

Raport z badania antyplagiatowego szczegółowy

1

Próba

średni

Poziom
podobieństwaWynik zaakceptowany
przez promotora

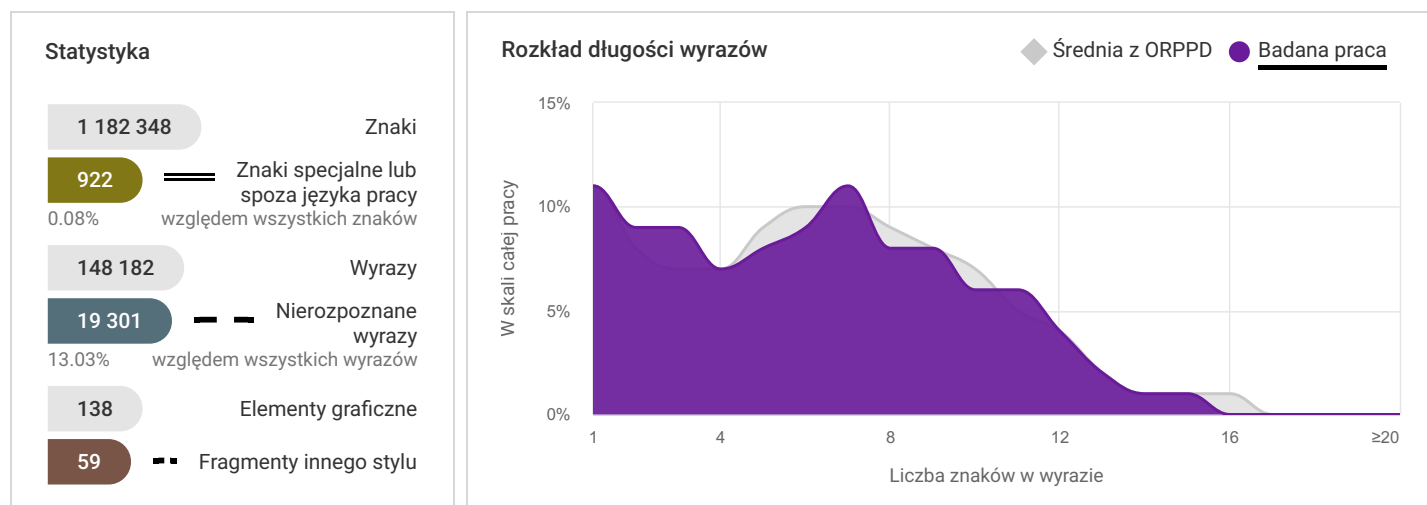
Spis treści

Metryka	str. 1	Internet	str. 3
Analiza tekstu	str. 3	ORPPD i BPA	str. 4
Statystyka	str. 3	Baza instytucji	str. 5
Rozkład długości wyrazów	str. 3	Tekst pracy	str. 6
Wyniki ogólne	str. 3	Podobieństwa	str. 6
Wyniki szczegółowe	str. 3	Definicje	str. 232
Akty prawne	str. 3	Wnioski	str. 232

Metryka

Tytuł pracy	Pomiar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni technicznych w Polsce			
Zbadaj przetłumaczony tekst	Nie	Analiza SI	Nie	
Autorzy pracy	Imię i Nazwisko Jan Szefler	Numer albumu -	Typ pracy rozprawa doktorska	Jednostka lub instytucja Wydział Zarządzania i Ekonomii
Promotorzy	Imię i Nazwisko dr hab. Piotr Grudowski dr Grzegorz Zieliński dr Andrzej Sobecki	Instytucja Politechnika Gdańska Politechnika Gdańska Politechnika Gdańska	Recenzenci	Imię i Nazwisko Instytucja
Badane pliki	Szefler_PomiarSSIwDoskonaleniuSZJ_UTwPolsce_v.1.0 (20240613)_druk.pdf			
Grupa ustawień badania	Wydział Zarządzania i Ekonomii			
Numer badania	2647354	Numer próby	2731916	Przekazano próbę 13.06.2024, 07:42:00

Analiza tekstu



Wyniki ogólne

≥ 40 wyrazów we frazie	≥ 20 wyrazów we frazie	≥ 10 wyrazów we frazie	≥ 5 wyrazów we frazie
14 fraz 1% PRP oryginalny	16 fraz 1% PRP oryginalny	16 fraz 1% PRP oryginalny Wynik wiodący	16 fraz 1% PRP oryginalny

Wyniki szczegółowe

			PRP dla fraz o zadanej długości			
Nr	Referencyjna baza porównawcza		≥ 40	≥ 20	≥ 10	≥ 5
1	Akty prawne		0%	0%	0%	0%
Źródła wykrytych podobieństw			Liczba znalezionych fraz o zadanej długości			
Nr	Tytuł lub adres dokumentu	Najdłuższa fraza	≥ 40	≥ 20	≥ 10	≥ 5
1.1	http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf	1835	1	1	1	1
2	Internet		0%	0%	0%	0%

Źródła wykrytych podobieństw

Liczba znalezionych fraz o zadanej długości

Nr	Tytuł lub adres dokumentu	Najdłuższa fraza	≥ 40	≥ 20	≥ 10	≥ 5
2.1	https://pl.wikipedia.org/wiki/Królewski_Institut_Techniczny	735	1	1	1	1

3 ORPPD i BPA

1% 1% **1%** 1%

Źródła wykrytych podobieństw

Liczba znalezionych fraz o zadanej długości

Nr	Tytuł lub adres dokumentu	Najdłuższa fraza	≥ 40	≥ 20	≥ 10	≥ 5
3.1	Metoda DEA w badaniu efektywności instytucji na przykładzie szkół wyższych	5393	2	2	2	2
3.2	Ocena skuteczności systemu zapewnienia jakości kształcenia na kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji	2235	1	1	1	1
3.3	Rankingi akademickie jako narzędzie pomiaru dokonań szkół wyższych	1678	2	2	2	2
3.4	Rozdział I.doc	1211	1	1	1	1
3.5	PUBLIC RELATIONS W JEDNOSTKACH ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ NA PRZYKŁADZIE STAROSTWA POWIATOWEGO W BIELSKU-BIAŁYM	570	1	1	1	1
3.6	null	505	1	1	1	1
3.7	null	426	1	1	1	1
3.8	Rankingi w ocenie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym	391	2	3	3	3
3.9	Określenie działań dostosowawczych w zakresie wymagań normy ISO 21001 dla Niepublicznej Szkoły Podstawowej nr 1 w Grudzieńcu	389	1	1	1	1
3.10	null	319	0	1	1	1

4 Baza instytucji

0%

0%

0%

0%

Tekst pracy

Podobieństwa

1 Akty prawne ----- 1 znalezionych	2 Internet ----- 1 znalezionych	3 ORPPD i BPA ----- 10 znalezionych	4 Baza instytucji ----- 0 znalezionych
---	--	--	---

Imię i nazwisko autora rozprawy: Jan Paweł Szeffler Dyscyplina naukowa: Nauki o zarządzaniu i jakości ROZPRAWA DOKTORSKA Tytuł rozprawy w języku polskim: Pomiar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni technicznych w Polsce Tytuł rozprawy w języku angielskim: Stakeholders satisfaction measurement for improvement of quality management system of Polish technical universities Promotor Drugi promotor podpis podpis dr hab. inż. Piotr Grudowski prof. PG Promotor pomocniczy Kopromotor podpis podpis dr hab. inż. Grzegorz Zieliński Gdańsk, rok 2024 The author of the doctoral dissertation: Jan Paweł Szeffler Scientific discipline: Management and Quality Sciences DOCTORAL DISSERTATION Title of the doctoral dissertation: Stakeholders satisfaction measurement for improvement of quality management system of Polish technical universities Title of the doctoral dissertation (in Polish): Pomiar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni technicznych w Polsce Supervisor Second supervisor signature signature dr hab. inż. Piotr Grudowski prof. PG Auxiliary supervisor Cosupervisor signature signature dr hab. inż. Grzegorz Zieliński Gdańsk, year 2024 SPIS TREŚCI Wstęp 7 1 Specyfika zarządzania jakością usług uczelni w Polsce 11 1.1 Wyzwania zarządzania uczelnią 11 1.1.1 Historyczne i współczesne koncepcje zarządzania uczelnią 11 1.1.2 Zmiany organizacyjne współczesnych uniwersytetów 15 1.1.3 Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce 27 1.2 Specyfika zarządzania uczelniami 37 1.2.1 Cele organizacji uniwersyteckiej 37 1.2.2 Cechy szczególne uniwersyteckiej kultury organizacji 42 1.2.3 Wybrane aspekty roli prestiżu dla zarządzania uczelnią 48 1.2.4 Środowisko wielu sprzecznych interesów 54 1.3 Wybrane aspekty pomiaru jakości w kontekście usług uczelni 65 1.3.1 Wybrane definicje i modele jakości 65 1.3.2 Wybrane metody pomiaru jakości w kontekście usług edukacyjnych uczelni 76 1.3.3 Rankingi jako szczególna forma pomiaru efektów usług uniwersytetu 88 1.4 Zarządzanie jakością w uczelniach 103 1.4.1 Istniejące narzędzia wspierające zarządzanie jakością w kontekście uniwersytetów104 1.4.2 Uwarunkowania zarządzania jakością uczelni w Polsce 125 1.4.3 Rola kierownictwa uczelni w zarządzaniu jakością 140 1.5 Interesariusze uczelni a wymagania wobec efektów jej działalności 146 1.5.1 Koncepcja i rodzaje interesariuszy wg teorii interesariuszy w kontekście zarządzania jakością 147 1.5.2 Kształtowanie relacji z różnymi grupami interesariuszy 166 1.5.3 Rola interesariuszy w procesach zarządczych uczelni w kontekście zarządzania jakością181 2 Badanie efektów działania systemu zarządzania jakością uczelni z uwzględnieniem pomiaru satysfakcji interesariuszy 196 2.1 Efekty działań uczelni w świetle opinii i postaw interesariuszy 196 2.1.1 Założenia i cele badań jakościowych: wywiady pogłębione z interesariuszami uczelni196 2.1.2 Analiza wyników badania jakościowego 199 2.2 Efekty działań uczelni w świetle pomiaru satysfakcji interesariuszy 208 2.2.1 Założenia i cele badań ilościowych 210 2.2.2 Analiza grupy badawczej badania kwestionariuszowego 213 2.2.3 Pomiar satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych jako efektu działań uczelni223 2.3 Możliwości stosowania miar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni 232 2.3.1 Relacja między satysfakcją interesariuszy a wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta 233 2.3.2 Wyniki rankingów a wskaźniki wyceny rynkowej absolwentów polskich uczelni technicznych243 2.3.3 Zastosowanie informacji o satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni 251 3 Model doskonalenia systemów zarządzania jakością polskich uczelni technicznych na podstawie pomiaru satysfakcji interesariuszy 257 3.1 Struktura Modelu Doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością Uczelni Inspirowanego Satysfakcją Interesariuszy 257 3.2 Korzyści z zastosowania modelu SSDQM przy wdrażaniu i stosowaniu normatywnych SZJ275

3.3 Propozycja zestawu wybranych wskaźników skuteczności działań uczelni technicznych w Polsce 284 Podsumowanie 294 Spis literatury 298 Wykaz rysunków 326 Wykaz tabel 329 Wykaz załączników 33

STRESZCZENIE Niniejsza praca przyczynia się do rozwoju nauk o zarządzaniu i jakości dzięki syntezie teorii zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy. Przedmiotem pracy jest zarządzanie jakością, a podmiotem badań polskie publiczne uczelnie techniczne. Kontekst specyfiki organizacji, jakimi są uniwersytety, pozwolił na opracowanie i zaproponowanie narzędzi, których stosowanie będzie praktycznym przejawem interesariuszocentryzmu w zarządzaniu organizacją. Uczelnie poprzez złożoność relacji pomiędzy wieloma grupami osób z nimi związanych, o często rozbieżnych interesach, są szczególnie trudnym środowiskiem do wdrażania nowoczesnych, dojrzałych systemów zarządzania jakością, co potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań literatury. Przyczyny tego stanu rzeczy są wielorakie, od niektórych cech typowych dla kultury akademickiej, poprzez złożoność struktury, aż po trudności w zdefiniowaniu klienta. Ponieważ u podstaw współczesnych koncepcji zarządzania jakością znajduje się idea klientocentryzmu, to, gdy nie można jednoznacznie określić klienta, podstawowe cele działań projakościowych stają się mało klarowne. Współcześnie w odniesieniu do uczelni powszechnie zastępuje się pojęcie klienta pojęciem interesariuszy. Autor proponuje więc, by u podstaw wszelkich działań doskonalących stała analiza interesariuszy oraz wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy. Przeprowadzone badania jakościowe i ilościowe pozwoliły na osiągnięcie celu poznawczego pracy, jakim była identyfikacja skutecznych z perspektywy doskonalenia systemu zarządzania jakością metod pomiaru i analizy poziomu satysfakcji interesariuszy jako miernika jakości. Postawiony cel użyteczny, sformułowany jako opracowanie metody doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, dostosowanego do specyfiki polskich uczelni technicznych, z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji różnych grup interesariuszy jako jednego z mierników efektów działania uczelni, również został osiągnięty. Zadanie to zostało zrealizowane poprzez opracowanie modelu doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy SSDQM (Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model). Jest to model opracowany z uwzględnieniem możliwości stosowania w kontekście specyfiki polskich uczelni technicznych. Wartość aplikacyjna zaproponowanego modelu została wzmocniona rekomendacjami będącymi rezultatem przeprowadzonych badań, których istotną częścią jest opracowany podstawowy zestaw wskaźników. Są to mierniki o potwierdzonej statystycznie istotności dla środowiska uczelni technicznych. Silne związki zaproponowanego modelu z dziedziną zarządzania jakością są potwierdzone również analizami wskazującymi, że stosowanie SSDQM może stanowić bardzo dobre przygotowanie organizacji do implementacji wymagań normy ISO 21001:2018 oraz innych standardów i wymagań koncentrujących uwagę organizacji na interesariuszach.

ABSTRACT This dissertation contributes to the development of management and quality sciences through synthesis of quality management theory and stakeholder theory. The subject of this dissertation is quality management and the entities of the research are Polish public technical universities. The context of the specificity of organizations such as universities has allowed for the development and proposition of tools, the application of which will be a practical manifestation of stakeholder centrism in organizational management. Universities, due to the complexity of relationships between many groups of people associated with them, often with divergent interests, are a particularly challenging environment for implementing modern, mature quality management systems, which is confirmed by the results of the literature research conducted. The reasons for this state of affairs are manifold, from certain features typical of academic culture, through the complexity of the structure, to difficulties in defining the customer. Since the idea of customer centricity lies at the foundation of contemporary quality management philosophies, when the customer cannot be unequivocally identified, the basic goals of quality improvement activities become unclear. Nowadays, in the context of universities, the concept of the customer is commonly replaced by the concept of stakeholders. Therefore, the author suggests that stakeholder analysis and the measurement of stakeholder satisfaction should form the basis of all improvement actions. The conducted qualitative and quantitative research allowed for achieving the cognitive goal of the study, which was to identify effective methods from the perspective of improving the quality management system, through the measurement and analysis of stakeholder satisfaction levels as an indicator of quality. The utilitarian goal, formulated as development of a method for improving the quality management system of universities, adapted to the specifics of Polish technical universities, using the measurement of satisfaction of various stakeholder groups as one of the indicators of the university's performance, was also achieved. This objective has been achieved with developing Stakeholders Satisfaction Driven

Quality Management Model – SSDQM. The model is developed taking into account possible applications in the context of the specifics of Polish technical universities. The applicative value of the proposed model has been enhanced with recommendations resulting from the conducted re- search, a significant part of which is the development of a basic set of indicators. These are measures statistically proven to be significant for the environment of technical universities. The strong connections of the proposed model with the field of quality management are also confirmed by analyses indicating that the application of SSDQM can provide very good preparation for organizations to implement the requirements of the ISO 21001:2018 and other standards and requirements that promote focus on stakeholders. WSTĘP Uniwersytety stanowią jedno z kluczowych ogniw nowoczesnej gospodarki, pełniąc rolę siły napędowej rozwoju ekonomicznego (por. Puente i in., 2021) poprzez swój kluczowy wkład w rozwój wiedzy i innowacyjności. W tym zakresie szczególną rolę odgrywają uczelnie techniczne (politechniki) poprzez swoje bliskie relacje z branżami technologicznymi. Jednocześnie szczególnie w kontekście polskich uczelni „poszukiwanie rozwiązań dotyczących organizacji i zarządzania (...) jest niekończącą się opowieścią” (Leja i Pawlak, 2021). Znajdowanie skutecznych rozwiązań w tym zakresie na przestrzeni kolejnych dziesięcioleci jest tym bardziej istotne, gdyż „szkolnictwo wyższe jest odzwierciedleniem potencjału społecznego, naukowego, technicznego i ekonomicznego każdego państwa” (Grudowski, 2020a). W literaturze dotyczącej jakości, zarządzania jakością i pomiaru jakości istnieje bardzo wiele różnych definicji, modeli i metod dotyczących zarówno opisu jakości i pomiaru jakości. W wielu z nich kluczową rolę stanowi pojęcie klienta. W odniesieniu do instytucji edukacyjnych jednak takiego pojęcia nie można zdefiniować w znaczeniu analogicznym do klienta przedsiębiorstwa. W tym przypadku mówi się raczej o interesariuszach i jakości ocenianej z ich punktu widzenia. Autora zainteresowało to, w jaki sposób można wykorzystać informacje i wiedzę pozyskiwane w ramach z pomiaru jakości z punktu widzenia interesariuszy do doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni ze szczególnym uwzględnieniem uczelni technicznych. Zarządzanie jakością usług edukacyjnych¹, a szczególnie usług uczelni, jest bardzo istotnym czynnikiem w kontekście rozwoju gospodarek narodowych, ale również gospodarki globalnej. Jest to szczególnie istotne dla rzeczywistości budowania nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy i wobec coraz bardziej przyspieszającego rozwoju najnowszych technologii, a także skracania się cykli życia produktów. W literaturze dotyczącej zarządzania jakością usług, a także dotyczącej szeroko pojętego marketingu usług można znaleźć wiele modeli jakości usług oraz – w wielu przypadkach – wynikających z nich metod pomiaru i doskonalenia jakości. Jest to zrozumiałe ze względu na dużą różnorodność produktów usługowych i potrzeby stosowania odpowiednich metod do zarządzania usługami o konkretnej specyfice. Wśród usług wyróżniają się usługi edukacyjne, gdyż są one wybitnie niematerialne, odbywają się w specyficznym środowisku różnorodnych relacji uczeń – nauczyciel, a ponadto efekt tej usługi nie jest proporcjonalny do nakładów pracy usługodawcy (nauczyciela). Często dominującą rolę dla uzyskania odpowiednich efektów mają nakłady ponoszone przez usługobiorcę (ucznia). Ponadto w przypadku usług edukacyjnych prawie nigdy nie można określić jednego podmiotu będącego klientem usługi w klasycznym rozumieniu roli klienta. Prawie zawsze różne cechy roli klienta przynależą różnym stronom zainteresowanym, tzw. interesariuszom. W szczególnie znacznym stopniu dotyczy to usług uczelni publicznych. Ponadto misja uczelni nie ogranicza się jedynie do kształcenia, lecz obejmuje także badania oraz służbę szeroko pojętemu społeczeństwu poprzez tworzenie innowacji. Z tego względu 1. usługa edukacyjna – całokształt działań zmierzających do zapewnienia studentowi pożądanego przez niego efektu końcowego procesu kształcenia istnieje potrzeba określenia modelu doskonalenia jakości usług specyficznego do wymagań zarządzania usługami uniwersyteckimi, bazującego na szczególnej roli różnych grup interesariuszy. W literaturze przedmiotu można znaleźć definicje jakości odnoszące się do satysfakcji interesariuszy. Nie są jednak powszechnie znane metody pomiaru i analizy satysfakcji interesariuszy usług uniwersyteckich, mające ugruntowanie zarówno w teorii interesariuszy, jak i w teorii zarządzania jakością. Autor proponuje więc na podstawie analizy źródeł literaturowych zastosowanie Indeksu Satysfakcji Interesariuszy jako uzupełniającego miernika jakości, właściwego do pomiaru poziomu jakości uczelni technicznych, dzięki któremu będzie można wesprzeć procesy doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni ze szczególnym uwzględnieniem specyficznego kontekstu polskich uczelni technicznych. W niniejszej pracy rozumienie pojęcia interesariuszy będzie zgodne z menedżerskimi teoriami interesariuszy (por. Tabela 48), nie tylko definiującymi interesariuszy, ale również określającymi

rekomendacje odnośnie do zarządzania interesariuszami (por. Donaldson i Preston, 1995) w zależności od ich cech. W ramach syntezy teorii zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy w niniejszej pracy zostanie zaproponowane narzędzie doskonalenia systemu zarządzania jakością dostosowane do specyfiki uczelni i pozwalające na stosowanie w praktyce idei interesariuszocentryzmu, gdyż w ramach zidentyfikowanej luki użytecznej stwierdzono brak tego rodzaju narzędzia, które uwzględniałoby kontekst polskich uczelni technicznych. Badania zaprezentowane w niniejszej pracy mają na celu syntezę nowoczesnych koncepcji i nurtów w odniesieniu do zarządzania jakością w celu opracowania praktycznych wskazówek pomocnych liderom uczelni, w tym szczególnie polskich uczelni technicznych. Wydaje się, że w warunkach współczesnego polskiego środowiska uczelni technicznych nie jest możliwe stosowanie metod związanych z klasycznymi koncepcjami zarządzania uniwersytetem. Ani koncepcja uniwersytetu liberalnego, ani uniwersytetu przedsiębiorczego nie mogą być w pełni implementowane ze względu na ograniczenia regulacyjne i specyficzne wymagania rynkowe. Wydaje się, że obecnie uczelnie powinny przybierać kształt zbliżony do koncepcji uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego. Jednak i ta koncepcja w warunkach polskich nie może być w pełni implementowana ze względu na silny wpływ regulacji państwowych oraz silną kulturę autonomii akademickiej (por. Tabela 4). To w połączeniu z (zauważalną globalnie) presją „do produkowania zatrudnialnych absolwentów” (Small i in., 2018) oraz presją na podnoszenie pozycji polskich uniwersytetów w globalnych rankingach tworzy konflikty i paradoksy stawiające przed zarządzającymi uczelniami ogromne wyzwania. W związku z tym badania w niniejszej pracy osadzone w zakresie teorii zarządzania jakością oraz menedżerskich teorii interesariuszy wydają się dawać nadzieję na zaproponowanie narzędzi pozwalających na godzenie istniejących sprzeczności i skuteczne przewodzenie tak złożonym organizacjom jakimi są polskie uczelnie techniczne. Biorąc pod uwagę powyższe refleksje, problem badawczy sformułowany został następująco: Jakie rozwiązania w zakresie pomiaru oraz wskaźników satysfakcji interesariuszy mogą skutecznie wspierać doskonalenie systemów zarządzania jakością w uczelniach technicznych w Polsce? Poza określeniem problemu badawczego cele niniejsze pracy miały zarówno charakter poznawczy, jak i użyteczny. Cel poznawczy został sformułowany jako: Identyfikacja skutecznych z perspektywy doskonalenia systemu zarządzania jakością metod pomiaru i analizy poziomu satysfakcji interesariuszy jako miernika jakości. Natomiast przyjęty cel użyteczny to: Opracowanie metody doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, dostosowanego do specyfiki polskich uczelni technicznych, z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji różnych grup interesariuszy jako jednego z mierników efektów działania uczelni. Na podstawie zidentyfikowanej przez autora – w wyniku gruntownego studium literatury – luki badawczej postawiono następujące pytania badawcze: 1. Jak różni interesariusze uczelni postrzegają cel istnienia uniwersytetów? 2. Jak różni interesariusze postrzegają znaczenie różnych grup interesariuszy uniwersytetów? 3. Jakie wyniki uzyskują najlepsze uczelnie techniczne w Polsce, w ramach różnych miar efektów działań? 4. Czy usługi publicznych uczelni technicznych są oceniane wyżej niż wyniki pozostałych polskich uczelni? W celu przybliżenia odpowiedzi na powyższe pytania, w na podstawie przeprowadzonych badań literatury oraz badań jakościowych postawiono następujące hipotezy: H1. Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z innymi wynikami jakości usług uczelni (można określić, jakie wartości wskaźników satysfakcji interesariuszy polskich uczelni technicznych wyróżniają najlepsze spośród tych uczelni). H2. Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta. H3. Absolwenci publicznych uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni, a uczelnie techniczne uzyskują wyższe wartości Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta niż pozostałe uczelnie. H4. Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy. H5. Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni. Zarządzanie jakością powstało jako zbiór metod zarządzania. Dopiero później na ich podstawie opracowano opis teoretyczny. Rozwój teorii zarządzania jakością ma więc swoje źródło w ogólnych teoriach zarządzania. Jedną z najbardziej znanych propozycji jest teoria zarządzania jakością zaprezentowana przez Andersona i in. na podstawie metody Deminga opisaną w 14 postulatach dla praktyki zarządzania w 1986 roku (Anderson i in., 1994, s. 475). Graficzne przedstawienie tej teorii zostało zaprezentowane na Rysunku 1. Rysunek 1. Teoria Zarządzania Jakością u podstaw Metody Zarządzania Deminga wg Andersona, Rungtusa i Schroeckera (Anderson i in., 1994) Teoria zarządzania jakością stawia w centrum uwagi klientów. W tym zakresie promuje podejście klientocentryczne.

W odniesieniu do uniwersytetów, a w szczególności do polskich publicznych uczelni technicznych trudno wskazać na konkretnego klienta, a zdefiniowanie klienta organizacji jest podstawą dla wszystkich procesów w zarządzaniu jakością. Bez precyzyjnego zrozumienia, kto klientem jest, a kto nie, skuteczne spełnianie wymagań klientów jest niemalże niemożliwe. Na pewno nie jest wtedy możliwe podejmowanie celowych działań zarządczych dla osiągnięcia satysfakcji klientów z produktów dostarczanych przez organizację. W ramach prób implementacji metod zarządzania jakością do potrzeb uczelni proponowano różne podejścia do poradzenia sobie z tym problemem. W niektórych podejściach zawężano zakres implementacji metod zarządzania jakością do działań uczelni związanych tylko z jednym obszarem, np. kształcenia lub badań. W innych poszerzano pojęcie klienta na wiele grup odbiorców efektów działań uczelni, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych wobec organizacji. Natomiast dużo bardziej naturalnym wydaje się skorzystanie z dobrze ugruntowanej teorii interesariuszy w ramach badań w obszarze społecznej odpowiedzialności biznesu oraz szeroko wykorzystywanej w dziedzinie zarządzania przedsięwzięciami (project management). W odniesieniu do uniwersytetów praktyka odnoszenia się do szeroko pojętych interesariuszy, a nie tylko klientów, jest silnie ugruntowana w literaturze przedmiotu. Jak stwierdza Geryk, uczelnie „przeszły od prostego dbania o satysfakcję klientów do znacznie wyższego celu – do tworzenia wartości dla interesariuszy” (Geryk, 2018). Obserwując realia polskich uczelni można mieć wątpliwości, czy ta zmiana się rzeczywiście już dokonała, ale niewątpliwie wydaje się ona nieuchronna. W nawiązaniu do problemu badawczego i związanych z nim celów rozprawy autor przyjął następującą strukturę. W rozdziale pierwszym omówiono pięć kluczowych obszarów teorii związanej z tematem rozprawy: kontekstu uwarunkowań funkcjonowania uczelni, specyficznych cech organizacji uniwersyteckich, pomiaru jakości, zarządzania jakością oraz interesariuszy. W drugim rozdziale przedstawiono cele i założenia oraz wyniki badań jakościowych oraz ilościowych. W trzecim rozdziale zaprezentowano i omówiono autorską propozycję utylitarne rozwiązanie wynikającego z przeprowadzonych badań.

1 SPECYFIKA ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ USŁUG UCZELNI W POLSCE

Zarządzanie jakością współcześnie stało się standardem w odniesieniu do wielu branż. Jest to obszar tak istotny, a także ściśle związanych z każdym aspektem działalności organizacji, że coraz częściej zostaje utożsamiany z zarządzaniem w ogóle. Taką koncepcją wydaje się być np. system zarządzania organizacją edukacyjną opisany w ramach normy ISO21001:2018. Ma to swoje uzasadnienie w tym, że, dążąc do jak najlepszego spełniania różnorodnych wymagań, organizacje starają się doskonalić na przeróżnych płaszczyznach swojej działalności, od kontaktu z odbiorcami efektów ich działań po strukturę i kulturę organizacyjną. Ponadto w nawiązaniu do słów L. v. Misesa, że „w kapitalizmie ostatecznymi zwierzchnikami są konsumenci” (von Mises, 2006, s. 12) można stwierdzić, że najbardziej związanym wyjaśnieniem roli klienta w odniesieniu do procesów zarządzania jakością jest to, iż celem systemu zarządzania jakością jest osiągnięcie optymalnego poziomu satysfakcji klienta. Główny wpływ na podnoszenie jakości ma nieustanny wzrost wymagań klienta. Wynika to z coraz lepszego zaspokojenia jego potrzeb przez różne konkurujące ze sobą podmioty gospodarcze oraz z faktu, że na wolnym rynku ten, kto w najlepszy sposób spełni wymagania klienta, ma szansę zarobić najwięcej. W związku z tym konkurencja przyczynia się do zaistnienia rywalizacji o jak najlepsze zaspokojenie potrzeb klienta. Ten prosty opis jednak nie oddaje złożoności środowiska, w jakim funkcjonują uczelnie, a szczególnie uczelnie publiczne w Polsce. W niniejszym rozdziale zostanie więc omówione szerokie spektrum zagadnień pozwalających przybliżyć skalę wyzwań, ale również i szans, przed jakimi stoją zarządzający polskimi publicznymi uczelniami technicznymi.

1.1 Wyzwania zarządzania uczelniami

Dla lepszego zobrazowania i zrozumienia istniejących wyzwań w kontekście zarządzania polskimi publicznymi uczelniami technicznymi warto przybliżyć uwarunkowania istotne dla tego rodzaju uczelni, które są wspólne dla wszystkich publicznych instytucji uniwersyteckich. W tym aspekcie kontekst historyczny odgrywa niebagatelną rolę, gdyż współczesny kształt polskich uczelni jest silnie uwarunkowany czynnikami historycznymi. Dotyczy to zarówno procesów ogólnoeuropejskich związanych z kształtowaniem się uniwersytetów i tradycyjnych cech kultury akademickiej, jak również przemian związanych z globalizacją na przełomie XX i XXI w. Nie bez znaczenia są też specyficzne konteksty dla polskiej historii i czynników, które miały decydujący wpływ na obecny charakter rynku edukacyjnego. Na przestrzeni lat koncepcje związane z rolą uczelni, a także z założeniami dotyczącymi zarządzania tymi instytucjami zmieniały się. Kształt tych zmian zostanie szerzej omówiony w kolejnym podrozdziale.

1.1.1 Historyczne i współczesne koncepcje zarządzania uczelniami

Współczesne

uniwersytety europejskie są spadkobiercami wielowiekowych tradycji. Dlatego, by lepiej zrozumieć obecną sytuację, warto poznać korzenie uniwersytetów, jak i główne kierunki zmian sposobów ich funkcjonowania. Historia szkolnictwa wyższego w Europie jest niezwykle bogata i pasjonująca, jednak na potrzeby niniejszej pracy zostaną omówione najważniejsze, zdaniem autora, koncepcje i zmiany, które pozwalają lepiej zrozumieć obecną sytuację uczelni w Polsce. Pierwsze uniwersytety europejskie powstawały jako wspólnoty studentów i nauczycieli w sposób zupełnie spontaniczny, bez udziału jakiegokolwiek władzy kościelnej lub świeckiej. W ten sposób nawiązywały one swą ideą niejako do zazwyczaj wędrownych filozofów starożytnej Grecji, którzy w podobnie spontaniczny sposób wraz z chęćmi czerpać od nich wiedzę uczniami tworzyli pierwsze szkoły, czyli przestrzeń do zdobywania wiedzy (Leja, 2011). Nazwa uniwersytet wywodzi się z łacińskiego *universitas*, oznaczającego ogół, całość. Nazwa ta również była używana na określenie zrzeszenia lub korporacji, co przejawiało się w określeniach *universitas magistrorum et scholarum* lub *universitas scholarum et doctorum*. I chociaż podstawową nazwą w wiekach średnich, określającą studia i uczelnie, była *studium generale*, to mniej więcej od wieku XV zaczęto stosować określenie *universitas scientiarum*, co można tłumaczyć jako ogół nauk lub też wszechnica (Cwynar, 2005; Leja, 2011). Przywołane określenia oddają bardzo dobrze charakter zdobywania wiedzy na uniwersytetach średniowiecznych, już ustrukturyzowanych, na których wykładano słuchaczom wszystkie uznawane wtedy za istotne nauki. Etapem podstawowym były studia na wydziale niższym (później zwanym wydziałem filozofii), kształcącym w zakresie siedmiu nauk wyzwolonych (*septem artes liberales*), podzielonych na dwa cykle: *trivium* (gramatyka, retoryka, dialektyka) i *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia, muzyka). Studia te stanowiły etap wstępny do zdobywania wiedzy na wydziałach wyższych w zakresie prawa, teologii lub medycyny (por. Cwynar, 2005, s. 64; De Ridder-Symoens, 2020, s. 46).

Rysunek 2. Historyczne zmiany na europejskich uniwersytetach w wymiarach wolności i kształcenia/badań Źródło: opracowanie własne na podstawie Cwynar, 2005; De Ridder-Symoens, 2020

Począwszy od wieku XII uniwersytety podlegały przemianom powodowanym zarówno przez warunki zewnętrzne, takie jak: demografia, polityka, zmiany technologiczne, zmienne wpływy władz (świeckich i duchownych), ale również w wyniku nowych idei powstających wśród elit kształconych lub pracujących na uniwersytetach. Na potrzeby niniejszej pracy warto krótko prześledzić zmiany, jakie zachodziły w obszarze wolności społeczności akademickiej, rozumianej jako niezależność od władz, oraz jakie było podejście do równowagi pomiędzy kształceniem studentów a prowadzeniem badań. Rysunek 2 przedstawia przebieg zmian historycznych w zakresie równowagi między wolnością uniwersytetów od nacisków władz oraz podległości władzom, a także w zakresie równowagi między ukierunkowaniem pracy uniwersytetów na kształcenie oraz badania. Jest to autorska dwuwymiarowa analiza równowagi w zakresie niezależności i wpływu władz na uniwersytet oraz równowagi pomiędzy kształceniem a badaniami. Są to ważne zagadnienia w dyskursie o kształcie współczesnych uczelni w Polsce. Jest to szczególnie istotne w obecnym czasie znacznych reform szkolnictwa w Polsce i pytań o jego kształt w przyszłości. Do analizy przyjęto okres od wieku XII do XX, przy czym w celu uproszczenia analizy kierunków zmian do wieku XIX określano wartości dla okresów stuletnich, natomiast dla wieku XX przedstawiono zmiany z uwzględnieniem okresów 25-letnich. Krótką charakterystykę każdego z tych okresów przedstawiono w Tabeli 1. Zarówno rysunek powyżej, jak i tabela poniżej zawierają uproszczony obraz zmian na uniwersytetach. Celem autora było przedstawienie pewnych zjawisk zachodzących na europejskich uniwersytetach, jednak należy podkreślić, że te zmiany przebiegały nieco odmiennie w różnych częściach Europy. Przedstawione przedziały czasowe należy więc raczej traktować jako pewnego rodzaju symbole kolejnych etapów zmian niż ściśle przypisanie do konkretnych zakresów dat. Tabela 1. Trendy zmian w europejskich uniwersytetach od średniowiecza do współczesności

Przedział czasowy	Opis głównych trendów zmian w europejskich uniwersytetach
Kształtujące się organizacje pochodzące ze zrzeszeń nauczycieli i uczniów	wiek XII powstających w miastach niezależnie od szkół przyklasztornych. Istotnym czynnikiem sprzyjającym był rozwój urbanizacji.
Fundowanie i wspieranie uniwersytetów przez rządzących	Zwiększanie się profesjonalizacji oraz sekularyzacji społeczeństwa
proceeding	wiek XIV dążące do zwiększenia zapotrzebowania na wykształcenie. Zwiększanie się szans na zatrudnienie dzięki wykształceniu prowadzące do zwiększania się liczby studentów.
wiek XV	Dostrzeganie przez rządzących potencjału wykształconych kadr oraz większe wspieranie kształcenia coraz większych liczb studentów. Nasycenie się rynku absolwentów prowadzące do rosnącego bezrobocia
wiek XVI	kształconych ludzi. Pojawiające się dla arystokracji zagrożenie dominacji ze strony ludzi wykształconych, ale pochodzących z niższych warstw

społecz- nych. wiek XVII Arystokratyzacja wykształcenia poprzez ograniczenie stypendiów dla biednej- szych studentów. Podkreślanie roli socjalizacyjnej kształcenia. Zwiększone zapotrzebowanie na kształcenie w nowych dyscyplinach wraz wiek XVIII z rozwojem technologicznym i zmianami w organizacji państw. Dekonfesjona- lizacja uczelni oraz zwiększenie ich podporządkowania władzy. Wspierane przez państwa wdrażanie idei uniwersytetu sformułowanej przez wiek XIX Kanta, a realizowane przez implementację modelu Humboldta. Dominująca rola badań. 1. ćwierćwiecze XX w. Rozkwit modelu uniwersytetu liberalnego poprzez inspiracje koncepcją nie- miecką wolności nauki i nauczania prowadzący do idei Lehr- und Lernfreiheit. Wpływ totalitaryzmów socjalistycznych spowodował podporządkowanie uni- 2. ćwierćwiecze XX w. wersytetów państwu, jak również badań coraz częściej wykonywanych na zlecenie państw do wsparcia ideologii w nich obowiązujących. Przedział czasowy Opis głównych trendów zmian w europejskich uniwersytetach Powojenny powrót do przedwojennych ideałów uniwersytetu, jednakże reali- 3. ćwierćwiecze XX w. zowany w nowych warunkach szybkiego rozwoju technologicznego i umasowienia kształcenia. 4. ćwierćwiecze XX w. Umiedzynarodowienia uniwersytetów, kształcenia i nauki wspierane przez re- gulacje państwowe i międzynarodowe. Źródło: opracowanie własne na podstawie Cwynar, 2005; De Ridder-Symoens, 2020; Kim, 2009; Leja, 2011 Pierwsze średniowieczne uniwersytety powstały pod wpływem swobodnego zrzeszania się stu- dentów i mistrzów na wzór cechów. Istotny wpływ na ten proces miała urbanizacja, a także sekularyzacja społeczeństwa, co doprowadziło do poszukiwania wykształcenia niezależnie od wcze- śniej istniejących szkół przyklasztornych (por. Cwynar, 2005, ss. 62–63). Jednocześnie w zurbanizowanych społeczeństwach lepsze wykształcenie zwiększało szanse na podwyższenie po- ziomu życia, co wpływało na rosnący popyt na edukację. W kolejnych wiekach władcy, dostrzegając potencjał i korzyści płynące z dobrego wykształcenia społeczeństwa, coraz bardziej aktywnie wspierali istniejące uniwersytety, a także fundowali lub wspierali powstawanie nowych. Wraz z rozwojem techno- logii i poprawą organizacji państw rosło zapotrzebowanie na wykształcenie, które stawało się gwarantem dobrych zarobków, co doprowadziło do znacznego wzrostu liczby studentów, która w nie- których europejskich krajach sięgała 2% całkowitej liczby ludności w XVI w. (De Ridder-Symoens, 2020, s. 50). Jak twierdzi de Ridder-Symoens (2020), na przykładzie Francji i Anglii można dostrzec, że sfru- strowani intelektualisci odegrali istotną rolę w rewolucyjnym klimacie wieków siedemnastego i osiemnastego. Niemniej zagrożenie dla ówczesnych elit arystokratycznych ze strony rosnących rzesz (i nowych elit) wykształconych ludzi pochodzących z niższych warstw społecznych było dostrzegane w wieku XVII, czego ciekawym przykładem jest ostrzeżenie sformułowane przez księcia Newcastle do Karola II przeciw „zbyt dużej ilości edukacji, a szczególnie zbyt dużej ilości niewłaściwego rodzaju edu- kacji przekazywanej niewłaściwemu rodzajowi ludzi” (Twigg, 1990). Wiek XVIII wraz z przyspieszającym rozwojem technologicznym, napędzanym przez badania prowadzone głównie poza uniwersytetami, roz- począł nowy etap zapotrzebowania na wykształcenie. Tym razem przy znacznie większej różnorodności dziedzin i dyscyplin, które intensywnie się wyodrębniały z tradycyjnych obszarów. Również poza uni- wersytetami rozwijały się badania stosowane oraz implementowanie odkryć do nowych zastosowań i rozwiązań praktycznych. Jednocześnie państwa dysponujące coraz bardziej rozbudowaną i lepiej zor- ganizowaną administracją dostrzegły potencjał uczelni do kształcenia kadr o profilu zgodnym z oczekiwaniami rządzących. To doprowadziło do dekonfesjonalizacji uczelni i większego podporząd- kowania ich funkcjonowania administracji, coraz bardziej regulującej ich działalność (De Ridder- Symoens, 2020). W wieku XIX dochodzi do zmiany paradygmatu uniwersytetu pod wpływem idei Kanta, wdrażanych przez Wilhelma von Humboldta. Wtedy to uniwersytety, będąc ściślej uregulowane przez państwo, skupiły się głównie na badaniach, a jednocześnie państwo zagwarantowało im niezależność. Prowadziło to do umocnienia się idei uniwersytetu liberalnego oraz idei wolności badań i kształcenia, będących podstawą niemieckiej koncepcji uniwersytetu wolnego (free university) na początku XX w. Według tej koncepcji ograniczenia wolności miały wynikać jedynie z potrzeb wywodzonych z nauki, w wyniku onus probandi – ciężaru dowodu (Cwynar, 2005; Leja, 2011). Symbolem drugiego ćwierćwie- cza wieku XX jest rozwinięcie się totalitaryzmów prowadzących do drugiej wojny światowej. Pod wpływem rządów totalitarnych uniwersytety (podobnie jak większość innych instytucji) zostały podpo- rządowane państwu, a badania były niejako „zamawiane” przez władze w celu uzasadnienia ich inspirowanych ideologicznie twierdzeń. Uzależnienie możliwości rozwoju karier akademickich od speł- niania wymagań władz osiągnęło apogeum i stało się jednym ze skutecznych narzędzi ograniczenia wolności

nauki w formie uniwersytetu państwowego (De Ridder-Symoens, 2020; Leja, 2011; Wawak, 2015). Druga połowa XX w. to uniwersytety działające w czasie niezwykle umasowienia kształcenia na poziomie wyższym. Trzecie ćwierćwiecze to powrót do przedwojennych koncepcji, ale już w nieco innych warunkach otoczenia powojennego znajdującego się pod silnym wpływem niezwykle szybkiego rozwoju technologicznego i niezwykle dużego zapotrzebowania na edukację. Jednocześnie w rzeczy- wistości powojennej pozostały przyzwyczajenia do raczej narodowego charakteru uniwersytetów, ale swoista rywalizacja oraz wpływy systemu amerykańskiego, a także zwiększające się możliwości komu- nikacji prowadziły do kształtu uniwersytetu z końca XX w. W tym okresie umiędzynarodowienie studiów i nauki stało się celem i w niektórych miejscach standardem, a badania naukowe drogą do zdobycia naukowego prestiżu wspieranego przez uznanie dla pozycji uczelni wyrażającej się dużą liczbą stu- dentów. Przejawem ponadnarodowych uzgodnień co do wizji rozwoju uniwersytetów europejskich była Deklaracja Bolońska, która doprowadziła do zmian na uczelniach inspirowanych już nie na poziomie poszczególnych państw, a na poziomie międzynarodowych organizacji i instytucji. Analizując zmiany równowagi pomiędzy nastawieniem na kształcenie i na badania, można stwierdzić, że z punktu widzenia historycznego koncepcja prowadzenia badań na uczelni jest raczej koncepcją młodą. Początki uniwersytetów bowiem wydają się wynikać z potrzeby zdobywania wiedzy przez stu- dentów oraz potrzeby dzielenia się wiedzą przez mistrzów. Szczególnie oczekiwanie od uczelni produkcji badań nastawionych na użyteczność, praktyczność jest raczej pewnym novum z perspektywy historycznej. Ponadto zauważalna jest pewna prawidłowość dotycząca kształcenia. Otóż w czasach istotnie przyspieszających zmian technologicznych znacznie rosło zapotrzebowanie na nową wiedzę i kształcenie większej liczby osób, co w naturalny sposób z punktu widzenia podejścia rynkowego wpły- wało na większą koncentrację na kształceniu. Natomiast w okresach spokojniejszego rozwoju i dużego nasycenia rynku absolwentami wartość wykształcenia relatywnie malała, co prowadziło do większego skupienia się na badaniach i wzrostu elitarności kształcenia wyższego.

1.1.2 Zmiany organizacyjne współczesnych uniwersytetów

Wraz ze zmianami opisanymi w poprzednim podrozdziale zmieniała się struktura uniwersyte- tów. Współczesne formy organizacyjne uczelni wynikają przed wszystkim z uwarunkowań prawnych i rynkowo-demograficznych. Niemniej różnice pomiędzy uczelniami amerykańskimi (anglosaskimi), a europejskimi (kontynentalnymi) są widoczne. Dość powszechnie się uznaje, że uczelnie amerykań- skie rozwijały się raczej bez „bagażu” wieloletniej historii i wykształciły formy funkcjonowania, jakie znamy dziś, również w wyniku silnej rywalizacji rynkowej. Ponieważ funkcjonowały w środowisku dyna- micznej przedsiębiorczości, również one zaczęły stosować metody funkcjonowania przedsiębiorczego. Ich cechy doprowadziły do zdefiniowania przez Etzkowitza pojęcia uniwersytetu przedsiębiorczego, które oznacza spełnianie roli „wielofunkcyjnej instytucji zajmującej się badaniami teoretycznymi i prak- tycznymi oraz rozwojem w służbie społeczeństwu” (Etzkowitz i Leydesdorff, 1997). Taka rola uniwersytetów była możliwa w związku z wyłonieniem się nowego sposobu tworzenia wiedzy nazwa- nego przez Gibbonsa mode 2, w odróżnieniu od wcześniej obowiązującego modelu związanego głównie z badaniami podstawowymi, określonego jako mode 1 (por. Etzkowitz i Leydesdorff, 1997, s. 130; Leja, 2011, s. 36). Cechy wyróżniające produkcji wiedzy wg trybu 2 przedstawiono w Tabeli 2.

Mode 1	Mode 2
1. Kontekst cze, rozwijane są metodologie, rozpowszechniane są rezultaty, a użytkownicy są aplikacyjni definiowani. Kontrastuje to z odrębnym procesem „transferu” wiedzy tworzonej bez kontekstu aplikacyjnego w trybie mode 1. Rozumiana jako angażowanie wielu perspektyw teoretycznych i praktycznych meto- dologii rozwiązania problemu. W przeciwieństwie do interdyscyplinarności lub multidyscyplinarności niekoniecznie prowadzi do wyodrębniania się nośców nowych. Tworzenie wiedzy bardziej wynika z wiedzy członków zespołu badaczy niż z wiedzy zakodowanej w tradycyjnych produktach naukowych, takich jak artykuły lub patenty. Tradycyjnie społeczność badaczy wykraczała poza granice narodów oraz kultur, jed- 3. Różnorodność nak obecnie, również dzięki niespotykanym dotąd możliwościom komunikacji, dostęp miejsc produkcji do różnorodnych miejsc, grup i zespołów badawczych sprawia, że „stare” hierarchie wiedzy ustępują miejsca wolnemu dostępowi dla każdego. To pozwala na niespotykaną do tej pory intensywność wymiany i kreacji wiedzy. Procesu badawczego nie można już scharakteryzować jako „obiektywnego” badania świata. Zamiast tego stał się on procesem dialogicznym, intensywną (i być może nie- kończącą się) „rozmową” między aktorami badania a podmiotami badawczymi – do tego stopnia, że podstawowe słownictwo badawcze (kto?, kogo?, co?, jak?) jest za- 4. Wysoka refleksyj- grożone utratą jego	1. Kontekst cze, rozwijane są metodologie, rozpowszechniane są rezultaty, a użytkownicy są aplikacyjni definiowani. Kontrastuje to z odrębnym procesem „transferu” wiedzy tworzonej bez kontekstu aplikacyjnego w trybie mode 1. Rozumiana jako angażowanie wielu perspektyw teoretycznych i praktycznych meto- dologii rozwiązania problemu. W przeciwieństwie do interdyscyplinarności lub multidyscyplinarności niekoniecznie prowadzi do wyodrębniania się nośców nowych. Tworzenie wiedzy bardziej wynika z wiedzy członków zespołu badaczy niż z wiedzy zakodowanej w tradycyjnych produktach naukowych, takich jak artykuły lub patenty. Tradycyjnie społeczność badaczy wykraczała poza granice narodów oraz kultur, jed- 3. Różnorodność nak obecnie, również dzięki niespotykanym dotąd możliwościom komunikacji, dostęp miejsc produkcji do różnorodnych miejsc, grup i zespołów badawczych sprawia, że „stare” hierarchie wiedzy ustępują miejsca wolnemu dostępowi dla każdego. To pozwala na niespotykaną do tej pory intensywność wymiany i kreacji wiedzy. Procesu badawczego nie można już scharakteryzować jako „obiektywnego” badania świata. Zamiast tego stał się on procesem dialogicznym, intensywną (i być może nie- kończącą się) „rozmową” między aktorami badania a podmiotami badawczymi – do tego stopnia, że podstawowe słownictwo badawcze (kto?, kogo?, co?, jak?) jest za- 4. Wysoka refleksyj- grożone utratą jego

znaczenia. W rezultacie tradycyjne pojęcie „rozliczalności” ność musiało zostać radykalnie zmienione. Konsekwencje (przewidywalne i niezamierzone) nowej wiedzy nie mogą być traktowane jako „znajdujące się poza” procesem badawczym, ponieważ środowiska rozwiązywania problemów wpływają na wybór tematu i projektowanie badań, a także na zastosowania końcowe. Nie można już wiarygodnie zidentyfikować współbadaczy (peers) ponieważ nie ma już stabilnej taksonomii skodyfikowanych dyscyplin, dzięki którym można by ich określić. Ponadto redukcjonistyczne formy kontroli jakości nie mogą być łatwo stosowane do pytań badawczych ujętych w dużo szersze ramy. Do „gry” badawczej dołącza coraz więcej graczy – nie tylko szersza i bardziej eklektyczna gama „producentów”, ale trola jakości także koordynatorzy, pośrednicy, rozpowszechniacze i użytkownicy. Po trzecie i najbardziej niepokojące, jasne i niepodważalne kryteria, według których określa się jakość, mogą już nie być dostępne. Zamiast tego musimy nauczyć się żyć z wieloma definicjami jakości, co poważnie komplikuje (a nawet kompromituje) procesy ustalania priorytetów i selekcji, na których opierają się decydenci i agencje finansujące. Źródło: opracowanie własne na podstawie Nowotny i in., 2003 Cechy tworzenia wiedzy mode 2 wskazują na nowe podejście do celu prowadzenia badań. Odnacza się ono dążeniem do zaspokojenia potrzeb interesariuszy badań oraz dopasowaniem 2 Pojęcie interesariuszy jest szerzej omówione w podrozdziale 1.5 metodologii do celów aplikacyjnych stanowiących punkt wyjścia dla procesu badawczego. Początkowo intencja wykorzystania wyników badań przyświecała przedsiębiorcom – biznesowi, który te badania finansował lub współfinansował. Następnie istotnym interesariuszem stało się również państwo. Rządzący jako przedstawiciele społeczeństwa wspierali i inicjowali badania, których celem miało być szeroko pojęte wspieranie rozwoju lub dobrobytu społeczeństwa. Ponieważ rządzący, kierując się podobnymi motywacjami, jednocześnie nawiązywali współpracę z przedsiębiorstwami (np. rodzące się partnerstwa publiczno-prywatne) zauważono, że uczelnie, biznes i państwo współpracują we wzajemnie wzmacniającym się układzie, który nazwano potrójną helisą (Etzkowitz i Leydesdorff, 1997, ss. 132– 134). Opisując go jako mechanizm samopodtrzymującego się (self-sustaining) rozwoju (Etzkowitz i Dzisah, 2008, s. 663). Obserwując i badając rozwój relacji pomiędzy rządem, biznesem i uczelniami, stwierdzono, że istnieje zjawisko cyrkulacji osób pomiędzy tymi trzema „światami”, a także, że przebiega ono zazwyczaj w jednym kierunku: uczelnia -> rząd -> biznes -> uczelnia ->... (Etzkowitz i Dzisah, 2008, s. 662). Jednak inni badacze dostrzegli, że zachodzi coraz większy wpływ środowiska medialno-kulturowego na tę potrójną relację. Doprowadziło to do sformułowania koncepcji quadruple helix – poczwórnej helisy (Carayannis i Campbell, 2009, s. 207). Pojawiły się też koncepcje inspirowane tym modelem i badania opisujące procesy tworzenia rozwiązań innowacyjnych, np. w medycynie, wykorzystujące model poczwórnej helisy przy tworzeniu szczepionki chroniącej przed chorobą COVID-19 (Niankara i in., 2020). Istnieją też koncepcje rozszerzające ten model np. o środowisko naturalne jako czynnik motywujący produkcję wiedzy, jednak większość badań skupia się na podstawowej wersji potrójnej relacji (por. Galvao i in., 2019). Część badaczy, opisując zmiany polegające na coraz większym angażowaniu, wręcz nazywa kolejny etap/rodzaj tworzenia wiedzy mode 3 (Carayannis i Campbell, 2009, s. 208), podkreślając w ten sposób odmienną powstałą w czasie dalszego rozwoju form pozyskiwania wiedzy. Tak więc wspomniane koncepcje rozszerzające ukazują kierunek zmian myślenia o nauce jako ważnym elemencie odkrywania wiedzy służącej wielu zainteresowanym stronom, angażującej w proces jej tworzenia wielu uczestników i pozwalającej na wytworzenie innowacji służących wielu z nich, w tym społeczeństwu jako całości. Jednocześnie rządy starają się tak dostosowywać regulacje związane z działalnością uczelni, by podnosić poziom jakości ich usług i przyczynić się do poprawy efektów ich działań. Nie zawsze te regulacje przynoszą pożądane skutki. Przykładem tego niech będzie program oceny osiągnięć naukowych (RAE – Research Assessment Exercise) wprowadzony w Wielkiej Brytanii w latach 90. ubiegłego wieku (Broadhead i Howard, 1998, s. 3). Intencją było stworzenie bodźca do podnoszenia jakości badań na uniwersytetach. Wyniki tej oceny zostały powiązane z wielkością funduszy kierowanych do uczelni. Sygnały zmian, jakie to wywołało, były widoczne zarówno w krótszym, jak i dłuższym terminie. Już niebawem po wprowadzeniu programu sygnalizowano, że zastosowane podejście zmienia paradygmat dominującej oceny wewnątrzśrodowiskowej (peer review) na dominującą ocenę hierarchiczną – rząd na czele (Broadhead i Howard, 1998). Nieco później dostrzeżono, że „wiele konsekwencji, które nastąpiły po kolejnych RAE było niezamierzonych, a duża ich część, szczególnie długoterminowa, jest szkodliwa” (Elton, 2000). Jedną z nich było np. wzmocnienie „tradycyjnych ideałów wysokiej nauki brytyjskich uniwersytetów,

zachęcając do większej koordynacji badań wokół tradycyjnych problemów dyscyplinarnych i hamując badania stosowane” (Barker, 2007). A zatem niektóre z podejmowanych przez rządy działań mogą zaburzać równowagę w ramach potrójnej helisy, a na pewno mogą na nią wpływać w bardzo istotny sposób. Zmiany sposobu postrzegania roli nauki wpływają bardzo istotnie na uczelnie. Ma to przełożenie na potrzebę dostosowania strategii uniwersytetów do nowych wymagań i oczekiwań zarówno studentów, państwa, jak i wszelkich innych zainteresowanych stron. Wszelkie zmiany wiążą się z niepewnością i ryzykiem, ale podejmowane przez uniwersytety działania znajdują się pod wpływem ich głęboko zakorzenionej awersji do ryzyka (por. Tayar i Jack, 2013, s. 163). Jednocześnie uczelnie znajdują się w sytuacji ograniczoności zasobów na najbardziej konkurencyjnym i globalnym rynku wyższej edukacji w historii (Pucciarelli i Kaplan, 2016, s. 315). W Tabeli 3 przedstawiono kierunki zmian strategii uczelni proponowane przez Pucciarellego i Kaplana, proponowane wobec współczesnych wyzwań, jakie stoją przed uniwersytetami. Tabela 3. Rekomendacje zmian w strategiach uczelni wg Pucciarellego i Kaplana

Zmiana od...	Zmiana w kierunku...
Prestiż instytucjonalny uniwersytetu	Gwarancja zasobów dla zapewnienia i wartości dla społeczeństwa zrównoważonego rozwoju
Skupienie na dobrach publicznych, kształcenie	Dodatkowe wskaźniki wyników, by mierzyć doskonałość uniwersytetów i ostatecznie umożliwić im dostęp do zasobów
Zmniejszenie bezpośrednich i pośrednich przyszłego rozwoju; rynek oceni, które uczelnie zasługują na funduszy	zachęca uczelnie to poszukiwania miejsce w czołówce uniwersytetów prywatnych
źródeł zasobów i funduszy	Bardziej zaawansowany etap pozyskiwania prywatnych funduszy, wykorzystujący reputację uniwersytetu, aby stać się preferowanym partnerem dla kluczowych interesariuszy (absolwenci, studenci, profesorowie, korporacje itp.) oraz nowe formy współpracy między uniwersytetem, a resztą świata
Nowy menedżerializm w sektorze	Przywództwo przedsiębiorcze na wszystkich publicznych poziomach uczelni
Ponownie zwrócenie uwagi na nacisk strategiczny, cele marketingowe i program kierujący	Zdefiniowana i sformalizowana misja i strategia, która może być
podjęciem przedsiębiorczym na wszystkich poziomach	nauczania instytucji szkolnictwa wyższego
Kluczowa rola naukowców w przyczynianiu	Kluczowa rola menedżerów akademickich w przyczynianiu się do jakości i reputacji instytucji szkolnictwa wyższego oraz aktywnego uczestnictwa w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji
Znaczne inwestycje na działalność badawczą	Zwiększona autonomia i odpowiedzialność pozwalają na większą i ograniczoną autonomię w strategiach
szłą kontrolę nad zasobami i swobodę wyboru strategii inwestycyjnych (poleganie na funduszach inwestycyjnych. Zarządzanie szkolnictwem wyższym musi publicznych i wytycznych inwestycyjnych)	obejmować bardziej złożone i pilne decyzje biznesowe
3 Pojęcie to wprowadza kojarzy się z NPM – New Public Management (Nowe zarządzanie publiczne) jednak Pucciarelli i Kaplan nie odwołują się do niego w swoich analizach	Zmiana od... Zmiana w kierunku... Relacje z głównymi zainteresowanymi
Nasilone połączenia, interakcje i współtworzenie wartości stronami przy użyciu tradycyjnych mediów z większym gronem zainteresowanych stron	Studenci obeznani z technologią i rozmówcy
Nauka poruszania się po nowym, zorientowanym na technologię a heterogeniczne kompetencje technologiczne i multimedia środowisku, w którym uczelnie wspierają nologiczne wśród pracowników akademickich	w zdobywaniu niezbędnych umiejętności akademickich
jętności Korzystanie z ograniczonego zestawu narzędzi	Głębsza integracja sieci 2.0 i networkingu w badaniach
wiązań internetowych	Nowy projekt procesów uczenia się i infrastruktury, mający na celu
Tradycyjny proces nauczania, głównie stałe	wspólne uczenie się poprzez wysoce interaktywne i elastyczne, a niejednorodne przyjęcie
styczne metody pedagogiczne pedagogiki zorientowanej na uczestnika	Dialog i komunikacja partycypacyjna, wykorzystanie nowych
Marketing usług głównie opierający się na mediach (w szczególności sieć 2.0 i mediów społecznościowych), aby dotrzeć do różnych odbiorców usług uczelni za pomocą dostosowanych komunikatów	Źródło: Pucciarelli i Kaplan, 2016

Rekomendowane kierunki zmian w strategii uczelni przedstawione w Tabeli 3 są formą odpowiedzi na trzy sformułowane przez Pucciarellego i Kaplana postulaty strategiczne: 1. wzmocnić prestiż i udział w rynku na konsolidującym się rynku edukacji wyższej, 2. rozwinąć myślenie przedsiębiorcze z odpowiednimi sposobami działania (modus operandi) oraz podejściem do podejmowania decyzji, 3. rozszerzyć powiązania i interakcje, a także współtworzenie wartości wraz z interesariuszami (Pucciarelli i Kaplan, 2016). Opisane powyżej rekomendowane przez Pucciarellego i Kaplana wyzwania strategiczne i kierunki zmian, a także spostrzeżenia pozwalające na formułowanie określeń mode 3 w odniesieniu do nowoczesnego sposobu tworzenia wiedzy oraz poczwórnej helisy jako nowego modelu



zmniejszając konieczność ciągłego dostosowywania się uczelni do nieustannie zmieniających się regulacji. Na uwagę zwraca ustawa z 18 marca 2011 o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r., która „wprowadziła nowe zasady gry akademickiej”, a należą do nich m.in.: - zwiększenie roli produktywności badawczej w finansowaniu, - oczekiwanie transformacji misji, struktur zarządzania i sposobów finansowania, - inicjacja stopniowego wprowadzania modelu finansowania opartego na grantach, - utworzenie Narodowego Centrum Nauki (badania podstawowe) oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (badania stosowane), kierowanych przez uczonych i zasadniczo niezależnych od państwa, a rozstrzygających konkursy na granty (por. Kwiek, 2015, s. 198). Patrząc na kierunek tych zmian, można odnieść wrażenie, że ich celem jest przybliżenie polskich uczelni publicznych do funkcjonowania nieco bardziej przypominającego cechy modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Następnym istotnym etapem jest reforma nazwana Konstytucją dla Nauki (KDN) lub wcześniej określaną jako Ustawa 2.0 (Antonowicz i in., 2016). Tutaj należy podkreślić dość unikatowy (reformatorski) w polskiej kulturze stanowienia prawa szeroki i pogłębiony proces konsultacji, angażujący interesariuszy w opracowanie projektu zmian (Dziedziczak-Foltyn, 2018). Proces ten obejmował szereg konferencji tematycznych służących omówieniu różnych sfer funkcjonowania uczelni, które mają podlegać zmianom. Łącznie było to 14 konferencji na przestrzeni lat 2016–2017 w których uczestniczyło od 25 do 400 osób – średnio ok. 140 (Kwiek, 2017). Cały proces tworzenia ustawy obejmował okres ponad 2,5 roku od ogłoszenia konkursu dla środowiska akademickiego na założenia do Ustawy 2.0 (luty 2016) do podpisania przyjętej ustawy przez Prezydenta RP w dniu 1 sierpnia 2018 (MNiSW, 2019a). Konstytucja dla Nauki wprowadza nie tylko istotną zmianę w sposobie finansowania uczelni, ale także gwarantuje postulowane od wielu lat przez badaczy zwiększenie nakładów na naukę (Antonowicz i in., 2016; Kwiek, 2015). Pierwszą istotną zmianą jest integracja dotychczas oddzielnych państwowych funduszy na szkolnictwo wyższe oraz na naukę w jeden fundusz. Jednak poza połączeniem zagwarantowano plan waloryzacji środków – corocznych wzrostów wartości nowego połączonego funduszu. Nowe prawo uwzględnia kompleksowe zasady finansowania dla różnych podmiotów edukacji wyższej – nie tylko uniwersytetów publicznych. Obejmuje ono osiem podstawowych strumieni finansowania w różnych konfiguracjach przypisanych różnym rodzajom uczelni. Sposób ich przypisania przedstawiono w Tabeli 5.

Strumień finansowania	Publiczne	Niepubliczne
Utrzymanie i rozwój potencjału akademickiego	+	+
Utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego	+	+
Inicjatywa doskonałości (badawcza/regionalna/dydaktyczna)	+	+
Inwestycje - (kształcenie/nauka)	+	+
SPUB – utrzymanie aparatury naukowo-badawczej (unikatowej)	+	+
Stypendia dla studentów	+	+
Programy ministra	+	+
Niepełnosprawni – zapewnienie pełnej możliwości uczestnictwa	+	+

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i MNiSW, 2019; MNiSW, 2019a

Ważną zmianą jest zastąpienie dotychczasowych dotacji (również celowych) jedną subwencją (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i MNiSW, 2019). Zmiana ta jednocześnie dotyczy zwiększenia swobody decyzji władz uczelni co do rozdziału otrzymanych środków pomiędzy różne potrzeby. Ponadto środki finansowe są kierowane bezpośrednio do uczelni (Tomala, 2018), a nie do ich jednostek organizacyjnych (np. wydziałów). W związku z tym od teraz to zarządzający uczelnią mają możliwość ustalania sposobu rozdziału dostępnych funduszy. Nadal pozostają określone obszary, jakie są podstawą do wyliczenia subwencji. Analizując różnice w przypisanych strumieniach finansowania dla różnych rodzajów uczelni (Tabela 5), można stwierdzić, że ustawodawca będzie wspierał podstawowe cele działalności danego rodzaju uczelni. Uczelnie akademickie otrzymają więcej środków ze względu na potrzebę finansowania badań, natomiast uczelnie zawodowe będą dysponowały środkami wynikającymi z potrzeb zapewnienia i rozwoju dobrej jakości dydaktyki. Inną różnicą jest widoczna pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi. Te pierwsze otrzymają finansowanie na dydaktykę, a te drugie już nie, ponieważ kształcenie w sektorze niepublicznym zawsze wiązało się z odpłatnością za studia dla studentów. Ciekawym jest jednak, że niepubliczne uczelnie akademickie będą mogły również otrzymywać subwencję na rozwój nauki. To wyraźnie potwierdza, że główną intencją reformy jest przyspieszenie rozwoju polskiej nauki. Rysunek 3. Wpływ zmiany liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego na zmianę wielkości subwencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz. U. 2508, 2018

Kolejnymi ważnymi zasadami związanymi ze zmianami finansowania nauki jest zapewnienie stabilności finansowej uczelni. Wyraża się to w mechanizmie ograniczającym zmienność wielkości subwencji rok do roku do zakresu -2% – +6% (w okresie przejściowym -1% – +6%).

Następną istotną zmianą jest ustawowe zagwarantowanie corocznego wzrostu finansowania nauki o wartość większą niż inflacja oraz większą niż iloczyn wzrostu PKB i wskaźnika waloryzacji istotnie większego od 1 (1,25) i corocznie zwiększanego (Dz. U. 574, 2022, s. Art. 383). Jednak najistotniejsza dla zmiany kluczowych celów organizacji wydaje się nowa reforma reguł optymalizacji wielkości środków finansowych. Już od roku 2017 zaproponowano odejście od zasady, wedle której finansowanie, przynajmniej w części rośnie proporcjonalnie do wzrostu liczby studentów (Kalinowski, 2017). Zastosowano bowiem wskaźnik liczby studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego (SSR – student – staff ratio), który służy do wyznaczania optymalnej liczby studentów dla uczelni. Początkowo wartość optymalna (referencyjna) wskaźnika została ustalona na wartość 13, ale docelowo dla uczelni badawczych ma ona wynosić 10. Tylko ta jedna zmiana doprowadziła do odwrócenia się wieloletnich tendencji zmian proporcji pomiędzy liczbami studentów na uczelniach publicznych i prywatnych. Zostało to szerzej przedstawione w podrozdziale 1.1.3 (por. Rysunek 6). Wpływ odstępstwa od ustalonej wartości wskaźnika SSR na wskaźnik dostępności dydaktycznej (d) wprost modyfikujący wielkość i subwencji we wzorze określonym w rozporządzeniu (Dz. U. 2508, 2018) został przedstawiony na Rysunku 3. Wpływ proporcji liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich na wielkość subwencji dla uczelni jest istotny. Zgodnie ze wzorem zawartym w rozporządzeniu ministra wartość subwencji wprost zależy od wskaźnika dostępności dydaktycznej, który niemal proporcjonalnie modyfikuje wielkość „składnika studenckiego” (Dz. U. 2508, 2018) przyznawanego finansowania. Biorąc pod uwagę relatywny wpływ przekroczenia referencyjnej wielkości wskaźnika SSR na zmniejszenie tej części finansowania (Rysunek 3), można stwierdzić, że przyjęta reguła silnie motywuje do utrzymywania proporcji liczby studentów do nauczycieli akademickich na poziomie wartości referencyjnej lub poniżej tego poziomu. Ponadto, co warto podkreślić, obniżanie wartości wskaźnika SSR w stosunku do wartości referencyjnej nie przyniesie uczelniom żadnych bonifikat. Występuje to zatem pewna niesymetryczność pomiędzy potencjalnymi „karami” i „nagrodami” związanymi z odchyleniami od wartości ustalonej w przepisach. Poza składnikiem studenckim wpływ na wielkość subwencji będą miały również składniki: kadrowy – zależny od stopnia naukowych kadry akademickiej, umiędzynarodowienia – zależny od poziomów emigracji i imigracji studentów i doktorantów, badawczy – zależny od liczby pracowników badawczych i poziomu kategorii naukowej prowadzonych dyscyplin, doktorancki – zależny od liczby doktorantów w szkołach doktorskich, badawczo-rozwojowy – zależny od nakładów uczelni na działalność badawczo-rozwojową (Dz. U. 2508, 2018; MNiSW, 2019b). Ciekawym rozwiązaniem pozwalającym na zwiększenie poczucia stabilności finansowej oraz na nieco „łagodniejsze” wejście uczelni w nowe reguły gry jest zaproponowany składnik subwencji nazywany stałą przeniesienia. Docelowa wartość tej stałej ma wynosić 25% co oznacza, że jedna czwarta przyszłorocznej subwencji będzie wynikała z wartości subwencji wyliczonej dla roku obecnego. Natomiast w okresie przejściowym lat 2019–2023 zaproponowano, by co roku wartości stałej przeniesienia zmniejszały się, począwszy od wartości 50%, aż do osiągnięcia wartości docelowej w roku 2024 (MNiSW, 2019b). Opisane powyżej zmiany w regułach finansowania zdają się wspierać deklarowany kierunek reformy szkolnictwa wyższego w Polsce, nazwanej Konstytucją dla Nauki, ponieważ dążąc do maksymalizacji poziomu pozyskiwanych funduszy z subwencji należy spełnić szereg wymagań koncentrujących się raczej na podnoszeniu wartości badań lub kształcenia, a nie, jak dawniej, na zwiększaniu liczby publikacji oraz liczby studentów. Ponadto ustawowo zagwarantowano wzrost udziału wydatków na naukę w stosunku do PKB Polski. Jednak najnowsza reforma sięga znacznie głębiej do struktury funkcjonowania uczelni niż tylko do jej finansów. Liczba zmian jest bardzo duża. O jej skali niech świadczy fakt, iż w Przewodniku po systemie szkolnictwa wyższego i nauki opracowanym przez MNiSW do omówienia zmian wprowadzanych wraz z Konstytucją dla Nauki wymieniono ponad 180 zmian określonych jako „główne” (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i MNiSW, 2019). Listę tych zmian przedstawiono zbiorczo w załączniku (Załącznik 1 – Lista głównych zmian wprowadzonych w ramach Konstytucji dla Nauki). Opis wybranych kierunków zmian wraz z analizą celu ich wprowadzania zawiera Tabela 6. Tabela 6. Wybrane kierunki zmian pozafinansowych wprowadzanych wraz z Ustawą 2.0

Opis zmiany Cel zmiany 1. Wprowadzenie możliwości łączenia się uczelni w federacje. Wsparcie współpracy międzyuczelnianej i możliwości pozyskiwania funduszy na projekty badawcze i tworzenia marek wykraczających poza rozwojowe jako federacje. pojedyncze uczelnie. 2. Wprowadzenie organu nadzorczego w postaci rady Otwarcie na wpływ szerokiego grona zainteresowanych uczelni, mającej również istotne znaczenie przy zmienianych stronach na

uczelnie. nym procesie wyboru rektora. 3. Odejście od pojęcia podstawowej jednostki organiza- Wzmocnienie spójności struktury i oferty uczelni. cyjnej, na rzecz podkreślenia spójności uczelni jako instytucji. 4. Nadanie rektorowi większych uprawnień do kształtowa- Wzmocnienie centrum sterującego uczelni. nia struktury organizacyjnej uczelni np. swoboda tworzenia wydziałów. 5. Rezygnacja z udziału uczelni w procedurze nadawania Otwarcie drogi do formalnego rozwoju kariery dla tytułu profesora oraz zniesienie wymogu opieki naukowej naukowców zaangażowanych wyłącznie w bada- nad doktorantami. nia. 6. Wprowadzenie stanowiska profesora uczelni oraz do- Otwarcie drogi do awansu dla naukowców posia- puszczenie możliwości zatrudniania na tym stanowisku dających uznany dorobek, ale nie posiadających osób posiadających jedynie tytuł doktora. stopnia doktora habilitowanego. 7. Zastąpienie szkołami doktorskimi dawnych studiów Nacisk na wdrożenie doktorantów w tryb pracy na- doktorskich oraz wprowadzenie istotnie wyższych stypen- ukowca. diów dla wszystkich doktorantów. Źródło: opracowanie własne na podstawie Kwiek i in., 2016; Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i MNiSW, 2019 Analizując cele reformy, należy również wspomnieć o zawarciu w Ustawie 2.0 preambuły wska- zującej na „fundamentalną rolę nauki” oraz podkreślającą 3 pryncypia przyświecające nowemu prawu. Sprowadzają się one do: identyfikacji roli państwa jako przede wszystkim ochronnej dla wolności akademickich (badań, twór- czości i nauczania), docenienia odpowiedzialności naukowców za rzetelność i poziom badań oraz za wychowanie mło- dego pokolenia, podkreślenia szczególnej misji uczelni dla rozwoju państwa i narodu (Dz. U. 574, 2022). Cele zmian reformy zidentyfikowane na podstawie opisu zmian przedstawionego w Tabeli 6 nie stoją w sprzeczności z ideami przedstawionymi w preambule do Ustawy 2.0. Analizując je można po- twierdzić, że jednym z głównych założeń jest zniesienie barier rozwoju naukowego oraz wzmocnienie bodźców promujących takie rezultaty praca badacza, które mogą wiązać się z uznaniem międzynaro- dowym. Istotnym kierunkiem rozwoju wspieranym przez nowe przepisy jest ukierunkowanie młodych naukowców na zdobycie wartościowego warsztatu badawczego i ułatwienie im wejścia w świat między- narodowej współpracy i rywalizacji naukowej. Warto zauważyć, że zmiany związane ze zwiększeniem wpływu na uczelnię oraz nasileniem współpracy z przedstawicielami różnych grup, a także wzmocnienie roli rektora w kształtowaniu struktury i oferty uczelni dają szansę na przekształcanie się polskich uczelni w kierunku modelu uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego. Ponadto zwiększenie swobody w dysponowaniu finansami, zwiększenie nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe, a także stworzenie bardziej atrakcyjnych możliwości współpracy międzyuczelnianej poprzez zawiązywanie federacji uczelni wydają się umożliwiać tworzenie silniejszych marek na rynku uczelnianym, a jednocześnie budowania większego prestiżu poszczególnych uczelni. Podsumowując zmiany dla uczelni wynikające z Konstytucji dla Nauki, z dużym przekonaniem można stwierdzić, że są to zmiany reformatorskie i gruntowne. Zmiana zasad działania ma bowiem nie tylko wymiar strukturalny, ale także odnosi się do zmiany reguł optymalizacji finansowej podejmowanych decyzji. Zmiany te dotyczą praktycznie wszystkich obszarów działalności uczelni. W związku z tym można je określić jako zmiany drugiego rodzaju, a zatem dające szansę na przełamanie istniejącego status quo. Z drugiej strony zastosowano pewnego rodzaju stopniowanie siły oddziaływania zmian po- przez zastosowanie pięcioletniego okresu przejściowego, co wydaje się zasadne, by zminimalizować negatywne skutki tak radykalnych zmian. Niesie to jednak ryzyko, że w trakcie wdrażania zmian w tak stosunkowo długim okresie zostaną one nieco złagodzone, co mogłoby prowadzić do ograniczenia oczekiwanych korzyści ze zmian. Takie podejście jednak wydaje się konieczne ze względu na złożony proces przygotowania i konieczność zaangażowania wielu grup (zainteresowanych) w konsultacje. Na początku wydawało się, że dość silne umocowanie prawne wdrożonych zmian daje nadzieję na trwałość i tym razem realną poprawę pozycji polskich uniwersytetów na arenie międzynarodowej. Jednak po kilku latach wdrażania oraz pewnych dostosowaniach okazało się, że nie uniknięto w praktyce istotnych ne- gatywnie ocenianych zjawisk. Pojawiające się głosy krytyki dotyczą zarówno pewnych założeń kierunku reformy, mających na celu doprowadzenie do elitarności studiowania, podążając za argumentem inspi- ratorów reformy, że „rozwijają się tylko te państwa, które mają silne elity” (Kulas, 2020, s. 147). To jednak zostało odebrane jako zaprzeczenie idei egalitarności studiowania. Wskazywano także na za- grożenia dla autonomii i wolności badań naukowych, pomimo zwiększenia autonomii ścisłego kierownictwa uczelni w zakresie zarządzania (por. Kulas, 2020; Zybala i in., 2019). Jednak znacznie liczniejsze są głosy krytyczne dotyczące wypaczenia początkowych idei reformy. Otóż, starając się po- przez nowe regulacje wzmocnić zaangażowanie naukowców w wartościowe w skali świata badania naukowe, doprowadzono w praktyce do osłabienia roli dydaktyki (por. Wawak, 2022). Ponadto bardzo dojmujący problem tzw. punktozy (Kulikowski i

Antipow, 2023, s. 208) nie został przezwyciężony dzięki zmianom w punktacji czasopism i ograniczeniom kwalifikacji artykułów do oceny, ale zmienił swoją formę w tzw. slotozę (Kulikowski i Antipow, 2023, s. 213). Trudno bowiem się spodziewać, by w śródo- wisku, w którym mierzalne reguły oceny mają tak znaczącą rolę, zmiana zasad oceniania nie doprowadziła do znalezienia strategii optymalizacji działań dostosowanych do nowych reguł i uwarunkowań. Ponadto w ramach zmian reguł utworzono Radę Doskonałości Naukowej (RDN), która ma wpływ przede wszystkim na postępowania habilitacyjne oraz profesorskie, a także – pośrednio, na doktorskie. Ponadto RDN „zgłasza kandydatów na członków międzynarodowego zespołu ekspertów oceniających wnioski składane przez uczelnie w ramach programu Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza” (Woźniak, 2019). Wydaje się, że kumulacja tak kluczowych kompetencji dla procesów oceny uczelni i wpływu na przyznawanie tytułów i stopni naukowych powoduje znaczącą kumulację władzy w ramach jednego organu, co może prowadzić do negatywnych zjawisk, szczególnie wobec ujawnienia się braku precyzji obowiązującego prawa w zakresie praktycznych szczegółów działań i trybu niektórych podejmowanych decyzji, prowadzącego do wątpliwości w zakresie spełnienia zasady pewności prawa (por. Woźniak, 2022). Niemniej wyzwani, jakie stoją przed polskimi uczelniami oraz uczonymi, jest znacznie więcej. By lepiej zrozumieć ich skalę oraz przyczyny, warto przeanalizować najistotniejsze uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce, które zostały przedstawione w kolejnym podrozdziale (1.1.3).

1.1.3 Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce

Jednym z najistotniejszych czynników wpływających na rynek edukacji wyższej przy stosunkowo stabilnych regulacjach prawnych są trendy demograficzne (por. Moroń, 2016). W Polsce po roku 1989 w wielu dziedzinach życia gospodarczego nastąpiły gwałtowne zmiany regulacji. Początkowo głównie przejawiało się to w ich minimalizacji, zanim zaczęły powstawać nowe, dostosowane do realiów wolnorynkowych. Podobnie było w przypadku uczelni, gdzie politykę państwa względem nich nieraz określa się jako politykę braku polityki (Kwiek, 2015, s. 115), zwłaszcza w odniesieniu do sektora uczelni prywatnych. Jednak poza zmianami demograficznymi istotne jest to, jaka część społeczeństwa chce i może korzystać z edukacji wyższej. W krajach Europy Środkowej po upadku komunizmu popyt na usługi uczelni był niezwykle duży. Jedną z przyczyn tego zjawiska jest wysoka premia płacowa za wykształcenie. Rysunek 4. Tendencje zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce po roku 1989 * dla roku 2019 wartość współczynnika skolaryzacji nie jest wartością oficjalną GUS, a obliczoną na podstawie danych GUS dot. liczby studentów oraz liczby ludności w wieku 19–24 lat w danym roku Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2005, 2010a, 2010b, 2011b, 2013b, 2017b, 2020b; MNiSW, 2013 Zgodnie z badaniami OECD premia płacowa za wyższe wykształcenie w krajach Europy Środkowej jest wysoka i raczej rosnąca, podczas gdy w krajach, gdzie ekspansja edukacyjna zaczęła się znacznie wcześniej (np. kraje nordyckie), jest znacznie niższa oraz stabilna lub też malejąca (Kwiek, 2015, s. 88). Ekspansja systemu z poziomu dostępu elitarnego do masowego i powszechnego w Polsce była nagła i nieskoordynowana (Kwiek, 2015, s. 108). Przedstawione na Rysunku 4 liczby studentów oraz liczby osób w wieku 19–24 lat w Polsce w wybranych latach po przemianie ustrojowej roku 1989 ukazują skalę dynamiki zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce. W celu ukazania bardziej szczegółowych aspektów tych zmian przedstawiono wartości współczynników skolaryzacji brutto i netto publikowane przez GUS (Rysunek 4). Wartość współczynnika skolaryzacji dla roku 2019 została obliczona przez autora na podstawie liczby studentów i liczby ludności w przedziale wiekowym 19–24 lat, z danych publikowanych przez GUS. Nie jest to jednak wartość oficjalnego wskaźnika skolaryzacji, a zatem może się ona różnić od danych GUS ze względu na rozbieżność w przedziałach czasowych pomiarów uwzględnionych do obliczenia wskaźnika. Ponadto przedstawiono relację wskaźnika skolaryzacji netto do wskaźnika skolaryzacji brutto. Biorąc pod uwagę definicje obu wskaźników, relacja ta odzwierciedla stosunek liczby studentów w wieku 19–24 lat do liczby studentów ogółem, a więc można na tej podstawie oszacować stopień zainteresowania studiami osób spoza typowego przedziału wiekowego dla studentów. Wartości te w całym okresie analizy utrzymują się na poziomie ok. 75% i wykazują jedynie nieznaczne zmiany. Zatem można stwierdzić, że zainteresowanie studiami po roku 1989 utrzymuje się na podobnych poziomach zarówno w grupie wiekowej 19–24 lata, jak i w wśród osób spoza tej typowej dla studentów grupy. Przedstawione zostały też wartości liczby studentów z prognozy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowanej w raporcie z 2013 roku. Jak widać prognozy te z czasem różnią się coraz bardziej od wartości rzeczywiście występujących, co nie jest zaskakujące. Natomiast różnice te wskazują na niedoszacowanie w prognozach

potencjału spadku liczby studentów w Polsce. Na tej podstawie można stwierdzić, że przynajmniej część decyzji dotyczących przyszłych regulacji rynku szkolnictwa wyższego mogła być opracowana przy wykorzystaniu założeń o mniejszych spadkach liczby studentów, niż miało to miejsce w rzeczywistości. Analiza wartości współczynnika skolaryzacji brutto pozwala na interpretację przemian postrzegania edukacji wyższej w Polsce. Posługując się koncepcją Martina Trowa, można stwierdzić, że zaraz po przemianie ustrojowej roku 1989 edukacja wyższa weszła w fazę umasowienia. Trow rozróżnia trzy fazy rozwoju szkolnictwa wyższego w zależności od udziału liczby studentów w liczbie osób w wieku typowym dla studentów (Trow, 1974, s. 7). Przy niskich wartościach tego współczynnika studiowanie jest postrzegane jako elitarne – dostępne jako przywilej jedynie dla osób odpowiednio uzdolnionych lub odpowiednio „urodzonych” (zazwyczaj w odniesieniu do majątności). Po przekroczeniu wartości współczynnika skolaryzacji na poziomie ok. 15% studia zaczynają być postrzegane jako prawo dla tych, którzy spełnią formalne wymagania. Jest to etap edukacji masowej (umasowienie). Jak pisze Trow (1974), od tego poziomu staje się możliwy wzrost udziału studentów w populacji osób w wieku studenckim do poziomu ok. 50% bez istotnych zmian systemowych. Natomiast po przekroczeniu poziomu ok. 50% osiągany jest etap edukacji powszechnej, a charakterystyczne dla tego etapu jest przekonanie, że edukacja wyższa jest niemalże obowiązkiem każdego. Wg Trowa, na tym etapie niepójście na studia wyższe jest postrzegane jako oznaka defektu umysłowego lub charakterologicznego, który podlega wyjaśnieniom, ocenie lub przeproszaniu (Trow, 1974, s. 7). Jest to zgodne z koncepcją Freda Hirsha, wedle której dobra pozycyjne, jakimi są ukończone studia, zwiększają szanse na rynku pracy jedynie do pewnego poziomu nasycenia, powyżej którego stają się obowiązkowe, będąc punktem wyjścia dla konkurencji między jednostkami je posiadającymi, a nie klasyczną przewagą konkurencyjną (Kwiek, 2015, s. 90). Można stwierdzić, że tuż po roku 1990 osiągnięto w Polsce etap umasowienia edukacji wyższej (por. Rysunek 4), a wzrost współczynnika skolaryzacji na przełomie wieków był bardzo dynamiczny, by w drugiej połowie pierwszego dziesięciolecia wieku XXI przekroczyć poziom 50%. Natomiast następnie poziom skolaryzacji edukacji wyższej zaczął nieznacznie maleć. Dokładniejszy obraz sytuacji na rynku edukacji wyższej w latach 2010–2019 został ukazany na Rysunku 5. Rysunek 5. Wartości współczynnika skolaryzacji dla edukacji wyższej w latach 2010–2019 Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2010a, 2011a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018b, 2018a, 2019b, 2019a, 2020c, 2011b, 2012a, 2012b, 2013b, 2013a, 2014a, 2014b, 2015a * dla roku 2019 wartość współczynnika skolaryzacji nie jest wartością oficjalną GUS, a obliczoną na podstawie danych GUS dot. liczby studentów oraz liczby ludności w wieku 19–24 lat w danym roku. Zmiany wartości współczynników skolaryzacji netto oraz brutto dla edukacji wyższej w Polsce w latach 2010–2019 na tle zmian liczby studentów oraz osób z grupy wiekowej 19–24 lat (Rysunek 5) wskazują, że od roku 2010 obserwujemy stały spadek wskaźników skolaryzacji. Warto zauważyć, że mimo przekroczenia poziomu 50% dla wartości wskaźnika skolaryzacji brutto, który wg Trowa oznacza przejście do etapu powszechnej edukacji od roku 2013, wartości tego wskaźnika spadły poniżej 50% i dalej spadają. Jest to o tyle zaskakujące, że wkroczenie na poziom powszechnej edukacji powinno odzwierciedlać zmianę z postrzegania edukacji wyższej jako prawo do postrzegania jej raczej jako obowiązku. Jeśli bowiem taka zmiana postrzegania edukacji rzeczywiście by nastąpiła, to wydaje się mało prawdopodobne, by zainteresowanie zdobywaniem wykształcenia wyższego mogło zacząć spadać. Trudno jednoznacznie wskazać przyczyny wystąpienia tendencji spadkowej wskaźnika skolaryzacji edukacji wyższej. Pewną podpowiedzią może być istotny udział w edukacji wyższej osób spoza grupy wiekowej 19–24 lat. Świadczy o tym istotnie niższe wartości wskaźnika skolaryzacji netto. Można zatem przypuszczać, że skoro w szczytowym momencie wskaźnik ten osiągał wartości na poziomie 40%, a więc w żadnym momencie w historii w Polsce nie osiągnięto stanu, w którym większość osób w wieku typowym dla studentów podejmowała się edukacji wyższej, to nie nastąpiła trwała zmiana postrzegania edukacji wyższej w sposób typowy dla etapu powszechnej edukacji. Z drugiej jednak strony taki stan rzeczy może oznaczać, że zdobywanie edukacji wyższej jest postrzegane jako wartościowe nie tylko dla osób młodych, ale również na późniejszych etapach życia. Niemniej dane te zdają się potwierdzać zdanie Marka Kwieka, że publiczny sektor szkolnictwa wyższego i nauki przestał być nieustannym sektorem wzrostu (Kwiek, 2015, s. 28). Kwiek wprawdzie odnosił to spostrzeżenie do świata zachodniego, ale, jak widać, w Polsce są zauważalne podobne tendencje. Oznacza to, że istnieje silna potrzeba doskonalenia działań uczelni w celu lepszego zaspokajania potrzeb i spełniania wymagań obecnych i przyszłych studentów, gdyż w przeciwnym razie uczelniom będzie groziła nierentowność i konieczność

ograniczana działalności. Rysunek 6. Liczba studentów uczelni publicznych na tle liczby studentów ogółem w latach 2002–2022* * wartości dla roku 2022 odnoszą się do prognozy zawartej w Kwiek, 2015, s. 131. Źródło: opracowanie własne na podstawie Główny Urząd Statystyczny, 2020; GUS, 2015b, 2016b, 2017b, 2018b, 2019b, 2020d, 2021b, 2022b; Kwiek, 2015, s. 131 Sytuacja oczywiście będzie odmienna dla uczelni publicznych i niepublicznych, gdyż te pierwsze będą wobec takich zmian podlegać różnym reformom, co też będzie wymagało budowania zdolności do szybkiego dostosowywania się do nowych wymagań. Jeszcze wyraźniej widać opisane tendencje, gdy się porówna liczby studentów w sektorze prywatnym i publicznym na przestrzeni ostatnich lat (Rysunek 6). Kształtowanie się proporcji liczby studentów szkół niepublicznych do liczby studentów szkół publicznych w Polsce w latach 2002–2021 na tle wartości liczby studentów w obu tych sektorach ukazuje, że od roku 2006 zaczął się proces zmniejszania się liczby studentów w systemie kształcenia wyższego. Najpierw były to nieznaczne zmiany, ale po roku 2009 proces ten znacznie przyspieszył. W roku 2019 liczba studentów ogółem była o 36% mniejsza niż w roku 2009. Oznacza to średnie roczne spadki liczebności studentów na poziomie przekraczającym 3,5%. Na uwagę zwraca też fakt, że spadkom liczby studentów ogółem towarzyszył również zmniejszający się udział sektora prywatnego w rynku edukacji wyższej. Potwierdza to, że publiczne uczelnie cieszyły się większą atrakcyjnością na kurczącym się rynku. Jednak od roku 2017 ten trend się odwrócił i udział liczby studentów uczelni publicznych w liczbie studentów ogółem spada. Ponadto od roku 2020 można zaobserwować nieznaczny wzrost liczby studentów ogółem. Wobec jednoczesnej kontynuacji trendu wzrostu udziału liczby studentów uczelni niepublicznych w liczbie studentów ogółem można stwierdzić, że to głównie uczelnie niepubliczne odpowiadają za wzrost ogólnej liczby studentów w tych latach. Porównując wartości proporcji pomiędzy liczbą studentów uczelni niepublicznych, a liczbą studentów uczelni publicznych z prognozami prezentowanymi przez Marka Kwieka (2015, s. 131) na rok 2022, można zauważyć, że ogólna liczba studentów już w roku 2019 spadła poniżej poziomu prognozy na rok 2022. Pod tym względem można stwierdzić, że kierunek zmian w prognozie sprawdza się w rzeczywistości. Natomiast prognozowane proporcje pomiędzy liczbą studentów uczelni publicznych i niepublicznych zupełnie się nie sprawdziły. Należy podkreślić, że prognoza zawarta w pracy Kwieka była wykonywana na podstawie danych dostępnych w roku 2013. W tymże roku liczba studentów na uczelniach niepublicznych kształtowała się na poziomie 398 tys., a zatem w roku 2019 zmniejszyła się o ok. 15%, a następnie do roku 2021 wzrosła do poziomu zbliżonego do tego z roku 2013. W tym samym czasie liczba studentów na uczelniach publicznych (w 2013 r. 1.151 tys.) zmniejszyła się o ok. 29%. W analogicznym okresie liczba osób w wieku 19–24 lat w Polsce zmniejszyła się o ok. 22%. Można więc stwierdzić, że uczelnie niepubliczne w ostatnich latach znacznie lepiej poradziły sobie ze zmniejszeniem podstawowego rynku niż uczelnie publiczne, pomimo tego, iż w roku 2015 przewidywano znaczne zwiększenie dominacji uczelni publicznych nad prywatnymi (Kwiek, 2015). Ponadto, analizując zmiany liczby studentów w obu rodzajach grup uczelni, można zauważyć, że w pierwszej dekadzie XXI w. wzrosty liczby studentów uczelni niepublicznych następowały z pewnym niewielkim opóźnieniem w stosunku do występowania wzrostów liczby studentów ogółem. A zatem można wywnioskować, że studiowanie na uczelni publicznych w okresie zwiększonego zapotrzebowania było relatywnie nieco bardziej atrakcyjne dla kandydatów, natomiast w okresie spadku liczby studentów najpierw relatywnie więcej traciły uczelnie publiczne, a następnie uczelnie prywatne. Dynamika zmian struktury studentów w pierwszej połowie drugiej dekady XXI w. uzasadniała prognozy dalszego spadku udziału uczelni niepublicznych w rynku edukacji wyższej. Posługując się tymi prognozami Kwiek formułował przewidywania dalszej deprywatyzacji edukacji wyższej w Polsce. Jednak w drugiej połowie tejże dekady tendencja się odwróciła i to uczelnie niepubliczne zaczęły kształcić relatywnie, ale również w wartościach bezwzględnych, coraz więcej studentów. Główną przyczyną tego zjawiska jest najprawdopodobniej zmiana w zasadach przyznawania dotacji dla uczelni publicznych. Bowiem do roku 2016 dotacja była proporcjonalna do liczby studentów, natomiast od roku 2017 wprowadzono do algorytmu ustalania dotacji wskaźnik SSR (student-staff ratio) i ustalono jego wartość optymalną na 13. Od tego roku więc uczelnie publiczne straciły bodziec finansowy do starań o zwiększanie liczby studentów ponad poziom 13 studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego (por. Kalinowski, 2017) co, jak widać, istotnie wpłynęło na tendencje zmian na rynku edukacji wyższej. Jak można zauważyć na powyższym przykładzie, ukształtowanie reguł systemu finansowania edukacji wyższej ma istotny wpływ na sposób funkcjonowania uniwersytetów. Zmiany te są warte omó-

wienia, ale, żeby kwestie finansowe umieścić w odpowiednim kontekście, warto przeanalizować, jak poziom finansowania edukacji wyższej w Polsce wygląda na tle sytuacji w innych państwach Europy. Szczególnie ciekawe jest porównanie poziomu finansowania sektora uniwersyteckiego z budżetów po- szczególnych państw. Miara stosowaną do porównania nakładów państw jest procent PKB. Rysunek 7. Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach w roku 2019 europejskich jako procent PKB Źródło: opracowanie własne na podstawie Education at a Glance 2022 OECD Indicators za: GUS, 2022b Z analizy przedstawiającej wartości udziału wydatków na edukację wyższą w produkcie krajowym brutto wybranych państw Europy (Rysunek 7), posortowanych malejąco wg wielkości nakładów publicznych, można wywnioskować, że w niemal wszystkich uwzględnionych państwach wydatki publiczne znacznie przewyższają wydatki prywatne. Jedynym wyjątkiem jest Wielka Brytania, w której udział wydatków na finansowanie edukacji wyższej w PKB jest niemal najwyższy, pomimo tego, że w prezentowanym zestawieniu jest ona krajem o niemal najniższych wydatkach publicznych na system kształcenia uniwersyteckiego. Porównując wydatki Wielkiej Brytanii i Polski na edukację wyższą w relacji do PKB, można stwierdzić, że proporcje pomiędzy wydatkami publicznymi i prywatnymi w obu tych systemach są niemal odwrotne. I tak, wydatki prywatne w Zjednoczonym Królestwie są istotnie wyższe od wydatków publicznych w Polsce, a wydatki publiczne w Wielkiej Brytanii są istotnie wyższe od wydatków prywatnych w Polsce. Krajami wyróżniającymi się wysokimi wydatkami publicznymi na edukację wyższą są przede wszystkim kraje skandynawskie oraz kraje Beneluksu i Austria, natomiast warto zauważyć, że w Holandii pomimo wysokich wydatków publicznych wydatki prywatne są również na wysokim poziomie. Można również zauważyć, że Włochy – kraj szczycący się najstarszymi uniwersytetami na świecie – są krajem o bardzo niskich relatywnych do PKB wydatkach na edukację wyższą. Drugą ciekawą obserwacją jest fakt istnienia niemalże identycznej struktury finansowania edukacji wyższej w Polsce i Niemczech. Jest to poziom raczej bliski średniej europejskiej, a zatem można stwierdzić, że nie jest on ani wysoki, ani niski. Co ciekawe, we wczesnych wersjach projektu Konstytucji dla Nauki znalazły się zapisy gwarantujące osiągnięcie poziomu finansowania nauki w Polsce na poziomie 1,8% PKB, jednak ostatecznie te zapisy nie znalazły się w uchwalonej wersji nowego prawa (Tomala, 2018). Osiągnięcie tego poziomu finansowania plasowałoby Polskę w czołówce europejskiej zarówno pod względem wielkości wydatków publicznych, jak i ogółem. Aby lepiej zrozumieć sytuację polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście jego finansowania, warto przeanalizować, jak wydatki publiczne na szkolnictwo kształtowały się na przestrzeni ostatnich lat. Rysunek 8. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB Polski Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2020d, 2022b Przedstawione na Rysunku 8 wartości wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce wskazują na stabilny trend wzrostowy w analizowanym okresie (2005–2019). Natomiast wzrosty wartości wydatków mają charakter skokowy, etapowy. Wydaje się, że wzrosty wydatków występują wraz z kolejnymi reformami systemu edukacji lub też zakończeniami kolejnych kadencji rządów. Bardziej dynamiczne wzrosty są bowiem widoczne w latach wyborczych: 2007 oraz 2015. Jednak gdy weźmiemy pod uwagę relację wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe do PKB Polski, to można stwierdzić, że w latach 2005–2012 miał miejsce dynamiczny spadek wartości tego wskaźnika. Spadł on bowiem w ciągu 7 lat z poziomu ok. 1% do poziomu poniżej 0,7%. Następnie przez kolejne 5 lat utrzymywał się on mniej więcej na tym poziomie. Dopiero jednak w roku 2018 wartość ta wzrosła powyżej poziomu 0,75%, jednak tutaj należy zauważyć, że większy wpływ na to zjawisko miało spowolnienie wzrostu PKB niż intensywny wzrost wydatków na szkolnictwo. Dopiero w roku 2019 można zaobserwować skokową zmianę i wzrost tego wskaźnika do poziomu ok. 1%. Istotny jednak dla interpretacji wartości wskaźnika udziału wydatków publicznych na uczelnie w relacji do PKB jest fakt, iż w związku z reformą wdrażaną w roku 2019 i zmianą klasyfikacji budżetowej dane za rok 2019 obejmują nakłady na szkolnictwo wyższe i naukę (GUS, 2020d, s. 204). Zatem można przypuszczać, że nastąpił pewien wzrost wydatków na szkolnictwo wyższe, natomiast począwszy od roku 2019 trudno wprost porównać te wartości z wartościami lat wcześniejszych. Rysunek 9. Udział wyniku finansowego netto w przychodzie uczelni versus nakłady inwestycyjne uczelni publicznych w Polsce Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2014b, 2015b, 2016b, 2017b, 2018b, 2019b, 2020d, 2021b, 2022b Na początku XXI w. w ramach Unii Europejskiej przyjęto, że kraje członkowskie powinny dążyć do osiągnięcia poziomu wydatków na badania i rozwój na poziomie 3% PKB. Już w roku 2006 Marek Kwiek przewidywał, że jest to cel nieosiągalny zważywszy na niskie poziomy nakładów w tamtym czasie (Kwiek, 2006, s. 366). W odniesieniu do realiów Polski to się niestety potwierdziło, gdyż w roku 2021 nakłady na badania i rozwój stanowiły jedynie 1,44% PKB (GUS, 2020a). A zatem nawet

łączne nakłady na B+R oraz szkolnictwo wyższe nie są jeszcze zbliżone do poziomu 3% pomimo wyraźnych wzrostów w ciągu ostatnich 3–4 lat. W pewnym sensie jednak można uznać wzrosty w zakresie obu tych miar za optymistyczne. To jednak również przekłada się na wymagania wobec szeroko pojętego środowiska naukowego, w tym uczelni, do zwiększenia możliwości na dostarczenie większych niż do tej pory efektów działań związanych z badaniami. Wzrosty wymagań wydają się bowiem naturalną konsekwencją wzrostów w zakresie finansowania. W tym kierunku też zmierzają cele ostatniej reformy szkolnictwa wyższego. W celu lepszego zrozumienia jej wpływu na sektor uczelni publicznych w Polsce warto przyrzeć się nie tylko całościowym nakładom na edukację wyższą, ale również podstawowym wynikom finansowym Polskich uniwersytetów. Zmiany wartości miar świadczących o poziomie wyników finansowych uczelni w kontekście inwestycji na uczelniach (Rysunek 9) wskazują na to, że uczelnie techniczne wykazują nieznacznie wyższe wyniki finansowe netto od uczelni nietechnicznych. Przedstawione wartości udziału wyniku finansowego netto uczelni publicznych w przychodach ogółem (WF / P) w latach 2013–2021 są jednak obciążone ograniczeniem w dostępie do informacji, ponieważ od roku 2019 dane GUS nie obejmują wyodrębnionych wartości dla uczelni technicznych. W zakresie lat 2019–2021 przedstawiono jedynie wartość wskaźnika dla uczelni publicznych ogółem. Można jednak z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, na podstawie obserwowanych wartości z lat 2013–2018, że również w latach 2019–2021 uczelnie techniczne wykazały nieznacznie wyższe wyniki finansowe w relacji do przychodów. Istotnym czynnikiem wpływającym na wynik finansowy netto są koszty działalności. Obserwując, jak kształtowały się nakłady inwestycyjne uczelni, można zauważyć znaczny ich spadek pomiędzy rokiem 2015 a 2016. W tym samym czasie zmniejszyła się różnica pomiędzy wartościami wskaźnika WF / P dla uczelni technicznych i uczelni publicznych ogółem. To wskazywałoby, że większy udział w nakładach inwestycyjnych sektora uniwersyteckiego miały uczelnie inne niż techniczne (politechniki). Na uwagę zwraca skokowy wręcz wzrost wyników finansowych uczelni w roku 2019. Niewątpliwie wpływ na taki stan rzeczy może mieć zmiana systemu finansowania uczelni, wprowadzona wraz z najnowszą reformą. W latach 2020–2021 w związku ze zwiększeniem subwencji dla uczelni biorących udział w konkursie IDUB (Inicjatywa doskonałości – uczelnie badawcze), a także dla uczelni, które uzyskały status uczelni badawczych, nie nastąpiła dalsza poprawa wyników finansowych. Natomiast istotnie zwiększyły się nakłady inwestycyjne uczelni. Może to wskazywać na wykorzystanie dodatkowych funduszy pozyskiwanych przez uczelnie na inwestycje, co w oczywisty sposób ogranicza wielkość raportowanych zysków. Poza czynnikami demograficznymi i finansowymi istotne dla zarządzania uczelniami są uwarunkowania organizacyjne. Już od wielu lat na polskich uczelniach słowo „reforma” jest odmieniane przez wszystkie przypadki choćby dlatego, że np. w latach 1990–2005 powstało 28 projektów reform (Kwiek, 2015, s. 177). Świadczy o tym, że kolejne rządy starają się podejmować działania zmierzające do podniesienia poziomu jakości polskich uniwersytetów. Ma to swoje uzasadnienie polityczne, ponieważ do świadomości wielu ludzi przedostaje się informacja, że w globalnych rankingach pozycja polskich uczelni jest niezwykle niska. Zazwyczaj znacznie niższa niż pozycja polskiej gospodarki. Ponadto polskie uczelnie są zdominowane przez podmioty publiczne, a finansowanie edukacji wyższej w ogromnej większości pochodzi ze środków budżetowych, czyli, w dużym uproszczeniu mówiąc, z podatków. Odniesienie więc sukcesu w dziedzinie podniesienia poziomu polskich uczelni na arenie międzynarodowej staje się istotnym elementem potencjalnego sukcesu politycznego dla rządzących. Jednak sytuacja ciągłej niepewności co do przyszłych reguł funkcjonowania na pewno nie pomaga w zarządzaniu tak dużymi instytucjami jak uniwersytety. Także niemal nieustanna zmienność przepisów istotnych dla zarządzania uczelniami jest bardzo ważnym czynnikiem do uwzględniania przy analizowaniu sytuacji uczelni w Polsce. Z przyczynami, dla których podejmowane są reformy, wiąże się też jeszcze jeden czynnik istotny dla całego rynku uczelni, jakim jest reputacja sektora. Szerszy opis zjawiska reputacji i prestiżu w kontekście edukacji wyższej znajduje się w podrozdziale 1.2.2, jednak w tym miejscu należy wspomnieć, że reputacja całego sektora istotnie wpływa na postrzeganą reputację każdego z uczestników. Tak więc dla niektórych uczelni w Polsce poziom ogólnej reputacji polskiej edukacji wyższej będzie istotnym ograniczeniem rozwoju, natomiast dla innych może być czynnikiem istotnie zwiększającym ich możliwości. Jak zostało to wspomniane, reputacja całego sektora polskiej edukacji wyższej wspólnie często jest utożsamiana z pozycją polskich uczelni w rankingach międzynarodowych. Szersze omówienie najistotniejszych spośród takich rankingów znajduje się w podrozdziale 1.3.3. W roku

2020 najlepsze polskie uczelnie znajdują się na miejscach w czwartej setce w rankingu szanghajskim (ARWU, 2020), czyli analogicznie do takich państw jak np. Grecja, Iran czy Malezja. Natomiast w rankingu The Times najlepsze polskie uczelnie plasują się na poziomie miejsc w siódmej i ósmej setce (THE, 2020), co oznacza poziom takich państw jak np. Algieria, Indonezja lub Łotwa⁵. To wskazuje na bardzo niski prestiż polskich uniwersytetów na świecie. Biorąc pod uwagę pozycję uczelni technicznych, należy za- uważać, że to nie uczelnie techniczne zajmują najwyższe miejsca w rankingach, natomiast są one obecne w czołówkach. W zależności od metodologii rankingu różnice w wartościach różnych wskaźni- ków pomiędzy uczelniami technicznymi oraz pozostałymi, wynikające z charakteru tych instytucji, czasem bardziej, a czasem mniej promują wysokie wyniki uczelni technicznych. Różnice wynikają z tego, iż uczelnie techniczne zazwyczaj uzyskują nieco lepsze rezultaty dotyczące pozyskiwania fun- duszy z rynku prywatnego oraz w zakresie komercjalizacji badań. Niemniej pozycja uczelni technicznych jest na pewno uznawana za raczej silną. Innym ciekawym zjawiskiem jest relatywnie wyższa pozycja uczelni medycznych w rankingach, które bardziej doceniają wskaźniki związane z wysoką liczbą cyto- wań. Wynika to z faktu, iż w dziedzinie medycyny typowym jest publikowanie dużej liczby artykułów, a zatem mają miejsce liczne cytowania innych autorów. Warto podkreślić, że bardzo podobne tendencje można zaobserwować zarówno w rankingach globalnych, jak i najbardziej cenionym polskim rankingu miesięcznika Perspektywy. Niewątpliwie pozycja polskich uczelni w świecie globalnej nauki wskazuje na pilną potrzebę poprawy. Jest to zarówno wyzwanie ambitne, jak i bardzo złożone, gdyż związane z wieloma procesami zmieniającymi zarówno otoczenie globalne, jak i krajowe. Trudno zatem oczekiwać istotnych zmian bez uwzględnienia perspektywy przyszłości, ku jakiej zmierza świat nauki i edukacji wyższej. Nawiązując do wniosków z podrozdziału 1.1.1, dotyczących zauważalnej długoterminowej cykliczności zmian na rynku edukacji wyższej, można stwierdzić, że polskie uniwersytety, wkraczając w okres nasycenia rynku ab- solwentami, w niedalekiej przyszłości skierują się raczej w stronę badań i elitarności studiowania. Biorąc pod uwagę zmiany w „regułach gry”, również finansowych, wynikające z założeń Konstytucji dla Nauki (opisanych w podrozdziale 1.1.2) można stwierdzić, że intencje kierunków aktualnie implementowanych reform są słuszne, tzn. tworzą grunt dla szybszego dostosowania się uczelni do nieuniknionych zmian. W związku z tym nowa rzeczywistość tworzy wyzwania dla zarządzających uczelniami, by kierując 5 W najnowszych edycjach tych rankingów na dzień 19.04.2024 (ARWU, 2023; THE 2024) pozycja pol- skich uczelni nie zmieniła się istotnie. nimi nie utracić tego co wartościowe w ramach istniejących uwarunkowań związanych z kulturą akade- micką, a jednocześnie rozbudowywać kompetencje do wdrażania rozsądnych zmian, pozwalających na dostosowywanie się całych organizacji do przyszłych wymagań. W ramach kolejnego podrozdziału zo- staną szerzej omówione specyficzne dla uniwersytetów wymagania wobec zarządzania nimi.

1.2 Specyfika zarządzania uczelniami

Uczelnie są instytucjami istotnie odróżniającymi się od większości przedsiębiorstw. Szczególnie dotyczy to uczelni publicznych, czyli takich, których ponad połowa dochodów pochodzi z funduszy bu- dżetowych. Porównując proces kształcenia studentów w uczelniach publicznych i prywatnych, można z łatwością zauważyć, że student uczelni publicznej nie płaci bezpośrednio za świadczoną usługę. W związku z tym nie posiada jednej z najistotniejszych cech klienta usługi (por. Vargo i Lusch, 2008). Płatność za usługę edukacyjną uczelni publicznej odbywa się w sposób pośredni i odroczone (por. Lewandowski i Zieliński, 2012, s. 47). Pośród cech szczególnych uniwersytetów, wpływających na zarządzanie tymi instytucjami, jest to cecha istotna. Równocześnie istnieje znacznie więcej cech odróż- niających uniwersytety od innych instytucji i przedsiębiorstw. Cechy te ujawniają się w celach, kulturze i specyfice powiązań z klientami lub innymi zainteresowanymi stronami.

