Tabela 53. Kwestionariusz ankietowy – kierownictwo uczelni

Proszę o wskazanie, które z wymienionych czynników/kryteriów mają szczególne znaczenie dla kierownictwa uczelni przy ocenie realizowanych projektów w szkole wyższej. Proszę o przypisanie wagi od 0 do 5 przy każdym czynniku (gdzie 0 – czynnik nieistotny, 5 – czynnik bardzo istotny)	
Opis czynnika/kryterium	Waga czynnika/kryterium (0 do 5)
OBSZAR 1: ZNACZENIE NAUKOWE PODEJMOWANEJ TEMATYKI PROJEKTU DLA UCZELNI	
Ocena projektu pod kątem znaczenia naukowego wyników projektu	
Znaczenie projektu dla rozwoju dziedzin nauki uznanych za priorytetowe w polityce szkoły wyższej	
OBSZAR 2: ZNACZENIE PRAKTYCZNE PODEJMOWANEJ TEMATYKI PROJEKTU DLA UCZELNI	
Ocena projektu pod kątem znaczenia praktycznego wyników projektu	
Potencjał komercyjny projektu (korzyści wynikające ze sprzedaży wyników realizacji projektu)	
Efektom realizacji projektu jest zgłoszenie patentowe wynalazku	
Efektom realizacji projektu jest zgłoszenie wzoru przemysłowego lub zgłoszenie wzoru użytkowego	
OBSZAR 3: KORZYŚCI Z REALIZACJI PROJEKTU DLA UCZELNI	
Jakość akcji promocyjnej realizowanych badań (w tym uczelni), prowadzonej w szczególności w środowisku biznesowym	
W wyniku realizacji projektu nastąpi wzrost zatrudnienia wysoce wykwalifikowanego personelu badawczego uczelni	
Znaczenie przewidzianych do realizacji prac lub zadań dla rozwoju międzynarodowej współpracy uczelni w zakresie nauki i techniki	
Ocena w jakim stopniu realizacja projektu wpłynie na pozytywny wizerunek uczelni	
Ocena korzyści jednostki w wyniku realizacji projektu (nowa aparatura, współpraca z partnerami zagranicznymi, komercjalizacja wyników badań, pozycja w rankingach, afiliacja w renomowanych czasopismach itp.)	
Realizacja projektu prowadzi do utworzenia lub rozbudowy trwałej komórki badawczo-rozwojowej w strukturze uczelni	
OBSZAR 4: OCENA WYKONAWCÓW PROJEKTU PRZEZ KIEROWNICTWO	
Ocena kierownika projektu i jego współpracowników pod kątem niezbędnych kwalifikacji uzasadniających powierzenie im realizacji projektu	
Zaangażowanie w przygotowanie projektu	

Współpraca grupy projektowej z kierownictwem uczelni w trakcie realizacji projektu	
Systematyczność prac w trakcie realizacji projektu	
Stopień zmian członków zespołu projektowego w trakcie realizacji projektu	

Źródło: opracowanie własne.

Badanie skierowane do grupy wykonawców projektu przeprowadzono w październiku 2012 roku. Badanie miało charakter badania celowego⁷⁸⁶. Zostało przeprowadzone wśród 25 osób – wykonawców projektu – pracowników uczelni technicznej w Polsce. Kwestionariusz ankiety został rozesłany za pomocą poczty elektronicznej do grupy osób⁷⁸⁷, realizujących projekty badawcze finansowane ze środków MNiSW. Respondentów oceniano za pomocą poszczególnych czynników w skali od 0 do 5, gdzie 0 – czynnik nieistotny, 5 – czynnik bardzo istotny. Wyniki zwrotne zostały odesłane w postaci elektronicznej lub wysłane na adres zamieszczony w liście przewodnim ankiety.

W przypadku ankiety skierowanej do rektorów uczelni technicznych zastosowano badanie celowe w postaci ankiety audytoryjnej, którą przeprowadzono dzięki uprzejmości prorektora Politechniki Wrocławskiej, prof.dr hab.inż. Cezarego Madryasa, który zaproponował rozdanie ankiety w trakcie spotkania rektorów uczelni technicznych w Polsce w październiku 2012 r.

Podobnie jak w przypadku wykonawców projektu, rektorzy oceniali poszczególne czynniki w skali od 0 do 5, gdzie 0 – nieistotny, 5 – bardzo istotny. Ankiety zostały odesłane za pomocą poczty elektronicznej lub na adres podany w liście przewodnim kwestionariusza. W dalszej części pracy pokazano wyniki przeprowadzonych badań.

Wyniki przeprowadzonych badań

W niniejszym rozdziale przedstawiono jedynie najważniejsze czynniki mające wpływ na ocenę projektów badawczych. Szczegółowe wyniki badań przedstawiono natomiast w: R.Ryńca i D.Kuchta⁷⁸⁸.

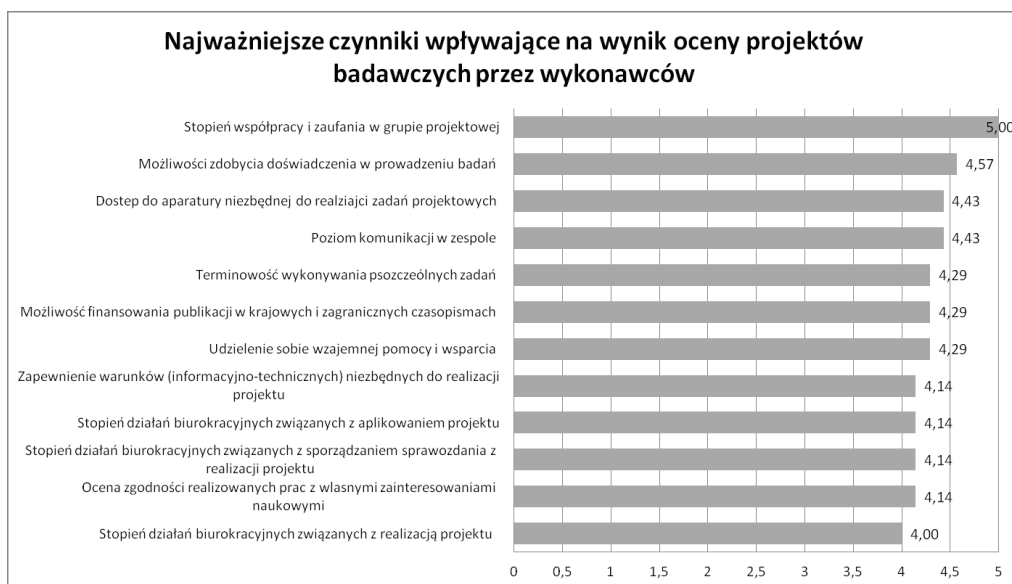
⁷⁸⁶ Badanie celowe to jedna z metod nielosowych, polegająca na wyborze respondentów pod względem pewnych cech, takich jak chociażby wiek, płeć, zajmowane stanowisko, podobne preferencje. Zastosowanie takiej procedury doboru respondentów jest dość sensowne w przypadku, gdy interesują ankietera zachowania, poglądy, postawy jedynie osób o specyficznym profilu. Patrz także: S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, PWE, Warszawa 2011, s. 98–99.

⁷⁸⁷ Autor badania dysponował wcześniej informacją o osobach realizujących takie projekty.

⁷⁸⁸ R. Ryńca, D. Kuchta, *Identification of factors having a bearing on the evaluation of research projects carried out in higher education institutions, by the project executors and the university management*, Research Papers of Wrocław University of Economics, No. 250/2012.

Identyfikacja najważniejszych czynników mających wpływ na wynik oceny projektów badawczych z punktu widzenia wykonawców

Na rysunku 55 pokazano najważniejsze czynniki wpływające na wynik oceny projektów badawczych przez wykonawców projektu. Skala punktowa zawiera uśrednione wyniki oceny respondentów.



Rys. 55. Najważniejsze czynniki wpływające na wynik oceny projektów badawczych przez wykonawców.

Źródło: opracowanie własne na podstawie:

R. Ryńca D. Kuchta, *Identification of factors having a bearing on the evaluation of research projects carried out in higher education institutions*, by the project executors and the university management, Research Papers of Wrocław University of Economics. No. 250/2012

Do najważniejszych czynników dotyczących oceny projektów badawczych przez wykonawców można zaliczyć stopień współpracy i zaufania w grupie projektowej. Wydaje się, że dobra współpraca w zespole projektowym jest niezbędna, aby podejmowane działania w ramach projektu były efektywne. Drugim co do ważności czynnikiem jest możliwość zdobycia doświadczenia w prowadzeniu badań. Aspekt ten jest szczególnie ważny wśród młodych pracowników naukowych, którzy przez udział w realizacji projektów badawczych zdobywają doświadczenie i umiejętności niezbędne do wykonywania obowiązków pracownika naukowego. Aby projekt mógł być wykonany zgodnie z harmonogramem, istotny wydaje się także dostęp do aparatury. W wielu przypadkach efektywna realizacja projektu wymaga stworzenia odpowiednich warunków, w tym zaplecza w postaci sprzętu, zapewnienia odpowiednich warunków

ków lokalowych oraz wsparcia ze strony kierownictwa. Dla respondentów ważnym czynnikiem okazał się także poziom komunikacji w zespole projektowym, zwłaszcza kiedy projekt badawczy realizowany jest przez wiele osób, często w różnych zespołach, wzajemna komunikacja pomiędzy współpracownikami wydaje się niezmiernie ważna. Może bowiem wpływać nie tylko na wynik realizowanego projektu, ale także na wzajemną współpracę. Ważnymi czynnikami dla respondentów okazał się obszar związany z działaniami biurokracyjnymi związanymi zarówno z aplikowaniem wniosku projektu, jak i sporządzaniem sprawozdania z jego realizacji. Działania te cechuje bowiem ogrom prac, które często mogą być pracochłonne.

Jednym z ostatnich czynników mających wpływ na ocenę projektów badawczych, realizowanych w szkole wyższej przez wykonawców, jest zgodność wykonywanych prac z własnymi zainteresowaniami naukowymi. Wydaje się szczególnie istotne, aby pracownicy angażowali się w te działania, które związane są z przedmiotem ich zainteresowań badawczych, mając odpowiednią wiedzę oraz kwalifikacje niezbędne do prawidłowego wykonania projektu⁷⁸⁹.

Identyfikacja najważniejszych czynników wpływających na wynik oceny projektów badawczych istotnych z punktu widzenia kierownictwa uczelni

Na rysunku 56 pokazano uśrednione oceny najważniejszych czynników wpływających na wynik oceny projektów z punktu widzenia kierownictwa uczelni. Skala punktowa zawiera uśrednione wyniki oceny respondentów. Szczególne znaczenie dla kierownictwa uczelni podczas oceny realizowanych w szkole wyższej projektów mają korzyści wynikające z nabycia nowej aparatury badawczej, współpracy z podmiotami zagranicznymi oraz możliwość komercjalizacji wyników projektu. Nie bez znaczenia jest także możliwość publikowania w prestiżowych czasopismach naukowych⁷⁹⁰.

Ocena projektów powinna dotyczyć także samych wykonawców. Jak pokazują przeprowadzone badania, szczególne znaczenie dla kierownictwa uczelni mają kwalifikacje wykonawców projektu. To bowiem od ich umiejętności, kompetencji oraz systematyczności w dużej mierze zależy jakość prowadzonych prac badawczych i wynik projektu. Nie bez znaczenia ma także możliwość zatrudnienia, dzięki realizacji projektu osób o wysokich kwalifikacjach zawodowych⁷⁹¹.

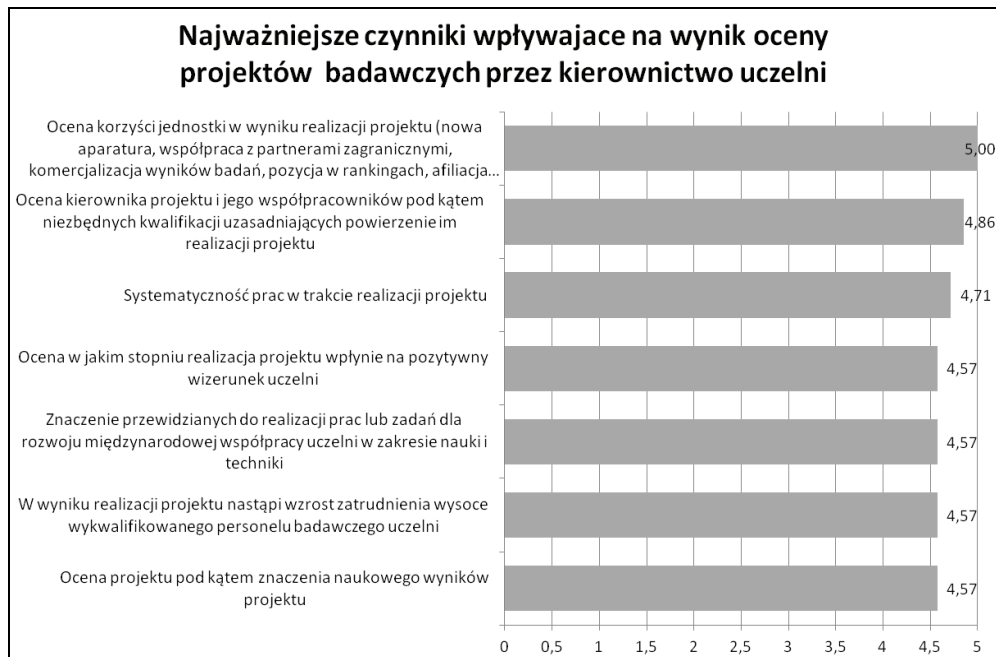
Istotne znaczenie dla oceny projektów mają także korzyści związane z postrzeganiem uczelni przez środowisko. Biorąc pod uwagę dużą konkurencję między uczelniami w zakresie prowadzonych badań, odpowiednie dbanie o wizerunek uczelni w dużej mierze może przyczynić się do nawiązania w przyszłości współpracy z jed-

⁷⁸⁹ Ibid., s. 90–95.

⁷⁹⁰ Ibid.

⁷⁹¹ Ibid.

nostkami biznesowymi w kraju, a także z podmiotami z zagranicy, co dla kierownictwa większości badanych uczelni ma duże znaczenie⁷⁹².



Rys. 56. Najważniejsze czynniki wpływające na wynik oceny projektów badawczych przez kierownictwo uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie:

R. Ryńca D. Kuchta, *Identification of factors having a bearing on the evaluation of research projects carried out in higher education institutions*, by the project executors and the university management Research Papers of Wrocław University of Economics No 250/2012, s. 90–95

Wnioski z przeprowadzonych badań

„Identyfikacja czynników oceny projektów realizowanych w szkole wyższej powinna mieć duże znaczenie bowiem może okazać się użyteczna do badania potrzeb beneficjentów projektu, wspomagać proces podejmowania decyzji dotyczących planowania i realizacji projektu. Może być także użyteczna przy podnoszeniu skuteczności i efektywności działań związanych z realizacją projektów oraz wskazać obszary, w których należałoby podjąć działania naprawcze⁷⁹³. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, że dla wykonawców projektu istotne są kwestie

⁷⁹² Ibid.

⁷⁹³ Ibid.

dotyczące możliwości rozwojowych, wzajemnej współpracy oraz dostępu do aparatury badawczej. Dla kierownictwa uczelni duże znaczenie dla oceny realizowanych projektów mają natomiast korzyści dla samej uczelni, mające wpływ na kształtowanie pozytywnego wizerunku szkoły wyższej oraz możliwość współpracy z podmiotami zagranicznymi.

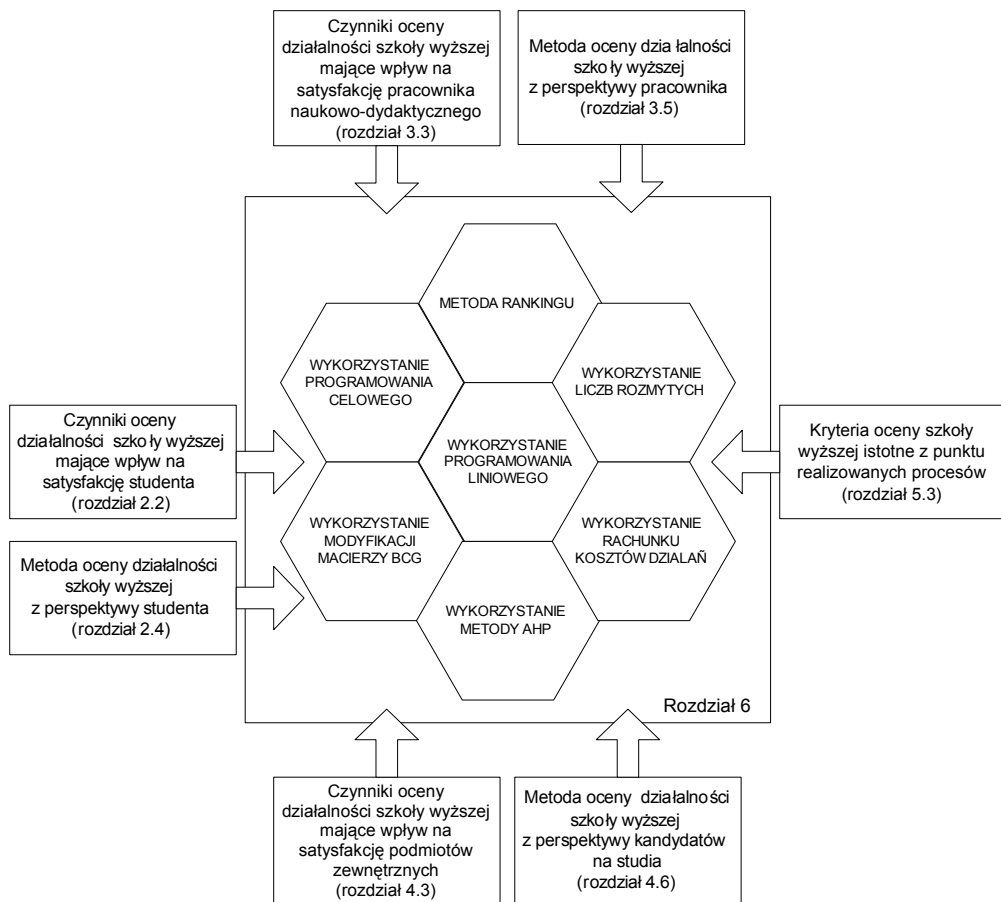
6. Metody oceny działalności szkoły wyższej

W literaturze przedmiotu jest wiele metod oceny, które uwzględniają aspekt zrównoważenia. Znane są metody wielokryterialne czy portfelowe. Autorowi monografii nie są jednak znane przypadki ich wykorzystania do oceny działalności szkoły wyższej. W niniejszym rozdziale przedstawiono wybrane metody, które mogą być wykorzystane do oceny różnych obszarów i aspektów w szkole wyższej. Jak już wcześniej wspomniano, ocena szkoły wyższej może być dokonywana z punktu widzenia różnych interesariuszy. Nie bez znaczenia jest uwzględnienie w procesie zarządzania uczelnią potrzeb studentów. Rozważaniom tym poświęcono rozdział 2 niniejszej monografii. Ważne wydaje się także uwzględnienie oczekiwań pracowników (rozd. 3), podmiotów otoczenia szkoły wyższej, w tym między innymi kandydatów na studia, pracodawców oraz podmiotów finansujących lub współfinansujących funkcjonowanie uczelni (MNiSW, NCN, NCBiR), które zostały przedstawione w rozdziale 4. Działalność szkoły wyższej powinna być także oceniana z perspektywy realizowanych procesów. Aspekt ten został przedstawiony w rozdziale 5 monografii.

Zdaniem autora, ważne wydaje się wykorzystanie metod, które uwzględniają aspekt zrównoważenia, czyli **uwzględnienia w procesie podejmowania decyzji potrzeb i oczekiwań różnych podmiotów** uczelni w sposób możliwie najlepszy. Wybór metod uzależniony jest od potrzeb decyzyjnych kierownictwa uczelni oraz od zakresu informacji niezbędnej do zastosowania wybranej metody. Zaproponowane metody zdaniem autora mogą stanowić pomocne narzędzie w rękach zarządzających uczelnią, w szczególności w zakresie podejmowania działań usprawniających. Wykorzystanie zaproponowanych metod wymaga znajomości kryteriów oceny oraz metod oceny uczelni z punktu widzenia różnych interesariuszy (rys. 57), które zostały przedstawione w rozdziałach 2–5 monografii; wybór poszczególnych kryteriów byłby uzależniony od celów prowadzonej ewaluacji.

W niniejszym rozdziale przedstawiono metodę rankingu działań usprawniających. Zaproponowana metoda mogłaby stanowić zdaniem autora monografii cenne narzędzie w rękach zarządzających uczelnią, wskazywałaby bowiem obszary, działania, na które należałoby zwrócić uwagę w pierwszej kolejności, które z punktu widzenia róż-

nych interesariuszy mogą okazać się ważniejsze od innych. Autor przedstawił także metodę rachunku kosztów działań. Obecnie zarządzanie kosztami w większości szkół wyższych ograniczone jest do prowadzenia podstawowej sprawozdawczości finansowej oraz uproszczonej analizy ekonomicznej, tj. porównania kosztów poniesionych z planowanymi. Rzadko jest natomiast wykorzystywane w procesie zarządzania działaniami w uczelni. Znajomość kosztów procesów realizowanych w uczelni oraz kosztów działań usprawniających może mieć wpływ na poprawę efektywności tych pierwszych oraz wybór w zarządzaniu tych drugich.



Rys. 57. Zakres wykorzystania informacji z wykorzystaniem proponowanych metod zrównoważonej oceny działalności szkoły wyższej.

Źródło: opracowanie własne

Autor monografii zaproponował także wykorzystanie programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających. Ograniczenia finansowe, jakie ma

szkoła wyższa, realizacja wszystkich działań usprawniających może być trudna do wykonania, pomocne może być wykorzystanie metody, która ułatwi wybór działań w sposób możliwie najlepszy, uwzględniając potrzeby i oczekiwania różnych interesariuszy z istniejącymi ograniczeniami.

W pracy przedstawiono także propozycję wykorzystania metody analizy hierarchicznej (AHP). Metoda ta może być pomocna w wyborze obszarów uczelni, które z punktu widzenia oceniających mają największe znaczenie, a także uwzględnią preferencje kadry zarządzającej uczelnią w zakresie różnych wariantów decyzyjnych. Autor zaproponował też wykorzystanie liczb rozmytych, które mogą być przydatne w procesie oceny satysfakcji z uczelni przez różnych interesariuszy, w szczególności umożliwiając uchwycenie niejednoznaczności w precyzowaniu odpowiedzi. Zaproponowana metoda mogłaby być wykorzystana przez kierownictwo szkoły wyższej, szczególnie w tych kwestiach, gdzie wymagany jest wysoki stopień dokładności informacji zarządczej.

Przedstawiona została także propozycja wykorzystania programowania celowego w zarządzaniu szkołą wyższą, która umożliwi wybór działań usprawniających w sposób optymalny, mając na uwadze założony poziom rentowności uczelni oraz jak największe zadowolenie podmiotów oceniających. W monografii przedstawiono ideę metody macierzy BCG w zarządzaniu szkołą wyższą. Zdaniem autora zaproponowana metoda umożliwiłaby utrzymanie zbilansowanego portfela wydziałów/kursów, wskazując, jakie wydziały bądź kursy wymagają podjęcia działań usprawniających oraz jaka jest atrakcyjność ich względem różnych podmiotów oceniających.

W rozdziale przedstawiono także sposób wykorzystania zaproponowanych metod oceny szkoły wyższej oraz przykłady ich zastosowania.

6.1. Wykorzystanie rankingu działań usprawniających w świetle ocen wielokryterialnych

Zrównoważona ocena działalności szkoły wyższej jest zjawiskiem złożonym, obejmuje bowiem wiele kryteriów oceny obszarów oraz podmiotów oceniających. Porównanie różnych kryteriów wymaga sporządzenia ich ocen, a w dalszym etapie konstrukcji rankingu. Zdaniem autora monografii opracowanie rankingu może być pomocnym narzędziem w rękach zarządzających uczelnią. Umożliwia bowiem wskazanie, jakie obszary, kryteria oceny są najistotniejsze z punktu widzenia oceniających oraz jakie działania usprawniające powinny być podjęte w pierwszej kolejności w celu poprawy funkcjonowania uczelni.

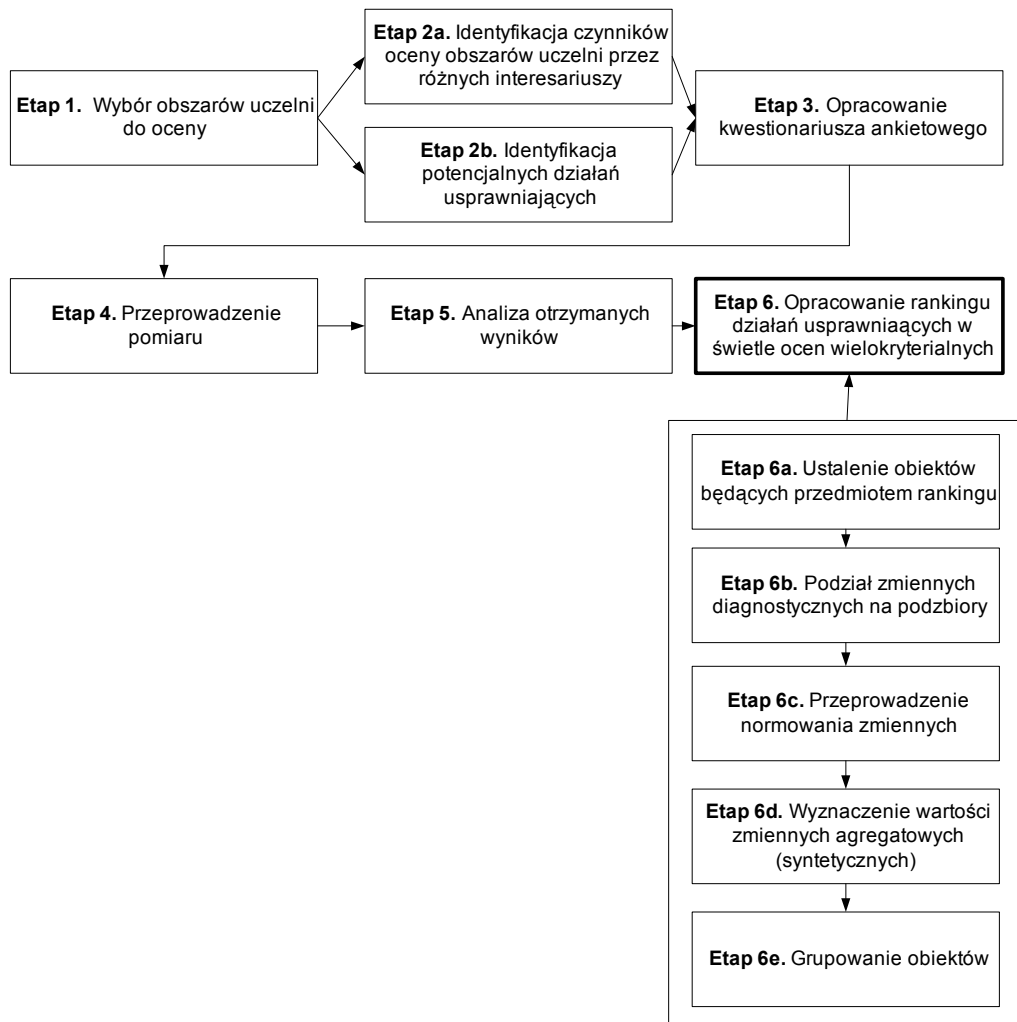
Wielokryterialna ocena szkoły wyższej charakteryzuje się wieloma różnorodnymi zmiennymi o różnego rzędu wielkościami. Na przykład ocena studenta z infrastruktury bibliotecznej może być uzależniona od wielu kryteriów (zmiennych), takich jak

wielkość zasobów bibliotecznych, godziny otwarcia biblioteki, poziomu obsługi itp. Ocena obszaru, jakim jest proces dydaktyczny, może być uzależniona od podjętych działań usprawniających, takich jak wprowadzenie bogatej oferty kursów wybieralnych czy zwiększenie godzin praktycznych zajęć itp. Ważne wydaje się zatem określenie rankingu rozpatrywanych aspektów i wybór w pierwszej kolejności tych, których wpływ na poprawę rozpatrywanego obszaru jest największy. Przykładowo działanie usprawniające X_1 , które przyczyni się do poprawy obszaru O_1 w stopniu równym p , a będzie miało niewielki wpływ ($p - 2$) na poprawę obszaru O_2 , powinno zostać zrealizowane w pierwszej kolejności niż działanie usprawniające X_2 , które przyczyni się do poprawy obszaru O_1 w stopniu równym $p - 1$ oraz ($p - 4$) w przypadku obszaru O_2 . Istotne jest zatem zidentyfikowanie, na jakich obszarach, kryteriach oceny czy działaniach usprawniających powinno się koncentrować kierownictwo uczelni w pierwszej kolejności, aby sprawnie zarządzać szkołą wyższą.

6.1.1. Metoda opracowania rankingu działań usprawniających w szkole wyższej

W niniejszym rozdziale pokazano metodę opracowania rankingu działań usprawniających w szkole wyższej. Zaproponowano procedurę przeprowadzenia oceny oraz wskazano uwarunkowania prawidłowości przeprowadzenia oceny.

Opracowanie rankingu działań usprawniających powinno rozpocząć się od wyboru obszaru uczelni do oceny (etap 1). Zdaniem autora monografii możliwe jest także przeprowadzenie oceny całej uczelni. Biorąc jednak pod uwagę złożoność metody oraz jej pracochłonność, wskazane jest przeprowadzenie oceny w wybranych obszarach szkoły wyższej, w szczególności w tych, które mogą mieć duże znaczenie z punktu widzenia różnych interesariuszy. Kolejnym etapem jest identyfikacja czynników mających wpływ na ocenę wybranych obszarów z punktu widzenia interesariuszy (etap 2a). Pomocna w rozpatrywanym zakresie może być klasyfikacja czynników przedstawiona w rozdziałach 2, 3, 4 i 5 niniejszej monografii. Konieczna jest także identyfikacja potencjalnych działań usprawniających (etap 2b), które mogą mieć znaczenie w ocenie rozpatrywanego kryterium przez oceniających. Zarówno lista czynników oceny rozpatrywanego obszaru uczelni, jak i potencjalnych działań usprawniających jest punktem wyjścia do opracowania kwestionariusza ankietowego (etap 3). W zależności od tego, jakie obszary podlegają ocenie, konieczne może się okazać opracowanie kilku kwestionariuszy – dla różnych grup docelowych. Biorąc pod uwagę, iż badanie ankietowe, o którym mowa, może być złożone, dotyczy różnych obszarów uczelni, a co za tym idzie różnych działań usprawniających, w tabeli 54 przedstawiono jedynie przykładową formę kwestionariusza (skierowaną do pracowników szkoły wyższej) dla wybranych obszarów uczelni.



Rys. 58. Metoda opracowania rankingu działań usprawniających w szkole wyższej
 Źródło: opracowanie własne

Przedstawiony kwestionariusz obejmuje ocenę poszczególnych obszarów uczelni, na przykład polityki płacowej, warunków pracy czy zarządzania uczelnią. Zawiera także ocenę wpływu zidentyfikowanych działań usprawniających na poprawę rozpatrywanego obszaru. W zależności od wielkości grupy docelowej, przeprowadzenie pomiaru (etap 4) może mieć różną formę. Mając na uwadze duży odsetek zwrotnych ankiet, autor proponuje, aby w przypadku oceny przez studentów badania przeprowadzić w trakcie prowadzonych zajęć (badanie audytoryjne). W przypadku grupy, jaką są pracownicy uczelni oraz kierownictwo (np. dziekani wydziałów), wskazane byłoby

wykorzystanie pośrednich metod ankietowych, na przykład ankiety internetowej (która może mieć formę umieszczoną na platformie internetowej lub ankiet rozesłanych za pomocą poczty elektronicznej). W przypadku pozostałych interesariuszy autor proponuje ankietę pocztową⁷⁹⁴. Kolejnym etapem po przeprowadzeniu badania ankietowego jest analiza otrzymanych wyników (etap 5). Pomocne może okazać się zbiorcze zestawienie uśrednionych wyników (wszystkich typów interesariuszy) w postaci macierzy tabelarycznej. Postać tabelaryczna uśrednionych wyników stanowi punkt wyjścia do opracowania rankingu działań usprawniających w świetle ocen wielokryterialnych (etap 6).

Tabela 54. Propozycja formy kwestionariusza ankiety skierowanego do pracowników szkoły wyższej

Proszę oceniać obszar uczelni w skali 1 do 5, gdzie 1 – ocena bardzo niska, 5 – ocena bardzo wysoka							
Proszę ocenić wpływ poszczególnych działań usprawniających na poprawę rozpatrywanego obszaru uczelni, stosując skalę 1–5, gdzie 1 – mało istotny wpływ, 5 – bardzo istotny wpływ							
	Działanie usprawniające	Obszar uczelni					
		Polityka placowa	Warunki pracy	Infrastruktura uczelni	Zarządzanie uczelnią	Postrzeganie uczelni przez pracowników (prestż)	...
Ocena obszaru							
1	Zapewnić środki audiowizualne, np. projektor, video						
2	Zapewnić odpowiedni dobór narzędzi audio-wizualnych						
3	Zapewnić odpowiednie wyposażenie sali wykładowej, np. meble, sprzęt audiowizualny						
4	Dostosować wielkość sali wykładowej do liczby uczestników kursu						

⁷⁹⁴ Ankieta pocztowa jest jedną z najczęściej stosowanych metod pomiaru, polegająca na rozesłaniu drogą pocztową kwestionariuszy ankietowych do dobranej wcześniej próby respondentów. Zaletą tej formy jest możliwość dotarcia do bardzo dużej liczby respondentów. Wadą tej metody jest natomiast długi czas oczekiwania na zwrot kwestionariuszy oraz niewielki odsetek zwrotnych odpowiedzi. Więcej patrz w: S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Podstawy metodyczne*, PWE, Warszawa 2011, s. 228–231.

5	Zapewnić dobry stan techniczny aparatury naukowo-dydaktycznej								
6	Zapewnić czystość pomieszczeń dydaktycznych								
7	Zapewnić właściwe oświetlenie sali wykładowej								
8	Zapewnić dostęp do bezprzewodowego Internetu w salach wykładowych								
9	Zagwarantować dobre zaplanowanie zajęć dydaktycznych								
10	Nie dopuścić do przeładowania zajęć w ciągu dnia								
11	Zapewnić właściwą wielkość grupy zajęciowej								
12	Zapewnić dobry wygląd pomieszczeń administracyjnych								
13	Wprowadzić jasny system przyznawania kar i nagród pracownikom								
14	Zapewnić dofinansowanie do wypoczynku								
15	Zapewnić dofinansowanie do imprez sportowych, np. Karty benefit								
16	Wprowadzić system zapomóg								
17	Dostosować wielkość pensum do potrzeb pracowników i rynku								
18	Zagwarantować pracownikom duży stopień niezależności w trakcie wykonywania pracy								
19	Zapewnić pracownikom możliwość współpracy z podmiotami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami								
20	Zmniejszyć stopień biurokracji w uczelni								
...	...								

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiony dalej sposób opracowania rankingu oparty jest na procedurze przedstawionej w K. Kukuła⁷⁹⁵.

Proces ustalania rankingu polega na ustaleniu obiektów O będących przedmiotem rankingu (etap 6a), którym (obiektem) w szkole wyższej będą działania usprawniające.

$$\text{Zbiór obiektów } O = \{O_1, O_2, \dots, O_r\}$$

gdzie r jest liczbą badanych obiektów.

Każdy obiekt będący przedmiotem analizy jest zbiorem zmiennych diagnostycznych X , które opisują zjawiska w obiekcie.

$$\text{Zbiór zmiennych diagnostycznych } X = \{X_1, X_2, \dots, X_s\}$$

gdzie s jest liczbą zmiennych diagnostycznych.

⁷⁹⁵ Z. Jędrzejczyk, K. Kukuła, J. Skrzypek, A. Walkosz, *Badania operacyjne w przykładach i zadaniach*, PWN, Warszawa 2009, s. 282–289.

Podstawą opracowania rankingu jest podział zmiennych diagnostycznych X na trzy podzbiory (etap 6b). Zbiór pierwszy zwany *stymulantami* to zbiór takich zmiennych, których zwiększenie należy utożsamiać ze zwiększeniem, a zmniejszenie ze zmniejszeniem oceny zjawiska złożonego. Zbiór drugi obejmuje *destymulanty*, czyli takie zmienne diagnostyczne, których zwiększenie należy kojarzyć ze zmniejszeniem oceny rozpatrywanego zjawiska (zmniejszenie natomiast ze zwiększeniem oceny).

Ostatnim zbiorem zmiennych diagnostycznych są *nominanty*. Są to zmienne, które mają określoną, najkorzystniejszą z perspektywy oceny zjawiska złożonego wartość⁷⁹⁶.

Aby dokonać wielokryterialnej oceny poszczególnych zjawisk, niezbędne jest przekształcenie wartości cech oryginalnych. Wymaga to przeprowadzenia procesu normowania, polegającego na przekształceniu zmiennych diagnostycznych, które pozbawione zmian przybierają wartości zbliżone do rzędu wielkości (etap 6c)⁷⁹⁷.

Stymulanty normujemy według wzoru (3)

$$z_{ij} = \frac{x_{ij} - \min_i x_{ij}}{\max_i x_{ij} - \min_i x_{ij}} \quad (3)$$

gdzie: $i = 1, 2, 3, \dots, r$ oraz $j = 1, 2, 3, \dots, s$,

$X_j \in S$, S – podzbiór zmiennych diagnostycznych zwanych stymulantami.

Destymulanty normowane są przez wykorzystanie wzoru (4)

$$z_{ij} = \frac{\max_i x_{ij} - x_{ij}}{\max_i x_{ij} - \min_i x_{ij}} \quad (4)$$

gdzie: $i = 1, 2, 3, \dots, r$ oraz $j = 1, 2, 3, \dots, s$,

$X_j \in D$, D – podzbiór zmiennych diagnostycznych zwanych destymulantami.

Nominanty normowane są w zależności od charakteru, jaki przyjmują zmienne. W przypadku gdy nominanta przyjmuje jedną konkretną wartość C_{0j} , stosujemy wzór (5)

$$\left. \begin{array}{l} \frac{x_{ij} - \min_i x_{ij}}{c_{0j} - \min_i x_{ij}} \quad \text{gdy } x_{ij} < c_{0j}, \\ 1 \quad \text{gdy } x_{ij} = c_{0j}, \\ \frac{x_{ij} - \max_i x_{ij}}{c_{0j} - \max_i x_{ij}} \quad \text{gdy } x_{ij} > c_{0j}, \end{array} \right\} X_j \in N, \quad (5)$$

⁷⁹⁶ Ibid., s. 285.

⁷⁹⁷ Ibid., s. 282.

W przypadku gdy nominanta jest zbiorem $\langle C_{1j}, C_{2j} \rangle$, należy zastosować wzór (6)

$$\left. \begin{array}{l} \frac{x_{ij} - \min_i x_{ij}}{c_{1j} - \min_i x_{ij}} \quad \text{gdy } x_{ij} < c_{1j}, \\ 1 \quad \text{gdy } c_{1j} \leq x_{ij} \leq c_{2j}, \\ \frac{x_{ij} - \max_i x_{ij}}{c_{2j} - \max_i x_{ij}} \quad \text{gdy } x_{ij} > c_{2j}. \end{array} \right\} X_j \in N, \quad (6)$$

Tabela 55. Macierz unormowanych zmiennych

<i>i</i> -te działana usprawniające/ <i>j</i> -te obszary oceny uczelni	x_1	x_2	...	x_j
D_1	z_{11}	z_{12}	...	z_{1j}
D_2	z_{21}	z_{22}	...	z_{2j}
...
D_i	z_{i1}	z_{i2}	...	z_{ij}

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiona metoda normowania zwana jest metodą unitaryzacji zerowej, umożliwia bowiem przyjęcie stałego punktu odniesienia, w którym rozstęp zmiennej normowanej jest stały i wynosi 1, natomiast unormowania są z przedziału $\langle 0, 1 \rangle$. Efektem normowania (etapu 6c) będzie macierz, którą pokazano w tabeli 55. Opracowanie rankingu wymaga wyznaczenia wartości zmiennych agregatowych (syntetycznych) – (etap 6d) według wzoru (7)

$$Q_i = \sum_{j=1}^s z_{ij} \quad (i = 1, 2, 3, \dots, r) \quad (7)$$

gdzie Q_i to zmienna syntetyczna będąca wielokryterialną oceną zjawiska złożonego charakteryzującego *i*-ty obiekt. Im większa wartość zmiennej syntetycznej Q_i , tym lepsza jest pozycja danego obiektu w rankingu.

Jak wskazuje Z. Kukuła, możliwe jest także grupowanie obiektów (etap 6e), w celu wyodrębnienia obiektów najlepszych, przeciętnych oraz najgorszych⁷⁹⁸. Do tego celu wykorzystać można wzór 8.

⁷⁹⁸ Ibid., s. 289.

$$U = \frac{\max_i Q_i - \min_i Q_i}{3} \quad (8)$$

uzyskując podgrupę obiektów najlepszych dla $Q_i \in (\max_i Q_i - U, \max_i Q_i >$

podgrupę obiektów przeciętnych dla $Q_i \in (\max_i Q_i - 2U, \max_i Q_i - U >$

podgrupę obiektów najgorszych dla $Q_i \in (\min_i Q_i, \max_i Q_i - 2U >$

W szkole wyższej grupowanie działań usprawniających w poszczególne podgrupy może stanowić cenną informację zarządzającą. Grupowanie może bowiem wskazać, w jakich obszarach powinno koncentrować wysiłki kierownictwo, aby jak najskuteczniej zarządzać uczelnią. Wykorzystanie rankingu obiektów (działań usprawniających), uwzględniającego oceny wielokryterialne, może stanowić jedną z zasadniczych przesłanek trafnego podejmowania decyzji⁷⁹⁹, co w konsekwencji, zdaniem autora monografii, może mieć istotny wpływ na efektywność zarządzania szkołą wyższą.

6.1.2. Studium przypadku:

Propozycja wykorzystania rankingu działań w szkole wyższej

W niniejszym rozdziale przedstawiono przykład wykorzystania rankingu działań usprawniających w szkole wyższej. Punktem wyjścia opracowania rankingu był wybór obszarów szkoły wyższej do oceny (etap 1 na rys. 58). Kwestionariusz ankietowy (etap 3 na rys. 58) powstał na podstawie zidentyfikowanych wcześniej czynników oceny (etap 2a na rys. 58) oraz potencjalnych działań usprawniających (etap 2b na rys. 58). Zarówno czynniki oceny, jak i działania usprawniające zostały zidentyfikowane przez autora monografii na podstawie analizy literatury przedmiotu. Opracowany kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części – listu przewodniego oraz części zasadniczej. List przewodni informował o celu przeprowadzonego badania, zawierał także podziękowania za wypełnienie ankiety.

W badaniu skierowanym do studentów poproszono o ocenę obszarów szkoły wyższej w skali 1–5 (gdzie: 1 – ocena bardzo niska, 5 – ocena bardzo wysoka). Studenci oceniali takie obszary, jak:

- kadre dydaktyczną,
- metody nauczania,
- infrastrukturę dydaktyczną,
- organizację procesu dydaktycznego,
- dziekanat uczelni,
- komputerowe laboratoria,

⁷⁹⁹ Ibid., s. 288.

- kampus,
- możliwości rozwoju własnych zainteresowań,
- perspektywy zawodowe,
- postrzeganie uczelni przez studentów.

Kwestionariusz ankiety skierowany do pracowników zawierał prośbę o ocenę (w tej samej skali, co studentów) obszarów, takich jak:

- politykę płacową,
- warunki pracy,
- infrastrukturę uczelni,
- zarządzanie uczelnią,
- postrzeganie uczelni przez pracowników.

Kierownictwo oceniało (w tej samej skali, co studenci i pracownicy) obszary, takie jak:

- rentowność uczelni,
- rozwój uczelni,
- kompetencje pracowników,
- pozycje uczelni w rankingach,
- postrzeganie uczelni przez władze szkoły wyższej.

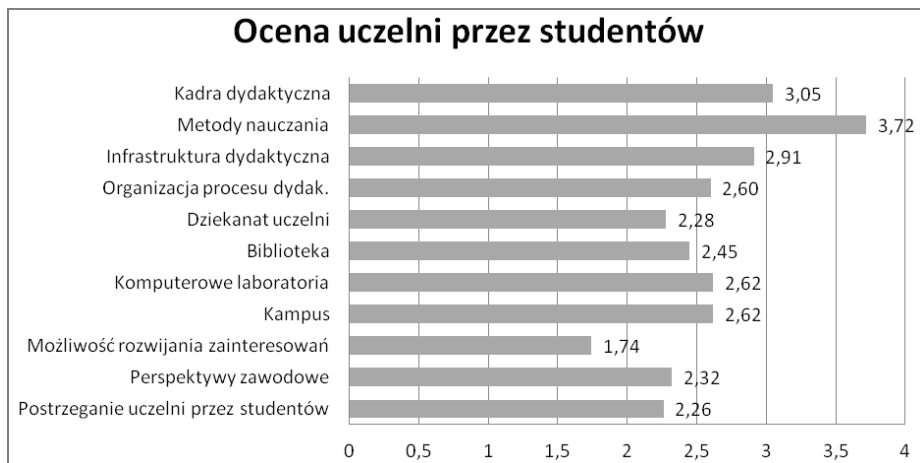
Badanie ankietowe (etap 4 na rys. 58) przeprowadzono w październiku 2012 roku, miało charakter badania celowego⁸⁰⁰. Przeprowadzono je na grupie 47 studentów w postaci badania audytoryjnego (w trakcie zajęć). Do 17 pracowników została rozdana ankieta internetowa (za pomocą poczty elektronicznej), natomiast 5 osób wśród kierownictwa niepublicznej szkoły wyższej otrzymało ankietę w wyniku bezpośredniego spotkania z autorem monografii. Celem badań była ocena poszczególnych obszarów szkoły wyższej przez różne grupy biorące udział w badaniu oraz ocena wpływu działań usprawniających na poprawę poszczególnych obszarów.

W celu interpretacji otrzymanych wyników (etap 5 na rys. 58) dokonano uśrednienia ocen. Wyniki pokazano na rysunkach 59–61.

Jak pokazano na rysunku 59, ocena poszczególnych obszarów uczelni nie jest wysoka. Najgorzej zostały ocenione możliwości rozwoju własnych zainteresowań (1,74) oraz postrzeganie uczelni przez studentów (2,26). Wydaje się, iż w niepublicznej szkole wyższej powinno się szczególnie dużo uwagi przykładac do wizerunku uczelni, to on bowiem w dużej mierze decyduje dziś o wyborze szkoły wyższej. Słaba ocena perspektyw zawodowych po ukończeniu uczelni oraz brak możliwości rozwoju własnych zainteresowań może w konsekwencji skutkować zmniejszeniem zainteresowania kandydatów uczelnią. Również dziekanat uczelni (2,28) został oceniony na niskim poziomie. Słaba jakość obsługi w dziekanacie może jeszcze bardziej potęgować zjawisko niezadowolenia z uczelni. Najlepsze oceny przyznano wykorzystanym metodom nauczania (3,72) oraz kadrze dydaktycznej (3,05), co jest sytuacją korzystną.

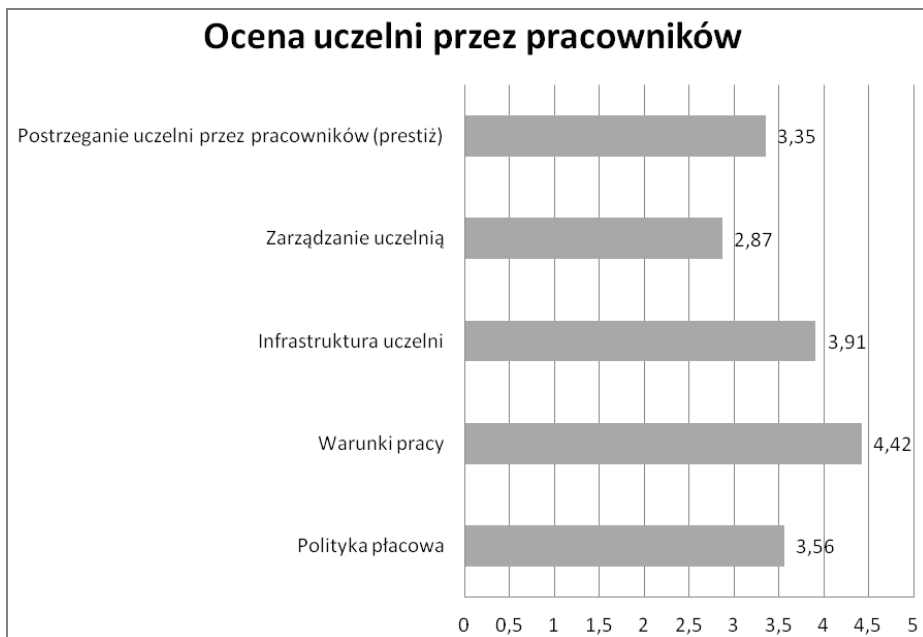
⁸⁰⁰ Istotę badania celowego wyjaśniono w rozdziale 5.4.

Jednakże otrzymane oceny nie są najlepsze i w tym zakresie należałoby także podjąć odpowiednie działania usprawniające.



Rys. 59. Średnie ocen obszarów uczelni dokonanych przez studentów.

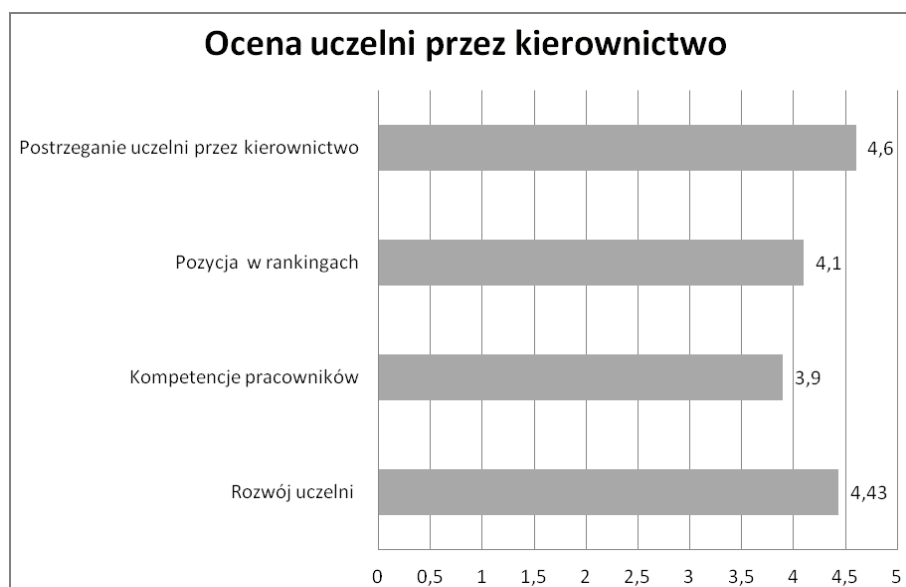
Źródło: opracowanie własne



Rys. 60. Średnie ocen obszarów uczelni dokonanych przez pracowników.

Źródło: opracowanie własne

Na rysunku 60 pokazano średnie ocen obszarów uczelni dokonanych przez pracowników. Otrzymane wyniki wskazują, iż pracownicy uczelni wykazują większe zadowolenie ze szkoły wyższej niż studenci. Najwyżej oceniono warunki pracy (4,42) oraz infrastrukturę uczelni (3,91). Polityka płacowa (3,56) oraz postrzeganie uczelni przez pracowników (3,35) zostały ocenione stosunkowo nie najlepiej. Szczególnie dużo uwagi kierownictwo uczelni powinno poświęcić kwestii związanej z zarządzaniem uczelnią (2,87). Aspekt ten został oceniony najgorzej i zdaniem autora monografii wymaga dużej uwagi zarządzających szkołą wyższą. W badanej uczelni brak jest jasnych i jednoznacznych przypisów. Ze względu na fakt, iż jest to nieduża uczelnia niepubliczna, wiele kwestii nie jest w pełni sformalizowanych, co może powodować „bałagan organizacyjny”. Na rysunku 61 pokazano uśrednione wyniki oceny uczelni przez kierownictwo szkoły wyższej.



Rys. 61. Średnie ocen obszarów uczelni dokonanych przez kierownictwo szkoły wyższej.

Źródło: opracowanie własne

Jak pokazano na rysunku 61, kierownictwo uczelni najwyżej spośród pozostałych podmiotów oceniło szkołę wyższą. W szczególności dobre oceny przypisano postrzeganiu uczelni (4,6) oraz rozwojowi uczelni (4,43). Otrzymane wyniki wskazują, że kierownictwo uczelni zupełnie inaczej postrzega szkołę wyższą niż studenci czy pracownicy.

Sytuacja ta może niepokoić, ponieważ może świadczyć o braku potrzeby podejmowania działań usprawniających przez władze szkoły (jak już wcześniej wspomniano, rozwój uczelni został również oceniony wysoko). Bardzo dobra ocena uczelni

w rankingach, zdaniem autora monografii, nie jest dana raz na zawsze i może nie odzwierciedlać w pełni sytuacji, jaka występuje w badanej szkole wyższej. Niezmiernie ważne zatem wydaje się zwrócenie uwagi na aspekty istotne z perspektywy pozostałych podmiotów oceniających, zwłaszcza na zadowolenie studentów, to od ich zadowolenia bowiem zależeć będzie przetrwanie uczelni oraz możliwy jej rozwój.

Reasumując, badana szkoła wyższa została oceniona niejednoznacznie przez trzy grupy respondentów. Sytuacja zdaniem autora monografii wymaga skoncentrowania wysiłków kierownictwa na działaniach usprawniających. Szczególnie tych, które mają największy wpływ na poprawę postrzegania uczelni przez różnych jej interesariuszy.

W badaniu poproszono respondentów także o wskazanie wpływu (wagi) poszczególnych działań usprawniających na poprawę obszarów szkoły wyższej. W analizowanym przypadku autor monografii zidentyfikował 137 działań usprawniających, które zostały zaproponowane respondentom (celem było zidentyfikowanie jak największej liczby potencjalnych działań usprawniających, mających wpływ na ocenę rozpatrywanego obszaru uczelni). Do oceny wpływu działania zastosowano skalę od 1 do 5, gdzie 1 – mało istotny wpływ działania usprawniającego na ocenę analizowanego obszaru, 5 – bardzo duży wpływ działania usprawniającego na ocenę analizowanego obszaru. Dysponując informacją o ocenach wpływu działań usprawniających, przeprowadzonych przez wszystkich respondentów, wyznaczono średnią wpływu każdego działania według średniej arytmetycznej.

W tabeli 56 przedstawiono średnie ocen wpływu jedynie pierwszych 23 działań usprawniających. Dla wszystkich 137 działań usprawniających średnie oceny wpływu przedstawiono w załączniku 1. Działania usprawniające dotyczą różnych aspektów. W różnym także stopniu wpływają na poprawę obszarów podlegających ocenie. Przykładowo działanie nr 1, polegające na wprowadzeniu przyjaznego sposobu prezentacji wiedzy, może mieć wpływ na ocenę zarówno kadry dydaktycznej, jak i stosowanych metod nauczania. Prezentowane działania usprawniające mogą mieć wpływ zarówno na poprawę obszarów względem jednego podmiotu oceniającego, ale także względem dwóch lub trzech. Na przykład działanie 137 – zwiększyć i zdywersyfikować źródła finansowania uczelni, ma znaczenie wyłącznie dla kierownictwa uczelni. Zadanie 38, polegające na wprowadzeniu dodatkowych przerw w trakcie zajęć, ma znaczenie dla studentów i pracowników. Zadanie nr 9 – zapewnienie dyscypliny na zajęciach, może mieć wpływ na ocenę kadry dydaktycznej przez studentów, ale także na ocenę warunków pracy przez pracowników czy kompetencję kadry dydaktycznej przez kierownictwo uczelni.