1.2.1 Cele organizacji uniwersyteckiej

Biorąc pod uwagę historyczny rozwój uniwersytetów opisany w podrozdziale 1.1.1, można za- uważać, że wraz z ewolucją uczelni zmieniały się cele działalności tych instytucji. By lepiej zrozumieć cele współczesnych uniwersytetów oraz dostrzec różnice między uczelniami a innego rodzaju instytu- cjami lub przedsiębiorstwami, warto przeanalizować miejsce celów w procesie zarządzania. Na Rysunku 10 przedstawiono koncepcję inspirowaną modelem Michaela Raynor, ukazującą miejsce róż- nych elementów w procesie tworzenia i realizacji strategii instytucji. Jednym z nich jest paradygmat, który wraz z wydarzeniami (faktami) stanowi niejako punkt wyjścia dla kolejnych etapów. Michael Ray- nor rozumie paradygmat jako „ramy koncepcyjne pozwalające na abstrakcyjne postrzeganie faktów, interpretowanie ich i dostrzeganie relacji między nimi” (Leja, 2011, s. 189; Raynor, 1998, s. 373). Można zauważyć, że definicja ta ma pewne punkty wspólne z definicją kultury wg Austina (opisane szerzej w podrozdziale 1.2.2). Raynor twierdzi, że „zarówno misja, paradygmat, strategię, jak i cele mogą być rozumiane jako

konsekwencja lub przyczyna dla elementów je poprzedzających lub po nich następujących" (Raynor, 1998, s. 373). Rysunek 10. Miejsce celów w procesie zarządzania organizacją Źródło: opracowanie własne na podstawie Leja, 2011, s. 189; Raynor, 1998, s. 373 Lewa strona schematu przedstawionego na Rysunku 10 ukazuje elementy, które są brane pod uwagę przy formułowaniu strategii organizacji. Po stronie prawej wyróżniono obszar strategii zawierający elementy, które są definiowane w trakcie tworzenia strategii i są, można powiedzieć, jej produktem. Natomiast efektem finalnym strategii powinny być działania wynikające z celów, jakie zostały zdefiniowane w ramach jej tworzenia. Oczywiście strategia obejmuje cele podstawowe – strategiczne, a działanie wynika z celów szczegółowych i miar opracowanych podczas przekładania celów ogólnych na szczegółowe (Kaplan i Norton, 1992, s. 73). Stąd też linia określająca obszar strategii przecina pole celów, by podkreślić, że nie wszystkie cele są częścią strategii. Zatem cele mają kluczowy wpływ na działania podejmowane przez organizację. Mając świadomość tego, że taki obraz jest pewnym uproszczeniem rzeczywistości warto dostrzec, że w złożonym środowisku każdej organizacji istotny wpływ na jej działania mają cele poszczególnych jej uczestników. Misja i wizja organizacji są koncepcjami z zakresu zarządzania strategicznego. Odzwierciedlają one aspekt kulturowy związany ze sposobem wyrażania najważniejszych wartości (Sułkowski i in., 2019, s. 759). Aspekty kultury uniwersyteckiej są szerzej zaprezentowane w podrozdziale 1.2.2. Jak pisze Sułkowski, nawiązując do Brilmana oraz Rue i Holland, zarówno w wizji, jak i w misji przejawiają się sformułowania odnoszące się do celów organizacji. Misja bowiem „determinuje istotę i sens istnienia organizacji poprzez formułowanie najbardziej ogólnych celów i obszarów działania”, natomiast wizja jest „krótką formułą określającą główne powołanie i cele organizacji” (Sułkowski i Woźniak, 2019, s. 759). Natomiast warto podkreślić, że szczególnie w przypadku publicznych uczelni cele strategiczne są determinowane przez to, jakiego rodzaju jest to uczelnia oraz kim są kluczowi interesariusze (Sułkowski i in., 2019, s. 304). Spostrzeżenie to koresponduje z opinią Portera i Kramera o szczególnie istotnej roli państwa w konstruowaniu regulacji, które „uwydatniają wartości, kreują cele i stymulują innowacje” (Jongbloed i in., 2008, s. 5). Ponadto cele są modyfikowane poprzez specyficzne szanse lub ograniczenia istniejące w konkretnym otoczeniu społecznym, w jakim funkcjonuje organizacja (Jongbloed i in., 2008, s. 25). Ponieważ w historii uniwersytetów ich otoczenie kulturowe, a także szanse i ograniczenia zmieniały się wielokrotnie, to również ich cele ewoluowały. Główne etapy zmian celów uniwersytetów zostały przedstawione w Tabeli 7. Tabela 7. Etapy zmian celów uniwersytetów

Etap rozwoju	Główne cele	Opis uniwersytetów
średniowiecze	kształcenie	niepodatność na wpływy otoczenia (dążenie do odkrywania prawdy i kształcenie; prowadzenie badań ani służba publiczna nie były elementami misji)
renesans	oświekształcenie	zwiększona rola odpowiadania na potrzeby społeczne
XIX w.	kształcenie	niepodatność na wpływy otoczenia (początki współczesnego uniwersytetu świeckiego)
XX w.	kształcenie	liberalny uniwersytet; francuski uniwersytet urzędników; państwo określające tylko ogólne zasady funkcjonowania uniwersytetów; anglosaski uniwersytet pracowników i dystrybucji funduszy
XXI w.	kształcenie	odpowiedzialna uczelnia; postmodernistyczna funkcja kulturotwórcza uniwersytetu; misja publiczna: wiedza tworzona w uniwersytetach powinna być użyteczna; krytyka wobec uzależniania się uczelni od biznesu; współdziałanie interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych

XXI w. współtworzenie wartości uniwersytetu; uniwersytet społeczności dodanej przez nadawanie społecznie odpowiedzialnej uczelni cech oraz nie odpowiedzialny interesariuszy organizacji służącej otoczeniu; Źródło: opracowanie własne na podstawie Leja, 2011, ss. 17-18, 49 Analizując zmiany celów uczelni (Tabela 7), można zauważyć, że dynamika zmian celów uniwersytetów, jaką obserwujemy w okresie najnowszej historii, jest zdecydowanie największa. Na pewno podobne spostrzeżenia dotyczą dynamiki zmian technologicznych i społecznych, jakich doświadczamy. Biorąc pod uwagę zmiany na uniwersytetach, opisane w podrozdziale 1.1.1, można zauważyć, że we wcześniejszych okresach historycznych zmiany te, które szły w parze ze zmianami otoczenia, dotyczyły celów funkcjonowania, natomiast nie były one tak dynamiczne, jak

obecnie. Pewnym wyjątkiem jest powstanie humboldtowskiej koncepcji funkcjonowania uniwersytetu liberalnego, która stanowiła przełom w stosunku do dotychczasowego sposobu funkcjonowania uczelni. Podstawą tej koncepcji było „zatrudnienie w uczelni najwybitniejszych uczonych i zapewnienie im wolności w zakresie prowadzenia badań naukowych. Cechą uniwersytetu Humboldta były: jedność badań i kształcenia, wolności akademickie (freedom to learn) [oraz] zrównanie statusu wszystkich dziedzin nauki” (Leja, 2011, s. 17). Jedność badań i nauczania oznaczała, że zarówno przekazywanie, jak i zdobywanie wiedzy powinny być prowadzone w sposób wspierający postęp naukowy. Warunkiem koniecznym do tego jest, by nauka miała zdolność do reprodukcji takim znaczeniu, że profesorowie będą przygotowywać swoich następ- ców. Zatem „przyszły badacz jest wyłącznym celem, dla którego uniwersytet badawczy bierze pod uwagę zadanie przekazywania wiedzy” (Habermas i Blazek, 1987, s. 11). Taka hierarchia celów przyczyniła się do przypisania zarówno uniwersytetowi liberalnemu metaforycznego określenia wieży z kości słoniowej, oznaczającej „niepodatność na wpływy otoczenia i wyjątkową trwałość” (Leja, 2011, s. 16). Co ciekawe, z podobnych względów określa się w ten sposób również uniwersytet średniowieczny. Następnym ciekawym okresem zmian celów uniwersytetów był wiek XX, w którym rolę liderów na rynku edukacji wyższej przejęły czołowe uczelnie anglosaskie, głównie amerykańskie. Ich sposób funkcjonowania był zainspirowany sposobem działania przedsiębiorstw, czemu prawdopodobnie sprzy- jał silny paradygmat wolnorynkowy istniejący w społeczeństwie Stanów Zjednoczonych oraz relatywnie słabszy niż na Starym Kontynencie związek z europejskimi tradycjami uniwersyteckimi. W takim to for- macie funkcjonowania znaczenia nabrało dbanie o relacje z różnymi grupami zainteresowanymi działaniem uniwersytetu, traktowane przede wszystkim jako fundament do budowania lub utrzymywania przewagi konkurencyjnej. Wydaje się więc, że na uczelniach tych realizowano w praktyce działania zgodne z koncepcją marketingu relacyjnego, prezentowaną przez Rogozińskiego, wedle której oznacza on „mobilizację personelu mającą na celu uczynić z nabywcy nie tylko współtwórcę wartości (produktu), ale także związać go na stałe” z uczelnią (Jonas, 2009, s. 84). Ciekawe spojrzenie na relacje uczelni z otoczeniem prezentują Gołata i Sojkin, bowiem według nich należy je rozumieć „jako różne formy jej zaangażowania we współpracę z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi, a jej celem jest reali- zacja zadań wynikających ze statutu i przyjętej strategii oraz uzyskanie oczekiwanej pozycji rynkowej. Współpraca może przyjmować następujące rozwiązania: edukacja, komunikowanie, konsultacje, dialog, koordynacja, partnerstwo, badania, komercjalizacja, kontrola, audyt oraz wymiana/wdrażanie doświad- czeń oraz osiągnięć” (Gołata i Sojkin, 2020, s. 36). Z drugiej strony Kola i Leja podkreślają rolę budowania relacji z byłymi studentami już po ukończeniu przez nich studiów, co jest szczególnie pielę- gnowane na uniwersytetach anglosaskich, gdzie wokół uczelni powstają różne fundacje, tworzone zarówno przez uniwersytety, jak i absolwentów, odgrywające bardzo istotną rolę, w utrzymywaniu sieci powiązań pomiędzy uczelnią i jej absolwentami. Zazwyczaj te relacje mają charakter głów- nie symboliczny, choć czołowe uniwersytety na świecie wykazują również silne powiązania finansowe ze swoimi absolwentami. Natomiast niewątpliwie cennymi zadaniami tych fundacji jest wspieranie kultury studenc- kiej, tak aby wspierać integrację środowiska akademickiego, oraz promowanie osiągnięć osób związanych z uczelnią (Kola i Leja, 2017, ss. 116–117). Takie działania wiążą się z zapewnieniem sta- bilności finansowej uczelni. Cel ten staje się naturalnym dla uczelni, która, działając w warunkach wolnego rynku, dąży do osiągnięcia również swoich pozostałych celów. Co więcej, osiąganie tych celów może być komplementarne, gdyż stabilność finansowa może być rezultatem m. in. zachowania zrów- noważonego rozwoju zarówno nauczania, jak i badań naukowych oraz zrównoważonej działalności operacyjnej (Dąbrowski i in., 2018, s. 9). Poza zrównoważoną działalnością operacyjną współcześnie podkreśla się rolę uczelni dla promowania zrównoważonego rozwoju. Ponieważ proces nauczania wpływa na system wartości studentów, postuluje się, by celem uczelni było „umożliwianie interesari- szom refleksji poprzez wielokulturowe, globalne i zorientowane na przyszłość perspektywy nad ich odpowiedzialnością za złożone rezultaty ich decyzji i zachowań” (Dzimińska i in., 2020, s. 6). Jednak nadal jednym z najważniejszych celów pozostaje przygotowanie studenta do przyszłej samodzielności. Jak piszą Geitz i de Geus: (...) ważnym celem edukacji wyższej jest wspieranie studentów w osiąganiu kontroli nad procesem wła- snego zdobywania wiedzy, pomoc w rozwijaniu umiejętności i stosowaniu strategii prowadzących stawania się liderami, a także kształcenie studentów w taki sposób, by stawali się samodzielnymi uczniami, co będzie przejawiało się w trwałym wpływie na ich rozwój osobisty oraz zawodowy (Geitz i de Geus, 2019, s. 2). Takie nastawienie wymaga gotowości do ciągłego doskonalenia. To z kolei wymaga postawy potrafię zrobić (can do) oraz kreatywności i elastyczności

również w zakresie praktyki pracy (por. Newby, 1999, s. 266). Niemniej współcześnie kierunek zmian wydaje się dość jasny. Uniwersytety przyszłości praw- dopodobnie będą silniej niż dotychczas implementować współpracę z wieloma grupami i środowiskami. Dzieje się tak najprawdopodobniej dlatego, że dostrzeżono, iż „w wieku informacji i wiedzy uniwersytet pełni kluczową rolę w globalnym otoczeniu, gdyż tworzy i przetwarza wiedzę, a także dzieli się nią i roz- powszechnia w otoczeniu” (Leja, 2011, s. 18). Drugim nadal istotnym kierunkiem rozwoju powinna pozostać internacjonalizacja. Wynika to z globalnego charakteru wiedzy, a przejawia się to tym, że „in- ternacjonalizacja jest ważnym elementem triady misji uczelni – kształcenie, badania i służba publiczna. Jej elementy to: przepływ informacji, wymiana kadry i studentów oraz programów kształcenia” (Leja, 2011, s. 18). Ciekawym aspektem tego zagadnienia jest uwzględnienie pośród celów tworzenia uniwer- sytetu wirtualnego (Noaman i in., 2013, s. 740). Choć postulat taki był formułowany już około dekady temu, jego aktualność uwypukliła się w dobie epidemii wirusa SARS-COV-2. Analizując ewoluujące cele uniwersytetów, nie sposób nie wspomnieć o zasobach uczelni. Jest to istotne, ponieważ zarówno cele, jak i zasoby są związane z procesem formułowania strategii. Cele są niejako jej efektem, natomiast zasoby mogą być punktem wyjścia lub też ograniczeniem branym pod uwagę przy tworzeniu strategii. Zaprezentowany na Rysunku 11 sposób klasyfikacji zasobów uczelni wg Leji ukazuje podział na zasoby wymierne i niewymierne, inaczej zwane intelektualnymi. Ciekawe w tym ujęciu jest uwypuklenie zasobów niewymiernych. Takie podejście wskazuje na istotną, a być może nie docenianą rolę tego rodzaju zasobów dla kształtowania strategii uczelni. Są one zdecydowanie trud- niejsze do prawidłowej oceny ze względu na brak możliwości ich jednoznacznego skwantyfikowania. Warto podkreślić jest również wyodrębnienie kategorii kompetencji oraz relacji wśród zasobów nie- wymiernych. O ile kompetencje są dość oczywistą kategorią zasobów, to uwzględnienie wśród nich relacji odzwierciedla istotną rolę oceny współzależności uczelni z różnymi zainteresowanymi grupami (stronami) dla formułowania strategii. A zatem, na podobnych zasadach jak dla wielu czynników wy- miernych (np. materialnych), można analizować zarówno kompetencje, jak i relacje, tak aby tworzyć strategię, które przy wykorzystaniu obecnych zasobów pozwolą na ich ukierunkowany rozwój zgodny z misją uczelni. Rysunek 11. Klasyfikacja zasobów uczelni Źródło: Leja, 2011, s. 220 Zasoby intelektualne są bardzo istotne, bo w dużej mierze stanowią o potencjale innowacyjnym instytucji (por. de Jong i den Hartog, 2010; Mueller i Thomas, 2001; Zastempowski, 2013). Wpływ kom- petencji na zdolności do rozwoju nie ulega wątpliwości, ale jakość relacji zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych jest również istotna i wpływa na cele zarówno indywidualne, jak i całej instytucji. Ważnym zasobem niematerialnym uczelni jest również jej kultura organizacyjna. Posiada ona bowiem różne cechy, które mogą zarówno wspierać, jak i osłabiać zdolności do innowacyjności. W ko- lejnym podrozdziale zostaną szerzej omówione istotne z punktu widzenia zarządzania aspekty uniwersyteckiej kultury organizacyjnej.

1.2.2 Cechy szczególne uniwersyteckiej kultury organizacji

Spośród wielu cech odróżniających uniwersytety od innych organizacji lub przedsiębiorstw jest ich specyficzna kultura organizacyjna. By lepiej zrozumieć, czym ona jest oraz jakie są jej cechy, szcze- gólne warto odwołać się do pojęcia podstawowego pojęcia kultury. Badacze kultury organizacyjnej zazwyczaj odwołują się do definicji formułowanych przez antropologów. Na przykład Tierney przytacza definicję za antropologiem Cliffordem Geertzem: „[kultura] oznacza historycznie przekazywany wzorzec znaczeń zawartych w symbolach, system odziedziczonych koncepcji wyrażanych w symbolicznych for- mach, za pomocą których [ludzie] komunikują się, utrwalają i rozwijają swoją wiedzę o życiu oraz postawy wobec życia” (Tierney, 1988, s. 4). Z kolei Austin (1990, s. 61) przytacza definicję jaką zapre- zentowali Kuh i Whitt: „kultura to wspólnie i wzajemnie się formujące wzorce norm, wartości, praktyk, przekonań i założeń, które decydują o zachowaniach indywidualnych i grupowych”. Twierdzą oni rów- nież, że: „kultura to ramy interpretacyjne pomocne do zrozumienia i oceny zdarzeń i działań” (Austin, 1990, s. 61). To prowadzi do wniosku, iż zrozumienie kultury uczelni, a ściślej rzecz biorąc, jej kultury organizacyjnej, jest istotne dla zrozumienia i oceny zdarzeń i zachowań obserwowanych na uczelniach. Z definicji kultury organizacyjnej wynika, że jest to przede wszystkim uszczegółowienie koncepcji kultury dla obszaru opisywanej organizacji. Na przykład Kezar i Eckel (2002, s. 438) za Petersonem i Spence- rem definiują kulturę organizacyjną jako „głęboko zakorzenione wzorce zachowań organizacyjnych oraz wspólne wartości, założenia, przekonania lub idee, które uczestnicy podzielają na temat swojej organi- zacji lub jej pracy”. Przejawami kultury organizacyjnej są wspólne założenia uczestników, zazwyczaj przyjmowane za pewnik. Założenia te uwiadaczają się w opowieściach, specyficznym

języku, normach, ideach instytucjonalnych, postawach ujawniających się w zachowaniach poszczególnych osób oraz ca-łej organizacji (Tierney, 1988, s. 4). Ponadto, parafrazując Clarka, można stwierdzić, że kultura organizacyjna uczelni (wynikająca ze wspólnych doświadczeń i historii) jest silnym narzędziem dającym poczucie jedności. Przyczynia się ona do powstawania „połączeń” ponad wewnętrznymi podziałami i granicami organizacyjnymi. Co więcej, identyfikacja z organizacją poprzez wspólne przekonania oraz silne zaangażowanie emocjonalne przyczyniają się do identyfikowania się uczestników poprzez przy- należność do organizacji. To powoduje powstawanie więzi z pozostałymi członkami organizacji (Clark, 1972, s. 183). Elementy tworzące kulturę organizacyjną uczelni to m. in. „wspólne wartości, wierzenia, przekonania, historia i tradycje akademickie, oczekiwania i zaangażowanie w doskonalenie jakości” (Dzimińska i in., 2020, s. 7). A pod wpływem kultury organizacyjnej uczelni pozostają: definicja otocze- nia i relacje z nim, a także misja, socjalizacja, informowanie, strategia i przywództwo (Tierney, 1988, s. 8). Przyglądając się bardziej szczegółowo cechom kultury organizacyjnej uczelni, warto wspomnieć zdanie Roberta H. Roya, przytoczone przez Clarka (1980, s. 4), że uniwersytety to organizację dezinte- grujące, w których spoiwem (czynnikiem łączącym) jest miłość. Clark odnosi tę opinię do koncepcji Jamesa Marcha o uniwersytetach jako zorganizowanych anarchiach (Clark, 1980, s. 5), a jest to również zbieżne z opinią Weicka o uniwersytecie jako luźno powiązanym systemie organizacyjnym (Leja, 2011, s. 226). W tych określeniach cechą wspólną jest podkreślenie dużych różnic między grupami członków organizacji, jaką jest uczelnia. Zarówno Burton Clark (1980), jak i Ann Austin wyróżniają cztery podsta- wowe i współistniejące kultury na uniwersytetach: kulturę profesji akademickiej, kulturę dyscypliny, kulturę uniwersytetu oraz kulturę instytucji. Ich elementy składowe oraz relacje między nimi zostały opi- sane w Tabeli 8. Tabela 8. Relacje pomiędzy elementami podstawowych kultur wpływających na pracowników akademickich A1. Akceptacja dla podziału na różne dyscypliny akademickie jako najlepszego spo- sobu rodzaju struktury organizacyjnej A. Kultura profesji A2. Powszechne uznanie, że reputacja wynika z publikacji i zaangażowania w organi- akademickiej zacje naukowe lub zawodowe A3. Akceptacja dla systemu nagród jako wzmacniającego specjalizację B1. Założenia dotyczące standardów pracy i podejmowanych zadań B. Kultura B2. Przekonania o tym, co jest wartościowymi rezultatami pracy dyscypliny B3. Wzorce publikowania B4. Wzorce interakcji zawodowych C1. Przekonanie, że uczelnia jest zaangażowana w „dobrą robotę”, jaką jest produk- C. Kultura cja wiedzy dla społeczeństwa oraz rozwój intelektualny studentów uniwersytetu C2. Zobowiązanie do kolegalności łączonej z autonomią, rozumianych jako właściwy kontekst organizacyjny, w ramach którego powinna pracować uczelnia i wydziały D1. Kształtowanie zakresu obowiązków D2. Wpływ na szanse zawodowe D. Kultura instytucji D3. Kształtowanie nagród akademickiej D4. Relacje do dyscypliny D5. Wpływ na poziom doświadczanego prestiżu A2 A3 B1 B2 B3 B4 C1 C2 D1 D2 D3 D4 D5 A1 0 0 + + + + 0 0 + + + + 0 A2 + + + + + + 0 ± ± ± ± ± A3 + + + + 0 - + + + ± ± B1 + + + + ± ± ± ± ± B2 + + + 0 ± ± ± ± ± B3 ± + + + ± ± ± ± B4 + + + + ± ± ± C1 0 ± ± ± ± ± C2 ± ± - ± ± D1 ± + + ± ± D2 ± ± ± D3 ± ± D4 ± „+”: relacja wzajemnego wzmocnienia (liczba wystąpień: 32); „-”: relacja wzajemnego osłabienia (liczba wystąpień: 2); „0”: brak wzajemnej relacji (liczba wystąpień: 9); „±” relacja ryzyka konfliktu - wzmocnienia lub osłabienia w zależności od formy jaką przyjmują oba elementy kultury w konkretnym przypadku (liczba wystąpień: 48) Źródło: opracowanie własne na podstawie Austin, 1990; Clark, 1980 Każda z wymienionych kultur akademickich składa się z co najmniej kilku elementów (Tabela 8). Ocena potencjalnych wzajemnych korelacji kultur akademickich może być niezwykle istotna, by zro- zumieć naturę powstających konfliktów lub też paradoksów (por. Leja, 2011), dotyczących przede wszystkim pracowników akademickich, ale również innych grup zainteresowanych wobec uczelni lub wydziału. Konflikty te są rezultatem przebywania pod wpływem wszystkich czterech kultur jednocześnie, a niektóre z nich nie są komplementarne (Austin, 1990). Co więcej, w zależności od sytuacji konkretnego uniwersytetu (lub wydziału) formy, w jakich wyrażają się te kultury, a także wartości będące podstawą niektórych z nich mogą się istotnie różnić. Warto zauważyć, że kultura profesji akademickiej oraz kultura uniwersytecka wyrażają raczej stałe i zasadniczo wspólne wartości i przekonania dla większości spo- łeczności akademickich w Europie. Natomiast kultura dyscypliny oraz kultura (konkretnej) instytucji akademickiej mogą się znacznie różnić. Zatem z punktu widzenia zarządzania uniwersytetem wydaje się bezcelowe i prawdopodobnie niemożliwe, by w sposób istotny wpłynąć na wartości i przekonania kadry akademickiej wynikające z kultury profesji akademickiej i kultury uniwersytetu. Wartości i przeko- nania te bowiem często są określane jako etos akademicki. Jak ukazuje to Leja (Leja, 2011, s. 182), rozumienie wartości stanowiących etos uczelni lub też etos nauki w ogóle jest niezwykle istotne dla zrozumienia relacji uniwersytetu z

otoczeniem. Z drugiej strony kultura dyscypliny jest tym, co niezwykle odróżnia naukowców różnych dyscyplin od siebie, a jednocześnie stanowi wspólny i odrębny zbiór wartości dotyczących standardów, jakości i metod codziennej pracy naukowej (por. Austin, 1990, s. 64). Zatem są to zmienne, które przyczyniają się do różnic w postrzeganiu i ocenie tych samych zjawisk przez członków społeczności akademickiej reprezentujących różne dyscypliny. Jest to też obszar kultury akademickiej, na którą trudno wpływać zarządzającym uczelnią. Co więcej, jak wskazuje Toma, uczeni mogą w pracy być pod wpływem więcej niż jednej kultury dyscypliny (Toma, 1997, s. 689). Obszarem kultury akademickiej, na który zarządzający wydziałem lub uczelnią mają największy i główny wpływ, jest kultura instytucji akademickiej. Wynika ona bowiem z formułowanych zakresów obowiązków, szans zawodowych wynikających z sytuacji na konkretnej uczelni/wydziale w konkretnym czasie oraz systemu nagród, jaki dotyczy pracowników akademickich. Te trzy obszary są zazwyczaj definiowane w sposób formalny, ale oczywiście kultura instytucji akademickiej jest formowana również poprzez postawy, wartości oraz relacje kształtowane w domenie nieformalnej. Kultura instytucji akademickiej wiąże się również poziomem prestiżu doświadczanego przez pracowników, a także z relacjami instytucji do konkretnej dyscypliny. Wszystkie pięć wyżej wymienionych obszarów składających się na kulturę instytucji akademickiej pozostaje pod większym lub mniejszym, a także bardziej lub mniej formalnym wpływem zarządzających uczelnią i wydziałem. W związku z tym kształt, jaki przybierze tych pięć elementów, ma decydujący wpływ na to, czy będą one w konflikcie, czy raczej będą one komplementarne do kultury profesji akademickiej i kultury uniwersytetu. Można zauważyć, że w obszarze analizy wzajemnych relacji pomiędzy elementami omawianych kultur akademickich najczęściej parzasto zidentyfikowanych jako pozostające w relacji ryzyka konfliktu. Oznacza to, że w zależności od konkretnych form, jakie przybiorą elementy danej kultury, będą one wzajemnie wzmacniać postępowanie w zgodzie z wartościami komplementarnymi w obu kulturach albo będą one powodem konfliktów pomiędzy wartościami stojącymi ze sobą w sprzeczności. Dla zarządzających może być to wskazówką, aby w sposób świadomy kształtować elementy wpływające na kulturę akademicką tak, by zgodnie z Domeną tu rozumianą jako „zakres działalności” z intencjami kierujących instytucją wzmacniały pożądane zachowania lub minimalizowały siłę konfliktów, pod których wpływem pozostają pracownicy akademicy. Warto też zauważyć znaczącą liczbę relacji zidentyfikowanych jako wzmacniające wartości komplementarne pomiędzy analizowanymi elementami kultur. Może to potwierdzać dużą spójność kultury akademickiej oraz wskazywać na silne utrwalenie się stabilnych i korzystnych elementów w ciągu wieloletniej historii uniwersytetów. Są jednak dwie relacje wskazane jako wzajemnie się osłabiające. Zdaniem autora taką cechą ma relacja w parze [A3] akceptacja dla systemu nagród jako wzmacniającego specjalizację (Austin, 1990, s. 63), będąca elementem kultury profesji akademickiej oraz [C2] zobowiązanie do kolegalności łączonej z autonomią rozumianych jako właściwy kontekst organizacyjny, w ramach którego powinna pracować uczelnia i wydziały (Austin, 1990, s. 65), będące elementem kultury uniwersytetu. Autonomia, a ściślej rzecz ujmując, autonomia merytoryczna (por. Leja, 2011, s. 25) jest silną wartością uznawaną przez uczonych, a co za tym idzie, system nagród pomimo tego, że jest akceptowany, to osłabia autonomię (por. Rosenberg, 2014, s. 173). Jest to konflikt, który jest nie do uniknięcia, a dotyczy każdego członka społeczności akademickiej, będącego pod wpływem zarówno kultury uniwersyteckiej, jak i kultury profesji akademickiej. Prawdopodobnie źródło tego konfliktu tkwi w głęboko zakorzenionej akceptacji dla kar i nagród w społeczeństwach europejskich. Jest to z pewnością temat wart analiz i głębszego poznania. Natomiast dla potrzeb zarządzających uczelniami najważniejsza jest świadomość istnienia takiego konfliktu, dzięki czemu będą mogli kształtować zasady skutecznie wspierające rozwój uczelni. Podobna relacja występuje dla C2 (por. Tabela 8) oraz elementu kultury instytucji akademickiej, jakim jest [D3] kształtowanie nagród (por. Austin, 1990, s. 66). W tym przypadku kierownictwo uczelni ma wpływ na ten element, a zatem świadome minimalizowanie negatywnych skutków tego konfliktu jest możliwe. Aby lepiej zrozumieć istotę kultury akademickiej, warto przytoczyć cztery archetypy kultur uczelni wg Bergqvista. Są to: kultura kolegalna – cenione są zaangażowanie naukowe, wspólne podejmowanie decyzji i racjonalność; kultura zarządcza – skupienie na celach uczelni, a cenione są skuteczność, umiejętność efektywnego nadzoru i odpowiedzialność fiskalna; kultura rozwoju – wartościami są osobisty i zawodowy rozwój wszystkich członków społeczności akademickiej; kultura negocjowania – cenione są zasady i procedury zapewniające równość i egalitarność, a także konfrontacje, grupy interesów, mediacje i władza (Kezar i Eckel, 2002, s. 439). Kezar i Eckel wskazują, że powyższe archetypy

istnieją na każdej uczelni oraz mogą być pomocne w ocenie wpływu kultury instytucjonalnej na strategię wprowadzania zmian (Kezar i Eckel, 2002, s. 439). Kolejnym wyzwaniem dla zarządzających uniwersytetem, związanym z kulturą akademicką, jest zauważona przez Burtona Clarka proliferacja (rozpowszechnianie się) i fragmentacja kultury akademickiej. Clark wskazuje na to, że poszczególne elementy kultury akademickiej rozpowszechniają się niezależnie wraz z rosnącą liczbą różnicujących się potrzeb i interesów (Clark, 1980, s. 20), co prowadzi do fragmentacji kultury akademickiej. Clark wskazuje na istotny wpływ zróżnicowanych kultur dyscyplin na to zjawisko. Fragmentacja kultury akademickiej może natomiast prowadzić do kształtowania się sprzecznych interpretacji etosu naukowego i akademickiego, co będzie skutkowało nowymi konfliktami i przyczyni się do głębokich podziałów. Co więcej, Lunsford zauważa nasilającą się na uniwersytetach tendencję: władze uczelni stają się coraz bardziej odizolowane od pozostałych członków społeczności akademickiej (faculty members). Przyczyn tego zjawiska upatruje on w rosnącej liczbie spotkań władzy uczelni ze swoimi odpowiednikami z innych uczelni, zazwyczaj odbywających się poza uniwersytetami (Clark, 1980, s. 23). A zatem zauważa on zjawisko wyodrębniania się kultury członków kierownictwa uczelni, której cechy osłabiają kontakt z członkami własnej organizacji. Wydaje się, że to zjawisko jest wspólne dla uniwersytetów i innych organizacji pozauniwersyteckich. Pewnym wyjątkiem w tym zakresie wydają się być organizacje dążące do tzw. turkusowego zarządzania, gdyż dla wielu z nich świadome kształtowanie spójnej kultury organizacyjnej jest fundamentem podejmowanych działań (por. Laloux, 2015). Zauważając zmiany wynikające z fragmentacji, Clark zadaje pytanie, czy to „koniec idei akademickich”, a następnie sugeruje, że „nie koniec, ale ich przeformułowanie, przekształcenie (reshaping)”, gdyż „idee akademickie stanowią silny kapitał moralny dla organizacji akademickich, co jest atutem w porównaniu do organizacji nieakademickich” (Clark, 1980, s. 28). Współcześnie dzięki znacznemu postępowi w metodach komunikacji i przekazywania informacji istnieją warunki do intensywnego rozwoju współpracy międzynarodowej (Leja, 2011, s. 217). Ponadto młoda kadra naukowa wykazuje się znaczną mobilnością międzynarodową (Kwiek, 2015, s. 484). To sprawia, że nauka i edukacja w wielokulturowym kontekście musi uwzględniać wpływ osobistej i kulturowej wiedzy, wartości i języka na proces nauczania. Ważne jest uwzględnienie różnic kulturowych pomiędzy studentami (oraz naukowcami) w strategii instytucji (por. Smith-Maddox, 1998). Nawiązując do przytoczonego na początku tego podrozdziału zdania Kuha i Whitta, że: „kultura to ramy interpretacyjne pomocne do zrozumienia i oceny zdarzeń i działań” (Austin, 1990, s. 61), po-znanie i poprawna identyfikacja kultury akademickiej kształtującej postawy i działania na konkretnej uczelni są kluczowe do skutecznego zarządzania organizacją, a także do zarządzania jakością. Biorąc pod uwagę, że w efekcie decyzji kierownictwa wpływających w różnym stopniu na różne grupy osób, często kultura uczelni jest postrzegana jako kultura tarcia lub konfliktu (Silver, 2003, s. 161). Warto tak kształtować elementy tej kultury, by minimalizować niepożądane efekty lub maksymalizować te korzystne. Jest to trudne zadanie, ponieważ kulturą kształtującą w największym stopniu postawy i zachowania badaczy jest kultura dyscypliny, a jej wpływ rośnie wraz ze wzrostem zaawansowania struktury akademickiej (Clark, 1980, s. 6). A zatem to właśnie kultura dyscyplin w największym stopniu determinuje podziały pomiędzy różnymi grupami pracowników akademickich. Rodzi to trudności dla zarządzających tym większe, że jedna osoba może być pod wpływem więcej niż jednej kultury dyscypliny. Jak wynika z analizy relacji pomiędzy elementami podstawowych kultur akademickich, istnieje konflikt w pomiędzy wartościami stanowiącymi etos akademicki, jakimi są autonomia badań i badaczy (element kultury uniwersytetu) oraz akceptacja dla systemu nagród (element profesji akademickiej). Ponadto kultura instytucji akademickiej, na którą największy (formalny i nieformalny) wpływ ma kierownictwo w zależności od jej ukształtowania, może wspierać wartości wynikające z etosu akademickiego, ale też może powodować konflikty osłabiając organizację. Austin (1990, s. 72) proponuje jako panaceum na złagodzenie napięć pomiędzy różnymi kulturami, stawiającymi różny nacisk na badania i kształcenie, by wzmocnić uznanie dla kształcenia. Jest to prawdopodobnie słuszne w kontekście uniwersytetów anglosaskich. Obecne reformy szkolnictwa w Polsce wyraźnie wydają się iść w odmienną stronę, przynajmniej dla uczelni aspirujących do roli ośrodków badawczych. Raczej wydaje się, że mamy do czynienia ze wzmocnieniem nacisku na rozwój naukowy, co w kontekście realiów dynamicznego umacniania kształcenia na polskich uniwersytetach na przełomie wieków XX i XXI raczej powinno przywrócić równowagę pomiędzy badaniami i kształceniem w rozumieniu standardów globalnych. To z kolei powinno przyczynić się do wzrostu poziomu prestiżu polskich uniwersytetów nie tylko na arenie międzynarodowej, ale także w postrzeganiu Polaków.

1.2.3 Wybrane aspekty roli prestiżu dla zarządzania uczelniami

Ważnym pojęciem pomocnym

do zrozumienia zachowań i postaw charakterystycznych dla kultury uniwersyteckiej jest pojęcie ekonomii prestiżu. Sformułowane zostało przez antropologów, badających szeroki zakres kultur, gdy zauważono, że niektórych działań nie daje się objaśnić ani motywacjami pieniężnymi, ani mechanizmami rynkowymi, ani gospodarki naturalnej (subsistence economy) (Blackmore i Kandiko, 2011, s. 403). Korzystanie z ekonomii prestiżu pozwala w szczególności lepiej zrozumieć czynniki motywacji akademickich (Blackmore i Kandiko, 2011, s. 408). Powiązania pomiędzy różnymi czynnikami motywacji akademickich zostały przedstawione na Rysunku 12. Rysunek 12. Model motywacji akademickich Źródło: Blackmore i Kandiko, 2011, s. 405

Wzajemne relacje trzech obszarów motywacji akademickich (Rysunek 12) wg koncepcji Blackmore'a i Kandiko są to: praca akademicka (zarówno rezultaty pracy, jak i proces jej wykonywania), ekonomia pieniężna (kontekst finansowy, do którego uczelnie się odnoszą, i w którym praca akademicka jest wykonywana) oraz ekonomia prestiżu (system wartościowania i wymiany wielu form kapitału na uczelni). Są to trzy współistniejące obszary, w których motywacje są kształtowane w odmienny sposób. Ponadto w wyniku nakładania się motywacji z różnych obszarów możemy określić zjawiska pomocne w identyfikacji skutków istnienia poszczególnych współzależności (Blackmore i Kandiko, 2011, s. 403). Nakładanie się ekonomii pieniężnej oraz pracy akademickiej tworzy obszar zasobów akademickich, które zazwyczaj są zapewniane przez uniwersytety, a dotyczą zarówno aspektów finansowych (np. laboratoria i ich wyposażenie), jak i dotyczących prestiżu (np. dogodna lokalizacja biura). Część wspólną ekonomii prestiżu i pracy akademickiej można nazwać przestrzenią społeczności akademickiej, w której istnieją silne tradycje kolegialności oraz swobodnego dostępu do wiedzy. Przechodzenie od samodzielnego autorstwa do pracy zespołowej, która dominuje w produkcji wiedzy, zwiększa znaczenie społeczności akademickiej w doświadczaniu prestiżu (Blackmore i Kandiko, 2011, s. 403). Na styku ekonomii prestiżu i ekonomii pieniężnej powstaje kapitalizm akademicki – miejsce dla badań stosowanych. Jest to również miejsce dysonansu kognitywnego w sytuacji pracy pod wpływem wartości, które znacznie się od siebie różnią (Blackmore i Kandiko, 2011), co może być istotnym obszarem konfliktów wartości doświadczanych przez pracowników akademickich. Zjawiska reputacji i prestiżu są niezwykle istotne dla uczelni i mają na nie znacznie większy wpływ niż jedynie poprzez strukturę motywacji pracowników akademickich. Tayar i Jack wskazują, iż wielu badaczy twierdzi, że uczelnie chętniej dążą do maksymalizacji prestiżu niż maksymalizacji zysków. Aby lepiej zrozumieć, czym są prestiż i reputacja dla uniwersytetu, warto przytoczyć ich definicje. W naukach społecznych prestiż jest definiowany jako niewymuszone, międzyosobnicze, wewnątrzgrupowe asymetrie statusu ludzi (Campbell i in., 2019, s. 720). Prestiż jest strukturą statusu, ale mechanizm ustanawiający tę strukturę jest definiowany kulturowo i historycznie przez określone wartości (Campbell i in., 2019, s. 720). Prestiż wyraża się w tym, że ci posiadający wyższy status otrzymują szczególne przywileje, a ci mający niższy status angażują się w zachowania wzmacniające status tych pierwszych (Campbell i in., 2019, s. 720). Zgodnie z koncepcjami psychologicznymi uznanie dla wysokiego statusu bierze się z doskonałości w cenionych dziedzinach działalności (Campbell i in., 2019, s. 720). Nawiązując do wpływu na motywacje, warto również uwzględnić, że prestiż wyraża się jako głęboko zakorzenione pragnienie wiążące się z samooceną. Ci, co doświadczają prestiżu, są zmotywowani do konkurowania wśród równych sobie rangą, by zachować korzyści płynące z wysokiego statusu (Campbell i in., 2019, s. 720). Reputację natomiast definiuje się jako konstrukt socjologiczny, zdefiniowany jako ogólny poziom szacunku dla organizacji wyrażanego przez interesariuszy (Finch i in., 2013, s. 35). Ponadto reputacja jest uważana za zasób niematerialny, który umożliwia osiągnięcie potencjalnej przewagi konkurencyjnej (Finch i in., 2013, s. 35); jest to zgodnie z opinią Lei, który wymienia reputację wśród zasobów konkurencyjnych uczelni (Leja, 2011, s. 227). Rola prestiżu dla zarządzania uczelniami wydaje się tym większa, że – jak wskazują badania – przy wyborze uczelni studenci chętniej wybierają prestiż niż wysoką jakość kształcenia (Marginson, 2006, s. 3). Co więcej, zwyczajowo uczelnie prestiżowe otrzymują lepsze noty dotyczące jakości kształcenia, a uczelnie mniej prestiżowe otrzymują niższe oceny, niezależnie od rzeczywistej wartości stosowanych metod kształcenia (Marginson, 2006, s. 7). Jednym przejawów tego zjawiska jest tendencja pracodawców oferujących najbardziej atrakcyjne pod względem finansowym posady dla absolwentów (banki inwestycyjne, prawo, konsulting) do kierowania się nie oceną zdobytego wykształcenia, a prestiżem ukończonego uniwersytetu. Nieraz formalnie ograniczając dostęp do rekrutacji, tak aby był on możliwy jedynie dla absolwentów najlepszych szkół (Rivera, 2011, s. 72). Warte zauważenia w tym kontekście jest to, że często nie wystarcza

ukończenie jednej z uznanych szkół, ale muszą to być same najbardziej elitarne szkoły (Rivera, 2011, s. 72). Wynika to z przekonania, że prestiż afiliacji edukacyjnej kandydata świadczy o jego intelekcie, społecznej i moralnej wartości. Pracodawcy ci przypisywali też ponadprzeciętne zdolności kognitywne i niekognitywne studentom, którzy studiowali na superelitarnych uniwersytetach (Rivera, 2011, s. 75). Jest to zgodne z obserwacjami z badania zatrudniania w Wielkiej Brytanii, wskazującymi, że w procesie zatrudniania ogólna reputacja jest najistotniejszym elementem oceny uczelni (Finch i in., 2013, s. 39). Warto jednak zauważyć, że nie tylko prestiż uczelni ma znaczenie, ale także istotna przy ocenie kandydatów jest działalność pozaszkolna i doświadczenie zawodowe zdobyte przed ukończeniem studiów (Rivera, 2011, s. 85). Niemniej takie podejście pracodawców do zatrudniania zwiększa konkurencję o dostęp do najbardziej elitarnych szkół. Prestiż podtrzymuje wysokie oceny studentów, konkurencja je jeszcze bardziej podnosi, a niedobór miejsc na elitarnych uniwersytetach jeszcze bardziej wzmacnia prestiż tych instytucji, tworząc efekt zamkniętego koła, co Marginson konstatuje stwierdzeniem, że „bogactwo podąża za prestiżem” (Marginson, 2006). Podobnie opisują samonapędzający się mechanizm prestiżu Campbell i inni, stwierdzając: Rodzice i studenci biorą pod uwagę to, co o statusie uczelni myślą inni, co generuje potrzebę uczęszczania do danej uczelni, najprawdopodobniej by chronić lub polepszyć własny status społeczny oraz samoocenę. To z kolei dalej umacnia pozycję uczelni w rankingach, a to przyczynia się do zwiększenia liczby podań uczniów z lepszymi wynikami w szkole średniej. (Campbell i in., 2019). W powyższym stwierdzeniu można zauważyć nawiązanie do „samospelniającej się przepowiedni” Mertona (1968, s. 61). Warto jednak zauważyć, że im większy dystans między uniwersytetami elitarnymi a pozostałymi, tym bardziej społeczeństwo ceni uniwersytety elitarne, ale jednocześnie tym mniej dostrzega z nich korzyści (Marginson, 2006, s. 6). Jest wiele badań potwierdzających, że cechy świadczące o prestiżu uczelni wiążą się z lepszymi wynikami w zakresie badań, zasobów i produkcji wiedzy, czym uniwersytety prestiżowe znacznie przewyższają uczelnie ceniące przede wszystkim kształcenie, edukację licencjacką/inżynierską i służenie społeczeństwu (Campbell i in., 2019, s. 718). Zazwyczaj więc tym, co definiuje prestiżowe uczelnie, są badania, zasoby i selektywność (Campbell i in., 2019, s. 721). Badania, by wspierały prestiż, muszą mieć wymiar międzynarodowy, a więc prestiż staje się głównym czynnikiem motywującym umiędzynarodowienie (Tayar i Jack, 2013, s. 153). Ponadto Collyer zauważa, że naukowcy z bardziej prestiżowych uczelni częściej stosują metody ilościowe w swoich badaniach (socjologia) (Collyer, 2013, s. 254). W najnowszych badaniach nad prestiżem uczelni uwzględnia się również wpływ różnorodności etniczno-rasowej na poziom prestiżu (Holland i Ford, 2021, s. 5), ukazując, że najbardziej prestiżowe uczelnie podkreślają swoje starania w zakresie zapewniania różnorodności. Ponadto warto zauważyć, że wysoki prestiż uniwersytetu może się wiązać z niższymi wynikami przywiązania i uznania dla marki uczelni. Może on bowiem powodować przekonanie, że uczelnia nie jest życzliwa (przyjazna) studentom. Raczej jednak jest to opinia przedstawicieli grup innych niż absolwenci (Rauschnabel i in., 2016). W kontekście sytuacji polskich uczelni warto zauważyć, że reputacja może być nie tylko cechą instytucji, ale również cechą grup strategicznych, rozumianych jako zbiór organizacji w grupie odróżniających się od organizacji poza grupą (Finch i in., 2013, s. 35). Badania wskazują na istniejący efekt zakotwiczenia reputacji na poziomie kategorii w edukacji wyższej, który wpływa na postawy i zachowanie interesariuszy (Finch i in., 2013, s. 39). Zjawisko to oczywiście jest powszechne dla uniwersytetów nie tylko w Polsce, gdyż obserwuje się, iż pomimo tego, że instytucje starają się wzmocnić swoje marki, to istotny wpływ na ich reputację (prestiż) ma przynależność do określonych grup (Finch i in., 2013, s. 56). Ciekawym przykładem próby wykorzystania tego zjawiska jest powołanie Konsorcjum Śląskich Uczelni Publicznych, którego celem jest wspólnie zabieganie o pozyskanie zagranicznych studentów, a traktowane jest to jako ważne zadanie dla budowania prestiżu uczelni (Leja, 2011, s. 237). Grupy takie mogą przybierać różne formy. Niemniej obserwując rynek uczelni, dają się zauważyć pewne segmenty organizacji, dla których można zidentyfikować wspólne cechy odnośnie do przyjmowanych sposobów konkurencji na rynku. Ciekawy podział na 5 segmentów uczelni ze względu na poziom prestiżu i związane z nim sposoby funkcjonowania przedstawia Marginson (Tabela 9). Tabela 9. Podział uczelni na 5 segmentów według kategorii prestiżu

Oznaczenie	Określenie kategorii	Opis kategorii	Grupa o największym prestiżu
Segment 1	uniwersytetów	torów,	którą stanowią przede wszystkim amerykańskie i brytyjskie uczelnie kształcące dok-
Segment 2	narodowym,	ale również prowadzące kształcenie zagranicz-	

cze eksportujące wiedzę nych studentów w ramach prowadzenia biznesu nastawionego na zysk. Instytucje o niższym statusie w krajach eksporterów nauki, zorientowane na kształcenie działające komercyjnie na rynkach globalnej edukacji. Oferu- Segment 3 uczelnie-eksporterzy jące usługi edukacji zagranicznej o niższym koszcie lub niższej jakości Dostawcy prestiżu na skalę jednego kraju; uczelnie zoriento- uniwersytety badawcze o za- wane na badania. Na poziomie narodowym konkurujące z Segment 4 sięgu krajowym segmentem 2 (ale nie 1), o mniejszym znaczeniu międzyna- rodowym. Uczelnie ograniczające swoje działania do konkutowania na uczelnie lokalne lub naro- rynku krajowym. Brak roli międzynarodowej. Największa licz- Segment 5 dowe o niższym statusie bowo grupa uczelni, szczególnie w krajach będących importerami wiedzy. Źródło: Marginson, 2006, s. 21 Można stwierdzić, że uczelnie z segmentu 4 oraz 2 konkurują, stosując podobne strategie, na- tomiast odróżnia je siła oddziaływania międzynarodowego. Uczelnie z segmentu 1 raczej konkurują między sobą, jednocześnie wyznaczając standardy dla poziomu badań, a zasięg ich oddziaływania jest na poziomie liderów globalnych. Uczelnie z segmentów 2 i 4 stosują strategie przypominające strategie typowe dla segmentu 1, ale raczej jest to ukierunkowanie na podążanie w kierunku wyznaczonym przez najbardziej elitarne uczelnie. Odminnym rodzajem uczelni są te z segmentów 3 i 5. Ich strategie sku- pają się głównie na kształceniu studentów. Różnica między tymi segmentami to przede wszystkim zasięg działania, gdzie dla uczelni segmentu 3 jest to działanie na rynku międzynarodowym, a segment 5 stanowią uczelnie o zasięgu lokalnym. Różnice pomiędzy uczelniami z segmentów 1, 2 i 4 wynikają z tego, co potwierdzają studia przypadków – międzynarodowe osiągnięcia badawcze pozytywnie wpły- wają na reputację i prestiż akademicki (Tayari i Jack, 2013, s. 161). Co więcej, uniwersytety badawcze dążą do maksymalizacji ich statusu jako wytwórców dóbr pozycjonalnych. Status ten jest funkcją nie tylko osiągnięć badawczych, ale również selektywności doboru studentów (Marginson, 2006, s. 1). Z opisów segmentów uczelni wyłania się podział na dwa rodzaje strategii działania uczelni, jednej kie- runkującej uczelnię na badania, a drugiej przede wszystkim na kształcenie. Natomiast widoczny jest jeszcze jeden podział na dwa sposoby konkurowania. Mianowicie na poziomie systemu konkurencja kształtuje się dwutorowo pomiędzy instytucjami kreującymi wysoce cenione dobra pozycjonalne, gdzie popyt zawsze przekracza podaż, a ekspansja jest ograniczona dążeniem do maksymalizacji statusu oraz instytucjami masowymi charakteryzującymi się dążeniem do zapełnienia miejsc i ekspansji (Marginson, 2006, s. 21). Ważnym elementem budowania prestiżu są rankingi (Marginson, 2006, s. 5). Ich rolę podkreśla fakt, iż w przekonaniu rekruterów rankingi prestiżu są dobrą podstawą do oceny „siły mózgu” (brainpo- wer) (Rivera, 2011, s. 79). Na przykład przy analizie kandydatów słabsze oceny na bardziej prestiżowej uczelni są „wycenianie” lepiej lub na równi z ocenami lepszymi otrzymanymi na mniej prestiżowej uczelni (Rivera, 2011, s. 79). Tabela 10. Udział kryteriów odnoszących się do prestiżu w ocenie rankingów uniwersytetów Nazwa Udział kryte- Opis kryteriów składowych prestiżu rankingu (rok)7 rium prestiżu ARWU Absolwenci z nagr. Nobla lub odpowiednikiem w swojej dziedzinie: 10% Shanghai 30%8 Kadra z nagr. Nobla lub odpowiednikiem w swojej dziedzinie: 20% (2020) THE Times Badanie reputacji kształcenia: 15% 30% (2020) Badanie reputacji badań: 15% Reputacja akademicka: 40% QS WUR (2020) 50% Reputacja wśród pracodawców: 10% Round Univer- Światowa reputacja kształcenia: 8% sity Ranking 18% Światowa reputacja badań: 8% (2020) Reputacja poza regionem: 2% MyPlan.com 7,7% 1 z 13 kryteriów oceny ankiety odnosi się do prestiżu uczelni (2020) 7 W odniesieniu do najnowszych edycji (stan na dzień 19.04.2024) wymienionych rankingów w zakresie kryterium prestiżu dla większości z nich nie zaobserwowano istotnych zmian: ARWU 2023 – bez zmian; THE WUR 2024 – reputacja kształcenia bez zmian, reputacja badań 18% (+3); QS WUR 2024 – Reputacja akade- micka 30% (-10), Reputacja wśród pracodawców 15% (+5); RUR 2023 – zmienione nazwy i zmodyfikowane metody pomiaru jednak autorzy utrzymują, że osiągnięto większą wiarygodność pomiarów poprzez pozyskiwania danych dotyczących większej populacji badanej; MyPlan 2024 – 7,1% (1 z 14); Perspektywy 2023 – bez zmian. 8 *Wszystkie kryteria odnoszą się do wskaźników liczbowych świadczących o prestiżu, na potrzeby tego zestawienia wybrano jedynie te odnoszące się do prestiżowych nagród dla pracowników lub absolwentów. Nazwa Udział kryte- Opis kryteriów składowych prestiżu rankingu (rok)7 rium prestiżu Ocena przez kadrę akademicką: 10% Perspektywy 17% Pozycja uczelni w światowych rankingach: 2% RUA 2020 Ocena przez pracodawców: 5% Źródło: opracowanie własne na podstawie Methodology of Round University Ranking 2020, 2020; Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2020, 2020; MyPlan College Rankings, 2020; Ranking Methodology of Academic Ranking of

World Universities - 2020, 2020; THE World University Rankings 2020: methodology, 2020; 2020 Jednak rankingi nie tylko kreują prestiż, ale też go opisują. A zatem można stwierdzić, że mamy do czynienia z kolejnym samonapędzającym się mechanizmem, w którym uczelnie o wyższym statusie mają większą szansę na wyższą pozycję w rankingach. Natomiast wyższa pozycja w rankingach powoduje wyższy prestiż danej uczelni. Globalne rankingi uniwersytetów różnią się swoimi metodologiami również w zakresie stopnia, w jakim wpływ na pozycję uczelni mają miary odnoszące się do prestiżu akademickiego. Tabela 10 zawiera wyniki analizy udziału kryteriów odnoszących się do prestiżu w różnych rankingach globalnych oraz w rankingu Perspektywy 2020. Rankingi te zostały szerzej opisane w podrozdziale 1.3.3. Warto zwrócić uwagę, że w większości przeanalizowanych rankingów pomiar prestiżu (lub reputacji) stanowi istotną część wartości końcowej oceny uczelni. Wyróżnia się w tym ranking QS World University Rankings, w którym kryteria odnoszące się do wyników badania reputacji (badania ankietowe) stanowią aż połowę wartości oceny końcowej. Dwa najbardziej uznane globalne rankingi uniwersyteckie: Shanghai i Times odzwierciedlają prestiż najlepszych światowych uczelni (Collyer, 2013). Ranking Times Higher Education uwzględnia ocenę reputacji łącznie na poziomie 30% wagi oceny końcowej. Jest krytykowany za duży udział ankiet w ocenie uczelni, choć twórcy tego rankingu uważają to za atut w porównaniu z innymi rankingami mocniej uwzględniającymi analizę publikacji (Collyer, 2013). Nieco inne podejście zastosowano w rankingu Szanghajskim (ARWU). Uwzględnia on bowiem szereg kryteriów odzwierciedlających prestiż, natomiast żadne z nich nie odnosi się do badań opinii. Ponadto wszystkie kryteria odnoszą się do łatwo mierzalnych wartości. Niemniej na potrzeby niniejszej analizy przyjęto, że zarówno liczba wykładowców, jak i absolwentów posiadających nagrodę Nobla (lub jej odpowiednik) jest bardziej miarą prestiżu niż osiągnięć, ze względu na wybitnie prestiżową wartość tego rodzaju odznaczeń. W najbardziej uznanym w Polsce rankingu miesięcznika Perspektywy udział kryteriów odnoszących się do prestiżu wynosi 17%. Jest on zatem istotnym składnikiem oceny. Udział tego kryterium zmieniał się w kolejnych edycjach rankingu, i tak np. w roku 2015 wynosił on 24% i – zmieniając swój udział w kolejnych latach – w roku 2019 ponownie osiągnął tę samą wartość. Warto jednak podkreślić, że od roku 2017, gdy dzięki pojawieniu się badania „Ekonomiczne Losy Absolwentów”, przeprowadzonego przez ówczesnie istniejące Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, utworzono kategorię „Absolwenci na rynku pracy”, ocena pracodawców wynikająca z badania ankietowego, która do tej pory stanowiła część kategorii „Prestiż” została przeniesiona do nowo utworzonej kategorii dotyczącej szans absolwentów na rynku pracy. Istotna rola oceny prestiżu w wielu uznanych rankingach potwierdza możliwość zaistnienia efektu samospełniającego się przepowiedni lub samonapędzającego się mechanizmu, który przejawia się w tym, że wyższe wartości oceny prestiżu wpływają na wyższe pozycje w rankingach, a z kolei osiągnięcie wyższych pozycji w rankingach przyczynia się do wzrostu postrzeganego prestiżu danej uczelni. Dodatkowo uwzględniając fakt, iż studenci chętniej wybierają uczelnie prestiżowe, można wnioskować, że instytucje cieszące się wyższym prestiżem będą mogły wzmacniać swój prestiż w przyszłości, korzystając z pozytywnego odbioru sukcesów ich absolwentów, a prawdopodobnie również absolwentów. Mając to na uwadze, zarządzający uczelnią powinni świadomie skupiać się na działaniach wzmacniających prestiż uczelni, gdyż z wielu względów przyczyniają się one do wzmacniania szans na rozwój oraz zwiększania możliwości dalszego rozwoju. W kontekście wyzwań stojących przed polskimi uczelniami warto wspomnieć o wpływie prestiżu grupy na prestiż pojedynczej organizacji. Uwzględnienie tego zjawiska może prowadzić do działań polegających na współpracy różnych uczelni, postrzeganych jako należące do jednej grupy, aby wzmocnić prestiż całej grupy, co będzie korzystne dla każdej z tych instytucji z osobna. Ciekawą inicjatywą, która może spełniać m. in. to zadanie, jest utworzenie w 2020 roku Związku Uczelni w Gdańsku im. Daniela Fahrenheita (Nauka w Polsce - PAP, 2020). Wydaje się, że sukces takiej inicjatywy będzie zależał nie tylko od sprawności organizacyjnej i sukcesów w pozyskiwaniu grantów, ale także od tego, czy uda się wytworzyć Osobowość Marki Uniwersyteckiej rozumianą jako cechy przypisywane marce, do których mogą odnosić się klienci/interesariusze. (Rauschnabel i in., 2016). Jeśli bowiem uczelnie należące do Związku będą identyfikowane na pierwszym miejscu z marką np. „Gdańskie uczelnie Fahrenheita” to każdy sukces pojedynczej uczelni będzie wzmacniał wizerunek i reputację wspólnej marki, a także prestiż każdej z uczelni. W odniesieniu do uczelni prestiż jest bardzo istotnym czynnikiem świadczącym o wysokim poziomie jakości jej usług, ale też niewątpliwie przyczyniającym się do zwiększania potencjału na dalsze podnoszenie jakości. Natomiast skoro prestiż instytucji nie jest związany z dobrym uczeniem to warto badać, jakie obszary działań instytucji wspierają dobry poziom nauczania (Campbell i in., 2019). Bez

wątpienia główną przyczyną, dla jakiej ludzie podejmują studia, jest szansa na zwiększenie wiedzy i umiejętności w procesie studiowania. A zatem to właśnie ta „obietnica” dobrego uczenia jest tym, czego co do zasady oczekują studenci. Natomiast etapów weryfikacji oczekiwań z tym, co otrzymano, może być bardzo wiele i mogą znacznie wykraczać poza okres tych kilku lat studiowania. Samo to zjawisko może powodować pewne sprzeczności w pojmowaniu tego, co stanowi o wysokiej jakości rezultatów procesu studiowania. Ta sama osoba może bowiem inaczej oceniać to, co otrzymała od uczelni, gdy jest już absolwentem z kilkuletnim doświadczeniem zawodowym, niż wtedy, gdy była studentem. Zarządzanie uczelnią wymaga pogodzenia również wielu innych pozornych sprzeczności wynikających między innymi z liczności różnych grup zainteresowanych efektami jej działań, które nieraz mają, lub artykułują rozbieżne interesy. Szersze omówienie środowiska uczelni w kontekście takich sprzecznych interesów zostanie przedstawione w kolejnym podrozdziale. 1.2.4 Środowisko wielu sprzecznych interesów Proces kształtowania się współczesnych uczelni (opisany w podrozdziale 1.1) ma niewątpliwie wpływ na to, jak jest postrzegana rola uczelni współcześnie. Ponieważ na przestrzeni wieków rola uniwersytetów się zmieniała, to i dziś można dostrzec różnice w pojmowaniu tego, co jest celem istnienia uczelni. Ponadto w wielu państwach proces rozwoju uczelni kształtowany przez odmienne czynniki społeczno-gospodarczo-kulturowe, toczył się różnymi drogami. Jednak w epoce silnej globalizacji pewne koncepcje i cechy uczelni przenikają pomiędzy różnymi krajami. Ze względu na to, iż uniwersytety dziś stanowią często centrum ogniskujące wiele szans i możliwości zarówno dla studentów, naukowców, jak i biznesu, a także w szerszej perspektywie społeczeństwa i państwa, trudno jest wyznaczyć właściwe kierunki dla zarządzania uczelniami w tak skomplikowanym systemie. Warto jednak przeanalizować, w jakich obszarach istnieje możliwość korzystania z geniusza „i”, zamiast poddawania się tyranii „albo” (Leja, 2019, s. 11), by pogodzić pozornie wykluczające się interesy różnych stron. Poza specyficzną kulturą akademicką i specyficznymi celami uniwersytetów kolejną wyróżniającą cechą, z perspektywy zarządzania tymi instytucjami, jest szczególne ukształtowanie odmienności interesów różnych stron. Stanowi to wyzwanie dla kierujących uczelniami. Uniwersytet znajduje się stale pod wpływem wielu grup interesów, w skomplikowanej strukturze wzajemnie powiązanych środowisk i rozmaitych oczekiwań różnych stron (Petrusch i in., 2019). Jednocześnie z wieloma z nich tworzy relacje, które mogą lub powinny być obustronnie korzystne. Szczególnie dotyczy to uczelni publicznych lub takich, których funkcjonowanie w dużej mierze polega na wykorzystywaniu środków publicznych. Pozostają one bowiem pod silnym wpływem nie tylko grup współpracujących z uczelnią wewnątrz organizacji, ale także tworzą często silne relacje w sieciach współpracy naukowej oraz z biznesem. Ponadto znacznie bardziej istotne dla nich niż dla uczelni prywatnych jest uwzględnianie wymagań stawianych przez regulatora oraz przedstawicieli społeczeństwa (parlament, rząd), którzy ponoszą odpowiedzialność za jakość funkcjonowania całego krajowego systemu edukacji wyższej. Stanowiąc część sektora publicznego, uczelnie publiczne znajdują się pod wpływem czynników charakterystycznych dla tego sektora, takich jak: złożoność wpływów otoczenia oraz jego niestabilność (częste zmiany polityczne i prawne), wielość i niejednoznaczność celów, mnogość interesariuszy ze sprzecznymi oczekiwaniami i preferencjami oraz obawa przed innowacyjnością (Nazarko i in., 2008, s. 90). Inne cechy charakterystyczne sektora publicznego, takie jak ograniczoność środków finansowych, które jednocześnie podlegają szczegółowym, i nieraz skomplikowanym, regulacjom oraz nadzorowi w zakresie wydatkowania, a także brak presji konkurencyjnej oraz prowadzenie działalności nie zorientowanej na zysk przy jednoczesnym braku obiektywnych kryteriów oceny owej działalności (Nazarko i in., 2008, s. 90), w przypadku uczelni publicznych wydają się mieć znacznie mniejsze znaczenie niż dla innych rodzajów działalności sektora publicznego. Szczególnie w kontekście zmian wprowadzonych najnowszą reformą szkolnictwa wyższego (Konstytucja dla Nauki – szerzej omówione w podrozdziale 1.1.2) można stwierdzić, że stworzono warunki do działania znacznie bardziej swobodnego, ale zorientowanego na klarowne cele oraz w środowisku znacznie bardziej konkurencyjnym niż w innych branżach sektora publicznego. W przypadku uczelni publicznych możemy dostrzec łączny wpływ na ogół uwarunkowań ich funkcjonowania, zarówno niektórych cech charakterystycznych dla sektora publicznego, jak i większości cech charakterystycznych dla współczesnych uniwersytetów. W związku z tym także obraz relacji, w jakich znajdują się uczelnie, jest niezwykle złożony. Uproszczony obraz środowiska relacji, w jakich znajduje się uczelnia przedstawiono na Rysunku 13. Rysunek 13. Środowisko relacji uniwersytetu Źródło: opracowanie własne na podstawie Leja, 2019, s. 13 W potocznym rozumieniu tym, co stanowi

uniwersytet, jest społeczność pracowników uczelni i studentów. Tradycyjnie pracownicy są grupą relatywnie stałą natomiast studenci z założenia są grupą zmieniającą się nieustannie wraz z osiąganiem kolejnych etapów kształcenia. Zarówno pracownicy, jak i studenci, tworzący uniwersytet, mają wpływ na organizację zarówno od strony własnego wkładu, jak i formułowanych oczekiwań lub wymagań. Warto podkreślić, że interesy tych dwóch grup nie powinny być sprzeczne. Można jednak zaobserwować istotne różnice w zakresie oczekiwań wobec uczelni, jak również indywidualnego zaangażowania w jej kształtowanie pomiędzy uczestnikami każdej ze wspomnianych grup. Różnice te mogą wynikać z odmiennych celów i motywacji indywidualnych. Zatem potencjał do występowania sprzecznych interesów istnieje nie tyle ze względu na inherentny kształt relacji pomiędzy grupami nauczycieli i studentów, a raczej ze względu na niezgodność interesów indywidualnych jednostek lub mniejszych podgrup. Co ważne, podobnego rodzaju sprzeczności interesów mogą występować wewnątrz każdej z tych grup z tego samego powodu. Przykładem takiej sytuacji mogą być różnice w zaangażowaniu w zdobywanie wiedzy z różnych przedmiotów. Gdy bowiem występują istotne różnice w celach osób, których rezultaty zależą od współdziałania, a rozbieżności prowadzą do działań zaburzających współpracę, to nieuchronnie prowadzi to do sytuacji konfliktowych. Stąd też częstym rozwiązaniem jest indywidualizowanie zestawu przedmiotów koniecznych do ukończenia studiów, tak aby szczegółowy zakres wiedzy zdobywanej w trakcie edukacji był lepiej dopasowany do indywidualnych oczekiwań i celów. Uczelnie funkcjonują w ramach regulacji prawnych kreowanych przez parlament i rząd. Natomiast finansowanie ich ze środków publicznych oznacza pośredni udział społeczeństwa w zabezpieczeniu materialnej strony funkcjonowania uniwersytetów. Stąd też przestrzeń strefy wyznaczenia reguł gry i wymagań może być również nazwana strefą władzy. Szczególnie dla uczelni publicznych jest to grupa podmiotów, z których opinią należy się liczyć, a wymagania spełniać. Niemniej uczelnie niepubliczne również działają w ramach określonych przepisami prawa. Ponadto tzw. Ustawa 2.0 określa całą gamę możliwości pozyskiwania publicznego finansowania różnych obszarów działalności również dla uczelni niepublicznych. W sytuacji, gdy podmioty zewnętrzne wobec uczelni mają władzę nad osobami tworzącymi tę organizację, wystąpienie sprzeczności interesów jest niemal nieuniknione. Jest jeszcze jedna grupa podmiotów istotnych dla funkcjonowania i rozwoju uczelni. Są to przede różne instytucje i organizacje związane z kształceniem lub badaniami naukowymi niezależne od uczelni, z którymi uczelnie tworzą sieci współpracy. Stąd też sferę tych podmiotów nazwano sferą współpracy zewnętrznej. W obszarze tego rodzaju współpracy również funkcjonują przedstawiciele biznesu. Z punktu widzenia zarządzających uczelnią współpraca z wieloma różnorodnymi podmiotami zewnętrznymi rodzi wyzwania związane z budowaniem relacji z podmiotami o nieraz rozbieżnych lub też sprzecznych interesach. Można tu wyróżnić trzy główne rodzaje instytucji ze względu na cele współpracy z uczelnią. Dla zarządzających uczelnią współpraca z innymi uczelniami może mieć charakter kooperacji, gdyż obszarów współpracy badawczej i edukacyjnej przynoszącej istotne korzyści obu stronom jest bardzo wiele, ale jednocześnie w zależności od rodzaju uczelni istnieje pewne pole do konkurencji na wspólnym rynku czy to usług edukacyjnych, badań naukowych, czy też na obszarze pozyskiwania funduszy na badania. Ten obszar konkurencji jest tym mniejszy im bardziej zróżnicowane są współpracujące uczelnie, a szczególnie widoczne jest to w przypadku współpracy międzynarodowej. W zakresie współpracy z instytucjami naukowo-badawczymi sferą do konkurencji jest znacznie mniej natomiast zawiązywanie współpracy w ramach wspólnych projektów może pomagać obu stronom w pozyskiwaniu grantów na badania oraz w korzystnej wymianie wiedzy lub wzajemnym udostępnianiu swoich zasobów. Oba opisane rodzaje relacji mogą się wiązać z pewnymi sprzecznościami lub konfliktami interesów. Jednak bez wątpienia trzeci obszar budowania relacji zewnętrznych, jakim jest współpraca z biznesem, może być źródłem wielu różnych sprzeczności w celach i interesach obu kooperantów. Jak zauważają Hillerbrand i Werker, „uczelnie finansowane z publicznych pieniędzy powinny tworzyć produkty, które są dostępne publicznie, a z drugiej strony mogą one mieć wkład w udoskonalenia w technologii i innowacje tylko poprzez dzielenie się wiedzą we współpracy z partnerami z biznesu, którzy to chcieliby prywatnie partycypować przynajmniej w części rezultatów” (Hillerbrand i Werker, 2019, s. 1637). Jednak sprzeczności wynikają ze znacznie głębszych różnic niż w tylko „konkurowanie” o prawa do wspólnych odkryć. Współpracę pomiędzy uczelnią i biznesem utrudniają różnice w uwarunkowaniach, w jakich się znajdują przedstawiciele obu tych grup. „Naukowcy i ludzie biznesu nie są naturalnymi partnerami. Mówią w różnych językach. Pracują według różnych rozkładów czasu, a motywują ich różne bodźce” (Kwiek, 2015, s. 158). Martin i Reynolds opisują obrazowo świat akademicki i świat przedsiębiorstw jako całkowicie odmienne i rozdzielone

murem. Natomiast współpracę uczelni z biznesem przedstawiają jako tworzenie wyrw w owym murze (Martin i Reynolds, 2002), przedstawiając zarówno pozytywne, jak i negatywne strony takiej współpracy, a posługując się przykładami z medycyny. Wśród korzyści wymieniają oni m.in. powstające innowacje (technologie, urządzenia), rozszerzenie możliwości dla interdyscyplinarności, a także przenikanie się kultur akademickiej i przedsiębiorczej. Natomiast wśród strat przedstawiane są zjawiska konfliktów interesów w zakresie funduszy oraz zaangażowania (czas), ryzyko utraty zaufania publicznego (głównie do uczelni), wzrost regulacji państwowych zawierających potencjalne kary, utrata wolności wymiany akademickiej, a także wzrastające konflikty w środowisku akademickim, np. ze względu na zaniedbywanie studentów lub opóźnienia w publikacjach (Martin i Reynolds, 2002, ss. 447–448). Źródłem niektórych konfliktów interesów Etzkowitz upatruje w rozwoju nowych misji uniwersytetów pod koniec XIX w., gdy badania stały się istotną częścią pracy profesorów (Etzkowitz, 2003, s. 115). Jednak podkreśla on, iż uczelnie odnoszą korzyści ze współpracy z biznesem nie tylko w sferze finansowej, gdyż „rozwój ekonomicznych rezultatów wyników badań (...) wzmacnia misję badawczą uczelni, nie tylko poprzez wkład finansowy” (Etzkowitz, 2003, s. 115). Można zidentyfikować szereg obszarów, w których ryzyko powstawania konfliktów interesów na styku współpracy uczelni z biznesem jest wysokie. Hillerbrand i Werker wskazali 5 takich obszarów: 1. praktyki studenckie – studenci pracujący na rzecz pracodawców w zamian za możliwość zdobycia doświadczenia; 2. środki publiczne przekazywane na badania stosowanie w celu osiągnięcia prywatnych zysków; 3. osobiste zarobki wynikające z badań finansowanych ze środków publicznych; 4. brak rekompensat dla uczelni za komercyjne wykorzystanie wyników ich badań; 5. niesprawiedliwa przewaga konkurencyjna wynikająca z zaangażowania partnera otrzymującego finansowanie publiczne (Hillerbrand i Werker, 2019, ss. 1643–1648). Większość z wyżej wymienionych konfliktów interesów wynika z łączenia finansowania ze środków publicznych prowadzącego do osiągnięcia indywidualnych dochodów. Takie konflikty występują szczególnie wyraźnie na styku współpracy uczelni z biznesem. Ale z drugiej strony w sytuacji finansowania badań z prywatnych środków również możemy mieć do czynienia z konfliktami wartości. Wg badań Van Looya i innych „około 20% naukowców potwierdziło, że badania realizowane w ramach kontraktów są problematyczne z punktu widzenia niezależności badawczej” (Van Looy i in., 2006, s. 598). Jeszcze innego rodzaju konflikt może powstawać pomiędzy instytucją badawczą, a powiązaną z nią firmą typu spin-off. Firmy te bowiem zazwyczaj zapewniają organizacji macierzystej fundusze (na przykład opłaty licencyjne za technologie) oraz model organizacyjny pozwalający na transfer technologii z uniwersytetu badawczego. Tego rodzaju transfer technologii przez firmy spin-off wzmacnia rolę uniwersytetu macierzystego w rozwoju ekonomicznym regionu. Istnieje jednak również ryzyko powstawania konfliktów interesów pomiędzy firmą typu spin-off a uczelnią, zazwyczaj ze względu na prawa własności do innowacji technologicznych komercjalizowanych przez spin-off (Steffensen i in., 2000, s. 108). Przejawem różnic interesów jest zjawisko feudalizmu akademickiego. Jest ono nieco inaczej rozumiane w literaturze zachodniej niż w artykułach odnoszących się do realiów polskich uczelni i jednostek badawczych. Zachodni autorzy, badając zjawisko feudalizmu akademickiego, bardziej skupiają się na relacji badacz – instytucja, natomiast w kontekście Polski raczej odnosimy się do różnic międzypokoleniowych, a ściślej rzecz biorąc, różnic w hierarchii grup badaczy i pracowników uczelni. Wieczorek, Beyer i Münch w swoich badaniach uwzględnili rozróżnienie pomiędzy weberowskimi typami feudalizmu lennego oraz feudalizmu beneficjarnego, by określić rodzaj relacji badaczy z uczelnią (Wieczorek i in., 2017, s. 889). Postanowili oni porównać wydziały elitarne i nieelitarne, opisując różnice w relacjach pomiędzy kierownictwem a pracownikami, jednocześnie odnosząc to do wyników mierzonych liczbą publikacji w renomowanych (dokł. high impact) czasopismach. Ciekawe jest zauważenie zjawiska zależności liczby wartościowych publikacji od wielkości grantów, przybierającej kształt odwróconej litery „U”. Oznacza to, że powyżej pewnego poziomu pozyskiwanych funduszy na badania liczba publikacji w renomowanych czasopismach spada (Wieczorek i in., 2017, s. 889). Jednak warto podkreślić, że zjawisko to jest praktycznie możliwe do zaobserwowania jedynie na wydziałach określanych jako elitarne. Te nie-elitarne po prostu nie otrzymują grantów na tak wysokich poziomach, by to zjawisko dało się wyraźnie zaobserwować. W wyniku swych badań Wieczorek i inni określają, że relacje na wydziałach elitarnych bardziej przypominają typ feudalizmu lennego (Wieczorek i in., 2017, s. 904), charakteryzujący się dość dużą autonomią wasala, wynikającą z faktu, iż ten rodzaj relacji stanowił umowę pomiędzy dwiema stronami należącymi do tej samej grupy (klasy) społecznej. Podstawą takiej relacji były zaufanie, osobisty honor i

zasługi. Natomiast relacje na wydziałach nie-elitarnych opisywali oni jako bardziej przypominające feudalizm beneficjarny (Wieczorek i in., 2017, s. 904), charakteryzujący się skupieniem na osiąganiu efektów z przekazywanego wasalowi beneficjum. Ten drugi typ relacji odznacza się znacznie mniejszą autonomią wasala. W powyższych badaniach uwzględniono poziom indywidualnych odczuć badaczy w zakresie autonomii i presji. Tu również zauważona została różnica pomiędzy wydziałami elitarnymi i nie-elitarnymi. Naukowcy na wydziałach elitarnych odczuwali większą autonomię, a w decyzjach co do wyboru kierunków swych badań w praktyce częściej wybierali badania podstawowe (lub niekomercyjne), podczas gdy naukowcy pracujący na wydziałach nie-elitarnych odczuwali znacznie większą presję na wyniki, a kierunki swych badań dobierali pod kątem możliwości pozyskania wartościowych grantów (Wieczorek i in., 2017, s. 902). W warunkach polskiego systemu kształcenia wyższego pojęcie feudalizmu na uczelniach wiąże się nieraz z oligarchicznością akademicką (Sułkowski, 2017, s. 263) i wymienia wśród systemowych problemów polskiego systemu nauki. Sułkowski wreszcie posługuje się pojęciem „feudalizmu polskich kultur uniwersyteckich” (Sułkowski, 2017, s. 264), a wśród przejawów tego zjawiska wymienia hierarchizację, chów wsobny i federalizację wydziałów (Sułkowski, 2017, s. 264). Dostrzegane jest również nakładanie się hierarchii uczelnianej na stopnie naukowe, co ma sprzyjać zjawisku hierarchizacji, a zatem również wzmacniać zjawisko feudalizmu (por. Kwiek, 2015, ss. 288, 307–309). W badaniach Kwieka pojęcie feudalizmu akademickiego pojawiło się wielokrotnie w fazie wywiadów jakościowych, szczególnie wśród młodszej kadry naukowej. Wielu respondentów pod pojęciem feudalizmu akademickiego opisywało zjawisko dobrze zakorzenionej praktyki „wykorzystywania młodszych naukowców przez starszych” (Kwiek, 2015, s. 307). Etapem kariery naukowej, którego osiągnięcie niejako gwarantowało przejście z „grupy wasali” do „grupy seniorów” było uzyskanie stopnia doktora habilitowanego. Wynikało to nie tyle z poziomu osiągnięć naukowych potrzebnych do uzyskania tego stopnia, ale raczej z możliwości istotnego zwiększenia roli w hierarchii uczelnianej dzięki uzyskaniu habilitacji (jeden z warunków uczestnictwa w wielu organach wydziału, uczelni; możliwość prowadzenia badań; warunków w wielu kursach). Stąd też w ramach reformy 2.0 znalazły się zmiany dotyczące habilitacji. Nie zdecydowano się jednak na zniesienie stopnia doktora habilitowanego, ale podniesiono poziom wymagań do uzyskania habilitacji, a także zwiększono dostęp dla doktorów do formalnych stanowisk na uczelniach. Na przykład zwiększono autonomię uczelni do zatrudniania na stanowisku profesora osób z doktoratem (bez habilitacji), co niejako osłabia formalną „wartość” stopnia doktora habilitowanego (Kieraciński, 2020). W związku z tym można mieć obawy, że proponowane zmiany nie przyczynią się w sposób istotny do osłabienia zjawiska feudalizmu naukowego. Innym przyczyn tego zjawiska upatruje się w przekonaniu, że „przyczyną zjawiska feudalizmu akademickiego jest strach klasy samodzielnych pracowników akademickich przed konkurencją ze strony tych niesamodzielnych” (Kwiek, 2015, s. 36). W kontekście przytoczonych opisów i dużych różnic międzypokoleniowych zastanawiające jest zjawisko większego oporu przed zmianami na uczelniach wśród młodych pracowników akademickich niż u tych bardziej doświadczonych, gdyż „pozytywna ocena niezreformowanego systemu w znacznie większym stopniu pochodzi od młodego pokolenia” (Kwiek, 2015, s. 285). W Polsce mogliśmy doświadczyć skali różnic w poglądach na uczelnie przy okazji konsultacji kolejnych reform, gdyż początkowo „idea potężnych konfliktów pomiędzy różnymi interesariuszami, rozwiązywanych przez intensywny dialog między nimi, była obca polskiej scenie ustawodawczej w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki w latach 1990–2005” (Kwiek, 2015, s. 248). Jednak „pod koniec pierwszej dekady XXI w. rząd przygotował wiele daleko idących zmian. Po raz pierwszy po 1989 r. nowi interesariusze szkolnictwa wyższego zostali określani i zapytani oficjalnie o poglądy na temat państwa i reform. Poglądy te były znacząco odmienne od poglądów kadry akademickiej” (Kwiek, 2015, s. 249). Co więcej, „konflikt między logiką instytucjonalną (reprezentowaną przez wspólnotę akademicką) a logiką instrumentalną (reprezentowaną przez wspólnotę ustawodawców i reformatorów) był szczególnie widoczny, gdy w 2010 r. zostały przygotowane i poddane debacie publicznej dwie strategie rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego: jedna z nich przygotowana pod auspicjami KRASP (Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich) i FRP (Fundacji Rektorów Polskich), a druga pod auspicjami konsorcjum globalnej firmy konsultingowej Ernst & Young (EY) i znanego liberalnego think tanku, Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (IBNGR)” (Kwiek, 2015, s. 235). W świetle badań prowadzonych przez zespół Marka Kwieka, oraz również innych badań prowadzonych w Polsce „uniwersytet polski okazuje się instytucją w tradycyjny sposób oderwaną od potrzeb gospodarki i społeczeństwa, swoistą wieżą z kości słoniowej” (Kwiek, 2015, s. 273). Takie cechy środowiska akademickiego wiążą się nieraz ze specyfiką kultury

akademickiej, „na którą składają się m.in.: kolegalizm dominujący nad menedżeryzmem, prymat wiedzy uczonych, mnogość centrów decyzyjnych, a także przekonanie o indywidualności każdej uczelni i o braku konieczności poddawania się przez nie jakimkolwiek standaryzacji” (Leja, 2012). Z drugiej jednak strony wymagania stawiane obecnie uczynom często są niejasne, w świetle nierówności w zakresie nagród jak i warunków pracy, a także wobec de-gradacji zaangażowania w osiąganie tradycyjnych celów nauki i edukacji wyższej w formie badań podstawowych (Kwiek, 2019, s. 4). Tego rodzaju niejasności wraz ze znacznym zróżnicowaniem interesów różnych grup tworzących uczelnie raczej wzmacniają opór wobec zmian. Planując zmiany na uczelniach, zarówno na poziomie lokalnym, jak i międzyuczelnianym lub systemowym, należałoby uwzględniać wszystkie trzy poziomy oporu wobec zmian, jakie opisuje Lozano, czyli zarówno opór wobec idei, opór na poziomie psychiki i emocji, jak również opór głęboko zakorzeniony. Opis trzech wymienionych poziomów oporu przedstawiono w Tabeli 11.

Tabela 11. Trzy rodzaje poziomów oporu wobec zmian wg Lozano

Opis Poziom 1: Opór tego rodzaju jest zazwyczaj wynikiem braku informacji, niezgodą z ogólną ideą, nieopór wobec idei dostatecznym naświetleniem tematu lub dezorientacją. Ten rodzaj oporu wynika z poczucia utraty kontroli lub władzy, utraty statusu, szacunku Poziom 2: lub oddzielenia jednostki od innych. Zwykle powoduje poczucie niekompetencji, poczucie opór na poziomie opuszczenia, poczucie wysokiego poziomu presji i stresu oraz tego, że zmiana jest zbyt psychiki i emocji trudna (zbyt wiele zmian), więc opór jest silny. Ten rodzaj oporu jest warunkowany poważnym kontrastem z organizacją. Jednostka Poziom 3: może zgadzać się co do idei zmiany, ale mimo tego odnosi sytuację do wymiaru osobistego opór głęboko zastęgo. To obejmuje czynniki takie jak różnice kulturowe, rasa, religia, płeć. Opór na korzeniony poziomie 3 jest zazwyczaj wywołany przez uwarunkowania historyczne, różnice ras, płci, kultury lub pochodzenia etnicznego oraz znaczna niezgoda na spotykane wartości. Źródło: opracowanie własne na podstawie Lozano-Ros, 2003, s. 45; Lozano, 2006, s. 790

Warto podkreślić, że przedstawiciele różnych grup, jak i należący do tej samej grupy mogą do takich samych zmian odnosić się w odmienny sposób, tzn. mogą doświadczać oporu wobec zmian na różnych poziomach (Lozano-Ros, 2003, s. 68). W realiach polskiej uczelni od wielu lat zmiany są zjawiskiem stałym. W związku z tym znajomość implikacji różnic pomiędzy różnymi poziomami oporu wobec zmian może być kluczowa dla skutecznego wprowadzania uprawnień i doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni. Jest to szczególnie istotne współcześnie, gdy uczelnie nie pełnią już jedynie roli „krytycznego uświadamiania społeczeństwa”, lecz zostały przekształcone w „koła zębate” nowoczesnych gospodarek i biznesów (Pianezzi i in., 2020, s. 572). Opór wobec zmian jest istotnym czynnikiem, jaki kierownictwo uczelni musi uwzględnić przy podejmowaniu decyzji. Natomiast środowisko potencjalnych sprzecznych interesów może być bardzo złożone i skomplikowane w zależności od specyfiki danej uczelni. Warto jednak, by świadomość potencjalnych sprzeczności towarzyszyła procesowi podejmowanych decyzji i wspierała ten proces poprzez stworzenie możliwości uniknięcia lub minimalizacji negatywnych skutków ryzyka wystąpienia czy nasilenia się takich sprzeczności lub konfliktów w wyniku wdrożenia rozważanych decyzji. Przedstawiona w Tabeli 12 autorska analiza przykładowych sprzeczności interesów pomiędzy różnymi grupami istotnymi dla uczelni może stanowić pomoc w przeprowadzaniu podobnych analiz.

Tabela 12. Analiza przykładowych sprzeczności interesów między różnymi grupami istotnymi dla uczelni

Lp.	Rodzaj sprzeczności	Opis sprzeczności
1	Między kadrą naukową a Kadrą naukową	Kadra naukowa może domagać się większej autonomii. Administracja uczelni Administracja może dążyć do wprowadzania standardów i procedur, aby zapewnić kontrolę nad jakością i zgodnością z przepisami.
2	Między studentami a kadrą	Studenci mogą oczekiwać od nauczycieli akademickich większej liczby godzin naukowych konsultacji, wsparcia czy elastyczności w systemie oceniania. Nauczyciele akademicy mogą oczekiwać więcej czasu na badania, publikacje i inne zadania administracyjne, które są istotne dla ich rozwoju.
3	Między uczelnią a społecznością lokalną	Planowane przez uczelnię rozbudowy infrastruktury, mogą prowadzić do konfliktów z lokalnymi mieszkańcami ze względu na hałas, utrudnienia w ruchu drogowym, itp.
4	Między absolwentami a Uczelnią	Absolwenci mogą oczekiwać, że ich alma mater będzie inwestować w uczelnię swoją reputację i pozycję w rankingach, a uczelnia może stawiać na inwestycje, które przynoszą bezpośrednie korzyści dla obecnych studentów i kadry naukowej.
5	Między pracownikami a Uczelnią	Pracownicy mogą oczekiwać wyższych płac i lepszych warunków pracy, uczelnią a uczelnia może mieć istotne ograniczenia budżetowe i przeznaczać środki finansowe na inne priorytety.
6	Między uczelnią a przemysłem	Uczelnia może prowadzić badania

podstawowe, których istotą jest perspektywa długoterminowa i to, że zazwyczaj nie przynoszą natychmiastowych wymiernych korzyści, podczas gdy przemysł może oczekiwać szybkiej komercjalizacji wyników badań. 7 Między uczelnią a rządem Rząd może oczekiwać zwiększenia liczby absolwentów w konkretnych dziedzinach (np. nauki ścisłe), podczas gdy uczelnia może bardziej skupiać się na rozwijaniu programów popularnych wśród studentów lub zgodnych z misją i specjalnością uczelni. 8 Między uczelnią a instytutem Akredytatorzy mogą wymagać spełnienia określonych standardów, które dla akredytujących mogą być trudne do osiągnięcia dla uczelni z ograniczonymi zasobami. 9 Między pracownikami naukowymi a administracją Pracownicy akademicy mogą oczekiwać maksymalizacji czasu na badania i nauczanie, podczas gdy administracja może oczekiwać od nich administracyjnymi wypełniania niezbędnych zadań administracyjnych i biurowych. 10 Między starszymi a młodszymi Starsi pracownicy naukowcy mogą być przywiązani do starych metod naukowych, podczas gdy młodsi pracownicy mogą oczekiwać stosowania rozwiązań innowacyjnych i wdrażania zmian. 11 Między krajowymi a międzynarodowymi Krajowi studenci mogą oczekiwać koncentracji na krajowych problemach, a studenci międzynarodowi mogą oczekiwać więcej globalnych perspektyw. 12 Między pracownikami na pełen etat a na część etatu Pracownicy na pełen etat mogą dążyć do zachowania stabilności i przewidywalności, podczas gdy pracownicy na część etatu mogą dążyć do większej elastyczności i wyższych zarobków. 13 Między różnymi wydziałami Niektóre wydziały mogą konkurować o zasoby (np. fundusze na badania, laboratoria w ramach tej samej przestrzeni w kampusie). Interesy jednego wydziału mogą być sprzeczne z interesami innego wydziału. 14 Między różnymi dziedzinami Na przykład reprezentanci nauk humanistycznych mogą odczuwać, że są niedofinansowani w porównaniu do wydziałów nauk ścisłych, które często pozyskują więcej środków na badania lub ze źródeł komercyjnych. 15 Między nauczaniem a badaniami Czas i zasoby przeznaczane na badania mogą ograniczać czas i zasoby dostępne na nauczanie, i vice versa. 16 Między naukowcami a nauką Naukowcy mogą oczekiwać publikowania jak największej liczby artykułów, podczas gdy nauka wymaga dokładności, transparentności i przestrzegania określonych standardów. 17 Między inwestycjami w infrastrukturę Dylemat czy zainwestować w lepszą infrastrukturę (np. nowoczesne laboratoria), czy zainwestować w przyciągnięcie i utrzymanie najlepszej kadry w kadry akademickiej. 18 W niniejszej tabeli określenie „uczelnia” w kontekście sprzeczności między uczelnią a różnymi grupami odnosi się do reprezentantów uczelni lub zarządzających uczelniami. W analogicznym znaczeniu są użyte sformułowania takie jak „rząd”, „przemysł” itp. Lp. Rodzaj sprzeczności Opis sprzeczności 18 Między długoterminowymi a krótkoterminowymi Dylemat, czy skupić się na długoterminowej wizji i celach, czy skupić się na krótkoterminowych wyzwaniach i bieżących zadaniach. 19 Między badaniami podstawowymi a stosowanymi Niektóre osoby w środowisku akademickim mogą oczekiwać skoncentrowania się na badaniach podstawowych, podczas gdy inne mogą oczekiwać większych nakładów na badania stosowane. 20 Między tradycją a innowacją Uczelnie muszą szanować swoje tradycje i historię, ale jednocześnie muszą być otwarte na zmiany i innowacje (napiecia/paradoksy w ramach kultury organizacyjnej). 21 Między różnymi perspektywami Np. niektórzy członkowie organizacji mogą oczekiwać etyki opartej na wartościach, podczas gdy inni mogą oczekiwać etyki opartej na konsekwencjach. 22 Między teorią a praktyką Część kadry akademickiej może oczekiwać skupienia na teorii i abstrakcyjnym myśleniu, a inni mogą oczekiwać skupienia na praktycznych zastosowaniach wiedzy. 23 Między transparentnością a ochroną prywatności Uczelnie muszą być transparentne w swoim zarządzaniu i decyzjach, ale jednocześnie muszą chronić prywatność studentów i pracowników. 24 Między różnymi celami Na przykład dylemat czy skupić się na przygotowaniu studentów do konkretnych zawodów, czy skupić się na szerokiej edukacji i kształceniu. 25 Między nauczaniem online a bezpośrednimi interakcjami Możliwość nauczania zdalnego oferuje większą dostępność i elastyczność, ale ograniczają szanse na zapewnienie studentom doświadczeń na kampusie i bezpośrednich interakcji. 26 Między uczeniem się na miejscu a praktykami Studenci lub pracodawcy mogą oczekiwać zdobycia doświadczenia przez praktyki, podczas gdy uczelnia może koncentrować się na nauczaniu teoretycznym i praktycznym w ramach własnej infrastruktury. 27 Między regulacjami a autonomią Uczelnie muszą przestrzegać regulacji rządowych, ale mogą dążyć do zwiększenia autonomii. Źródło: opracowanie własne przy wykorzystaniu metod heurystycznych Zawarte w Tabeli 12 przykłady sprzeczności, które mogą być dostrzegalne dla zarządzających uczelniami, obejmują zarówno potencjalne konflikty interesów pomiędzy różnymi grupami zainteresowanymi jak najlepszymi efektami działań uczelni,

jak i wewnątrz tych grup, a ponadto także sprzeczności istniejące na poziomie wyboru kierunków strategicznych – pewnych idei na obranie kierunku rozwoju uczelni. Na liście tej można zatem znaleźć między innymi odniesienia do kwestii etycznych, regulacyjnych i kluczowych pytań dotyczących koncepcji roli i misji konkretnej uczelni. Jako że jest to lista przykładowych sprzeczności, należy podkreślić, że na każdej uczelni co innego może być istotne w zależności od różnych uwarunkowań organizacyjnych i kulturowych. Taka szeroka perspektywa wyzwań może stanowić pomoc w stawianiu właściwych pytań w procesie wyznaczania celów dla zarządzania jakością uczelni. Niewątpliwie niezależnie od poziomu świadomości tych sprzeczności wśród zarządzających uczelniami mogą one występować i wpływać w istotny sposób na skuteczność podejmowanych działań. Warto zauważyć, że zidentyfikowane sprzeczność dotyczą niemal każdej dziedziny funkcjonowania uczelni. Pewne z nich mogą nie występować w uczelniach niepublicznych, ale i one podlegają regulacjom państwowym, choćby w zakresie przyznawania tytułów i stopni naukowych. Ponadto liczność i różnorodność grup i osób będących pod wpływem lub mających wpływ na uczelnie jest bardzo duża i niemal na każdym poziomie jest możliwe zaistnienie sprzeczności interesów. Nieodpowiednie zarządzanie tymi sprzecznościami (potencjalne konflikty) lub też istniejącymi konfliktami może prowadzić do istotnego uszczerbku zarówno dla efektywności współpracy na uczelni, jak i skuteczności jej działań, a także dla jej reputacji i prestiżu. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele wskazówek dotyczących zarządzania paradoksami w celu zapobiegania konfliktom w organizacji. Jak sugerują Calabretta i inni zarówno intuicja jak i racjonalność mogą odgrywać istotną rolę w podejmowaniu decyzji strategicznych (Calabretta i in., 2017) w kontekście zarządzania sprzecznościami¹⁰. Jest to o tyle istotne, że w opinii wielu badaczy paradoksy kreują innowacyjność zarówno wówczas, gdy przez wyzwianie napięć zachodzi konfigurowanie dotyczące sprzecznych celów, działań i procesów, jak i wtedy, gdy w konkretnych organizacyjnych uwarunkowaniach chodzi o ich znaczące ograniczenie. Rozstrzygnięcie i podjęcie decyzji wymaga uprzedniego znalezienia rozwiązania, które sprzyjałoby utrzymaniu sprzeczności w równowadze z zamiarem potencjalizacji (Urbanowska-Sojkin, 2016, s. 364). W niniejszej pracy pojęcie paradoksu będzie rozumiane zgodnie z definicją Thomasa Fojcika, która odnosi się do kontekstu zarządzania przedsiębiorstwami, zgodnie z którą paradoks to „trudne do oszacowania i rozwiązania relacje między dwoma logicznie sprzecznymi elementami, które się w istocie symultanicznie warunkują i uzależniają sukces przedsiębiorstwa rozumiany jako radzenie sobie z rzeczywistością” (Urbanowska-Sojkin, 2016, s. 365). Dla odnoszenia sukcesów w tej dziedzinie przez organizację w literaturze podkreślana jest rola liderów i ich relacji z podwładnymi – członkami organizacji. Gdyż jedynie dobre zrozumienie interakcji może skutecznie wspierać proces rozumienia sprzeczności przez lidera, przekazywania rozumienia paradoksów podwładnym oraz rozumienia istoty sprzeczności przez członków organizacji (Sparr, 2018). To wskazuje na niezwykle istotną wartość transparentności dla zarządzania organizacją. Podobne spostrzeżenia prezentuje Frederic Laloux w swojej książce „Pracować inaczej”, w której opisuje praktyki tzw. turkusowych organizacji. Laloux wielokrotnie pokazuje przykłady korzyści płynących z transparentności, posługując się nawet określeniem transparentności całkowitej – total transparency (por. Laloux, 2015, ss. 224, 329). Innymi koncepcjami zarządzania, w których transparentność jest jedną z kluczowych wartości, są te związane z koncepcjami Agile’a i Scruma. Na przykład w SAFe (Scaled Agile Framework) transparentność stanowi jedną z czterech kluczowych wartości (core values) obok współgrania (alignment), szacunku do ludzi (respect for people) i nieustannego doskonalenia (relentless improvement) (Scaled Agile Inc., 2023). Wiele natomiast wskazuje, że podążanie przez kierownictwo ścieżką dużej otwartości i pełnej transparentności wymaga istotnej zmiany mentalnej kierownictwa w porównaniu do podejścia tradycyjnego. Podobnie zarządzanie paradoksami wymaga przełomu w myśleniu, by przekroczyć proste rozumowanie w kategoriach „albo-albo”, kierując się ku bardziej skomplikowanemu podejściu „oraz-i” (Laloux, 2015, s. 47). Jest to koncepcja zbieżna z przytaczanym na wstępie tego podrozdziału postulatem Leji by zastąpić poddawanie się tyranii „albo” i korzystać z geniusza „i”. Tym, co wspiera skuteczność znajdowania rozwiązań innowacyjnych, które będą niejako godzić sprzeczności, jest elastyczność i duża swoboda podejmowania decyzji, dana pracownikom (Khazanchi i in., 2007). Takie z kolei podejście sprzyja 10 Pojęcia sprzeczności i paradoksów będą w niniejszej pracy stosowana zamiennie, a zatem analogicznie będą traktowane również pojęcia zarządzania sprzecznościami i zarządzania paradoksami. budowaniu zespołów samozarządzających, w których konflikty mogą być rozwiązywane bez udziału lub z bardzo ograniczonym udziałem kierownictwa,

w zależności od dojrzałości takich zespołów. W takich organizacjach rola kierownictwa zazwyczaj ogranicza się do mediacji, wspierania procesu tworzenia innowacyjnych rozwiązań typu win-win i przewodzenia zespołowi w sposób zgodny z wartościami i kulturą organizacyjną instytucji. Trzeba tu nadmienić, że kultura uniwersytecka ma bardzo silnie zakorzenione wartości związane z niezależnością naukowców (por. podrozdz. 1.2.2) i dużą ich swobodą do podejmowania decyzji. Można zatem przypuszczać, że jest to środowisko o dużym potencjale to wdrażania nowoczesnych koncepcji zarządzania, wspierających tworzenie zespołów samzarządzających, takich jak turkus czy metodyki zwinne. Niezależnie od przyjętych rozwiązań w celu odpowiedniego zarządzania sprzecznościami, jakie dotyczą środowiska usług uczelni, bardzo istotnym dla odpowiedniego definiowania celów dla rozwoju instytucji jest znajomość poziomu jakości jej usług. Nie da bowiem pogodzić się praktykowania transparentności z rezygnacją z pozyskiwania informacji zwrotnej. Ponieważ „współcześnie uniwersytety są postrzegane jako istotna siła napędowa gospodarki opartej na wiedzy” (Dzimińska i in., 2020, s. 5), właściwe podejście do badania jakości własnych usług jest kluczowe nie tylko dla sukcesu danej instytucji, ale też całej gospodarki i społeczeństwa, w którym konkretna uczelnia funkcjonuje. To, czym jest jakość w odniesieniu do uczelni oraz jakie metody służą do pomiaru jakości usług edukacyjnych, zostanie omówione w kolejnych podrozdziałach.

1.3 Wybrane aspekty pomiaru jakości w kontekście usług uczelni

Od wielu lat wysoki poziom kształcenia na uczelniach jest istotnym zagadnieniem dla szerokiego grona osób związanych mniej lub bardziej z uczelniami. Niewątpliwie jest to związane ze szczególną rolą dobrej edukacji w umożliwianiu dynamicznego rozwoju całej gospodarki danego kraju. W sytuacji, gdy edukacja jest finansowana z budżetu państwa, kwestia osiągania wysokiej jakości kształcenia staje się istotna dla szerokiego grona ludzi, także dla polityków, zarówno rządzących, jak i aspirujących do rządzenia. Jednak czym jest owa jakość kształcenia? Odnosnych rozważań jest bardzo wiele. Co ciekawe, znajdują one odzwierciedlenie nie tylko w literaturze naukowej. Przykładem tego są rozważania bohatera książki Roberta Pirsiga, który stwierdza: „Jakość... wiesz i nie wiesz, co to jest. To jest zaś sprzeczność sama w sobie. Ale przecież pewne rzeczy są lepsze od innych, czyli mają lepszą jakość. Spróbuj jednak powiedzieć, czym jest jakość w oderwaniu od przedmiotów, których jest właściwością, wtedy wszystko pęka jak bańka mydlana. Nie ma w ogóle o czym mówić. Jeśli jednak nie możesz określić, co to jest jakość, skąd możesz wiedzieć, czym ona jest, lub jeszcze lepiej, czy w ogóle istnieje?” (Pirsig, 1994, s. 174). Odpowiedzi na podobne pytania w literaturze przedmiotu znajduje się wiele, co wskazuje, że zdefiniowanie jakości nie jest łatwym zadaniem. Niemniej w następnym podrozdziale zostaną przybliżone wybrane definicje, by ukazać pewien zakres ich różnorodności, kierując jednak uwagę na te, które są pomocne w określeniu jakości usług edukacyjnych lub też szerzej – jakości usług uczelni.

1.3.1 Wybrane definicje i modele jakości

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne koncepcje na zdefiniowanie jakości, które mogą być pomocne w opisie jakości usług edukacyjnych uczelni. Z całą pewnością ze względu na złożoność organizacyjną środowiska uczelni warto odnieść się do definicji jakości stosowanych na potrzeby sformalizowanych systemów zarządzania jakością (SZJ). Jedną z najpowszechniejszych definicji jest ta podawana przez Międzynarodową Organizację Normalizacyjną ISO. Definicja ta obecnie zapisana jest w normie ISO 9000:2015, zawierającej opis podstaw i terminologii dotyczącej znormalizowanego SZJ. Wg tej definicji jakość to „stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości obiektu spełnia wymagania” (PN-EN ISO 9000:2015, 2016). Przy czym inherentne właściwości mogą być rozumiane jako cechy wyróżniające, a obiekt jest rozumiany jako cokolwiek co może być dostrzegalne lub wyobrażalne (Tutko, 2018). Definicje jakości różnych szczegółowych obszarów stosowane w innych normach publikowanych przez ISO zazwyczaj w znacznym stopniu nawiązują do tej najbardziej ogólnej przytoczonej powyżej. Można zatem zauważyć, że definicja ta nie odzwierciedla całego spektrum możliwego postrzegania pojęcia jakości, a jedynie jest narzędziem pomocnym do doprecyzowania, czego tak naprawdę dotyczy norma i jak należy rozumieć jakość w kontekście jej zapisów. Podobnie jak samo pojęcie jakości jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania, tak w odniesieniu do usług edukacyjnych wydaje się to jeszcze trudniejsze. „Na pytanie, co należy rozumieć przez jakość kształcenia w szkole wyższej, nie mamy jednoznacznych odpowiedzi” (Rosół, 2016, s. 19). Również zagraniczni badacze wskazują, że „nie jest możliwe sformułowanie jednej definicji jakości szkolnictwa wyższego. Jakość szkolnictwa wyższego można rozpatrywać z perspektywy podejścia zorientowanego na standardy lub procesy. Różne grupy interesariuszy mają różne cele, potrzeby i priorytety, a także korzystają z różnych kryteriów. Studenci, wykładowcy i personel są głównymi interesariuszami mającymi kluczowy wpływ na jakość szkolnictwa wyższego” (Degtjarjowa i in., 2018, s. 395). W literaturze przedmiotu można znaleźć kilka

różnych ujęć kategorii „jakość”. Jedne odwołują się do doskonałości, inne do niewystępowania usterek, jeszcze inne do przygotowania do osiągania celów instytucji lub ciągłego rozwoju, a jeszcze inne do spełniania wymagań, oczekiwań i potrzeb interesariuszy (por. podrozdz. 1.5). To ostatnie podejście wskazuje na konieczność identyfikacji wymagań (oczekiwań, potrzeb) grup zainteresowanych, a następnie na dostosowanie usługi do zidentyfikowanych wymagań oraz pomiar efektów podejmowanych działań, tak aby stwierdzić w jakim stopniu wymagania zostały spełnione, skutkując odpowiednim poziomem zadowolenia lub satysfakcji. Doceniając czynnik ludzki w procesie usługowym, warto też zauważyć „nowe podejście do postrzegania jakości i wartości. Jego przejawem jest w większym stopniu skupienie na jakości interakcji niż na jakości procesów” (Leja, 2011, s. 193). Można zatem przypuszczać, że badając poziom jakości interakcji lub też efektów interakcji uczelni z przedstawicielami różnych grup zainteresowanych wobec niej, będziemy mogli wnioskować o poziomie jakości jej usług. Inną ciekawą koncepcją w odniesieniu do uczelni jest potraktowanie jakości jako wyjątkowości. W tym podejściu „szczególny nacisk jest położony na działania pro jakościowe powiązanie z realizacją celów strategicznych uczelni, wiążących się często z dążeniem do budowania jej szczególnej, wyróżniającej pozycji np. jako jednej z najlepszych uczelni w regionie, kraju, Europie” (Frankowicz, 2012). Ta koncepcja dość dobrze koresponduje z wnioskami Cronina (omówionymi w dalszej części rozdziału) 11 Pojęcie interesariuszy jest szerzej omówione w podrozdziale 1.5 dotyczącymi postrzegania wartości usług w nawiązaniu do istnienia stref tolerancji w zakresie postrzegania korzyści i kosztów związanych z usługą. Nawiązując do klasycznej definicji Kolmana, można określić jakość kształcenia jako „stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (stakeholders), przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych” (Grudowski i Lewandowski, 2012, s. 400). Grudowski i Lewandowski podkreślają rolę możliwości wyrażenia jakości w formie mierzalnej, ponieważ jedynie taka forma pozwoli na uzyskanie porównywalności pomiędzy konkurującymi jednostkami. Bez tego ocena poziomu oferowanej jakości jest bardzo trudna, a określenie liderów jakości kształcenia staje się niemal niemożliwe. Natomiast, żeby lepiej zidentyfikować cechy charakterystyczne usług edukacyjnych, warto je umiejscowić w szerszym kontekście usług w ogóle. Ciekawą klasyfikację rodzajów usług proponuje Rogoziński (2007, s. 3). Jest to podział na trzy kategorie wg charakteru podsektorów: 1. usługi związane z obsługą procesów produkcji wyrobów materialnych (usługi dla technologii wytwórczych) 2. usługi ściśle związane z technologiami informatycznymi (usługi dla technologii informatycznych oraz takie, których podstawą istnienia jest wykorzystanie tychże) 3. usługi związane ze spersonalizowanymi relacjami międzyludzkimi (usługi, których podstawą są relacje międzyludzkie)¹² Według powyższej klasyfikacji można niewątpliwie usługi edukacyjne przypisać do trzeciej kategorii usług związanych ze spersonalizowanymi relacjami międzyludzkimi. Biorąc pod uwagę znaczny udział technologii informatycznych we wspomaganiu wielu współczesnych form procesu kształcenia, należy dostrzec podobieństwa usług edukacyjnych również do drugiej z kategorii określonych przez Rogozińskiego. Nieraz bowiem większość lub cały proces kształcenia odbywa się przy pomocy urządzeń informatycznych, czego przykładem mogą być liczne kursy internetowe, ale także różne procesy nauki zdalnej. Do określenia jakości usług nie wystarczy jednak przypisanie ich do odpowiednich klasyfikacji. Należy się posłużyć pewnymi narzędziami, które pozwolą na pomiar istotnych elementów do oceny jakości. Prowadzono wiele prac w celu zdefiniowania czynników wpływających na jakość usług. W celu opracowania narzędzi do badania jakości usług prowadzono wiele prac. Jednym z powszechnie uznawanych jest model jakości usług (patrz Rysunek 14), którego twórcami są A. Parasuraman, V. A. Zeithaml i L. Berry. Autorzy tego modelu zidentyfikowali istnienie 5 luk (opis każdej z nich prezentuje Tabela 13), czyli obszarów, w których zwykle występuje największa ilość przyczyn niezadowolającej jakości usług. ¹² Opracowanie własne na podstawie (Rogoziński, 2007) Rysunek 14. Schemat modelu jakości usług SERVQUAL Źródło: opracowanie własne na podstawie Parasuraman i in., 1985, s. 44 za: Szeffler, 2011, s. 16 Na przedstawionym schemacie modelu jakości usług (Rysunek 14) liniami ciągłymi ze strzałkami oznaczono wzajemne zależności pomiędzy jego elementami. Natomiast linie przerywane zakończone obustronnie strzałkami odzwierciedlają miejsca istnienia każdej z pięciu luk. Zbiór wszystkich elementów modelu został podzielony na obszary klienta (konsumenta/odbiorcy) i producenta usługi. Obszar usługodawcy jest skierowany strzałką ku obszarowi klienta, odzwierciedlając kierunek świadczenia (dostarczania) większości usług (Szeffler, 2011, s. 16). Warto zwrócić uwagę na to, że trzy z pięciu luk zostały zidentyfikowane w obszarze usługodawcy,



Wyodrębniono pięć obszarów właściwości usług podlegających ocenie, do których należą: 1. materialność, namacalność (tangibles) 2. niezawodność (reliability) 3. reagowanie (responsivness) 4. kompetencje, pewność (assurance) 5. empatia (empathy) (por. Dziadkowiec, 2006; Parasuraman i in., 1985; Szejnberg, 2008) W celu mierzenia wielkości luki 5 stosuje się kwestionariusze badania klientów. Bardziej szczegółowo sposób pomiaru jakości przy pomocy metody SERVQUAL został omówiony w podrozdziale 1.3.2. Kolejnym modelem, którego autorzy proponują do pomiaru jakości zestaw obszarów, dla których są przypisywane odpowiednie pytania, jest model hierarchiczny Dabholkara, Thorpe'a i Rentza. W tym modelu autorzy wyodrębniają 5 głównych obszarów jakości usług, a dla 3 z nich proponują po dwa podobszary (Rysunek 15). Rysunek 15. Hierarchiczny model jakości usług wg Dabholkara, Thorpe'a i Rentza Źródło: opracowanie własne na podstawie Dabholkar i in., 1996, s. 6 Usługi uczelni są bardzo specyficznym produktem. Jako usługi edukacyjne są w swojej istocie produktem niematerialnym. Ponadto wiążą się z występowaniem co najmniej kilku różnych grup podmiotów, które są zależne od poziomu jakości tych usług, ale również występuje co najmniej kilka grup, które w dużym stopniu wpływają na poziom tej jakości. Aby móc skutecznie zarządzać jakością usług uczelni, należy wdrożyć metody pomiaru tej jakości, które pozwolą na uwzględnienie głosu wszystkich istotnych grup zainteresowanych. Takie mierniki pozwolą na lepsze ocenianie działań doskonalących instytucji akademickiej, ale również przyczynią się do zdobycia wiedzy przydatnej w projektowaniu procesów ciągłego doskonalenia uczelni. Rysunek 16. Model postrzeganej jakości usług Źródło: Grönroos, 1984, s. 40 Usługi różnią się od wyrobów materialnych szeregiem cech, spośród których szczególnie istotny jest ich niematerialny charakter. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu, zarówno w definicjach jak i w analizach (m. in. Gilmore, 2006, s. 17; Kotler i in., 2002, s. 41; Payne, 1997, s. 20). Niematerialność usług wyraża się m.in. w tym, że „dla producenta usługa stanowi pewną aktywność, a dla klienta jest ona pewnym doświadczeniem” (Mazur, 2001, s. 16). W tym kontekście usługi edukacyjne stanowią szczególny rodzaj usług, gdyż dla odbiorcy jest ona zawsze pewnym doświadczeniem, ale można sobie wyobrazić, że jednocześnie aktywność po stronie producenta jest niewielka, a odbiorca nadal zdobywa wiedzę i doświadczenia. Usługi od wyrobów odróżnia również sposób oceny jakości. W przypadku wyrobów możemy bowiem określić cechy fizyczne, i stopień, w jakim wpływają one na poziom jakości, natomiast dla usług nie jest to możliwe. Jakość usług często jest oceniana z punktu widzenia klienta, który określa poziom spełnienia własnych oczekiwań przez tę usługę. Można więc powiedzieć, że ocenia „postrzeganą jakość usług (perceived service quality)” (Grönroos, 1984, s. 40) poprzez porównanie swoich oczekiwań z subiektywnym doświadczeniem usługi (postrzegana usługa – perceived service). Model jakości usług (Rysunek 16) obrazuje koncepcję, w której wpływ na postrzeganą jakość usługi ma jej image, który jest budowany przez jakość techniczną oraz jakość funkcjonalną. Jakość techniczna określa poziom jakości tego, co odbiorca otrzymuje podczas świadczenia usługi, a jakość funkcjonalna odnosi się do sposobu, w jaki jest klientowi przekazywana techniczna jakość usługi (Seth i in., 2004, s. 915). W odniesieniu do uniwersytetów do kategorii jakości funkcjonalnej należy z punktu widzenia studenta m.in. sprawność administracji, skuteczność pomocy w uzyskaniu wartościowych praktyk, profesjonalizm biura karier studenckich, możliwość działania w kołach naukowych lub studiowania przez jakiś czas za granicą itp. Postrzegana jakość usługi związana jest również z poziomem satysfakcji klienta, ale nie jest z nim jednoznaczna. Relacje pomiędzy tymi dwoma parametrami ukazali np. Iacobucci, i inni (Iacobucci i in., 1995, ss. 280–281) oraz MacKoy i Spreng (Spreng i Mackoy, 1996, ss. 203–204). Satysfakcja z usługi oraz jej jakość są ze sobą skorelowane w ten sposób, że poziom jakości usługi wpływa na poziom satysfakcji klienta. Na oba parametry wspólnie wpływa jednak poziom tego, co zostanie odbiorcy dostarczone, czyli wynik procesu produkcji usługi. Innymi istotnymi czynnikami są: dla poziomu satysfakcji – oczekiwania, a dla poziomu postrzeganej jakości – pragnienia/potrzeby (Spreng i Mackoy, 1996, s. 209). Kolejnym modelem z tzw. szkoły nordyckiej jest koncepcja Gummessaona, tzw. model 4Q – jakości częściowych, którego podstawą jest spostrzeżenie, że w praktyce niemożliwym jest uzgodnienie pomiędzy usługodawcą a usługobiorcą wszystkich wymagań związanych z jakością procesu usługowego (Stoma, 2012, ss. 50–51). Koncepcję modelu 4Q przedstawiono w Tabeli 14. Tabela 14. Model jakości usług Gummessaona (4Q) Nazwa czynnika Opis jakości częściowej Jakość projektu rozumiana jako czynnik prewencji powodujący lepsze spełnianie funkcji oczekiwanych przez nabywcę usług poprzez doskonalenie projektu. Oznacza to takie realizowanie strategii jakościowej oraz takie zaprojektowanie usługi (jej części składowych oraz

poszczególnych faz procesu świadczenia usługi), aby Jakość projektu proces ten był wykonany poprawnie już za pierwszym razem i możliwie najlepiej (design quality) realizował funkcje oczekiwane przez klientów. Firma, która w swoich zamierzeniach dąży do zindywidualizowania obsługi klientów, nie powinna poprzestawać jedynie na opracowaniu ogólnych zasad i norm realizacji określonego rodzaju zleceń, ale, wykorzystując projekt uniwersalny, dostosowywać go za każdym razem do potrzeb konkretnego klienta. Jakość wykonania danej usługi powinna być przede wszystkim zgodna z wytycznymi przedstawionymi i zaakceptowanymi we wcześniejszym projekcie oraz z jego Jakością wykonania charakterystykami.

[3.4.1 →] Odnosi się ona do odpowiedniego przekształcania projektów, (production quality) planów, specyfikacji, itp. w proces świadczenia danej usługi. Nie ulega wątpliwości, że na jakość wykonania mają wpływ głównie usługodawcy (personel liniowy), ale także i inne osoby zaangażowane w proces świadczenia i wykonywania usługi. Jakość dostaw w koncepcji Gummessona odnosi się do jakości takich elementów jak: terminowe świadczenie usług, zgodność realizacji z harmonogramem, Jakość dostaw sprawny transport, odpowiednia forma dostawy (np. wydruk lub prezentacja na fo- (delivery quality) liach), przekazanie odpowiedniej dokumentacji czy też sprawność dostarczania usług dodatkowych. Jakość relacji rozumiana jako kreowanie przez daną firmę zewnętrznych relacji, kontaktów i sieci z klientami (np. poprzez budowanie programów lojalnościowych), współpracownikami, partnerami, kooperantami czy agentami, ale i wewnętrznych Jakość relacji relacji z pracownikami. Określa ona jakość samego kontaktu usługowego, stąd też (relational quality) największy wpływ na jakość relacji ma personel danej firmy. Pośrednio jakość relacji zależy również od jakości wykonania i jakości dostaw; czasami również jest z nimi utożsamiana. **[←]** Źródło: opracowanie własne na podstawie Dabholkar i in., 1996;

Gummesson, 1998; Stoma, 2012 Analizując cechy każdego z czynników jakości częściowej (Tabela 14) można stwierdzić, że usługi edukacyjne obejmują swoją charakterystyką wszystkie 4 opisane obszary. Niewątpliwie zarówno projekt usługi (np. sylabus), jak i jej wykonanie mają istotne znaczenie dla oceny jakości. Również aspekty mieszczące się w zakresie czynnika „jakość dostaw” są istotne dla usługi edukacyjnej, gdyż takie elementy jak np. terminowość, sprawność dostarczenia usług dodatkowych czy też odpowiednia forma dostawy (prowadzenie zajęć) istotnie wpływają na ocenę całej usługi. Ponadto zazwyczaj usługa edukacyjna – a na pewno dotyczy to usług uniwersyteckich – odnosi się do relacji z odbiorcami usługi. A zatem wszystkie cztery obszary są istotne z punktu oceny jakości usług uczelni. Rysunek 17. Zintegrowany model jakości usług 4Q Źródło: Stoma, 2012, s. 53 Na podstawie połączenia modelu Grönroosa oraz Gummessona powstał zintegrowany model jakości 4Q. Łączy on zarówno aspekty subiektywnej oceny jakości zestawiającej oczekiwania z postrzeganymi rezultatami procesu usługowego, jak i parametry jakościowe usługi ujęte z perspektywy projektowanych standardów procesu świadczenia usługi. Obrazowe przedstawienie zintegrowanego modelu jakości 4Q ukazano na Rysunku 17. Można także wyróżnić modele relacyjne, które podkreślają rolę jakości relacji z klientami w ogólnym postrzeganiu jakości usług przez klientów. Tabela 15. Kategorie jakości wg Townsenda i Gebhardta Rodzaj kategorii jakości Typ kategorii jakości Opis Jakość postrzegana przez odbiorcę Jakość zewnętrzna Ogólna opinia odbiorcy nt. usługi (quality in perception) Jakość normatywna Jakość wyrażona w parametrach i wskaźnikach Jakość wewnętrzna (quality in fact) mierzalnych opracowanych przez producenta Jakość powstająca na skutek powtarzalnych zdarzeń Jakość w relacjach Jakość interakcyjna rzeń podczas długotrwałych relacji między (quality in relations) odbiorcą a usługodawcą. Źródło: opracowanie własne na podstawie Jonas, 2009, s. 81; Townsend, 1995 Kategorie jakości według Townsenda i Gebhardta (Tabela 15) przedstawiają trzy aspekty jakości usług. Jakość zewnętrzna, tzn. postrzegana przez odbiorcę, odnosi się do ogólnej opinii klienta na temat usługi, co jest szczególnie istotne w kontekście uczelni, gdzie doświadczenie studenta stanowi ważny element oceny jakości edukacji. Jakość wewnętrzna, czyli normatywna, polega na mierzalnych wskaźnikach jakości opracowanych przez producenta usług – w przypadku edukacji mogą to być na przykład wskaźniki efektywności nauczania czy stopa zatrudnienia absolwentów. Wreszcie jakość interakcyjna odnosi się do jakości relacji między odbiorcą a usługodawcą, co jest kluczowe dla długotrwałych relacji, takich jak te pomiędzy studentami (następnie absolwentami) a uczelnią. Innym podejściem do opisu jakości usług jest model zaproponowany przez Brady’ego i Cronina. Według tej koncepcji jakość postrzegana jest przez Klientów na trzech poziomach: jakość współdziałania personelu z klientem (interaction) jakość fizycznego otoczenia, w jakim świadczona jest usługa (environment) jakość wykonania usługi (outcome) (Bielawa, 2011, s. 17; Brady i Cronin, 2001) Warto podkreślić, że Brady i Cronin w swojej pracy poddają krytycznej analizie model Servqual, proponując

autorską koncepcję, dla której w każdej z wymienionych głównych kategorii przetestowali po trzy podkategorie. Dla jakości współdziałania z personelem wyróżniono: podejście (attitude), zachowanie (behavior) i fachowość (expertise). Dla jakości fizycznego otoczenia (środowiska) wyróżniono: warunki otoczenia (ambient conditions), projekt (design) oraz czynniki społeczne (social factors). Natomiast dla jakości wykonania wyróżniono: czas oczekiwania (waiting time), część materialną (tangibles) i ogólną ocenę (valence) (por. Brady i Cronin, 2001). Warto zauważyć, że usługi edukacyjne na poziomie uniwersyteckim mogą być trudne do oceny w tak ujętych kategoriach, gdyż ze względu na długi czas trwania usługi wiele z tych czynników może się zmieniać w czasie. W związku z tym powyższa ocena mogłaby być obciążona różnymi błędami poznawczymi, takimi jak wpływ pierwszego wrażenia lub wpływ skrajnych doświadczeń na późniejszą ocenę usługi. Tymczasem z punktu widzenia zarządzania jakością usług edukacyjnych wydaje się bardzo wartościowe uwzględnianie wszystkich kategorii oceny zwalidowanych w badaniach Brady'ego i Cronina. Rysunek 18. Model jakości usług i satysfakcji klienta Źródło: opracowanie własne na podstawie Spreng i MacKoy, 1996, s. 203. Innym modelem jest model jakości i satysfakcji usługi, którego autorami są Spreng i MacKoy (1996). W swoim modelu uwypuklili oni wpływ różnych czynników na satysfakcję klienta oraz wpływ oceny jakości na satysfakcję z usługi (por. Rysunek 18). Model ten jest rozszerzeniem koncepcji Gronroosa dotyczącej konieczności zestawiania oczekiwań klienta z postrzeganym przez niego efektem. Autorzy dostrzegają jednak jeszcze jeden ważny element, jakim są potrzeby klienta. Ponadto autorzy pokazują, że zestawienie oczekiwań klienta z postrzeganą rzeczywistością prowadzi do określonego poziomu satysfakcji z usługi. Natomiast na ocenę jakości składają się satysfakcja klienta oraz dostosowanie wybranej usługi do potrzeb. Ciekawym obszarem badań jakości usług jest kwestia postrzegania wartości. Z badań bowiem wynika, że wartość jest konstruktem utajonym. „Do tej pory wartość jest konsekwentnie konceptualizowana i mierzona na podstawie pewnej formy integracji korzyści i poświęceń, które konsument przypisuje wymianie lub produktowi” (Cronin, 2016). Sugeruje to, że konsumenci nie oceniają bezpośrednio wartości wymiany lub produktu. Ocena wartości raczej wynika z oddzielnych percepcji korzyści i poświęceń. Warto podkreślić, że poza oceną korzyści (otrzymano – get) istotna jest też ocena poświęceń (dano – give) rozumianych jako nie tylko poniesiony koszt usługi, ale również znacznie szerszy zakres wysiłków lub starań koniecznych do otrzymania oczekiwanych korzyści (por. Cronin i in., 1997). Parametr ten został uwzględniony w modelu jakości usług opracowanym przez Cronina i in. przedstawionym na Rysunku 19. Rysunek 19. Model jakości usług z wartością dodaną Źródło: opracowanie własne na podstawie Cronin i in., 1997. Z zagadnieniem postrzeganej wartości wiąże się też koncepcja strefy tolerancji, zidentyfikowana przez Zeithamla i innych (1996). Jest to zjawisko związane z nieliniową charakterystyką zależności pomiędzy postrzeganą jakością usługi (produktu), a zamiarami behawioralnymi (chęci szerzenia pozytywnej lub negatywnej opinii). Otóż stwierdzono, że istnieje pewien zakres postrzeganej jakości pomiędzy poziomem minimalnie akceptowalnym a idealnym, dla którego zamiary wyrażania opinii o produkcie są znacznie słabsze niż w sytuacji, gdy poziom postrzeganej jakości znajdzie się poza tym zakresem. Tak więc poziom jakości poniżej minimalnie akceptowalnego skutkuje silnym zamiarem dzielenia się swoimi negatywnymi doświadczeniami, a poziom postrzeganej jakości powyżej wartości idealnej skutkuje silnym efektem dzielenia się pozytywnymi rekomendacjami (por. Zeithaml i in., 1996). Stąd też Cronin (2016) sugeruje, że zarówno atrybut korzyści jak i poświęceń w podobny sposób wpływają na postrzeganie wartości produktu, tzn. dla każdego z nich występuje zjawisko zakresu tolerancji. W związku z tym należy sądzić, że ocena wartości usług wynika z postrzegania zredukowanego zestawu atrybutów wydajności (korzyści vs. poświęcenia), gdzie działania dostawcy, użytkownika lub wynikające ze współtworzenia dają doskonałe wyniki. Koncepcja ta bardzo dobrze nadaje się do opisu jakości usług edukacyjnych uczelni, gdyż zarówno poświęcenia, jak i korzyści związane z tym rodzajem usługi są dalece rozciągnięte w czasie i bardzo różnorodne. Zatem świadomość zarządzających uczelniami, że postrzegana wartość usług wynika z oceny zarówno wysiłków interesariuszy (głównie dotyczy to studentów), jak i postrzeganych korzyści z uwzględnieniem stref tolerancji, może w istotny sposób przyczynić się do podejmowania właściwych decyzji. Podsumowując, warto przytoczyć określenie jakości edukacji jako „zbalansowane spełnienie potrzeb, celów, wymagań, norm i standardów zidentyfikowanych w odniesieniu do edukacji, jej wyników, procesów i środowiska” zaprezentowane przez Belashia i innych (2015, s. 345). Jest to kompleksowe ujęcie uwzględniające wiele cech charakterystycznych dla usług edukacyjnych. Można zauważyć, że w tym określeniu jakości brakuje

wyraźnego odniesienia do stopnia spełnienia różnych wymagań oraz czynnika relacji i interakcji z różnorodnymi grupami osób zainteresowanych jakością usług edukacyjnych. Natomiast to kompleksowe ujęcie dość dobrze uwidacznia, że nie można traktować procesu świadczenia usług edukacyjnych uczelni jako prostego procesu produkcyjnego, gdzie student odgrywa rolę jedynie „materiału wejściowego”, a absolwent staje się niejako „produktem”. Podobnie pomiar jakości usług edukacyjnych również powinien uwzględniać szerszy kontekst i kompleksowość zagadnienia jakości tego rodzaju usług. Do celów dalszych analiz zostanie przyjęte rozumienie jakości nawiązujące do klasycznego podejścia w teorii i praktyce zarządzania jakością, odnoszące się do stopnia spełniania wymagań. Natomiast pojęcie wymagań w tym kontekście będzie odnoszone do szerokiego spektrum kryteriów wynikających analogicznie z wyżej wspomnianej definicji jakości edukacji. W związku z tym owe wymagania to wszystko, co wynika z potrzeb, celów i oczekiwań różnych uczestników procesu edukacyjnego i innych zainteresowanych stron. A zatem do tego zbioru mogą należeć zarówno wymagania wyrażane wprost (regulacje, standardy, skargi, pochwały, porady), jak i pośrednio (opinie, sondaże, przejawy osobistego zaangażowania, nagrody), a także te nie artykułowane – najtrudniejsze do zidentyfikowania (zmienne w czasie oczekiwania i poglądy na temat potrzeb). Wnioski z analiz przedstawionych w niniejszym podrozdziale posłużą za podstawę do omówienia w kolejnym podrozdziale metod pomiaru jakości – wartych uwagi w kontekście usług edukacyjnych. Stąd też w dalszych analizach zostaną przedstawione zarówno najbardziej klasyczne, szeroko stosowane i potwierdzone wieloletnią praktyką metody pomiaru jakości, jak i mniej znane metody, opracowane z założenia dla usług edukacyjnych uczelni, pozwalające na uwzględnienie szerokiego kontekstu relacji wewnątrz uniwersytetu i ze środowiskiem zewnętrznym.

1.3.2 Wybrane metody pomiaru jakości w kontekście usług edukacyjnych uczelni

Nieustanne podnoszenie jakości jest kluczowe dla uzyskania i utrzymania przewag konkurencyjnych. Aby jednak móc jakość doskonalić, trzeba ją najpierw zidentyfikować i zmierzyć. Nawiązując do jednej z najbardziej podstawowych definicji jakości, przytoczonej w poprzednim podrozdziale, pomiar jakości można dokonać poprzez zmierzenie stopnia spełnienia wymagań. W takim podejściu po zdefiniowaniu wymagań wobec produktu (usługi) można zmierzyć, w jakim stopniu te wymagania zostały spełnione. Cechą charakterystyczną usług edukacyjnych – w odróżnieniu od większości innych produktów – jest występowanie różnych grup osób będących w silnych relacjach ze świadczącymi usługi i zainteresowanych poziomem jakości tych usług, a nie tylko pojedynczego klienta. W niniejszej pracy takie osoby (grupy osób) będą nazywane interesariuszami. Szersze omówienie pojęcia i interesariuszy w kontekście uczelni znajduje się w podrozdziale 1.5. Tak złożone środowisko implikuje dużą ilość różnych wymagań, a dopiero stopień ich spełnienia stanowi jakość. To istotnie wpływa na stopień złożoności procesu jej pomiaru. Niewątpliwą zaletą takiego podejścia jest możliwość uzyskania jednej miary, która określi wartość stopnia, w jakim dany produkt spełnia lub spełnił odpowiednie wymagania. Taką miarę zazwyczaj można wyrazić w procentach i dzięki temu możliwe jest porównywanie wyników uzyskanych dla różnych produktów. Z drugiej jednak strony taki sposób pomiaru ma pewne ograniczenia wynikające przede wszystkim z trudności jednoznacznego określenia wymagań. Jest to tym bardziej skomplikowane w przypadku produktów z dominującym udziałem właściwości i elementów niematerialnych lub całkowicie niematerialnych jakimi są w zazwyczaj usługi, a w szczególności usługi edukacyjne. Wobec tego do pomiaru jakości usług opracowano szereg dedykowanych metod i narzędzi. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele metod pomiaru jakości usług. Znaczna część z nich wynika z modeli jakości usług opisanych w podrozdziale 1.3.1. W niniejszym podrozdziale zostaną omówione zarówno te najbardziej klasyczne i szeroko (uniwersalnie) stosowane w praktyce firm usługowych, jak i takie, które zostały opracowane typowo dla usług edukacyjnych, w tym usług uczelni z uwzględnieniem ich cech charakterystycznych i szerokiego kontekstu zależności. Omawiane metody zostały wybrane tak, aby zaprezentować przykłady z obu wspomnianych kategorii metod, by jednocześnie ukazać bogactwo koncepcji pomiaru jakości w odniesieniu do usług, ze szczególnym uwzględnieniem usług uniwersyteckich. Jedną z najbardziej klasycznych metod pomiaru jakości usług jest metoda SERVQUAL wynikająca z modelu SERVQUAL (opis w podrozdziale 1.3.1). Pomiaru jakości przy pomocy metody SERVQUAL dokonuje się mierząc wielkość luki 5. Dla każdego z pięciu obszarów właściwości usług podlegających ocenie umieszcza się pytania szczegółowe, dotyczące zarówno oczekiwań, jak i oceny otrzymanej usługi. Istotnym jest określenie ważności każdego z obszarów dla klientów konkretnej usługi. W tym celu również prosi się ankietowanych o wskazanie najważniejszych obszarów lub przypisanie im wag. W pierwszej wersji koncepcji opracowanej przez autorów modelu SERVQUAL znajdowało się 10

obszarów i związanych z nimi 97 twierdzeń (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988, s. 17), jednak w efekcie dalszych badań zmierzających do wyselekcjonowania najistotniejszych czynników jakości usług ograniczono zestaw najistotniejszych obszarów i twierdzeń do odpowiednio 5 i 22 (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1994, s. 206). Zestaw stwierdzeń, na podstawie których tworzy się kwestionariusze do badania jakości usługi wg metody SERVQUAL, przedstawiono w Tabeli 16. Tabela 16. Twierdzenia do budowy kwestionariusza badania jakości usług SERVQUAL

Nazwa obszaru/kryterium jakości	Stwierdzenie dotyczące przesłanki jakości
1. nowoczesne wyposażenie	2. atrakcyjne otoczenie fizyczne
3. schludny, profesjonalny personel	4. atrakcyjne wizualnie materiały związane z usługą
5. dostarczanie usługi zgodnie z obietnicą	6. gotowość i umiejętność rozwiązywania problemu klienta
7. niezawodność (reliability)	8. dostarczenie usługi właściwej (poprawnej) za pierwszym razem
9. dostarczenie usługi w obiecany czas	10. utrzymywanie bezbłędnej dokumentacji
11. dokładne informowanie o terminie wykonania usługi	12. szybka i sprawna obsługa
13. reagowanie (responsivness)	14. gotowość i chęć do służenia klientowi
15. pomoc	16. gotowość do odpowiedzi na pytania i prośby klienta
17. pracownicy wzbudzający zaufanie	18. poczucie bezpieczeństwa
19. przeprowadzanej transakcji	20. kompetencje, pewność (assurance)
21. zawsze uprzejmi pracownicy	22. pracownicy z odpowiednimi kompetencjami, by odpowiadać na pytania klientów
23. indywidualne podejście do klienta	24. pracownicy okazujący troskę klientom
25. pracownicy dbający o interesy klienta	26. działający na korzyść empatia (empathy) klienta
27. rozumienie potrzeb klienta przez pracowników	28. dogodny dla klientów godzinny otwarcia

Źródło: opracowanie własne na podstawie Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1994, s. 207 oraz Stoma, 2012, ss. 69-70 Są to dwa kwestionariusze: jeden do badania jakości oczekiwanej od usługi, drugi do badania jakości otrzymanej w procesie świadczenia usługi. Jest to zgodne z założeniem autorów, według których do interpretacji ogólnego wyniku jakości stosuje się porównanie wyniku oczekiwanej jakości usługi (expected service – ES) z wynikiem postrzeganej jakości otrzymanej usługi (perceived service – PS) (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985, s. 48). W związku z tym, jeśli obserwujemy równość $ES = PS$, to możemy wnioskować o poziomie jakości satysfakcjonującym klienta. Natomiast gdy jakość postrzegana jest niższa od oczekiwanej ($ES > PS$), to można twierdzić o niesatysfakcjonującym klienta poziomie jakości. Gdy jednak jakość postrzegana przewyższa oczekiwania klienta ($ES < PS$), to można twierdzić o satysfakcjonującym klienta poziomie jakości.

1.1.1 → Art. 241.2 ustawy określa, że PKA dokonuje oceny programowej lub kompleksowej. Oceny programowej dokonuje się na poziomie kierunku studiów, oceniając m.in. programy studiów i standardy kształcenia, kadre dydaktyczną i naukową, infrastrukturę wykorzystywaną do realizacji programu studiów, współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym, umiędzynarodowienie oraz wsparcie studentów w procesie uczenia się (Dz. U. 574, 2022). Natomiast art. 243 określa wymagania dla oceny kompleksowej, która polega na ocenie działań na rzecz zapewnienia jakości kształcenia, biorąc pod uwagę szczególnie skuteczność tych działań we wszystkich dziedzinach, w jakich uczelnia prowadzi kształcenie (Dz. U. 574, 2022). PKA do oceny wykorzystuje kwestionariusze samooceny, różnicując je pomiędzy kierunki o profilu ogólnoakademickim i o profilu praktycznym. Definicje tych profili są określone w art. 64 ustawy. Kierunek o profilu praktycznym to taki, dla którego ponad 50% punktów ECTS jest przypisane zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne, natomiast kierunek o profilu ogólnoakademickim to taki, dla którego ponad połowa punktów ECTS jest przypisana do zajęć związanych z prowadzoną na uczelni działalnością naukową (Dz. U. 574, 2022). W praktyce podstawą oceny dokonywanej przez PKA jest samoocena uczelni przy wykorzystaniu opracowanych przez PKA kwestionariuszy samooceny. PKA następnie weryfikuje informacje przekazane przez uczelnię poprzez wizytację (dopuszczalna jest forma zdalna). W efekcie procesu oceny PKA przyznaje ocenę negatywną, pozytywną lub wyróżniającą. Oceny takie mogą być przyznane na różny okres. Pozytywna ocena programowa jest przyznawana na 6 lat. Natomiast pozytywna ocena kompleksowa jest wydawana na okres od 3 do 8 lat, a w czasie trwania tego okresu ocena programowa utrzymuje swoją ważność (por. **←** art 243., Dz. U. 574, 2022). Kwestionariusze samooceny obejmują 10 kryteriów określonych przez PKA. Zostały one opisane w Tabeli 18. Tabela 18. Kryteria oceny w procesie ewaluacji jakości kształcenia wyższego opracowane przez PKA

Nazwa kryterium	Zakres samooceny w ramach kryterium	Związek programu studiów z misją i celami strategicznymi uczelni, związków z działalnością naukową uczelni, zgodności koncepcji kształcenia z potrzebami społeczno-gospodarczymi i rynku pracy, sylwetki absolwentów
1. Konstrukcja programu	Wzrost i przewidywanych miejsc zatrudnienia, cech wyróżniających	

studiów: koncepcja, cele kształcenia, koncepcję kształcenia, kluczowych efektów uczenia się i ich związku z koncepcją studiów, efektów uczenia się prowadzących do uzyskania kompetencji inżynierskich (jeśli dotyczy), spełnienia wymagań zawartych w standardach kształcenia.

13 Art. 67.2: Punkty ECTS stanowią miarę średniego nakładu pracy studenta niezbędnego do uzyskania efektów uczenia się; Art. 67.3: Punkt ECTS odpowiada 25–30 godzinom pracy studenta obejmującym zajęcia organizowane przez uczelnię oraz jego indywidualną pracę związaną z tymi zajęciami (Dz. U. 574, 2022) Nazwa kryterium Zakres samooceny w ramach kryterium Kryterium 2. Realizacja programu Dobór kluczowych treści kształcenia, metod kształcenia, zakres korzystania z metod i technik kształcenia na odległość, dostosowanie procesu monogram realizacji programu uczenia się do zróżnicowanych potrzeb studentów, harmonogram realizacji studiów oraz formy i organizacja zajęć studiów, dobór form zajęć i proporcje liczby godzin przypisanych zajęć, metody kształcenia, praktyki poszczególnym formom, program i organizacja praktyk (jeśli dotyczy), zawodowe, organizacja procesu spełnienie reguł i wymagań w zakresie programu studiów i sposobu organizowania i uczenia się kształcenia. Wymagania stawiane kandydatom, warunki rekrutacji na studia, zasady Kryterium 3. Przyjęcie na studia, i warunki uznawania efektów uczenia się i okresów kształcenia, zasady weryfikacji osiągnięcia przez studentów i warunki dyplomowania, sposoby i narzędzia monitorowania i oceny efektów uczenia się, stopniów studentów, ogólne zasady sprawdzania i oceniania stopnia zaliczania poszczególnych semestrów osiągnięcia efektów uczenia się, dobór metod sprawdzania i oceniania strów i lat oraz dyplomowanie efektów uczenia się w różnych obszarach. Liczba, kwalifikacje i doświadczenie akademickie personelu, a także ich Kryterium 4. Kompetencje, doświadczenie dydaktyczne. Również osiągnięcia dydaktyczne jednostki, świadczenie, kwalifikacje i zarówno indywidualne, jak i zespołowe, z uwzględnieniem obsady zajęć liczebność kadry prowadzącej oraz prowadzenia przez nauczycieli akademickich działalności naukowej. kształcenie oraz rozwój i doskonalenie. Ponadto ocena polityki kadrowej, w tym systemu wsparcia i motywowania kadry do rozwoju naukowego oraz spełniania regulacji prawnych dotyczących doboru i rekrutacji nauczycieli. Stan, nowoczesność i kompleksowość infrastruktury edukacyjnej i naukowej. Kryterium 5. Infrastruktura i zasoby. Obejmuje to zarówno obiekty na terenie uczelni, jak i poza nią, zasoby edukacyjne wykorzystywane, dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnej, dostępność infrastruktury w realizacji programu studiów oraz struktury dla osób z niepełnosprawnościami oraz system biblioteczny ich doskonalenie i dostęp do materiałów naukowych. Ponadto spełnianie regulacji prawnych dotyczących infrastruktury dydaktycznej i naukowej. [3.2.1 →] Kryterium 6. Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym w Zakres i formy współpracy uczelni z instytucjami otoczenia społecznego: konstruowaniu, realizacji i doskonaleniu, a także jej wpływ na koncepcję kształcenia, program nauczania programu studiów oraz jej realizacji i jego realizację. wpływ na rozwój kierunku Kryterium 7. Warunki i sposoby umiędzynarodowienia procesu kształcenia oraz aspekty programu studiów: podnoszenia stopnia umiędzynarodowienia i jego realizacji, które służą umiędzynarodowieniu, w tym rodowienia procesu kształcenia na kształcenie w językach obcych. Oceniane są także skala i zasięg mobilności i wymiany międzynarodowej studentów i kadry. System wsparcia dla studentów, w tym wsparcia w procesie uczenia się. Kryterium 8. Wsparcie studentów mobilności, aktywności naukowej, wejścia na rynek pracy czy aktywności w uczeniu się, rozwoju społeczno-sportowej i artystycznej. Zwraca się uwagę na system motywowania studentów do osiągnięcia lepszych wyników, na działania informacyjne i wejściu na rynek pracy oraz roz- i edukacyjne dotyczące bezpieczeństwa studentów oraz współpracę z samorządem studentów i organizacjami studenckimi. Ocena publicznego dostępu do informacji o programie studiów, jego realizacji, warunkach przyjęcia i wynikach. Pod uwagę brane są metody Kryterium 9. Publiczny dostęp do zapewnienia aktualności tych informacji i ich dostosowanie do potrzeb informacji o programie studiów, różnych grup odbiorców, w tym obecnych i potencjalnych studentów. Po warunkach jego realizacji i osiągnięciu nadto oceniany jest proces oceny dostępu do tych informacji, częstotliwość nych rezultatów takich ocen, zaangażowanie różnych grup interesariuszy w ten proces, w tym studentów, a także efektywność działań mających na celu doskonalenie tego obszaru. Nazwa kryterium Zakres samooceny w ramach kryterium Jakość procesów związanych z kształceniem. Ocena tego, jak uczelnia Kryterium 10. Polityka jakości, zbiera, analizuje i wykorzystuje dane dotyczące kształcenia, w tym wyniki i jektowanie, zatwierdzanie, ocen programu studiów przez studentów, absolwentów, pracowników monitorowanie, przegląd i doskonalenie i innych

interesariuszy. [←] Również sposobu, w jaki uczelnia identyfikuje ob- nalenie programu studiów szary do poprawy i wprowadza odpowiednie zmiany, a także to, jak skuteczne są te działania w poprawie jakości kształcenia. Źródło: opracowanie własne na podstawie PKA, 2019b Spośród 10 kryteriów oceny (por. Tabela 18) PKA wyróżnia te o numerach 1, 2, 4 i 7, gdyż są one szczególnie istotne dla uzyskania odpowiedniej oceny. Rezultatem procesu ewaluacji może być bowiem przyznana ocena wyróżniająca, pozytywna, warunkowa lub negatywna. Do otrzymania oceny wyróżniającej kwalifikuje spełnienie co najmniej połowy kryteriów (w tym 1, 2, 4 i 7) w stopniu wyróżnia- jącym, a pozostałych w pełni. Do uzyskania oceny pozytywnej kwalifikuje spełnienie co najmniej połowy kryteriów (w tym 1, 2, 4 i 7) w stopniu pełnym, a pozostałych w stopniu zadowalającym. Do uzyskania oceny warunkowej kwalifikuje spełnienie co najmniej połowy kryteriów (w tym 1, 2, 4 i 7) w stopniu za- dowlającym, a pozostałych co najmniej częściowo. Ocena negatywna przyznawana jest przy niespełnieniu kryteriów dla oceny warunkowej (PKA, 2023). Należy podkreślić, że głównym elementem oceny jakości kształcenia w procesie ewaluacji przez PKA jest samoocena. Jest to bardzo ciekawe podejście nawiązujące do uznanych narzędzi służących do oceny jakości i wspierających zarządzanie jakością usług. Szerzej narzędzia takiego rodzaju zostaną omówione w podrozdziale 1.4. Istnieją też metody pomiaru jakości odnoszące się do badania rezultatów usług oferowanych przez uczelnie. U ich podstaw koncepcyjnych leży założenie, że można skutecznie ocenić jakość, mie- rząc wskaźniki będące odzwierciedleniem skutków działań podejmowanych przez uczelnie. Część takich metod odnosi się do szeroko rozumianych sukcesów odnoszonych przez absolwentów uczelni, a inne do pomiaru poziomu satysfakcji różnych interesariuszy (zazwyczaj studentów lub absolwentów) z usług uczelni. Wiele tego rodzaju wskaźników jest składowymi ocen wchodzących w skład metodologii tworzenia rankingów uczelni¹⁴. Istnieją też koncepcje zaproponowane jako niezależne mierniki efektów usług uczelni. Do oceny poziomu sukcesów absolwentów stosowane są np. analizy list laureatów róż- nych prestiżowych nagród w celu przypisania odpowiednich liczb laureatów do ocenianych uczelni. Takie metody mają tę zaletę, że są w stanie ukazać pośrednio skalę wkładu uczelni w rozwój nauki. Gdyby przyjąć założenie, że proporcje poziomu sukcesów osiąganych przez absolwentów mają dla każ- dej uczelni charakterystykę zbliżoną do rozkładu normalnego, to wtedy można by z dużym prawdopodobieństwem wnioskować, że pomiar sukcesów niewielkiej grupy najwybitniejszych absol- wentów w swoich dziedzinach odzwierciedla poziom usług uczelni i pozwala na wiarygodne porównywanie jakości pomiędzy różnymi uniwersytetami. Niestety wydaje się, że przyjęcie takiego za- łożenia jest obciążone wysokim ryzykiem błędu, szczególnie w kontekście oceny mniejszych uczelni oraz takich, które charakteryzują się wyraźną specyfiką, choćby w zakresie dziedzin kształcenia czy 14 Najistotniejsze rankingi z punktu widzenia niniejszej pracy zostaną omówione w kolejnym podrozdziale (1.3.3) rynków (krajów), w jakich działają. Zatem prawdopodobnie taki sposób oceny może się sprawdzać dla największych uczelni o globalnym zakresie działania, natomiast niekoniecznie będzie dobrym wskaźni- kiem jakości dla pozostałych. Inną kategorią sukcesów, które mogą być podstawą do pomiaru szerszej populacji absolwentów uczelni, są wskaźniki odnoszące się do poziomu zarobków i stopy zatrudnienia absolwentów uczelni. Takie wskaźniki oczywiście są obciążone istotnymi ograniczeniami, ale jednocześnie pozwalają wycią- gać wnioski na podstawie całego przekroju populacji absolwentów, a zatem głównie odzwierciedlają pewien przeciętny poziom swoich rozumianych sukcesów. W związku z tym przy takim pomiarze uczelnie charakteryzujące się mniejszą rozpiętością pomiędzy wynikami absolwentów najlepszych i naj- gorszych, pod względem badanego parametru, mogą otrzymywać relatywnie wyższe oceny w porównaniu do badania jedynie wąskiej grupy najwybitniejszych absolwentów. Takie podejście jest stosowane w ramach ocen uczelni wg metodologii niektórych międzynarodowych rankingów uczelni, co zostanie szerzej omówione w kolejnym podrozdziale. W Polsce ten rodzaj pomiaru jakości uczelni (kie- runków studiów) został spopularyzowany wraz z wdrożeniem projektu badania Ekonomicznych Losów Absolwentów (ELA) w 2016 roku. W ramach badania ELA publikowane są zagregowane informacje o zarobkach i zatrudnieniu absolwentów różnych uczelni w Polsce. Dzięki pozyskiwaniu danych z sys- temu ZUS oraz systemu POL-ON badanie to pozwala na objęcie niemal całej populacji absolwentów polskich uczelni w badanym okresie. Jest to niewątpliwie unikatowe badanie dające bardzo duże moż- liwości wiarygodnego wnioskowania na podstawie tak zbieranych danych. Autorzy tego badania prezentują informacje o zarobkach i zatrudnieniu zarówno w wartościach bezwzględnych, jak i w odnie- sieniu do przeciętnego poziomu zarobków i zatrudniania w powiecie zamieszkania absolwenta. Dzięki temu istnieje

możliwość porównania efektów działań uczelni w tym zakresie, abstrahując od specyfiki rynku pracy w różnych regionach. Oczywiście nadal takie ujęcie posiada pewne istotne do uwzględnienia ograniczenia, jak np. różnice w poziomie zarobków i zatrudnienia pomiędzy branżami. Natomiast wydaje się, że pomimo tego wartość tego badania jest istotnie wyższa od innych badań dotyczących analogicznego obszaru ze względu na nieosiągalną dla innych badań grupę badawczą. Niemniej autorzy badania ELA nie publikują jednego wskaźnika agregującego wyniki łącznie w odniesieniu do zarobków i stopy zatrudnienia. Tego rodzaju wskaźnik został zaproponowany już kilka lat przed pierwszymi badaniami ELA. Jest to autorski Indeks Wyceny Rynkowej Absolwenta (IWRA) będący wskaźnikiem łączącym zarówno ocenę zarobków absolwentów, jak i prawdopodobieństwa zatrudnienia po studiach (Szeffler, 2011). Wartość tego miernika jest obliczana jako „wartość średnich zarobków określonej grupy absolwentów w określonym czasie po ukończeniu studiów, wyrażona w jednostkach pieniężnych, pomnożona przez stopę zatrudnienia w tej samej grupie absolwentów, mierzona dla tego samego punktu w czasie” (Szeffler i Zieliński, 2013).
$$IWRA = W \cdot Z \cdot (1)$$
 gdzie: W – wartość średniego wynagrodzenia w badanej grupie w określonym okresie (jednostka: waluta) Z – stopa zatrudnienia absolwentów (jednostka: procent) Otrzymane wartości są wyrażane w jednostce pieniężnej i mogą być interpretowane jako przeciętnie najbardziej prawdopodobne do uzyskania wynagrodzenia po ukończeniu studiów, dla których dokonano takiego pomiaru. W zależności od wymagań badania, poza określeniem badanej grupy, należy również doprecyzować okres po ukończeniu studiów, w jakim dokonuje się pomiaru zarówno zarobków, jak i stopy zatrudnienia. Każdy z tych parametrów w praktyce badawczej musi mieć też ustalone kryteria kwalifikacji do pomiaru, gdyż bez tego właściwa interpretacja wyników może być obarczona dużym błędem. Pomiar może bowiem być dokonany przy pomocy różnych narzędzi badawczych, które zarówno mogą obejmować kwestionariusze dedykowane dla konkretnego badania, jak i wykorzystanie danych pochodzących z instytucji zbierających dane statystyczne dotyczące zarobków i zatrudnienia, pozwalające na identyfikację wartości przypisanych różnym grupom absolwentów. Skorzystanie z baz danych zawierających informacje o powyższych cechach pozwala na wnioskowanie na podstawie dużych grup badawczych oraz ustandaryzowanych metodologii pomiaru. Należy tu podkreślić, że sposób pomiaru odnoszący się do zarobków najprawdopodobniej jest nośnikiem istotnych informacji na temat jakości usług uczelni dopiero przy uwzględnieniu dużych grup badawczych, a także w raczej w długim okresie. Wydaje się bowiem, że istnieje szereg ograniczeń tej metody, przede wszystkim wynikających z wpływu wielu zmiennych oddziałujących na poziomie jednostki, które decydują o poziomie wynagrodzeń i prawdopodobieństwie uzyskania zatrudnienia po ukończeniu studiów. Nie ulega bowiem wątpliwości, że taki sposób pomiaru skłania do niejako automatycznego sposobu interpretowania wyższych wartości jako indykatorów lepszej jakości usług uczelni. Takie rozumowanie może być jednak obciążone założeniem, że każdy absolwent uczelni dąży do maksymalizacji swoich zarobków, które to założenie może być nieraz błędne na poziomie jednostek. Nie każdy bowiem absolwent stawia sobie takie same cele. Istnieje szereg miar abstrahujących od z góry narzuconych założeń co do oczekiwań klientów. Wiele z nich należy do grupy miar określanej jako CFM (customer feedback metrics), czyli miar informacji zwrotnej od klientów. Są to różne sposoby związane z pozyskiwaniem informacji zwrotnej od klientów mających na celu przedstawienie wyniku działań organizacji w odniesieniu do odbiorców. Mierniki te bazują na informacjach o satysfakcji lub lojalności klientów. Jednym z najbardziej popularnych w ostatnich latach jest NPS – Net Promoter Score. Został on opisany po raz pierwszy w czasopiśmie Harvard Business Review w roku 2003 przez Fredericka F. Reichhelda. Autor ten zauważył, że ogromny wpływ na rozwój możliwości sprzedaży firmy – poprzez rozwój marki – ma opinia klientów, spośród których można wyróżnić trzy istotne grupy. Poziom zadowolenia jednych nie ma ani pozytywnego, ani negatywnego wpływu na firmę – są to tzw. klienci obojętni (passives). Część tych niezadowolonych ma negatywny wpływ, to krytycy (detractors), oni sprawiają, że ogólna opinia o marce staje się gorsza. Ostatnia grupa to tzw. promotorzy (promoters), których zadowolenie jest na tyle duże, że chętnie dzielą się swoją pozytywną opinią ze znajomymi (por. Dziadkowiec i Sikora, 2015; Kristensen i Eskildsen, 2014; Reichheld, 2003). Pomiar następuje poprzez zadanie klientom pytania „Jak bardzo prawdopodobne jest to, że zarekomendujesz [firmę X] przyjaciołom lub znajomym?” (Reichheld, 2003). Klienci udzielają odpowiedzi korzystając z 10-stopniowej skali, dla której wartość 1 oznacza odpowiedź „zupełnie nieprawdopodobne”, a 10 oznacza „niezwykle prawdopodobne” (Fisher i Kordupleski, 2019). Cechą charakterystyczną tego pomiaru jest zaklasyfikowanie jedynie odpowiedzi w przedziale 9-10 jako „promotorzy”, a

odpowiedzi w przedziale 1-6 jako „krytycy” (Kristensen i Eskildsen, 2014). Wyliczenie wskaźnika NPS polega na odjęciu procentowego udziału w wynikach odpowiedzi zaklasyfikowanych jako krytycy od procentowego udziału odpowiedzi zaklasyfikowanych jako „promotorzy” (Dziadkowiec i Sikora, 2015). Zatem skala możliwych wartości wskaźnika NPS może wynosić od –100% do 100%. W praktyce jednak wyniki powyżej zera są uważane za niezłe, a te powyżej 50% za bardzo dobre. Po pierwszej publikacji na temat NPS, gdy test ten został zastosowany przez wiele firm, różni naukowcy zaczęli kwestionować jego wyjątkowość dla zarządzania firmami lub markami. Bez wątplenia zaletą tego sposobu pomiaru rezultatów działań przedsiębiorstwa jest jego prostota i koncentracja na informacji zwrotnej od klientów, która odzwierciedla potencjał firm do poszerzania bazy klientów. Wśród dużych firm o najwyższych wynikach szczególnie wyróżniają się takie, które uzyskują wartości NPS na poziomie 90 lub wyższym. Wg danych na rok 2023 cztery tego rodzaju firmy uzyskały ten poziom rezultatów i są to Princeton Mortgage, Testla, Nutanix i Loanbox (Goodley, 2023). Natomiast należy również zauważyć, że istnieją też takie duże globalne przedsiębiorstwa funkcjonujące na rynku od wielu lat, których wartości NPS są bardzo niskie. Przykładami mogą być choćby: RyanAir, Aviva, Audi czy AirBnB (Goodley, 2023). Zatem już po pobieżnej analizie można stwierdzić, że trudno uważać ten wskaźnik za jedyną istotną miarę sukcesu, a tym bardziej za predyktor rozwoju przedsiębiorstwa. Podobne opinie prezentują również naukowcy badający wskaźnik NPS, którzy na podstawie wyników swoich badań kwestionują nawet tak podstawowe założenia jak statystyczną istotność podziału wyników na 3 grupy (krytycy, obojętni, promotorzy) według zasad obliczania wyników wskaźnika (Kristensen i Eskildsen, 2014). Jest to oczywiście wskaźnik odnoszący się do istotnych informacji zwrotnych od klientów, gdzie informacje te są wynikiem podejmowanych działań, ale jednak możliwości wpłynięcia na wartości tego wskaźnika bez istotnych zmian kulturowych i organizacyjnych w instytucji czy przedsiębiorstwie sprawiają, że powinien być on traktowany raczej jako jeden z wielu istotnych niż jako kluczowy (Kristensen i Eskildsen, 2014). Podobnie NPS wydaje się być bardzo słabym statystycznie predyktorem satysfakcji i lojalności klientów mierzonych innymi uznanymi metodami (Kristensen i Eskildsen, 2014). Podsumowując, można stwierdzić, że korzyści ze stosowania NPS jako miernika mogą być wysokie, natomiast nie da się obronić tezy głoszonej już od pierwszego artykułu na temat tego wskaźnika, wedle której jest to jedyna miara, jakiej potrzebuje przedsiębiorstwo (Fisher i Kordupleski, 2019). Biorąc pod uwagę liczne słabości wskaźnika NPS jako jedynej istotnej miary sukcesu przedsiębiorstwa lub choćby najistotniejszego ze wskaźników z grupy CFM (por. de Haan i in., 2015; van Doorn i in., 2013), warto docenić badania ukierunkowane na poszukiwanie lepszych miar. Jenny van Doorn i inni wskazują na to, iż miary satysfakcji mają znacznie większy potencjał jako predyktor sukcesu przedsiębiorstwa. Stąd też kolejna z opisywanych miar odnosi się właśnie to tego parametru. W porównaniu do badania tzw. efektów rynkowych usług uczeni (IWRA) miara satysfakcji odnosi się do bardzo subiektywnego parametru indywidualnego postrzegania jakości przez uczestników badania, z drugiej strony taki sposób pomiaru daje szansę na wyeliminowanie czynnika błędnych założeń co do motywacji ludzi do uzyskiwania określonego poziomu zarobków lub innych tzw. obiektywnych efektów kształcenia. Założeniem dla koncepcji takiego pomiaru jest przyjęcie, że każdy, podejmując studia, chce po otrzymaniu takiej usługi być zadowolony z jej efektów. W odniesieniu do uczelni miernikiem stworzonym na podstawie takiej koncepcji jest Indeks Satysfakcji Interesariuszy (SSI – Stakeholder Satisfaction Index). Jest to autorski zagregowany wskaźnik zbudowany na podstawie pomiarów satysfakcji z usługi wśród wybranych grup interesariuszy¹⁵. A zatem do wyliczenia jego wartości istotne są zarówno badania w każdej z wybranych grup, jak i odpowiednie przypisanie wag wynikom cząstkowym w celu odzwierciedlenia istotności wpływu każdej z grup na ocenę ogólną. Do określenia wag można użyć różnorodnych metod w zależności od celu badania. Mogą to być zarówno metody eksperckie, jak i metody polegające na przeprowadzeniu różnorodnych badań w celu określenia siły wzajemnego wpływu poszczególnych grup interesariuszy i organizacji (lub grup organizacji) na siebie. Wartość zagregowanego Indeksu Satysfakcji Interesariuszy można wyliczyć ze wzoru:
$$SSI = \sum_{i=1}^n (w_i \times s_i) \quad (2)$$
 gdzie: w_i – waga częściowego indeksu SSI (jednostka: procent) s_i – wartość częściowego indeksu SSI (jednostka: procent maksymalnej oceny lub punkty wg przyjętej skali) a – numer porządkowy grupy interesariuszy (Grudowski i Szeffler, 2015b) W najprostszym wariancie, zakładającym, że wagi poszczególnych wyników składników indeksu SSI są równe, postać wzoru do wyliczenia wartości takiego uproszczonego indeksu SSI będzie wyglądała następująco:
$$SSI = \frac{\sum_{i=1}^n s_i}{n} \quad (3)$$

(3) (cid:3041) Głównym elementem składowym zagregowanego indeksu SSI są wartości cząstkowych indeksów SSI wyliczane wg wzoru (4):

$$\sum_{i=1}^n (cid:3050) \times (cid:3045) \frac{(cid:3284)(cid:3285)}{(cid:3284)(cid:3285)} (cid:3028) (cid:3037) \text{ gdzie: } w - \text{waga pojedynczego kryterium satysfakcji}$$

interesariuszy (jednostka: procent) r – wartość oceny pojedynczego kryterium satysfakcji interesariuszy (jednostka: procent maksymalnej oceny lub punkty wg przyjętej skali) 15 Pojęcie interesariuszy zostanie szerzej omówione w podrozdziale 1.5 a – liczba porządkowa lub nazwa grupy interesariuszy i – liczba ocenianych kryteriów j – liczba oceniających w grupie interesariuszy (Grudowski i Szeffler, 2015b) Taka formuła obliczania wskaźnika SSI pozwala na zastosowanie wielu kryteriów do pomiaru poziomu satysfakcji różnych interesariuszy usługi. Natomiast w przypadku zastosowania do pomiaru tylko jednego kryterium, np. na podstawie jednego pytania dotyczącego określenia ogólnego poziomu satysfakcji respondenta z jakości ocenianej usługi, wartość cząstkowego wskaźnika SSI będzie równa średniej ocenie w badanej grupie interesariuszy. Jednostka oceny poziomu satysfakcji może być przyjęta zarówno jako procent oceny maksymalnej lub jako wartość punktowa wg wybranej skali. To pierwsze podejście pozwala na wyliczenie zagregowanej wartości oceny nawet na podstawie danych pochodzących z odpowiedzi udzielanych według różnych skal, natomiast drugie podejście wymaga zachowania jednolitych skal oceny w zakresie pomiarów wszystkich ocen składowych. W usługach edukacyjnych stosuje się rozmaite sposoby pomiaru jakości. Najbardziej rozbudowane metody dotyczą uniwersytetów, ponieważ są one odpowiedzialne za edukowanie wysoko wykwalifikowanych kadr, które w największym stopniu wpływają na konkurencyjność przedsiębiorstw i gospodarek narodowych. Opisane w niniejszym podrozdziale metody pomiaru jakości reprezentują zarówno typowe i bardzo powszechne podejścia do pomiaru jakości usług w ogóle, jak i metody nieco mniej powszechne, ale bardziej dopasowane do specyfiki usług edukacyjnych. Opisano również autorskie metody opracowane do pomiaru jakości usług uczelni wskazując na teoretyczne podstawy tych koncepcji oraz zbieżność z metodami stosowanymi w odniesieniu do polskiego rynku edukacji wyższej. Niemniej poza wkładem w doskonalenie „celem oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych jest (...) dostarczenie poszczególnym grupom interesariuszy uczelni wiarygodnych informacji o poziomie realizacji przez nie ich kluczowej funkcji, co powinno (...) ułatwić dokonywanie porównań i podejmowanie na ich podstawie korzystnych decyzji” (Hall, 2013, s. 52). Taką rolę bez wątpienia spełniają rankingi uczelni i szkół. Ich różnorodność metodologiczna jest bardzo duża. Jedne wykorzystują bardzo proste metody pomiaru (np. liczba laureatów różnych konkursów, liczba laureatów Nagrody Nobla), podczas gdy przy tworzeniu innych dokonuje się bardzo szerokich analiz licznych czynników, mających wpływ na jakość kształcenia oraz świadczących o poziomie edukacji. Szersze omówienie wybranych rankingów, również z odniesieniem do realiów polskich, znajduje się w kolejnym podrozdziale. 1.3.3 Rankingi jako szczególna forma pomiaru efektów usług uniwersytetu Współcześnie rankingi uniwersytetów są bardzo popularną metodą porównywania uczelni. Rankingi te biorą swoje początki od publikacji Jamesa McKeena Cattella XX w., w których opisywał on zestawienia porównawcze uczelni, nadając im oceny ilościowe. Następnie kolejni autorzy zainspirowani pracami i częściowo również metodologią Cattella publikowali swoje zestawienia na łamach wydawnictwa od 1915 roku czasopisma *School and Society* (Wilbers i Brankovic, 2021). Kolejne lata to powolny rozwój popularności tych form zdobywania wiedzy o uczelniach, a od lat 70. XX w. publikacje rankingów stały się powszechne w Stanach Zjednoczonych. Następnie ta forma oceny uczelni rozpowszechniła się na inne kraje, a wraz z rozwojem technologii informatycznych i Internetu zaczęły powstawać nowe i coraz to bardziej różnorodne metodologie, m. in. dzięki łatwieszemu dostępowi do różnych danych i informacji. Obserwując zmiany w metodologiach najbardziej znanych rankingów, zarówno ogólnosiowych, jak i polskich, można zauważyć stałe dążenie do jak najlepszego odzwierciedlenia istotnych różnic pomiędzy uczelniami. Istnieje też zjawisko konkurencji pomiędzy rankingami, gdyż dla wielu z nich kluczowym jest ich renowa i wiarygodność. Przy rosnącej roli rankingów i ich wpływie na uczelnie w pierwszych dwóch dekadach XXI w. można było zaobserwować zwiększanie się stopnia skomplikowania metodologii i jednocześnie zwiększoną presję na uczelnie do zbierania coraz większych ilości danych. Obecnie wiele zmian w metodologiach rankingów dotyczy uproszczenia struktury pomiaru oraz przejścia do danych udostępnianych przez niezależne od uczelni instytucje. Najnowsze trendy zmian to włączenie do rankingów kryteriów odnoszących się do zrównoważonego rozwoju i inkluzywności. Jednocześnie przy obecnie mocno ugruntowanej pozycji wielu rankingów są one coraz częściej podstawą do podejmowania decyzji nie tylko przez



30%, odgrywa istotną rolę w ocenie uczelni, co pokazuje, jak istotna jest w założeniach tego rankingu rola uczelni w rozpowszechnianiu nowej wiedzy i idei. Z kolei pozostałe wskaźniki, związane z między- narodowym zasięgiem uczelni i statystykami dotyczącymi dochodów uczelni oraz tymi odzwierciedlającymi zaangażowanie uczelni w kształcenie, mają relatywnie niskie udziały, z wagami w przedziale między 2,25% a 6%, co może wskazywać na to, że ranking głównie odzwierciedla sukcesy uczelni w świecie nauki. Warto również nadmienić, iż opisane wagi dotyczą rankingu ogólnego. Autorzy THE WUR bowiem wyróżniają również rankingi branżowe, dla których określono zmodyfikowane wartości wag poszczególnych kategorii, tak aby lepiej odzwierciedlać cechy istotne dla poszczególnej branży. Ważne są również kryteria kwalifikacyjne do rankingu, bowiem uczelnia, by zostać uwzględniona w klasyfikacji, musi spełnić 7 poniższych kryteriów: 1. Uczelnia musi opublikować ponad 1000 istotnych publikacji w ciągu ostatnich 5 lat oraz więcej niż 150 istotnych publikacji w każdym pojedynczym roku. 2. Uczelnia musi prowadzić nauczanie na poziomie licencjackim, zwykle wskazane przez przyznanie więcej niż zerowej liczby dyplomów licencjackich. Instytucje oferujące tylko studia podyplomowe nie są uwzględniane w rankingu. 3. Uczelnia nie może być skoncentrowana na jednym wąskim obszarze przedmiotowym (ponad 80% ich publikacji pochodzi z jednego obszaru przedmiotowego). 4. Uczelnia musi dostarczyć ogólne dane liczbowe dla roku rankingowego. 5. Uczelnia nie może mieć więcej niż dwóch niedostarczonych (oznaczone przez uczelnię jako „niedostępne” lub „zatajone”) wartości krytycznych (liczba kadry akademickiej, liczba międzynarodowej kadry akademickiej, liczba personelu badawczego, liczba studentów, liczba studentów międzynarodowych, liczba przyznanych dyplomów licencjackich, liczba przyznanych doktoratów, dochód instytucjonalny, dochód z badań, dochód z badań uzyskiwanych od przemysłu i handlu). Wartości zerowe powodują, że wszelkie metryki oparte na tej wartości są również zerowe. 6. Uczelnia musi oznaczyć co najmniej jeden przedmiot jako właściwy dla niej. Jeśli uczelnia nie zgłosi żadnych właściwych przedmiotów, zostaje wykluczona. 7. Uczelnia nie może być umieszczona na liście wyjątków. Instytucje, które zażądały nieuczestniczenia w rankingu lub nie są uprawnione z innych, indywidualnych powodów, zostają wykluczone. Uniwersytety spełniające te siedem kluczowych kryteriów są uwzględniane w rankingu. Uczelnie, które spełniły kryteria 4, 6 i 7, ale nie wszystkie pozostałe kryteria, nie są uwzględniane w rankingu i są wymieniane jako sprawozdawcy (reporters), bez przypisanych wyników. Uczelnia może również zrezygnować z bycia sprawozdawcą (Times Higher Education, 2022, s. 6). Ranking Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities (ARWU) z 2022 roku opiera się na sześciu wskaźnikach, które mają na celu ocenę jakości edukacji, jakości wydziału, rezultatów badań oraz wyników uniwersytetu w przeliczeniu na liczbę pracowników akademickich (per capita). Metodologia wyliczania oceny wg rankingu ARWU została przedstawiona w Tabeli 20. Tabela 20. **[3.3.1 →]** Metodologia rankingu ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities Kryterium Wskaźnik Opis Waga [%]

Liczba absolwentów uczelni, którzy zdobyli Nagrody Nobla lub Jakość Absolwenci Medale Fieldsa. Ważone według okresu zdobycia nagród, co ma 10,00 edukacji (Alumni) na celu uwzględnienie aktualnego wpływu naukowców na instytucję. Waga maleje dla absolwentów z wcześniejszych lat. Liczba pracowników uczelni, którzy zdobyli Nagrody Nobla w dziedzinach fizyki, chemii, medycyny i ekonomii oraz Medale Nagrody Fieldsa w matematyce. Ważone są według okresu zdobycia na- 20,00 (Award) gród, co ma na celu uwzględnienie aktualnego wpływu Jakość naukowców na instytucję. wydziału Często Liczba naukowców uczelni, którzy zostali wybrani na listę Highly Cited Researchers (najczęściej cytowanych naukowców) przypisywani 20,00 gotowaną przez Clarivate. Odzwierciedlenie wpływu badacza badacze (HiCi) uczelni oraz jakości ich badań na arenie międzynarodowej. Publikacje Liczba artykułów opublikowanych przez uczelnię w czasopi- w Nature smach Nature i Science w latach 2017–2021. Przypisywane 20,00 i Science wagi według afiliacji autorów w celu oceny wkładu uczelni w pu- Rezultaty (N&S) blizkacje wysokiej jakości. badań Publikacje in- Całkowita liczba artykułów uczelni indeksowanych w Science Ci- deksowane w tation Index-Expanded i Social Science Citation Index w 2021 20,00 SCIE oraz SSCI roku. Ocena wartości uczelni jako ośrodka badawczego poprzez (PUB) ocenę publikacji naukowych. Ważone wyniki pięciu powyższych wskaźników podzielone przez Rezultaty Rezultaty akad- liczbę równoważników pełnoetatowych pracowników nauko- 10,00 per capita emickie (PCP) wych. **[←]** Ocena efektywności uczelni w zakresie badań i osiągnięć naukowych w odniesieniu do liczby zatrudnionych naukowców. Źródło: opracowanie własne na podstawie ARWU, 2022b Metodologia rankingu ARWU jest stworzona na podstawie sześciu wskaźników, które mają na celu ocenę jakości edukacji, jakości wydziału,

rezultatów badań oraz wyników w przeliczeniu na liczbę etatów akademickich. W porównaniu do rankingu THE WUR, ARWU daje większą wagę osiągnięciom naukowym związanym z Nagrodami Nobla i Medalami Fieldsa (Alumni: 10% wagi, Award: 20% wagi). Bardzo istotnymi w ocenie uczelni są również wysokie wskaźniki cytowań prac naukowców uczelni (HiCi: 20% wagi). Ciekawym elementem rankingu ARWU jest sposób oceny publikacji w prestiżowych czasopismach Nature i Science (N&S: 20% wagi), gdzie przypisywane są wagi na podstawie afiliacji autorów. Pozwala to na dokładniejszą ocenę wkładu uczelni w publikacje wysokiej jakości. W przypadku rankingu THE, takie publikacje również są brane pod uwagę, ale oceniane są w ramach wskaźnika cytowań. Ranking ARWU uwzględnia także liczbę publikacji indeksowanych w Science Citation Index- Expanded i Social Science Citation Index (PUB: 20% wagi), podkreślając znaczenie uczelni jako ośrodka badawczego. Ostatnim wskaźnikiem jest PCP (10% wagi), który ocenia efektywność uczelni w zakresie badań i osiągnięć względem liczby zatrudnionych pracowników akademickich (etaty – FTE – full time equivalent). Oba wyżej przedstawione rankingi są uważane za jedne z najbardziej prestiżowych i miarodajnych dla oceny najlepszych uczelni na świecie. Kolejnym o bardzo dobrej światowej renomie jest ranking QS World University Rankings (Quacquarelli Symonds World University Rankings). Firma, która go opracowuje początkowo współpracowała z wydawnictwem Times tworząc ranking THE WUR, natomiast później ogłoszono odrębny ranking tworzony według odmiennych idei. Metodologię tego rankingu przedstawiono w Tabeli 21.

Tabela 21. Metodologia rankingu QS World University Rankings

Kryterium	Opis	2024 [%]	2023 [%]
Ocena tego, w jakim stopniu uczelnie prowadzą badania na poziomie światowym.	Rezultaty ankiety przeprowadzanej wśród Reputacja naukowców na całym świecie oceniających najlepsze uczelnie w 30,00 40,00 akademicka swoim obszarze.		
Weryfikowane poprzez analizę uwzględniającą wagi. Opracowana na podstawie znajomości regionów i obszarów naukowych oraz kraju, z którym respondenci są zaznajomieni.	Reputacja Ocena zatrudnialności absolwentów na podstawie ankiety przeprowadzanej wśród pracodawców na całym świecie. Cel: ocena uczelni wśród 15,00 10,00 pod kątem kształcenia odpowiednich absolwentów z uwzględnieniem reputacji wśród pracodawców.		
Miernik stosunku liczby kadry naukowej do liczby studentów (Faculty-Student Ratio) – ocena środowiska dydaktycznego i naukowego uczelni jako pośredni miernik jakości procesu uczenia się i nauczania. Obliczany poprzez podzielenie liczby kadry naukowej przez liczbę studentów (obie wartości walidowane przez QS).	Celem odzwierciedlenie doświadczeń edukacyjnych, wynikających z dostępności zasobów kadry akademickiej dla studentów. Wskaźnik cytowań na pracownika akademickiego (Citations per Faculty) – ocena siły badawczej uczelni przy uwzględnieniu jej wielkości. Obliczany na podstawie liczby cytowań uzyskanych przez publikacje naukowe uczelni w stosunku do liczby jej pracowników. 20,00 20,00 na pracownika		
Uwzględnione weryfikacje, m.in. ograniczenie liczby afiliacji, wykluczenie określonych rodzajów publikacji, wykluczenie autocytaowań oraz normalizacja obszarów naukowych dla lepszego odzwierciedlenia dynamiki badań naukowych w różnych dziedzinach.	Wskaźnik międzynarodowej kadry naukowej (International Faculty Ratio) – relacja liczby pracowników akademickich z zagranicy do całkowitej liczby kadry akademickiej. Opiera się na informacjach do nacjonalizacja 5,00 5,00 dotyczących obywatelstwa pracowników. Cel: odzwierciedlenie kadry atrakcyjności uczelni dla pracowników akademickich z innych krajów oraz korzyści w zakresie różnorodności badań i nauczania.		
Wskaźnik międzynarodowych studentów (International Student Ratio) – relacja liczby studentów zagranicznych do ogólnej liczby studentów. Obejmuje liczbę studentów studiów licencjackich i magisterskich, spędzających co najmniej trzy miesiące na uczelni.	nacjonalizacja Opiera się na kryterium obywatelstwa. Cel: odzwierciedlenie atrakcyjności uczelni dla studentów z innych krajów oraz korzyści w zakresie budowania sieci kontaktów, wymiany kulturowej, różnorodności w procesie nauczania oraz zróżnicowania społeczności absolwentów.		
18 Zapowiedziana metodologia rankingu QS WUR na rok 2024 wprowadza zmiany dotyczące zarówno liczby ocenianych kategorii, jak i wag, które warto uwzględnić, by pokazać szerszy kontekst zmieniającego się podejścia do pomiaru jakości uniwersytetów wśród specjalistów zawodowo zajmujących tworzeniem rankingów.	Waga Kryterium Opis 2024 [%] 2023 [%] Wskaźnik International Research Network (IRN) – miara zdolności uczelni do dywersyfikacji geograficznej swojej międzynarodowej Międzynarodowa sieć badawczej dzięki trwałym partnerstwom z innymi instytucjami. współpraca ba-		
Obliczany wg wzoru $IRN\ Index = L / \ln(P)$, gdzie L – liczba unikalnych lokalizacji międzynarodowych partnerów, P – liczba różnych dawców instytucji partnerskich.			

Ocena bogactwa międzynarodowych partnerstw badawczych oraz skuteczności instytucji w osiągnięciu takiej dywersyfikacji. Wskaźnik efektywności zatrudnienia absolwentów (Employment Outcomes) obliczany na podstawie dwóch składowych: wskaźnika zatrudnienia absolwentów (stopa zatrudnienia zarobkowego absolwentów w ciągu 15 miesięcy od ukończenia studiów) oraz Efektywność wskaźnika wpływu absolwentów (synteza wielu rankingów najbar- 5,00 0,0020 zatrudnienia dziej wpływowych osób). Służy do oceny uczelni pod kątem sukcesu zawodowego absolwentów oraz ich wpływu na swoje dziedziny – zdolność uczelni do zapewnienia wysokiego stopnia zatrudnialności swoich absolwentów i kształtowania przyszłych liderów. Kryterium zrównoważonego rozwoju (Sustainability) w rankingu dopiero zostanie wprowadzone – ocena uczelni pod kątem zrównoważonego rozwoju na podstawie oddzielnego Rankingu Zrównoważonego Rozwoju. Ranking ten uwzględni wpływ społeczny (50%) i środowiskowy (50%), dodając bonus za zarządzanie. Zrównoważony Wskaźnik zbudowany na podstawie miar zaangażowania uczelni w 5,00 brak rozwój zrównoważony rozwój, prowadzenia badań związanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju ONZ oraz polityki łagodzenia wpływu na klimat. Oceniane również publikacje naukowe związane z celami zrównoważonego rozwoju, dane o reputacji uczelni w odpowiednich dziedzinach oraz dane statystyczne na poziomie krajowym. Źródło: opracowanie własne na podstawie QS Quacquarelli Symonds, 2023g, 2023a, 2023j, 2023k, 2023b, 2023d, 2023f, 2023c, 2023l, 2023i, 2023h, 2023e Ranking QS World University Ranking, podobnie do rankingów THE WUR oraz ARWU, kładzie w bardzo istotnej części nacisk w ocenie na pomiar parametrów odzwierciedlających prestiż uczelni w środowisku naukowym i biznesowym. Miary reputacji akademickiej oraz wśród pracodawców łącznie stanowią 50% wagi oceny w wersji na rok 2023 oraz 45% w wersji zaproponowanej na rok 2024. Wersja zaproponowana na rok 2024 uwzględni 3 nowe kryteria. Dwa z nich, czyli międzynarodowa współpraca badawcza, która mierzy zdolność uczelni do dywersyfikacji geograficznej swojej międzynarodowej sieci badawczej, oraz efektywność zatrudnienia, odzwierciedlająca zdolność uczelni do zapewnienia wysokiej zdolności do zatrudnienia swoich absolwentów i kształtowania przyszłych liderów, były mierzone już dla roku 2023, ale nie uwzględniane w podstawowej wersji rankingu. Natomiast w roku 2024 zostanie wprowadzona zupełnie nowa miara wskaźnika zrównoważonego rozwoju, która ocenia uczelnie pod kątem zrównoważonego rozwoju na podstawie oddzielnego Rankingu Zrównoważonego Rozwoju. Kryterium to opiera się na zaangażowaniu uczelni w zrównoważony rozwój, prowadzeniu badań 19 W 2023 roku wskaźnik IRN był mierzony, ale nie został uwzględniony w ogólnym rankingu uczelni. 20 W 2023 roku wskaźnik był mierzony, ale nie był uwzględniany w ogólnym rankingu uczelni. związanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju ONZ oraz polityce łagodzenia wpływu na klimat. Wprowadzenie tego kryterium ma sprawić, że ranking QS WUR lepiej będzie odzwierciedlał zaangażowanie uczelni w dążenie do zrównoważonego rozwoju. W przeciwieństwie do rankingu Times Higher Education, który bierze pod uwagę wskaźniki związane dochodami z przemysłu i badań, ranking QS WUR nie uwzględnia tego aspektu. Natomiast w porównaniu do rankingu ARWU, który skupia się głównie na badaniach naukowych, liczbie laureatów Nagrody Nobla i liczbie artykułów publikowanych w prestiżowych czasopismach, ranking QS WUR oferuje bardziej zrównoważone podejście, uwzględniając różnorodne miary jakości uczelni, takie jak internacjonalizacja kadry i studentów oraz efektywność zatrudnienia i skala wpływu absolwentów na społeczeństwo. Ciekawym rankingiem o zupełnie odmiennej metodologii tworzenia, a jednocześnie zbliżonych do wcześniej omówionych trzech rankingów rezultatów w zakresie wskazywania najlepszych uczelni na świecie jest Ranking Web of Universities, zwany inaczej Webometrics (Aguillo, 2023). Na początku swojego istnienia ranking ten był tworzony jedynie przy pomocy analizy źródeł internetowych i statystyk związanych z rozpoznawalnością²¹ stron internetowych uniwersytetów (por. Aguillo, 2009; Alkuwaiti, 2021; Szeffler, 2011). Natomiast obecnie metodologia ta jest już w stadium ukształtowanym wieloma cyklami usprawnień, które miały na celu ograniczenie pewnych braków pierwotnej metodologii. Nieco bardziej szczegółowy zarys aktualnej metodologii rankingu Webometrics został przedstawiony w Tabeli 22. Tabela 22. Metodologia rankingu Webometrics (Ranking Web of Universities) Wskaźnik Znaczenie Opis Waga [%] Wskaźnik Visibility – ocena wpływu treści publikowanych przez uczel- Wpływ na sieć. Wyznaczany na podstawie liczby zewnętrznych sieci (subnetów), które łączą się z witrynami internetowymi uczelni. Warto- Widoczność treści 50,00 ści są normalizowane, a następnie wybierana jest wartość w Internecie maksymalna. Źródła danych to popularne narzędzia do analizy backlinków Ahrefs i Majestic. Wskaźnik Transparency, nazywany również Openness – ocena cyto- Najczęściej

wań dla najlepszych naukowców. Mierzony poprzez analizę liczby Transpa- cytowani cytowań dla 310 najlepszych autorów z danej uczelni, przy wyłącze- 10,00 rentność naukowcy niu 30 skrajnych wyników. Źródłem danych dla tego wskaźnika są profile naukowców w Google Scholar. Wskaźnik Excellence, również nazywany Scholar – ocena liczby pu- Najczęściej blikacji uczelni, które znalazły się wśród 10% najczęściej cytowanych Doskonałość cytowane artykułów we wszystkich 27 dyscyplinach naukowych. Obejmuje dane 40,00 artykuły z okresu 5. lat. Źródłem danych jest Scimago, platforma analizująca dane związane z publikacjami naukowymi. Źródło: opracowanie własne na podstawie Aguillo, 2023 21 Zasadniczo było to realizowane przez pomiary liczby niezależnych stron zewnętrznych posiadających łącza do stron internetowych badanego uniwersytetu. Metodologia rankingu Webometrics posiada cechy unikalne w porównaniu do wcześniej opisa- nych metodologii najbardziej znanych globalnych rankingów uniwersytetów. Stosowana metodologia, wykorzystująca do pomiaru przede wszystkim źródła internetowe, pozwala na uzyskanie bardzo szeroko- kiego zakresem analizowanych instytucji. Parametry Widoczności, Transparentności i Doskonałości, wyliczane na podstawie uznanych źródeł podających miary tzw. backlinków, liczby cytowań zarówno w odniesieniu do naukowców, jak i artykułów, są regularnie weryfikowane, by sposób ich interpretacji w postaci rankingu jak najlepiej odzwierciedlał rzeczywistą wartość oferowaną przez uczelnię. Jest to konieczne ze względu na stałe zmiany w korzystaniu ze źródeł internetowych. Przykładem takich zmian jest stopniowe redukowanie wpływu jednej z miar uwzględnianych od początków istnienia rankingu Webometrics, jaką był pomiar liczby wartościowych plików (np. pdf) dostępnych na stronach uczelni. Miara ta została ostatecznie wycofana od roku 2021 (Alkuwaiti, 2021). Dla autorów rankingu oczywiste są jego ograniczenia, natomiast podkreślają oni również jego przewagi. Do takich na pewno należy zaliczyć wspomnianą wcześniej możliwość bardzo szerokiego zakresu ocenianych uczelni, ale również możli- wość częstszego publikowania nowych rankingów (dwa razy w roku) oraz redukcję wpływu subiektywnej oceny respondentów na pozycję uczelni w rankingu (por. Aguillo, 2023). Brak konieczności prowadzenia ankiet wśród interesariuszy uczelni pozwala na bardziej zrównoważoną ocenę osiągnięć uczelni, uwzględniającą szerokie spektrum badań w różnych dziedzinach, umożliwia wygenerowanie nieobciąż- zonej metodologicznie oceny uczelni na tyle mało znanych, że wśród możliwej do przebadania grupy respondentów nie byłoby możliwości uzyskania ich oceny, ale również prawdopodobnie znacznie ob- niża koszty przygotowania całego rankingu. Natomiast niewątpliwym ograniczeniem jest możliwość niejako sztucznego poprawiania pozycji uczelni w rankingu poprzez celowe działania dążące jedynie do poprawy rozpoznawalności strony internetowej (por. Faishol i Subriadi, 2022). Jednak należy zauważyć, że to zjawisko było możliwe na znacznie większą skalę przy pierwszych formach stosowanej metodolo- gii, a obecnie jest znacznie ograniczone. Analizując rezultaty wyżej opisanych czterech popularnych globalnych rankingów uniwersyte- tów (THE, ARWU, QS i Webometrics) można zauważyć, że, pomimo nieraz bardzo istotnych różnic w metodologii ich tworzenia, duża grupa uczelni uzyskuje zbliżone rezultaty. Skupiając się na analizie tylko najwyższych 100 pozycji (top100) w tych rankingach, okazuje się, że ponad połowa uczelni (51) występuje we wszystkich czterech rankingach. Dokładniejsze wyniki analizy przedstawiono w Tabeli 23. Już po wstępnej analizie można zauważyć, że w przypadku rankingu THE posiada on najmniej uczelni występujących w top100 tylko tego rankingu, a zatem można przypuszczać, że znalezienie się w pierw- szej setce tego rankingu daje największe szanse na pojawienie się danej uczelni w pierwszej setce pozostałych analizowanych rankingów. I tak, jeśli przypiszemy odpowiednie wagi liczbie wystąpień w innych rankingach, tak aby za wystąpienie we wszystkich czterech przypisywać 3 punkty, za wystąpie- nie w trzech 2 punkty, za wystąpienie w dwóch 1 punkt, a za wystąpienie tylko w jednym rankingu 0 punktów, to otrzymamy wyniki mówiące o zgodności danego rankingu z pozostałymi w skali od 0 do 300 punktów. Następnie, wyliczając dla każdego rankingu procent z maksymalnej oceny, jaki stanowił uzyskany rezultat, otrzymamy wskaźnik zgodności pomiędzy analizowanymi czterema rankingami w za- kresie stu najwyższych rezultatów. Tabela 23. Liczności wystąpień uczelni w pierwszej setce rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics Liczba Liczba Liczba uczelni Liczba uczelni Liczba uczelni Liczba uczelni rankingów uczelni22 z rankingu z rankingu z rankingu z rankingu w top100 Webometrics QS ARWU THE 1 68 19 21 19 9 2 28 14 12 13 17 3 24 16 16 17 23 4 51 51 51 51 51 Sumy 171 100 100 100 100 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023 H1 (ARWU, 2022a; Cybermetrics Lab, 2023; QS Quacquarelli Symonds, 2023m; Times Higher Education, 2023) Zgodnie z oczekiwaniami wyliczony w ten sposób wskaźnik o najwyższej wartości

został użyty dla rankingu THE (72,0%), natomiast dla pozostałych 3 rankingów wartości tego wskaźnika osiągnęły nieco niższe poziomy, ale były bardzo zbliżone pomiędzy nimi (ARWU: 66,7%; QS: 65,7%; Webometrics: 66,3%). Tak wyliczone wskaźniki zgodności jednak nie pozwalają jednoznacznie wnioskować o korelacji wyników pomiędzy tymi rankingami. W celu dokonania analizy korelacji wyników top100 pomiędzy 4 analizowanymi globalnymi rankingami utworzono zestawy par rankingów ze wspólnie występującymi w nich uczelniami, z przypisanymi im pozycjami rankingowymi w poszczególnych rankingach. Na podstawie tak stworzonych zestawów obliczono współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy analizowanymi rankingami. Wyniki przedstawiono w Tabeli 24. Na podstawie tych wyników można wskazać, że wszystkie analizowane rankingi wykazują pozytywną korelację wyników w zakresie stu najwyższych sklasyfikowanych uczelni. Najsilniejszą korelację z pozostałymi rankingami wykazuje ranking THE, natomiast najsłabszą ranking QS, co można stwierdzić na podstawie informacji o średniej ze współczynników korelacji dla par rankingów. Natomiast spośród pojedynczych par wyników rankingów najsilniej skorelowane są ARWU i Webometrics (0,7552), a najsłabiej QS i Webometrics. Dość silnie skorelowane są wyniki rankingów THE i QS (0,6813), co można uznać za zrozumiałe ze względu na dość zbliżoną metodologię ich powstawania, bowiem oba rankingi wywodzą się z jednej koncepcji tworzenia rankingów. Natomiast dość zaskakująca wydaje się tak silna korelacja pomiędzy wynikami top100 rankingów ARWU i Webometrics, gdyż ranking ARWU jest znany z tego, że ocenia uczelnie, uwzględniając liczby nauczycieli i absolwentów ze zdobytymi nagrodami Nobla i medalami Fieldsa. Jednak po dokładniejszej analizie metodologii obu tych rankingów można stwierdzić, że w obu przypadkach wskaźniki cytowań mają wpływ na znaczącą część oceny (ARWU: do ok. 70%, Webometrics: 50%). Metoda wyliczania wskaźników korelacji r-Pearsona jednak nie uwzględnia zjawiska niewystępowania części uczelni w niektórych rankingach. Jak wspomniano powyżej, do obliczeń stworzono zestawy zawierające część wspólną dla każdej pary rankingów (top100). Jednak fakt, iż jakaś uczelnia 22 Liczba uczelni oznacza stosunek liczby uczelni do liczby wystąpień w top100 analizowanych rankingów (THE, ARWU, QS, Webometrics); każda z uczelni może wystąpić w od 1 do 4 rankingów. występuje lub nie w najwyższej setce rezultatów jakiegoś rankingu, może mieć istotne znaczenie dla oceny jakości danej uczelni. Tabela 24. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyższych sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach

Ranking	THE	ARWU	QS	Webometrics
THE	1	0,6312	0,6813	0,6644
ARWU	0,6312	1	0,7552	0,7552
QS	0,6813	0,7552	1	0,3578
Webometrics	0,6644	0,7552	0,3578	1

Średnia ze współczynników r-Pearsona Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023 H1 (ARWU, 2022a; Cybermetrics Lab, 2023; QS Quacquarelli Symonds, 2023m; Times Higher Education, 2023) Można stworzyć ranking uwzględniający pozycje uczelni w różnych rankingach, tak aby odzwierciedlić fakt zaistnienia danej uczelni w niektórych lub we wszystkich rankingach, co niewątpliwie również niesie informację o wartości usług dostarczanych przez uczelnie. Propozycję takiego rankingi przedstawiono w załączniku nr 4 (Tabela 81). Ranking ten został stworzony w taki sposób, że wartościom zerowym dla pozycji danej uczelni w jednym z 4 analizowanych rankingów reprezentujących brak występowania danej uczelni w konkretnym rankingu przypisano wartość 250. Stąd nazwa takiego rankingu RV250 (Ranking Value 250). Stwierdzono empirycznie, że dla zaproponowanego zestawu rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023H123 przypisanie wartości 250 pozwala na uwzględnienie wszystkich uczelni występujących w większej liczbie rankingów na pozycjach wyższych niż te osiągnięte przez uczelnie występujące w mniejszej liczbie rankingów. Wartość Rankingu RV250 została obliczona jako suma punktów przyznawanych za pozycję danej uczelni w każdym z analizowanych czterech rankingów. A zatem im mniejsza liczba uzyskanych punktów tym pozycja uczelni w Rankingu RV250 jest wyższa. Od strony obliczeniowej można to zinterpretować tak, że uczelnie, które nie występują w jakimś rankingu, otrzymują przypisaną wartość 250 punktów dla każdego faktu niewystąpienia w jednym z 4 analizowanych rankingów. W związku z tym np. uczelnie występujące tylko w jednym z rankingów otrzymują z tego powodu wynik o wartości 750 punktów plus wartość rangi odpowiadająca pozycji danej uczelni w rankingu, w którym występują. Wartości tak obliczonego rankingu pozwalają na wyliczenie współczynnika korelacji r-Pearsona dla całych zestawów stu uczelni uwzględnionych w każdym z rankingów, gdyż każdy z analizowanych rankingów ma część wspólną z rankingiem RV250,

obejmującą wszystkie uczelnie danego rankingu. Wartości współczynników korelacji r-Pearsona wyników top100 analizowanych rankingów z rankingiem RV250 przedstawiono w Tabeli 25. 23 Ranking Webometrics jest publikowany 2 razy do roku stąd oznaczenie 2023H1 odnosi się do wersji opublikowanej w pierwszej połowie roku 2023. Tabela 25. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyższej sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach, a zaproponowanym rankingiem RV250 Współczynniki r-Pearsona dla par rankingów Ranking RV250 THE (top100) 0,8062 ARWU (top100) 0,6972 QS (top100) 0,7840 Webometrics (top100) 0,6032 Średnia ze współczynników r-Pearsona 0,7226 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023 H1 (ARWU, 2022a; Cybermetrics Lab, 2023; QS Quacquarelli Symonds, 2023m; Times Higher Education, 2023) Wskaźniki korelacji r-Pearsona wyników proponowanego rankingu RV250 z wynikami rankingów składowych są istotnie wyższe od wskaźników obliczonych dla par rankingów składowych. Również średnia arytmetyczna wartości tych wskaźników jest znacznie wyższa od każdej z analogicznych średnich obliczonych dla pojedynczych rankingów (patrz Tabela 24). Natomiast, co zrozumiałe, różnice pomiędzy rankingami są podobne, czyli najsilniej skorelowany jest ranking THE, a najsłabiej skorelowany jest ranking Webometrics. Niemniej na podstawie wartości wskaźników korelacji rankingu RV250 z pozostałymi rankingami można stwierdzić, że wyniki rankingu RV250 najlepiej odzwierciedlają ogólną pozycję uczelni w najlepszych setkach czterech analizowanych rankingów światowych. A zatem można stwierdzić, że taki ranking mógłby być dobrą miarą jakości usług najlepszych światowych uczelni. Popularność rankingów uczelni wykracza daleko poza obszar wskazywania najlepszych uczelni na świecie. Istnieje bowiem wiele rankingów o zakresie krajowym lub tematycznym, których celem jest pomoc kandydatom na studia w wyborze odpowiedniej dla nich uczelni. W Polsce takim najbardziej renomowanym rankingiem jest Ranking Szkół Wyższych Perspektywy. Ponad dwudziestoletnia historia tego rankingu oraz ciągle udoskonalanie jego metodologii w celu jak najlepszego zobiektywizowania oceny sprawiają, że ranking Perspektywy jest nie tylko narzędziem pomocnym dla przyszłych studentów. Jak twierdzą jego autorzy, dzięki możliwości wykorzystania go jako narzędzie „monitorujące” ranking ten staje się inspiracją do budowania i wzmacniania kultury jakości na polskich uczelniach (por. Perspektywy, 2022a). Metodologię Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy z roku 2022 zaprezentowano w Tabeli 26. Tabela 26. Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022 Kryterium Miara Opis Waga [%] Ocena przez Pomiar przy pomocy badania ankietowego metodą CAWI wśród kadry akademickiej (prof. i dr hab. z tytułem lub stopniem 10,00 micką sprzed nie więcej niż 5 lat). [3.1.2 →] Liczba wskazań w badaniu. Prestiż Pomiar na podstawie analizy rankingów międzynarodowych Uznanie ARWU, THE, QS, USNews, Leiden, FT oraz Webometrics. 2,00 międzynarodowe Ocena pozycji danej uczelni w analizowanych rankingach. Kryterium Miara Opis Waga [%] Wskaźnik na podstawie ELA (wyniki z lat 2015-19). Uwzględ- Ekonomiczne niane są dwa parametry: zarobki absolwentów oraz Absolwenci na Losy zatrudnialność absolwentów w odniesieniu do wartości miar w 12,00 rynku pracy Absolwentów powiecie zamieszkania. Wskaźnik na podst. danych dotyczą- (ELA) cych pierwszego roku po ukończeniu studiów. Pomiar na podstawie danych z POL-on. Suma ważonych ocen Ocena parametrycznych nadanych poszczególnym jednostkom uczelni 10,00 parametryczna podczas ostatniej parametryzacji przeprowadzanej przez KEJN24. Nasycenie kadry Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce pol- Potencjał osobami o naj- skiej POL-on. Stosunek liczby pracowników badawczych lub 3,00 naukowy wyższych badawczo-dydaktycznych ze stopniem dr hab. lub tytułem prof. kwalifikacjach do ogólnej liczby nauczycieli akademickich uczelni. Uprawnienia Pomiar na podstawie danych z POL-on. Obliczany jako suma 1,00 habilitacyjne uprawnień habilitacyjnych posiadanych przez uczelnię. Uprawnienia Pomiar na podstawie danych z POL-on. Wskaźnik obliczany 1,00 doktorskie jako suma uprawnień doktorskich posiadanych przez uczelnię. Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz Urzędu Patento- wego RP. Liczba uzyskanych przez uczelnię patentów i praw Patenty i prawa ochronnych na wzory użytkowe w RP w latach 2019-21 w od- ochronne w Pol- 3,00 niesieniu do liczby pracowników zaangażowanych w działalność sce badawczo-wdrożeniową, w dziedzinach mających zdolność pa- tentową.25 [←] Innowacyjność Patenty i prawa Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz European Patent ochronne za gra- Office EPO-PATSTAT. Wskaźnik obliczany analogicznie do 3,00 nicą wskaźnika dot. patentów polskich. Nowy – Sustainable Development Goals. Na podstawie danych SDG ze SCOPUS26. Wskaźnik odzwierciedlający wkład badań 2,00 uczelni w realizację Celów

Zrównoważonego Rozwoju ONZ. Efektywność po- Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz Ankiety Uczelni zyskiwania (sprawozdanie PNT 01/s27).

[3.1.1 →] Wskaźnik obliczony jako średnia zewnętrznych suma środków finansowych na badania i rozwój pozyskanych w 6,00 środków finanso- latach 2020/2021 w odniesieniu do liczby pracowników zaangażowanych na badania i rozwój w działalność badawczo-wdrożeniową. naukowa Pomiar na podstawie danych z POL-on. Obliczany jako stosunek liczby tytułów i stopni naukowych uzyskanych przez Rozwój kadry pracowników uczelni w latach 2020–21 (dr hab. z wagą 1,5 oraz 4,00 własnej prof. z wagą 2,0) do liczby zatrudnionych w uczelni pracowników na etacie z tytułem prof. lub stopniem dr hab. lub dr. 24 KEJN – Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych 25 Dyscypliny naukowe w dziedzinach mających zdolność patentową rozumiane jako: nauki inżynierskie i techniczne, nauki rolnicze, nauki ścisłe i przyrodnicze, nauki medyczne i nauki o zdrowiu oraz części nauk społecznych. 26 por. Sustainable Development Goals – agenda 2030: <https://sdgs.un.org/2030agenda> 27 Jest to sprawozdanie składane przez uczelnie do GUS Kryterium Miara Opis Waga [%] Pomiar na podstawie danych z POL-on. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby tytułów i stopni naukowych nadanych przez Nadane stopnie uczelni w latach 2020 i 2021 (dr hab. z wagą 1,5 oraz prof. z 3,00 naukowe wagą 2,0) do liczby zatrudnionych w uczelni pracowników na etacie z tytułem prof. lub stopniem dr hab. lub dr. Pomiar na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby publikacji uwzględnionych w bazie Publikacje 3,00 SCOPUS za lata 2017–2021 w stosunku do liczby pracowników badawczych i badawczo-dydaktycznych. Pomiar na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby cytowań publikacji uwzględnionych Cytowania 3,00 w bazie SCOPUS za lata 2017–2021 w stosunku do liczby tych Efektywność publikacji, bez uwzględnionych autocytowań. naukowa Field-Weighted Citation Impact mierzony na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik liczby cytowań otrzymanych przez FWCI 3,00 publikację do średniej liczby cytowań otrzymanych przez podobne publikacje w bazie SCOPUS za lata 2017–21. Field-Weighted View Impact mierzony na podstawie danych z SciVal. Wskaźnik określający relację liczby odsoń publikacji FWVI 3,00 uczelni do średniej liczby odsoń otrzymanych przez podobne publikacje w bazie SCOPUS za lata 2017–21. Pomiar na podstawie danych z SciVal. Wskaźnik obecności pu- Top10 publika- cji uczelni w 10% najczęściej cytowanych czasopismach na tions in Top 10 świecie. Stosunek liczby publikacji znajdujących się w czasopi- 3,00 Journals Percent- smach posiadających najwyższy współczynnik CiteScore28 do iles liczby wszystkich publikacji uczelni w latach 2017–21. Pomiar na podstawie danych z POL-on. Stosunek liczby nau- czycieli akademickich z grupy pracowników dydaktycznych i Dostępność kadr badawczo-dydaktycznych zatrudnionych na etacie (prof. z wagą wysokowykwalifi- 5,00 2,0; dr hab. z wagą 1,5; dr z wagą równą 1,0) do liczby studen- Warunki fikowanych tów tzw. przeliczeniowych (studenci studiów stacjonarnych z kształcenia wagą 1,0; niestacjonarnych z wagą 0,6). Pomiar na podstawie danych z bazy PKA oraz bazy międzyna- Akredytacje rodowych agencji akredytacyjnych. Liczba aktualnych 5,00 akredytacji i certyfikatów międzynarodowych29. Pomiar na podstawie danych z POL-on. Wskaźnik obliczany na podstawie stosunku liczby studentów obcokrajowców w propor- Studenci cji do ogólnej liczby studentów. Przy czym uczelnie, które mają 3,00 cudzoziemcy wskaźnik umiędzynarodowienia na poziomie co najmniej 30%, uzyskują maksymalną liczbę punktów. Umiędzy- Programy Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz Ankiety Uczelni. narodowienie studiów w języ- Wskaźnik obliczany jako suma programów studiów prowadzo- 3,00 kach obcych nych w jęz. obcych w roku akad. 2020/21. Studiujący Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz Ankiety Uczelni. w językach Stosunek liczby osób studiujących w językach obcych do liczby 2,00 obcych ogółu studentów w roku akad. 2020/21. 28 CiteScore – to wskaźnik bibliometryczny stanowiący miarę cytowalności czasopism oraz innych wydaw- nictw ciągłych, za: <https://pg.edu.pl/biblioteka-pg/nauka/wskazniki-bibliometryczne/citescore> z 08.05.2023 29 PKA – Polska Komisja Akredytacyjna; uwzględniane są ważne akredytacje PKA z oceną wyróżniającą (przyznawane do 2018 roku) oraz certyfikaty doskonałości kształcenia (przyznawane przez PKA obecnie) Kryterium Miara Opis Waga [%] International Collaboration Impact mierzony na podstawie da- ICI nych z SciVal. Średnia liczba cytowań publikacji posiadających 2,00 współautora z zagranicy w latach 2017–21. Uczestnictwo Nowy. Pomiar na podstawie danych z bazy Komisji Europej- w uniwersytecie skiej. Premiuje uczelnie będące pełnymi członkami uniwersytetu 1,00 europejskim europejskiego wyróżnionego w konkursie KE. Nauczyciele Pomiar na podstawie danych z POL-on. Stosunek liczby nau- akademicki czycieli akademickich cudzoziemców do ogólnej liczby 1,00 z zagranicy nauczycieli akademickich. Umiędzy-

narodowienie Wymiana Pomiar na podstawie danych z POL-on. Stosunek liczby studen- studentka tów wyjeżdżających w ramach wymiany zagranicznej na co 1,00 (wyjazdy) najmniej 3 miesiące, do ogólnej liczby studentów. Wymiana Pomiar na podstawie danych z POL-on. Stosunek liczby studen- studentka tów przyjeżdżających w ramach wymiany zagranicznej na co 1,00 (przyjazdy) najmniej 3 miesiące do ogólnej liczby studentów. [←] Wielokul-

Pomiar na podstawie danych z POL-on. Wskaźnik obliczany na turowość podstawie liczby krajów, z których w roku akad. 2020/21 pocho- 1,00 środowiska dzi min. 10 studentów cudzoziemców. studenckiego Źródło: opracowanie własne na podstawie Perspektywy, 2022a Porównując strukturę metodologii Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022 (Tabela 26) do metodologii wcześniej zaprezentowanych w niniejszym podrozdziale, można z łatwością stwierdzić, iż liczba składowych branych po uwagę w ocenie polskiego rankingu jest zdecydowanie największa. Na- tomiast warto jest podkreślenia, że ranking ten – podobnie jak pozostałe rankingi – w dużej części jest tworzony przy wykorzystaniu danych zbieranych przez niezależne instytucje. Można śmiało stwierdzić, że ranking ów pod tym względem jest doskonałony w zgodzie z najlepszymi światowymi trendami. Wszystkie metodologie można podzielić na trzy grupy: mierzące czynniki wpływające na jakość edukacji, mierzące czynniki świadczące o efektach edukacji oraz takie, które wykorzystują połączenie obu wyżej wymienionych. Na pewno bardzo rozbudowaną strukturą i złożoną metodologią odznacza się Ranking Perspektywy. W jego metodologii uwzględnione są zarówno oceny elementów wpływają- cych na wyższą jakość usług uniwersyteckich (np. umiędzynarodowienie, kadra), jak i wskaźniki oceniające pośrednio rezultaty świadczonych usług (np. zarobki i zatrudnienie absolwentów). Jest to ranking typowo lokalny, choć uwzględniono w nim kontekst międzynarodowy poprzez włączenie do oceny pozycję uczelni w uznanych rankingach globalnych. Ranking „Szanghajski” (ARWU) natomiast w bardzo dużym stopniu uwzględnia czynniki świadczące o efektach działań uczelni i jej naukowców, które to efekty kształtują w znacznym stopniu postrzeganie prestiżu uczelni. Stąd uwzględniana jest liczba laureatów najbardziej uznanych międzynarodowo nagród (Nagroda Nobla, Medal Fieldsa) za- równo wśród wykładowców, jak i absolwentów, a także wybitne osiągnięcia naukowe mierzone wskaźnikami cytowań oraz publikacjami w najbardziej prestiżowych czasopismach. Tu w ocenie uczelni wyraźnie zauważalne jest pominięcie osiągnięć w dziedzinach typowo humanistycznych. Nasuwa się przypuszczenie, że oryginalnym celem powstania tego rankingu jest danie wskazówki potencjalnym chińskim studentom lub odpowiednim decydentom, jakie uczelnie warto wybrać do rozwoju. A zatem w kontekście rywalizacji technologicznej pomiędzy Chinami i USA dziedziny inne niż związane z naukami ścisłymi mogły zostać celowo pominięte jako mniej przydatne do budowy potencjału techno- logicznego Państwa Środka. Rankingi QS i THE mają dość podobne metodologie – obie wykorzystujące pomiar reputacji uczelni uwzględnianych w tych rankingach. Nie może to jednak dziwić, gdyż oba rankingi pochodzą od wspólnego poprzednika i, pomimo już wielu lat osobnego funkcjonowania i niezależnych zmian w ich metodologiach, wpływ oryginalnej koncepcji pozostaje nadal zauważalny. Najbardziej nietypowy na tle pozostałych rankingów jest ranking Webometrics. Został on stworzony według unikatowej koncepcji ko- rzystania jedynie ze źródeł dostępnych w Internecie i miar, które korelują z uznaniem, wielkością i rozpoznawalnością uczelni. Taka koncepcja pozwala na wyróżnienie się tego rankingu, prawdopodob- nie dzięki automatyzacji procesu i obniżenia kosztu jego tworzenia, poprzez publikacje kolejnych edycji dwa razy do roku, a także poprzez uwzględnienie w nim ogromnej liczby uczelni. Z dość dobrym przy- bliżeniem, można uznać, że uwzględnione są wszystkie istotne – nawet niewielkie i lokalne – uczelnie na świecie. Co zaskakujące, wyniki rankingu Webometrics pomimo całkowicie odmiennej koncepcji jego opracowania są dość zbieżne z wynikami innych uznanych rankingów. Prawdopodobnie jego twórcy, doskonaląc metodologię, biorą pod uwagę dążenie do pewnego raczej wysokiego poziomu skorelowa- nia wyników z rezultatami innych globalnych rankingów. Jednocześnie, porównując pozycje polskich uczelni z rankingu Webometrics z pozycjami w lokalnym rankingu Perspektywy, można również zauwa- żyć wysoki poziom zbieżności. To wskazuje na osiągnięcie dość dobrej efektywności oceny uczelni przez różnych autorów kierujących się odmiennymi założeniami i koncepcjami na pomiar jakości usług uczelni. Można więc stwierdzić, że regularne doskonalenie procesu pomiaru doprowadziło do dobrego zrozumienia czynników istotnych do oceny uczelni. Pomiar jakości niewątpliwie jest niezwykle istotny jako kluczowy do ustalenia faktycznego poziomu i obszarów wymagających doskonalenia. Z tego po- wodu korzystanie z rankingów może być bardzo pomocnym punktem wyjścia do procesów doskonalenia jakości usług, a także do weryfikacji

skuteczności podejmowanych działań doskonalących. Do tego ważne może się okazać dobre zrozumienie różnych metodologii rankingów, gdyż dzięki odmiennym sposobom pomiaru mogą one dostarczyć uzupełniających się informacji nt. przyczyn zmian w poziomie jakości. Podobnie jak do pomiaru jakości warto korzystać z uznanych metod, tak również do zarządzania jakością warto wykorzystywać sprawdzone narzędzia. Te z nich, które oferują przydatne dla zarządzania uczelniami możliwości, zostaną omówione w następnym podrozdziale.

1.4 Zarządzanie jakością w uczelniach

Uczelnie w Polsce są organizacjami podlegającymi szeregowi regulacji prawnych. Jest to naturalne, biorąc pod uwagę wymaganie uznawania dyplomów za potwierdzenie pewnego osiągniętego przez studentów poziomu wiedzy i umiejętności. Ponadto w realiach Polski po przemianie ustrojowej w końcu XX w. nadal mamy rynek edukacji wyższej z ogromną przewagą uczelni publicznych i dominującym udziałem publicznego finansowania edukacji wyższej i nauki. Jest zupełnie naturalnym zjawiskiem tworzenie regulacji prawnych dla dziedzin finansowanych z funduszy publicznych. Ustawodawca pośród różnych regulacji wprowadził również te kształtujące wymagania dla zarządzania uczelniami, w tym zarządzania jakością. Są one związane z wymaganiami co do struktury i organizacji zarządzania uczelniami, ale również takie, które określają reguły akredytacji i oceny jakości różnych instytucji. Pewne aspekty tego tematu zostały omówione w podrozdziale 1.1.3 odnoszącym się do istniejących uwarunkowań funkcjonowania uczelni, gdzie opisane zostały m.in. zmiany wprowadzane w wymaganiach dla uczelni co oczywiście wiąże się z wpływem na zarządzanie tymi instytucjami. Natomiast w niniejszym podrozdziale zostaną omówione tematy ściśle odnoszące się do koncepcji zarządzania jakością stosowanych w różnym zakresie na uczelniach. Ma to na celu ukazanie, między innymi, podobieństw i różnic w stosowanych narzędziach zarządzania jakością pomiędzy instytucjami edukacji wyższej, w tym publicznymi w kontekście źródłowych koncepcji zarządzania jakością, które powstawały zazwyczaj z inspiracji potrzebami przemysłu. W pierwszym podrozdziale zostaną przedstawione najistotniejsze zdaniem autora koncepcje zarządzania jakością, które mają potwierdzone w literaturze adaptacje i wdrożenia na uniwersytetach, a także przykłady koncepcji opracowanych od początku dla potrzeb instytucji edukacji wyższej. W drugim podrozdziale zostaną szerzej omówione aspekty polskich uwarunkowań kształtujących systemy zarządzania jakością uczelni. Trzeci podrozdział zostanie poświęcony roli jaką pełni kierownictwo uczelni dla osiągnięcia odpowiedniego poziomu zarządzania jakością. Jest to szczególnie istotne, gdyż we wszystkich koncepcjach zarządzania jakością rola kierownictwa stanowi bardzo ważny lub wręcz kluczowy element. Jest to szczególnie istotne wobec wzmocnienia roli rektorów w zarządzaniu szkołami wyższymi w najnowszych regulacjach, co sprawia, że wnioski z niniejszej pracy również powinny być sformułowane przede wszystkim jako wskazówki dla najwyższego kierownictwa uczelni.

1.4.1 Istniejące narzędzia wspierające zarządzanie jakością w kontekście uniwersytetów

Do zarządzania, w tym zarządzania jakością instytucjami edukacji wyższej mają zastosowanie koncepcje i narzędzia opracowane na potrzeby usług publicznych, gdyż usługi uczelni, szczególnie w zakresie, w jakim są finansowane z funduszy publicznych, mieszczą się w zakresie tej kategorii usług. Pierwsze historycznie koncepcje uwzględniania jakości w zarządzaniu pochodzą jednak z przemysłu, a następnie po pewnym czasie rozwoju były implementowane to różnych rodzajów działalności usługowych. Nie oznacza to oczywiście, że przed stworzeniem współczesnych systemów zarządzania jakością o jakość nie dbano. Oczywiście jest, że i w minionych wiekach ludzie potrafili rozróżniać produkty i usługi lepsze od gorszych, natomiast metody związane z zarządzaniem jakością wprowadziły pewne uporządkowanie i usystematyzowanie w tej dziedzinie, pomocne w praktycznym dbaniu o jakość na poziomie coraz większych organizacji. W ujęciu historycznym koncepcje dotyczące dbania o jakość rozwijały się wraz z rozwojem przemysłu i dziedziny zarządzania w ogóle. W Tabeli 27 przedstawiono najważniejsze etapy rozwoju podejścia do zarządzania jakością z perspektywy historycznej. To syntetyczne ujęcie historycznego rozwoju podejścia do jakości w ramach zarządzania ukazuje kierunek od odizolowanego elementu dodatkowego wspierającego skuteczność procesów dostarczania wartości dla klienta³⁰ do zintegrowanego systemu zarządzania, w którym generowanie wartości staje się misją i sensem istnienia całego zespołu ludzi współpracujących ze sobą pod przewodnictwem inspirujących przywódców. Można też stwierdzić, że 30 Choć raczej na początku XX w. nikt w ten sposób nie definiował procesów produkcyjnych, kierując się raczej skutecznością biznesową. współczesne systemy zarządzania jakością wywodzą się z koncepcji, które w całości rozwinęły się w XX w.

Tabela 27. Zmiany podejścia do zarządzania jakością w ujęciu historycznym

Okres

zaistnienia Nazwa koncepcji Charakterystyczne nowości koncepcji Wyodrębnienie ustrukturyzowanej kontroli odbior- Kontrola jakości Pocz. XX w. częj na końcu procesu produkcyjnego; inspektorzy (QI – Quality Inspection); jakości Karty kontrolne i statystyczne sterowanie proce- Sterowanie jakością Lata 20. XX w. sami poprodukcyjnymi; standaryzacja, planowanie (QC - Quality control), jakości i dokumentacja systemu zarządzania Podręczniki (księgi) jakości firm, rachunek kosz- tów jakości, raczej zapobieganie złej jakości niż Zapewnianie jakości Lata 60. XX w. naprawianie usterek; pierwsze próby wprowadza- (QA – Quality assurance); nia sformalizowanych systemów jakości (wojsko, energetyka nuklearna) Orientacja na klienta i długoterminowe prognozo- wanie, polityka jakości, strategiczna misja i wizja, Kompleksowe zarządzanie jakością Lata 80. XX w. zaangażowanie pracowników. (TQM – Total Quality Management) Przywództwo, ludzie i procesy. Zarządzanie oparte na faktach Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski, 2020a

Obecnie uznaje się zarządzanie jakością za tak istotne, że TQM jest określane jako filozofia zarządzania (Dahlgaard i Dahlgaard-Park, 2006, s. 279), a nie tylko zestaw narzędzi. Kompleksowe zarządzanie jakością ma bowiem u swych podstaw elementy uniwersalne i niezmiennie, natomiast wykorzystywane narzędzia i techniki z czasem ewoluują i są doskonałe, zgodnie z jedną z kluczowych zasad ciągłego doskonalenia (patrz Tabela 28).

Wiele wdrożeń systemu kompleksowego zarządzania jakością potwierdza, że stosowanie TQM przyczynia się to istotnej poprawy nie tylko jakości produktów, ale również wyników finansowych organizacji (Jyoti i in., 2017, s. 916). Dzięki swej uniwersalności założeń koncepcja TQM znalazła swoje zastosowania w działalności usługowej definiowanej jako praca wykonana przez jedną osobę dla korzyści innej osoby (Parker, 1995). Takie ujęcie określenia usług jest bardzo pojemne i nie wyklucza z niego działalności edukacyjnej. W or- ganizacja zajmujących się edukacją również wdrażano kompleksowej zarządzanie jakością. Pod wpływem popularności TQM również wiele uczelni ustanowiło jakieś gremia lub wewnętrzne organizacje do dbania o jakość (Koch, 2003). Jednym z elementów, które wyróżniają TQM od dotychczas stosowa- nych metod oceny i dbania o jakość to podejście procesowe. Podczas gdy akredytacje i oceny uczelni skupiały się na wejściach i wyjściach systemu to TQM dodatkowo obejmuje także procesy (Owlia i Aspinwall, 1997). Zestawiając to twierdzenie ze współcześnie stosowanymi kryteriami akredytacji pol- skich uczelni przez PKA należy zauważyć, że kryteria nr 5 i 10 w pewnym zakresie odnoszą się do zarządzania procesami oraz podnoszenia jakości (por. Tabela 18). Z drugiej jednak strony żadne z tych kryteriów w procesie akredytacji nie zostało określone jako kluczowe do spełnienia, by osiągnąć wyższy poziom oceny (por. podrozdz. 1.4.2).

Niestety wdrożenia TQM w uczelniach nie odniosły takiego sukcesu jak w przemyśle. W bada- niach wśród amerykańskich uczelni stwierdzono, że niemal jedna trzecia respondentów nie osiągnęła swoich celów w postaci poprawy jakości nauczania i badań (Bayraktar i in., 2008). To skłoniło naukow- ców do badania przyczyn trudności dla takich wdrożeń. Zauważono, że w edukacji wyższej TQM jest skomplikowanym systemem (Nasim i in., 2020).

Istotna była konstatacja, że te same rozwiązania co w innych branżach usługowych niekoniecznie mogą się sprawdzić w przypadku usług uniwersyteckich. Na podstawie analizy różnych przypadków sformułowano elementy są krytyczne dla skutecznego wdra- żania TQM na uczelniach. W Tabeli 28 przedstawiono te kryteria w kontekście analogicznych kryteriów opracowanych dla innych usług, a także w układzie przyporządkowania do kluczowych zasad TQM. Tabela 28. Elementy krytyczne wdrażania TQM w usługach uniwersyteckich, na tle usług ogółem, a zasady TQM Elementy krytyczne Elementy krytyczne Zasady TQM wdrażania TQM w usługach wdrażania TQM w usługach (zarządzania jakością) (ogólnie) uniwersyteckich

Ukierunkowanie na klienta Koncentracja na studentach Orientacja na klienta Środowisko realizacji usługi i inte- Koncentracja na innych gru- (Customer Focus), rakcji z klientem (ang pach interesariuszy servicescapes), System informacji i analizy Zarządzanie przez fakty Benchmarking Pomiary i ocena (Facts Based Management), Otoczenie Zaangażowanie kierownictwa i wi- zjonerskie przywództwo Zarządzanie zasobami ludzkimi Przywództwo Zarządzanie ukierunkowane Zadowolenie pracowników Wizja na ludzi Ew. współuczestnictwo związków Zaangażowanie pracowników (Human Oriented Management) zawodowych (np. współodpowie- Uznanie i nagradzanie działalność za jakość) Odpowiedzialność społeczna Kultura usług Sterowanie procesami i ich doskonalenie System techniczny (jakość pro- Proces ciągłej poprawy Projektowanie programów jektu, procesy) (Continuous Improvement) Doskonalenie systemu zarzą- Ciągłe doskonalenie dziania jakością Kształcenie i szkolenie Źródło: opracowanie własne na podstawie Bayraktar i in., 2008; Grudowski, 2020a; Sureshchandar i in., 2001; Szczepańska, 2011 W znanym31 opracowaniu z końca XX w. Kanji i Tambi

przedstawiają krytyczne czynniki sukcesu wdrożenia TQM w uczelniach (1999, s. 146). Wśród nich najistotniejszymi, a zarazem zgodnymi z tymi wskazanymi przez Bayraktara i in. (patrz Tabela 28) są przywództwo i zarządzanie zorientowane na ludzi. Choć wszystkie są bardzo bliskie to jednak część z nich została sformułowana w sposób podkreślający nieco inne akcenty jak np. zapobieganie, praca zespołowa, zachwywanie klientów, realność

31 Ponad 200 cytowań w bazie Mendeley klientów wewnętrznych, satysfakcja klientów. Takie ujęcie wskazuje na próbę poszerzenia znaczenia koncepcji klienta na wiele różnych grup zainteresowanych jakością usług uczelni. W Tabeli 28 zdecydowano się jednak przywołać badania, w których wprost jest odwołanie do interesariuszy³², gdyż to pojęcie wydaje się być znacznie bardziej naturalne w kontekście uczelni niż próby przededefiniowania pojęcia klientów usługi. Jak stwierdzają bowiem Owlia i Aspinwall "z punktu widzenia teorii orientacja na klienta jest znaczenie bardziej problematyczna jako zasada TQM gdy próbuje się ją stosować dla uniwersytetów" (Owlia i Aspinwall, 1997, s. 540). Podobnie Koch (2003) twierdzi, że „klienci edukacji wyższej są znacznie zróżnicowani i trudno ich jednoznacznie zdefiniować. Wśród nich znajdują się studenci, wykładowcy, rodzice, absolwenci, fani sportowi, sympatycy sztuki, profesjonalne zespoły sportowe, przedstawiciele biznesu, osoby korzystające z wyników badań, osoby wynajmujące infrastrukturę uczelni, rolnicy, organizacje wysokich technologii, przedstawiciele władz". Problem ze zdefiniowaniem pojęcia klienta dla uczelni jest wskazywany wśród istotnych ograniczeń wdrażania TQM na uczelniach, gdyż w klasycznym ujęciu kompleksowego zarządzania jakością orientacja na klienta jest jedną z kluczowych zasad. W związku z tym jeśli w organizacji nie udaje się wypracować wspólnego rozumienia tego kim jest klient to wydaje się dość oczywiste, że wszystkie działania doskonalące mogą być obarczone brakiem spójności. W związku z tym Bayraktar i in. (2008) sugerują koncentrację zarówno na studentach, jak i na pozostałych interesariuszach. Szersze omówienie tematyki interesariuszy w kontekście uczelni zostanie przedstawione w podrozdziale 1.5. Niemniej to nie jedyna trudność wprowadzania TQM na uczelniach. TQM nie pomaga wprost odpowiedzieć na najistotniejsze pytania dotyczące kierunków działania uczelni, gdyż kultura akademicka nie jest w pełni kompatybilna z kulturą jakości, a dla uczelni trudno zdefiniować najważniejsze wyzwanie. Ani zysk, ani satysfakcja jednej z grup „klientów” nie mogą być jedynym (najważniejszym) miernikiem sukcesu (Koch, 2003). Powszechna świadomość korzyści z wdrażania odpowiednich systemów zarządzania jakością (SZJ) zaowocowała powstaniem standardów i norm w tym zakresie. System zarządza jakością zgodny ze standardem ISO 9001 jest najpowszechniejszym na świecie. Został on wdrożony wśród ponad miliona organizacji w ponad 170 krajach (Sá i in., 2022). Jego podstawą jest ciągle doskonalenie zgodne z cyklem doskonalenia PDCA, czyli tzw. cyklem Deminga. To powiązanie odzwierciedla struktura rozdziałów normy, która ściśle odpowiada kolejnym etapom cyklu PDCA. Zostało to przedstawione w Tabeli 29. Tabela 29. Rozdziały normy ISO 9001 w kontekście etapów cyklu Deminga (PDCA) Nazwa etapu z cyklu Deminga Rozdział normy ISO 9001 4. Kontekst organizacji. SZJ musi być dostosowany do realiów organizacji planuj (Plan) uwzględniających m. in. potrzeby i wymagania jej interesariuszy. 5. Przywództwo. Zarządzający organizacją są odpowiedzialni za definiowanie i komunikowanie polityki jakości oraz odpowiedniego przydzielenia ról planuj (Plan) i zadań, tak aby zapewnić ich odpowiedni poziom rozumienia w całej organizacji³² Szersze omówienia pojęcia interesariuszy znajduje się w podrozdziale 1.5 Nazwa etapu z cyklu Deminga Rozdział normy ISO 9001 6. Planowanie. Organizacja identyfikuje i analizuje ryzyka oraz szanse, a także uwzględnia je w sposób odpowiedni do potencjalnego wpływu na planuj (Plan) organizację. Organizacja planuje sposób osiągania celów i sposób wprowadzania zmian. 7. Wsparcie. Organizacja określa i zapewnia odpowiednie zasoby i umiejętności planuj (Plan) ności do realizacji swoich planów. 8. Działania operacyjne. Organizacja planuje i realizuje działania na poziomie wykonaj (Do) mie operacyjnym zapewniając odpowiedni nadzór nad procesem produkcji, by zapewnić klientom odpowiedni poziom jakości. 9. Ocena efektów działania. Organizacja monitoruje procesy, mierzy, analizuje i sprawdza (Check) i ocenia osiągnięte rezultaty w zakresie zgodności z wymaganiami. Ponadto stosuje odpowiednie audyty wewnętrzne i przeglądy zarządzania. 10. Poprawa. Organizacja analizuje przyczyny błędów i podejmuje działania naprawcze, korygujące oraz zapobiegające, by zapobiegać lub stosuj/działaj (Act) eliminować możliwość wystąpienia kolejnych błędów w przyszłości. Ponadto organizacja nieustannie doskonali SZJ dążąc do zwiększania jego skuteczności w zakresie osiągania przez organizację celów strategicznych. Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski, 2020a, s. 112; Sá i in., 2022, s. 221 Największą część działań opisanych w normie stanowią te związane z planowaniem

(por. Ta-bela 29). Podkreśla to znaczącą rolę przygotowania do wdrażania działań, które to przygotowanie może znacznie ograniczyć koszt błędów wynikających z pominięcia analizy możliwych do przewidzenia wy-zwań. Obecna edycja normy 9001:2015 stała się podstawą dla branżowych normatywnych SZJ oraz systemów zarządzania innymi szczegółowymi obszarami działalności różnych organizacji jak np. ISO serii 14000 (systemy zarządzania środowiskowego), ISO 26000 systemy zarządzania odpowiedzialno-ścią społeczną, systemy zarządzania BHP wg ISO 45001, i inne (Grudowski, 2020a, ss. 113–114). Istnieje też norma ISO 21001 odnosząca się do Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną (ang. Educational Organization Management System) - EOMS (Wibisono, 2018). Jest ona opracowana na podstawie wspólnych założeń z innymi normami odnoszącymi się do Systemów Zarządzania Jako-ścią (QMS – Quality Management Systems), także dla organizacji, które z sukcesem wdrożyły ISO 9001, implementacja ISO 21001 nie będzie stanowiła wyzwania (Grudowski, 2020a). Różnice są widoczne w ujęciu zasad zarządzania jakością stanowiących podstawę normatywnych QMS, które w przypadku EOMS zostały rozszerzone do liczby 11. Zestawienie tych zasad znajduje się w Tabeli 30. Tabela 30. Zasady QMS (ISO 9001) i EOMS (ISO 21001) Nr 7 zasad QMS (ISO 9001) 11 zasad EOMS (ISO 21001) Koncentracja na potrzebach osób uczących się i innych 1 Koncentracja na potrzebach klienta beneficjentów 2 Przywództwo Wizjonerskie przywództwo 3 Zaangażowanie pracowników Zaangażowanie pracowników 4 Podejście procesowe Podejście procesowe 5 Ciągłe doskonalenie Ciągłe doskonalenie 6 Podejmowanie decyzji na podstawie faktów Podejmowanie decyzji na podstawie faktów Nr 7 zasad QMS (ISO 9001) 11 zasad EOMS (ISO 21001) 7 Zarządzanie relacjami Zarządzanie relacjami 8 Społeczna odpowiedzialność organizacji edukacyjnej 9 Dostępność i sprawiedliwość 10 Etyczne postępowanie w ramach procesu kształcenia 11 Bezpieczeństwo i ochrona danych Źródło: opracowanie własne na podstawie Fonseca i Domingues, 2017; Grudowski, 2020a Można zauważyć, że zasady od 2. do 7. są w obu normach jednakowe. Zasada pierwsza w przy-padku EOMS w istocie dotyczy tego samego, a różnica polega na szerszej definicji koncepcji klienta niż dla QMS. Sformułowanie odnoszące się do „osób uczących się i innych beneficjentów” przywodzi na myśl definicję interesariuszy (patrz podrozdział 1.5). Natomiast zasady 8. – 11. Stanowią rozszerzenie związane ze specyfiką usług edukacyjnych. Inną filozofią zarządzania związaną z jakością jest tzw. zarządzanie „szczupłe” – Lean, które ma swoje źródła w praktykach i sposobie myślenia stosowanych w japońskim przemyśle, przede wszyst- kim w firmie Toyota. Koncepcja Lean nie jest punktową innowacją, a rezultatem dynamicznego procesu uczenia się, w którym zaadaptowano praktyki wyłaniające się z przemysłów motoryzacyjnego i tekstyl- nego w odpowiedzi na niesprzyjające warunki środowiskowe Japonii drugiej połowy XX w. (Holweg, 2007, s. 432). W trakcie swojego rozwoju Lean stało się potężną metodologią minimalizacji, a nawet eliminacji różnych form marnotrawstwa lub aktywności nie dodających wartości (Antony i in., 2012). Według The Association of Manufacturing Excellence wytwarzanie Lean to praktyka produkcyjna sku- piająca się na tworzeniu wartości dla końcowego odbiorcy i uznająca każdy wydatek i aktywność przeznaczaną na coś innego niż dodanie wartości dla klienta za marnotrawstwo i jako takie, domagające się eliminacji (Haerizadeh i Sunder M., 2019, s. 984). Lean wprowadza rozróżnienie na 3 kategorie czynności w zależności od ich konieczności i stop- nia dodawanej wartości z punktu widzenia klienta. Na tej podstawie też określa kierunki dla podejmowanych działań w odniesieniu do każdej z tych kategorii. Ponieważ są to dwa wymiary do oceny każdej czynności (procesu) zatem można stworzyć dwuwymiarowy wykres z wyróżnieniem 4 kwadran- tów. Na potrzeby dalszych rozważań będą one nazwane Kwadrantami Lean. Ich opis i rekomendacje – kierunki działań do podjęcia po zakwalifikowaniu analizowanych czynności do jednej z kategorii przed- stawiono w Tabeli 31. Tabela 31. Kwadranty Lean do analizy czynności w zakresie wartości dodanej i konieczności wykonywania Rodzaj Rekomendacja Kwadrant Lean Przykładowe narzędzia Konieczne (E); Maksymalizować wartość E-VA DMAIC, PDCA dodające wartość (VA) Konieczne (E); Automatyzacja, Minimalizować koszty E-NVA nie dodające wartości (NVA) outsourcing Niekonieczne (NE); Eliminować NE-NVA 5S nie dodające wartości (NVA) Rodzaj Rekomendacja Kwadrant Lean Przykładowe narzędzia Wdrażać (przeprojektować); po- Niekonieczne (NE); nieważ dodają wartość to uznać NE-VA TRIZ, DFSS dodające wartość (VA) za konieczne; Źródło: opracowanie własne na podstawie Hadid, 2019; Oates, 2010; Womack i Jones, 1997 Spośród kwadrantów Lean 3 pierwsze mają zastosowanie w codziennej praktyce firm. Czwarty jest to niejako teoretyczny kwadrant, stąd jego opisy zostały wyróżnione kursywą. Tak bowiem jak ana- liza sytuacji obecnej może wskazywać na istnienie 3. wariantów

wykonywanych czynności, a co za tym idzie różnego rodzaju grup działań doskonalących, tak raczej identyfikacja czynności dodających wartość, a obecnie uznawanych za niekonieczne raczej sprowadzałyby się do analizy potencjalnych możliwości wzbogacenia produktu poprzez dodanie do niego wartości, która obecnie nie jest dodawana (uznawana za niekonieczną). Natomiast kluczową rolę w Lean ma zdefiniowanie obszarów w których można zidentyfikować działania będące czystym marnotrawstwem (tzw. muda) czyli należących do trzeciego kwadrantu czynności nie dodających wartości i zarazem niekoniecznych. Siedem podstawowych wyodrębnionych form marnotrawstwa pierwotnie zidentyfikowanych dla środowiska produkcyjnego (Ohno, 1988) to: 1. Nadprodukcja 2. Defekty 3. Zbędne zapasy 4. Niewłaściwe procesy 5. Nadmierny transport 6. Oczekiwanie 7. Zbędne ruchy (Douglas i in., 2015; Pepper i Spedding, 2010). W celu ustrukturyzowania procesu analizy w Lean określono 5 głównych zasad. Są to: 1. Zrozum (określ) czym jest wartość, z punktu widzenia klienta. 2. Zidentyfikuj (przeanalizuj) strumień wartości – wszystkie czynności wykonywane (nie- zbędne), by dostarczyć produkt (wartość) klientowi. 3. Przepływ – spraw, by etapy tworzące wartość płynęły swobodnie w możliwie małych partiach, zarządzaj wąskimi gardłami. 4. Wyciąganie wartości (pull) przez klientów. Sprzedaj jeden, wytwórz jeden. Stwórz sprawny popytowy system produkcyjny, a ograniczysz stan magazynu wyrobów gotowych. 5. Dąż do doskonałości. Proces poprawy (eliminacji strat i dodawania wartości) nie ma końca (Andersson i in., 2006; Hadid, 2019; Womack i Jones, 1997). Lean doprowadziło do przededefiniowania sposobu zarządzania wieloma systemami wytwarzania i usług nie tylko w wielkoskalowym środowisku produkcyjnym (Holweg, 2007, s. 420). Natomiast ciekawym jest, że udało się stwierdzić istnienie korelacji pomiędzy wielkością przedsiębiorstwa, stopniem wdrożenia praktyk Lean. Otóż miara wielkości fabryki (przedsiębiorstwa) jest pozytywnie skorelowana ze stopniem występowania większości z praktyk Lean. Jedynie stopień stosowania takich praktyk jak programy zarządzania jakością i zespoły o różnorodnych kompetencjach (cross-functional work force) nie jest skorelowany z wielkością zakładów wytwórczych. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że w większych organizacjach łatwiej o zasoby do wdrażania bardziej skomplikowanych organizacyjnie praktyk, a wspomniane wyżej dwie praktyki są kluczowe dla małych organizacji do przetrwania (Shah i Ward, 2003, s. 140). W kontekście uczelni jest to ciekawym spostrzeżeniem, gdyż wiele uczelni jest organizacjami dużymi i o raczej dość złożonej strukturze organizacyjnej. Niemniej podobnie jak dla TQM tak również dla Lean w literaturze jest wiele potwierdzeń dla poprawy wyników biznesowych w wyniku wdrażania zestawów praktyk Lean (Hadid, 2019; Shah i Ward, 2003). Podobnie jak w przypadku TQM tak i Lean zostało zaimplementowane do usług. Kolejnym podobieństwem obu filozofii zarządzania jest kluczowa rola odczytywania głosu klienta do określania tego co stanowi o realnej wartości produktu (Teehan i Tucker, 2010). W usługach wdrażanie Lean polega na podążaniu za tymi samymi regułami związanymi z analizą wykonywanych procesów. Natomiast w działalności usługowej sposób pozyskiwania informacji zwrotnej od klientów nieraz może znacznie się różnić od tych mających zastosowanie w branżach wytwórczych. Ponadto w usługach wiele branż jest zdominowanych przez małe i średnie przedsiębiorstwa, a dla takich korzystniejsze często jest zastosowanie uproszczonych wersji powszechnie znanych narzędzi pomiaru wartości dla klientów (Teehan i Tucker, 2010). Podobnie stosowane narzędzia Lean też mogą mieć uproszczoną strukturę w porównaniu do tych stosowanych w dużych organizacjach. Niemniej podstawowe zasady są identyczne i obejmują między innymi lokalizację związanych ze sobą procesów jak najbliżej siebie, standaryzację procedur, eliminację pętli zwrotnych, ustalenie wspólnego tempa i równoważenie obciążeń, a także segregowanie ze względu na stopień skomplikowania oraz ustalanie i mierzenie celów związanych z osiąganymi wynikami procesów (Swank, 2003). Wdrażanie Lean w usługach też tak jak w przemyśle powinno odbywać się stopniowo. Należy bowiem zacząć od stworzenia „komórki modelowej” będącej w pełni funkcjonalnym środowiskiem obejmującym cały proces w jednym z obszarów działania firmy, a dopiero później na podstawie tych doświadczeń rozszerzać wdrożenie na pozostałe obszary (Swank, 2003). Niemniej znane są też trudności wprowadzania Lean w firmach usługowych. Należą do nich m. in. opór pracowników i kierownictwa średniego szczebla oraz problemy komunikacyjne (Petrusch i in., 2019). W kontekście specyfiki uczelni trudności te dodatkowo obejmują czynniki wynikające z kultury uniwersyteckiej, w której istotna jest rola tradycji, co często wpływa na duży opór wobec zmian, a także na wyzwanie jakim jest zdefiniowanie klienta – podobnie jak dla wdrażania TQM. Ponadto też w wielu przypadkach stwierdzono opór wobec zmian również wśród kierownictwa wyższego szczebla (Petrusch i in., 2019). Natomiast

poprawne wdrożenie Lean w firmach usługowych przyczynia się niewątpliwie do istotnych korzyści. Przykładem niech będą badania wykonywane w trakcie kryzysu wywołanego przez COVID-19 wskazujące, że organizacje usługowe z bardziej dojrzałym i lepiej zaimplementowanym systemem Lean istotnie lepiej radziły sobie w warunkach konieczności szybkich zmian w regułach pracy i przechodzeniu na pracę zdalną (Tortorella i in., 2021). Paradoksalnie bowiem firmy charakteryzujące się większą standaryzacją procesów poprzez wdrażanie praktyk Lean Service okazywały się bardziej elastyczne, jako organizacje, w reagowaniu na zmiany (Tortorella i in., 2021). Wynikało to między innymi z lepszej znajomości procesów (opracowane mapy procesów) dzięki czemu zmiany mogły być wdrażane szybciej i skuteczniej (Hundal i in., 2022). Wyrażało się to również w tym, że umiejętność wprowadzania zmian była wykorzystywana, np. w celu poprawy relacji z interesariuszami w ramach implementacji metod współpracy zdalnej, które zostały niejako wymuszone w okresie wspomnianej pandemii (por. Tran i in., 2022). Niezależnie do Lean i TQM rozwijała się jeszcze jedna niezwykle popularna dziś koncepcja – SixSigma. W formie znanej dziś została rozwinięta w latach 80. XX w. w Motoroli dzięki pracy inżyniera niezawodności Billa Smitha (Pepper i Spedding, 2010). Six Sigma jest metodologią ograniczania zmienności procesów biznesowych o udowodnionej skuteczności, która przyczynia się do osiągania odporności procesów (Antony i in., 2012). Podstawową zasadą Six Sigma jest przeniesienie organizacji na wyższy poziom przy pomocy rygorystycznego zastosowania narzędzi statystycznych, a dzięki temu poprawie skuteczności i wydajności wszystkich operacji w celu zaspokojenia potrzeb klientów poprzez identyfikację i eliminację przyczyn wad (Huang i in., 2012; Hundal i in., 2022). Określenie Six Sigma odnosi się do osiągnięcia takiej precyzji procesu produkcyjnego dla którego 6 odchyłeń standardowych wartości mierzonej mieści się w przedziale tolerancji. Oznacza to osiągnięcie poziomu częstości występowania błędów nie większego niż 3,4 ppm (0,00034%) (Schroeder i in., 2008). Jest to znacznie różnie od tradycyjnego paradygmatu zakładającego, zgodność w przedziale trzech odchyłeń standardowych od średniej, która oznacza 0,3 % błędów, czyli 3000 ppm (Arnheiter i Maleyeff, 2005, s. 7; Linderman i in., 2003, s. 194). Efekt tej zmiany uwiadamia się przy produktach złożonych z wielu części, gdyż jeśli każda część składowa będzie zgodna z wymaganiami na poziomie prawdopodobieństwa 99,7% to przy odpowiednio dużej liczbie części prawdopodobieństwo uzyskania finalnego zgodnego z wymaganiami będzie dążyło do zera. Oczywiście w przypadku podejścia SixSigma też istnieje taki poziom złożoności finalnego produktu, dla którego prawdopodobieństwo uzyskania produktu w pełni zgodnego z wymaganiami jest niskie. W praktyce jednak różnica między tymi podejściami jest tak ogromna, że dla stosowania zasady 3 sigma poziom niezgodności jest znaczny, a dla podejścia 6 sigma jest on niezwykle niski nawet dla tak skomplikowanych wyrobów jak samochody, czy samoloty. Współcześnie SixSigma również jest określana mianem filozofii podejścia do zarządzania. Według definicji The American Society for Quality SixSigma to filozofia poprawy jakości bazującej na analizie faktów i sterowanej przez dane, która ceni prewencję usterek wyżej niż ich detekcję. Filozofia ta skutkuje większą satysfakcją klientów i poprawą wyników finansowych poprzez redukcję zmienności i marnotrawstwa tym samym kreując przewagę konkurencyjną (Haerizadeh i Sunder M., 2019, s. 984). Głównym narzędziem stosowanym do doskonalenia charakterystycznym dla SixSigma jest cykl doskonalenia – cykl DMAIC: 1. Definiuj (define) – określ jaki produkt lub proces wymaga poprawy, wyznacz zespół do opracowania rozwiązania, zdefiniuj klienta wybranego procesu, stwórz mapę poprawianego procesu; 2. Mierz (measure) – zdefiniuj kluczowe parametry wpływające na proces i zdecyduj jak je mierzyć; 3. Analizuj (analyze) – przeanalizuj element wymagające poprawy; 4. Doskonal/poprawiaj (Improve) – zaprojektuj i wdroż najbardziej skuteczne rozwiązanie; 5. Steruj/kontroluj (Control) – zweryfikuj, czy wdrożenie przebiegło zgodnie z założeniami i zapewnij utrzymanie rozwiązania na przyszłość, np. wdrażając statystyczną kontrolę jakości; (Andersson i in., 2006; Dahlgaard i Dahlgaard-Park, 2006) W ramach etapu 2. jednym z popularnych narzędzi stosowanych do planowania (projektowania) procesu wdrażania poprawy jest tzw. mapa SIPOC, która pełni rolę wysokopoziomowej mapy procesu (Moszyk i Deja, 2023). Jest to analiza procesu polegająca na identyfikacji i przedstawieniu jego kluczowych cech i parametrów w podziale na pięć kategorii: Dostawca (S – supplier), Wejścia (I – input), Proces (P – proces), Wyjścia (O – output), Klient (C – customer)³³ (por. Adeinat i in., 2022, s. 576). Podobnie jak w przypadku TQM oraz Lean również dla SixSigma odnotowano wdrożenia w usługach, w tym na uczelniach, a także identyfikowano bariery dla tego procesu. Na przykład Antony wymienia następujące bariery wprowadzenia SixSigma na uczelniach: brak dobrych danych, brak zrozumienia korzyści

metodologii SixSigma, strach przed stosowaniem statystyki, bariery kulturowe i błędne przekonanie, że SixSigma ogranicza się do procesów produkcyjnych, które charakteryzują się zmiennością (Antony, 2017, s. 574). Szersze omówienie barier dla wdrażania SZJ w uczelni jako znaj- duje się w podrozdziale 1.4.2. Zarówno stosowanie Lean, jak i SixSigma charakteryzuje się tym, że obserwowalne przyrosty korzyści z czasem spowalniają (por. Antony i in., 2018). Na początku XXI w., wiele firm po wdrożeniu Lean w celu ograniczenia strat i osiągnięcia lepszej efektywności procesów zaczęło się mierzyć z pro- blemem zbyt dużej zmienności i zaczęło wprowadzać rozwiązania SixSigma, by poradzić sobie z tym problemem. Z drugiej strony wiele firm wdrażających najpierw Six Sigma na potrzeby ograniczenia zmienności procesów wytwórczych po pewnym czasie zaczęło wdrażać rozwiązania Lean gdy zauwa- żono, że nie da się osiągnąć lepszych rezultatów biznesowych bez wprowadzenia zmian prowadzących do skrócenia czasu realizacji w skali całego systemu przedsiębiorstwa (Antony i in., 2012). To przyczy- niło się do połączenia metodologii Lean oraz SixSigma. W literaturze można spotkać różne formy zastosowania Lean lub SixSigma, a także Lean SixSigma (LSS) w różnych organizacjach edukacyjnych od przedszkoli przez szkoły średnia aż do uczelni (por. Antony i in., 2022). Co więcej istnieją analizy kluczowych czynników sukcesu wdrażania LSS nie tylko w przedsiębiorstwach wytwórczych i usługo- wych, ale także w firmach i organizacjach edukacyjnych, wskazujące na to, iż gdziekolwiek LSS zostanie dobrze wdrożone to zazwyczaj prowadzi to do istotnej poprawy w zakresie wyników finansowych i sa- tysfakcji klientów (Liu i in., 2023). Synergia Lean oraz SixSigma wynika z tego, że na dalszych etapach wdrażanie Lean bardziej prowadzi do kreowania większej wartości, a mniej do obniżania kosztu, a narzędzia SixSigma w dłuższej perspektywie w większym stopniu skutkują zmniejszaniem kosztów poprzez ograniczanie zmienności niż generowaniem dodatkowej wartości (Pepper i Spedding, 2010). Stąd stosowanie zintegrowane po- dejsća LSS pozwala na uzyskanie odpowiedniego balansu pomiędzy doskonaleniem dążącym do 33 W odniesieniu do uczelni warto rozważyć wprowadzenie pewnej modyfikacji odzwierciedlającej ich cha- rakterystykę relacji z interesariuszami i ostatnią grupę nazwać „stakeholders”. Po zastosowaniu takiej modyfikacji metoda ta przybierze postać SIPOS, gdzie w ostatniej grupie zostaną uwzględnieni najistotniejsi interesariusze analizowanego procesu. Pojęcie i koncepcja interesariuszy w odniesieniu do uniwersytetów zostaną szerzej omó- wione w podrozdziale 1.5. zwiększania wartości dla klienta i ciągłym doskonaleniem w zakresie lepszej kontroli procesów produk- cyjnych. Szersze ukazanie potencjału synergii Lean oraz SixSigma zostało przedstawione w Tabeli 32. Tabela 32. Dlaczego Lean i SixSigma skutecznie wzajemnie się wspierają? Lean potrzebuje SixSigma ponieważ SixSigma potrzebuje Lean ponieważ Lean nie wyznacza wyraźnie ustawienia projektu, SixSigma suboptymalizuje procesy, ale nie umożliwia zasad i strukturalnej drogi potrzebnej do osiągnięcia eliminacji marnotrawstwa (Lean - podejście systemowe) i utrzymania wyników SixSigma dostarcza zestaw narzędzi do zrozumienia Lean pomaga poprawić prędkość procesu/czas cyklu problemów i źródeł zmienności Lean nie dostrzega wpływu zmienności, który jest Lean zawiera metody szybkich i ciągłych cykli ulepszeń dostrzegany przez SixSigma (Kaizen) Jakość SixSigma mogłaby być łatwo osiągnięta, gdyby Lean nie jest silny w fazach mierzenia i analizowania kroki niewnoszące wartości były eliminowane, a kroki ulepszeń (bez odpowiedników M i A w SixSigma dodające wartość były standaryzowane (co jest osią- DMAIC) galne za pomocą narzędzi Lean) Źródło: Haerizadeh i Sunder M., 2019, s. 984 Łączenie Lean i SixSigma działa lepiej niż stosowanie każdej z tych metod osobno również dlatego, że integruje ludzkie i procesowe aspekty doskonalenia procesów. (Vijaya Sunder, 2016). Po- nieważ podstawowe założenia obu metodologii są kompatybilne w zakresie, w jakim pełnią one rolę filozofii zarządzania (orientacja na: klientów, wartość i procesy) to w praktyce integracja Lean oraz SixSigma polega stosowaniu narzędzi doskonalenia charakterystycznych dla obu tych metod. W LSS stosuje się tradycyjny dla SixSigma cykl doskonalenia DMAIC (design-measure-analyze-improve-con- trol) wykorzystując narzędzia Lean na każdym z tych etapów to wygenerowania wartości dla klienta lub użytkownika (Haerizadeh i Sunder M., 2019, s. 985). Wybrane, najważniejsze zdaniem autora, narzę- dzia i techniki LSS zostały przedstawione w Tabeli 33. Tabela 33. Wybrane narzędzia i techniki Lean SixSigma Nazwa narzędzia/techniki Opis Mapowanie procesu/ Pozwala na zrozumienie i uzgodnienie, jak wartość jest produkowana mapowanie strumienia wartości w oczach klientów oraz gdzie występują marnotrawstwa. Jest to mapa pro- (Process mapping/value stream cesu z danymi takimi jak czas cyklu procesów, prace w toku, czas mapping) bezczynności itp. SIPOC/SIPOS Używane głównie do dokumentowania procesu na wysokim poziomie, poka- (Supplier-

input-process-output- zając proces od dostawców do produktów lub usług otrzymywanych przez customer/stakeholder) klientów. Silne narzędzie umożliwiające zespołowi identyfikację i badanie możliwych przyczyn problemu w celu odkrycia jego głównych przyczyn. Stosowane Analiza przyczyn i skutków zwykle razem z burzą mózgów. Potencjalne przyczyny mogą być związane (Cause and effect analysis) z: siłą roboczą, maszynami, metodami, materiałami, środowiskiem oraz pomiarami. Narzędzie do zrozumienia procesu i monitorowania, co jest kontrolowane, a co nie. Pomaga w rozumieniu i wskazywaniu priorytetów pracy, pokazy- Zarządzanie wizualne waniu, jakie powinny być standardy pracy, identyfikowaniu przepływu pracy (Visual management) i tego, co jest wykonywane, oraz komunikowaniu wszystkim, jakie wskaźniki wyników są wdrożone. Analiza Pareto Narzędzie służące do oddzielenia kluczowych przyczyn od mniej istotnych. (Pareto analysis) 80% problemów wynika z 20% kluczowych przyczyn. Nazwa narzędzia/techniki