Kolejnym etapem było opracowanie rankingu działań usprawniających (etap 6 na rys. 58) z podziałem na trzy grupy działań priorytetowych, istotnych oraz tych, których wprowadzenie z zarządczego punktu widzenia jest najmniej uzasadnione. W pierwszej kolejności dokonano analizy zmiennych diagnostycznych (obszarów ocen), (etap 6b na rys. 58). W omawianym przypadku zmienne należą do zbioru stymulantów.

Tabela 56. Średnie ocen wpływu działań usprawniających na ocenę obszarów uczelni

	Działanie usprawniające/kryteria oceny	Kategorie oceny																				
		Kadra dydaktyczna	Metody nauczania	Infrastruktura dydaktyczna	Organizacja procesu dydaktycznego	Dziekanat uczelni	Biblioteka	Komputerowe laboratoria	Kampus	Możliwość rozwijania zainteresowań	Perspektywy zawodowe	Postrzeganie uczelni przez studentów	Polityka placowa	Warunki pracy	Infrastruktura uczelni	Zarządzanie uczelnią	Postrzeganie uczelni przez pracowników (prestż)	Renowność uczelni	Rozwój uczelni	Kompetencje pracowników	Pozycja w rankingach	Postrzeganie uczelni przez kierownictwo
1	Wprowadzić przyjazny sposób prezentacji wiedzy	4,04	3,89	1,17	1,79	0,32	0,09	0,79	0,06	1,53	0,83	1,98	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	4,10	1,80	1,38
2	Zwiększyć zaangażowanie wykładowcy w pracę ze studentami	3,38	3,62	0,89	1,79	0,04	0,04	0,79	0,00	1,28	1,06	1,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	2,10	0,03	0,06
3	Poprawić proporcje między praktyką a teorią	2,98	3,17	1,13	1,96	0,57	0,23	1,30	0,00	1,40	1,11	1,60	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	1,30	0,05	0,06
4	Wprowadzić przejrzysty sposób omówienia zagadnień	3,26	3,66	1,02	1,40	0,60	0,00	0,72	0,00	0,83	0,40	1,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	1,40	0,02	0,03
5	Przygotować materiały dydaktyczne, skrypty i konspekty zajęć	3,00	3,77	1,28	2,26	0,49	0,45	0,72	0,13	0,81	0,40	1,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00

6	Zapewnić przygotowanie prowadzącego do zajęć	2,96	3,26	0,94	1,47	0,28	0,06	0,83	0,09	0,57	0,23	1,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	4,20	0,10	1,20
7	Zapewnić środki audiowizualne, np. projektor, video	2,81	3,89	1,79	2,55	0,36	0,13	1,40	0,00	1,11	0,32	1,77	0,00	0,00	4,30	0,00	2,30	b.d.	3,60	0,00	0,80	1,20
8	Zapewnić wsparcie studentom przez prowadzącego w trakcie studiów (pomoc merytoryczna w trakcie prowadzonych zajęć, pomoc podczas pisania prac dyplomowych itp.)	3,40	3,51	1,51	2,49	0,34	0,60	0,68	0,04	1,26	0,89	1,77	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	1,20	0,00	0,00
9	Zapewnić dyscyplinę na zajęciach	2,43	2,30	0,77	1,60	0,11	0,00	0,17	0,00	0,13	0,15	1,15	0,00	3,20	0,00	0,00	1,30	b.d.	0,00	1,30	0,00	0,00
10	Zapewnić uprzejmość wykładowcy wobec studentów	3,21	2,55	0,47	1,49	0,40	0,00	0,19	0,00	0,15	0,11	1,91	0,00	2,30	0,00	0,00	1,30	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
11	Wprowadzić atmosferę na zajęciach, zachęcającą do nauki	3,53	3,26	0,87	1,70	0,11	0,09	0,49	0,00	0,94	0,36	1,83	0,00	1,30	0,00	0,00	1,60	b.d.	2,10	0,00	0,00	0,03
12	Zapewnić punktualność wykładowcy	3,49	1,91	0,32	1,68	0,53	0,06	0,28	0,17	0,23	0,13	1,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
13	Zagwarantować sprawiedliwy system ocen	3,68	2,94	0,74	1,51	0,28	0,00	0,43	0,00	0,38	0,15	1,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,05	0,00	0,00
14	Wprowadzić bogatą ofertę kursów wybieralnych	1,70	2,02	0,57	1,83	0,19	0,09	0,55	0,11	2,23	1,55	1,89	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,30	0,00	0,40	0,90
15	Zapewnić bogatą ofertę kursów obowiązkowych	1,77	1,98	0,79	1,70	0,21	0,09	0,40	0,11	1,55	1,00	1,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,40	1,20	0,60	1,30

16	Wprowadzić specjalistyczne programy nauczania	1,91	1,70	0,72	1,53	0,28	0,11	0,55	0,00	0,94	1,00	1,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	4,20	0,00	0,40	1,20
17	Zapewnić aktywne uczestnictwo studentów na wykładzie (zadawanie pytań, polemika)	2,40	2,85	0,45	1,62	0,09	0,06	0,23	0,00	1,02	0,47	1,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
18	Wprowadzić aktywne formy dydaktyczne	2,36	2,68	0,60	1,45	0,09	0,09	0,47	0,00	0,89	0,30	1,17	0,00	0,30	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,40
19	Wykorzystać nowoczesne formy nauczania, np. E-learning	1,91	2,64	0,55	1,51	0,06	0,00	0,51	0,00	1,02	0,36	1,66	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	1,10	0,00	0,03	1,20
20	Zwiększyć liczbę godzin praktycznych zajęć, np. ćwiczeń	1,72	2,28	0,72	1,40	0,09	0,00	0,49	0,09	0,74	0,51	1,15	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,09	0,00	0,00	1,10
21	Zwiększyć liczbę godzin lektoratów	1,87	1,70	0,51	1,32	0,00	0,00	0,17	0,00	0,64	0,36	0,91	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	1,12	1,30
22	Zwiększyć liczbę native-speakerów	1,32	1,28	0,34	1,04	0,00	0,00	0,13	0,00	0,36	0,13	0,85	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	1,21	1,30
23	Zapewnić odpowiedni dobór narzędzi audiowizualnych	1,19	1,45	0,62	0,98	0,19	0,17	1,02	0,06	0,51	0,06	1,26	0,00	0,00	4,20	0,00	1,20	b.d.	1,20	0,00	0,07	1,23

Źródło: opracowanie własne.

Jak już wcześniej wspomniano stymulantami nazywamy taki zbiór zmiennych, których zwiększenie należy utożsamiać ze zwiększeniem, a zmniejszenie ze zmniejszeniem oceny zjawiska złożonego⁸⁰¹.

W dalszym etapie niezbędne okazało się przekształcenie wartości cech oryginalnych (etap 6c na rys. 58). Proces normowania obszarów ocen przeprowadzano według wzoru 3. Efekt normowania przedstawiono w Załączniku 2. Poniżej przedstawiono jedynie przykład szczegółowych obliczeń dla unormowanej zmiennej diagnostycznej z_{11} .

$$z_{11} = \frac{x_{11} - \min_{137} x_{i11}}{\max_{137} x_{11} - \min_{137} x_{11}} = \frac{4,04 - 0}{4,13 - 0} = 0,98$$

Wyznaczono także wartości unormowanych zmiennych agregatowych (syntetycznych). Do tego celu wykorzystano wzór 7. Efekt agregacji unormowanych zmiennych diagnostycznych przedstawiono w tabeli 57. Poniżej przedstawiono jedynie przykład szczegółowych obliczeń dla działania 7⁸⁰².

$$Q_7 = \sum_{j=1}^{21} z_{ij} = 0,68 + 0,87 + 0,69 + 0,97 + 0,10 + 0,03 + 0,33$$

$$+ 0 + 0,26 + 0,13 + 0,41 + 0 + 0 + 0,86 + 0,66 + 0,85 + 0 + 0,17 + 0,25 = 7,25$$

Ostatnim etapem opracowania rankingu działań usprawniających było przeprowadzenie grupowania zmiennych agregatowych (etap 6d na rysunku 58) na trzy grupy oparte na wzorze 8. Poniżej przedstawiono niezbędne wyliczenia. W omawianym przypadku najmniejsza wartość zmiennej syntetycznej w tabeli 57 $\min_i Q_i = 0,25$, największa wartość zmiennej syntetycznej $\max_i Q_i = 7,25$, wartość stała

$U = \frac{7,25 - 0,25}{3} = 2,33$. Wykorzystując wartości stałej U , otrzymano trzy przedziały zmienności zmiennej syntetycznej Q_i , którym odpowiadają grupy działań usprawniających.

Przedział pierwszy to grupa działań priorytetowych $Q_i \in (4,92; 7,25 >$. Przedział drugi to grupa działań istotnych $Q_i \in (2,58; 4,92 >$. Przedział trzeci to grupa działań mało istotnych $Q_i \in (0,25; 2,58 >$.

W tabeli 57 pokazano wartości zmiennych agregatowych (syntetycznych), dokonując jednocześnie podziału zmiennych na trzy podgrupy. Pokazano ranking działań

⁸⁰¹ Z. Jędrzejczyk, K. Kukuła, J. Skrzypek, A. Walkosz, *Badania operacyjne w przykładach i zadaniach*, PWN, Warszawa 2009, s. 285.

⁸⁰² Dane niezbędne do wyliczenia zaczerpnięto z Załącznika 1.

usprawniających, które powinny być podjęte w pierwszej kolejności, w celu poprawy obecnej sytuacji w badanej szkole wyższej.

Tabela 57. Wartości zmiennej syntetycznej – ranking działań usprawniających z podziałem na grupy

NR DZIAŁANIA	DZIAŁANIE USPRAWNIAJĄCE	WARTOŚCI ZMIENNYCH AGREGATOWYCH (SYNTETYCZNYCH)
GRUPA DZIAŁAŃ PRIORYTETOWYCH		
7	Zapewnić środki audiowizualne np. projektor, video	7,25
74	Zagwarantować wysoki standard nauczania dla studentów	6,52
1	Wprowadzić przyjazny sposób prezentacji wiedzy	6,02
25	Dostosować wielkość sali wykładowej do liczby uczestników kursu	5,84
99	Zapewnić pracownikom możliwość zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce	5,72
24	Zapewnić odpowiednie wyposażenie sali wykładowej	5,69
53	Zapewnić dostęp do baz danych z domowego komputera	5,37
26	Zapewnić dobry stan techniczny aparatury naukowo-dydaktycznej	5,13
30	Zapewnić dostęp do bezprzewodowego internetu w salach wykładowych	5,05
GRUPA DZIAŁAŃ ISTOTNYCH		
8	Zapewnić wsparcie studentom przez prowadzącego w trakcie studiów (pomoc merytoryczna w trakcie prowadzonych zajęć, pomoc przy pisaniu prac dyplomowych itp.)	4,86
54	Zwiększyć dostęp do zagranicznych czasopism	4,84
55	Zapewnić dostęp do internetu na terenie czytelnicy	4,84
11	Wprowadzić atmosferę na zajęciach, zachęcającą do nauki	4,74
15	Zapewnić bogatą ofertę kursów obowiązkowych	4,62
3	Poprawić proporcje między praktyką a teorią	4,60
97	Zapewnić możliwość rozwoju zawodowego pracownikom	4,49
6	Zapewnić przygotowanie prowadzącego do zajęć	4,46
2	Zwiększyć zaangażowanie wykładowcy w pracę ze studentami	4,44
34	Niedopuszczyć do przeładowania zajęć w ciągu dnia	4,27
16	Wprowadzić specjalistyczne programy nauczania	4,27
5	Przygotować materiały dydaktyczne, skrypty i konspekty zajęć	4,07
98	Umożliwić pracownikom udział w konferencjach i szkoleniach	4,07
127	Rozwijać permanentnie wiedzę i umiejętności zatrudnianych pracowników	4,02
56	Zapewnić dostęp do specjalistycznych oprogramowań, np. Visio, autocad	3,98
14	Wprowadzić bogatą ofertę kursów wybieralnych	3,96
4	Wprowadzić przejrzysty sposób omówienia zagadnień	3,81

69	Zapewnić dostęp do kół naukowych	3,78
23	Zapewnić odpowiedni dobór narzędzi audiowizualnych	3,74
57	Zwiększyć liczbę dostępnych miejsc prakingowych	3,73
9	Zapewnić dyscyplinę na zajęciach	3,73
42	Zapewnić wysokie kompetencje personelu administracyjnego	3,64
33	Zagwarantować dobre zaplanowanie zajęć dydaktycznych	3,64
31	Zapewnić doskonałą bazę naukową dla studentów	3,63
10	Zapewnić uprzejmość wykładowcy wobec studentów	3,61
63	Zapewnić studentom dostęp do obiektów sportowych na terenie kampusu	3,52
125	Poprawić jakość publikacji i liczbę cytowań	3,45
37	Zapewnić właściwą wielkość grupy zajęciowej	3,44
71	Zapewnić możliwość udziału studentom w realizacji projektów	3,29
19	Wykorzystać nowoczesne formy nauczania, np. e-learning	3,27
28	Zapewnić właściwe oświetlenie sali wykładowej	3,26
27	Zapewnić czystość pomieszczeń dydaktycznych	3,24
73	Założyć telewizję studencką	3,14
124	Propagować otwartość na nowe badania wśród naukowców	3,13
100	Zapewnić pracownikom dostęp do grantów	3,13
13	Zagwarantować sprawiedliwy system ocen	3,08
67	Zapewnić dostęp do stołówki akademickiej	2,90
62	Zapewnić stan czystości obiektów na terenie kampusu	2,86
18	Wprowadzić aktywne formy dydaktyczne	2,85
116	Poprawić reputację i wizerunek uczelni	2,84
49	Zapewnić dostęp do elektronicznej bazy danych	2,81
47	Zwiększyć wielkość zasobów bibliotecznych	2,81
20	Zwiększyć liczbę godzin praktycznych zajęć np. ćwiczeń	2,80
93	Zmniejszyć stopień biurokracji w uczelni	2,79
17	Zapewnić aktywne uczestnictwo studentów na wykładzie (zadawanie pytań, polemika)	2,77
70	Zapewnić dostęp sekcji sportowych	2,75
12	Zapewnić punktualność wykładowcy	2,72
131	Wspierać komercjalizację otrzymywanych wyników badań	2,70
128	Wspierać rozwój pracowników zajmujących się badaniami	2,62
21	Zwiększyć liczbę godzin lektoratów	2,59
GRUPA DZIAŁAŃ MNIEJ ISTOTNYCH		
92	Zapewnić pracownikom możliwość współpracy z podmiotami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami	2,52
29	Wprowadzić centrum obsługi dla obcokrajowców	2,48
87	Wprowadzić właściwy sposób przydziału prowadzonych kursów	2,48
59	Wprowadzić centrum obsługi studenta na terenie kampusu	2,47
134	Wprowadzić politykę zapewniającą ochronę wytworzonej wartości intelektualnej	2,46

32	Zapewnić pomoc studentom ze strony zespołu technicznego	2,45
126	Poprawić komunikację uczelni ze sponsorami badań oraz pozostałymi instytucjami zainteresowanymi badaniami	2,42
68	Poprawić warunki w akademikach	2,39
35	Zapewnić wystarczającą liczbę godzin konsultacji	2,36
48	Wprowadzić dodatkowe godziny otwarcia biblioteki	2,34
40	Zagwarantować dostęp do wykładowców na terenie uczelni	2,33
64	Zapewnić studentom bezpieczeństwo na terenie kampusu	2,31
104	Zapewnić pracownikom odpowiednie wyposażenie pomieszczeń biurowych i laboratoriów	2,30
88	Zapewnić dostęp pracownikom do wewnętrznej informacji uczelni, np. do pism okólnych itp.	2,30
61	Zapewnić opiekę do dzieci na terenie kampusu	2,28
43	Wprowadzić opiekuna roku w dziekanacie	2,28
36	Wprowadzić odpowiednią strukturę realizowanych kursów, np. liczba wykładów, ćwiczeń, seminariów, laboratoriów	2,27
41	Zapewnić dobry kontakt z dziekanatem, np. godziny otwarcia dziekanatu dla studentów	2,26
123	Zwiększyć jakość prowadzonych badań	2,21
103	Zapewnić pracownikom finansowe wsparcie przez uczelnię zagranicznych staży dla pracowników	2,21
86	Usprawnić organizację pracy pracownikom	2,19
66	Zapewnić dostęp do przychodni zdrowia na terenie kampusu	2,15
38	Wprowadzić dodatkowe przerwy w trakcie zajęć	2,13
90	Dostosować wielkość pensum do potrzeb pracowników i rynku	2,09
95	Zapewnić dobre relacje z kierownictwem	2,07
22	Zwiększyć liczbę native-speakerów	2,02
85	Zapewnić bezpieczne warunki pracy, unikanie sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu	2,00
89	Zagwarantować elastyczne godziny pracy	1,97
106	Poprawić standard budynków	1,96
96	Zapewnić pracownikom wsparcie kierownictwa w zakresie prowadzonej dydaktyki i badań	1,96
52	Zwiększyć okres wypożyczenia książki, czasopisma	1,95
75	Zagwarantować lepsze płace pracownikom	1,88
50	Poprawić kompetencje personelu w bibliotece	1,85
77	Zagwarantować nagrody i wyróżnienia za wybitne osiągnięcia pracowników	1,84
76	Zapewnić dostęp do systemu premii i nagród	1,82
109	Zapewnić pracownikom miejsca parkingowe przed uczelnią	1,82
130	Propagować idee bycia przedsiębiorczym wśród pracowników	1,80

84	Poprawić bezpieczeństwo zatrudnienia	1,79
102	Umożliwić pracownikom realizację ambitnych celów, sprostania trudnym i ważnym zadaniom	1,78
129	Poprawić obecne relacje między uczelnią a partnerami ze „świata biznesu”	1,75
132	Zwiększyć udział wpływów finansowych wynikających z transferu wiedzy w strukturze przychodów uczelni	1,73
72	Zagwarantować studentom uczestnictwo w życiu uczelni	1,73
107	Zapewnić pracownikom dostęp do stołówki	1,65
117	Zapewnić udział uczelni w lokalnej kulturze i/lub społecznej aktywności	1,63
108	Zapewnić dostęp do klimatyzacji w gabinetach i salach wykładowych	1,59
122	Wprowadzić nowe kierunki studiów i tryby studiów	1,57
45	Zapewnić dobry wygląd pomieszczeń administracyjnych	1,50
133	Zwiększyć zaangażowanie pracowników w działania, których celem jest rozwój kultury i społeczności	1,50
46	Zadbać o ubiór pracowników w dziekanacie	1,48
135	Motywować studentów do podejmowania inicjatyw badawczych po ukończeniu studiów	1,48
78	Wprowadzić jasny system przyznawania kar i nagród pracownikom	1,47
79	Zapewnić dofinansowanie do wypoczynku	1,43
105	Zapewnić dostęp pracownikom do nowoczesnego sprzętu komputerowego	1,38
44	Zagwarantować życzliwość i pomoc pracowników dziekanatu	1,37
101	Wprowadzić jasne zasady przyznawania awansów wśród pracowników	1,33
58	Poprawić usługi świadczone na terenie kampusu	1,32
39	Zapewnić studentom dostęp do sylabusu kursu	1,26
51	Wprowadzić możliwość rezerwacji książek i czasopism on line	1,19
81	Zapewnić dofinansowanie do imprez sportowych, np. karty benefit	1,12
110	Wprowadzić partycypację w zarządzaniu uczelnią	1,02
91	Zagwarantować pracownikom duży stopień niezależności w trakcie wykonywania pracy	0,98
121	Zapewnić większy udział w finansowaniu uczelni ze środków zewnętrznych, np. Unii Europejskiej, NCN	0,98
60	Założyć bank stancji na terenie kampusu	0,97
111	Dostosować styl zarządzania do oczekiwań i możliwości pracowników	0,94
137	Zwiększyć i zdywersyfikować źródła finansowania uczelni	0,92
83	Wprowadzić system pożyczek	0,92
112	Wprowadzić jasny system oceny pracowników	0,91

65	Zapewnić studentom dobre połączenie komunikacyjne kampusu z centrum miasta	0,85
94	Poprawić relacje ze współpracownikami	0,81
82	Wprowadzić system zapomóg	0,78
115	Wprowadzić czytelną dla pracowników strategię rozwoju uczelni	0,77
80	Zapewnić dofinansowanie do imprez kulturalnych	0,75
136	Wprowadzić efektywne zarządzanie posiadanym majątkiem uczelni	0,75
113	Zapewnić pracownikom otwarty dostęp do systemu naboru do władz uczelni	0,70
114	Zapewnić pracownikom dostęp do wewnętrznych regulacji prawnych	0,68
120	Renegocjować warunki finansowe z obecną kadram dydaktyczną, np. umowa o dzieło	0,51
118	Zwiększyć liczbę studentów przez intensywne działania marketingowe	0,46
119	Zatrudnić młodą kadram dydaktyczną z tytułem doktora	0,25

Źródło: opracowanie własne

Z przeprowadzonych badań wynika, iż najważniejsze jest zapewnienie środków audiowizualnych (zad. nr 7) oraz zagwarantowanie wysokiego standardu nauczania dla studentów (zad. nr 74). Ważne jest także dostosowanie wielkości sal wykładowych do liczby uczestników kursu (zad. nr 25), co ma duży wpływ na ocenę infrastruktury dydaktycznej oraz organizacji procesu dydaktycznego przez studentów oraz infrastruktury uczelni przez pracowników. Nie bez znaczenia jest także zapewnienie pracownikom możliwości zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce (zad. nr 99) oraz dostępu do dobrego stanu aparatury naukowo-dydaktycznej (zad. nr 26). Zapewnienie dostępu do bezprzewodowego Internetu w salach wykładowych (zad. nr 30) może przyczynić się do poprawy obszaru (istotnych z punktu widzenia studentów) zarówno infrastruktury dydaktycznej, jak i metod nauczania.

W tabeli 57 pokazano także podział na trzy grupy działań usprawniających. W omawianym przypadku wyodrębniono 9 działań priorytetowych (które zostały omówione wcześniej), 50 istotnych oraz 78 mało istotnych. Do grupy działań istotnych zaliczyć można między innymi zapewnienie wsparcia studentom przez prowadzącego w trakcie studiów (pomoc merytoryczna w trakcie prowadzonych zajęć, pomoc podczas pisania prac dyplomowych itp.) (zadanie nr 8), zwiększenie dostępu do zagranicznych czasopism (zadanie nr 54), poprawę proporcji wykładanych treści (między praktyką a teorią – zadanie nr 3) oraz zapewnienie możliwości rozwoju zawodowego pracownikom (zadanie nr 97).

Wśród grupy działań mniej istotnych znalazły się działania, na przykład wprowadzenie centrum dla obcokrajowców (zadanie nr 29). Być może jest to spowodowane niewielką liczbą osób z zagranicy. Wprowadzenie właściwego sposobu przy-

działu prowadzonych kursów (dla pracowników – zadanie nr 87), wprowadzenie centrum obsługi studenta na terenie kampusu (zadanie nr 59), jak i dodatkowych przerw w trakcie zajęć (zadanie nr 38) również okazały się mało istotne. Zastanawiające może być, iż działania takie jak renegocjowanie warunków finansowych z kadrami dydaktyczną (zadanie nr 120), zwiększenie liczby studentów przez intensywne działania marketingowe (zadanie nr 118) oraz zatrudnienie młodej kadry dydaktycznej z tytułem doktora (zadanie nr 119), które mogą mieć największe znaczenie z perspektywy przetrwania szkoły wyższej w warunkach silnej konkurencji, zostały zaklasyfikowane jako działania wymagające najmniejszej uwagi ze strony kierownictwa uczelni. Być może jest to spowodowane faktem, iż działania te mają wpływ jedynie na kwestie (obszary) istotne jedynie dla kierownictwa uczelni, nie zaś dla pozostałych podmiotów oceniających. Z drugiej strony kierownictwo uczelni, jak już wcześniej wspomniano, najwyżej oceniło szkołę wyższą i być może nie widzi potrzeby prowadzenia tego typu działań.

Opracowany ranking stanowić może cenne źródło informacji dla kadry zarządzającej uczelnią, wskazuje bowiem, na jakich działaniach kierownictwo powinno koncentrować swoje wysiłki w pierwszej kolejności, aby zarządzać w sposób zrównoważony, uwzględniając preferencje i potrzeby zarówno studentów, pracowników, jak i swoje własne.

6.1.3. Mocne i słabe strony wykorzystania rankingu działań w szkole wyższej

W tabeli 58 przedstawiono mocne i słabe strony związane z wykorzystaniem rankingu działań w szkole wyższej. Ranking działań może okazać się bardzo pomocnym narzędziem w zarządzaniu szkołą wyższą. Dostarcza bowiem informacji, które działania usprawniające mają największy wpływ na poprawę rozpatrywanego obszaru (kryterium) w szkole wyższej i które należy zrealizować w pierwszej kolejności. Jego wartość diagnostyczna w kluczowym stopniu zależeć będzie od kompetencji osób biorących udział w ocenie obszarów i ocenie siły wpływu działań usprawniających na poprawę rozpatrywanego kryterium. Może być także pomocny w przygotowaniu harmonogramu działań usprawniających. Zastosowanie rankingu działań usprawniających wymaga w pierwszej kolejności ich identyfikacji, określenia zasobów niezbędnych do ich realizacji. Może także powodować trudności związane z brakiem znajomości procedury opracowania rankingu przez kadrami zarządzającą uczelnią. Znajomość oceny poszczególnych obszarów, w tym kryteriów oceny, znajomość oceny siły wpływu działań usprawniających na poprawę rozpatrywanych kryteriów oceny, wymaga przeprowadzenia badań ankietowych, ich analizy oraz okresowej aktualizacji, co w konsekwencji może być kosztowne i czasochłonne. Proponowana metoda nie dostarcza także informacji, czy szkoła wyższa ma środki finansowe, aby realizować

działania usprawniające (co wymaga znajomości kosztów działań, niezbędnych zasobów, określenia osób odpowiedzialnych za realizację działań, sporządzania planów realizacji wprowadzania działań).

Tabela 58. Mocne i słabe strony wykorzystania rankingu działań usprawniających w szkole wyższej

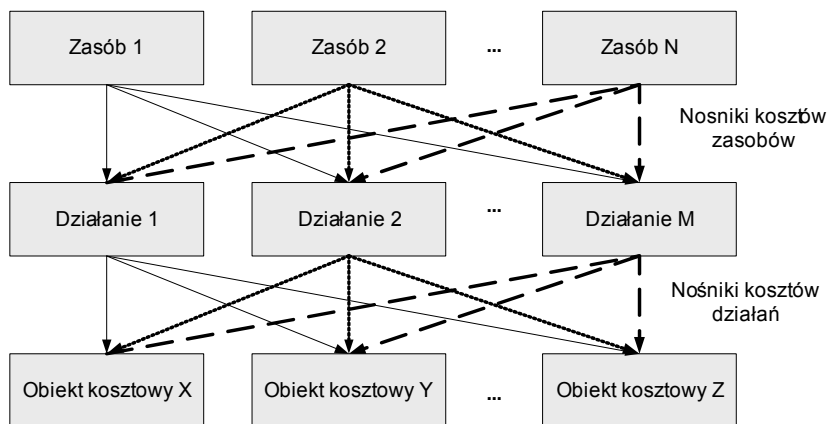
Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – Wskazuje, jakie obszary, kryteria oceny, są najistotniejsze z punktu widzenia podmiotów oceniających – Wskazuje, jakie działania usprawniające powinny być podjęte w pierwszej kolejności w celu poprawy sytuacji w uczelni – Wskazuje obszary, które wymagają podjęcia działań usprawniających w pierwszej kolejności – Pomocny w przygotowaniu harmonogramu działań usprawniających 	<ul style="list-style-type: none"> – Wymaga identyfikacji działań usprawniających – Może być czasochłonna w zastosowaniu – Może wymagać znajomości oceny poszczególnych obszarów, w tym kryteriów oceny uczelni – Może wymagać oceny siły wpływu działań usprawniających na poprawę rozpatrywanych kryteriów oceny – Nie dostarcza informacji, czy szkoła wyższa ma środki finansowe, aby realizować działania usprawniające

Źródło: opracowanie własne.

6.2. Wykorzystanie rachunku kosztów działań w szkole wyższej

6.2.1. Rachunek kosztów działań – podstawowe informacje

Wybór działań usprawniających, jak już wcześniej wspomniano zależeć będzie od zdolności finansowych szkoły wyższej. Niezmiernie ważne zatem wydaje się zidentyfikowanie kosztów działań, które mogą się przyczynić do poprawy efektywności funkcjonowania szkoły wyższej. W literaturze przedmiotu znana jest metoda kalkulacji kosztów procesów i działań – rachunek kosztów działań (rachunek ABC). Umożliwia on oszacowanie kosztów procesów i działań, a w konsekwencji obiektów kosztowych (klienta, kanału dystrybucji, produktu). Idea rachunku ABC opiera się na założeniu, że przyczyną powstania kosztów nie jest zużycie zasobów, lecz działania, które konsumują zasoby (rys. 62).



Rys. 62. Rozliczenie kosztów według metody ABC.

Źródło: R. Kaplan, R. Cooper, *Zarządzanie kosztami i efektywnością*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2002, s. 115

Rozliczenie zasobów na działania dokonuje się na podstawie nośników kosztów zasobów. W dalszym etapie koszty działań są przypisywane, w zależności od stopnia „konsumpcji”, obiektom kosztowym za pomocą nośników kosztów działań⁸⁰³.

Zastosowanie rachunku kosztów działań jest bardzo powszechne. Jak wskazuje R. Kaplan i R. Cooper, informacje, jakie generuje rachunek ABC, mogą być wykorzystane do podejmowania efektywnych decyzji. Właściwe zarządzanie działaniami oparte między innymi na informacji kosztowej mogą w konsekwencji przyczynić się do zwiększenia wydajności działań oraz obniżenia ich kosztów⁸⁰⁴. Według M. Marcinkowskiej, zarządzanie kosztami działań umożliwia zrozumienie zachodzących w przedsiębiorstwie procesów oraz relacji między nimi. Wskazuje także niezbędne działania, jak i te, które można wyeliminować⁸⁰⁵. Zdaniem R. Kaplana i R. Coopera, informacja uzyskana dzięki rachunkowi ABC umożliwia w konsekwencji przeprojektowanie procesów zachodzących w przedsiębiorstwie w celu poprawy ich efektywności⁸⁰⁶.

⁸⁰³ R. Kaplan, R. Cooper, *Zarządzanie kosztami i efektywnością*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2002, s. 115.

⁸⁰⁴ Podaje za: R. Ryńca, *Zrównoważona karta działania jako metoda pomiaru efektywności procesów i działań*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2009, s. 45–46.

⁸⁰⁵ M. Marcinkowska, *Rachunek kosztów działań w bankach*, Controlling i rachunkowość zarządcza, nr 7/2000, s. 32.

⁸⁰⁶ R. Kaplan, R. Cooper, *Zarządzanie kosztami i efektywnością*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2002, s. 178.

6.2.2. Przykłady zastosowań rachunku kosztów działań w uczelni

Rachunek kosztów działań może mieć także zastosowanie w szkole wyższej. Jego zastosowania można odnaleźć w takich krajach jak Wielka Brytania, Stany Zjednoczone czy Australia⁸⁰⁷. W krajowej literaturze przedmiotu istnieje niewiele publikacji na temat rachunku ABC w polskich uczelniach. Jednak można zauważyć, że zainteresowanie omawianą tematyką w kraju staje się z roku na rok coraz większe. Znana jest także rozprawa doktorska A. Klaus-Rosińskiej⁸⁰⁸. W literaturze przedmiotu znane są publikacje autora monografii w zakresie rachunku kosztów działań dotyczącego uczelni⁸⁰⁹. Znane są także badania, których celem było określenie stanu zarządzania kosztami i efektywnością polskich szkół wyższych⁸¹⁰. Wykorzystanie rachunku ABC w obrębie dziekanatu uczelni przedstawiono natomiast w: A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, M. Kowalski⁸¹¹. Zastosowanie rachunku ABC w bibliotece akademickiej pokazano w: A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca⁸¹². Próby opracowania modelu rachunku kosztów ABC zostały podjęte także w Politechnice Wrocławskiej, gdzie autor monografii był członkiem zespołu wdrożeniowego.

Na rysunku 63 pokazano przykłady zastosowań rachunku kosztów działań w szkole wyższej. Z badań przeprowadzonych przez R. Ryńca i A. Klaus-Rosińską wynika, że zainteresowanie rachunkiem ABC w szkołach wyższych związane jest w szczególności z faktem, iż rachunek ABC dostarcza informacji kosztowych pomocnych w podejmowaniu decyzji zarządczych. W związku z tym, iż 65% ankietowanych uczelni boryka się z brakiem dostatecznej informacji kosztowej, potrzeba pozyskania dokładniejszej informacji (zwłaszcza dotyczącej redukcji kosztów i/lub poprawy wyników)

⁸⁰⁷ Podaje za: A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, M. Kowalski, *Analiza kosztów dziekanatu w szkole wyższej z wykorzystaniem rachunku kosztów działań*, Badania Operacyjne i Decyzje, 2007, nr 1, s. 63.

⁸⁰⁸ A. Klaus-Rosińska, *Koncepcja rachunku kosztów działań na potrzeby szkół wyższych*, Rozprawa doktorska, Politechnika Wroclawska 2009.

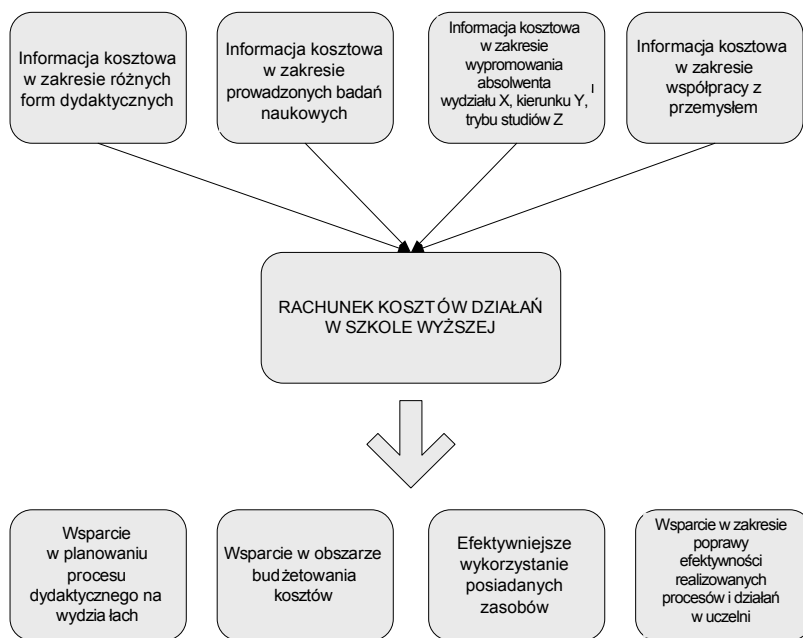
⁸⁰⁹ A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, *Model of activity-based costing for use within universities*, [w:] *Information systems architecture and technology: models of the organisation's risk management*, red. Z. Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2008. s. 195–206; A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, *Activity based costing in university library services*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2012.

⁸¹⁰ D. Kuchta, A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, *Zarządzanie kosztami i efektywnością polskich szkół wyższych-prezentacja wyników badań*, [w:] *Doskonalenie usług edukacyjnych w szkołach wyższych w procesie integracji z Unią Europejską*, red. J. Mączyński, A. Pawlak-Wolanin, W. Demecki, Wyższa Szkoła Menedżerska, Legnica 2009, s. 265–278.

⁸¹¹ A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, M. Kowalski, *Analiza kosztów dziekanatu w szkole wyższej z wykorzystaniem rachunku kosztów działań*, Badania Operacyjne i Decyzje, 2007, nr 1, s. 63–78.

⁸¹² A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, *Activity based costing in university library services*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu 2012, Research Papers of Wrocław University of Economics, No. 250/2012.

jest uzasadniona⁸¹³. Zastosowanie rachunku ABC w szkole wyższej umożliwia oszacowanie kosztów procesu dydaktyki, prowadzonych prac badawczych czy procesu współpracy z przemysłem. Koszty związane z dydaktyką mogą być ujęte w przekroju nie tylko poszczególnych wydziałów, form studiów czy ich kierunków. Rachunek ABC może oszacować koszty wykształcenia jednego magistra, licencjata czy inżyniera z podziałem na poszczególne semestry czy realizowane kursy. Taka informacja wydaje się bardzo cenna w ujęciu zarządczego punktu widzenia, umożliwia bowiem wskazanie różnic w kosztach różnych form dydaktycznych (wykładów, ćwiczeń itp.), a w konsekwencji właściwe zaplanowanie procesu dydaktycznego gwarantującą rozwój szkoły wyższej z jednoczesnym zachowaniem wysokiej jakości świadczonych usług. Umożliwia także wsparcie w budżetowaniu kosztów uczelni, gdyż dzięki informacjom na temat zapotrzebowania na działania i zasoby, alokowanie środków finansowych może odbywać się w najwłaściwszy sposób⁸¹⁴.



Rys. 63. Przykłady zastosowań rachunku kosztów działań w szkole wyższej.

Źródło: opracowanie własne

⁸¹³ D. Kuchta, A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, *Zarządzanie kosztami i efektywnością polskich szkół wyższych – prezentacja wyników badań*, [w:] *Doskonalenie usług edukacyjnych w szkołach wyższych w procesie integracji z Unią Europejską*, red. J. Mączyński, A. Pawlak-Wolanin, W. Demecki, Wyższa Szkoła Menedżerska, Legnica 2009.

⁸¹⁴ A. Klaus-Rosińska, R. Ryńca, M. Kowalski, *Analiza kosztów dziekanatu w szkole wyższej z wykorzystaniem rachunku kosztów działań*, *Badania Operacyjne i Decyzje*, 2007, nr 1, s. 63–78.

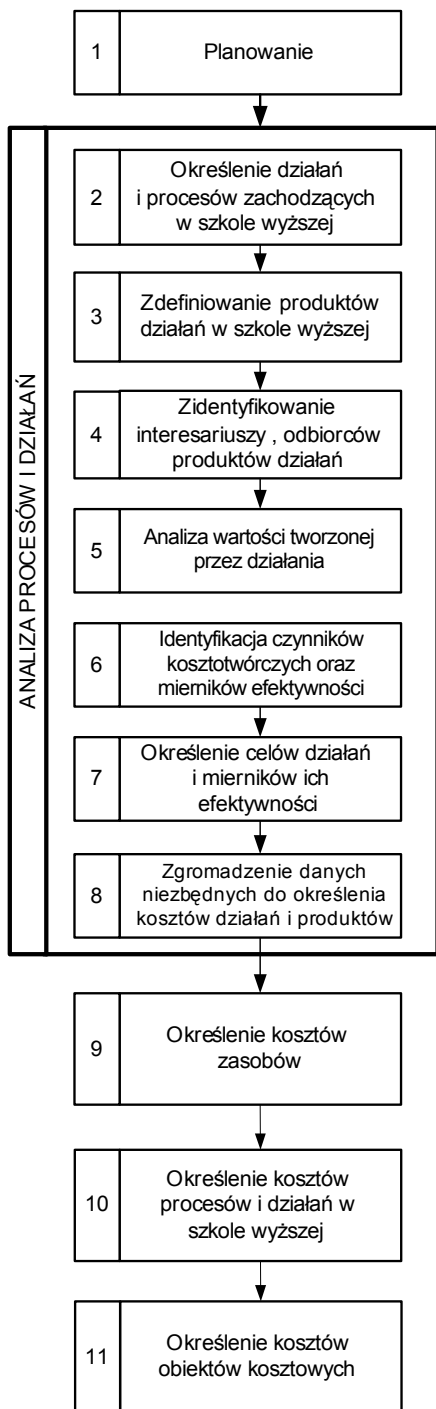
Biorąc pod uwagę to, iż zarządzanie kosztami w większości szkół wyższych sprowadza się jedynie do prowadzenia podstawowej sprawozdawczości finansowej oraz uproszczonej analizy ekonomicznej, tj. porównania kosztów poniesionych z planowanymi, niezmiernie ważne wydaje się wykorzystanie rachunku ABC do zarządzania kosztami działań i procesów w szkole wyższej. Właściwe zarządzanie kosztami działań umożliwiłoby bowiem sprawniej zarządzać uczelnią, podnieść jakość usług czy optymalizować koszty⁸¹⁵.

6.2.3. Metoda opracowania modelu rachunku kosztów działań w szkole wyższej

Zakres informacji dotyczący budowy modelu oraz implementacji rachunku kosztów działań jest bardzo szeroki. W niniejszym rozdziale przedstawiono jedynie w sposób syntetyczny informacje dotyczącą opracowania modelu rachunku ABC. Więcej patrz w: J. Miller, K. Pniewski, M. Polakowski, 2000. Na rysunku 64 pokazano propozycję opracowania modelu rachunku kosztów działań w szkole wyższej.

Etap opracowania modelu rachunku ABC powinien się rozpocząć od odpowiedniego przygotowania zespołu projektowego, określenia zakresu i podziału obowiązków poszczególnych wykonawców. Niezbędne jest opracowanie także harmonogramu oraz zapewnienie odpowiednich zasobów finansowych. Doświadczenia autora monografii wynikające z udziału w zespole badawczym, którego celem było opracowanie modelu rachunku ABC w wybranej szkole wyższej pokazują, że niezmiernie ważne jest uzyskanie zgody kierownictwa uczelni do dostępu do danych, w tym w szczególności danych finansowych. Akceptacja władz uczelni w dostępie do informacji niezbędnych do opracowania modelu rachunku ABC oraz świadomość kierownictwa, co do korzyści, jakie może dać później jego wdrożenie w uczelni, stanowią jedne z kluczowych czynników powodzenia projektu. Autor uważa, iż w etapie tym powinny być przeprowadzone rozmowy nie tylko z kierownictwem uczelni, ale także z osobami odpowiedzialnymi za dostęp do informacji (pracownicy administracyjni) niezbędnej do opracowania modelu. Ważne może być wyraźne akcentowanie wsparcia zespołu projektowego w działaniach przez kierownictwo uczelni. Biorąc pod uwagę specyfikę uczelni wyższych, kulturę organizacyjną oraz wpływy poszczególnych środowisk, determinacja kierownictwa szkoły wyższej może okazać niezbędna. Etap 2 do 8 związany jest z analizą procesów i działań w uczelni. Szczególnie ważne wydaje się zidentyfikowanie procesów oraz wchodzących w ich skład działań (etap 2). Autor monografii proponuje wykorzystanie metody wywiadu bezpośredniego. Konieczne mogą okazać się także rozmowy wstępne z pracownikami, przed prowadzeniem wywiadów. Doświadczenia autora pokazują, iż pracownicy niechętnie udzielają informacji o tym,

⁸¹⁵ Ibid., s. 63.



Rys. 64. Metoda opracowania modelu rachunku kosztów działań w szkole wyższej.
 Źródło: opracowanie własne na podstawie:
 J. Miller, K. Pniewski, M. Polakowski,
Zarządzanie kosztami działań, WIG-Press,
 Warszawa 2000, s. 34

„jak, co oraz ile robią”. Szczególnie pytania dotyczące ilości wykonywanej pracy oraz czasu niezbędnego na ich wykonanie odbierane są często przez pracowników jako element kontroli. Celem rozmów wstępnych jest wyjaśnienie istoty przeprowadzonego wywiadu oraz usunięcie ewentualnego oporu pracowników przed dzieleniem się informacjami. Efektem prowadzonych wywiadów powinien być raport z przeprowadzonej rozmowy. Raport zawierałby informacje, a temat czynności wykonywanych przez pracownika, produktów jego działań oraz czasu niezbędnego na ich wykonanie. Przykładową strukturę raportu pokazano na rysunku 65.

RAPORT Z WYWIADU		
<i>Rozmówca:</i>		<i>Status:</i> Podstawa przeprowadzonej kalkulacji
<i>Obszar kosztów:</i>		<i>Data/Miejsce:</i>
<i>Działania i ich charakterystyka:</i>		
	<i>Proces/działanie</i>	<i>Poświęcany czas pracy (w %)</i>
		<i>Produkt działania/beneficjent kosztów działania, nośnik</i>
1		
2		
3		
4		

Rys. 65. Przykładowa struktura raportu z przeprowadzonego wywiadu.

Źródło: opracowanie własne

Efektem przeprowadzonych wywiadów byłaby informacja o działaniach realizowanych w uczelni, która w dalszym etapie prac nad modelem rachunku ABC byłaby agregowana do poziomu procesów.

W etapie trzecim należy zdefiniować produkty działań zachodzących w szkole wyższej. W związku z tym, iż pojęcie produktu jest bardzo szerokie, przez produkt działania należy rozumieć efekt pracy związanej z wykonywaniem określonej czynności. J. Miller uważa, że zdefiniowanie i kwantyfikowanie produktów działań stanowi nieodzowny element podstawowych mierników efektywności ułatwia bowiem zmierzenie wielkości przerobu poszczególnych działań⁸¹⁶. Przykładem produktu działania administracyjnego, polegającego na obsłudze studenta w dziekanacie, może być wypi-

⁸¹⁶ J. Miller, K. Pniewski, M. Polakowski, *Zarządzanie kosztami działań*, WIG-Press, Warszawa 2000, s. 79–80.

sywanie legitymacji czy dyplomów ukończenia studiów. Produktem działania związanego z prowadzeniem badań naukowych może być liczba publikacji czy uzyskanych patentów.

W procesie opracowania modelu rachunku ABC ważne jest także zdefiniowanie interesariuszy (klientów), odbiorców działań (etap 4). Interesariuszami działań mogą być zarówno podmioty otoczenia zewnętrznego, jak i interesariusze wewnętrzni. Zidentyfikowanie klientów, odbiorców produktów działań ma szczególne znaczenie, skupia bowiem uwagę przedsiębiorstwa na tych produktach działań, które zaspakajają oczekiwania klientów oraz określa warunki dotyczące cech działań, takich jak np. standardy jakości⁸¹⁷. Pozostałe działania, które nie mają swoich odbiorców, powinny zostać wyeliminowane, gdyż konsumują one zasoby i działania, które mogłyby być wykorzystane do poprawy efektywności czynności i procesów przynoszących wartość⁸¹⁸. Próba wyeliminowania działań nie przynoszących wartości (etap 5) może nie być łatwa, ponieważ ludzie mogą nie być skłonni do postrzegania własnej pracy jako nietworzącej wartości. Dlatego istotne jest, aby w przypadku analizy wartości poszczególnych działań, co proponuje na przykład J. Miller, zająć rolę zewnętrznego, niezależnego obserwatora, którego zadaniem byłaby bezstronna ocena działań i procesów zachodzących w organizacji pod kątem korzyści, jakie przynoszą one klientowi⁸¹⁹.

W etapie szóstym należy zidentyfikować czynniki kosztotwórcze dla działań⁸²⁰. W przypadku szkoły wyższej przykładowymi czynnikami kosztotwórczymi w zakresie działań administracyjnych w dziekanacie może być liczba studentów. W przypadku procesu dydaktycznego – fluktuacja kadry dydaktycznej, stopień lub tytuł naukowy kadry, nowoczesność infrastruktury dydaktycznej.

Zidentyfikowanie czynników kosztowórczych dla działań jest bardzo ważnym etapem, gdyż przeprowadzenie właściwego określenia przyczyn powstawania kosztów działań, stanowi podstawę do podjęcia działań usprawniających⁸²¹. Nie bez znaczenia jest także zdefiniowanie mierników efektywności dla działań – szczególnie jeśli celem implementacji rachunku ABC jest ocena efektywności realizowanych w szkole wyższej procesów i działań. Zjawisko to zostało szczegółowo omówione w innej monografii autora: R. Ryńca, *Zrównoważona karta działania, jako metoda pomiaru efek-*

⁸¹⁷ A. Jaruga, W. Nowak, A. Szychta, *Rachunkowość zarządcza – koncepcje i zastosowanie*, SWSPZ, Łódź 2001, s. 844.

⁸¹⁸ J. Miller, K. Pniewski, M. Polakowski, *Zarządzanie kosztami działań*, WIG-Press, Warszawa 2000, s. 83.

⁸¹⁹ Ibid.

⁸²⁰ Czynniki kosztotwórcze odzwierciedlają bezpośrednią przyczynę powstawania kosztów. Stanowią one także podstawę do podjęcia działań mających na celu ich obniżkę, poprawę ich jakości oraz skrócenie czasu wykonywania; [w:] *ibid.*

⁸²¹ Ibid.; A. Jaruga, W. Nowak, A. Szychta, *Rachunkowość zarządcza – koncepcje i zastosowanie*, SWSPZ, Łódź 2001, s. 843.

tywności procesów i działań, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2009, w niniejszej pracy nie zostało przedstawione.

Niezmiernie ważny jest także sposób gromadzenia danych (etap 8). Etap ten jest pracochłonny. Obejmuje on między innymi wiele dokumentacji, takich jak na przykład zapisy księgowe, opisy stanowisk pracy, opisy funkcji, zakresy obowiązków pracowników, instrukcje, procedury, formularze, rejestry istniejącą dokumentację procesów⁸²². Należy mieć świadomość, że dostęp do tych danych w uczelni może być utrudniony, co może spowodować, iż opracowanie modelu rachunku ABC wydłuży się w czasie i/lub spowoduje, iż opracowany model będzie musiał być uproszczony.

Efektem prac prowadzonych od etapu 2 do 8 jest opracowanie słownika działań, który stanowi bazę danych o działaniach. W słowniku tym wszystkie wyodrębnione działania są dokładnie opisane. Określa on nie tylko, jaki jest rodzaj działania, ale prezentuje także związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy nimi⁸²³. Według E. Nowaka, R. Piechoty oraz M. Wierzbińskiego, zakres identyfikacji i poziom szczegółowości informacji zbieranych w etapach 2–8 zależy od potrzeb decyzyjnych przedsiębiorstwa⁸²⁴.

W etapie dziewiątym należy wyznaczyć koszty zasobów, które będą przypisane za pomocą nośników kosztów zasobów do działań. W etapie tym mogą pojawić się trudności związane z dostępem do danych kosztowych. Ze względu na zakres analizy (szkoły wyższe są zwykle organizacjami dużymi, niejednorodnymi, o dużym stopniu złożoności, nawet w ramach jednej szkoły wyższej, jej wydziały mogą znacząco się od siebie różnić) jest to dość trudny i pracochłonny etap. Zdaniem autora monografii podczas opracowania modelu rachunku ABC pomocne może okazać się korzystanie ze wsparcia usług firm doradczych, jednakże wskazany jest także duży udział oraz zaangażowanie osób pochodzących z uczelni. Mając informacje o kosztach procesów i działań (etap 10), za pomocą nośników kosztów działań może ją przypisać do obiektu kosztowego (etap 11). Obiekt kosztowy jest beneficjentem realizowanych procesów i działań. W szkole wyższej obiektem kosztowym może być zarówno student, jak i kierunek studiów.

Opracowanie modelu rachunku kosztów działań oraz jego implementacja daje wiele korzyści, które z zarządczego punktu widzenia mogą być nie do przecenienia. Możliwe przykłady zastosowania rachunku ABC przedstawiono w rozdziale 6.2.2.

⁸²² H.J. Harrington i in., *Business Process Improvement Workbook*, McGraw-Hill, 1997, s. 70.

⁸²³ W. Czakon, I. Jakubiec, *Praktyczne aspekty implementacji rachunku kosztów działań i zarządzania działaniami* – część 2, *Controlling i rachunkowość zarządcza*, nr 6/2002, s. 14.

⁸²⁴ E. Nowak, R. Piechota, M. Wierzbiński, *Rachunek kosztów w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa 2004.

6.2.4. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania rachunku kosztów działań w szkole wyższej do kalkulacji działań usprawniających

W niniejszym rozdziale został przedstawiony przykład wykorzystania rachunku ABC w szkole wyższej. Niniejszy przykład nie dotyczy kalkulacji kosztów procesów i działań związanych z podstawową działalnością uczelni (to jest działalnością dydaktyczną, badawczą oraz świadczenia usług specjalistycznych). Przykład dotyczy bowiem kalkulacji kosztów działań usprawniających w uczelni, których ranking został przedstawiony w rozdziale 6.1.2. Efektem przeprowadzonej analizy jest informacja kosztowa, która będzie wykorzystana w prezentacji dalszych studiów przypadku, między innymi w wykorzystaniu programowania liniowego w zarządzaniu szkołą wyższą (patrz rozdz. 6.3). Autor ma świadomość, iż prezentowany przykład jest uproszczony⁸²⁵. W celu przejrzystości i zrozumienia omawianego zagadnienia, zamiarem autora nie było prezentowanie w niniejszej monografii rozbudowanego modelu rachunku ABC. Etap kalkulacji kosztów na obiekty kosztowe nie został przeprowadzony.

W tabeli 59 przedstawiono koszty wybranych działań usprawniających (pełną listę działań usprawniających prezentuje tab. 57). W szczególności przedstawiono koszty działań z grupy działań priorytetowych oraz istotnych z perspektywy poprawy oceny działalności szkoły wyższej przez różne podmioty. Przedstawione koszty działań usprawniających zostały oszacowane na podstawie danych rynkowych, według źródeł internetowych. Dokonano próby identyfikacji zasobów niezbędnych do wykonania działania oraz klientów działań. Identyfikacja zasobów została przeprowadzona w wyniku wywiadów z kierownictwem uczelni w zakresie potrzeb niezbędnych do realizacji działań usprawniających.

Jak pokazano w tabeli 59, aby zrealizować działanie nr 24, polegające na zapewnieniu odpowiedniego wyposażenia sal wykładowych, należy ponieść koszt w wysokości 5053 PLN. Koszt ten obejmuje zakup ławek z krzesłami, tablicy szkolnej oraz flipchartów. Realizacja tego działania będzie miała wpływ na ocenę szkoły wyższej (w zakresie infrastruktury dydaktycznej) zarówno przez studentów, jak i wykładowców uczelni. Wprowadzenie przyjaznego sposobu prezentacji wiedzy w omawianym przypadku wymaga przeprowadzenia szkolenia pracowników (4000 PLN) oraz dostępu do kserokopii materiałów dydaktycznych (1875 PLN).

Dostosowanie wielkości sali wykładowych do liczby uczestników kursu w omawianym przypadku możliwe jest przez wynajęcie dodatkowych pomieszczeń, których łączny koszt wynosi 23 040 PLN. Możliwy jest także wariant alternatywny, polegający na zatrudnieniu planisty (umowa zlecenie).

⁸²⁵ Zaprezentowane w tabeli 59 koszty zasobów są bezpośrednio przypisane do działań. W prezentowanym przypadku nie było potrzeby wykorzystania kluczy rozliczeniowych (nośników kosztów zasobów).

Tabela 59. Zasoby, szacunkowe wartości kosztów działań usprawniających oraz obiekty kosztowe

ZASOBY (wyjaśnienie)	Nr zad.	DZIAŁANIE USPRAWNIAJĄCE	CZYNNIKI KOSZTOTWÓRCZE	KOSZT DZIAŁANIA	OBIEKT KOSZTOWY (beneficjent działania)
GRUPA DZIAŁAŃ PRIORYTETOWYCH					
Projektor multimedialny Projektor BenQ MS513 DLP/2700 wraz z okablowaniem – 4 sztuki (zakup)	7	Zapewnić środki audiowizualne, np. projektor, video	Liczba sal wykładowych	1900 PLN * 4 = 7600 PLN	Studnet, wykładowca
Wariant 1. Wykładowca praktyk (zatrudnienie- 3 nowe etaty)	74	Zagwarantować wysoki standard nauczania dla studentów	Liczba pracowników o wysokim wynagrodzeniu	4500 PLN * 3 etaty = 13500 PLN	Student, kierownictwo uczelni
Wariant 2. Wykładowca z wysokimi wymaganiami, prezentujący wysoki poziom posiadanych kwalifikacji (zatrudnienie 4 specjalistów)				4 * 7000 PLN = 28 000 PLN	
Wykładowca z wysokimi umiejętnościami przekazywania wiedzy (szkolenie 5 pracowników) Materiały wykładowe (dostęp do materiałów w trakcie wykładu – 150 kompletów/wykład)	1	Wprowadzić przyjazny sposób prezentacji wiedzy	Liczba dostępnych materiałów wykładowych Liczba wykładowców z wysokim wynagrodzeniem	5 osób * 800 PLN (szkolenie) = 4000 PLN 150 kompletów * 10 stron/komp. * 0,05 PLN/str. * 25 wykładów = 1875 PLN Łącznie: 5875 PLN	Student
Wariant 1 – Większe sale wykładowe (wynajem pomieszczeń)	25	Dostosować wielkości sali wykładowej do liczby uczestników kursu	Liczba wynajmowanych sal wykładowych	40 PLN*/h * 12 sal * 6 h * 8 dni = 23 040 PLN	Student, kierownictwo uczelni, wykładowca
Wariant 2 – Planista (umowa zlecenie)			Liczba godzin pracy planisty	40 h * 40 PLN/h = 1600 PLN	

* Szacunkowy koszt ustalony na podstawie <http://www.vizja.pl/dodatkowa/wynajem>, dostęp: 17.04.2013.

4 pracowników ze stopniem doktora habilitowanego (wynagrodzenie)	99	Zapewnić pracownikom możliwość zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce	Nakłady na rozwój naukowy pracowników (np. finansowanie publikacji, udział w konferencjach)	8000 PLN * 5 = 40 000 PLN	Pracownik naukowo-dydaktyczny
Ławki szkolne, krzesła, tablica, flipchart	24	Zapewnić odpowiednie wyposażenie sali wykładowej	Obecny stan infrastruktury dydaktycznej	230 PLN (ławka + 2 krzesła) * 15szt. + 523 PLN (tablica) * 3 szt. + 360 PLN (flipchart) = 5053 PLN	Student, wykładowca
Komputer VOBIS DIGITAL W7P i3 2100a STAR wraz monitorem – 5 sztuk	26	Zapewnić dobry stan techniczny aparatury naukowo-dydaktycznej	Liczba i stan obecnej aparatury technicznej	3100 PLN * 5 szt. = 15500 PLN	Wykładowca
NETGEAR AccessPoint Router 802.11n wraz z osprzętem	30	Zapewnić dostęp do bezprzewodowego internetu w salach wykładowych	% pomieszczeń z dostępem do Wi-Fi	349 PLN	Student, wykładowca
GRUPA DZIAŁAŃ ISTOTNYCH					
Wykładowca (wprowadzenie dodatkowych godzin konsultacji)	8	Zapewnić wsparcie studentom przez prowadzącego w trakcie studiów (pomoc merytoryczna w trakcie prowadzonych zajęć, pomoc podczas pisania prac dyplomowych, itp.)	Liczba wprowadzonych godzin konsultacji, godzin nadliczbowych	50 PLN/h * 15 h * 18 osób = 13 500 PLN	Student
Czasopisma naukowe (zakup, prenumerata)	54	Zwiększyć dostęp do zagranicznych czasopism	Liczba periodyków dostępnych w zasobach bibliotecznych uczelni; Koszt prenumeraty czasopisma	[200 PLN/szt./m-c * 12 m-cy] * 5 czasopism = 12 000 PLN	Pracownik naukowo-dydaktyczny, student
Wykładowca (zwiększenie motywacji prowadzącego, np. podwyżka wynagrodzenia)	11	Wprowadzić atmosferę na zajęciach, zachęcającą do nauki	Motywacja pracowników	500 PLN * 18 osób = 9000 PLN	Student
Wykładowca praktyk (umowa o dzieło)	3	Poprawić proporcje między praktyką a teorią	Liczba praktycznych zajęć, wysokość stawki wynagrodzenia za godzinę	200 PLN/h * 15 h * 8 przedmiotów = 24000 PLN	Student

Konferencje (uczestnictwo)	97	Zapewnić możliwość rozwoju zawodowego pracownikom	Wysokość opłat za konferencję	1200 PLN * 18 osób = 9600 PLN	Pracownik naukowo- dydaktyczny, pracownik administracyjny
Rozszerzony kurs języków obcych (uczestnictwo)			Wysokość wynagrodzenia lektorów	90 h * 80 PLN/h = 7200 PLN	
Szkolenie dla pracowników administracyjnych (uczestnictwo)			Wysokość wynagrodzenia lektorów	700 PLN * 12 osób = 8400 PLN	
Dziekan (zapewnienie dyscypliny w miejscu pracy)	6	Zapewnić przygotowanie prowadzącego do zajęć	Motywacja pracowników	0 PLN (w ramach etatu)	Student, kierownictwo uczelni
Dziekan (zapewnienie dyscypliny w miejscu pracy)	2	Zwiększyć zaangażowanie wykładowcy w pracę ze studentami	Motywacja pracowników	0 PLN (w ramach etatu)	Student, kierownictwo uczelni
Planista (czas poświęcony na planowanie zajęć – umowa zlecenie)	34	Niedopuszczyć do przeładowania zajęć w ciągu dnia	Liczba godzin pracy planisty	20 h * 40 PLN = 800 PLN	Student, wykładowca
Oprogramowanie MS Visio (zakupienie licencji dla szkół)	56	Zapewnić dostęp do specjalistycznych oprogramowań, np. Visio	Cena oprogramowania	407 PLN	Student, pracownik naukowo- dydaktyczny
Platforma e-learningowa	19	Wykorzystać nowoczesne formy nauczania, np. e-learning	Koszt zakupu/ utrzymania platformy	1899 PLN	Student, wykładowca
Konserwator powierzchni płaskich (zatrudnienie); Środki czystości	27	Zapewnić czystość pomieszczeń dydaktycznych	Koszt zakupu środków czystości, liczba powierzchni do utrzymania (w m ²); liczba pracowników	1500 PLN + 350 PLN = 1850 PLN	Student, wykładowca

Wykładowca (zmodyfikowanie sposobu prowadzenia zajęć, wykorzystanie studiów przypadków, ćwiczeń itp.)	18	Wprowadzić aktywne formy dydaktyczne	Motywacja pracowników	0 PLN (w ramach etatu)	Student
Wykładowca Planista (umowa zlecenie) Sale dydaktyczne	20	Zwiększyć liczbę godzin praktycznych zajęć, np. ćwiczeń	Liczba godzin planisty, koszty najmu sal dydaktycznych, liczba godzin wykładowcy-praktyka	[30 h * 80 PLN/h (wynagrodzenie) + 30 h * 40 PLN/h (wynajem sal)] * 5 kursów = 18 000 PLN	Student
Kierownictwo uczelni (umowy z przedsiębiorstwami, promowanie nauki na targach – działania marketingowe)	131	Wspierać komercjalizację otrzymywanych wyników badań	Liczba aktywnego udziału w targach, Liczba kampanii reklamowych	3000 PLN (fundusz reprezentacyjny) 250 PLN/m ² * 18 m ² wystawienniczych = 4500 PLN (udział w targach) 1440 PLN (reklama prasie) Łącznie: 8940 PLN	Pracownik naukowo-dydaktyczny, kierownictwo uczelni, przedsiębiorstwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy rynkowej.

W przypadku realizacji działania nr 6 i 2 polegających na zapewnieniu przygotowania prowadzącego do zajęć oraz zwiększeniu zaangażowania wykładowcy w pracę ze studentami, założono, iż działania te nie wymagają ponoszenia nakładów finansowych. Ich realizacja wymaga jedynie udziału dziekana w zakresie zapewnienia szeroko pojętej dyscypliny w miejscu pracy, a w szczególności rzetelnego wykonywania zakresu obowiązków służbowych.

W celu zwiększenia liczby praktycznych zajęć (działanie nr 20) niezbędne wydaje się poniesienie dodatkowych nakładów na wynagrodzenie wykładowcy (dodatkowe godziny pracy) oraz wynajem sal dydaktycznych (forma zajęć w postaci ćwiczeń wymaga udziału mniejszej liczby studentów na tych zajęciach, co w przypadku ograniczonych zasobów lokalowych zmusza władze uczelni do poniesienia dodatkowych kosztów w postaci najmu pomieszczeń). Koszt tego działania (18000 PLN) oszacowano na podstawie stawek wynagrodzeń za godzinę pracy oraz stawek za godzinę wynajmu pomieszczeń. Przedstawiona w tabeli 59 kalkulacja kosztów działań została wykorzystana do optymalnego wyboru działań usprawniających. Więcej patrz rozdział 6.5.2.

6.2.5. Mocne i słabe strony wykorzystania rachunku kosztów działań w szkole wyższej

W tabeli 60 przedstawiono mocne i słabe strony związane z wykorzystaniem rachunku kosztów działań w szkole wyższej.

Tabela 60. Mocne i słabe strony wykorzystania rachunku kosztów działań w szkole wyższej

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – Może być przydatna w planowaniu procesu dydaktycznego na wydziałach – Może być przydatna w obszarze budżetowania kosztów – Może być przydatna w efektywniejszym wykorzystaniu posiadanych zasobów – Może być pomocna w zakresie poprawy efektywności realizowanych procesów i działań w uczelni – Może być przydatna w kalkulacji obiektów kosztowych – Może być przydatna w procesie zarządzania uczelnią – Może być przydatna w opracowaniu kosztów działań usprawniających – Może być pomocna w podejmowaniu efektywnych decyzji przez kierownictwo – Pozwala zrozumieć zachodzące w szkole wyższej procesy, oraz relacje między nimi 	<ul style="list-style-type: none"> – Brak dostępu do danych może spowodować trudności w opracowaniu modelu ABC – Duża czasochłonność związana z opracowaniem modelu oraz jego implementacją – Złożoność organizacji, jakimi są szkoły wyższe (w tym ich niejednorodność wydziałów oraz kultura organizacyjna), może utrudniać proces opracowania modelu ABC

<ul style="list-style-type: none"> – Przeprojektowuje procesy zachodzące w szkole wyższej w celu poprawy ich efektywności – Może dostarczyć informacji kosztowych w zakresie różnych form dydaktycznych – Może dostarczyć informacji kosztowych w zakresie prowadzonych badań w uczelni – Może dostarczyć informacji kosztowych w zakresie wypromowania absolwenta w zależności od wydziału, kierunków czy trybu studiów – Może dostarczyć informacji kosztowej w zakresie współpracy uczelni z przemysłem – Może być pomocna w zakresie budżetowania kosztów w szkole wyższej – Może być przydatna w planowaniu procesu dydaktycznego na wydziałach – Może być przydatna w procesie efektywniejszego wykorzystywania zasobów oraz poprawy efektywności realizowanych procesów i działań 	
--	--

Źródło: opracowanie własne.

Zastosowanie metody rachunku kosztów działań w szkole wyższej jest bardzo szerokie. Jak już wcześniej wspomniano rachunek ABC może być pomocny w wyliczaniu kosztów kształcenia studenta na różnych kierunkach, specjalnościach, trybach studiów, kosztach wydziałów, kursach. Może być także przydatny w procesie zarządzania uczelnią. Może bowiem wskazać obszary wymagające podjęcia działań usprawniających (w tym określenia mierników efektywności oraz czynników kosztotwórczych). Może być przydatny w opracowaniu kosztów działań usprawniających oraz w podejmowaniu efektywnych decyzji przez kierownictwo. Jak już wcześniej wspomniano, właściwe zarządzanie działaniami opartymi między innymi na informacji kosztowej może w konsekwencji przyczynić się do zwiększenia wydajności działań oraz obniżenia ich kosztów. Rachunek ABC może dostarczyć cennych informacji z zarządczego punktu widzenia w zakresie kosztów różnych form dydaktycznych, kosztów prowadzonych badań w uczelni, czy kosztów wypromowania absolwenta. Rachunek ABC może mieć także zastosowanie podczas planowania procesu dydaktycznego oraz w zakresie budżetowania kosztów w szkole wyższej.

Zasadniczą słabą stroną metody są wysokie koszty opracowania modelu oraz jego implementacji. Szczególnie istotne mogą okazać się trudności z dostępem do danych kosztowych. Duża czasochłonność w opracowaniu modelu, w tym konieczność identyfikacji działań, zasobów, obiektów kosztowych oraz trudności w rozliczeniu kosztów, doborze nośników kosztów zasobów i nośników kosztów działań, jak i „czynnik ludzki”, mogą stać się poważną barierą uniemożliwiającą zastosowanie metody ra-

chunku kosztów działań w szkole wyższej. Dlatego w przypadku czynnika ludzkiego duże wsparcie, zaangażowanie oraz determinacja kierownictwa uczelni w pracach nad rachunkiem ABC może być kluczowe.

6.3. Wykorzystanie programowania liniowego w zarządzaniu szkołą wyższą

6.3.1. Programowanie liniowe – podstawowe informacje

Programowanie liniowe (PL) wykorzystywane jest w sytuacji wystąpienia problemu decyzyjnego. Osoba podejmująca decyzję może borykać się z trudnościami wynikającymi z właściwym wyborem różnych wariantów. Istotne jest zatem podejmowanie decyzji w sposób najlepszy, z uwzględnieniem występujących ograniczeń. Programowanie liniowe jest metodą rozwiązania określonych problemów decyzyjnych w sposób optymalny. Metoda PL polega na sformułowaniu problemu decyzyjnego w postaci modelu matematycznego. Model matematyczny formułowany jest w postaci wyznaczenia funkcji celu, jaki zamierza osiągnąć decydent oraz ograniczeń wynikających z tego, iż przedsiębiorstwo zwykle dysponuje określoną wielkością zasobów.

Funkcja celu w modelu matematycznym przyjmuje postać liniową, a zbiór warunków ograniczających przedstawiany jest w postaci równań i nierówności liniowych⁸²⁶.

Funkcja celu f przyjmuje postać:

$$f = \alpha + c_1x_1 + c_2x_2 + \dots + c_nx_n \quad (9)$$

$$x_1 \geq 0, x_2 \geq 0, \dots, x_n \geq 0.$$

W przypadku maksymalizacji, minimalizacji funkcji kryterium warunki ograniczające, które przyjmują zmienne decyzyjne x_i , mają postać:

$$\sum_{j=1}^n a_{ij}x_j \leq (\geq, =) b_i \quad \text{dla } i = 1, \dots, m \quad (10)$$

$$x_j \geq 0, \quad \text{dla } j = 1, \dots, n.$$

Modele liniowe, w których występuje pojedyncza funkcja celu, zwane są modelami jednokryterialnymi⁸²⁷. W przypadku, gdy decydent pragnie osiągnąć dwa lub większą liczbę celów wymaga zbudowania modeli wielokryterialnych.

Zastosowanie modeli liniowych w badaniach operacyjnych jest bardzo szerokie. Mogą być one wykorzystywane między innymi do oceny rodzaju czy wielkości pro-

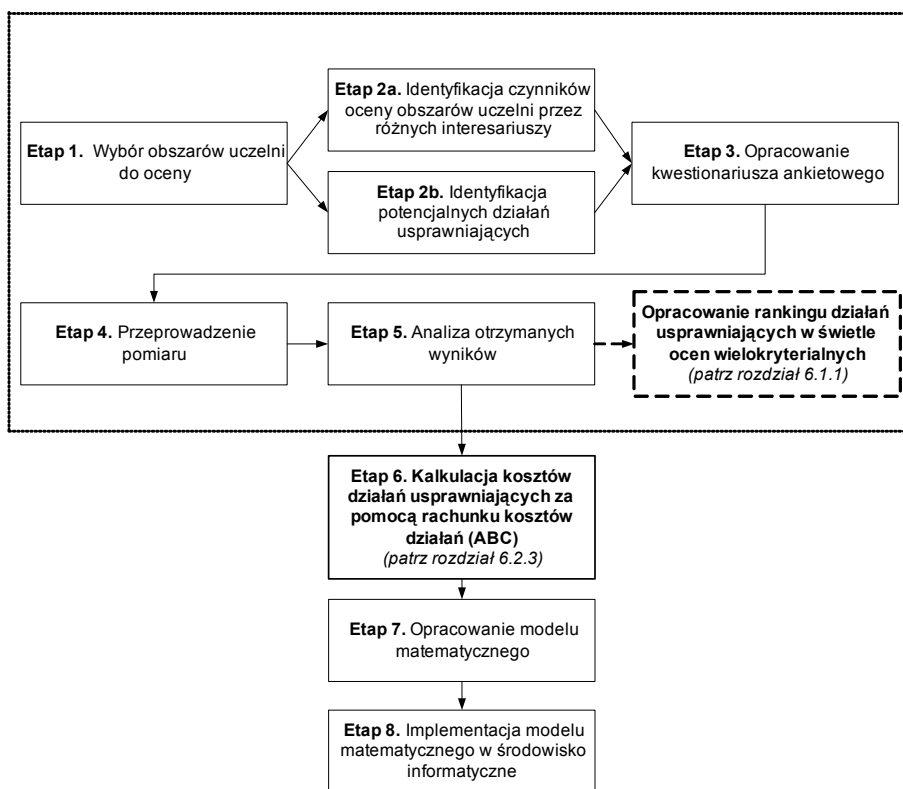
⁸²⁶ T. Trzaskalik, *Wprowadzenie do badań operacyjnych z komputerem*, PWE, Warszawa 2008, s. 19.

⁸²⁷ Ibid.

dukcji stosowanej diety⁸²⁸. Zdaniem autora monografii mogą być także wykorzystywane w zarządzaniu szkołą wyższą. W niniejszej monografii przedstawiono propozycje zastosowania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w uczelni (patrz rozdz. 6.3.2).

6.3.2. Metoda wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej

Na rysunku 66 przedstawiono metodę wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej. Obejmuje osiem



Rys. 66. Metoda wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej.

Źródło: opracowanie własne

⁸²⁸ Ibid., s. 21.

etapów. Pierwsze pięć etapów jest zbieżnych z opracowaniem rankingu działań usprawniających, które zostały szczegółowo omówione w rozdziale 6.1.1. Przypomnijmy, że efektem etapów 1–5 jest informacja o wpływie działań usprawniających na ocenę rozpatrywanego kryterium, jak i ocena kryteriów przeprowadzona przez respondentów. Etap szósty w proponowanym podejściu polega na opracowaniu kalkulacji kosztów działań usprawniających. Zagadnienie to zostało omówione szczegółowo w rozdziale 6.2.3. Ważnym etapem związanym z wykorzystaniem programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej jest opracowanie modelu matematycznego (etap 7) w postaci funkcji celu, jak i ograniczeń. W dalszej części pracy autor przedstawił propozycje dwóch modeli.

Jak już wcześniej wspomniano, programowanie liniowe wykorzystywane jest w sytuacji wystąpienia problemu decyzyjnego, gdzie zamiarem decydenta jest znalezienie rozwiązania optymalnego w postaci maksimum lub minimum. Zdaniem autora monografii trudnością na tym etapie może być zarówno wyznaczenie funkcji celu, jak i ograniczeń. Wymagana jest bowiem od decydenta wiedza z zakresu badań operacyjnych oraz umiejętność przełożenia zachodzących w szkole wyższej zjawisk na „język matematyczny”. Mając na uwadze również konieczność implementacji modelu w środowisko informatyczne (etap 8), wymagany jest dostęp do narzędzi informatycznych oraz umiejętność ich wykorzystania. Obecnie na rynku jest wiele programów, które umożliwiają rozwiązania zagadnienia programowania liniowego. Przykładem może być LindoApiSystem, Gusek, czy STORM. Ten ostatni wydaje się prosty i intuicyjny w wykorzystaniu. Bazuje on jednak na środowisku dosowskim, a jego możliwości obliczeniowe (liczba zmiennych w modelu) są ograniczone.

W dalszej części pracy pokazano propozycje wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej.

6.3.3. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej

Zdaniem autora monografii, realizacja wszystkich działań usprawniających w celu poprawy funkcjonowania uczelni może być trudna do wykonania. Wymagać może dużych nakładów finansowych, których uczelnia de facto może nie być w stanie ponieść. Ranking działań usprawniających, pokazanych w rozdziale 6.1, wskazuje, co prawda priorytety wyboru działań, nie dostarcza jednak informacji czy szkoła wyższa jest w stanie finansowo je zrealizować.

Ponieważ uczelnia może dysponować ograniczonym budżetem na działania usprawniające, ważny wydaje się także wybór działań w sposób optymalny, o możliwie jak najmniejszych kosztach, w których zadowolenie z realizacji działań będzie

największe. Zdaniem autora monografii pomocne w omawianym przypadku może być wykorzystanie programowania liniowego w celu znalezienia optymalnego rozwiązania przy występujących ograniczeniach finansowych. W niniejszym rozdziale przedstawiono propozycje wykorzystania programowania liniowego do optymalnego wyboru działań usprawniających, wykorzystując między innymi model przedstawiony w rozdziale 1.6.

Jak już wcześniej wspomniano, wybór działań doskonalących w dużej mierze uzależniony powinien być od wpływu działania na zadowolenie podmiotów oceniających oraz od budżetu przeznaczanego na usprawnienia. Różne działania mogą bowiem w różnym stopniu wpływać na poprawę ocenianego obszaru w oczach studentów, pracowników czy kierownictwa uczelni.

Biorąc pod uwagę, iż w niniejszym rozdziale przedstawiono kontynuację badania, przedstawionego w rozdziale 6.1.2, etap 1 do 5 nie będzie tutaj prezentowany. Wyniki przeprowadzonego badania – ocenę rozpatrywanego kryterium przez respondentów pokazano na rysunkach 59–61, natomiast siłę wpływu działań usprawniających w tabeli 56. Punktem wyjścia w dalszej analizie było opracowanie rachunku kosztów działań (etap 6 na rys. 66). Zagadnienie to zostało szczegółowo omówione w rozdziale 6.2.3, a przykład kalkulacji zaprezentowano w tabeli 59. Kolejnym etapem było opracowanie modelu matematycznego w postaci funkcji celów oraz ograniczeń (etap 7 na rys. 66). Autor monografii przedstawił propozycje dwóch modeli.

Ponieważ kierownictwo uczelni powinno dążyć do sytuacji, w której możliwe jest zaspokojenie potrzeb różnych podmiotów w sposób jak największy, kryterium wyboru działań usprawniających (funkcja celu pierwszego modelu) przyjmuje postać:

$$\sum_{j=1}^m \left[(k_j + \sum_{i=1}^n d_i * t_{ij}) * W_j \right] \longrightarrow \max \quad (11)$$

gdzie: k_j – ocena zadowolenia podmiotu oceniającego z j -tego kryterium, d_i – zmienna decyzyjna w postaci wprowadzenia lub odrzucenia działania usprawniającego D_i , gdzie $d_j \in [0, 1]$, t_{ij} – siła wpływu z wprowadzenia działania usprawniającego D_i na zadowolenie z kryterium k_j , W_j – waga kryterium k_j .

Biorąc pod uwagę ograniczone środki finansowe uczelni na realizację działań usprawniających, ograniczenie prezentowanego modelu przyjmuje postać:

$$\sum_{i=1}^n d_i C_i \leq B \quad (12)$$

gdzie: C_i – koszt i -tego działania usprawniającego, B – wielkość budżetu na działania usprawniające, d_i – zmienna decyzyjna w postaci wprowadzenia lub odrzucenia działania usprawniającego D_i , gdzie $d_i \in [0, 1]$.

Zdaniem autora monografii, do celów zarządczych, przydatna może być także informacja, jaki minimalny poziom kosztów wynikający z wprowadzenia działań

usprawniających musi zostać poniesiony w zakładanym poziomie oczekiwanego zadowolenia z wprowadzenia działań usprawniających.

Wymaga to zbudowania innego modelu matematycznego, którego koszty wprowadzenia działań usprawniających są minimalizowane. W drugim rozpatrywanym modelu funkcja kryterium przyjmuje postać:

$$\sum_{i=1}^n d_i C_i \longrightarrow \min \quad (13)$$

gdzie: C_i – koszt i -tego działania, d_i – zmienna decyzyjna w postaci wprowadzenia lub odrzucenia działania usprawniającego D_i .

Ograniczenie natomiast przyjmuje postać:

$$\sum_{j=1}^m \left[(k_j + \sum_{i=1}^n d_i * t_{ij}) * W_j \right] \geq P \quad (14)$$

gdzie: k_j – ocena zadowolenia z j -tego kryterium, d_i – zmienna decyzyjna w postaci wprowadzenia lub odrzucenia działania usprawniającego D_i , gdzie $d_i \in [0, 1]$, W_j – waga j -tego kryterium, P – zakładany poziom całkowitego zadowolenia z realizacji działań usprawniających.

W dalszej części pracy przedstawiono przykłady liczbowe wykorzystania zaproponowanych modeli.

Przykład 1

W omawianym przykładzie liczbę działań usprawniających zawężono do ośmiu działań, które w opracowanym rankingu działań usprawniających (tab. 57) znalazły się w grupie działań priorytetowych. Są to:

Działanie 7: zapewnić środki audiowizualne.

Działanie 74: zagwarantować wysoki standard nauczania dla studentów.

Działanie 1: wprowadzić przyjazny sposób prezentacji wiedzy.

Działanie 25: dostosować wielkość sali wykładowej do liczby uczestników kursu.

Działanie 99: zapewnić pracownikom możliwość zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce.

Działanie 24: zapewnić odpowiednie wyposażenie sal wykładowych.

Działanie 26: zapewnić dobry stan infrastruktury naukowo-dydaktycznej.

Działanie 30: zapewnić dostęp do bezprzewodowego Internetu w salach wykładowych.

Założono budżet na działania usprawniające w wysokości $B = 50.000$ PLN. Koszty działań usprawniających C_i zaczerpnięto z tabeli 59 i dla ośmiu działań prezentują się następująco:

Koszt dla działania 7: $C_7 = 2600$ PLN.

Koszt dla działania 74: $C_{74} = 28000$ PLN.

Koszt dla działania 1: $C_1 = 5875$ PLN.

Koszt dla działania 25: $C_{25} = 23040$ PLN.

Koszt dla działania 99: $C_{99} = 40000$ PLN.

Koszt dla działania 24: $C_{24} = 5053$ PLN.

Koszt dla działania 26: $C_{26} = 15500$ PLN.

Koszt dla działania 30: $C_{30} = 349$ PLN.

Funkcja celu w rozpatrywanym przypadku przyjmuje postać⁸²⁹:

$$\begin{aligned}
 & 3,05 + 3,72 + 2,91 + 2,6 + 2,28 + 2,45 + 2,62 + 2,62 + 1,74 + 2,32 + 2,26 + 3,56 + \\
 & 4,42 + 3,91 + 2,87 + 3,35 + 4,43 + 3,9 + 4,1 + 4,6 + 0,68 d_7 + 0,87 d_7 + 0,69 d_7 + 0,97 \\
 & d_7 + 0,1 d_7 + 0,03 d_7 + 0,33 d_7 + 0,26 d_7 + 0,13 d_7 + 0,41 d_7 + 0,86 d_7 + 0,66 d_7 + 0,85 d_7 \\
 & + 0,17 d_7 + 0,25 d_7 + 1,00 d_{74} + 1,00 d_{74} + 0,01 d_{74} + 0,92 d_{74} + 0,50 d_{74} + 0,73 d_{74} + \\
 & 1,00 d_{74} + 0,73 d_{74} + 0,63 d_{74} + 0,98 d_1 + 0,87 d_1 + 0,45 d_1 + 0,68 d_1 + 0,09 d_1 + 0,02 d_1 \\
 & + 0,19 d_1 + 0,01 d_1 + 0,36 d_1 + 0,35 d_1 + 0,46 d_1 + 0,90 d_1 + 0,39 d_1 + 0,28 d_1 + 0,37 d_{25} \\
 & + 0,35 d_{25} + 0,79 d_{25} + 0,78 d_{25} + 0,07 d_{25} + 0,23 d_{25} + 0,20 d_{25} + 0,10 d_{25} + 0,04 d_{25} + \\
 & 0,40 d_{25} + 0,46 d_{25} + 0,96 d_{25} + 0,54 d_{25} + 0,28 d_{25} + 0,27 d_{25} + 0,96 d_{99} + 1 d_{99} + 1 d_{99} + \\
 & 1 d_{99} + 0,75 d_{99} + 0,53 d_{99} + 0,73 d_{99} + 0,76 d_{99} + 0,36 d_{24} + 0,47 d_{24} + 0,93 d_{24} + 0,59 d_{24} \\
 & + 0,10 d_{24} + 0,06 d_{24} + 0,33 d_{24} + 0,10 d_{24} + 0,18 d_{24} + 0,05 d_{24} + 0,47 d_{24} + 0,56 d_{24} + \\
 & 0,76 d_{24} + 0,32 d_{24} + 0,11 d_{24} + 0,30 d_{24} + 0,23 d_{26} + 0,43 d_{26} + 0,66 d_{26} + 0,48 d_{26} + \\
 & 0,05 d_{26} + 0,05 d_{26} + 0,28 d_{26} + 0,04 d_{26} + 0,15 d_{26} + 0,08 d_{26} + 0,43 d_{26} + 0,90 d_{26} + 0,54 \\
 & d_{26} + 0,32 d_{26} + 0,24 d_{26} + 0,24 d_{26} + 0,28 d_{30} + 0,50 d_{30} + 0,77 d_{30} + 0,87 d_{30} + 0,11 d_{30} \\
 & + 0,04 d_{30} + 0,51 d_{30} + 0,07 d_{30} + 0,18 d_{30} + 0,13 d_{30} + 0,52 d_{30} + 0,28 d_{30} + 0,41 d_{30} + \\
 & 0,28 d_{30} + 0,01 d_{30} + 0,07 d_{30} \rightarrow \max
 \end{aligned}$$

Po przekształceniu otrzymujemy:

$$63,71 + 7,59 d_7 + 6,52 d_{74} + 6,03 d_1 + 5,84 d_{25} + 5,73 d_{99} + 5,69 d_{24} + 5,12 d_{26} + 5,03 d_{30} \rightarrow \max$$

Aby zrealizować wszystkie działania usprawniające, niezbędne są środki finansowe w wysokości 125417 PLN. Założono, iż uczelnia dysponuje budżetem na usprawnienia w wysokości 50 000 PLN.

W związku z podanymi obliczeniami, ograniczenie modelu przyjmuje postać⁸³⁰:

$$\begin{aligned}
 & 7600d_7 + 28000d_{74} + 5875d_1 + 23040d_{25} + 40000d_{99} \\
 & + 5053d_{24} + 15500d_{26} + 349d_{30} \leq 50000
 \end{aligned}$$

⁸²⁹ W omawianym przypadku wartości przed zmiennymi w modelu oznaczają siły wpływu działań usprawniających, które pochodzą z tabeli 56. Wartości stałe w modelu oznaczają oceny rozpatrywanych kryteriów, które podobnie, jak i siły wpływu zostały wyznaczone przez respondentów w badaniu ankietowym (wyniki badania oceny kryteriów przedstawiono na rysunkach 59–61).

⁸³⁰ Koszty działań usprawniających zaczerpnięto, opierając się na tabeli 59.

Dalszych obliczeń dokonano na podstawie programu Storm (etap 8 na rys. 66). Wyniki zaprezentowano na rysunku 67.

Variable	Value	Cost	Lower bound	Upper bound
D7	1	7.5900	0	1
D74	1	6.5200	0	1
D1	1	6.0300	0	1
D25	0	5.8400	0	1
D99	0	5.7300	0	1
D24	1	5.6900	0	1
D26	0	5.1200	0	1
D30	1	5.0300	0	1

Objective Function Value = 30.86

Press any key when ready

Rys. 67. Optymalny wybór działań usprawniających przy budżecie 50000 PLN.

Źródło: opracowanie własne

Jak pokazuje rysunek 67, przy budżecie w wysokości 50 000 PLN możliwa jest realizacja pięciu działań, takich jak – zapewnienie środków audiowizualnych, zagwarantowanie wysokiego standardu nauczania dla studentów oraz wprowadzenia przyjaznego sposobu prezentacji wiedzy. Możliwe jest także zapewnienie odpowiedniego wyposażenia sal wykładowych oraz bezprzewodowego Internetu. Aby zwiększyć liczbę działań usprawniających (do sześciu), kierownictwo uczelni będzie musiało ponieść dodatkowe koszty w wysokości 8 tysięcy złotych.

Variable	Value	Cost	Lower bound	Upper bound
D7	1	7.5900	0	1
D74	0	6.5200	0	1
D1	1	6.0300	0	1
D25	1	5.8400	0	1
D99	0	5.7300	0	1
D24	1	5.6900	0	1
D26	1	5.1200	0	1
D30	1	5.0300	0	1

Objective Function Value = 35.3

Press any key when ready

Rys. 68. Optymalny wybór działań usprawniających przy budżecie 58000 PLN.

Źródło: opracowanie własne

Dysponując budżetem 58 000 PLN, możliwa jest realizacja sześciu działań usprawniających (rys. 68). Jednakże struktura zadań wygląda inaczej niż w przypadku budżetu w wysokości 50 000 PLN. Możliwe jest zapewnienie środków audiowizualnych, wprowadzenie przyjaznego sposobu prezentacji wiedzy, dostosowanie wielkości sali wykładowej do liczby uczestników kursu oraz zapewnienie odpowiedniego wyposażenia sali. Budżet umożliwia także zapewnienie dobrego stanu technicznego aparatury naukowo-dydaktycznej oraz dostępu do bezprzewodowego Internetu w salach wykładowych. Realizacja większej liczby działań wymaga poniesienia znaczących nakładów, ponieważ dopiero budżet w wysokości 86 000 PLN umożliwia wykonanie siedmiu działań (rys. 69).

```

szkolo
OPTIMAL SOLUTION - SUMMARY REPORT
Variable      Value      Cost      Lower bound  Upper bound
D7            1          7.5900    0            1
D74           1          6.5200    0            1
D1            1          6.0300    0            1
D25           1          5.8400    0            1
D99           0          5.7300    0            1
D24           1          5.6900    0            1
D26           1          5.1200    0            1
D30           1          5.0300    0            1

Objective Function Value = 41.82

Press any key when ready

```

Rys. 69. Optymalny wybór działań usprawniających przy budżecie 86 000 PLN.

Źródło: opracowanie własne

Mając do dyspozycji budżet w wysokości 86 000 PLN, możliwa jest realizacja wszystkich działań poza działaniem d_{99} – zapewnienie pracownikom zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce. Dysponując budżetem w wysokości 86 000 PLN, możliwe jest podniesienie zadowolenia do poziomu 88,5% całkowitego zadowolenia z wprowadzenia wszystkich działań usprawniających.

Przykład 2

Jak już wcześniej wspomniano, do celów zarządczych przydatna może być także informacja, jaki minimalny poziom kosztów wynikający z wprowadzenia działań usprawniających musi zostać poniesiony w zakładanym poziomie oczekiwanego zadowolenia z wprowadzenia działań usprawniających.

W omawianym przypadku funkcja kryterium (wg wzoru 13) przyjmuje postać⁸³¹:

$$7600d_7 + 28000d_{74} + 5875d_1 + 23040d_{25} + 40000d_{99} \\ + 5053d_{24} + 15500d_{26} + 349d_{30} \longrightarrow \min$$

W przypadku założono także, że wszystkie kryteria oceny mają jednakową wagę w oczach oceniających. Ograniczenie przedstawia natomiast postać:

$$3,05 + 3,72 + 2,91 + 2,6 + 2,28 + 2,45 + 2,62 + 2,62 + 1,74 + 2,32 + 2,26 + 3,56 + \\ 4,42 + 3,91 + 2,87 + 3,35 + 4,43 + 3,9 + 4,1 + 4,6 + 0,68 d_7 + 0,87 d_7 + 0,69 d_7 + 0,97 \\ d_7 + 0,1 d_7 + 0,03 d_7 + 0,33 d_7 + 0,26 d_7 + 0,13 d_7 + 0,41 d_7 + 0,86 d_7 + 0,66 d_7 + 0,85 d_7 \\ + 0,17 d_7 + 0,25 d_7 + 1,00 d_{74} + 1,00 d_{74} + 0,01 d_{74} + 0,92 d_{74} + 0,50 d_{74} + 0,73 d_{74} + \\ 1,00 d_{74} + 0,73 d_{74} + 0,63 d_{74} + 0,98 d_1 + 0,87 d_1 + 0,45 d_1 + 0,68 d_1 + 0,09 d_1 + 0,02 d_1 \\ + 0,19 d_1 + 0,01 d_1 + 0,36 d_1 + 0,35 d_1 + 0,46 d_1 + 0,90 d_1 + 0,39 d_1 + 0,28 d_1 + 0,37 d_{25} \\ + 0,35 d_{25} + 0,79 d_{25} + 0,78 d_{25} + 0,07 d_{25} + 0,23 d_{25} + 0,20 d_{25} + 0,10 d_{25} + 0,04 d_{25} + \\ 0,40 d_{25} + 0,46 d_{25} + 0,96 d_{25} + 0,54 d_{25} + 0,28 d_{25} + 0,27 d_{25} + 0,96 d_{99} + 1 d_{99} + 1 d_{99} + \\ 1 d_{99} + 0,75 d_{99} + 0,53 d_{99} + 0,73 d_{99} + 0,76 d_{99} + 0,36 d_{24} + 0,47 d_{24} + 0,93 d_{24} + 0,59 \\ d_{24} + 0,10 d_{24} + 0,06 d_{24} + 0,33 d_{24} + 0,10 d_{24} + 0,18 d_{24} + 0,05 d_{24} + 0,47 d_{24} + 0,56 d_{24} + \\ 0,76 d_{24} + 0,32 d_{24} + 0,11 d_{24} + 0,30 d_{24} + 0,23 d_{26} + 0,43 d_{26} + 0,66 d_{26} + 0,48 d_{26} + \\ 0,05 d_{26} + 0,05 d_{26} + 0,28 d_{26} + 0,04 d_{26} + 0,15 d_{26} + 0,08 d_{26} + 0,43 d_{26} + 0,90 d_{26} + 0,54 \\ d_{26} + 0,32 d_{26} + 0,24 d_{26} + 0,24 d_{26} + 0,28 d_{30} + 0,50 d_{30} + 0,77 d_{30} + 0,87 d_{30} + 0,11 d_{30} \\ + 0,04 d_{30} + 0,51 d_{30} + 0,07 d_{30} + 0,18 d_{30} + 0,13 d_{30} + 0,52 d_{30} + 0,28 d_{30} + 0,41 d_{30} + \\ 0,28 d_{30} + 0,01 d_{30} + 0,07 d_{30} \geq P$$

Po przekształceniu otrzymujemy:

$$63,71 + 7,59d_7 + 6,52 d_{74} + 6,03 d_1 + 5,84 d_{25} + 5,73 d_{99} \\ + 5,69 d_{24} + 5,12 d_{26} + 5,03 d_{30} \geq P$$

W omawianym przypadku, podobnie jak w przypadku 1, ograniczono wybór działań jedynie do ośmiu działań priorytetowych pokazanych w tabeli 57. Największy możliwy poziom zadowolenia P z wprowadzenia działań usprawniających przyjmuje wartość 47,22 dla wszystkich działań⁸³². Kierownictwo zakłada, że zadowolenie z wprowadzenia działań usprawniających nie powinno być mniejsze niż 75% całkowitego zadowolenia z wprowadzenia wszystkich działań. W omawianym przypadku poziom ten wynosi 35,415⁸³³.

Do rozwiązania modelu wykorzystano program Storm. Wyniki przedstawiono na rysunku 70.

⁸³¹ Koszty działań usprawniających zaczerpnięto na podstawie tabeli 59.

⁸³² Największa wartość zadowolenia z wprowadzenia działań usprawniających na poziomie 47,22 jest sumą zadowolenia z wpływu wszystkich działań na kryteria oceny. Największa wartość zadowolenia z wprowadzenia działań usprawniających wymaga poniesienia nakładów wprowadzenia wszystkich działań – 125 417 PLN.

⁸³³ $47,22 \cdot 75\% = 35,415$.

Variable	Value	Cost	Lower bound	Upper bound
D7	1	7600.0000	0	1
D74	1	28000.0000	0	1
D1	1	5875.0000	0	1
D25	0	23040.0000	0	1
D99	0	40000.0000	0	1
D24	1	5053.0000	0	1
D26	1	15500.0000	0	1
D30	1	349.0000	0	1

Objective Function Value = 62377

Press any key when ready

Rys. 70. Optymalny wybór działań usprawniających przy 75% poziomie całkowitego zadowolenia.

Źródło: opracowanie własne

Jak pokazano na rysunku 70, utrzymanie całkowitego zadowolenia na poziomie 75% wymaga poniesienia nakładów w wysokości 62 377 PLN. Aby utrzymać całkowite zadowolenie na poziomie 75%, konieczna jest realizacja działań:

- Zapewnić środki audiowizualne np. projektor, video (d_7).
- Zagwarantować wysoki standard nauczania dla studentów (d_{74}).
- Wprowadzić przyjazny sposób prezentacji wiedzy (d_1).
- Zapewnić odpowiednie wyposażenie sali wykładowej (d_{24}).
- Zapewnić dobry stan techniczny aparatury naukowo-dydaktycznej (d_{26}).
- Zapewnić dostęp do bezprzewodowego Internetu w salach wykładowych (d_{30}).

Variable	Value	Cost	Lower bound	Upper bound
D7	1	7600.0000	0	1
D74	1	28000.0000	0	1
D1	1	5875.0000	0	1
D25	1	23040.0000	0	1
D99	0	40000.0000	0	1
D24	1	5053.0000	0	1
D26	1	15500.0000	0	1
D30	1	349.0000	0	1

Objective Function Value = 85417

Press any key when ready

Rys. 71. Optymalny wybór działań usprawniających przy 80% poziomie całkowitego zadowolenia.

Źródło: opracowanie własne

Aby zwiększyć całkowite zadowolenie o 5%, niezbędne jest poniesienie nakładów w wysokości 85 417 PLN oraz realizacja dodatkowego działania polegającego na dostosowaniu wielkości sali wykładowej do liczby uczestników kursu (d_{25}).

Jak pokazano na rysunku 71, zwiększenie zadowolenia o 5% wymaga zwiększenia nakładów finansowych o około 27%, co w ujęciu ekonomicznym może okazać się już nieopłacalne.

Przedstawiona propozycja wykorzystania programowania liniowego może okazać się pomocna w zarządzaniu szkołą wyższą. W rozdziale 6.3.4 przedstawiono mocne i słabe strony wykorzystania programowania liniowego w zarządzaniu szkołą wyższą.

6.3.4. Mocne i słabe strony wykorzystania programowania liniowego w zarządzaniu szkołą wyższą

W tabeli 61 przedstawiono mocne i słabe strony związane z wykorzystaniem programowania liniowego w szkole wyższej. Autor monografii uważa, że wykorzystanie narzędzia, które umożliwiłoby ocenę szkoły wyższej z różnych perspektyw, w sposób kompleksowy mogłoby być bardzo pomocne. Mogłoby zidentyfikować obszary, w których należy podjąć działania usprawniające. Dostarczałoby także informacji, czy po nieznacznym zwiększeniu nakładów na usprawnienia, możliwe jest zwiększenie liczby działań usprawniających oraz podniesienie w jak najlepszy sposób zadowolenia podmiotów oceniających uczelnię. Ponieważ uczelnie dysponują ograniczonymi środkami na podejmowanie działań usprawniających, wykorzystanie narzędzia, które mogłoby wybrać działania w sposób jak najbardziej optymalny, wydaje się przydatne⁸³⁴. Wykorzystanie programowania liniowego może okazać się utrudnione ze względu na czasochłonność związaną z opracowaniem modelu. Kierownictwo uczelni może także nie mieć dostatecznej wiedzy niezbędnej do opracowania modelu matematycznego oraz jego aktualizacji. W wielu przypadkach niezbędne może okazać się wykorzystanie narzędzi informatycznych do obliczeń.

Tabela 61. Mocne i słabe strony wykorzystania programowania liniowego w szkole wyższej

Mocne strony	Słabe strony
– Pomocna w procesie planowania działań usprawniających w uczelni	– Duża czasochłonność związana z opracowaniem modelu
– Dostarcza informacji, o optymalnym wyborze działań usprawniających przy występujących ograniczeniach finansowych	– Brak wiedzy kadry kierowniczej dotyczącej opracowania modelu matematycznego może utrudnić bądź uniemożliwić zastosowanie metody

⁸³⁴ R. Ryńca, D. Kuchta, *Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 2014, nr 4, s. 11–23.

<ul style="list-style-type: none"> – Dostarcza informacji, jaki minimalny poziom kosztów wynikający z wprowadzenia działań usprawniających musi zostać poniesiony przy zakładanym poziomie oczekiwanego zadowolenia z wprowadzenia działań usprawniających – Pozwala ocenić szkołę wyższą z punktu widzenia różnych perspektyw, w sposób kompleksowy przy występujących ograniczeniach – Pozwala zidentyfikować obszary, w których należy podjąć działania usprawniające – Dostarcza informacji, czy przy nieznacznym zwiększeniu nakładów na usprawnienia, możliwe jest zwiększenie liczby działań usprawniających oraz podniesienie w jak najlepszy sposób zadowolenia różnych interesariuszy 	<ul style="list-style-type: none"> – Czasochłonna w zastosowaniu – W większości przypadków wymaga wykorzystania narzędzi informatycznych do obliczeń (np. pakiet STORM)
---	---

Źródło: opracowanie własne.

6.4. Wykorzystanie metody wielokryterialnej analizy hierarchicznej (AHP) w zarządzaniu szkołą wyższą

6.4.1. Metoda AHP – podstawowe informacje

Jedną z metod, jaką można wykorzystać do wyboru obszarów, istotnych z perspektywy ogólnego zadowolenia ze szkoły wyższej przez podmioty oceniające uczelnię, jest analiza hierarchiczna (AHP). Dla różnych podmiotów oceniających szkołę wyższą, inne mogą być istotne obszary satysfakcji, ważne wydawać się może określenie wpływu poszczególnych czynników satysfakcji na ogólny poziom zadowolenia. W rozdziale 6.4 przedstawiono propozycję wykorzystania metody analizy hierarchicznej podczas wyboru obszarów mających wpływ na ogólny poziom zadowolenia z wybranej szkoły wyższej przez różne podmioty oceniające.

Metoda AHP wykorzystywana jest do wspomagania decyzji wyboru wariantów decyzyjnych w przypadku wielokryterialnych wyborów. Opracowana przez T. Saaty'ego, została szczegółowo przedstawiona w T. Saaty⁸³⁵. Metoda uwzględnia preferencje decydentów, w tym także ich subiektywizm w zakresie różnych wariantów decyzyjnych, którymi mogą być zarówno warianty realizacyjne, projektowe czy pod-

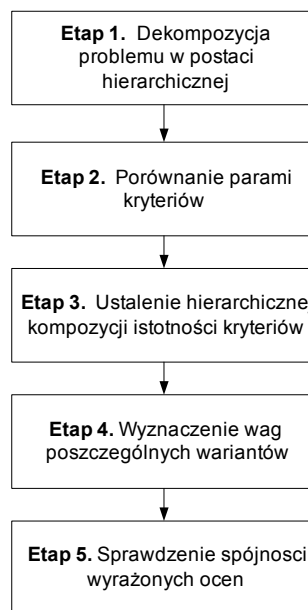
⁸³⁵ T. Saaty, *Rank form Comparisons and from Ratings in the Analytic Hierarchy*, Network Processes, University of Pittsburgh, Pittsburgh 2000.

mioty fizyczne (wybór podmiotu X lub podmiotu Y). W ostatnich latach metoda AHP jest powszechnie stosowaną metodą matematyczną, wykorzystywaną do rozwiązywania problemów decyzyjnych⁸³⁶.

Zastosowanie metody AHP daje wiele korzyści. Wykorzystuje bowiem kryteria opisane jakościowo, które obecnie w ocenie różnych czynników są często stosowane. Umożliwia także lepszy sposób ujęcia analizowanego problemu. Umożliwia wybór wariantu spośród wielu dostępnych⁸³⁷.

6.4.2. Metoda wykorzystania analizy hierarchicznej (AHP) w zarządzaniu szkołą wyższą

Wykorzystanie metody AHP oparte jest na kilku etapach, które pokazano na rysunku 72. W pierwszym etapie należy dokonać dekompozycji problemu w postaci



Rys. 72. Metoda wykorzystania metody AHP.

Źródło: opracowanie własne na podstawie:

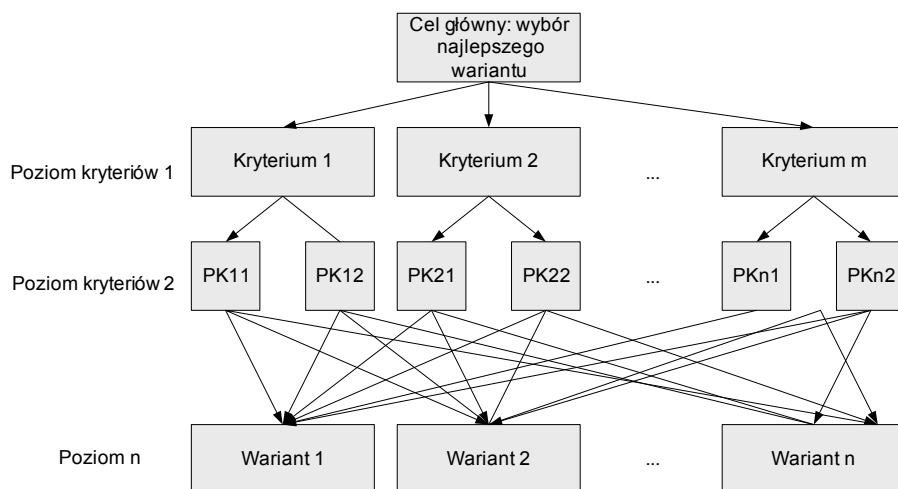
K. Winnicki, A. Jurek, M. Landowski, *Zastosowanie metody analizy hierarchicznej problemu*, [w:] Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), *Rola przedsiębiorczości w podnoszeniu konkurencyjności społeczeństwa i gospodarki*, Przedsiębiorczość – Edukacja, nr 2, Warszawa–Kraków 2006, s. 154–162

hierarchicznej. Jak pokazano na rysunku 73, cel główny, który umieszczany jest na szczycie hierarchii, jest w dalszym etapie uszczegółowiony na cele, które zwane są

⁸³⁶ W. Adamus, P. Łasak, *Zastosowanie metody AHP do wyboru umiejscowienia nadzoru nad rynkiem finansowym*, *Bank i Kredyt*, nr 41(4), 2010, s. 77.

⁸³⁷ D. Kuchta, R. Ryńca, *Wykorzystanie analizy hierarchicznej do wyboru obszaru poprawy działalności szkoły wyższej z punktu widzenia studenta*, [w:] *Metody i zastosowania badań operacyjnych w gospodarce, finansach i szkolnictwie wyższym*, red. nauk. W. Sikora, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2013, s. 228–244.

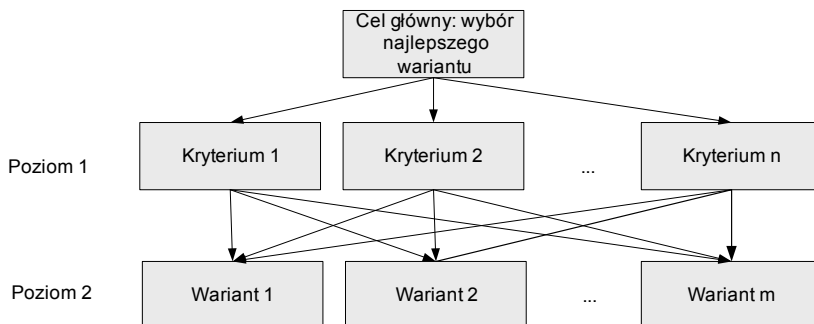
podkryteriami wyboru. Liczba poziomów szczegółowych uwarunkowana jest konkretnym przypadkiem i według autora metody nie jest ograniczona. Na poziomie ostatnim przedstawiane są różne możliwe decyzje, warianty, **obszary** lub scenariusze wyboru wariantu.



Rys. 73. Schemat struktury hierarchicznej w metodzie AHP.

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Wykorzystanie analizy hierarchicznej do wyboru obszaru poprawy działalności szkoły wyższej z punktu widzenia studenta*, [w:] *Metody i zastosowania badań operacyjnych w gospodarce, finansach i szkolnictwie wyższym*, red. nauk. W. Sikora, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 2013. s. 228–244

Jak wcześniej wspomiano, liczba poziomów może być nieograniczona. W dalszej części monografii przedstawiono uproszczony schemat struktury hierarchicznej, który obejmuje jedynie jeden poziom kryteriów (rys. 74).



Rys. 74. Uproszczony schemat struktury hierarchicznej w metodzie AHP.

Źródło: opracowanie własne

Kolejny etap (etap 2 na rys. 72) w metodzie AHP polega na porównaniu parami kryteriów (przez wykorzystanie skali porównań Saaty'ego – tab. 62) na każdym z poziomów struktury hierarchicznej.

Tabela 62. Skala porównań T. Saaty'ego

Skala porównań	
1	Jednakowe znaczenie (równoważność porównywalnych elementów)
3	Umiarkowana przewaga jednego elementu nad drugim
5	Duża przewaga jednego elementu nad drugim
7	Bardzo duża przewaga jednego elementu nad drugim
9	Absolutna przewaga jednego elementu nad drugim
2, 4, 6, 8	Wartości pośrednie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: W. Adamus, P. Łasak, *Zastosowanie metody AHP do wyboru umiejscowienia nadzoru nad rynkiem finansowym*, Bank i Kredyt, 41, 2010, s. 80.

Jak wskazują D. Skorupka oraz A. Duchaczek, każdy z dwóch kryteriów danego poziomu w dalszym etapie jest porównywany pod względem ważności w odniesieniu do kryterium znajdującego się na poziomie bezpośrednio wyższym⁸³⁸. Efektem w porównaniu z parami kryteriów jest macierz porównań $b_i = 1, \dots, n$, gdzie b_{ij} to ważność kryterium b_i w stosunku do kryterium b_j , którą zaprezentowano w tabeli 63.

Tabela 63. Macierz porównań w metodzie AHP

	b_1	b_2	...	b_n
b_1	1	b_{12}	...	b_{1n}
b_2		1	...	b_{2n}
...
b_n	b_{n1}	b_{n2}	...	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie.

T. Saaty, *Rank form Comparisions and from Ratings in the Analytic Hierachy*, Network Processes, Univeristy of Pittsburgh, Pittsburgh 2000

Jeżeli ocena kryterium b_i względem b_j wynosi b_{ij} , to ocena b_j względem b_i spełnia równanie

$$b_{ij} = \frac{1}{b_{ji}} \quad (15)$$

gdzie: $i, j = 1, 2, 3, \dots, n$.