Opis Dostarcza przegląd projektu i służy jako umowa między zarządem a zespo- Karta projektu tem LSS dotyczącą oczekiwanego wyniku projektu. Jest używana głównie (Project charter) w fazie "definiowania" metodyki LSS. Skoncentrowane na lokalnych procesach, mają na celu rozwiązanie oczywistych problemów w procesach w określonym czasie warsztatu (zwykle 3-5 Szybkie warsztaty doskonalenia dni). Zalety: zaangażowanie uczestników w proces zmian, szybkie podej- (Rapid improvement mowanie decyzji, zdolność tworzenia interdyscyplinarnych zespołów workshops, RIW) menedżerów i pracowników, koncentracja na praktycznych, możliwych do wdrożenia rozwiązaniach. Analiza rodzajów i skutków możliwych błędów służy dostarczaniu informacji potrzebnych do podejmowania decyzji w zakresie zarządzania ryzykiem. FMEA Chociaż istnieje wiele różnych odmian tradycyjnego FMEA, jego główny cel (failure modes and effects polega na przewidywaniu prawdopodobieństwa pewnych rodzajów awa- analysis) rii/błędów systemu. FMEA może mieć charakter zarówno jakościowy, jak i ilościowy. Stosuje się go, aby zidentyfikować kluczowe komponenty, które awaria może prowadzić do wypadków, obrażeń czy strat materialnych. Źródło: opracowanie własne na podstawie Antony i in., 2012; Hundal i in., 2022; Pillay i Wang, 2003 Spośród wymienionych w Tabeli 33 metod wiele jest wykorzystywanych przy różnych procesach doskonalenia niezależnie od tego, czy dana organizacja wdraża Lean lub SixSigma, czy nie. Metody takie jak np. analiza Pareto czy mapowanie procesów są powszechne w różnych innych metodologiach jak również stosowane w oderwaniu od jakichkolwiek systemów kompleksowego zarządzania jakością. Narzędzia te bowiem mają bardzo uniwersalne zastosowania. Ich możliwość adaptacji do wspierania doskonalenia różnych procesów jest na tyle duża, że z powodzeniem są stosowane w różnych branżach i formach działalności. Również z powodzeniem mogą być stosowane w organizacjach edukacyjnych w tym na uczelniach. Choć wiele z tych metod, podobnie jak Lean SixSigma wywodzi się z przemysłu i właśnie z inspiracji potrzebami przemysłu zostało opracowanych, to jednak koncepcja, że nie można by ich wykorzystać na uczelniach jest błędna (por. Antony i in., 2012). Ponadto badania ujawniają trzy główne powody, dla których w usługach można i warto zastosować Lean Six Sigma. Te powody są nawet bardziej istotne dla szkolnictwa wyższego (George, 2003; Laureni et al., 2010), a są to:

1. Proces świadczenia usługi może być powolny, a więc kosztowny i prowadzący do dużej ekspozycji na ryzyko popełniania błędów, co wpływa na dużą niepewność zapewnienia odpowiedniego poziomu zadowolenia klienta.
2. Wiele procesów usługowych jest skomplikowanych i ma zbyt dużo pracy w toku, co prowadzi do wydłużenia czasu oczekiwania, co jest istotnym elementem niedodającym wartości.
3. Zasada Pareto dobrze sprawdza się w powolnych procesach - 80 procent opóźnienia powoduje 20 procent aktywności. Dlatego doskonalenie w zakresie kluczowych 20 procent prowadzi do poprawy w obszarze 80 procent efektów (Vijaya Sunder, 2016). Jedną z najistotniejszych cech Lean (także LSS) jest wskazanie obszarów doskonalenia poprzez identyfikację marnotrawstwa. Ze względu na odmienną charakterystykę usług uczelni od przemysłu również podstawowa lista tzw. muda dla uczelni jest nieco odmienna od kanonu dla Lean opisanego wyżej w części z omówieniem metody Lean. Przykład opracowania dotyczącego marnotrawstw jako pomoc do wdrażania LSS dla organizacji jakimi są uczelnie przedstawiono w Tabeli 34. Tabela 34. Marnotrawstwa (muda) w kontekście uczelni

Marnotrawstwo dla instytucji Przykłady z instytucji Marnotrawstwo szkolnictwa wyższego szkolnictwa wyższego Niepotrzebny ruch pracowników i studentów Przenoszenie pracowników i studentów między Wydziałami rozproszonymi geograficznie. Wydziały rozproszone geograficznie. Wydziały z salami wykładowymi lub budynkami. Nadmiar: załączników e-mail; zatwierdzeń do Nadmiar Przemieszczanie materiałów takich jak pa- udziału w konferencji; przenoszenie papieru, transportu pier, wiele zatwierdzeń, wiele przekazów, części i materiałów między budynkami. Nie wykorzystywanie pełnego zdolności lu-

Pracownicy nie uczą w swojej specjalistycznej. Niewykorzystane dni. Nie przydzielanie odpowiednich zadań na dziedzinie, nie prowadzą kursów, nie zasoby (osoby) ludziom. mają czasu na działalność naukową. Zbyt wiele: broszur marketingowych artyku- Więcej dostaw lub przedmiotów niż wymaga- tów papierniczych itp.; fotokopii notatek Zapas gane. z zajęć, przechowywanie powyższych w biur- kach lub magazynach. Błędne oceny wprowadzone do systemu, ko- Błędy w wprowadzaniu danych, niewyko- Wady rygowanie i sprawdzanie danych. Błędy rzystane sale wykładowe w planie zajęć. Zbyt wiele materiałów dydaktycznych przygo- Produkcja więcej niż jest potrzebne do na- towanych z wyprzedzeniem, a następnie tychmiastowego użycia. Nierównomierne przechowywanych. Nierównomierny rozkład Nadprodukcja obciążenie pracy w ciągu semestru i nie- pracy pracowników w ciągu semestru oraz równomierne obciążenia w planie zajęć. równomierny harmonogram zajęć dla studen- tów w ciągu dnia czy tygodnia. Czekanie na: uruchomienie systemów multi- Czekanie na cokolwiek, oczekiwanie na za- medialnych lub na opróżnienie sal twierdzenie dokumentów, awarie systemów wykładowych przez poprzednich użytkowników- Oczekiwanie IT, szukanie plików, książek i dokumentów. ków; na obsługę lub konserwatorów; na Czas potrzebny na odpowiedź na pytania pozwolenie lub zgodę, szukanie książek, do- studentów. kumentów, materiałów dydaktycznych itp. Nadmierne projektowanie produktu lub Zbyt wiele informacji przez e-mail, zbyt wiele usługi dla klienta. Wiele zatwierdzeń lub Nadmierna wymaganych podpisów, zbyt wiele osób za- przekazów. Wielokrotne kontrole. Wprowa- obróbka angażowanych. Zbyt wiele ankiet wśród dzenie nowego kursu lub programu bez studentów i zbyt wiele spotkań. gotowych procesów do jego realizacji. Źródło: opracowanie własne na podstawie Douglas i in., 2015 Opracowane przez Gouglassa i in. przykłady marnotrawstw (Tabela 34) wprost nawiązują do muda charakterystycznych dla systemów produkcji wytwórczej. Mogą one stanowić cenną pomoc do znalezienia analogicznych obszarów w systemie świadczenia usług uczelni. Warto zauważyć, że więk- szość z tych obszarów doskonalenia dotyczy ogólnie pojętej organizacji procesu kształcenia i procesów pomocniczych zarówno dla studentów, jak i wykładowców. Można zatem wyprowadzić kolejną analogię usług uniwersyteckich do produkcji wyrobów materialnych. Treść przekazywana na zajęciach jest ana- logiczna do produktu, a więc ponieważ Lean nie zawiera wskazówek dotyczących tego co produkować, tylko jaką postawę doskonalenia rozwijać i z jakich narzędzi korzystać, to podobnie główne obszary doskonalenia usług uczelni dotyczą obszaru organizacji. Natomiast tak jak postawa ciągłego doskona- lenia i dążenia do osiągnięcia jak największej satysfakcji klientów prowadzi wprowadzania po pewnym czasie zmian w samym produkcie, by lepiej on odpowiadał potrzebom odbiorców, tak również w przy- padku usług uczelni po wdrożeniu udoskonaleń organizacyjnych naturalnym będzie dążenie do poprawy pozostałych elementów związanych z kształceniem. Niemniej praktyczne przykłady obszarów dotyczą- cych specyfiki działalności edukacji wyższej stanowiących analogię dla najistotniejszych marnotrawstw analizowanych w Lean oraz Lean SixSigma pozwalają na zastosowanie tej praktyki w obszarze dosko- nalenia działań uniwersytetów. Identyfikacja muda bowiem jest dość prosta do zrozumienia w obszarze wytwarzania wyrobów materialnych, lecz w przypadku usług, ze względu na ich niematerialność, może przysparzać pewnych wyzwań. Jest to tym bardziej istotne w kontekście tak wybitnie niematerialnych usług jak usługi edukacyjne. Stąd też opracowanie przedstawione przez Douglassa i in. może być dobrą inspiracją przy analizie stanowiącej wstęp do skutecznego doskonalenia procesów w uczelniach. W kontekście implementacji Lean SixSigma trwa debata odnośnie do definicji klienta uczelni, gdyż dążenie do jak najwyższej satysfakcji klienta jest jednym z kluczowych założeń ciągłego doskona- lenia. W literaturze przedmiotu można znaleźć bardzo zróżnicowane opinie lecz nie ma jednoznacznej definicji klienta dla uczelni, opartej na badaniach, w dostępnej literaturze, co stanowi wyzwanie, ponie- waż różne grupy klientów mają różne potrzeby i oczekiwania, podczas gdy końcowy produkt uczelni jest taki sam, czyli wyedukowany student lub osiągnięty poziom wiedzy (por. Vijaya Sunder, 2016). Podobna sytuacja dotyczy definicji defektu w odniesieniu do edukacji wyższej, gdyż bez tego trudno wprost prze- nieść założenia SixSigma z oryginalnego środowiska wytwórczego do usług edukacji wyższej. Ponadto natura systemu edukacji wyższej jest unikatowa w porównaniu do systemów wytwórczych lub innych usług. Uczelnie mają bowiem pewną odpowiedzialność za przygotowanie studentów do życia (ciągłego rozwoju), a nie tylko do zarabiania (Vijaya Sunder, 2016). Lean oraz Six Sigma są metodologiami na tyle popularnymi, że zostały uwzględnione w normie ISO 18404, której celem jest umożliwienie certyfikacji tak na poziomie organizacji, jak i na poziomie indywidualnych osób (Antony i in., 2021). Niektórzy badacze sugerują również znaczne korzyści z inte- gracji LSS z

praktykami Teorii Ograniczeń (TOC), co ma na celu lepsze uwzględnienie potrzeb zarówno właścicieli (inwestorów), pracowników oraz klientów (M. Gupta i in., 2022). Takie swoiste poszerzenie koncepcji klienta dla systemów zarządzania jest niemal równoznaczne z przejściem to uznania interesariuszy i ich potrzeb za główną troskę działań organizacji co doskonale współgra z naturą środowiska uczelni. Nieco odmiennym podejściem do doskonalenia jakości usług na poziomie organizacji od tych opisanych powyżej jest CAF (ang. Common Assessment Framework), czyli Wspólna Metoda Oceny (EIPA i EUPAN, 2020). Jest to narzędzie samooceny organizacji w zakresie jakości opracowane a po- trzeby instytucji administracji publicznej. Ze względu na wiele cech wspólnych tego rodzaju organizacji z cechami uczelni publicznych w Polsce warto przeanalizować tę metodę w celu identyfikacji elementów korzystnych do uwzględniania w doskonaleniu uczelni. Ponadto w kontekście Polski jest to o tyle uza- sadnione, że w rankingu krajów według liczby użytkowników systemu CAF Polska została sklasyfikowana na 3. miejscu na świecie wg raportu z 2014 roku (Thijs, Nick; Staes, 2014). Ponadto CAF stał się najpopularniejszy właśnie w instytucjach edukacyjnych i badawczych (Thijs, Nick; Staes, 2014) pomimo tego, że jego podstawowa koncepcja „została opracowana w wyniku prac prowadzonych przez Europejską Fundację Zarządzania Jakością (EFQM), Niemiecką Wyższą Szkołę Nauk Admini- stracyjnych (DHV) oraz Holenderski Europejski Instytut Administracji Publicznej (EIPA)” (Radwan, 2009, s. 172). Celem dla stworzenia CAF było ułatwienie wdrożenia Kompleksowego Zarządzania Jakością (TQM) w administracji publicznej (Radwan, 2009, s. 174) stąd jego założenia i podstawy są zbieżne z tym opisanymi dla TQM. Powiązania pomiędzy kryteriami modelu CAF zostały przedstawione na Ry- sunku 20. Rysunek 20. Diagram modelu CAF Źródło: opracowanie własne na podstawie EIPA i EUPAN, 2013, 2020; Radwan, 2009 Poszczególne kryteria odpowiadają obszarom działania organizacji najistotniejszym z punktu widzenia zarządzania jakością. Tak jak to przedstawia model CAF (Rysunek 20) kluczowym jest obszar przywództwa, który bezpośrednio wpływa na planowanie i formułowanie strategii, na relacje z ludźmi (pracownikami) oraz na kształtowanie partnerstw i zarządzanie zasobami. Te 3 obszary oddziałują i wpływają na kształtowanie procesów funkcjonujących w organizacji. Natomiast rezultatem procesów są uzyskiwane wyniki. Model CAF ze względu na swoje ukierunkowanie na instytucje publiczne wska- zuje na 3 obszary wyników, które wpływają na kluczowe rezultaty działań organizacji. Są to: wyniki w zakresie relacji z interesariuszami (np. obywatelami), wyniki w zakresie relacji z ludźmi (pracownikami) oraz wyniki w zakresie obszaru związanego ze społeczną odpowiedzialnością. Szczegółowe subkryteria modelu CAF zostały przedstawione w Tabeli 35. Tabela 35. Subkryteria modelu CAF Nazwa subkryterium Opis 1. Przywództwo 1.1 Wyznaczyć kierunki działania organizacji po- Liderzy organizacji mają obowiązek ustanowienia jasnej misji, wizji i wartości, przez sformułowanie jej które są niezbędne dla długofalowego sukcesu. Powinni też promować te wartości celów, misji, wizji i warto- oraz okresowo przeglądać strategię. ści Liderzy są odpowiedzialni za tworzenie, implementację i nadzór systemu zarzą- 1.2 Zarządzać organiza- dzania, zapewniając odpowiednią strukturę i procesy, które umożliwiają realizację cją, jej wynikami oraz jej strategii. Kluczowe jest zarządzanie wynikami oparte na mierzalnych celach. Lide- ciągłym doskonaleniem rzy odpowiadają również za ciągle doskonalenie organizacji, promując kulturę otwartą na innowacje, uczenie się oraz etyczne postępowanie. Nazwa subkryterium Opis Poprzez swój osobisty styl zarządzania i zachowanie, liderzy służą jako wzór do 1.3 Inspirować, motywowa- naśladowania dla pracowników, kierując ich do realizacji zarówno krótko-, jak wać i wspierać i długoterminowych celów organizacji. Kluczem jest tworzenie kultury opartej na pracowników organizacji zaufaniu, otwartej komunikacji i wzajemnej informacji zwrotnej. Liderzy powinni oraz być dla nich wzorem również aktywnie informować pracowników o kluczowych sprawach dotyczących do naśladowania organizacji. Liderzy organizacji finansowanych ze środków publicznych pełnią ważną rolę 1.4 Efektywnie zarządzać w dialogu z przedstawicielami władz samorządowych i centralnych. Działania relacjami z władzami po- w tym obszarze obejmują m.in. analizę i monitorowanie oczekiwań zainteresowa- litycznymi i innymi nych stron (interesariuszy). Jednym z głównych celów tych działań jest zainteresowanymi stro- zwiększenie reputacji oraz uznania dla organizacji, co może być osiągnięte po- nami przez skoncentrowane na potrzebach interesariuszy strategię marketingowe. 2. Strategia i planowanie 2.1 Identyfikować po- Organizacja identyfikuje potrzeby i oczekiwań zainteresowanych stron oraz na trzeby i oczekiwania zbiera kluczowe informacje zarządcze. Jest to niezbędne do opracowania i wdra- zainteresowanych stron, żania skutecznych strategii oraz planowania. Do kluczowych działań w tym środowiska zewnątrz- obszarze należą: a. monitorowanie i analiza środowiska

zewnątrznego; b. identyfikacja interesariuszy i analiza ich potrzeb, oczekiwań i poziomu satysfakcji; właściwe informacje zebrane i analiza zmian prawnych mogących mieć wpływ na organizację; d. ocena wyników i potencjału organizacji (np. SWOT/TOWS) Strategiczne priorytety i decyzje, podejmowane przez kierownictwo, określają cele 2.2 Opracowywać strategię w perspektywie krótko- i długoterminowej. Podczas procesu planowania określone są plany w oparciu o wskaźniki i system monitorowania, co jest niezbędne do oceny skuteczności zebranych informacji działań. Przekształcenie ogólnych strategii w konkretne plany i cele, które mogą być realizowane na poszczególnych poziomach organizacyjnych. Ważne jest, aby wszyscy zaangażowani i przeglądali strategię pracownicy oraz zainteresowane strony byli świadomi celów i oczekiwań związanych z nimi, co powinno być realizowane przy pomocy odpowiedniej komunikacji. Zapewnienie elastyczności i odporności organizacji. Odpowiedzialność kierownictwa 2.4 Zarządzać zmianą i to polega na promowaniu i wspieraniu postawy otwartej na innowacje innowacjami, aby zapewnić i usprawnienia, niezależnie od ich źródła, a także kształtowaniu kultury organizacyjnej, która promuje elastyczność i innowacyjność oraz współpracę między różnymi jednostkami odporność organizacji czy organizacjami. 3. Ludzie (pracownicy) Kluczowe jest podejście całościowe i strategiczne do zarządzania pracownikami 3.1 Zarządzać i doskonalić kulturę organizacyjną. Zarządzanie zasobami ludzkimi powinno opierać się na regularnych analizach dotyczących potrzeb zasobów ludzkich i być prowadzone w sposób obiektywny i transparentny. Konieczne jest też uwzględnienie realizacji jej strategii kryteriów związanych z rekrutacją, rozwojem kariery, awansem, wynagrodzeniami oraz nagradzaniem pracowników. 3.2 Rozwijać W centrum uwagi znajduje się indywidualny rozwój pracownika, informacja kompetencje zwrotna na temat jego wyników pracy oraz promowanie innowacyjnych metod pracowników i ich szkolenia. Całość działań ma na celu zachęcanie pracowników do większej odpowiedzialności i inicjatywy w rozwijaniu możliwości organizacji. 3.3 Angażować i wzmacniać Kluczowym celem jest tworzenie środowiska, w którym pracownicy mają realny wpływ na decyzje i działania związane z ich stanowiskiem. Kierownictwo i pracownicy dążą do aktywnej współpracy, prowadząc dialog i tworząc przestrzeń dla rozwoju i ich życia kreatywności i innowacyjności. 4. Partnerstwo i zasoby 4.1 Budować i rozwijać Organizacje powinny skutecznie zarządzać relacjami z innymi podmiotami sektora partnerskie relacje z władzami publicznymi, prywatnymi oraz organizacjami pozarządowymi – aby efektywnie realizować swoje strategiczne cele. Nazwa subkryterium Opis Organizacje publiczne powinny być otwarte na potrzeby i oczekiwania uczestników 4.2 Współpracować z procesem dostarczania usług, aktywnie angażując ich w procesy decyzyjne przedstawicielami dotyczące obszarów mających na nich wpływ. Nie tylko przyczynia się to do poprawy efektywności i skuteczności organizacji, ale również umożliwia gromadzenie cennych informacji zwrotnych, które mogą pomóc w doskonaleniu usług. Kluczowym celem jest osiągnięcie efektywności kosztowej, zrównoważonego i odpowiedzialnego zarządzania finansami, co wymaga starannego przygotowywania 4.3 Zarządzać finansami budżetów i zastosowania szczegółowych systemów rachunkowości i kontroli wewnętrznej. Wiedza, umiejętności i kompetencje stanowią główną siłę organizacji. Istotne jest więc, aby zapewnić pracownikom dostęp do odpowiednich informacji w odpowiednim czasie i umożliwić im skuteczne wykorzystanie zdobytej wiedzy zarządzając i wiedzą m. in. takimi obszarami jak: transformacja cyfrowa, sieci uczenia się, monitorowanie informacji, kanały informacyjne, transfer wiedzy, dostęp do wiedzy. Kluczowym jest, aby technologie (w szczególności informatyczno-komunikacyjne) 4.5 Zarządzać technologiami były wykorzystywane w sposób, który skutecznie wspiera cele strategiczne i operacyjne organizacji. Dążenie do wydajnego, efektywnego kosztowo i zrównoważonego zarządzania infrastrukturą 4.6 Zarządzać infrastrukturą jest kluczowe, aby służyła ona potrzebom klientów i zapewniała odpowiednie warunki pracy dla pracowników. Bezpieczne i zdrowe warunki pracy, a także zrównoważony rozwój, są nieodłącznymi elementami tego procesu. 5. Procesy Projektowanie i zarządzanie procesami w organizacji powinno odbywać się w taki sposób, aby maksymalizować wartość dla zainteresowanych stron. Kluczem jest i zarządzać nimi, aby zrozumienie, jak procesy wspierają cele organizacji oraz jak są one tworzone, zwiększać wartość dla nadzorowane i doskonalone w celu przyniesienia korzyści organizacji. Wskazane obywateli i klientów jest wdrażanie procesów „szczupłych” (Lean). 5.2 Dostarczać produkty i Ważne jest, aby organizacje angażowały interesariuszy w proces

tworzenia i do- usługi dla klientów, oby- starczania usług, czerpiąc z ich wiedzy i doświadczenia. Dzięki temu możliwe jest wcieli, zainteresowanych tworzenie bardziej efektywnych, skutecznych i innowacyjnych usług. stron i społeczeństwa 5.3 Koordynować pro- Kluczową ideą jest przełamywanie tradycyjnych "siloś" działania i myślenia cesy w ramach w organizacji w celu osiągnięcia lepszej integracji i skuteczniejszej współpracy, organizacji oraz z innymi zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. W tym kontekście, integracja i koordyna- właściwymi organiza- cja całego łańcucha procesów staje się kluczowym elementem skutecznego cjami zarządzania. 6. Wyniki w relacjach z obywatelami (interesariuszami) Pomiary postrzegania, mają na celu zrozumienie opinii i odczuć różnych interesariuszy w odniesieniu do organizacji. Istotnym jest bezpośrednie zbieranie opinii od 6.1 Pomiary postrzegania tych grup w celu uzyskania informacji zwrotnej dotyczącej różnych aspektów dzia- (odnośnie do interesariusi- łania organizacji. Wymiary badania mogą obejmować: wizerunek, dostępność, szy) personel, przejrzystość, jakość i specyfikacje usług, innowacyjność, zwinność za- rządzania, cyfryzacja, zaufanie. Chociaż pomiary postrzegania są ważne to bezpośrednie mierzalne wskaźniki 6.2 Pomiary efektywności efektywności są niezbędne do oceny rzeczywistej wydajności i jakości usług. Ta- (odnośnie do interesariusi- kie pomiary skupiają się na konkretnych, mierzalnych wynikach, które szy) odzwierciedlają jakość i efektywność działania organizacji. Nazwa subkryterium Opis 7. Wyniki w zakresie relacji z ludźmi (pracownikami) Postrzeganie pracowników odnosi się do ich odczuć i opinii na temat różnych 7.1 Pomiary postrzegania aspektów organizacji, zarządzania i środowiska pracy. Przykładowe obszary po- (odnośnie do pracowni- miaru to: ogólne postrzeganie organizacji przez pracowników; postrzeganie ków) zarządzania i systemów zarządzania; postrzeganie warunków pracy; postrzeganie wsparcia rozwoju kariery i umiejętności. Celem pomiarów jest mierzenie efektywności działań, wydajności, zaangażowania i stopnia rozwoju umiejętności pracowników. Przykładowe rodzaje wskaźników to: 7.2 Pomiary efektywności skargi pracownicze i propozycje innowacyjnych rozwiązań, zwolnienia lekarskie, (odnośnie do pracowni- rotacja kadr, zgłoszenia dotyczące dylematów etycznych, uczestnictwo w działa- ków) niach związanych z odpowiedzialnością społeczną, uczestnictwo w szkoleniach i indywidualne osiągnięcia, częstotliwość doceniania pracowników (indywidualnie i w zespołach). 8. Wyniki w zakresie odpowiedzialności społecznej Kluczowym celem jest ocena, czy strategia organizacji jest skuteczna z punktu wi- 8.1 Pomiary postrzegania dzienia społecznego i środowiskowego. Przykładowe obszary pomiaru to: wpływ (odnośnie do odpowie- organizacji na jakość życia społeczności, reputacja organizacji jako podmiotu, działalności społecznej) który wnosi wkład w rozwój społeczeństwa na różnych poziomach, wpływ organi- zacji na rozwój gospodarczy. Ocena tego jak organizacja mierzy, rozumie, przewiduje i poprawia swoje działa- 8.2 Pomiary efektywności nia w obszarach społecznych i środowiskowych. Przykładowe obszary pomiarów: (odnośnie do odpowie- działania na rzecz ochrony zasobów naturalnych, prezentacja organizacji w me- działalności społecznej) diach (pozytywne i negatywne), inicjatywy promujące różnorodność, integrację i akceptację w miejscu pracy, zaangażowanie w projekty międzynarodowe. 9. Kluczowe wyniki Miara skuteczności organizacji w zaspokajaniu oczekiwań zewnętrznych zaintere- 9.1 Wyniki zewnętrzne: sowanych stron oraz wytwarzaniu wartości. Przykładowe obszary oceny: rezultaty i generowana dostarczane usługi (produkty), rezultaty (wpływ produktów na odbiorców), ocena wartość stopnia realizacji umów, wyniki zewnętrznych kontroli i audytów dotyczących pod- stawowej działalności organizacji, wyniki benchmarkingu. Tak samo ważne jak wyniki zewnętrzne jest monitorowanie i mierzenie skuteczno- ści organizacji od wewnątrz. Przykładowe obszary oceny: efektywność 9.2 Wyniki wewnętrzne: zarządzania zasobami, doskonalenie i innowacje, benchmarking, współpraca, cy- poziom efektywności fryzacja, kontrole i audyty wewnętrzne, nagrody i certyfikaty, zarządzanie finansami, efektywność kosztowa. Źródło: opracowanie własne na podstawie EIPA i EUPAN, 2013, 2020 Model CAF jest narzędziem otwartym i bezpłatnym do wykorzystania. Jego główna idea polega na ustrukturyzowanej samocenie organizacji określonych obszarach wg szeregu kryteriów podzielo- nych na grupy wyników osiąganych przez organizację (performance) oraz czynników umożliwiających osiąganie tych wyników (enablers). Wśród wielu elementów podlegających ocenie w zakresie podkry- teriów modelu CAF na szczególną uwagę zasługuje to, że dla wielu z nich (szczególnie 2.1, 4.2, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2 i 9.1) sugerowane jest analizowanie potrzeb zainteresowanych stron (interesariuszy), a także kształtowanie relacji z nimi. Jeśli jednak zgodnie z szerszą definicją interesariuszy (patrz pod- rozdział 1.5) uznamy pracowników za jedną z grup zainteresowanych stron to wówczas również subkryteria w zakresie kryteriów 3. i 7. poszerzą to

grono. Podobnie działania i przedsięwzięcia związane ze społeczną odpowiedzialnością mogą być uznane za odnoszące się do różnych grup zainteresowanych stron. Można zatem stwierdzić, że poza kluczową rolą liderów organizacji, a także odpowiedniego kształtowania procesów, zarządzanie relacjami różnymi zainteresowanymi stronami w różnych ich aspektach staje się jednym z kluczowych obszarów zarządzania jakością w instytucjach publicznych i organizacjach finansowanych ze środków publicznych. Kolejnym z bardzo ważnych i wyraźnie podkreślanych elementów w ramach subkryteriów przedstawionych w Tabeli 35 jest kultura organizacyjna. Tu jest mowa o jej odpowiednim kształtowaniu i promowaniu wartości wspierających ciągłe doskonalenie jakości. Bez wątpienia zagadnienie kultury organizacyjnej jest również istotne w przypadku zarządzania uniwersytetami. Z inspiracji zarówno TQM, LSS, jak i modelami doskonałości organizacyjnej wykorzystujących samoocenę organizacji, jak na przykład CAF, powstał model systemu zarządzania jakością opracowany typowo z myślą o uczelniach QualHE (Grudowski, 2020a, s. 296). Głównymi założeniami tego modelu jest integracja osiągnięć i najkorzystniejszych założeń sprawdzonych narzędzi i modeli zarządzania jakością w kontekście specyfiki i uwarunkowań uczelni. Diagram tego modelu przedstawiono na Rysunku 21. W modelu w sposób bardzo czytelny ujęto rolę różnych obszarów działań związanych z doskonaleniem usług uczelni. Główna struktura ukazuje podział na obszar wewnętrzny uczelni oraz obszar zewnętrzny związany głównie relacjami z różnymi grupami interesariuszy. U podstaw modelu QualHE jest przywództwo i kultura jakości jako źródła i główne stimulanty procesów w organizacji. W przypadku uczelni tradycyjnej posiadającej zespoły z dość dużym poziomem autonomii kolejną podstawą są działania oddolne pracowników i zespołów. Są one oczywiście pod wpływem tego jak jest kształtowana kultura organizacyjna, a w tym kultura jakości. Przywództwo organizacji poza wpływem na kulturę przejawia się również formułowaniem strategii zgodnej z wartościami i sensem istnienia (misją) organizacji. Natomiast praktycznym przejawem strategii musi być jej wdrożenie poprzez procesy. Stąd obszar zarządzania procesami i wiedzą staje się tym najbardziej widocznym w codziennej praktyce podejmowanych działań. Działania te są oczywiście pod ogromnym wpływem zaangażowania pracowników i implementacje oddolnych inicjatyw zgodnych ze strategią uczelni. Jednocześnie podkreślona jest również istotna współcześnie rola wsparcia procesów wykonywanych na uczelni przez narzędzia informatyczne. Wsparciem do skutecznego zarządzania procesami są lub mogą być wdrożone systemy zarządzania, niemniej kluczowym w długim terminie jest ciągłe doskonalenie w do czego ma służyć funkcjonowanie w 4-etapowym cyklu doskonalenia (jak cykl Deminga): projektowanie → wdrażanie → nadzorowanie → doskonalenie. Ważnym elementem modelu jest też podkreślenie roli różnych informacyjnych pętli zwrotnych pozwalających na ciągłe doskonalenie. Jest oczywiście pętla zwrotna pomiędzy środowiskiem wewnętrznym i zewnętrznym uczelni, ale pomiędzy obszarami wewnątrz istnieje ich znacznie więcej. Najistotniejszą wydaje się ta pętla zwrotna pomiędzy strategią, a zarządzaniem procesami i wiedzą. Tu podkreślono rolę autentycznej gotowości do zmian w organizacji, a także wskazaną na korzystną rolę posługiwania się narzędziami do ustrukturyzowanej samooceny systemu zarządzania jakością jak np. CAF. Ważne podkreślenia jest również to, że zarówno kultura jakości i przywództwo mają wpływ na strategię, jak i odwrotnie, gdyż jeśli na etapie tworzenia strategii zidentyfikowane zostaną wyzwania wynikające z nieodpowiedniej kultury lub przywództwa, to planowane działania strategiczne powinny uwzględniać również dostosowanie w tych obszarach. Podobnie zarówno strategia, kultura, przywództwo, jak i inicjatywy oddolne pozostają pod wpływem rezultatów zarządzania procesami i wiedzą i są dzięki nim kształtowane. Warto, by to odbywało się w sposób kierunkowy i zgodny z wartościami uczelni. Rysunek 21. Diagram modelu systemu zarządzania jakością QualHE Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski, 2020a, s. 297 Ostatnią do tej pory jeszcze nie wspomnianą tutaj pętlą sprzężenia zwrotnego jest ta pomiędzy inicjatywami oddolnymi a kulturą i przywództwem. Odzwierciedla to fakt, że nie tylko działania liderów wpływają na pracowników i skuteczność i działań, ale także pracownicy poprzez różne formy informacji zwrotnej mają wpływ na swoich liderów, którzy dzięki temu mogą doskonalić styl swojego przywództwa, a także wiedzę i umiejętności w tym zakresie. Ciekawym ujęciem w modelu QualHE przedstawionym na Rysunku 21 jest umiejscowienie wdrażania i stosowania technik Lean Management lub Lean Six Sigma w obszarze inicjatyw oddolnych. Zdaniem autora jest to niezwykle trafne podejście w odniesieniu do uczelni, gdyż przy typowym (tradycyjnym) rozproszeniu władzy i odpowiedzialności za organizację wielu procesów na poszczególne jednostki, tego rodzaju techniki nie będą mogły być stosowane skutecznie jeśli nie

będą wpływały z inicjatywy pracowników i zespołów bezpośrednio odpowiedzialnych za kształtowanie większości swoich codziennych zadań. Stąd też wydaje się, że rola kształtowania kultury jakości jest jeszcze istotniejsza w instytucjach edukacji wyższej, a wachlarz możliwych działań w praktyce w bardzo ograniczonym stopniu może obejmować dyrektywne metody zarządcze. Raczej powinno się, więc wyposażyć pracowników w wiedzę i umiejętności stosowania wartościowych narzędzi poparte przykładami usprawnień skutecznie wspierających ich pracę i poprawiających efekty działań. W swoim opisie modelu QualHE Piotr Grudowski (2020a) w sposób kompleksowy opisał to, jak stosować zaproponowaną wersję systemu zarządzania jakością. Można tam znaleźć bardzo konkretne wskazówki wraz z przykładami narzędzi pomocnych przy wdrażaniu i ocenie dojrzałości organizacji we wszystkich istotnych obszarach doskonalenia w zakresie wewnętrznego obszaru uczelni. Wśród wymienionych grup interesariuszy nie znalazła się grupa absolwentów, stąd autor niniejszej pracy pozwolił sobie na dodanie tej grupy, które jak się wydaje może dostarczać wartościowych informacji zwrotnych dla uczelni. Natomiast grup absolwentów może być bardzo zróżnicowana i trudno określić czy stanowi ona jednoznacznie grupę zewnętrzną względem uczelni czy może przynależy do interesariuszy wewnętrznych. Z tego względu absolwenci zostali wymienieni w obu tych kategoriach. Omówione w niniejszym podrozdziale wybrane systemy i filozofie zarządzania jakością przedstawiają zarówno bardziej, jak i mniej formalne podejścia. Tymi bardziej formalnymi są systemy zewnętrzne, które wymagają poddania swoich działań pod osąd przez innych (Newby, 1999, s. 262). Jedną z form to oceny wskazujące na osiągnięcie pewnych wymaganych lub pożądanych progów poziomu jakości. Druga forma oceny zewnętrznej to audyt, który dotyczy raczej systemu i procesów niż sposobów nauczania i oceniania. Ocenianie poprzez badanie czy zostały spełnione pewne wymagania progowe lub standardy może prowadzić do większego zainteresowania dobrymi rezultatami okresowej oceny niż podejmowaniem działań mających rzeczywistą wartość dla studentów i/lub innych istotnych interesariuszy (Newby, 1999, s. 263). Natomiast we wszystkich rozwiniętych systemach niezwykle mocno podkreślana jest rola przywództwa i kształtowania odpowiedniej kultury. Wydaje się to jeszcze bardziej istotne w przypadku uczelni, gdyż wiele opracowań w literaturze przedmiotu wskazuje na występowanie szeregu barier dla wdrażania systemowego zarządzania jakością w tych organizacjach. Kulturowe bariery dla wdrożenia kompleksowego zarządzania jakością na uczelniach sprowadzają się do trzech ogólnych kategorii: natury kultury zarządzania (zmiany w strukturze organizacyjnej, wymagania finansowo-kosztowe, silne struktury demokratyczne zarządzania), tradycyjnej kultury akademickiej (siła tradycji, która sprawia, że jeśli zabraknie odpowiedniej kontroli to wszystkie zmiany są z czasem „oswajane” tak, by powrócić do wcześniejszego status quo) i spuścizny po wcześniejszych inicjatywach projakościowych (standardy bazujące na akceptacji społeczności akademickiej, zwyczajowe trudności w uzyskaniu porównywalności i utrzymaniu wysokiego poziomu standardów) (Newby, 1999, s. 266). Dlatego kluczowym zagadnieniem jest ukonstytuowanie się w poszczególnych uczelniach takich wewnętrzuczelnianych podmiotów, dla których jakość kształcenia będzie celem autonomicznym, a nie formalnym obowiązkiem. Jednak w świetle wiedzy na temat kultury pracy w instytucjach edukacji wyższej, owe wewnętrzuczelniane podmioty nie mogą być ograniczone do tych usytuowanych w miejscach decyzyjnych struktury organizacyjnej (Rosół, 2016, s. 19). Ponadto istotnym jest, że zasady i standardy jakościowe używane w instytucjach edukacji wyższej w ogromnym stopniu zależą od krajowych i międzynarodowych wymagań, warunków socjologiczno-ekonomicznych, krótkoterminowych celów i potrzeb, długoterminowej strategii, miejsca w cyklu życia organizacji jak również stylu zarządzania itp. (Degtjarova i in., 2018, s. 389). Szersze omówienie uwarunkowań zarządzania jakością uczelni w Polsce, w tym także barier dla wdrażania SZJ na uniwersytetach znajduje się w kolejnym podrozdziale. 1.4.2 Uwarunkowania zarządzania jakością uczelni w Polsce Czynniki kształtujące środowisko zarządzania w uczelniach mogą być trojako rodzaju (por. Wawak, 2019, s. 83). Jedną grupą są czynniki zewnętrzne, czyli wszystkie te oddziaływania mające źródło poza uczelnią, które wpływają na zachowania i decyzje osób uczestniczących w procesach uczelni. Drugą grupą są czynniki wewnętrzne, czyli te kształtowane przez szeroko pojęte kierownictwo uczelni. Natomiast trzecią grupą są czynniki indywidualne, czyli takie, które kształtują zachowania każdej osoby z osobna (Wawak, 2019, s. 83). W niniejszym podrozdziale omówione zostaną przede wszystkim te uwarunkowania zarządzania jakością uczelni, które się odnoszą do pierwszej grupy – czynników zewnętrznych. Wymagania wobec uczelni w Polsce, w tym wymagania dotyczące dbałości o jakość kształcenia, są regulowane przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce 34

wprowadzającej istotne reformy do systemu szkolnictwa wyższego określane mianem Konstytucji dla Nauki. Ciekawym zabiegiem twórców reformy jest opublikowanie angielskiej wersji ustawy (MEIN, 2023b) co niewątpliwie zwiększa szanse na uzyskanie informacji zwrotnej i weryfikacji ze strony specjalistów zagranicznych. Odniesienie do jakości znajduje się już w drugim artykule Ustawy określającym misję dla całego systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Jest to zabieg niewątpliwie zgodny z najwyższymi standardami zarządczymi, pozwalający na jasne komunikowanie priorytetów dla podejmowanych działań. Misja ta została określona następująco: „Art. 2 Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach” (Dz. U. 574, 2022). Można więc uznać, że elementy tej misji powinny również znajdować swoje odzwierciedlenie w misjach poszczególnych uczelni. Niemniej w kontekście niniejszej pracy na uwagę zasługuje podkreślenie roli „najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej”. Z tego bowiem zapisu wynika szereg działań podejmowanych na uczelniach w celu zapewnienia wysokiej jakości kształcenia (por. AMuz Gdańsk, 2018). Na różnych uczelniach w Polsce można spotkać różne nazwy dla Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia (WSZJK), ale każda uczelnia taki system posiada. Wynika to z tego, że przepisy określające wymagania akredytacyjne wskazują, że 10. kryterium oceny programowej są „ sposoby doskonalenia jakości kształcenia i ich skuteczność” (Dz. U. 1787, 2018). Natomiast Polska Komisja Akredytacyjna na tej podstawie określiła dwa standardy jakości kształcenia (SJK) w ramach kryterium 10. Polityka jakości, projektowanie, zatwierdzanie, monitorowanie, przegląd i doskonalenie programu studiów. Są to odpowiednio: 34 Część z tych wymagań, a także zmian wprowadzonych w roku 2018 zostały omówione w podrozdziale 1.1.3 SJK 10.1: Zostały formalnie przyjęte i są stosowane zasady projektowania, zatwierdzania i zmiany programu studiów oraz prowadzone są systematyczne oceny programu studiów oparte o wyniki analizy wiarygodnych danych i informacji, z udziałem interesariuszy wewnętrznych, w tym studentów oraz zewnętrznych, mające na celu doskonalenie jakości kształcenia. (PKA, 2019a) oraz SJK 10.2 Jakość kształcenia na kierunku podlega cyklicznym zewnętrznym ocenom jakości kształcenia, których wyniki są publicznie dostępne i wykorzystywane w doskonaleniu jakości. (PKA, 2019a). Dodatkową wskazówką ze strony PKA jest powiązanie jej kryteriów oceny programowej z wytycznymi ESG 2015 (PKA, 2021), czyli dokumentem określającym Standardy i wytyczne dla zapewniania jakości w edukacji wyższej (ESG - Standards and Guidelines for Quality assurance in Higher Education) autorstwa Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz zapewniania jakości w Edukacji Wyższej (ENQA – European association for Quality Assurance in Higher Education) (ENQA, 2015). Ponieważ jednak wymagania te nie mają formy jednolitego standardu to różne uczelnie organizują swój WSZJK we właściwy dla siebie sposób. Już pobieżna analiza wymagań zarówno PKA jak również ESG 2015 w zestawieniu z założeniami omówionych w poprzednim podrozdziale modeli SZJ wskazuje na liczne zasadnicze różnice i luki. Nie dziwi więc dość powszechna krytyka wielu autorów sprowadzająca się do konkluzji, że WSZJK nie jest w stanie przyczynić się do istotnych zmian pro jakościowych na polskich uczelniach (Brdulak, 2016; Grudowski, 2020b; Próchnicka i Tutko, 2015). Mimo wszystko jednak te wynikające z regulacji prawnych wymagania dotyczące ustanowienia systemu zapewniającego dbałość o jakość są konieczne do wdrożenia na uczelniach. Ze względu na to, że wymagania związane ze SJK 10.1 i 10.2 są sformułowane w sposób dość ogólny to mogą być spełnione poprzez wdrożenie na uczelni bardziej dojrzałego SZJ. Wynika to choćby z tego, że w normatywnych systemach zarządzania jakością zawsze spełnianie wymagań prawnych jest jednym z podstawowych kryteriów oceny. W praktyce jednak wymagania regulacyjne często prowadzą jedynie do biernego zapewniania jakości, a nie systemowego, proaktywnego podejścia do zarządzania jakością (por. Grudowski, 2020a, s. 264). Jak wskazuje Grudowski (2020a) we wnioskach z badań przeprowadzonych w latach 2013-2017 „nie-satysfakcjonujący jest fakt, że akcentuje się wyłącznie potrzebę podnoszenia poziomu jakości kształcenia, a pomija inne kluczowe procesy uczelni, takie jak działalność badawcza, zarządzanie potencjałem intelektualnym pracowników w doskonaleniu systemów zarządzania uczelni, procesy obsługi administracji centralnej i wydziałowej”. Odnosząc się do przytoczonych wyżej zapisów ustawy wprowadzającej reformę z roku 2018 określających misję systemu szkolnictwa wyższego, należy z uznaniem odnieść się do określonego przez ustawodawcę szerszego zakresu misji niż tylko wysoki poziom kształcenia. Na pewno takie określenie pryncypiów daje podstawy do bardziej śmiałego wdrażania zintegrowanych systemów zarządzania

jakością na Polskich uczelniach. Niestety wydaje się, że idące w ślad za reformą zmiany wymagań akredytacyjnych nie są tak odważne i nadal mogą utrzymywać pewne status quo sprzed reformy skutkujące fragmentarycznością wdrażanych rozwiązań i ograniczaniem koncepcji i działań projakościowych do minimalnych wymagań ustalonych przez PKA (por. Grudowski, 2020a, s. 264). Niemniej pewnym przejawem większej otwartości na współpracę zagraniczną jest dopuszczenie akredytacji dokonywanych przez inne instytucje niż PKA. Dopuszczone bowiem zostały instytucje zarejestrowane w Europejskim Rejestrze Instytucji Działających na rzecz Zapewniania Jakości (EQAR) lub inne, których oceny są uznawane przez PKA. Niestety konteksty, w jakich jest wykorzystywane słowo jakość w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wskazują na brak realnego odniesienia się ustawodawcy do innych dziedzin jakości aniżeli jakość kształcenia i badań naukowych. Krótkie zestawienie liczby wystąpień określenia jakość oraz kontekstów, w jakich zostało przywołane w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku znajduje się w Tabeli 36. Liczba wystąpień określenia jakość w różnych kontekstach w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018

Określenie lub kontekst	Liczba wystąpień
Określenie jakości	63
Jakość kształcenia	37
Jakość działalności/badań/osiągnięć naukowych	26
Europejskim Rejestrze Instytucji Działających na rzecz Zapewniania Jakości (EQAR)	3
Jakość procesu rekrutacji	1
Jakość opieki naukowej lub artystycznej i wsparcia w prowadzeniu działalności naukowej	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz. U. 574, 2022. Jedyne odniesienia do jakości innych obszarów niż kształcenie i badania naukowe to te do jakości procesu rekrutacji w art. 261. dotyczącym ewaluacji szkół doktorskich przeprowadzanej przez KEN – (Komisja Ewaluacji Nauki) oraz do jakości opieki naukowej lub artystycznej i wsparcia w prowadzeniu działalności naukowej w tym samym artykule Ustawy (Dz. U. 574, 2022). Oczywiście można również uznać, że ustawodawca rozpoznaje jeszcze inne obszary podlegające ocenie w procesie ewaluacji przez PKA jako te, które wpływają na jakość kształcenia (zob. art. 242.) ale jednak wydaje się to dalece nie wystarczające do inspirowania rozwoju kultury jakości w polskich uczelniach. Można więc stwierdzić, że choć misja dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki nie budzi większych zastrzeżeń to już treść ustawy abstrahuje od takich aspektów jakości jak choćby dążenie do doskonałości organizacyjnej, rozwijanie dobrych relacji z otoczeniem, czy rozwijanie kultury jakości. W związku z tym trudno się spodziewać, by bez szczególnej motywacji i świadomości osób decyzyjnych w szkołach wyższych możliwe było zaimplementowanie nowoczesnych, zintegrowanych rozwiązań projakościowych w instytucjach szkolnictwa wyższego w Polsce. Poza uwarunkowaniami kształtowanymi przez przepisy niebagatelną rolę pełnią też te wynikające z istniejących cech środowiska uczelni oraz tego jak jakość jest rozumiana i postrzegana przez uczestników złożonych relacji dotyczących uczelni, a także osoby decyzyjne w zakresie organizacji i zmian. Wgląd w te uwarunkowania ponownie dają badania przeprowadzone w ramach projektu pod 35 W przypadkach określenia jakości odnoszącej się do kilku kontekstów łącznie każdy kontekst był zliczany oddzielnie. Na przykład określenie „jakość kształcenia i działalności naukowej” skutkowało zliczeniem jednego wystąpienia do przypisanego określeniu jakości oraz zliczeniem po jednym wystąpieniu dla kontekstu „jakość kształcenia” oraz kontekstu „jakość działalności naukowej” stąd suma liczności kontekstów nie jest równa sumie liczności określenia jakości. kierownictwem Piotra Grudowskiego w latach 2013-2017. W ramach tych badań zebrano informacje zarówno poprzez wywiady pogłębione, jak i przy pomocy badania kwestionariuszowego wśród wybranych grup osób będących w relacjach z uczelniami. Wnioski z tych badań zostały podzielone w odniesieniu do czterech grup: studenci z absolwentami, kierownictwo uczelni, pracownicy akademicy i pracodawcy. Podsumowanie wybranych spośród tych wniosków odnoszących się do uwarunkowań zarządzania jakością w środowisku polskich uczelni zebrano w Tabeli 37. Tabelę 37. Podsumowanie wniosków z badań wśród grup interesariuszy polskich uczelni przeprowadzonych w ramach projektu NCN OPUS 4 nr 2012/07/B/HS4/02929 Grupa Wnioski

Grupa	Wnioski
Studenci	Kluczowym czynnikiem wpływającym na jakość edukacji jest osoba nauczyciela akademickiego (wyszkolenie, wiedza, doświadczenie, przygotowanie do zajęć oraz kompetencje interpersonalne).
absolwenci	Jednym z najistotniejszych kryteriów wpływających na postrzeganie wysokiej jakości zajęć jest przedstawianie praktycznych aspektów przekazywanej wiedzy. Praktyka zawodowa umożliwia skuteczną weryfikację kompetencji i refleksję nad nimi. Większość absolwentów nie czuje, by nabyła umiejętność aktywnego poszukiwania pracy podczas studiów. Formalne deklaracje (regulacje) dotyczące jakości często nie są skutecznie wdrażane. Istnieją luki w przygotowaniu kierownictwa do pełnienia roli liderów zmian projakościowych –

Kierownictwo efekt: fasadowość rozwiązań, przypadkowość decyzji, nieefektywna alokacja środków. uczelni Brak odpowiednich mechanizmów motywujących dla kierownictwa uczelni, co prowadzi do wprowadzania inicjatyw pseudo-projakościowych. Słaba znajomość podstaw zarządzania jakością, nawet wśród osób odpowiedzialnych za jakość – sygnał obniżający rangę działań projakościowych. Pracownicy Jakość w uczelniach często kojarzona jest głównie z jakością kształcenia (spełnienie wymagań uczelni władzy/regulacji, studentów, otoczenia gospodarczego). Student niekoniecznie jest traktowany jak klient biznesowy, nieraz jako „półprodukt” procesu kształcenia. Cenią kompetencje takie jak praca w zespole, sumienność i przestrzeganie procedur. Uczelnie niewystarczająco promują współpracę z przedstawicielami przedsiębiorstw w zakresie dydaktyki. Pracodawcy Nawiązywanie wieloletnich trwałych relacji uczelni z pracodawcami jest kluczowe dla obu stron. Istnieją tzw. wyspy jakości w uczelniach (jednostki wyróżniające się pod względem sprzyjającej pracodawcom kultury organizacyjnej), ale dobre praktyki rzadko są transferowane do innych jednostek uczelni. Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski, 2020a, Rozdział 5.2.3 Jak konkluduje wyniki swoich badań Grudowski: „świadomość znaczenia jakości w szkolnictwie wyższym i potrzeba jej doskonalenia wśród kadry akademickiej są na niskim poziomie, co nie sprzyja pozytywnym zmianom w uczelniach. Jest to najprawdopodobniej rezultat zaszczości historycznych, ciągle nadmiernej biurokracji, konsumującej znaczne zasoby w publicznym szkolnictwie wyższym, jego wieloletniego niedofinansowania, utrwalaonych niewydolnych struktur” (Grudowski, 2020a, s. 283). Biorąc, ponadto, pod uwagę wynikający z tychże badań przeciętnie niski poziom kompetencji dotyczących zarządzania jakością zarówno wśród kierownictwa uczelni oraz osób delegowanych do pełnienia zadań w zakresie zarządzania jakością, a także wśród pracowników uczelni jest to niewątpliwie obraz dość pesymistyczny i podkreślający skalę wyzwania jaka stoi przed tymi liderami uniwersytetów, którzy chcieliby wdrażać nowoczesne metody zarządzania jakością. Także wiele jest do zmiany w sferze pojmowania „klienta” systemu, nie tylko ze względu na specyfikę i złożoność usług edukacji wyższej w tym zakresie, ale również ze względu na obecne niekorzystne przekonania jako choćby to, że student to tak jakby półprodukt systemu edukacji, który podlega zmianom (kompetencje, przekonania) w trakcie procesów kształcenia. Zbliżona koncepcja również pojawia się nieraz w literaturze przedmiotu jak np. w pracy Dzhuguryan i in. (2019, s. 45), gdzie jako wejście do systemu przedstawiono abiturientów³⁶, a jako wyjście absolwentów. Spośród stwierdzeń zawartych Tabeli 37 warto zauważyć jednakże te elementy dające nadzieję na poprawę. Otóż jak stwierdzono w badaniach wśród pracodawców dostrzegalne są istniejące tzw. „wyspy jakości” w uczelniach. Jest to o tyle istotne, że zazwyczaj przy wdrażaniu SZJ lub nowych metod zarządzania jakością zalecane jest wybranie obszarów będących pionierami nowego sposobu działania. A zatem istnienie taki wysp jakości wydaje się oznaką pewnych pozytywnych zjawisk jakie powinny następować na początku procesu wdrażania nowoczesnego zarządzania jakością. Ponadto warto podkreślić też pewną zbieżność oczekiwań pracodawców z wymaganiami procesów związanych z ciągłym doskonaleniem w ramach SZJ. Każda bowiem z nowoczesnych metodologii podkreśla rolę pracy i zaangażowania zespołu współpracowników w doskonalenie (Wawak, 2019, s. 92), a następnie stosowanie opracowanych zmian wymaga niewątpliwie sumienności i umiejętności wykorzystania ustalonych procedur. Biorąc pod uwagę, że dla pracodawców to właśnie kombinacja kompetencji związanych z umiejętnością pracy w zespole w połączeniu z sumiennością i przestrzeganiem procedur jest tym co cenią najbardziej u pracowników to niewątpliwie wdrażanie SZJ, które wspiera takie właśnie kompetencje również powinno się pozytywnie przyczyniać do skutecznego przekazywania takich umiejętności studentom. Co więcej skoro dla studentów kluczowym czynnikiem w postrzeganiu jakości usług uczelni jest osoba nauczyciela, a jednocześnie studenci oczekują, by zajęcia miały przełożenie na praktykę, to można stwierdzić, że uwzględnienie w ramach zajęć przestrzeni na rozwijanie tych trzech kompetencji powinno przyczyniać się do postrzegania jakości takich zajęć jako wysokiej. Biorąc pod uwagę powyższe, a także tempo zmian współczesnego świata, w tym dostępnych technologii, niewątpliwie istnieje widoczna „potrzeba racjonalizacji podejmowanych w uczelniach działań, jak również ciągłego usprawniania i uelastyczniania procesów (zarządczych, administracyjnych, dydaktycznych, i in.) (Detyna, 2022). Natomiast dla wdrażania narzędzi kompleksowego zarządzania jakością istnieje wiele barier, które są identyfikowane i analizowane w literaturze przedmiotu. To z powodu ich istnienia nieraz pojawia się teza, że w uniwersytetach nie da się wdrożyć TQM czy LSS. I choć śmiało można stwierdzić, że jest to teza nieprawdziwa to nie jest jednak ona całkiem bezpodstawną. ³⁶ To o tyle

zaskakujące określenie, że wg Słownika Języka Polskiego określenia abiturient i absolwent (liceum) nie są synonimami, gdyż abiturient to osoba, która została dopuszczona do matury, ale jeszcze jej nie zdała. Natomiast absolwentami (szkoły średniej) są ci, którzy zdali egzamin maturalny. W odniesieniu do polskich uczelni użycie określenia abiturient wydaje się być niefortunne, gdyż zazwyczaj warunkiem przyjęcia na studia jest zdanie matury, choć pewnie w niektórych niestandardowych sytuacjach mogą od tej reguły wystąpić wyjątki (por. <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/ABITURIENT-ABSOLWENT;5031648.html>; dostęp z dnia 03.11.2023). W odniesieniu do Lean lub SixSigma wdrożeń na uczelniach nie ma wiele, choć koncepcje jak je stosować w usługach edukacyjnych, w tym w uczelniach są opisywane w literaturze przedmiotu od lat 2003- 2004 (S. Gupta i in., 2016), a znane i opisane są przykłady wdrożeń LSS na uczelniach w takich krajach jak Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Indie i Arabia Saudyjska (Antony, 2017; Petrusch i in., 2019). Faktem jest jednak, że podobnie jak w przypadku wdrażania TQM na uczelniach tak i wdrażanie LSS w szkołach wyższych napotyka na wiele wyzwań. Bariery opisane w pracy Antony i in. (2012) zostały przedstawione w Tabeli 38. Chociaż są one wynikiem opracowania skupiającego się na LSS to są one zbieżne z konkluzjami innych autorów opisujących bariery dla TQM czy innych dojrzałych SZJ. Tabela 38. Bariery dla wdrażania Lean SixSigma w uczelniach

Bariera Opis Pojęcia z przemysłu produkcyjnego nie zawsze są dobrze przyjmowane w sektorze Terminologia edukacji wyższej, a narzędzia efektywne w produkcji nie zawsze są komfortowe dla osób z sektora edukacji. Częste podejście do rozwiązywania problemów w odizolowanych procesach może Poprawa w izolacji nie przynieść oczekiwanych rezultatów dla całego systemu. Należy myśleć systemowo, a nie izolacyjnie. Wielu liderów nie rozumie koncepcji produkcji "szczupłej", głównie z powodu braku Niejasność strategii świadomości korzyści Lean w działalności innej niż wytwórcza. Zaangażowanie za- Kluczowe jest pełne poparcie i zaangażowanie kierownictwa w inicjatywę Lean. rządu Brak takiego zaangażowania utrudnia wprowadzenie kultury ciągłego doskonalenia. Długoterminowe Lean nie powinno być postrzegane jako szybkie rozwiązanie problemów. Podejście myślenie krótkoterminowe nie przynosi prawdziwych korzyści. Brak myślenia W wielu uczelniach panuje podejście zadaniowe, a nie procesowe, co wymaga procesowej zmiany mentalności. Brak wizjonerskiego Jest to fundamentalna bariera we wprowadzaniu LSS w każdym środowisku. przywództwa

Kultura uczelni Wprowadzenie LSS wymaga kultury otwartości, zaufania i akceptacji. Zrozumienie klienta Kluczowe jest zrozumienie różnorodnych grup klientów i ich oczekiwań. Brak komunikacji prowadzi do kultury działania w silosach. Efektywna komunikacja Komunikacja jest kluczem do sukcesu inicjatywy LSS. Wiele uczelni boryka się z brakiem czasu, budżetu i innych zasobów na realizację Brak zasobów projektów ciągłego doskonalenia. Słabe powiązanie z ce- Projekty powinny być ściśle związane z celami strategicznymi uczelni, co można nimi strategicznymi osiągnąć np. poprzez metodę Hoshin Kanri. Źródło: opracowanie własne na podstawie Antony i in., 2012

Pomimo tego, że "zastosowanie LSS w instytucjach szkolnictwa wyższego różni się od sektora produkcyjnego lub innych usług z powodu specyfiki usług edukacyjnych" (Haerizadeh i Sunder M., 2019) to warto podkreślić są wspólne cechy barier dla wdrażania LSS i TQM. Głównie są one związane ze specyficznymi uwarunkowaniami kulturowymi uczelni, w tym typową niezbyt silną pozycją liderów organizacji i charakterystycznym rodzajem oporu wobec zmian. Niewątpliwie „uzasadnione ekonomicznie są działania na rzecz redukcji występujących w uczelniach marnotrawstw i strat, a także integracja zdyspersyfikowanych i często niewspółpracujących ze sobą komórek czy jednostek organizacyjnych” (Detyna, 2022). A zatem choć Lean SixSigma (także TQM) ma potencjał do poprawy jakości w szkolnictwie wyższym, istnieje wiele barier, które uczelnie muszą pokonać, aby skutecznie wdrażać tę metodologię (Antony i in., 2012). Wdrażanie zmian może nieść ze sobą również wyzwania związane z negatywną opinią w momencie gdy zmiany te wymagają korekty dotychczasowych przyzwyczajeń, jednak nieraz jest to konieczna droga do osiągnięcia istotnej poprawy (por. Moszyk i Deja, 2023). Niemniej „cechy uczelni, takie jak samorządność, autonomia, otwartość i tolerancja innych poglądów, dyskusja, osiąganie konsensusu, a także fakt, że szkoła w swojej istocie jest organizacją o orientacji procesowej, sprzyjają wdrażaniu” (Maciąg, 2016, s. 62) nowoczesnych kompleksowych SZJ. Również w kontekście realiów polskich uniwersytetów bariery dla wdrażania nowoczesnych metod kompleksowego zarządzania jakością są analizowane w literaturze przedmiotu. Takie syntetyczne ujęcie tego zagadnienia prezentuje w swojej pracy J. Maciąg. Jest to w prawdzie podobnie jak praca Antony’ego i in. analiza motywowana uwarunkowaniami dla wdrażania Lean Management, natomiast na podstawie opinii innych badaczy można bez większego błędu

przyjąć, że w co najmniej w ogromnej większości analogiczne bariery kulturowo-organizacyjne dotyczą wdrażania każdego rodzaju nowoczesnych metod kompleksowego zarządzania jakością. Podsumowanie wniosków z badań J. Maciąg wzbogacone o refleksje autora niniejszej pracy przedstawiono w Tabeli 39. Tabela 39. Bariery i ograniczenia dla wprowadzania na polskich uczelniach nowoczesnych SZJ

Bariera Opis Istnieje w środowisku uczelni obawa iż postrzegana przez otoczenie tożsamość szkoły wyższej oparta na tradycyjnych wartościach, mogłaby przez zmiany organizacyjne zostać Obawa przed zachwianiem, a to mogłoby podważyć zaufanie ważnych klientów i partnerów. Zachowanie utratą tożsamości tożsamości i wzbudzanie zaufania zależą od równoważącego wpływu tendencji konserwatywnych, przekonania otoczenia społecznego, że zachowano istotne elementy ciągłości i odpowiedzialności wynikających z tradycji, kultury i wartości akademickich. Niskie poczucie

Charakterystyczne dla środowiska uczelni jest przeciętnie niskie poczucie odpowiedzialności organizacyjnej i finansowej za podejmowane działania. ści

Tendencja ta może być tłumaczona kulturą respektującą indywidualność pracowników Tendencja do uniwersalizacji w sferze badań naukowych i dydaktyki. Skutkuje to niestety też takimi zjawiskami jak: izolacja problemów lacyonizm, postawa obronna, nieprzejrzystość oraz fragmentaryczność informacji. Szczególnie dotyczy to konserwatywnej części środowiska uczelni oraz relacji do radykalnych zmian koncepcji zarządzania. Nieraz powoduje to postawy obronne, napięcia oraz dla zmian brak umiejętności dostosowania się do procesu zmian kulturowych i organizacyjnych. Kultura oceniania osłabia pracę grupową, powoduje nadmierną koncentrację na wynikach krótkoterminowych. Ponadto prowadzi do praktycznego pociągania do odpowiedzialności Kultura oceniania pracownika za błędy, które często mają swe źródło w wadliwych systemach. Prowadzi to do niewłaściwego motywowania lub demotywowania pracownika. Uczelnia w praktyce realizuje wiele rozbieżnych celów, formułowanych przez różne podmioty zainteresowane jej funkcjonowaniem. Powoduje to utrudnienia w jednoznacznym bieżących celów definiowaniu oraz interpretacji mierników jakości, skuteczności, efektywności oraz elastyczności. Problemem jest osiągnięcie konsensusu w tym zakresie. Kadencyjność władz w połączeniu z brakiem profesjonalizacji zarządzania prowadzi do Kadencyjność brak możliwości lub co najmniej braku powodzenia dla tworzenia efektywnych struktur organizacyjnych. Dotyczy to określania własnych struktur wewnętrznych pozwalających na podział funkcji i współdziałania samorządu z zarządem. Jednym z podstawowych założeń kultury akademickiej jest duża niezależność uczonych, Niezależność natomiast współistnieje ona ze zjawiskiem oligarchii w ramach wewnętrznych „korporacji” uczonych i grup – zazwyczaj nieformalnych. Bariera Opis

Orientacja Oferta uczelni budowana jest przede wszystkim na podstawie posiadanych zasobów, podaźowa a nie na wymaganiach rynku. Formalnie władzę posiadają rektor i kanclerz, choć zmiany reformy z roku 2018 wzmocniły nieco władzę rektora. Podatność na brak silnego wizjonerskiego przywództwa. Koncentracja W przypadku uczelni publicznych uprawnienia właściciela i zarządu są rozmyte i rozprofunkcjonowane. Tradycyjnie duża autonomia jednostek organizacyjnych uczelni oraz stosunkowo przywódczych niezbyt silna władza rektora na poziomie całej uczelni powodują, że rektor posiada zbyt ograniczone środki na inicjowanie zmian. Dystrybucja funduszy na działalność uczelni realizowana jest przy pomocy algorytmów, Algorytmizacja które zdejmują odpowiedzialność i uniemożliwiają realną gospodarkę finansową uczelni. rozdziału Ponadto wiele obszarów działania uczelni jest pod ścisłą kontrolą państwa: opłaty za studia, funduszy, rodzaje stanowisk, alokacja funduszy, wielkość wynagrodzeń, pensje, formy zatrudnienia itp. Źródło: opracowanie własne na podstawie Maciąg, 2016

Trudno oprzeć się wrażeniu, że bariery i ograniczenia wskazane w Tabeli 39 wynikają w wielu przypadkach z bardzo mocno ugruntowanych praktyk stosowanych w szkolnictwie wyższym, spośród których wiele jest utwierdzonych nie tylko uwarunkowaniami tradycji i pewnej kultury, ale również część z nich wynika z regulacji prawnych, w jakich funkcjonują uczelnie. Niewątpliwie wyzwaniem jest funkcjonowanie w środowisku w którym realizowane są rozbieżne cele. Jest to tym trudniejsze gdy jednocześnie jest się wewnątrz kultury oceniania, która często przejawia się mniej lub bardziej silnym układem stosowania kar i nagród. Jest to o tyle ryzykowne, że łatwo może to prowadzić nie tylko do demotywowania w ogóle, ale co chyba nawet groźniejsze (bo trudniej dostrzegalne) do niewłaściwego motywowania, a co za tym idzie to nieoptymalnego alokowania zasobów. Przy czym w systemie usługowym taką nieoptymalną alokację zasobów trudniej zauważyć, gdyż wiele istotnych zasobów ma charakter niematerialny. Inne ryzyka związane z kulturą stosowania kar i nagród zostały omówione również w podrozdziale 1.2.2. Warto

też podkreślić, że sama w sobie kadencyjność władz nie jest źródłem problemów związanych z tworzeniem trwałych i efektywnych struktur organizacyjnych oraz realizowaniem zmian mających na celu dostosowanie organizacji do długoterminowej poprawy. Większe znaczenie wobec kadencyjności władz ma brak profesjonalizacji zarządzania, gdyż utrzymanie długo-terminowej ścieżki rozwoju wymaga pewnej ciągłości zarządzania, a ta jest znacznie bardziej prawdopodobna przy pewnym odpowiednim profesjonalizmie zarządzania związanym z wiedzą i doświadczeniem i praktyką w kierowaniu dużymi i złożonymi organizacjami. Przejawem takiej niedojrzałości zarządczej może być ustalanie sztywnych algorytmów rozdziału funduszy, które są pewną formą standaryzacji i obniżenia ryzyka podjęcia odpowiedzialności za decyzje i ewentualne konflikty wewnątrz organizacji wynikające z poczucia niesprawiedliwości wobec takiego, a nie innego wykonania alokacji środków pomiędzy jednostki. Nie oznacza to, że stosowanie algorytmów samo w sobie jest niewłaściwe, ale raczej że może prowadzić do utrwalenia pewnych co najmniej nieoptymalnych sposobów podziału środków, a także uniemożliwić wykorzystanie pewnych szans rozwojowych w nieprzewidzianych wcześniej sytuacjach. Takim widocznym przejawem wielu wyzwań dla wdrożenia nowoczesnych kompleksowych SZJ jest mentalność podażowa. Jest to gruntownie sprzeczne z założeniami wszystkich omówionych wcześniej filozofii zarządzania jakością, gdzie orientacja na klienta jest jednym z podstawowych założeń funkcjonowania organizacji. Niemniej w realiach uczelni prawdopodobnie jest to szczególnie trudne do osiągnięcia, gdyż niezależność badaczy jest jedną z podstawowych koncepcji kultury uniwersyteckiej, a często przejawia się ona w dążeniu do rozwoju i osiągania jak największych sukcesów przez własną katedrę/institut bardziej niż przez całą organizację. Można więc śmiało stwierdzić, że obecne uwarunkowania związanej aktualną postacią i kształtem uczelnianych systemów „zapewniania jakości w Polsce nie prowadzi do doskonalenia jakości, w tym nie prowadzi do budowania kultury jakości w szkolnictwie wyższym” (Brdulak, 2016). Bardzo ważnym elementem wszystkich dojrzałych systemów zarządzania jakością jest kształtowanie w organizacji kultury jakości. Podkreślają to praktycznie wszyscy badacze zajmujący się problematyką jakości, a w szczególności Ci analizujący realia jakości na polskich uczelniach (Grudowski, 2020b; Leja i Kitowski, 2013; Próchnicka i Tutko, 2015; Sułkowski, 2014; Wawak, 2015). Jak już wcześniej zostało to wspomniane istnieją pewne cechy typowej kultury akademickiej, które są zbieżne z kulturą jakości, ale też istnieją rozbieżności. Warto tu przytoczyć jak kultura jakości została zdefiniowana przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA – European University Association). Kultura jakości to „kultura organizacyjną mająca na celu nieustanne podnoszenie jakości charakteryzująca się dwoma odrębnymi elementami: kulturowo-psychologicznym, obejmującym wspólne wartości, przekonania, oczekiwania i zaangażowanie na rzecz jakości, oraz strukturalno-zarządczym z określonymi procesami, które podnoszą jakość i służą koordynowaniu indywidualnych wysiłków” (Byrne i in., 2013, s. 13). Ponadto warto zauważyć, że na uczelniach kultura jakości występując na różnych poziomach może się różnić na każdym z nich. A więc można zaobserwować różnice pomiędzy kulturami na poziomie całej instytucji, poszczególnych wydziałów, katedr, a nawet zespołów naukowych lub dydaktycznych (Verschuere i in., 2023). Istnieją współczesne badania dotyczące kultury jakości sugerujące pozytywny związek z uzyskanymi akredytacjami uczelni, a pozytywnym rozwojem kultury jakości i podniesieniem wyników w zakresie kształcenia (por. Iqbal i in., 2023) natomiast ze względu na to, że badania te nie uwzględniają specyficznych polskich uwarunkowań, więc trudno jednoznacznie wnioskować o możliwości zaistnienia podobnych zależności w odniesieniu do polskich uczelni. W tym kontekście prawdopodobnie istotne znaczenie może mieć rodzaj akredytacji, których takie wnioski dotyczą, gdyż inny wpływ na kulturę jakości może mieć dążenie do uzyskania akredytacji obowiązkowych, wymaganych przepisami prawa, a innych dążenie do uzyskania akredytacji fakultatywnych wynikających z ambicji rozwoju potencjału uczelni lub wydziału.

Tabela 40. Typologia kultur jakości w odniesieniu do uczelni

Wpływ zew.	Standard	Nazwa
Opis i kontroli grupowej	Standardem jest reagowanie, a nie zaangażowanie czy podejmowanie refleksji nad rozwiązaniami projakościowymi. Wdrażanie rozwiązań doskonalących jakość kształcenia jedynie, gdy wiąże się z korzyścią jednak wyłącznie pod presją zewnętrzną i wewnętrzną, bez żadnych oddolnych inicjatyw. W rezultacie brakuje poczucia kontroli i współuczestnictwa w procesie doskonalenia jakości. Działania ZZ-Si_KG-Si Reaktywna nie zostały zinternalizowane przez pracowników, co oznacza, że nie ma etosu doskonalenia jakości. Kultura jakości jest sterowana i zarządzana, często również ograniczona do wydzielonych struktur organizacyjnych. Typową reakcją jest również tworzenie się subkultur i kontrkultur ³⁷ , które kwestionują	

odgórnie narzucaną politykę jakości, a wymagania pro jakościowe są traktowane jako „bestia do naka- mienia”. Determinowana w dużym stopniu zewnętrznymi zasadami i wymaganiami two- rzone przez instytucje takie jak: rząd, odpowiednie ministerstwo, instytucje akredytacyjne, komitety przyznające granty badawcze lub podmioty otoczenia społeczno-gospodarczego formułujące oczekiwania wobec efektów badań lub kształcenia w uczelni, choćby takie, które wymagają dostarczenia dokumentu sa- mooceny. Pozwala na wykorzystywanie możliwości oferowanych przez zewnętrzne podmioty, przy jednoczesnym baku wewnętrznej inicjatywy i motywa- ZZ-Si_KG-Sł Odpowiedzi cji. Uczelnia zatem doskonali jakość kształcenia tylko wtedy i tylko w takim stopniu, w jakim jest to wymagane przez zewnętrzne podmioty, które formułują standardy lub stawiają wymagania dotyczące jakości działania. Prawdopodobne jest wykorzystywanie dobrych praktyk i wzorców w zakresie jakości kształcenia. Typ kultury uczącej się, ale proces doskonalenia stanowi zawsze odpowiedź na wymagania zewnętrzne. Częściej ów proces doskonalenia jakości będzie jawił się interesariuszom jako „równoległa rzeczywistość”, narzucana z zewnątrz i poza ich kontrolą. Koncentracja na minimalizacji wpływu czynników zewnętrznych i podtrzymywaniu istniejącego status quo. Przyjmowana koncepcja jakości jest zinternalizowana i oddolna, jednak jest w dużej mierze zamknięta na wpływy z zewnątrz odzwiercie- dlając raczej rozumienie „dobrej roboty” niż jakości z punktu widzenia odbiorców. Obszaru działań nie podlega refleksji i redefinicji. Normy zakładają powtarzalność ZZ-Sł_KG-Si Reprodukcyjności rozwiązań, co powoduje, że jest to kultura hermetyczna, bez możliwości pogłębio- nego rozwoju. W sferze praktyk nie jest transparentna i koncentruje się na rytuałach, które są uznawane za oczywiste i niekwestionowane. Brakuje mecha- nizmów samodoskonalenia, benchmarkingu i otwarcia na przyszłe rozwiązania, a próby wdrożenia takich elementów skutkują powstawaniem kontrkultur. 37

Kontrkultura to np. kultura oporu Wpływ zew. zasad Nazwa Opis i kontroli grupowej Zorientowana na wewnętrzną kontrolę, przy świadomości występowania ze- wnętrnych uwarunkowań. Typ kultury zdecentralizowanej, z oddolną inicjatywą zmian i doskonalenia uczelni. Ma charakter dynamiczny jest otwarta na procesy zmian, które są generowane wewnątrz samej organizacji, niezależnie od presji zewnętrznej. Powszechna świadomość podstawowych celów i kierunków zmian ZZ-Sł_KG-Si Regeneracji przekłada się na refleksyjny stosunek do rozwiązań organizacyjnych oraz gotowość do wprowadzania innowacji. Samodoskonalenie jest oczywistą, przyjmowaną implicite normą. Kultura regeneracji rozwija organizację uczącą się, elastyczną, otwartą na wiedzę, wykorzystującą benchmarking i autorefleksję. Rozwijane jest zaangażowanie i praca zespołowa. Dobra internalizacja w zakre- sie codziennych praktyk, które stają się wyrazem kultury jakości. Źródło: opracowanie własne na podstawie Harvey i Stensaker, 2008; Sułkowski, 2014 W kontekście specyfiki polskich uczelni obszernie studia na temat akademickiej kultury jakości przedstawił w swoich pracach Ł. Sułkowski. Na początek warto przytoczyć typologie kultur jakości w od- niesieniu do uczelni w zależności od stopnia, w jakim indywidualne zachowania są determinowane przez zewnętrzne zasady i regulacje – kontrola zewnętrzna (ZZ – zewnętrzne zasady) oraz od siły wpływu grupy na zachowania jednostek - internalizacja (KG – kontrola grupowa). Jest to koncepcja wywodząca się z teorii społecznej (Sułkowski, 2014, s. 368). Każdy z wymiarów tworzących typologie kultur opisane w Tabeli 40 może występować w wa- riancie oddziaływania silnego (Si) lub słabego (Sł). Takie ujęcie w dwuwymiarowej przestrzeni prowadzi do 4 możliwych kombinacji typów idealnych kultury. Warto zauważyć, że są to pewne modelowe – uproszczone warianty, których cechy można zaobserwować w rzeczywistości, a każda realnie istniejąca kultura uczelni może reprezentować różne nasilenie cech opisanych w ramach wymienionych typów idealnych. Spośród tych 4 typów kultur autorzy tej koncepcji wskazują na kulturę regeneracji jako tę posiadającą cechy (teoretycznie) najbardziej wspierające wdrożenia nowoczesnych kompleksowych SZJ. Nie sposób nie odnieść wrażenia, że z badań dotyczących realiów polskich uczelni wyłania się obraz przedstawiający raczej różne stopnie nasilenia cech pozostałych trzech rodzajów typów kultur. Szczególnie dotyczy to kultur reaktywnej i odpowiedzi, które częściej tworzą odrębne (nieraz odseparo- wane) struktury, specjalizujące się w zarządzaniu jakością w uczelni. Natomiast odmiennie kultury reprodukcyjna i regeneracyjna odznaczają się tym, że odpowiedzialność za jakość jest rozproszona i rozpowszechniona (Sułkowski, 2014). We wnioskach ze swoich badań Sułkowski ukazuje takie cechy polskiej kultury akademickiej jak konserwyzm przejawiający się dążeniem do utrzymania status quo oraz preferowaniem rekrutacji i awansów wewnątrz własnej społeczności, powszechna krytyka zmian i wdrażanie prawie wyłącznie w wyniku presji z zewnątrz. Temu też sprzyja hierarchiczność i formalizm przejawiające się m. in. dominacją stałego

statusu zamiast regularnych weryfikacji pracy naukowej i dydaktycznej, formalizmem w relacjach z „innymi” przy dużej nieformalności relacji ze „swoimi”, a także ceremonialnością wyrażającą się tym, że wiele działań na uniwersytetach ma charakter niemal rytualny, jak np. pielęgnowanie symboli władzy i pozycji (Sułkowski, 2016). Sułkowski podobnie jak Grudowski upatruje źródła obecnego stanu rzeczy w zjawisku swoistej „społecznej próżni” powstałej po okresie rozbiorów i dominacji ZSRR w czasach PRL-u umacniających kulturę nieufności wobec struktur państwa i przedstawicieli władzy centralnej i polegania wyłącznie na wspólnocie najbliższych znanych sobie osób (Sułkowski, 2016). Choć wskazanie na kulturę regeneracji jako na tę szczególnie pożądaną może być pomocne dla liderów uczelni to jednak na podstawie znajomości jej cech trudno wskazać jaką drogą można by osiągnąć ten stan oraz czy jest to możliwe do realizacji w krótkim czasie bez doprowadzenia do chaosu wobec rezygnacji z silnego wpływu wymagań zewnętrznych. Należy podkreślić, że opisana siła wpływu na jednostki raczej stanowi wartości relatywne niż obiektywne, czyli dotyczy indywidualnych odczuć i prawdopodobnie w głównej mierze jest rezultatem indywidualnych kompetencji i świadomości w zakresie ciągłego doskonalenia niż uwarunkowań zewnętrznych. Ponadto jak postuluje Sułkowski „w analizach kultury trudno obyć się bez analizy takich wymiarów, jak: kreatywność, kompleksowość (systemowość), centralizacja i formalizacja. Oczywiście to komplikuje obraz, ale pozwala na pogłębione zrozumienie problemu kultur jakości uczelni i skutecznego zarządzania nimi” (Sułkowski, 2014, s. 372). W kontekście kształtowania i wdrażania kultury jakości na uczelniach warto uwzględnić klasyfikację kultur jakości ze względu na zaangażowanie kierownictwa oraz zaangażowanie pracowników, gdyż jak to wynika z wcześniejszych analiz są to dwa prawdopodobnie kluczowe warunki do osiągnięcia sukcesu w tym zakresie. Analizując wymiary zaangażowania pracowników (ZP) i kierownictwa (ZK) można określić 4 rodzaje kultury jakości przyjmując dla każdego z tych wymiarów wartości niskie (n) lub wysokie (w) tak jak zostało to przedstawione w Tabeli 41. Tabela 41. Rodzaje kultury jakości ze względu na stopień zaangażowania kierownictwa i pracowników

Balans	Typ	Opis zaangażowania kultury
Kultura fatalistyczna – słabe zaangażowanie kierownictwa, kadry naukowej typ A ZP-n_ZK-n i studentów,		co sprawia, że nikt nie podejmuje realnej odpowiedzialności za fatalistyczną jakość i procesy jej doskonalenia. Kultura profesjonalna – problematyka jakości przypisana niejednoznacznie, bo uważana za silnie zakorzenioną w uczelni. Przy niskim zaangażowaniu typ B kierownictwa oznacza to wąskie rozumienie jakości, brak działań kształtujących ZP-w_ZK-n profesjonalna cych wspólną kulturę jakości i dużą heterogeniczność kultur. Może to się przejawiać np. istnieniem tzw. „wysp jakości” i brakiem przenikania lokalnych kultur jakości na zakres całej instytucji. Kultura menedżerska – wynikająca z silnego zaangażowania kierownictwa, typ C lecz słabego kadry i studentów, co powoduje ograniczenie jakości do pro-ZP-n_ZK-w menedżerska cedur związanych z jej oceną. Może to objawiać się powstawaniem kontrkultur lokalnych będącym przejawem oporu wobec presji „z zewnątrz”. Kultura zintegrowana – silne zaangażowanie wszystkich zainteresowanych typ D stron (uczestników), czego efektem jest prawdziwa kultura jakości, pozwalająca ZP-w_ZK-w zintegrowana łącząca na przepływie dobrych praktyk pomiędzy lokalnymi obszarami rozwijającymi własne kultury zintegrowane z kulturą całej organizacji. Źródło: opracowanie własne na podstawie Byrne i in., 2013; Leja i Kitowski, 2013

Niewątpliwie celem jest osiągnięcie zintegrowanej kultury jakości w zakresie całej uczelni. Powinno się to przejawiać nie tylko zaangażowaniem pracowników i kierownictwa na różnych szczeblach organizacji, ale także „rozwijaniem kultury jakości, która angażuje wszystkich interesariuszy” (Byrne i in., 2013) w sposób odpowiedni do ich roli w relacji do uniwersytetu. Pomocne przy budowaniu takiej kultury jakości mogą być narzędzia służące do samooceny dojrzałości kultury jakości pomagające nie tylko na diagnozę stanu obecnego, ale także na określenie wizji stanów docelowych w zakresie różnych obszarów przejawów kultury jakości. Verschueren i in. (2023) na podstawie swoich badań przedstawili 4 etapy dojrzałości kultury jakości od dysfunkcjonalnej (A), poprzez formalistyczną (B), pragmatyczną (C) i zintegrowaną (D). Zidentyfikowali oni również 8 istotnych obszarów, w jakich można obserwować przejawy każdego z wymienionych poziomów dojrzałości. Są to: odpowiedzialność (responsibility), zobowiązanie (commitment), zaangażowanie (engagement), zaufanie (trust), wspólne wartości (shared values), przewodzenie (leadership), komunikacja (communication), uczestnictwo (participation). Krótkie opisy przejawów każdego z 4 poziomów dojrzałości w zakresie wskazanych 8 obszarów znajduje się w Tabeli 42. Tabela 42. Obszary analizy dojrzałości kultury jakości

kultura dysfunkcjonalna	formalistyczna	pragmatyczna	zintegrowana	obszar
(A)	(B)	(C)	(D)	Przejmowana

Przejmowana inten- Jedynie zewnętrznie z pobudek pragmatycznych, przypisana, formalnych, dla wiedzialności, jest w poczuć odpowiedzialność nie uzyskania konkretnego efektu. jest nawet delegowana grupie i w ramach Często wyraża hierarchiczny system. wana jako wej. indywidualna. Uczestnicy są zróżnicowani sto- wewnętrznie Obojętność, znie- Zobowiązanie wy- pień zobowiązania zmotywowani, chęć, brak nika jedynie z w zależności od indywidualnych celów z ambicjami (commitment), Mało/brak pasji: „robię tylko dlatego, ambicji: organizacji oraz in- bię tylko po to by że to część mojej „podoba mi się po- terasariuszy: nie stracić pracy” pracy” myśl, powiedz „znajdę sposób jak dokładnie co zrobić” Przejawy zaangażowania Indywidualna chęć Minimalne/formalne wanie są do pracy. Członko- zaangażowanie. zróżnicowane. Duże absencje, pe- wie zespołu Działania ograni- Niektóre zadania zaangażowanie symizm. Trudno odczuwają satysfak- czono do ściśle podejmowane (engagement), pobudzić do jakich- cje z określonych zadań. z pasją. Zaangażo- kolwiek działań. podejmowanych Minimalny poziom wanie ad hoc działań i wkładu entuzjazmu. bardzo podatne na w rezultat grupy. zmiany okoliczności Zaufanie wynikające z wiedzy i predykcji Zróżnicowane zau- Zaufanie tylko na zachowań i dobrych fanie na różnych Brak zaufania, poziomie formal- intencji, mające źród- zaufanie poziomach organi- a nawet scepty- nym, ograniczone dla w zdrowych (trust), zacji, często jedynie cyzm i cynizm. do ról wynikających interakcjach. Bez- na poziomie pod- z pozycji władzy warunkowe m. in. grup (my ↔ oni) dzięki posiadaniu wspólnych celów. kultura dysfunkcjonalna formalistyczna pragmatyczna zintegrowana obszar (A) (B) (C) (D) Docenianie lojal- nego, przyjaznego Rynkowo zoriento- środowiska pracy Biurokratycznie wane wartości i inwestowanie utrwalone, odgórnie związane z reputa- w długoterminowe Brak lub bardzo narzucone wartości, cją, osiąganiem korzyści związane wspólne wartości niewiele wspólnych przejawiające się w celów i pozycji ryn- z osobistymi rela- (shared values), (wspólnie podziela- zasadach, regula- kowej. Istnieje ciami i poczuć nych) wartości cjach i procedurach wewnętrzna konkurencyjność. utrzymywanych reńcja oraz Koncentracja na przez stały nadzór. adhokratyczna ela- pracy zespołowej, styczność wartości. współudziale i konsensusie. Przewodzenie jest Przewodzenie jest współdzielone a for- współdzielone Istnieje lider w hie- malny lider w sposób intuicyjny. rarchii, który prezentuje orienta- Członkowie zespołu Brak lidera lub deleguje zadania cję na zadaniach i uznają odpowie- słaby lider. Decyzje ściśle według zdefi- określa oczekiwane działanie przewodzenie (le- są rzadko podejmo- niowanych struktur rezultaty. Odpowie- indywidualną i gru- adership), wane, a jeśli już to organizacyjnych. działanie jest pową za oczywistą. w atmosferze kon- Kontrola rozumienia negocjowana i przy- Formalny lider pełni fliktu. odpowiedzialności i dzielana wg rolę mentora i facyli- oczekiwanych rezul- zainteresowań, tatora stymulując tatów. kompetencji i zaso- kreatywność i inno- bów. wacyjność. Przepływ informacji Konsultacje i oraz jest systematyczny, rozpowszechnianie Szczątkowe Komunikacja ad hoc ale ograniczony do informacji mają cha- informacje i doku- bazująca na prag- formalnych ról i ka- rakter spontaniczny. mentacja. Problemy matyzmie. natów komunikacji Każdy regularnie nie są dyskusjo- Dostępność infor- góra-dół. Komunika- prosi o oraz przeka- komunikacja wane. Przepływ macji i cja dół-góra ma zużyć informację (communication), informacji jest skre- transparentność formę analizy da- zwrotną. Pełna powany prowadząc zróżnicowana w za- nych i ogólnych transparentność do bardzo ograni- leżności od tematu ankiet. Pętle infor- i dwustronny prze- czony lub indywidualnych macji zwrotnej są pływ informacji na transparentności. interesów. zautomatyzowane i każdym szczeblu or- ograniczone. ganizacji. Silne i efektywne Brak planów party- Uczestnictwo jest W zakresie niektó- uczestnictwo odpocypacji lub określone formalnie rych zadań wiednie do konsultacji. Nie wia- i zorganizowane po- uczestnictwo jest podejmowanych domo nawet co i z przez precyzyjne bardzo szerokie, a działań i odpowie- uczestnictwo kim konsultować. procedury i wyma- konsultacje i infor- działalności za nie. (participation) Decyzje są podej- gania. Jurysdykcja i macje zwrotne są Przejawia się to mowane bez hierarchia autoryte- częste i sponta- również funkcjo- jakichkolwiek, albo tów jest istotna. niczne. Dla innych nalną współpracą tylko po minimal- Bardzo ograniczona uczestnictwo jest z interesariuszami nych konsultacjach. elastyczność. bardzo ograniczone. i integracją kompo- nentów zadań. Źródło: opracowanie własne na podstawie Verschueren i in., 2023 Na podstawie w ten sposób określonych przejawów dojrzałości kultury jakości w ramach każ- dego z obszarów wymienionych w Tabeli 42 można nie tylko dokonać diagnozy stanu obecnego, ale także wyznaczyć cele rozwojowe dla organizacji. Jeśli typom dojrzałości kultury

jakości od A do D przy- piszemy wartości liczbowe (np. w zakresie 1 – 4) to może to stanowić dobry etap przygotowawczy dla kompleksowej analizy dojrzałości kultury jakości organizacji przy pomocy takich narzędzi jak choćby wykres radarowy, który pozwala na czytelne przedstawienie graficzne zarówno wyników pomiaru (ana- lizy), jak i celów rozwojowych. Inną, nieco podobną do opisaną wyżej, metodą oceny kultury jakości opisywaną w literaturze przedmiotu jest metoda QCI (Quality Culture Inventory), która została opraco- wana w Niemczech w ramach projektu „The heiQUALITY Cultures Project” w latach 2012-2015 (Grudowski, 2020a, s. 221; Hildesheim i Sonntag, 2020). Wracając do kontekstu polskich uczelni warto jeszcze przytoczyć konstatacje Sułkowskiego i in. odnoszące się do różnic w podejściu do jakości w zależności rodzaju uczelni lub wydziału. Wyróżniają oni charakterystyczne dwa podejścia do jakości zauważalne na polskich uczelniach: „twarde” i „miękkie” (Sułkowski i in., 2016). Otóż podejście twarde wiąże się z paradygmatem funkcjonalistycznym gdzie przede wszystkim wybierane i stosowane są metody deterministyczne oraz ilościowe wskaźniki efek- tywności, a interesariuszom zarówno wewnętrznym, jak i zewnętrznym przypisywane są ściśle określone role (Sułkowski i in., 2016). Takie podejście głównie identyfikowane jest wśród przedstawicieli nauk technicznych, przyrodniczych, ekonomicznych i o zarządzaniu (Sułkowski i in., 2016). Podejście miękkie wiąże się postawami wobec jakości, które eksponują poszukiwanie wartości, etos akademicki, pojęcie „dobrej roboty”, a także dialog z interesariuszami. Jest to podejście typowe dla przedstawicieli nauk humanistycznych, w którym, co charakterystyczne, krytykowane są zbytnie zalgorytmizowanie systemów zarządzania oraz ekspansja podejścia menedżerskiego. Ponadto zauważalne jest przekona- nie o tym, że rola rektora powinna znacznie się różnić od roli menedżera (głównie ze względu na współistnienie organów jednoosobowych i kolegialnych), a także, że pomiar jakości jest możliwy jedynie w niewielkim stopniu, gdyż „odnosi się do obszaru wartości i kultury, których pomiar stał się współcze- śnie bardzo kontrowersyjny” (Sułkowski i in., 2016). Niezależnie od tych dwóch podejść zauważalne jest postrzeganie zarządzania jakością jako „kolejnej zbędnej/szkodliwej biurokratyzacji procesów naucza- nia/badań” (Sułkowski i in., 2016), podczas gdy powszechna jest „krytyczna ocena jakości kształcenia i działalności naukowej w uczelniach” (Sułkowski i in., 2016) w Polsce. Omówione w niniejszym podrozdziale uwarunkowania zarządzania jakością w zakresie regula- cji prawnych, barier dla wdrażania nowoczesnych kompleksowych systemów zarządzania jakością i kultury jakości ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu polskich uniwersytetów ukazują skalę wy- zwania przed kierownictwem tych organizacji. Wszystkie filozofie zarządzania jakością podkreślają szczególną i kluczową rolę kierownictwa, pomimo tego, że celem jest osiągnięcie dojrzałych zespołów podejmujących działania pro jakościowe samodzielnie, ale w zgodzie ze strategią organizacji. Warto za- tem bliżej się przyrzeć nie tylko wyzwaniom, ale też i szansom oraz wymaganiom jakie ujawniają się wobec liderów uczelni przy wdrażaniu dojrzałego i skutecznego systemu zarządzania jakością. Temu zagadnieniu zostanie poświęcony kolejny podrozdział.

1.4.3 Rola kierownictwa uczelni w zarządzaniu jakością

Przywództwo (leadership) stanowi jeden z podstawowych filarów systemów kompleksowego zarządzania jakością. Dla przykładu w TQM jest to zasada nr 2 (por. Tabela 30), a w CAF jest to pierw- szy obszar samooceny organizacji (por. Rysunek 20). Również w odniesieniu do Lean SixSigma rola przywództwa jest wyraźnie podkreślana jak choćby jako jedna z kluczowych kompetencji osób z certy- fikatami Green Belt, Black Belt lub Master Black Belt (Antony i in., 2021) lub też jako jeden z kluczowych czynników sukcesu wdrożenia LSS w organizacji (Sunder M. i Mahalingam, 2018). Drugim, powiązanym z poziomem jakości przywództwa czynnikiem jest zaangażowanie najwyższego kierownictwa (por. Asif i in., 2013; Dahlgard i Dahlgard-Park, 2006; Sirvanci, 2004). Istnieją też badania potwierdzające za- leżność pomiędzy zaangażowaniem najwyższego kierownictwa a poziomem jakości (por. Zu i in., 2008), co stanowi bardzo ważne potwierdzenie nie tylko teoretyczne, ale również empiryczne szczególnej roli i naturalnej odpowiedzialności jakie stoją przed kierownictwem organizacji. W koncepcjach zarządzania jakością takich jak TQM, EFQM, CAF, czy normatywne systemy zarządzania jakością przywództwo jest wprost opisywane i określane jako jeden z najważniejszych czynników tych koncepcji. Rolę przywód- twa w wybranych na podstawie badań literaturowych jako najistotniejsze z punktu widzenia niniejszej pracy koncepcjach zarządzania jakością przedstawiono w Tabeli 43. Tabela 43. Rola przywództwa w różnych metodologiach (filozofiach) kompleksowego zarządzania jakością

Nazwa	Opis
Przywództwo	jako przykład kierownictwa pokazującego drogę (wyznaczenie kie- runku, przekonanie innych), ale też posiadanie wiedzy o SZJ, kompetencje w zakresie implementacji SZJ, zapewnianie odpowiednich

środków i narzędzi, ko- munikacja nt. SZJ na spotkaniach zarządczych, koncentracja na poprawie nie tylko w zakresie wyników finansowych. Europejska Nagroda Jakości – jeden z głównych filarów: „Przywództwo oparte na TQM / wizji, inspiracji i innowacji”. TQS Nagroda Deminga – kryterium: stworzenie proaktywnych celów i strategii bizneso- (TQSM – Total Quality wych zorientowanych na klienta, rola i postawa najwyższego kierownictwa (m.in. Service Management) funkcja liderów, określanie celów, entuzjazm odnośnie do TQM). Nagroda Malcoma Baldrige’a³⁸: wizjonerskie przywództwo (tworzenie wizji, sku- pienie na kliencie, określenie wartości, formułowanie oczekiwań/wymagań). Zaangażowanie najwyższego kierownictwa jako jeden z 5. kluczowych elementów charakteryzujących koncepcję TQM/TQS Przywództwo jako wspólny podstawowy czynnik sukcesu wdrożenia. Wizjonerskie przywództwo zasadą nr 2 zaraz po orientacji na klienta. Dotyczy m. in. opracowywania i komunikowania polityki jakości oraz przypisywa- nia ról organizacyjnych, obowiązków i uprawnień. Przywództwo – część etapu Planuj w cyklu Deminga: Normatywne SZJ rozdział 7. w ISO 9004:2018, (seria ISO) rozdział 5. w ISO 9001:2015 (5.1 Przywództwo i zaangażowanie, 5.2 Polityka ja- kości, 5.3 Rola, odpowiedzialność i uprawnienia) Zaangażowanie ludzi, w tym najwyższego kierownictwa, wśród kluczowych czyn- ników o dominującym wpływie na powodzenie wdrożenia normatywnych SZJ. 38 Model MBNQA (Malcolm Baldrige National Quality Award) Nazwa Opis Organizacja – elastyczna dostosowana do bieżących potrzeb. Lean Management / Informacje – selektywne, zorientowane na cele, krótkie drogi przebiegu. Lean Service Tworzenie przez kierownictwo kultury sprzyjającej ciągłemu doskonaleniu. Strategiczne i wizjonerskie przywództwo – jeden z krytycznych czynników. Przywództwo rozprzestrzenia się od najwyższego kierownictwa, które kształtuje wizję, do liderów bezpośrednio wspierających zespoły wdrażające rozwiązania. Six Sigma Etap Definiuj w cyklu DMAIC: określenie kluczowych klientów i ich wymagań, określanie celów i ograniczeń procesu. Założenia związane z wymaganiami wobec przywództwa: satysfakcja klientów dzięki szybszemu dostarczaniu produktów wysokiej jakości spełnienie wymagań klientów dzięki redukcji zmienności praca w grupie zapewnia skuteczniejsze znajdowanie rozwiązań Lean Six Sigma decyzje na podstawie odpowiednich pomiarów Wśród czynników sukcesu i trwałości korzyści z LSS przywództwo, wizja, zaangażowanie i wsparcie najwyższego kierownictwa wymieniane jest na 1. miejscu. Ustanawianie potrzeby wdrożenia LSS poprzez odpowiednie przywództwo jako 2. etap wdrożenia LSS. Przywództwo 100 pkt na 1000 pkt (10%) łącznej oceny – cechy liderów: tworzą misję, wizję, wartości i zasady etyczne oraz pełnią funkcję wzorów do naśladowania, definiują, monitorują i dokonują przeglądów zarządzania i wyników organizacji, EFQM są siłą napędową doskonalenia, wzmacniają kulturę doskonałości wspólnie z pracownikami, zapewniają elastyczność organizacji. Potrzeba silnej wewnętrznej motywacji i zaangażowania kierownictwa oraz klarow- nego ukierunkowania strategicznego. Przywództwo to pierwszy obszar samooceny w obszarze Czynniki (Potencjał): 1.1 Wyznaczyć kierunki działania organizacji poprzez sformułowanie jej celów, misji, wizji i wartości 1.2 Zarządzać organizacją, jej wynikami oraz jej ciągłym doskonaleniem CAF 1.3 Inspirować, motywować i wspierać pracowników organizacji oraz być dla nich wzorem do naśladowania (por. Tabela 35) Narzędzia wyznaczania celów, misja i wizja, prognozowanie rozwoju, narzędzia wsparcia i motywacji pracowników i zespołów, narzędzia skutecznego wpływu or- ganizacji na otoczenie. [s. 335] Na kierownictwie spoczywa główna odpowiedzialność za efekty systemu QualHE poprzez zapewnienie niezbędnych warunków i środków dla funkcjonowania ele- mentów tego systemu (np. kultury jakości) oraz jak najszerze delegowanie QualHE uprawnień do podejmowania decyzji na odpowiednio przygotowanych i motywo- wanych liderów. Pierwszy etap projektowania procesów w trakcie wdrażania QualHE to budowanie świadomości kierownictwa i pracowników. Źródło: opracowanie własne na podstawie Asif i in., 2013; Dahlgard i Dahlgard-Park, 2006; EIPA i EUPAN, 2013; Grudowski, 2020a; Laurett i Mendes, 2019; Lu i in., 2017; Sirvanci, 2004; Sunder M. i Mahalingam, 2018 Ponieważ TQM jest koncepcją bardzo rozwiniętą i związaną z różnymi modelami, choćby takimi dostosowanymi do specyfiki konkretnych branż jak to ma miejsce w przypadku normatywnych SZJ to szczegóły opisów różnych czynników, w tym przywództwa różnią się między sobą. Ponadto istnieją różne nagrody jakości nawiązujące do koncepcji TQM, a dla każdej z nich są opracowane kryteria róż- niące się pewnymi szczegółami lub rozłożeniem akcentów pomiędzy aspektami zarządzania jakością tworzącymi koncepcję TQM. Inne przedstawione koncepcje zarządzania jakością również doczekały się różnych implementacji i koncepcji wdrożeń lub badań nad czynnikami sukcesu implementacji w różnych branżach. Przedstawione w Tabeli 43 opisy stanowią autorską syntezę mającą na celu ukazanie istotnej roli przywództwa dla

każdej z opisanych koncepcji zarządzania jakością. Podsumowując można śmiało stwierdzić, że orientacja na klienta, wspierająca rola kierownictwa, zaangażowanie wszystkich w doskonalenie, autentyczny szacunek dla ludzi stanowią wspólne najistotniejsze elementy wszystkich dojrzałych koncepcji zarządzania jakością (Grudowski, 2020a, s. 135). W ramach swojej przywódczej roli, roli prawdziwych liderów kierownicy organizacji powinni określić kluczowe wartości, „wizję, misję i cele swojej organizacji. Powinni przekazywać je swoim pracownikom oraz demonstrować osobiste zaangażowanie w ich realizację i ciągłe doskonalenie organizacji. Ponadto zadaniem naczelnego kierownictwa jest motywowanie i wspieranie pracowników w wykonywaniu ich zadań, ze szczególnym uwzględnieniem utrzymywania jak najlepszych relacji z klientami i innymi interesariuszami” (Radwan, 2009). W ramach bliższego przyjrzenia się szczegółom praktyki liderów organizacji warto skorzystać badań dotyczących kluczowych obszarów zachowań przywódczych. Najważniejsze wnioski z tych badań zostały przedstawione w Tabeli 44. Jest to wprawdzie opracowanie na potrzeby Lean SixSigma, ale po krótkiej analizie nie trudno zauważyć, że wnioski są na tyle ogólne, że mogą mieć zastosowanie do zachowań przywódczych niezależnie od kontekstu konkretnej koncepcji zarządzania jakością. Tabela 44. Kluczowe obszary zachowań przywódczych dla skutecznego wdrażania LSS

Obszar	Opis
1. Komunikacja	mał doświadczeń pracowników. Istotnym elementem jest osobiste odwiedzanie miejsca pracy, by umożliwić bezpośrednie interakcje z pracownikami, lepsze rozumienie i udział w rozwiązywaniu problemów oraz okazywanie troski i uznania. Liderzy powinni tworzyć środowisko uczenia się, w którym błędy są traktowane
2. Kultura	ciągłego jako okazje do nauki. Ciągłe doskonalenie jest wspierane poprzez standaryzację doskonalenia procesów, co ułatwia wykrywanie problemów, oraz przez dobrą komunikację między pracownikami. Liderzy powinni inspirować i umożliwiać szkolenia pracowników przede wszystkim
3. Coaching i rozwój	wspierające poszerzanie wiedzy technicznej, rozwijające „szczupły sposób myślenia” (lean thinking), a także umiejętność stosowania odpowiednich narzędzi i technik związanych ze współpracą i pracą zespołową.
4. Tworzenie wizji	Liderzy powinni formułować i komunikować cele, by zapewnić ich zrozumienie, i zgodność („uwspólnia” a także takie podejmowanie działań przez pracowników, które będą zgodne ze nie”) celów strategią organizacji, uwzględniającą jako priorytet potrzeby klientów. Liderzy powinni motywować pracowników, którzy mieli udział w osiągnięciu aktual-
5. Motywowanie	nych celów poprzez uznanie, zachętę oraz utrzymanie dobrych relacji. Motywowanie jest umiejętnością, która wymaga rozwijania. Liderzy powinni się przyczyniać do wzmacniania pracowników
6. Wzmacnianie	(zwiększenie empowerment) poprzez zachęcanie do rozwiązywania problemów i udoskonalanie możliwości) nia środowiska pracy. Ponadto przyznając im większe uprawnienia decyzyjne w pracownikach codziennych operacjach, ale również i większą odpowiedzialność. Kluczowe jest także delegowanie władzy i tworzenie struktury wspierającej inicjatywę Lean.
7. Zaangażowanie	liderów Liderzy powinni okazywać zaangażowanie i wsparcie dla wdrażania Lean, a także równa rzecz zmian czuć odpowiedzialność za dawanie z siebie tego co najlepsze. Źródło: opracowanie własne na podstawie Alnadi i McLaughlin, 2021

Spośród obszarów zachowań przywódczych już we wcześniejszych analizach większość została dość szeroko omówiona, co pozwala na zauważenie podobieństwa w rozumieniu roli liderów i przywództwa w różnych koncepcjach zarządzania jakością. Natomiast wśród wymienionych w Tabeli 44 obszarów warto zwrócić na kwestię określaną angielskim terminem empowerment. Jest to bowiem określenie o znacznie liczbie desygatów niż polskie określenia stosowane jako tłumaczenia tego pojęcia. Tu zdecydowano się na polskie określenie „wzmacnianie” natomiast w wielu kontekstach używane jest również określenie „upęnomocnienie”. Niezależnie od przyjętej koncepcji rola liderów we wzmacnianiu (empowerment) pracowników jest kluczowa dla powodzenia wszelkich inicjatyw związanych ze zmianami i doskonaleniem jakości. Oznacza to bowiem zarówno działania związane z wszelkimi formami zwiększania wiedzy i umiejętności pracowników, jak również delegowaniem uprawnień, decyzyjności i odpowiedzialności. Celem jest delegowanie w jak największym zakresie, by osiągnąć możliwie dużą samodzielność zarówno pracowników, jak i całych zespołów. Natomiast nie może się to odbywać w sposób niedostosowany do możliwości pracowników. Warto też wskazać, że ten aspekt przywództwa jest również podkreślany w szeregu innych koncepcji zarządzania w ogóle takich jak na przykład Scrum lub szerzej metodyki zwinne (Dingsøyr i in., 2012), koncepcja Teal Management czyli tzw. turkusowego zarządzania (Laloux, 2015; Rutkowska i Kamińska, 2020) czy SLT (Situational Leadership

Thery) Teoria Przywództwa Sytuacyjnego (Blanchard i in., 1993; Thompson i Glasø, 2015). Jak wskazuje się w literaturze przedmiotu skuteczni liderzy prezentują styl przywództwa koncentrujący się na tworzeniu kultury kolegalności i konsultacji zamiast jedynie nadzoru i kontroli przy rozwiązywaniu problemów jakościowych. Również istotne jest wypełnianiu jednocześnie wielu kluczowych ról takich jak motywatora, twórcy wizji, mistrza w wykonywaniu zadań, a także analityka (por. Bendermacher i in., 2017). Tabela 45. Czynniki gotowości wdrażania systemów zarządzania jakością w uczelniach Nazwa czynnika Lean SixSigma Normatywne SZJ/TQM Przywódcy tworzą pozytywne środowisko - Zaangażowanie najwyższego kierownictwa. Sko dla zmian, skutecznie komunikując Zapewnienie wysokiej jakości szkoleń i odpotrzebę zmian i wyzwania, które staną przedmiotem przygotowania merytorycznego dla przed organizacją pracowników, w tym koniecznie dla kadry kierowniczej - Przywódcy dostarczają odpowiednie narzędzia; zasoby i doceniają pracowników za Czas, forma i zawartość szkoleń różnicowane małe i duże sukcesy. w zależności od funkcji i odpowiedzialności Najlepsi specjaliści w firmie są lub będą Traktowanie wdrażania SZJ jako transformacji 1. Przywództwo, przypisani do strategicznych projektów ukierunkowanej na tworzenie i umacnianie kultury wizji i wsparcie przynoszących mierzalne rezultaty finansowej jakości. nansowe. Wybór i budowanie potencjału liderów zmian Wprowadzenie systemu wyróżniania indywidualnych osiągnięć. Tworzenie zespołów doskonalenia o reprezentatywności Liderzy pozwalają pracownikom poświęcić wystarczająco dużo czasu na pracowników/studentów składzie. doskonalenie procesów Kontynuacja przywództwa (brak częstych zmian Liderzy rozumieją, że LSS wymaga długoterminowego zaangażowania. Obserwowalne przejawy zaangażowania Obserwowalne przejawy wewnętrznej wszystkich grup pracowników oraz studentów motywacji pracowników i postawa „po- w inicjatywy na etapie planowania, wdrażania trafię to zrobić” 2. Zaangażowanie zmian/doskonalenia oraz bieżącego funkcjonowania Pracownicy wierzą w wizję i są do niej i motywacja wania systemu. zaangażowani. Wprowadzenie realistycznie ujętego systemu Pracownicy rozumieją korzyści dla sugestii doskonalących wraz z odpowiednimi klientami związane z LSS. mechanizmami motywującymi. Liderzy komunikują poprawki dzięki pro- Włączanie w działania związane z SZJ przedmiotem LSS w całej uczelni. stawiciele wszystkich kluczowych grup 3. Komunikacja Liderzy spotykają się co miesiąc z przedstawicielami interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych. Pracownikami, aby śledzić postępy Istnieją skuteczne kanały komunikacji pionowej w projektach LSS. wej i poziomej w skali całej organizacji. Zespołowe wyznaczanie celów za pomocą kluczowych wskaźników wyników. Decyzje zarządzające są podejmowane Dojrzałe monitorowanie procesów objętych na podstawie faktów i danych, a nie intuicji. 4. Decyzje SZJ m.in. studenckie ankiety oceny nauczycieli. na podstawie danych akademickich, metody oceny wzajemnej Wysokiej rangi wykonawcy biznesowi i faktów (peer review), badania z udziałem pracodawców - rozumieją kluczowe procesy biznesowe, ocena kadry kierowniczej przez i związane z nimi wskaźniki wydajności. pracowników (jako element budowy zaufania w organizacji). LSS jest jednym z priorytetów w strategii ciągłego doskonalenia. Realizacja mniejszych projektów przed Ciągłe doskonalenie i budowanie kultury jako- rozpoczęciem większych, strategicznych są istotnymi wartościami (lub celami) 5. Integracja ze strategią projektów. na poziomie strategii uczelni strategią Mistrzowie wdrażania LSS są wyznaczeni Planowanie przedsięwzięć doskonalących czynniki do oceny postępów w projektach i w cyklach rocznych. ich zgodności ze strategicznymi celami biznesowymi. Nazwa czynnika Lean SixSigma Normatywne SZJ/TQM Kluczowe procesy biznesowe są do- 6. Dokumentacja kładnie udokumentowane, Dokumentowanie procedur jest wykonywane (standaryzacja) a odpowiedzialności są jasno określone na dobrym poziomie. i przekazane. 7. Mierzalność Cele są mierzalne, istotne i zgodne Stosowane jest określanie i mierzenie celów i zgodność celów z korporacyjnymi celami. zgodnych ze strategią całej organizacji. Organizacja posiada odpowiednie 8. Zrozumienie wskaźniki wydajności procesów, które W organizacji procesy są analizowane, opierane i monitorowanie są zrozumiałe dla wszystkich pracowników i rozumiane. procesów ków. Kultura organizacyjna obejmuje zbieranie istotnych danych wpływających na nie na współpracę, ciągły rozwój 9. Kultura wydajność procesów. i doskonalenie, szacunek do każdego, podejście organizacyjne Utrzymywanie „klienta” (interesariuszy) mówienie działań i odpowiedzialności zarówno i ciągle w centrum działań: pracownicy akceptują efekty własnej pracy, jak i pracy zespołu. doskonalenie tutaj i rozumieją, że uczelnia ma wielu Kultura powszechnego proszenia o informację interesariuszy, rozumieją związek swoich działań z zwrótną oraz szczerego i umiejętnego przekazywania informacji zwrotnej. Źródło: opracowanie własne na podstawie Antony, 2014;

Grudowski, 2020a; Talib i in., 2011 Jakkolwiek rola liderów wydaje się kluczowa dla skutecznego wdrażania systemów zarządzania jakością, tak należy również dostrzec, że istnieją inne czynniki sprzyjające wdrażaniu metod ciągłego doskonalenia zgodnych z koncepcjami takimi jak np. TQM, normatywne SZJ, LSS. Wiele z tych czynników może być w pewnej perspektywie czasu (krótszej lub dłuższej) kształtowanych przez liderów, natomiast warto korzystać z dorobku badań w tym zakresie, gdyż wiedza taka może być pomocna w odpowiedniej diagnozie sytuacji i ukierunkowaniu działań na obszary wymagające poprawy w największym stopniu. Gdyby bowiem kierownictwo podejmowało działania w obszarach, gdzie obecna sytuacja nie wymaga poprawy, a zignorowało obszary, które mogą doprowadzić do blokad w procesie wdrożenia to mogłoby się okazać, że pomimo istotnych wysiłków ich skuteczność byłaby niewielka lub wręcz żadna. Synteza wybranych na podstawie literatury przedmiotu czynników gotowości wdrażania systemu zarządzania jakością w organizacjach z uwzględnieniem kontekstu realiów uniwersyteckich (Tabela 45) wskazuje na dużą zbieżność z przedstawionymi wcześniej najistotniejszymi zasadami różnych koncepcji zarządzania jakością. Warto zwrócić uwagę na to iż na różnych uczelniach i w różnych obszarach ich struktury mogą występować różnego rodzaju zjawiska, działania lub postawy zbieżne z wymaganiami SZJ. Pomimo swojej złożoności jako systemu usługowego uczelnie są miejscami w których spotykają się osoby ambitne kierujące się przede wszystkim pasją, czy też powołaniem do działalności naukowej i/lub dydaktycznej. Osoby te są zazwyczaj przyzwyczajone do wysokiego poziomu samodzielności i niezależności w działaniu, ale też do pracy w grupach i zespołach. Tu za przykład niech posłużą choćby procesy prowadzenia badań i publikowania artykułów naukowych, w których zarówno indywidualny wkład, jak i współpraca stanowią o sukcesie. Ponadto środowisku akademickim jest standardem uznawanie oceny wzajemnej (peer review) jako formy weryfikacji efektów działań oraz motywatora do dalszego rozwoju. Istnieć też mogą zjawiska stanowiące wyzwania dla wdrażania SZJ omówione szerzej we wcześniejszych podrozdziałach. Na pewno jednak liderzy uczelni chcąc rzeczywiście skutecznie wdrożyć metody kompleksowego zarządzania jakością powinni dążyć do rozwijania prawdziwej kultury jakości kompatybilnej z kulturą konkretnej uczelni niezależnie od formy i narzędzi wdrażanych w sposób formalny. Takie działanie miałoby na celu pobudzenie kreatywności i indywidualnej chęci działania w obszarach specyficznych dla każdej dziedziny nauki dzięki poszanowaniu niezależności naukowców. W takim podejściu unifikacja rozwiązań powinna następować w nieco dłuższym okresie na zasadzie dyfuzji pomiędzy różnymi obszarami na uczelni wspieranej poprzez narzędzia komunikacji ułatwiające czerpanie z doświadczeń innych niż poprzez wdrażanie ogólnie narzuconych rozwiązań. Jak zostało to wielokrotnie wspomniane w tym i poprzednich podrozdziałach jedną z kluczowych zasad zarządzania jakością jest koncentracja na tworzeniu wartości dla klientów poprzez skupienie przede wszystkim na ich potrzebach. W odniesieniu do usług uniwersyteckich samo określenie tego kto jest klientem działalności uczelni jest zadaniem skomplikowanym. W związku z tym różni autorzy proponują różne podejścia od rozszerzenia definicji klienta na różne osoby lub grupy osób odnoszące korzyści z usług świadczonych na uczelni do zastosowania pojęcia interesariuszy. Współcześnie w literaturze przedmiotu ta druga koncepcja jest powszechnie przyjmowana, do tego stopnia, że w odniesieniu do uczelni i rozważań dotyczących zarządzania jakością zastępuje się określenie „klient” pojęciem „interesariusze” (np. Antony i in., 2022; Grudowski, 2020b; Grudowski i Szeffler, 2015b; Leja, 2011; Sułkowski, 2014; Sunder M. i Antony, 2018; Thijs, Nick; Staes, 2014). Szersze omówienie koncepcji interesariuszy w kontekście uczelni oraz zarządzania jakością zostanie przedstawione w kolejnym podrozdziale.

1.5 Interesariusze uczelni a wymagania wobec efektów jej działalności

Jednym z czynników niezwykle istotnych dla środowiska uczelni jest różnorodność osób zaangażowanych w procesy edukacyjne oraz brak możliwości zidentyfikowania jednego klienta tych usług. Szczególnie to dotyczy sytuacji usług edukacji wyższej finansowanych ze środków publicznych, gdzie funkcja płatnika (inwestora) i funkcja bezpośredniego odbiorcy (beneficjenta) usługi są rozdzielone. Nawet w przypadku uczelni niepublicznych w Polsce istnieją możliwości finansowania badań i/lub kształcenia ze środków publicznych więc sytuacja ta dotyczy nie tylko publicznych szkół wyższych. Analogicznie może być w sytuacji finansowania kształcenia przez kogoś innego niż bezpośredni odbiorca usługi jak choćby rodzice studenta, czy jakaś fundacja lub pracodawca. Choć prawdopodobnie wszystkie tego rodzaju sytuacje pozwalają zazwyczaj na większą świadomość studentów, że ich kształcenie nie jest za darmo, a co za tym idzie mają jakąś bliżej określoną i mniej abstrakcyjną wartość. Nie można też zignorować sytuacji studiowania dziennego na studiach

finansowanych ze środków publicznych, które z punktu widzenia studentów są bezpłatne. Nie oznacza to bowiem, że w takich sytuacjach studiowanie jest bezkosztowe. Często bowiem koszty utrzymania w trakcie studiowania są dość wysokie, szczególnie dla osób, które zdecydowały się podjąć studia na uczelni znajdującej się poza ich miejscowością rodzinną. Zwłaszcza, gdy student decyduje się na całkowite skupienie na studiowaniu nie podejmując pracy zarobkowej w tym czasie. Niezależnie od tego kto i w jakiej formie jest zaangażowany w finansowanie lub doświadczanie (odbieranie) oferowanej przez uczelnię usługi edukacyjnej ten zakres osób zainteresowanych efektami pracy uczelni jest tylko pewną częścią całości dość złożonej struktury grup. Wynika to m. in. z tego, że usługi edukacji wyższej nie są jedynymi, które uczelnie dostarczają. Drugim istotnym obszarem zaangażowania uniwersyteckiego jest prowadzenie badań i tworzenie nowej wiedzy. Jest to oczywiście obszar, który może być w pewnym zakresie integrowany z procesami kształcenia, ale nie musi. Zatem uczelnie znajdują się w relacjach z organizacjami lub instytucjami finansującymi takie badania lub korzystającymi z ich efektów. Właśnie w odniesieniu do efektów pracy uczelni można wskazać też wiele różnych grup pozostających w relacjach z uczelnią (w szerokim rozumieniu). Jak więc można wywnioskować już na podstawie tego krótkiego wprowadzenia do zagadnienia interesariuszy w kontekście usług uniwersytetów, różnych grup tego rodzaju może być wiele. Jednak nie każda podlega takim samym oddziaływaniom ze strony uczelni oraz nie każda ma taki sam wpływ na uczelnię. Niemniej aby móc to lepiej zrozumieć na podstawie aktualnej wiedzy naukowej w tym zakresie w kolejnych podrozdziałach zostaną omówione podstawowe zagadnienia genezy pojęcia interesariuszy i najistotniejszych w kontekście niniejszej pracy teorii interesariuszy. Następnie zostaną przedstawione wyzwania, ale również i szanse związane z różnymi możliwościami komunikacji i interakcji z interesariuszami po to, by później przedstawić praktyczne implikacje zastosowania wiedzy o interesariuszach w procesach zarządzanych ze szczególnym uwzględnieniem obszaru zarządzania jakością w polskich uczelniach.

1.5.1 Koncepcja i rodzaje interesariuszy wg teorii interesariuszy w kontekście zarządzania jakością

Świadomość tego kim jest klient organizacji, a także koncentracja na dostarczaniu jak najwyższej wartości dla klienta są jedną z podstaw nowoczesnych koncepcji zarządzania jakością. Warto więc przyjrzeć się roli klienta i temu jakie cechy klienta będą adekwatne w odniesieniu do pojęcia interesariuszy, a w szczególności interesariuszy uniwersytetów. W przypadku produkcji wyrobów materialnych, w najbardziej klasycznym ujęciu, klientem jest konsument, który jednocześnie dokonuje zakupu wybranego produktu. W związku z tym rola klienta wiąże się zarówno z wyborem produktu i jego użytkowaniem, a także z finansowaniem jego zakupu. Ponadto dla różnych wyrobów może występować różny stopień zaangażowania klienta w proces zakupu przekładając się na związane z tym jego doświadczenia. To może mieć istotny wpływ na oczekiwania co do efektów (korzyści) możliwych do osiągnięcia dzięki zakupionemu przedmiotowi. W przypadku usług jako innej formy produktów kluczową cechą jest ich niematerialność, a dla wielu z nich charakterystycznym jest też osobiste uczestnictwo klienta w procesie tworzenia (por. 1.3.1). Pod tym względem wśród usług specyficzną grupę stanowią usługi edukacyjne. Wyróżniają się one bowiem tym, że celem procesu usługowego jest nabycie przez odbiorcę nowych umiejętności i wiedzy, a zatem efekty usługi w kluczowym stopniu zależą od osobistego zaangażowania klienta. Jest to jednak grupa usług bardzo zróżnicowanych co między innymi wiąże się z bardzo różnymi oczekiwaniami odnośnie do efektów procesu usługowego, często wynikającymi z różnych etapów w rozwoju człowieka. Ponadto pomiędzy wieloma rodzajami usług edukacyjnych występują różnice związane z poziomem spójności roli odbiorcy i nabywcy usługi oraz podmiotów zainteresowanych wysokim poziomem jakości efektów procesu kształcenia. Istotnym wyzwaniem przy ocenie jakości usługi jest to, że każdy z zainteresowanych podmiotów może mieć inne oczekiwania zarówno pod względem metod i sposobu wykonywania usługi edukacyjnej, jak i jej efektów. Ta oraz również inne cechy usług edukacyjnych sprawiają, że pojęcie klienta w ich przypadku nie jest tak jednoznaczne jak w przypadku innych produktów³⁹. Nauczyciel lub instytucja świadcząca usługi związane z kształceniem zazwyczaj nie oferuje osiągnięcia konkretnego poziomu wiedzy, ale raczej staranne uczenie. W szczególności jest to domeną edukacji na poziomie uniwersyteckim, gdzie z punktu widzenia prawa „obowiązuje »stosunek sprawnego działania«, a nie »stosunek skutku«” (Woźnicki, 2008, s. 19). W przypadku praktyki usług edukacyjnych takich jak szkolenia zazwyczaj klientem jest osoba, która bierze udział w danym szkoleniu. Jednak różnorodność form edukacji jest bardzo duża, a dla znacznej części z nich liczba osób (podmiotów) zainteresowanych wysokim poziomem przyswajania wiedzy i umiejętności jest

większa niż jeden. Często bowiem osoba ucząca się nie opłaca własnej edukacji w stu procentach. Fundatorami edukacji mogą być rodzice, pracodawcy, władze, prze- znaczące na ten cel pieniądze pochodzące od wszystkich podatników, lub też inne osoby i instytucje. Niezależnie od tego, kto i w jakim stopniu finansuje czyjąś edukację, to na pewno jest zainteresowany uzyskiwaniem jak najwyższej jakości nauczania. Wiąże się ona z poziomem wszelkich usług okołu edu- kacyjnych, tzn. takich, które nie są bezpośrednio nauczaniem, ale są powiązane z procesem nauczania i jego organizacją, stanowiąc jakość funkcjonalną (Sztejnberg, 2008, s. 14). To właśnie jakość funkcjo- nalna w powiązaniu z jakością techniczną będzie miała wpływ na definiowane przez klienta oczekiwania wobec jakości usług (Grönroos, 1984, ss. 36–44), w tym także usług edukacyjnych (Szeffler, 2011, s. 56). Pośród usług edukacyjnych na szczególną uwagę zasługują usługi uczelni. Szkoły wyższe jako instytucje publiczne pełnią wyjątkową rolę. Jakość usług przez nie świadczonych ma bowiem wpływ na wiele grup społecznych, ale też stanowi fundament nowoczesnej gospodarki (por. Leja, 2003, s. 5). Jednak poziom tej jakości jest zależny od co najmniej kilku grup podmiotów. Specyfiką uczelni jest to, że zazwyczaj stanowią etap poprzedzający podjęcie pracy zawodowej. To właśnie praca uczelni powo- duje zdobywanie wiedzy i umiejętności na najwyższym poziomie u bardzo wielu ludzi (Czarnik i Turek, 2014, s. 31). Usługi uniwersyteckie (w szczególności uczelni publicznych) wyróżniają się również tym, że grupa stron zainteresowanych wysokim poziomem jakości jest liczna. Składają się na nią bowiem nie tylko odbiorcy usługi i jej sponsorzy (przedstawiciele władz), ale również wykładowcy i inni pracow- nicy uczelni, którzy dzięki wiedzy i umiejętnościom swoich studentów mogą odnosić korzyści związane z rozwojem naukowym instytucji. Ponadto pomimo nieodpłatności za studia, często udział w pokryciu kosztów zdobywania edukacji wyższej mają rodzice lub opiekunowie studenta. Ważna jest też rola grupy pracodawców, którzy będą w przyszłości korzystać z wiedzy i umiejętności obecnych studentów. Zatem w odniesieniu do jakości usług uniwersyteckich można stwierdzić, że w przypadku usług edukacji wyż- szej „postrzegana jakość jest następstwem satysfakcji odbiorcy” (Athiyaman, 1997). Natomiast cechą charakterystyczną edukacji wyższej jest występowanie więcej niż jednego odbiorcy efektów procesu tworzenia usługi. Odbiorcami tej usługi są bowiem bezpośrednio lub pośrednio wszyscy zainteresowani wysoką jakością efektów jej działalności, czyli interesariusze. Można zatem powiedzieć, że uczelnie działają dzięki oraz na rzecz swoich interesariuszy. 39 W naukach o zarządzaniu i jakości powszechnie przyjmuje się, że zarówno wyroby materialne, jak i usługi należą do zbioru produktów. W celu lepszego zrozumienia kim są lub mogą być interesariusze warto bardziej szczegółowo przyrzeć się ewolucji tej koncepcji oraz różnym definicjom. Może to pozwolić na precyzyjne sformuło- wanie pojęcia interesariuszy usług uniwersytetów. Samo słowo interesariusz (ang. stakeholder) zostało po raz pierwszy zapisane na początku XVIII w. i odnosiło się do osoby obstawiającej zakład – ang. holds a stake lub stakes in bet (por. Ramirez, 1999, s. 101), ale w literaturze naukowej związanej z dziedziną zarządzania pojawiło się po raz pierwszy dopiero w roku 1963 w raporcie Stanford Research Institute (Szymaniec-Mlicka, 2016, s. 310) gdzie interesariuszy określono jako „te grupy bez których wsparcia organizacja przestanie istnieć” (Freeman, 2010, s. 31). Według tej koncepcji do grup interesariuszy przedsiębiorstwa zaliczono „akcjonariuszy, pracowników, klientów, dostawców, pożyczkodawców oraz społeczeństwo” (Freeman, 2010, s. 32). Ponadto Freeman, ale również J. Andriof i S. Waddock, histo- rycznych źródeł koncepcji interesariuszy upatrują w pracach Adama Smitha z XVIII w. (Andriof i Waddock, 2017), a także Berle i Meansa oraz Barnarda z pierwszej połowy XX w. (Freeman, 2010, s. 32). Współczesne rozumienie interesariuszy w dziedzinie zarządzania zostało ukształtowane przez cztery obszary badań: planowanie korporacyjne, teorię systemów, społeczną odpowiedzialność biznesu i teorię organizacji (Freeman i McVea, 2001). Wpływ badań, między innymi w tych obszarach, na rozwój koncepcji interesariuszy został przedstawiony w Tabeli 46. Tabela 46. Kształtowanie się pojęcia interesariuszy – wpływ różnych obszarów badań

Obszar badań	Elementy wpływu na definicję interesariuszy
Przedsiębiorstwo planuje w odniesieniu do specyfiki zasobów i otoczenia organizacji, więc odpowiednie informacje zarówno o przeszłości jak i prognozy stają się elemen- planowanie tami wejściowymi planowania. Pojawiają się miary satysfakcji w odniesieniu do tych korporacyjne grup bez, których przedsiębiorstwo nie może przetrwać, ale analiza możliwych zacho- (corporate plannig) wań tych grup jest wykonywana jedynie ja wysokim poziomie ogólności. Określenie roli interesów (korzyści) interesariuszy w rozwoju korporacji. Przedsiębiorstwo jako odrębny system wchodzący w interakcje ze środowiskiem ze- wnętrznym. C. W. Churchman: “System społeczny powinien służyć swoim klientom”, a	

w przypadku przedsiębiorstwa tymi klientami są również m. in. pracownicy, akcjonariusze oraz zainteresowane grupy społeczeństwa. (systems theory) R. L. Ackoff: „Obiektywność jest społecznym rezultatem interakcji w dużej grupie osób”, a postrzeganie tego co jest obiektywną prawdą wpływa na organizację. Postuluje planowanie interaktywne. Analiza interesariuszy - rozumienie ich roli jako potencjalnego ograniczenia dla przedsiębiorstwa. Często przedstawiana raczej jako „luksusowy dodatek” dla bogatych firm stanowiący polisę ubezpieczeniową przed stratami, a nie istotny wkład w strategię. społeczna W 1970 M. Friedman podkreślał, że działania podejmowane dla dobra społeczeństwa odpowiedzialność mogą być korzystne w długim terminie. Potwierdzają to badania H. Mintzberga z lat 80. biznesu wskazujące na pozytywną korelację pomiędzy działaniami CSR a wyższą wyceną akcji. (CSR – corporate W latach 1980. W. C. Frederick wprowadził koncepcję przechodzenia od CSR1 (Corporate social responsibility) rate Social Responsibility) do CSR2 – społecznej reaktywności przedsiębiorstw (Corporate Social Responsiveness) P. F. Drucker wskazywał, że motywacje do takich działań mogą być inne podając przykłady wielkich filantropów amerykańskich takich jak A. Carnegie i J. Rosenwald. Selznick P: „Organizacja (...) – zaaranżowanie personelu dla wspierania osiągnięcia celu teoria organizacji poprzez alokację funkcji i odpowiedzialności” osadzona w otoczeniu różnych grup wzajemnie na siebie wpływających. Opisane jest napięcie pomiędzy właścicielami, a różnymi grupami, które chciałyby wywierać wpływ na działania organizacji. Obszar badań Elementy wpływu na definicję interesariuszy Teoria X – personel chce uczestniczyć w podejmowaniu decyzji i stara się wziąć na siebie odpowiedzialność (motivation theories) Teoria Y – system zatrudniania „na całe życie” tworzy warunki dla skomplikowanej i specyficznej produkcji Zasada odpowiedzialności powierniczej kierownictwa – menedżerowie nie tylko mają teorie polityczne obowiązków troski wobec właścicieli (akcjonariuszy), ale również obowiązków lojalności (political theories) wobec pozostałych grup interesariuszy i społeczeństwa. Źródło: opracowanie własne na podstawie Andriof i Waddock, 2017; Atherton i in., 2011; Drucker, 1984; Freeman, 2010; Friedman, 1970; M. C. Jackson, 1982; Keremidchiev, 2021; Mintzberg, 1983; Selznick, 1948; Zucker, 1987 Można zauważyć, że mniej więcej od połowy XX w. w badaniach i analizach związanych z działalnością zarządzania opisywano znaczenie różnych aspektów otoczenia zewnętrznego przedsiębiorstwa dla jego rozwoju oraz roli wzajemnych relacji pomiędzy różnymi grupami a przedsiębiorstwem. To w połączeniu z dostrzeganiem, że nie tylko właściciele (akcjonariusze – stockholders) są tymi, wobec których przedsiębiorstwo może mieć pewne zobowiązania wydaje się, że naturalnie prowadziło do zauważenia pewnych analogii i możliwości uogólnień. Takie bowiem podejście pozwala na sformułowanie pewnych postulatów istotnych dla zarządzania niezależnie od branży i rodzaju organizacji. Stąd też pierwsze definicje interesariuszy podkreślały te grupy, które mają lub mogą mieć największy wpływ na przedsiębiorstwo. Można także zauważyć, że początkowo raczej skłaniano się do rozszerzania pola semantycznego pojęcia klient (customer), by później skłonić się ku nowemu określeniu podkreślającemu istnienie jakiegoś interesu (stake), który staje się podstawą zaistnienia relacji pomiędzy organizacją, a konkretnymi grupami. W literaturze naukowej można znaleźć wiele definicji interesariuszy podkreślających różne aspekty relacji z organizacjami. Bardzo szerokiego przeglądu definicji pojęcia interesariusz w różnych kontekstach dokonała S. Miles, która na podstawie swoich badań określiła 4 podstawowe klasy wyróżniające znane definicje. Na podstawie znajomości tych 4. klas można więc sformułować definicji i sposobów określania interesariuszy40 przypisać bądź do jednej z poniżej opisanych klas lub do klasy łączonej z kilku (lub wszystkich) spośród klas głównych. Te 4 główne klasy definicji interesariuszy to: Interesariusz wpływowy (influencer) to osoba lub grupa, która ma zdolność wpływania na działania organizacji i posiada aktywną strategię w tym kierunku. Interesariusz roszczeniowy (claimant) to zatem osoba lub grupa, która ma roszczenie (claim) względem organizacji i związane z tym aktywne strategie dążące do realizacji roszczenia, lecz brak jej władzy, aby zagwarantować, że roszczenie to zostanie uwzględnione przez kierownictwo. Interesariusz kooperant (collaborator) to osoba lub grupa, która współpracuje z organizacją, lecz nie jest zainteresowana wpływaniem na organizację. 40 Część przeanalizowanych przez S. Miles określeń interesariuszy ze względu swoją formę nie spełniała wymagań definicji. Interesariusz odbiorca (recipient) to zatem osoba lub grupa, która jest biernym odbiorcą efektów działalności organizacji (Miles, 2017). Wybrane ze względu na reprezentatywną różnorodność definicje pojęcia interesariusz przedstawiono w Tabeli 47 w ujęciu chronologicznym, uwzględniając przypisanie definicji do klas określonych przez S. Miles. Tabela 47. Wybrane definicje określenia interesariusze (stakeholders) w

literaturze dotyczącej zarządzania w ujęciu chronologicznym i przyporządkowaniu do klas definicji interesariuszy wg S. Miles. Autor Klasa Definicja (rok) [W, R, K, O] 41 SRI W-K Grupy bez których wsparcia organizacja przestanie istnieć. (1963) Osoba lub grupa, którą łączy z organizacją jakiś interes – interessent – Rhenman R-O jedno z najwcześniejszych określeń jednocześnie podobnie jak w przy- (1964) padku polskiego określeni odwołujące się do słowa „interes”. Wszystkie osoby i grupy które są pod wpływem organizacji lub mogą mieć Freeman 1984 W-O wpływ na osiągnięcie celów tej organizacji. Cokolwiek wpływającego na organizację lub będącego pod wpływem orga- Freeman 1984 W-O nizacji. Osoby lub grupy, z którymi organizacja wchodzi w interakcje i które mają Carroll R „udział” lub uzasadniony interes w firmie. Ten „udział” jest również opisy- (1989) wany jako „roszczenie”, „interes” lub „prawo”. Hill i Jones Podmioty, które mają uzasadnione roszczenie względem organizacji – usta- R-K (1992) lone poprzez istnienie relacji wymiany. Nutt i Backhoff Wszystkie strony (parties) które będą pod wpływem lub będą miały wpływ W-O (1992) na strategię (organizacji) Carson (1993) O Będąco znacząco dotknięci (pod wpływem) działaniami organizacji. Clarkson Interesariusz zaangażowany (inwestujący - invested) to taki, który ma W (1994) pewną kontrolę nad działalnością organizacji. Clarkson Ponoszą pewną formę ryzyka jako wynik zainwestowania pewnego rodzaju K-O (1994) kapitału, ludzkiego lub finansowego, czegoś wartościowego, w organizację. Freeman K Uczestnicy ludzkiego procesu wspólnego tworzenia wartości. (1994) Clarkson O Są narażeni na ryzyko w wyniku działalności organizacji. (1994) Każda grupa osób lub organizacja która może żądać uwagi, zasobów lub Bryson R-O wyników ze strony rozpatrywanej organizacji lub taka, która może być pod (1995) wpływem rezultatów działalności tejże. Podstawowa (pierwotna) grupa interesariuszy to taka, bez ciągłego udziału której organizacja nie może przetrwać jako podmiot gospodarczy. Clarkson Wtórne grupy interesariuszy to te, które wpływają na organizację lub są pod W-R-K-O (1995) jej wpływem, ale nie uczestniczą w transakcjach z organizacją i nie są niezbędne dla jej przetrwania. Jednocześnie takie grupy mogą wyrządzić znaczną szkodę organizacji. 41 W – wpływowy, R – roszczeniowy, K – kooperant, O - odbiorca Autor Klasa Definicja (rok) [W, R, K, O] 41 Interesariusze to osoby lub grupy posiadające uzasadnione interesy w pro- Donaldson ceduralnych i/lub merytorycznych aspektach działalności korporacyjnej. i Preston W-R-K-O Interesariusze są identyfikowani poprzez ich inwestycje w organizację, nie- (1995) zależnie od tego, czy organizacja ma jakiegokolwiek odpowiadające im funkcjonalne zainteresowanie. Starik (1995) W-R-K-O Każdy naturalnie występujący byt. Organizacja charakteryzuje się relacjami z wieloma grupami i osobami Jones (1995) W-R („interesariuszami”), z których każda ma: moc wpływania na wyniki firmy i/lub udział w wynikach firmy. Murphy i in. Grupy interesariuszy mają żywotny udział (interes) w działaniach przedsię- W-R-K (1997) biorstwa, bez ich usankcjonowania i wsparcia biznes przestałby istnieć. Posiadacze uzasadnionego interesu lub udziału w działaniach organizacji, Nutt (1997) R-K-O bezpośrednio poprzez transakcje rynkowe lub pośrednio poprzez narażenie na zewnętrzne skutki. Clarkson Osoby lub podmioty, które mają udział, coś do zyskania lub stracenia w wy- R-O (1998) niku działań organizacji. Eden Ludzie lub małe grupy z siłą/władzą do odpowiadania, negocjacji, i zmiany i Ackermann R-K przyszłości strategicznej organizacji (1998) Osoby lub grupy, które uważają, że uczelnia (organizacja) jest wobec nich Burrows J. R zobowiązana i zachowują się, jakby rzeczywiście tak było. (1999) W odniesieniu do uczelni użyte pojęcie „społeczności interesariuszy”. Osoby i podmioty, które przyczyniają się, dobrowolnie lub mimowolnie, do Post i in. W-K-O jej zdolności tworzenia bogactwa i działań, a zatem są potencjalnymi benefi- (2002) cjentami i/lub podmiotami narażonymi na ryzyko. Zobowiązania umowne, ponieważ są one: Heugens, - oparte na jakiejś formie wzajemnego porozumienia; van W-R-K-O - w celu osiągnięcia wzajemnych korzyści lub zapobieżenia jakiegokolwiek szkodzie; Oosterhout - obejmujące zestaw wzajemnie uznanych przyszłych praw i obowiązków, (2002) które mają być domniemane lub 'przedstawione' w warunkach umowy. Johnson Te osoby lub grupy, które zależą od organizacji w zakresie osiągania ich i Scholes W-O własnych celów i od których zależy organizacja. (2002) Phillips i in. W Ci, którzy mogą wspomagać lub utrudniać osiągnięcie celów organizacji. (2003) Phillips (2003) R Ci, wobec których organizacja ma moralne zobowiązania. Lea (2004) O Bezpośrednio dotknięci (pod wpływem) przez działania firmy. Interesariusze to osoby lub grupy, które mają interes lub jakiś aspekt praw Bourne (2005) W-R-K-O lub własności w projekcie (organizacji), mogą przyczyniać się w formie wie- dzy lub wsparcia, lub mogą wpływać lub być pod wpływem przedsięwzięcia. Na podstawie wyraźnego lub domniemanego porozumienia o wzajemnie Lamberg i in. W-R-O uznanych prawach i obowiązkach w celu osiągnięcia wzajemnych korzyści (2008) lub zapobieżenia jakiegokolwiek szkodzie. Interesariusz odnosi się

do każdej osoby lub grupy, która posiada udział Fassin W-R w organizacji w sposób podobny do tego, w jaki akcjonariusz posiada (2009) udziały. ISO W-R-O Osoby lub grupy zainteresowane decyzjami lub działaniami organizacji. 26000:2010 Autor Klasa Definicja (rok) [W, R, K, Q]41 Eskerod i Huemann O Zainteresowany (mający interes w) lub ograniczony przez. (2013) Źródło: opracowanie własne na podstawie Bryson, 2004; Donaldson i Preston, 1995, s. 67; Eskerod i in., 2015; Freeman i McVea, 2001; Jastrzębska, 2016; Leja, 2011; McGrath i Whitty, 2017; Miles, 2017; Neave, 2002, s. 20; Szymaniec-Mlicka, 2016, s. 310 Definicje zostały przez autora niniejszej pracy sformułowane w taki sposób, by podkreślić ich ogólny charakter. To znaczy uznano, że tam, gdzie autor oryginalnej wersji odnosił się do firmy lub przedsiębiorstwa można istotę pojęcia interesariusz ująć przy pomocy odniesienia do bardziej ogólnego określenia jakim jest organizacja. Większość definicji przytoczonych w Tabeli 47 w sposób bezpośredni lub pośredni uznaje zarówno indywidualne osoby, jak i grupy o pewnych cechach za interesariuszy. Ponadto różne definicje podkreślają różny poziom szczegółowości cech relacji z organizacją. Niektóre są sformułowaniami tak ogólnymi, że dzięki temu zawierają ogół relacji i cech różnych potencjalnych grup interesariuszy. Inne natomiast poprzez określenia odnoszące się do konkretnych cech wręcz skutkują zawężeniem znaczenia pojęcia interesariusze. Niemniej klasyfikacja opracowana przez S. Miles pozwala na dostrzeżenie głównych cech relacji interesariuszy z organizacją jakimi mogą być posiadanie wpływu na organizację, różnego rodzaju roszczenia, ale też relacja współpracy oraz rola biernego odbiorcy efektów jej działań. Analizując przedstawione definicje w ujęciu historycznym można zauważyć, że główny etap ich rozwoju przypada na koniec XX w. kiedy to pojawiły się definicje mocno rozbudowane i obejmujące szerokie spektrum możliwych ról interesariuszy (por. definicje Clarksona oraz Donaldsona i Prestona). Również wtedy powstają definicje tworzone w kontekście uczelni (por. def. Burrowsa). Rozbieżność i rozpiętość ujęć pojęcia interesariuszy w przytoczonych definicjach jest bardzo duża. Niektóre w sposób dość wąski określają tylko jeden aspekt roli interesariuszy, a inne są tak szerokie, że aż trudne do praktycznego zastosowania (por. def. Starika). Skalsyfikowanie tych definicji wg koncepcji S. Miles jest pomocne w identyfikacji zakresu znaczeń interesariusza obejmowanych przez każdą z nich. Analiza ta ma przyczynić się do precyzowania sposobu rozumienia pojęcia interesariuszy w kontekście uczelni jakie będzie wykorzystywane w dalszych częściach niniejszej pracy. Jest to zadanie bardzo istotne, gdyż dostrzegalne są ogromne różnice pomiędzy różnymi definicjami. W związku z tym istnieje ryzyko pojawienia się niejednoznaczności przy wszelkich dalszych opisach i analizach odnoszących się do interesariuszy. Różnice w koncepcjach na definiowanie interesariuszy wynikają, między innymi, z różnic w teoretycznych podejściach do roli interesariuszy w zarządzaniu. Główne typy teorii interesariuszy zostały przedstawione w Tabeli 48. Tabela 48. Typy teorii interesariuszy

Typ teorii	Opis
1. Deskryptywne	Teorie opisujące pewne empiryczne zachowania przedsiębiorstwa i/lub menedżerów (opisowe, (menedżeryzm, psychologia/socjologia organizacyjna). Odnoszą się jedynie do zachowań empirycznych menedżerów i organizacji (teoria organizacji, teoria decyzji). Typ teorii
Opis	Teorie wskazujące, że określone efekty mogą być osiągnięte z większym prawdopodobieństwem, jeśli przedsiębiorstwa lub menedżerowie postępują w określony sposób.
2. Instrumentalne	Analizy zachowań konkurencyjnych odwołujące się do relacji, transakcji i kontraktów relacyjnych (teorie sieci społecznych, teoria kosztów transakcyjnych). Teorie określające pewne normy, wskazujące że przedsiębiorstwa lub menedżerowie powinni postępować w określony sposób. Analizy mogą dotyczyć: zasad zorientowanych na
3. Normatywne	system (teorie: utilitaryzmu, libertarianizmu, teorie kontraktów społecznych), zasad zorientowanych na organizację (teorie agenta-pryncypała), zasad zorientowanych na system (teorie kontraktów społecznych i teorie etyczne – imperatywów kategorycznych). Teorie definiujące obszar zarządzania interesariuszami. Nie tylko opisy istniejących sytuacji czy przewidywania związków przyczynowo-skutkowych, ale również zalecenia dotyczące postaw, struktur i praktyk. Kluczowym jest jednocześnie zwracanie uwagi na interesy wszystkich istotnych interesariuszy, zarówno w kształtowaniu struktur organizacyjnych i ogólnych polityk, jak i w podejmowaniu poszczególnych decyzji. Wymóg ten dotyczy każdego, kto zarządza lub wpływa na politykę organizacji, nie tylko menedżerów,
4. Menedżerskie	ale także akcjonariuszy, przedstawicieli władz i innych. Menedżerowie nie są jedynymi osobami mającymi prawo do kontroli i zarządzania organizacją (możliwość upoważnienia zespołów). Jednoczesna uważność na interesy interesariuszy nie rozwiązuje kwestii długoterminowej identyfikacji interesariuszy i oceny ich interesów względem organizacji. Teorie te podkreślają, że nie wszyscy interesariusze (bez względu na to, jak zostaną zidentyfikowani)

powinni być równo angażowani we wszystkie procesy i decyzje. Teorie metaforyczne (narracyjne), w których tworzone są metafory dotyczące tego, w jaki sposób interesariusze tworzą i wymieniają wartość. Jednostką analiz są uczestnicy pro- (narracyjne) procesów organizacyjnych. W tym ujęciu raczej prezentowane są opowieści, niż konstrukcje teoretyczne. Źródło: opracowanie własne na podstawie Donaldson i Preston, 1995; Marcinkowska, 2011; Nita, 2016. Autorowi niniejszej pracy najbliższe jest do teorii menedżerskich. Wynika to przede wszystkim z praktycznych implikacji i wniosków jakie w zakresie zarządzania jakością uczelni można z nich wyciągnąć. Tak bowiem jak ważne dla zarządzania jakością w ogóle jest zdefiniowanie klienta organizacji, tak w przypadku uczelni kluczowym staje się dobre rozpoznanie grup istotnych z punktu widzenia zarządzania interesariuszy. Następnym etapem, a jednocześnie celem takiej analizy jest wdrożenie działań prowadzących do lepszego (bardziej optymalnego) uwzględniania wymagań różnych grup interesariuszy w działaniach uniwersytetu. Uwzględniając specyfikę uczelni, a także w kontekst zarządzania jakością można zdefiniować interesariuszy jako: osoby lub grupy zainteresowane wysokim poziomem jakości efektów działań uczelni. Takie zdefiniowanie interesariuszy pozwala na dość szerokie uznanie wielu grup różniących się rodzajem relacji z uczelnią za potencjalnych interesariuszy. Można bowiem uznać, że zainteresowaniu wysokim poziomem jakości będą zarówno te osoby, które posiadają różnego rodzaju wpływ na uczelnię, jak i ci, którzy posiadają względem uczelni różnego rodzaju roszczenia lub od niej coś otrzymują. Nieco mniej klarowne może być uznawanie na podstawie tej definicji grup lub osób współpracujących z uczelnią za jej interesariuszy, ale jeśli uznamy efekty różnego rodzaju współpracy również za efekty działania uczelni to już na pewno wszyscy, w jakikolwiek sposób współpracujący z uczelnią, a nie posiadający żadnej z pozostałych trzech cech będą również zaliczani do spektrum interesariuszy. Takie podejście bez wątpienia nie może stać w sprzeczności z praktyką współczesnej nauki i kształcenia na poziomie wyższym, w której rola współpracy, nie tylko międzynarodowej, jest szczególnie dostrzegana i doceniana. Na gruncie nurtu teorii menedżerskich można by podaną definicję uzupełnić o stwierdzenie „istotne z punktu widzenia zarządzania organizacją”. To uzupełnienie pozwala na podkreślenie tego, iż osoby zaangażowane w zarządzanie powinny długookresowo analizować całe spektrum potencjalnych interesariuszy, by skutecznie identyfikować te grupy i osoby, które mają istotne znaczenie dla podejmowania działań zarządczych, czyli zarządzania interesariuszami. W tym kontekście warto bliżej się przyjrzeć na istotne czynniki decydujące o zdolności do zarządzania interesariuszami. Pojęcie to bowiem (Stakeholder Management Capability) w kontekście menedżerów zostało wprowadzone do literatury przedmiotu przez Freemana w 1984 roku (Freeman, 2010; Zakhem, 2008), który jest jednym z pionierów badań nad interesariuszami. Według niego zdolność do zarządzania interesariuszami wyraża się poprzez umiejętności zastosowania 3 etapów analizy interesariuszy łącznie, a następnie wdrożenia wniosków z tej analizy. Etapy te zostały sformułowane następująco: 1. Identyfikacja i zrozumienie tego kim są interesariusze organizacji i jakie są ich interesy. 2. Identyfikacja i zrozumienie jakie procesy w organizacji wpływają pośrednio lub bezpośrednio na zarządzanie relacjami z interesariuszami oraz czy te procesy są odpowiednio dopasowane do wymagań wynikających z aktualnego stanu mapy interesariuszy i procesów w organizacji. 3. Identyfikacja i zrozumienie zachodzących transakcji (wymian) i negocjacji (targów) z interesariuszami oraz czy te procesy są odpowiednie do wymagań wynikających z aktualnego stanu mapy interesariuszy i procesów w organizacji (por. Freeman, 2010, s. 53). Praktyczne wdrożenie wniosków z powyższych analiz skutkuje (wg. Freemana) tym, że organizacje o wysokiej zdolności do zarządzania interesariuszami: 1. projektują i wdrażają procesy komunikacji z wieloma interesariuszami; 2. jawnie negocjują z interesariuszami w kluczowych kwestiach i dążą do dobrowolnych porozumień typu win-win; 3. uogólniają podejście marketingowe, aby służyć wielu interesariuszom. W szczególności przeznaczają znaczne środki (w tym uwagę) na zrozumienie potrzeb interesariuszy, stosując m. in. techniki i narzędzia badań marketingowych do segmentacji i zrozumienia wieloaspektowej natury większości grup interesariuszy; 4. włączają osoby będące liderami opinii (boundary spanners)⁴² w proces formułowania strategii w organizacji; 5. są proaktywne – antycypują obawy interesariuszy i starają się wpływać na środowisko interesariuszy; 6. alokują zasoby w sposób spójny z obawami (concerns) interesariuszy; 7. „myślą” w kategoriach służenia interesariuszom (por. Freeman, 2010; Zakhem, 2008). Powyższa lista jest częściowo autorskim opracowaniem na podstawie postulatów Freemana sformułowanych już w 1984 roku. W oryginalnym ujęciu pierwszych 6 stwierdzeń dotyczy organizacji natomiast 42 Określenie „lider opinii” w

odniesieniu do pojęcia boundary spanner użyte w rozumieniu osób „o wysokich kompetencjach i rozbudowanej sieci kontaktów interpersonalnych, [które] stanowią łącznik umożliwiający transfer wiedzy i informacji w organizacji” (Bendkowski, 2016, s. 13). ostatnie odnosi się do menedżerów. Jednak biorąc pod uwagę postulaty wynikające z opisanych w podrozdziale 1.4 filozofii zarządzania jakością można stwierdzić, że analogicznie do koncentracji na kliencie w ramach całej organizacji, przejawem wysokiej zdolności organizacji do zarządzania interesariuszami powinno być raczej przejawianie się postawy „służenia interesariuszom” w całej organizacji, a nie tylko wśród menedżerów. Natomiast oczywistym jest, że to menedżerowie w ramach swojej przywódczej roli powinni taką postawę prezentować w pierwszej kolejności, a nawet odznaczać się nią w skali organizacji po to, by wzór do naśladowania. Po roku 1989 w Polsce zaczęło stawać się popularnym podejście proklienckie w prowadzeniu działalności gospodarczej. Po pewnym czasie to podejście zaczęło być stosowane również w działalności instytucji publicznych. O ile identyfikacja klienta instytucji administracji publicznej nie jest trudna (Bobińska, 2012; Lisowska i Ziemiński, 2012) to jednak popularne zrównanie roli studenta z klientem w przypadku uczelni okazało się niewystarczające (Pawlikowski, 2010). Dla uniwersytetów określa się zatem grupy interesariuszy. Pojęcie interesariuszy nie tylko częściowo wywodzi się (por. Tabela 46), ale również jest powszechnie stosowane w dziedzinie społecznej odpowiedzialności, w której promuje się bezinteresowne uwzględnianie interesów społecznych związanych z różnymi grupami zainteresowanych stron (Carroll, 1979). W zakresie nauk o zarządzaniu mówi się o zarządzaniu interesariuszami (stakeholders management) wyróżniając podejście polegające na określaniu kwestii społecznych dla swojego biznesu (social issues for corporation) (Clarkson, 1995, s. 103). Mitchell i in. wyróżniają siedem rodzajów grup interesariuszy na podstawie trzech ich podstawowych cech: władzy (power), legitymizacji (legitimacy) oraz pilności (urgency) (Mitchell i in., 1997). Władza oznacza zdolność interesariusza do skutecznej perswazji wobec instytucji, przejawiającej się w dostosowaniu działań instytucji do oczekiwań interesariusza posiadającego władzę – „zdolność do wpływania na zachowania innych” (Karwacka, 2011). Legitymizacja oznacza związki z instytucją, które skutkują prawnymi, zwyczajowymi lub moralnymi prawami lub obowiązkami interesariusza wobec uczelni. Pierwszeństwo oznacza wpływ na szybkość odpowiedzi kierownictwa instytucji na zapotrzebowanie ze strony interesariusza. Wynika ono z tego, że zgłaszane potrzeby interesariusza są dla niego bardzo ważne, a ponadto bardzo pilne. Może ono zaistnieć, kiedy są spełnione dwa warunki: (1) relacja lub żądanie mają naturę wrażliwą na czynnik czasu oraz (2) relacja lub żądanie są ważne lub krytyczne dla interesariusza (Mitchell i in., 1997, s. 867). Bazując na tych trzech cechach Mitchell et al. określają następujące grupy interesariuszy: 1. uśpiony – posiada: władzę, 2. zależny od uznania – posiada: legitymizację 3. wymagający – posiada: pilność 4. dominujący – posiada: władzę i legitymizację 5. zależny – posiada legitymizację i pilność 6. niebezpieczny – posiada władzę i pilność 7. definitywny – posiada władzę, legitymizację i pilność 8. nie interesariusz – nie posiada ani władzy, ani legitymizacji, ani pilności (Mitchell i in., 1997) Narzędzie do analizy interesariuszy stworzone na podstawie typologii interesariuszy (por. Tabela 49) może pozwolić na klarowne zaplanowanie działań w odniesieniu do różnych zidentyfikowanych potencjalnych grup interesariuszy. I choć w Mitchell i in. proponują, by wyłączyć spośród interesariuszy grupy, które nie posiadają względem organizacji ani władzy, ani legitymizacji, ani pilności to na podstawie wcześniejszych analiz teorii należałoby raczej nazwać taką grupę interesariuszami nieistotnymi z punktu widzenia zarządzania niż nonstakeholders – nie będącymi interesariuszami (Mitchell i in., 1997). Stąd też w przedstawionej typologii interesariuszy uwzględniając podejście menedżerskich teorii interesariuszy określono ten typ jako „nieistotny”, pozostawiając możliwość przypisania pewnych potencjalnie istotnych grup interesariuszy do tej kategorii na podstawie analizy dla konkretnej organizacji w konkretnej sytuacji. Tabela 49. Typologia interesariuszy wg Mitchell et al. Określenie typu Władza Legitymizacja Pilność interesariusza [1 – posiadana cecha; [1 – posiadana cecha; [1 – posiadana cecha; 0 nieposiadana cecha] 0 nieposiadana cecha] 0 nieposiadana cecha] 1. Uśpiony 1 0 0 2. Zależny od uznania 0 1 0 3. Wymagający 0 0 1 4. Dominujący 1 1 0 5. Zależny 0 1 1 6. Niebezpieczny 1 0 1 7. Definitywny 1 1 1 8. Nieistotny 0 0 0 Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski i Szeffler, 2015a; Karwacka, 2011; Mitchell i in., 1997 Po omówieniu różnych definicji i cech interesariuszy pozwalających na zaklasyfikowanie określonych grup wg klas (por. Tabela 47) lub typów (por. Tabela 49) warto przeanalizować jakie konkretnie przykłady grup są wskazywane w literaturze przedmiotu jako interesariusze różnych organizacji w kontekście uczelni w Polsce. Wartym przytoczenia w tym kontekście

jest badanie R. Quezady (2011), który na podstawie wybranych klasycznych (lat 1984-2001) oraz rozszerzonych (lata 2002-2006) typologii interesariuszy opracował listę wykorzystywaną następnie do badania mającego na celu identyfikację konkretnych grup interesariuszy dla wybranych hiszpańskich uniwersytetów. Lista ta zawiera następujące grupy: 1. Pracownicy 2. Klienci, konsumenci lub użytkownicy 3. Akcjonariusze, właściciele 4. Rząd narodowy lub regionalny 5. Dostawcy i dystrybutorzy 6. Społeczność lokalna 7. Związki zawodowe 8. Wierzyciele lub inwestorzy 9. Organizacje non-profit 10. Organizacje pozarządowe 11. Podmioty regulacyjne, administracja publiczna 12. Partnerzy biznesowi 13. Konkurencja 14. Media 15. Kierownictwo, zarząd 16. Środowisko naturalne 17. Partie polityczne 18. Przyszłe pokolenia 19. Stowarzyszenia zawodowe 20. Stowarzyszenia klientów (Quezada, 2011) Na podstawie szerszego studium literatury można stwierdzić, iż pomimo tego, że ta lista jest już dość długa to nie jest ona kompletna. Jest też dostrzegalne, że lista ta nie odzwierciedla specyfiki uczelni choć została ona wykorzystana do badań przeprowadzonych dla tego właśnie rodzaju organizacji. Szczególnie uwagę zwraca kategoria „Klienci, konsumenci lub użytkownicy”, gdyż w kontekście uczelni stosując takie ujęcie nie jest do końca jasne jakie grupy podmiotów ona konkretnie obejmuje. Wiele opracowań w literaturze zawiera też koncepcje różnych form kategoryzacji grup interesariuszy dla instytucji edukacji wyższej, które mogą być pomocne w procesie identyfikacji nie tylko konkretnych grup, ale też istniejących między nimi podobieństw i różnic. Przykład zestawu wybranych na podstawie literatury grup interesariuszy identyfikowanych z uwzględnieniem specyfiki uniwersytetów wraz z przypisanymi przykładowymi kategoriami interesariuszy zaprezentowano w Tabeli 50. Tabela 50. Wybrane przykłady interesariuszy uczelni oraz kategorii do jakich mogą zostać przypisani

L.p. Interesariusze Kategorie 1 absolwenci (byli studenci) darczyńcy indywidualni, dostawcy 2 agencje regulacyjne regulatorzy rządowi 3 agencje zatrudnienia „klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej) 4 analitycy pośrednicy finansowi 5 banki (dostawcy finansowania) pośrednicy finansowi 6 biura transferu technologii kodujący wiedzę 7 biuro patentowe kodujący wiedzę 8 dostawcy produktów i usług dostawcy 9 dostawcy żywności dostawcy 10 dyrektorzy darczyńcy indywidualni 11 dyrektorzy (kanclerze) zarządzanie 12 dziekani (oraz prodziekani) zarządzanie 13 firmy ubezpieczeniowe dostawcy darczyńcy grupowi lub organizacyjni; 14 fundacje regulatorzy pozarządowi; współprace 15 fundusze venture capital wspierający transfer wiedzy 16 inkubatory biznesu wspierający transfer wiedzy 17 inne uniwersytety i instytuty dostawcy; współprace 18 instytucje edukacji średniej dostawcy 19 instytucje wspierające regulatorzy rządowi instytucje wyższego wykształcenia na od- 20 konkurencja potencjalna ległość 21 izby handlowe społeczności 22 kadra administracyjna pracownicy 23 kadra badawcza dostarczający wiedzę; pracownicy L.p. Interesariusze Kategorie 24 kadra dydaktyczna dostarczający wiedzę; pracownicy 25 kadra naukowa dostarczający wiedzę; pracownicy 26 komisja akredytacyjna regulatorzy rządowi 27 konsorcja (partnerstwa) sojusze i partnerstwa 28 media kreatorzy opinii, społeczności 29 menedżerowie funduszy pośrednicy finansowi 30 ministerstwo ds. edukacji wyższej i nauki regulatorzy rządowi 31 nowe konsorcja (partnerstwa) konkurencja potencjalna 32 organizacje ubezpieczeń społecznych regulatorzy rządowi 33 organizatorzy wsparcia podmioty współzarządzające 34 organy akredytacyjne regulatorzy pozarządowi 35 organy podatkowe regulatorzy rządowi 36 państwowe agencje finansujące regulatorzy rządowi 37 parki naukowe lub technologiczne wspierający transfer wiedzy 38 partie polityczne regulatorzy rządowi; społeczności 39 partnerzy joint venture „klienci” (odbiorcy efektów usługi badawczej) 40 partnerzy usługowi (odbiorcy usług) „klienci” (odbiorcy efektów usługi badawczej) 41 personel obsługi pracownicy 42 pracodawcy (obecni i przyszli) „klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej) 43 pracownicy pracownicy 44 profesjonalści od public relations dostawcy 45 programy szkoleniowe firm (lub dla firm) konkurencja - substytuty 46 prywatne instytucje wyższ. wykształcenia konkurencja bezpośrednia 47 przedsiębiorstwa użyteczności publicznej dostawcy 48 przemysł darczyńcy grupowi lub organizacyjni; wspierający wiedzę 49 przyjaciele darczyńcy indywidualni 50 przyszli studenci „klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej) 51 publiczne instytucje wyższ. wykształcenia konkurencja bezpośrednia darczyńcy grupowi lub organizacyjni; 52 rady badawcze regulatorzy rządowi 53 rady dyrektorów podmioty współzarządzające 54 rektorzy (oraz prorektorzy) zarządzanie 55 rodzice darczyńcy indywidualni 56 rodziny studentów „klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej) 57 rząd podmioty współzarządzające 58 specjalne grupy zainteresowań społeczności 59 społeczeństwo społeczności 60 społeczne podmioty finansujące „klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej) 61 społeczność biznesowa społeczności 62 społeczność lokalna (w tym sąsiedztwo) społeczności 63

sponsorzy podmioty współzarządzające 64 sponsorzy religijni regulatorzy pozarządowi 65 spółki celowe współprace, „klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej) 66 stowarzyszenia zawodowe regulatorzy pozarządowi L.p. Interesariusze Kategorie dostarczający wiedzę; 67 studenci „klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej) 68 systemy szkolne społeczności 69 urzędy patentowe regulatorzy rządowi 70 usługi społeczne społeczności 71 władze centralne podmioty współzarządzające; regulatorzy rządowi 72 władze regionalne/lokalne podmioty współzarządzające; regulatorzy rządowi współfinansujący usługi badawcze 73 sojusze i partnerstwa i dydaktyczne 74 zarząd instytucji (rada uczelni lub senat) podmioty współzarządzające

Źródło: opracowanie własne na podstawie Avcı i in., 2015; Beerkens i Udam, 2017; Burrows, 1999; Gołata i Sojkin, 2020; Lewandowski i Zieliński, 2012; Mainardes i in., 2010; Maric, 2013; Radko, 2022; Slabá, 2015 Można zauważyć, że lista różnych grup mogących zostać uznanymi za interesariuszy uczelni jest bardzo obszerna. To uwidocznia skalę wyzwania jakim jest właściwa identyfikacja interesariuszy dla konkretnej organizacji, ale także niejako potwierdza, że analiza ta może przynieść istotne korzyści pomagające unikać kosztownych błędów wynikających z pominięcia jakiejś istotnej grupy przy podejmowaniu decyzji. Zbiorcze ujęcie różnorodności potencjalnych interesariuszy (Tabela 50) jest opracowaniem autorskim na podstawie prac autorów prezentujących własne syntezę z szerszego spektrum literatury przedmiotu. Warto podkreślić, że opracowania Burrowsa zawierają w odniesieniu do uczelni pojęcie klienta. Kontekst, w jakim to sformułowanie jest używane przypomina podejście wcześniej opisane w podrozdziale dotyczącym systemów zarządzania jakością (podrozdz. 1.3.2), czyli poszerzanie pola znaczeniowego dla tego pojęcia. Z tego względu w niniejszej tabeli zdecydowano się na doprecyzowanie znaczenia tego terminu jako odbiorcy efektów usługi edukacyjnej lub badawczej. Pośród tak licznych grup interesariuszy w odniesieniu do zarządzania uczelniami nie wszystkie posiadają tak samo istotne znaczenie. W celu wstępnego oszacowania grup uznawanych za najbardziej adekwatne do uwzględniania w praktyce uczelni zdecydowano się wykorzystać badanie literaturowe przypominające metodę Systematic Literature Review. Celem tego badania jest analiza liczności wskazań konkretnych grup interesariuszy uczelni w tytułach i abstraktach recenzowanych artykułów naukowych dostępnych w uznanej bazie artykułów. Badanie takie ma na celu zidentyfikowanie grup interesariuszy uczelni, które najczęściej są przedmiotem badań naukowych w odniesieniu do instytucji nauczania wyższego. Badanie takie przeprowadzono wstępnie przy wykorzystaniu bazy Web of Science w roku 2020. Następnie, ze względu na zidentyfikowane ograniczenia pierwszego badania dokonano poszerzonej analizy przy wykorzystaniu bazy Scopus w roku 2023. W pierwszym etapie analizy określono cel badania jako: „zidentyfikowanie przykładów grup interesariuszy uczelni” oraz pytania badawcze „jakie grupy są uznawane za interesariuszy uczelni?”. W drugim etapie przeprowadzono wyszukiwanie literatury w bazie Scopus. Po kilku iteracjach zapytań do dalszej analizy przyjęto wyniki otrzymane dla zapytania przedstawionego poniżej: (TITLE-ABS-KEY ("stakeholders in higher education") OR TITLE-ABS-KEY ("higher education stakeholders") OR TITLE-ABS-KEY ("university stakeholders analysis") OR TITLE-ABS-KEY ("higher education institutions and their stakeholders") OR TITLE-ABS-KEY ("university stakeholders") OR TITLE-ABS-KEY ("stakeholders in universities") OR TITLE-ABS-KEY ("university stakeholders roles") OR TITLE-ABS-KEY ("Identifying stakeholders in higher education institutions") OR TITLE-ABS-KEY ("Stakeholder identification in universities")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA "ECON") OR LIMIT-TO (SUBJAREA "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA "DECI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA "MULT")). Zgodnie z założeniami badania jest to fraza zawierająca szerokie wyszukiwanie w tytułach i abstraktach, a także słowach kluczowych listy dziewięciu stwierdzeń odnoszących się do interesariuszy różnych rodzajów instytucji edukacji wyższej. Ze względu na tematykę badania mieszczącą się w dziedzinie nauk społecznych dokonano ograniczenia w parametrach wyszukiwania do tematów artykułów należących do nauk społecznych, nauko związanych z biznesem, zarządzaniem i księgowością, nauk ekonomicznych, psychologii, nauk o podejmowaniu decyzji oraz artykułów multidyscyplinarnych. Takie ograniczenie miało na celu wyeliminowanie artykułów z dziedzin, w których nie uwzględnia się kontekstu analizy i identyfikacji interesariuszy. Tak sformułowane zapytanie poskutkowało otrzymaniem 479 wyników. W trzecim etapie badania dokonano selekcji i oceny jakości artykułów na otrzymanej liście. Ustalono kryteria wyłączenia ze wstępnej listy skutkujące tym, że zostały z niej usunięte duplikaty oraz wyniki nie będące artykułami naukowymi (np. materiały z konferencji naukowych). Po dokonaniu wyłączeń lista zawierała 474 artykuły. Szczegółowa lista została przedstawiona w załączniku nr 5.

W czwartym etapie dokonano analizy liczności różnych słów lub fraz odnoszących się do różnych grup interesariuszy w tytułach i abstraktach artykułów zakwalifikowanych do tego etapu badania. W tym celu najpierw sprawdzono liczności występowania słów grup interesariuszy zidentyfikowanych na podstawie wcześniejszych badań literaturowych (patrz Tabela 50) w tytułach i abstraktach. Po stwierdzeniu, że każda analizowana fraza występująca w tytułach występuje również w abstraktach w co najmniej takiej samej liczbie artykułów do fazy analizy szczegółowej przyjęto jedynie badanie liczności występowania w abstraktach. W trakcie fazy analizy szczegółowej w etapie czwartym sprawdzano czy kontekst, w jakim występuje badana fraza odnosi się do określenia dotyczącego interesariuszy uczelni. W trakcie tej analizy również poszerzano listę badanych fraz na podstawie występujących w abstraktach określeń wcześniej nie zidentyfikowanych. Łącznie przeanalizowano zgodność z kontekstem odnoszącym się do interesariuszy uczelni 285 różnych fraz (słowa lub określenia składające się z kilku słów). Szczegółowy wykaz badanych fraz wraz z wynikami dotyczącymi liczby unikalnych wystąpień w potwierdzonym kontekście znajduje się w załączniku nr 6. W piątym etapie dokonano syntezy i podsumowania polegającego na przypisaniu badanym frazom odpowiednich kategorii w celu przypisania ich do różnych grup interesariuszy. Następnie zsumowano liczby wystąpień określeń odnoszących się do poszczególnych grup interesariuszy w zestawie badanych abstraktów z artykułów naukowych odnoszących się do interesariuszy uczelni. Wyniki tego badania zostały przedstawione w Tabeli 51. Tabela 51. Podsumowanie liczności wystąpień określeń odnoszących się do interesariuszy uczelni w abstraktach analizowanych artykułów naukowych. Grupa interesariuszy Liczność wystąpień Studenci 278 Wykładowcy/naukowcy 246 Przedstawiciele władz uczelni 167 Społeczeństwo/media/otoczenie 92 Przedstawiciele władz państwowych 92 (regionalnych i centralnych) Pracodawcy/przedsiębiorcy/przedstawiciele biznesu 63 Pracownicy administracyjni uczelni 49 Absolwenci 40 Rodzice/opiekunowie studentów/rodziny 24 Partnerstwa/współprace (przedstawiciele) 23 Dostawcy uczelni 5 Źródło: opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę na to iż grupy pracowników uczelni na etapie kategoryzacji zostały wyodrębnione od siebie w podziale na pracowników dydaktycznych i naukowych oraz pracowników administracyjnych. W niektórych artykułach odniesienia do interesariuszy traktowały te grupy łącznie (pracownicy: staff, employees, itp.). Dla takich sytuacji dokonano w trakcie kategoryzacji rozdziału liczności równomiernie dla każdej z kategorii do których przypisano daną frazę. Podobna sytuacja miała miejsce dla określeń odnoszących się do społeczności uczelni (university community) oraz określeń synonimicznych. W tym przypadku rozdziału dokonywano na obie kategorie odnoszące się do pracowników uczelni oraz na kategorię studentów. Dość zaskakująca wydaje się stosunkowo niska pozycja, w przedstawionym w Tabeli 51 swoistym rankingu, grupy absolwentów. Ze względu na to, że każda ze zidentyfikowanych grup interesariuszy może mieć inne cechy w zakresie relacji z uczelnią warto określić te różnice. Pomocne do tego może być skorzystanie z typologii wg. Mitchella (por. Tabela 49). Możliwe przypisanie każdej ze zidentyfikowanych grup do odpowiednich typów przedstawiono w Tabeli 52. Tabela 52. Przykładowe przypisanie interesariuszy uczelni do typologii wg Mitchella. Nazwa grupy interesariuszy uczelni Rodzaj interesariusza wg typologii Mitchell et al. Studenci Zależny (5.) lub Wymagający (3.) Absolwenci Zależny od uznania (2.) lub Uśpiony (1.) Rodzice/opiekunowie Zależny od uznania (2.) lub Zależny (5.) Pracownicy dydaktyczni i naukowcy Zależny (5.) lub Definitywny (7.) Dominujący (4.) lub Niebezpieczny (6.) Przedstawiciele władz lokalnych i centralnych lub Definitywny (7.) Pracownicy administracyjni Zależny (5.) lub Definitywny (7.) Zależny od uznania (2.), Uśpiony (1.) Pracodawcy lub Dominujący (4.) Społeczeństwo Zależny od uznania (2.) lub Nieistotny (8.) Nazwa grupy interesariuszy uczelni Rodzaj interesariusza wg typologii Mitchell et al. Zależny (5.) lub Zależny od uznania (2.) Przedstawiciele partnerstw lub Nieistotny (8.) Zależny (5.) lub Dominujący (4.) Dostawcy lub Zależny od uznania (2.) lub Nieistotny (8.) Źródło: opracowanie własne na podstawie Lewandowski i Zieliński, 2012; Mainardes i in., 2012; Mitchell i in., 1997

Określenie rodzaju do jakiego należą poszczególne grupy interesariuszy jest dość trudnym zadaniem ponieważ w zależności od sytuacji, potrzeb i możliwości każda z grup interesariuszy może przejawiać cechy więcej niż jednego typu. Stąd też w Tabeli 52 przedstawiono kilka możliwych typów dla każdej z grup interesariuszy. Studenci są grupą interesariuszy, która na co dzień bierze udział w działalności uczelni. Do tej grupy można zaliczyć zarówno studentów pierwszego i drugiego stopnia jak i studentów studiów doktoranckich oraz studiów podyplomowych organizowanych przez uczelnię. Czasem gdy uczelnia jest porównywana do przedsiębiorstwa produkcyjnego student jest porównywany

do materiału dostarcza- nego na początku procesu produkcyjnego (Pawlikowski, 2010, s. 14). Takie podejście podkreśla aspekt związany z faktem, iż efekt procesu kształcenia mierzony w wartościach bezwzględnych może być zróż- nicowany tylko ze względu na różnice w predyspozycjach i przygotowaniu kandydatów na studia. Jednak to nie jedyny czynnik wpływający na wynik procesów usługowych uczelni. Ważnym czynnikiem, między innymi, jest również odpowiednie motywowanie studentów do zdobywania wiedzy i umiejęt- ści. Wpływ na odpowiednią motywację do nauki mogą mieć zarówno działania podejmowane przez wykładowców, jak i cała sfera organizacji procesu nauczania od warunków technicznych począwszy, a na obsłudze spraw administracyjnych skończywszy. W przypadku grupy studentów wydaje się, że dominującą cechą relacji z uczelnią jest pilność, stąd też uznać, że ta grupy posiada cechy typu wyma- gający. Po ukończeniu studiów wcześniejsi interesariusze z grupy studentów stają się interesariuszami z grupy absolwentów. Sama zmiana roli po pewnym czasie może wpłynąć na dużą zmianę oczekiwań od usługi edukacyjnej oraz wiążącą się z tym zmianę percepcji jakości i poziomu satysfakcji z usług uczelni. Absolwenci są bardzo różnorodną grupą osób co przede wszystkim determinowane jest rodza- jem obranej ścieżki kariery zawodowej po ukończeniu studiów. Większość pracowników uczelni jest absolwentami, ale większość z nich ma bardzo ograniczony kontakt z codzienną działalnością uczelni. Zatem można uznać, że zazwyczaj absolwenci będą posiadać cechę legitymizacji, co pasuje ich pozycji typu zależny od uznania. Natomiast część z absolwentów ze względu na możliwość wpływu na uczelnię może też być klasyfikowana jako typ uspio- ny. Nieco inne oczekiwania mogą mieć rodzice lub opiekunowie, którzy pomimo dużego zaangażo- wania w sprawy swoich podopiecznych często mają znikomy bezpośredni wpływ na działania uczelni, ale stanowią ważną grupę w zakresie kreowania opinii o uczelni, która może również formułować ocze- kiwania względem uczelni, choćby w zakresie odpowiedniego komunikowania efektów działań (por. Wood i Su, 2019). Dlatego grupę interesariuszy jaką są rodzice lub opiekunowie można w przy- padku uczelni niepublicznych przypisać do typu zależnych od uznania, co oznacza, że raczej przedstawiciele tej grupy nie posiadają cechy pilności lub realnej władzy wobec działań uczelni, nato- miast posiadają cechę legitymizacji. Pracownicy dydaktyczni i naukowcy są grupą interesariuszy, która w bardzo dużej mierze kreuje jakość usług uczelni. Jednak ta grupa nie tylko wytwarza usługi edukacyjne, ale również może korzystać z działania uniwersytetu, np. poprzez wykorzystanie możliwości rozwoju naukowego, czy wykonywania badań przy wykorzystaniu infrastruktury, a także wsparciu ze strony studentów i absolwentów. Pracow- nicy naukowcy i dydaktyczni są też aktywnymi uczestnikami działalności uczelni, dlatego posiadają atrybuty pilności i legitymizacji. W zależności od możliwości wpływania na instytucję (władza) ci intere- sariusze mogą reprezentować typ zależny lub definitywny. Pracownicy administracyjni również stanowią ważną grupę interesariuszy uczelni. Odpowiadają oni bowiem za sprawną organizację procesów pozadydaktycznych, przez co mają duży wpływ na po- ziom satysfakcji z usług uczelni takich grup jak studenci, absolwenci oraz pracownicy dydaktyczni i naukowcy. Również to dzięki ich pracy uczelnia jest w stanie spełniać wymagania regulatorów i władz, a także komunikować się ze społeczeństwem. Podobnie jak pracowników naukowych i dydaktycznych grupę interesariuszy będących pracownikami administracyjnymi można określić jako należącą do typu interesariuszy zależnych lub definitywnych. Pracodawcy są bardzo zróżnicowaną grupą interesariuszy. Wśród nich mogą się znaleźć za- równo absolwenci, pracownicy uczelni, przedstawiciele władz, jak i studenci oraz ich rodzice. Mogą to też być osoby zupełnie nie związane z konkretną uczelnią. Z punktu widzenia pracodawców istotnym kryterium oceny usług uczelni są kompetencje obecnych i potencjalnych pracowników. W zależności od możliwości oddziaływania na uczelnię pracodawcy mogą posiadać atrybut władzy (np. poprzez spon- sorowanie określonych kierunków kształcenia), mogą też w przypadku silnych związków z uczelnią posiadać atrybut legitymizacji. W związku z tym interesariuszy z grupy pracodawców można przypisać do typu uspio- nego, zależnego od uznania lub dominującego. Bardzo ważną, szczególnie dla uczelni publicznych, grupą interesariuszy są przedstawiciele władz centralnych i lokalnych. Jest tak dlatego, że to oni przede wszystkim określają podstawowe za- sady i ograniczenia w działaniu instytucji akademickiej, które m. in. wpływają na finansowanie działalności uczelni. Do grupy przedstawicieli władz można zaliczyć również członków instytucji i orga- nizacji akredytujących uczelnie oceniających uczelnie takich jak Państwowa Komisja Akredytacyjna, działających na podstawie przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie uczelni. Jednym z zadań tych instytucji może być sprawdzenie zgodności działania instytucji akademickiej z wymaganymi stan- dardami jakości, w ramach pełnienia funkcji kontrolnej

w imieniu władz kształtujących regulacje prawne. W zależności od tego na jakim szczeblu administracji publicznej znajduje się konkretny interesariusz może on posiadać zarówno atrybut władzy, jak i legitymizacji lub pilności. Często jednak występuje więcej niż jeden atrybut, a więc tę grupę interesariuszy można przypisać do typu dominującego, niebez- piecznego lub definitywnego. Istotne dla rozwoju i dobrego funkcjonowania współczesnych uczelni są współprace i partner- stwa. Mogą one obejmować zarówno współdziałanie z innymi uniwersytetami i instytucjami naukowo- badawczymi jak również z biznesem lub organizacjami samorządowymi lub pozarządowymi w zależności od przedsięwzięcia. Partnerstwa mogą, więc być bardzo różnorodne, ale można uznać, że zazwyczaj relacja reprezentantów organizacji współpracujących z uczelnią występując w roli partne- rów nie będzie miała charakteru władzy, a raczej legitymizację i niekiedy pilność co plasuje tę grupę w obszarze typów zależny od uznania lub zależny. Natomiast wydaje się, że niektóre partnerstwa z per- spektywy uczelni w porównaniu do relacji z innymi interesariuszami mogą mieć na tyle słabą relację legitymizacji, że mogą zostać przypisani do typu nieistotny. Charakterystyczną spośród wyodrębnionych grup są dostawcy. Jest to grupa mocno odróżnia- jąca się od pozostałych. Również jej rola względem uczelni wskazuje na dużą skalę różnic pomiędzy działalnością w zakresie usług uniwersyteckich, a innymi rodzajami działalności biznesowych. Otóż dla wielu przedsiębiorstw, szczególnie tych wytwórczych, relacje z dostawcami są kluczowe dla efektów produkcji. Natomiast w przypadku wielu usług uniwersyteckich dostawcy nie odgrywają tak istotnej roli jak pozostali interesariusze. Niemniej ich rola może też być istotna, zwłaszcza w zakresie systemów informatycznych wspierających organizację i procesy edukacyjne. Stąd też w zależności od cech relacji z konkretnymi dostawcami (rodzaju siły lub pozycji negocjacyjnej) mogą oni należeć do typów zależny, zależny od uznania, dominujący a nawet nieistotny w przypadku dostawców produktów i usług o cha- rakterze pomocniczym dla uczelni o bardzo słabej pozycji negocjacyjnej (np. na rynku bardzo konkurencyjnym o dużej dostępności substytutów). Ponadto w tej grupie interesariuszy raczej nie jest typowe rozwijanie długoterminowych relacji o strategicznym charakterze dla uczelni. Ważne podkreśle- nia jest też to, że analogiczne cechy, z punktu widzenia uniwersytetu, do tych jakie mają dostawcy dla innych organizacji produkcyjnych mogą posiadać inne grupy interesariuszy jak choćby wykładowcy, partnerzy czy w studenci. Każda uczelnia funkcjonuje również w szerszym kontekście społecznym wśród różnych osób mających pewien stopień relacji (choćby osobistego zainteresowania) z uczelniami. Przedstawiciele tej grupy często czerpią swoje opinie o efektach działań konkretnej uczelni z różnych środków przekazu informacji, stąd też przedstawiciele mediów, obok przedstawicieli społeczności lokalnej i szerzej rozu- mianego społeczeństwa lub kraju, można włączyć do tej szerokiej i różnorodnej grupy. Wydaje się, że relacja tej grupy z uczelnią może się odznaczać raczej jedynie cechą legitymizacji, stąd też prawdopo- dobnie ta grupa będzie klasyfikowana do typu zależny od uznania lub nieistotny. Jak można stwierdzić na podstawie powyższego podsumowania wpływ każdej z grup interesa- riuszy na uczelnię może być nieco inny. Istotną z punktu widzenia zarządzania interesariuszami cechą jest to, że ta sama osoba może jednocześnie reprezentować różne grupy, co również może wpływać zmianę postrzegania jakości i satysfakcji z efektów usług instytucji. To niewątpliwie sprawia, że cały obszar zarządzania relacjami z interesariuszami staje tym bardziej złożony, a określenie najistotniej- szych celów działań podejmowanych wobec interesariuszy jest dużym wyzwaniem. Nawiązując do koncepcji potrójnej helisy (por. podrozdz. 1.1.2) można by stwierdzić, że najistotniejszymi interesariu- szami na współczesnego uniwersytetu powinni być przedstawiciele biznesu (przemysłu) oraz rządu lub szeroko rozumianego państwa (por. Galvao i in., 2019, s. 827). Jednak takie podejście wydaje się nie- wystarczające. Ponieważ zauważono, że dla wielu firm „w ostatnich dwóch dekadach interesariusze stali się głównym komponentem strategii” (Finch i in., 2013) to śmiało można uznać, że również w przypadku uczelni zarządzanie interesariuszami powinno pełnić ważną, a nawet główną rolę w stra- tegii. Jak stwierdza Frederick Laloux: „ostatnio widzimy wyłanianie się nowej perspektywy, to znaczy modelu interesariusza, który podkreśla, że firmy muszą odpowiadać nie tylko przed inwestorami, ale również przed klientami, pracownikami, dostawcami, lokalną społecznością, środowiskiem i innymi. Przywództwo organizacji musi pośredniczyć między często sprzecznymi potrzebami interesariuszy, tak aby w dłuższej perspektywie wszyscy byli zadowoleni.” (Laloux, 2015, s. 267). Zatem wydaje się, że uczelnie ze względu na złożoność środowiska interesariuszy mogłyby przyczynić się do wypracowania sprawdzonych metod i modeli działania, które następnie mogłyby być adaptowane do szerokiego spek- trum różnych rodzajów

organizacji, stając się przez to pionierami w zakresie zarządzania interesariuszami, a nie tylko adaptatorami różnych rozwiązań powstających w mniej złożonych środowiskach. W kontekście zarządzania interesariuszami niezwykle istotnym aspektem staje się odpowiednie komunikowanie, dostosowane do wymagań każdej z istotnych dla uczelni grup i rodzaju relacji jakie zachodzą między ich przedstawicielami, a uczelnią. Jest to o tyle trudne, że interesy różnych grup mogą być ze sobą sprzeczne, a nawet prowadzić do konfliktów (por. Freeman i Reed, 1983, s. 97). Sposoby komunikacji zatem, by mogły być skuteczne, muszą zostać zaplanowane na podstawie identyfikacji istotnych cech różnych grup interesariuszy i nieraz wykorzystywać wiedzę dotyczącą rozwiązywania konfliktów (por. M. Gupta i in., 2011). Szersze omówienie zagadnień analizy interesariuszy pozwalającej na wybór odpowiednich sposobów komunikacji uwzględniających różnice w oczekiwaniach pomiędzy różnymi grupami znajduje się w następnym podrozdziale.

1.5.2 Kształtowanie relacji z różnymi grupami interesariuszy

Znajomość całego spektrum potencjalnych interesariuszy organizacji oraz ich podstawowych cech w postaci określonej typologii jest istotna, gdyż w opinii przedstawicieli polskich uczelni liczba grup interesu próbujących wpłynąć na politykę uczelni wzrasta (por. Dobbins i in., 2021, s. 414). Ponadto obecnie w erze, która „wymaga większej demokracji interesariuszy oraz wielowymiarowych wyników działalności korporacyjnej, [organizacje] muszą znaleźć strategiczną platformę organizacyjną, która adresuje różnorodne interesy ich interesariuszy i akcjonariuszy. Jakiegokolwiek praktyki powodujące negatywne skutki zewnętrzne, które prowadzą do straty dla innych bez ich zgody, mogą być postrzegane wręcz jako nieetyczne” (Loi, 2015). Sama jednak świadomość tego kto jest lub może być interesariuszem nie jest jednak wystarczająca do kształtowania praktycznej strategii. By móc podejmować bardziej skuteczne działania wobec wszystkich interesariuszy należy najpierw określić ich cechy istotne z punktu widzenia zarządzania organizacją, a następnie na tej podstawie ustalić odpowiednie cele w zakresie działań podejmowanych wobec każdej z grup. Taka kolejność działań powinna skutkować znacznie bardziej świadomym procesem opracowywania konkretnych działań wobec różnych interesariuszy, a także, dzięki określeniu celów, lepszymi decyzjami w sytuacjach nieprzewidzianych. Określenie przynależności wg typologii zaproponowanej przez Mitchella opisanej w poprzednim podrozdziale może stanowić wstęp do bardziej pogłębionej analizy, ale również dzięki identyfikacji charakteru relacji między organizacją a poszczególnymi interesariuszami wydaje się krokiem koniecznym do właściwego określania celów strategii działań wobec każdej z istotnych grup. Na każdym etapie tych analiz należy jednak uwzględniać szczególnie kontekst organizacyjny, co w przypadku uniwersytetów oznacza silny wpływ kultury akademickiej (por. 1.2.2) oraz długoterminową perspektywę ze względu na wieloletni proces kształcenia wyższego (por. Al-Turki i in., 2008, s. 214). W takim procesie, w ujęciu edukacyjnego łańcucha dostaw, rynek pracowników stanowi centralny punkt pomiędzy rynkiem pracy (pracodawcami) a różnymi stadiami systemu edukacji (por. Rysunek 22).

Edukacyjny łańcuch dostaw Źródło: opracowanie własne na podstawie Al-Turki i in., 2008, s. 215

Koncepcja przedstawionego na Rysunku 22 edukacyjnego łańcucha dostaw jest w sposób oczywisty znacznym uproszczeniem realiów działalności uniwersyteckiej odnoszącym się jedynie do procesu kształcenia absolwentów pomijającym m. in. cały obszar badawczo-naukowy stanowiący istotny komponent procesów zachodzących w uczelniach. Jednak warto odnotować, że nawet takie uproszczenie pokazuje znaczny stopień złożoności z jaką trzeba się mierzyć przy analizie interesariuszy, która nie może abstrahować od powiązań z rynkiem pracy i pracowników oraz różnymi uczestnikami systemu edukacji. W próbie przedstawiania systemu edukacyjnego jako łańcucha dostaw uwiadamia się również fakt, iż koncepcja kolejno następujących po sobie etapów jest tylko jednym z wariantów rzeczywistości. Występowanie pętli zwrotnych oraz możliwych pominięć pewnych etapów sprawia, że trudno to określić pojęciem „łańcuch” w ścisłym tego słowa znaczeniu. Ponadto koncepcja ta pozwala na ukazanie długoterminowego charakteru procesu kształcenia i uświadomienie wieloletniej perspektywy dla procesu oceny efektów podejmowanych działań. Tworzenie strategii dla zarządzania relacjami z interesariuszami jest procesem wieloetapowym wynikającym z fundamentów strategii organizacji – jej misji, wizji oraz celów. W kontekście zarządzania jakością również immanentnie powinno być zgodne z założeniami istniejącego systemu zarządzania jakością. Proces tworzenia strategii relacji z interesariuszami może mieć postać podobną do tej przedstawionej na Rysunku 23.

Rysunek 23. Diagram procesu tworzenia strategii relacji z interesariuszami. Źródło: opracowanie własne na podstawie Fleaca i in., 2017, s. 937

Wymiernymi rezultatami procesu tworzenia strategii relacji z

interesariuszami przedstawionego na Rysunku 23 są powstające i/lub aktualizowane (por. Fleaca i in., 2017, s. 937) dokumenty związane z określoną segmentacją interesariuszy, celami w relacjach z każdą z grup oraz sformułowanym planem działań w zakresie szeroko pojętego komunikowania się z różnymi interesariuszami. Jednym z najistotniejszych dla strategii relacji z interesariuszami jest rozróżnienie na grupy interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych z perspektywy zarządzania organizacją. Zazwyczaj rozróżnienie takie nie stanowi wyzwania, gdyż interesariuszami wewnętrznymi są wszyscy którzy współtworzą organizację, a zewnętrznymi klienci oraz osoby będące poza oficjalnymi strukturami organizacji, które w jakikolwiek sposób na nią wpływają lub pozostają pod jej wpływem. Jednak w przypadku uczelni nawet ten etap analizy interesariuszy może wiązać się z pewnymi dylematami. Najbardziej szczególną rolę w kontekście zarządzania usługą edukacji wyższej ma bowiem student. Z jednej bowiem strony pełni on rolę przypominającą klienta klasycznych usług, a z drugiej staje się kluczowym aktorem procesu kształcenia, od którego działań w największym stopniu zależą efekty całego procesu świadczenia usługi. Stąd też dość powszechnie uważa się studentów za interesariuszy wewnętrznych (por. Kwiek, 2015, s. 282). Korzystając z różnych narzędzi do analizy interesariuszy można przygotować wnioski dotyczące identyfikacji różnych grup ze względu na odmienne zestawy cech, co będzie stanowiło przygotowanie do opracowania celów i wyboru metod komunikowania się z poszczególnymi grupami. Lista przykładowych technik została przedstawiona w Tabeli 53.

Nazwa techniki	Charakterystyka
Kolejne kroki działań prowadzonych zarówno w ramach podgrup fokusowych oraz sesji sesje plenarnej uczestników analizy:	
1. Przeprowadź burzę mózgów w celu ustalenia listy potencjalnych interesariuszy.	
2. Przygotuj oddzielny arkusz flipchart dla każdego interesariusza.	
3. Umieść nazwę interesariusza na górze każdego arkusza.	
4. Stwórz wąską kolumnę po prawej stronie każdego arkusza i pozostaw tę kolumnę pustą.	
5. Dla każdego interesariusza, w obszarze po lewej stronie wąskiej kolumny, wymień kryteria, których interesariusz użyłby do oceny wyników organizacji (lub podstawowa analiza wymień, jakie są oczekiwania interesariusza względem organizacji).	
6. Zdecyduj, jak dobrze twoim zdaniem interesariusz ocenia działania organizacji z jego punktu widzenia. Użyj kolorowych kropek, aby wskazać ocenę interesariusza: ja-ko dobrą (zieloną), średnią (żółtą) lub słabą (czerwoną).	
7. Zidentyfikuj i zapisz, co można szybko zrobić, aby zadowolić każdego interesariusza.	
8. Zidentyfikuj i zapisz długoterminowe kwestie związane z poszczególnymi interesariuszami oraz z interesariuszami jako grupą.	
9. Określ, w jaki sposób każdy interesariusz wpływa na organizację.	
10. Zdecyduj, czego organizacja potrzebuje od każdego interesariusza.	

Ta analiza umożliwia identyfikację i reprezentację każdego interesariusza lub grupy interesariuszy na podstawie ich zainteresowania oraz siły (niska/wysoka) i przedstawia wizualną reprezentację możliwych strategicznych aliansów oraz działań, które należy podjąć dla każdej grupy. Wykres porównania siły (władzy) i poziomu zainteresowania. Analiza taka może też zostać wzbogacona o oznaczenia wzajemnych relacji pomiędzy analizowanymi grupami interesariuszy.

Nazwa techniki	Charakterystyka
Zapewnia identyfikację i klasyfikację różnych interesariuszy pod względem ich uczestnictwa w instytucjonalnych działaniach. Zostają oni podzieleni na tych, którzy jedynie informują, tych, którzy aktywnie uczestniczą, oraz tych, którzy uczestniczą i podejmują decyzje.	
Podejście do interesariuszy	Kategoria działania Współ- Upoważ- Informuj Konsultuj Angażuj pracuj
nij Funkcja Odbiór Wyraża- Angażo- Partner- Decydo- informacji	
nie opinii wanie stwo wanie Organizowanie Macierz planowania Uczestnictwa uczestnictwa Tworzenie pomysłów na strategiczne interwencje	
Budowanie koalicji wo- kół rozwoju, przeglądu i adaptacji propozycji Implementowanie, monitorowanie i ewaluacja strategicznych interwencji	
Przedstawia graficzne przedstawienie sieci interakcji występujących między interesariuszami. Może zostać wykonane w podziale na tematy lub kategorie działań. Pozwala na zidentyfikowanie najbardziej wpływowych i centralnych interesariuszy. Diagramy relacji między interesariuszami Pozwala na segmentację interesariuszy według ich relacji do organizacji. Pozwala na identyfikację tych, którzy są gotowi wspierać działania organizacji, a także tych, którzy raczej stanowią opozycję sprzeciwiając się działaniom organizacji. Pozwala też na pogrupowanie według siły możliwego oddziaływania w relacji (wsparcia/sprzeciwu). Mapa siły wsparcia lub opozycji	
Nazwa techniki Charakterystyka Obejmuje szereg technik generowania pomysłów, takich jak np. metody „burzy Generowanie pomysłów mózgów” mających na celu identyfikację problemów z perspektywy interesariuszy na strategiczne oraz pomysłów na rozwiązania. W drugiej fazie obejmuje dyskusję obejmującą interwencje różne ograniczenia (w tym z związane z polityczną wykonalnością)	

dla wdrażania rozwiązań w celu wybrania i dopracowania najlepszych z nich. Diagramy wykonywane dla każdej z ważnych grup interesariuszy (np. gracze) po- magające zidentyfikować powody występowania istotnej siły oddziaływania na organizację, oraz kierunki (tematy), w jakich ogniskuje się zainteresowanie wobec organizacji. Bazując na diagramach wpływu interesariuszy, służą do przedstawie- nia podstaw do posiadania siły (władzy) względem organizacji, a także do identyfikacji istotnych cech relacji z organizacją z punktu widzenia interesariuszy. Diagramy podstaw siły (władzy) i kierunków zain- teresowania Na podstawie np. diagramów podstaw siły i kierunków zainteresowania oraz relacji między interesariuszami, zidentyfikować które interesy lub tematy cieszą się naj- Identyfikacja wspólnego większym poparciem wśród najszerzego zakresu interesariuszy. W celu dobra i formułowanie pełniejszego zidentyfikowania interesów nadrzędnych dodatkowo, w przypadku zi- przekonującego (wygry- dentyfikowanych konfliktów, można wykorzystać np. diagram rozwiązywania wającego) argumentu konfliktu (CRD – conflict resolution diagram) będący narzędziem zaczerpniętym z teorii ograniczeń. Umożliwia identyfikację rozwiązań lub działań, które powinny zostać odrzucone lub przyjęte zgodnie z etyczną postawą każdego interesariusza. Tablice analizy etycznej Nazwa techniki Charakterystyka Ta technika polega na wcielaniu się w rolę różnych interesariuszy przez członków zespołu na podstawie informacji o interesariuszach zebranych w trakcie wcze- śniejszych analiz. Odegranie ról interesariuszy służy stworzeniu jakby symulacji reakcji różnych grup na wstępnie opracowane rozwiązania. W celu uzyskania jak Odgrywanie roli najlepszych rezultatów trzeba wykonać kilka iteracji dla każdej z wybranych grup. interesariusza Wcielanie się w rolę interesariuszy powinno obejmować odpowiedź na co najmniej dwa pytania: „Jak byśmy zareagowali na tę propozycję?” oraz „Co mogłoby spra- wić, że nasze wsparcie będzie większe lub nasz opór mniejszy?”. Technika ta pozwala na identyfikację dotąd nieuwzględnionych efektów analizowa- nych rozwiązań z punktu widzenia różnych interesariuszy. Analiza ta ma na celu ocenę pomysłów na działania ze względu na ich potencjalną atrakcyjność dla interesariuszy w kontekście ich możliwości do przyjęcia konkret- nych rozwiązań. Przez to definiuje propozycje, które mogą być skutecznie wprowadzone w życie. Na wstępie wymagane jest posiadanie listy analizowanych rozwiązań, a po przyporządkowaniu do odpowiednich kategorii należy przeprowa- dzić dyskusję w celu analizy przyczyn konkretnego sposobu przyporządkowania. Wnioski z tej dyskusji są najistotniejszym efektem tej analizy Mapa atrakcyjności rozwiązań versus możliwości przyjęcia przez interesariuszy Źródło: opracowanie własne na podstawie Bryson, 2004; Lowalekar i Ravi, 2017; Mainardes i in., 2010 Przedstawione w Tabeli 53 propozycje technik identyfikacji i analizy interesariuszy mają na celu nie tylko uwidocznienie całego spektrum potencjalnych interesariuszy organizacji poczynawszy od zasto- sowania metody burzy mózgów. Prawdopodobnie znacznie bardziej wartościowym jest pogłębienie znajomości cech różnych grup, ich postrzegania własnych interesów oraz działań organizacji prowa- dzącej analizy, a także sieci wzajemnych relacji pomiędzy różnymi grupami. To pozwala na skuteczniejszą ocenę różnych rozwiązań mających wpływ na interesariuszy w sposób pełniejszy, a co za tym idzie również minimalizujący ryzyko popełnienia istotnych błędów. Nie bez znaczenia jest rów- nież identyfikacja możliwości oddziaływania różnych grup na organizację, gdyż ze względu na ich siłę lub władzę względem niej ryzyko dla różnych rodzajów błędów może być znacznie zróżnicowane. Na pewno interesariusze z kategorii „gracze” lub „kreatorzy warunków” będą uwzględniani w planach orga- nizacji w inny sposób niż ci z kategorii „podmioty” lub „tłum”. W kontekście instytucji edukacji wyższej mapy interesariuszy mogą przybrać też inną postać, np. taką jak na Rysunku 24. Rysunek 24. Przykładowa mapa interesariuszy uczelni Źródło: opracowanie własne na podstawie Kettunen, 2015; McGrath i Whitty, 2017 Przedstawiony przykład mapy interesariuszy dla uniwersytetu (Rysunek 24) prezentuje ujęcie trójwymiarowego podziału interesariuszy na różne kategorie. Pierwszy odnosi się do rozróżnienia po- między interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi uczelni. Wśród interesariuszy zewnętrznych są wyodrębnione dwie podkategorie związane z partnerstwami oraz odbiorcami efektów usług uczelni. Określenie „klienci” jest odzwierciedleniem użytego przez Kettunena angielskiego sformułowania custo- mership odnoszącego się do relacji posiadającej pewne cechy konsumenta. Natomiast wśród interesariuszy zewnętrznych wyróżniono cztery grupy związane z obszarami zainteresowania (tema- tami) wokół których może zaistnieć relacja z uczelnią. Jest to ciekawy przykład tego jak może wyglądać mapa interesariuszy dla konkretnej uczelni. Warto również podkreślić, że struktura i ostateczny kształt tego typu mapy mogą być różne od zaprezentowanego przykładu, gdyż różne uczelnie mogą mieć spe- cyficzne uwarunkowania otoczenia i różne priorytety dla wyboru istotnych dla nich

kategorii interesariuszy. Celem analiz interesariuszy i podziału na kategorie jest obranie odpowiednich strategii działań wobec różnych grup. Na przykład korzystając z mapy siły (władzy) i zainteresowania (Rysunek 25) można uzyskać odpowiedzi dla strategicznych kierunków działania. Zgodnie z tymi wskazaniami naj- większe skupienie na zarządzaniu relacjami i utrzymaniu satysfakcji powinno dotyczyć interesariuszy z kategorii „kreatorzy warunków” i „gracze. Wobec interesariuszy z kategorii „podmioty” istotne jest pro- wadzenie działań informacyjnych, gdyż mogą oni mieć pośredni wpływ na uczelnię ze względu na swoje znaczne zainteresowanie. Natomiast grupy z kategorii „tłum” należy monitorować, by mieć pew- ność, że nie zaistniały zmiany przyczyniające się do zmian w zakresie siły lub zainteresowania skutkujące koniecznością zmiany podejścia to takich grup. Natomiast poza tym interesariusze z tej grupy wymagają działań o minimalnych nakładach, gdyż efekty większych nakładów będą dla uczelni niedostrzegalne. Rysunek 25.

Kierunki strategii działań wobec różnych interesariuszy w zależności od umiejscowienia na mapie siły (władzy) versus zainteresowanie Źródło: opracowanie własne na podstawie Al-Khafaji i in., 2009 Proces zarządzania relacjami z interesariuszami uczelni może być kształtowany na podstawie omówionych wcześniej analiz wg trzech etapów: 1. tworzenie i rozwijanie strategii relacji z interesariuszami. Na przykład na podstawie identyfikacji interesariuszy w kontekście trzech filarów: akademickiego, badawczego, biznesowego oraz społecznego, 2. kierowanie i zarządzanie strategią relacji z interesariuszami. Formułowanie działań dla komunikowania z interesariuszami oraz angażowania ich w środowisko uczelni, by uwzględniać ich interesy, 3. monitorowanie i kontrolowanie wykonania strategii relacji z interesariuszami. Śledzenie, przegląd i orkiestracja wykonywanej pracy w kontekście trzech filarów: akademickiego, badawczego, biznesowego oraz społecznego (za: Fleaca i in., 2017, s. 937). Można zauważyć, że powyższe etapy w swej istocie są zgodne z cyklem doskonalenia (Deminga), gdyż pierwsze dwa w pewnym sensie odpowiadają etapom „planuj” i „wykonaj”, a trzeci swym zakresem obejmuje monitorowanie i orkiestrację działań co może odpowiadać etapom „sprawdź” i „działaj” (por. podrozdz. 1.4.1 oraz Tabela 29).

Praktycznym wymiarem realizacji strategii zarządzania relacjami z interesariuszami jest podej- mowania działań prowadzących do ich zaangażowania w działania organizacji, a te z kolei w dużej mierze dotyczą obszaru komunikacji z interesariuszami. Według PMI (Project Management Institute) zarządzanie interesariuszami projektu polega na systematycznej identyfikacji, analizie i planowaniu działań w celu komunikowania się z interesariuszami i wpływania na nich (Rajhans, 2018). Wiele sze- rokich badań i opracowań w zakresie komunikacji z interesariuszami pochodzi z obszaru zarządzania projektami oraz tematyki odnoszącej się do społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR). W ramach CSR wśród strategii komunikacji z interesariuszami wyróżnia się: strategię informowania, strategię od- powiedzi oraz strategię udziału (involvement) interesariuszy (Morsing i Schultz, 2006). W literaturze przedmiotu nieraz lokuje się obszar systemu zarządzania relacjami z interesariuszami, a także działania związane z segmentacją interesariuszy i opracowaniem założeń dla systemu komunikowania (informa- tion system), w obszarze planowania marketingowego (Kettunen, 2015). Jest to ujęcie pomijające istotny aspekt zarządzania jakością, który to obszar powinien mieć udział w tych procesach, zwłaszcza w przypadku uczelni. O tym jak istotny jest to obszar niech świadczy choćby fakt opracowania normy AA 1000 dotyczącej obszaru zaangażowania interesariuszy (Wawak, 2019, s. 233).

Podobnie do przy- toczonej definicji zarządzania interesariuszami jako elementy służące efektywnemu angażowaniu interesariuszy wymieniane są takie działania jak: identyfikacja i analiza interesariuszy, konsultacje z in- teresariuszami, ujawnianie (przekazywanie) informacji interesariuszom, negocjowanie i budowanie partnerstwa, radzenie sobie ze skargami, monitorowanie projektów wspólnie z interesariuszami, rapor- towanie do interesariuszy (Rogers i in., 2022). Można zauważyć, że zarówno przekazywanie informacji, jak i negocjowanie oraz konsultacje to bez wątpienia elementy związane z komunikacją z interesariu- szami. Natomiast działań w tym obszarze może być znaczenie więcej. Szczególnie dotyczy to uczelni, dla których środowisko interesariuszy odznacza się dużą złożonością, a więc i różnorodnością metod komunikacji z różnymi spośród zainteresowanych stron. Niemniej odpowiednia komunikacja może się przysłużyć nie tylko efektywnemu angażowaniu, ale również może odnieść pozytywne skutki w takich obszarach jak: zarządzanie oczekiwaniami, przezwyciężanie oporowi przeciw zmianom, efektywnemu zarządzaniu ryzykami, a także budowaniu długotrwałych relacji z interesariuszami (Rajhans, 2018). Ta- kie efekty szczególnie dobrze współgrają z istotnymi uwarunkowaniami zarządzania jakością na uczelniach, gdyż przede wszystkim dotyczy ono długoterminowego horyzontu działań. Ponadto odno- sząc się do definicji zarządzania

jakością jako zgodności z oczekiwaniami, wpływające poprzez odpowiednią komunikację na poziom i strukturę oczekiwań interesariuszy może również przyczynić się do podniesienia poziomu postrzeganej jakości. Co więcej poprzez odpowiednią komunikację modulującą zaangażowanie interesariuszy można istotnie wspierać osiąganie celów organizacji, gdyż interesariusze wpływają na różne obszary potencjału organizacji do realizacji jej strategii (G. Jackson, 2021, s. 41). O tym jak ważna jest komunikacja w pracy menedżerów niech świadczy fakt iż ocenia się, że działania związane z komunikacją stanowią między ok. 70%-90% czasu pracy menedżerów (Bragantini i Matteo, 2017), więc niewątpliwie powinien być to proces celowy i planowany, a umiejętności komunikacji w sposób celowy rozwijane. Za najważniejsze dla dobrej komunikacji uważa się głębię i trafność treści oraz dopasowanie treści do docelowych odbiorców (Bragantini i Matteo, 2017, s. 24). Kwestie poprawności gramatycznej i zastosowania odpowiedniego formatu komunikacji również będąc istotne nie odgrywają jednak tak istotnej roli dla skuteczności procesu komunikacji (Bragantini i Matteo, 2017, s. 24). Jest wiele możliwych rodzajów komunikacji. Jedną z najprostszych klasyfikacji rozróżnia komunikaty werbalne i niewerbalne (Al-Khafaji i in., 2009) oraz komunikatów łączące obie te formy. Komunikacja może też przybierać różne kierunki swojego przebiegu. W najbardziej klasycznym rozróżnieniu można mówić o komunikacji wertykalnej góra-dół lub dół-góra oraz o komunikacji horyzontalnej (Al-Khafaji i in., 2009). W ramach struktury organizacji komunikacja wertykalna przybiera często kształt formalny, szczególnie w zakresie dyspozycji kierownictwa wobec pracowników, natomiast komunikacja horyzontalna często ma charakter nieformalny, gdyż wynika z relacji pomiędzy pracownikami tego samego szczebla. W przypadku komunikacji z interesariuszami to raczej należy stwierdzić, że kanały komunikacji wertykalnej dotyczą przepływu informacji pomiędzy organizacją (firma, instytucja) a różnymi grupami interesariuszy. Takie kanały komunikacji w dość oczywisty sposób mogą być w szerokim zakresie kontrolowane przez organizację. Natomiast kanały komunikacji wertykalnej (pomiędzy interesariuszami) wydają się być poza bezpośrednim wpływem organizacji. Szczególnie w kontekście komunikacji z interesariuszami należy uwzględnić bardziej złożone formy kanałów komunikacji. W szczególnie złożonych strukturach (jak np. dla usług uniwersyteckich) można zaobserwować nie tylko wieloelementowe łańcuchy przepływu komunikatów, ale także struktury rozgałęziające się. W przypadku komunikacji planowanej mogą one przybrać struktury łańcucha, koła lub rozgałęzione (Y), natomiast w przypadku komunikacji bardziej spontanicznej raczej będą się tworzyć struktury koła lub wielokanałowe (por. Rysunek 26). Rysunek 26. Formy struktur kanałów komunikacji Źródło: opracowanie własne na podstawie Al-Khafaji i in., 2009. Mając świadomość powstawiania struktur kanałów komunikacji przedstawionych na Rysunku 26 można lepiej planować komunikację z interesariuszami, by efekty działań komunikacyjnych były bardziej przewidywalne i zgodne z celami organizacji. W odniesieniu do złożonej struktury interesariuszy uczelni można zauważyć, że raczej występowanie struktury łańcucha jest mało prawdopodobne ze względu na licznosc różnych grup interesariuszy. Zatem kanały komunikacji planowanej raczej będą przybierać formę struktury koła lub rozgałęzionej lub też form mieszanych składających się z tych dwóch rodzajów struktur. Natomiast w przypadku kanałów komunikacji spontanicznej należy się spodziewać raczej występowania struktury wielokanałowej niż struktury koła. Niemniej struktury te mogą się dynamicznie przekształcać w czasie i również przybierać formy pośrednie. Ten zaawansowany poziom złożoności środowiska komunikacji z interesariuszami wymaga planowania dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Niemniej punktem wyjścia do planowania powinno być odpowiednie sformułowanie celów lub problemów do rozwiązania. Nierzadko bowiem „określenie problemu okazuje się ważniejsze od sposobu jego rozwiązania” (G. Jackson, 2021, s. 41). Aby określanie wytycznych do komunikacji z interesariuszami nieco usystematyzować i uprawdopodobnić osiągnięcie celów organizacji można posłużyć się koncepcją trójkąta komunikacji przedstawioną na Rysunku 27. Rysunek 27. Trójkąt komunikacji wg Bragantini i Matteo, 2017. Rozwiązując trójkąt komunikacji dla każdego z interesariuszy można opracować konkretny plan działań w odniesieniu do każdego z nich (Bragantini i Matteo, 2017, s. 25). Ponadto z każdą grupą formy komunikacji mogą zostać opracowane odpowiednio do jednego z trzech trybów komunikacji: osobistej (indywidualnej), nieosobistej (ogólnej) oraz grupowej (Turkulainen i in., 2015, s. 76). W przypadku zarządzania projektami wyróżnia się ponadto 3 fazy projektu (konceptualizacja i planowanie, wykonanie, faza po-projektowa) dla których formy komunikacji mogą się różnić (Turkulainen i in., 2015, s. 76). Jest to rozróżnienie w perspektywie czasu. W innych obszarach zarządzania również rozważyć, czy analogiczne rozróżnienie nie jest istotne. W

przypadku uczelni jest wiele płaszczyzn działań w obrębie których podobne rozróżnienie może być istotne. Dla niektórych takie rozróżnienie już jest uwzględnione na etapie identyfikacji różnych grup interesariuszy. Dla przykładu w odniesieniu do pojedynczego kursu (cyklu) studiów możemy wyróżnić grupy potencjalnych kandydatów na studia, studentów oraz absolwentów. W dominującej części mogą to być te same osoby w różnych momentach w czasie. Podobnie w odniesieniu do pracowników uczelni w perspektywie czasu możemy wyodrębnić grupę absolwentów (potencjalnych pracowników), grupę aktualnych pracowników oraz grupę pracowników emerytowanych lub takich, którzy zakończyli współpracę z uczelnią. Wymagania wobec form komunikacji z każdą z tych grup prawdopodobnie będą inne pomimo tego, że mogą mieć wspólny cel. Istotnym parametrem jest jednak poprawna identyfikacja znaczenia (siły oddziaływania) każdej z grup przed wyborem form komunikacji. W odniesieniu do grup o mniejszym znaczeniu dla organizacji i niskim zapotrzebowaniu na informacje bardziej właściwe będą formy trybu komunikacji nieosobistej, podczas gdy wobec grup o większym znaczeniu i znacznych potrzebach w zakresie otrzymywania informacji raczej należy korzystać z form należących do trybów komunikacji grupowej lub osobistej (Turkulainen i in., 2015, s. 86). W przypadku uczelni kolejnym istotnym czynnikiem jest utrzymanie balansu pomiędzy komunikacją ukierunkowaną na wzajemne zrozumienie oraz komunikacją ukierunkowaną na osiągnięcie celu (Aliu i in., 2018). Szczególnie istotne jest uwzględnienie perspektywy wzajemnego zrozumienia w odniesieniu do wpływu na komunikację pomiędzy interesariuszami. Osiągając wzajemne zrozumienie z różnymi grupami interesariuszy można z większym prawdopodobieństwem oczekiwać, że w ramach komunikacji pomiędzy tymi grupami nie będą zachodzić procesy niekorzystne dla uczelni. Nie jest to oczywiście zadanie łatwe, a wyzwaniem szczególnie istotnym w jego zakresie stają się istotne różnice kulturowe pomiędzy różnymi grupami interesariuszy uczelni (por. Aliu i in., 2018). Uwzględniając powyższe kryteria można dobrać konkretne metody i kanały komunikacji dla każdej z istotnych grup interesariuszy w sposób świadomy. Przykłady metod i kanałów komunikacji w podziale na tryby oraz z wyróżnieniem form niewerbalnych zostały przedstawione w Tabeli 54.

Tabela 54. Przykłady metod i kanałów komunikacji z interesariuszami uczelni

Interesariusze	Tryb	Przykłady kanałów komunikacji (niewerbalne)	stan i dostępność narzędzi wspierających
studium	nieosobiste ogólne	informacje do społeczności akademickiej	informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp.
studium	osobiste	spotkania grup z władzami uczelni/wydziału	grupowe informacje na stronie internetowej
studenci	platformy edukacyjne	dostępne dla studentów	indywidualne rozmowy z pracownikami administracyjnymi/wykładowcami/władzami
osobiste	formalne	decyzje dostarczane indywidualnie	formalne maile (niewerbalne)
stan i dostępność narzędzi	wspierających	nauczanie/badania	nieosobiste ogólne
informacje do społeczności akademickiej	możliwości współpracy	wewnątrz- i pozauczelnianych	spotkania grup z władzami uczelni/wydziału
Pracownicy dydaktyczni	informacje na stronie internetowej	dedykowane pracownikom	grupowe i naukowe
organizacja procesów decyzyjnych	(wybory, konsultacje, itp.)	negocjacje za pośrednictwem związków zawodowych	indywidualne rozmowy z władzami/pracownikami administracyjnymi
osobiste	formalne	decyzje dostarczane indywidualnie	osobiste warunki zatrudnienia
informacje o uczelni	na portalach branżowych, w innych mediach	nieosobiste targi, eventy	zaproszenia do współpracy przy konferencjach
grupowe	oferty badań i innych usług dla biznesu	Pracodawcy konsultacje z radami doradczymi	indywidualne rozmowy z władzami uczelni, lub innymi członkami społeczności akademickiej
indywidualne	współprace w ramach kół studenckich	informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp.	nieosobiste targi, eventy
Potencjalni	współprace ze szkołami średnimi	kandydaci	grupowe oferowanie nagród w postaci indeksów dla laureatów konkursów
kursy przygotowujące do egzaminów wstępnych/studiów	Absolwenci	nieosobiste informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp.	Interesariusze
Tryb	Przykłady kanałów komunikacji	zaproszenia do udziału w badaniach	losów absolwentów
grupowe	wspieranie zrzeszeń absolwentów	Absolwenci	wspieranie organizacji spotkań dla absolwentów
indywidualne	zaproszenia do udziału w konferencjach	informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp.	nieosobiste targi, eventy
udział w konsultacjach przy tworzeniu regulacji prawnych	udział w konkursach państwowych	kierowanych do społeczności akademickiej	Władze centralne
składanie wniosków o granty i dofinansowania dla uczelni/naukowców/studentów	współudział/współorganizacja	wydarzeń o charakterze lokalnym/krajowym/międzynarodowym	spotkania przy okazji procesów formalnych, np. akredytacji, audytów
indywidualne rozmowy	przedstawicielami władz	osobiste	zaproszenia na obchody i uroczystości uczelni
informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp.	społeczność	nieosobiste	targi, eventy

Źródło:

opracowanie własne na podstawie Al-Khafaji i in., 2009; G. Jackson, 2021; Turkulainen i in., 2015; Wawak, 2019 Różne grupy interesariuszy poprzez różnice w swojej specyfice mogą wymagać różnych kanałów komunikacji. Na pewno warto zwrócić uwagę na formy komunikacji niewerbalnej, gdyż one mogą wspierać lub zaprzeczać komunikatom werbalnym. Podobnie komunikując, że dana uczelnia jest instytucją o wieloletniej tradycji warto dysponować infrastrukturą, która może potwierdzać ten fakt. Podobnie komunikując nowoczesność warto zadbać o spójną z tym komunikatem formę wizualną. Wśród przedstawionych w Tabeli 54 metod komunikacji warto zwrócić uwagę na formy, które mogą być skierowane do wielu grup jednocześnie. Jedną z takich form są komunikaty w mediach oraz rankingi (szersze omówienie rankingów znajduje się w podrozdz. 1.3.3). Jest to zgodne z obserwacją iż „od czasu wzrostu edukacji wyższej i związanych z tym topologii i rankingów uniwersytety zainwestowały duże środki w rozwój swoich marek” (Finch i in., 2013, s. 38). Niemniej w złożonym obszarze komunikacji z różnymi interesariuszami potrzeba eksperymentowania w zakresie konkretnych rozwiązań, gdyż to prowadzi do rozwoju wiedzy. Jednocześnie działania powinny być podejmowane na podstawie odpowiednich ekspertów, dzięki czemu bardziej skutecznie można stawiać hipotezy co do właściwych metod i poddawać te założenia weryfikacji (Aakhus i Bzdak, 2015). Współcześnie bardzo ciekawych możliwości do angażowania interesariuszy dostarczają media społecznościowe. W badaniach Mogaji i in. (2021) przeanalizowano wzorce działań komunikacyjnych brytyjskich uniwersytetów i stwierdzono, że komunikacja za pomocą portalu Twitter (obecnie X) sprawowała się zasadniczo do trzech obszarów przedstawionych na Rysunku 28. Warto zauważyć, że ta typologia uwzględnia kontekst uczelni brytyjskich, dla których podstawową formą jest działalność w trybie niepublicznym. W kontekście polskich uczelni prawdopodobnie w obszarze komunikatów z grupy „Raportuj” istotną grupą odbiorców będą przedstawiciele władz centralnych lub samorządowych. Ponadto można zauważyć, że działania w tym obszarze są skierowane do najliczniejszej grupy różnych interesariuszy bowiem pod pojęciem partnerzy kryją się tak naprawdę wszyscy, którzy, w jakikolwiek sposób współpracują z uczelnią, będąc jednocześnie jej społecznością akademicką. Zatem mogą to być nie tylko partnerzy naukowo-badawczy, ale również biznes i inne instytucje publiczne lub prywatne. Rysunek 28. Typologia komunikacji uniwersytetów w mediach społecznościowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Mogaji, 2019; Mogaji i in., 2021

Podjmując działania związane z angażowaniem i komunikacją z interesariuszami warto regularnie sprawdzać stopień dojrzałości działań wobec interesariuszy. Może do tego służyć kwestionariusz samooceny w zakresie relacji z interesariuszami zaprezentowany w Tabeli 55

Tabela 55. Kwestionariusz samooceny uczelni w zakresie relacji z interesariuszami

Int. 1

Int. 2

Int. n

Lp. Pytania samooceny w zakresie relacji z interesariuszami ... [+/] [+/] [+/] 1. Czy dialog z interesariuszem jest częścią kultury organizacyjnej uczelni? 2. Czy interesariusze mają dostęp do informacji o uczelni i jej działalności? Czy interesariusze mają dostęp do danych osoby odpowiedzialnej za relacje z interesariuszem? Czy zidentyfikowano podstawowe potrzeby i zainteresowania interesariuszy? 3. Czy opracowano politykę zaangażowania interesariuszy? Czy istnieją metody sprawdzania skuteczności współpracy z interesariuszem? 4. Czy interesariusze rozumieją proces podejmowania decyzji na uczelni? Czy interesariusze są zaangażowani w fazę opracowywania zmian (rozwiązań)? 5. Czy dokumentuje się spotkania z interesariuszem? 6. Czy dostępna jest konsultacja z interesariuszem? Czy interesariusze są informowani o wdrażaniu odpowiedzialności społecznej uczelni? 7. Czy zawsze dostępna jest uczciwa informacja na prośbę interesariusza? Czy istnieje mechanizm składania wniosków do uniwersytetu dotyczących 8. dezaprobaty (brak zgody) dla zmian lub wdrażanych rozwiązań? 9. Czy ustalono terminy raportowania do interesariuszy?