⁸³⁸ D. Skorupka, A. Duchaczek, *Zastosowanie metody AHP w optymalizacji procesów decyzyjnych związanych z realizacją przedsięwzięć logistycznych*, Zeszyty Naukowe WSOWL, nr 3, 2010, s. 56.

W następnym etapie (etap 3 na rys. 72) należy ustalić hierarchiczną kompozycję priorytetów, która dokonywana jest na podstawie ustalenia istotności poszczególnych kryteriów⁸³⁹:

$$c_{ij} = \frac{b_{ij}}{\sum_{j=1}^n b_j} \quad (16)$$

gdzie: c_{ij} – wartość znormalizowana oceny b_{ij} , $\sum_{j=1}^n b_j$ – suma ocen w kolumnie j .

Po dokonaniu normalizacji należy wyznaczyć wagi poszczególnych wariantów (etap 4 na rys. 72)⁸⁴⁰:

$$W_i = \frac{\sum_{j=1}^n c_{ij}}{n} \quad (17)$$

gdzie: W_i – waga i -tego wariantu, gdzie $i = 1, \dots, m$, $\sum_{j=1}^n c_{ij}$ – suma ocen w wierszu i .

Wyznaczenie wag umożliwia dokonanie oceny atrakcyjności jednego wariantu względem drugiego. Zgodnie z ideą metody AHP, im ocena wariantu, będąca sumą ocen poszczególnych kryteriów wariantu, jest wyższa tym jest on bardziej atrakcyjny w oczach decydenta⁸⁴¹.

Ostatnim etapem (etap 5 na rys. 72) analizy jest sprawdzenie zgodności ocen wyrażonych. Dokonuje się to na podstawie obliczeń wskaźnika niespójności.

Mierzenie niespójności dokonuje się według wzoru 18:

$$CI = \frac{\lambda_{\max} - n}{n - 1} \quad (18)$$

gdzie: λ_{\max} – największa wartość własna macierzy porównań, n – liczba charakterystyk.

⁸³⁹ J. Bryndza, *Analiza hierarchiczna problemu w szacowaniu ryzyka projektu informatycznego metoda punktową*, artykuł elektroniczny, http://www.swo.ae.katowice.pl/_pdf/292.pdf, dostęp: 13.05.2013.

⁸⁴⁰ Ibid.

⁸⁴¹ D. Kuchta, R. Ryńca, *Wykorzystanie analizy hierarchicznej do wyboru obszaru poprawy działalności szkoły wyższej z punktu widzenia studenta*, [w:] *Metody i zastosowania badań operacyjnych w gospodarce, finansach i szkolnictwie wyższym*, red. nauk. W. Sikora, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2013, s. 228–244.

„Współczynnik niespójności ocen określa zachowanie relacji przechodniości dominacji obiektów i – w pośredni sposób wiarygodności ocen otrzymanych przez ekspertów dokonujących oceny”⁸⁴². Jeżeli wartość przekracza 0,10, mamy do czynienia z małą spójnością macierzy priorytetów. W takiej sytuacji macierz należy odrzucić, a proces ustalania wag rozpocząć od nowa⁸⁴³.

6.4.3. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania metody AHP w szkole wyższej

Jak już wielokrotnie wspomniano, ocena szkoły wyższej może być dokonywana według różnych kryteriów, przez różnych decydentów. Mogą oni w swojej ocenie zadowolenia ze szkoły wyższej kierować się zupełnie innymi kryteriami wyboru. Na przykład inne mogą być kryteria oceny uczelni przez pracowników, a inne przez jej kierownictwo czy przez studentów. Może dojść także do sytuacji, w której w ramach jednej grupy decydentów ocena poszczególnych czynników nie będzie spójna. Przykładowo dla jednych pracowników szczególne znaczenie podczas oceny szkoły wyższej może mieć polityka płacowa, dla innych warunki pracy czy infrastruktura. „Kierownictwo uczelni może stać zatem przed skomplikowanym problemem decyzyjnym. Istotne wydaje się posiadanie informacji na temat obszarów uczelni, na które należałoby zwrócić szczególną uwagę, jakie wymagałyby działań usprawniających w pierwszej kolejności, jakie są istotne z punktu widzenia zadowolenia wybranych podmiotów, a jakie nie mają znaczenia itp. W związku z tym, iż podejmowane przez kierownictwo działania powinny być oparte na rzetelnej i dokładnej informacji, uzasadnione wydaje się zastosowanie metody wielokryterialnego podejmowania decyzji. Metoda AHP pozwala na rozwiązanie problemów decyzyjnych w omawianych przypadkach”⁸⁴⁴.

W artykule D. Kuchty i R. Ryńcy⁸⁴⁵ przedstawiono wykorzystanie metody AHP do wyboru najważniejszego obszaru z punktu widzenia studenta. W dalszej części monografii pokazano natomiast schemat wyboru najważniejszego obszaru w zakresie infrastruktury uczelni dla pracowników. Punktem wyjścia wykorzystania metody AHP było dokonanie dekompozycji problemu w postaci hierarchicznej (etap 1 na rys. 72).

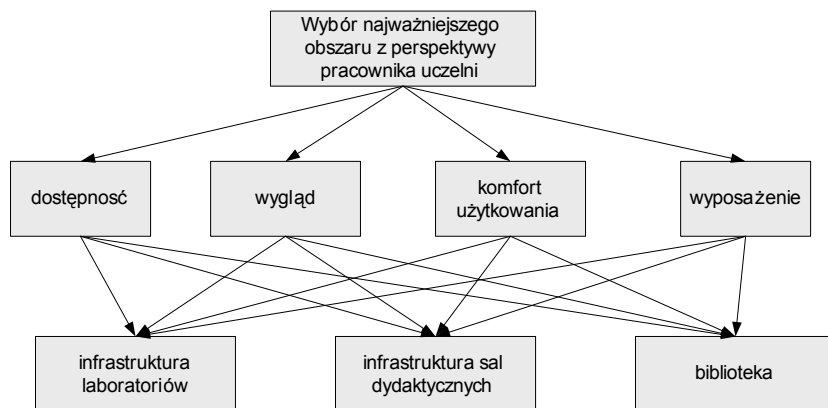
⁸⁴² J. Krzysztofowicz, *Opracowanie systemu informatycznego stanu zdrowia populacji ludzi na podstawie obiektywnej bazy danych*, Częstochowa 2003, s. 60. Praca niepublikowana.

⁸⁴³ Podaje za: J. Bryndza, *Analiza hierarchiczna problemu w szacowaniu ryzyka projektu informatycznego metoda punktową*, artykuł elektroniczny, http://www.swo.ae.katowice.pl/_pdf/292.pdf, dostęp: 13.05.2013.

⁸⁴⁴ D. Kuchta, R. Ryńca, *Wykorzystanie analizy hierarchicznej do wyboru obszaru poprawy działalności szkoły wyższej z punktu widzenia studenta*, [w:] *Metody i zastosowania badań operacyjnych w gospodarce, finansach i szkolnictwie wyższym*, (red. nauk.) W. Sikora, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2013, s. 232.

⁸⁴⁵ *Ibid.*, s. 228–244.

Na rysunku 75 przedstawiono strukturę czynników mających wpływ na zadowolenie pracowników ze szkoły wyższej z zakresu, jakim jest infrastruktura uczelni.



Rys. 75. Schemat oceny ważności obszaru dotyczącego infrastruktury uczelni przez pracownika naukowo-dydaktycznego.

Źródło: opracowanie własne

Przedstawiony na rysunku 75 hierarchiczny model składa się z dwóch poziomów. Wybór najważniejszego obszaru związanego z infrastrukturą uczelni z perspektywy pracownika naukowo-dydaktycznego dokonany był według takich kryteriów, jak: dostępność, wygląd obiektów uczelni, komfort użytkownika, wyposażenie. Na rysunku 75 pokazano także trzy możliwe obszary wyboru, jakimi są: infrastruktura laboratoriów, sal dydaktycznych oraz biblioteka.

Kolejnym etapem było porównanie parami kryteriów (etap 2 na rys. 72). Na potrzeby tego etapu przeprowadzono badania ankietowe w październiku 2012 r. na grupie 25 pracowników uczelni publicznej. Badanie miało charakter badania celowego. Została opracowana ankieta internetowa (rozesłana respondentom za pomocą poczty elektronicznej). Kwestionariusz ankiety pokazano w tabeli 64. Celem badań było dostarczenie informacji zarządzającym szkołą wyższą na temat obszarów, które mają szczególne znaczenie dla pracowników naukowo-dydaktycznych.

Tabela 64. Kwestionariusz ankiety

Proszę wskazać, które z prezentowanych obszarów uczelni mają większe znaczenie ze względu na wybrane kryterium w skali 1–9, gdzie 1 – wariant równie preferowany, 9 – wyjątkowo preferowany			
Macierz porównań parami obszarów dla kryterium – komfort użytkownika			
	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów
Infrastruktura sal dydaktycznych	x		

Biblioteka		x		
Infrastruktura laboratoriów			x	
Macierz porównań parami obszarów dla kryterium – wyposażenie				
	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	
Infrastruktura sal dydaktycznych	x			
Biblioteka		x		
Infrastruktura laboratoriów			x	
Macierz porównań parami obszarów dla kryterium – dostępność				
	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	
Infrastruktura sal dydaktycznych	x			
Biblioteka		x		
Infrastruktura laboratoriów			x	
Macierz porównań parami obszarów dla kryterium – wygląd				
	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	
Infrastruktura sal dydaktycznych	x			
Biblioteka		x		
Infrastruktura laboratoriów			x	
Dokonaj także oceny poszczególnych kryteriów w skali 1–9, gdzie 1 – kryterium równie preferowane, 9 – wyjątkowo preferowane				
Kryterium oceny	Komfort użytkowania	Wyposażenie	Dostępność	Wygląd
Komfort użytkowania	x			
Wyposażenie		x		
Dostępność			x	
Wygląd				x

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Kuchta, R. Ryńca, *Wykorzystanie analizy hierarchicznej do wyboru obszaru poprawy działalności szkoły wyższej z punktu widzenia studenta*, [w:] *Metody i zastosowania badań operacyjnych w gospodarce, finansach i szkolnictwie wyższym*, red. nauk. W. Sikora, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2013. s. 228–244.

Dokonano także porównania wiarygodności ekspertów dla każdego z kryteriów. Przykładowe porównanie wiarygodności dla czterech respondentów (dla obszaru: biblioteka) przedstawiono w tabeli 65. W badaniu wyeliminowano respondentów, dla których otrzymano zbyt duże współczynniki niespójności.

Porównano obszary parami (etap 2 na rys. 72) ze względu na każde kryterium oraz przeprowadzono normowanie według wzoru 16 (etap 3 na rys. 72). Wyniki zaprezentowano w tabelach 66–69.

Tabela 65. Porównanie wiarygodności ekspertów

Eksperci	1	2	3	4
1	1,00	4,00	2,00	3,00
2	0,25	1,00	2,00	2,00
3	0,50	0,50	1,00	1,00
4	0,33	0,50	1,00	1,00

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 66. Macierz porównań parami dla kryterium „komfort użytkownika”

Macierz porównań parami				Unormowana macierz porównań parami			Indeksy preferencji ⁸⁴⁶
	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	
Infrastruktura sal dydaktycznych	1	4,2	5,4	0,704	0,755	0,587	68,22%
Biblioteka	0,23	1	2,8	0,162	0,180	0,304	21,54%
Infrastruktura laboratoriów	0,19	0,36	1	0,134	0,065	0,109	10,24%
SUMA	1,42	5,56	9,20	1,000	1,000	1,000	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazano w tabeli 66, najważniejszy dla pracowników jest komfort użytkownika infrastruktury dydaktycznej. Podobne wyliczenia przedstawiono dla pozostałych kryteriów.

Tabela 67. Macierz porównań parami dla kryterium „wyposażenie”

Macierz porównań parami				Unormowana macierz porównań parami			Indeksy preferencji
	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	
Infrastruktura sal dydaktycznych	1,00	3,20	4,30	0,647	0,708	0,512	62,22%
Biblioteka	0,31	1,00	3,10	0,202	0,221	0,369	26,41%
Infrastruktura laboratoriów	0,23	0,32	1,00	0,151	0,071	0,119	11,36%
SUMA	1,55	4,52	8,40	1,000	1,000	1,000	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

⁸⁴⁶ Indeksy preferencji (wagi wariantów) wyznaczono na podstawie wzoru 17.

Analizując kryterium wyposażenie, najważniejsza dla pracowników jest również infrastruktura dydaktyczna. Niewielkie znaczenie natomiast dla respondentów ma wyposażenie infrastruktury laboratoriów. Może to wynikać z rodzaju (specyfiki) wykonywanej pracy (pracownicy są pracownikami na kierunku ekonomicznym), gdzie dostęp do laboratoriów w dużym stopniu nie jest konieczny.

Podobne obliczenia przeprowadzono dla kryterium dostępność i wygląd. Wyniki zaprezentowano w tabelach 68–69.

Tabela 68. Macierz porównań parami dla kryterium „dostępność”

Macierz porównań parami				Unormowana macierz porównań parami			Indeksy preferencji
	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	
Infrastruktura sal dydaktycznych	1,00	1,30	1,34	0,398	0,487	0,266	38,37%
Biblioteka	0,77	1,00	2,70	0,306	0,374	0,535	40,53%
Infrastruktura laboratoriów	0,74	0,37	1,00	0,296	0,139	0,198	21,10%
SUMA	2,51	2,67	5,04	1,000	1,000	1,000	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 69. Macierz porównań parami dla kryterium „wygląd”

Macierz porównań parami				Unormowana macierz porównań parami			Indeksy preferencji
	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	Infrastruktura sal dydaktycznych	Biblioteka	Infrastruktura laboratoriów	
Infrastruktura sal dydaktycznych	1,00	2,40	4,60	0,612	0,662	0,460	57,79%
Biblioteka	0,42	1,00	4,40	0,255	0,276	0,440	32,36%
Infrastruktura laboratoriów	0,22	0,23	1,00	0,133	0,063	0,100	9,86%
SUMA	1,63	3,63	10,00	1,000	1,000	1,000	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Analizując kryterium „dostępność” największe znaczenie ma dostęp do biblioteki. Podobnie, jak w przypadku kryterium wyposażenie w przypadku wyglądu infrastruktury, największe znaczenie ma natomiast infrastruktura dydaktyczna.

W podobny sposób dokonano oceny kryteriów. Przedstawione średnie oceny poszczególnych kryteriów w celu dokonania porównywalności poddano normalizacji na podstawie wzoru 16. Normalizacja polegała na wyznaczeniu udziału danego kryterium w sumie obliczonej przez dodanie wartości w kolumnach dla każdego z wariantów. Opracowaną macierz porównań parami, macierz unormowaną oraz ranking indywidualny kryteriów przedstawiono w tabeli 70.

Tabela 70. Macierz porównań parami, macierz unormowana oraz ranking indywidualny kryteriów

Macierz porównań parami dla kryteriów oceny					
	komfort użytkowania	wyposażenie	dostępność	wygląd	
komfort użytkowania	1,00	1,30	3,60	3,80	
wyposażenie	0,77	1,00	3,30	3,60	
dostępność	0,28	0,30	1,00	3,50	
wygląd	0,26	0,28	0,29	1,00	
SUMA	2,31	2,88	8,19	11,90	
Unormowana macierz porównań parami dla kryteriów oceny					Indeksy preferencji
komfort użytkowania	0,433	0,451	0,440	0,319	41,08%
wyposażenie	0,333	0,347	0,403	0,303	34,64%
dostępność	0,120	0,105	0,122	0,294	16,04%
wygląd	0,114	0,096	0,035	0,084	8,23%

Źródło: opracowanie własne.

Dalszym etapem było opracowanie rankingu wielokryterialnego obszarów (tab. 71).

Tabela 71. Ranking wielokryterialny obszarów

Ranking obszarów	Obszar/kryterium	Indeks preferencji
1	Infrastruktura sal dydaktycznych	60,4% ⁸⁴⁷
2	Biblioteka	27,16%
3	Infrastruktura laboratoriów	12,34%

Źródło: opracowanie własne.

W wyniku przeprowadzonej analizy stwierdzono, że najważniejszym obszarem w ujęciu analizowanych kryteriów, na który kierownictwo uczelni powinno zwrócić szczególną uwagę, jest infrastruktura sal dydaktycznych. Sprawdzone także spójność

⁸⁴⁷ Szczegółowe wyliczenia przedstawiono jedynie dla obszaru infrastruktura sal dydaktycznych: $41,08\% * 68,22\% + 34,64\% * 62,22\% + 16,04\% * 38,37\% + 8,23\% * 57,79\%$.

ocen macierzy porównań parami kryteriów (etap 5 na rys. 72). We wszystkich przypadkach współczynnik spójności nie przekroczył poziomu 10%.

Jak wskazuje R. Ryńca i D. Kuchta, wykorzystanie metody AHP w szkole wyższej, której zadaniem jest wspomaganie decyzji w przypadku różnych wariantów wyboru, mogłoby być pomocnym narzędziem w rękach kierownictwa uczelni. Metoda umożliwiłaby wybór tych obszarów, istotnych z punktu widzenia podmiotów oceniających, w których należałoby w pierwszej kolejności podejmować działania usprawniające. Szczególnie w tych zakresach, które są istotne z punktu widzenia zainteresowanych grup takich, jak pracownicy, studenci czy podmioty otoczenia zewnętrznego uczelni. Mając na uwadze, że kierownictwo uczelni często zmuszone jest podejmować decyzję, uwzględniając wiele różnych kryteriów i wariantów wyboru, wykorzystanie metody AHP mogłoby być pomocne⁸⁴⁸.

6.4.4. Mocne i słabe strony wykorzystania metody AHP w zarządzaniu szkołą wyższą

W tabeli 72 przedstawiono mocne i słabe strony związane z wykorzystaniem metody AHP w zarządzanej uczelnią. Zastosowanie metody AHP w szkole wyższej mogłoby być pomocne w procesie oceny szkoły wyższej przez różne podmioty oceniające uczelnię. Mogłoby być przydatne podczas wyboru obszarów mających wpływ na ogólny poziom zadowolenia z wybranej szkoły wyższej przez różne podmioty (studentów, pracowników itp.) Umożliwiłoby także uwzględnienie preferencji kadry zarządzającej uczelnią w zakresie różnych wariantów decyzyjnych. Zastosowanie proponowanej metody jest jednak ograniczone ze względu na dużą czasochłonność czynności poprzedzających jej zastosowanie. W przypadku oceny czynników czy obszarów konieczna jest znajomość oceny preferencji pracowników, studentów, czy kierownictwa uczelni, co w konsekwencji związane jest z przeprowadzeniem dużych i pracochłonnych badań ankietowych, w których zebranie danych oraz w dalszym etapie ich analiza może być czasochłonna i niewspółmierna do korzyści, jakie kierownictwo uczelni uzyskuje dzięki zastosowaniu metody AHP (korzyści wynikają głównie ze znajomości preferowanego obszaru przez oceniających, brak jest natomiast informacji o ewentualnych działaniach usprawniających). Metoda AHP wymaga także znajomości procedury obliczeniowej, która nie dla wszystkich menedżerów może być zrozumiała. W przypadku dużej liczby zmiennych zalecane jest zastosowanie odpowiedniego oprogramowania, które może być kosztowne.

⁸⁴⁸ D. Kuchta, R. Ryńca, *Wykorzystanie analizy hierarchicznej do wyboru obszaru poprawy działalności szkoły wyższej z punktu widzenia studenta*, [w:] *Metody i zastosowania badań operacyjnych w gospodarce, finansach i szkolnictwie wyższym*, red. nauk. W. Sikora, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2013, s. 243.

Tabela 72. Mocne i słabe strony wykorzystania metody AHP w szkole wyższej

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – Umożliwia wybór obszarów mających wpływ na ogólny poziom zadowolenia z wybranej szkoły wyższej przez różne podmioty (studentów, pracowników itp.) – Uwzględnia preferencje kadry zarządzającej uczelnią w zakresie różnych wariantów decyzyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> – Może być czasochłonna w zastosowaniu – Może wymagać obliczeń

Źródło: opracowanie własne.

6.5. Wykorzystanie programowania celowego w zarządzaniu szkołą wyższą

6.5.1. Programowanie celowe – podstawowe informacje

Szczególnym rodzajem programowania wielokryterialnego, jak już wcześniej wspomniano, jest programowanie celowe (PC), które po raz pierwszy zostało zaprezentowane w A. Charnes⁸⁴⁹. Programowanie celowe, podobnie jak programowanie liniowe, jest metodą rozwiązywania określonych problemów decyzyjnych w sposób optymalny. PC wykorzystywane jest w sytuacji, gdy decydent dąży do uzyskania takiego rozwiązania, które spełniłoby wszystkie jego oczekiwania sformułowane w stosunku do występujących celów⁸⁵⁰. Istotą budowy modelu jest założenie, iż podejmowane decyzje przez decydenta mogą dotyczyć różnych kwestii, mogą wymagać realizacji różnych celów, często wzajemnie się wykluczających. Brak możliwości realizacji wszystkich wyznaczonych celów wymaga minimalizacji niekorzystnych odchyień od wyznaczonych wcześniej założeń⁸⁵¹.

Obecnie w literaturze przedmiotu zainteresowanie wykorzystaniem PC jest bardzo duże i dotyczy różnych dziedzin zarządzania⁸⁵².

⁸⁴⁹ A. Charnes, W.W. Cooper, R. Ferguson, *Optimal estimation of executive compensation by Linear Programming*, *Manag. Sci.*, 1/1955, s. 138–151; podają za: M. Tamiz, D.F. Jones, E. El-Darzi, *A review of Goal Programming and its application*, *Annals of Operations Research*, 58/1995, s. 40.

⁸⁵⁰ R. Trzaskalik, *Wprowadzenie do badań operacyjnych z komputerem*, PWE, Warszawa 2008, s. 190.

⁸⁵¹ C. Romero, *A general structure of achievement function for a goal programming model*, *European Journal of Operational Research*, 153, 2004, s. 676.

⁸⁵² Więcej patrz w: M. Tamiz, D.F. Jones, E. El-Darzi, *A review of Goal Programming and its application*, *Annals of Operations Research*, 58/1995, s. 39.

Model matematyczny formułowany jest w postaci wyznaczenia funkcji celu, jaki zamierza osiągnąć decydent, oraz ograniczeń⁸⁵³. Funkcja zatem kryterium przyjmuje postać:

$$\min \sum_{i=1}^k (\alpha_i n_i + \beta_i p_i) \quad (19)$$

Ograniczenia

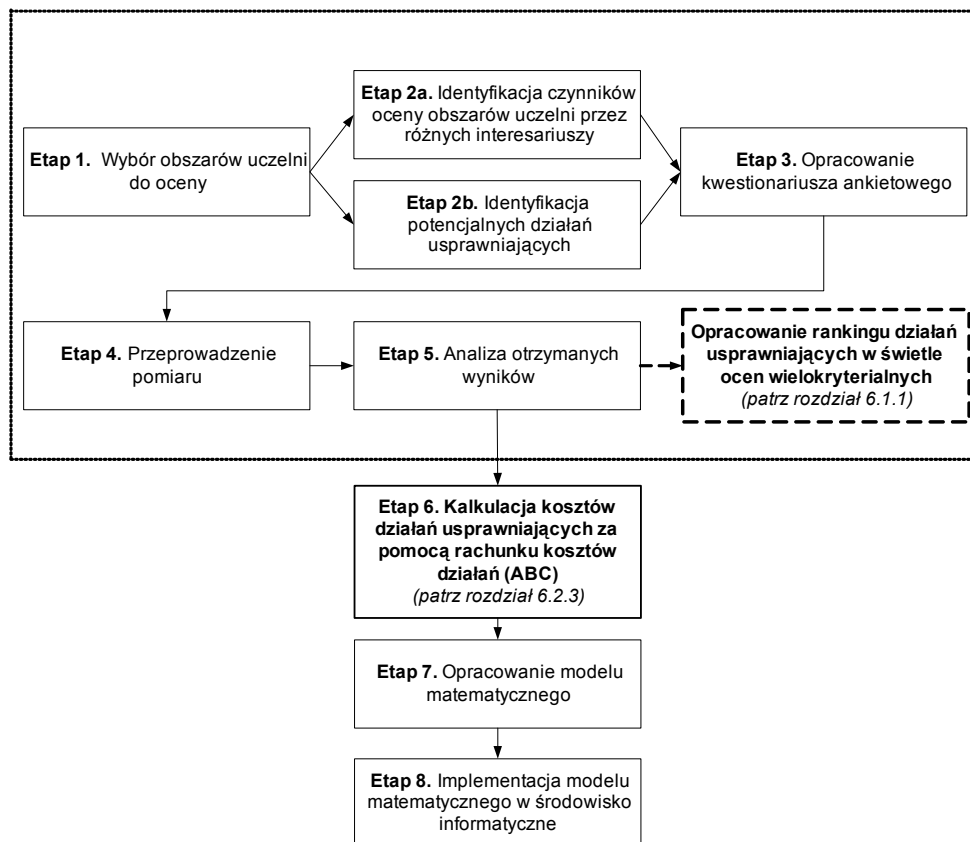
$$f_i(x) + n_i - p_i = b_i, \quad i = 1, 2, \dots, k \quad (20)$$

gdzie: n_i – odchylenie „in minus” od założonego poziomu b_i , p_i – odchylenie „in plus” od założonego poziomu b_i , α_i i β_i – waga związana z i -tym odchyleniem, $x \in F$, $n \geq 0$, $p \geq 0$.

6.5.2. Metoda wykorzystania programowania celowego do wyboru optymalnego rozwiązania problemu decyzyjnego w szkole wyższej

Na rysunku 76 przedstawiono metodę wykorzystania programowania celowego do wyboru optymalnego rozwiązania problemu decyzyjnego w uczelni. Metoda wykorzystania programowania celowego w szkole wyższej obejmuje takie same etapy, jak w przypadku wykorzystania programowania liniowego. Różnica między metodami dotyczy jedynie zakresu zbieranych danych, niezbędnych do wykorzystania modelu matematycznego. Punktem wyjścia do wykorzystania metody programowania celowego jest wybór obszarów uczelni, które będą przedmiotem analizy (etap 1). Zdaniem autora monografii, przedmiotem analizy nie musi być cała uczelnia. Mogą to być jej wydziały czy nawet obszar funkcjonowania instytutu. Ponieważ proponowana metoda wymaga zidentyfikowania działań usprawniających, wskazane jest opracowanie kwestionariusza ankietowego (etap 3), który umożliwiłby dokonanie oceny zadowolenia różnych podmiotów z wprowadzenia działań usprawniających. Zasadne jest to, aby badanie przeprowadzone było przez studentów, pracowników oraz kierownictwo uczelni. Uwzględnienie innych interesariuszy jest także możliwe. Należy jednak mieć świadomość, iż zbyt duża liczba interesariuszy może utrudnić proces zbierania danych oraz ich dalszej analizy. Przykład formy kwestionariusza ankietowego zaprezentowano w tabeli 73.

⁸⁵³ T. Trzaskalik, *Wprowadzenie do badań operacyjnych z komputerem*, PWE, Warszawa 2008, s. 190.



Rys. 76. Metoda wykorzystania programowania celowego do optymalnego rozwiązania problemu decyzyjnego w szkole wyższej.

Źródło: opracowanie własne

Tabela 73. Propozycja formy kwestionariusza ankiety

Proszę ocenić stopień zadowolenia z wprowadzenia działania usprawniającego w szkole wyższej w skali 1–5, gdzie 1 – ocena bardzo niska, 5 – ocena bardzo wysoka					
Działanie usprawniające	Ocena działania usprawniającego				
	1	2	3	4	5
Wprowadzić jasny system przyznawania kar i nagród pracownikom					
Zapewnić dofinansowanie do wypoczynku					
Zapewnić dofinansowanie do imprez kulturalnych					
Zapewnić dofinansowanie do imprez sportowych np. karty benefit					
Wprowadzić system zapomóg					
Wprowadzić system pożyczek					

Poprawić bezpieczeństwo zatrudnienia					
Zapewnić bezpieczne warunki pracy, unikanie sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu					
Usprawnić organizację pracy pracownikom					
Wprowadzić właściwy sposób przydziału prowadzonych kursów					
Zapewnić dostęp pracownikom do wewnętrznej informacji uczelni np. pisma okólne itp.					
Zagwarantować elastyczne godziny pracy					
...					

Źródło: opracowanie własne.

Autor monografii proponuje w przypadku badania skierowanego do studentów przeprowadzenie jego w trakcie zajęć dydaktycznych (badanie audytoryjne). Jak już wspomniano, umożliwi to otrzymanie dużej liczby zwrotnych odpowiedzi. W przypadku grupy pracowników pomocne może okazać się wykorzystanie pośrednich metod ankietowych takich, jak np. ankietę internetową, która może mieć formy ankiety rozesłanej za pomocą poczty elektronicznej lub umieszczonej na platformie internetowej, jeśli taką ma uczelnia. Efektem przeprowadzonego badania (etap 5) będzie ocena wpływu działań usprawniających na zadowolenie różnych podmiotów oceniających. Mając informacje o znaczeniu poszczególnych działań usprawniających, należy dokonać kalkulacji kosztów tych działań. Do tego celu można wykorzystać metodę rachunku kosztów działań, która została przedstawiona w rozdziale 6.2.3. Stopień pracochłonności w zakresie zbierania informacji, niezbędnej do opracowania modelu (etap 7), w dużym stopniu będzie zależał od stopnia szczegółowości prowadzonego badania oraz zakresu analizy, którego badanie dotyczy. Jak to zostało przedstawione w tabeli 74, niezbędna może okazać się konieczność posiadania informacji, takiej jak na przykład o liczbie studentów, wysokości chesnego, dotacji z budżetu Państwa czy kosztach wydziału. Zdaniem autora monografii, dostęp do informacji w uczelni będzie warunkować możliwość wykorzystania proponowanego modelu. Dlatego niezmiernie ważne jest zapewnienie dostępu do danych, ale także ich aktualizacja, dzięki czemu możliwe będzie utrzymanie modelu. Zaproponowany w rozdziale 6.5.3 model powinien zostać zaimplementowany w środowisko informatyczne (etap 8). Jak już wcześniej wspomniano, trudności wynikające z tego etapu mogą wynikać z braku dostępu do oprogramowania, konieczności jego zakupu oraz zapoznania się z jego funkcjonowaniem.

6.5.3. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania programowania celowego do wyboru optymalnego rozwiązania problemu decyzyjnego w szkole wyższej

Właściwe zarządzanie szkołą wyższą wymaga wykorzystania metod i narzędzi wspierających podejmowanie skutecznych decyzji uwzględniających aspekt zrównowa-

ważenia. W niniejszym rozdziale zaproponowano wykorzystanie programowania celowego do rozwiązywania problemu decyzyjnego, z którym może się spotkać kierownictwo uczelni.

Tabela 74. Informacja w zakresie zrównoważonego zarządzania uczelnią

	Wydział 1	Wydział 2	Wydział 3	...	Wydział i	Założony poziom osiągniętego celu
Koszty j -tego działania usprawniającego k_j na i -tym wydziale W_i	k_{j1}	k_{j2}	k_{j3}	...	k_{ji}	K
Koszty wydziału W_i	kw_1	kw_2	kw_3	...	kw_i	–
Dotacja D_i z Budżetu Państwa na studenta na wydziale W_i	D_1	D_2	D_3	...	D_i	–
Wysokość czesnego c_i w wydziale W_i	c_1	c_2	c_3	...	c_i	–
Liczba studentów na wydziale W_i	l_1	l_2	l_3	...	l_i	L
Poziom rentowności na wydziale W_i	R					

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 74 przedstawiono wybrane informacje, które mogą być istotne dla kierownictwa w procesie zarządzania uczelnią. Ze względu na ciągły rozwój uczelni oraz podnoszenie efektywności uczelni, istotna może okazać się informacja o k_{ji} koszcie j -tego działania usprawniającego, który może być realizowany na i -tym wydziale. Realizacja wszystkich działań usprawniających może być trudna do wykonania ze względu na ograniczenia finansowe, jakimi dysponuje uczelnia. Informacja w zakresie ponoszonych k_{ji} kosztów działań usprawniających oraz kw_i kosztów utrzymania i -tego wydziału jest szczególnie ważna, gdyż uczelnie muszą przestrzegać dyscypliny wydatkowania środków, które nie mogą (w przypadku uczelni publicznych) lub nie powinny być większe (w przypadku uczelni prywatnych) od założonego poziomu w budżecie. Ważny wydaje się także aspekt, mający wpływ na źródło przychodów uczelni. W szczególności istotna może okazać się informacja w zakresie dotacji D_i z budżetu Państwa, przypadającego na studenta na i -tym wydziale czy liczby l_i studentów i -tego wydziału. Uczelnia może także kształtować wysokości czesnego c_i na i -tym wydziale, mając jednak świadomość, że zbyt wysoki poziom czesnego w porównaniu do konkurencji może zniechęcić przyszłych potencjalnych studentów do wyboru uczelni. Menedżerowie uczelni powinni zatem dążyć do sytuacji, w której możliwe jest zwiększenie liczby studentów, biorąc pod uwagę liczbę dostępnych

miejsc w szkole wyższej. Istotne wydaje się także utrzymanie zaplanowanego poziomu R – rentowności uczelni. Niezmiernie ważne wydaje się zatem podejmowanie takich decyzji zarządczych, które z jednej strony uwzględniałyby oczekiwania różnych podmiotów uczelni, a z drugiej realizację wyznaczonych celów w sposób optymalny.

Kierownictwo uczelni powinno zatem koncentrować swoje działania na utrzymaniu kosztów działań usprawniających na poziomie nie wyższym niż K .

Pierwszy warunek ograniczający proponowany model ma postać

$$\sum_{ij=1}^m d_{ji} * k_{ji} - y_1^+ + y_1^- = K \quad (21)$$

gdzie: d_{ji} – zmienna decyzyjna binarna, związana z realizacją j -tego działania usprawniającego na i -tym wydziale, k_{ji} – stała wyrażająca koszt j -tego działania usprawniającego na i -tym wydziale, y_1^- – wielkość, o jaką osiągnięty poziom kosztów jest mniejszy od K , y_1^+ – wielkość, o jaką osiągnięty poziom kosztów przekracza wartość K .

Kierownictwo uczelni powinno także dążyć do jak najlepszego zaplanowania liczby miejsc na wydziałach, mając na uwadze występujące ograniczenia L .

Drugi warunek ograniczający proponowany model:

$$\sum_{i=1}^m l_i - y_2^+ + y_2^- = L \quad (22)$$

gdzie: l_i – zmienna decyzyjna liczby studentów na i -tym wydziale, y_2^- – wielkość, o jaką liczba studentów jest mniejsza od L , y_2^+ – wielkość, o jaką liczba studentów jest większa od L , L – poziom dostępnych miejsc w uczelni.

Niezmiernie ważne w procesie zarządzania uczelnią jest utrzymanie rentowności szkoły wyższej an poziomie R .

Trzeci warunek ograniczający model przyjmuje postać⁸⁵⁴:

$$\left(\sum_{i=1}^m (D_i * l_i) + \sum_{i=1}^m (c_i * l_i) \right) - \left(\sum_{ji=1}^m d_{ji} * k_{ji} + \sum_{i=1}^m kw_i \right) - y_3^+ + y_3^- = R \quad (23)$$

gdzie: c_i – stała informująca o wysokości czesnego na i -tym wydziale, l_i – zmienne decyzyjna liczby studentów na i -tym wydziale, D_i – stała informująca o poziomie dotacji z budżetu Państwa (przypadającego na studenta) na i -tym wydziale, k_{ji} – stała informująca o poziomie kosztu j -tego działania usprawniającego na i -tym wydziale, kw_i – stała informująca o poziomie kosztów utrzymania i -tego wydziału, y_3^- – wiel-

⁸⁵⁴ $P-K$, gdzie P – przychody (dotacja z budżetu na studenta * liczba studentów + liczba studentów * wysokość czesnego); K – koszty (koszty wydziałów + koszty działań usprawniających).

kość, o jaką poziom rentowności uczelni jest mniejsza od R , y_3^+ – wielkość, o jaką poziom rentowności uczelni jest większa od R , R – stała informująca o założonym poziomie rentowności uczelni.

Wybór działań usprawniających powinien także uwzględniać z_{ji} , zadowolenie kierownictwa oraz s_{ji} zadowolenia studenta z wprowadzania j -tego działania usprawniającego na i -tym wydziale. Realizacja działań usprawniających powinna umożliwić utrzymanie zakładanego poziomu zadowolenia przez kierownictwo szkoły wyższej na poziomie Z oraz odpowiednio dla studentów na poziomie S .

Czwarty i piąty warunek ograniczający model przyjmuje postać:

$$\sum_{ji=1}^m d_{ji} * z_{ji} - y_4^+ + y_4^- = Z \quad (24)$$

$$\sum_{ji=1}^m d_{ji} * s_{ji} - y_5^+ + y_5^- = S \quad (25)$$

gdzie: d_{ji} – zmienna decyzyjna binarna, związana z realizacją j -tego działania usprawniającego na i -tym wydziale, z_{ji} – ocena zadowolenia kierownictwa z wprowadzenia j -tego działania usprawniającego na i -tym wydziale, s_{ji} – ocena zadowolenia studentów z wprowadzenia j -tego działania usprawniającego na i -tym wydziale, Z – poziom zakładanego zadowolenia kierownictwa uczelni z wprowadzenia wszystkich działań usprawniających, S – poziom zakładanego zadowolenia studentów uczelni z wprowadzenia wszystkich działań usprawniających, y_4^+ – wielkość, o jaką poziom zadowolenia kierownictwa uczelni z wprowadzenia działań usprawniających jest większy od Z , y_4^- – wielkość, o jaką poziom zadowolenia kierownictwa uczelni z wprowadzenia działań usprawniających jest mniejszy od Z , y_5^+ – wielkość, o jaką poziom zadowolenia studentów uczelni z wprowadzenia działań usprawniających jest większy od S , y_5^- – wielkość, o jaką poziom zadowolenia studentów uczelni z wprowadzenia działań usprawniających jest mniejszy od S .

Funkcja celu modelu decyzyjnego związana jest z minimalizacją ważonej sumy niekorzystnych odchyleń od ustalonych poziomów osiągnięcia celów

$$y_1^+ + y_2^+ + y_3^- + y_4^- + y_5^- \longrightarrow \min \quad (26)$$

Proponowany model decyzyjny nie ma charakteru zamkniętego. Wydaje się wskazane, aby kierownictwo uczelni uwzględniało w procesie podejmowania decyzji jak największą liczbę czynników, kryteriów oraz zależności występujących między zmiennymi w modelu. Ułatwi to bowiem zarządzanie uczelnią w sposób jak najbardziej skuteczny, zrównoważony, uwzględniając warunki, w których uczelnia funkcjo-

nuje oraz ograniczenia, które ma. Wydaje się, że wykorzystanie programowania celowego w omawianym przypadku byłoby pomocne.

Przykład 1

Dalej przedstawiono przykład wykorzystania proponowanego modelu w szkole wyższej. Badania były prowadzone na przełomie 2012 roku. Prezentowany model został zbudowany dla niewielkiej uczelni niepublicznej z województwa dolnośląskiego. Do analizy wzięto pod uwagę trzy wydziały uczelni. W tabeli 75 przedstawiono między innymi koszty poszczególnych wydziałów, liczbę studentów, wysokość czesnego. Informacje uzyskano od kierownictwa uczelni. Ocena zadowolenia z wprowadzenia działań usprawniających została dokonana według badań ankietowych (przeprowadzonych na grupie 30 studentów oraz 3 dziekanów wydziałów). Kwestionariusze ankietowe składały się z listu przewodniego oraz części zasadniczej. Ocena zadowolenia studentów z działań usprawniających przeprowadzono z wykorzystaniem ankiety audytoryjnej. Kwestionariusz zebrano po wypełnieniu przez studentów na zajęciach. Ocenę zadowolenia kierownictwa oparto na ankiecie przekazanej osobiście przez autora dziekanom wydziałów. Również w tej samej formie ankieta została zwrócona autorowi. W ankiecie obie grupy respondentów poproszono o ocenę stopnia zadowolenia z realizacji zaproponowanych działań usprawniających w skali od 1 do 5, gdzie 1 – ocena bardzo niska, 5 – ocena bardzo wysoka. Następnie wyliczono średnie arytmetyczne zadowolenia, które przedstawiono w tabeli 75. W prezentowanym przypadku ograniczono kalkulację kosztów działań usprawniających (którą oparto na wykorzystaniu rachunku kosztów działań) jedynie do działań priorytetowych (patrz tab. 59).

Tabela 75. Warunki i ograniczenia w modelu zrównoważonego zarządzania uczelnią – studium przypadku

	Wydział 1	Wydział 2	Wydział 3	Założony poziom osiągniętego celu
Koszty działania usprawniającego d_7		7600 PLN		100 000 PLN
Koszty działania usprawniającego d_{74}			28 000 PLN	
Koszty działania usprawniającego d_1	5875 PLN	5875 PLN		
Koszty działania usprawniającego d_{25}	23 040 PLN	23 040 PLN		
Koszty działania usprawniającego d_{99}	40 000 PLN		40 000 PLN	
Koszty działania usprawniającego d_{24}	5053 PLN	5053 PLN	5053 PLN	
Koszty działania usprawniającego d_{26}		15 500 PLN		
Koszty działania usprawniającego d_{30}	349 PLN	349 PLN	349 PLN	
Ocena zadowolenia kierownictwa z realizacji działania d_7		3,33		45,05 (75%)
Ocena zadowolenia kierownictwa z realizacji działania d_{74}			4,33	
Ocena zadowolenia kierownictwa z realizacji działania d_1	3,33	4,66		

Ocena zadowolenia kierownictwa z realizacji działania d_{25}	4,44	5		
Ocena zadowolenia kierownictwa z realizacji działania d_{99}	4,33		3	
Ocena zadowolenia kierownictwa z realizacji działania d_{24}	4,66	3,33	4,33	
Ocena zadowolenia kierownictwa z realizacji działania d_{26}		5		
Ocena zadowolenia kierownictwa z realizacji działania d_{30}	4	3	3,33	
Ocena zadowolenia studentów z realizacji działania d_7		3,66		
Ocena zadowolenia studentów z realizacji działania d_{74}			3,96	
Ocena zadowolenia studentów z realizacji działania d_1	3,9	4,13		
Ocena zadowolenia studentów z realizacji działania d_{25}	4	4,2		
Ocena zadowolenia studentów z realizacji działania d_{99}	4,26		3,2	
Ocena zadowolenia studentów z realizacji działania d_{24}	4,13	3,96	4,23	
Ocena zadowolenia studentów z realizacji działania d_{26}		4		
Ocena zadowolenia studentów z realizacji działania d_{30}	3,2	3,5	4,16	
Koszty W_i	3 278 402 PLN	2 202 677 PLN	4 098 003 PLN	9 579 082 PLN
Dotacja MNiSW na studenta w W_i	449,32 PLN	449,32 PLN	449,32 PLN	
Wysokość czesnego w W_i	405 PLN	350 PLN	460 PLN	–
Liczba studentów w uczelni		–		1365

Źródło: opracowanie własne.

Kierownictwo uczelni, mając ograniczony budżet na działania usprawniające, planuje ponieść nakłady inwestycyjne na poziomie nie wyższym niż 100 000 PLN. Roczne koszty K_{w_1} kształtują się na poziomie 3 278 402 PLN, koszty K_{w_2} na poziomie 2 202 677 PLN, natomiast K_{w_3} na poziomie 4 098 003 PLN. Dotacja MNiSW na studenta w W_i wynosi 449,32 PLN/na rok.

W swojej strategii działania kierownictwo uczelni zdecydowało o realizacji kilku celów. Po pierwsze koszty działań usprawniających nie powinny być wyższe niż przewidziany budżet na usprawnienia, który w obecnym roku wynosi 100000 PLN. Przedstawiony warunek ograniczający ma postać:

$$\begin{aligned}
 & 7600 d_{(7)2} + 28\,000 d_{(74)3} + 5875 d_{(1)1} + 5875 d_{(1)2} + 23\,040 d_{(25)1} + 23\,040 d_{(25)2} \\
 & + 40\,000 d_{(99)1} + 40\,000 d_{(99)3} + 5053 d_{(24)1} + 5053 d_{(24)2} + 5053 d_{(24)3} + 15\,500 d_{(26)2} \\
 & + 349 d_{(30)1} + 349 d_{(30)2} + 349 d_{(30)3} - y_1^+ + y_1^- = 100.000
 \end{aligned}$$

gdzie:

- $d_{(7)2}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 7 na wydziale 2,
- $d_{(74)3}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 74 na wydziale 3,
- $d_{(1)1}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 1 na wydziale 1,
- $d_{(1)2}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 1 na wydziale 2,
- $d_{(25)1}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 25 na wydziale 1,
- $d_{(25)2}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 25 na wydziale 2,
- $d_{(99)1}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 99 na wydziale 1,
- $d_{(99)3}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 99 na wydziale 3,
- $d_{(24)1}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 24 na wydziale 1,
- $d_{(24)2}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 24 na wydziale 2,
- $d_{(24)3}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 24 na wydziale 3,
- $d_{(26)2}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 26 na wydziale 2,
- $d_{(30)1}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 30 na wydziale 1,
- $d_{(30)2}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 30 na wydziale 2,
- $d_{(30)3}$ – zmienna decyzyjna binarna oznaczająca realizację działania nr 30 na wydziale 3,
- y_1^- – wielkość, o jaką osiągnięty poziom kosztów jest mniejszy od 100000 zł,
- y_1^+ – wielkość, o jaką osiągnięty poziom kosztów przekracza wartość 100000 zł,

Po drugie, ważne jest dla kierownictwa uczelni utrzymanie studentów na poziomie 1365 osób, ze względu na ograniczenia liczby dostępnych miejsc. Równanie bilansujące dla celu przyjmuje postać

$$l_1 + l_2 + l_3 - y_2^+ + y_2^- = 1365$$

gdzie: l_1 – zmienna decyzyjna oznaczająca liczbę studentów na wydziale 1, l_2 – zmienna decyzyjna oznaczająca liczbę studentów na wydziale 2, l_3 – zmienna decyzyjna

oznaczająca liczbę studentów na wydziale 3, y_2^- – wielkość, o jaką liczba studentów jest mniejsza niż 1365 osób, y_2^+ – wielkość, o jaką liczba studentów jest większa niż 1365 osób.

Trzecim ustalonym przez kierownictwo celem jest utrzymanie rentowności uczelni na poziomie nie mniejszym niż 1 200 000 PLN.

Przedstawiony warunek ograniczający ma postać:

Równanie bilansujące dla celu 3⁸⁵⁵:

$$\begin{aligned} & (405*10l_1 + 350*10l_2 + 460*10l_3 + 449,32l_1 + 449,32l_2 + 449,32l_3) \\ & - (9\,579\,082 + 7600d_{(7)2} + 28\,000d_{(74)3} + 5875d_{(1)1} + 5875d_{(1)2} + 23\,040d_{(25)1} \\ & + 23\,040d_{(25)2} + 40\,000d_{(99)1} + 40\,000d_{(99)3} + 5053d_{(24)1} + 5053d_{(24)2} + 5053d_{(24)3} \\ & + 15\,500d_{(26)2} + 349d_{(30)1} + 349d_{(30)2} + 349d_{(30)3}) - y_3^+ + y_3^- = 1\,200\,000 \end{aligned}$$

Po przekształceniu otrzymujemy:

$$\begin{aligned} & 4499,32l_1 + 3949,32l_2 + 5049,32l_3 - 7600d_{(7)2} - 28\,000d_{(74)3} - 5875d_{(1)1} \\ & - 5875d_{(1)2} - 23\,040d_{(25)1} - 23\,040d_{(25)2} - 40\,000d_{(99)1} - 40\,000d_{(99)3} \\ & - 5053d_{(24)1} - 5053d_{(24)2} - 5053d_{(24)3} - 15\,500d_{(26)2} - 349d_{(30)1} \\ & - 349d_{(30)2} - 349d_{(30)3} - y_3^+ + y_3^- = 10\,779\,082 \end{aligned}$$

gdzie: y_3^- – wielkość, o jaką poziom rentowności jest mniejszy niż 1 200 000 PLN,

y_3^+ – wielkość, o jaką poziom rentowności jest większy niż 1 200 000 PLN.

Czwartym ustalonym przez kierownictwo celem jest utrzymanie zadowolenia kierownictwa na poziomie 75% całkowitego zadowolenia z wprowadzenia wszystkich działań usprawniających. W omawianym przypadku poziom $Z = 45,05$ ⁸⁵⁶. Warunek ograniczający przyjmuje postać

$$\begin{aligned} & 3,33d_{(7)2} + 4,43d_{(74)3} + 3,33d_{(1)1} + 4,66d_{(1)2} + 4,44d_{(25)1} + 5d_{(25)2} + 4,33d_{(99)1} \\ & + 3d_{(99)3} + 4,66d_{(24)1} + 3,33d_{(24)2} + 4,33d_{(24)3} + 5d_{(26)2} + 4d_{(30)1} \\ & + 3d_{(30)2} + 3,33d_{(30)3} - y_4^+ + y_4^- = 45,05 \end{aligned}$$

⁸⁵⁵ $P-K$, gdzie P – przychody (liczba studentów *poziom czesnego*10 miesięcy + dotacja roczna z budżetu na studenta *liczba studentów); K – koszty (koszty stałe+ koszty działań usprawniających). W niniejszym przypadku założono, że student płaci czesne 10 miesięcy w roku (uwzględniono „kampanię wrześniową”).

⁸⁵⁶ Suma całkowitego zadowolenia kierownictwa z wprowadzenia wszystkich działań usprawniających: $60,07*75\% = 45,05$.

gdzie: y_4^+ – wielkość, o jaką poziom zadowolenia kierownictwa uczelni z wprowadzenia działań usprawniających jest większy od poziomu 75%, y_4^- – wielkość, o jaką poziom zadowolenia kierownictwa uczelni z wprowadzenia działań usprawniających jest mniejszy od poziomu 75%.

Piątym celem jest utrzymanie zadowolenia studentów na poziomie 85% całkowitego zadowolenia z wprowadzenia wszystkich działań usprawniających. Równanie bilansujące dla celu piątego ma postać

$$\begin{aligned} &3,66 d_{(7)2} + 3,96 d_{(74)3} + 3,9 d_{(1)1} + 4,13 d_{(1)2} + 4 d_{(25)1} + 4,2 d_{(25)2} + 4,26 d_{(99)1} \\ &+ 3,2 d_{(99)3} + 4,13 d_{(24)1} + 3,96 d_{(24)2} + 4,23 d_{(24)3} + 4 d_{(26)2} + 3,2 d_{(30)1} \\ &+ 3,5 d_{(30)2} + 4,16 d_{(30)3} - y_5^+ + y_5^- = 50 \end{aligned}$$

gdzie: y_5^+ – wielkość, o jaką poziom zadowolenia studentów uczelni z wprowadzenia działań usprawniających jest większy od poziomu 85%, y_5^- – wielkość, o jaką poziom zadowolenia studentów uczelni z wprowadzenia działań usprawniających jest mniejszy od poziomu 85%.

Funkcja celu: minimalizacja ważonej sumy niekorzystnych odchyleń od ustalonych poziomów osiągnięcia celów

$$y_1^+ + y_2^+ + y_3^- + y_4^- + y_5^- \rightarrow \min$$

W celu dokonania obliczeń wykorzystano program STROM. Na rysunkach 77–79 przedstawiono otrzymane wyniki. Jak pokazano na rysunkach 77–79, nie jest możliwa

Variable	Value	Cost	Lower bound	Upper bound
L1	0.0000	0.0000	0.0000	Infinity
L2	0.0000	0.0000	0.0000	Infinity
L3	2157.9570	0.0000	0.0000	Infinity
D<7>2	1	0.0000	0	1
D<74>3	0	0.0000	0	1
D<1>1	1	0.0000	0	1
D<1>2	1	0.0000	0	1
D<25>1	1	0.0000	0	1
D<25>2	1	0.0000	0	1
D<99>1	0	0.0000	0	1
D<99>3	0	0.0000	0	1
D<21>1	1	0.0000	0	1
D<24>2	1	0.0000	0	1
D<24>3	1	0.0000	0	1
D<26>2	1	0.0000	0	1
D<30>1	1	0.0000	0	1
D<30>2	1	0.0000	0	1
D<30>3	1	0.0000	0	1
Y1(-)	2864.0000	0.0000	0.0000	Infinity
Y1(+)	0.0000	1.0000	0.0000	Infinity
Y2(-)	0.0000	0.0000	0.0000	Infinity

Press any key when ready; Esc to quit

Rys. 77. Dopuszczalne rozwiązanie o założonych celach – część 1.

Źródło: opracowanie własne

```

C:\Users\user\Desktop\STORM\STORM.EXE
uczelnia 2012
OPTIMAL SOLUTION - SUMMARY REPORT
Variable      Value      Cost      Lower bound  Upper bound
Y2(+)-       792.9572   1.0000    0.0000      Infinity
Y3(-)        0.0000    1.0000    0.0000      Infinity
Y3(+)-       0.0000    0.0000    0.0000      Infinity
Y4(-)        0.0000    1.0000    0.0000      Infinity
Y4(+)-       3.3600    0.0000    0.0000      Infinity
Y5(-)        2.9300    1.0000    0.0000      Infinity
Y5(+)-       0.0000    0.0000    0.0000      Infinity

Objective Function Value = 795.8872

Press any key when ready

```

Rys. 78. Dopuszczalne rozwiązanie o założonych celach – część 2.

Źródło: opracowanie własne

```

C:\Users\user\Desktop\STORM\STORM.EXE
uczelnia 2012
OPTIMAL SOLUTION - SUMMARY REPORT
Constraint    Type      RHS      Slack
RENTOWNOSC   =        1.0799E+07  0.0000
UTRZ. STUD   =        1365.0000  0.0000
DZ. USPRAW   =       100000.0000  0.0000
ZAD. KIER.   =         45.0500  0.0000
ZAD. STUD.   =         50.0000  0.0000

Objective Function Value = 795.8872

Press any key when ready

```

Rys. 79. Dopuszczalne rozwiązanie o założonych celach – część 3.

Źródło: opracowanie własne

pełna realizacja wcześniej wyznaczonych celów. Aby osiągnąć poziom rentowności na poziomie 1 200 000 zł, konieczne jest zwiększenie liczby studentów o 792 studentów w stosunku do założonych 1350 miejsc. Przeznaczony budżet na działania usprawniające (100 000 PLN) umożliwi realizację dwunastu (z zaplanowanych piętnastu) działań usprawniających oraz utrzymanie niewielkiej nadwyżki w wysokości

2864 zł (ponad planowany fundusz). Realizacja podanych działań usprawniających umożliwi utrzymanie zadowolenia kierownictwa na poziomie około 81%, czyli ponad 6% więcej od założonego celu. Niestety możliwe jest utrzymanie jedynie 80% zadowolenia studentów z wprowadzenia wszystkich działań usprawniających, czyli o 5% niższego niż zakładano. Na rysunku 80 przedstawiono optymalne rozwiązanie.

```

C:\Users\user\Desktop\STORM\STORM.EXE
uczenia 2012
OPTIMAL SOLUTION - SUMMARY REPORT
Constraint Type RHS Slack
RENTOWNOSC = 1.0799E+07 0.0000
UTRZ. STUD = 2160.0000 0.0000
DZ. USPRAW = 97136.0000 0.0000
ZAD. KIER. = 48.4100 0.0000
ZAD. STUD. = 47.0700 0.0000

Objective Function Value = 0

Press any key when ready

```

Rys. 80. Optymalne rozwiązanie o założonych celach.