Int. 1

Int. 2

Int. n

Lp. Pytania samooceny w zakresie relacji z interesariuszami ... [+/] [+/] [+/] 10. Czy zaangażowany interesariusz jest monitorowany i regularnie oceniany? Źródło: opracowanie własne na podstawie Popadynets i in., 2020

Stosowanie działań sprawdzających w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami jest tym bardziej istotne im bardziej złożone jest środowisko istotnych interesariuszy organizacji. W przypadku uniwersytetów, a szczególnie uczelni publicznych w Polsce takie działania są szczególnie ważne. Zaproponowane powyżej (Tabela 55) narzędzie może być stosowane wprost, ale też może stać się inspiracją to opracowania przez kierownictwo uczelni indywidualnej wersji kwestionariusza samooceny w zakresie relacji z interesariuszami, która będzie uwzględniać dodatkowe specyficzne aspekty konkretnego środowiska. Niemniej narzędzie to odznacza się prostotą w zakresie oceny, gdyż wymagane jest jedynie czy kryteria opisane poszczególnymi pytaniami są spełnione w wystarczającym stopniu czy

nie (+ lub -). Przy dłuższym stosowaniu takiego narzędzia i osiągnięciu większej dojrzałości w zakresie oceny działań można skalę oceny dostosować, by zamiast binarnej miała formę wielostopniową. Jednak należy przy tym zachować staranność przy definiowaniu znaczenia dla konkretnych wartości ocen w skali stopniowej. Ważne jest także, by takie decyzje podejmować z ostrożnością, gdyż prostota narzędzia znacznie wspiera jego skuteczne stosowanie. Utrzymywanie odpowiednich relacji z interesariuszami uczelni jest bardzo istotne w kontekście zapewniania odpowiedniego poziomu satysfakcji z efektów jej działań. W środowisku o tak złożonej strukturze interesariuszy jak w przypadku instytucji edukacji wyższej zarówno wszelkie działania realizowane poprzez komunikację z interesariuszami powinny mieć charakter celowy i być poprzedzone wartościową analizą interesariuszy. Omówione w niniejszym podrozdziale metody i techniki mogą być cenną inspiracją to stosowania w środowisku akademickim zarówno do analizy interesariuszy, jak i planowania komunikacji z nimi, a także kontrolowania stopnia dojrzałości uczelni w zakresie relacji z interesariuszami. Zarządzanie tymi relacjami jest więc nie tylko istotnym elementem zarządzania w ogóle, ale również stanowi ważny aspekt zarządzania jakością. Natomiast w obszarze zarządzania jakością na polskich uczelniach rola interesariuszy jest uwypuklona również w wielu innych miejscach i stanowi punkt wyjścia dla działań związanych z doskonaleniem systemu zarządzania jakością jak również do oceny poziomu jakości. Szersze i bardziej szczegółowe omówienie roli interesariuszy w zarządzaniu jakością polskich uczelni zostanie przedstawione w kolejnym podrozdziale. 1.5.3 Rola interesariuszy w procesach zarządczych uczelni w kontekście zarządzania jakością Tak jak dla zarządzania jakością w klasycznych przedsiębiorstwach produkcyjnych perspektywa klienta jest punktem wyjścia do wszelkich działań organizacji tak dla instytucji edukacji wyższej kluczowym jest zrozumienie perspektywy interesariuszy (por. podrozdz. 1.4). Zarówno w wytycznych ESG 2015, jak i w normatywnych systemach zarządzania interesariusze pełnią niezwykle ważną rolę. Można jednak stwierdzić, że np. w normie ISO 9001:2015 interesariusze są uwzględnieni znacznie mniej i bardziej szczegółowo niż w ESG 2015 (Alkabbanie, 2020). Natomiast w normie ISO 21001:2018 prawie w każdym rozdziale znajdują się bezpośrednie odniesienia do zainteresowanych stron. Co warto podkreślić w tejże normie bardzo wiele uwagi poświęcono również komunikacji z interesariuszami, gdzie temu zagadnieniu poza podrozdziałem 7.4 poświęcono również cały załącznik D (ISO 21001:2018). Autorzy tej normy postanowili jednak używać konsekwentnie określenia strony zainteresowane (interested parties), zamiast interesariusze (stakeholders). Niech podkreśleniem niezwykle ważnej roli interesariuszy w tym normatywnym systemie zarządzania jakością usług edukacyjnych będzie fakt odniesienia się do interesariuszy w tekście normy ponad stu razy (ISO 21001:2018). Istnieją różne poziomy wymagań stawianych uczelniom w odniesieniu do jakości, a w związku z tym różne metody związane z oceną jakości. Po pierwsze w celu uzyskania możliwości prowadzenia działalności w zakresie kształcenia na poziomie wyższych trzeba spełnić podstawowe wymagania ustawowe. Jest to poziom uprawnień, który wiąże się z wymaganiami odnoszącymi się do zapewnienia minimalnego poziomu jakości usług. Jest to poziom obowiązkowy. Następnym poziomem są różne metody oceny jakości. Część z nich może być obowiązkowa. Jest to tak szeroka kategoria, że można w niej również wyróżnić nieobowiązkowe, zewnętrzne i niezależne oceny (np. rankingi). Ze względu na swój charakter porównawczy mają one znikomy wpływ na poziom jakości, ale oczywiście mogą stać się inspiracją do działań doskonalących lub nawet zostać wykorzystane jako element regularnej oceny w systemie zarządzania jakością uczelni. Kolejny poziom to akredytacje. W polskim systemie edukacji wyższej są one obowiązkowym elementem procesu przyznawania kategorii uczelniom, które to mają wpływ na poziom ich finansowania. Instytucją dokonującą ocen w ramach akredytacji jest PKA (szersze omówienie metodologii oceny w ramach akredytacji PKA znajduje się w podrozdziale 1.3.2). Istnieją również inne instytucje akredytujące uczelnie. W polskich uwarunkowaniach takie akredytacje są zupełnie dobrowolne i mogą służyć spełnieniu wymagań pozaustawowych, np. związanych z udziałem, w jakimś programie lub partnerstwie, promocji poprzez jakość potwierdzaną przez uznaną instytucję akredytującą lub chęcią wdrożenia bardziej skutecznego systemu zapewniania jakości. Istnieje też możliwość uznania akredytacji innych instytucji przez PKA, co może się przyczynić do braku konieczności przygotowywania się do wizytacji prowadzonych przez PKA. Najbardziej zaawansowanym poziomem oceny jakości uczelni są audyty lub przeglądy zarządzania. Ich najistotniejszą cechą jest dobrowolność, a zatem wynikają one z rzeczywistych motywacji kierownictwa uczelni do ciągłego doskonalenia jakości. Zestawienie porównawcze opisanych wyżej poziomów metod oceny

jakości usług uczelni z uwzględnieniem wpływu na jakość i relacji do interesariuszy zostało przedstawione w Tabeli 56. Tabela 56. Różne poziomy metod oceny jakości, a interesariusze i wpływ na poprawę jakości usług uczelni Zaangażowa- Metoda Zaangażowanie Wpływ nie oceny Zakres interesariuszy Cel na jakość interesariuszy jakości wewnętrznych zewnętrznych uprawnienia ogólnie Uprawnienia niewielki niewielkie niewielkie do prowadzenia obowiązkowy działalności porównanie poziomu Ocena często zauważalny niewielkie niewielkie jakości; jakości obowiązkowa uzyskanie funduszy obowiązkowa zapewnienie Akredytacja PKA, znaczący bardzo duże duże określonego pułapu inne dobrowolne poziomu jakości Zaangażowa- Metoda Zaangażowanie Wpływ nie oceny Zakres interesariuszy Cel na jakość interesariuszy jakości wewnętrznych zewnętrznych Przegląd ciągle dobrowolny bardzo duży duże bardzo duże zarządzania doskonalenie jakości Źródło: opracowanie własne na podstawie Ulewicz, 2017 Czynnikiem różnicującym zaangażowanie interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych w różne metody oceny jakości usług uczelni przede wszystkim jest stopień złożoności procesu oceniania. W ramach tych bardziej złożonych procesów udział przedstawicieli interesariuszy zewnętrznych jest bardzo duży (np. akredytacje) ale też wymagania wobec udziału interesariuszy wewnętrznych są znaczące (np. audyty). Przeglądy zarządzania stanowią element kompleksowych systemów zarządzania jakością. Zarówno modeli bazujących na samoocenie, jak i normatywnych SZJ (por. podrozdz. 1.3.1). W tym to właśnie zakresie celem ich stosowania jest dążenie do ciągłego doskonalenia jakości. Istnieją znaczne różnice pomiędzy koncepcją zapewniania jakości usług edukacji wyższej zapisaną w wymaganiach oceny przez PKA, a koncepcją zarządzania jakością usług edukacyjnych określoną przez wymagania systemu ISO 21001:2018. Poza podstawową różnicą w filozofii obu tych podejść różnice również istnieją w odniesieniu do interesariuszy. Ten aspekt porównania obu koncepcji został przedstawiony w Tabeli 57. Tabela 57. Zestawienie porównawcze odniesień do interesariuszy w wymaganiach dla wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia określonych w statucie PKA oraz wymaganiach dla systemu zarządzania jakością zgodnego z normą ISO 21001:2018 Związek z grupą Kryteria oceny programowej PKA Norma ISO 21001:2018 pami – profil ogólniakademicki interesariuszy Kryterium 1, SJK 1.243: Efekty uczenia się są zgodne z kontekstem organizacji; celem i celami kształcenia oraz 4.2 Rozumienie potrzeb i oczekiwań stron zainteresowanych PKA: dyscypliną lub dyscyplinami, do których wliczanych jest przyporządkowany (...) organizacja powinna określić: ISO 21001: kierunek, opisując, w sposób trafny, a) strony zainteresowane istotne dla SZOE44, studenci, pracowników, specyficzny, realistyczny i pozwala b) istotne wymagania stron zainteresowanych. Pracownicy, inni uczestnicy na stworzenie systemu (...) powinny obejmować uczniów, innych beneficjentów – beneficjenci weryfikacji, wiedzę, umiejętności i talenty i pracowników. Organizacja powinna monitorować kompetencje społeczne osiągnięte i dokonywać przeglądów (...) [tych] informacji (...). przez studentów (...). 4.3 SJK – Standard Jakości Kształcenia, wg numeracji załącznika nr 2 do Statutu PKA 4.4 SZOE – System Zarządzania Organizacją Edukacyjną – tłumaczenie angielskiego określenia EOMS (Educational Organization Management System) powszechnie używanego w ramach normy ISO 21001:2018 Związek z grupą Kryteria oceny programowej PKA Norma ISO 21001:2018 pami – profil ogólniakademicki interesariuszy Rozdział 5. Przywództwo; 5.1 Przywództwo i zaangażowanie; 5.1.2 Koncentracja na uczniach i innych Kryterium 2, SJK 2.2: beneficjentach: Harmonogram realizacji programu Najwyższe kierownictwo powinno być bezpośrednio studiów oraz formy i organizacja za PKA: odpowiedzialne za zapewnienie: jęć (...) umożliwiają studentom studenci a) że potrzeby i oczekiwania osób uczących się oraz osiągnięcie wszystkich efektów ISO 21001: innych beneficjentów są określone, zrozumiane i kon- uczenia się. studenci, pracowników, sekwentnie zaspokajane, co jest potwierdzone Kryterium 2, SJK 2.3: pracowników, inni monitorowaniem ich satysfakcji i postępów edukacji- Metody kształcenia są zorientowane beneficjentów, których na studentów, motywują ich do ak- kierownictwo b) że ryzyka, które mogą wpłynąć na zgodność pro- tywnego udziału w procesie dyktów i usług oraz zdolność do zwiększenia nauczania i uczenia się (...). satysfakcji uczących się i innych beneficjentów są określone i uwzględniane w działaniach. Rozdział 6 Planowanie; 6.3 Planowanie zmian: Organizacja powinna wziąć pod uwagę: a) cel zmian i ich potencjalne konsekwencje; b) integralność SZOE; ISO 21001: c) dostępność i gotowość wewnętrznych zasobów; pracowników, d) alokacja lub realokacja odpowiedzialności i upraw- dostawcy nień; e) dostępność i gotowość zewnętrznych dostawców potrzebnych do wprowadzenia zmian. Rozdział 7 Wsparcie; 7.1 Zasoby; 7.1.1 Ogólne: Kryterium 5, SJK 5.2: Organizacja powinna określić i zapewnić zasoby po- Infrastruktura dydaktyczna, nau- trzebne do ustanowienia, wdrażania, utrzymania kowa, biblioteczna i

informatyczna, i ciągłego doskonalenia SZOE, w taki sposób, aby PKA: wyposażenie techniczne pomiesz- trwale zwiększały: studenci czeń, środki i pomoce dydaktyczne, a) zaangażowanie uczących się i ich satysfakcję po- ISO 21001: zasoby biblioteczne, informacyjne, przez działania, które poprawiają uczenie się i promują studenci, pra- edukacyjne oraz aparatura badań- osiągnięcie wyników w nauce; cownicy, inni cza podlegają systematycznym b) zaangażowanie personelu i satysfakcję poprzez beneficjenci, przeglądowi, w których uczestniczą działania mające na celu poprawę kompetencji perso- studenci (...). nelu (...); c) satysfakcję innych beneficjentów, (...) Kryterium 4, SJK 4.1: PKA: 7.1.2 Zasoby ludzkie: Kompetencje i doświadczenie, kwa- studenci, (...) powinny obejmować (...): lifikacje oraz liczba nauczycieli nauczyciele a) personel zatrudniony przez organizację; akademickich i innych osób prowa- ISO 21001: b) wolontariuszy i stażystów współpracujących z orga- dzających zajęcia ze studentami pracownicy, nizacją lub przyczyniających się do jej działalności; zapewniają prawidłową realizację wolontariusza i c) personel dostawców zewnętrznych współpracujący zajęć oraz osiągnięcie przez stu- stażyści, do- z organizacją lub przyczyniający się do jej działalności. dentów efektów uczenia się. stawcy Związek z gru- Kryteria oceny programowej PKA Norma ISO 21001:2018 pami – profil ogólnookademycki interesariuszy Kryterium 4, SJK 4.2: (...) zapewnia dobór nauczycieli akademickich i innych osób prowa- 7.1.6 Wiedza organizacyjna: dzających zajęcia, oparty o Organizacja powinna zachęcać do wymiany wiedzy transparentne zasady i umożliwia- między wszystkimi edukatorami i personelem, jący prawidłową realizację zajęć, 7.2 Kompetencje; 7.2.1 Ogólne: uwzględnia systematyczną ocenę Organizacja powinna: kadry prowadzącej kształcenie, a) określić niezbędne kompetencje osób wykonują- PKA: przeprowadzaną z udziałem studen- cych pracę pod jej nadzorem, która wpływa na jej studenci, tów, której wyniki są wyniki w zakresie edukacji; nauczyciele wykorzystywane w doskonaleniu ka- b) zapewnić, aby te osoby były kompetentne na pod- dry, a także stwarza warunki stawie odpowiedniego wykształcenia, szkolenia lub ISO 21001: stymulujące kadrę do ustawicznego doświadczenia; pracownicy, rozwoju. c) ustalić i wdrożyć metody oceny wyników pracy per- nauczyciele, Kryterium 7, SJK 7.1: sonelu; (...) nauczyciele akademicy są (...) przygotowani do nauczania, a stu- e) podjąć działania mające na celu wsparcie i zapew- denci do uczenia się w językach nienie ciągłego rozwijania odpowiednich kompetencji obcych, wspierana jest międzynarodowo- pracowników; dowa mobilność studentów i nauczycieli akademickich (...). 7.4 Komunikacja; 7.4.2 Cele komunikacji: Wewnętrzna i zewnętrzna komunikacja powinna mieć na celu: Kryterium 6, SJK 6.1: a) poszukiwanie opinii lub zgody odpowiednich zainte- Prowadzona jest współpraca z oto- resowanych stron; czeniem społeczno-gospodarczym, b) przekazywanie zainteresowanym stronom istotnych, w tym z pracodawcami, w konstruo- dokładnych i aktualnych informacji zgodnych z misją, PKA: waniu programu studiów, jego wizją, strategią i polityką organizacji; otoczenie spo- realizacji oraz doskonaleniu. c) współpracę i koordynację działań i procesów z od- łeczno- Kryterium 6, SJK 6.2: powiedniami zainteresowanymi stronami gospodarcze, Relacje z otoczeniem społeczno-go- 7.4.3 Organizacja komunikacji: pracodawcy, studenci spodarczym w odniesieniu do 7.4.3.1 Organizacja powinna określić i wdrożyć sku- programu studiów i wpływ tego oto- teczne metody komunikacji z uczącymi się i innymi ISO 21001: czenia na program i jego realizację zainteresowanymi stronami w odniesieniu do: (...) studenci, inni podlegają systematycznym ocenom, e) informacji zwrotnej od uczących się i zainteresowa- beneficjenci, z udziałem studentów, a wyniki tych nych stron, w tym skarg uczniów oraz ankiet ocen są wykorzystywane w działaa- satysfakcji uczniów/zainteresowanych stron. niach doskonalących. 7.4.3.2 W zaplanowanych odstępach czasu organiza- cja powinna: (...) b) analizować i ulepszać plan komunikacji na pod- stawie wyników monitoringu. Rozdział 8 Działanie operacyjne; 8.2 Wymagania doty- czące produktów i usług edukacyjnych; 8.2.1 Określenie wymagań dla produktów i usług edukacyj- nych: ISO 21001: (...) organizacja powinna zapewnić, że wymagania do- studenci dotyczące produktów i usług edukacyjnych są obecni zdefiniowane, w tym tych: i potencjalni a) uznanych za konieczne przez organizację ze względu na jej politykę i plan strategiczny; b) wynikających z analizy potrzeb, (...) (obecnych i po- tencjalnych) uczących się i innych beneficjentów Związek z gru- Kryteria oceny programowej PKA Norma ISO 21001:2018 pami – profil ogólnookademycki interesariuszy Kryterium 3, SJK 3.1: 8.2.2 Komunikowanie wymagań dotyczących produk- Stosowane są formalnie przyjęte i tów i usług edukacyjnych: opublikowane, spójne i przejrzyste Na początku, lub przed dostarczeniem produktów PKA: warunki przyjęcia kandydatów na i usług edukacyjnych, organizacja powinna powiado- różne grupy studia (...). mić uczących się oraz innych istotnych [interesariuszy] odbiorców in- Kryterium 9, SJK 9.1: i (...) sprawdzić ich

zrozumienie: formacji Zapewniony jest publiczny dostęp a) cel(ów), formatu i treści produktów i usług edukacyjnych- ISO 21001: do aktualnej, kompleksowej, zrozu- nych, w tym instrumentów i kryteriów, które będą studenci, inni miały i zgodnej z potrzebami używane do oceny; beneficjenci, różnych grup odbiorców informacji o b) zobowiązań, odpowiedzialności i oczekiwań stawia- programie studiów i realizacji pro- nych uczącym się i innym beneficjentom; cesu nauczania i uczenia się (...). Kryterium 8, SJK 8.1: Wsparcie studentów w procesie 8.5 Dostarczanie produktów i usług edukacyjnych; uczenia się jest wszechstronne, PKA: 8.5.3 Własność należąca do stron zainteresowanych: przybiera różne formy, adekwatne studenci Organizacja edukacyjna powinna z należytą staranno- do efektów uczenia się, uwzględnia ISO 21001: ścią zarządzać własnością należąca do jakiegokolwiek zróżnicowane potrzeby studentów, różni zainteresowanej strony, która jest pod jej kontrolą lub sprzyja rozwojowi naukowemu, spo- interesariusze, jest przez nią wykorzystywana. łącznemu i zawodowemu studentów (...). Rozdział 9 Ocena efektów działania; 9.1 Monitorowa- Kryterium 3, SJK 3.2: nie, pomiar, analiza i ocena; 9.1.2 Satysfakcja System weryfikacji efektów uczenia uczących się, innych beneficjentów i personelu; PKA: się umożliwia monitorowanie postę- 9.1.2.1 Monitorowanie Satysfakcji: studenci, pów (...) i wiarygodną ocenę Organizacja powinna monitorować satysfakcję uczą- różne grupy stopnia osiągnięcia przez studentów cych się, innych beneficjentów i personelu, a także ich odbiorców in- efektów uczenia się, a (...) metody postrzeganie stopnia, w jakim ich potrzeby i oczekiwa- formacji weryfikacji i oceny są zorientowane nia zostały spełnione. na studenta (...). 9.1.3 Inne monitorowanie i mierzenie potrzeb: ISO 21001: studenci, Kryterium 9, SJK 9.2: Organizacja powinna zapewnić, że następujące infor- pracownicy, Zakres przedmiotowy i jakość infor- macje zwrotne są pozyskiwane od i udostępniane inni macji o studiach podlegają odpowiednim interesariuszom: beneficjenci, systematycznym ocenom, w których a) opinie na temat produktów i usług edukacyjnych; społeczeństwo, uczestniczą studenci i inni odbiorcy b) opinie na temat ich skuteczności w osiąganiu informacji (...) uzgodnionych wyników kształcenia; c) opinie na temat wpływu organizacji na społeczność. 9.1.4 Metody monitorowania, pomiaru, analizy i oceny: 9.1.4.2 Organizacja powinna zapewnić, że: Kryterium 10, SJK 10.1: a) zainteresowane strony zaangażowane w lub pod (...) prowadzone są systematyczne PKA: wpływem procesu oceniania są identyfikowane oceny (...) oparte o wyniki analizy różne grupy in- wiarygodnych danych i informacji, z 9.3 Przegląd zarządzania; 9.3.3 Wyniki przeglądu za- teresariuszy rządzenia: udziałem interesariuszy wewnątrz- ISO 21001: Wyniki przeglądu zarządzania powinny zawierać decy- nych (...) oraz zewnętrznych, różne grupy in- zje odnoszące się do: mające na celu doskonalenie jako- teresariuszy, a) możliwości ciągłego doskonalenia; ści kształcenia. b) potrzeby wprowadzenia zmian w SZOE; c) zapotrzebowania na zasoby Związek z gru- Kryteria oceny programowej PKA Norma ISO 21001:2018 pami – profil ogólnoakademicki interesariuszy Rozdział 10 Poprawa; 10.3 Możliwości doskonalenia: ISO 21001: Organizacja powinna określić i wybrać możliwości do- studenci, pra- skonalenia oraz wdrożyć wszelkie niezbędne działania cownicy, inni w celu spełnienia wymagań uczących się i innych be- beneficjenci, neficjentów oraz zwiększenia zadowolenia uczących różne inne się, innych beneficjentów, personelu oraz innych istot- grupy nych zainteresowanych stron, w tym dostawców interesariuszy zewnętrznych. Źródło: opracowanie własne na podstawie ISO 21001, 2018; PKA, 2019a Porównując odniesienia do interesariuszy w standardach jakości kształcenia w ramach kryte- riów oceny programowej PKA oraz w wymaganiach systemu zarządzania jakością usług edukacyjnych można zauważyć, że w obu dokumentach znajdują się odniesienia do różnych grup interesariuszy. Nie- mniej już na po pobieżnej analizie można dostrzec, że w kryteriach oceny PKA większość odniesień dotyczy studentów. W drugiej kolejności pod względem częstości pojawiają się nauczyciele akade- miccy, a pojedyncze odniesienia uwzględniają innych uczestników funkcjonowania uczelni. Pod tym względem norma ISO 21001 wykazuje pewne podobieństwa, ale też zasadnicze różnice. Na pewno studenci (właściwie uczniowie – learners) pojawiają się najczęściej natomiast zazwyczaj wśród odnie- sień do interesariuszy występują oni wspólnie z pracownikami oraz grupą określaną w normie jako „inni beneficjenci”. Podobnie odniesienia do społeczeństwa są w ISO 21001 robione wprost, a w kryteriach PKA odnoszą się one tylko do kontekstu społeczno-gospodarczego ze szczególnym wskazaniem pra- codawców. Zestawienie porównawcze w Tabeli 57 zostało wykonane w taki sposób, by zestawić ze sobą zagadnienia, dla których znajdują się odniesienia do interesariuszy, a które są zbliżone tematycz- nie. Takie porównanie ukazuje, że odniesienia do interesariuszy można odnaleźć zarówno w każdym z kryteriów PKA, jak i w każdym z rozdziałów normy ISO 21001 dotyczących wymagań. Jednak zauwa- żalne jest też to, że

kryteria PKA odnoszą się do jakości tylko wybranego fragmenty działań uczelni jakim jest kształcenie. W tym aspekcie zastanawiającym jest to dlaczego wymagania będące obligatoryjnymi dla polskich uczelni nie uwzględniają choćby tak istotnego obszaru jak badania-naukowe, a także innych związanych z efektami działań uczelni. Takie wąskie ujęcie wydaje się nieprzystające do działalności uniwersyteckiej. Z drugiej strony norma ISO 21001, która ma charakter uniwersalny, gdyż jest opracowana z myślą o organizacjach edukacyjnych. Pewne podrozdziały i komentarze zawierające uszczegółowienia wymagań dla specyficznych rodzajów działalności edukacyjnej dość precyzyjnie uka- zują te wymagania, które są istotne dla szczególnych rodzaju działalności (np. edukacja specjalna, przedszkola). Natomiast sposób zdefiniowania pojęcia zainteresowanych stron stosowanego zamiast określenia interesariuszy precyzyjnie wskazuje, że organizacja powinna uwzględniać szerokie grono różnych grup osób związanych z jej działalnością. W tym kontekście wymagania ISO 21001 znacznie lepiej przystają do działalności uniwersyteckiej niż kryteria oceny PKA. W tym kontekście wydaje się, że kryteria PKA będąc uproszczoną wersją wymagań pro jakościowych w porównaniu do wymagań ISO 21001 raczej byłyby odpowiednie do stosowania jako w pewnym sensie uproszczona wersja sys- temy zarządzania jakością organizacji edukacyjnej prowadzącej szkolenia przygotowujące do specyficznych ról zawodowych niż dojrzałej działalności uniwersyteckiej. W przypadku uczelni publicznych jednym z najistotniejszych interesariuszy jest rząd, który kształtuje politykę państwa wobec szkolnictwa wyższego. Ważne znaczenie ma również samorząd lo- kalny, szczególnie dla instytucji akademickich, których misja ma regionalny „zasięg” oddziaływania (Leja, 2011, s. 174). A zatem dla tych podmiotów w ramach SZOE należałoby w szczególności sposób uwzględnić rolę przedstawicieli rządu i instytucji państwowych lub samorządowych. Jest to obszar, który nie został w szczególności opisany w tekście normy ISO 21001. Jednak narzędzia analityczne tam przedstawione przy poprawnym zastosowaniu muszą prowadzić do uwzględnienia szczególnej roli tej grupy interesariuszy. Wobec powyższych spostrzeżeń warto również się zastanowić, czy możliwe jest nie spełnianie wymagań oceny PKA przy jednoczesnym spełnieniu wymagań ISO 21001? Na podstawie pobieżnej analizy informacji z Tabeli 57 można zauważyć, że choćby tylko w obszarze wymagań odnoszących się do interesariuszy wytyczne normy ISO 21001 w sposób istotny wykraczają poza obszary oceny PKA. Co więcej, ze względu na obligatoryjny charakter oceny PKA wymagania te jak również wszelkie inne wynikające z przepisów prawa i regulacji odnoszących się do uczelni stanowią punkt wyjścia dla speł- niania wymagań normy. Jest to ogólna zasada dla wszystkich normatywnych systemów zarządzania. A zatem spełniając wymagania normy ISO 21001 uczelnia jednocześnie będzie spełniać również kryte- ria wyznaczone przez PKA. Debacie może jedynie podlegać czy ocena taka będzie na poziomie pozytywnym, czy wyróżniającym, gdyż spełnianie każdego z kryteriów może być ocenione jako speł- nione w stopniu zadowalającym lub pełnym (por. Tabela 18 wraz z komentarzem). Z drugiej strony ciekawym zagadnieniem wydaje się też, czy i jak wiele może brakować do zgodności z wymaganiami normatywnego SZOE (EOMS, wg ISO 21001) przy bardzo dobrym wypeł- nianiu kryteriów oceny PKA? Niech pomocą w odpowiedzi na to pytanie będzie analiza zgodności kryteriów oceny programowej PKA z jedenastoma zasadami Systemu Zarządzania Organizacją Eduka- cyjną przedstawiona w Tabeli 58. Tabela 58. Ocena zgodności kryteriów oceny programowej PKA dla profilu ogólnoakademickiego z zasadami Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną zgodnego z ISO 21001 Zasada EOMS

Ocena	Opis poziomu zgodności kryteriów oceny PKA (ISO 21001)	zgodności
1.	Koncentracja Uwzględnianie studentów jest podkreślane wielokrotnie i bardzo na studentach i innych wyraźnie. Inni beneficjenci (interesariusze) wspominani bardzo CZĘŚCIOWO beneficjentach mało, szcążkowo. Brak. Pewne niewielkie elementy wynikające z przywództwa, ale	
2.	Wizjonerskie odnoszące się do sposobu organizacji procesów są uwzględnione NIE przywództwo w ramach kryteriów 2 i 10 Brak. Jedynie uwzględniona jest polityka kadrowa (SJK 4.2) oraz 3. Zaangażowanie w wielu miejscach określone, że należy zapewnić udział studen- NIE pracowników (ludzi) tów w procesach oceny i podejmowania decyzji Brak bezpośrednich odniesień, kryteria 2 i 10 odnoszą się do spo-	
4.	Podejście procesowe NIE sobu organizacji procesów. SJK 10.2, SJK 9.2, SJK 8.2, SJK 7.2, SJK 6.2, SJK 5.2, SJK 4.2 (w ramach szczegółowych obszarów), odnoszą się do systema-	
5.	Ciągle doskonalenie tycznej oceny i doskonalenia jakości. Przy czym, co warto TAK podkreślić, w punkcie 10.2 pojęcie jakości nie zostało zawężone do jakości kształcenia lub konkretnego obszaru działań. Zasada EOMS Ocena Opis	
6.	Podejmowanie decyzji	

uwzględniają pomiar i podejmowanie decyzji w zakresie doskona- TAK na podstawie faktów lenia na podstawie tego pomiaru. pewne elementy tego procesu wskazane w SJK 6.1 (współpraca 7. Zarządzanie relacjami CZĘŚCIOWO z otoczeniem) i SJK 9.2 (informacja), 8. Społeczna Nie jest wskazana wprost. Pewne elementy odnoszące się do re- odpowiedzialność lacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym wskazane jedynie w NIE organizacji edukacyjnej SJK 1.1, SJK 6.1, SJK 6.2; 9. Dostępność SJK 8.1 dostępność nauczycieli dla studentów; NIE i sprawiedliwość SJK 9.1 dostęp do informacji 10. Etyczne postępowa- nie w ramach procesu Brak odniesień NIE kształcenia 11. Bezpieczeństwo Brak odniesień NIE i ochrona danych Źródło: opracowanie własne na podstawie ISO 21001, 2018; PKA, 2019a Jak można zauważyć zasady oceny PKA w bardzo małym stopniu korespondują z zasadami SZOE opisanymi w normie ISO 21001. Tylko zasady 5. i 6. odnoszące się do ciągłego doskonalenia i podejmowania decyzji na podstawie faktów można uznać za przedstawione w kryteriach PKA w spo- sób klarowny. Zasada 1. została uznana z jedynie częściowo odzwierciedloną w kryteriach PKA ze względu na bardzo ograniczone odniesienia do beneficjentów usług uczelni innych niż studenci. Podob- nie zostały ocenione odniesienia do zasady 7. dotyczącej zarządzania relacjami. Większość z przedstawionych w Tabeli 58 analiz wskazuje na brak odniesień w ramach kryteriów oceny programo- wej PKA do zasad normatywnego Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną wg ISO 21001. Potwierdza to że systemy zapewniania jakości do których należą kryteria oceny PKA „w porównaniu do modeli zarządzania jakością nie wspierają procesów doskonalenia jakości” (Grudowski i Szeffler, 2015a) w sposób odpowiedni pomimo wyrażania wprost potrzeby zapewnienia procesów pomiaru i wprowa- dzania udoskonaleń. Brak uwzględniania tak istotnych elementów zarządzania jak przywództwo i zaangażowanie zespołu, a także braki w uwzględnianiu szerszego grona interesariuszy wydają się bardzo istotnie wpływać na zmniejszenie szans na skuteczne zarządzanie jakością. Tak więc można uznać, że korzystanie z wytycznych normy ISO 21001 może być bardzo pomocne dla polskich uczelni dla doskonalenia ich systemy zarządzania jakością. Wydaje się, że szczególnie istotne korzyści powinny odnieść uczelnie techniczne wobec których wymagania wobec gospodarki wydają się większe poprzez ich możliwości relatywnie bezpośredniego wpływu na proces tworzenia i wdrażania innowacyjnych roz- wiązań, które mogą być komercjalizowane. To też powoduje, że dla uczelni technicznych rola interesariuszy związanych z przemysłem, który te uczelnie mogą wspierać nie tylko pośrednio, ale rów- nież bezpośrednio jest znaczenie większa niż dla innych rodzajów uniwersytetów. Dodatkową bardzo istotną wartością normy ISO 21001, z punktu widzenia systemu zarządzania uczelnią, jest poszerzony opis zasad SZOE przedstawiony w załączniku B. Zawiera on bardzo klarowne omówienie 11 zasad Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną (por. Tabela 30) odnoszące się do rozszerzonego szczegółowego opisu każdej z zasad, uzasadnienia dla jej istotności, kluczowych korzyści z jej stoso- wania oraz przykładów działań zgodnych z każdą z zasad. W porównaniu do innych usług usługi edukacyjne odróżniają się od pozostałych specyficznym charakterem relacji między interesariuszami. Przede wszystkim warta podkreślenia jest specyfika relacji między odbiorcą usługi – uczniem, a jej wykonawcą nauczycielem. Otóż dla uzyskania zaplanowanych efektów procesu usługowego – procesu kształcenia (zdobywania wiedzy i umiejętności) są potrzebne głównie nakłady niematerialne (por. podrozdz. 1.3.1). Są one związane z przekazywaniem wiedzy przez nauczyciela (praca nauczyciela), ale również ze zdobywaniem wiedzy przez studenta lub ucznia. Wartą podkreślenia jest specyfika, która powoduje, że relacja efektów pracy nauczyciela do jego nakładów nie jest proporcjonalna. Co więcej można sobie wyobrazić sytuację, w której przy bardzo dużych nakładach pracy nauczyciela efekty usługi są dalece niezadowalające ze względu na brak nakładów pracy po stro- nie studenta. Natomiast możliwa jest też sytuacja przeciwna – bardzo dobre efekty przy stosunkowo niewielkich nakładach ze strony nauczyciela. Jest to możliwe w sytuacji odpowiedniej ilości pracy i na- kładów włożonych w zdobywanie wiedzy i umiejętności przez studenta. Poza tą kluczową ze względu na efekty kształcenia relacją środowisko uczelni obejmuje również szereg innych relacji bezpośrednich i pośrednich pomiędzy interesariuszami. Wszystkie one mają wpływ na poziom satysfakcji różnych grup interesariuszy z efektów działań uczelni, a przez to na wynik pomiaru jakości usług uniwersyteckich. Przykładowy model wzajemnych relacji interesariuszy uczelni technicznych w kontekście kształtowania poziomu satysfakcji z jej usług został przedstawiony na Rysunku 29. Rysunek 29. Model relacji wybranych czynników jakości usług uczelni technicznej związanych z satysfakcją interesariuszy Źródło: opracowanie własne Model (Rysunek 29) ukazuje autorską propozycję wzajemnych relacji różnych czynników jako- ści usług

uczelnii technicznych. To uszczegółowienie wynika z faktu uwzględniania wśród czynników (mierników) jakości zarobków absolwentów. Prawdopodobnie miara ta jest bardziej odpowiednia dla uczelni o charakterze technicznym, gdyż dla tego rodzaju uczelni może nastąpić znacznie szybsza „wy- cena” efektów ich działań w gospodarce, również na poziomie różnicy w zarobkach kształconych absolwentów – inżynierów. Co warto podkreślić, model ten wskazuje na czynniki mające bezpośredni związek z jakością usługi mierzoną poprzez miary innego rodzaju niż te bezpośrednio odnoszące się do satysfakcji interesariuszy lub zarobków absolwentów oraz na takie czynniki, które mają relację jedy- nie pośrednią. Relacja pośrednia występuje w przypadku grup i czynników, które uznano za nie mające zazwyczaj bezpośredniego związku z samą uczelnią: rodzice studentów, absolwenci (tracą bezpośred- nie relacje po zmianie ze statusu studenta) oraz zarobki absolwentów (zazwyczaj są wypłacane przez innych pracodawców niż alma mater). Istotne też są te relacje bezpośrednie, które mają charakter dwu- stronny: z przedstawicielami władz oraz pracownikami. Obie te grupy mają bowiem wpływ na jakość efektów działań uczelni poprzez własną pracę lub środki (prawno-organizacyjne, finansowe) udostęp- niane uczelni. Jednocześnie również wyższa jakość efektów działań uczelni pozytywnie wpływa na satysfakcję tych grup mających bezpośredni kontakt z uczelnią na poziomie właściwym dla tych relacji. Miara satysfakcji jest szczególnie istotną miarą jakości usług. Jest to również podkreślone w normie ISO 21001, gdzie już na wstępie (rozdz. 1) zwiększenie satysfakcji uczniów oraz innych be- neficjentów jest wyraźnie wymienione wśród celów SZOE. Ponadto w pkt. 5.2.1 Normy satysfakcja głównych interesariuszy jest określona jako jeden z głównych wyznaczników koncentracji na interesar- riuszach, a w punkcie 6.2.1 jest wymieniona jako jeden z głównych elementów do wzięcia pod uwagę przy określeniu celów dla organizacji. Ponadto w pkt. 7.1.1 wyraźnie podkreślono satysfakcję również pracowników, jako równorzędny z zaangażowaniem czynnik sukcesu do brania pod uwagę przy zarzą- dzeniu zasobami. Również w części rozdziału 7. dotyczącej komunikacji (podrozdz. 7.4 Normy) w 7.4.3.1 są wskazane ankiety satysfakcji kierowane do różnych grup interesariuszy jako jedno najważ- niejszych narzędzi pozyskiwania informacji zwrotnej. Jednak najbardziej wyraźne podkreślenie roli pomiaru satysfakcji interesariuszy znajduje się w rozdziale 9. (wyniki – ocena efektów działania) gdzie cały podrozdział 9.1.2 odnosi się do monitorowania i pomiarów satysfakcji wymieniając uczniów (stu- dentów) innych beneficjentów oraz pracowników. W tej części Normy wskazano również, że poza pomiarem satysfakcji rozumianej jako poziom zadowolenia należy też przygotować metody monitoro- wania wszelkich sygnałów wskazujących na niezadowolenie interesariuszy oraz przyczyny takich sytuacji. Jak więc można stwierdzić rola satysfakcji jako miary poziomu jakości istotnej z punktu widze- nia zarządzania w ogóle oraz zarządzania jakością ma swoje uzasadnienie nie tylko w teoriach odnoszących się do jakości usług, ale również w praktyce zarządzania usługami edukacyjnymi. W tym aspekcie można stwierdzić, że podejście promowane przez normę ISO 21001 to interesariuszocen- tryzm poprzez analogię do klientocentryzmu promowanego w klasycznych ujęciach TQM, np. wg normy ISO 9001. Koncepcja koncentracji na interesariuszach w sposób analogiczny wcześniej promowanej koncentracji na klientach pochodzi od opracowań Freemana, który promował korzyści z takiego podej- ścia (por. Freeman i Reed, 1983). Natomiast najstarszy artykuł z roku 1996. zidentyfikowany przy pomocy narzędzia Google Scholar posługujący się tym pojęciem (stakeholder-centric) to artykuł doty- czący analizy architektury software'u prezentujące sposoby przekładania wymagań różnych interesariuszy na wymagania architektury IT (Bot i in., 1996). Jak więc widać koncepcja ta wywodząc się z teorii zarządzania również jest wykorzystywana w innych dziedzinach związanych z opracowywa- niem produktów dla szerokiego grona zróżnicowanych beneficjentów. W kontekście postrzegania jakości usług uczelni i satysfakcji z efektów ich działań nie sposób pominąć wpływu prestiżu na indywidualne postrzeganie uczelni (por. podrozdz. 1.2.3). Jest to szczegó- nie ważna kategoria oceny w odniesieniu do instytucji edukacji wyższej, gdyż „wielu interesariuszy odnosi korzyści z prestiżu uczelni: same uczelnie, organizacje tworzące rankingi i prawdopodobnie sami studenci i rodzice chcą wierzyć, że otrzymują najlepszą edukację na prestiżowej uczelni” (Campbell i in., 2019). Natomiast wielu naukowców podkreśla, że „dla pracodawców nie ma większego znaczenia ro- dzaj ukończonej uczelni (college/uczenia przymiotnikowa/szkoła zawodowa lub uniwersytet) bo rekrutują na podstawie umiejętności przydatnych na stanowisku” (Finch i in., 2013). Co istotne dla for- mowania programów kształcenia „cechy w największym stopniu wpływające na zatrudnienie to głównie umiejętności miękkie (słuchanie, profesjonalizm, umiejętności interpersonalne), ale też umiejętność roz- wiązywania problemów” (Finch i in.,

2013). Z drugiej jednak strony istotą ciągłego doskonalenia jest zbudowanie w organizacji umiejętności do odczytywania sygnałów dotyczących rzeczywistych potrzeb interesariuszy oraz odpowiednio szybkiego wdrażania i testowania zmian. Sposoby na skutecznie pozyskiwanie opinii interesariuszy oraz wykorzystanie informacji zwrotnej w ten sposób uzyskanej do doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki uczelni technicznych, zostaną przedstawione w kolejnych rozdziałach. *** W ramach pierwszego rozdziału niniejszej pracy omówiono istotne aspekty związane ze specyfiką zarządzania jakością usług uczelni w Polsce, rozpoczynając od omówienia wyzwań dla zarządzania uniwersytetami (podrozdz. 1.1). Najpierw uwzględniono tło historyczne kształtowania się uniwersytetów i zmian na nich zachodzących (podrozdz. 1.1.1). Mogą one być w uproszczeniu zobrazowane jako cykliczne przemiany pomiędzy elitarnością i powszechnością, a także między niezależnością od władzy i podległością oraz pomiędzy koncentracją na kształceniu i na badaniach, co zostało przedstawione w autorskim opracowaniu (Rysunek 2). Omówiono również istotne zmiany mające wpływ na kształt organizacyjny współczesnych uniwersytetów (podrozdz. 1.1.2) prezentując cechy różnych koncepcji uniwersytetów (liberalny, przedsiębiorczy, społecznie odpowiedzialny), gdyż są one zauważalne na uczelniach publicznych w Polsce (por. Tabela 4). Ponadto omówiono zmiany regulacyjne, zapoczątkowane w roku 2016 wraz z konkursem na założenia dla tzw. „Ustawy 2.0”, następnie przyjętej po ok. dwóch latach jako „Konstytucja dla Nauki”. Przedstawiono główne założenia tej reformy w kontekście zmian, jakich doświadcza globalny rynek szkolnictwa, a także zbyt mało znaczącej pozycji polskich uniwersytetów w świecie nauki i edukacji wyższej. Wskazano również na efekty reformy poddawane dość powszechnej krytyce. Następnie omówiono uwarunkowania realiów polskich przekładające się na nowe wymagania dla całego środowiska akademickiego, a w sposób szczególny dla zarządzających uczelniami (podrozdz. 1.1.3). Wskazano na kluczowe tendencje demograficzne mające wpływ na szkolnictwo wyższe, a także na zmiany w zakresie nakładów finansowych na naukę i edukację wyższą. Wzbogacono te analizy o kontekst porównawczy na tle innych krajów. Ponadto ze względu na specyfikę polskiego rynku uniwersyteckiego z dominującą rolą uczelni publicznych, a także istotne zmiany w podejściu państwa do inwestowania w naukę i szkolnictwo wyższe, przedstawiono również opracowania danych statystycznych odzwierciedlające zmiany niektórych wieloletnich trendów w zakresie balansu pomiędzy uczelniami publicznymi oraz niepublicznymi, a także w zakresie wskaźników finansowych uczelni (por. Rysunek 6 i Rysunek 8). W kolejnym podrozdziale (1.2) przedstawiono wybrane zagadnienia związane ze specyfiką zarządzania uczelniami. Omówiono cechy odróżniające uniwersytety od innych organizacji. Dzięki temu przedstawiono obszary mające istotny wpływ na ograniczenia w stosowaniu klasycznych metod i narzędzi zarządzania jakością. Jako pierwszy z tych obszarów zostały omówione cele organizacji uniwersyteckiej. Cele te bowiem, zwłaszcza w odniesieniu do uczelni publicznych, wykraczają w sposób istotny poza cele finansowe. Przedstawiono więc kontekst historycznych zmian w zakresie celów uczelni, które ukształtowały współczesne rozumienie misji uniwersytetów jako triady: kształcenie, badania, służba publiczna (por. Leja, 2011, s. 18). Wskazano, że wśród celów uczelni naturalnym jest dążenie do przygotowania studentów do przyszłej samodzielności w zakresie osobistego rozwoju (por. Geitz i de Geus, 2019, s. 2). Ponadto omówiono zagadnienie zasobów uczelni, które także mają wpływ na kształtowanie celów konkretnej organizacji. Cele również muszą być zgodne z wymaganiami kultury organizacyjnej konkretnej uczelni. Zagadnienie uniwersyteckiej kultury organizacyjnej zostało omówione w ramach kolejnego podrozdziału (1.2.2). Przedstawiono w nim teoretyczne aspekty kultury organizacji oraz jej przejawów, by następnie omówić cechy charakterystyczne kultury uniwersyteckiej. Na podstawie opracowań Austina i Clarka dokonano analizy relacji pomiędzy elementami podstawowych czterech kultur wpływających na całokształt kultury akademickiej: kultury profesji akademickiej, kultury dyscypliny, kultury uniwersytetu oraz kultury konkretnej instytucji akademickiej (por. Tabela 8). Analiza ta pozwoliła na wskazanie obszarów w ramach kultury organizacyjnej, które mogą stanowić podstawę do zaistnienia konfliktów wewnętrznych w organizacji akademickiej. W związku z tym wnioski z owej analizy mogą pomóc w takim kształtowaniu kultury organizacyjnej przez zarządzających uczelniami, by unikać zagrożeń, a tam, gdzie to możliwe, tworzyć środowisko zasad wspierających osiągnięcie celów uczelni. Omówiono też zagadnienie prestiżu (podrozdz. 1.2.3) w kontekście uniwersytetów. Prestiż w odniesieniu do uczelni jest ważnym czynnikiem związanym z motywacjami do podejmowanych działań przez wielu uczestników organizacji, a także przez interesariuszy niebędących jej uczestnikami. Prestiż i reputacja są bowiem

nieraz znacznie istotniejsze niż motywacje finansowe dla wielu akademików i naukowców. Wielu badaczy twierdzi, że uczelnie chętniej dążą do maksymalizacji prestiżu niż do maksymalizacji zysku (por. Tayar i Jack, 2013, s. 154). Ponadto prestiż i reputacja uczelni stanowią nieraz najistotniejsze kryteria wyboru uczelni przez kandydatów na studia, co wiąże się z większymi szansami na zatrudnienie na lepszych stanowiskach. Natomiast wydaje się, że trendy w procesach rekrutacyjnych się zmieniają obecnie w kierunku znacznie mniejszego przywiązywania wagi do tego, jaką uczelnię ukończyli kandydaci. I choć rola reputacji uczelni wydaje się nieznacznie maleć na rynku pracy, to jednak nadal jest to bardzo istotny aspekt w ocenie uczelni poprzez rankingi. Zostało to zobrazowane wyciągiem z metodologii wybranych rankingów uczelni uwzględniających różne formy badania reputacji uniwersytetów na różnych płaszczyznach działalności (Tabela 10). Nie tylko motywacje związane z reputacją mogą stać w konflikcie z innymi rodzajami motywacji do działań. Także różne cechy kultur typowo obecnych we współczesnych organizacjach akademickich mogą prowadzić do sprzecznych interesów. Kolejną specyfiką zarządzania uczelniami omówioną w ramach podrozdziału 1.2.4 jest istnienie znacznie większego spektrum sprzecznych interesów stanowiących o poziomie wyzwań dla kierownictwa. Wynika to przede wszystkim z bardzo złożonego środowiska relacji uniwersytetu (por. Rysunek 13). Przedstawione zostały nie tylko różne aspekty relacji potencjalnie konfliktowych oraz przyczyn związanych z powstawaniem sprzeczności w interesach w ramach organizacji (np. opór wobec zmian), ale też możliwości do wykorzystania różnych metod pozwalających na wypracowanie rozwiązań typu win-win. Po przedstawieniu szerokich kontekstów związanych z uwarunkowaniami i specyfiką uczelni w kolejnym podrozdziale (1.3) zostały omówione zagadnienia związane z pomiarem jakości. W pierwszej części (podrozdz. 1.3.1) skupiono się na omówieniu definicji jakości i modeli jakości mających istotny wpływ na rozumienie różnic pomiędzy jakością klasycznych wyrobów materialnych a jakością usług, w tym szczególnego ich rodzaju, jakimi są usługi uczelni. Usługi te, odznaczając się wysoką niematerialnością i bardzo dużym współudziałem zaangażowania odbiorców w uzyskiwanie efektów, są dość dobrze opisywane przez różne omówione modele jakości usług o ugruntowanych postawach teoretycznych. Następnie zostały zaprezentowane różne metody pomiaru jakości usług (podrozdz. 1.3.2), które mogą znaleźć swoje zastosowanie lub choćby mieć wkład w pomiar jakości usług uczelni. Zostały również omówione istniejące metody oceny w odniesieniu do uczelni, a także autorskie propozycje wskaźników IWRA oraz SSI, stanowiące rozwinięcie istniejących metod pomiaru, mających swoje uzasadnienie zarówno w praktyce, jak i teorii związanej z jakością usług uniwersyteckich. W ostatniej części (podrozdz. 1.3.3) zostały omówione rankingi uniwersytetów, gdyż stanowią one szczególną i powszechnie uznaną metodę dla wnioskowania o jakości różnych uczelni. Poza omówieniem istotnych podobieństw i szczegółów pomiędzy najistotniejszymi – z punktu widzenia polskich uczelni – rankingami globalnymi przedstawiono też autorską propozycję rankingu hybrydowego, pozwalającego na statystycznie potwierdzone uszeregowanie uczelni na podstawie kilku spośród najbardziej znanych rankingów globalnych (por. Tabela 23, Tabela 24, Tabela 25 i Załącznik 4). Omówiono też szczegóły metodologii najbardziej uznanego w Polsce rankingu magazynu Perspektywy o bardzo rozbudowanej strukturze pomiaru. Po omówieniu zagadnień jakości i jej pomiaru w następnym podrozdziale (1.4) zaprezentowano szerokie tło teoretyczne związane z zarządzaniem jakością w odniesieniu do uczelni. Najpierw omówiono genezę koncepcji zarządzania jakością w kontekście rozwoju teorii i metod zarządzania, a następnie przedstawiono nowoczesne filozofie zarządzania jakością ze szczególnym uwzględnieniem badań nad możliwościami ich adaptacji w środowisku uniwersytetów (rozdz. 1.4.1). Wskazano na nie-wielką liczbę opisanych w literaturze przedmiotu implementacji takich metod jak TQM, Lean, SixSigma, czy Lean SixSigma do zarządzania jakością uczelni. Przedstawiono również koncepcje bazujące na samoocenie oraz opracowane z myślą o organizacjach non-profit (CAF, EFQM), a także koncepcje dedykowane organizacjom edukacyjnym (ISO 21001:2018), w tym szczególnie uniwersytetom (QuAlHE). Następnie omówiono specyficzne uwarunkowania wobec zarządzania jakością uczelni w Polsce (podrozdz. 1.4.2). Przeanalizowano poziom dojrzałości metod odnoszących się do doskonalenia jakości implementowanych jako obligatoryjne na polskich uczelniach, co wprost wynika z regulacji prawnych i nienadążania regulatora za współczesnym rozumieniem roli zarządzania jakością. Analizy te posłużyły jako wstęp do rozważań o istniejących barierach dla wprowadzania skutecznych metod zarządzania jakością w odniesieniu do polskich uczelni przy wykorzystaniu wyników analiz badaczy krajowych i zagranicznych. Omówiono również zagadnienie kultury jakości stanowiącej jeden z kluczowych elementów

skutecznego zarządzania jakością, które ściśle wiąże się z rolą przywódców organizacji. W związku z tym w ramach kolejnego podrozdziału (1.4.3) zostały omówione wymagania wobec liderów organizacji. Analizy te pozwoliły nie tylko na podkreślenie znaczenia kierownictwa uczelni dla doskonalenia jakości, ale również na omówienie ugruntowanych w literaturze przedmiotu rekomendacji dla sposobów przewodzenia organizacji oraz na określenie kryteriów gotowości uniwersytetu do wdrażania dojrzałego zarządzania jakością. Rozważania te stanowią podsumowanie podrozdziału 1.4, który jest związany jedną z dwóch podstaw teoretycznych niniejszej pracy wymienionych we wstępie – teorią zarządzania jakością. Ostatni podrozdział (1.5) części teoretycznej niniejszej pracy dotyczy natomiast zagadnień związanych z teorią interesariuszy. W ramach tej części najpierw omówiono podstawy teoretyczne oraz tło historyczne powstawania koncepcji interesariuszy, wskazując na różnorodność definicji oraz różne rodzaje teorii interesariuszy (por. Tabela 47 i Tabela 48). Rozważania te pozwoliły na zaproponowanie autorskiej definicji interesariuszy, mieszczącej się w zakresie teorii menedżerskich w odniesieniu do uczelni (osoby lub grupy zainteresowane wysokim poziomem jakości efektów działań uczelni, istotne z punktu widzenia zarządzania organizacją). Następnie na podstawie studium literatury zaprezentowano listę potencjalnych interesariuszy uczelni wraz z przykładami kategoryzacji do różnych grup (Tabela 50). Omówiono również wyniki autorskiego badania na podstawie abstraktów artykułów odnoszących się do interesariuszy uczelni, pozwalającego na wskazanie najpowszechniej wymienianych w literaturze istotnych dla uczelni grup interesariuszy (Tabela 51) oraz zaprezentowano propozycję kategoryzacji tych grup do rodzajów wg typologii Mitchella (Tabela 52). Następnie omówiono zagadnienia związane z kształtowaniem relacji z interesariuszami (podrozdz. 1.5.2). Proces ten (por. Rysunek 23) ma swoje fundamenty w strategii organizacji, natomiast rozpoczyna się analizą interesariuszy. W związku z tym zasadniczą część tego podrozdziału stanowi omówienie wybranych w odniesieniu do uczelni metod analizy interesariuszy (Tabela 53) i rekomendacji dotyczących kształtowania relacji z nimi oraz metod i kanałów komunikacji z interesariuszami (Tabela 54). W następnym podrozdziale (1.5.3) podsumowano dotychczasowe rozważania teoretyczne, omawiając rolę interesariuszy w procesach zarządzania jakością uczelni w świetle wcześniej omówionych koncepcji zarządzania jakością oraz specyfiki środowiska usług uniwersyteckich. Przedstawiono także zestawienie porównawcze roli interesariuszy w zakresie wymagań oceny PKA oraz wymagań systemu zarządzania jakością organizacji edukacyjnej według ISO 21001:2018 (Tabela 57). Ponadto zaprezentowano autorską propozycję modelu relacji wybranych czynników jakości usług uczelni technicznej związanych z satysfakcją interesariuszy (Rysunek 29), stanowiącą jednocześnie syntezę wniosków dotyczących pomiaru jakości i roli interesariuszy, ale również podstawę do stworzenia koncepcji badań omówionych w kolejnych częściach niniejszej pracy.

2 BADANIE EFEKTÓW DZIAŁANIA SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ UCZELNI Z UWZGLĘDNIENIEM POMIARU SATYSFAKCJI INTERESARIUSZY

Po teoretycznym omówieniu zagadnień związanych z zarządzaniem jakością w kontekście polskich uczelni technicznych i ich uwarunkowań, przy uwzględnieniu roli interesariuszy, następny rozdział niniejszej pracy będzie poświęcony metodom badania efektów działania systemu zarządzania jakością uczelni. Badania te na podstawie wniosków ze studium literatury będą miały na celu poszerzenie wiedzy o opiniach i postawach różnych interesariuszy uniwersytetów poprzez przeprowadzenie wywiadów pogłębionych z przedstawicielami różnych grup interesariuszy uczelni. Dzięki temu wstępne hipotezy wynikające z wniosków teoretycznych będą mogły zostać uzupełnione o wiedzę pochodzącą z badań jakościowych. W kolejnym etapie przy pomocy badań statystyczno-empirycznych zostanie podjęta próba weryfikacji tych hipotez. Następnie na podstawie informacji z innych dostępnych badań zostaną przeanalizowane relacje pomiędzy zmierzonymi w ramach przeprowadzonego badania wartościami opracowanych wskaźników a wskaźnikami obliczonymi na podstawie innych (zewnętrznych) źródeł. Ma to na celu opracowanie metod pomiarów i analiz mogących skutecznie wspierać procesy doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu uczelni technicznych.

2.1 Efekty działań uczelni w świetle opinii i postaw interesariuszy

Przed przystąpieniem do badań jakościowych sformułowano wstępnie dwie hipotezy odnoszące się do jakości efektów działań uczelni oraz satysfakcji interesariuszy. Pierwsza hipoteza, H1, zakłada istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy satysfakcją interesariuszy a innymi wynikami pomiarów jakości usług uczelni. Druga hipoteza, H2, zakłada natomiast istnienie korelacji pomiędzy wartościami pomiaru satysfakcji interesariuszy a wartościami autorskiego Indeksu Wyceny Rynkowej

Absolwenta. W celu pozyskania odpowiedniej wiedzy do uzupełnienia tych hipotez przeprowadzono badania jakościowe w formie wywiadów pogłębionych z osobami reprezentującymi różne rodzaje relacji w odniesieniu do różnych uczelni. Oczekiwany efekt tych badań było poszerzenie wiedzy o opiniach i postawach różnych interesariuszy o uczelniach, ich celach, a także wartościach przez nie dostarczanych. Takie podejście do rozumienia jakości wynika z inspiracji definicjami jakości usług odnoszącymi się do różnicy pomiędzy oczekiwaniami a postrzeganiem wartości otrzymanej przez (klientów) interesariuszy (por. podrozdz. 1.3 i 1.5). Opis założeń i metody przeprowadzonego badania oraz uzyskanych wyników będzie przedmiotem opisów przedstawionych w kolejnych podrozdziałach.

2.1.1 Założenia i cele badań jakościowych: wywiady pogłębione z interesariuszami uczelni

Celem badania jakościowego było poznanie opinii formułowanych przez różnych interesariuszy uczelni nt. roli różnych grup interesariuszy dla uczelni, jakości usług uczelni, indywidualnego postrzegania wartości usług uczelni, różnic pomiędzy uczelniami, czynników wpływających na różnice postrzegania uczelni uważanych za lepsze i gorsze, a także indywidualnego postrzegania związku pomiędzy jakością usług uczelni, satysfakcją z tych usług oraz zarobkami absolwentów. Wybór grup interesariuszy został dokonany na podstawie analiz przedstawionych w podrozdziale 1.5.1 przy uwzględnieniu ograniczeń badawczych. Grupy interesariuszy wybrane do badań pomiaru satysfakcji przedstawiono w Tabeli 59. Obejmują one 8 spośród 9 grup największej liczbie wskazań w abstraktach artykułów naukowych dotyczących tematyki interesariuszy uczelni (Tabela 51). Jedyna grupa nie odzwierciedlona wprost to przedstawiciele szeroko pojętego społeczeństwa „Społeczeństwo/media/otoczenie”. Jest to grupa najmniej homogeniczna w porównaniu do pozostałych ośmiu grup. Ponadto w ramach analizy potencjalnych powiązań interesów tej grupy interesariuszy z uczelnią stwierdzono, że większość z tych relacji nie dotyczy bezpośrednio podstawowej działalności uczelni.

Tabela 59. Wybrane grupy interesariuszy uwzględnione w badaniu satysfakcji interesariuszy polskich uczelni technicznych

Nazwa grupy interesariuszy	Opis
Studenci	Grupa obejmuje studentów studiów I, II i III stopnia
Absolwenci	Grupa obejmuje absolwentów studiów I, II i III stopnia
Rodzice absolwentów	Grupa obejmuje rodziców (opiekunów) absolwentów studiów I, II i III stopnia
Pracownicy uczelni	Grupa obejmuje pracowników uczelni, którzy prowadzą zajęcia ze studentami, w jakiegokolwiek formie i wymiarze. Pracownicy przekazujący wiedzę i umiejętności studentom.
Pracownicy administracyjni	Grupa obejmuje pracowników uczelni stanowiących zabezpieczenie organizacyjne procesów nauczania.
Pracodawcy	Grupa obejmuje pracodawców zatrudniających absolwentów wybranej uczelni, która podlega ocenie.
Władze samorządowe lub centralne	Grupa obejmuje przedstawicieli władz samorządowych lub centralnych, które są w stanie ocenić wybraną uczelnię.
Władze uczelni	Grupa obejmuje przedstawicieli władz uczelni spośród rektorów, dziekanów lub członków senatu.

Źródło: opracowanie własne

Szczegółowy zakres kryteriów kwalifikacji przedstawicieli grup interesariuszy uwzględnianych w ramach badania jakościowego został przedstawiony w ramach opisu każdej z grup w Tabeli 59. Kryteria te odnoszą się do kontekstu polskich uczelni publicznych i pozwalają na włączenie szerokiego grona przedstawicieli w ramach każdej z kategorii. Zastosowano praktycznie tylko jedno zawężenie, tzn. ograniczono grupę pracowników akademickich do tych, którzy biorą aktywny udział w przekazywaniu wiedzy studentom, a więc mają bezpośrednie doświadczenia związane z kształceniem. Nie oznacza to jednak automatycznie wykluczenia z badania naukowców zatrudnionych w grupie pracowników badawczych. Wynika to z ustawowej definicji, według której pracownicy badawczy w zakresie swoich obowiązków mają kształcenie doktorantów (por. Art. 115.1 Dz. U. 574, 2022), a więc osób kwalifikowanych do grupy studentów III stopnia. W związku z tym należy uznać, że opisane kryteria nie zawierają żadnych istotnych wykluczeń lub ograniczeń w zakresie kwalifikowania osób do odpowiednich grup interesariuszy. W badaniu jakościowym zastosowano do doboru próby metodę doboru kwotowego (por. Krosnick, 1999). Głównym założeniem było poznanie poprzez wywiad pogłębiony spostrzeżeń dla co najmniej jednego z przedstawicieli każdej z wybranych grup interesariuszy. Ze względu na bardzo powszechne zjawisko nakładania się ról respondentów w trakcie badania zdecydowano o poszerzeniu grupy badawczej, by dzięki zwiększeniu liczby respondentów zwiększyć prawdopodobieństwo zaobserwowania wśród formułowanych przez respondentów opinii tych, które są charakterystyczne dla poszczególnych grup interesariuszy. Badanie zostało zaplanowane do przeprowadzenia w pierwszym kwartale roku 2020, ale ze względu na decyzję o poszerzeniu grupy badawczej było prowadzone również w kolejnych kwartałach roku 2020. Początkowo wywiady były prowadzone podczas osobistych spotkań z respondentami, a badacz poza robieniem

notatek również nagrywał dźwięk podczas tych spotkań. Następnie, m. in. ze względu na ograniczenia epidemiologiczne w roku 2020 wywiady odbywały się przy pomocy platform internetowych służących do prowadzenia spotkań on-line. Spotkania te również były nagrywane, a do dalszej analizy był wykorzystywany zapis audio z tych spotkań. Dobór platform do spotkań on-line był uzgadniany indywidualnie z respondentami tak, by dopasować się do ich ewentualnych preferencji i ograniczeń. Natomiast w przypadku braku wyraźnych preferencji ze strony respondentów starano się wybierać jedno narzędzie, które oferowało największą niezawodność oraz możliwość łatwego wyodrębniania zapisu audio. Wywiady pogłębione były prowadzone w sposób, który miał na celu umożliwienie respondentom swobodnego wyrażania opinii na poruszane tematy przy wykorzystaniu sytuacyjnie tworzonych pytań pomocniczych, by lepiej móc zrozumieć kontekst i uzasadnienie dla wyrażanych opinii. Badanie posia- dało scenariusz wyrażony w formie wcześniej przygotowanych pytań, których kolejność była w miarę potrzeb dostosowywana do naturalnego przebiegu rozmowy i pojawiających się nawiązań do porusza- nych tematów. Zestaw przygotowanych pytań w scenariuszu obejmował zarówno zagadnienia planowane do rozmowy dla wszystkich respondentów, jak również takie, które dotyczyły pewnych wy- branych grup respondentów. Pierwszym pytaniem wprowadzającym do tematyki wywiadu było pytanie o to jak respondenci postrzegają co jest kluczową wartością oferowaną przez uczelnię oraz co jest w postrzeganiu respon- denta celem/misją istnienia uczelni. Kolejnym celem tego pytania było znalezienie odpowiedzi na pytanie badawcze nr 1: Jak różni interesariusze uczelni postrzegają cel istnienia uniwersytetów? Py- tanie to również miało pozwolić na wstępną orientację badacza w zakresie ogólnego postrzegania przez respondenta usług uczelni, by móc odnosząc się do formułowanych przy okazji pierwszej odpowiedzi stwierdzeń lepiej doprecyzowywać kolejne pytanie. Drugim zagadnieniem zaplanowanym w wywiadzie było poznanie opinii na temat, najistotniejszych zdaniem respondentów, grup interesariuszy uczelni. Celem tego pytania była m. in. próba odpowiedzi na pytanie badawcze nr 2: Jak różni interesariusze postrzegają znaczenie różnych grup interesariuszy uniwersytetów? Następnie w scenariuszu badania zaplanowano pytanie o to jakiej uczelni są uważane za naj- lepsze oraz czy również zdaniem respondenta absolwenci tych uczelni są uważani za najlepszych. W tym pytaniu w miarę możliwości starano się zidentyfikować argumenty i uzasadnienia dla takich lub innych opinii o lepszej lub gorszej jakości konkretnych uczelni lub grup uczelni. Celem tego pytania była również identyfikacja kategorii jakości jakie w swojej argumentacji prezentują respondenci. W trakcie wywiadów w miarę możliwości starano się nie sugerować respondentom przywiązania do konkretnego sposobu kategoryzowania i rozróżniania uczelni czy to według podziałów regionalnych, rodzajowych, czy jakichkolwiek innych. Nieraz jednak wobec niewielkiej orientacji respondentów w tematyce rynku i realiów uczelni istotnymi okazywały się pytania pomocnicze pozwalające skonkretyzować pewne opi- nie respondentów na poruszane tematy. Kolejne pytania dotyczyły już bardzo konkretnie opinii respondenta na temat przydatności zastosowania określonych metod do badania i porównywania po- ziomu jakości usług uczelni. Metody, które zaplanowano wśród pytań scenariusza badania to: pomiar sukcesów absolwentów (ogólnie), pomiar poziomu zarobków absolwentów, a także pomiar poziomu satysfakcji różnych grup interesariuszy uczelni. Ostatnie pytania w scenariuszu zostały zarezerwowane dla wywiadów z respondentami dobrze orientującymi się w realiach praktyki zarządzania uczelniami i dotyczyły możliwości wykorzystania różnych informacji pozyskiwanych z pomiaru satysfakcji interesa- riuszy do podnoszenia jakości oraz do doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni. W następnym podrozdziale zostaną omówione wyniki analizy przeprowadzonych wywiadów badania.

2.1.2 Analiza wyników badania jakościowego

Po przeprowadzeniu wywiadów jakościowych z respondentami zebrane informacje zostały pod- dane analizie w celu identyfikacji podobieństw i różnic opinii prezentowanych przez przedstawicieli różnych grup interesariuszy. Na podstawie tych analiz wybrano różne stwierdzenia starając się ukazać nie tylko opinie respondentów, ale również uzasadnienia tych opinii osadzone w kontekście doświad- czeń uczestników badania. Wybrane stwierdzenia respondentów wywiadów badania jakościowego w dalszej części niniej- szego podrozdziału zostaną zaprezentowane w formie cytatów opatrzonych komentarzami. Natomiast na wstępie każdego z cytatów zostanie umieszczony kod odnoszący się do danych metryczkowych dotyczących respondentów. Kod ten będzie składał się z kilku informacji odnoszących się do kontekstu specyfiki konkretnego respondenta podawanych w nawiasach. Kod każdej kolejnej informacji będzie rozdzielony od poprzedniego znakiem średnika. Pierwszym elementem będzie unikatowy identyfikator

respondenta. Identyfikator ten ma formę liczby, która została w sposób losowy przypisana cytowanemu respondentowi, poprzedzonej znakami „ID:”. Następną informacją będzie dotyczyła tego z jakiego rodzaju uczelni wywodzi się dany respondent. Chodzi tu o wskazanie dominującego kontekstu doświadczeń i wypowiedzi respondenta. W większości przypadków takie rozróżnienie było bardzo oczywiste, ale gdy respondent charakteryzował się doświadczeniami obejmującymi różne rodzaje uczelni to dominującym czynnikiem decydującym o przypisaniu do konkretnej kategorii było to na jakiego rodzaju uczelni sam uzyskał dyplom ukończenia pierwszych studiów. Kod w tej grupie będzie mógł mieć formę „Tech” oznaczając uczelnie techniczne, albo „NTech” oznaczając uczelnie nietechniczne. Kolejną informacją dotyczy tego do jakich grup interesariuszy należy dany respondent. Informacja ta ma przede wszystkim służyć temu, by analizując kolejne stwierdzenia móc się zorientować jakie punkty widzenia może reprezentować dany respondent i czy występują istotne podobieństwa lub różnice wśród reprezentantów tych samych grup interesariuszy. Informacja ta będzie kodowana przy pomocy znaków (głównie pojedynczych wielkich liter) połączonych znakiem podkreślnika. Ze względu na to iż każdy z respondentów może należeć do jednej lub kilku grup interesariuszy forma kodowania tych informacji musi dopuszczać umieszczenie symboli wielu grup interesariuszy w ramach jednego kodu. Kolejnych grupom interesariuszy będą przypisywane następujące symbole: Student – S; Absolwent – A; Rodzic – R; Wykładowca – W; Pracownik Administracyjny – AD; Przedsiębiorca – P; przedstawiciel Uczelni – U; przedstawiciel Władz – WŁ. Następną informacją kodowaną jest przynależność respondenta do odpowiedniej kategorii wiekowej. Celem prezentacji tej informacji jest umożliwienie szybkiej orientacji w tym jakiego kontekstu w zakresie okresu czasu jaki mógł upłynąć od ukończenia studiów przez respondenta, a także tego do jak bogatych doświadczeń życiowych konkretnego respondenta mogą się odnosić prezentowane stwierdzenia. Informacja o kategorii wieku odnosi się do wieku respondenta w momencie udzielania wywiadu – stan na rok 2020. Kodowanie tych informacji będzie przedstawione za pomocą cyfry przypisanej do odpowiedniej kategorii wieku według następującego klucza: 1 – poniżej 26 lat; 2 – 26-35 lat; 3 – 36-45 lat; 4 – 46-55 lat; 5 – 56-65 lat; 6 – powyżej 65 lat. Następną informacją metryczkową jest informacja o płci respondenta, która głównie ma pomagać w spójności przy analizie informacji, gdyż cytowane wypowiedzi będą miały formy żeńskie lub męskie zgodnie z tym jak respondenci formułowali swoje twierdzenia. Płci męskiej odpowiada litera „m”, a żeńskiej litera „k”. Następnie będzie umieszczona informacja o wielkości miejscowości z jakiej pochodzi respondent. Informacja ta ma pomóc w zrozumieniu potencjalnie występującego kontekstu wypowiedzi respondenta w odniesieniu do skali społeczności pochodzenia, gdyż może mieć to pewne znaczenie przy interpretacji przyczyn formułowanych stwierdzeń, jeśli zostaną dostrzeżone pewne podobieństwa. Informacje te zostaną zakodowane za pomocą kolejnych wielkich liter alfabetu łacińskiego przypisanych do konkretnego rodzaju i kategorii wielkości miejscowości pochodzenia. Przypisania te kształtują się następująco: A – wieś; B – wieś gminna; C – miasto gminne; D – nieduże miasto powiatowe; E – duże miasto powiatowe; F – miasto wojewódzkie. Ostatnią kodowaną informacją jest to, czy dany respondent zdobył inne wykształcenie poza tym zidentyfikowane jako główne w ramach badania oraz czy w momencie badania zdobywa jakieś inne wykształcenie. Każda z tych dwóch sytuacji gdy wystąpiła to została oznaczona literą „t”, a gdy nie wystąpiła to literą „n”. Zatem kody odpowiadające tym informacjom mogą przybrać następujące postacie „t/t”, „t/n”, „n/t” i „n/n”. Pierwsza litera w sekwencji odnosi się do informacji o wykształceniu dodatkowym już zdobytym, a druga do informacji o wykształceniu dodatkowym właśnie zdobywanym. Zatem przykładowy kod dla respondenta może mieć następującą formę: (ID:0; Tech; S_A_R_W_AD_P_U_WŁ; 6; k; A; n/t). Analizując strukturę respondentów badania jakościowego należy wziąć pod uwagę, że każdy z respondentów mógł reprezentować więcej niż jedną grupę interesariuszy uczelni. Wśród respondentów znaleźli się tacy, którzy przynależeli tylko do jednej grupy interesariuszy, ale również tacy, którzy reprezentowali punkt widzenia nawet 5 grup interesariuszy. Sumaryczne dane na temat liczby osób reprezentujących konkretne grupy interesariuszy wśród respondentów wywiadów pogłębionych przedstawiono w Tabeli 60. Tabela 60. Liczba osób reprezentujących każdą z grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych

Nazwa grupy interesariuszy	Liczba reprezentantów wśród respondentów
Studenci	2
Absolwenci	33
Rodzice (opiekunowie)	12
Pracownicy administracyjni	4
Pracownicy (naukowi/wykładowcy)	12
Przedsiębiorcy (pracodawcy)	11
Władze uczelni	6
Władze samorządowe	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników wywiadów badania jakościowego Można zauważyć, że wszyscy respondenci

biorący udział w badaniu mieli doświadczenia bycia absolwentami jakiś uczelni. Nawet ci, którzy reprezentowali punkt widzenia studentów mieli już ukończone przynajmniej studia I stopnia. Wszyscy pozostali respondenci również mogli odnieść się w swoich wypowiedziach do swoich doświadczeń ze procesu studiowania. Warto też zauważyć, że punkt widzenia każdej z grup interesariuszy jest reprezentowany przez więcej niż jedną osobę. Na pytanie o najważniejszą wartość usług uczelni rozumianą jako odzwierciedlenie szeroko pojętej misji respondenci wskazywali takie wartości jak umiejętność uczelnia się, szeroka wiedza i kompetencje, dostęp do mistrzów w danych dziedzinach, ale również na przygotowanie do zawodu i zdobycie praktycznych umiejętności, zdobycie cennych znajomości oraz wykształcenie wartościowych postaw moralnych i silnych kompetencji miękkich. Wśród respondentów wywiadów można zauważyć różnice w pojmowaniu misji uczelni (najważniejszych wartości ich usług) w zależności od indywidualnych doświadczeń. Na przykład jedna z opinii osoby o dużym doświadczeniu biznesowym brzmi następująco: (ID:29; NTech; A_R_P; 5; m; F; n/t) Wydaje mi się, że jest za mało przepływu wiedzy z uczelni do biznesu. (...) Natomiast z punktu widzenia kształcenia (...) najważniejszą, rzeczą jaką uczelnie powinny dawać (mówimy o uczelniach technicznych) to jest przekazywanie wiedzy, która będzie potem mogła być wykorzystana w pracy zawodowej. (...) wygląda to podobnie od pięćdziesięciu lat (...), ok. 10% przekazywanej wiedzy ma szansę na zostanie wykorzystanym w przyszłej pracy zawodowej. (...) Z mojego punktu widzenia jako rodzica, ale też osoby, która ludzi zatrudnia ważne jest, by uczelnie uczyły takich podstawowych rzeczy jak sumienność, solidność, słowność i żeby potrafiły pokazać co jest prawdą, a co nie jest prawdą, i że za prawdę czasem nawet warto umierać. Żeby uczyły takiej postawy przejrzystości moralnej. (...) publikuj albo giń (...). Na uczelniach panuje imperatyw punktów, wszystko się na punkty przelicza, a mnie bardziej by interesowało ile pieniędzy wygenerowało przedsiębiorstwo, które zastosowało patent wymyślony na uczelni. Odmienne, osoby o doświadczeniach zogniskowanych raczej wokół pracy na uczelni skłaniają się do rozumienia misji uniwersytetu przede wszystkim jako przekazywanie wiedzy z ukierunkowaniem na rozwój naukowy, czego przykładem może być poniższa opinia: (ID:17; Tech; A_R_W_U; 5; m; F; t/n) Główną wartością uczelni jest to, że to jest miejsce w którym jest możliwość wymiany myśli, wymiany poglądów, tych które są osadzone w nauce. Tzn. (...) w zależności od dziedziny i dyscypliny wiedzy próbujemy poznać prawdę, czy rozwiązać problemy, które są istotne z punktu widzenia świata, przyrody, (...) poznania zjawisk, itd. W zależności od nauki. Także główną wartością dodaną uczelni jest to, że to jest lub przynajmniej powinno być miejsc, w którym występuje swobodna wymiana myśli opartych na przesłankach naukowych. Nie na tym co „mi się wydaje” ale na wynikach badań. lub też na rozwój człowieka w perspektywie dłuższego czasu: (ID:17; Tech; A_R_W_U; 5; m; F; t/n) Studia powinny być ciekawe, tak aby rozbudzać zainteresowania i, uważam, powinny być trudne. (...) Dlaczego powinny być trudne? Trochę na zasadzie takiej analogii ze sportem. Jeżeli Pan uprawia sport i uzyskuje Pan wynik [w skoku] wzwyż 2,30 bez problemu, to powieszenie poprzeczki na wysokości 2m Panu żadnej satysfakcji nie sprawia, ale 2,31 już tak. (...) Żeby studia zmuszały do wysiłku intelektualnego. (...) Natomiast dobra uczelnia, moim zdaniem, to jest taka uczelnia, która kształci (...) w jakimś kierunku, ale takim szerokim, (...) jednocześnie oprócz takiego kierunkowego kształcenia jest silny komponent ogólny dla tego, że rynek pracy się zmienia i będzie się zmieniał prawdopodobnie coraz szybciej, dlatego moim zdaniem celem uczelni nie jest przekazanie konkretnych umiejętności, tylko wykształcenie tego co się nazywa meta-umiejętnościami, czyli wykształcenie umiejętności zdobywania umiejętności. (...) Uczelnie akademickie, czyli takie które nadają stopnie naukowe (...) nie powinny kształcić na potrzeby rynku pracy, tylko jeśli już ten element rynku pracy ma być, to powinny kształcić na potrzeby zmieniającego się rynku pracy. Czyli z jednej strony tak, określona wiedza i umiejętności i kompetencje społeczne, a z drugiej strony przekazanie tej świadomości, że kształcenie nie kończy się na obronie pracy dyplomowej. (ID:24; NTech; A_W; 3; m; F; t/n) myślę, że taką wartością jest jakaś taka prawdziwość i możliwość działania nie do końca zgodnie z regułami rynkowymi i przez to koncentracji na rzeczach, które trzeba badać długofalowo, które mogą nie wyjść, które też mogą nie być tak bardzo popularne czy też łatwe do przyjęcia przez ludzi. (...) Dzięki tej długofalowości może nie patrzeć aż tak bardzo na trendy, a (...) może bardziej myśleć o kształtowaniu człowieka jako osobę, jego osobowości. (...) Uczelnie póki co nie muszą się jeszcze zmieniać w takie szkoły zawodowe, czy w takie jakby firmy szkoleniowe, które prowadzą warsztaty, uczące bardzo konkretnych umiejętności które są przydatne (tu i teraz – uzup. autora). Te przykłady zostały wybrane, by zaprezentować skalę różnic w postrzeganiu najistotniejszych wartości oferowanych przez uczelnie natomiast różnice w

wyrażanych przez respondentów opiniach nie były zazwyczaj tak znaczne. Znacznie wyraźniejsze są różnice w postrzeganiu tego kto jest najistotniejszym interesariuszem uczelni. Warto podkreślić, że wśród 33 respondentów wywiadów badania jakościowego niemal wszyscy wymienili studentów jako jednych z najistotniejszych respondentów. Po- nieważ zostało też wskazanych wiele innych grup interesariuszy w Tabeli 61 zostało przedstawione ilościowe podsumowanie wskazań konkretnych grup interesariuszy przez całą grupę respondentów. Pozwala ono na dostrzeżenie skali powszechności przekonania interesariuszy uczelni, że najważniejszymi grupami wśród interesariuszy są studenci, a następnie absolwenci (byli studenci) oraz pracodawcy rozumiani jako przedstawiciele biznesu (przemysłu) korzystający lub organizujący procesy generowania wartości przy wykorzystaniu umiejętności i kompetencji absolwentów. Tabela 61. Liczba wskazań najważniejszych grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych

Nazwa grupy interesariuszy	Liczba wskazań wśród respondentów
Studenci	28
Absolwenci	19
Pracodawcy/Przemysł/Biznes	17
Władze centralne/samorządowe ("państwo")	9
Pracownicy (naukowi/wykładowcy)	11
Rodzice	4
Inne uczelnie/ośrodki badawcze	2
Naród/Społeczeństwo	2

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników wywiadów badania jakościowego Ponieważ badanie miało charakter wywiadów pogłębionych to nie było jego celem dobranie reprezentatywnej grupy przedstawicieli interesariuszy uczelni także proporcji powszechności tych od- powiedzi nie można uogólniać na całą populację. Jednak warto dostrzec pewne tendencje również pod kątem ilościowym, gdyż może to wskazać na istotne kierunki dla badań statystycznych. Opinie o istotnej roli pozostałych grup interesariuszy z punktu widzenia celów istnienia uczelni pojawiały się w wywiadach znacznie rzadziej, ale trzeba przyznać, że respondenci wskazywali na te same grupy, które pojawiają się w analizach spotykanych w literaturze przedmiotu (por. podrozdz. 1.4.3). Ponieważ jednak celem badania było poznanie szerszej perspektywy opinii respondentów wśród stwierdzeń przez nich formu- łowanych warto przytoczyć kilka odzwierciedlających różne punkty widzenia na to kogo uważają za istotnych interesariuszy uczelni. Wśród respondentów dość typowym było, że osoby o większych do- świadczeniach z pracy na uczelni częściej wskazywały szersze grono interesariuszy jako tych bardzo istotnych. (ID:3; Tech; A_R_W_U_WŁ; 5; m; F; t/n) Społeczeństwo jako całość, władze lokalne, rodzice studentów to są też istotni interesariusze jako podatnicy, jako osoby czy instytucje kształtujące politykę regionalną czy cen- tralną, ale kluczowym interesariuszem są jednak studenci i jeśli chodzi o taki aspekt jakości kształcenia to pracodawcy jako środowisko gospodarczo-społeczne. (...) Należałoby [ich] podzielić na pracodawców działających w sektorze prywatnym i pracodawców działających w sektorze publicznym. Ale też wiele osób pracujących na uczelni wskazywało na studentów jako grupę osób, która powinna być najistotniejsza pod tym względem, że działania pracowników uczelni powinny przede wszystkim dotyczyć jak najlepszego procesu kształcenia studentów. (ID:6; NTech; A_AD; 2; k; C; t/t) Wydaje mi się, że jednak studenci, ale też doktoranci (...), bo doktoranci są bardzo często pomijani. (...) Jako pracownica uczelni uważam, że my tam jesteśmy dla studentów, nawet nie dla rektora, czy dla kadry profesorów (...), to jednak studenci tworzą ten uniwersytet. (ID:11; Tech; A_R_WŁ; 6; m; F; n/n) Na pewno studenci są najważniejsi, (...) grupa studentów dobrze przygotowana wnosi najwięcej. (...) Kadra, która uczy musi nadążać za rozwojem i zmianami. (...) Jeszcze [jest istotny] sam aspekt chęci studiowania, (...) to ze strony studenta decyduje o tym jaka jest uczelnia. Natomiast co do pracowników dydaktycznych (...) to jest problem sprostania ciągle zmieniającym się trendom i też zmieniającej się samej młodzieży. (...) Warto uczyć tego co jest taką niezmienną istotą. (...) Większy nacisk powinien być na samodzielność, na zdolność szukania informacji i samodzielnego poruszania się w nowych warunkach. Podobnie osoby związane z punktem widzenia władz samorządowych postrzegali studentów jako najważniejszych, ale również wskazując kontekst potrzeb pracodawców (w tym instytucji państwo- wych) i biznesu. (ID:27; Tech; A_R_WŁ; 4; m; C; t/n) Uczelnia powinna się skupiać mimo wszystko najbardziej na stu- dentach (...), ale też [istotne jest] to praktyczne zastosowanie nauki, czyli biznes, przemysł. Myślę, że tego jest nadal za mało. Wszystkie prace badawczo-rozwojowe powinny być szerzej wykorzystywane. (ID:23; NTech; A_WŁ; 4; m; E; t/n) Zadaniem uczelni jest wypuszczenie ludzi przygotowanych do peł- nienia konkretnych funkcji no to pracodawcy, chociaż tu trzeba powiedzieć, że tym pracodawcą może być też państwo. (...) Będą dostarczały wysoko wykwalifikowaną kadrę [absolwentów], którzy będą potrafili radzić sobie z wyzwaniami. (...) Uczelnie sprzedają pewną obietnicę, czyli mówią: za 3 -5 lat będziesz osoba przygotowaną do pewnych rzeczy, potrafiącą różne rzeczy, atrakcyjną na rynku pracy, postrzeganą przez

pracodawcę jako osoba przygotowana do pewnego zadania. Natomiast zazwyczaj osoby nie związane zawodowo z funkcjonowaniem uczelni, a szczególnie te mocno osadzone w biznesie i/lub przemyśle często wyrażały opinie, z których wynika, że szczególnie od uczelni publicznych powinno się oczekiwać pozytywnych efektów dla gospodarki i społeczeństwa: (ID:8; NTech; A_AD; 3; m; E; t/n) [Dobra] uczelnia z jednej strony przyciąga talenty – studentów, a z drugiej strony przyciąga inwestorów [do regionu], którzy później te talenty (...) mogą rozwijać. (ID:19; NTech; A_P; 4; m; F; n/n) Myślę, że to nie różni się wiele od prowadzenia każdego innego biznesu, uczelnia powinna się skupiać na studentach i na tym, by ich właściwie kształcić. (...) Gdy mówimy o uczelniach publicznych i o uczelniach prywatnych to wg mnie to są zupełnie dwa różne światy. (...) Uczelnia prywatna jest po to, by przynosić zysk właścicielom. Natomiast jak mówimy o edukacji publicznej utrzymywanej z pieniędzy podatników, to ktoś na jakimś wysokim szczeblu powinien to tak tuningować, żeby potem społeczeństwo miało z tego pożytek. Pojawiały się również opinie wskazujące na konieczność zachowania pewnej równowagi pomiędzy interesami różnych grup: (ID:17; Tech; A_R_W_U; 5; m; F; t/n) Musi istnieć równowaga między interesariuszami, którzy się składają na społeczność akademicką, czyli ja bym nie powiedział, że studenci są ważniejsi od pracowników, albo pracownicy ważniejsi od studentów. Z drugiej strony jest otoczenie zewnętrzne, a w otoczeniu zewnętrznym chyba jednak biznes jest takim wyróżniającym się, (...) nie pomijając oczywiście sfery publicznej i społecznej, ale jednak biznes. (...) Są relacje z ministerstwem [jako interesariuszem odpowiadającym za finansowanie] (...) ale przynajmniej formalnie (...) środki są dzielone według pewnych algorytmów. (...) Te algorytmy, te rozporządzenia są opiniowane, (...) jest to proces bardzo żmudny, bardzo staranny, wielostopniowy i bardzo wiele osób, które mają coś do powiedzenia wypowiadają się na ten temat, no i powstaje pewien dokument, który jest pewnym wysośrodkowaniem, bo nie ma co ukrywać, że tu bardzo różne interesy wchodzi w grę. Na przykład bardzo ważna jest kosztochłonność kształcenia. (ID:24; NTech; A_W; 3; m; F; t/n) Zadaniem uczelni jest wyważenie tych wszystkich głosów i interesów. (...) Niejednokrotnie w różnych dyskusjach pojawiały się głosy, że żadna uczelnia nie osiągnęła wysokiej pozycji na świecie dzięki dydaktyce. W związku z tym lepiej jest postawić na kwestie naukowe. Być może prawdziwe jest takie twierdzenie, ale w momencie gdy stawianie na naukę zaczyna skutkować tym, że na przykład na zajęcia ze studentami się nie przychodzi (...) potem pojawiają się problemy [tam gdzie poświęcono mniej uwagi]. (...) Więc ja jeśli mogę to nie wskazywałbym najistotniejszych interesariuszy. Uważam, że uczelnia powinna iść tym złotym środkiem. Kolejnym badanym zagadnieniem było postrzeganie jakości uczelni. Do tego służyły pytania o to jakie uczelnie respondenci uważają za najlepsze i absolwentów jakich uczelni uważają za najlepszych, bądź najwyżej cenionych. Wśród respondentów charakteryzujących się silniejszym związaniem z biznesem lub też z samorządami, szczególnie tych posiadających wykształcenie inżynierskie panuje dość powszechne przekonanie, że absolwenci uczelni technicznych są bardziej cenieni na rynku pracy i w biznesie: (ID:27; Tech; A_R_W_L; 4; m; C; t/n) Uważam, że te kierunki politechniczne i techniczne szerzej są tymi bez których współczesny świat obyć się nie może. (...) Ktoś kończył uczelnię techniczną ma praktycznie zawód, który może praktycznie wykorzystać, także z punktu widzenia samorządu uważam, że zawody techniczne, uczelnie techniczne mają duże znaczenie. (...) Każdy pewnie w głowie ma rankingi, które gdzieś tam się pokazują i jest kilka uniwersytetów i uczelni technicznych, które się wyróżniają. (ID:26; NTech; A_P; 2; m; D; t/t) Z punktu widzenia pracodawcy, ale też pewnie oczekiwań menedżerów to dodatkowe punkty mogą być przyznane uczelniom technicznym. (...) Jednym z kryteriów dodatkowych jest to jaka uczelnia została ukończona, jaki to jest profil uczelni, czy jest to uczelnia techniczna czy nie. (...) Jednak bardziej liczy się doświadczenie, szczególnie to komercyjne doświadczenie. (...) Wśród stanowisk juniorskich dla kandydatów po technicznych kierunkach można się spodziewać z większym prawdopodobieństwem, że rekrutacja skończy się pozytywnym rezultatem. (...) Czasem kwestie komunikacyjne też mają istotne znaczenie. (ID:23; NTech; A_W_L; 4; m; E; t/n) Mam wrażenie, że ogólnie w Polsce uczelnie politechniczne są lepsze od uniwersytetów. (...) Uczelnia, która jest nowa wybudować swoją markę i musi to zrobić na bazie realnych korzyści dla studentów, bo bez studentów tej uczelni nie będzie. (...) Studenci płacą i oczekują wysokiej jakości kształcenia, a nie taryfy ulgowej. (...) Myślę, że istnieje trochę takiego postrzegania uczelni przez pryzmat marki i absolwenta przez pryzmat marki uczelni. Jednak dużo bardziej powszechnym wydaje się przekonanie, że lepsze uczelnie znajdują się wyżej w rankingach. Ponadto respondenci generalnie zgadzali się z poglądem, że absolwenci uczelni uważanych za lepsze generalnie osiągają lepsze rezultaty swoich działań

zawodowych, odnoszą więcej sukcesów i są bardziej cenieni i chętniej zatrudniani przez pracodawców. Dla niektórych respondentów też charakterystyka lepszej uczelni wiąże się z jej tradycjami, większą liczbą lat funkcjonowania i wyższym prestiżem. Osoby zorientowane w sytuacji na rynku uczelni również podkreślały znaczenie projektu IDUB i zgodności postrzegania jakości uczelni z kwalifikacją do grupy uczelni badawczych. Znajdowało to swój wyraz w na przykład takich wypowiedziach: (ID:12; NTech; S_A; 2; m; C; t/n) Najbardziej wartościowych studentów kształtują najstarsze uniwersytety. (...) im uniwersytet starszy i z większą tradycją, tym bardziej, w takim ogólnym odczuciu społecznym, jest w stanie generować bardziej wartościowych absolwentów. (ID:6; NTech; A_AD; 2; k; C; t/t) Cały czas te same uniwersytety się pojawiają w rankingu. Najczęściej wszyscy zawsze patrzą na ranking Perspektyw. (...) Ale jest też ciekawa dziesiątka wytypowanych uczelni badawczych. (...) Mam wrażenie, że zawsze jak widzi się ukończone studia na UJ, UW, na Wrocławskich uczelniach i tak dalej, to to jednak cały czas jest prestiż i jest to brane pod uwagę w jakiś tam sposób. (ID:3; Tech; A_R_W_U_Wł; 5; m; F; t/n) Jednak wszystko jak dotychczas wskazuje na to, że ten kapitał uczelni publicznych akademickich, czyli takich, które poza kształceniem zajmują się również badaniami naukowymi jest dominujący. (...) Konkurs o tzw. uczelnię badawczą, Politechnika [Gdańska] jest tu bardzo wysoko, podobnie jest z Uniwersytetem Medycznym w Gdańsku, to jest ta pierwsza dziesiątka najlepszych uczelni w kraju, no i to są miary, w pewnym sensie, wartości tych uczelni. (...) Rankingi też są jakimś znaczącym kryterium klasyfikacji i oceny jakości uczelni jako całości. (...) Są również rankingi oceniające (...) siłę systemu szkolnictwa wyższego danego kraju. (...) [Najlepsze uczelnie] wyróżnia pewna aktywność, która wyprzedza regulacji, nie tylko takie wierne dosłowne wyrażanie się do rzeczywistości, ale też tworzenie jakiś własnych pomysłów na funkcjonowanie, co oczywiście ściśle wiąże się z najwyższym kierownictwem i pozycją oraz postacią rektora, bo to on, to stanowisko ma w tej chwili szczególnie, decydujący wpływ na objęcie określonego kierunku i sposobu działania. Jeżeli rektor ma wolę realizowania jakiejś ambitnej misji, a nie tylko przetrwania na rynku, to wiadomo, że te rzeczy zostaną dostrzeżone (...) i później znajdą odzwierciedlenie w ocenie zewnętrznej. (...) Takie przywództwo charyzmatyczne rektora (...), [które] musi bazować na współpracy. (...) wszyscy pracownicy mają swoją rolę, każda grupa powinna być wzięta pod uwagę przy wprowadzaniu zmian. (ID:17; Tech; A_R_W_U; 5; m; F; t/n) Generalnie myślę, że absolwenci lepszych uczelni na rynku są lepiej postrzegani. (...) Akademia Leona Koźmińskiego bardzo prosto to mierzy patrząc na wynagrodzenia rok po studiach i potem 3 lata po studiach. (...) Zresztą mamy teraz system ELA gdzie można bardzo łatwo ustalić jakie są średnie zarobki po studiach. (...) Działamy w sytuacji niżu demograficznego i (...) fenomenem jest to, że na naszym wydziale mam tak wielu kandydatów na jedno miejsce, to wynika, moim zdaniem, między innymi (nie tylko), z tego co Pan nazywa prestiżem. Bo z jednej strony mamy już prawie 120 lat tradycji, wysoka pozycja w rankingu Perspektyw, w rankingach światowych już się pojawiają tam gdzieś, uczelnie badawcze..., no to są sukcesy, które przemawiają do wyobraźni. Dobrzy kandydaci – część z nich studiuje za granicą, ale część studiuje w Polsce i oni wybierają uczelnie najlepsze (...). Ja miałem przyjemność chodzić do bardzo dobrej szkoły średniej (...) i tam było oczywiste, że jeśli wybrać jakąś uczelnię to trzeba wybrać dobrą uczelnię. (...) To było dawno i wtedy o rankingach nie było mowy, wtedy raczej ważne było, że na uczelni było wielu olimpijczyków i tym uczelnią się wyróżniała. (...) Jest takie powiedzenie, że można się z rankingami nie zgadzać, ale powinno się je brać pod uwagę. (...) Żeby powiedzieć czy [uczelnia] jest dobra, czy zła, czy świetna to trzeba popatrzeć przez okno. I od czasu kiedy się pojawiły rankingi zaczęto porównywać. Kolejnym zagadnieniem było zbadanie opinii o zasadności pomiaru jakości przez pryzmat sukcesów absolwentów, w tym zarobków. Już w wyżej przytoczonych wypowiedziach dotyczących postrzegania jakości i tego co sprawia, że niektóre uczelnie są uważane za lepsze od innych przejawiał się aspekt pomiaru sukcesów absolwentów jako istotnych do oceny jakości uczelni. Warto też przytoczyć jeszcze kilka opinii, które mogą jeszcze nieco poszerzyć zrozumienie przyczyn dla których takie parametry są uznawane za zasadne, ale też ograniczenia dla takiego podejścia dostrzegane przez respondentów: (ID:14; NTech; A_R_AD_W_P; 5; k; F; t/n) Rzeczywistość zawodowa weryfikuje wiedzę i umiejętności absolwentów, to jest ten moment weryfikacji, czego oni się nauczyli na uczelni. (ID:1; NTech; A_R_P_U; 5; m; F; t/n) Jest potwierdzonym faktem, że zarobki absolwentów SGH są na ogół wyższe niż [absolwentów] innych uczelni ekonomicznych w Polsce. (...) Ja się nad tym zastanawiałem, (...) jeden z czynników to może być taki czynnik niezbyt sympatyczny, a mianowicie oni tworzą pewne środowisko, które się nawzajem popiera (...), które utrzymuje ze sobą kontakt. (ID:4; Tech; A; 2; m; D; t/t) W przypadku

uczelnie technicznych (...) to wręcz powinno być tak mierzone, bo jeżeli miałyby się okazać, że nie ma żadnych efektów kształcenia, uczyliśmy się przez kilka lat księgowości, bankowości, marketingu, ekonomii, produkcji (...) i nie możemy tego przełożyć, albo jest to czynnik subiektywny, że nie potrafimy tego przełożyć na sukces – znaleźć odpowiedniej pracy, odpowiednio płatnej, albo nie ma takich firm gdzie moglibyśmy pracować, to jaki sens mają takie studia? (...) Dla humanistycznych, niekoniecznie. (ID:8; NTech; A_AD; 3; m; E; t/n) Wymagane jest popracowanie nad kryteriami (...) dlatego, że są regiony. (...) Dlatego zestawienie suchych zarobków nie jest kryterium. Ewentualnie standaryzuje się to poziomem zadowolenia poszczególnych respondentów. (ID:28; NTech; A_U; 5; m; F; t/n) Czasami ktoś ma szczęście, że trafi na super talent, jak ten talent odniesie sukces to nagle to nazwisko tego pedagoga staje się sławne i wiele osób się do niego zgłasza. Albo na lekcje, albo chce u niego studiować, bo jest jakby gwarancja sukcesu lub jest szansa na ten sukces. Nieraz sukces absolwentów to jest sprawa zupełnie przypadkowa, ja tak uważam, a nie miara uczelni. Raczej potrzebna jest jakaś średnia, mediana. (...) [Porównywanie zarobków absolwentów] może mieć sens o ile dany absolwent uczelni muzycznej nie będzie ściemniał, tylko pokaże swój prawdziwy PIT. (...) Jest to pewnego rodzaju miara, ale taka nie do końca. (ID:13; Tech; A_P; 3; m; F; n/n) Biorąc tak mocnych uczniów, że (...) to będą geniusze. (...) Żeby to było miarodajne to egzaminy musiały być jednakowe dla wszystkich i dobór studentów musiałby być losowy. (...) Trzeba by najlepszych „rozsadzić”, a nie, że sytuacja najczęściej jest taka, że na stu najlepszych 80. idzie do Warszawy. (...) Ja robiłem wiele rekrutacji, wielu ludzi sprawdzałem. Czasami zatrudniałem gorszych z tej całej grupy, nie dlatego, że czegoś się bałem, bo miałem to gdzieś, ale mi zależało na motywacji. (...) Nieraz nie interesuje mnie wiedza, bo miałem wiele gwiazd. (...) Gwiazd nie potrzebuję. Szczególnie dwie ostatnie z przytoczonych opinii wydają się ciekawe. Jedna bowiem ukazuje punkt widzenia specyfiki branży artystycznej (muzycznej). Należy wspomnieć, że bardzo podobne opinie prezentowali również inni interesariusze dobrze znający dziedziny artystyczne. Natomiast ostatnia opinia pokazuje perspektywę pracodawcy odnoszącego się do praktyki związanej z zatrudnianiem do kierowanego przez siebie zespołu, który głównie zajmował się sprzedażą i obsługą sprzedaży w przemyśle. Jest to ciekawa opinia, bo kontrastuje z przekonaniami dotyczącymi zatrudniania, gdzie w dużej skali mogą te przekonania wynikać z reguł stosowanych przez duże firmy prowadzące stałe ustandaryzowane procesy rekrutacyjne, w których to kryterium dotyczące dyplomu uczelni uważanej za lepszą lub gorszą może być istotne na wstępnych etapach rekrutacji. W efekcie analizy opinii respondentów badania jakościowego zauważono, że respondenci wskazywali na istnienie zależności pomiędzy postrzeganą jakością usług uczelni, a wartością absolwentów dla pracodawców jako potencjalnych pracowników. Dodatkowo zauważono wiele opinii, które wskazywały na istnienie zależności pomiędzy faktem ukończenia uczelni technicznych, a wartością absolwentów jako potencjalnych pracowników postrzeganą przez przedsiębiorców. Na tej podstawie sformułowano hipotezę H3: Absolwenci publicznych uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni, a uczelnie techniczne uzyskują wyższe wartości Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwentów niż pozostałe uczelnie. Także z inspiracji opiniami respondentów wskazujących na powiązanie pomiędzy jakością polskich uczelni, a wynikami rankingów, w tym rankingu Perspektywy, została postawiona hipoteza H4: Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwentów polskich publicznych uczelni technicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy. Ponadto dostrzeżono również wśród stwierdzeń formułowanych przez respondentów badania jakościowego, że wielu z nich zauważa związek pomiędzy postrzeganym prestiżem uczelni, a rzeczywistą jakością usług tych uniwersytetów. Rola prestiżu w ocenie uczelni, a także dla jako jeden z istotniejszych czynników do brania pod uwagę oraz podejmowania działań zmierzających do jego kształtowania jest też bardzo szeroko opisana w literaturze przedmiotu (por. podrozdz. 1.2.3). Kategoria prestiżu jest też nieraz istotnym elementem ocen rankingowych (por. podrozdz. 1.3.3). Wśród odpowiedzi respondentów wybrzmiewało również spostrzeżenie, że pomiędzy prestiżem uczelni, a jakością efektów jej usług występuje zjawisko sprzężenia zwrotnego pozytywnego, które prowadzi do wzajemnego wzmacniania się wyników uczelni i jej postrzeganego prestiżu poprzez to, że uczelnie bardziej prestiżowe są w stanie rekrutować bardziej utalentowanych studentów, którzy z większym prawdopodobieństwem będą osiągać lepsze wyniki zarówno naukowe, jak i biznesowe. Stąd też wydaje się, że powinna występować statystycznie istotna korelacja pomiędzy miarami prestiżu i miarami wyników jakości uczelni. W związku z tym postawiono również hipotezę H5: Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwentów

są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni. Hipoteza ta ma służyć zweryfikowaniu, czy rzeczywiście można znaleźć statystyczne potwierdzenie dla roli prestiżu poprzez znalezienie korelacji pomiędzy miarami prestiżu, a efektami rynkowymi dla studentów. Wybrano takie podejście do miar jakości usług uczelni ponieważ relacja pomiędzy miarami prestiżu, a wynikami w rankingach wydaje się oczywista, skoro niektóre rankingi składają się m. in. z takiej oceny. Po sformułowaniu hipotez (H3, H4, H5) uzupełniających wstępnie sformułowane na podstawie studium literatury dwie hipotezy zostało przeprowadzone badanie statystyczno-empiryczne w celu umożliwienia weryfikacji tych nowych hipotez. Założenia, metoda oraz wyniki tych badań zostaną omówione w kolejnym podrozdziale.

2.2 Efekty działań uczelni w świetle pomiaru satysfakcji interesariuszy

Na podstawie studium literatury oraz wyników z wywiadów pogłębionych z interesariuszami stwierdzono, że zasadnym jest zweryfikowanie statystyczne zależności pomiędzy różnymi formami oceny jakości usług uczelni. W celu zobrazowania badanej koncepcji relacji pomiędzy jakością usług uczelni, a satysfakcją interesariuszy z jej usług oraz wynikami rynkowymi (zatrudnienie, zarobki) absolwentów opracowano model relacji między jakością usług uczelni technicznej a satysfakcją interesariuszy i zarobkami absolwentów (Rysunek 30).

Rysunek 30. Model relacji między jakością usług uczelni technicznej, a satysfakcją interesariuszy oraz zarobkami absolwentów.

Źródło: opracowanie własne

W celu weryfikacji relacji przedstawionych na tym modelu należy dysponować zestawami danych pozwalających na powiązanie informacji o satysfakcji interesariuszy z usług uczelni, o wynikach uczelni w rankingach oraz o zarobkach i zatrudnieniu absolwentów. Dla oceny jakości usług polskich uczelni przy pomocy wyników rankingów można się posłużyć danymi z rankingu Perspektywy, który ma wieloletnią i dobrze ugruntowaną pozycję. Natomiast warto byłoby także posłużyć się rankingami o zasięgu globalnym. Dzięki temu można by zweryfikować wyniki uczelni niezależnie od specyfiki polskich uwarunkowań, w kontekście bardziej uniwersalnych miar jakości. Niestety ze względu na ograniczenia wielu światowych rankingów do analizowania tylko pewnej części spośród najlepszych uczelni na świecie wiele renomowanych globalnych rankingów uczelni nie uwzględnia większości polskich uczelni, w tym również uczelni technicznych. Stąd do analiz statystycznych na potrzeby niniejszej pracy zostanie wybrany ranking Webometrics, w którym ujęte są wyniki wszystkich polskich uczelni technicznych. Ranking ten pomimo swojej odmiennej wykazuje rezultaty, które dobrze korelują z rezultatami innych globalnych rankingów cieszących się uznaniem (por. podrozdz. 1.3.3). Dodatkowo dane prezentowane w tym rankingu pozwalają stosunkowo łatwo uzyskać zestaw wartości pozycji rankingowych zarówno w kontekście globalnym, jak i krajowym. W zakresie miar odnoszących się do wyników rynkowych absolwentów uczelni w Polsce dysponujemy danymi opracowywanymi w ramach Ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów. Dane te pozwalają na uzyskanie informacji na poziomie uczelni, ale i poszczególnych kierunków kształcenia zarówno o zarobkach, jak i zatrudnieniu absolwentów w różnych okresach czasu od uzyskania dyplomu. Na podstawie tych danych można określić wartości różnych wersji Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta, który jest bardziej kompleksową miarą sukcesów rynkowych absolwentów niż wartość średnich zarobków. Żaden z powyższych zestawów danych nie zawiera informacji o poziomie satysfakcji interesariuszy z usług uczelni, ani nawet jakiegokolwiek z grup tych interesariuszy. W celu pozyskania takich danych przeprowadzono badania kwestionariuszowe wśród interesariuszy. Drugim celem tych badań jest pokazanie procedury wyliczania autorskiego wskaźnika satysfakcji interesariuszy (SSI por. podrozdz. 1.3.2). Dzięki pozyskaniu takich danych będzie możliwe porównanie korelacji pomiędzy miarami odnoszącymi się do satysfakcji interesariuszy, a miarami rynkowych sukcesów absolwentów nie tylko na poziomie uczelni, ale także na poziomie poszczególnych badanych interesariuszy. Tak pozyskane zestawy informacji i danych powinny być łącznie wystarczające do weryfikacji postawionych hipotez badawczych. Szczegółowe omówienie założeń, zastosowanego narzędzia badawczego oraz wyników badań zostanie zaprezentowane w kolejnych podrozdziałach.

2.2.1 Założenia i cele badań ilościowych

Badanie satysfakcji interesariuszy uczelni technicznej w Polsce

objęło 8 grup respondentów analogicznych do grup wybranych przy badaniu jakościowym (por. Tabela 59). Wśród tych grup dla tych siedmiu grup zaplanowano pomiar parametrów odnoszących się do satysfakcji z usług ocenianej uczelni oraz takich, które w pewien sposób mogą tę satysfakcję potwierdzać lub uzasadniać. Ósma grupa to grupa władz uczelni, dla której zaplanowano, jako najistotniejsze, pytania o określenie znaczenia (wagi) każdej z pozostałych grup interesariuszy dla procesów zarządczych uczelni. Do badania wybrano 22 publiczne uczelnie techniczne. Za takie uznano

uczelnie, które na większości swoich wydziałów prowadzą kierunki techniczne – inżynierskie. Pełen wykaz tych uczelni znajduje się w załączniku nr 3. Wyboru uczelni dokonano na podstawie list Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, listy uczelni będących członkami Konferencji Rektorów Polskich Uczelni technicznych i tych stowarzyszonych z KRPUT, listy uczelni klasyfikowanych jako techniczne w ramach rankingu Perspektywy oraz własnych analiz autora. Spośród 516. uczelni w Polsce, z czego 138. to uczelnie publiczne (RAD-on, 2024), a w tym 65. (MNiSW, 2024) podległych ministrowi właściwemu ds. nauki i szkolnictwa wyższego 19 zostało zaklasyfikowanych jako uczelnie techniczne. Pozostałe 3 wśród wybranych 22 to Politechnika Morska, Uniwersytet Morski i Wojskowa Akademia Techniczna. Są to uczelnie dla których organem nadzorującym są inne ministerstwa niż MNiSW niemniej prowadzą one również w bardzo szerokim zakresie kształcenie inżynierskie. Zatem ujęciu ilościowym uczelnie planowane od objęcia w ramach badania stanowią ok. 16% spośród wszystkich uczelni, ale odpowiadają za kształcenie inżynierów stanowiących ok. 21% spośród absolwentów wszystkich uczelni publicznych (GUS, 2023). Kwestionariusze do badania satysfakcji interesariuszy składają się z kilku grup pytań dopasowanych do konkretnych rodzajów interesariuszy. Najważniejszą grupę stanowią pytania dotyczące badania satysfakcji z usług edukacyjnych ocenianej uczelni lub w przypadku grup pracowników również dotyczące satysfakcji z pracy. Pytania w tej grupie są sformułowane w twierdzenia dotyczące różnych aspektów satysfakcji. Do pomiaru opinii badanych została zastosowana 7-stopniowa skala Likerta (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”). Drugą grupę pytań stanowią te dotyczące zarobków i zatrudnienia. Są one zawarte przede wszystkim w badaniu absolwentów, ale również znajdują swoje odzwierciedlenie w badaniach studentów, rodziców absolwentów oraz pracodawców. W przypadku pytania o zatrudnienie zastosowano skalę miesięczną w formie otwartej z alternatywnymi odpowiedziami dotyczącymi innych możliwości odpowiedzi. Do pomiaru zarobków użyto pytań o zarobki zarówno w pierwszym, jak i w trzecim roku po ukończeniu studiów. Zastosowano skalę przedziałową. Pytania w badaniach satysfakcji pracowników uczelni służą badaniu ich opinii nt. różnych aspektów działań uczelni. Od pozostałych badań istotnie różni się badanie przedstawicieli władz. Dotyczy ono bowiem znacznie większej liczby uczelni podlegających ocenie i wyrażeniu opinii. Natomiast od badań wśród pozostałych grup najbardziej różni się badanie wśród osób zarządzających uczelnią, gdyż ma ono na celu przede wszystkim określenie ważności każdej z grup interesariuszy dla zarządzających uczelnią przy podejmowaniu istotnych decyzji zarządczych. Przykładowe kwestionariusze do badania satysfakcji interesariuszy przedstawiono w załączniku 2. Ze względu na specyfikę różnych grup interesariuszy zestaw pytań dla każdej z nich jest nieco inny i dostosowany do szczególnych uwarunkowań. W Tabeli 62 przedstawiono zbiorczą analizę struktury pytań badawczych w zależności od rodzaju badanej grupy interesariuszy. Tabela 62. Zestawienie rodzajów użytych pytań na poszczególnych kwestionariuszach badania satysfakcji interesariuszy

Pytania dotyczące	Pytania dotyczące	Grupa interesariuszy	Inne rodzaje pytań
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Studenci	+
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Absolwenci	+
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Rodzice	+
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Pracownicy naukowcy	+
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Pracownicy dydaktyczni	(wśród pytań o opinię) +
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Pracownicy administracyjni	(wśród pytań o opinię) +
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Pracodawcy	+
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Przedstawiciele władz	lokalnych + (pytania o opinię dot. efektywności i centralnych działań uczelni) + (pytania o opinię dot. efektywności różnych działań uczelni)
satysfakcji z usług edukacyjnych	satysfakcji z pracy	Zarządzający uczelnią	(wśród pytań o opinię) (pytania o uszeregowanie grup interesariuszy wg ważności)

Źródło: opracowanie własne

W strukturze pytań zaplanowanych w narzędziu badawczym można wyróżnić trzy najistotniejsze grupy pytań dotyczących badanych zjawisk. Przede wszystkim są to pytania o satysfakcję z usług uczelni. Te pytania w każdym z kwestionariuszy, dla których zostały zaplanowane miały przypisaną 7-stopniową skalę ocen dla możliwych do udzielenia odpowiedzi, by na etapie analizy można było łatwiej poddać wyniki odpowiedzi analizie statystycznej. Druga grupa pytań przedstawiona w Tabeli 62 to te dotyczące zarobków i zatrudnienia absolwentów. Dla grup, które mogą mieć bezpośrednią styczność z informacjami o tych parametrach zaplanowano te pytania do udzielania odpowiedzi wg przyjętych skal pomiarowych. Zarobki miały przewidzianą skalę przedziałową z przedziałami zdefiniowanymi w taki sposób, że obejmowały wartości o rozpiętości 1000 zł tak, że pierwszy przedział zawierał wartości poniżej 1 tys. zł, a najwyższy przedział został przypisany dla zarobków powyżej 10 tys. zł. Zarobków dotyczyły 2 pytania różniące się okresem od uzyskania dyplomu przez absolwenta. Jedno zostało zaplanowane dla pozyskania informacji dotyczących okresu po roku od ukończenia studiów, a drugie okresu po 3 latach od uzyskania dyplomu⁴⁵. Natomiast pytanie dotyczące zatrudnienia zostało zaplanowane jako pół-zamknięte z możliwością

udzielenia odpowiedzi dot. liczby miesięcy jaka upłynęła od ukończenia studiów do podjęcia pracy oraz z możliwością udzielenia innych odpowiedzi dotyczących zatrudnienia takich, jak brak podjęcia pracy, praca jeszcze przed zakończeniem studiów itp. Wśród tych grup należy wyróżnić studentów dla których to pytanie miało formę pytania o spodziewane zarobki po studiach. Dla pozostałych grup (pracownicy i zarządzający uczelnią) pytanie zaplanowano, tak aby miało charakter pytania o opinię dotyczącą postrzegania poziomu zarobków absolwentów ocenianej uczelni w relacji do zarobków absolwentów innych uczelni. Wśród grupy pytań innych wyróżniono pytania do zarządzających uczelnią jako kluczowe dla osiągnięcia celu badania oraz pytania o opinię władz (zarówno uczelni, jak i samorządowych) o opinie dotyczącą oceny efektów działań uczelni dla regionu i dla kraju. W Tabeli 62 nie uwzględniono bardzo istotnej grupy pytań dla analiz statystycznych jaką są pytania metryczkowe. Wynika to z faktu, iż ten rodzaj pytań jest typowy dla różnych kwestionariuszy i nie odzwierciedla wprost charakterystyki tego badania. W kwestionariuszach też znalazły się inne rodzaje pytań pomocniczych, które mogą być pomocne dla zrozumienia istoty lub przyczyn zaistnienia badanych zjawisk. Nie zostały one również uwzględnione w Tabeli 62, gdyż nie są one kluczowe dla osiągnięcia celu badania, na etapie projektowania badania starano się je ograniczyć jak najbardziej, by skrócić potencjalny czas zaangażowania respondentów w proces udzielania odpowiedzi licząc na to, iż takie podejście zwiększy liczbę respondentów. Było to szczególnie istotne, że ze względu na ograniczenia organizacyjne oraz w zakresie zasobów do prowadzenia badań wybrano metodę kuli śnieżnej do doboru grupy badawczej. Przygotowanie narzędzia badawczego było poprzedzone opracowaniem i przeprowadzeniem badania pilotażowego. Badanie to zostało przeprowadzone jedynie wśród wybranych interesariuszy Politechniki Gdańskiej i miało na celu zweryfikowanie procesu pozyskiwania wyników zarówno w formie ankiet papierowych jak i ankiet internetowych. Jednym z najbardziej istotnych wniosków z badania pilotażowego, było to, że przeprowadzenie badania w formie ankiety papierowej jest znacznie bardziej wymagające organizacyjnie, co przy potrzebie dotarcia do różnych interesariuszy z różnych uczelni stanowi istotne ograniczenie. Natomiast w przypadku ankiety internetowej bardzo istotnym utrudnieniem jest ograniczenie możliwości filtrowania pytań, które pozwoli na wyeliminowanie uciążliwości przecho- dzenia pomiędzy wieloma stronami pytań nieistotnych dla respondenta należącego do niewielkiej liczby grup interesariuszy. Ze względu na powyższe wnioski wybrano formę ankiety internetowej. Ponadto ze względu na to, iż badanie zostało ostatecznie zaplanowane do przeprowadzenia w okresie od drugiego do trzeciego kwartału roku 2020 to ta forma pozwoliła również na przewyższenie ograniczeń logistycznych jakie zaistniały w tym roku. Natomiast przed przystąpieniem do tworzenia kwestionariusza badania 45 W kontekście niniejszej pracy określania odnoszące się do ukończenia studiów i uzyskania dyplomu są traktowane jako synonimy. dokonano poszukiwań serwisu ankiet internetowych, o jak najszerszych możliwościach konfigurowania pytań filtrujących. Niestety wybór okazał się dość ograniczony, a wybrane rozwiązanie nie pozwalało na stworzenie narzędzia w pełni spełniającego wymagania autora. W związku z tym w narzędziu badaw- czym każda sekcja pytań dla kolejnej grupy interesariuszy była poprzedzona pytaniem filtrującym o przynależność do tej grupy. To pozwoliło na ograniczenie liczby wyświetlanych pytań, ale jednocześnie nadal pozostawiało pewien wciąż wysoki poziom niedogodności dla respondenta, gdyż wymagało to przejścia przez dość wiele stron z pytaniami filtrującymi zanim można było zakończyć ankietę. Po- wyższe ograniczenia dla procesu prowadzenia badań niewątpliwie musiały mieć wpływ na jakość zestawu pozyskanych informacji. Rezultaty przeprowadzonych badań zarówno co do grupy badawczej i weryfikacji reprezentatywności tej grupy dla badanej populacji, a także wyniki w zakresie osiągnięcia celów badania zostały opisane w kolejnych podrozdziałach.

2.2.2 Analiza grupy badawczej badania kwestionariuszowego

Badanie kwestionariuszowe zostało przeprowadzone przy pomocy narzędzia badawczego w postaci ankiety internetowej stworzonej w portalu ankietaplus.pl⁴⁶. Badanie było kierowane do wybra- nych grup interesariuszy uczelni przy wykorzystaniu metody kuli śnieżnej (por. Krosnick, 1999) do doboru próby. Jest to metoda nieprobabilistyczna. Tabela 63. Statystyki rezultatów liczby uzyskanych odpowiedzi uczestników badania kwestionariuszowego

Kategoria kwalifikacji	Wartość
Liczba rozpoczętych ankiet	259
Liczba zakończonych ankiet	138
Proporcja liczby ankiet zakończonych do liczby ankiet rozpoczętych	53,28%
Liczba respondentów ankiet rozpoczętych	47 249
Liczba respondentów ankiet zakończonych	133
Proporcja liczby respondentów ankiet zakończonych do liczby respondentów ankiet rozpoczętych	53,41%

Źródło: opracowanie własne Wartości proporcji ankiet zakończonych do

rozpoczętych, zarówno dla ogółu uczestników badania, jak i dla odpowiedzi zakwalifikowanych na podstawie pytań filtrujących jako respondentów badania na poziomie 53%, należy uznać za niezbyt wysokie (Hoonakker i Carayon, 2009; Matzat i in., 2009; por. Vehovar i in., 2002; Villar i in., 2013). Wartości takie wskazują na dość długie lub skomplikowane badanie. Należy tu podkreślić, że istotnym ograniczeniem był brak możliwości zaimplementowania nieco bardziej zaawansowanej logiki wyświetlania uczestnikom badania stron z odpowiedziami. Prawdopodobnie najlepszą formą byłoby zastosowanie jednej strony z pytaniami filtrującymi, na której uczestnik badania miałby możliwość zadeklarować, do których grup interesariuszy uczelni należy. A następnie na podstawie tych odpowiedzi narzędzie badawcze wyświetlałoby jedynie 46 https://ankietaplus.pl/ 47 Do liczby respondentów ankiet rozpoczętych zakwalifikowano ankietę rozpoczętą z odpowiedziami wskazującymi na osoby pełnoletnie, należące do co najmniej jednej grupy interesariuszy. te strony z pytaniami, które dotyczą wskazanych grup interesariuszy uczelni. W zastosowanym narzędziu wykorzystano jednak pewną formę ograniczenia liczby stron z wyświetlanymi pytaniami. Rozwiązanie to polegało na przedstawieniu uczestnikom badania strony z pytaniem filtrującym dotyczącym przynależności do kolejnej grupy interesariuszy. W przypadku odpowiedzi negatywnej następne strony z pytaniami nie wyświetlały się, a ankietę wyświetlała stronę z pytaniem o przynależność do kolejnej grupy interesariuszy. Należy uznać to techniczne ograniczenie za istotne dla stopnia przychylności uczestników badania do kontynuowania udzielania odpowiedzi na pytania. Natomiast w poszukiwaniach odpowiedniego narzędzia trudno było znaleźć takie, które pozwalałyby na sprawne zaprojektowanie kwestionariusza, choćby z taką formą ograniczenia długości badania, jaka została zastosowana. Kolejnym prawdopodobnie pomocnym usprawnieniem dla następnych badań tego rodzaju byłoby zmodyfikowanie kolejności wyświetlanych sekcji z pytaniami, tak aby najpierw wyświetlić pytania metryczkowe, które zazwyczaj nie wymagają takiego zaangażowania intelektualnego, jak pytania dotyczące oceny uczelni itp. Po wstępnej analizie ilościowej odpowiedzi pełnych i niepełnych oraz pod względem kwalifikacji do badanej populacji (interesariusze uczelni) dokonano oczyszczenia odpowiedzi z oczywistych błędów. Ponadto było konieczne ustandaryzowanie lub skategoryzowanie zapisów odpowiedzi dotyczących niektórych pytań (głównie otwartych), by kolejne etapy analizy były łatwiejsze. Dla celów dalszych opisów pojęcie respondenta badania kwestionariuszowego będzie używane do określenia tych respondentów, którzy ukończyli ankietę. Jest to liczba 133 respondentów, wśród których pod względem deklarowanej płci proporcje są niemal równe (por. Rysunek 31).

Rysunek 31. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg płci Źródło: opracowanie własne Przedstawiona na Rysunku 31 struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg deklarowanej płci wskazuje na niemal równe liczby kobiet i mężczyzn z nieznaczną przewagą kobiet. Można więc stwierdzić, że pomimo nielosowej metody doboru próby uzyskano pod względem tego kryterium strukturę próby przypominającą strukturę populacji. Nieco odmiennie wygląda natomiast struktura pod względem kryterium wieku. W celu dokonania analizy grupy respondentów przedstawionej na Rysunku 32 należało najpierw pogrupować odpowiedzi respondentów w kategorii wiekowe. Do różnicowania pierwszych dwóch kategorii przyjęto wiek 25 lat, który jest dość typowy dla kończenia pełnego (dwustopniowego) trybu studiów do uzyskania tytułu magistra. Następne kategorie zostały określone jako kolejne okresy 10-letnie, aż do typowego wieku emerytalnego 65 lat. Najwyższa kategoria w niniejszej analizie została określona dla osób o wieku wyższym niż 65 lat. Należy tu zwrócić uwagę, że takie przyjęcie kategorii wiekowych nieco odbiega od konwencji przyjętej w analizach dotyczących studentów (19–24 lata) w podrozdziale 1.1.3 (Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce), gdyż tamte analizy były wykonywane na podstawie kategorii wiekowych definiowanych przez GUS w swoich raportach. Natomiast do analizy wyników badania celem było dobranie takich kategorii wiekowych, które z jednej strony przedstawiają jak najbardziej równie przedziały wiekowe, a z drugiej strony odnoszą się w jak największym stopniu do typowych charakterystycznych granic dla końca formalnej edukacji i wejścia na rynek pracy oraz dla wieku emerytalnego. Oczywiście, przy takich założeniach trudno nie wziąć pod uwagę, że obie wspomniane granice wiekowe są bardzo umowne i zmieniały się w ostatnich latach nie tylko ze względu na zmiany przepisów prawa, ale również na przemiany społeczno-kulturowe w zakresie kształcenia ustawicznego oraz coraz większej swobody zarówno podejmowania aktywności zawodowej, jak i jej kończenia. Rysunek 32. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kategorii wiekowych Źródło: opracowanie własne W badaniu kwestionariuszowym znaczną większość (ok. 2/3) respondentów stanowiły osoby w wieku

znajdującym się w przedziale 26–45 lat. Prawdopodobnym wytłumaczeniem jest bardzo duża reprezentacja absolwentów uczelni w próbie. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że udział osób w wieku poniżej 26 lat na poziomie 7% jest znacznie niższy niż w całej populacji interesariuszy uczelni. Porównując strukturę grupy badawczej ze strukturą ludności Polski w roku 2020 (por. Tabela 64) można stwierdzić z całą pewnością, że grupa wiekowa 19–25 lat jest niedoreprezentowana⁴⁸. Grupa wiekowa poniżej 26 lat w grupie badawczej oznacza osoby w wieku 19–25 lat ponieważ w badaniu przy pomocy jednego z pytań filtrujących weryfikowano pełnoletniość. Natomiast w badaniu nie wzięła ani jedna osoba w wieku 18 lat.

Tabela 64. Liczba ludności Polski na dzień 31 grudnia 2020 r. wg wybranych kategorii wiekowych

Kategoria	Liczba ludności Polski w 2020 r.	Udział
65 lat i powyżej	6 580 294	21,26%
56–65 lat	5 093 382	16,45%
46–55 lat	4 842 506	15,64%
36–45 lat	6 251 278	20,19%
26–35 lat	5 421 695	17,51%
19–25 lat	3 229 968	10,43%

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2021a

Ze względu na to, iż populacja badana nie jest tożsama z populacją Polski wśród osób dorosłych, to na podstawie analogicznego porównania nie można wyciągnąć jednoznacznego wniosku o nadreprezentacji grup wiekowych 26–35 lat oraz 36–45 lat w badaniu kwestionariuszowym. Aby dokonać nieco lepszego oszacowania liczebności populacji badanej (interesariusze uczelni wyższych), należałoby posłużyć się informacjami o liczbie osób z wykształceniem wyższym w Polsce. Ze względu na to, iż takie informacje nie są przypisane do bazy danych PESEL, dostęp do nich jest bardziej ograniczony niż do danych demograficznych. Natomiast na podstawie wstępnych wyników Narodowego Spisu Ludności 2021 można stwierdzić, że osoby z wyższym wykształceniem w Polsce to niemal 20% całej populacji (7,6 mln z 38,4 mln), natomiast udział studentów (1,2 mln) to ok. 3% (GUS, 2022a). Zatem wśród osób w wieku powyżej 25 lat udział osób z wyższym wykształceniem w przybliżeniu wynosi 27% (7,6 mln z 28,2 mln). Na tej podstawie oszacowano strukturę wiekową populacji badanej w zakresie grup studentów i absolwentów. Wyniki tego oszacowania przedstawiono w Tabeli 65.

Tabela 65. Oszacowanie struktury populacji badanej absolwentów i studentów wg wybranych grup wiekowych

Oszacowana liczebność grupy	Kategoria	Udział	Liczby osób z kategorii wiekowej w całkowitej wiekowej populacji badanej	W tej liczbie oszacowanej populacji studentów i absolwentów
65 lat i powyżej	1 776 679	20,25%	1 375 213	15,67%
56–65 lat	1 375 213	15,67%	1 307 476	14,90%
46–55 lat	1 307 476	14,90%	1 687 845	19,24%
36–45 lat	1 687 845	19,24%	1 463 857	16,68%
26–35 lat	1 463 857	16,68%	1 162 788	13,25%

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2021a, 2022a

Wartości oszacowań dotyczące grup z kategorii wiekowych w zakresie powyżej 25 lat wynikają z przyjętej proporcji liczbowej osób z wykształceniem wyższym do ogółu populacji na poziomie 27%. Natomiast dla grupy wiekowej 19–25 lat, która głównie reprezentuje studentów, przyjęto do oszacowania wartość współczynnika skolaryzacji netto (zob. podrozdz. 271.1.3) na poziomie 36%. Porównując oszacowaną strukturę wiekową populacji badanej w zakresie grup studentów i absolwentów uczelni ze strukturą wiekową grupy badawczej również można zauważyć rozbieżności. Najbardziej znaczącą są one w grupach wiekowych między 26 a 45 lat, gdyż w przedstawionym oszacowaniu łączny udział tych grup wynosi niecałe 26%, co jest znacznie niższą wartością niż ok. 69% dla grupy badawczej (por. Rysunek 32). Na tej podstawie można z dość dużym prawdopodobieństwem wnioskować o nadreprezentacji w grupach wiekowych 26–45 lat oraz o niedoreprezentowaniu pozostałych grup wiekowych w grupie badawczej, jednak należy pamiętać, że populacja z oszacowania przedstawionego w Tabeli 65 nie obejmuje tych grup interesariuszy z populacji badanej, którzy nie należą ani do grupy studentów, ani do grupy absolwentów. Jakkolwiek można się spodziewać, że w badanej populacji liczba osób z najniższej grupy wiekowej (poniżej 26 lat) nie różni się znacząco od liczby studentów w tej kategorii wiekowej, a grupa pracowników naukowych i akademickich oraz władz uczelni w pełni zawiera się w składzie grupy absolwentów, o tyle dla grupy przedsiębiorców oraz rodziców absolwentów raczej należy się spodziewać większych rozbieżności. Rozbieżności te są trudne do wiarygodnego oszacowania na podstawie dostępnych danych. Następnie przeanalizowano strukturę grupy badawczej pod względem miejscowości pochodzenia. Respondenci odpowiadali na pytanie w formie zamkniętej, ściśle wybierając jedną ze zdefiniowanych w kwestionariuszu kategorii określających wielkość i rolę miejscowości w regionie. Wyniki tej analizy przedstawiono na Rysunku 33.

Rysunek 33. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kryterium kategorii i wielkości miejscowości pochodzenia

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, warto zwrócić uwagę to fakt, iż udział respondentów pochodzących z terenów wiejskich w badaniu wyniósł ok. 14%, a

respondentów pochodzących z miast o różnych wielkościach ok. 86%. Wg GUS wśród studentów osoby zamieszkujące na terenach wiejskich stanowią ok. 1/3 wszystkich studentów (GUS, 2019b, s. 15). Na tej podstawie można z dość dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że w badanej próbie grupa osób pochodzących z miejscowości na terenach wiejskich jest niedoreprezentowana. Natomiast należy zwrócić uwagę, że informacja odniesienia dotyczy jedynie grupy studentów, która stanowi tylko pewną część populacji badanej, a ponadto w raporcie GUS dot. szkolnictwa wyższego z 2018 jest to informacja podana jako szacunkowa. W nowszych raportach tego rodzaju GUS już takiej informacji nie podaje. Następnym etapem analizy było podsumowanie ilościowe respondentów wg grup interesariuszy jakie reprezentują. Należy podkreślić, że każdy respondent miał techniczną możliwość wyboru każdej z grup interesariuszy przedstawionych na Rysunku 34, natomiast dla większości z nich musiał wybrać tylko jedną uczelnię do oceny. Rysunek 34. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg przynależności do grup interesariuszy Źródło: opracowanie własne Ze względu na to, iż wielu spośród respondentów oceniało uczelnie z perspektywy więcej niż jednej grupy interesariuszy, to liczności poszczególnych grup przedstawionych na Rysunku 34 sumują się do liczby znacznie wyższej niż liczba respondentów badania ilościowego. Uwagę zwraca znaczna przewaga liczebna grupy absolwentów, ale należy podkreślić, że to najczęściej reprezentanci tej grupy reprezentują wiele z pozostałych grup interesariuszy. Udział pozostałych badanych grup interesariuszy wraz z informacją o stopniu, w jakim dana grupa jest reprezentowana przez grupę badanych absolwentów uczelni, został zaprezentowany na Rysunku 35. Rysunek 35. Udział wybranych grup interesariuszy w badaniu kwestionariuszowym wśród grupy badanych absolwentów⁴⁹ Źródło: opracowanie własne Analizując informacje przedstawione na Rysunku 35 warto zwrócić uwagę, że całość populacji badanej z grup rodziców, władz samorządowych, a także władz i pracowników administracyjnych uczelni jednocześnie należała do grupy absolwentów. Biorąc pod uwagę fakt, iż raczej trudno zostać 49 Wartości wyrażone w procentach [%] przy nazwach grup badanych wchodzących w skład grupy absolwentów oznaczają udział absolwentów wśród danej grupy interesariuszy. pracownikiem naukowym lub dydaktycznym uczelni, nie będąc absolwentem jakiegokolwiek uczelni, należy uzasadnić brak 100% zawierania się populacji badanych pracowników naukowych lub dydaktycznych w populacji badanych absolwentów indywidualną decyzją niektórych respondentów, by nie wypełniać części kwestionariusza dotyczącej grupy absolwentów. Narzędzie badawcze pozwalało na taką możliwość i prawdopodobnie tak właśnie się wydarzyło. Największe grupy badane wśród absolwentów pod względem liczności to grupy rodziców, przedsiębiorców oraz pracowników naukowych lub dydaktycznych. Jednocześnie są to również trzy najliczniej reprezentowane grupy respondentów po najliczniejszej grupie jaką są absolwenci (por. Rysunek 34). Wśród nich proporcje pomiędzy kobietami i mężczyznami są bliskie równych, choć występuje pewna niewielka przewaga kobiet nad mężczyznami (zob. Rysunek 36), a więc w porównaniu z całkowitą populacją respondentów występuje pewna różnica (por. Rysunek 31). Rysunek 36. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg płci Źródło: opracowanie własne Pod względem struktury płci w grupie absolwentów – respondentów badania kwestionariuszowego (Rysunek 36) oraz w całej populacji badania występuje podobieństwo, tak jak i pod względem struktury wieku (por. Rysunek 32 oraz Rysunek 37). Niewątpliwie wynika to z faktu, że absolwenci stanowią znaczną większość spośród ogółu respondentów badania. Rysunek 37. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg kategorii wiekowych Źródło: opracowanie własne Przedstawiona na Rysunku 37 struktura wieku absolwentów wykazuje duże podobieństwa do struktury wieku ogółu respondentów badania kwestionariuszowego pod wieloma względami. Podobnie jak dla całej populacji respondentów badania kwestionariuszowego również w grupie absolwentów osoby w wieku 26–45 lat stanowią ponad 2/3 liczności grupy. Również liczność w grupie wiekowej 46–55 lat jest niższa niż kolejnej grupie 56–65 lat. Natomiast najistotniejszą różnicą w porównaniu do struktury wiekowej całej populacji respondentów jest udział najniższej grupy wiekowej, poniżej 26 lat. Wśród respondentów należących do absolwentów jest on istotnie niższy niż w całej populacji respondentów. Niewątpliwie wynika to z faktu, iż stosunkowo rzadko interesariusze uczelni będący absolwentami są w wieku poniżej 26 lat. Należy zwrócić uwagę, że wśród absolwentów z najniższej grupy wiekowej mogły się znaleźć osoby będące absolwentami studiów pierwszego stopnia (licencjackie, inżynierskie). Narzędzie badawcze pozwalało bowiem osobom deklarującym przynależność do takiej grupy na ocenę ukończonej uczelni. Następnym parametrem dotyczącym grupy

absolwentów wśród respondentów badania ilościowego była kategoria ukończonej uczelni. Ze względu na to, że pytanie w kwestionariuszu pozwalało na wpisanie nazwy uczelni, konieczne było ujednolicenie sposobu zapisu nazwy ocenianych uczelni tak, by ta sama uczelnia miała tę samą nazwę do dalszych analiz ilościowych. Pewnym wyzwaniem w tym zakresie było zidentyfikowanie poprawnych, lecz nieaktualnych nazw uczelni, wpisywanych przez absolwentów, którzy przywoływali nazwę uczelni obowiązującą w czasie ich studiów. Na podstawie odpowiedzi respondentów przyjęto wstępny, bardzo ogólny podział na kategorie uczelni wg rodzaju formy prawnej oraz faktu znajdowania się na terenie Rzeczypospolitej. Wybrane kategorie oraz strukturę respondentów badania będących absolwentami przedstawiono na Rysunku 38. Rysunek 38. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego należących do grupy absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni. Na podstawie analizy struktury respondentów absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni przedstawionej na Rysunku 38 można stwierdzić, że wśród respondentów absolwentów występuje wyraźna nadreprezentacja absolwentów uczelni publicznych. Ponieważ trudno jest uzyskać dostęp do wiarygodnych badań na temat struktury populacji badanej pod względem rodzaju ukończonej uczelni przez absolwentów, można przypuszczać na podstawie danych publikowanych od wielu lat przez GUS nt. różnic w liczności studentów uczelni publicznych i niepublicznych, że proporcje pomiędzy liczbą absolwentów uczelni publicznych i niepublicznych w Polsce powinny być podobne. A zatem udział liczby absolwentów szkół niepublicznych w liczbie absolwentów szkół publicznych w populacji badanej (5,3%) znacznie odbiega od wartości szacowanych dla populacji badanej na poziomie pomiędzy 30%–50% (por. Rysunek 6). Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że potwierdza to nielosowość grupy respondentów, czego przyczyną niewątpliwie jest wybór metody kuli śnieżnej do doboru grupy badawczej. Jeśli przyjrzymy się strukturze respondentów – absolwentów ze względu na nazwę ocenianej uczelni (Rysunek 39) ten wniosek stanie się jeszcze mocniejszy, choćby ze względu na nadreprezentację respondentów pomorskich uczelni w grupie badawczej. Stanowią oni 47% liczby respondentów absolwentów. Najsilniej reprezentowaną uczelnią w tej grupie jest Politechnika Gdańska. Wynika to prawdopodobnie z tego, że grupą, do której szczególnie badanie było skierowane, była grupa interesariuszy uczelni technicznych, co uwidoczniło się w koncepcji wykorzystania metody kuli śnieżnej do doboru grupy badawczej, gdzie pierwszą grupą respondentów, do których kierowano prośby o wzięcie udziału w badaniu, byli interesariusze uczelni technicznych. Dopiero kolejni respondenci należeli do interesariuszy uczelni nietechnicznych, a dobór polegał głównie na przekazywaniu informacji z linkiem do ankiety następnym osobom. Analizując dalej, studenci uczelni technicznych wśród ogółu respondentów z grupy absolwentów stanowią ok. 43% całej populacji. Ten wynik w porównaniu z danymi GUS za 2018 rok wskazuje również na silną nadreprezentację tej grupy w populacji badanej, gdyż w Polsce na uczelniach technicznych studiuje ok. 20% całej liczby studentów szkół wyższych (GUS, 2019b, s. 213). Oczywiście należy mieć na uwadze, że szacowanie udziału grupy absolwentów uczelni technicznych w ogóle populacji absolwentów uczelni jest dalekie od ideału, niemniej przy tak dużych rozbieżnościach z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że wskazana powyżej rozbieżność występuje. Na pewno niemożliwą do wiarygodnego oszacowania na podstawie tak ograniczonego zestawu informacji jest skala tej rozbieżności. Podsumowując, można stwierdzić, że grupa badawcza, zarówno jako cała populacja respondentów badania ilościowego, jak i grupa absolwentów, wykazuje cechy nadreprezentatywności pewnych grup w porównaniu do spodziewanej struktury populacji badanej. Przede wszystkim składają się na to różnice w strukturze wiekowej i miejscowości pochodzenia zarówno ogółu respondentów w stosunku do populacji badanej, jak i grupy absolwentów w obu tych populacjach. Dodatkowo dla absolwentów występuje również istotna nadreprezentatywność zarówno w kategorii uczelni z województwa pomorskiego, jak i uczelni technicznych. Rysunek 39. Struktura grupy absolwentów respondentów badania kwestionariuszowego ze względu na ocenianą uczelnię Źródło: opracowanie własne Biorąc pod uwagę pozostałe grupy interesariuszy wśród respondentów, a także fakt, iż większość z nich jednocześnie reprezentuje grupę absolwentów, analizowanie struktury każdej z tych grup wydaje się mało istotne. Tym bardziej, że każda z pozostałych grup jest reprezentowana w liczebnościach nie przekraczających 20 respondentów. To w połączeniu z faktem nielosowego doboru grupy badawczej, a także, potwierdzonymi dla ogółu respondentów, istotnymi rozbieżnościami w zakresie różnych wymiarów struktury w porównaniu do populacji badanej sprawia, że z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, iż wnioski z badania w zakresie analizy rezultatów odpowiedzi w grupach

innych niż absolwenci nie mogą być wiarygodnie uogólniane na całą populację. 2.2.3 Pomiar satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych jako efektu działań uczelni Ze względu na jeden z celów pracy, jakim jest przedstawienie metodologii postępowania przy obliczaniu wskaźnika satysfakcji interesariuszy (SSI), a dalej zastosowania informacji płynących z tego pomiaru w doskonaleniu systemów zarządzania jakością (SZJ) uczelni technicznych, w niniejszym podrozdziale zostaną przedstawione kroki postępowania konieczne do wyliczenia ww. wskaźnika przy wykorzystaniu wyników przeprowadzonych badań ilościowych. Ze względu na ograniczenia badania wyliczenia zostaną przeprowadzone na podstawie całej grupy respondentów, choć oczywiście do celów zastosowania do działań doskonalących SZJ wyniki te powinny być opracowywane jedynie dla poszczególnych uczelni lub organizacji zrzeszających uczelnie mających wspólny system zarządzania jakością. Pierwszym etapem jest wyliczenie wskaźnika satysfakcji dla poszczególnych grup interesariuszy. Dane w badaniu jakościowym w zakresie tego parametru pozyskiwane były za pomocą pytania zamkniętego z wykorzystaniem 7-stopniowej słownej skali Likerta (por. Khodayari i Khodayari, 2011; Khoo i in., 2017; Likert, 1932; Spreng i Mackoy, 1996). Respondenci byli proszeni o wskazanie stopnia, w jakim zgadzają ze stwierdzeniami dotyczącymi ich satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Zastosowana skala pozwalała na wybór spośród następujących odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „raczej się zgadzam”, „ani się zgadzam, ani nie zgadzam”, „raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”. Dla niektórych stwierdzeń była również dopuszczona odpowiedź „nie dotyczy”. W ramach analizy wyników badania każdej z możliwych odpowiedzi przypisano punktację w skali od 7 dla „zdecydowanie się zgadzam” do 1 dla „zdecydowanie się nie zgadzam”. W przypadku wystąpienia odpowiedzi „nie dotyczy” taki wynik był pomijany w ramach analizy dla danej grupy. Wśród respondentów należących do grupy studentów odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 14 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 40. Rysunek 40. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy studentów na pytanie: „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; $N=14$; $\bar{X} = 5,071$, $SD = 2,225$; $SD = 1,492$ Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy studentów wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 40) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (5,071). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,492$ punktu odpowiedzi. Dla uzyskanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,210 i granicy górnej 5,932. Przeprowadzono też test zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym przy wykorzystaniu testu Chi2. Uzyskana wartość Chi2 wyniosła 2,70 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi jest zgodny z rozkładem normalnym. Wśród respondentów należących do grupy absolwentów odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 120 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 41. Rysunek 41. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy absolwentów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; $N=120$; $\bar{X} = 5,193$; $SD = 1,971$; $SD = 1,404$ Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy absolwentów wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 41) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (5,193). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,971$ punktu odpowiedzi, co daje się wartością dość znaczną. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,938 i granicy górnej 5,448. Są to wartości o istotnie mniejszej rozpiętości niż dla grupy respondentów studentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość Chi2 równą 19,94 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym. Wśród respondentów należących do grupy rodziców lub opiekunów uzyskano 23 odpowiedzi na

pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 42. Rysunek 42. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy rodziców lub opiekunów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; $N = 23$; $\bar{X} = 5,696$; $SD^2 = 1,858$; $SD = 1,363$ Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy rodziców wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 42) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (5,696). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,363$ punktu odpowiedzi, co wydaje się wartością dość znaczną. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,969 i granicy górnej 6,422. Są to wartości o nieco mniejszej rozpiętości niż dla grupy respondentów studentów, natomiast o znacznie większej rozpiętości niż dla grupy absolwentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość χ^2 równą 7,35 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi jest zgodny z rozkładem normalnym. Należy tu jednak zauważyć, że wobec niewielkiej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona pewnym ograniczeniem, gdyż każdy z respondentów w tej grupie (rodzice) miał możliwość dokonania oceny maksymalnie 3 uczelni. Z jednej strony w niektórych przypadkach powodowało to konieczność wyboru tylko niektórych z możliwych do oceny uczelni (przy większej liczbie podopiecznych niż 3). Natomiast istotniejsze może być, że do wyliczenia powyższych statystyk nie wprowadzono rozróżnienia między uczelniami, ani rozróżnienia pomiędzy pierwszą i kolejnymi ocenianymi uczelniami przez jednego respondenta. To przypuszczenie jest tym silniejsze, że na podstawie analizy jednostkowych odpowiedzi zauważono, iż zazwyczaj respondenci jako pierwszą oceniali uczelnię, o której mieli lepszą opinię niż o pozostałych. W przyszłych badaniach niewątpliwie należałoby uwzględnić możliwość zaistnienia takiego zjawiska już na etapie ustalania szczegółowej procedury badawczej. Dodatkowo należałoby uwzględnić możliwość zaistnienia efektu projekcji (Bukowski i Kosmala, 2007, s. 3) na oceny wszystkich ocenianych uczelni. To znaczy konkretny respondent oceniający więcej niż jedną uczelnię z perspektywy rodzica może w pewien sposób kształtować swoją opinię na temat efektów edukacji swoich podopiecznych na podstawie własnych wcześniejszych opinii o konkretnej uczelni lub swojego ogólnego poziomu satysfakcji z usług wszystkich uczelni łącznie. Z drugiej strony ta opinia może też być w znacznym stopniu kształtowana przez indywidualne sukcesy poszczególnych podopiecznych, zaistniałe bez korelacji z otrzymanymi usługami. Wśród respondentów należących do grupy pracowników administracyjnych uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z pracy na ocenianej uczelni odpowiedziały 4 osoby. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 43. Rysunek 43. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników administracyjnych na pytanie: „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka”; $N = 4$; $\bar{X} = 6,750$; $SD^2 = 0,250$; $SD = 0,500$ Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy pracowników administracyjnych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 43) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „decyduję się zgadzam” (6,750). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=0,500$ punktu odpowiedzi, co wskazuje dość dużą zgodność odpowiedzi respondentów. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 5,954 i granicy górnej 7,546. Należy tu jednak zauważyć, że wobec bardzo małej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. Wskazuje na to choćby wartość górnej granicy istotnie powyżej zakresu skali oceny. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu SSI do dalszych opisów i analiz zostanie uwzględniona jedynie wartość średnia obliczona dla odpowiedzi uzyskanych dla tej grupy respondentów. Wśród respondentów należących do grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z pracy na ocenianej uczelni odpowiedziało 16 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 44. Rysunek 44. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych na pytanie: „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka”; $N = 16$; $\bar{X} = 6,000$; $SD^2 = 2,267$; $SD = 1,506$ Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania

kwestionariuszowego Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 44) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (6,000). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,506$ punktu odpowiedzi, co daje się wartością dość znaczną. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 5,198 i granicy górnej 6,802. Są to wartości o zbliżonej rozpiętości w porównaniu do wyników dla grupy respondentów studentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość χ^2 równą 27,39 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym. Wśród respondentów należących do grupy władz uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 5 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 45. Rysunek 45. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz uczelni na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; $N = 5$; $\bar{X} = 5,800$; $SD^2 = 0,700$; $SD = 0,837$ Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy władz uczelni wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki” (Rysunek 45) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (5,800). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=0,837$ punktu odpowiedzi, co jest wartością istotnie mniejszą niż dla wyników uzyskanych w liczniejszych grupach respondentów absolwentów i rodziców. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,761 i granicy górnej 6,839. Należy tu jednak zauważyć, że wobec bardzo małej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu SSL do dalszych opisów i analiz zostanie uwzględniona jedynie wartość średnia obliczona dla odpowiedzi uzyskanych dla tej grupy respondentów. Wśród respondentów należących do grupy przedsiębiorców uzyskano 20 odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 46. Rysunek 46. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy przedsiębiorców na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka”; $N = 20$; $\bar{X} = 4,800$; $SD^2 = 3,747$; $SD = 1,936$ Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy przedsiębiorców wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 46) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (4,800). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,936$ punktu odpowiedzi, co jest najwyższą wartością spośród wszystkich badanych grup respondentów. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 3,805 i granicy górnej 5,795. Są to wartości o jednej z największych rozpiętości spośród wszystkich badanych grup respondentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość χ^2 równą 10,63 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym. Należy tu jednak zauważyć, że powyższa analiza jest obciążona pewnymi ograniczeniami. Każdy z respondentów w tej grupie (przedsiębiorcy) miał możliwość dokonania oceny maksymalnie 3 uczelni. Z jednej strony w niektórych przypadkach powodowało to konieczność wyboru tylko niektórych z możliwych do oceny uczelni (przy zatrudnianiu absolwentów więcej niż 3 uczelni). Również istotnym może być, że do wyliczenia powyższych statystyk nie wprowadzono rozróżnienia między uczelniami, ani rozróżnienia pomiędzy pierwszą i kolejnymi ocenianymi uczelniami przez jednego respondenta. Wśród respondentów należących do grupy władz samorządowych uzyskano 2 odpowiedzi na pytanie dotyczące

satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 47. Rysunek 47. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz samorządowych na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; $N = 2$; $\bar{X} = 6,500$; $SD_2 = 0,500$; $SD = 0,707$ Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy władz samorządowych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki” (Rysunek 47) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zdecydowanie się zgadzam” (6,500). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=0,707$ punktu odpowiedzi, co wskazuje na dość dużą zgodność odpowiedzi respondentów. Wobec bardzo małej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu SSI do dalszych opisów i analiz zostanie uwzględniona jedynie wartość średnia obliczona dla odpowiedzi uzyskanych dla tej grupy respondentów. Po przeanalizowaniu wyników uzyskanych odpowiedzi w poszczególnych grupach respondentów można zauważyć pewne podobieństwa i różnice pomiędzy rezultatami uzyskanymi dla różnych grup respondentów, co prezentuje zestawienie przedstawione w Tabeli 66. Tabela 66. Zestawienie wyników odpowiedzi na pytania dotyczące satysfakcji z usług uczelni w ramach różnych grup respondentów badania kwestionariuszowego Nazwa grupy respondentów \bar{X} [średnia] SD_2 [wariancja] SD [odch. stand.] Studenci 5,071 2,225 1,492 Absolwenci 5,193 1,971 1,404 Rodzice/opiekunowie 5,696 1,858 1,363 Pracownicy administracyjni 6,750 0,250 0,500 Pracownicy naukowcy 6,000 2,267 1,506 lub dydaktyczni Władze uczelni 5,800 0,700 0,837 Przedsiębiorcy 4,800 3,747 1,936 Władze samorządowe 6,500 0,500 0,707 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Analizując wyniki odpowiedzi respondentów na poziomie zagregowanym do poszczególnych grup interesariuszy można zauważyć, że istotnie wyższe średnie poziomy satysfakcji zmierzono w grupach interesariuszy wewnętrznych uczelni (pracownicy, władze uczelni) oraz w grupie rodziców, natomiast najniższe wyniki uzyskano w grupie przedsiębiorców i studentów. Ciekawe jest natomiast to, że rezultaty ogólnego poziomu satysfakcji usług uczelni zmierzono wyższe w grupie absolwentów i niż w grupie studentów. Można przypuszczać na tej podstawie, że średnio absolwenci mający za sobą więcej doświadczeń i możliwość weryfikacji otrzymanej usługi z perspektywy czasu są bardziej usatysfakcjonowani z wartości otrzymanych usług niż studenci, którzy oceniają usługę w trakcie jej otrzymywania. Można przypuszczać, że wpływ na takie zjawisko może mieć wiele czynników, ale wobec wspomnianych ograniczeń tego konkretnego badania, należałoby raczej najpierw potwierdzić występowanie takiego zjawiska na podstawie badań większych grup badawczych o potwierdzonej statystycznie reprezentatywności. Biorąc pod uwagę to że częściowe indeksy SSI są w przypadku uzyskanych wyników tożsame z rezultatem średniej wartości odpowiedzi dotyczącej ogólnego poziomu satysfakcji respondentów można przyjąć, że w tym szczególnym przypadku $SSI = \bar{X}$. Taki zestaw wartości pozwala na wyliczenie a nie uproszczonego wskaźnika SSI (zob. podrozdz. 1.3.2.). Wartość uproszczonego indeksu SSI upr. wynosi 5,726, czyli jest zbliżona do wartości odpowiedzi „zgadzam się”. Można zatem przyjąć, że średnio respondenci zgadzają się ze stwierdzeniem, że ich ogólny poziom satysfakcji jest wysoki. Na podstawie rezultatów badania jakościowego i wywiadów z przedstawicielami władz uczelni z całą pewnością można stwierdzić, że z punktu widzenia władz uczelni opinie poszczególnych grup interesariuszy nie są równo istotne, a zatem należałoby wagi przypisać każdej z grup. Możliwych do zastosowania jest wiele metod określania wag dla zagregowanych miar. Natomiast w niniejszym badaniu zastosowano dwa pytania w części dotyczącej badania władz uczelni w celu określenia, które grupy interesariuszy są lub powinny być najistotniejsze do brania pod uwagę przy podejmowaniu decyzji dotyczących uczelni. Na podstawie tych odpowiedzi obliczono uśrednione wagi dla każdej z grup interesariuszy. Wartości tych uśrednionych wag przedstawiono w Tabeli 67. Tabela 67. Uśrednione wagi istotności wpływu na ocenę SSI poszczególnych grup interesariuszy Grupa interesariuszy Uśrednione wagi dla Grupa interesariuszy Uśrednione wagi dla pytania nr 150 pytania nr 1 dla pytania nr 251 pytania nr 2 Studenci 22,00% Studenci 18,00% Absolwenci 24,00% Absolwenci 23,00% Rodzice/opiekunowie 0,40% Rodzice/opiekunowie 0,20% Pracownicy Pracownicy 12,00% 9,80% administracyjni administracyjni Pracownicy naukowcy lub Pracownicy naukowcy lub 17,60% 25,00% dydaktyczni dydaktyczni Przedsiębiorcy 14,00% Przedsiębiorcy 12,00% Władze samorządowe 10,00% Władze samorządowe 12,00% Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań kwestionariuszowych 50 Treść pytania

nr 1: „Którzy interesariusze ocenianej uczelni są najistotniejsi z punktu widzenia doskonalenia jej usług?” 51 Treść pytania nr 2: „Opinie których interesariuszy są w praktyce najczęściej uwzględniane przy wprowadzaniu zmian na ocenianej uczelni?” Są to wartości wyliczone na podstawie odpowiedzi udzielanych przez przedstawicieli władz uczelni. Odpowiedzi miały formę rozdzielania 100 punktów pomiędzy różne grupy interesariuszy w taki sposób, by odzwierciedlały opinię respondenta co do istotności danej grupy interesariuszy z punktu widzenia procesu doskonalenia usług ocenianej uczelni. Na potrzeby przedstawienia procesu wyliczenia ważonego indeksu satysfakcji interesariuszy do wyliczenia wag wykorzystano wszystkie odpowiedzi respondentów niezależnie od tego, jakiej uczelni dotyczyły. Korzystając ze wzoru (2) (por. podrozdz. 1.3.2) można wyliczyć indeks satysfakcji interesariuszy na podstawie wybranych wag oraz wartości częściowych SSI. Obliczone na podstawie wyników niniejszego badania kwestionariuszowego wartości wag częściowych zostały przedstawione w Tabeli 68. Tabela 68. Wartości częściowych SSI dla poszczególnych grup interesariuszy. Nazwa częściowego SSI Wartość częściowego SSI SSI 5,071 studenci SSI 5,193 absolwenci SSI 5,696 rodzice SSI 6,750 pracownicyAdm SSI 6,000 pracownicyNauk SSI 5,800 władzeUcz SSI 4,800 przedsiębiorcy SSI 6,500 władzeSam Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego. Analizując wartości częściowe z Tabeli 68 w zestawieniu z przedstawionymi wcześniej wartościami wag, należy zauważyć, że wagi uzyskane na podstawie odpowiedzi przedstawicieli uczelni nie uwzględniają opinii tej grupy interesariuszy uczelni. Wynika to z faktu, że ten sposób przypisania wag mają odzwierciedlać użyteczny charakter indeksu SSI z punktu widzenia właśnie władz uczelni. Ma to na celu wypuklenie roli indeksu SSI jako narzędzia służącego do wspierania procesu podejmowania decyzji dotyczących doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni. Biorąc pod uwagę dwa pytania służące do określania wag, warto zauważyć, że pytanie nr 1 w porównaniu z pytaniem nr 2 (patrz Tabela 67) odnosi się do postrzegania istotności interesariuszy uczelni w kontekście raczej długoterminowym, kierując uwagę respondenta na pewną ideę postrzegania roli poszczególnych grup interesariuszy. Natomiast pytanie numer 2, wskazując na praktykę uwzględniania opinii interesariuszy tu i teraz, raczej odnosi się do perspektywy krótkoterminowej. Z tego względu zagregowane indeksy SSI zostaną rozdzielone jako SSI, będący rezultatem obliczeń uwzględniających wagi wyliczone na długoterminowym podstawie pytania nr 1, a także SSI, będący rezultatem obliczeń uwzględniających wagi wyliczone na krótkoterminowym podstawie pytania nr 2 (patrz Tabela 67). Wartości zagregowanych ważonych SSI dla przeprowadzonego badania kwestionariuszowego wynoszą odpowiednio: SSI = 5,573 długoterminowy SSI = 5,636. krótkoterminowy Można zauważyć, że wartość indeksu SSI krótkoterminowego jest nieznacznie wyższa od wartości indeksu SSI długoterminowego. Występowanie różnicy pomiędzy wartościami obliczonymi na podstawie tych samych odpowiedzi respondentów, ale przy wykorzystaniu różnych wag dla każdej z grup respondentów jest zjawiskiem zupełnie naturalnym. Dzięki analizie takich różnic można lepiej zrozumieć wpływ opinii poszczególnych grup interesariuszy na ogólną wartość wskaźnika SSI, którą można interpretować jako uśredniony poziom satysfakcji interesariuszy uczelni. W przypadku prezentowanego badania najistotniejszy wpływ na różnicę pomiędzy wartościami SSI długoterminowego i SSI krótkoterminowego miała znacznie wyższa waga oceny grupy pracowników naukowych i dydaktycznych w SSI krótkoterminowym niż w SSI długoterminowym. Podsumowując, można stwierdzić, że przeprowadzone badanie kwestionariuszowe zostało obciążone szeregiem czynników wpływających na jego reprezentatywność. Przede wszystkim grupa badawcza była zbyt mało liczna i zbyt zróżnicowana pod względem ocenianych uczelni. Ponadto cechy grupy badawczej w istotny sposób odbiegają od cech populacji, co w znacznym stopniu ogranicza możliwość wnioskowania o całej populacji na podstawie wyników badania. Również przeprowadzone testy na zgodność odpowiedzi wśród poszczególnych grup respondentów z rozkładem normalnym wykazały zróżnicowane wyniki, niezależnie od liczności grup. Natomiast można stwierdzić, że cel jakim było zaprezentowanie procedury badawczej oraz sposobu wyliczania zagregowanego wskaźnika satysfakcji interesariuszy (SSI), został osiągnięty. Choć aby to umożliwić, koniecznym było łączne uwzględnienie odpowiedzi wszystkich respondentów w poszczególnych grupach, gdyż ze względu na zbyt mało liczną grupę badawczą nie było możliwe określenie zagregowanego SSI na poziomie pojedynczej uczelni. Ze względu na zidentyfikowane ograniczenia badania nie jest możliwe, by zweryfikować hipotezę H1: Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z innymi wynikami jakości usług uczelni (m. in. można określić, jakie wartości wskaźników satysfakcji

interesariuszy polskich uczelni technicznych wyróżniają najlepsze spośród tych uczelni). Wyniki przeprowadzonych badań nie pozwalają na wyznaczenie wartości satysfakcji interesariuszy (np. obliczenia indeksu SSI) dla różnych uczelni nie tylko ze względu na zbyt małą grupę badawczą. Również zróżnicowanie pod kątem liczby ocenianych uczelni było niedostateczne do przeprowadzenia takich analiz. W kolejnych podrozdziałach zostaną omówione relacje pomiarów satysfakcji interesariuszy uczelni i wyników związanych z rynkową wyceną sukcesów absolwentów oraz zostanie podjęta próba weryfikacji kolejnych hipotez badawczych postawionych w niniejszej pracy.

2.3 Możliwości stosowania miar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni

Poza miarami satysfakcji interesariuszy, których sposób wyliczania został przedstawiony we poprzednim podrozdziale istnieje szereg możliwości zastosowania innych informacji i mierników wywołujących się od rezultatów badań przez instytucje niezależne od uczelni. Takie miary mają tę zaletę, że zazwyczaj są publicznie dostępne, a więc ich stosowanie wymaga minimalnych nakładów. Mogą też być uznane za rzetelne, gdyż nieraz wykonywane są przez instytucje dysponujące zasobami do prowadzenia zaawansowanych metodologicznie badań na dużą skalę. Wadą takich badań może być brak lub znacznie ograniczona możliwość określenia miar specyficznych dla konkretnej uczelni, które mogłyby w sposób precyzyjny wskazać na szczegółowe obszary wymagające doskonalenia lub też zweryfikować działania uczelni w odniesieniu do takich obszarów. Natomiast znajomość relacji (i korelacji) zjawisk, które mogą być mierzone przy pomocy różnych wskaźników na podstawie różnych badań może znacznie pomóc w określeniu tego, które wskaźniki warto stosować i w jakich sytuacjach. Szersze omówienie relacji pomiędzy różnymi miarami odnoszącymi się do efektów działań uczelni jest zostało przedstawione w kolejnych podrozdziałach.

2.3.1 Relacja między satysfakcją interesariuszy a wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta

Kolejną z opisywanych w niniejszej pracy miar, która może służyć do oceny wartości wyników pracy uczelni w odniesieniu do absolwentów jest wskaźnik Indeksu Wyceny rynkowej Absolwenta (IWRA – por. podrozdz. 1.3.2). W ramach przeprowadzonych badań ankietowych respondenci byli pytani również o poziom zarobków po studiach oraz o czas jaki upłynął od ukończenia studiów do momentu w którym podjęli pracę zawodową (por. Tabela 62). W badaniu uwzględniono dwa punkty w czasie dla których wyliczono wartości indeksu IWRA – po roku od ukończenia studiów oraz po 3 latach od ukończenia studiów. Wartości stopu zatrudnienia dla każdego z tych punktów zostały określone na podstawie jednego pytania dotyczącego czasu (wyrażanego liczbą miesięcy) jaki upłynął od ukończenia studiów. Wśród możliwych odpowiedzi również były takie, które odnosiły się do sytuacji, gdy dany respondent podjął pracę zawodową jeszcze na studiach lub gdy w ogóle nie podjął pracy. Na podstawie wszystkich odpowiedzi w trakcie analizy przypisywano wartość 1 dla odpowiedzi wskazujących na podjęcie pracy zawodowej do 12 miesięcy oraz do 36 miesięcy od ukończenia studiów. W ten sposób licząc proporcje liczby osób zatrudnionych w określonych punktach w czasie do liczby respondentów ogółem określono wartości stopy zatrudnienia dla każdego z przyjętych punktów. Ze względu na ograniczenia badania (por. podrozdz. 2.2.2) nie było możliwe porównywanie średnich wartości na poziomie poszczególnych uczelni. Z tego powodu w trakcie analizy wyników określono jedynie wartości dla grupy uczelni technicznych oraz grupy pozostałych uczelni. Pod nazwą grupy „uczelni technicznych” rozumiemy uczelnie publiczne o profilu technicznym. Lista uczelni należących do tej kategorii znajduje się w załączniku 3. Lista ta jest w dużym stopniu zbieżna z klasyfikacją uczelni technicznych przyjmowaną przez twórców rankingu Perspektywy z wyjątkiem Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych, która spośród pozostałych uczelni wyróżnia się tym, że jest uczelnią niepubliczną. Jednocześnie lista ta zawiera wszystkie uczelnie techniczne nadzorowane przez MEIN oraz Politechnikę Bydgoską (dawniej Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy) klasyfikowaną przez MEIN jako uczelnię przyrodniczą, a także Wojskową Akademię Techniczną (nadzór MON) oraz Politechnikę Morską w Szczecinie i Uniwersytet Morski w Gdyni (nadzór Ministerstwa Infrastruktury⁵²). Drugą składową IWRA jest wartość zarobków w określonym okresie. W przeprowadzonym badaniu respondenci byli pytani o poziom zarobków we wskazanych punktach w czasie po ukończeniu studiów, czyli po roku i po 3 latach od ukończenia studiów. Odpowiedzi na oba pytania były udzielane poprzez wybranie odpowiedniego wskazanego w narzędziu badawczym zakresu zarobków. Zakresy te były zdefiniowane jako obejmujące wartości w przedziale o rozpiętości 1000 zł tak, że pierwszy przedział zawierał wartości poniżej 1 tys. zł, a najwyższy przedział 52 Stan na początek roku 2023 został przypisany dla zarobków powyżej 10 tys. zł. W trakcie analizy wyników każdemu z

przedziałów została przypisana wartość środkowa tego przedziału, a dla kategorii najwyższej przypisano wartość 10.500 zł (por. podrozdz. 2.2.1). Pozwoliło to na oszacowanie przeciętnej wartości zarobków w analizowanych grupach respondentów. Następnie na podstawie odpowiedzi respondentów przypisano odpowiednie licznosci wystąpień w każdym przedziale z przypisaniem do odpowiednich kategorii. Dzięki temu uzyskano wartości składowe do obliczenia rezultatów wybranych wersji IWRA dla określonych grup respondentów. W Tabeli 69 przedstawiono zestaw wyników badania odnoszących się zarówno do wartości wskaźnika IWRA, jak i do jego elementów składowych w podziale na różne grupy respondentów. Tabela 69. Wartość parametrów IWRA i ich elementów składowych dla wybranych grup respondentów badania kwestionariuszowego; N=120

Parametr	Nietech- Techniczne	Ogółem	niczne	53	Stopa zatrudnienia po 1 roku od ukończenia studiów	97,1%	90,4%	94,2%	Stopa zatrudnienia po 3 latach od ukończenia studiów	97,1%	92,3%	95,0%	Przeciętne wynagrodzenie po 1 roku od ukończenia studiów	1 948,53 zł	2 442,31 zł	2 380,73 zł	Przeciętne wynagrodzenie po 3 latach od ukończenia studiów	2 419,12 zł	3 644,23 zł	3 540,00 zł
Wartość IWRA po 1 roku od ukończenia studiów	1 891,22 zł	2 207,47 zł	2 241,86 zł																	
Wartość IWRA po 3 latach od ukończenia studiów	2 347,97 zł	3 363,91 zł	3 363,00 zł																	

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Analizując wartości parametrów przedstawionych w Tabeli 69 można zauważyć, że wartości zarówno indeksu IWRA po roku, jak i po trzech latach są wyższe w grupie absolwentów uczelni technicznej od tych dla grupy absolwentów uczelni nietechnicznych. Takie wyniki korespondują z odpowiedziami respondentów badania jakościowego, z których wielu wskazywało na to iż absolwenci uczelni lub kierunków technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy. Podobnie uczelnie techniczne przeciętnie uzyskują wyższe wartości prestiżu w wielu rankingach. Ten efekt powinien być tym silniejszy, że w grupie uczelni technicznych w niniejszym badaniu znajdują się jedynie uczelnie publiczne natomiast kategoria uczelni nietechnicznych mieści wszystkie pozostałe rodzaje uczelni. Taki podział może dodatkowo wzmacniać różnicę w prestiżu i postrzeganej renomie absolwentów, która charakterystycznie jest wyższa dla dużych ośrodków akademickich, co w specyficznych dla Polski uwarunkowaniach oznacza przynależność grupy uczelni publicznych. Natomiast wydaje się zaskakujące, że wartości stopy zatrudnienia są nieznacznie wyższe dla grupy absolwentów uczelni nietechnicznych. W celu bardziej dogłębnego zrozumienia istotności tego zjawiska obliczono również korelacje pomiędzy cechą ukończonej uczelni jaką jest zaklasyfikowanie do grupy uczelni technicznych 53 Wartości parametrów dla grupy absolwentów uczelni sklasyfikowanych jako nietechniczne 54 Wartości parametrów dla grupy absolwentów uczelni sklasyfikowanych jako techniczne (przypisana wartość 1, dla nietechnicznych - 0) oraz zarobkami i zatrudnieniem. Wyniki tych korelacji przedstawiono w Tabeli 70. Tabela 70. Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów. Wartość korelacji r- Wartość istotności

Opis badanej korelacji	Pearsona	statystycznej	p
Techniczna vs zarobki po 1 roku	0,1852	0,0429	
Techniczna vs zatrudnienie po 1 roku	-0,1411		
Techniczna vs zarobki po 3 latach	0,2977	0,0010	
Techniczna vs zatrudnienie po 3 latach	-0,1080	0,2402	

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Przedstawione w Tabeli 70 korelacje wskazują na istnienie istotnego statystycznie związku pomiędzy ukończeniem uczelni technicznej, a poziomem zarobków zarówno po roku, jak i po 3 latach od ukończenia studiów. W tabeli oznaczono pogrubieniem wartości korelacji istotne statystycznie na poziomie przyjętym poziomie istotności statystycznej $\alpha = 0,155$. Oba te istotne statystycznie parametry wskazują na korelację niską wg klasyfikacji zaproponowanej przez J. Guilford'a przedstawionej w Tabeli 71. W niniejszej pracy również do dalszych analiz siły korelacji będzie wykorzystywana przedstawiona poniżej klasyfikacja. Tabela 71. Interpretacja zakresów wartości korelacji r-Pearsona

Zakres wartości statystyki r-Pearsona	Interpretacja
$r = 0,0$	Zupełny brak korelacji
r większe od 0,0 i mniejsze lub równe 0,1	Korelacja nikła, prawie brak korelacji
r większe od 0,1 i mniejsze lub równe 0,3	Niska korelacja
r większe od 0,3 i mniejsze lub równe 0,5	Korelacja umiarkowana, w praktyce zazwyczaj istotna
r większe od 0,5 i mniejsze lub równe 0,7	Korelacja wysoka, silna relacja
r większe od 0,7 i mniejsze lub równe 0,9	Korelacja bardzo wysoka, bardzo silna zależność
r większe od 0,9 i mniejsze lub równe 1,0	Korelacja niemal pełna; ryzyko, że obie zmienne są nośnikami

tych samych informacji i mają w istocie takie samo znaczenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kang i Ahn, 2021; Naukowiec.org, 2023; Van Aswegen i Engelbrecht, 2009

Wracając do analizy korelacji z badania kwestionariuszowego warto też zwrócić uwagę na negatywne korelacje pomiędzy

ukończeniem uczelni technicznej, a zdobyciem zatrudnienia. Wprawdzie obie te korelacje są słabe i nieistotne statystycznie na przyjętym poziomie istotności. Szczególnie jednak dla korelacji związanej z zatrudnieniem po roku od ukończenia studiów poziom istotności statystycznej nieznacznie tylko przekracza przyjęty limit. W związku z tym można uznać, że warto przyrzeć się tej relacji w dalszych badaniach, gdyż może to wskazywać na pewne istotne zjawiska.

Oznacza to akceptację 10% ryzyka przyjęcia błędnego wniosku o istnieniu związku podczas gdy on nie istnieje, powiązane z tym efektem. Częściowo te, wydające się zaskakującymi, wyniki można wyjaśnić istnieniem pewnych istotnych ograniczeń badania w zakresie reprezentatywności grupy badawczej dla całej populacji wynikających z jednej strony z relatywnie niewielkiej liczności grupy badawczej, a także z dużego zróżnicowania jeśli chodzi o wiek respondentów i czas od ukończenia studiów. Ma to o tyle istotne znaczenie, że odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące zarobków nie mogły być w żaden sposób obiektywnie weryfikowane i wynikały jedynie z deklaracji uczestników badania. Ponadto dla istotnej grupy respondentów udzielenie dobrej odpowiedzi było o tyle trudne, że wymagało przypomnienia sobie zarobków sprzed dość wielu lat, a dodatkowo jeszcze oszacowania relatywnej wartości otrzymywanych pieniędzy wyrażonej w odniesieniu do współcześnie postrzeganych wartości przedziałów wskazanych w kwestionariuszu. Stąd też warto odnieść wyniki z przeprowadzonego badania do wyników analogicznej analizy dla niemal całej populacji. Takie dane są dostępne dzięki temu, że od 2016 prowadzony jest ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów (ELA) (por. MEiN, 2023a). Dzięki temu badacze zyskali dostęp do szerokiej gamy parametrów statystycznych odnoszących się do zarobków i szans na zatrudnienie dla absolwentów polskich uczelni. Uzyskanie takiej bazy informacji możliwe było, dzięki połączeniu danych z systemu ZUS (zarobki, zatrudnienie) oraz systemu POL-on, dzięki któremu możliwa jest identyfikacja grup absolwentów odnośnie do ich poziomu wykształcenia i roku uzyskania dyplomu (por. Rocki, 2021, s. 51). Jak podaje Ministerstwo Edukacji i Nauki ELA obejmuje swoim monitoringiem 34 tys. kierunków studiów oraz analizę sytuacji zawodowej ponad 1,8 miliona absolwentów. Takie porównanie pozwoli na zweryfikowanie, czy zaobserwowane w badaniu tendencje mają odzwierciedlenie w całej populacji. W Tabeli 72 przedstawiono wartości korelacji pomiędzy faktem sklasyfikowania uczelni do kategorii uczelni technicznych (tylko publiczne) oraz wybranymi parametrami mierzonymi w badaniu ELA odnoszącymi się do zatrudnienia lub zarobków. Sposób klasyfikowania uczelni jako techniczne jest analogiczny do przedstawionego wcześniej na potrzeby analizy wyników badania kwestionariuszowego (por. Tabela 70).

Tabela 72. Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów oraz wskaźnikami IWRA oraz WWZ po roku i po 3 latach od ukończenia studiów na podstawie bazy danych ELA. Wartość korelacji

Opis badanej korelacji	r-Pearsona	statystycznej p
Techniczna vs zatrudnienie po 1 roku	-0,1508	0,0010
Techniczna vs zarobki po 1 roku	0,0141	0,7604
Techniczna vs IWRA po 1 roku	-0,0597	0,1961
Techniczna vs WWZ po 1 roku	0,0195	0,6736
Techniczna vs zatrudnienie po 3 latach	0,0678	0,1424
Techniczna vs zarobki po 3 latach	0,1281	0,0054
Techniczna vs IWRA po 3 latach	0,1336	0,0037
Techniczna vs WWZ po 3 latach	0,1532	0,0009

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ELA, ELA 2020, 2021. Wśród wyników przedstawionych w Tabeli 72 znajdują się korelacje odnoszące się nie tylko do stopy zatrudnienia i zarobków, ale także do wskaźnika IWRA zbudowanego na podstawie tych dwóch parametrów oraz do Względego Wskaźnika Zarobków wyliczanego w ramach ELA. Jest to wskaźnik odnoszący się do relacji pomiędzy średnimi zarobkami absolwentów danego kierunku a średnim poziomem zarobków w powiecie zamieszkania tych absolwentów (MEiN, 2023a; Rocki, 2018, s. 224). Zatem można przypuszczać, że ponieważ wskaźnik ten odnosi się bezpośrednio do zarobków absolwentów jego poziom skorelowania z zarobkami powinien być bardzo wysoki. Takie przypuszczenie znajduje odzwierciedlenie w zaprezentowanych wynikach, gdyż wszystkie wartości współczynnika korelacji między kategorią uczelni, a miarami odnoszącymi się do zarobków są zbliżone. Warto tu podkreślić, że negatywna korelacja pomiędzy ukończeniem uczelni technicznej, a uzyskaniem zatrudnienia zaobserwowana w wynikach badania kwestionariuszowego znajduje potwierdzenie dużej skali danych pochodzących z ELA. Co więcej korelacja ta jest istotna statystycznie. Natomiast na podstawie danych z ELA nie można potwierdzić korelacji pomiędzy ukończeniem uczelni technicznej, a uzyskiwaniem przeciętnie wyższych zarobków w pierwszym roku od uzyskania dyplomu. Natomiast istnieje taka pozytywna korelacja na przyjętym poziomie istotności dla wyników przeciętnych zarobków absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu. W celu zweryfikowania

hipotezy H3 - Absolwenci publicznych uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni, a uczelnie techniczne uzyskują wyższe wartości Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta niż pozostałe uczelnie sformułowanej jako rezultat badania jakościowego (por. podrozdz. 2.1.2) sformułowano 6 hipotezy szczegółowych (podrzędne) pomocnych do weryfikacji statystycznej na podstawie dostępnych danych badawczych. Są to następujące hipotezy: H3a: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu jest wyższa niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. H3b: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu jest wyższa niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. H3c: Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. H3d: Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. H3e: Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po roku od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych są wyższe niż dla pozostałych uczelni. H3f: Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po 3. latach od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych są wyższe niż dla pozostałych uczelni. Na podstawie wyników analizy danych z systemu ELA i korelacji pomiędzy zaklasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a parametrami odnoszącymi się do elementów składowych wskaźnika IWRA można stwierdzić iż: 1. Ad. H3a: należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między ukończeniem uczelni technicznej a stopą zatrudnienia absolwentów różniącą się od stopy zatrudnienia absolwentów uczelni nietechnicznych po roku od uzyskania dyplomu. Jednak na podstawie wskaźnika korelacji o ujemnej wartości należy stwierdzić, że: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu jest niższa niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. 2. Ad. H3b: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między ukończeniem uczelni technicznej a stopą zatrudnienia absolwentów różniącą się od stopy zatrudnienia absolwentów uczelni nietechnicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu, a zatem należy przyjąć hipotezę zerową i stwierdzić, że: Nie ma związku między ukończeniem uczelni technicznej a stopą zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu w porównaniu do stopy zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. 3. Ad. H3c: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między ukończeniem uczelni technicznej a zarobkami absolwentów różniącymi się od zarobków absolwentów uczelni nietechnicznych po roku od uzyskania dyplomu, a zatem należy przyjąć hipotezę zerową i stwierdzić, że: Nie ma związku między ukończeniem uczelni technicznej a zarobkami wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu w porównaniu do zarobków absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. 4. Ad. H3d: należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między ukończeniem uczelni technicznej a zarobkami absolwentów różniącymi się od zarobków absolwentów uczelni nietechnicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu. W związku z tym należy stwierdzić, że: Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. 5. Ad. H3e: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między zaklasyfikowaniem uczelni jako technicznej a wartościami jej wskaźnika IWRA w porównaniu do wartości tego wskaźnika dla pozostałych uczelni wyliczonymi na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po roku od uzyskania dyplomu, a zatem należy przyjąć hipotezę zerową i stwierdzić, że: Nie ma związku między zaklasyfikowaniem uczelni jako technicznych a wartościami ich wskaźnika IWRA w porównaniu do wartości tego wskaźnika dla pozostałych uczelni wyliczonymi na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po roku od uzyskania dyplomu. 6. Ad. H3f: należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między zaklasyfikowaniem uczelni jako technicznej a wartościami jej wskaźnika IWRA w porównaniu do wartości tego wskaźnika dla pozostałych uczelni wyliczonymi na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po 3. latach od uzyskania dyplomu. W związku z tym należy stwierdzić, że: Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po 3. latach od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych są wyższe niż dla pozostałych uczelni. Na podstawie wniosków z

analizy hipotez szczegółowych H3a-H3f nie można jednoznacznie przyjąć hipotezy H3, bowiem zjawisko występowania wyższego wskaźnika dla uczelni technicznych występuje w stopniu istotnym statystycznie jedynie przy uwzględnieniu okresu 3 lat od uzyskania dyplomu. Jednocześnie wyniki analizy danych z ELA wskazują na jednoznaczne potwierdzenie występowania zjawiska zaobserwowanego przy analizie wyników badania kwestionariuszowego, że w pierwszym roku po studiach większe szanse na zatrudnienie mają absolwenci uczelni nietechnicznych. Z drugiej jednak strony również potwierdziła się obserwacja mówiąca o wyższym przeciętnym wynagrodzeniu absolwentów uczelni technicznych w stosunku do absolwentów uczelni nietechnicznych, która również swój istotny statystycznie poziom osiąga po 3 latach od ukończenia studiów. Do prawidłowej interpretacji tak sformułowanych wniosków należy wziąć pod uwagę specyfikę zestawu danych uwzględnianych w bazie ELA oraz specyfikę klasyfikacji uczelni do kategorii technicznych. W tym pierwszym aspekcie należy uwzględnić, że dane z systemu ZUS mogą nie obejmować informacji o zarobkach tych absolwentów, którzy po studiach zdecydowali się na emigrację. Bez dokładniejszego zbadania tego zjawiska w podziale na uczelnie techniczne i nietechniczne trudno jednoznacznie wnioskować, jak duży wpływ na wyniki powyższych analiz może mieć zjawisko emigracji. Intuicyjnie można jednak przypuszczać, że w większym stopniu może ono dotyczyć absolwentów takich charakterystycznych kierunków inżynierskich charakteryzujących się wysokimi zarobkami absolwentów jak choćby informatyka, czy różne rodzaje inżynierii. Z drugiej strony kierunki charakteryzujące się wysokimi zarobkami absolwentów uczelni nietechnicznych takie jak prawo, czy medycyna również wydają się odznaczać mniejszą łatwością do emigracji zaraz po uzyskaniu dyplomu uczelni. Niemniej zjawisko przeciętnie szybszego uzyskiwania zatrudnienia przez absolwentów uczelni nietechnicznych w krótkim terminie roku po ukończeniu studiów, ale z drugiej strony uzyskiwania przeciętnie wyższych wynagrodzeń przez absolwentów uczelni technicznych w dłuższym terminie 3 lat może w pewien sposób potwierdzać hipotezę H3. Na pewno jednak to czy pracodawcy średnio bardziej cenią absolwentów uczelni technicznych od absolwentów uczelni nietechnicznych nie jest jednoznacznie łatwe do określenia i wiąże się z bardziej złożonym opisem wielu czynników decydujących o indywidualnych decyzjach pracodawców. Nie bez znaczenia jest fakt iż w wielu branżach pracodawcy nie mają możliwości wybierania pomiędzy absolwentami uczelni technicznych lub nietechnicznych, gdyż ze względu na specyfikę swojej branży i potrzeb w zakresie kompetencji są w stanie oferować pracę absolwentom tylko jednego rodzaju uczelni. Podsumowując wyniki analiz elementów składowych wskaźnika IWRA w badaniu kwestionariuszowym i oraz w badaniu na podstawie danych z bazy ELA można stwierdzić, że oba te badania wykazują pewną zgodność w zakresie ogólnych tendencji co do korelacji pomiędzy rodzajem ukończonej uczelni a wynikami wyceny rynkowej efektów usług uczelni w postaci określonej wartości kompetencji absolwentów na rynku pracy. Natomiast dotychczasowe analizy nie pozwoliły na zweryfikowanie powiązań pomiędzy IWRA i jego składowymi, a postrzeganą przez absolwentów satysfakcją z otrzymanej usługi. Spośród dwóch wyżej wymienionych badań jedynie przeprowadzone w ramach niniejszej pracy badanie kwestionariuszowe pozwala na powiązanie tych dwóch parametrów oceny uczelni. Ze względu na pewne nie do końca oczywiste związki pomiędzy postrzeganą satysfakcją z usług uczelni, a postrzeganą wartością oferowanych przez uczelnię usług w ramach analizy uwzględniono również wyniki pytania z badania kwestionariuszowego, dla którego respondenci oceniali również to, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniem, że wartość usług oferowanych przez ocenianą uczelnię jest wysoka. Podobnie jak dla pytania o satysfakcję w narzędziu badawczym również dla tego pytania wykorzystano 7-mio stopniową skalę Likerta. Wartości korelacji pomiędzy badanymi parametrami odnoszącymi się do składowych elementów indeksu IWRA oraz do postrzeganej satysfakcji i wartości usług uczelni przez respondentów z grupy absolwentów przedstawiono w Tabeli 73.

Tabela 73. Korelacje pomiędzy wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów a wartościami pomiaru postrzeganej satysfakcji z usług uczelni i wartości usług uczelni podziale na grupy respondentów absolwentów w zależności od rodzaju ukończonej uczelni.

	nietechn.	techn.	ogółem
zarobki po 1 roku vs	-0,1154	0,3489	0,2278
Satysfakcja zarobki po 1 roku vs	-0,1036	0,4004	0,1641
0,2449	0,0243	0,7922	
Postrzegana Wartość zatrudnienie po 1 roku vs	-0,1036	0,4004	0,1379
Satysfakcja zatrudnienie po 1 roku vs	-0,1154	0,3489	0,0699
0,6222	-0,0231	0,8024	
Postrzegana Wartość zarobki po 3. latach vs	0,0428	0,7286	0,2709
Satysfakcja zarobki po 3. latach vs	0,0521	0,1651	0,0715

0,0000 >0,9999 0,2622 0,0604 0,1233 0,1796 Postrzegana Wartość zatrudnienie po 3. latach vs -0,1713 0,1624 0,1122 0,4284 -0,0010 0,9913 Satisfakcja zatrudnienie po 3. latach vs -0,1672 0,1730 0,3033 0,0288 0,1429 0,1194 Postrzegana Wartość Satisfakcja vs 0,7923 <0,0001 0,8359 <0,0001 0,8112 <0,0001 Postrzegana wartość Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego Na podstawie rezultatów badania korelacji zaprezentowanych w Tabeli 73 można stwierdzić, że jedynie cztery korelacje są istotne statystycznie na przyjętym poziomie istotności statystycznej 56 Wartości współczynnika korelacji r-Pearsona przedstawione w tabeli kolejno odnoszą się do kategorii uczelni nietechnicznych, technicznych oraz do ogółu uczelni z badania kwestionariuszowego 57 Wartości współczynnika istotności statystycznej p przedstawione w tabeli kolejno odnoszą się do kategorii uczelni nietechnicznych, technicznych oraz do ogółu uczelni z badania kwestionariuszowego wynoszącym $\alpha = 0,1$. Ponadto stwierdzono dwa wyniki tylko nieznacznie przekraczające ustaloną granicę. Zatem można stwierdzić, że przy uwzględnieniu przyjętego poziomu istotności wartości zarobków absolwentów uzyskiwane po 3 latach są pozytywnie skorelowane z wynikami satysfakcji z otrzymanych usług uczelni zarówno w odniesieniu do całej populacji badanych absolwentów, jak i do grupy absolwentów uczelni technicznych. Podobnie dla grupy absolwentów uczelni technicznych istnieje istotna statystycznie korelacja pomiędzy zarobkami po 3. latach od ukończenia studiów i postrzeganą wartością usług ukończonej uczelni. Są to jednak korelacje o niskiej sile wg klasyfikacji J. Guilforda (por. Tabela 71). W odniesieniu do grupy korelacji między zarobkami absolwentów, a ich satysfakcją to również stwierdzono pewną niską korelację między zarobkami absolwentów uczelni technicznych po 1 roku od ukończenia studiów, a ich satysfakcją z usług uczelni. Korelacja ta nie spełnia warunku przyjętej istotności statystycznej. Jej poziom parametru istotności statystycznej jednak tylko nieznacznie przekracza przyjęty próg. Zatem można przypuszczać, że w badaniu nieobciążonym tak istotnymi ograniczeniami można by potwierdzić istnienie lub nie dla tej zależności. Jedyna wartość korelacji mieszcząca się w przedziale siły umiarkowanej wg klasyfikacji Guilforda dotyczy związku statystycznego pomiędzy zatrudnieniem po 3. latach od ukończenia studiów przez absolwentów uczelni technicznych, a poziomem ich postrzeganej wartości usług oferowanych przez ocenianą uczelnię. W tej kategorii znajduje się drugi ze wskaźników, który tylko w nieznacznym stopniu nie spełnia warunku przyjętego poziomu istotności statystycznej. Jest to zależność pomiędzy zatrudnieniem po 3 latach w całej grupie badanych absolwentów, a poziomem oceny postrzeganej wartości usług uczelni przez tę grupę respondentów. Odnosząc się to hipotezy H2: Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta. Można stwierdzić, że ograniczenia przeprowadzonego badania nie pozwalają na jednoznaczne zweryfikowanie tej hipotezy ze względu na zbyt niewielką oraz zbyt mało zróżnicowaną grupę badawczą pod względem ocenianych uczelni. Jednak by spróbować przybliżyć się do możliwości choć częściowej weryfikacji tej hipotezy postawiono 4 hipotezy szczegółowe odnoszące się do korelacji pomiędzy badanym poziomem satysfakcji absolwentów, a wartościami składowymi indeksu IWRA. Hipotezy te mają następującą formę: H2a: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni. H2b: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni. H2c: Poziom zarobków absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni. H2d: Poziom zarobków absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni. Na podstawie wyników analizy wyników przeprowadzonego badania kwestionariuszowego i rezultatów analizy korelacji pomiędzy elementami składowymi wskaźnika IWRA, a poziomą postrzeganej satysfakcji i postrzeganej wartości usług ocenianych uczelni można stwierdzić iż: 1. Ad. H2a: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między stopą zatrudnienia absolwentów po roku od ukończenia studiów, a poziomem ich satysfakcji z otrzymanych usług uczelni i dotyczy to wszystkich trzech badanych grup absolwentów uczelni technicznych, nietechnicznych oraz ogółem. W związku z tym należy stwierdzić, że: Stopa zatrudnienia wśród badanych absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu nie jest skorelowana z poziomem satysfakcji absolwentów z otrzymanej usługi niezależnie od rodzaju ukończonej uczelni (techniczne, nietechniczne). 2. Ad. H2b: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między stopą zatrudnienia absolwentów po 3 latach od ukończenia studiów, a poziomem ich

satysfakcji z otrzymanych usług uczelni i dotyczy to wszystkich trzech badanych grup absolwentów uczelni technicznych, nietechnicznych oraz ogółem. W związku z tym należy stwierdzić, że: Stopa zatrudnienia wśród badanych absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu nie jest skorelowana z poziomem satysfakcji absolwentów z otrzymanej usługi niezależnie od rodzaju ukończonej uczelni (techniczne, nietechniczne). 3. Ad. H2c: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między zarobkami absolwentów po roku od ukończenia studiów, a poziomem ich satysfakcji z otrzymanych usług uczelni i dotyczy to wszystkich trzech badanych grup absolwentów uczelni technicznych, nietechnicznych oraz ogółem. W związku z tym należy stwierdzić, że: Poziom zarobków wśród badanych absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu nie jest skorelowany z poziomem satysfakcji absolwentów z otrzymanej usługi niezależnie od rodzaju ukończonej uczelni (techniczne, nietechniczne). 4. Ad. H2d: należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między zarobkami absolwentów po 3. latach od ukończenia studiów, a poziomem ich satysfakcji z otrzymanych usług ogólnej grupie badanych absolwentów oraz w grupie absolwentów uczelni technicznych. Natomiast nie ma podstaw do odrzucenia tej hipotezy zerowej dla grupy absolwentów uczelni nietechnicznych. W związku z tym należy stwierdzić, że: Poziom zarobków wśród badanych absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z poziomem satysfakcji absolwentów z otrzymanej usługi całej badanej grupie absolwentów oraz w grupie absolwentów uczelni technicznych. Natomiast w grupie absolwentów uczelni nietechnicznych ta korelacja nie występuje. Warto podkreślić, że ze względu na opisane w podrozdziale 2.2.2 ograniczenia przeprowadzonego badania wnioski z weryfikacji hipotez można odnosić jedynie do badanej grupy respondentów, a nie można w żaden sposób prawidłowo ich uogólnić na całą populację absolwentów polskich uczelni. Nie mniej z zaobserwowanych relacji pomiędzy zatrudnieniem i zarobkami a postrzeganą satysfakcją i postrzeganą wartością usług ocenianych uczelni można wyciągnąć przypuszczenia mogące być wartościowym przyczynkiem do dalszych badań w tym zakresie. Otóż wśród przedstawionych w Tabeli 73 korelacji na uwagę zasługuje fakt iż większość wartości dla grupy absolwentów uczelni nietechnicznych wskazuje na słabe ale jednak negatywne skorelowanie pomiędzy wartościami składowymi IWRA, a satysfakcją i postrzeganą wartością usług uczelni. Wszystkie te korelacje nie spełniają warunku istotności statystycznej przyjętej w badaniu ale niektóre z nich przekraczają tę granicę dość nieznacznie. Co szczególnie zastanawiające najsilniejsze spośród tych korelacji dotyczą stopy zatrudnienia po 3 latach. Taka obserwacja pozwala postawić pytanie o zasadność pomiaru jakości usług uczelni nietechnicznych przy pomocy IWRA lub innych parametrów odnoszących się do wyników rynkowych absolwentów. Natomiast w odniesieniu do grupy absolwentów uczelni technicznych można przypuszczać, że raczej ten sposób pomiaru jakości usług uczelni może dawać wiarygodne rezultaty. Warto też odnieść się do relacji pomiędzy wartościami pomiaru satysfakcji z usług uczelni i postrzeganą przez respondentów wartością usług uczelni. Można bowiem przypuszczać, że te wartości powinny być ze sobą bardzo silnie skorelowane, a nawet powinny wykazywać cechy opisu tego samego zjawiska. Dla badanej grupy rzeczywiście te wartości są bardzo wysokie (0,7923; 0,8359; 0,8112) i można siłę tej korelacji uznać za bardzo wysoką, ale jednak nie na tyle wysoką, by zakwalifikować je do kategorii korelacji niemal pełnej wg. Guilforda. A zatem raczej ryzyko tego, że oba te parametry mają w istocie takie samo znaczenie jest raczej niskie. W związku z tym rozróżnianie ich przy pomiarze wydaje się być uzasadnione. Podsumowując należy stwierdzić, że w wynikach badań można znaleźć częściowe potwierdzenie dla twierdzenia, że absolwenci uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni. Natomiast zjawisko to jest zauważalne dopiero po pewnym czasie od ukończenia studiów. Z badań bowiem wynika, że zarobki absolwentów uczelni technicznych są istotnie wyższe od zarobków absolwentów uczelni nietechnicznych dopiero po 3 latach od uzyskania dyplomu. Natomiast stopa zatrudnienia w pierwszym roku od ukończenia studiów jest negatywnie skorelowana z faktem ukończenia uczelni technicznej. Jednak ten efekt po 3 latach od uzyskania dyplomu już nie występuje. Zatem można stwierdzić, że w długim terminie rzeczywiście absolwenci uczelni technicznych rzeczywiście uzyskują istotnie lepsze wyniki odnoszące się do wyceny rynkowej ich kompetencji. Ponadto wyniki przeprowadzonych badań dają podstawę do dalszego zgłębiania zależności pomiędzy pomiarami satysfakcji absolwentów i ich wynikami na rynku pracy. Co ciekawe zaobserwowane zjawiska wskazują, że w przypadku absolwentów uczelni nietechnicznych raczej należałoby postawić hipotezę o negatywnym skorelowaniu tych dwóch parametrów. Jednak można też

stwierdzić, że w przypadku absolwentów uczelni technicznych są podstawy do przypuszczenia, że wartości indeksu IWRA mierzonego dla okresu po 3 latach od ukończenia studiów są pozytywnie skorelowane z poziomami postrzeganej satysfakcji i postrzeganej wartości usług uczelni. Z tego powodu do dalszych analiz zależności pomiędzy wartościami indeksu IWRA, a wynikami rankingów zostaną wzięte pod uwagę jedynie uczelnie techniczne.

2.3.2 Wyniki rankingów a wskaźniki wyceny rynkowej absolwentów polskich uczelni technicznych Spośród wielu metod pomiaru jakości usług uczelni rankingi wydają się być jedną z najpopularniejszych. Jest wiele rankingów, które przykuwają uwagę osób zainteresowanych uczelniami zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Metodologie wybranych spośród nich zarówno w odniesieniu globalnym, jak i specyfiki polskiej zostały omówione w podrozdziale 1.3.3. Z punktu widzenia doskonalenia systemów zarządzania jakością polskich uczelni technicznych warto poznać, w jaki sposób pomiar jakości przy pomocy rankingów jest zbieżny z innymi metodami pomiaru jakości usług. Dzięki temu możliwy byłby dobór pewnej ograniczonej grupy wskaźników jakości, które warto monitorować, by móc weryfikować skuteczność wprowadzanych zmian poprzez badanie efektów świadczonych usług. Warto to wspomnieć, że w tak złożonym systemie jakim jest proces kształcenia uniwersyteckiego oddziaływanie na przyczyny źródłowe może często mieć zauważalne efekty dopiero po długim czasie, więc przy podejmowaniu decyzji zarządczych warto uwzględniać perspektywę długoterminową. W celu wskazania zestawów mierników, które wydają się być wzajemnie powiązane w zakresie pomiaru jakości usług uczelni technicznych w niniejszym podrozdziale zostaną przedstawione wyniki analiz korelacji pomiędzy wybranymi parametrami z uwzględnieniem wcześniejszych wniosków w kontekście polskich uczelni technicznych. Ponadto zostanie podjęta próba weryfikacji hipotez H4 i H5. Sformułowanie hipotezy H4 było wynikiem analizy stwierdzeń respondentów badania jakościowego wskazujących na to, że za lepsze uczelnie uznają te, które uzyskują lepsze pozycje w rankingach, a w kontekście polskich uczelni wskazywany był ranking Perspektywy. Brzmi ona: Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy. Hipoteza ta również jest związana z autorskim modelem relacji między parametrami jakości usług uczelni zaprezentowanym w podrozdziale 2.2.1 (por. Rysunek 30). Natomiast hipoteza H5 brzmiąca: Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni została sformułowana na podstawie studium literatury wskazującego na kluczową rolę prestiżu uczelni w postrzeganiu jakości jej usług (por. podrozdz. 1.2.3). Wyniki rankingu Perspektywy są podawane w wartościach punktowych odpowiadających procentowej relacji uzyskanego wyniku w ramach każdej z kategorii oceny do wyniku maksymalnego w całej grupie badanych uczelni. Następnie oceny są ważone i wyliczana jest ocena ogólna, która to też jest podawana jako wartość relatywna odniesiona do najwyższego uzyskanego wyniku ogólnego. Na podstawie oceny ogólnej jest tworzona klasyfikacja miejsc (pozycji) w rankingu. Autorzy rankingu Perspektywy 2022 uznali, że w sytuacji gdy wyniki dwóch uczelni będą się mieścić w zakresie różnicy do 0,5% to w takiej sytuacji uczelnie te będą uzyskiwały tę samą pozycję w rankingu. Do oceny korelacji wyników rankingu Perspektywy z wynikami IWRA mogą więc zostać wybrane zarówno pozycje w rankingu (będące liczbami całkowitymi), jak i ocena ogólna będącą średnią ważoną poszczególnych ocen szczegółowych. Ze względu na ograniczoną dostępność oceny ogólnej wyliczanej przez autorów rankingu Perspektywy 2022 na potrzeby niniejszych analiz dokonano obliczeń średniej ważonej oceny z wyników uczelni w poszczególnych kategoriach szczegółowych. Taki odpowiednik oceny ogólnej nazywano Wskaźnikiem Oceny Punktowej. Ze względu na fakt, iż proporcje różnic pomiędzy wartościami rang (miejsc w rankingu) mogą być różne w stosunku do różnic pomiędzy wartościami Wskaźnika Oceny Punktowej potraktowano ten wskaźnik jako jeden z wyników pomiaru jakości przy pomocy rankingu Perspektywy 2022. Zbieżność między pozycjami uczelni technicznych w rankingu Perspektywy z wartościami Wskaźnika Oceny Punktowej jest na bardzo wysokim poziomie ($r = -0,9749$) wskazując na niemal pełną korelację. Przy tak wysokiej wartości współczynnika korelacji można śmiało wnioskować, że oba wskaźniki opisują w istocie tę samą informację. Ponadto w celu zweryfikowania, czy jakiś ze składowych elementów oceny w rankingu Perspektywy 2022 jest również równoważną miarą jakości do ogólnej oceny rankingowej dokonano analizy korelacji pomiędzy wynikami w poszczególnych kategoriach oceny i oceną ogólną zarówno wyrażaną jako numer pozycji w rankingu, jak i wartość Wskaźnika Oceny Punktowej. Wyniki tych analiz przedstawiono w Tabeli 74. Tabela 74. Korelacje pomiędzy miarami ogólnej

oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, a elementami składowymi ocen rankingowych. Wartość korelacji Wartość istotności Opis badanej korelacji r-Pearsona statystycznej p Pozycja Perspektywy 2022 vs -0,9749 <0,0001 Wskaźnik Oceny Punktowej -0,8345 <0,0001 Pozycja Perspektywy 2022 vs Prestiż (12%) Pozycja Perspektywy 2022 vs -0,8086 <0,0001 Prestiż - Ocena przez kadre (10%) -0,7771 <0,0001 Pozycja Perspektywy 2022 vs ELA (12%) Pozycja Perspektywy 2022 vs -0,9418 <0,0001 Potencjał naukowy (15%) Pozycja Perspektywy 2022 vs -0,9160 <0,0001 Potencjał naukowy - Ocena parametr. (10%) -0,5883 0,0040 Pozycja Perspektywy 2022 vs Innowacyjność (8%) Pozycja Perspektywy 2022 vs -0,9195 <0,0001 Efektywność naukowa (28%) Pozycja Perspektywy 2022 vs -0,8654 <0,0001 Publikacje naukowe (15%) Pozycja Perspektywy 2022 vs -0,7606 <0,0001 Warunki kształcenia (10%) Pozycja Perspektywy 2022 vs -0,8474 <0,0001 Umiedzynarodowienie (15%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,9088 <0,0001 Prestiż (12%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,8894 <0,0001 Prestiż - Ocena przez kadre (10%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,9446 <0,0001 Prestiż – Uznanie międzynarodowe (2%) 0,8288 <0,0001 Wskaźnik Oceny Punktowej vs ELA (12%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,9299 <0,0001 Potencjał naukowy (15%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,8822 <0,0001 Potencjał naukowy - Ocena parametr. (10%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,3571 0,1027 Potencjał naukowy - Nasycenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach (3%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,9607 <0,0001 Potencjał naukowy – Uprawnienia habilit. (1%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,8703 <0,0001 Potencjał naukowy – Uprawnienia doktorskie (1%) 0,5433 0,0090 Wskaźnik Oceny Punktowej vs Innowacyjność (8%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,9211 <0,0001 Efektywność naukowa (28%) Wartość korelacji Wartość istotności Opis badanej korelacji r-Pearsona statystycznej p Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,8952 <0,0001 Publikacje naukowe (15%) Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,7978 <0,0001 Warunki kształcenia (10%) Korelacja Wskaźnik Oceny Punktowej vs 0,8749 <0,0001 Umiedzynarodowienie (15%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingu Perspektywy 2022 (Perspektywy, 2022b) Warto zwrócić uwagę na to, że niemal wszystkie uwzględnione w Tabeli 74 składowe elementy oceny rankingowej rankingu Perspektywy 2022 są dla uczelni technicznych uwzględnionych w badaniu bardzo silnie skorelowane z oceną ogólną zarówno tą wyrażoną poprzez pozycję rankingową, jak i tę wynikającą ze Wskaźnika Oceny Punktowej (WOP). W tej grupie wyróżnia się jedynie miara Innowacyjności stanowiąca 8% oceny ogólnej Rankingu, dla której siła korelacji z wybranymi wskaźnikami oceny ogólnej jest na poziomie wysokim wg klasyfikacji Guilford’a choć bliżej dolnej granicy przedziału odpowiadającego tej kategorii siły korelacji. Tu należy nadmienić, że ponieważ w przypadku Pozycji w rankingu wartość lepsza to wartość niższa, a dla pozostałych ocen wartości lepsze są wyrażane wyższymi wartościami wyników to korelacje dotyczące Pozycji rankingu mają wartości ujemne, co oznacza, że im wyższe wartości w ramach poszczególnych ocen uzyskała dana uczelnia tym niższa wartość numeru pozycji w rankingu (wyższa pozycja) została jej przypisana. Wśród zbadanych korelacji wyróżniają się te mające siłę powiązania powyżej $r = 0,9$, gdyż w przypadku tak silnej relacji można wnioskować, że w istotnie dane parametry są nośnikiem tych samych informacji. W zaprezentowanym w Tabeli 74 zestawie takich korelacji jest kilka. Przede wszystkim zarówno z Pozycją w rankingu, jak i Wskaźnikiem Oceny Punktowej bardzo silnie powiązana jest ocena w kategorii Efektywność naukowa. W tym przypadku uzasadnieniem może być największy udział tej kategorii w ogólnej ocenie (28%) w porównaniu do pozostałych kategorii oceny. Natomiast dość zaskakującym wydaje się, że nawet jeszcze nieco silniejsza korelacja występuje w przypadku kategorii Potencjał naukowy. Zarówno wobec Pozycji w rankingu, jak i wobec Wskaźnika Oceny Punktowej tak podkategoria oceny rankingowej wykazuje korelację przekraczającą wartość 0,9. Kategoria ta ma znacznie niższą wagę w ocenie ogólnej (15%) niż Efektywność naukowa, a jednak wykazuje jeszcze silniejszą korelację z oceną ogólną. Kategoria ta ocenę w ramach czterech podkategorii: Ocena parametryczna (10%), Nasycenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach (3%), Uprawnienia habilitacyjne (1%) oraz Uprawnienia doktorskie (1%) (por. Tabela 26). W związku z tym ocena w kategorii Potencjał naukowy w największym stopniu jest wynikiem Oceny parametrycznej. Natomiast wynik tego parametru jest wprost rezultatem oceny parametrycznej uczelni dokonywanej przez KEJN (Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych). Według metodologii rankingu Perspektywy 2022 sposób wyliczenia wartości oceny parametrycznej uczelni jest analogiczny to wskaźnika Y_i stosowanego przy procesie określania dotacji dla uczelni (Perspektywy, 2022a). Wskaźnik ten jest określany w rozporządzeniu ministra właściwego ds. uczelni (Minister Nauki i Edukacji) i jest on obliczany jako średnia ważona z liczby dyscyplin naukowych lub artystycznych, w których

uczelnia posiada konkretną kategorię naukową (Dz. U. 305, 2022). Dla kategorii A+ przypisano wagę 1,75, dla kategorii A – 1,25, dla kategorii B+ – 1,00, dla kategorii B – 0,75, a dla kategorii C – 0,00 (Dz. U. 305, 2022). Warto zauważyć, że sama wartość Oceny parametrycznej jest skorelowana z pozycją uczelni w Rankingu na poziomie przekraczającym $r = 0,9$, a z wartością Wskaźnika Oceny Punktowej na poziomie bardzo niewiele niższym. Takie wyniki korelacji mogą wskazywać na to, że wartości Oceny parametrycznej są bardzo dobrym predyktorem jakości uczelni mierzonej ogólną oceną rankingową. Może to wynikać z faktu, iż osiągnięcie przez uczelnię wysokiej kategorii naukowej dla dyscypliny naukowej wymaga spełnienia wielu wymagań sformułowanych przez KEJN, które składają się na bardzo kompleksową ocenę potencjału uczelni do świadczenia wysokiej jakości usług. Kolejnym parametrem, który spełnia kryterium korelacji przekraczającej poziom $r = 0,9$ z oceną ogólną jest kategoria Prestiżu. Korelacja na tym poziomie występuje jednak jedynie dla Wskaźnika Oceny Punktowej, gdyż dla Pozycji uczelni w rankingu siła tego powiązania jest wyraźnie niższa. Podobnie na uwagę zasługuje również fakt, iż z wyjątkiem powiązań z miarami Innowacyjność oraz Potencjał naukowy Wskaźnik Oceny Punktowej wykazywał silniejszą korelację z elementami składowymi oceny rankingowej niż Pozycja w rankingu. Z tego względu to ta miara zostanie wybrana jako punkt odniesienia oceny jakości przy pomocy rankingu Perspektywy 2022 w dalszych analizach. Biorąc pod uwagę wnioski z analizy korelacji wskaźnika IWRA z satysfakcją, oraz analizy korelacji pomiędzy elementami składowymi wskaźnika IWRA obliczanego na podstawie bazy danych ELA (por. podrozdz. 2.3.1) należy też wspomnieć o modyfikacji indeksu IWRA zbudowanej na podstawie informacji o Względny Wskaźnik Zatrudnienia (WWZ). Taki wskaźnik, nazwany IWRA-WWZ, charakteryzuje się tym, że jego wyniki nie są wyrażane w jednostce waluty, a w jednostce ułamka odpowiadającego wskaźnikowi WWZ odpowiednio zmniejszonemu o wartość wynikającą ze stopy zatrudnienia w odpowiednim okresie dla wybranej grupy absolwentów. Ze względu na to, iż wartości WWZ nie były możliwe do określania korelacji z miarami satysfakcji z badania kwestionariuszowego, oraz ze względu na to, że wszystkie przeanalizowane korelacje odnoszące się do wskaźnika IWRA-WWZ charakteryzowały się mniejszą siłą niż analogiczne korelacje dla IWRA wskaźnik IWRA-WWZ nie został uwzględniony w analizach przedstawionych w podrozdziale 2.3.1. Ponieważ jednak w kolejnych analizach zostaną uwzględnione parametry pochodzące z danych z rankingów (Perspektywy 2022 oraz Webometrics z 1. poł. 2023 r.) oraz bazy danych ELA, to również wskaźnik IWRA-WWZ zostanie uwzględniony. Niemal wszystkie przeanalizowane korelacje wskazują na silniejsze związki parametrów związanych z zatrudnieniem i zarobkami absolwentów gdy dotyczą one okresu 3 lat po uzyskaniu dyplomu niż gdy dotyczą roku po ukończeniu studiów. Stąd też w Tabeli 75 przedstawiono niemal jedynie te korelacje, które odnoszą się do wartości mierzonych dla okresu po trzech latach od uzyskania dyplomu przez badanych absolwentów. Tabela 75. Korelacje pomiędzy wartościami IWRA i jego składowymi, a miarami ogólnej oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, oraz wynikami rankingu Webometrics i wartościami pomiaru prestiżu. Wartość korelacji Wartość istotności Opis badanej korelacji r -Pearsona statystycznej p WskaźnikOcenyPunktowej vs IWRA_3R 0,8292 <0,0001 WskaźnikOcenyPunktowej vs Zatrudnienie_3R 0,2436 0,2747 WskaźnikOcenyPunktowej vs Zarobki_3R 0,8297 <0,0001 Wartość korelacji Wartość istotności Opis badanej korelacji r -Pearsona statystycznej p WskaźnikOcenyPunktowej vs WWZ_3R 0,8656 <0,0001 WskaźnikOcenyPunktowej vs IWRA-WWZ_3R 0,8282 <0,0001 Pozycja Webometrics World 2023H1 vs IWRA_3R -0,4799 0,0238 Pozycja Webometrics World 2023H1 vs -0,5818 0,0045 IWRA-WWZ_3R Pozycja Webometrics World 2023H1 vs -0,8163 <0,0001 Zatrudnienie_3R Pozycja Webometrics World 2023H1 vs Zarobki_3R -0,2779 0,2105 Pozycja Webometrics World 2023H1 vs WWZ_3R -0,3651 0,0947 Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs IWRA_3R -0,5160 0,0140 Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs -0,6192 0,0021 IWRA-WWZ_3R Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs -0,8037 <0,0001 Zatrudnienie_3R Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs Za- -0,3207 0,1456 robki_3R Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs WWZ_3R -0,4128 0,0562 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingu Perspektywy 2022 (Perspektywy, 2022b), wyników rankingu Webometrics (Cybermetrics Lab, 2023) oraz danych z bazy ELA (ELA 2020, 2021) Wśród korelacji wskaźników IWRA i ich składowych ze Wskaźnikiem Oceny Punktowej (WOP), wybranym na podstawie wcześniejszych analiz do reprezentowania ogólnej oceny rankingowej rankingu Perspektywy 2022, niemal wszystkie z przedstawionych w Tabeli 75 są silnie pozytywnie skorelowane i istotne statystycznie na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Jedynym wyjątkiem jest relacja WOP z wartościami stopy zatrudnienia, dla których korelacja jest na tyle

słaba, że nie jest istotna statystycznie. Najwyższą siłę korelacji z WOP stwierdzono dla Względego Wskaźnika Zatrudnienia (WWZ). Należy tu jednak podkreślić, że zarówno poziom zarobków po 3 latach, jak i oba rodzaje wskaźnika IWRA wykazują korelację bardzo silną z WOP ($r > 0,82$). W odniesieniu do hipotezy H4 należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między wynikami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich uczelni technicznych a wynikami pomiaru jakości przy pomocy rankingu Perspektywy 2022. W związku z tym uwzględniając kontekst przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że: Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych, wyliczanego w odniesieniu do wyników absolwentów uzyskiwanych po 3 latach od uzyskania dyplomu, są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy wg metodologii z roku 2022. Co więcej na podstawie przedstawionych wyników analiz można stwierdzić, że wyniki IWRA są również pozytywnie skorelowane z wynikami rankingu Webometrics dla polskich uczelni technicznych. Wartości tych korelacji mają znak ujemny, gdyż są to korelacje obliczane na podstawie numeru pozycji w rankingu, a więc im lepsza pozycja uczelni w rankingu tym niższa wartość numeru pozycji. Pozytywne, istotne statystycznie na poziomie istotności $\alpha = 0,05$ korelacje IWRA, IWRA-WWZ i stopy zatrudnienia absolwentów po 3 latach od ukończenia studiów występują zarówno dla pozycji polskich uczelni technicznych w wersji globalnej Rankingu (Webometrics World 2023H1), jak i w wersji tylko dla Polski (Webometrics Country 2023H1). Analizy te odnoszą się do wyników rankingu Webometrics w edycji ze stycznia 2023 roku (no 1 poł. roku). Co ciekawe wartości korelacji dla wersji krajowej Rankingu i obu wskaźników IWRA są wyraźnie wyższe niż w przypadku wersji światowej rankingu. Można to odnieść do faktu iż w rankingu światowym pozycje polskich uczelni technicznych mogą dzielić dość duże odstępy wynikające ze znajdowania się pomiędzy nimi uczelni z innych krajów o zbliżonych wynikach. Natomiast na szczególną uwagę zasługuje bardzo silna korelacja pomiędzy wynikami stopy zatrudnienia absolwentów polskich uczelni technicznych, a pozycją uczelni w rankingu Webometrics. Jest to o tyle zaskakujące, że zarówno dla wersji światowej, jak i krajowej korelacje te osiągają wartości powyżej $r = 0,8$, a w przypadku oceny ogólnej rankingu Perspektywy 2022 (WOP) analogiczna korelacja jest tak słaba, że nie jest istotna statystycznie. Wyniki takie wskazują na zjawisko istotnie większego powiązania statystycznego rezultatów rankingu Perspektywy 2022 z wynikami pomiarów zarobków absolwentów, a rezultatów rankingu Webometrics z 1. poł. 2023 z wynikami pomiarów stopy zatrudnienia absolwentów. Stąd też prawdopodobnie wskaźniki IWRA, czy to w wersji bazującej na nominalnych miarach zarobków czy w wersji bazującej na względnych miarach zarobków, wykazują pozytywne korelacje z wynikami tych rankingów, ale o mniejszej sile niż te dla wspomnianych wyżej zależności. W Tabeli 76 przedstawiono wyniki analizy korelacji pomiaru prestiżu polskich uczelni technicznych z rezultatami wybranych rankingów oraz wartościami indeksów IWRA i IWRA-WWZ i ich elementów składowych. Nieco zaskakującym wydaje się, że pomimo iż korelacja rezultatów pomiaru prestiżu uczelni z wynikami rankingu Perspektywy 2022 jest bardzo wysoka, korelacje z wynikami obu analizowanych wersji rankingu Webometrics 2023H1 są na tyle słabe, że nie są istotne statystycznie na przyjętym poziomie ufności. Taki wynik jest o tyle zaskakujący, że pewien (choć wprawdzie niewielki) wpływ na wartość Prestiżu mają również wyniki rankingu Webometrics (por. Tabela 26). Tabela 76. Korelacje pomiędzy wartościami pomiaru prestiżu polskich uczelni technicznych a wynikami miar IWRA i jego składowymi oraz wynikami rankingu Webometrics. Wartość korelacji Wartość istotności Opis badanej korelacji r-Pearsona statystycznej p

Wartość korelacji	Wartość istotności	Opis badanej korelacji
-0,8345	<0,0001	Pozycja Perspektywy 2022 vs Prestiż
0,9088	<0,0001	Wskaźnik Oceny Punktowej vs Prestiż
-0,3184	0,1486	Pozycja Webometrics World 2023H1 vs Prestiż
-0,3728	0,0875	Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs Prestiż
0,8267	<0,0001	IWRA_3R vs Prestiż
0,7979	<0,0001	IWRA-WWZ_3R vs Prestiż
0,1190	0,5979	Zatrudnienie 3R vs Prestiż
-0,3746	0,0859	Zatrudnienie 1R vs Prestiż
0,8675	<0,0001	Zarobki 3R vs Prestiż
0,8811	<0,0001	WWZ 3R vs Prestiż

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingu Perspektywy 2022 (Perspektywy, 2022b), wyników rankingu Webometrics (Cybermetrics Lab, 2023) oraz danych z bazy ELA (ELA 2020, 2021) Analizując korelacje wartości uzyskiwanych przez polskie uczelnie techniczne w kategorii Prestiż obliczanej w ramach rankingu Perspektywy 2022 ze wskaźnikami IWRA i ich elementami składowymi można zauważyć, że szczególnie wysoką siłą korelacji odznaczają się miary odnoszące się bezpośrednio do zarobków, czyli wartości średnich zarobków uzyskiwanych przez absolwentów uczelni po 3 latach od ukończenia studiów i wartości Względego Wskaźnika Zarobków

również po 3. latach od ukończenia studiów. Najsilniejszą korelację wykazuje ten drugi parametr ($r = 0,8811$). Niemniej korelacje wartości Prestiżu i IWRA po trzech latach oraz IWRA -WWZ po 3 latach również są bardzo silne – zbliżone do wartości $r = 0,8$. Warto tu podkreślić również, że wartości pomiaru w kategorii Prestiż, podobnie jak ma to w przypadku miar odnoszących się do ogólnej oceny rankingu Perspektywy 2022, są silnie skorelowane z miarami stworzonymi na bazie informacji o zarobkach absolwentów polskich uczelni technicznych po 3 latach. Natomiast nie ma istotnej statystycznie (na przyjętym poziomie ufności) korelacji Prestiżu ze wynikami stopy zatrudnienia. W Tabeli 76 uwzględniono też jedną miarę odnoszącą się do wyników absolwentów osiąganych w okresie 1. roku po ukończeniu studiów. Miara ta bowiem wskazuje na dość zaskakujący wynik negatywnej korelacji wyników uczelni w kategorii Prestiż ze stopą zatrudnienia absolwentów. Wprawdzie wynik nie spełnia przyjętego kryterium poziomu istotności statystycznej ($\alpha = 0,05$) jednak wartość istotności statystycznej dla tej korelacji jest dość bliska wartości tego kryterium ($p = 0,859$). Wynik taki może wskazywać zarówno na jakąś prawidłowość związaną z niższą szybkością podejmowania zatrudnienia przez absolwentów uczelni bardziej prestiżowych, ale też może być wynikiem częstszych migracji zagranicznych absolwentów uczelni uważanych za bardziej prestiżowe w pierwszym roku od uzyskania dyplomu. Być może też absolwenci takich uczelni częściej kontynuują karierę naukową co może również w pewnym stopniu wpływać na ich mniejszą liczbę w statystykach zatrudnienia w systemie ZUS. Niemniej niniejsze wyniki mogą być inspiracją do dalszych badań tego zjawiska, które mogłyby być wykonane w szerszym zakresie i w dłuższym horyzoncie czasu. Powyżej opisane wyniki pozwalają na weryfikację hipotezy H5, gdyż na ich podstawie można z całą pewnością odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między wartościami IWRA a wynikami z oceny prestiżu polskich uczelni technicznych. W związku z tym, uwzględniając kontekst przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że: Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich uczelni technicznych, wyliczanego w odniesieniu do wyników absolwentów uzyskiwanych po 3 latach od uzyskania dyplomu, są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni. Podsumowując, można stwierdzić, że opisane w niniejszym podrozdziale wyniki badań zależności między wynikami pomiaru jakości usług uczelni przy pomocy rankingów: ogólnopolskiego – Perspektywy 2022 oraz międzynarodowego Webometrics w wydaniu na pierwszą połowę roku 2023 są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta wyliczonego na podstawie danych dla okresu 3 lat po uzyskaniu dyplomu. W związku z tym wartości IWRA można uznać za dobry predyktor jakości usług polskich uczelni technicznych. Podobnie wartości pomiaru prestiżu uczelni, będąc pozytywnie skorelowanymi zarówno z wynikami wyżej wymienionych rankingów, jak i z wartościami IWRA obliczanego jak opisano powyżej mogą być dobrym predyktorem jakości usług tych uczelni. W dalszej części rozważań niniejszej pracy zostaną omówione możliwości zastosowania opisanych tu wskaźników oraz wskaźników dotyczących poziomu satysfakcji interesariuszy do doskonalenia Systemów Zarządzania Jakością uczelni technicznych i wspierania skutecznych decyzji zarządczych w zakresie jakości usług uczelni.

2.3.3 Zastosowanie informacji o satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni

Spośród normatywnych systemów zarządzania implementujących filozofię TQM najbardziej dostosowanym do potrzeby instytucji edukacyjnej takiej jak uczelnia techniczna jest norma ISO 21001 (patrz podrozdz. 1.4.1 i 1.5.3). Wprawdzie norma ta została opracowana dla szerokiego spektrum organizacji edukacyjnych to jej swoista uniwersalność sprawia, że wymagania w niej zawarte zdają się być jak najbardziej odpowiednie również dla tak dużych i złożonych organizacji jak uniwersytety. Jak zostało to już wspomniane w niniejszej pracy, szczególnie dla publicznych uczelni technicznych, środowisko interesariuszy jest niezwykle złożone (por. podrozdz. 1.5.2). Ponadto w odniesieniu do usług finansowanych ze środków publicznych przedstawiciele żadnej z tych grup nie pełnią klasycznej roli klienta, lecz różne częściowe formy tej roli są rozproszone pomiędzy różnymi grupami interesariuszy. W przypadku uczelni technicznych (nietechnicznych w mniejszym stopniu) można co prawda wskazać na obszar działań związany z komercjalizacją wyników badań lub usługami świadczonymi odpłatnie dla biznesu lub innych instytucji. Pomimo możliwości występowania w tym obszarze relacji typu dostawca-klient należy zauważyć, że ten rodzaj działalności nie stanowi podstawowego obszaru działań związanych z misją uniwersytetów. A zatem pomiar efektów działań uczelni (w szczególności technicznej, publicznej) powinien odnosić się do odpowiednio szerokiego grona różnych interesariuszy. W tym miejscu należy też wspomnieć, że norma ISO 21001 określa wymagania systemu zarządzania organizacją

edukacyjną. Odnosi się ona jednak do analogicznych założeń jak cała grup norm zbudowanych na podstawie ISO 9001 – Systemy Zarządzania Jakością. Podstawą struktury zarówno ISO 21001, jak i pozostałych norm należących do grupy norm odnoszących się do systemu zarządzania, tzw. MSS (Management System Standards), jest tzw. cykl Deminga – PDCA (por. Majernik i in., 2017; Ronalter I in., 2023; Silva i in., 2020). Ponadto norma ISO 21001:2018 należy do tzw. grupy norm zharmonizowanych, które „posiadają taką samą strukturę i wiele wspólnych terminów” (ISO, 2024). Spośród 127 norm ujętych w ramach MSS 70 podlega harmonizacji, w tym większość (53 z 64.) norm określanych przez Międzynarodową Organizację Normalizacyjną jako należące do typu A, czyli takich w których zawarte są wymagania, a nie jedynie rekomendacje (ISO, 2024). Ponadto cechą charakterystyczną wymagań normy ISO 21001 dotyczącej systemu zarządzania organizacją edukacyjną (EOMS) oraz wymagań normy ISO 9001 dotyczącej systemu zarządzania jakością (QMS), jak i innych norm z grupy MSS wg ISO jest obejmowanie swoim zakresem całości organizacji. Ściślej rzecz biorąc całości systemu zarządzania organizacją, choć z różnie rozłożonymi akcentami i szczegółowymi wymaganiami w zależności od zakresu konkretnego standardu. Ponadto jeśli przyjmimy definicję jakości rozumianej jako stopień spełnienia wymagań (por. podrozdz. 1.3.1) to wszelkie działania związane ze spełnianiem różnorodnych wymagań podejmowane w ramach szeroko rozumianego systemu zarządzania organizacją odnoszą się do osiągania wysokiej jakości. A zatem można przyjąć, że w swej istocie każdy system zarządzania jest również systemem zarządzania jakością w rozumieniu zgodnym z filozofią kompleksowego zarządzania jakością, które w sposób holistyczny obejmuje całą organizację (Nasim i in., 2020). Na tej podstawie w dalszych rozważaniach dotyczących roli pomiaru satysfakcji interesariuszy analizy na podstawie wymagań normy ISO 21001:2018 będą uogólniane do systemów zarządzania jakością. W tekście normy ISO 21001:2018 znajdują się 33 wzmianki o satysfakcji, odnoszącej się do różnych interesariuszy, poczynawszy od nawiązania do tego terminu zaraz na wstępie przy wprowadzeniu do tekstu normy: „0.5 Podejście procesowe 0.5.1 Ogólne: Dokument ten promuje zastosowanie podejścia procesowego do rozwoju, wdrażania i poprawiania efektywności SZOE, w celu wzmocnienia satysfakcji uczniów i innych beneficjentów poprzez spełniania ich wymagań” (ISO 21001, 2018). W każdym rozdziale normy znajduje się nawiązanie do satysfakcji interesariuszy, a cały podrozdział 9.1.2 jest poświęcony jej pomiarowi oraz podejmowaniu praktycznych działań w trosce o jak najwyższy jej poziom. Dodatkowo w załączniku B dla 4 z 11 zasad Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną wg ISO 21001 wprost wymieniono wzrost satysfakcji interesariuszy wśród kluczowych korzyści ze stosowania tych zasad. Wszystko to świadczy tym jak bardzo interesariuszocentryczne podejście proponuje norma ISO 21001:2018. Zastosowania pomiaru satysfakcji interesariuszy, a w tym indeksu satysfakcji interesariuszy (SSI) w odniesieniu do jego różnych wariantów w ramach systemów zgodnych z normą ISO 21001:2018 znajdują się w wielu miejscach. Niewątpliwie stosowanie pomiaru SSI będzie wspierać rozumienie potrzeb i oczekiwań interesariuszy zgodnie z pkt. 4.2 Normy. Wykorzystywanie analizy wskaźników z grupy SSI również będzie pomocne dla dobrego spełniania wymagań związanych z punktem 5.1 „Przywództwo i zaangażowanie” wzmocniając w organizacji interesariuszocentryzm. Ponadto wskaźniki te dostarczając możliwości pomiaru efektów działań organizacji będą wspierać procesy związane z odpowiedzialnością za efektywność SZJ jednocześnie pozwalając na podejmowanie decyzji na podstawie faktów. Informacje pozyskiwane przez organizację w ramach pomiarów satysfakcji interesariuszy mogą też być niezwykle pomocne przy planowaniu (pkt. 6. „Planowanie”), wspierając procesy wyznaczania celów oraz ustanawiania mierzalnych metod weryfikacji podejmowanych działań. Również osiągnięcie zgodności z wymaganiami rozdziału 7 „Wsparcie” może być znacznie łatwiejsze przy właściwym wykorzystaniu pomiaru satysfakcji interesariuszy oraz różnych wersji wskaźników SSI. Wymagania w tym rozdziale obejmują wiele zagadnień, od zasobów (7.1) poprzez kompetencje (7.2), świadomość (7.3), komunikację (7.4), aż po odpowiednie udokumentowanie informacji (7.5). Spośród tych obszarów szczególnie ten pierwszy dotyczący zasobów może być wsparty przez zastosowanie informacji o rzeczywistych poziomach satysfakcji w różnych grupach interesariuszy, a monitorowanie zmian wartości stosowanych wskaźników SSI może pomóc zweryfikować efektywność działań podejmowanych w celu spełniania odpowiednich wymagań. Także w ramach wymagań rozdziału 8 „Działanie” (Operation) korzystanie ze wskaźników satysfakcji interesariuszy oraz innych metod pomiaru satysfakcji różnych grup zainteresowanych jakością działań uczelni może być niezwykle korzystne dostarczając łatwych w stosowaniu miar do monitorowania na bieżąco

efektów bieżących działań. Wiele spośród wymagań w ramach tego rozdziału odnosi się do przejmowania kontroli nad procesami, a w tym wiarygodne pomiary i relatywnie łatwe do stosowania i monitorowania wskaźniki znacznie mogą pomóc. Zastosowania pomiaru satysfakcji interesariuszy w ramach wymagań w rozdziale 9. „Ocena wyników” zostały już wcześniej wspomniane, gdyż jest to część systemu, która wprost odnosi się do pomiarów efektów działań całej organizacji. Dla uczelni, więc wskaźniki satysfakcji interesariuszy wydają się więc nieodzowne do wykorzystania do oceny wyników. Co więcej w tym rozdziale wprost jest mowa o konieczności mierzenia i monitorowania satysfakcji interesariuszy w punkcie 9.1.2.1. W notkach do tego punktu jest wprost określone, że do monitorowania można wykorzystać narzędzia takie jak ankiety, bezpośrednie spotkania z interesariuszami, a także analizy rynkowe. Ponadto wskazano, że istotnym jest, by monitorować zarówno negatywne, jak i pozytywne informacje zwrotne (ISO 21001, 2018). Ponadto w ramach punktów 9.2 „Audyt wewnętrzny” oraz 9.3 „Przegląd zarządzania” zawarte są wymagania, których spełnienie może być znacznie ułatwione utrzymując metody regularnego pozyskiwania informacji o satysfakcji interesariuszy i wykorzystując wnioski płynące z tych pomiarów. W ramach rozdziału 10. „Doskonalenie” wszystkie wymagania dotyczące reakcji organizacji na niezgodności poprzez wprowadzanie działań korygujących (10.1) oraz dotyczące ciągłej poprawy (10.2), a także poszukiwania możliwości (okazji) do doskonalenia (10.3) będą znacznie łatwiejsze do spełnienia przy wykorzystaniu wiarygodnych metod i wskaźników do mierzenia efektów działań organizacji, a także zmian wartości tych efektów w czasie. Do tego pomiar satysfakcji interesariuszy obok innym mierników może być niezwykle przydatny. Uczelnie w Polsce są poddawane ocenie programowej PKA, a zatem spełnianie jej kryteriów jest wymaganiem obligatoryjnym istotnie wpływającym na możliwość funkcjonowania tych instytucji (por. podrozdz. 1.3.2 i 1.4.1). Odniesienia do interesariuszy w ramach kryteriów PKA, a także konkretnych standardach jakości kształcenia zostały omówione w ramach podrozdziału 1.5.3 (por. Tabela 57) jednak warto również przeanalizować czy i w jakim stopniu dokonywanie regularnych pomiarów satysfakcji interesariuszy uczelni może wspierać zdolność takiej organizacji do spełniania tych wymagań. Wydaje się, że nie wszystkie SJK będą wspierane przez taki pomiar. Natomiast na pewno SJK 2.3 odnoszący się do metod kształcenia zorientowanych na studentów i motywujących ich do aktywnego uczelnia się może być weryfikowany poprzez pozyskiwanie informacji zwrotnych od studentów. Podobnie w ramach SJK 4.2 w części odnoszącej się do oceny kadry nauczającej przeprowadzanej z udziałem studentów można wykorzystać formy pozyskiwania informacji zwrotnej od studentów do spełnienia tego wymagania. Niewątpliwie w bardzo istotnym stopniu wspierany przez pomiar satysfakcji różnych grup interesariuszy, a tak że szeroko rozumiane pozyskiwanie od nich informacji zwrotnej może być SJK 6.2 odnoszący się do regularnych ocen relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz wykorzystywania wniosków z tych ocen do doskonalenia. Podobnie SJK 9.2 odnoszące się do systematycznych ocen jakości informacji o studiach również mogą być wspierane przez pozyskiwanie informacji zwrotnej od studentów lub innych odpowiednich interesariuszy. Natomiast standardem jakości kształcenia, który w największym stopniu będzie osiąganym przy pomocy pomiarów satysfakcji interesariuszy jest SJK 10.1 odnoszący się do prowadzenia systematycznych ocen na podstawie wyników analiz wiarygodnych danych z udziałem interesariuszy wewnętrznych oraz zewnętrznych. Inne standardy jakości spośród tych nawiązujących do interesariuszy mogą być wspierane w znacznie mniejszym zakresie przez pomiary satysfakcji interesariuszy. Wśród nich można wskazać np. SKJ 4.1, SJK 5.2, czy SJK 8.1. Jak więc można stwierdzić na podstawie powyższych analiz dążenie do spełniania kryteriów oceny programowej PKA może być wspierane przez ustanowienie regularnego pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy oraz pomiary ich satysfakcji. Jednak gdy porównamy to do wymagań określanych przez normę ISO 21001 nie sposób nie zauważyć, że wymaganiom PKA bardzo daleko do idei interesariuszocentryzmu. Te dwa przykłady zastosowania informacji o satysfakcji interesariuszy w ramach działań związanych z zarządzaniem jakością usług uczelni pozwalają na dostrzeżenie, że takie informacje mogą istotnie pomóc w coraz lepszym spełnianiu wymagań standardów odnośnie tych systemów. W związku z tym również konkretne wdrożone wersje (praktyczne stosowanie) SZJ na konkretnych uczelniach też mogą być doskonalone, by lepiej spełniać wymagania nie tylko zewnętrznych kryteriów, czy standardów, ale co istotniejsze prowadzić do skuteczniejszego osiągania celów przez organizację. Temu jakie kroki postępowania mogą efektywnie służyć doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni przy wykorzystaniu pomiaru satysfakcji interesariuszy, a także jakie mierniki (wskaźniki) mogą być najbardziej pomocne

do stosowania w ramach tego procesu będzie poświęcony kolejny rozdział. *** Rozdział 2 niniejszej pracy zawiera opis części badawczej, gdzie przedstawiono genezę dla postawionych hipotez badawczych, jak i założenia oraz wyniki przeprowadzonych badań jakościowych oraz ilościowych. Pierwsze dwie hipotezy, H1 i H2, stanowiące inspirację do badań jakościowych, zostały omówione w podrozdziale 2.1. W ramach omówienia założeń badania jakościowego (podrozdz. 2.1.1) – wywiady pogłębione – przedstawiono kryteria doboru grup interesariuszy, spośród których wybrano grupę badawczą, a także pytania badawcze służące za podstawę do opracowania scenariusza badania. Następnie przedstawiono analizę wyników badania (podrozdz. 2.1.2) przeprowadzonego wśród 33 respondentów. Na podstawie wniosków płynących z analizy stwierdzeń respondentów sformułowano hipotezy H3, H4, i H5, będące inspiracją do przeprowadzenia badań ilościowych wśród interesariuszy uczelni. Do weryfikacji postawionych hipotez odnośnie do efektów działań uczelni w świetle pomiaru satysfakcji interesariuszy posłużyły przeprowadzone badania kwestionariuszowe (podrozdz. 2.2). Jako wprowadzenie do założeń i koncepcji badania został przedstawiony model relacji pomiędzy jakością usług uczelni technicznej oraz satysfakcją interesariuszy i zarobkami absolwentów (Rysunek 30). W podrozdziale 2.2.1 przedstawiono założenia dla narzędzia badawczego i wykorzystanego do przeprowadzenia badania kwestionariuszowego z opisem typów pytań zaplanowanych dla każdej z wybranych grup interesariuszy (Tabela 62) oraz uzasadnieniem dla wyboru szczegółowych rozwiązań w zakresie niektórych skal pomiarowych oraz wybranego narzędzia badawczego (ankieta internetowa). W kolejnym podrozdziale (2.2.2) omówiono wyniki analizy grupy badawczej oraz weryfikacji jej reprezentatywności dla badanej populacji. Wskazano na istotne ograniczenia badania pomimo uzyskania pełnych odpowiedzi (zakończone ankiety) od 133 respondentów. Zastosowana metoda doboru grupy badawczej (kuli śnieżnej) pozwoliła bowiem na uzyskanie znacznej liczby odpowiedzi pomimo ograniczeń organizacyjnych dla badania, natomiast uzyskana przez to struktura grupy badawczej znacznie odbiegająca od struktury badanej populacji nie pozwoliła na wnioskowanie o reprezentatywności badania w odniesieniu do docelowej grupy badanej (interesariusze polskich uczelni technicznych). W kolejnym podrozdziale (2.2.3) zaprezentowano więc przykład procedury służącej wyliczeniu wskaźników satysfakcji interesariuszy (SSI) przy wykorzystaniu pozyskanych danych (por. Tabela 66 i Tabela 68) i przy wykorzystaniu dostępnych danych pozyskanych w ramach praktycznie przeprowadzonego badania. Stwierdzono także, że na podstawie wyników przeprowadzonego badania nie jest możliwe zweryfikowanie hipotezy H1. W ramach kolejnej części – badań ilościowych (podrozdz. 2.3) przedstawiono wyniki analiz relacji pomiędzy wynikami wskaźników odnoszących się do jakości efektów działań uczelni, poszerzając badania o analizy danych z innych dostępnych źródeł (ELA, rankingi). Najpierw omówiono relacje pomiędzy wskaźnikami odnoszącymi się do zarobków i zatrudnienia absolwentów oraz ich satysfakcji z usług uczelni (podrozdz. 2.3.1). Stwierdzono, że ze względu na pozyskanie odpowiedzi od 120 respondentów w grupie absolwentów różnych uczelni jest możliwe wyciągnięcie statystycznie istotnych wniosków na podstawie wyników przeprowadzonego badania kwestionariuszowego w zakresie tej grupy interesariuszy. Stwierdzono, że istnieją statystycznie istotne korelacje pomiędzy wyższymi zarobkami oraz faktem, że ukończona uczelnia jest klasyfikowana jako techniczna. Korelacje te potwierdzono zarówno na podstawie danych z przeprowadzonego badania kwestionariuszowego, jak i na podstawie danych z ogólnopolskiego badania Ekonomicznych Losów Absolwentów (ELA). W związku z tym do hipotezy H3 sformułowano 6 hipotez szczegółowych (pomocniczych), a następnie poddano je weryfikacji i omówiono wnioski płynące na tej podstawie dla głównej hipotezy H3, która na przyjętym poziomie ogólności nie może zostać jednoznacznie zweryfikowana. Podobnie do weryfikacji hipotezy H2 (korelacja pomiędzy zarobkami i satysfakcją) posłużono się sformułowaniem 4 hipotez szczegółowych, z których jedna (H2d) została zweryfikowana pozytywnie, co również nie pozwoliło na weryfikację głównej hipotezy H2 na przyjętym poziomie ogólności. W ramach kolejnego podrozdziału (2.3.2) opisano wyniki badań związanych z próbą weryfikacji hipotez H4 i H5 (korelacja IWRA i wyników rankingów oraz badań prestiżu uczelni). Badania te zostały przeprowadzone na podstawie danych z systemu ELA oraz wyników rankingu Perspektywy 2022, gdyż w ramach tego rankingu prezentowane są wyniki badania prestiżu polskich uczelni akademickich. Badania te również poszerzono o analizę wyników globalnego rankingu uczelni Webometrics (edycja 2023H1), gdyż jest to jedyny powszechnie uznany globalny ranking uwzględniający większość polskich uczelni. Badania te pozwoliły na potwierdzenie hipotezy H4 oraz hipotezy H5. Ponadto w ramach tych badań stwierdzono istotne i bardzo silne korelacje

między elementami składowymi oceny wg rankingu Perspektywy, co pozwoliło na wskazanie dobrych predyktorów jakości uczelni technicznych (rozumianej jako wynik oceny rankingowej), znacznie łatwiejszych do własnego pomiaru przez uczelnie (np. liczba uprawnień habilitacyjnych). Omówiono też możliwości stosowania miar jakości odnoszących się do satysfakcji interesariuszy (2.3.3) w ramach typowych dla uczelni metod doskonalenia jakości: obligatoryjnej – kryteria oceny programowej PKA oraz fakultatywnej – ISO 21001:2018. Stwierdzono, że stosowanie tej formy pomiaru efektów działań uczelni może bardzo dobrze wspierać spełnianie wymagań obu tych metod, pomimo znacznych różnic pomiędzy nimi oraz tego, że idea interesariuszocentryzmu może być w pełni realizowana jedynie poprzez wdrożenie dojrzałego systemu zarządzania jakością.

3 MODEL DOSKONALENIA SYSTEMÓW ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ POLSKICH UCZELNI TECHNICZNYCH NA PODSTAWIE POMIARU SATYSFAKCJI INTERESARIUSZY

Jak wykazano w poprzednim rozdziale, dzięki zdefiniowaniu jakości jako stopnia spełnienia wymagań można uznać wszelkie systemy zarządzania uczelnią za zgodne z pojęciem SZJ poprzez to, że celem ich istnienia jest lepsze spełnianie różnorodnych wymagań. W związku z tym każdy istniejący w praktyce system zarządzania w różnych organizacjach, choćby był w swej formie niespójny i tworzony w sposób chaotyczny, jest również systemem zarządzania jakością, który może być bardziej lub mniej efektywnie doskonalony. Efekty doskonalenia konkretnego SZJ powinny być oceniane, podobnie jak efekty stosowania takiego SZJ poprzez efekty działań organizacji. Nie jest to jednak zagadnienie łatwe, gdyż przy ocenie efektów doskonalenia SZJ należy uwzględnić możliwość wszelkich nieprawidłowości w stosowaniu ustalonych reguł działania. Ponadto, oceniając proces doskonalenia poprzez efekty działalności organizacji, powinno się uwzględnić wpływ otoczenia zewnętrznego uczelni, które może determinować taki, a nie inny poziom wyników działań uczelni. Z inspiracji wynikami przeprowadzonego studium literatury oraz badaniami satysfakcji interesariuszy wraz z analizą różnych mierników odnoszących się do efektów działań uczelni został opracowany autorski model opisujący praktyczne kroki postępowania w celu doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni. Pojęcie „model” jest w tym kontekście użyte jako pewna reprezentacja rzeczywistości. Natomiast tu konkretnie odnosi się ono, poprzez analogię do definicji modelu biznesowego, do ustalonej „logiki działań (...) dla tworzenia wartości” (Shafer i in., 2005, s. 202). Opracowany model uwzględnia szczególnie kontekst uwarunkowań polskich publicznych uczelni technicznych. Natomiast jego charakterystyczną cechą jest wykorzystanie pomiarów informacji zwrotnych od interesariuszy. W związku z tym model ten pozwala na praktyczną realizację idei interesariuszocentryzmu w zarządzaniu organizacją jaką, jest uczelnia. W kolejnych podrozdziałach zostanie zaprezentowana struktura tego modelu wraz ze szczegółowym uzasadnieniem dla jej formy, a także rekomendacjami dla konkretnych działań doskonalących. Ponadto zostaną też omówione relacje modelu do wymagań określonych w normie ISO 21001 w aspekcie wsparcia wdrażania dojrzałego systemu zarządzania jakością w instytucji edukacji wyższej przy pomocy stosowania proponowanych narzędzi. Praktyczny aspekt proponowanych rozwiązań zostanie również uzupełniony o zestaw wskaźników przydatnych do stosowania w ramach doskonalenia SZJ uczelni wraz z uzasadnieniem odnoszącym się do wyników analiz wykonanych w ramach niniejszej pracy.