Źródło: opracowanie własne

Aby możliwe było utrzymanie rentowności na poziomie 1 200 000 PLN, niezbędne jest utrzymanie liczby studentów na poziomie 2160 osób. Budżet w wysokości 97 136 PLN umożliwia realizację dwunastu z piętnastu działań usprawniających, w wyniku których możliwe jest utrzymanie zadowolenia kierownictwa i studentów na poziomie odpowiednio około 81 i 80%. Utrzymanie liczby studentów na poziomie 2160 osób może być trudne, ze względu na brak odpowiedniej liczby kadry naukowo-dydaktycznej oraz ograniczenia lokalowe.

Sytuacja uczelni wydaje się bardzo poważna, ponieważ aby utrzymać próg rentowności (zakładając 1365 studentów), wymagane jest ustalenie poziomu czesnego w wysokości około 745 PLN⁸⁵⁷, co jest średnio o 300 PLN więcej w porównaniu do obecnych stawek rynkowych. Wysokość czesnego na poziomie 745 PLN w obecnych warunkach rynkowych (duża liczba szkół niepublicznych w regionie) nie gwarantowałoby popytu na usługę dydaktyczną uczelni oraz mogłoby mieć także wpływ na spadek zadowolenia studentów wynikających ze wzrostu kosztów ponoszonych za naukę.

⁸⁵⁷ Wielkość czesnego = $\{10779082 \text{ zł} (1365 \text{ osób} * 449,32 \text{ zł}) / 1365 \text{ osób}\} / 10$ miesięcy. W niniejszym przypadku założono, że student płaci czesne 10 miesięcy w roku (uwzględniono „kampanię wrześniową”).

Wydaje się, że w obecnej sytuacji konieczne jest podjęcie działań mających na celu możliwość zwiększenia liczby studentów. Konieczne zatem wydaje się wprowadzanie następujących działań:

- Usprawnienie procesu rekrutacji kandydatów na studia przez spotkania informacyjne w klasach maturalnych.
- Wprowadzenie kampanii reklamowych dotyczących oferty studiów oraz samego naboru na studia.
- Nawiązanie współpracy ze szkołami, świetlicami w celu wynajmu pomieszczeń dydaktycznych, szczególnie w weekendy.
- Nawiązanie współpracy z dydaktykami w celu uzupełnienia niezbędnego minimum kadrowego.
- Uczelnia może także zwiększyć zakres świadczonych usług przez wprowadzenie studiów stacjonarnych lub oferty w postaci nowych kierunków studiów czy studiów podyplomowych. Przedstawione działania wydają się niezbędne w celu utrzymania uczelni na rynku w dłuższym okresie.

Reasumując, zarządzanie uczelnią wymaga podejmowania złożonych decyzji, uwzględniających wiele różnych kryteriów. Niejednokrotnie w procesie podejmowania decyzji kierownictwo musi uwzględniać potrzeby i oczekiwania różnych podmiotów, realizować różne cele, które nie zawsze muszą być ze sobą zbieżne. Niezbędna zatem wydaje się informacja, jakie działania należy realizować w pierwszej kolejności oraz w jakim stopniu je realizować, aby możliwe było zarządzanie uczelnią w sposób zrównoważony, optymalny, możliwie najlepszy w istniejących warunkach. Pomocnym narzędziem w omawianym zakresie może być, zdaniem autora monografii, wykorzystanie programowania celowego, jego wykorzystanie może bowiem dostarczyć kadrze zarządzającej uczelnią informacji wspierających proces podejmowania decyzji.

Jak już wcześniej wspomniano, przedstawiony model nie ma charakteru zamkniętego, a kierownictwo uczelni w procesie podejmowania decyzji powinno wziąć pod uwagę możliwie największą liczbę czynników. Wydaje się, iż w celu lepszego zobrazowania oceny stopnia zadowolenia zarówno studenta, jak i pracownika wskazane byłoby wykorzystanie także idei liczb rozmytych. Ponieważ wyznaczone cele mogą mieć różne znaczenie dla kierownictwa uczelni, wskazane może okazać się przypisanie także wag do poszczególnych celów.

6.5.4. Mocne i słabe strony wykorzystania programowania celowego w zarządzaniu szkołą wyższą

Jak pokazano w tabeli 76, wykorzystanie programowania celowego w zarządzaniu szkołą wyższą może być bardzo pomocne. Metoda ułatwia bowiem optymalny wybór działań doskonalących, uwzględniając jak największe zadowolenie podmiotów oce-

Tabela 76. Mocne i słabe strony wykorzystania programowania celowego w szkole wyższej

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – Umożliwia wybór optymalnego rozwiązania przy występujących założeniach, tj. stopień zadowolenia podmiotów z wyboru działań usprawniających, rentowności, oraz liczby dostępnych miejsc na wydziałach – Umożliwia optymalny wybór działań doskonalących mając na uwadze jak największe zadowolenie podmiotów oceniających oraz dostępne nakłady finansowe na usprawnienia – Dostarcza informacji, jakie koszty przedsiębiorstwo musi ponieść, aby zapewnić realizację określonej liczby działań usprawniających – Dostarcza informacji, jaka ma być liczba studentów, aby zapewnić poziom rentowności na ustalonym wcześniej poziomie – Otwarty charakter modelu – Umożliwia wybranie takie działania usprawniającego, które zapewnią zakładany poziom zadowolenia istotny dla podmiotów oceniających 	<ul style="list-style-type: none"> – Metoda czasochłonna w zastosowaniu – Wymaga znajomości kosztów działań usprawniających – Wymaga oceny wpływu działania na zadowolenie oceniających – Wymaga znajomości wykorzystania pakietu STORM, lub innego programu w celu dokonania obliczeń – W celu przeprowadzenia obliczeń wymaga dostępu do oprogramowania – Wymaga umiejętności związanych z opracowaniem modelu matematycznego

Źródło: opracowanie własne.

niających oraz dostępne nakłady finansowe na usprawnienia. Dostarcza informacji, jakie koszty przedsiębiorstwo musi ponieść, aby zapewnić realizację określonej liczby działań usprawniających. Dzięki zastosowaniu programowania celowego w zarządzaniu uczelnią, możliwe jest dostarczenie kadrze zarządzającej informacji w zakresie niezbędnej liczby studentów, w celu zapewnienia rentowności uczelni na zaplanowanym poziomie. Zaproponowany model ma charakter otwarty. Oznacza to, że kierownictwo uczelni może względnie w nim wiele różnych zmiennych i ograniczeń w zależności od własnych potrzeb decyzyjnych. Metoda umożliwia także wybranie takich działań usprawniających, które zapewnią zakładany poziom zadowolenia zarówno pracowników, kierownictwa uczelni, ale także studentów i innych interesariuszy.

Zastosowanie proponowanego modelu wymaga znajomości kosztów działań usprawniających, czyli opracowania kalkulacji metodą ABC. Jak już wcześniej wspomniano, może to być przyczyną wielu trudności i ograniczeń (więcej patrz rozdz. 6.2.3). Niezbędna jest także znajomość oceny wpływu działania na zadowolenie oceniających (np. studentów czy pracowników). Wymaga to przeprowadzania badań ankietowych, ich analizy oraz później okresowej aktualizacji, co w konsekwencji może powodować duże koszty związane z implementacją metody i być czasochłonne.

6.6. Wykorzystanie liczb rozmytych do oceny szkoły wyższej

W niniejszym rozdziale przedstawiono propozycje wykorzystania liczb rozmytych, które mogłyby być wykorzystane do oceny działalności szkoły wyższej zarówno przez pracowników, studentów czy kierownictwa uczelni. Oceny zostały przedstawione za pomocą zmiennych lingwistycznych, modelowanych jako liczby rozmyte. W literaturze przedmiotu jest wiele metod wielokryterialnych oceny zadowolenia różnych podmiotów (zarówno pracowników, jak i studentów) z różnych aspektów funkcjonowania szkoły wyższej, które zwykle przedstawione są za pomocą liczb naturalnych. Dalej zaprezentowano podstawowe informacje z zakresu liczb rozmytych oraz wskazano propozycje ich wykorzystania w szkole wyższej.

6.6.1. Podstawowe informacje z zakresu liczb rozmytych

Jak wskazuje D. Kuchta, liczby rozmyte są wykorzystywane do opisanego zjawisk, które często przedstawione są w postaci słów potocznych. Na przykład do oceny szkoły wyższej mogą być użyte sformułowania typu duże zadowolenie z pracy, wysoka jakość nauczania itp. Dlatego z punktu widzenia podejmowania decyzji przez kierownictwo ich konkretna wartość może mieć duże znaczenie w zarządzaniu szkołą wyższą. Liczby rozmyte mogą okazać się pomocne w modelowaniu niepełnej wiedzy decydenta bądź nieostrych, nieprecyzyjnych opinii czy pojęć⁸⁵⁸.

„Liczba rozmyta \tilde{A} związana jest z funkcją przynależności $U_A(x)$, która dla każdego x wskazuje, w jakim stopniu x przynależy do danego zbioru, ma daną cechę bądź spełnia nasze wymagania”⁸⁵⁹. W literaturze przedmiotu jest wiele typów liczb rozmytych. Przykładowo znane są tzw. trójkątne liczby rozmyte, które są w pełni scharakteryzowane przez uporządkowane trójki liczb rzeczywistych. Trójkątna liczba rozmyta \tilde{A} będzie miała zatem postać niemalejącego ciągu liczb rzeczywistych (a_1, a_2, a_3) .

Uogólniona postać funkcji charakterystycznej zbioru, określona na zbiorach rozmytych zwana funkcją przynależności $U_A(x)$ trójkątnej liczby rozmytej (a_1, a_2, a_3) , zdefiniowana jest następująco:

⁸⁵⁸ D. Kuchta, *Miękka matematyka w zarządzaniu. Zastosowanie liczb przedziałowych i rozmytych w rachunkowości zarządczej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2001, s. 8.

⁸⁵⁹ D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Zeszyty Naukowe Wydziałowe, Studia Ekonomiczne – Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, nr 96, 2011, s. 295–309.

$$U_A(x) = \begin{cases} \frac{a_3 - x}{a_3 - a_2} & \text{dla } x \in [a_2, a_3] \\ \frac{x - a_1}{a_2 - a_1} & \text{dla } x \in [a_1, a_2] \\ 0 & \text{dla } x < a_1 \text{ i } x > a_3 \end{cases} \quad (27)$$

Wszystkie te wartości, dla których funkcja przynależności liczby rozmytej \tilde{A} przyjmuje nieujemną wartość, obejmuje przedział (a_1, a_3) . Największy (czyli bliski 1) stopień przynależności (możliwości) bycia w danym zbiorze, posiadania danej cechy bądź spełniania określonych wymagań występuje natomiast blisko liczby a_2 .

Jeśli liczbę rozmytą (a_1, a_2, a_3) pomnożymy przez rzeczywistą liczbę k , gdzie $k > 0$, otrzymamy liczbę rozmytą (ka_1, ka_2, ka_3) . Suma dwóch liczb rozmytych (a_1, a_2, a_3) i (b_1, b_2, b_3) daje liczbę rozmytą $(a_1 + b_1, a_2 + b_2, a_3 + b_3)$ ⁸⁶⁰.

6.6.2. Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni

Wydaje się, że wykorzystanie liczb rozmytych do oceny działalności szkoły wyższej mogłoby być pomocnym narzędziem, umożliwiłoby bowiem efektywny pomiar aspektów istotnych z punktu widzenia podmiotów oceniających. Zastosowanie liczb rozmytych, jak wskazuje D. Kuchta i R. Ryńca, może wynikać z nie do końca właściwej interpretacji wyników uzyskanych, np. w ankietach za pomocą konkretnych liczb. Oceny przedstawione za pomocą konkretnych liczb mogą być mylące. Otrzymana pozornie dokładna odpowiedź może przyczynić się do precyzyjnych, ale w konsekwencji być może fałszywych wniosków. Przykładowo jeśli podczas oceny szkoły wyższej A przez studentów większość respondentów będzie dawała najwyższą ocenę, np. „5”, która będzie utożsamiana z poziomem niemal całkowitego zadowolenia, a w uczelni B większość studentów będzie utożsamiać najwyższą ocenę z ideałem, który jest niemal niemożliwy do osiągnięcia, a „niemal całkowite” zadowolenie należy wyrazić oceną „4”, to średnia ocen w uczelni A będzie bliska „5”, w uczelni B bliska 4. Jak wskazuje D. Kuchta i R. Ryńca taki sposób rozumowania może prowadzić do niewłaściwej konkluzji, według której studenci uczelni B są mniej zadowoleni ze swojej szkoły wyższej niż studenci uczelni A . W istocie zadowolenie obu grup studentów jest takie samo, ale ze względu na inny sposób oceniania, otrzymane

⁸⁶⁰ D. Kuchta, *Miękka matematyka w zarządzaniu. Zastosowanie liczb przedziałowych i rozmytych w rachunkowości zarządczej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2001, s. 20, [w:] D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Zeszyty Naukowe Wydziałowe, Studia Ekonomiczne – Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, nr 96, 2011, s. 295–309.

wyniki się różnią. Różnice w ocenie mogą wynikać także z różnic kulturowych sposobu myślenia respondentów czy oceny postaw. Rozwiązaniem przedstawionego problemu może być zastosowanie liczb rozmytych, które wyrażają oceny w sposób lingwistyczny w postaci liczb nieostrych (rozmytych). Jeśli studenci na przykład dokonają oceny danego obszaru szkoły wyższej na „bardzo dobry”, a druga grupa studentów oceni go na ocenę „dobrą”, to będzie widoczne, że tylko z pewną dozą pewności można będzie wywnioskować, że obie te grupy różnie oceniają dany obszar. Kierownictwo uczelni może być w pewnym stopniu świadome, iż prezentowane oceny wcale nie muszą się różnić. „Lepiej mieć niedokładnie trochę racji, niż bardzo dokładnie się mylić”, które w omawianym kontekście może brzmieć: „Lepiej ocenić różnice w zadowoleniu i preferencjach poszczególnych grup studentów nieprecyzyjnie, ale w pewnym stopniu poprawnie, niż bardzo precyzyjnie, ale całkowicie niepoprawnie”⁸⁶¹. Wydaje się zatem, że kierownictwo uczelni powinno umieć efektywnie zmierzyć zadowolenie swoich studentów czy pracowników. Do tego celu może wykorzystać liczby rozmyte.

Podejście rozmyte lepiej niż podejście tradycyjne uchwycą niejednoznaczność, trudność w precyzowaniu odpowiedzi, wieloznaczność pewnych wyrażań, nieostre granice między różnymi pojęciami. Biorąc pod uwagę, iż kierownictwo uczelni zmuszone jest do podejmowania decyzji, które w wielu przypadkach mają charakter niejednoznaczny i mogą opierać się na mało dokładnych danych, zastosowanie liczb rozmytych może okazać się pomocne⁸⁶².

W D. Kuchta i R. Ryńca pokazano przykład zastosowania liczb rozmytych do oceny zadowolenia pracowników ze szkoły wyższej⁸⁶³. Rozmyte modele zostały w artykule zastosowane do prezentacji i analizy wyników badań przeprowadzonych w postaci kwestionariusza ankietowego. Ponadto w artykule dokonano przeglądu znanych z literatury nierozmytych modeli oceny zadowolenia pracowników z pracy. Zaproponowano także nierozmytą modyfikację znanych z literatury nierozmytych modeli oceny satysfakcji pracowników⁸⁶⁴.

W niniejszym rozdziale monografii przedstawiono natomiast jedynie istotę wykorzystania liczb rozmytych, która mogłaby być pomocna w ocenie różnych obszarów w szkole wyższej przez różne podmioty.

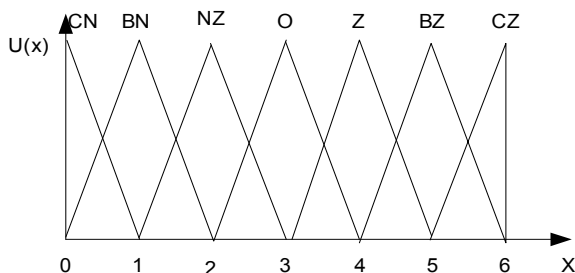
⁸⁶¹ D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Zeszyty Naukowe Wydziałowe, Studia Ekonomiczne – Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, nr 96, 2011, s. 295–309.

⁸⁶² Ibid.

⁸⁶³ Ibid.

⁸⁶⁴ D. Kuchta, R. Ryńca, *Multicriteria evaluation of universities*, International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI 2010 [dokument elektroniczny], Madrid (Spain), 15th–17th of November, 2010, proceedings, red. L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer, I. Candel Torres. Valencia, International Association of Technology, Education and Development, 2010, s. 952–959.

Analizując zadowolenie studentów według wyników badań ankietowych, których kwestionariusz oparty jest na skali Likerta, ocena zadowolenia studenta z poszczególnych czynników mających wpływ na ogólne zadowolenie ze szkoły wyższej byłaby wyrażona za pomocą zmiennych lingwistycznych (np. całkowicie zadowolony, bardzo zadowolony, zadowolony itd.), które w dalszym etapie byłyby kwantyfikowane w postaci liczb rozmytych. Sposób kwantyfikacji wyrażań lingwistycznych na liczby rozmyte pokazano na rysunku 81.



Rys. 81. Liczby rozmyte wyrażone przymiotnikiem:

CN – całkowicie niezadowolony, BN – bardzo niezadowolony, N – niezadowolony, O – obojętny, Z – zadowolony, BZ – bardzo zadowolony, CZ – całkowicie zadowolony.

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Zeszyty Naukowe Wydziałowe. Studia Ekonomiczne – Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach. 2011, nr 96, s. 295–309

Określenie „bardzo niezadowolony” będzie kwantyfikowane jako trójkątna rozmyta $\tilde{BN} = (0, 1, 2)$. Podobnie wyrażenie „niezadowolony” jest liczbą rozmytą $\tilde{NZ} = (1, 2, 3)$, „całkowicie zadowolony” będzie liczbą rozmytą przedstawioną w postaci $\tilde{CZ} = (5, 6, 6)$ itd. Dzięki temu, iż oceny „sąsiednie” zachodzą na siebie, możliwe jest przynajmniej częściowe zniwelowanie problemu indywidualnego podejścia do wystawiania ocen, co już wcześniej wspomniano.

Do oceny satysfakcji pracownika (SzP) można byłoby wykorzystać definicję⁸⁶⁵:

$$SzP = \sum_{i=1}^N (W_i * SzC_i) \quad (28)$$

gdzie SzC_i to satysfakcja z i -tego czynnika.

Powyższa definicja w postaci liczby rozmytej będzie miała postać:

⁸⁶⁵ Podaje za: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Zeszyty Naukowe Wydziałowe, Studia Ekonomiczne – Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, nr 96, 2011, s. 295–309.

$$S\tilde{Z}P = \sum_{i=1}^N (W_i * S\tilde{Z}C_i) \quad (29)$$

gdzie $S\tilde{Z}C_i$ jest liczbą rozmytą wyrażającą zadowolenie studenta z i -tego czynnika, a W_i jest wagą (w omawianym przypadku liczbą naturalną) przypisaną przez studenta danemu kryterium. W prezentowanym równaniu zasadne byłoby przedstawienie wag w postaci rozmytej, które byłyby podawane przez respondentów w ankietach w postaci lingwistycznej („nieistotny”, „dość ważny”, „ważny” itd.). Porównywanie wag przypisywanych przez różne grupy studentów, różnych kierunków, specjalności do różnych kryteriów mogłoby stanowić cenną informację dla kierownictwa szkoły wyższej w zakresie tych aspektów funkcjonowania uczelni, w których należałoby wprowadzić działania usprawniające w pierwszej kolejności.

Zastosowanie innych definicji satysfakcji z pracy i uogólnienie ich w ujęciu rozmytym byłoby analogiczne. Otrzymane wyniki, przedstawione w postaci liczby rozmytej, w dalszym etapie w celu łatwiejszej interpretacji powinny zostać „przetłumaczone” na język naturalny. Do tego celu można przy tym wykorzystać miary dopasowania danej trójkątnej liczby rozmytej, które pokazano na rysunku 81⁸⁶⁶.

Aby efektywnie oceniać zadowolenie studentów z uczelni, kierownictwo szkoły wyższej powinno potrafić określić preferencje studentów, tak aby ich zadowolenie z uczelni było jak największe. Zdaniem autora monografii, wykorzystanie liczb rozmytych w omawianym zakresie byłoby pomocnym rozwiązaniem.

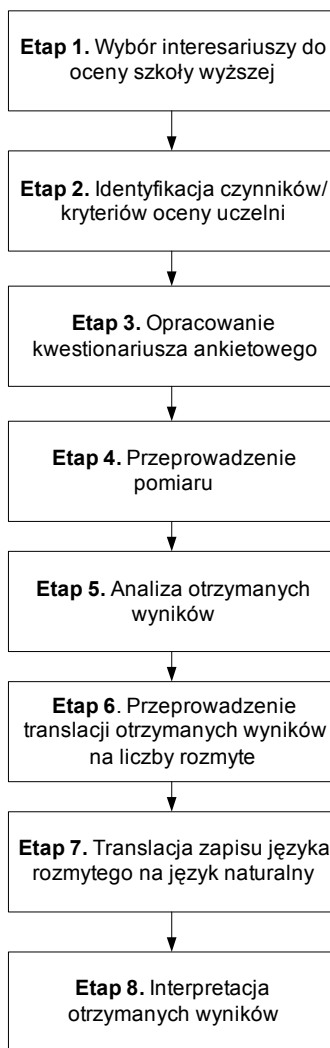
6.6.3. Metoda wykorzystania liczb rozmytych podczas oceny wielokryterialnej w szkole wyższej

Na rysunku 82 przedstawiono metodę wykorzystania liczb rozmytych w ocenie wielokryterialnej. W szkole wyższej powinna rozpocząć się od wyboru interesariuszy uczelni (etap 1). Ocena ta może być przeprowadzona przez kilka różnych typów interesariuszy jednocześnie. Wskazany jest w szczególności wybór tych, którzy mają duże znaczenie dla szkoły wyższej. Ważnym etapem jest także identyfikacja czynników/kryteriów oceny, które dla wybranych interesariuszy mogą mieć znaczenie podczas oceny szkoły wyższej (etap 2). W niniejszej monografii, w rozdziałach 2–5, przedstawiono propozycje czynników oceny uczelni z perspektywy różnych podmiotów oceniających, które można wykorzystać w opracowaniu kwestionariusza ankietowego (etap 3). Przykład formy kwestionariusza ankietowego pokazano w tabeli 77.

Ważne jest to, aby kwestionariusz ankiety zawierał ocenę czynników według skali Likerta wyrażonej w postaci oceny słownej. Autor proponuje wykorzystanie siedmio-stopniowej skali, gdzie ocena czynnika byłaby wyrażona w postaci: całkowicie zado-

⁸⁶⁶ Ibid.

wolony, bardzo zadowolony, zadowolony, obojętny, niezadowolony, bardzo niezadowolony, całkowicie niezadowolony. Autor monografii proponuje przeprowadzenie pomiaru (etap 4) z wykorzystaniem badania audytoryjnego, dzięki któremu możliwe będzie uzyskanie dużej liczby zwrotnych odpowiedzi. Bezpośrednia obecność ankietera w trakcie badania także wyjaśnieni ewentualne pytania zadawane przez respondentów.



Rys. 82. Metoda wykorzystania liczb rozmytych do oceny wielokryterialnej w szkole wyższej.

Źródło: opracowanie własne

Tabela 77. Propozycja formy kwestionariusza ankiety

Proszę oceniać stopień zadowolenia danego czynnika/kryterium w szkole wyższej, zaznaczając „x” w właściwym polu								
Proszę przypisać wagę/znaczenie poszczególnym czynnikom przy ocenie szkoły wyższej w skali od 1 do 5, gdzie 1 – nieistotny, 5 – bardzo istotny								
Waga kryterium (1–5)	Nazwa czynnika/kryterium	Ocena czynnika/kryterium						
		Całkowicie zadowolony	Bardzo zadowolony	Zadowolony	Obojętny	Niezadowolony	Bardzo niezadowolony	Całkowicie niezadowolony
	C ₁	x						
	C ₂		x					
	C ₃					x		
	C ₄			x				
	C ₅				x			
	C ₆							x
	C ₇						x	
...			

Źródło: opracowanie własne.

Etap 5 – analiza otrzymanych wyników umożliwiłaby dokonanie porównania, jakie czynniki mają szczególne znaczenie z punktu widzenia różnych podmiotów oceniających oraz jaki jest stopień oceny tych czynników. W celu zachowania porównywalności otrzymanych odpowiedzi zasadna jest ich translacja na język liczb rozmytych (etap 6). Etap ten został szczegółowo omówiony w rozdziale 6.6.2. Należy wspomnieć, iż zastosowanie liczb rozmytych do oceny wielokryterialnej może być dla wielu osób przeprowadzających badanie nie do końca zrozumiałe. Niezbędna może okazać się potrzeba dodatkowego wyjaśnienia osobom, które przeprowadzają analizę danych, sposobu translacji otrzymanych wyników na język liczb rozmytych. Biorąc pod uwagę, iż autorowi monografii nie są znane narzędzia wsparcia (np. w postaci oprogramowania), które mogłyby być pomocne w trakcie prowadzonych prac nad analizą danych, etap ten może okazać się także pracochłonny. Efektem zastosowania liczb rozmytych do oceny szkoły wyższej jest dokładniejsza informacja. Podejście rozmyte ułatwia lepiej niż podejście tradycyjne uchwycić niejednoznaczność, trudność w precyzowaniu odpowiedzi, wieloznaczność pewnych wyrażań, nieostre granice między różnymi pojęciami. Ostatnim etapem jest interpretacja otrzymanych wyników (etap 8), która powinna być poprzedzona translacją języka rozmytego na język naturalny (etap 7). Ze względu na fakt, iż w każdej

szkole wyższej trzeba podejmować wiele decyzji opartych na wieloznacznych i nieprecyzyjnych danych, wykorzystanie liczb rozmytych stanowić może pomocne narzędzie dla zarządzających uczelnią.

6.6.4. Studium przypadku: Propozycja wykorzystania liczb rozmytych do pomiaru satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego

Niniejszy rozdział powstał na podstawie badań przeprowadzone wspólnie z D. Kuchtą⁸⁶⁷.

Kwestionariusz ankiety (etap 3 na rys. 82) składał się z trzech części – listu przewodniego, części zasadniczej oraz metryczki. List przewodni zawierał informację na temat celu badania oraz podziękowanie za wypełnienie ankiety. W części zasadniczej poproszono o ocenę stopnia zadowolenia z danego czynnika według siedmiostopniowej skali Likerta (patrz tab. 77). Poproszono także o przypisanie wagi znaczenia poszczególnym czynnikom oceny w skali 1–5, gdzie 1 – nieistotny, 5 – bardzo istotny. Dzięki informacjom uzyskanym w metryczce, autor pracy mógł opracować wnioski z badań z uwzględnieniem podziału na rodzaj uczelni, zajmowane stanowisko, posiadany stopień/tytuł naukowy.

Na przełomie lat 2010 i 2011 przeprowadzone zostały badania ankietowe na trzech uczelniach – państwowej i dwóch uczelniach prywatnych (etap 4 na rys. 82). Celem badania była ocena zadowolenia pracownika naukowo-dydaktycznego ze szkoły wyższej. Badania zostały przeprowadzone w trzech grupach pracowników – profesorów, adiunktów oraz pracowników na stanowisku asystenta, łącznie na grupie 50 pracowników w każdej szkole wyższej. Respondenci, poza oceną słowną zadowolenia z poszczególnych czynników (która następnie została wyrażona w postaci liczb rozmytych), przypisywali czynnikom także wagi w skali 1–5, gdzie waga 5 oznaczała „bardzo istotny”, 1 – „nieistotny”. Oczywiście można by również rozważyć wprowadzenie lingwistycznie określanych wag, które byłyby kwantyfikowane jako liczby rozmyte, jednak w omawianym badaniu tego nie zrobiono. Przykładowe odpowiedzi trzech grup respondentów dotyczące trzech czynników⁸⁶⁸ pokazano w tabeli 78.

W celu translacji ocen wyrażonych w postaci słownej (rys. 80) dokonano tłumaczenia „tłumaczenia” wyrażen lingwistycznych na liczby rozmyte (etap 6 na rys. 81).

⁸⁶⁷ D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2011, nr 96, s. 295–309.

⁸⁶⁸ W badaniu wzięto pod uwagę wiele czynników, Do najważniejszych dla pracowników okazała się: polityka płacowa (rozumiana jako zadowolenie z takich aspektów jak wielkość wynagrodzenia, polityka przyznawania premii i nagród – czynnik C1), warunki i organizacja pracy (czynnik C2), relacje z innymi ludźmi w miejscu pracy (czynnik C3), [w:] *ibid.*

Tabela 78. Przykładowe odpowiedzi respondentów

	Czynnik	Ocena pracownika na stanowisku asystenta		Ocena pracownika na stanowisku adiunkta		Ocena pracownika na stanowisku profesora	
		Waga czynnika	Ocena czynnika	Waga czynnika	Ocena czynnika	Waga czynnika	Ocena czynnika
Uczelnia 1	C_1	3	bardzo niezadowolony	4	niezadowolony	4	niezadowolony
	C_2	4	całkowicie zadowolony	3	zadowolony	2	bardzo zadowolony
	C_3	4	niezadowolony	3	zadowolony	4	bardzo zadowolony
Uczelnia 2	C_1	4	bardzo niezadowolony	3	niezadowolony	3	zadowolony
	C_2	3	niezadowolony	3	zadowolony	3	bardzo zadowolony
	C_3	4	zadowolony	3	zadowolony	4	zadowolony
Uczelnia 3	C_1	3	niezadowolony	4	niezadowolony	3	zadowolony
	C_2	3	niezadowolony	3	zadowolony	4	zadowolony
	C_3	4	bardzo zadowolony	3	bardzo zadowolony	4	bardzo zadowolony

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2011, nr 96, s. 295–309.

Jak już wcześniej wspomniano, przykładowo wyrażenie „bardzo zadowolony” będzie kwantyfikowane jako trójkątna rozmyta $\tilde{BZ} = (3, 4, 5)$, podobnie wyrażenie „niezadowolony” liczbą rozmytą $\tilde{N} = (1, 2, 3)$, natomiast wyrażenie „całkowicie zadowolony” liczbą rozmytą $\tilde{CZ} = (5, 6, 6)$ itd.

Do oceny satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego posłużono się definicją (26), która wyrażona w postaci liczby rozmytej będzie miała postać:

$$\tilde{S\mathcal{Z}P} = \sum_{i=1}^N (W_i * \tilde{S\mathcal{Z}C}_i)$$

gdzie $\tilde{S\mathcal{Z}C}_i$ jest liczbą rozmytą wyrażającą zadowolenie pracownika z i -tego czynnika, a W_i jest wagą (w omawianym badaniu liczbą naturalną) przypisaną przez pracownika danemu kryterium.

W wyniku przeprowadzonych ankiet pozyskano, dla każdej z trzech uczelni, wartości $\tilde{S\mathcal{Z}C}_i$ i W_i dla poszczególnych pracowników podzielonych na grupy. W kolejnym etapie policzono satysfakcję danego pracownika z pracy każdej z trzech szkół wyższych oraz przeanalizowano średnie ważone w różnych przekrojach. Obliczeń dokonano, uśredniając otrzymane wyniki w różnych przekrojach, normalizując w każ-

dym przypadku wagi przypisane kryteriom przez poszczególnych pracowników tak, by sumowały się do jedności (tab. 79–81).

Tabela 79. Wyniki badań satysfakcji pracowników uśrednione w przekrojach uczelni, grup pracowników i kryteriów

	Czynnik	Średnia ocena podana przez pracowników na stanowisku asystenta	Średnia ocena podana przez pracowników na stanowisku adiunkta	Średnia ocena podana przez pracowników na stanowisku profesora
Uczelnia 1	C ₁	(1,9, 2,9, 3,9)	(2,3, 3,3, 4,3)	(3,8, 4,8, 5,7)
	C ₂	(2,5, 3,5, 4,5)	(3,5, 4,5, 5,5)	(4, 5, 5,8)
	C ₃	(2,8, 3,8, 4,8)	(3,9, 4,9, 5,7)	(4,5, 5,5, 6)
Uczelnia 2	C ₁	(2,3,4)	(1,7, 2,7, 3,7)	(3,4, 4,4, 5,4)
	C ₂	(3,3, 4,3, 5,3)	(3,4,5)	(4, 5, 5,7)
	C ₃	(3,7, 4,7, 5,7)	(3,7, 4,7, 5,3)	(4, 5, 5,7)
Uczelnia 3	C ₁	(2,3, 3,3, 4,3)	(3,4,5)	(3,2, 4,2, 5,2)
	C ₂	(3,1, 4,1, 5,1)	(3,5, 4,5, 5,5)	(3,4, 4,4, 5,4)
	C ₃	(3,8, 4,8, 5,6)	(4,5, 5,5, 6)	(4,2, 5,2, 5,8)

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2011, nr 96, s. 295–309.

Tabela 80. Wyniki badań satysfakcji pracowników uśrednione w przekrojach uczelni i kryteriów

	Czynnik	Średnia ocena wszystkich pracowników uczelni
Uczelnia 1	C ₁	(1,5, 2,5, 3,5)
	C ₂	(3,4, 4,4, 5,4)
	C ₃	(3,9, 4,9, 5,9)
Uczelnia 2	C ₁	(2,2, 3,2, 4,2)
	C ₂	(3,4, 4,4, 5,4)
	C ₃	(3,9, 4,9, 5,8)
Uczelnia 3	C ₁	(3,3, 4,3, 5,3)
	C ₂	(3,3, 4,3, 5,3)
	C ₃	(3,7, 4,7, 5,6)

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2011, nr 96, s. 295–309.

Tabela 81. Wyniki badań satysfakcji pracowników uśrednione w przekrojach uczelni i grup pracowników

	Średnia ocena pracowników na stanowisku asystenta	Średnia ocena pracowników na stanowisku adiunkta	Średnia ocena pracowników na stanowisku profesora
Uczelnia 1	(2,4, 3,4, 4,4)	(3,2, 4,2, 5,3)	(4,1, 5,1, 5,8)
Uczelnia 2	(3,4,5)	(2,9, 3,9, 4,7)	(3,8, 4,8, 5,6)
Uczelnia 3	(3,1, 4,1, 5)	(3,7, 4,7, 5,5)	(3,6, 4,6, 5,4)

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2011, nr 96, s. 295–309.

W kolejnym etapie autorzy badania w celu lepszej interpretacji przetłumaczyli zapisy języka rozmytego na język naturalny (etap 7 na rys. 82). Podobnie, jak w przypadku translacji na język rozmyty – wykorzystano miary dopasowania przedstawione na rysunku 80⁸⁶⁹. Dla danej liczby rozmytej wybrano tę liczbę z rysunku 76, dla której wartość miary dopasowania była największa. Wyniki pokazano w tabeli 82.

Tabela 82. Wyniki badań satysfakcji pracowników uśrednione w przekrojach uczelni, grup pracowników i kryteriów

	Czynnik	Średnia ocena podana przez pracowników na stanowisku asystenta	Średnia ocena podana przez pracowników na stanowisku adiunkta	Średnia ocena podana przez pracowników na stanowisku profesora
Uczelnia 1	C ₁	obojętni	obojętni	bardzo zadowoleni
	C ₂	obojętni/zadowoleni	zadowoleni/bardzo zadowoleni	bardzo zadowoleni
	C ₃	zadowoleni	bardzo zadowolenie	bardzo zadowoleni
Uczelnia 2	C ₁	obojętni	obojętni	zadowoleni
	C ₂	zadowoleni	zadowoleni	bardzo zadowoleni
	C ₃	bardzo zadowoleni	bardzo zadowoleni	bardzo zadowoleni
Uczelnia 3	C ₁	obojętni	zadowoleni	zadowoleni
	C ₂	zadowoleni	zadowoleni/bardzo zadowoleni	zadowoleni
	C ₃	bardzo zadowoleni	całkowicie zadowoleni	bardzo zadowoleni

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2011, nr 96, s. 295–309.

⁸⁶⁹ Taka miara jest przedstawiona np. w K.J. Schmucker, *Fuzzy sets, natural language computations and risk analysis*, Computer Science Press, USA 1984.

Tabela 83. Wyniki badań satysfakcji pracowników uśrednione w przekrojach uczelni i kryteriów

	Czynnik	Średnia ocena wszystkich pracowników uczelni
Uczelnia 1	C ₁	obojętni
	C ₂	zadowoleni
	C ₃	bardzo zadowoleni
Uczelnia 2	C ₁	obojętni
	C ₂	zadowoleni
	C ₃	bardzo zadowoleni
Uczelnia 3	C ₁	zadowoleni
	C ₂	zadowoleni
	C ₃	bardzo zadowoleni

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2011, nr 96, s. 295–309.

Tabela 84. Wyniki badań satysfakcji pracowników uśrednione w przekrojach uczelni i grup pracowników

	Średnia ocena pracowników na stanowisku asystenta	Średnia ocena pracowników na stanowisku adiunkta	Średnia ocena pracowników na stanowisku profesora
Uczelnia 1	obojętni	zadowoleni	bardzo zadowoleni
Uczelnia 2	zadowoleni	zadowoleni	bardzo zadowoleni
Uczelnia 3	zadowoleni	bardzo zadowoleni	bardzo zadowoleni

Źródło: D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2011, nr 96, s. 295–309.

Analizując otrzymane wyniki (etap 8 na rys. 82), należy stwierdzić, że najgorzej zostało ocenione zadowolenie pracowników z kryterium „polityka płacowa”. Zależność ta jest widoczna w zależności od stanowiska – im niższe stanowisko na uczelni reprezentuje dana grupa – tym większe niezadowolenie z polityki płacowej. Zauważalne są pod tym względem różnice między uczelniami, co częściowo wynika z tego, iż dwie z badanych uczelni są uczelniami prywatnymi, a jedna państwową. Ponieważ autorzy badania sugerują podjęcie działań w celu podwyższenia zadowolenia asystentów, gdyż w świetle nowej ustawy i oni zaczynają być ważni – mogą, z perspektywy wymogów formalnych, „zastąpić” pracownika na wyższym stanowisku. Zaskakujący może być fakt, iż najbardziej zadowoloną grupą są profesorowie, co pozostaje w sprzeczności z ogólną opinią, iż profesorowie zarabiają za mało i nie są

zadowoleni z warunków pracy na polskich uczelniach. Być może taki wynik jest konsekwencją wspomnianych już anomalii, iż w niektórych przypadkach profesorowie „dają” swoje uprawnienia uczelni, nie przebywając w niej fizycznie za często. Wówczas oczywiście są zadowoleni, otrzymując profesorskie wynagrodzenie za stosunkowo niewiele pracy wykonywanej na rzecz danej uczelni (przy czym pracują oni zazwyczaj w innej uczelni jako w dodatkowym miejscu pracy)⁸⁷⁰.

Interesującym aspektem mogą być także wagi przypisywane kryteriom przez poszczególnych pracowników. W prezentowanych badaniach, jak już wspomniano, miały one wartości rzeczywiste, ale ogólnie można by rozważyć również ich rozmyte wartości. Mogły być bowiem w kwestionariuszach ankiety podawane przez uczestników w postaci lingwistycznej („nieistotny”, „dość ważny”, „ważny” itd.) – z tych samych powodów, dla których autorzy uważają za ważne stosowanie rozmytych ocen. Zdaniem D. Kuchty i R. Ryńca, „porównywanie wag przypisywanych przez różne grupy pracowników do różnych kryteriów może być bardzo istotną wskazówką dla władz uczelni, które aspekty działalności uczelni należy zmienić w pierwszej kolejności oraz w jaki sposób prowadzić proces pozyskiwania kadr potrzebnych uczelni”⁸⁷¹.

6.6.5. Mocne i słabe strony wykorzystania liczb rozmytych w ocenie wielokryterialnej uczelni

W tabeli 85 pokazano przykładowe mocne i słabe strony wykorzystania liczb rozmytych podczas oceny szkoły wyższej. Zdaniem autora monografii, liczby rozmyte

Tabela 85. Mocne i słabe strony wykorzystania liczb rozmytych w ocenie szkoły wyższej

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – ocenia szkołę wyższą w sposób bardziej precyzyjny – lepiej niż podejście tradycyjne uchwyca niejednoznaczność, trudność w precyzowaniu odpowiedzi, wieloznaczność pewnych wyrażeń, nieostre granice między różnymi pojęciami – może być pomocnym narzędziem dla zarządzających uczelnią z uwagi na to, że wiele decyzji w uczelni opartych jest na wieloznacznych i nieprecyzyjnych danych – uwzględnia preferencje zarządu uczelni czy poszczególnych grup interesariuszy 	<ul style="list-style-type: none"> – metoda czasochłonna w zastosowaniu – brak narzędzi informatycznych wspierających jej wykorzystanie

Źródło: opracowanie własne.

⁸⁷⁰ D. Kuchta, R. Ryńca, *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, nr 96, 2011, s. 295–309.

⁸⁷¹ Ibid.

ułatwiają ocenę uczelni w sposób bardziej precyzyjny niż tradycyjne podejście. Umożliwiają bowiem uchwycenie w procesie przeprowadzenia oceny między innymi niejednoznaczności w precyzowaniu odpowiedzi. Wykorzystanie liczb rozmytych może być pomocnym narzędziem dla zarządzających uczelnią ze względu na to, że wiele decyzji w szkole wyższej opartych może być na nieprecyzyjnych, wieloznacznych danych, gdzie wysoki stopień dokładności informacji zarządczej jest wymagany. Przedstawiona metoda może okazać się jednak czasochłonna. Autorowi monografii nie są znane także narzędzia informatyczne, wspierające jej wykorzystanie, co może zniechęcić kierownictwo szkoły wyższej do jej zastosowania.

6.7. Wykorzystanie idei metody macierzy Boston Consulting Group w zarządzaniu szkołą wyższą

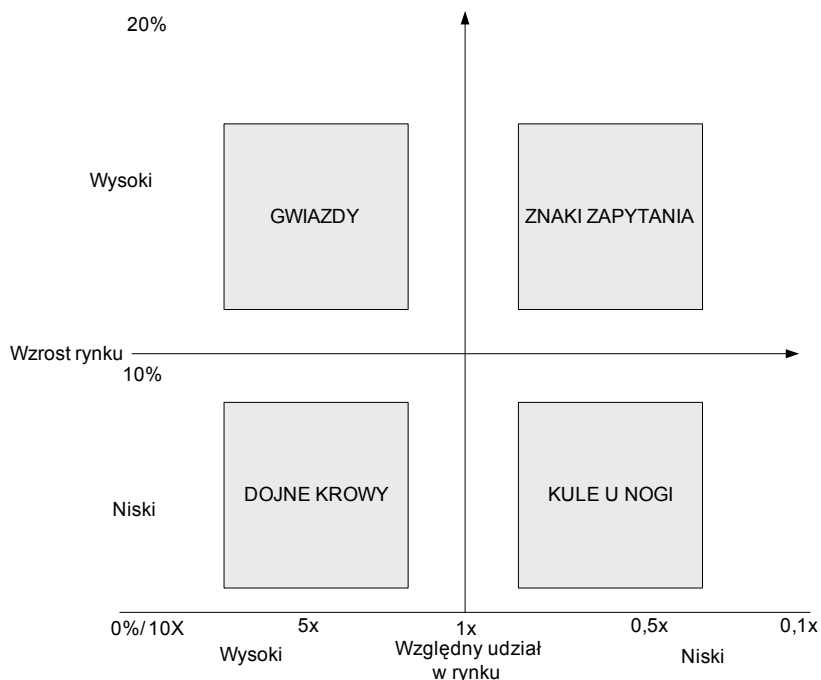
W literaturze przedmiotu jest wiele metod i narzędzi wykorzystywanych do analizi potencjału przedsiębiorstwa. Popularnym podejściem pod koniec XX wieku stało się podejście zasobowe, które zakłada, iż sukces organizacji w dużej mierze uzależniony jest od potencjału, jakim dysponuje przedsiębiorstwo. Potencjał ten może być w postaci zarówno zasobów materialnych, takich jak posiadany kapitał, nieruchomości czy wyposażenie, ale także niematerialnych, jak kwalifikacje personelu, wyjątkowe umiejętności czy reputacja firmy. Według tego podejścia, jak wskazuje G. Gierszewska, „...sukces na rynku odnoszą te przedsiębiorstwa, które mają większe zdolności tworzenia swoich kluczowych umiejętności i ich wykorzystania w walce konkurencyjnej”⁸⁷². Na podstawie prezentowanego podejścia powstało wiele metod i technik wspierających proces zarządzania organizacjami. Jedną z nich są metody portfelowe, w tym macierz Boston Consulting Group (BCG). W niniejszym rozdziale przedstawiono propozycje wykorzystania idei metody macierzy BCG, która mogłaby wspierać proces zarządzania, w szczególności w procesie oceny działalności szkoły wyższej dokonywanej z punktu widzenia różnych interesariuszy.

6.7.1. Macierz Boston Consulting Group (BCG) – podstawowe informacje

Metoda Boston Consulting Group (BCG) została opracowana pod koniec lat 60. XX wieku w odpowiedzi na rosnące trudności w zarządzaniu przedsiębiorstwem. Wy-

⁸⁷² G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2003, s. 162.

korzystywana jest ona do analizy portfelowej, umożliwia ocenę możliwości rozwojowych firmy i określenie jej pozycji strategicznej. Głównym założeniem tej metody jest planowanie portfela produkcji, aby był on poprawnie zbilansowany oraz możliwe było „...zachowanie długookresowej i zrównoważonej relacji pomiędzy wysoko konkurencyjnych i rentownych jednostek biznesowych a ilością nowo rozwijanych, nie zawsze konkurencyjnych i rentownych jednostek”⁸⁷³. Przez jednostkę biznesową należy rozumieć kategorię konkretnych rynków produktów, na których przedsiębiorstwo prowadzi działalność⁸⁷⁴. Dzięki zastosowaniu tej metody przedsiębiorstwo może ustalić, które towary powinny zostać wycofane z asortymentu, a które powinny przynieść większy zysk w przyszłości. Budowa modelu BCG opiera się na opracowaniu macierzy, którą pokazano na rysunku 83.



Rys. 83. Macierz BCG.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu

Macierz BCG opiera się na dwóch zmiennych – na względnym udziale w rynku oraz na wzroście rynku. Wymiar pierwszy związany jest z oceną stopnia konkurencyj-

⁸⁷³ S. Jurek-Stępień (red.), *Strategie rozwoju przedsiębiorstw. Metody analizy – przykłady*, SGH, Warszawa 2007, s. 134.

⁸⁷⁴ *Ibid.*, s. 141.

ności przedsiębiorstwa, drugi natomiast związany jest z atrakcyjnością rynku, na którym funkcjonuje firma. O ile wymiar pierwszy prezentuje wyniki analizy wewnętrznej firmy, o tyle drugi uwzględnia ujęcie czynników zewnętrznych⁸⁷⁵.

Jak wskazuje M. Błaszczuk, efektywnie zarządzane przedsiębiorstwo powinno świadomie kształtować stopień dywersyfikacji firmy oraz tak kształtować przepływy, aby możliwe było osiągnięcie przewagi konkurencyjnej⁸⁷⁶. Konieczne zatem jest dysponowanie w portfelu produkcyjnym jednostek o zróżnicowanej pozycji konkurencyjnej oraz stopie wzrostu rynku. Jednostki, które pozycjonowane są w dziedzinach niskiej stopy wzrostu, powinny generować nadwyżkę środków pieniężnych, dzięki którym możliwe byłoby finansowanie jednostek w obszarach o wysokim wroście rynku, które wymagają zwykle dużych nakładów inwestycyjnych. Niezbędne zatem wydaje się takie zbilansowanie portfela produkcyjnego, dzięki któremu można byłoby osiągnąć przewagę konkurencyjną nad rywalami przez większe możliwości finansowania i rozwoju tych jednostek, które w przyszłości mogą decydować o pozycji firmy na tle konkurencji. W metodzie BCG pomiar atrakcyjności rynku mierzony jest za pomocą tempa wzrostu rynku. Wskaźnik ten mierzony jest w perspektywie kilku lat; im większe tempo wzrostu rynku, tym jest on bardziej atrakcyjny dla inwestora, daje bowiem duże szanse rozwoju firmy oraz umożliwia pozyskanie nowych klientów⁸⁷⁷. Punktem granicznym wysokiego i niskiego tempa wzrostu rynku autorzy metody określili na poziomie 10%. Ze względu na to, iż inne były warunki funkcjonowania przedsiębiorstw w latach 60. i 70. XX w., a inne są obecnie, często można spotkać propozycję, w której granica ta kształtuje się na poziomie około 5%⁸⁷⁸.

Ze względu na to, iż zupełnie inna jest dynamika popytu, sposoby konkurowania oraz ryzyko na rynkach o wysokim czy niskim wroście, inne powinny być także stosowane strategie działania⁸⁷⁹. Do pomiaru konkurencyjności wykorzystuje się wskaźnik względnego udziału w rynku. Wskaźnik ten, ze względu na swoją specyfikę, uwzględnia pośrednio konkurencję i w przeciwieństwie do stopy wzrostu rynku jest mierzony w ujęciu bieżącym. Umożliwia porównanie pozycji konkurencyjnej firmy do jej największego konkurenta⁸⁸⁰. Jak pokazano na rysunku 83 udział równy 1 oznacza, że dana jednostka osiągnęła pozycje lidera na rynku. Udział równy 5 oznacza, że sprzedaż danego wyrobu jest pięciokrotnie większa niż najsilniejszego konkurenta⁸⁸¹.

⁸⁷⁵ Ibid., s. 134.

⁸⁷⁶ Ibid., s. 135.

⁸⁷⁷ Ibid., s. 139.

⁸⁷⁸ Ibid., s. 140.

⁸⁷⁹ Ibid., s. 139.

⁸⁸⁰ Względny udział w rynku mierzony jest jako stosunek udziału jednostki w rynku do udziału jej największego konkurenta.

⁸⁸¹ Z. Drążek, *Zarządzanie strategiczne przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa 2003, s. 149.

Autorzy metody BCG zaproponowali cztery grupy rynków produktów. Pierwsza z nich to tak zwane **znaki zapytania (zwane także dylematami)**. Są to grupy produktów, które charakteryzuje niepewna przyszłość. Ze względu na to, iż występują na rynku charakteryzującym się wysokim tempem wzrostu, ich popyt w przyszłości będzie wzrastał. Niewielki udział w rynku może być powodem późniejszego wprowadzenia tych produktów na rynek. Wymagają one znacznych nakładów zarówno na ich rozwój, jak i działania marketingowe. Atrakcyjność rynku oraz niskie bariery wejścia sprawiają, iż konkurencja może przybierać na sile. Wymaga to ponoszenia wysokich nakładów w walce konkurencyjnej. Poprawa pozycji konkurencyjnej wymaga ponoszenia znacznych nakładów, a ponieważ jednostki te nie są rentowne, wymagają finansowania z innych obszarów działalności firmy⁸⁸².

Gwiazdy są to grupy produktów, które osiągnęły pozycję lidera na rynku. Utrzymanie pozycji lidera na dynamicznym rynku wymaga ponoszenia wysokich nakładów inwestycyjnych, podobnie jak w przypadku „znaków zapytania”. Szczególnie istotne wydaje się ponoszenie nakładów na zwiększenie mocy produkcyjnych, konkurowanie o zasoby. „Gwiazdy” nie generują wysokich dodatnich przepływów pieniądza⁸⁸³, wymagają zatem dofinansowania z innych źródeł – zwykle z zysków pochodzących ze sprzedaży rentownych wyrobów. W wyniku przejścia sektora w fazę dojrzałości przekształcają się w „dojne krowy”. Posiadanie „gwiazd” stanowi zwykle korzystną inwestycję oraz daje dobre rokowania na przyszłość.

Dojne krowy (zwane także „żywicielami”) są grupami produktów, które przynoszą nadwyżkę finansową, która może być wykorzystana do finansowania pozostałych grup wyrobów (szczególnie tych, które obecnie rentowności nie przynoszą, natomiast dają szanse rozwoju w przyszłości). „Dojne krowy” są to produkty o ugruntowanej pozycji konkurencyjnej. Niska stopa wzrostu rynku sprawia, iż rynek jest mniej atrakcyjny dla nowych inwestorów. Przedsiębiorstwo ma dużą swobodę w ustalaniu cen i liczby wytwarzanych produktów, nie ponosi także wysokich nakładów na modernizację i udoskonalanie wyrobów⁸⁸⁴.

Kule u nogi zwane także „pieskami” lub „balastami” są to natomiast grupy produktów, które charakteryzują niewysokie nakłady kapitałowe. Są to produkty o małej rentowności, nierozwojowe i nieprzynoszące oczekiwanych zysków. Ponieważ produkty cechuje mały udział w rynku oraz niewielkie tempo jego wzrostu, ponoszenie na te produkty nakładów inwestycyjnych nie jest konieczne⁸⁸⁵.

⁸⁸² Ibid.; S. Jurek-Stępień (red.), *Strategie rozwoju przedsiębiorstw. Metody analizy – przykłady*, SGH, Warszawa 2007, s. 144–145.

⁸⁸³ Ibid., s. 145–146; 149; J. Penc-Pietrzak, *Analiza strategiczna w zarządzaniu firmą: koncepcja i stosowanie*, C.H. Beck, Warszawa 2003, s. 103.

⁸⁸⁴ G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2003, s. 204.

⁸⁸⁵ Z. Drajżek, *Zarządzanie strategiczne przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa 2003, s. 150; G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2003, s. 206;

Tabela 86. Typy i cechy jednostek strategicznych w modelu BCG

Cechy jednostek	Typy jednostek strategicznych			
	„znaki zapytania”	„gwiazdy”	„dojne krowy”	„kule u nogi”
Tempo wzrostu rynku	wysokie lub bardzo wysokie	wysokie lub bardzo wysokie	wysokie lub bardzo wysokie	wysokie lub bardzo wysokie
Faza cyklu życia	wzrost	wzrost	dojrzałość lub spadek	dojrzałość lub spadek
Natężenie konkurencji	wysokie lub bardzo wysokie	wysokie lub bardzo wysokie	relatywnie niskie	relatywnie niskie
Potrzeby technologiczne i kapitałowe	duże lub bardzo duże	duże lub bardzo duże	niewielkie	niewielkie
Rentowność	wysoka ujemna lub ujemna	wysoka ujemna lub ujemna	dodatnia lub wysoka dodatnia	niska dodatnia lub niska ujemna
Przepływy	wysoka ujemna lub ujemna	wysoka ujemna lub ujemna	dodatnie lub wysokie dodatnie	niewielkie dodatnie lub ujemne
Ryzyko	bardzo wysokie	wysokie	niskie	niskie
Perspektywy rozwoju	wysokie	wysokie	niewielkie	niewielkie

Źródło: Jurek-Stępień S. (red.), *Strategie rozwoju przedsiębiorstw. Metody analizy – przykłady*, SGH, Warszawa 2007, s. 149.

Zastosowanie metody BCG daje wiele korzyści (tab. 86). Umożliwia określenie pozycji poszczególnych produktów przedsiębiorstwa na rynku. Skupia uwagę kierownictwa na przepływach gotówki z różnych rodzajów produkcji. Metoda wydaje się także pomocna w optymalizacji portfela produkcji oraz planowaniu działań marketingowych⁸⁸⁶. Wskazuje organizacji perspektywy rozwoju w długim okresie, przez finansowanie dziedzin o wysokiej stopie wzrostu rynku z nadwyżek otrzymanych z dziedzin rentownych, które nie rokują nadziei na silny rozwój⁸⁸⁷.

6.7.2. Propozycja wykorzystania idei metody macierzy BCG w zarządzaniu szkołą wyższą

Przedstawiona w rozdziale 6.7.1. metoda BCG wykorzystywana jest do analizy portfelowej w ocenie pozycji strategicznej wybranej organizacji. Autor uważa, iż idea

S. Jurek-Stępień (red.), *Strategie rozwoju przedsiębiorstw. Metody analizy – przykłady*, SGH, Warszawa 2007, s. 147.

⁸⁸⁶ J. Penc-Pietrzak, *Analiza strategiczna w zarządzaniu firmą: koncepcja i stosowanie*, C.H. Beck, Warszawa 2003, s. 105.

⁸⁸⁷ S. Jurek-Stępień (red.), *Strategie rozwoju przedsiębiorstw. Metody analizy – przykłady*, SGH, Warszawa 2007, s. 148.

metody BCG może mieć także zastosowanie w zarządzaniu operacyjnym w szkole wyższej. Może być bowiem zastosowana podczas zrównoważonej oceny realizowanych kursów, projektów badawczych oraz oceny poszczególnych wydziałów.

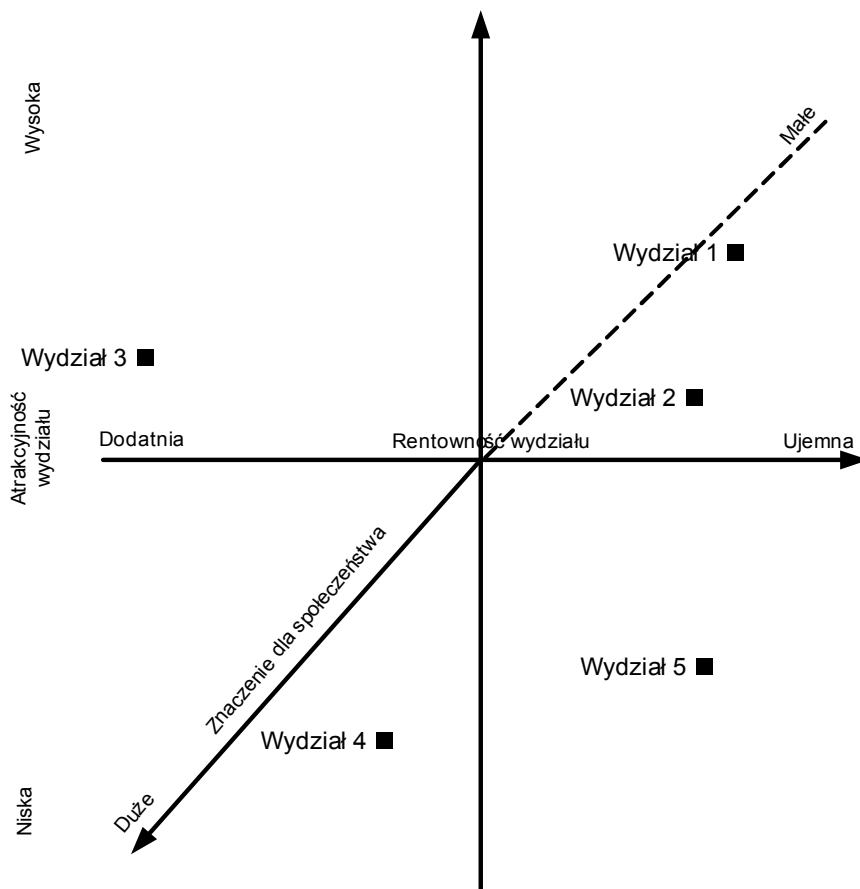
Obecnie naczelne kierownictwo uczelni zmuszone jest podejmować działania, które mogą w różnym stopniu wpływać na funkcjonowanie i ocenę wydziałów uczelni. Niejednorodny podział środków finansowych na poszczególne wydziały, różny stopień kosztowności funkcjonowania wydziałów, różna liczba studentów oraz niejednakowa wysokość prowadzonych inwestycji na poszczególnych wydziałach może powodować, iż możliwości ich rozwoju, jak i ocena z perspektywy różnych interesariuszy nie będzie jednakowa. Zasadne zdaniem autora jest takie zarządzanie uczelnią, jej wydziałami, które umożliwiłoby ich rozwój w sposób zrównoważony oraz uwzględniłoby w sposób możliwie najlepszy potrzeby i oczekiwania różnych zainteresowanych.

Zrównoważone podejście do oceny wydziałów (proponowane podejście może być także wykorzystane do oceny kursów – zagadnienie to zostało przedstawione w dalszej części monografii) w proponowanym rozwiązaniu należy rozpatrywać w dwóch kategoriach. Pierwsze związane jest z oceną danej jednostki (kursu) z różnych perspektyw. W prezentowanym modelu jest to kryterium atrakcyjności oraz rentowności oraz perspektywy społecznej (rys. 84). Autor zwraca uwagę, iż samo kryterium atrakcyjności może być już oceniane w sposób zrównoważony z punktu widzenia różnych interesariuszy (np. studentów, pracowników, kierownictwa uczelni – zagadnienie to zostało omówione w rozdziałach 2–5). Drugim aspektem zrównoważenia w proponowanym modelu jest idea zaczerpnięta bezpośrednio z macierzy Boston Consulting Group. Jak już wcześniej wspomniano, zrównoważenie to polega na zachowaniu zdywersyfikowanego portfela produkcyjnego (jednostki nierentowne powinny być finansowane z dochodowych). W proponowanym modelu aspekt ten także może być brany pod uwagę. Przykładowo wydziały niedochodowe, które mają istotne znaczenie z perspektywy misji szkoły wyższej oraz społeczeństwa lub studentów, mogłyby być „finansowane” z dochodowych. Autor ma świadomość, iż idea może być w dużym stopniu trudna do realizacji, szczególnie w przypadku uczelni publicznych, których wydziały są w dużym stopniu autonomiczne i mają własne „budżety”, a kultura organizacyjna nie sprzyja takim rozwiązaniom. W uczelniach niepublicznych, które zwykle są organizacjami mniej złożonymi od szkół publicznych, a ich jednostki organizacyjne są bardziej zintegrowane i zależne od siebie, aspekt zrównoważenia, o którym mowa, mógłby być wzięty pod uwagę.

W dalszej części pracy przedstawiono propozycję modyfikacji macierzy BCG oraz jej zastosowanie do zarządzania operacyjnego w szkole wyższej.

Na rysunku 84 pokazano propozycje wykorzystania idei metody BCG do zrównoważonej oceny wydziałów w szkole wyższej. Autor uważa, iż zrównoważona ocena wydziałów uczelni może być dokonywana według trzech głównych kryteriów. Pierwsze kryterium – rentowność, może być szczególnie istotne dla kierownictwa uczelni,

drugie natomiast – atrakcyjność, ważna dla studentów czy pracowników naukowo-dydaktycznych, trzecie kryterium – znaczenie z punktu widzenia społeczeństwa – może być istotne dla różnych interesariuszy zewnętrznych.



Rys. 84. Wykorzystanie idei metody BCG do oceny wydziałów w szkole wyższej.

Źródło: opracowanie własne

Do oceny atrakcyjności wydziału autor proponuje wykorzystanie metody punktowej, która została przedstawiona szczegółowo w dalszej części pracy. Jak pokazano na rysunku 84, w uczelni mogą występować wydziały o różnym poziomie atrakcyjności w oczach oceniających takie, które są rentowne (wydział 3 i 4) oraz takie, które wymagają podjęcia działań usprawniających w zakresie poprawy swojej rentowności (np. wydział 5 – mała atrakcyjność, ujemna rentowność).

Ważnym aspektem wymagającym wyjaśnienia jest pojęcie **rentowności**. Stanowi zwykle relacje zysku do wielkości finansowej, której rentowność jest wyznaczana.

Autor ma świadomość, iż wyznaczenie rentowności może być trudne ze względu na specyfikę szkół wyższych, a w szczególności uczelni publicznych, które w wielu przypadkach borykają się z brakiem informacji zarządczej. Teoretycznie jest możliwe wyznaczenie rentowności wydziału, pośrednio za pomocą metody rachunku kosztów działań, który umożliwia kalkulację kosztu obiektu kosztowego, którym może być zarówno student, wydział, kierunek czy realizowany kurs. Mając informację o przychodach generowanych przez studenta oraz kosztach przypadających na słuchacza zajęć na dany wydział czy kierunek (opierając się na kalkulacji przeprowadzonej dzięki rachunkowi ABC), można byłoby wyznaczyć w konsekwencji rentowność wydziału. Punkt graniczny między dodatnią a ujemną rentownością stanowiłby swoisty próg rentowności (zyskowności) wydziału. Podobnie wyznaczenie przychodów generowanych przez studenta w publicznych uczelniach może powodować trudności. O ile ze względu na specyfikę szkół niepublicznych, w których studenci płacą za naukę, wyznaczenie przychodów ze studenta nie powinno sprawiać problemów, o tyle ze względu na specyfikę uczelni publicznych (dotacja budżetowa na powszechnie rozumianą dydaktykę, brak jasnych i jednoznacznych kryteriów, w jaki sposób przypisać ją studentom) wyznaczenie przychodu ze studenta może nie być łatwe.

Istotna może okazać się także ocena wydziału z **perspektywy społeczeństwa**. Należy zdawać sobie sprawę, iż utrzymanie wydziału powinno być oceniane pod kątem wielu korzyści, celów, istotnych w ujęciu funkcjonowania szkoły wyższej. Kategoria czysto finansowa, istotna dla właścicieli uczelni, nie powinna mieć zdaniem autora monografii charakteru priorytetowego. W wielu przypadkach uczelnie mają bowiem charakter instytucji pożytku publicznego, którego głównym celem jest rozwój społeczeństwa, w szczególności przygotowanie do życia w społeczeństwie demokratycznym, kształtowania postaw obywatelskich oraz działań na rzecz środowiska lokalnego. W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się także społeczną rolę organizacji (ang. *Corporate Social Responsibility* – CSR⁸⁸⁸), w tym także uniwersytetów⁸⁸⁹.

⁸⁸⁸ Patrz m.in.: J.P. Walsh, K. Weber, J.D. Margolis, 2003, *Social issues and management: Our lost cause found*. *Journal of Management*, 29(6), 859–882; M.E. Porter, M.R. Kramer, *Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility*, Harvard Business Review, December 2006; A.B. Carroll, 1999, *Corporate social responsibility. Evolution of a definitional construct*, *Business and Society*, 38(3), 268–295; D. Vogel, *The Market for Virtue: The Potential and Limits of Corporate Social Responsibility*, Brookings Institution Press, 2005.

⁸⁸⁹ K. Leja, *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny- próba ujęcia systemowego*, Współczesne zarządzanie, 2009, nr 2; K. Leja, *Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu*, [w:] K. Leja (red.), *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008.

Jak wskazuje raport, przygotowany przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową we współpracy z organizacją Ernst&Young na temat misji, wizji i celów strategicznych szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku, istotą funkcjonowania uczelni powinno być między innymi⁸⁹⁰:

- rozwijanie osobowości studentów, wyrabianie umiejętności samodzielnego zdobywania i uzupełniania wiedzy przez całe życie oraz krytycznego myślenia,
- pobudzanie kreatywności, wyposażanie w wiedzę i umiejętności korzystania z nowoczesnych technik, umożliwiających świadome i sprawne funkcjonowanie w złożonym świecie,
- wyrabianie umiejętności dostosowywania się do zmian zachodzących na rynku pracy,
- popularyzowanie nauki i upowszechnianie świadomości jej znaczenia dla społeczeństwa wiedzy,
- wyrabianie umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności kierowania pracą zespołową,
- wyrabianie otwartości na świat i wrażliwości na kulturę,
- kształtowanie racjonalnych, etycznych i zaangażowanych postaw obywatelskich,
- przyczynianie się do rozwoju regionów i modernizacji kraju,
- pielęgnowanie kultury i dziedzictwa narodowego oraz rozwijanie języka polskiego i kultury polskiej, wyrabianie wrażliwości na środowisko naturalne.

Zaprezentowane wybrane cele szkolnictwa wyższego nie odnoszą się do korzyści finansowych. Dotyczą bowiem korzyści o charakterze niematerialnym, istotnych z perspektywy funkcjonowania szkoły wyższej oraz jej społecznej odpowiedzialności. Ocena wydziału pod kątem pewnych korzyści, wynikających z misji szkoły wyższej zdaniem autora monografii, powinna być także brana pod uwagę.

Do oceny zarówno rentowności wydziału, jak i znaczenia z punktu widzenia społeczeństwa można byłoby posłużyć się również metodą punktową – patrz rozdział 6.7.4.

Przedstawiona propozycja nie oznacza, iż kwestie *sensu stricto* finansowe nie powinny być brane pod uwagę w zarządzaniu „portfelem wydziałowym”. Autor uważa, iż zaproponowany model mógłby stanowić pomocne narzędzie w rękach kierownictwa uczelni w zakresie optymalizacji „portfela wydziałowego”. Umożliwiłby bowiem wskazanie wydziałów nierentownych, w których należy podjąć działania usprawniające oraz tych, które ze względu na specyfikę kierunków są na przykład bardzo kosztowne, ale istotne strategicznie dla uczelni, które mogłyby być „finansowane” z wy-

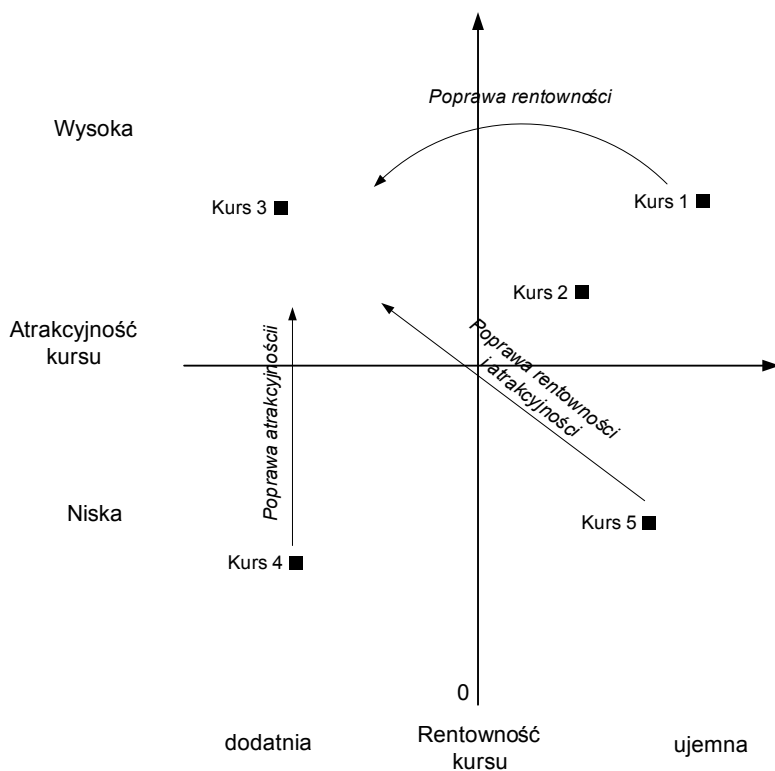
⁸⁹⁰ Raport cząstkowy na temat Misji, wizji i celów strategicznych szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową we współpracy z organizacją Ernst & Young, s. 3–4, [w:] http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf, dostęp: 4.02.2012.

działów, które przynoszą zyski. Dzięki takiemu podejściu zdaniem autora monografii zachowana została zasada zrównoważonego rozwoju uczelni.

Na przykład wydział 2 na rysunku 84 wykazuje ujemną rentowność. Oznacza to, że w kategoriach pieniężnych wydział ten przynosi straty. Mimo to kierownictwo uczelni może uznać, że wydział powinien być utrzymany i dofinansowany z innych środków uczelni, ponieważ jego funkcjonowanie może mieć „pozytywny” wpływ na otoczenie społeczne uczelni (wizerunek uczelni, bardzo dobrze wykwalifikowani absolwenci itp.), którego nie da się wycenić bezpośrednio w wartościach pieniężnych.

Wydaje się, iż zaproponowane narzędzie mogłoby być przydatne w planowaniu działań marketingowych poszczególnych wydziałów w zakresie zwiększenia zainteresowania pozyskania nowych kandydatów na studia, dopasowaniu oferty dydaktycznej do potrzeb studentów czy opracowaniu nowych kierunków studiów, czy oceny procesu dydaktycznego na wydziale pod kątem ustalonych efektów kształcenia.

Jak już wcześniej wspomniano, zaproponowane narzędzie mogłoby być także wykorzystywane do oceny kursów (rys. 85).



Rys. 85. Wykorzystanie idei metody BCG do zrównoważonej oceny realizowanych kursów w szkole wyższej.

Źródło: opracowanie własne

Zrównoważona oceny kursu, dokonywana byłaby podobnie jak w przypadku oceny wydziałów według kryterium rentowności kursu oraz atrakcyjności względem osób oceniających (np. studenci, pracownicy). Kryterium – znaczenie dla społeczeństwa także mogłoby być brane pod uwagę, jednak w omawianej propozycji aspekt ten nie został przedstawiony. Ocena atrakcyjności kursów realizowanych w uczelni powinna być oparta na różnych kryteriach. Istotne wydaje się, aby uwzględnić podczas oceny kursu oczekiwania i potrzeby studentów, pracowników, jak i kierownictwa uczelni. Autor uważa, iż zaproponowany model mógłby stanowić pomocne narzędzie w rękach kierownictwa uczelni. Umożliwiłby bowiem wskazanie kursów, w których należy podjąć działania usprawniające, dzięki którym możliwa byłaby poprawa rentowności, jak i atrakcyjności w oczach podmiotów oceniających. Przykładowymi działaniami w omawianym zakresie mogłyby być:

- zwiększenie specjalistycznej wiedzy i umiejętności w zakresie rozwiązywania problemów, którego kurs dotyczy,
- pogłębienie wiedzy w zakresie tematyki, którego kurs dotyczy,
- zwiększenie wiedzy w zakresie metody i techniki projektowania, diagnozowania, analizowania, oceny istniejących rozwiązań w zakresie tematyki, którego kurs dotyczy,
- poprawa umiejętności analitycznych oraz nabycie umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce,
- zwiększenie umiejętności w zakresie pracy zespołowej interpretacji celów i priorytetów dla zadań, których się podejmuje,
- większa świadomość znaczenia zachowywania się w sposób profesjonalny i etyczny.

Przedstawione propozycje działań usprawniających mogłyby być dostosowane do konkretnych kursów i pośrednio wynikać ze stosowanych efektów kształcenia w uczelni.

Według autora monografii, proponowany model mógłby mieć także zastosowanie oceny kursów względem atrakcyjności wobec studenta oraz rentowności. Mając na przykład informacje o kursie 1, który został oceniany jako atrakcyjny, ale nierentowny, kierownictwo uczelni może podjąć działania mające na celu poprawę jego rentowności (dysponując informacją o kosztach przypadających na kurs). Przykładowe działania mogłyby polegać na:

- zwiększeniu liczby słuchaczy, dzięki zwiększeniu liczby słuchaczy możliwe byłoby obniżenie jednostkowego kosztu studenta na zajęciach),
- obniżeniu kosztów dydaktycznych, np. wykorzystywanych odczynników, aparatury itp.,
- zatrudnieniu „tańszych wykładowców”, negocjowaniu warunków płacowych z obecnymi prowadzącymi, obsady np. asystentów lub adiunktów (tam, gdzie jest to możliwe), zamiast bardzo „kosztownych” profesorów).

Autor ma świadomość, iż ze względu na specyfikę niektórych kursów, poprawa ich rentowności może być bardzo trudna. Szczególnie dotyczyć to może przedmiotów specjalistycznych lub realizowanych w formie laboratoriów, które z natury są bardzo kosztowne, ale mogą okazać się niezbędne z perspektywy realizowanego programu nauczania (np. kurs 2 na rys. 85). Ponieważ kierownictwo uczelni, dysponując informacją na temat rentowności kursów, mogłoby podejmować działania, których celem byłoby utrzymanie kursów bardzo kosztownych, nierentownych, ale istotnych w ujęciu procesu dydaktycznego. Kursy te mogłyby być finansowane z innych, których realizacja przynosi zyski.

Umożliwiłoby także podejmowanie działań marketingowych, na przykład w zakresie zwiększenia zainteresowania studentów kursami, które są zyskowe. Zaproponowana metoda umożliwiłaby określenie „pozycji” poszczególnych kursów w szkole wyższej oraz optymalizację „portfela dydaktycznego”. Mogłaby być także przydatna w planowaniu katalogu dydaktycznego. W tabeli 87 pokazano przykładowe działania usprawniające w zakresie poprawy rentowności ekonomicznej oraz atrakcyjności wydziałów/kursów.

Tabela 87. Przykładowe działania usprawniające w zakresie poprawy rentowności oraz atrakcyjności wydziałów/kursów

	Rentowność dodatnia	Rentowność ujemna
Duża atrakcyjność wydziału/kursu	<ul style="list-style-type: none"> – Utrzymać dotychczasową pozycję w zakresie atrakcyjności i rentowności – Monitorować okresowo bieżącą pozycję – Podtrzymać działania marketingowe 	<ul style="list-style-type: none"> – Monitorować atrakcyjność i rentowność wydziału/kursu – Prowadzić działania w celu poprawy rentowności wydziału/kursu – Utrzymać dotychczasowy poziom atrakcyjności wydziału/kursu – Zwiększyć poziom wiedzy oraz praktycznych umiejętności – Utrzymać kwalifikacje kadry naukowo-dydaktycznej – Utrzymać różne terminy egzaminów – Utrzymać różne formy egzaminów – Utrzymać elastyczne godziny pracy – Utrzymać dobry kontakt z dziekanatem – Utrzymać wysokie kompetencje pracowników – Utrzymać wysoki poziom jakości procesu dydaktycznego – Renegocjować warunki płacowe – Zatrudnić „tańszych” wykładowców – Obniżyć koszty dydaktyczne – Podjąć działania w celu zwiększenia liczby absolwentów osiągających sukces zawodowy

<p>Mała atrakcyjność wydziału/kursu</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Monitorować atrakcyjność i rentowność – Zidentyfikować słabe strony wydziału/kursu pod kątem atrakcyjności – Poprawić jakość świadczonych usług w dziekanacie – Wprowadzić elastyczne godziny zajęć i pracy – Wprowadzić elastyczne terminy egzaminów – Wprowadzić różne formy egzaminów – Zwiększyć dostęp do wykładowców w trakcie konsultacji – Usprawnić kontakt z dziekanatem – Poprawić kompetencje personelu administracyjnego – Wprowadzić opiekuna roku w dziekanacie – Zagwarantować większy czas otwarcia komputerowych laboratoriów – Umożliwić dostęp do kół naukowych – Monitorować atrakcyjność zarządzania wydziałem/kursem wobec studenta – Zapewnić odpowiednią liczbę wolnych miejsc na wydziale – Usprawnić działania marketingowe – Poprawić jakość procesu dydaktycznego – Zakupić nowy sprzęt dydaktyczny – Zwiększyć nakłady na badania i rozwój – Poprawić warunki pracy pracowników – Wprowadzić efektywny system motywacyjny pracowników – Zapewnić warunki rozwoju pracownikom – Umożliwić awans pracownikom 	<ul style="list-style-type: none"> – Monitorować atrakcyjność i rentowność – Zoptymalizować wielkość grup zajęciowych – Zapewnić odpowiednią liczbę miejsc na wydziale do kandydatów – Usprawnić działania marketingowe – Poprawić jakość procesów w uczelni (dydaktycznych i administracyjnych) – Podjąć działania w celu zwiększenia liczby studentów – Poprawić dotychczasową infrastrukturę dydaktyczną – W miarę możliwości zakupić nowy sprzęt dydaktyczny – Zidentyfikować obszary wymagające podjęcia działań usprawniających – Zwiększyć poziom wiedzy studentów oraz praktycznych umiejętności – Zoptymalizować wielkość grup zajęciowych – Poprawić wiedzę i umiejętności w zakresie rozwiązywania problemów zarządczych kadry kierowniczej – Zapewnić odpowiednie narzędzie wspierające zarządzanie wydziałem – Poprawić wiedzę studentów w odniesieniu do wybranych kierunków studiów – Poprawić wiedzę studentów w zakresie znajomości metod i technik diagnozowania, analizowania, oceny istniejących rozwiązań – Poprawić umiejętności analityczne absolwentów – Poprawić umiejętności w zakresie wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce – Zwiększyć kompetencje absolwentów – Poprawić umiejętności pracy zespołowej – Renegocjować warunki płacowe – Zatrudnić tańszych wykładowców – Obniżyć koszty dydaktyczne – Podjąć działania w celu zwiększenia liczby absolwentów osiągających sukces zawodowy
---	---	--

Źródło: opracowanie własne.

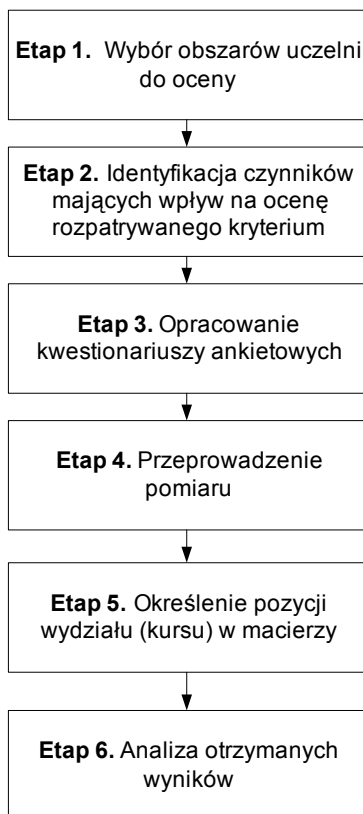
Wykorzystanie zaproponowanego przez autora narzędzia mogłoby być pomocne dla zarządzających uczelnią. Umożliwiłoby bowiem koncentrację na zarządzaniu wy-

działami, kursami, kierunkami studiów w aspekcie ich atrakcyjności względem studentów czy pracowników. Uwzględniłoby także aspekt społecznej odpowiedzialności. Wskazywałoby, które obszary wymagałyby podjęcia działań usprawniających, dzięki którym możliwa byłaby w konsekwencji także poprawa rentowności wydziału, kursu czy kierunku studiów. Umożliwiłoby także utrzymanie bądź zbilansowanego portfela wydziałowego, bądź portfela kursów (wydziały, kursy bardzo kosztowne) lub bardzo istotne strategicznie pod względem funkcjonowania uczelni, ważne w ujęciu dydaktycznym lub atrakcyjności wobec studenta czy pracownika byłyby „finansowane” z zyskowych lub „optymalizowane” w zakresie zasobów uczelni (z innych wydziałów) lub oferowanej wiedzy (w przypadku kursów), w celu osiągnięcia założonych efektów kształcenia. Autor ma świadomość, iż zaprezentowane podejście w dużym stopniu ma charakter ideowy, a jego zastosowanie, w szczególności w publicznych szkołach wyższych w Polsce, może być trudne.

6.7.3. Metoda opracowania macierzy według idei macierzy BCG

W niniejszym rozdziale pokazano metodę opracowania macierzy na podstawie idei macierzy BCG. Zaproponowano procedurę przeprowadzenia oceny oraz wskazano jej uwarunkowania prawidłowości przeprowadzenia. Proces opracowania macierzy powinien rozpocząć się od wyboru obszaru uczelni do oceny (etap 1 na rys. 86). Jak już wcześniej wspomniano, przedmiotem analizy mogą być zarówno wydziały, kursy czy realizowane projekty. Zakres analizy oraz stopień jej szczegółowości będzie determinowany przez dostęp do informacji niezbędnej do opracowania macierzy. W etapie drugim należy zidentyfikować czynniki wchodzące w skład oceny kryterium. W ocenie atrakcyjności wydziałów/kursów pomocne może się okazać przeprowadzenie badań pilotażowych, które umożliwiłyby wybranie czynników mających najważniejszy wpływ z punktu widzenia oceniających. Wybór czynników można przeprowadzić według zaproponowanej w rozdziałach 2–5 niniejszej monografii klasyfikacji czynników. Zasadne mogą okazać się także rozmowy z kierownictwa różnych wydziałów, których celem będzie określenie wspólnej listy czynników oraz ich wag, na podstawie których oceniane będą na przykład atrakcyjność wydziałów z punktu widzenia kierownictwa uczelni czy ocena rentowności wydziałów oraz czynniki, które zdaniem kierownictwa uczelni mogą mieć znaczenie dla społeczeństwa. Oczywiście możliwe jest przeprowadzenie oceny aspektów istotnych z punktu widzenia interesariuszy zewnętrznych uczelni przez podmioty zewnętrzne, ale zdaniem autora monografii badania takie byłyby czasochłonne oraz trudne do przeprowadzenia. Przykładowo podmioty zewnętrzne mogą nie mieć szczegółowej wiedzy o wydziałach, kursach realizowanych w szkole wyższej, które są przedmiotem prowadzonej analizy. Autor proponuje, aby w przypadku oceny wydziałów/

kursów z punktu widzenia ich znaczenia dla społeczeństwa uwzględnić opinię kierownictwa uczelni.



Rys. 86. Metoda opracowania rankingu działań usprawniających w szkole wyższej.

Źródło: opracowanie własne

W przypadku oceny rentowności wydziałów należałoby określić stopień szczególności danych podlegających analizie oraz ujednoczyć sposób wyznaczania rentowności wydziałów/kursów. Pomocne w rozpatrywanym zakresie mogą być spotkania dziekanaów w sytuacji, gdy przedmiotem oceny są wydziały. W przypadku gdy przedmiotem oceny są realizowane kursy, niezbędne mogą okazać się konsultacje grup osób odpowiedzialnych za dydaktykę na wydziałach lub tak zwanych opiekunów przedmiotów, którzy w wielu szkołach wyższych pracują. Efektem prowadzonych prac powinny być opracowane kwestionariusze ankietowe (etap 3) skierowane do określonych grup podmiotów biorących udział w ocenie. W przypadku oceny atrakcyjności wydziałów przez studentów, pracowników, pomocne może być skorzystanie z formy kwestionariusza ankietowego pokazanego w tabeli 31. Opracowując kwestio-

nariusz ankiety, należy brać pod uwagę wykorzystanie jednolitej skali oceny, w celu przeprowadzenia późniejszych porównań.

Przeprowadzenie pomiaru (etap 4), podobnie jak już wcześniej wspomniano, może odbyć się zarówno metodą kontaktu bezpośredniego (np. wypełnienie ankiety przez studentów w trakcie zajęć) lub przez wykorzystanie internetowej platformy. Ankieta może zostać także rozesłana za pomocą poczty elektronicznej do pracowników. Efektem tych działań powinna być zbiorcza informacja o ocenie czynników atrakcyjności wydziałów wyrażona w postaci średnich arytmetycznych. W etapie tym należy także dokonać oceny rentowności wydziałów, biorąc pod uwagę jednokowe kryteria przeprowadzania obliczeń oraz dokonanie oceny wydziałów z perspektywy społecznej. Ze względu na zakres badania, jak i dostęp do informacji niezbędnej do przeprowadzenia analizy, etap ten może być dość pracochłonny. Zespół opracowujący macierz wydziałów może napotkać także różne trudności. Przykładowo trudności mogą dotyczyć dostępu do danych kosztowych, które są potrzebne w celu wyznaczenia rentowności wydziału. Wiele uczelni boryka się z brakiem informacji zarządczej, co może być przyczyną wprowadzenia pewnych uproszczeń i założeń w modelu.

W etapie piątym należy dokonać wyznaczenia pozycji wydziałów/kursów w macierzy. Do tego celu można wykorzystać wspomnianą już metodę punktową, która została szczegółowo omówiona w rozdziale 6.7.5. Mając informacje o pozycji poszczególnych wydziałów w macierzy, niezbędne jest opracowanie planu uwzględniającego zrównoważone podejście do zarządzania w szkole wyższej (etap 6). Plan ten powinien zawierać kierunki rozwoju wydziałów z uwzględnieniem także potrzeb różnych interesariuszy szkoły wyższej.

6.7.4. Mocne i słabe strony idei metody macierzy BCG w zarządzaniu szkołą wyższą

Zdaniem autora monografii, wykorzystanie idei metody macierzy BCG w zarządzaniu szkołą wyższą dałoby wiele korzyści. Umożliwiłoby utrzymanie zbilansowanego portfela wydziałów, wskazując wydziały generujące nadwyżkę finansową, która mogłaby być przeznaczona na dofinansowanie wydziałów nierentownych, ale istotnych strategicznie. Wykorzystanie proponowanej metody dostarczyłoby kierownictwu uczelni informacji, które wydziały, kursy wymagają podjęcia działań usprawniających. Jaka jest atrakcyjność wydziałów (kursów) względem różnych podmiotów oceniających. Ułatwiłoby także dokonanie oceny rentowności ekonomicznej, która z perspektywy funkcjonowania uczelni powinna mieć zasadnicze znaczenie.

Tabela 88. Mocne i słabe strony idei metody macierzy BCG

Mocne strony	Słabe strony
– Pozwala na utrzymanie zbilansowanego portfela wydziałów	– Może być trudna w identyfikacji czynników mających wpływ na atrakcyjność wydziałów
– Pozwala na utrzymanie zbilansowanego portfela kursów	– Może być trudna w identyfikacji czynników mających wpływ na atrakcyjność kursów
– Pozwala wskazać wydziały, kursy, które wymagają podjęcia działań usprawniających	– Może być trudna w wyznaczeniu progu rentowności w ujęciu tradycyjnym oraz w przypadku „rentowności ekonomicznej”
– Pozwala ocenić atrakcyjność wydziałów, kursów, istotnych z punktu widzenia różnych podmiotów	– Duża czasochłonność wynikająca z konieczności identyfikacji czynników atrakcyjności oraz rentowności
– Pozwala ocenić rentowność wydziałów	– Ograniczone zastosowanie w przypadku uczelni publicznych
– Pozwala ocenić rentowność kursów	
– Pozwala wskazać na składowe oceny atrakcyjności i składowe oceny rentowności wydziałów, kursów, które zostały ocenione słabo pod kątem całkowitej atrakcyjności i rentowności	

Źródło: opracowanie własne.

Słabą stroną proponowanej metody mogą być jej trudności w identyfikacji czynników wpływających na atrakcyjność wydziałów (kursów). Identyfikacja czynników atrakcyjności, a następnie ich ocena z punktu widzenia różnych podmiotów, wymaga przeprowadzenia badań, które mogą być czasochłonne. Trudności może powodować także próba wyznaczenia progu rentowności wydziałów (kursów) zarówno pod kątem tradycyjnym, jak i w ujęciu proponowanym przez autora monografii. Brak dostępu do informacji zarządczej w wielu uczelniach, brak informacji o kosztach przypadających na studenta i na wydziały (różne aspekty mogą być brane pod uwagę podczas kalkulacji kosztów na wydziałach) oraz konieczność okresowej aktualizacji wyników może być przyczyną ograniczonego zastosowania idei metody macierzy BCG. Słabą stroną proponowanej metody może być także jej duża czasochłonność wynikająca z potrzeby konsultacji z kierownictwem innych wydziałów, ujednoczenia wag przy czynnikach atrakcyjności oraz rentowności. Autor uważa, że mogą także wystąpić ograniczenia związane z czynnikiem ludzkim w szczególności w przypadku podziału środków finansowych na wydziały. Nie każde kierownictwo będzie chciało „oddać” wypracowaną nadwyżkę na rzecz innego wydziału.

6.7.5. Wykorzystanie metody punktowej w zarządzaniu szkołą wyższą

Metoda punktowa w praktyce zarządzania ma szerokie zastosowanie. Może być wykorzystywana do oceny mikrootoczenia przedsiębiorstwa (w szczególności do oce-

ny atrakcyjności sektorów⁸⁹¹) oraz kluczowych czynników sukcesu. Jest także techniką wykorzystywaną w analizie SWOT.

Zastosowanie metody punktowej w szkole wyższej może być bardzo szerokie. Po pierwsze, metoda punktowa może być wykorzystana do oceny atrakcyjności kursu. Aby ocena atrakcyjności kursu była dokładna, wymaga przeprowadzenia analizy ilościowej. Podobnie jak w przypadku sektorów, tak i w przypadku kursów czy wydziałów, mając listę czynników wpływających na atrakcyjność względem osób oceniających, można porównać ze sobą dowolną liczbę kursów, wydziałów itp. Ze względu na to, iż poszczególne czynniki mogą mieć niejednakowe znaczenie dla osób oceniających, istotne wydaje się zastosowanie ocen ważonych, co pokazano w tabeli 89.

Tabela 89. Wykorzystanie metody punktowej do oceny atrakcyjności kursu

Czynniki atrakcyjności kursu	Waga	Ocena (1–5)	Wartość ważona
1	2	3	2*3
Umiejętności i kwalifikacje prowadzącego	0,10	4,00	0,40
Nastawienie prowadzącego do studenta	0,15	4,00	0,60
Wyposażenie sali wykładowej, np. meble, sprzęt audiowizualny	0,10	4,00	0,40
Wielkość grupy zajęciowej	0,10	5,00	0,50
Stan techniczny aparatury naukowo-dydaktycznej	0,05	4,00	0,20
Wykorzystywanie aktywnych form dydaktycznych	0,05	5,00	0,25
Poziom stawianych wymagań przez prowadzącego	0,05	3,00	0,15
Właściwy sposób prowadzenia zajęć dostosowany do potrzeb studentów	0,05	2,00	0,10
Dobre przygotowanie do zajęć	0,15	3,00	0,45
...	0,05	5,00	0,25
...	0,10	4,00	0,40
...	0,05	4,00	0,20
Suma	1		3,90

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazano w tabeli 89, ocena punktowa atrakcyjności kursu (bądź wydziału) mogłaby być dokonywana na podstawie listy czynników, kryteriów istotnych z punktu widzenia osób oceniających. Do tego celu można byłoby wykorzystać listę czynników satysfakcji, na przykład studentów, które zostały przedstawione w rozdziale 2.2 monografii. Każdy z czynników jest oceniany w skali od 1 do 5, gdzie 1 – ocena niska, 5 – ocena bardzo wysoka. Porównanie kursów, wydziałów ma sens tylko wtedy, gdy do oceny wykorzystujemy ten sam zestaw kryteriów lub taką samą sumę wag i różne

⁸⁹¹ K. Janasz, *Zarządzanie strategiczne: koncepcje, metody, strategie*, Difin, Warszawa 2008, s. 101.

kryteria atrakcyjności⁸⁹². W przypadku oceny atrakcyjności wydziałów przez dużą liczbę respondentów w kolumnie 3 w tabeli 89 należałoby wziąć pod uwagę średnią arytmetyczną ocen czynnika. Metoda punktowa określa różnice między kursami i wydziałami pod względem ich atrakcyjności. Metoda punktowa może mieć także zastosowanie do oceny wydziału, czy kursu z punktu widzenia społeczeństwa.

Jak już wcześniej wspomiano, ocena wydziału (kursu) może dotyczyć także wielu korzyści wynikających z utrzymania wydziału czy realizacji kursu istotnych dla różnych podmiotów zewnętrznych, w tym np. absolwentów. W literaturze przedmiotu często mówi się o tak zwanej rentowności ekonomicznej w analizie projektów⁸⁹³. Analiza korzyści ekonomicznej projektów wskazuje nie tylko na korzyści dla beneficjenta, ale także dla otoczenia projektu, w szczególności różnego rodzaju korzyści społeczne (np. wydłużenie przewidywanej długości życia dzięki lepiej wyposażonym obiektom opieki zdrowotnej, korzyści w postaci niższej wypadkowości w rejonach o dużym natężeniu ruchu, czy uratowaniu życia ludzkiego dzięki projektom w sektorze opieki zdrowia). Jest także wykorzystywana w sytuacji, gdy efektów projektu nie można wyrazić za pomocą wartości pieniądza. Wydaje się, iż podobna sytuacja może dotyczyć oceny zarówno wydziałów, jak i kursów. W takim przypadku, gdy wiele korzyści ma charakter niepieniężny, niezbędne jest przeprowadzenie analizy jakościowej⁸⁹⁴, którą pokazano w tabeli 90.

Podobnie, jak w przypadku oceny atrakcyjności wydziału/kursu, każdy z czynników jest oceniany w skali od 1 do 5, gdzie 1 – ocena niska, 5 – ocena bardzo wysoka.

Tabela 90. Wykorzystanie metody punktowej do oceny wydziału z perspektywy społeczeństwa – przykładowe efekty kształcenia absolwenta

Wybrane efekty kształcenia dla wydziału zarządzania	Waga	Ocena (1–5)	Wartość ważona
Wyjaśnia charakter i miejsce nauk ekonomicznych w systemie nauk oraz ich relacje z innymi naukami społecznymi i technicznymi. Wyjaśnia genezę i ewolucję nauk ekonomicznych, w tym nauk o zarządzaniu.	0,2	4	0,8
Zna i wyjaśnia treść podstawowych pojęć, praw i zależności ekonomicznych w skali mikro- i makroekonomicznej. Charakteryzuje główne teorie ekonomii.	0,15	3	0,45

⁸⁹² Autor ma świadomość, że ocena wydziału z punktu widzenia różnych interesariuszy według takiego samego zestawu kryteriów oceny może być trudna. Różne grupy interesariuszy mogą kierować się różnymi kryteriami podczas oceny atrakcyjności. W celu zachowania porównywalności między różnymi grupami interesariuszy, wskazane w omawianej sytuacji będzie wykorzystanie jednakowej sumy wag.

⁸⁹³ Więcej patrz w: *Guide to Cost Benefit Analysis of Investment Projects*, European Union, July 2008, s. 66–69. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/guides/cost/guide2008en.pdf, dostęp: 5.02.2012.

⁸⁹⁴ Ibid.

Rozróżnia i charakteryzuje podstawowe typy, rodzaje i formy organizacji, identyfikuje ich cele i inne elementy. Wyjaśnia kluczowe koncepcje teorii organizacji odnośnie ich powstawania, funkcjonowania, przekształcania i rozwoju.	0,10	5	0,5
Identyfikuje relacje międzyorganizacyjne oraz interakcje organizacji z otoczeniem w kontekście uwarunkowań krajowych, międzynarodowych i międzykulturowych. Wyjaśnia i ilustruje wpływ oddziaływania otoczenia na działalność organizacji.	0,10	3	0,3
Zna podstawowe prawidłowości zachowań organizacyjnych i ich uwarunkowania. Wskazuje zasady budowania i funkcjonowania zespołów oraz czynniki wpływające na ich sprawność.	0,10	4	0,4
Wyjaśnia istotę, cele i zasady zarządzania projektami. Zna metodykę i instrumenty zarządzania projektami.	0,05	1	0,05
Ma podstawową wiedzę dotyczącą struktur organizacyjnych, czynników strukturotwórczych oraz procesów ich kształtowania.	0,10	5	0,5
Zna podstawowe pojęcia i narzędzia zarządzania produkcją i usługami. Ma podstawową wiedzę z zakresu funkcjonowania systemów i procesów produkcyjnych. Zna podstawowe metody zarządzania produkcją i usługami.	0,05	5	0,25
...
Suma	1		5

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu niepublikowanego uczelni X.

Jak już wcześniej wspomiano, oceniając wydział, należałoby uwzględnić te aspekty, które są istotne z perspektywy funkcjonowania jego dla społeczeństwa, w szczególności korzyści o charakterze nieekonomicznym, związane w dużej mierze z misją szkoły wyższej. Do oceny wydziału przydatne mogą się okazać efekty kształcenia wyznaczone na kierunkach studiów lub inne korzyści istotne dla społeczeństwa (np. poprawa wizerunku uczelni itp.).

7. Metodyka oceny działalności szkoły wyższej

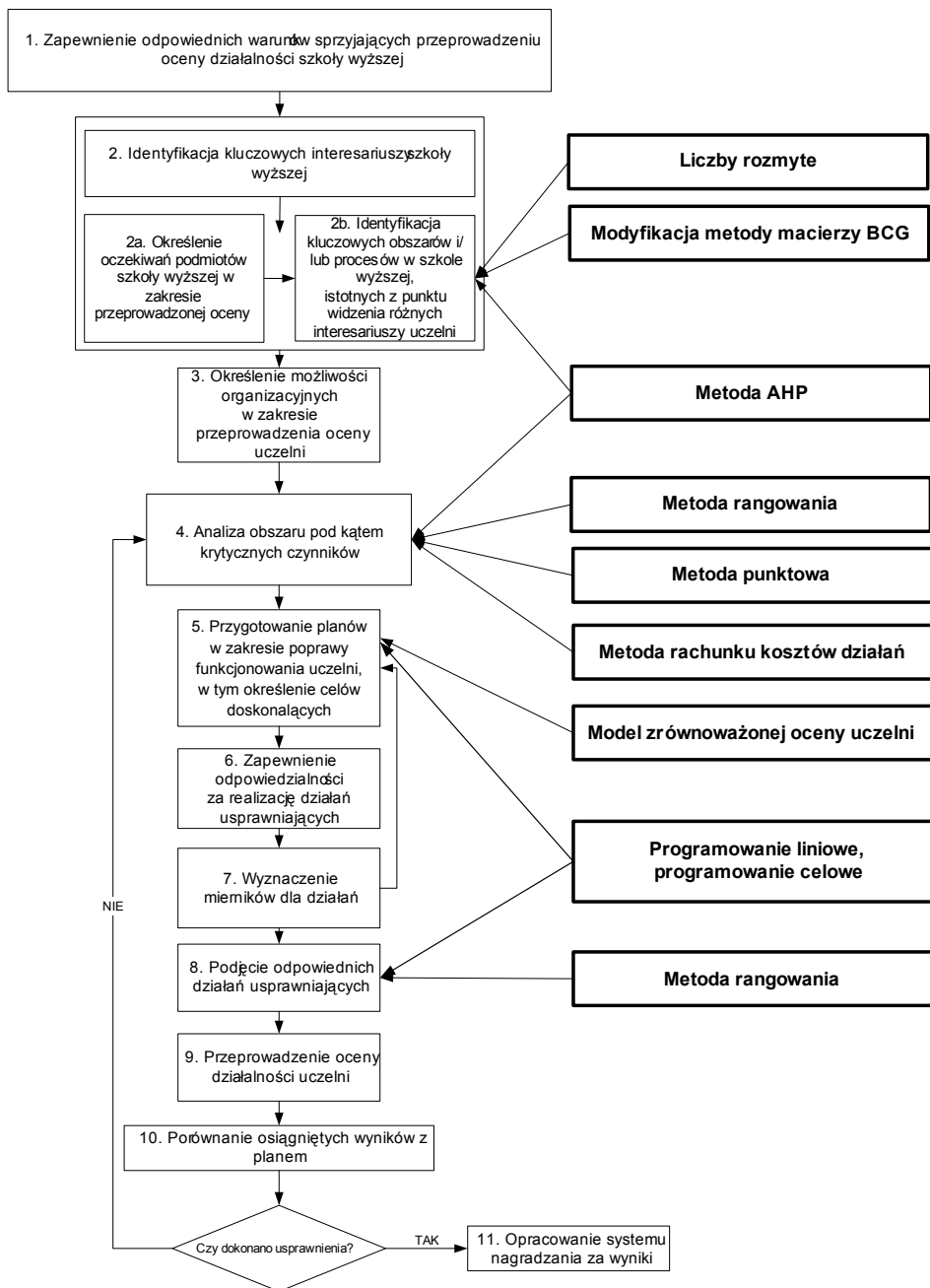
Jak już wielokrotnie wspomniano, ocena działalności szkoły wyższej powinna być zdaniem autora monografii dokonywana z różnorodnych perspektyw, w sposób zrównoważony, uwzględniający potrzeby i oczekiwania różnych interesariuszy. Na rysunku 87 przedstawiono metodykę⁸⁹⁵ oceny działalności szkoły wyższej oraz propozycje wykorzystania metod, które mogłyby być przydatne na różnym etapie oceny działalności szkoły wyższej. Szczególnie istotne wydaje się **zapewnienie odpowiednich warunków sprzyjających przeprowadzeniu oceny działalności szkoły wyższej** (etap 1).

Wiele uczelni jest świadomych potrzeby monitorowania swoich wyników. Do tego celu wykorzystuje różne dostępne metody zarządzania i narzędzia badawcze, takie jak na przykład zrównoważona karta wyników czy badania satysfakcji swoich klientów (zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych) przez wykorzystanie kwestionariusza ankietowego. Wiele szkół wyższych zdaje sobie sprawę z tego, iż informacja o ocenie działalności uczelni, która dokonywana byłaby przez różne podmioty oceniające, może być szczególnie ważna w procesie zarządczym, w szczególności w obrębie poprawy funkcjonowania uczelni na rynku.

Nie bez znaczenia zdaniem autora monografii jest także **identyfikacja klientów szkoły wyższej** (etap 2). Identyfikacja różnych interesariuszy szkoły wyższej umożliwiłaby bowiem **określenie oczekiwań wobec uczelni w zakresie przeprowadzonej oceny** (etap 2a) oraz **identyfikację obszarów/procesów** (etap 2b), istotnych z perspektywy różnych podmiotów.

Jak już wspomniano, ocena działalności szkoły wyższej może być dokonywana z punktu widzenia różnych interesariuszy takich, jak studenci, pracownicy, kierownictwo uczelni, kandydaci na studia, komisje akredytacyjne. Każdy z owych podmiotów

⁸⁹⁵ Inspiracją w opracowaniu metodyki były artykuły T. Rohleder, E. Silver, *A tutorial on business process improvement*, Journal of Operations Management, 15, 1997; S. Sinclair, M. Zairi, *Effective process management through performance measurement: part III – an integrated model of Total quality-based performance measurement*, Business Process Re-engineering & Management Journal, Vol. 1, No. 3, 1995.



Rys. 87. Metodyka oceny działalności szkoły wyższej oraz metody wspierające proces oceny na różnym etapie jego realizacji w szkole wyższej.

Źródło: opracowanie własne

może kierować się zupełnie innymi kryteriami podczas oceny szkoły wyższej. Niezmiernie ważne jest zatem zidentyfikowanie obszarów, które z punktu widzenia oceniających mają zasadnicze znaczenie. Przeprowadzona identyfikacja zwraca uwagę zarządzających szkołami wyższymi na te obszary, które z punktu widzenia oceniających mają szczególnie duże znaczenie. Pomocne na omawianym etapie oceny byłoby wykorzystanie liczb rozmytych. Liczby rozmyte umożliwiają bowiem bardziej efektywny (niż w tradycyjny sposób) pomiar oraz w większym stopniu niż metody tradycyjne uchwycają niejednoznaczność w precyzowaniu odpowiedzi przez różne podmioty szkoły wyższej. Podczas identyfikacji obszaru/procesu pomocna może okazać się także metoda Analizy Hierarchicznej Procesów (AHP). Uwzględnią bowiem preferencje kadry zarządzającej uczelnią w zakresie różnych wariantów decyzyjnych oraz wskazuje obszary wymagające podjęcia działań usprawniających w pierwszej kolejności. W zależności od potrzeb decyzyjnych kadry zarządzającej uczelnią kierownictwo szkoły wyższej może także wykorzystać zaproponowaną przez autora modyfikację metody BCG, która wskazuje obszary (wydziały, kursy uczelni), które wymagają działań usprawniających. Metoda umożliwia również ocenę atrakcyjności poszczególnych obszarów dla różnych podmiotów.

Określenie możliwości organizacyjnych (etap 3) to ważny etap w procesie oceny działalności szkoły wyższej. Dostęp do zasobów finansowych, imperatywność kierownictwa uczelni niezbędna podczas wykorzystania w procesie oceny wybranych, zaproponowanych przez autora monografii metod w dużej mierze będzie determinował powodzenie samego procesu oceny działalności uczelni.

W analizie obszaru, który wymaga podjęcia działań naprawczych, ważna jest, co już wcześniej wspomniano, znajomość wśród kierownictwa uczelni **czynników krytycznych** (etap 4). Do wyboru czynników krytycznych przydatna może się okazać metoda rangowania, która umożliwia wyznaczenie rankingu czynników (od tych najistotniejszych, do tych mało istotnych), które powinny być wzięte pod uwagę przez kierownictwo w pierwszej kolejności. Analiza obszaru mogłaby być dokonywana także na podstawie oceny punktowej (metoda punktowa) czynników, kryteriów istotnych z punktu widzenia osób oceniających oraz metody Analizy Hierarchicznej Procesów (AHP). Znajomość czynników kosztotwórczych⁸⁹⁶, będących efektem opracowania „słownika działań” w modelu rachunku kosztów działań, może być także pomocna.

Ocena działalności szkoły wyższej, dzięki której możliwa byłaby w konsekwencji powszechnie rozumiana poprawa funkcjonowania uczelni wymaga **przygotowania odpowiednich planów doskonalących** (etap 5). Przygotowanie planów w dużej mierze uzależnione będzie od posiadanych środków finansowych, niezbędnych do realizacji działań usprawniających. Wydaje się, iż pomocne może okazać się wykorzysta-

⁸⁹⁶ Czynnikiem kosztotwórczy (ang. *Cost driver*) – to czynnik, który ma wpływ na zmianę jednostkowego kosztu i efektywności działania. Działanie może mieć wiele czynników kosztotwórczych. Analiza czynników kosztotwórczych identyfikuje przyczynę powstawania kosztów; J.A. Miller i in., *Zarządzanie kosztami działań*, WIG-Press, Warszawa 2000, s. 203.

nie zaproponowanego modelu oceny szkoły wyższej, w tym także programowania celowego oraz liniowego. Proponowane metody wskazują, jakie działania usprawniające powinny być realizowane w pierwszej kolejności; dostarczałyby także informacji, czy na założonym poziomie budżetu możliwe jest osiągnięcie założonego w planach poziomu zadowolenia różnych interesariuszy z realizacji przygotowanych planów. Ułatwiłyby także dokonanie niezbędnych korekt w planie, mając na uwadze wiele istotnych zmiennych, takich jak na przykład poziom zadowolenia różnych interesariuszy, rentowność wydziałów, liczbę studentów, wielkość budżetu na działania usprawniające czy wybór działań doskonalących, które powinny być realizowane w pierwszej kolejności.

Aby realizacja działań usprawniających mogła przebiegać zgodnie z wyznaczonym planem, niezbędne wydaje się **powołanie osób odpowiedzialnych** za prawidłowe ich wykonywanie (etap 6). Szczególnie istotne może okazać się **wyznaczenie mierników efektywności dla działań** (etap 7), dzięki którym możliwa byłaby kontrola realizowanych usprawnień. Ważne wydaje się także podjęcie działań usprawniających w tych obszarach uczelni, które umożliwiłyby obniżenie kosztów funkcjonowania szkoły wyższej, poprawiłyby jakość realizowanych w uczelni procesów (w tym w szczególności procesu dydaktycznego i prowadzonych badań naukowych). Nie bez znaczenia jest także wymiar czasu. Szybka reakcja na potrzeby klienta (np. przez dostosowanie oferty dydaktycznej do potrzeb rynku, w tym kandydatów na studia czy oczekiwań pracodawcy) może okazać się szczególnie ważna w procesie poprawy pozycji konkurencyjnej uczelni. Jak wskazuje J. Miller i in., szybkie reagowanie na potrzeby klienta, obok kosztów i jakości procesów, stanowi ważny element mający wpływ na zadowolenie klienta⁸⁹⁷. Wybór mierników efektywności dla działań będzie uzależniony od potrzeb decyzyjnych oraz zakresu przewidzianych działań usprawniających.

W etapie 8 (**podjęcie odpowiednich działań usprawniających**) pomocne okazać się może wykorzystanie metody rangowania. W metodzie rangowania bowiem wskazuje się priorytety wyboru działań usprawniających, mając na uwadze ich wpływ na ocenę rozpatrywanego kryterium przez różnych interesariuszy. Nie bez znaczenia może być także wykorzystanie programowania celowego i liniowego.

Po przeprowadzeniu oceny działalności uczelni (etap 9) ważne wydaje się **porównanie osiągniętych wyników z planem** (etap 10). W przypadku, gdy otrzymane wyniki odbiegają od wcześniej ustalonych założeń, wskazane jest ponowne przeprowadzenie analizy obszaru pod kątem krytycznych czynników oraz powtórne przygotowanie planów usprawniających.

Nie bez znaczenia jest, gdy cele doskonalące zostały osiągnięte, **opracowanie systemu nagradzania za wyniki** (etap 11), w szczególności wśród osób, które przyczyniły się do poprawy funkcjonowania szkoły wyższej.

⁸⁹⁷ Ibid., s. 87.

Zakończenie i wnioski końcowe

Zmieniające się warunki w otoczeniu szkół wyższych, zwłaszcza duża konkurencja na rynku usług edukacyjnych oraz przemiany demograficzne społeczeństwa, wymagają zmiany podejścia do zarządzania uczelniami. Obecnie uczelnie zmuszone są dostosowywać się do nowych warunków otoczenia, świadczyć usługę edukacyjną na wysokim poziomie, oferując nowe kierunki czy tryby studiów, zgodnie z zapotrzebowaniem rynku.

Umiejętność szybkiego dostosowywania się do nowych warunków otoczenia, świadomość ciągłej zmiany wymaga od kierownictwa dobrej znajomości zjawisk i procesów zachodzących w organizacji⁸⁹⁸. Ważne wydaje się wykorzystanie menedżerskiego podejścia do zarządzania, a w szczególności stosowanie takich metod i narzędzi zarządzania, które w konsekwencji poprawią dotychczasową pozycję uczelni na rynku. Utrzymanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym nie jest zadaniem prostym i wymaga ponoszenia przez uczelnie znacznych nakładów. W związku z tym, szczególnie ważna wydaje się kwestia ciągłej poprawy funkcjonowania uczelni oraz zaspokojenie potrzeb różnych klientów szkoły wyższej. Nie można bowiem zarządzać uczelnią wyłącznie przez pryzmat wskaźników finansowych, koncentrując swoje wysiłki jedynie na obniżce kosztów jej funkcjonowania. Ocena uczelni powinna być wieloaspektowa, zrównoważona, uwzględniająca potrzeby i oczekiwania różnych podmiotów, a przede wszystkim zgodna z modelem oceny działalności szkoły wyższej.

W niniejszej monografii zaproponowano wykorzystanie metod i narzędzi w ocenie działalności uczelni, która dokonywana byłaby w sposób zrównoważony. Zamierzam autora było opracowanie uniwersalnego podejścia do oceny szkoły wyższej z perspektywy wielu interesariuszy. W niniejszej monografii zwrócono uwagę na konieczność oceny działalności uczelni z punktu widzenia studenta, pracownika, realizowanych procesów, jak i podmiotów otoczenia szkoły wyższej oraz uwzględnienia w procesie zarządzania uczelnią ich potrzeb oraz oczekiwań. Zwrócono uwagę, że zarządzanie w szkole wyższej, zorientowane na różnych interesariuszy, może mieć

⁸⁹⁸ Z. Malara, *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce – wyzwania współczesności*, PWN, Warszawa 2006.

wpływ na poprawę jej funkcjonowania. W monografii zaproponowano modele wpływu satysfakcji interesariuszy ze szkoły wyższej na wyniki osiągane przez uczelnię. W wyniku przeprowadzonych badań zidentyfikowano także czynniki oraz obszary istotne z punktu widzenia oceniających uczelnię. Zaproponowana klasyfikacja czynników, zdaniem autora monografii, może być pomocna podczas opracowania narzędzi do oceny uczelni z punktu widzenia różnych oceniających.

Autor zwrócił uwagę na potrzebę uwzględnienia w procesie zarządzania uczelnią kształtowania odpowiednich relacji z otoczeniem. Pamiętając o dużej konkurencji między uczelniami, zwrócono uwagę na znaczenie kształtowania pozytywnego wizerunku szkoły wyższej. Podejmowanie odpowiednich działań w obszarze *public relations*, w tym między innymi działań promocyjnych uczelni, mogłoby przyczynić się do pozytywnej opinii o uczelni wśród jej odbiorców.

Jak już wspomniano, menedżerskie zarządzanie szkołą wyższą wymaga koncentrowania uwagi na aspektach, które są istotne z perspektywy podnoszenia jakości działań prowadzonych w szkole wyższej⁸⁹⁹. W niniejszej monografii zwrócono uwagę na konieczność przeprowadzenia oceny jakości procesu dydaktycznego, a co za tym idzie zapewnienia odpowiednich zasobów kadrowych, jak i infrastruktury uczelni. W ramach prowadzonych prac zaproponowano system pomiaru jakości procesu dydaktycznego.

Nie bez znaczenia z perspektywy funkcjonowania szkoły wyższej jest ocena projektów badawczych realizowanych w uczelni. Wiąże się ona bowiem ze specyfiką organizacji, jaką jest szkoła wyższa. W ramach prowadzonych badań autor zidentyfikował podmioty oceny projektów badawczych oraz zaproponował klasyfikację czynników oceny projektów realizowanych w szkole wyższej, której ocena może mieć znaczenie z punktu widzenia różnych interesariuszy. Autor wskazał także pewne podobieństwa i różnice między kryteriami oceny projektów w przypadku różnych podmiotów oceniających.

Właściwe zarządzanie szkołą wyższą wymaga wykorzystania metod i narzędzi wspierających poprawę funkcjonowania uczelni, uwzględniając z jednej strony oczekiwania różnych podmiotów uczelni, a z drugiej strony występujące ograniczenia (zarówno finansowe, jak i bariery wynikające z otoczenia), z którymi muszą się zmierzyć szkoły wyższe. Jak już wcześniej wspomniano, brak pełnej informacji o sposobie funkcjonowania uczelni powodować może w konsekwencji trudności i problemy związane z zarządzaniem szkołą wyższą. Pomocne zdaniem autora może okazać się wykorzystanie zaproponowanych w niniejszej monografii metod i narzędzi wspierających zrównoważoną ocenę działalności szkoły wyższej, dzięki którym w konsekwencji możliwa byłaby poprawa jej funkcjonowania. Jak już wspomniano, zrównoważe-

⁸⁹⁹ T. Wawak, *Doskonalenie jakości zarządzania szkołą wyższą*, [w:] *Sposoby osiągania doskonałości organizacji w warunkach zmienności otoczenia. Wyzwania teorii i praktyki*, red. E. Skrzypek, UMCS, Lublin 2006, s. 333.

nie, o którym mowa, związane jest z koniecznością podejmowania często decyzji uwzględniających z jednej strony potrzeby i oczekiwania różnych interesariuszy, a z drugiej ograniczenia, jakie ma szkoła wyższa.

Przedstawione w pracy metody mają różne zastosowanie. Niektóre z nich mogą być wykorzystane już na etapie identyfikowania kluczowych obszarów i procesów, istotnych z punktu widzenia klientów w zakresie poprawy funkcjonowania uczelni. Inne mogą być przydatne w analizie obszaru pod kątem krytycznych czynników. Jeszcze inne mogą mieć zastosowanie w procesie przygotowania planów doskonalących oraz podczas samego wyboru działań usprawniających. Wydaje się, że wykorzystanie metod na różnym etapie oceny działalności uczelni, umożliwi przeprowadzenie oceny szkoły wyższej w sposób jak najbardziej pełny, właściwy, uwzględniający także aspekt zrównoważenia, który w niniejszej monografii był szczególnie podkreślany.

W pracy przedstawiono propozycje wykorzystania rankingu działań usprawniających. Dzięki wykorzystaniu rankingu działań usprawniających można wskazać, jakie obszary, kryteria oceny są najistotniejsze z punktu widzenia oceniających oraz jakie działania usprawniające powinny być podjęte w pierwszej kolejności w celu poprawy funkcjonowania uczelni. Przedstawiono metodę opracowania rankingu działań usprawniających w szkole wyższej, wskazując procedurę oraz warunki jego prawidłowego opracowania. W ramach prowadzonych badań dokonano także próby weryfikacji metody, przedstawiając przykład jej wykorzystania w szkole wyższej. Praca zawiera także mocne i słabe strony związane z wykorzystaniem rankingu działań w szkole wyższej. Ponieważ wielokryterialna ocena szkoły wyższej charakteryzuje się wieloma różnorodnymi zmiennymi, wybór działań usprawniających oparty na zaproponowanym rankingu, zdaniem autora monografii, może mieć istotny wpływ na jakość podejmowanych decyzji zarządczych.

W niniejszej monografii przedstawiono także propozycję wykorzystania rachunku kosztów działań (rachunek ABC). Autor wskazał możliwe przykłady zastosowania rachunku ABC. Zaproponował metodę opracowania modelu rachunku kosztów działań w szkole wyższej, wskazując uwarunkowania jego skutecznego opracowania. Praca zawiera także przykład wykorzystania rachunku ABC w szkole wyższej, który dotyczy kalkulacji kosztów działań usprawniających w uczelni, w szczególności tych, które w opracowanym rankingu zostały ocenione jako działania priorytetowe. Przedstawiono także mocne i słabe strony wykorzystania rachunku kosztów działań w szkole wyższej.

Zamiarem autora było także przedstawienie propozycji wykorzystania programowania liniowego w zarządzaniu szkołą wyższą. Metoda programowania liniowego została zaproponowana do optymalnego wyboru działań usprawniających w szkole wyższej. Ponieważ działania podejmowane przez kierownictwo uczelni, mogą w różnym stopniu wpływać na poprawę ocenianego obszaru w oczach interesariuszy, wybór działań doskonalących w dużej mierze powinien być uzależniony od wpływu działania na zadowolenie podmiotów oceniających oraz od wewnętrznych ograniczeń uczelni.

Wykorzystanie programowania liniowego może zdaniem autora być tutaj pomocne. W pracy przedstawiono metodę wykorzystania programowania liniowego w szkole wyższej, propozycje dwóch modeli oraz mocne i słabe strony wykorzystania programowania liniowego w zarządzaniu szkołą wyższą.

Jedną z metod, którą, zdaniem autora monografii, może mieć zastosowanie do wyboru obszarów, istotnych z punktu widzenia ogólnego zadowolenia ze szkoły wyższej przez podmioty oceniające uczelnię jest wielokryterialna analiza hierarchiczna (AHP). W celu określenia wpływu poszczególnych czynników satysfakcji na ogólny poziom zadowolenia z uczelni przez różnych interesariuszy, autor zaproponował wykorzystanie metody analizy hierarchicznej, która mogłaby być przydatna podczas wyboru obszarów mających wpływ na ogólny poziom zadowolenia z wybranej szkoły wyższej przez różne podmioty oceniające. Biorąc pod uwagę, że ocena szkoły wyższej może być dokonywana według różnych kryteriów, oraz przez różnych decydentów, którzy w ramach swojej oceny zadowolenia ze szkoły wyższej mogą kierować się zupełnie innymi kryteriami wyboru, istotne wydaje się posiadanie informacji na temat obszarów uczelni, na które kierownictwo szkoły wyższej powinno zwrócić szczególną uwagę, jakie są istotne z perspektywy zadowolenia wybranych podmiotów oraz jakie wymagałyby podjęcia działań usprawniających w pierwszej kolejności. W pracy dokonano próby weryfikacji zaproponowanej metody, wskazano także jej mocne oraz słabe strony w zarządzaniu szkołą wyższą.

Biorąc pod uwagę, że właściwe zarządzanie szkołą wyższą wymaga wykorzystania metod i narzędzi wspierających podejmowanie skutecznych decyzji uwzględniających aspekt zrównoważenia, zasadne zdaniem autora było wykorzystanie także programowania celowego do wyboru optymalnego rozwiązania problemu decyzyjnego w szkole wyższej. W ramach prowadzonych badań przedstawiono metodę wykorzystania programowania celowego do wyboru optymalnego rozwiązania problemu decyzyjnego w szkole wyższej. Przeprowadzono także próbę weryfikacji opracowanego modelu w niepublicznej szkole wyższej. Autor wskazał także możliwie mocne i słabe strony wykorzystania programowania celowego w zarządzaniu szkołą wyższą.

Biorąc pod uwagę, iż niniejsza praca dotyczy oceny działalności szkoły wyższej, autor zaproponował wykorzystanie liczb rozmytych, które oceniają uczelnię w sposób bardziej precyzyjny niż tradycyjne podejście, uwzględnią bowiem w procesie przeprowadzenia oceny niejednoznaczności w precyzowaniu odpowiedzi przez respondentów. W pracy przedstawiono między innymi metodę wykorzystania liczb rozmytych oraz przykład ich wykorzystania do pomiaru satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego.

W pracy przedstawiono także propozycję wykorzystania idei metody macierzy Boston Consulting Group w zarządzaniu szkołą wyższą. Ponieważ podejmowane decyzje przez kierownictwo uczelni często mogą mieć niejednorodny wpływ na funkcjonowanie i ocenę jej wydziałów, ważne zdaniem autora może być wykorzystanie metody, która umożliwiłaby takie zarządzanie wydziałami, które w sposób możliwie najlepszy

uwzględni potrzeby i oczekiwania różnych interesariuszy. Wydaje się, że wykorzystanie idei metody macierzy BCG byłoby tutaj pomocne. Metoda ułatwia bowiem ocenę wydziałów z różnych perspektyw, wskazuje także, które z nich oraz w jakich obszarach wymagają podjęcia działań usprawniających. W ramach prowadzonych badań autor zaproponował metody jej opracowania oraz wskazał trudności związane z jej zastosowaniem. Autorowi pracy nie udało się jednak dokonać weryfikacji proponowanej metody, co stanowić będzie efekt dalszych prac nad jej wykorzystaniem.

W niniejszej monografii przedstawiono metodykę oceny działalności szkoły wyższej oraz propozycje wykorzystania metod oceny, które mogłyby być przydatne na różnym etapie oceny działalności w szkole wyższej. Zdaniem autora monografii, przedstawione metody i narzędzia w ocenie działalności uczelni, wspierające jej funkcjonowanie, mogą być pomocnym narzędziem w rękach zarządzających szkołą wyższą. Mogą bowiem wskazywać obszary, w których należałoby podjąć działania usprawniające, dzięki którym możliwa byłaby poprawa funkcjonowania uczelni. Jak już wcześniej wspomniano, zaproponowane metody mogą mieć szerokie zastosowanie w zarządzaniu szkołą wyższą, a ich wybór uzależniony byłby od potrzeb decyzyjnych kierownictwa uczelni oraz od zakresu informacji, niezbędnej do zastosowania wybranej metody.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono także próby weryfikacji wybranych metod na przykładzie zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Biorąc pod uwagę ograniczenia organizacyjne i czasowe, nie udało się dokonać implementacji oraz pełnej weryfikacji przedstawionych metod, co stanowić będzie przedmiot przyszłych badań nad identyfikacją innych mocnych i słabych stron prezentowanych metod.

Bibliografia

- Aby-Saad I., Hendrix V., *Organizational climate and teachers' job satisfaction in a multi-cultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel*, International Journal Educational development, Vol. 15, No. 2, 1995.
- Adamus W., Łasak P., *Zastosowanie metody AHP do wyboru umiejscowienia nadzoru nad rynkiem finansowym*, Bank i Kredyt, nr 41 (4), 2010.
- Aldridge S., Rowley J., *Measuring customer satisfaction in higher education*, Quality Assurance in Education, Vol. 6, No. 4, 1998.
- Altkorn J., *Promocja szkół wyższych*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie, nr 602, Kraków 2002.
- Altkorn J., *Wizerunek firmy*, Dąbrowa Górnicza 2004.
- Alvarez M., Rodriguez, *La calidad total en la universidad: podemos hablar de clientes?*, Boletín de Estudios Economicos, Vol. LII, No. 161, 1997.
- Alves H., Raposo M., *The influence of university image on student behaviour*, International Journal of Educational Management, Vol. 24, No. 1, 2010.
- Armstrong M., *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010.
- Anrew I., Henry M., *Management attitudes toward pay*, Industrial Relations, Vol. 3, 1963.
- Armstrong M., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, WPSB, Kraków 1996.
- Astin A.W., Lising A., *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2nd edition, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012.
- Banwet D.K., Datta, B., *A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions*, Work Study, Vol. 52, No. 5, 2003.
- Barnes T., Pashby I., Gibbons A., *Effective University-Industry Interaction: A multi-case Evaluation of Collaborative R & D Projects*, European Management Journal, Vol. 20, No. 3, June 2002.
- Barnes T., Pashby I., Gibbons A., *Managing collaborative R & D projects development of a practical management tool*, International Journal of Project Management, 24, 2006.
- Bartkowiak G., *Psychologia w zarządzaniu. Nowe spojrzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2010.
- Baruk A.I., *Marketing personalny jako instrument kreowania wizerunku firmy*, Difin, Warszawa 2006.
- Batko R., Bogacz-Wojtanowska E., *Uwarunkowania wdrożenia systemu zarządzania jakością opartego na wymaganiach normy PN-EN ISO 9001:2009 na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Bednarz N., *Praktyki zawodowe – za i przeciw*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, wrzesień 2005.

- Biernacka M., *Matematycy akademicy o sobie i swojej pracy*, Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstw, nr 11/2003.
- Birnbaum P., *Assessment of alternative management forms in academic interdisciplinary research projects*, Management Science, Vol. 24, No. 3, November 1977.
- Blanchard K., O'Connor M., *Zarządzanie przez wartości*, Studio EMKA, Warszawa 1998.
- Bloemer J., de Ruyter K., Peeters P., *Investigating drivers of bank loyalty: the complex relationship between image, service, quality and satisfaction*, International Journal of Bank Marketing, Vol. 16, No. 7, 1998.
- Bone A., Bourner T., *Developing university managers*, Higher Education Quarterly, Vol. 52, No. 3, 1988.
- Borkowska S., *System motywowania w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.
- Borkowski S., Corejowá T., *Instrumenty rozwiązywania problemów w zarządzaniu*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu, Sosnowiec, 2004.
- Braun D., Merrien F.-X., *Towards a Model of Governance for Universities? A Comparative View*, Jessica Kingsley Publishers, London–Philadelphia 1999.
- Brouke A., *A model of the determinants of international trade in higher education*, The service Industries Journal, Vol. 20, No. 1, 2000.
- Bryda G., Jelonek M., Worek B., *Jak skonstruować dobre narzędzie ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010.
- Bryndza J., *Analiza hierarchiczna problemu w szacowaniu ryzyka projektu informatycznego metoda punktową*, Systemy Wspomagania Organizacji, Katedra Informatyki, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2006.
- Buchner-Jeziorska A., *Dwustopniowa organizacja studiów w Polsce w latach dziewięćdziesiątych – przełom, czy kontynuacja?*, [w:] *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003.
- Buchner-Jeziorska A., *Konkurencja usług edukacyjnych na poziomie wyższym*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.), Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań 2006.
- Budzyński W., *Wizerunek firmy. Kreowanie, zarządzanie, efekty*, Warszawa 2002.
- Bugdól M., Stańczyk I., Bugaj J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w szkolnictwie wyższym według modeli doskonałości*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Cashin W.E., *Student ratings of teaching. The research revisited*, IDEA Paper, 32 Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Continuing Education, Kansas State University 1995.
- Charnes A., Cooper W.W., Ferguson R., *Optimal estimation of executive compensation by Linear Programming*, Manag. Sci., 1/1955.
- Chauvet A., *Metody zarządzania*, Plater, Warszawa 1997.
- Chen S., Yang C., Shiau J., Wang H., *The development of an employee satisfaction model for higher education*, The TQM Magazine, Vol. 18, No. 5, 2006.
- Chien T., *Using the learning satisfaction improving model to enhance the teaching quality*, Quality Assurance in Education, Vol. 15, No. 2, 2007.
- Chmielecka E., *Akredytacja studiów wyższych w Europie i w Polsce – kierunki rozwoju*, [w:] *Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003.
- Chmielnicka E., *Europejskie ramy kwalifikacji. część I*, Forum Akademickie, nr 1, 2009.
- Chwirot S., *Wystąpienie: Zapis debaty dotyczącej formuły studiów dwustopniowych*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2008.

- Coles C., *Variability of student ratings of accounting teaching: evidence from a Scottish business school*, International Journal of Management Education, Vol. 2, No. 2, 2002.
- Comm C.L., Mathaisel D.F.X., *Assessing employee satisfaction in service firms: an example in high education*, The Journal of Business and Economic Studies, Fairfiels, Spring 2000.
- Crumbly D.L., *The dysfunctional atmosphere of higher education: games professors play*, Accounting Perspectives, Spring 1995.
- Crumbly L., Henry B., Kratchman S., *Students' perceptions of evaluation of college teaching*, Quality Assurance in Education, Vol. 9, No. 4, 2001.
- Cubillo J., Sanchez J., Cervino J., *International students' decision-making process*, International Journal of Educational Management, Vol. 20, No. 2, 2006.
- Currivan D.B., *The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover*, Human Resource Management Review, Vol. 9, Issue 4, Winter 1999.
- Czubała A., *Marketing usług*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Dalton D., Pica J., *Student satisfaction with undergraduate and MBA DS/P/IS programs*, Decision Line, Vol. 29, No. 3, 1998.
- Deszczyński P., *Rola uczelni wyższych w kształtowaniu podstaw przedsiębiorczych z perspektywy absolwenta, menedżera i profesora*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, lipiec 2007.
- Dickter D., Roznowski M., Harrison D., *Temporal tempering: an event history analysis of process of voluntary turnovers*, Journal of Applied Psychology, Vol. 81, 1996.
- Douglas J., Douglas A., Barnes B., *Measuring student satisfaction at UK university*, Quality Assurance in Education, Vol. 14, No. 3, 2006.
- Douglas J., R. McClelland, J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, Quality Assurance in Education, Vol. 16, No. 1, 2008.
- Drążek Z., *Zarządzanie strategiczne przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa 2003.
- Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Nowakowska-Siuta R., *Licencjat w uczelni i na rynku pracy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Narodowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2002.
- Dubrovski D., *The role of customer satisfaction in achieving business excellence*, Total Quality Management, Vol. 12, No. 7/8, 2001.
- Ellis R., *Ratings of teachers by their students should be used wisely*, Chronicle of Higher Education, November 1985.
- Evans L., *Understanding teacher morale and job satisfaction*, Teaching and Teacher Education, Vol. 13, No. 8, 1997.
- Felder R.M., *What do they know, Anyway?*, Chemical Engineering Education, No. 26(3), 1992.
- Fillion F., Tremblay I., Truchon M., Cote D., *Job satisfaction and emotional distress among nurses providing palliative care: empirical evidence for integrative occupational stress-model*, International Journal of Stress Management, Vol. 14, No. 1, 2007.
- Forgionne G., Peeters V., *Differences in job satisfaction among female and male managers*, Human relations, Vol. 35, No. 2, 1982.
- Frankiewicz M., *Czy studia muszą być dwustopniowe?*, [w:] *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003.
- Fulton O., Santiago P., Edquist CH., El-Khawas E., Hack E.I., *OECD Reviews of Tertiary Education – Poland*, Paris, September 2007.
- Furnham A., Eracleous A., *Personality, motivation and Job satisfaction: Herzberg meets the Big Five*, Journal of Management Psychology, Vol. 24, No. 8, 2009.
- Gaertner S., *Structural Determinants of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Turnover Models*, Human Resource Management Review, Vol. 9, Issue 4, Winter 1999.

- Galloway L., *Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration*, The TQM Magazine, Vol. 10, No. 1, 1998.
- Garabski L., Rutkowski I., Wrzosek W., *Marketing. Punkt zwrotny nowoczesnej firmy*, PWE, Warszawa 2001.
- Gates S., Augustine C., Benjamin R., Bikson T., Kaganoff T., Levy D., Moini J., Zimmer R., *Ensuring Quality and Productivity in Higher Education. An Analysis of Assessment Practices*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(1), 2002.
- Gąsiorowska A., *Analiza procesu decyzyjnego kandydatów na studia na Politechnice Wrocławskiej w 2004 roku (maszynopis niepublikowany)*.
- Geryk M., *Spoleczna odpowiedzialność uczelni w percepcji interesariuszy*, Raport z badań, Warszawa 2010.
- Gibson J., Klein S., *Employee attitudes as a function of age and length of service: a re-conceptualisation*, Academy of Management Journal, Vol. 62, 1977.
- Gick A., Tarczyńska M., *Motywowanie pracowników. Systemy – techniki – praktyka*, PWE, Warszawa 1999.
- Gierszewska G., Romanowska M., *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2003.
- Godzwon Z., *Refleksje nad oceną pracowników*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 5/2007.
- Goffee R., Nicholson N., *Career development in male and female managers – convergence or collapse*, [w:] *Women Management: Current Research Issues*, M. Davidson, R. Burke (red.), Chapman Publishing, London 1994.
- Gray B.J., Fam K.S., Llanes V.A., *Branding universities in Asia markets*, Journal of Product and Brand Management, Vol. 12, No. 2, 2003.
- Griffin W.R., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Grunberg M., Startup R., Tapfield P., *The effect of geographical factors on the job satisfaction of university teachers*, Vocational Aspects of Education, Vol. 26, No. 63 1974.
- Gupta N., Shaw J.D., *Financial incentives are effective*, Compensation and Benefits Review, marzec-kwiecień 1998.
- Gutman J., Miaoulis G., *Communicating a quality position in service delivery: an application in higher education*, Managing Service Quality, Vol. 13, No. 2, 2003.
- Hagederon L.S., *Retirement proximity's role in the prediction of satisfaction in academe*, Research in Higher Education, Vol. 35, No. 6, 1994.
- Helgesen O., Nettet E., *What accounts for students' loyalty? Some field study evidence*, International Journal of Educational Management, Vol. 21, No. 2, 2007.
- Hening Thureau T., Langer M., Hansen U., *Modelling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality*, Journal of Service Research, Vol. 3, No. 4, 2001.
- Herzberg F., Mausner B., Snyderman B., *The Motivation to Work*, 2nd ed., John Wiley & Sons, New York 1959.
- Herzberg F., *Work and the Nature of Man*, World Publishing Cleveland, 1966.
- Hooley G., Lynch J., *Modelling the student university choice process through the use of conjoint measurement techniques*, European Research, Vol. 9, No. 4, 1981.
- Hui C., Yee C., *The impact of psychological collectivism and workgroup atmosphere on Chinese employees' job satisfaction*, Applied Psychology: An International Review, Vol. 48, No. 2, 1999.
- Ivy J., *A new higher education marketing mix: the 7Ps for MBA marketing*, International Journal of Educational Management, Vol. 22, No. 3, 2008.
- Iwankiewicz-Rak B., Wrona S., *Jakość kształcenia – czynniki i kryteria oceny*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006.
- Izdebski A., *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych*

- aspektów badania, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010.
- Jablecka J., *Współczesna szkoła wyższa w systemie szkolnictwa wyższego. Czego można się dowiedzieć z ujęć modelowych i metafor uniwersytetu*, Nauka Polska. Jej Potrzeby. Organizacja i Rozwój, t. XVIII (XXXXIII), 2009.
- Jacukowicz Z., *Skuteczny system wynagradzania w firmie*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 1998.
- Jai Li C., Hung Hung C., *Marketing tactics and parents' loyalty: the mediating role of school image*, Journal of Educational Administration, Vol. 47, No. 4, 2009.
- Jajszczyk A., *Jaka reforma nauki szkół wyższych*, III Kongres Obywatelski, IBnGR, Gdańsk 2008.
- Janasz W. (red.), *Zarządzanie strategiczne: koncepcje, metody, strategie*, Difin, Warszawa 2008.
- Jasiński M., Izdebski A., Kowalski M., Zajac T., Pękala J., *Raport z pierwszej edycji badań jakości kształcenia na UW*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Jasiński M., *System Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010.
- Javalgi R., Cutler B., Winans B., *At your service! Does country of origin research apply to service*, The Journal of Services marketing, Vol. 15, No. 6/7, 2001.
- Jedynak P., *Zapewnienie jakości kształcenia na studiach wyższych – wyniki badania percepcji procesu kształcenia przez słuchaczy ostatnich lat studiów*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010.
- Johnson V.E., *Grade Inflation: A Crisis in College Education*, Springer Verlag, New York, NY 2003.
- Johnston R., *The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers*, International Journal of Service Industry Management, Vol. 6, No. 5, 1995.
- Jones T., Sasser W.E. Jr., *Why satisfied customers defect*, Harvard Business Review, November–December, 1995.
- Jordan G., Hage J., Mote J., Hepler B., *Investigating differences among research projects and implications for managers*, R & D Management, No. 35, 5, 2005.
- Jurek-Stępień S. (red.), *Strategie rozwoju przedsiębiorstw. Metody analizy – przykłady*, SGH, Warszawa 2007.
- Kanter R.M., *Pozyskiwanie ludzi dla organizacji przyszłości*, [w:] *Organizacja przyszłości*, F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), Business Press, Warszawa, 1998.
- Kaplan R.S., Norton D.P., *Strategiczna Karta Wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, PWN, Warszawa 2001.
- Kazoleas D., Kim Y., Moffit M., *Institutional image: a case study*, Corporate Communications: An International Journal, No. 4, 2001.
- Khalifa A., *Drawing on students' evaluation to draw a strategy canvas for a business school*, International Journal of Educational Management, Vol. 22, No. 6, 2009.
- Klaus-Rosińska A., *Koncepcja rachunku kosztów działań na potrzeby szkół wyższych*, (rozprawa doktorska), Politechnika Wrocławska 2009.
- Klaus-Rosińska A., Ryńca R., Kowalski M., *Analiza kosztów dziekanatu w szkole wyższej z wykorzystaniem rachunku kosztów działań*, Badania Operacyjne i Decyzje, nr 1, 2007.
- Klaus-Rosińska A., Ryńca R., *Model of activity-based costing for use within universities*, [w:] *Information systems architecture and technology: models of the organisation's risk manage-*

- ment, Zofia Wilimowska i in. (red.), Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2008.
- Klaus-Rosińska A., Ryńca R., *Activity based costing in university library services*, Research Papers of Wrocław University of Economics, No. 250/2012.
- Kohn A., *Why incentive plans cannot work*, Harvard Business Review, wrzesień–październik, 1993.
- Konarzewska-Gubała E. (red.), *Zarządzanie przez jakość. Koncepcje, metody, studia przypadków*, Wyd. UE, Wrocław 2006.
- Konarzewska-Gubała E., *Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Kong B., Chye T., Hian C., *The impact of age on the job satisfaction of accountants*, Personnel Review, Vol. 47, 1993.
- Kopertyńska M., *Motywowanie pracowników sfery produkcyjnej – doświadczenia badawcze*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, nr 3–4/2007.
- Kopertyńska M., *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Placet, Warszawa 2008.
- Korczak J., Kijewska K., *Zadowolenie klienta wewnętrznego warunkiem sukcesu firmy usługowej*, [w:] Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 31, Borys T., Rogala P. (red.), Wrocław 2008.
- Kozioł L., *Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, Kraków 2002.
- Kozłowski J., *Ewaluacja instytucji naukowych w Polsce w świetle porównań międzynarodowych i konsultacji. Wersja wstępna*, Departament Strategii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.
- Kozuch B., *Zmiany zachowań organizacyjnych pod wpływem oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Krampf R., Heinlein A., *Developing marketing strategies and tactics in higher education through target market research*, Decision Sciences, Vol. 12, No. 2, 1981.
- Kraśniewski A., *Kształcenie*, [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan uwarunkowania i perspektywy*, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Krzysztofowicz J., *Opracowanie systemu informatycznego stanu zdrowia populacji ludzi na podstawie obiektywnej bazy danych*, (Praca niepublikowana), Częstochowa 2003.
- Krzyżak M., *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*, Zeszyty Naukowe WSOWL, nr 2/2009.
- Kuchta D., *Miękka matematyka w zarządzaniu. Zastosowanie liczb przedziałowych i rozmytych w rachunkowości zarządczej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2001.
- Kuchta D., Ryńca R., *Multicriteria evaluation of universities*, International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI 2010 [dokument elektroniczny], Madrid (Spain), 15th–17th of November, 2010: proceedings, red. L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer, I. Candel Torres, Valencia, International Association of Technology, Education and Development, 2010.
- Kuchta D., Ryńca R., *Rozmyta ocena wielokryterialna satysfakcji pracownika uczelni*, Zeszyty Naukowe Wydziałowe. Studia Ekonomiczne – Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, nr 96, Katowice 2011.
- Kuchta D., Ryńca R., *Wykorzystanie analizy hierarchicznej do wyboru obszaru działalności szkoły wyższej, najistotniejszego z punktu widzenia oceny zadowolenia studenta*, [w:] *Metody i zastosowania badań operacyjnych w gospodarce, finansach i szkolnictwie wyższym*, red. nauk. W Sikora, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 2013.
- Kusku F., *Dimensions of employee satisfaction: a state university example*, METU Studies in Development, Vol. 28, No. 3/4, 2001.

- Lacy F., Sheehan B., *Job satisfaction among academic staff: an international perspective*, Higher Education, Vol. 34, No. 3, 1997.
- Langbein L., *Management by results: Student evaluation of faculty teaching and the mis-measurement of performance*, Economics of Education Review, Vol. 27, No. 4, 2008.
- Lawler E., Porter L., *Perception regarding management compensation*, Industrial Relations, October 1963.
- Lee T., *How job satisfaction leads to turnover*, Journal of Business and Psychology, Vol. 2, 1988.
- Leja K., *Administracja uniwersytecka – terażniejszość i przyszłość, Nowe prawo, szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, red. M. Rocki, Warszawa, listopad 2005.
- Leja K., *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – próba ujęcia systemowego*, Współczesne Zarządzanie, nr 2, 2009.
- Locke E., *The nature and causes of Job satisfaction*, Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Rand McNally, Chicago 1976.
- Luthans F., Thomas L., *The relationship between age and job satisfaction: curvilinear results from an empirical study – a research note*, Personnel Review, Vol. 18, No. 1, 1989.
- Maciół S., Rocki M., *Przesłanki wprowadzenia dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce*, [w:] *Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003.
- Malara Z., *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce – wyzwania współczesności*, PWN, Warszawa 2006.
- Marciniak J., *Regulacje wewnętrzne w przedsiębiorstwach*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2007.
- Marzo-Navarro M., Pedraja-Iglesias M., Rivera-Torres P., *A new management element of universities: satisfaction with the offered courses*, International Journal of Educational Management, Vol. 19, No. 6, 2005.
- Maslow A., *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York 1970.
- Matczewski A., *Problemy dostosowania nauczania i badań naukowych w szkołach wyższych do potrzeb przedsiębiorstw przemysłowych w warunkach globalizacji*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Metle M.K., *The impact of education on attitudes of female government employees*, The Journal of Management Development, Vol. 22, No. 7/8, 2003.
- Miksel C., Ogawa R., *Work motivation, Job satisfaction and climate*, Handbook of Research in Educational Administration, Longman, New York 1988.
- Miller D., *Kameleon w calej okazałości*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. Hessebein F., Goldsmith M., Beckhard R., Business Press, Warszawa 1997.
- Morawski W., *Dwustopniowość studiów a ich charakter akademicki. Tezy referatu*, [w:] *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, red. M. Rocki, Warszawa, listopad 2005.
- Mottz C., *Age and work satisfaction*, Work and Occupations, Vol. 14, No. 3 1987.
- Munoz de Bustillo Llorente R., Macias E., *Job satisfaction as a indicator of the quality work*, The Journal of Socio-Economics, 32, 2005.
- Navaro M., Pedraja M., Torres I., *A New management element for universities: satisfaction with the offered courses*, International Journal of Educational Management, Vol. 19, No. 6, 2005.
- Nguyen N., Leblanc G., *Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions*, The International Journal of Educational Management, Vol. 15, No. 6/7, 2001.
- Ngware M., Ndirangu M., *An Improvement in instructional quality: can evaluation of teaching effectiveness make a difference?*, Quality Assurance i Education, Vol. 13, No. 3, 2005.
- Nicholson E., Miljus R., *Job satisfaction and turnover among liberal arts college professors*, Personal Journal, Vol. 51, 1972.
- Niedergassel B., Leker J., *Different dimensions of knowledge in cooperative R & D projects of university scientists*, Journal Technovation, 31, 2011.

- Norris G., *The Effective University: A Management by Objectives Approach*, Saxon House, Farnborough 1978.
- Nowicki A., Wydmuch G., *Nowe podejście do kształcenia informatyka–ekonomisty na uczelniach wyższych w Polsce*, [w:] *Kształcenie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Warszawa, lipiec 2007.
- Numprasertchai S., Igel B., *Managing knowledge through collaboration: multiple case studies of managing research in university laboratories in Thailand*, *Technovation*, 25, 2005.
- Obój K., *Strategia sukcesu firmy*, PWE, Warszawa 1998.
- Oczachowska A., *Przyczyny wyboru uczelni ekonomicznej przez kandydatów na studia*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006.
- Olearnik J., *Obszary i formy działań uczelni dla wykształcenia przedsiębiorczego absolwenta*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Warszawa, lipiec 2007
- Orłowski W., *Komercjalizacja badań naukowych w Polsce – Bariery i możliwości ich przełamania*, PWC, Warszawa, lipiec 2013.
- Oshagbemi T., *Academics and their managers: a comparative study in job satisfaction*, *Personnel Review*, Vol. 28, No. 1/2, 1999.
- Oshagbemi T., *Correlates of pay satisfaction in higher education*, *The international Journal of Educational Management*, Vol. 14/1, 2000.
- Oshagbemi T., Hickson C., *Some aspects of overall Job satisfaction: a binomial logit model*, *Journal of Management Psychology*, Vol. 18, No. 4, 2003.
- Oshagbemi T., *How satisfied are academics with the behavior supervision of their line managers*, *The International Journal of Educational Management*, 15/16, 2001.
- Oshagbemi T., *How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management?*, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1, No. 2, 2000.
- Oshagbemi T., *Job satisfaction and dissatisfaction in higher education*, *Education & Training*, Vol. 39, No. 8/9, 1997.
- Oshagbemi T., *Job satisfaction profiles of university professors*, *Journal of Management Psychology*, Vol. 12, No. 1, 1997.
- Oshagbemi T., *Personal correlates of Job satisfaction: empirical evidence form UK universities*, *International Journal of Social Economics*, Vol. 3, No. 12, 2003.
- Palacio A., Menses G., Perez P., *The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students*, *Journal of Educational Administration*, Vol. 40, No. 5, 2002.
- Parameswaran R., Glowacka A., *University image: an information processing perspective*, *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 6, No. 2, 1995.
- Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L.L., *SERVQUAL: a multiple – item scale for measuring consumer perceptions of service quality*, *Journal of Retailing*, Vol. 64, No. 1, 1988.
- Patterson P.G., Spreng R.A., *Modelling the relationship between perceived value, satisfaction and repurchase intentions in a business-to-business service context: an empirical examination*, *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 8, No. 5, 1997.
- Pawlak Z., *Personalna funkcja firmy. Procesy i procedury kadrowe*, Poltext, Warszawa 2003.
- Pawłowski K., *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście wyzwań postawionych przed uczelniami europejskimi przez Komisję Europejską*, [w:] *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy*, red. J. Woźnicki, Warszawa 2004.
- Pawłowski K., *Rola rektora w budowaniu długotrwałej relacji szkoły wyższej z otoczeniem*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006.
- Pawłowski K., *Spółczesność wiedzy szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.

- Penc J., *Kreowanie zachowań w organizacji: konflikty i stresy pracownicze, zmiany i rozwój organizacji*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2001.
- Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Penc-Pietrzak J., *Analiza strategiczna w zarządzaniu firmą: koncepcja i stosowanie*, C.H. Beck, Warszawa 2003.
- Peppas S., Yu T., *Job Candidate Attributes?: A comparison of Chinese and US Employer Evaluations and Perceptions of Chinese Students*, Cross Cultural management, Vol. 12, No. 4, 2005.
- Perception of Higher Education Reforms Survey among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey*, Flash Eurobarometer, European Communities, Brussels, March 2007.
- Perkins D., Gueri D., Schleh J., *Effect of grading standards information, assigned grade, and grade discrepancies on student evaluations*, Psychological Reports, Vol. 66, 2001.
- Petrzellis L., Romanazzi S., *Educational value: how students choose university*, International Journal of Educational Management, Vol. 24, No. 2, 2010.
- Piech K., *Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym a Proces Boloński oraz konkurencyjność i rozwój polskiej gospodarki*, [w:] *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, red. M. Rocki, Warszawa, listopad 2005.
- Piwoń-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2009.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2007.
- Polańska A., *Zarządzanie personelem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.
- Porter L., Lawler E., Hackman J., *Behaviour in Organisations*, McFraw–Hill, New York 1975.
- Pounder J., *Is student evaluation of teaching worthwhile?*, Quality Assurance in Education, Vol. 15, No. 2, 2007.
- Price I., Matzdorf F., Smith L., Agahi H., *The impact of facilities on student choice of university*, Facilities, Vol. 21, No. 10, 2003.
- Prussak W., *Zarządzanie jakością: wybrane elementy*, Wyd. Politechniki Poznańskiej, Poznań 2006.
- Przybulski W., Rudnicki S., Szwed A., *System ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. J. Tischnera*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybulski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010.
- Rączkowski B., *BHP w praktyce*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2009.
- Repetti R., Cosmas K., *The quality of the social environment at work and job satisfaction*, Journal of Applied Social Psychology, 21, 1991.
- Robson C., *Projektowanie ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*, Publikacja Komisji Europejskiej, COM (2003)58, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [w:] *Proces boloński, Zbiór dokumentów*, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Poznań 2004.
- Romero C., *A general structure of achievement function for a goal programming model*, European Journal of Operational Research, 153, 2004.
- Ronen S., *Job satisfaction and the neglect variable of job seniority*, Human Relations, Vol. 31, No. 4, 1978.
- Rosen H., Weaver C., *Motivation in management: a study of four management levels*, Journal of Applied Psychology, Vol. XLIV, 1960.
- Rowley J., *Designing student feedback questionnaires*, Quality Assurance in Education, Vol. 11, No. 3, 2003.
- Rudnicki S., Szewc A., *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, red. W. Przybulski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010.

- Ryńca R., Klaus A., Kuchta D., *Zarządzanie kosztami i efektywnością polskich szkół wyższych – prezentacja wyników badań*, [w:] *Doskonalenie usług edukacyjnych w szkołach wyższych w procesie integracji z Unią Europejską*, red. Mączyński J., Pawlak-Wolanin A., Demecki W., WSM w Legnicy i University of Buckingham, Legnica 2009.
- Ryńca R., Klaus-Rosińska A., *Considerations on the measurement of quality of education in university*, [w:] *Information systems architecture and technology: IT models in management process*, eds. Zofia Wilimowska i in., Wrocław, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2010.
- Ryńca R., Kuchta D., *Czynniki satysfakcji studenta*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 123, 2010.
- Ryńca R., Kuchta D., *Identification of factors having a bearing on the evaluation of research projects carried out in higher education institutions, by the project executors and the university management*, Research Papers of Wrocław University of Economics, nr 250, 2012.
- Ryńca R., Kuchta D., Klaus A., *Identyfikacja czynników satysfakcji studenta na przykładzie Politechniki Wrocławskiej*, Referat konferencyjny; Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu Poszukiwanie Modelu Szkoły Wyższej nt. Doskonalenia Usług Edukacyjnych w Szkołach Wyższych w Procesie Integracji z Unią Europejską, Szklarska Poręba 2008.
- Ryńca R., Kuchta D., *Model zrównoważonej oceny szkoły wyższej*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, nr 4, 2014.
- Ryńca R., Kuchta D., *Ocena czynników satysfakcji studentów na przykładzie państwowej i prywatnych uczelni*, *Współczesna Ekonomia*, nr 2, 2010.
- Ryńca R., Kuchta D., *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studenta oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki*, nr 2 (160), 2011.
- Ryńca R., Kuchta D., *Transfer of knowledge and technology in Polish higher education*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*, Wrocław 2011.
- Ryńca R., Matuszak M., *Uwagi w sprawie zarządzania strategicznego w szkołach wyższych*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, Wrocław 2010.
- Ryńca R., Miśko R., *Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego, Rachunek kosztów i pomiar dokonań*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, Wrocław 2011.
- Ryńca R., *Model satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego oraz jej wpływ na wyniki osiągnięte w szkole wyższej*, *Zeszyty Naukowe. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia (Uniwersytet Szczeciński)*, nr 59, 2013.
- Ryńca R., Radomska J., *Dylematy strategiczne uczelni wyższych*, *Współczesna Ekonomia*, nr 3, Warszawa 2009.
- Ryńca R., Radomska J., *Pomiar efektywności procesu dydaktycznego w szkole wyższej*, [w:] *Zarządzanie przedsiębiorstwem w dobie globalizacji*, red. Godlewska M., Weiss E., Vizja, Warszawa 2009.
- Ryńca R., *Wybór uczelni a zadowolenie studenta – studium przypadku*, *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów*, Zeszyt Naukowy nr 99, SGH, Warszawa 2010.
- Ryńca R., *Zrównoważona karta działania jako metoda pomiaru efektywności procesów i działań*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2009.
- Saaty T., *Rank form Comparisons and from Ratings in the Analytic Hierarchy*, *Network Processes*, University of Pittsburgh, Pittsburgh 2000.
- Sallis E., *Total Quality Management in Education*, Kogan Page, London 2003.
- Schneider B., Bowen D., *Employee and customer perception of service in bands: replication and extension*, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 70, 1985.
- Sekula Z., *Motywacyjne kształtowanie plac*, część I, Wydawnictwo TNOiK, Bydgoszcz 1997.
- Sekula Z., *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*, PWE, Warszawa 2008.

- Sekuła Z., *Uwarunkowania i instrumenty polityki płac w firmie*, Oficyna Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2003.
- Seo Youngjoon, Jongwook K., Price J., *The determinants of job satisfaction among hospital nurses a model estimation in Korea*, *International Journal of Nursing Studies*, 41, 2004.
- Seredocha I., *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB, Poznań 2006.
- Sevier R., *Segmentacja w kontekście szkolnictwa wyższego: strategie zwiększania efektywności*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, Wydawnictwo WSB, Poznań 2006.
- Sharma R.D., Jyoti J., *Job satisfaction of university teachers: an empirical study*, *Journal of Services Research*, Vol. 9, No. 2, 2009.
- Sheinfeld D., Zalkind S., *Does civil-liberties climate in organizations correlate with job satisfaction and work alienation?*, *Psychological Reports*, 60, 1987.
- Siu N.Y.M., Wilson R.M.S., *Modelling market orientation: an application in the education sector*, *Journal of Marketing Management*, Vol. 14, 1998.
- Skorupka D., Duchaczek A., *Zastosowanie metody AHP w optymalizacji procesów decyzyjnych związanych z realizacją przedsięwzięć logistycznych*, *Zeszyty Naukowe WSOWL*, nr 3, 2010.
- Skrzypek E., *Jakość i efektywność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.
- Skrzypek E., *System zapewnienia jakości*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, Słownik Tematyczny*, red. M. Wójcicka, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001.
- Smith R.A., Cranton P.A., *Students' perceptions of teaching skills and overall effectiveness over instructional sittings*, *Research in Higher Education*, Vol. 33, No. 6, 1992.
- Smoleń M., *Motywacja czynnika osobowego w gospodarce opartej na wiedzy*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, z. 10, *Gospodarka oparta na wiedzy*, red. nauk. M.G. Woźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007.
- Sohail M.S., Shaikh N.M., *Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality*, *The International Journal of Management*, Vol. 18, No. 1, 2004.
- Stabryła A., *Zarządzanie rozwojem firmy*, Księgarnia Akademicka, Kraków 1995.
- Stachura E., *Elementy wizerunku szkoły wyższej*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.), Poznań 2006.
- Stankiewicz J., *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006.
- Stapleton R.J., Murkison G., *Optimizing the Fairness of Student Evaluations: A Study of Correlatins Between Instructor Excellence, Study Production, Learning Production, and Expected Grades*, *Journal of Management Education*, 25(3), 2001.
- Sudoł S., *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Zarządzanie przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa 2006.
- Sulejewicz A., *Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej*, [w:] K. Leja (red.) *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Politechnika Gdańska, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk-Warszawa 2008.
- Szczepańska S., Tutko M., Załona T., *Przygotowanie małopolskich uczelni do wdrożenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji – wybrane zagadnienia*, [w:] *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Tamiz M., Jones D.F., El-Darzi E., *A review of Goal Programming and its application*, *Annals of Operations Research*, No. 58, 1995.
- Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009.
- Toledo M., Uniger A., *Another Look at Motivating Data Processing Professionals*, Department of Computer Science, Kansas State University, Manhattan w stanie Kansas, 1988.

- Tracz E., *Ankieta oceniająco-doskonająca jako narzędzie podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, wrzesień 2005.
- Trowler P., *Beyond the Robbins trap: re-conceptualizing academic responses to change in higher education (or... quiet flows the Don?)*, *Studies in Higher Education*, Vol. 22, No. 3, 1997.
- Trzaskalik T., *Wprowadzenie do badań operacyjnych z komputerem*, PWE, Warszawa 2008.
- Turk N., *Building a culture of quality assurance in the libraries of the University of Ljubljana*, *New Library World*, Vol. 108, No. 3/4, 2007.
- Turner J., *An investigation of business undergraduates choice to study at Edith Cowan University*, unpublished research report, Edith Cowan University, Perth. 1998.
- Ulmer D., Syptak J.M., Marsland D.W., *Job satisfaction: putting theory into practice*, *Family Practise Management*, October 1999.
- Veloutsou C., Lewis J.W., Paton R.A., *University selection: information requirements and importance*, *The International Journal of Educational Management*, Vol. 18, No. 3, 2004.
- Voss R., *Studying critical classroom encounters. The experience of students in German college education*, *Quality Assurance in Education*, Vol. 17, No. 2, 2009.
- Vroom V., *Work and Motivation*, John Wiley, New York 1964.
- Walkowiak R., *Badania nad motywacjami do pracy*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, nr 9, 2003.
- Ward M., Sloane P., *Job satisfaction: the case of the Scottish academic profession, mimeo*, University of Aberdeen, Aberdeen 1998.
- Wawak T., *Doskonalenie jakości zarządzania szkołą wyższą*, [w:] *Sposoby osiągania doskonałości organizacji w warunkach zmienności otoczenia. Wyzwania teorii i praktyki*, red. E. Skrzypek, UMCS, Lublin 2006.
- Wawak T., *Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej*, [w:] *Doskonalenie systemów zarządzania w społeczeństwie informacyjnym*, red. A. Stabryła, t. 2, AE, Kraków 2006.
- Wawak T., *Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii Europejskiej*, [w:] *Inżynieria jakości: teoria – praktyka – dydaktyka*, red. P. Grudowski, J. Preihs, P. Waszczura, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2007.
- Wawak T., *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Wawak T., *Zarządzanie jakością*, Wyd. Informacji Ekonomicznej UJ, Kraków 1997.
- Winstead B., Derlag V., Montgomery M., Pilkington C., *The quality of friendships at work and job satisfaction*, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 12, No. 2, 1995.
- Wiśniewska M., *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrożenia*, *Problemy Jakości*, nr 9, 2007.
- Worthington A., Higgs H., *Factors explaining the choice of an economics major. The role of student characteristics, personality and perceptions of the profession*, *International Journal of Social Economics*, Vol. 31, No. 5/6, 2003.
- Wosik D., *Pomiar satysfakcji klienta jako element systemu zarządzania jakością w szkole wyższej*, [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2006.
- Woźnicki J. (red.), *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, PWN, Warszawa 1996.
- Wójcicka M., *Studia licencjackie w Polsce – na marginesie tez zwartych w Deklaracji Bolońskiej*, [w:] *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, red. E. Panek, Warszawa, październik 2003.
- Wójcicka M., *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, [w:] *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, M. Wójcicka, (red.), Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002.

- Wójcicka M., *Uniwersytet. Stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010.
- Wright J., Hamilton R., *Work satisfaction and age: some evidence for the job change hypothesis*, Social Forces, Vol. 56, No. 4, 1979.
- Yamamoto G., *University evaluation-selection a Turkish case*, International Journal of Educational Management, Vol. 20, No. 7, 2006.
- Zaleśna A., *Hierarchia czynników motywacyjnych*, Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa, nr 10, 2003.
- Zymonik Z., *Koszty jakości w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2003.

Raporty

- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Raport cząstkowy opracowany przez Ernst&Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009. http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Diagnoza_stanu_SW.pdf, dostęp: 18.10.2012.
- European Standards&Guidelines (ES&G) for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, [w:] *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, Helisnki 2009.
- Ewaluacja*, Poradnik dla pracowników administracji publicznej. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Ewaluacja w administracji publicznej. Funkcje, standardy i warunki stosowania*. http://www.pte.org.pl/repository/files/PTE/Ewaluacja_w_administracji_publicznej.pdf, dostęp: 10.06.2014.
- Informator*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS, Warszawa, czerwiec 2005.
- Informacja o wynikach kontroli odpłatności za studia w państwowych szkołach wyższych*, Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Warszawa, czerwiec 2002 www.nik.gov.pl/kontrola/wyniki-kontroli-nik/pobierz,px_2002163.pdf
- Kontynuacja przemian*, raport o stanie edukacji 2011, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Liczą się efekty*, raport o stanie edukacji 2012, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013
- MORI, *Student Living Report 2001*, commissioned by UNITE, MORI, Bristol 2001.
- Model znakomości EFQM, Polska Nagroda Jakości. Samoocena. Doskonale. Wiedza. Innowacje*, Polska Nagroda Jakości, Warszawa 2004.
- Najlepsze praktyki w zakresie współpracy ośrodków naukowych i biznesu przy wykorzystaniu środków z UE*, Warszawa, 20 grudnia 2008 roku. Fundacja Aurea Mediocritas, Pobrano z: http://www.ewaluacja.gov.pl/Wyniki/Documents/ig_024.pdf, dostęp:21.05.2014
- Raport badań w projekcie „*Uczelnia Przyjazna Pracodawcom*”, red. Aredent Ł., opracowany przez eDialog sp. z o.o. i Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, [w:] <http://uczelniaprzyjazna.pracodawcom.pl/wp-content/uploads/2010/12/Raport-UPP.pdf>, s. 20, z dn. 11.02.2011
- Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, raport opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2011, <http://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article/126-informacje/artikul/233-raport-o-stanie-edukacji-2010.html?showall=&limitstart=>, dostęp: 12.02.2013
- Raport cząstkowy na temat Miisji, wizji i celów strategicznych szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową we współpracy z organizacją Ernst & Young, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf, dostęp: 4.02.2012.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020*, opracowana przez zespół powołany przez konsorcjum z udziałem Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencji Rektorów pu-

- blicznych Szkół Zawodowych oraz Fundacji Rektorów Polskich <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>, dostęp: 19.10.2012.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce, uwarunkowania, ocena i rekomendacje*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, M. Dutkowski (red.), Raport nr 28, 2001, Gdańsk 2001.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Bank Światowy, Europejski Bank Inwestycyjny, Raport nr 29718, 13 lipca 2004.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku.*, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2008.
- Popyt na pracę w 2009 r., GUS, Warszawa 2010.

Czasopisma

- Polityka, nr 22, 2006.
- Tygodnik Wprost, nr 20, 10–16 maja 2010.

Źródła internetowe

- Borecki Ł., Parzych D., Plencler G., Siedlak J., Bielaczyc M., *Wizerunek absolwenta Uniwersytetu Opolskiego jako pracownika wśród pracodawców z terenu województwa opolskiego: Absolwent Uniwersytetu Opolskiego w oczach pracodawcy*, pobrano z: <http://www.kariera.uni.opole.pl/biblioteka/docs/doc/Aboslwent-UO-w-oczach-pracodawcy.pdf>, dostęp: 10.03.2012.
- Cizkiewicz P., *Trendy demograficzne a finansowanie szkolnictwa wyższego*, Forum Akademickie 07–08/2010, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/07-08/trendy-demograficzne-a-finansowanie-szkolnictwa-wyzszego/>, dostęp: 2.02.2013.
- Denek K., *W trosce o wyższą jakość akademickiej dydaktyki*, Akademicka dydaktyka, Poznań 2014, pobrano z: http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page_id=65, dostęp: 3.06.2014.
- Hope E., *Stale kontakty z mediami, dostarczanie im informacji o wszelkich zmianach, zamierzeniach, zapraszanie mediów na imprezy i uroczystości uczelniane oraz wydziałowe powinny się stać powszechną praktyką*, http://www.forumakad.pl/archiwum/2001/10/artykuly/13-za-czy_uczelnia_musi_dbac_o_swoj_wizerunek.htm, dostęp: 15.01.2010.
- Jarząbek E., *Wizerunek uczelni*, http://www.proto.pl/PR/Pdf/wizerunek_uczelni.pdf, dostęp: 13.01.2011.
- Leja K., *Jaka władza rektora uczelni publicznej?* E-mentor, nr 5 (32), 2009, pobrano ze strony: <http://www.e-mentor.edu.pl/artikul/index/numer/32/id/687>, dostęp: 20.05.2014
- Lin T., *Economic behavior in student ratings of teaching: revenge or reward?*, working paper, Indiana University Northwest, School of Business & Economics, December 2, 2008, <http://ssrn.com/abstractL1318177>, dostęp: 2.05.2013.
- Marszałek A., *Uniwersytety w obliczu przemian ekonomiczno-społecznych w XXI wieku*, E-mentor, nr 5(32), 2009, <http://www.e-mentor.edu.pl/artikul/index/numer/32/id/689>, dostęp: 17.05.2014.
- Nowaczyk W., *Instrumenty promocji stosowane w szkolnictwie wyższym – rola i znaczenie działań promocyjnych*, http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id_numer=970774, z dnia 11.01.2010.

- Orłowska J., *Rozwój przedsiębiorczości akademickiej*, http://www.inwestycje.pl/kariera/rozwoj_przedsiębiorczosci_akademickiej;61304;0.html, dostęp: 3.02.2011.
- Pawłowski K., *Rankingi i akredytacje i ich wpływ na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku – artykuł dyskusyjny*, http://www.krzysztofpaawłowski.pl/okiem.php?mode=rankingi_akredytacje, dostęp: 4.02.2011.
- Review of Tertiary Education. Poland*, OECD, Paris 2007, <http://www.oecd.org/poland/39321279.pdf>, dostęp: 10.04.2014.
- Tutko M., *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia*, <http://www.jakosc.uj.edu.pl/wewnetrzne-systemy-zapewniania-jakosci-kształcenia>, dostęp: 1.06.2014.
- Turlej M., *Kompetencje absolwentów uczelni wyższych w świetle oczekiwań pracodawcy*, http://wsp.pl/file/52_639322716.pdf, dostęp: 10.02.2011.
- Wawak T., *Identyfikacja determinant jakości kształcenia – wyniki badań*, pobrano z portalu: <http://Tadeusz.wawak>, dostęp: 12.10.2012.
- Wawak T., *Specyfika znormalizowanego systemu zarządzania jakością w szkole wyższej*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak>, dostęp: 12.10.2012.
- Wawak T., *Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii Europejskiej*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.10.2012.
- Wawak T., *Uwarunkowania, założenia i dylematy zarządzania jakością w szkole wyższej – dyskusyjny szkic ocen i propozycji*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.10.2012.
- Wawak T., *Nowe trendy w zarządzaniu w szkolnictwie wyższym – uwarunkowania i specyfika w Polsce*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 20.10.2012.
- Wawak T., *Projakściowe zarządzanie strategiczne w warunkach kryzysu*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 18.10.2012.
- Wawak T., *Strategia rozwoju i zarządzania narzędziem doskonalenia funkcjonowania szkoły wyższej*, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>, dostęp: 18.10.2012.

Pozostałe strony internetowe

- Rzeczpospolita, *Zasady Rankingu Uczelni w 2010 roku*, [w:] <http://www.rp.pl/arttykul/478748.html>, dostęp: 13.02.2011.
- Czasopismo Perspektywy, [w:] http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1406&Itemid=479, dostęp: 3.02.2011.
- Czasopismo Perspektywy, [w:] http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2640&Itemid=715, dostęp: 13.02.2011.
- Czasopismo Perspektywy, [w:] http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2667&Itemid=717, dostęp: 13.02.2011.
- Tygodnik Wprost, [w:] <http://szkoly.wprost.pl/ide,22/edycja-2010.html> z dn. 3.02.2010, http://forsal.pl/arttykuly/340282,raport_motywowanie_pracownikow_branzy_energetycznej_w_czasach_kryzysu.html, dostęp 02.08.2010.
- <http://wiadomosci.polska.pl/spoleczenstwo/article,Najbardziej,137604.htm>, dostęp: 22.08.2012.
- <http://www.festiwal.wroc.pl>, dostęp: 02.09.2010.
- <http://www.dzieciom.uz.zgora.pl>, dostęp: 02.09.2010.
- <http://portal.wsiz.rzeszow.pl/strona.aspx?id=134>, dostęp: 02.09.2010.
- <http://www.amuchoir.poznan.pl/portal/index.php>, dostęp: 02.09.2010.
- http://www.kariera.uni.opole.pl/biblioteka/docs/badania/Absolwent_UO_w_oczach_pracodawcyII.pdf, dostęp: 13.02.2011.

- Założenia do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. <http://www.nauka.gov.pl>, dostęp: 22.11.2009.
- <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/podstawy-prawne/podstawy-prawne/artikul/konwencja-o-uznawaniu-kwalifikacji-zwiazanych-z-uzyskiwaniem-wyszego-wykształcenia-w-regionie-eu/>, dostęp: 20.01.2013.
- http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=56, dostęp: 20.01.2013.
- <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/>, dostęp: 2.02.2013.
- <http://www.shanghai-ranking.com/World-University-Rankings-2013/Poland.html>, dostęp: 20.05.2014.
- http://www.webometrics.info/en/europe/poland?sort=asc&order=Excellence%20Rank*, dostęp: 20.05.2014.
- <http://www.mines-paristech.eu/About-us/Rankings/professional-ranking/#1>, dostęp: 21.05.2014.
- <http://www.umultirank.org#!/compare?trackType=compare&sightMode=undefined&compareUni=123§ion=comparePrefs>, dostęp: 21.05.2014.
- <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/u-multirank-nowy-internetowy-ranking-uniwerytetow.tml>, dostęp: 21.05.2014.
- <http://www.egospodarka.pl/55033,Kwalifikacje-pracownikow-a-popyt-na-ryнку-pracy,1,39,1.html>, dostęp: 21.05.2014.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20071641166>, dostęp: 3.06.2014.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. Nr 84.
- Uchwała nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej. http://pka.edu.pl/Dokumenty/Uchwaly/statut_final_10.11.2011.pdf, dostęp: 10.05.2014.
- Uchwała nr 94/2007, Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 8.02.2007, [w:] <http://www.pka.edu.pl/>, dostęp: 3.02.2012.
- Uchwała nr 218/2008, Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10.04.2008, [w:] <http://www.pka.edu.pl/>, dostęp: 3.02.2012.
- Uchwała nr 219/2008, Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10.04.2008, [w:] <http://www.pka.edu.pl/>, dostęp: 3.02.2012.
- Uchwała nr 201/2007, Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 22.03.2007, [w:] <http://www.pka.edu.pl/>, dostęp: 3.02.2012.
- Uchwała nr 94/2007, Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 8.02.2007, [w:] <http://www.pka.edu.pl/>, dostęp: 3.02.2012.
- Uchwała nr 218/2008, Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10.04.2008, [w:] <http://www.pka.edu.pl/>, dostęp: 3.02.2012.

-
- Uchwała nr 218/2008, Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10.04.2008, [w:] <http://www.pka.edu.pl/>, dostęp: 3.02.2012.
- Uchwała nr 961/2011, Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10.04.2008, [w:] <http://www.pka.edu.pl/>, dostęp: 3.02.2012.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy.
- Ustawa z dnia 4 marca 1994 r. o zakładowym funduszu świadczeń socjalnych.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. prawo o szkolnictwie wyższym.

Załączniki

Załącznik 1

Średnie ocen wpływu działań usprawniających na ocenę obszarów uczelni

	Działanie usprawniające/kryteria oceny	Kadra dydak.	Metody nauczania	Infrastruktura dydaktyczna	Organizacja procesu dydak.	Dziekanat uczelni	Biblioteka	Komputerowe laboratoria	Kampus	Możliwość rozwijania zainteresowań	Perspektywy zawodowe	Postrzeganie uczelni przez studentów	Polityka płacowa	Warunki pracy	Infrastruktura uczelni	Zarządzanie uczelnią	Postrzeganie uczelni przez pracowników (prestiz)	Rentowność uczelni	Rozwój uczelni	Kompetencje pracowników	Pozycja w rankingach	Postrzeganie uczelni przez kierownictwo
1	Wprowadzić przyjazny sposób prezentacji wiedzy	4,04	3,89	1,17	1,79	0,32	0,09	0,79	0,06	1,53	0,83	1,98	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	4,10	1,80	1,38
2	Zwiększyć zaangażowanie wykładowcy w pracę ze studentami	3,38	3,62	0,89	1,79	0,04	0,04	0,79	0,00	1,28	1,06	1,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	2,10	0,03	0,06
3	Poprawić proporcje między praktyką a teorią	2,98	3,17	1,13	1,96	0,57	0,23	1,30	0,00	1,40	1,11	1,60	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	1,30	0,05	0,06

4	Wprowadzić przejrzysty sposób omówienia zagadnień	3,26	3,66	1,02	1,40	0,60	0,00	0,72	0,00	0,83	0,40	1,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	1,40	0,02	0,03
5	Przygotować materiały dydaktyczne, skrypty i konspekty zajęć	3,00	3,77	1,28	2,26	0,49	0,45	0,72	0,13	0,81	0,40	1,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
6	Zapewnić przygotowanie prowadzącego do zajęć	2,96	3,26	0,94	1,47	0,28	0,06	0,83	0,09	0,57	0,23	1,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	4,20	0,10	1,20
7	Zapewnić środki audiowizualne, np. projektor, video	2,81	3,89	1,79	2,55	0,36	0,13	1,40	0,00	1,11	0,32	1,77	0,00	0,00	4,30	0,00	2,30	b.d.	3,60	0,00	0,80	1,20
8	Zapewnić wsparcie studentom przez prowadzącego w trakcie studiów (pomoc merytoryczna w trakcie prowadzonych zajęć, pomoc podczas pisania prac dyplomowych itp.)	3,40	3,51	1,51	2,49	0,34	0,60	0,68	0,04	1,26	0,89	1,77	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	1,20	0,00	0,00
9	Zapewnić dyscyplinę na zajęciach	2,43	2,30	0,77	1,60	0,11	0,00	0,17	0,00	0,13	0,15	1,15	0,00	3,20	0,00	0,00	1,30	b.d.	0,00	1,30	0,00	0,00
10	Zapewnić uprzejmość wykładowcy wobec studentów	3,21	2,55	0,47	1,49	0,40	0,00	0,19	0,00	0,15	0,11	1,91	0,00	2,30	0,00	0,00	1,30	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00

11	Wprowadzić atmosferę na zajęciach, zachęcającą do nauki	3,53	3,26	0,87	1,70	0,11	0,09	0,49	0,00	0,94	0,36	1,83	0,00	1,30	0,00	0,00	1,60	b.d.	2,10	0,00	0,00	0,03
12	Zapewnić punktualność wykładowcy	3,49	1,91	0,32	1,68	0,53	0,06	0,28	0,17	0,23	0,13	1,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
13	Zagwarantować sprawiedliwy system ocen	3,68	2,94	0,74	1,51	0,28	0,00	0,43	0,00	0,38	0,15	1,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,05	0,00	0,00
14	Wprowadzić bogatą ofertę kursów wybieralnych	1,70	2,02	0,57	1,83	0,19	0,09	0,55	0,11	2,23	1,55	1,89	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,30	0,00	0,40	0,90
15	Zapewnić bogatą ofertę kursów obowiązkowych	1,77	1,98	0,79	1,70	0,21	0,09	0,40	0,11	1,55	1,00	1,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,40	1,20	0,60	1,30
16	Wprowadzić specjalistyczne programy nauczania	1,91	1,70	0,72	1,53	0,28	0,11	0,55	0,00	0,94	1,00	1,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	4,20	0,00	0,40	1,20
17	Zapewnić aktywne uczestnictwo studentów na wykładzie (zadawanie pytań, polemika)	2,40	2,85	0,45	1,62	0,09	0,06	0,23	0,00	1,02	0,47	1,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
18	Wprowadzić aktywne formy dydaktyczne	2,36	2,68	0,60	1,45	0,09	0,09	0,47	0,00	0,89	0,30	1,17	0,00	0,30	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,40
19	Wykorzystać nowoczesne formy nauczania, np. e-learning	1,91	2,64	0,55	1,51	0,06	0,00	0,51	0,00	1,02	0,36	1,66	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	1,10	0,00	0,03	1,20

20	Zwiększyć liczbę godzin praktycznych zajęć, np. ćwiczeń	1,72	2,28	0,72	1,40	0,09	0,00	0,49	0,09	0,74	0,51	1,15	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,09	0,00	0,00	1,10
21	Zwiększyć liczbę godzin lektoratów	1,87	1,70	0,51	1,32	0,00	0,00	0,17	0,00	0,64	0,36	0,91	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	1,12	1,30
22	Zwiększyć liczbę native-speakerów	1,32	1,28	0,34	1,04	0,00	0,00	0,13	0,00	0,36	0,13	0,85	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	1,21	1,30
23	Zapewnić odpowiedni dobór narzędzi audiowizualnych	1,19	1,45	0,62	0,98	0,19	0,17	1,02	0,06	0,51	0,06	1,26	0,00	0,00	4,20	0,00	1,20	b.d.	1,20	0,00	0,07	1,23
24	Zapewnić odpowiednie wyposażenie sali wykładowej	1,47	2,13	2,43	1,55	0,36	0,30	1,40	0,49	0,74	0,13	2,02	0,00	2,80	3,80	0,00	0,00	b.d.	1,34	0,00	0,50	1,45
25	Dostosować wielkości sali wykładowej do liczby uczestników kursu	1,51	1,57	2,06	2,06	0,26	0,00	0,98	0,98	0,43	0,09	1,70	0,00	2,30	4,80	0,00	1,89	b.d.	1,20	0,00	0,00	1,34
26	Zapewnić dobry stan techniczny aparatury naukowo-dydaktycznej	0,96	1,94	1,72	1,28	0,17	0,26	1,17	0,21	0,64	0,19	1,85	0,00	0,00	4,50	0,00	1,90	b.d.	1,34	0,00	1,10	1,18
27	Zapewnić czystość pomieszczeń dydaktycznych	0,53	0,68	1,15	0,57	0,47	0,21	0,49	0,72	0,02	0,04	2,53	0,00	0,05	4,20	0,80	0,45	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,50
28	Zapewnić właściwe oświetlenie sali wykładowej	0,60	0,81	1,68	0,98	0,13	0,43	0,70	0,66	0,13	0,02	2,02	0,00	0,00	3,90	0,00	0,43	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,40

29	Wprowadzić centrum dla obcokrajowców	0,30	0,57	0,68	1,26	0,23	0,09	0,38	0,06	0,79	0,30	1,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,89	0,00	1,00	1,60
30	Zapewnić dostęp do bezprzewodowego Internetu w salach wykładowych	1,17	2,23	2,00	2,30	0,38	0,21	2,15	0,36	0,74	0,32	2,23	0,00	0,00	1,40	0,00	1,45	b.d.	1,20	0,00	0,06	0,36
31	Zapewnić doskonałą bazę naukową dla studentów	1,53	2,19	1,36	1,57	0,51	0,87	0,98	0,28	0,79	0,34	1,64	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,80	0,00	0,00	0,70
32	Zapewnić pomoc studentom ze strony zespołu technicznego	0,96	1,04	0,98	1,55	0,85	0,28	0,60	0,15	0,15	0,04	1,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,80
33	Zagwarantować dobre zaplanowanie zajęć dydaktycznych	1,49	1,66	0,79	2,55	0,72	0,09	0,30	0,19	0,19	0,15	1,04	0,00	0,05	0,00	4,20	0,08	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,04
34	Niedopuszczyć do przeladowania zajęć w ciągu dnia	1,77	1,81	1,15	2,47	0,87	0,21	0,36	0,00	0,26	0,15	1,45	0,00	0,00	0,00	3,80	1,40	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
35	Zapewnić wystarczającą liczbę godzin konsultacji	1,21	1,79	0,87	1,83	0,49	0,00	0,34	0,00	0,45	0,06	1,19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,04

36	Wprowadzić odpowiednią strukturę realizowanych kursów, np. liczba wykładów, ćwiczeń, seminariów, laboratoriów	1,09	1,32	0,96	1,68	0,47	0,00	0,34	0,06	0,40	0,26	1,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
37	Zapewnić właściwą wielkość grupy zajęciowej	1,23	1,85	1,28	2,64	0,26	0,00	0,40	0,11	0,32	0,06	1,06	0,00	3,50	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
38	Wprowadzić dodatkowe przerwy w trakcie zajęć	1,04	1,36	0,66	2,28	0,51	0,00	0,06	0,00	0,02	0,02	1,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
39	Zapewnić studentom dostęp do sylabusu kursu	0,94	0,85	0,38	0,70	0,13	0,00	0,19	0,09	0,26	0,15	0,89	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
40	Zagwarantować dostęp do wykładowców na terenie uczelni	2,06	1,26	0,51	1,55	0,96	0,00	0,09	0,13	0,36	0,21	1,19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
41	Zapewnić dobry kontakt z dziekanatem, np. godziny otwarcia dziekanatu dla studentów	0,81	0,70	0,45	0,79	3,49	0,00	0,06	0,02	0,02	0,02	1,49	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,30
42	Zapewnić wysokie kompetencje personelu administracyjnego	0,64	0,62	0,55	0,81	2,06	0,43	0,11	0,13	0,02	0,30	1,72	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,40	2,30	0,00	1,30
43	Wprowadzić opiekuna roku w dziekanacie	0,43	0,36	0,19	0,60	3,43	0,11	0,02	0,09	0,02	0,02	1,94	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	1,45

44	Zagwarantować życzliwość i pomoc pracowników dziekanatu	0,53	0,13	0,60	0,09	1,02	0,38	0,30	0,70	0,00	0,00	1,19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,45
45	Zapewnić dobry wygląd pomieszczeń administracyjnych	0,13	0,21	0,26	0,11	2,02	0,26	0,00	0,00	0,00	0,00	1,49	0,00	0,00	1,20	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,34
46	Zadbać o ubiór pracowników w dziekanacie	0,11	0,55	0,43	0,28	0,15	3,32	0,00	0,00	0,23	0,00	1,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,05	0,00	0,12
47	Zwiększyć wielkość zasobów bibliotecznych	0,30	0,17	0,06	0,19	0,00	2,53	0,00	0,06	0,00	0,00	0,94	0,00	0,00	1,90	0,00	1,45	b.d.	2,50	0,00	0,00	2,30
48	Wprowadzić dodatkowe godziny otwarcia biblioteki	0,06	0,49	0,34	0,68	0,49	1,64	0,51	0,17	0,34	0,09	1,02	0,00	0,00	0,00	1,56	1,30	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,65
49	Zapewnić dostęp do elektronicznej bazy danych	0,30	0,00	0,19	0,19	0,02	2,94	0,00	0,06	0,00	0,00	0,79	0,00	0,00	2,80	0,00	1,40	b.d.	2,40	0,00	0,00	1,30
50	Poprawić kompetencje personelu w bibliotece	0,15	0,17	0,02	0,23	0,11	3,06	0,19	0,11	0,09	0,00	1,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	2,30	0,00	0,90
51	Wprowadzić możliwość rezerwacji książek i czasopism on line	0,11	0,13	0,02	0,30	0,02	2,94	0,00	0,00	0,40	0,00	0,77	0,00	0,00	0,30	0,00	0,06	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,30
52	Zwiększyć okres wypożyczenia książki, czasopisma	0,00	0,00	0,04	0,02	0,00	4,04	0,00	0,02	1,78	0,00	1,80	0,00	0,00	0,00	0,50	0,30	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,33

53	Zapewnić dostęp do baz danych z domowego komputera	0,00	4,20	2,30	0,00	0,00	4,20	0,02	0,00	2,18	0,04	2,30	0,00	0,00	3,40	1,30	0,12	b.d.	2,40	0,00	0,00	0,30
54	Zwiększyć dostęp do zagranicznych czasopism	0,00	0,03	2,60	0,01	0,00	4,10	0,05	0,00	2,45	0,50	1,45	0,00	0,00	4,90	0,30	0,40	b.d.	2,70	0,00	0,00	0,30
55	Zapewnić dostęp do Internetu na terenie czytelní	0,00	1,30	2,40	0,40	0,00	4,91	0,40	2,30	0,02	0,00	1,40	0,00	0,00	2,80	1,20	1,10	b.d.	1,40	0,00	0,00	0,60
56	Zapewnić dostęp do specjalistycznych oprogramowań, np. Visio, autocad	0,00	1,80	0,00	0,02	0,00	0,00	4,20	0,00	0,60	0,00	2,30	0,00	0,00	4,87	1,30	1,20	b.d.	0,80	0,00	0,00	0,50
57	Zwiększyć liczbę dostępnych miejsc parkingowych	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,00	0,00	0,00	2,20	0,00	0,00	5,00	0,80	1,20	b.d.	2,30	0,00	0,00	0,80
58	Poprawić usługi świadczone na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,30	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,10	0,00	0,00	0,60
59	Wprowadzić centrum obsługi studenta na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	2,30	0,00	0,00	4,20	0,00	0,00	1,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	2,32	0,00	0,00	0,70
60	Założyć bank stancji na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	3,10	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	1,20	0,00	0,00	0,20
61	Zapewnić opiekę do dzieci na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	2,50	0,00	0,00	2,35	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	3,45	0,40	0,70	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
62	Zapewnić stan czystości obiektów na terenie kampusu	0,00	0,02	0,50	0,01	0,00	1,30	1,60	3,40	0,00	0,00	1,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	1,20	0,00	1,30	2,40

63	Zapewnić studentom dostęp do obiektów sportowych na terenie kampusu	0,00	0,00	1,90	0,00	0,00	0,00	0,00	4,34	4,20	0,00	1,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	2,34
64	Zapewnić studentom bezpieczeństwo na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,80	0,00	0,00	2,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	4,20
65	Zapewnić studentom dobre połączenie komunikacyjne kampusu z centrum miasta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,20	0,00	0,00	0,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
66	Zapewnić dostęp do przychodni zdrowia na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,50	0,00	0,00	0,07	0,00	0,00	3,45	0,00	0,00	0,00	b.d.	2,30	0,00	0,00	0,00
67	Zapewnić dostęp do stołówki akademickiej	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,78	0,00	0,00	1,40	0,00	0,00	3,50	0,00	2,30	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	1,30
68	Poprawić warunki w akademikach	0,00	0,00	0,02	0,00		0,00	0,00	4,20	2,30	0,00	1,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	2,40	0,00	0,00	0,60
69	Zapewnić dostęp do kół naukowych	0,00	0,05	0,06	0,03	0,00	0,00	0,00	2,30	3,50	2,40	1,89	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,10	0,00	0,05	1,30
70	Zapewnić dostęp sekcji sportowych	0,00	0,20	0,00	0,45	0,00	0,00	0,00	0,44	3,71	1,50	1,60	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	1,30	0,00	0,05	1,20
71	Zapewnić możliwość udziału studentom w realizacji projektów	0,00	1,30	0,02	0,56	0,00	0,10	0,00	0,00	3,77	1,89	1,34	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	2,30	0,00	0,00	1,10

72	Zagwarantować studentom uczestnictwo w życiu uczelni	0,34	0,34	0,00	0,44	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,34	0,56	0,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	2,10	0,00	0,00	0,09
73	Założyć telewizję studencką	0,00	0,00	1,34	0,00	0,00	0,00	0,00	1,67	4,10	0,20	1,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,10	0,00	0,00	1,10
74	Zagwarantować wysoki standard nauczania dla studentów	4,13	4,50	0,02	2,43	0,00	0,00	0,00	0,00	2,10	1,76	4,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	3,40	3,10
75	Zagwarantować lepsze płace pracownikom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,87	0,00	0,00	1,20	1,40	b.d.	0,00	0,00	0,00	1,10	
76	Zapewnić dostęp do systemu premii i nagród	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,57	0,00	0,00	1,40	1,33	b.d.	0,00	0,00	0,00	1,00	
77	Zagwarantować nagrody i wyróżnienia za wybitne osiągnięcia pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,16	0,00	0,00	1,50	1,46	b.d.	0,00	0,00	0,00	1,20	
78	Wprowadzić jasny system przyznawania kar i nagród pracownikom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,15	0,00	0,00	2,10	1,30	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	
79	Zapewnić dofinansowanie do wypoczynku	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,23	0,00	0,00	1,30	1,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	
80	Zapewnić dofinansowanie do imprez kulturalnych	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,67	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	

81	Zapewnić dofinansowanie do imprez sportowych, np. karty benefit	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,98	0,00	0,00	1,40	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
82	Wprowadzić system zapomóg	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,56	0,00	0,00	1,20	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
83	Wprowadzić system pożyczek	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,11	0,00	0,00	1,30	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
84	Poprawić bezpieczeństwo zatrudnienia	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,98	0,00	2,10	1,50	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	1,50
85	Zapewnić bezpieczne warunki pracy, unikanie sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,45	0,00	3,10	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	3,10
86	Usprawnić organizację pracy pracownikom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,89	0,00	2,30	1,90	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	1,80
87	Wprowadzić właściwy sposób przydziału prowadzonych kursów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,12	0,00	3,50	2,40	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
88	Zapewnić dostęp pracownikom do wewnętrznej informacji uczelni, np. do pism okólnych itp.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,89	0,00	2,00	1,60	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	2,10
89	Zagwarantować elastyczne godziny pracy	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,17	0,00	3,10	2,30	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

90	Dostosować wielkość pensum do potrzeb pracowników i rynku	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,12	0,00	3,20	2,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
91	Zagwarantować pracownikom duży stopień niezależności w trakcie wykonywania pracy	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,78	0,00	0,00	0,07	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
92	Zapewnić pracownikom możliwość współpracy z podmiotami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,23	0,00	3,40	0,00	b.d.	0,00	0,00	2,13	2,32
93	Zmniejszyć stopień biurokracji w uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,98	0,00	3,20	2,30	b.d.	0,00	0,00	0,00	2,13
94	Poprawić relacje ze współpracownikami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,81	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	1,20
95	Zapewnić dobre relacje z kierownictwem	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,12	0,00	2,00	1,60	b.d.	0,00	0,00	0,00	2,70
96	Zapewnić pracownikom wsparcie kierownictwa w zakresie prowadzonej dydaktyki i badań	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,45	0,00	2,10	1,90	b.d.	0,00	0,00	0,00	1,30

97	Zapewnić możliwość rozwoju zawodowego pracownikom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,45	0,00	2,20	2,10	b.d.	2,30	3,10	3,10	3,12
98	Umożliwić pracownikom udział w konferencjach i szkoleniach	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,98	0,00	3,20	3,10	b.d.	2,10	2,30	0,00	2,40
99	Zapewnić pracownikom możliwość zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,77	0,00	4,60	3,50	b.d.	3,20	2,40	3,40	3,70
100	Zapewnić pracownikom dostęp do grantów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,12	0,00	3,00	2,40	b.d.	0,00	1,50	0,00	3,10
101	Wprowadzić jasne zasady przyznawania awansów wśród pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,35	0,00	2,10	1,40	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
102	Umożliwić pracownikom realizację ambitnych celów, sprostania trudnym i ważnym zadaniom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,67	0,00	1,70	1,30	b.d.	0,00	1,40	0,00	0,00

103	Zapewnić pracownikom finansowe wsparcie przez uczelnię zagranicznych staży dla pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,40	0,00	3,56	0,00	b.d.	0,00	1,30	0,00	2,30
104	Zapewnić pracownikom odpowiednie wyposażenie pomieszczeń biurowych i laboratoriów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,18	0,00	3,40	2,30	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	2,30
105	Zapewnić dostęp pracownikom do nowoczesnego sprzętu komputerowego	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,34	3,12	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	1,40
106	Poprawić standard budynków	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,12	3,89	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	2,30	1,30	
107	Zapewnić pracownikom dostęp do stołówki	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,87	3,67	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,70
108	Zapewnić dostęp do klimatyzacji w gabinetach i salach wykładowych	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,65	3,98	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,30
109	Zapewnić pracownikom miejsca parkingowe przed uczelnią	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,00	0,00	2,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	1,20

110	Wprowadzić partycypację w zarządzaniu uczelnią	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,12	0,90	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,40
111	Dostosować styl zarządzania do oczekiwań i możliwości pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,23	0,06	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
112	Wprowadzić jasny system oceny pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,14	0,05	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
113	Zapewnić pracownikom otwarty dostęp do systemu naboru do władz uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,23	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
114	Zapewnić pracownikom dostęp do wewnętrznych regulacji prawnych	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,12	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
115	Wprowadzić czytelną dla pracowników strategię rozwoju uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,89	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,70
116	Poprawić reputację i wizerunek uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,14	b.d.	0,00	0,00	1,20	3,56
117	Zapewnić udział uczelni w lokalnej kulturze i/lub społecznej aktywności	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,27	b.d.	0,00	0,00	0,00	3,40

118	Zwiększyć liczbę studentów przez intensywne działania marketingowe	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	2,23
119	Zatrudnić młodą kadre dydaktyczną z tytułem doktora	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	1,20
120	Renegocjować warunki finansowe z obecną kadre dydaktyczną, np. umowa o dzieło	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,50	0,00	0,00	1,90
121	Zapewnić większy udział w finansowaniu uczelni ze środków zewnętrznych, np. Unii Europejskiej, NCN-u	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	2,56	2,10
122	Wprowadzić nowe kierunki studiów i tryby studiów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,10	0,00	0,00	4,12
123	Zwiększyć jakość prowadzonych badań	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,40	0,00	2,30	4,50
124	Propagować otwartość na nowe badania wśród naukowców	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,10	0,00	2,30	1,80	b.d.	3,78	0,00	0,00	0,00	3,95	
125	Poprawić jakość publikacji i liczby cytowań	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	2,30	4,45	4,67	4,56

126	Poprawić komunikację uczelni ze sponsorami badań oraz pozostałymi instytucjami zainteresowanymi badaniami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,30	1,90	b.d.	0,00	3,12	0,00	3,40
127	Rozwijać permanentnie wiedzę i umiejętności zatrudnianych pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,40	2,20	b.d.	4,25	4,56	0,00	4,23
128	Wspierać rozwój pracowników zajmujących się badaniami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,90	b.d.	4,21	4,56	0,00	1,30
129	Poprawić obecne relacje między uczelnią a partnerami ze „świata biznesu”	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,23	0,00	0,60	4,23
130	Prorogować idee bycia przedsiębiorczym wśród pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,60	0,50	b.d.	1,30	3,89	0,00	1,80
131	Wspierać komercjalizację otrzymywanych wyników badań	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,40	1,40	b.d.	3,35	0,00	2,34	3,45

132	Zwiększyć udział wpływów finansowych wynikających z transferu wiedzy w strukturze przychodów uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,12	0,00	0,00	4,89
133	Zwiększyć zaangażowanie pracowników w działania, których celem jest rozwój kultury i społeczności	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,45	1,00	2,18	1,20
134	Wprowadzić politykę zapewniającą ochronę wytworzonej wartości intelektualnej	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,30	1,90	b.d.	3,12	0,00	0,00	3,35	
135	Motywować studentów do podejmowania inicjatyw badawczych po ukończeniu studiów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	3,12	0,00	2,23	1,30
136	Wprowadzić efektywne zarządzanie majątkiem uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	2,10	0,00	0,00	1,23
137	Zwiększyć i zdywersyfikować źródła finansowania uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	1,90	0,00	0,00	2,30

Załącznik 2

Wartości unormowanych zmiennych diagnostycznych

	Działanie usprawniające/kryteria oceny	Kadra dydaktyczna	Metody nauczania	Infrastruktura dydaktyczna	Organizacja procesu dydaktycznego	Dziekanat uczelni	Biblioteka	Komputerowe laboratoria	Kampus	Możliwość rozwijania zainteresowań	Perspektywy zawodowe	Postrzeganie uczelni przez studentów	Polityka placowa	Warunki pracy	Infrastruktura uczelni	Zarządzanie uczelnią	Postrzeganie uczelni przez pracowników (prestż)	Rentowność uczelni	Rozwój uczelni	Kompetencje pracowników	Pozycja w rankingach	Postrzeganie uczelni przez kierownictwo
1	Wprowadzić przyjazny sposób prezentacji wiedzy	0,98	0,87	0,45	0,68	0,09	0,02	0,19	0,01	0,36	0,35	0,46	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,90	0,39	0,28
2	Zwiększyć zaangażowanie wykładowcy w pracę ze studentami	0,82	0,80	0,34	0,68	0,01	0,01	0,19	0,00	0,30	0,44	0,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,46	0,01	0,01
3	Poprawić proporcje między praktyką a teorią	0,72	0,70	0,43	0,74	0,16	0,05	0,31	0,00	0,33	0,46	0,37	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,29	0,01	0,01

4	Wprowadzić przejrzysty sposób omówienia zagadnień	0,79	0,81	0,39	0,53	0,17	0,00	0,17	0,00	0,20	0,17	0,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,31	0,00	0,01
5	Przygotować materiały dydaktyczne, skrypty i konspekty zajęć	0,73	0,84	0,49	0,85	0,14	0,09	0,17	0,03	0,19	0,17	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
6	Zapewnić przygotowanie prowadzącego do zajęć	0,72	0,72	0,36	0,56	0,08	0,01	0,20	0,02	0,14	0,10	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,92	0,02	0,25
7	Zapewnić środki audiowizualne, np. projektor, video	0,68	0,87	0,69	0,97	0,10	0,03	0,33	0,00	0,26	0,13	0,41	0,00	0,00	0,86	0,00	0,66	b.d.	0,85	0,00	0,17	0,25
8	Zapewnić wsparcie studentom przez prowadzącego w trakcie studiów (pomoc merytoryczna w trakcie prowadzonych zajęć, pomoc podczas pisania prac dyplomowych itp.)	0,82	0,78	0,58	0,94	0,10	0,12	0,16	0,01	0,30	0,37	0,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,26	0,00	0,00
9	Zapewnić dyscyplinę na zajęciach	0,59	0,51	0,29	0,60	0,03	0,00	0,04	0,00	0,03	0,06	0,27	0,00	0,64	0,00	0,00	0,37	b.d.	0,00	0,29	0,00	0,00
10	Zapewnić uprzejmość wykładowcy wobec studentów	0,78	0,57	0,18	0,56	0,12	0,00	0,05	0,00	0,04	0,04	0,45	0,00	0,46	0,00	0,00	0,37	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00

11	Wprowadzić atmosferę na zajęciach, zachęcającą do nauki	0,86	0,72	0,34	0,64	0,03	0,02	0,12	0,00	0,22	0,15	0,43	0,00	0,26	0,00	0,00	0,46	b.d.	0,49	0,00	0,00	0,01
12	Zapewnić punktualność wykładowcy	0,84	0,43	0,12	0,64	0,15	0,01	0,07	0,03	0,06	0,05	0,32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
13	Zagwarantować sprawiedliwy system ocen	0,89	0,65	0,29	0,57	0,08	0,00	0,10	0,00	0,09	0,06	0,34	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,01	0,00	0,00
14	Wprowadzić bogatą ofertę kursów wybieralnych	0,41	0,45	0,22	0,69	0,05	0,02	0,13	0,02	0,53	0,65	0,44	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,07	0,00	0,09	0,18
15	Zapewnić bogatą ofertę kursów obowiązkowych	0,43	0,44	0,30	0,64	0,06	0,02	0,10	0,02	0,37	0,42	0,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,80	0,26	0,13	0,27
16	Wprowadzić specjalistyczne programy nauczania	0,46	0,38	0,28	0,58	0,08	0,02	0,13	0,00	0,22	0,42	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,99	0,00	0,09	0,25
17	Zapewnić aktywne uczestnictwo studentów na wykładzie (zadawanie pytań, polemika)	0,58	0,63	0,17	0,61	0,02	0,01	0,06	0,00	0,24	0,20	0,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
18	Wprowadzić aktywne formy dydaktyczne	0,57	0,60	0,23	0,55	0,02	0,02	0,11	0,00	0,21	0,12	0,27	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,08
19	Wykorzystać nowoczesne formy nauczania, np. e-learning	0,46	0,59	0,21	0,57	0,02	0,00	0,12	0,00	0,24	0,15	0,39	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,26	0,00	0,01	0,25
20	Zwiększyć liczbę godzin praktycznych zajęć, np. ćwiczeń	0,42	0,51	0,28	0,53	0,02	0,00	0,12	0,02	0,18	0,21	0,27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,02	0,00	0,00	0,22

21	Zwiększyć liczbę godzin lektoratów	0,45	0,38	0,20	0,50	0,00	0,00	0,04	0,00	0,15	0,15	0,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,24	0,27
22	Zwiększyć liczbę native-speakerów	0,32	0,28	0,13	0,39	0,00	0,00	0,03	0,00	0,09	0,05	0,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,26	0,27
23	Zapewnić odpowiedni dobór narzędzi audiowizualnych	0,29	0,32	0,24	0,37	0,05	0,03	0,24	0,01	0,12	0,03	0,29	0,00	0,00	0,84	0,00	0,34	b.d.	0,28	0,00	0,01	0,25
24	Zapewnić odpowiednie wyposażenie sali wykładowej	0,36	0,47	0,93	0,59	0,10	0,06	0,33	0,10	0,18	0,05	0,47	0,00	0,56	0,76	0,00	0,00	b.d.	0,32	0,00	0,11	0,30
25	Dostosować wielkości sali wykładowej do liczby uczestników kursu	0,37	0,35	0,79	0,78	0,07	0,00	0,23	0,20	0,10	0,04	0,40	0,00	0,46	0,96	0,00	0,54	b.d.	0,28	0,00	0,00	0,27
26	Zapewnić dobry stan techniczny aparatury naukowo-dydaktycznej	0,23	0,43	0,66	0,48	0,05	0,05	0,28	0,04	0,15	0,08	0,43	0,00	0,00	0,90	0,00	0,54	b.d.	0,32	0,00	0,24	0,24
27	Zapewnić czystość pomieszczeń dydaktycznych	0,13	0,15	0,44	0,22	0,13	0,04	0,12	0,14	0,01	0,02	0,59	0,00	0,01	0,84	0,17	0,13	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,10
28	Zapewnić właściwe oświetlenie sali wykładowej	0,14	0,18	0,65	0,37	0,04	0,09	0,17	0,13	0,03	0,01	0,47	0,00	0,00	0,78	0,00	0,12	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,08
29	Wprowadzić centrum dla obcokrajowców	0,07	0,13	0,26	0,48	0,07	0,02	0,09	0,01	0,19	0,12	0,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,21	0,00	0,21	0,33
30	Zapewnić dostęp do bezprzewodowego Internetu w salach wykładowych	0,28	0,50	0,77	0,87	0,11	0,04	0,51	0,07	0,18	0,13	0,52	0,00	0,00	0,28	0,00	0,41	b.d.	0,28	0,00	0,01	0,07

31	Zapewnić doskonałą bazę naukową dla studentów	0,37	0,49	0,52	0,60	0,15	0,18	0,23	0,06	0,19	0,14	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,19	0,00	0,00	0,14
32	Zapewnić pomoc studentom ze strony zespołu technicznego	0,23	0,23	0,38	0,59	0,24	0,06	0,14	0,03	0,04	0,02	0,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,16
33	Zagwarantować dobre zaplanowanie zajęć dydaktycznych	0,36	0,37	0,30	0,97	0,21	0,02	0,07	0,04	0,05	0,06	0,24	0,00	0,01	0,00	0,91	0,02	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,01
34	Niedopuszczyć do przeładowania zajęć w ciągu dnia	0,43	0,40	0,44	0,93	0,25	0,04	0,09	0,00	0,06	0,06	0,34	0,00	0,00	0,00	0,83	0,40	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
35	Zapewnić wystarczającą liczbę godzin konsultacji	0,29	0,40	0,34	0,69	0,14	0,00	0,08	0,00	0,11	0,03	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,01
36	Wprowadzić odpowiednią strukturę realizowanych kursów, np. liczba wykładów, ćwiczeń, seminariów, laboratoriów	0,26	0,29	0,37	0,64	0,13	0,00	0,08	0,01	0,10	0,11	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
37	Zapewnić właściwą wielkość grupy zajęciowej	0,30	0,41	0,49	1,00	0,07	0,00	0,10	0,02	0,08	0,03	0,25	0,00	0,70	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
38	Wprowadzić dodatkowe przerwy w trakcie zajęć	0,25	0,30	0,25	0,86	0,15	0,00	0,02	0,00	0,01	0,01	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
39	Zapewnić studentom dostęp do sylabusu kursu	0,23	0,19	0,15	0,27	0,04	0,00	0,05	0,02	0,06	0,06	0,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00

40	Zagwarantować dostęp do wykładowców na terenie uczelni	0,50	0,28	0,20	0,59	0,27	0,00	0,02	0,03	0,09	0,09	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
41	Zapewnić dobry kontakt z dziekanatem, np. godziny otwarcia dziekanatu dla studentów	0,20	0,16	0,17	0,30	1,00	0,00	0,02	0,00	0,01	0,01	0,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,06
42	Zapewnić wysokie kompetencje personelu administracyjnego	0,15	0,14	0,21	0,31	0,59	0,09	0,03	0,03	0,01	0,12	0,40	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,80	0,50	0,00	0,27
43	Wprowadzić opiekuna roku w dziekanacie	0,10	0,08	0,07	0,23	0,98	0,02	0,01	0,02	0,01	0,01	0,45	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,30
44	Zagwarantować życzliwość i pomoc pracowników dziekanatu	0,13	0,03	0,23	0,03	0,29	0,08	0,07	0,14	0,00	0,00	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,09
45	Zapewnić dobry wygląd pomieszczeń administracyjnych	0,03	0,05	0,10	0,04	0,58	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,35	0,00	0,00	0,24	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,07
46	Zadbać o ubiór pracowników w dziekanacie	0,03	0,12	0,16	0,10	0,04	0,68	0,00	0,00	0,06	0,00	0,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,01	0,00	0,02
47	Zwiększyć wielkość zasobów bibliotecznych	0,07	0,04	0,02	0,07	0,00	0,52	0,00	0,01	0,00	0,00	0,22	0,00	0,00	0,38	0,00	0,41	b.d.	0,59	0,00	0,00	0,47
48	Wprowadzić dodatkowe godziny otwarcia biblioteki	0,02	0,11	0,13	0,26	0,14	0,33	0,12	0,03	0,08	0,04	0,24	0,00	0,00	0,00	0,34	0,37	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,13

49	Zapewnić dostęp do elektronicznej bazy danych	0,07	0,00	0,07	0,07	0,01	0,60	0,00	0,01	0,00	0,00	0,18	0,00	0,00	0,56	0,00	0,40	b.d.	0,56	0,00	0,00	0,27
50	Poprawić kompetencje personelu w bibliotece	0,04	0,04	0,01	0,09	0,03	0,62	0,05	0,02	0,02	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,50	0,00	0,18
51	Wprowadzić możliwość rezerwacji książek i czasopism on line	0,03	0,03	0,01	0,11	0,01	0,60	0,00	0,00	0,10	0,00	0,18	0,00	0,00	0,06	0,00	0,02	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,06
52	Zwiększyć okres wypożyczenia książki, czasopisma	0,00	0,00	0,02	0,01	0,00	0,82	0,00	0,00	0,42	0,00	0,42	0,00	0,00	0,00	0,11	0,09	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,07
53	Zapewnić dostęp do baz danych z domowego komputera	0,00	0,93	0,88	0,00	0,00	0,86	0,00	0,00	0,52	0,02	0,53	0,00	0,00	0,68	0,28	0,03	b.d.	0,56	0,00	0,00	0,06
54	Zwiększyć dostęp do zagranicznych czasopism	0,00	0,01	1,00	0,00	0,00	0,84	0,01	0,00	0,58	0,21	0,34	0,00	0,00	0,98	0,07	0,11	b.d.	0,64	0,00	0,00	0,06
55	Zapewnić dostęp do Internetu na terenie czytelnia	0,00	0,29	0,92	0,15	0,00	1,00	0,10	0,46	0,00	0,00	0,33	0,00	0,00	0,56	0,26	0,31	b.d.	0,33	0,00	0,00	0,12
56	Zapewnić dostęp do specjalistycznych oprogramowań, np. Visio, autocad	0,00	0,40	0,00	0,01	0,00	0,00	1,00	0,00	0,14	0,00	0,53	0,00	0,00	0,97	0,28	0,34	b.d.	0,19	0,00	0,00	0,10
57	Zwiększyć liczbę dostępnych miejsc parkingowych	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,51	0,00	0,00	1,00	0,17	0,34	b.d.	0,54	0,00	0,00	0,16
58	Poprawić usługi świadczone na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,46	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,73	0,00	0,00	0,12

59	Wprowadzić centrum obsługi studenta na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,66	0,00	0,00	0,84	0,00	0,00	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,55	0,00	0,00	0,14
60	Założyć bank stacji na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,62	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,28	0,00	0,00	0,04
61	Zapewnić opiekę do dzieci na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,71	0,00	0,00	0,47	0,00	0,00	0,12	0,00	0,00	0,69	0,09	0,20	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
62	Zapewnić stan czystości obiektów na terenie kampusu	0,00	0,00	0,19	0,00	0,00	0,26	0,38	0,68	0,00	0,00	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,28	0,00	0,28	0,49
63	Zapewnić studentom dostęp do obiektów sportowych na terenie kampusu	0,00	0,00	0,73	0,00	0,00	0,00	0,00	0,87	1,00	0,00	0,44	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,48
64	Zapewnić studentom bezpieczeństwo na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,96	0,00	0,00	0,49	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,86
65	Zapewnić studentom dobre połączenie komunikacyjne kampusu z centrum miasta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,64	0,00	0,00	0,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
66	Zapewnić dostęp do przychodni zdrowia na terenie kampusu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,90	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,69	0,00	0,00	b.d.	0,54	0,00	0,00	0,00
67	Zapewnić dostęp do stołówki akademickiej,	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,96	0,00	0,00	0,33	0,00	0,00	0,70	0,00	0,66	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,27
68	Poprawić warunki w akademikach	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,84	0,55	0,00	0,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,56	0,00	0,00	0,12
69	Zapewnić dostęp do kół naukowych	0,00	0,01	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	0,46	0,83	1,00	0,44	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,73	0,00	0,01	0,27

70	Zapewnić dostęp do sekcji sportowych	0,00	0,04	0,00	0,17	0,00	0,00	0,00	0,09	0,88	0,63	0,37	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,31	0,00	0,01	0,25
71	Zapewnić możliwość udziału studentom w realizacji projektów	0,00	0,29	0,01	0,21	0,00	0,02	0,00	0,00	0,90	0,79	0,31	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,54	0,00	0,00	0,22
72	Zagwarantować studentom uczestnictwo w życiu uczelni	0,08	0,08	0,00	0,17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,56	0,23	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,49	0,00	0,00	0,02
73	Założyć telewizję studencką	0,00	0,00	0,52	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,98	0,08	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,73	0,00	0,00	0,22
74	Zagwarantować wysoki standard nauczania dla studentów	1,00	1,00	0,01	0,92	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,73	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,73	0,63
75	Zagwarantować lepsze płace pracownikom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,99	0,00	0,00	0,26	0,40	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,22
76	Zapewnić dostęp do systemu premii i nagród	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,93	0,00	0,00	0,30	0,38	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,20
77	Zagwarantować nagrody i wyróżnienia za wybitne osiągnięcia pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,85	0,00	0,00	0,33	0,42	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,25
78	Wprowadzić jasny system przyznawania kar i nagród pracownikom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,64	0,00	0,00	0,46	0,37	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
79	Zapewnić dofinansowanie do wypoczynku	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,86	0,00	0,00	0,28	0,29	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00

80	Zapewnić dofinansowanie do imprez kulturalnych	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,75	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
81	Zapewnić dofinansowanie do imprez sportowych, np. karty benefit	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,81	0,00	0,00	0,30	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
82	Wprowadzić system zapomóg	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,52	0,00	0,00	0,26	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	
83	Wprowadzić system pożyczek	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,63	0,00	0,00	0,28	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	
84	Poprawić bezpieczeństwo zatrudnienia	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,60	0,00	0,46	0,43	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,31	
85	Zapewnić bezpieczne warunki pracy, unikanie sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,69	0,00	0,67	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,63	
86	Usprawnić organizację pracy pracownikom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,78	0,00	0,50	0,54	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,37	
87	Wprowadzić właściwy sposób przydziału prowadzonych kursów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,83	0,00	0,76	0,69	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,20	
88	Zapewnić dostęp pracownikom do wewnętrznej informacji uczelni, np. do pism okólnych itp.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,98	0,00	0,43	0,46	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,43	

89	Zagwarantować elastyczne godziny pracy	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,64	0,00	0,67	0,66	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
90	Dostosować wielkość pensum do potrzeb pracowników i rynku	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,83	0,00	0,70	0,57	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
91	Zagwarantować pracownikom duży stopień niezależności w trakcie wykonywania pracy	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,96	0,00	0,00	0,02	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
92	Zapewnić pracownikom możliwość współpracy z podmiotami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,85	0,00	0,74	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,46	0,47
93	Zmniejszyć stopień biurokracji w uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,70	0,66	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,44
94	Poprawić relacje ze współpracownikami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,56	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,25
95	Zapewnić dobre relacje z kierownictwem	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,63	0,00	0,43	0,46	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,55
96	Zapewnić pracownikom wsparcie kierownictwa w zakresie prowadzonej dydaktyki i badań	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,69	0,00	0,46	0,54	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,27

97	Zapewnić możliwość rozwoju zawodowego pracownikom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,89	0,00	0,48	0,60	b.d.	0,54	0,68	0,66	0,64
98	Umożliwić pracownikom udział w konferencjach i szkoleniach	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,70	0,89	b.d.	0,49	0,50	0,00	0,49
99	Zapewnić pracownikom możliwość zdobywania kolejnych stopni naukowych w zatrudnionej jednostce	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,96	0,00	1,00	1,00	b.d.	0,75	0,53	0,73	0,76	
100	Zapewnić pracownikom dostęp do grantów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,83	0,00	0,65	0,69	b.d.	0,00	0,33	0,00	0,63	
101	Wprowadzić jasne zasady przyznawania awansów wśród pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,47	0,00	0,46	0,40	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00	
102	Umożliwić pracownikom realizację ambitnych celów, sprostania trudnym i ważnym zadaniom	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,74	0,00	0,37	0,37	b.d.	0,00	0,31	0,00	0,00	

103	Zapewnić pracownikom finansowe wsparcie przez uczelnię zagranicznych staży dla pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,68	0,00	0,77	0,00	b.d.	0,00	0,29	0,00	0,47
104	Zapewnić pracownikom odpowiednie wyposażenie pomieszczeń biurowych i laboratoriów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,44	0,00	0,74	0,66	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,47
105	Zapewnić dostęp pracownikom do nowoczesnego sprzętu komputerowego	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,47	0,62	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,29
106	Poprawić standard budynków	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,43	0,78	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,49	0,27
107	Zapewnić pracownikom dostęp do stołówki	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,78	0,73	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,14
108	Zapewnić dostęp do klimatyzacji w gabinetach i salach wykładowych	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,73	0,80	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,06
109	Zapewnić pracownikom miejsca parkingowe przed uczelnią	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,57	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,25
110	Wprowadzić partycypację w zarządzaniu uczelnią	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,68	0,26	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,08

111	Dostosować styl zarządzania do oczekiwań i możliwości pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,92	0,02	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
112	Wprowadzić jasny system oceny pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,90	0,01	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
113	Zapewnić pracownikom otwarty dostęp do systemu naboru do władz uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,70	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
114	Zapewnić pracownikom dostęp do wewnętrznych regulacji prawnych	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,68	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,00
115	Wprowadzić czytelną dla pracowników strategię rozwoju uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,63	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,14
116	Poprawić reputację i wizerunek uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,95	0,00	0,00	0,00	0,00	0,90	b.d.	0,00	0,00	0,26	0,73
117	Zapewnić udział uczelni w lokalnej kulturze i/lub społecznej aktywności	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,93	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,70
118	Zwiększyć liczbę studentów przez intensywne działania marketingowe	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,46

119	Zatrudnić młodą kadre dydaktyczną z tytułem doktora	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,00	0,25
120	Renegocjować warunki finansowe z obecną kadre dydaktyczną, np. umowa o dzieło	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,12	0,00	0,00	0,39
121	Zapewnić większy udział w finansowaniu uczelni ze środków zewnętrznych, np. Unii Europejskiej, NCN-u	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,00	0,00	0,55	0,43
122	Wprowadzić nowe kierunki studiów i tryby studiów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,73	0,00	0,00	0,84
123	Zwiększyć jakość prowadzonych badań	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,80	0,00	0,49	0,92
124	Propagować otwartość na nowe badania wśród naukowców	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,42	0,00	0,50	0,51	b.d.	0,89	0,00	0,00	0,81	
125	Poprawić jakość publikacji i liczby cytowań	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,54	0,98	1,00	0,93
126	Poprawić komunikację uczelni ze sponsorami badań oraz pozostałymi instytucjami zainteresowanymi badaniami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,54	b.d.	0,00	0,68	0,00	0,70	

127	Rozwijać permanentnie wiedzę i umiejętności zatrudnianych pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,52	0,63	b.d.	1,00	1,00	0,00	0,87
128	Wspierać rozwój pracowników zajmujących się badaniami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,26	b.d.	0,99	1,00	0,00	0,27
129	Poprawić obecne relacje między uczelnią a partnerami ze „świata biznesu”	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,76	0,00	0,13	0,87
130	Prorogować idee bycia przedsiębiorczym wśród pracowników	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,13	0,14	b.d.	0,31	0,85	0,00	0,37
131	Wspierać komercjalizację otrzymywanych wyników badań	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,30	0,40	b.d.	0,79	0,00	0,50	0,71
132	Zwiększyć udział wpływów finansowych wynikających z transferu wiedzy w strukturze przychodów uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,73	0,00	0,00	1,00

133	Zwiększyć zaangażowanie pracowników w działania, których celem jest rozwój kultury i społeczności	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,81	0,22	0,47	0,25
134	Wprowadzić politykę zapewniającą ochronę wytworzonej wartości intelektualnej	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,54	b.d.	0,73	0,00	0,00	0,00	0,69
135	Motywować studentów do podejmowania inicjatyw badawczych po ukończeniu studiów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,73	0,00	0,48	0,27
136	Wprowadzić efektywne zarządzanie majątkiem uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,49	0,00	0,00	0,25
137	Zwiększyć i zdywersyfikować źródła finansowania uczelni	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	b.d.	0,45	0,00	0,00	0,47