3.1 Struktura Modelu Doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością Uczelni Inspirowanego Satysfakcją Interesariuszy

Na podstawie przedstawionego powyżej rozumienia pojęcia systemu zarządzania jakością uczelni, a także wniosków z badań literatury oraz wywiadów badania jakościowego i badań ilościowych został opracowany autorski model doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (ang. Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model – SSDQM). Celem opracowania tego modelu jest pokazanie całościowego procesu doskonalenia implementującego koncepcję interesariuszocentryzmu. Dzięki uwzględnieniu poszerzonej analizy interesariuszy oraz sposobów pozyskiwania informacji zwrotnej od nich jest to koncepcja odpowiednia dla złożonego środowiska uczelni, a szczególnie uczelni publicznych. Jednocześnie model ten zawiera niezbędne etapy procesu postępowania, wyselekcjonowane przy próbie opracowania narzędzia nieprzysłacającego poziomem złożoności przy implementacji, a jednocześnie odpowiednim zarówno dla organizacji niewielkich, jak i dużych uniwersytetów. Zaproponowane etapy postępowania i narzędzia do zastosowania przy analizie udoskonaleń i ich wdrażaniu nie stanowią bowiem zamkniętego katalogu, lecz propozycję konkretnej logiki postępowania, gdzie podkreślona jest rola pomiaru satysfakcji interesariuszy oraz pozyskiwania od nich informacji zwrotnej. Uwzględniona jest także konieczność analizowania innych źródeł informacji w celu weryfikacji zakresu

potrzeb i obszarów do doskonalenia. Głównym celem zastosowania tego modelu jest wprowadzanie udoskonaleń do systemu zarządzania jakością uczelni rozumianego zgodnie z filozofią TQM, jako „nieustannie ewoluującego systemu zarządzania” (Andersson i in., 2006, s. 283). A zatem w tym rozumieniu wszelkie działania mające na celu wdrożenie udoskonaleń w funkcjonowaniu organizacji stanowią udoskonalenia systemu zarządzania jakością organizacji. Anglojęzyczna nazwa tego modelu jest podstawą do utworzenia skrótu SSDQM, który będzie szeroko stosowany w dalszych opisach. Określenie stakeholders satisfaction driven w języku angielskim w sposób syntetyczny oddaje istotę tego podejścia w sposób znacznie bardziej przystępny niż możliwe do stosowania określenia w języku polskim. Zdecydowano się na użycie polskiego terminu „inspirowany satysfakcją interesariuszy”, gdyż zdaniem autora w odniesieniu do istoty działań w ramach modelu jest to określenie lepsze niż często spotykane w literaturze przedmiotu zwroty takie jak „sterowany” lub „na- pędzany” lub „zorientowany na”. Nie jest to jednak określenie w pełni oddające istotę tego terminu, gdyż opracowany model ma inspirować do praktycznego wyrażania idei interesariuszocentryzmu. W związku z tym zarówno inspiracje do doskonalenia czerpane z koncentracji na interesariuszach i ich satysfakcji, a także pomiar efektów działań uczelni ze szczególnym uwzględnieniem mierników odnoszących się do satysfakcji interesariuszy, jak i traktowanie osiągnięcia podniesienia poziomu satysfakcji interesariuszy jako celu działań doskonalących są osnową dla idei modelu SSDQM. Sam model zostanie zaprezentowany poniżej w kilku etapach, na dwóch poziomach szczegółowości. Zanim więc zostaną zaprezentowane szczegółowe kroki postępowania wraz z ich zależnościami, to zostanie omówiona struktura etapów głównych modelu (Rysunek 48). Analogicznie do uznanych i szeroko stosowanych modeli doskonalenia jakości również model SSDQM nawiązuje swoją strukturą do klasycznego cyklu PDCA. Nie stanowi on jednak adaptacji tego cyklu, lecz jest opracowany jako cykl postępowania uwzględniający analizę interesariuszy uczelni, a także przygotowywanie i wdrażanie udoskonaleń w sposób optymalny przy uwzględnieniu charakterystyki i zasobów konkretnej uczelni. Niemniej kolejne etapy związane z analizą interesariuszy oraz problemów do poprawy przypominają fazę planowania (Plan) w cyklu PDCA. Następne etapy, związane z implementacją propozycji zmian, ustanowieniem regularnego pozyskiwania informacji zwrotnej oraz stałej praktyki działań doskonalących, przypominają następujące po sobie fazy: „wykonaj” (Do), „sprawdź” (Check) oraz „działaj” (Act). W podobny sposób zbudowane są uznane i szeroko stosowane normatywne systemy zarządzania, opracowane na podstawie normy ISO 9001, w tym norma ISO 21001:2018. Warto podkreślić też, że – podobnie jak dla systemów normatywnych – fazie planowania zostało poświęconych najwięcej etapów głównych (patrz Tabela 29). Wynika to stąd, iż dobre planowanie pozwala uniknąć strat lub nieefektywności na dalszych etapach postępowania. W związku z tym zaproponowane etapy analizy satysfakcji interesariuszy i obszarów do poprawy zostały uzupełnione o etap wyboru konkretnych obszarów do wdrażania udoskonaleń. Jest to istotne, gdyż taki sposób postępowania pozwoli na skupienie działań na lepiej sprecyzowanym celu, wybranym w sposób świadomy spośród innych jako ten, który pozwoli uzyskać rezultaty w sposób najbardziej efektywny. Rysunek 48. Struktura głównych elementów modelu doskonalenia SZJ uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM) Źródło: opracowanie własne Model SSDQM w swej głównej strukturze jest cykliczny. Jednak iteracyjność jest wbudowana w niego również na niższych, szczegółowych poziomach. Całościowy diagram modelu obejmujący wszystkie etapy szczegółowe wraz z ich pełnymi opisami stanowi Załącznik 7. Omówienie szczegółowej struktury Modelu zostanie przedstawione poniżej w częściach wraz z prezentacją szczegółowych diagramów etapów postępowania oraz pełnymi opisami tych etapów. Część diagramu odnosząca się do pierwszej części modelu, obejmującej etapy główne od 1 do 4, znajduje się na Rysunku 49. Rysunek 49. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 1 do 4 modelu SSDQM Źródło: opracowanie własne Poniżej przedstawiono pełny opis elementów szczegółowych dla punktów od 1 do 4 modelu SSDQM: 1 Identyfikacja misji, wizji i celów uczelni ze szczególnym uwzględnieniem roli interesariuszy w systemie zarządzania jakością 2 Identyfikacja istotnych interesariuszy (zastosowanie metod identyfikacji i analizy interesariuszy opisanych w podrozdz. 1.5) 2.1 Analiza szerokiego spektrum potencjalnych interesariuszy uczelni (m.in. wykorzystanie listy z załącznika C do ISO 21001:2018 lub wyników analiz z podrozdziału 1.5 2.2 Opis cech każdej z grup w celu ich odpowiedniej klasyfikacji 2.3 Wybór najistotniejszych grup interesariuszy przy uwzględnieniu misji i celów organizacji 3 Identyfikacja istotnych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy – badanie jakościowe 3.1 Wybór celowej grupy respondentów do

wywiadów jakościowych (z uwzględnieniem przedstawicieli władz uczelni oraz przedstawicieli wszystkich istotnych grup interesariuszy) 3.2 Opracowanie planu wywiadów umożliwiającego osiągnięcie celu badania (identyfikacja obszarów doskonalenia istotnych z punktu widzenia interesariuszy) 3.3 Przeprowadzenie wywiadów badania jakościowego 3.4 Analiza wyników wywiadu, w tym określenie potencjalnie najistotniejszych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy 4 Analiza zewnętrznych źródeł informacji potencjalnie skorelowanych z wynikami działań organizacji wobec interesariuszy (rankingi, ELA, inne dostępne wyniki zewnętrznych badań) Powyższe pełne opisy poszczególnych etapów zostały zaprezentowane ze względu na ograniczenia wizualne formy diagramu. W przypadku niektórych etapów nazwy na diagramie są skróconą formą opisu. W takiej sytuacji część opisu nie zawarta w diagramie została przedstawiona w nawiasach, aby można było wprost rozróżnić elementy opisu, które można odczytać z diagramu, od tych, które stanowią doprecyzowanie lub istotne uzupełnienie danego punktu. Natomiast bardziej szczegółowe omówienie każdego z etapów zostanie zaprezentowane poniżej każdej z prezentowanych części szczegółowego diagramu SSDQM. Punkty od 1 do 4 stanowią pierwszą część fazy planowania (Plan) w cyklu udoskonaleń systemu zarządzania jakością. Istotą etapów działań w tej części jest przygotowanie do weryfikacji hipotez odnoszących do najistotniejszych obszarów do poprawy przy pomocy badań statystycznych w kolejnych etapach. W tym celu należy przeprowadzić wywiady z wybranymi przedstawicielami różnych grup interesariuszy, aby rozpoznać spektrum potencjalnych problemów istotnych z ich perspektywy, a także lepiej poznać ich rozumienie potrzeb i celów odnośnie do relacji, jakie utrzymują z uczelnią. Jednak analizy takie nie mogą się odbywać w oderwaniu od misji i wizji uczelni, a także jej istotnych celów długo- i krótkoterminowych. Zatem pierwszym etapem jest ustanowienie kontekstu dla całego procesu doskonalenia poprzez identyfikację punktu odniesienia dla wszelkich kolejnych działań, jakim jest identyfikacja strategii uczelni. Łatwo sobie bowiem wyobrazić, że zupełnie inne będą cele działań doskonalących dla niewielkiej uczelni prywatnej o charakterze lokalnym, skoncentrowanej na kształceniu w wąskiej dziedzinie, a zupełnie inne dla dużego uniwersytetu z aspiracjami międzynarodowymi, obejmującego kształcenie i badania naukowe w wielu dziedzinach nauki. Etap drugi, czyli analiza istotnych interesariuszy rozpoczyna się od wstępnej analizy szerokiego spektrum potencjalnych interesariuszy (2.1). Ma to na celu zidentyfikowanie różnych grup potencjalnie istotnych z punktu widzenia konkretnej uczelni po to, by uzyskać maksymalny poziom pewności, że żadna z istotnych grup nie zostanie pominięta przy kolejnych bardziej szczegółowych analizach. W tym celu warto posłużyć się różnymi listami potencjalnych interesariuszy uczelni, jakie można znaleźć w literaturze przedmiotu (patrz podrozdz. 1.5.1 oraz Tabela 50) lub też w załączniku C do normy ISO 21001:2018. Kolejnym krokiem postępowania jest przygotowanie opisu cech każdej z grup interesariuszy (2.2), tak aby można było każdą z grup zaklasyfikować wg odpowiednich typologii interesariuszy. Warto przy tych opisach wziąć pod uwagę cechy odróżniające poszczególne grupy interesariuszy w ramach kilku rodzajów klasyfikacji, jakie można znaleźć w opracowaniach teoretycznych dotyczących interesariuszy (patrz podrozdz. 1.5.1 i 1.5.2). Następny krok postępowania, czyli etap szczegółowy 2.3, dotyczy wyboru najistotniejszych grup interesariuszy z punktu widzenia uczelni. W tym celu należy ten wybór poprzedzić odpowiednimi analizami. Przykładowe, wybrane na podstawie literatury metody analizy, które mogą znaleźć zastosowanie dla uczelni, zawiera Tabela 53. Następnie warto wybrać poprzez pewną formę decyzji, która pozwoli na doprecyzowanie zakresu dalszych badań i analiz. Etap 3. dotyczy pozyskania informacji zwrotnej od interesariuszy w formie badania jakościowego. Ma to na celu identyfikację potencjalnych obszarów do poprawy, które jednocześnie są istotne dla interesariuszy. Ze względu na charakter tego rodzaju pozyskania informacji – badania opinii – w postaci wywiadów z przedstawicielami wszystkich istotnych grup jest to forma relatywnie łatwa w zastosowaniu i pozwalająca na wzbogacenie własnych analiz o głos interesariuszy. W związku z tym kluczowym jest, by pozyskać opinie od przedstawicieli wszystkich istotnych grup wybranych na wcześniejszym etapie. By to badanie dobrze przygotować, najpierw należy wybrać grupę respondentów do badania. Niezwykle istotnym jest pozyskanie również opinii od kierownictwa uczelni, zatem należy uwzględnić również tę grupę osób wśród tych wybranych do badania. Do osiągnięcia celu tego etapu jest wystarczające, by posłużyć się doborem celowym, gdyż wnioski i informacje zwrotne od interesariuszy pozyskane w badaniu jakościowym mają na celu umożliwienie postawienia hipotez o najistotniejszych obszarach do poprawy. Hipotezy te będą weryfikowane przy pomocy badania ilościowego stanowiącego jeden z następnych

etapów postępowania. Po dokonaniu wyboru respondentów w ramach etapu szczegółowego 3.1, w ramach kolejnego kroku (3.2) należy opracować plan (scenariusz) badania jakościowego, który pomoże pozyskać informacje od interesariuszy na temat ich opinii o istotnych obszarach działań uczelni wymagających poprawy. Scenariusz taki może mieć dość prostą formę listy pytań, ale też może zawierać bardziej szczegółowe opracowanie dotyczące planu działań podejmowanych przez ankietera w trakcie badania. Następnie należy przeprowadzić badanie (3.3) zgodnie z opracowanym scenariuszem. Po zakończeniu przeprowadzania wywiadów należy opracować pozyskane w ich trakcie informacje, a także je przeanalizować (3.4), w celu identyfikacji potencjalnych obszarów do poprawy, wynikających z opinii respondentów. Po zakończeniu badania jakościowego i określeniu obszarów do doskonalenia zgodnych z opiniami respondentów warto wzbogacić obszar poszukiwań o analizy różnych dostępnych źródeł zewnętrznych. Zatem w ramach 4. etapu głównego w zależności od rodzaju uczelni różne źródła informacji pozyskiwanych przez zewnętrzne instytucje mogą być dostępne do analizy. Dla polskich uczelni są dostępne rankingi takie jak np. ranking magazynu Perspektywy, pozwalający na prześledzenie ocen w zakresie wielu składowych oceny na przestrzeni wielu lat, czy ranking Webometrics, również uwzględniający większość polskich uczelni. Poza rankingami mogą też istnieć inne istotne z punktu widzenia uczelni źródła informacji, pozwalające na identyfikację istotnych obszarów do doskonalenia. Analizy z tego etapu powinny zostać zwieńczone podsumowaniem lub raportem, który będzie stanowił uzupełnienie do hipotez dotyczących obszarów do poprawy wynikających z analiz na wcześniejszym etapie. Te dwa zestawy wniosków przeprowadzonych dotychczas badań wyznaczają cele dla weryfikacji statystycznej, pozwalającej na określenie tego, które ze zidentyfikowanych obszarów są rzeczywiście istotne dla interesariuszy. Diagram przedstawiający drugą część modelu, obejmującą etapy główne 5 i 6, został zaprezentowany na Rysunku 50 wraz z pełnymi nazwami każdego z etapów szczegółowych poniżej diagramu. Rysunek 50. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 5 do 6 modelu SSDQM Źródło: opracowanie własne

Poniżej przedstawiono pełny opis elementów szczegółowych dla punktów 5 i 6 modelu SSDQM:

5 Statystyczna weryfikacja poziomu satysfakcji interesariuszy oraz istotności innych wniosków z badania jakościowego

5.1 Opracowanie narzędzia badawczego

5.1.1 Wybór szczegółowych pytań pomiaru SSI (np. doprecyzowanie zakresów czasowych – sugerowane mierzenie satysfakcji absolwentów zaraz po ukończeniu studiów oraz co najmniej w 3 lata po ukończeniu studiów)

5.1.2 Opracowanie pytań dodatkowych (pozwalających pozyskać odpowiedzi na istotne pytania wynikające z badania jakościowego)

5.2 Wybór metody doboru grupy badawczej (pozwalającej na uzyskanie wiarygodnych i statystycznie istotnych odpowiedzi)

5.3 Weryfikacja narzędzia pomiarowego poprzez przeprowadzenie badania pilotażowego

5.4 Wprowadzenie ewentualnych korekt do narzędzia pomiarowego

5.5 Przeprowadzenie badania właściwego

5.6 Analiza wyników badania

5.6.1 Weryfikacja reprezentatywności grupy badawczej

5.6.2 Weryfikacji statystycznej istotności uzyskanych wyników

5.6.3 Obliczenie miar istotnych wskaźników, w tym SSI (różnych jego wersji oraz innych istotnych wskaźników z punktu widzenia celu badania: np. IWRA, itp.)

5.6.4 Analiza relacji wartości miar obliczonych na podstawie wyników badania z innymi miarami (odnoszącymi się do wyników organizacji, np. wskaźniki opracowane na podstawie rankingów, wskaźniki oceny prestiżu, itp.)

5.7 Opracowanie raportu z badania

6 Wybór obszarów do doskonalenia

6.1 Analiza przyczyn wyzwań w obszarach potwierdzonych przez badanie jako istotne do poprawy (zastosowanie metod analitycznych takich jak np. 5xWHY wraz z tzw. diagramem Ishikawy, i in.)

6.2 Analiza potencjału poprawy (w odniesieniu do poszczególnych przyczyn istniejących wyzwań, z uwzględnieniem trudności lub kosztów osiągnięcia celów poprawy, w kontekście celów i wartości organizacji)

6.3 Wybór szczegółowych obszarów do poprawy (zastosowanie metod analitycznych, np. tzw. diagram Pareto-Lorentza, i in.)

Punkty 5 i 6 stanowią drugą część fazy planowania (Plan) w cyklu udoskonalenia systemu zarządzania jakością. Są one kluczową częścią planowania, gdyż obejmują weryfikację (potwierdzenie) zakresu istotnych obszarów do poprawy przy pomocy metod statystycznych oraz ustalenie przyczyn źródłowych dla zidentyfikowanych problemów i wybór tych obszarów doskonalenia, które pozwolą osiągnąć poprawę w sposób najbardziej efektywny (czas, nakłady, skala poprawy). W ramach punktu głównego 5 należy zacząć od opracowania narzędzia badawczego (5.1), przy czym rekomendowane jest najpierw wybranie pytań dotyczących pomiaru satysfakcji interesariuszy (5.1.1). W ramach tych pytań należy ustalić, jakich zakresów czasowych mają dotyczyć pytania, czy i jakie kryteria kwalifikacji respondentów stosować oraz jakiej skali odpowiedzi użyć. Na podstawie analiz przedstawionych w

pod- rozdziałach 2.3.1 i 2.3.2 można stwierdzić, że w przypadku grupy absolwentów informacje zwrotne dotyczące satysfakcji od osób po trzech latach od ukończenia studiów będą lepiej skorelowane z innymi miarami wyników uczelni. Podobnie dla innych grup interesariuszy można wybrać szczegółowe kryteria kwalifikacji lub rozróżnienia respondentów, a co za tym idzie, umożliwienia określenia różnych wersji wskaźnika satysfakcji interesariuszy. W przypadku wyboru skal pomiarowych można skorzystać ze skal Likerta pięcio- lub siedmiostopniowej w przypadku do preferencji dla skal niewymuszających (zawierających wartość neutralną odpowiedzi). Natomiast w przypadku preferencji dla skal wymuszających można skorzystać ze skali dziesięciostopniowej poprzez podobieństwo do metodologii wyliczania wskaźnika NPS (patrz podrozdz. 1.3.2). Kolejnym krokiem (5.1.2) jest opracowanie pozostałych pytań do badania kwestionariuszowego, tak aby uprawdopodobnić uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi w zakresie hipotez wynikających z wcześniejszych analiz i badań. Rozbicie etapu opracowania narzędzia badawczego na dwa etapy szczegółowe ma na celu podkreślenie roli pomiaru satysfakcji interesariuszy jako kluczowego czynnika dla całego modelu i promowanie koncentracji na interesariuszach poprzez stosowanie odpowiednich miar efektów działań organizacji oraz funkcjonowania istniejącego systemu zarządzania jakością. W ramach opracowania pytań dodatkowych warto również rozważyć umożliwienie respondentom udzielenia swobodnej wypowiedzi w ramach pytań otwartych. Niewątpliwie może to stanowić utrudnienie procesu analizy odpowiedzi, ale jednocześnie może pozwolić na uzyskanie istotnej informacji zwrotnej, która bez tego nie byłaby możliwa do pozyskania w ramach pytań zamkniętych. Po opracowaniu narzędzia badawczego należy wybrać metodę doboru próby badawczej (5.2). Przy tym wyborze należy starać się zapewnić dobór losowy tak, by osiągnąć odpowiedni poziom statystycznie potwierdzonej wiarygodności uzyskanych odpowiedzi. Istotną przy tym wyborze jest również kwestia możliwości zapewnienia odpowiednich środków dla przeprowadzenia takiego badania. Uczelnie bowiem mają bardzo złożoną strukturę, która może uzasadniać przeprowadzenie oddzielnych badań wśród interesariuszy poszczególnych wydziałów lub kierunków studiów. Takie badanie może być niezwykle kosztowne, w związku z tym należy podjąć decyzję co do metody doboru grupy badawczej, która w możliwie najlepszy sposób pozwala na osiągnięcie statystycznej reprezentatywności dla każdej z wybranych do badania grup interesariuszy. W ramach tego kroku należy określić również zakres czasowy badania, co też wiąże się z możliwością uzyskania wiarygodnych rezultatów poprzez dotarcie do odpowiedniej grupy respondentów. Zbyt krótki okres badania może skutkować ograniczeniem możliwości uzyskania rzetelnych informacji. Natomiast zbyt długi może spowodować podwyższone ryzyko obciążenia wyników brakiem porównywalności odpowiedzi, gdyż odpowiedzi udzielone na początku i na końcu badania mogą się różnić ze względu na wpływ jakiś istotnych losowych wydarzeń odnoszących się do potencjalnie jednorodnej grupy respondentów. W następnym kroku (5.3) należy zweryfikować opracowane narzędzie badawcze poprzez przeprowadzenie badania pilotażowego. Takie badanie ma pozwolić na przetestowanie konkretnej formy badania i uwiarygodnienie istotnych jej cech, które mogłyby zagrozić możliwości osiągnięcia celu badania. Po wykryciu ewentualnych istotnych możliwości poprawy narzędzia badawczego, należy wprowadzić do niego stosowne korekty (5.4). W przypadku znacznych zmian warto przeprowadzić kolejne badanie pilotażowe w celu potwierdzenia czy narzędzie może być uznane za gotowe do zastosowania. Kolejnym krokiem, po stwierdzeniu gotowości do badania jest jego przeprowadzenie (5.5). W trakcie przeprowadzenia badania należy zagwarantować niezmienną strukturę pomiarową, a także – na ile to możliwe – ograniczyć wpływ czynników zależnych od badacza na wyniki tego pomiaru. Po zakończeniu badania należy przeanalizować uzyskane odpowiedzi (5.6), by dzięki temu uzyskać informacje możliwe do wykorzystania na dalszych etapach procesu doskonalenia. Proces analizy należy zacząć od weryfikacji reprezentatywności grupy badawczej (5.6.1), porównując strukturę grupy badanych respondentów ze strukturą całej populacji. Aby to było możliwe wśród pytań weryfikujących cechy grupy badanej (metryczkowych) należy uwzględnić takie, które pozwolą na uzyskanie informacji o przynależności do odpowiednich znanych grup w zidentyfikowanej wcześniej strukturze badanej populacji (grupie interesariuszy). W kolejnym kroku (5.6.2) należy sprawdzić, czy uzyskiwane odpowiedzi na pytania są statystycznie istotnie zgodne z rozkładem normalnym. W przypadku wykrycia odstępstw od rozkładu normalnego w ramach odpowiedzi na jakieś pytanie w którejś z grup respondentów należy uwzględnić we wnioskach z badania, że w ramach konkretnego pytania nie możemy wnioskować o populacji, powołując się na cechy i parametry rozkładu normalnego (średnia, odchylenie standardowe).

W przypadku badanych zmiennych, które powinny być niezależne, można sprawdzić uzyskane wyniki testami statystycznymi na niezależność zmiennych w celu weryfikacji wiarygodności pozyskanych danych. Ponadto w przypadku pytań dotyczących wstępnych hipotez odnośnie do obszarów wymagających udoskonaleń należy również sprawdzić, czy uzyskane odpowiedzi wspierają postawione hipotezy w sposób statystycznie istotny, czy nie. Po zweryfikowaniu statystycznej wiarygodności uzyskanych danych można przejść do kolejnego etapu analizy (5.6.3) polegającego na wyliczeniu wskaźników odnoszących się do satysfakcji interesariuszy (SSI – patrz podrozdz. 1.3.2) lub innych, jeśli pytania pozwalające na ich obliczenie zostały uwzględnione w kwestionariuszu badania ilościowego. Następnym krokiem (5.6.4) jest przeanalizowanie relacji miar wyliczonych w ramach przeprowadzonego badania z miarami obliczonymi na podstawie badań zewnętrznych, takich jak np. rankingi lub inne badania niezależne od uczelni. Sprawdzenie takie pozwoli bowiem na wzbogacenie wiedzy o tym, które miary są lepsze do oceny wyników działania organizacji, a także pozwoli poszerzyć możliwości poprawnego wnioskowania na temat przyczyn analizowanych problemów wymagających poprawy. Na koniec analizy należy podsumować opracowaniem raportu (5.7). W tym raporcie należy uwzględnić wnioski płynące z analiz przeprowadzonych w poprzednich krokach, a także wnioski płynące z odpowiedzi respondentów na pytania otwarte lub inne wymagające uwzględnienia. Po zebraniu dotychczas pozyskanej wiedzy na temat stanu systemu zarządzania jakością uczelni oraz efektów jej działań można przejść do etapu 6, którego rezultatem będzie wybranie konkretnych obszarów do doskonalenia. W tym obszarze kluczowym jest przeprowadzenie kolejnych analiz pozwalających na określenie prawdopodobnych przyczyn istnienia problemów, a następnie ustalenie i wybór tych spośród nich, które mają największy potencjał do osiągnięcia efektów procesu zmian. W związku z tym, że na tym etapie procesu doskonalenia wiedza dotycząca istotnych obszarów do poprawy została już pozyskana, należy przystąpić do analizy przyczyn problemów (wyzwań) w każdym z tych obszarów (6.1). Do tego celu można wykorzystać szeroki wachlarz metod analitycznych. Niemniej nawet zastosowanie podstawowych, powszechnie znanych technik analizy przyczyn źródłowych, takich jak analiza 5xWHY wraz z tzw. diagramem Ishikawy (przyczyn i skutków), pozwoli na szybkie określenie dość szerokiego zakresu przyczyn istniejących wyzwań. W przypadku mierzenia się ze złożonymi i skomplikowanymi problemami można taką analizę poszerzyć również o inne techniki pozwalające na opracowanie pomysłów na rozwiązanie problemu, korzystając np. z metod takich jak drzewo stanu przyszłego (Sarkar i in., 2021, s. 203), czy szeregu metod wchodzących w skład metodologii TRIZ (Chai i in., 2005). W następnym kroku (6.2) należy w odniesieniu do zidentyfikowanych przyczyn problemów określić ich potencjalny wpływ na możliwość osiągnięcia poprawy. W tym celu należy oszacować nie tylko efekty, jakie można by osiągnąć wprowadzając realne do osiągnięcia korekty, ale również zasoby, jakie są do tego wymagane oraz czas potrzebny na wdrożenie. Po uwzględnieniu tych zagadnień można przystąpić do wyboru priorytetów i ustalenia kolejności obszarów, w jakich warto podejmować działania doskonalące (6.3). W tym celu warto mieć na uwadze tzw. zasadę Pareto (20–80), by działania skupiać na tych obszarach, w których relatywnie niewielkie nakłady pozwolą na osiągnięcie jak największych efektów. W tym celu można skorzystać z różnych narzędzi analitycznych. Jednym z najpopularniejszych i jednocześnie stosunkowo łatwym do zastosowania jest tzw. diagram Pareto-Lorentza. Jest to diagram pokazujący na wykresie kolumnowym obszary działań o największym wpływie na potencjalne efekty uszeregowane od najistotniejszych do najmniej istotnych, z naniesioną na niego krzywą wartości skumulowanych. Dzięki temu można łatwo wybrać grupę elementów odpowiedzialnych łącznie za pewien poziom efektu, którego się oczekuje. Zazwyczaj przyjmuje się poziom ok. 80%, nawiązując do reguły Pareto. Natomiast w przypadku bardziej złożonych problemów do poprawy taka analiza może jeszcze nie dać zadowalających efektów. W takiej sytuacji można posłużyć się również innymi technikami pozwalającymi wybrać właściwe problemy do zajęcia się nimi w pierwszej kolejności. Na przykład można skorzystać z techniki WSJF (Weighted Shortest Job First) określającej pierwszeństwo najkrótszych ważonych zadań (por. Webber, 2022). Jest to metoda uwzględniająca praktyczne implikacje teorii dotyczących kosztów opóźnień (Reinertsen i Smith, 1991), promujących uwzględnienie czynnika czasu w procesach doskonalenia i podkreślających wagę skracania cykli doskonalenia. Niezależnie od tego, czy na tym etapie procesu doskonalenia ta konkretna technika zostanie zastosowana, to warto mieć na uwadze, że brak lub późniejsze wprowadzenie zmian wiąże się z pewnymi potencjalnymi kosztami i przy wyborze kolejności działań doskonalących należy uwzględnić

perspektywę minimalizowania tych kosztów. Rysunek 51. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 7 do 9 modelu SSDQM Źródło: opracowanie własne Po wyborze konkretnych, szczegółowych obszarów do doskonalenia wraz z ustalonymi dla nich priorytetami i kolejnością wdrażania można przejść do kolejnego, 7. etapu (por. Rysunek 51). Poniżej przedstawiono pełny opis elementów szczegółowych dla punktów 7 i 8 modelu SSDQM: 7 Implementacja zmian w celu osiągnięcia poprawy w wybranych obszarach 7.1 Zapewnienie zaangażowania i wsparcia najwyższego kierownictwa w zakresie decyzyjności i zasobów niezbędnych do wdrażania zmian 7.2 Przypisanie metody wdrażania zmian w zależności od charakterystyki problemu: metody zwinne (Agile: Kaizen, Scrum, Kanban, -> wdrożenie Minimalnego Produktu Możliwego do Wprowadzenia – MVP – Minimum Viable Product) lub metody kaskadowe/projektowe (opracowanie planu i harmonogramów realizacji) 7.3 [Z] Określenie wstępnej wizji celu do poprawy 7.4 [Z] Określenie przewidywanych etapów wdrożenia i celów częściowych (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian) 7.5 [Z] Ustalenie szczegółów pracy zespołu doskonalącego (skład zespołu i role w zespole, długość iteracji/sprintów, stopień zgodności z rekomendacjami konkretnej metody pracy – np. Scrum, SAFe, Kanban, FDD – Feature Driven Development, DSDM – Dynamic Systems Development Method, ScrumBan, LeanStartUp, inne) 7.6 [Z] Określenie minimalnego zakresu pierwszej weryfikowalnej wersji wdrożonych zmian (rodzaj MVP) 7.7 [Z] Ustalenie wstępnego planu działań wraz z ich przewidywanymi kosztami oraz wzajemnymi zależnościami 7.8 [Z] Iteracyjne wdrażanie zmian i ich bieżąca weryfikacja (plan, realizacja, weryfikacja) 7.9 [Z] Iteracyjne przeglądy i doskonalenie sposobów pracy i współpracy zespołu 7.10 [Z] Weryfikacja MVP i ustalenie kolejnych etapów najbardziej wartościowych udoskonaleń pierwszej minimalnej wdrożonej wersji zmian (przy osiągnięciu celu maksymalizować ilość pracy niewykonanej) 7.11 [Z] Iteracyjne wdrażanie kolejnych udoskonaleń do MVP, aż do osiągnięcia celu poprawy lub określenia nowych celów doskonalenia 7.12 [K] Szczegółowe określenie celu do osiągnięcia 7.13 [K] Wykonanie planu wdrożenia, przy wykorzystaniu dostępnych zasobów (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian) 7.14 [K] Weryfikacja planu i opracowanie harmonogramu wraz z harmonogramem wykorzystania zasobów 7.15 [K] Określenie ścieżki krytycznej projektu i najistotniejszych ryzyk do monitorowania 7.16 [K] Wprowadzenie ewentualnych korekt do planu 7.17 [K] Realizacja planu i monitorowanie sytuacji w celu identyfikacji konieczności wprowadzenia modyfikacji do planu 7.18 [K] Weryfikacja stopnia osiągnięcia celu poprawy 8 Zaplanowanie ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej 8.1 Ustalenie szczegółów metod ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej 8.2 Zaplanowanie regularnych cykli pozyskiwania informacji zwrotnej 8.3 Automatyzacja procesu pozyskiwania informacji zwrotnej tam, gdzie to możliwe (wspierające osiąganie celów pozyskiwania informacji zwrotnej) 8.4 Zaangażowanie interesariuszy w proces udzielania informacji zwrotnej (m. in. poprzez komunikowanie o tym, w jaki sposób ich informacja zwrotna przyczyniła się do wdrożenia konkretnych zmian) Punkty od 7 i 8 odpowiadają fazom „wykonaj” (Do) i „sprawdź” (Check) cyklu udoskonaleń systemu zarządzania jakością. Stanowią one trzon i centralną część procesu doskonalenia. Etap 7 zawiera w sobie ustaloną logikę postępowania w zależności od rodzaju problemu wybranego do doskonalenia. Niezależnie od tego jednak, jaki problem będzie podjęty, należy najpierw zapewnić odpowiednie wsparcie lub zaangażowanie kierownictwa w procesy doskonalące (7.1). Może mieć to formę bezpośredniego i aktywnego udziału władz uczelni lub wydziałów w zespole doskonalącym lub też sześciomiesięcznego uprawomocnienia reprezentantów tego zespołu do wprowadzania zmian w ustalonych obszarach systemu zarządzania jakością uczelni. W zależności od efektów analiz przyczyn problemów te działania mogą się charakteryzować różnym stopniem wymaganych interwencji, więc również skala potrzebnego wsparcia ze strony kierownictwa organizacji może być różna. Niemniej należy zapewnić, żeby zespół doskonalący dysponował odpowiednimi zasobami, środkami i możliwościami do szybkiego wdrażania i weryfikacji efektów zaplanowanych zmian. Następnym krokiem (7.2) jest wybór metodologii dla procesu wdrażania udoskonaleń. Jest to etap decyzyjny pomiędzy wyborem ścieżki postępowania zgodnej z koncepcją metodologii kaskadowych (projektowych), a wyborem ścieżki postępowania zgodnej z filozofią metodologii zwinnych. Te dwa zasadniczo różne podejścia do organizacji procesu implementacji zmian wykazują swoje przewagi w różnych sytuacjach, a zatem nie można stwierdzić, że jedno z nich zawsze będzie lepsze (por. Balaji i Murugaiyan, 2012; Mishra i Alzoubi, 2023). W celu dokonania odpowiedniego wyboru można się posłużyć modelami decyzyjnymi opracowanymi w literaturze przedmiotu, jak choćby tym przedstawionym przez Thesinga i in.

(2021). Jednak najistotniejszym parametrem przy podejmowaniu decyzji wydaje się być poziom pewności co do stałości wymagań. Otóż projekty charakteryzujące się istotną niepewnością co do stałości wymagań w czasie, np. duże lub pro- wadzone w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, będą prowadzone znacznie bardziej efektywnie w przypadku zastosowania metodologii zwinnych (agile). Z drugiej strony wdrożenia związane z precy- zyjnie określonymi, stałymi wymaganiami (np. regulacje prawne) lub też mające istotne ograniczenia czasowe, raczej będą łatwiejsze do skutecznego przeprowadzenia przy wykorzystaniu metodologii ka- skadowych (waterfall). Dotyczy to także zmian stosunkowo niewielkich o nie budzących wątpliwości metodach wdrożenia. W takich sytuacjach metody projektowe (kaskadowe) zapewniają transparentność postępów w ramach całego procesu wdrożenia. Przy wyborze ścieżki dla metod zwinnych pierwszym krokiem postępowania będzie określenie (doprecyzowanie) wstępnej wizji celu do poprawy (7.3). Z samego faktu wyboru metod zwinnych wynika, że od początku mówimy o pewnej wstępnej wizji dla wybranego celu, ponieważ ze względu na zmien- ność lub niepewność materii lub środowiska wybranego problemu do poprawy nie jest możliwe określenie dokładnego celu, gdyż w trakcie działań może on ulec pewnym modyfikacjom. Niemniej taka wizja celu jest konieczna do klarownego sprecyzowania, gdyż stanowi punkt odniesienia i ramy, w jakich będą podejmowane dalsze działania doskonalące. Z podobnych przyczyn w kolejnym kroku powinno się określić przewidywane etapy wdrożenia (7.4) i cele cząstkowe. Nie jest sensowe w zmiennym i obar- czonym dużą niepewnością środowisku inwestowanie zasobów w określanie dalekosiężnych szczegółowych planów działania. Natomiast warto starannie przeanalizować wymagania dla najbliż- szych, krótkoterminowych działań, by te, które będą podejmowane, mogły szybko przynosić weryfikowalne efekty. W tym miejscu warto też podkreślić, że wdrażane zmiany z dużym prawdopo- bieństwem będą oddziaływały na różnych interesariuszy. W związku z tym od samego początku trzeba zidentyfikować ograniczenia związane z potencjalnie negatywnie odbieranymi efektami zmian i zapla- nować odpowiednie metody wsparcia dla tych osób. Przed rozpoczęciem procesu implementacji należy też ustalić zasady współpracy w ramach zespołu wdrożeniowego (7.5). Można skorzystać przy tym z zasad określonych przez uznane metody pracy zespołów zwinnych takie jak Scrum, Kanban, FDD (Fea- ture Driven Development), DSDM (Dynamic Systems Development Method), ScrumBan, LeanStartUp, SAFe, lub inne, kierując się ich odpowiednością i znajomością lub łatwością do zastosowania dla kon- kretnej grupy. Po ustaleniu zasad pracy zespołu należy określić zakres pierwszej weryfikowalnej wersji wdrożonych zmian (7.6). Jest to nawiązanie do koncepcji MVP (Minimum Viable Product), stoso- wanej przez zespoły wykorzystujące metody zwinne (Duc i Abrahamsson, 2016). Ze względu bowiem na zmienność i nieprzewidywalność warunków otoczenia, a także brak pewności co do skuteczności wdrażanej koncepcji poprawy należy jak najszybciej zweryfikować, czy wybrana koncepcja może przy- nieść oczekiwane rezultaty. Ponadto jeśli zmiana dotyczy wprowadzenia jakiegoś udogodnienia dla interesariuszy, to warto jak najszybciej zyskać możliwość korzystania z pozytywnych efektów takiej zmiany. W tym celu zazwyczaj nie jest konieczne wdrożenie wszystkich funkcji rozważanego rozwią- zania, ale tylko kilku kluczowych, które pozwolą na upewnienie się, czy wybrana droga działań jest właściwa, a jednocześnie stworzy możliwość jak najszybszego odnoszenia korzyści przez interesariu- szy, a także przez uczelnię. Ze względu na to, że w przypadku wprowadzania zmian określenie MVP może być nieco mylące ze względu na konotację z produktem, warto zaproponować określenie bardziej ogólne i odpowiednie dla szerszego zakresu zmian i zastosować autorską propozycję skrótu o brzmie- niu MCV (Minimal Checkable Version), która prawdopodobnie będzie lepiej wspierała zrozumienie tej koncepcji. Po określeniu minimalnej weryfikowalnej wersji zmian do wdrożenia należy opracować wstępny plan realizacji tak określonego zakresu działań (7.7) wraz z ich przewidywanymi kosztami oraz wzajemnymi zależnościami. Następnie należy iteracyjnie wdrażać zmiany i na bieżąco weryfikować efektywność tego procesu (7.8). Ten etap może mieć bardzo zróżnicowaną długość trwania w zależno- ści od poziomu trudności i skomplikowania wybranych do realizacji zmian. Niemniej istotnym jest, by kolejne iteracje były jednakowej długości, poprzedzone krótkim planowaniem szczegółów działań i po- działu zadań w zespole, podsumowane przeglądem osiągniętych rezultatów w trakcie trwania iteracji. Przegląd osiągniętych rezultatów powinien się odbywać z udziałem odbiorców tych efektów lub ich przedstawicieli, co pozwoli na szybkie uzyskanie informacji zwrotnej i weryfikację wprowadzanych zmian. Warto też podkreślić, że długość iteracji powinna być odpowiednia, by dało się osiągnąć choćby najmniejsze weryfikowalne efekty, ale jednocześnie jak najmniejsza, by w jak

najkrótszych odstępach czasu otrzymywać wartościową informację zwrotną. Niemniej istotnym aspektem jest wielkość i skład zespołu. Przyjmuje się, że zespół mający osiągnąć dobry poziom efektywności i współpracy powinien być jak najmniejszy. Jednak w zależności od stopnia złożoności zadań kompetencje w zespole powinny być wystarczająco szerokie, by móc osiągnąć zamierzone rezultaty. W metodzie Scrum za optymalną wielkość zespołu uznaje się zazwyczaj 7 osób, gdyż powyżej tej liczby ilość wzajemnych relacji istotnie obniża efektywność działania (Mundra i in., 2013). Czas trwania iteracji w metodzie Scrum jest rekomendowany na od 1 do 4 tygodni (Anand i in., 2021; Sutherland i Schwaber, 2011). Kolejnym niezwykle istotnym krokiem jest iteracyjne wykonywanie przez zespół przeglądu i refleksji nad metodami pracy i współpracy (7.9). Taki sposób działania pozwoli na usystematyzowane, regularne i zarządzalne zdobywanie doświadczenia przez zespół, co przyczyni się do coraz lepszej przewidywalności efektów. Przegląd taki powinien się odbywać po każdej iteracji, po przeprowadzeniu weryfikacji efektów pracy zespołu w trakcie zakończonej iteracji. Po osiągnięciu minimalnej weryfikowalnej wersji (MCV) planowanych zmian po jednej lub kilku iteracjach pracy zespołu należy dokonać weryfikacji tego etapu działań oraz ustalić kolejne etapy najbardziej wartościowych udoskonaleń tej minimalnej wdrożonej wersji (7.10). Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że jeśli środowisko wdrażanych udoskonaleń nie uległo istotnym zmianom, ani uzyskane w trakcie przeglądów efektów poszczególnych iteracji informacje zwrotne nie zakwestionowały wiedzy pozyskanej w trakcie wcześniejszych analiz, to wybór kolejnych etapów działania nie będzie wymagał istotnych nakładów czasu i pracy analitycznej. Najprawdopodobniej będzie to raczej kontynuacja wdrażania istniejących już i wstępnie przewidzianych do wdrożenia pomysłów. Niemniej przed rozpoczęciem kolejnych iteracji implementacji udoskonaleń należy ustalić w sposób celowy zakres podejmowanych działań mając nadal na uwadze osiągnięcie jak największych rezultatów w relatywnie jak najkrótszym czasie. Po tak dokonanym wyborze należy kontynuować implementację udoskonaleń w ramach kolejnych iteracji (7.11) aż do osiągnięcia celu poprawy lub do określenia nowych celów doskonalenia. Przy wyborze ścieżki postępowania dla metod kaskadowych (projektowych) najpierw należy szczegółowo określić cel do osiągnięcia (7.12). Im lepiej doprecyzowany cel, tym łatwiej będzie później ocenić stopień jego osiągnięcia. Tak więc opis celu powinien nie tylko określać pożądany efekt, ale także ograniczenia związane z jego osiąganiem. Mogą to być ograniczenia czasowe, związane z kosztami, ale również inne określające np. warunki brzegowe dla stosowanych metod lub skutków ubocznych podejmowanych działań. Tego rodzaju ograniczenia mogą być w niektórych sytuacjach bardzo istotne, a często wynikają ze świadomości istnienia różnych ryzyk dla procesu wdrażania zmian oraz z uwarunkowań kultury organizacyjnej konkretnej uczelni. Gdy już cel zostanie wystarczająco szczegółowo określony, to należy sporządzić dokładny plan wdrożenia (7.13), uwzględniający wykorzystanie dostępnych zasobów. Na tym etapie należy też zidentyfikować ograniczenia wynikające z potencjalnie negatywnie odbieranych przez interesariuszy skutków implementacji zmian, a także przewidzieć odpowiednie metody wsparcia tych osób. W następnym kroku należy dokonać weryfikacji opracowanego planu (7.14) oraz wykonać harmonogram działań oraz harmonogram wykorzystania zasobów. Przy weryfikacji planu, w zależności od jego stopnia złożoności, można skorzystać z wiedzy i doświadczeń osób będących w stanie udzielić wartościowych wskazówek w celu osiągnięcia jak najlepszego planu. Gdy już plan zostanie zweryfikowany należy określić ścieżkę krytyczną projektu (7.15), gdyż w swej istocie stanowi ona wąskie gardło procesu realizacji planu, a zatem będzie jednym z najważniejszych obszarów do koncentracji uwagi zespołu projektowego, gdyż wszelkie opóźnienia na ścieżce krytycznej będą wprost przekładały się na opóźnienia całego projektu. Tak jak ścieżka krytyczna jest związana z ryzykiem dla realizacji projektu, tak też należy w tym kroku zidentyfikować inne istotne ryzyka, jakie mogą wymagać monitorowania i podejmowania odpowiednich działań, by zabezpieczyć możliwość osiągnięcia celu implementowanych zmian. W przypadku stwierdzenia potrzeby wprowadzenia korekt do planu należy go odpowiednio zmodyfikować (7.16) przed przystąpieniem do realizacji. W trakcie realizacji planu (7.17) należy również nieustannie monitorować postępy projektu w celu identyfikacji potrzeby wdrożenia modyfikacji do pierwotnego planu oraz jak najszybszego podjęcia odpowiednich kroków zmierzających do zabezpieczenia możliwości osiągnięcia celu projektu. Po zakończeniu realizowania zaplanowanych działań należy zweryfikować, w jakim stopniu udało się osiągnąć cele zaplanowanych zmian (7.18). Niezależnie od rodzaju wybranej ścieżki postępowania dla implementacji zmian po osiągnięciu celu implementacji lub po zakończeniu zaplanowanych wdrożeń działania w ramach 8. etapu

głównego będą wykonywane według tego samego schematu postępowania. Celem tego etapu jest opracowanie i ustanowienie systemu (metod) ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej. Użyte określenie „ciągłe”, zamiast określenia „cykliczne” ma tu istotne znaczenie. W przypadku procesu pozyskiwania informacji zwrotnych od interesariuszy działania cykliczne mogłyby powodować nastawienie na cykliczny brak działań. Niemniej proces ciągły też może być realizowany za pomocą pewnych sekwencji działań po- dejmowanych cyklicznie. Natomiast podkreślenie ciągłości tego procesu ma również na celu ukierunkowanie na metody, które będą w jak największym stopniu zaimplementowane w stałe kanały komunikacji z różnymi interesariuszami. W pierwszym kroku tego etapu należy więc ustalić i zaplanować szczegóły metod ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy (8.1). Co niezwykle ważne, należy rozpatrzyć możliwe do zastosowania metody, biorąc pod uwagę specyfikę każdej z grup interesariuszy, tak aby wybrane metody maksymalizowały szanse na pozyskanie wartościowych infor- macji od każdej spośród wybranych wcześniej najistotniejszych grup. W tym celu warto przeanalizować również zwyczaje w ramach interakcji każdej z grup z uczelnią i, wykorzystując istniejące kanały komu- nikacji zaimplementować do nich odpowiednie sposoby na pozyskanie informacji zwrotnej. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że informacja zwrotna pozyskiwana w sposób ciągły jest na- rażona na obciążenia wynikające z motywacji interesariuszy do jej przekazania. Tymi motywatorami mogą być wydarzenia silnie wpływające na emocje poszczególnych osób, a zatem również otrzy- mane informacje mogą uwzględniać pewien wycinek opinii – prawdopodobnie raczej skrajnych. Z tego powodu należy też uwzględnić metody pozyskiwania informacji zwrotnej pozwalające na poznanie bar- dziej reprezentatywnej grupy badawczej. Często będą to formy badania opinii inspirowane ze strony uczelni, a więc wymagające pewnej cykliczności. Zatem kolejnym krokiem jest zaplanowanie i ustano- wienie regularnych cykli pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy (8.2). Następnie należy rozważyć wszelkie formy automatyzacji tego procesu (8.3). Ma to na celu nie tylko ułatwienie działań związanych z badaniem opinii interesariuszy, ale również, co niezwykle istotne, standaryzację i utrwa- lenie tych działań ze względu na wprowadzenie większych barier dla ewentualnego zaniechania działań lub rezygnacji z tego procesu. Niezależnie od zaplanowanych metod pozyskiwania informacji zwrotnej przydatność zdobywanych informacji zależy w dużym stopniu od zaangażowania interesariuszy w ten proces. Z tego powodu należy wdrożyć działania mające na uwadze zwiększenie zaangażowania inte- resariuszy w komunikację z uczelnią (8.4). Przykładów takich działań może być wiele, ale jednym z najprostszych się wydaje otwarte komunikowanie, jakie udoskonalenia zostały wdrożone dzięki infor- macjom od konkretnych grup interesariuszy. Innych wartościowych wskazówek w tym zakresie może dostarczyć choćby lektura załącznika D do normy ISO 21001:2018, a także punktu 7.4 Normy (komuni- kacja) oraz innych materiałów dostępnych w literaturze przedmiotu. Po zaplanowaniu ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy, należy przejść do ostatniego etapu głównego omawianego modelu doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, związanego z ustanowieniem praktyki ciągłego doskonalenia. Etap ten zostanie zaprezen- towany na Rysunku 52 wraz pełnymi nazwami każdego z etapów szczegółowych jako czwarta i ostatnia część omówienia modelu SSDQM. Rysunek 52. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktu 9 modelu SSDQM Źródło: opracowanie własne Poniżej przedstawiono pełny opis elementów szczegółowych dla punktu 9 modelu SSDQM: 9 Ciągłe doskonalenie 9.1 Identyfikacja i ustanowienie wiarygodnych wskaźników działań uczelni (pozwalających na rzetelne i wiary- godne pozyskiwanie informacji w celu pomiaru i weryfikacji efektów działalności uczelni, w tym wprowadzanych zmian) 9.1.1 Opracowanie zestawu wskaźników na podstawie dostępnej literatury oraz własnych badań uwzględ- niających specyfikę organizacji 9.1.2 Podjęcie zobowiązania przez najwyższe kierownictwo do długoterminowego utrzymania pomiaru wybranych stałych wskaźników (obok zestawu wskaźników mogących podlegać zmianom w ramach zmie- niających się potrzeb) 9.2 Ustanowienie cykli pomiaru i weryfikacji efektów działań uczelni (w tym działań doskonalących, np. metod ciągłego i cyklicznego analizowania informacji zwrotnej od interesariuszy) 9.2.1 Ustalenie potrzeb w zakresie długości cyklu pomiarów (i weryfikacji efektów działań uczelni w zależ- ności od specyficznych uwarunkowań konkretnej uczelni, tak aby pomiar pozwalał na osiągnięcie celów, dla których jest przeprowadzany) 9.2.2 Ustanowienie zestawu metod pomiaru i weryfikacji efektów działań (uczelni, w tym procesów zmian/doskonalenia) 9.3 Ustanowienie cykli przeglądu wniosków z pomiarów (efektów działań uczelni, w tym działań doskonalą- cych) oraz pozyskiwania informacji zwrotnej (od

interesariuszy) 9.4 Ustanowienie cykli regularnej analizy (kolejnych) obszarów do poprawy oraz wdrażania zmian 9.5 Zaplanowanie sposobów na świętowanie sukcesów w ramach organizacji (w zakresie wybranych spośród najistotniejszych wskaźników efektów działań, np. osiągnięcia wzrostu poziomu satysfakcji interesariuszy, tak aby wzmocnić zaangażowanie społeczności uczelni w udzielanie informacji zwrotnej oraz podejmowanie działań doskonalących) 9.6 Ustanowienie sposobów transparentnego gromadzenia wiedzy (w zakresie działań doskonalących) 9.7 Ustanowienie regularnych przeglądów (np. retrospektywy) procesu ciągłego doskonalenia 9.8 Regularne wdrażanie usprawnień (potrzebnych modyfikacji) procesu ciągłego doskonalenia. Punkt 9 stanowi fazę „działań” (Act) cyklu udoskonalenia systemu zarządzania jakością. Aby proces ciągłego doskonalenia mógł być prowadzony efektywnie, musi wykorzystywać rzetelne informacje o stanie faktycznym, a także o efektach wdrażanych usprawnień. Po zaplanowaniu sposobów pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy należy także zaplanować inne metody pomiaru efektów działań uczelni, pozwalające na porównywalność danych w czasie. Wydaje się, że bardzo dobrym wsparciem procesu wnioskowania o efektach działań uczelni w czasie jest ustanowienie zestawu wskaźników (9.1), potwierdzonych jako użyteczne w ramach wcześniejszych badań, np. w trakcie etapów głównych 4 i 5. Oczywiście warto wykorzystać również wiedzę dostępną w literaturze przedmiotu, by w sposób teoretyczny zweryfikować kompletność i odpowiedniość opracowanego zestawu wskaźników (9.1.1). Niezwykle istotnym jest, by dzięki tym wskaźnikom (przynajmniej niektórym z nich) móc długoterminowo weryfikować efekty działań uczelni. Do tego niezbędnym może być uzyskanie zobowiązania najwyższego kierownictwa do utrzymania wybranych długoterminowych wskaźników (9.1.2). Poza takimi długoterminowymi wskaźnikami warto też testować użyteczność innych, dzięki którym będzie można uzyskiwać lepsze wnioski w zmieniającym się otoczeniu uczelni. Po ustaleniu zestawu wskaźników odpowiednich do pomiaru efektów działań konkretnej uczelni należy ustanowić regularne cykle dokonywania pomiarów i weryfikacji mierzonych efektów (9.2). W tym celu należy ustalić potrzeby w zakresie długości cyklu pomiarowego, tak aby z jednej strony proces mierzenie i analizy nie był nadmiernie uciążliwy lub kosztowny dla uczelni, a z drugiej, by zapewniał osiągnięcie celów pomiaru i analiz (9.2.1). Następnie należy ustanowić i wdrożyć do stosowania opracowany zestaw metod pomiaru i weryfikacji efektów działań uczelni (9.2.2) w różnych wybranych obszarach. W następnym kroku należy ustanowić cykle przeglądu wniosków z przeprowadzanych pomiarów i analiz (9.3). Jest to o tyle istotne, że zespół dokonujący pomiarów w tak złożonej organizacji, jaką jest uczelnia, może nie być tym samym, który jest umocowany do podejmowania inicjatyw doskonalących. A co za tym idzie, taki przegląd powinien być wykonywany przez zespół – osoby mające realny wpływ na decyzje dotyczące wdrażania udoskonaleń. Może to być przy współudziale kierownictwa uczelni lub wydziałów, albo ich odpowiednio umocowanych przedstawicieli. Wydaje się dość naturalnym, że cykle przeglądu wniosków z pomiarów powinny być sprzężone z cyklami pomiarów i analizy ustanowionymi w poprzednim etapie szczegółowym. Po ustaleniu cykliczności dla przeglądania wniosków z pomiarów należy również ustanowić cykliczność procesu analizy (kolejnych) potencjalnych obszarów do poprawy i udoskonalień (9.4). Również w tym przypadku wydaje się, że cykle te powinny wynikać i być sprzężone z cyklami ustanowionymi na wcześniejszych etapach dotyczących pomiarów i przeglądu wniosków z tych pomiarów. Analiza kolejnych obszarów do doskonalenia powinna obejmować metody stosowane w ramach 6. etapu głównego przy uwzględnieniu ewentualnych refleksji co do efektywności sposobów stosowania tych metod. Również powinna być rozważona możliwość wzbogacenia zestawu dotychczas stosowanych metod i wprowadzanie nowych metod wykazujących potencjał do przynoszenia dodatkowych korzyści z ich stosowania. Jednym z wniosków płynących z pomiarów, analiz i przeglądów wniosków odnośnie do efektów działań uczelni oraz zmian wdrażanych w jej systemie zarządzania jakością może być potwierdzenie odniesienia sukcesów w osiąganiu postawionych celów. Dla zbudowania motywacji wszystkich osób zaangażowanych we wdrażanie udoskonalień należy zaplanować sposoby na świętowanie sukcesów (9.5). Jest to istotne, by sposoby świętowania były zgodne kulturą organizacyjną uczelni, a konkretnie z formą kultury organizacyjnej, jaką kierownictwo uczelni chce promować w ramach konkretnej instytucji. Świętowanie to może też stanowić okazję do komunikowania sukcesów z różnymi interesariuszami i nie tylko wzmocniać prestiż uczelni, ale – co chyba jeszcze bardziej istotne – pomagać wzmocnić zaangażowanie społeczności akademickiej w procesy udoskonalenia oraz zaangażowanie różnych grup interesariuszy w udzielanie rzetelnej informacji zwrotnej. Cały proces doskonalenia zgodny z omawianym modelem

SSDQM jest okazją do pozyskiwania i weryfikowania wielu informacji o konkretnej organizacji, jak i specyfice procesów doskonalenia. Jest to cenna wiedza organizacyjna, z której warto korzystać w przyszłości. Należy więc zaplanować i ustanowić sposoby na jak najbardziej transparentne gromadzenie pozyskanej wiedzy (9.6) odnośnie do szeroko pojętych działań doskonalących. Po wykonaniu działań z wszystkich dotychczasowych etapów zespół zaangażowany w ten proces powinien mieć doświadczenie wystarczające do dokonania refleksji na temat samego procesu doskonalenia i metod stosowanych w ramach ciągłego doskonalenia w uczelni. W związku z tym należy jako element procesu ciągłego doskonalenia ustanowić regularne przeglądy samego procesu doskonalenia, np. w formie praktyki retrospektywy, oraz tego, jak jest on stosowany w praktyce (9.7). Dzięki temu będzie można również regularnie wdrażać usprawnienia do samego procesu ciągłego doskonalenia (9.8). To pozwoli na coraz bardziej efektywne i dostosowane do wymagań konkretnej uczelni stosowanie praktyki ciągłego doskonalenia. Po zakończeniu działań w ramach etapu 9 należy rozważyć potrzebę rozpoczęcia kolejnego cyklu doskonalenia. W tym miejscu należy zauważyć, że stosowane praktyki ciągłego doskonalenia wdrażane w ramach realizacji kolejnych etapów zgodnie z modelem SSDQM będą zapewniały nieustanne doskonalenie w ramach zidentyfikowanych misji, wizji i celów uczelni. W związku z tym wydaje się, że przy poprawnym wdrożeniu metod ciągłego doskonalenia w ramach omówionego modelu inspiracją dla rozpoczęcia kolejnego cyklu doskonalenia zgodnie z całą strukturą postępowania będą istotne zmiany otoczenia mające wpływ na misję, wizję lub cele uczelni lub sama zmiana strategii uczelni. Ze względu na wspólne z wymaganiami normy ISO 21001:2018 podejście, stawiające w centrum działań doskonalących satysfakcję wszystkich zainteresowanych stron, wydaje się, że stosowanie modelu SSDQM w uczelniach może istotnie pomóc we wdrażaniu dojrzałego systemu zarządzania organizacją edukacyjną zgodnego z tą normą. Omówienie wzajemnych relacji SSDQM i wymagań normy ISO 21001:2018 zostanie zaprezentowane w kolejnym podrozdziale.

3.2 Korzyści z zastosowania modelu SSDQM przy wdrażaniu i stosowaniu normatywnych SZJ

Po przeanalizowaniu szczegółów struktury modelu SSDQM i jego istotnych wymagań w procesie doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni można zauważyć oczywiste zbieżności z niektórymi wymaganiami normy ISO 21001:2018. Najistotniejszą zgodnością pomiędzy tymi narzędziami wspierającymi zarządzanie uczelniami jest to, że stosując model SSDQM wykonuje się pomiary satysfakcji interesariuszy wcześniej ich identyfikując i analizując cechy każdej z istotnych grup. Analizowane wymagania są podstawą systemu zarządzania opisanego przez Normę. Szczegółowa analiza wymagań normy ISO 21001:2018, których spełnienie może być wsparte dzięki wykonywaniu poszczególnych kroków sformułowanych w ramach modelu SSDQM została przedstawiona w formie tabelarycznej (Tabela 77). Tabela 77. Relacje do etapów autorskiego modelu doskonalenia SZJ uczelni z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji interesariuszy w normie ISO 21001:2018 SSDQM58

Odniesienia w ISO 21001:2018

1. Identyfikacja misji, wizji i celów uczelni

4.1 Rozumienie kontekstu organizacji „Organizacja powinna określić ze szczególnym uwzględnieniem roli interesariuszy kwestie, które są istotne dla jej celu, społecznej odpowiedzialności i strategicznego kierunku, a także wpływają na jakość jej zdolność do osiągnięcia zamierzonych rezultatów”

4.2 Rozumienie potrzeb i oczekiwań zainteresowanych stron

0.6 Misja, wizja i strategia organizacji (nawiązanie do podlegających zmianom w ramach cyklicznych przeglądów strategii)

2. Identyfikacja istotnych interesariuszy

4.2 Rozumienie potrzeb i oczekiwań interesariuszy „(...) organizacja (zastosowanie metod identyfikacji i analizy) powinna określić: a) interesariuszy, którzy są istotni (...); b) interesariuszy opisanych w podrozdz. 1.5 istotne wymagania tych interesariuszy. niniejszej pracy) Nie wprost 5.1.2 Koncentracja na uczących się oraz innych beneficjentach

2.1 Analiza szerokiego spektrum potencjalnych interesariuszy uczelni (m.in. wykorzystanie listy z załącznika C do ISO 21001:2018 lub wyników analiz interesariuszy z podrozdziału 1.5 niniejszej pracy)

2.2 Opis cech każdej z grup w celu ich odpowiedniej klasyfikacji

2.3 Wybór najistotniejszych grup interesariuszy (z uwzględnieniem misji i celów organizacji)

3. Identyfikacja istotnych obszarów doskonalenia

Nie wprost: 9.3.3 Rezultaty przeglądu zarządzania: jednym z rezultatów z punktu widzenia interesariuszy – rezultatów są „okazje/szanse na nieustanne ulepszenia” badanie jakościowe Załącznik E.3 jako inspiracja „grupy fokusowe” – przykład metody badań jakościowych

3.1 Wybór celów grupy respondentów do 9.1.4.2 „Organizacja powinna zapewnić, że (...) interesariusze zaangażowani w ocenę lub będący pod jej wpływem zostali przedstawicielami władz uczelni oraz zidentyfikowani” przedstawicielami wszystkich istotnych

grup Nie wprost: Załącznik B.2. Wizjonerskie przywództwo B.2.4 Możliwość interesariuszy) liwe działania „komunikowanie misji, wizji, strategii, polityki i procesów organizacji na wszystkich poziomach organizacji; (...) zapewnienie, aby liderzy na wszystkich poziomach byli pozytywnymi przykładami dla osób w organizacji;” 3.2 Opracowanie planu wywiadów umożliwi 6. Planowanie – jako jeden z głównych elementów systemu zarządzającego osiągnięcie celu badania działania. Odnosi się do szerszego zakresu zagadnień, lecz (identyfikacja obszarów doskonalenia podkreśla znaczenie funkcji planowania przy podejmowaniu różnych istotnych z punktu widzenia interesariuszy) nych działań. 58 SSDQM – skrót na podstawie angielskiej nazwy Modelu doskonalenia SZJ uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model) 59 We własnych tłumaczeniach angielskiego tekstu Normy autor zdecydował się na wykorzystanie pojęcia „interesariusz” tam gdzie w oryginalnym tekście normy ISO 21001:2018 jest użyte sformułowanie „interested party” ze względu na łatwiejsze stosowanie tego synonimicznego określenia w opisach. SSDQM58 Odniesienia w ISO 21001:2018 59 3.3 Przeprowadzenie wywiadów badania 4.2 j.w. jakościowego 3.4 Analiza wyników wywiadu, w tym okre- 9.1.5 Analiza i ocena „Organizacja powinna analizować i oceniać ślenie potencjalnie najistotniejszych odpowiednie dane i informacje wynikające z monitorowania i po- obszarów doskonalenia z punktu widzenia miarów (...) [m. in.]: b) stopnia satysfakcji beneficjentów; interesariuszy c) stopnia satysfakcji personelu; h) potrzeby wprowadzenia ulepszeń do systemu zarządzania organizacją edukacyjną.” 4. Analiza zewnętrznych źródeł informacji 9.1.5 Analiza i ocena „Organizacja powinna analizować i oceniać potencjalnie skorelowanych z wynikami odpowiednie dane i informacje wynikające z monitorowania i po- działań organizacji wobec interesariuszy miarów (...) [m. in.]: d) wydajności i efektywności SZOE; e) czy (rankingi, ELA, inne dostępne wyniki ze- planowanie zostało wdrożone efektywnie; f) efektywności działań wewnętrznych badań) podjętych w celu zarządzania ryzykiem i wykorzystania szans; h) potrzeby wprowadzenia ulepszeń do systemu zarządzania organizacją edukacyjną. Załącznik E.3 jako inspiracja „analizy danych statystycznych;” 5. Statystyczna weryfikacja poziomu satysfakcji interesariuszy oraz istotności Załącznik E.3 jako inspiracja „ankiety satysfakcji; analizy danych innych wniosków z badania jakościowego statystycznych;” 5.1 Opracowanie narzędzia badawczego 9.1.4.1 „organizacja powinna określić (...) metody pozyskiwania, monitorowania i przeglądów informacji o wynikach (efektach działań)” 5.1.1 Wybór szczegółowych pytań po- 9.1.4.1 j.w. miaru SSI (np. doprecyzowanie zakresów czasowych – sugerowane mierzenie satysfakcji absolwentów zaraz po ukończeniu studiów oraz co najmniej w 3 lata po ukończeniu studiów) 5.1.2 Opracowanie pytań dodatkowych 9.1.4.1 j.w. (pozwalających pozyskać odpowiedzi na istotne pytania wynikające z badania jakościowego) 5.2 Wybór metody doboru grupy badaw- 9.1.4.1 j.w. czej (pozwalającej na uzyskanie Nie wprost 9.1.4.2 „Organizacja powinna zapewnić, że (...) interesariuszy wiarygodnych i statystycznie istotnych od- sariusze zaangażowani w ocenę lub będący pod jej wpływem powie- dziali) zostali zidentyfikowani” 5.3 Weryfikacja narzędzia pomiarowego Brak nawiązania poprzez przeprowadzenie badania pilotażowego 5.4 Wprowadzenie ewentualnych korekt Brak nawiązania do narzędzia pomiarowego 5.5 Przeprowadzenie badania właściwego 4.2 j.w. 5.6 Analiza wyników badania 8.3.3 Dane wejściowe dla projektowania i rozwoju (ulepszania) 5.6.1 Weryfikacja reprezentatywności 9.1.5 j.w. grupy badawczej 5.6.2 Weryfikacji statystycznej istotności 9.1.5 j.w. uzyskanych wyników 5.6.3 Obliczenie miar istotnych wskaźni- 8.3.3 Dane wejściowe dla projektowania i rozwoju (ulepszania) ków, w tym SSI (różnych jego wersji oraz „dane wejściowe powinny być kompletne, jednoznaczne i ade- innych istotnych wskaźników z punktu wi- kwatne do celów poprawy. dzenia celu badania) SSDQM58 Odniesienia w ISO 21001:2018 59 5.6.4 Analiza relacji wartości miar obliczo- 8.3.3 j.w. nych na podstawie wyników badania z innymi miarami (odnoszącymi się do wyników organizacji) 5.7 Opracowanie raportu z badania 8.3.3 j.w. 6. Wybór obszarów do doskonalenia Brak odniesienia w Normie do procesu selekcji i priorytetyzacji obszarów do poprawy. 6.1 Analiza przyczyn wyzwań w obszarach Nie wprost: 10.1.1 „Gdy wystąpi niezgodność, organizacja po- potwierdzonych przez badanie jako istotne winna: (...) b) ocenić potrzebę działania w celu wyeliminowania do poprawy (zastosowanie metod anali- przyczyn niezgodności, aby nie powtórzyła się ona lub nie wystą- tycznych takich jak np. 5xWHY wraz z tzw. piłą gdzie indziej, poprzez (...) określenie przyczyn niezgodności”. diagramem Ishikawy, i in.) 6.2 Analiza potencjału poprawy (w odnie- Brak bezpośredniego odniesienia do tego aspektu. Norma okre- sieniu do poszczególnych przyczyn śla, że organizacja powinna wdrożyć wszelkie potrzebne działania istniejących wyzwań, z uwzględnieniem nie podejmując zagadnienia ustalenia priorytetów dla działań do- trudności lub kosztów osiągnięcia celów

skonalących na podstawie ocenianego potencjału różnych poprawy, w kontekście celów i wartości or- przeanalizowanych obszarów poprawy przy uwzględnieniu: celów ganizacji) i wartości organizacji, spodziewanych efektów i ograniczonych za- sobów. 6.3 Wybór szczegółowych obszarów do jw. poprawy (zastosowanie metod analitycz- Po wstępnej analizie potencjału poprawy oraz poziomu trudności nych np. tzw. diagram Pareto-Lorentza, wdrożenia poprawy dla poszczególnych obszarów do poprawy na- i in.) leży ustalić priorytety i/lub kolejność działań. 7. Implementacja zmian w celu osiągnięcia Nie wprost: 8.1 Operacyjne planowanie i kontrola 8.1.1 Ogólne poprawy w wybranych obszarach „Organizacja powinna planować wdrażać i kontrolować (sterować) procesy niezbędne do spełniania wymagań”. 10.1.1 „(...) organizacja powinna (...) c) wdrożyć wszelkie nie- zbędne działania” 7.1 Zapewnienie zaangażowania i wspar- Nie wprost 5.3 Role, odpowiedzialność i władza w organizacji cia najwyższego kierownictwa w zakresie „Najwyższe kierownictwo powinno przydzielić odpowiedzialność decyzyjności i zasobów niezbędnych do i władzę (...)” wdrażania zmian 7.2 Przypisanie metody wdrażania zmian Brak odniesień w normie. w zależności od charakterystyki problemu: Autor proponuje zastosowanie metod zwinnych do poprawy w za- metody zwinne lub metody kaska- kresie problemów złożonych, obciążonych dużą niepewnością co do dowe/projektowe do skuteczności konkretnych rozwiązań, a metod kaskadowych (projektowych) do problemów o mniejszej złożoności lub o rela- tywnie pewnej ścieżce postępowania przy wdrożeniu. 7.3 [Z]60 Określenie wstępnej wizji celu do Brak bezpośrednich odniesień w normie. poprawy 7.4 [Z] Określenie przewidywanych eta- Brak odniesień w normie. pów wdrożenia i celów cząstkowych (m. in. uwzględnienie potrzeb szkolenia i wsparcia dla osób będących pod wpły- wem zmian) 7.5 [Z] Ustalenie szczegółów pracy ze- Brak odniesień w normie. społu doskonalącego 60 [Z] – oznaczenie dla punktów odnoszących się do opisu etapów postępowania przy wyborze metod zwinnych (agile) SSDQM58 Odniesienia w ISO 21001:201859 7.6 [Z] Określenie minimalnego zakresu Brak odniesień w normie. pierwszej weryfikowalnej wersji wdrożo- nych zmian (rodzaj MVP) 7.7 [Z] Ustalenie wstępnego planu działań Brak bezpośrednich odniesień w normie. wraz z ich przewidywanymi kosztami oraz Są jednak odniesienia do analizy zasobów, np. punkt 7.1 Zasoby. wzajemnymi zależnościami 7.8 [Z] Iteracyjne wdrażanie zmian i ich Nie wprost: 8.3.4.2 w notce do tego punktu znajduje się jedynie bieżąca weryfikacja (plan, realizacja, wery- określenie iteracyjności wprost w procesie doskonalenia w całym fikacja) dokumencie. 7.9 [Z] Iteracyjne przeglądy i doskonalenie jw. sposobów pracy i współpracy zespołu 7.10 [Z] Weryfikacja MVP i ustalenie kolej- Brak bezpośrednich odniesień w normie. nych etapów najbardziej wartościowych Są jednak odniesienia do analizy i weryfikacji efektów działań, udoskonaleń pierwszej minimalnej wdro- np. punkt 9.1 Monitorowanie, pomiar, analiza i ocena. żonej wersji zmian (przy osiągnięciu celu maksymalizować ilość pracy niewykona- nej) 7.11 [Z] Iteracyjne wdrażanie kolejnych Patrz opis punktu 7.8 dot. autorskiego modelu SSDQM udoskonaleń do MVP, aż do osiągnięcia celu poprawy lub określenia nowych celów doskonalenia 7.12 [K]61 Szczegółowe określenie celu do Brak bezpośrednich odniesień w normie. osiągnięcia 7.13 [K] Wykonanie planu wdrożenia, przy Brak bezpośrednich odniesień w normie. wykorzystaniu dostępnych zasobów (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian) 7.14 [K] Weryfikacja planu i opracowanie Brak bezpośrednich odniesień w normie. harmonogramu wraz z harmonogramem wykorzystania zasobów 7.15 [K] Określenie ścieżki krytycznej pro- Brak odniesień w normie. jektu i najistotniejszych ryzyk do monitorowania 7.16 [K] Wprowadzenie ewentualnych ko- Brak bezpośrednich odniesień w normie. rekt do planu 7.17 [K] Realizacja planu i monitorowanie Nie wprost: 10.1.1 „(...) organizacja powinna (...) c) wdrożyć sytuacji w celu identyfikacji konieczności wszelkie niezbędne działania” wprowadzenie modyfikacji do planu 7.18 [K] Weryfikacja stopnia osiągnięcia Brak bezpośrednich odniesień w normie. celu poprawy Są jednak odniesienia do analizy i weryfikacji efektów działań, np. punkt 9.1 Monitorowanie, pomiar, analiza i ocena. 8. Zaplanowanie ciągłego pozyskiwania in- 7.4.2 Cel komunikacji „Komunikacja wewnętrzna i zewnętrzna po- formacji zwrotnej winna mieć na celu: a) poszukiwanie opinii lub zgody istotnych interesariuszy” 9.1.2 Satysfakcja studentów, innych beneficjentów i pracowników 61 [K] – oznaczenie dla punktów odnoszących się do opisu etapów postępowania przy wyborze metod kaskadowych SSDQM58 Odniesienia w ISO 21001:201859 8.1 Ustalenie szczegółów metod ciągłego 9.1.4 Metody monitorowania, pomiaru, analizy i oceny pozyskiwania informacji zwrotnej 9.1.4.1 „organizacja powinna określić (...) metody pozyskiwania, monitorowania i przeglądów informacji o wynikach (efektach dzia- łań)” 8.2 Zaplanowanie regularnych cykli pozy- Nie wprost: 7.4.3.2 „W zaplanowanych odstępach czasu organiza- skiwania informacji

zwrotnej cja powinna: a) monitorować wdrożenie swoich działań komunikacyjnych; b) analizować i doskonalić plan komunikacji na podstawie wyników monitorowania". 8.3 Automatyzacja procesu pozyskiwania 8.5.1.1 g) wdrożenie rozwiązań minimalizujących błędy ludzkie" informacji zwrotnej tam, gdzie to możliwe (wspierające osiąganie celów pozyskiwania informacji zwrotnej) 8.4 Zaangażowanie interesariuszy w pro- 9.1.4.2 „organizacja powinna zapewnić, że (...) interesariusze za- ces udzielania informacji zwrotnej (m. in. angażowani w lub będący pod wpływem procesu oceny zostaną poprzez komunikowanie o tym, w jaki spo- zidentyfikowani" sów ich informacja zwrotna przyczyniła się 7.4.2 jw. do wdrożenia konkretnych zmian) 9. Ciągłe doskonalenie 10.2 Ciągłe doskonalenie 9.1 Identyfikacja i ustanowienie wiarygod- 9.1.5 Analiza i ewaluacja: „organizacja powinna analizować i oce- nych wskaźników działań uczelni niać odpowiednie dane i informacje pozyskiwane w procesach (pozwalających na rzetelne i wiarygodne monitoringu i pomiaru" pozyskiwanie informacji w celu pomiaru i weryfikacji efektów działalności uczelni, w tym wprowadzanych zmian) 9.1.1 Opracowanie zestawu wskaźników 9.1.5 Analiza i ocena na podstawie dostępnej literatury oraz wła- W punkcie tym została podana lista obszarów do oceny, m. in. po- snych badań uwzględniających specyfikę ziomy satysfakcji różnych grup interesariuszy, wyniki organizacji i efektywność SZOE, i in. 9.1.2 Podjęcie zobowiązania przez naj- Nie wprost: 5.3 Role, odpowiedzialność i władza w organizacji wyższe kierownictwo do „Najwyższe kierownictwo powinno przydzielić odpowiedzialność długoterminowego utrzymania pomiaru i władzę (...)” wybranych stałych wskaźników (obok ze- Wiąże się to, i jest w zgodzie, z wizjonerskim przywództwem, stawu wskaźników mogących podlegać które powinno się m. in. przejawiać się daniem przykładu bra- zmianom w ramach zmieniających się po- nia odpowiedzialności i podejmowania zobowiązań lub trzeb) delegowania władzy. 9.2 Ustanowienie cykli pomiaru i weryfika- 9.2.2 „organizacja powinna planować, ustanowić, wdrożyć i utrzy- cji efektów działań uczelni (w tym działań mywać program(y) audytu, uwzględniając częstotliwość, metody, doskonalących, np. metod ciągłego i cy- odpowiedzialność i proces raportowania, które powinny uwzględ- kicznego analizowania informacji zwrotnej niać cele systemu zarządzania, ważność audytowanych od interesariuszy) procesów, informację zwrotną od interesariuszy i rezultaty wcze- śniejszych audytów (...)” 9.2.1 Ustalenie potrzeb w zakresie długo- 9.2.2 j.w. ści cyklu pomiarów i weryfikacji efektów działań uczelni w zależności od specyficz- nych uwarunkowań konkretnej uczelni 9.2.2 Ustanowienie zestawu metod po- 9.2.2 j.w. miaru i weryfikacji efektów działań uczelni SSDQM58 Odniesienia w ISO 21001:201859 9.3 Ustanowienie cykli przeglądu wnio- 4.4.1 „Organizacja powinna ustanowić, wdrożyć, utrzymywać sków z pomiarów (efektów działań uczelni, i nieustannie doskonalić SZOE, w tym podstawowe procesy i ich w tym działań doskonalących) oraz pozy- wzajemne oddziaływania (...). Organizacja powinna (...): c) okre- skiwania informacji zwrotnej (od ślić i zastosować kryteria oraz metody (włączając monitorowanie, interesariuszy) pomiar i powiązane wskaźniki efektywności) potrzebne do zapew- nienia skutecznego działania i kontroli tych procesów; g) ocenić te procesy i wdrożyć wszelkie zmiany potrzebne do zapewnienia, że procesy te osiągną zamierzone rezultaty; h) doskonalić pro- cesy i EOMS". 10.3 c) „poprawianie wydajności i skuteczności SZOE". 9.4 Ustanowienie cykli regularnej analizy Nie wprost, np.: 7.1.5.2 Przejrzystość pomiarów „Kiedy śledzenie (kolejnych) obszarów do poprawy oraz pomiarów jest (...) uznane przez organizację za istotną część za- wdrażania zmian pewnienia wiarygodności wyników pomiarów, pomiary zasobów powinny być: (...) [wykonywane] w określonych odstępach czasu". Wykonywanie różnych czynności w ustalonych cyklach pojawia się przy wielu aspektach doskonalenia systemu zarządzania zgodnie z ISO 21001. 9.5 Zaplanowanie sposobów na świętowa- Nie wprost: „7.1.4 Środowisko pracy. Organizacja powinna okre- nie sukcesów w ramach organizacji ślić, zapewnić i utrzymać środowisko (warunki) niezbędne do (w zakresie wybranych spośród najistot- wspierania szeroko pojętego dobra interesariuszy (overall well- niejszych wskaźników efektów działań, np. being) poprzez uwzględnienie: a) czynników psychospołecznych; osiągnięcia wzrostu poziomu satysfakcji b) czynników fizycznych;" interesariuszy, tak aby wzmocnić zaanga- Nota 1 wśród czynników psychospołecznych wymienia m. in. na- żowanie społeczności uczelni w udzielanie grody, wsparcie przełożonych i satysfakcję z pracy. informacji zwrotnej oraz podejmowanie Załącznik B.2. Wizjonerskie przywództwo B.2.4 Możliwe działania działań doskonalących) „(...) inspirowanie, zachęcanie i docenianie wkładu ludzi;" 9.6 Ustanowienie sposobów transparent- 4.4.2 W wymaganym zakresie organizacja powinna: a) utrzymy- nego gromadzenia wiedzy (w zakresie wać udokumentowaną informację, aby wspierać działanie jej działań doskonalących) procesów; b) zachowywać udokumentowaną informację, aby mieć pewność, że procesy są

realizowane zgodnie z planem. 5.3 Role, odpowiedzialność i władza w organizacji „Najwyższe kierownictwo powinno przydzielić odpowiedzialność i władzę do: (...) raportowania o wynikach (...) i szansach na usprawnienia do najwyższego kierownictwa” 7.1.6 Wiedza organizacyjna 7.1.6.1 Ogólne „(...) wiedza powinna być utrzymywana i udostępniana w wymaganym zakresie” Nie wprost: 10.1.2 „Organizacja musi zachować udokumentowane informacje jako dowód: a) charakteru niezgodności i wszelkich podjętych działań; b) wyników jakichkolwiek działań korygujących.” 9.7 Ustanowienie regularnych przeglądów 4.4.1 „Organizacja powinna (...) h) doskonalić procesy i ZSOE”. (np. retrospektywy) procesu ciągłego do- 9.3 Przegląd zarządzania 9.3.1 Ogólne „Najwyższe kierownictwo skonalenia powinno dokonywać przeglądu [systemu zarządzania] organizacji oraz strategii w zaplanowanych odstępach czasu, co najmniej raz w roku, i aktualizować je odpowiednio, aby zapewnić ich ciągłą adekwatność, wystarczalność i efektywność.” SSDQM58 Odniesienia w ISO 21001:201859 9.8 Regularne wdrażanie usprawnień (po- 4.4.1 „(...) Organizacja powinna (...) wdrożyć wszelkie zmiany po- trzebnych modyfikacji) procesu ciągłego potrzebne do zapewnienia, że procesy te osiągną zamierzone doskonalenia. rezultaty”. 10.3 Szanse na doskonalenie „Organizacja powinna określić i wy- brać możliwości poprawy oraz wdrożyć wszelkie niezbędne działania, aby sprostać wymaganiom (...) [interesariuszy], zwiększyć ich satysfakcję, (...) [w tym]: a) poprawianie produktów i usług, aby spełnić wymagania oraz sprostać przyszłym potrzebom i oczekiwaniom; b) korygowanie, zapobieganie lub zmniejszanie niepożądanych efektów; c) poprawianie wydajności i skuteczności ZSOE.” Źródło: opracowanie własne na podstawie ISO 21001:2018 Spośród zaprezentowanych w Tabeli 77 przeanalizowanych 65. kroków modelu SSDQM tylko dla 17. nie znaleziono bezpośrednich odniesień wśród wymagań normy ISO 21001:2018. Kroki te należą jedynie do etapów głównych 5., 6. i 7. W ramach etapu 5. Są to kroki 5.3 i 5.4, które dotyczą szczegółów weryfikacji narzędzia pomiarowego w formie kwestionariusza badania ankietowego (pilotaż) i wdrażania do niego ewentualnych zmian. W ramach etapu 6. dotyczy to opisu punktu głównego, czyli wyboru obszarów do doskonalenia, gdyż w tekście Normy nie ma odniesień to tego zagadnienia, lecz jedynie jest wspomniane, by wdrażać wszelkie niezbędne usprawnienia. W samym tym stwierdzeniu jest zawarte założenie, że nie wszystkie pomysły na poprawę muszą być niezbędne do wdrożenia. A zatem można stwierdzić, że etap ten stanowi bardziej szczegółowe rozwinięcie wskazówek Normy. Podobnie kroki w ramach 7. etapu głównego nie mające bezpośrednich odniesień do wymagań Normy również dotyczą szczegółowych kroków (wskazówek) odnośnie do procesu implementacji zmian. W związku z tym również mogą one być uznane za interpretację wymagań normy w formie rekomendacji do praktycznego stosowania określanych w niej zadań. Warto też zauważyć że spośród 65. etapów (głównych i szczegółowych) modelu SSDQM ze względu na wielopoziomową jego strukturę etapów związanych z praktycznym stosowaniem Modelu jest jedynie 54. są etapami związanymi ze wskazówkami do bezpośredniego wykonywania. W tym 9 kroków dotyczy implementacji zmian z wykorzystaniem metod zwinnych, a 7 z wykorzystaniem metod kaskadowych. Zatem całość wszystkich kroków do wykonania w ramach jednego cyklu stosowania modelu SSDQM może wynosić od 47. do 49. etapów szczegółowych. W porównaniu do tego warto przytoczyć liczbę punktów związanych z wymaganiami normy ISO 21001. W samym spisie treści Normy znajduje się 85 podrozdziałów w ramach rozdziałów od 4. do 10. Ta statystyka obejmuje tylko 3 poziomy struktury podrozdziałów, a wiele wymagań jest w tekście Normy definiowanych na jeszcze niższych poziomach, lecz te wymagania już nie posiadają swoich wyodrębnionych tytułów. W całości tekst Normy w ramach części dotyczącej wymagań obejmuje 129 punktów, z czego 91 są to punkty najniższego poziomu ze zdefiniowanymi różnymi wymaganiami. Na podstawie takiego pobieżnego ilościowego porównania złożoności modelu SSDQM oraz normy struktury wymagań normy ISO 21001:2018 można przypuszczać, że stosowanie Modelu będzie znalezienie łatwiejsze. Niemniej może to również świadczyć, że model SSDQM nie obejmuje pewnych istotnych z punktu widzenia zakresu Normy obszarów. Jest tak w istocie. Do obszarów, tych należą przede wszystkim duże części wymagań z rozdziałów 7. (Wsparcie) i 8. (Działanie). I o ile tematykę tych rozdziałów w dość ogólnym poziomie można odnieść do kroków postępowania w ramach modelu SSDQM to w Normie ich zakres wykracza daleko poza zakres działań doskonalących. Przede wszystkim należy zauważyć, że w ramach modelu SSDQM, nie ma odniesień do rekomendacji, czy wymagań odnośnie do rozwiązań i działań specyficznych dla usług edukacyjnych. W tym sensie model ten jest bardziej uniwersalny do stosowania niż norma ISO 21001:2018. Nie powinno to oczywiście dziwić, gdyż norma ta ma na celu sformułowanie wymagań dla organizacji

działających na rynku usług edukacyjnych, więc takie bardzo konkretne specyficzne wymagania związane m.in. z zapewnianiem odpowiednich zasobów do nauki (np. 7.1.6.2 Pomoce naukowe), procesem przyjęcia studentów (np. 8.5.1.2 Przyjęcie uczniów), czy też postępowaniem w przypadku skarg i odwołań (np. 9.1.2.2 Obsługa skarg i odwołań) są jak najbardziej naturalne. Wymagania te oczywiście są formułowane na takim poziomie ogólności, by dało się je zastosować zarówno do małej firmy szkoleniowej, jak i do dużych instytucji o bardzo złożonej strukturze za jakie niewątpliwie można uznać niejednego uniwersytet w Polsce, czy na świecie. Inne obszary wymagań Normy nie objęte modelem SSDQM związane są już typowo z zakresem systemu zarządzania opisywanego przez normę, a zatem są to głównie zagadnienia związane z określeniem zakresu systemu zarządzania (4.4 EOMS) oraz polityki organizacji i komunikowania jej (5.2 Polityka). Warto jednak zauważyć, że dla wielu z tych obszarów rekomendacji znajdują się podobieństwa w sposobie podejścia do rozwiązywania problemów i sposobów na zapewnianie odpowiednich rozwiązań. Stąd w wielu punktach w Tabeli 77 w komentarzach wskazano relacje nie bezpośrednie, ale wykazujące pewne podobieństwa. Podsumowując omówione podobieństwa i różnice pomiędzy krokami postępowania opisane w ramach modelu SSDQM, a wymaganiami przedstawionymi w normie ISO 21001:2018 można stwierdzić, że stosowanie modelu SSDQM będzie wspierało działania w ramach normatywnego systemu zarządzania organizacją edukacyjną. Przede wszystkim przy stosowaniu SSDQM cały obszar związany z analizą interesariuszy oraz regularnym pozyskiwaniem od nich informacji zwrotnej będzie realizowany zgodnie z wymaganiami Normy. Podobnie obszar związany z udokumentowanym procesem wdrażania działań doskonalących i gromadzenia wiedzy. Oczywiście ze względu na cel modelu SSDQM stosowanie go nie spowoduje spełniania wszystkich wymagań Normy, ale może znacznie przyczynić się do zdobycia w ramach organizacji kompetencji do wdrażania zmian. Na bazie doświadczeń ze stosowania modelu SSDQM można bowiem również wdrażać wszelkiego rodzaju zmiany również takie, które wynikają z chęci organizacji do wdrożenia jakiegoś standardu (w tym ISO 21001) lub przygotowania do jakiegokolwiek akredytacji. W takiej sytuacji część etapów postępowania związana z pomiarem satysfakcji interesariuszy może zostać zredukowana do niezbędnego minimum, co zresztą mieści się w ramach elastyczności jaką dają rekomendacje do stosowania modelu SSDQM w praktyce. Model doskonalenia systemu zarządzania jakością inspirowanego satysfakcją interesariuszy promuje stosowanie wskaźników pomagających w rzetelnej ocenie efektów działań uczelni. Te wskaźniki powinny zostać dobrane do wymagań konkretnej organizacji i specyfiki jej rynku oraz środowiska interesariuszy. Niemniej można z dużą dozą pewności przyjąć, że pewne wskaźniki będą dla polskich uczelni technicznych zazwyczaj lepsze od innych, to na podstawie wyników przeprowadzonych badań w ramach następnego podrozdziału zostanie zaprezentowane omówienie zestawu wskaźników, który zdaniem autora powinien być brany pod uwagę przy stosowaniu modelu SSDQM przez polskie uczelnie techniczne.

3.3 Propozycja zestawu wybranych wskaźników skuteczności działań uczelni technicznych w Polsce

Pomiar efektów działań uczelni jest zagadnieniem bardzo szerokim i złożonym. Szczególnie dotyczy to publicznych uczelni technicznych. W tych instytucjach kształcenia wyższego można zaobserwować różne tryby studiowania od dziennych (bezpłatnych) po różne formy studiów zaocznych czy nawet nauki zdalnej oraz kursy i studia podyplomowe. Z tych wszystkich form jedynie studia dzienne są kierowane do grupy studentów, którzy w ramach kosztów swojej nauki nie muszą uwzględniać opłaty za studiowanie (czesne). Oczywiście nie jest to całość kosztów studiowania natomiast finansowanie tej części ze środków publicznych istotnie zmienia relację studentów studiów dziennych wobec uczelni w porównaniu do relacji studentów studiów zaocznych (płatnych). Ta druga forma relacji jest nieco bliższa cechom relacji klient-dostawca. Natomiast dla tej pierwszej formy studiowania nie występuje pomiędzy studentem, a uczelnią interakcja w formie „płacę – wymagam”. W każdej z tych form relacji może wiązać się z błędnym pojmowaniem ról i wypaczeniami, które będą prowadziły do obniżenia poziomu rzeczywistych efektów procesów związanych z kształceniem. Stąd też zagadnienie wyboru odpowiednich wskaźników do pomiaru efektów działań uczelni jest niezwykle wymagające. Bez dobrego zrozumienia możliwości i ograniczeń interpretacji obserwowanych wartości i ich zmian w czasie, a także tego jakie wnioski na tej podstawie mają, a jakie nie mają logicznego uzasadnienia żaden zestaw wskaźników nie będzie wolny od wad i ograniczeń. Ponadto niezwykle istotnym jest, by przydatność konkretnych miar była zweryfikowana w procesie pozyskiwania wiedzy przez organizację. W tak złożonych systemach jak uczelnie, które są pod wpływem wielu czynników zarówno o charakterze globalnym, jak i lokalnym wskaźniki, które dla

większości innych uczelni byłyby pomocne w przypadku innej mogą się okazać nieprzydatne lub nawet dające mylne sygnały (informacje). Spośród wskaźników związanych z pomiarem satysfakcji interesariuszy warto mierzyć i monitorować zmiany wartości zarówno bazowego wskaźnika SSI, jak i wskaźników cząstkowych mierzonych dla każdej z grup interesariuszy. Wydaje się, że dla polskich publicznych uczelni technicznych wśród badanych na pewno muszą się znaleźć studenci, pracownicy (naukowi i dydaktyczni oraz administracyjni), władze uczelni oraz przedstawiciele instytucji finansującej edukację (rząd, ministerstwo, audytorzy PKA). Studenci i przedstawiciele rządu łącznie posiadają cechy klienta usługi. Poza tym warto też uwzględnić innych bezpośrednich beneficjentów efektów działań uczelni takich jak np. przedstawicieli pracodawców odnoszących bezpośrednie korzyści z dostępu do rynku potencjalnych pracowników o kwalifikacjach na średnio wyższym poziomie dzięki działaniom uczelni. Z drugiej strony bardzo istotnymi interesariuszami są wszyscy pracownicy, a zatem ich opinie należy monitorować, a poziom satysfakcji mierzyć. Jest to niezwykle istotne zwłaszcza w przypadku usług o tak wybitnie niematerialnym charakterze jak usługi oferowane przez uczelnie. Od motywacji, zaangażowania i poziomu profesjonalizmu pracowników zależą bowiem efekty działań uczelni. Bardzo istotną grupą interesariuszy uczelni są też przedstawiciele jej władz. Są oni bowiem zazwyczaj znacznie lepiej zorientowani w procesach zachodzących w ramach całej organizacji, a także w jej relacjach z otoczeniem, wyzwaniach i szansach. Dzięki temu ich opinie o efektach działań uczelni mogą wynikać ze znacznie szerszego, niż w przypadku pozostałych przedstawicieli społeczności akademickiej, spektrum informacji i doświadczeń. Również obserwowanie istotnych rozbieżności w poziomach satysfakcji pomiędzy kierownictwem uczelni, a pozostałymi pracownikami może być cenną informacją pozwalającą na odpowiednie ukierunkowanie działań korygujących. W przypadku uczelni pewne znaczenie może mieć też pomiar satysfakcji rodziców studentów, którzy to nieraz finansują edukację swoich dzieci. Ich udział może być również zróżnicowany, bo może dotyczyć to pokrywania wszelkich kosztów studiowania w przypadku studiów zaocznych lub kosztów utrzymania się studenta w trakcie kształcenia (powszechne dla studiów dziennych – bezpłatnych). Natomiast z badań opisanych w niniejszej pracy wynika, że opinie rodziców (opiekunów) studentów mają małą wartość dla doskonalenia usług uczelni lub ich SZJ. Również przedstawiciele władz uczelni nie uważają tej grupy interesariuszy na istotną. A zatem można stwierdzić, że w przypadkach specyficznych usług niektórych uczelni rodzice mogą mieć istotne znaczenie, ale dla znakomitej większości uczelni można tę grupę interesariuszy pominąć przy badaniach. Niewątpliwie jedną z istotniejszych grup z punktu widzenia weryfikacji efektów działań uczelni są absolwenci, bowiem to oni mają możliwość sprawdzenia tego na ile są w stanie doświadczyć spodziewanych korzyści ze zdobytego wykształcenia. W tym miejscu należy zaznaczyć, że czynników mających wpływ na opinię absolwentów o wartości zdobytych wiedzy i umiejętności jest znacznie więcej niż jedynie szeroko pojęte działania uczelni. Właśnie w odniesieniu do absolwentów uczelni technicznych można wyróżnić wskaźniki o stwierdzonej istotnej statystycznie pozytywnej korelacji do satysfakcji oraz postrzeganej wartości ukończonych studiów (por. Tabela 73). Tym wskaźnikiem jest przede wszystkim poziom zarobków po 3. latach od ukończenia studiów oraz w mniejszym stopniu poziom zatrudnienia po 3 latach od ukończenia studiów. Obie te miary są silniej skorelowane z poziomem ogólnej satysfakcji ze studiów oraz postrzeganej wartości ukończonych studiów niż analogiczne miary dla 1. roku po zakończeniu studiów. Zatem można zarekomendować pomiar tych wartości po 3. latach od ukończenia studiów jako lepszy predyktor jakości niż ma to miejsce w przypadku pomiaru dla 1. roku po studiach. Ponadto miary postrzeganej wartości oraz satysfakcji ze studiowania w praktyce okazują się być tak silnie skorelowane, że można rekomendować pomiar tylko jednej z nich. Trudno wskazać jednak, która z tych miar jest lepsza, gdyż różnice w wynikach korelacji z innymi miarami są tak niewielkie, że nie można na tej podstawie jednoznacznie wskazać jednej z miar za lepszą. Istotnym i wartym podkreślenia jest to, że w świetle przeprowadzonych badań, należy stwierdzić, iż korelacje tego rodzaju nie występują w przypadku absolwentów uczelni niotechnicznych. W związku z tym do celów wykorzystania, któregoś z wyżej wymienionych wskaźników (lub podobnego) jako predyktora jakości należałoby dla uczelni niotechnicznych najpierw zweryfikować jego wiarygodność poprzez przeprowadzenie odpowiedniego badania. W odniesieniu do miar wynikających z innych metod badania jakości uczelni technicznych należy wyróżnić poziom korelacji dla miar wynikających z metodologii rankingu Perspektywy (2022) oraz badania ELA (Ekonomiczne Losy Absolwentów). Przede wszystkim nie należy oceniać efektów działań uczelni jedynie

poprzez pozycję w rankingu. Znacznie lepszą miarą jest wskaźnik obliczony jako średnia ważona ocen w poszczególnych kategoriach oceny dokonywanej przez wydawcę rankingu Perspektywy. Niestety w ramach publikacji Rankingu wartości te nie są publikowane. Jedynie dla pierwszych 51 uczelni w wersji Rankingu z roku 2022 zostały opublikowane wartości tzw. wskaźnika rankingowego, czyli relatywnej miary odnoszącej się do średniej ważonej oceny poszczególnych uczelni, ale w przeliczonej na wskaźnik odzwierciedlający proporcjonalną relację do ogólnego najlepszego wyniku. W ramach niniejszej pracy wskaźnik ten został przedstawiony jako WOP (Wskaźnik Oceny Punktowej). Zastosowanie takiej miary może pozwolić na lepsze śledzenie rezultatów uczelni w czasie, przy uwzględnieniu pewnych korekt metodologii pomiaru w kolejnych latach oraz faktu, że wartości oceny w ramach każdego parametru składowego są wyliczane na podstawie relacji do najlepszego wyniku w ramach danej kategorii. Dla tak określonego wskaźnika istnieją silne korelacje z niektórymi wskaźnikami wyliczonymi na podstawie innych badań. Najpierw warto wskazać składowe ogólnej oceny rankingowej, które są najsilniej skorelowane z oceną ogólną, czyli ze Wskaźnikiem Oceny Punktowej. Należałoby się bowiem spodziewać, że elementy składowe o najwyższej wadze będą miały najsilniejszą korelację z oceną ogólną. Jednak w przypadku uczelni technicznych tak nie jest. Najsilniej skorelowanym parametrem składowym z oceną ogólną Rankingu jest „Potencjał Naukowy” (0,9299) stanowiący 15% udziału w ocenie ogólnej. W skład tego parametru w głównej mierze wchodzi wartość oceny parametrycznej (10%) uczelni. Jednak sam parametr Oceny parametrycznej nie jest tak silnie skorelowany z oceną ogólną. Jeszcze silniejszą korelację można zauważyć wśród pozostałych parametrów składowych jakimi są „Nasylenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach” (3%), „Uprawnienia habilitacyjne” (1%) oraz „Uprawnienia doktorskie” (1%). Pierwszy z tych trzech parametrów jest miarą relatywną uwzględniającą w ocenie odsetek osób ze stopniem dr hab. lub tytułem profesora w ogólnej liczbie pracowników badawczych lub badawczo-dydaktycznych. Pozostałe dwa parametry odnoszą się do bezwzględnej liczby posiadanych przez uczelnię uprawnień do nadawania stopni naukowych. Uprawnienia te wynikają z faktu zatrudniania na uczelni odpowiedniej liczby pracowników (min. 12 w przeliczeniu na etaty) o odpowiednim poziomie osiągnięć w danej dyscyplinie oraz posiadania odpowiednio wysokiej kategorii naukowej (min. B+) w tej samej dziedzinie (por. Art. 226a Dz. U. 574, 2022). W związku z tym liczba uprawnień do nadawania stopnia doktora lub doktora habilitowanego jest związana z liczbą uzyskanych ocen parametrycznych na poziomie co najmniej B+ oraz z liczbą naukowców z istotnym dorobkiem naukowym z wielu dyscyplin. To może uzasadniać fakt bardzo silnej korelacji obu tych parametrów szczegółowych oceny, o wadze zaledwie 1%, wartościami ogólnej oceny rankingowej (WOP). Odpowiednio korelacje te wynoszą dla uprawnień doktorskich – 0,8703, a dla uprawnień habilitacyjnych 0,9607. Ta druga korelacja jest najsilniejszą spośród wszystkich przebadanych korelacji parametrów szczegółowych z oceną ogólną. Spośród parametrów głównych dopiero na drugim miejscu pod względem siły korelacji jest parametr efektywności naukowej, który posiada największą wagę (28%) w ogólnej ocenie. Na trzecim miejscu pod względem siły korelacji jest dla uczelni technicznych ocena prestiżu (0,9088). Główną składową (10%) oceny prestiżu jest wynik badania ankietowego przeprowadzanego wśród kadry akademickiej przez Fundację Edukacyjną „Perspektywy” (Perspektywy, 2022a) nazwany „Ocena przez kadrę”. Korelacja tego parametru z oceną ogólną jest nieco słabsza niż dla parametru głównego, w którego skład wchodzi. A zatem należy się spodziewać, że druga składowa „Uznanie międzynarodowe” będzie miało silniejszy związek z ogólną oceną. Wyniki analiz to potwierdzają, gdyż współczynnik korelacji dla tej pary miar osiąga bardzo wysoką wartość 0,9446. „Uznanie międzynarodowe” jest oceną wynikającą z podsumowania wyników uczelni w wybranych uznanych międzynarodowych rankingach uniwersytetów. W opisie metodologii rankingu Perspektywy 2022 można znaleźć wzmiankę, o tym, że wartość tego parametru zależy od pozycji uczelni w łącznie 7. rankingach międzynarodowych. Natomiast nie zostały opisane szczegóły sposobu przeliczania pozycji uczelni w konkretnych rankingach na wartość w ramach tej oceny szczegółowej. W związku z tym trudno wnioskować o tym jak pozycja w konkretnych rankingach koreluje z pozycją w rankingu Perspektywy oraz o tym który z rankingów międzynarodowych jest najistotniejszy dla uzyskania wyższej oceny w ramach tego parametru szczegółowego. Jak więc można zauważyć pomimo niewielkiej wagi w ocenie ogólnej parametry szczegółowe związane z oceną liczby uprawnień habilitacyjnych oraz pojawianie się uczelni w uznanych rankingach międzynarodowych jest najsilniej skorelowane z oceną rankingową uczelni. Na podstawie jedynie informacji o korelacji zjawisk nie można wiarygodnie wnioskować o związku

przyczynowo skutkowym. Analizując oba te parametry szczegółowe w kontekście analiz metodologii rankingów przedstawionych w podrozdziale 1.3.3 można stwierdzić, że niektóre z nich obejmują pomiar czynników istotnych przy ocenie efektów działań uczelni na rzecz interesariuszy. Natomiast ze względu na brak przejrzystości wobec szczegółów obliczania oceny w ramach kryterium „Uznanie międzynarodowe” trudno o jednoznaczne wnioski. W kontekście polskiej uczelni, spośród których wiele nie jest uwzględnianych w globalnych rankingach ocena taka wymaga dobrego zrozumienia stosowanej metodologii, by móc ją stosować. W tym kontekście warto przywołać autorską propozycję rankingu RV250 (por. podrozdz. 1.3.3 oraz załącznik 4), którego metodologia pozwala na przejrzystą ocenę porównawczą uczelni na podstawie pozycji osiągniętej w różnych rankingach. Ranking RV250 uwzględnia jednak jedynie uczelnie znajdujące się w pierwszych setkach 4 najpopularniejszych rankingów globalnych, a zatem żadna z polskich uczelni w nim się nie pojawia. Natomiast na podstawie analogicznej koncepcji możliwe jest opracowanie takiej wersji rankingu zbiorczego, która pozwoli na uwzględnienie również polskich uczelni. Drugi z parametrów szczegółowych mających najsilniejszą korelację do ogólnej oceny rankingowej, czyli liczba uprawnień habilitacyjnych jest znacznie łatwiejszy do zrozumienia. Ponadto powiązania przejrzystych wymagań do osiągania wyższych rezultatów w ramach tego kryterium z innymi czynnikami oceny (efektywność naukowa – liczba istotnych publikacji; liczba zatrudnianych naukowców; liczba dziedzin naukowych – pośrednio wielkość uczelni) pozwalają przypuszczać, że próba osiągania przez uczelnię wyższych ocen w ramach tego kryterium będzie jednocześnie inspirowała do osiągania lepszych rezultatów w zakresie wielu innych istotnych dla interesariuszy obszarów efektów działań uczelni technicznej. Dla uczelni technicznych zaobserwowano analogię pomiędzy istotną relacją pomiaru zarobków i zatrudnienia do pomiarów satysfakcji i postrzeganej wartości studiów przez interesariuszy, a relacją pomiędzy wynikami pomiaru Ekonomicznych Losów Absolwentów do wyników w ramach oceny rankingowej rankingu Perspektywy. Wartość parametru „Absolwenci na rynku pracy” (Perspektywy, 2022a) jest wyliczana na podstawie relatywnego poziomu zarobków absolwentów względem średniego poziomu zarobków w powiecie zamieszkania oraz względnego wskaźnika zatrudnienia uwzględniającego ryzyko bezrobocia w powiecie zamieszkania absolwenta skorygowanego o wskaźnik rejestracji absolwentów w systemie ZUS. Tak wyliczany parametr ma wagę 12% w ogólnej ocenie rankingowej, a siła korelacji wartości tego parametru z wartościami oceny ogólnej jest bardzo wysoka (0,8288). Jednak w porównaniu do siły korelacji innych parametrów z oceną ogólną nie jest ona, ani znacznie wyższa, ani znacznie niższa. Na tej podstawie można stwierdzić, że posługiwanie się miarami związanymi z zarobkami i względnym poziomem zatrudnienia absolwentów uczelni technicznej jest zasadne do oceny efektów działań uczelni. Niemniej należy uwzględnić przy interpretacji tych wartości dłuższy okres od ukończenia studiów do uwidocznienia się istotnego wpływu efektów działań uczelni wobec studentów (absolwentów). Z tego względu należy zarekomendować posługiwanie się wskaźnikami odnoszącymi się do okresu nie krótszego niż 3 lata po ukończeniu studiów⁶². Pytania odnośnie do poziomu zarobków i zatrudnienia absolwentów mogą również zostać uwzględnione w ramach badania satysfakcji wśród tej grupy interesariuszy, natomiast należy przypuszczać, że wiarygodność uzyskanych w ten sposób rezultatów będzie prawdopodobnie znacznie niższa niż tych uzyskanych w ramach badania ELA. Można oczywiście takie pytania uwzględnić w ramach próby rozszerzenia wiedzy o sukcesach lub czynnikach wpływających na satysfakcję absolwentów oraz, by umożliwić zbadanie rzeczywiście istniejącej korelacji pomiędzy wartościami zarobków i zatrudnienia, wartościami pomiaru satysfakcji w przypadku badanej populacji absolwentów konkretnej uczelni. Poza polskim rankingiem Perspektywy warto w kontekście uczelni technicznych zwrócić również uwagę na międzynarodowy ranking Webometrics. Zaletą tego rankingu jest to, że obejmuje on większość istniejących uczelni we wszystkich krajach świata. W związku z tym również polskie publiczne uczelnie techniczne są w nim uwzględnione. Metodologia tego rankingu pozwala bowiem na relatywnie częste (dwa razy do roku) i bardzo szerokie zmierzenie parametrów podlegających ocenie. Są to oczywiście przede wszystkim parametry jedynie pośrednio związane z efektami działań uczelni (por. Tabela 22). Jednak dzięki temu, że ranking ten wykazuje dość dobrą zbieżność z rezultatami innych rankingów można wykorzystywać jego wartości do wstępnego weryfikowania efektów podejmowanych przez uczelnię działań. Lista rekomendowanych na podstawie badań omówionych w niniejszej pracy wskaźników pomocnych przy stosowaniu modelu SSDQM przez uczelnie techniczne została przedstawiona w Tabeli 78. Propozycja zestawu wskaźników stosowanych w ramach

monitorowania efektów działań uczelni technicznej stosującej model doskonalenia SSDQM Lp. Nazwa Opis/komentarz 1. SSI Zagregowany Indeks Satisfakcji Interesariuszy Indeks Satisfakcji Interesariuszy obliczane dla każdej z grup in- 2. SSI częściowe interesariuszy osobno Parametr najsilniej skorelowany z ogólną oceną w rankingu Per- 3. Liczba uprawnień habilitacyjnych spektwy. Czynniki sprzyjające wyższym wartościom tego parametru w znacznym stopniu zależne od działań uczelni. Liczba i poziom uzyskanych ocen parametrycznych w ramach 4. Ocena parametryczna różnych dyscyplin nauki w procesie ewaluacji jakości działalności naukowej. Wskaźnik niezwykle łatwy do monitorowania, wykazujący istotną 5. Pozycja w rankingu Webometrics korelację do poziomu zatrudnienia absolwentów uczelni technicznych po 3 latach od zakończenia studiów 62 W badaniu ELA publikowane są dane odnoszące się do okresów od 1. roku po ukończeniu studiów do 5. lat po ukończeniu studiów. Lp. Nazwa Opis/komentarz Uznanie międzynarodowe (Per- Ocena pozycji uczelni w rankingach globalnych (silna korelacja 6. spektwy) z oceną ogólną w rankingu Perspektywy) Wskaźnik Oceny Punktowej, niepublikowany wskaźnik oceny wa- WOP na podstawie rankingu Per- 7. żonej szczegółowych parametrów oceny w rankingu spektwy Perspektywy 63 Poziom zarobków absolwentów po Na podstawie ogólnopolskiego badania ELA, a w przypadku 8. 3. latach od zakończenia studiów braku dostępności wyników na podstawie własnych badań Stopa zatrudnienia absolwentów po Na podstawie ogólnopolskiego badania ELA, a w przypadku 9. 3. latach od zakończenia studiów braku dostępności wyników na podstawie własnych badań Ocena na podstawie badania ankietowego wykonywanego wśród Wskaźnik prestiżu rankingu Per- 10. kadry akademickiej w Polsce przez Fundację Edukacyjną „Per- spektwy spektwy” oraz parametru „uznanie międzynarodowe” Źródło: opracowanie własne Przedstawione w Tabeli 78 rekomendowane wskaźniki stanowią podsumowanie analiz wyników przeprowadzonych badań z uwzględnieniem kontekstu publicznych uczelni technicznych. Warto jednak traktować te rekomendacje jako wstępną wskazówkę w zakresie miar pomocnych do stosowania przy doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni przy pomocy proponowanego modelu SSDQM. W ramach działań doskonalących zgodnych z tym modelem należy jednak weryfikować przydatność pomiaru stosowanych wskaźników w sytuacji konkretnej organizacji. A zatem prezentowany zestaw wskaźników nie powinien mieć, ani charakteru zamkniętej listy (można go poszerzać), ani obowiązkowego minimum. Oznacza to, że w przypadku stwierdzenia na podstawie faktów, że któryś spośród rekomendowanych wstępnych wskaźników nie jest istotny w przypadku konkretnej organizacji to można zrezygnować ze stosowania go do oceny efektów działań uczelni. Niemniej trudno sobie wyobrazić, by przy efektywnym wdrażaniu modelu SSDQM opartym na koncepcji interesariuszocentryzmu mogło się okazać zasadnym rezygnowanie z pomiaru satysfakcji interesariuszy i mierzenia wartości wskaźników SSI (zagregowanego lub szczegółowych). Niemniej w ramach poszukiwań wskaźników uzupełniających wobec tych zawartych na liście rekomendowanych jako wstępne można posłużyć się sugestiami wynikającymi ze studium literatury przedmiotu w odniesieniu do zarządzania jakością uczelni oraz tymi zawartymi w załącznikach do normy ISO 21001. Autorska lista propozycji wartych do rozważenia przy stosowaniu modelu SSDQM została przedstawiona w Tabeli 79. Tabela 79. Przykłady mierników dodatkowych odnoszących się do efektów działań uczelni Nazwa kategorii mierników Nazwa miernika Mierniki efektów ekonomicznych dochody uczelni; liczba doktorantów przypadających na 1 samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego; kwota dotacji przypadająca na 1 studenta lub doktoranta; kwota pozyskanych grantów badawczych; wartość realizowanych projektów rozwojowych uczelni; ilość funduszy pozyskanych w ramach inwestycji; 63 stan na dzień 06.04.2024 Nazwa kategorii mierników Nazwa miernika Mierniki związane z wdrożeniami liczba zgłoszonych patentów; niemi odkryć naukowych liczba przyjętych zgłoszeń patentowych; przychody firm spin-off z produktów opracowanych w efekcie prowadzonych badań; przychody z tytułu praw patentowych; Mierniki efektów organizacyjnych liczba studentów lub doktorantów przypadających na 1 samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego lub dydaktycznego; liczba samodzielnich pracowników naukowych lub naukowo-dydaktycznych lub dydaktycznych; stosunek liczby nauczycieli do liczby studentów/doktorantów; wielkość grup studenckich; liczba pracowników administracji przypadająca na 1 pracownika naukowo-dydaktycznego; wskaźniki proporcji różnych grup wśród ogółu pracowników (administracyjnych, naukowych, naukowo-dydaktycznych, dydaktycznych); Mierniki odnoszące się do infrastruktury dydaktyczna i administracyjna; struktury czas potrzebny na przemieszczanie się w ramach miejsc odbywania zajęć; liczba dostępnych miejsc w akademikach; skomunikowanie kampusu (infrastruktury) uczelni z istotnymi dla interesariuszy miejscami;

Mierniki odnoszące się do efek- zatrudnialność absolwentów; tów dla interesariuszy zdawalność egzaminów zewnętrznych; przyrost wynagrodzenia absolwentów; liczba noblistów wśród absolwentów; Mierniki odnoszące się do popu- liczba subskrybentów w mediach społecznościowych; larność uczelni w Internecie liczba wyświetleń materiałów publikowanych przez uczelnię i jej pracowni- ków oraz studentów; liczba stron zawierających linki do stron uczelni (narzędzia analizy SEO); Mierniki procesów kształcenia poziom realizacji określonych efektów kształcenia (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne); ocena zajęć i prowadzących przedmioty; poziom kwalifikacji kadry nauczającej (różne ujęcia); wskaźnik akredytacji kierunków studiów (np. akredytacje nieobligatoryjne); Mierniki poziomu naukowego liczba i cytowalność publikacji pracowników i studentów uczelni (różne jednostki rzędzia); liczba noblistów i laureatów prestiżowych nagród naukowych wśród pra- cowników uczelni; Mierniki związane z informacją liczba skarg i odwołań; o satysfakcji odbiorców PGCV (Potential Gain Customer Value); ACSI (American Customer Satisfaction Index measurement method); IPA (Importance Performance Analysis); Nazwa kategorii mierników Nazwa miernika Mierniki związane z procesem wskaźnik rezygnacji ze studiów; studiowania wskaźnik zdawalności na kolejny semestr; wskaźnik frekwencji na zajęciach (np. wykładach); wskaźnik popularności wyboru przedmiotów i specjalności; wskaźnik ukończenia studiów; wskaźnik długość czasu studiowania na jednym kierunku; poziom osiągnięć studentów związanych z nauczaniem; Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski i Lewandowski, 2012; ISO 21001, 2018, cz. zał. E; Raharjo i in., 2023 Wiele spośród proponowanych wskaźników (Tabela 79) jest analogicznych lub zbieżnych z mia- rami wykorzystywanymi w metodologiach różnych rankingów. Niektóre bowiem z takich metodologii wykorzystują bardzo wiele różnorodnych parametrów oceny biorąc pod uwagę wiele perspektyw anali- zując zarówno czynniki odnoszące się do przyczyn, jak i skutków występującego poziomu jakości działań uniwersytetów. Nawiązując do idei bardzo popularnego w odniesieniu do usług modelu SE- RVQUAL ocena jakości wiąże się z pomiarem różnicy pomiędzy oczekiwaniami, a postrzeganiem stopnia ich spełnienia. W związku z tym do celów lepszego poznania przyczyn istniejącego poziomu jakości warto nie tylko pytać interesariuszy o poziom ich satysfakcji, ale też uwzględniać pozyskiwanie informacji o oczekiwaniami różnych grup interesariuszy względem uczelni. Na przykład warto nie tylko mierzyć poziom zarobków i zatrudnienia absolwentów, ale również pytać studentów lub kandydatów na studia o ich oczekiwania w tym zakresie. Lista proponowanych miar do wspomaganie oceny i analizy efektów działań uczelni przy stosowaniu modelu SSDQM do doskonalenia SZJ uczelni nie jest listą zamkniętą. Również zawiera ona wskaźniki, które mogą być z powodzeniem stosowane nie tylko przez uczelnie techniczne. Wskaźniki te w świetle opisanych w niniejszej pracy badań i analiz nie wykazywały cech wskazujących na ich szczególną wartość dla ogółu uczelni technicznych, ale jednocześnie są one dość powszechnie stosowane jako miary odnoszące się do jakości odpowiednie w kontekście usług edukacji wyższej. Warto zauważyć, że wiele z przedstawionych propozycji miar ma charakter wskaźni- ków, które domyślnie będą wyrażane w wartościach liczbowych. Natomiast są wśród nich też propozycje mające raczej charakter obszarów tematycznych do oceny, które mogą być prezentowane w sposób opisowy lub też w ramach tych obszarów mogą zostać opracowane szczegółowe mierniki pozwalające na liczbowe przedstawienie zarówno ocenianego stanu, jak i zmian w czasie. Przedstawione w niniejszym podrozdziale mierniki stanowią praktyczną propozycję do wykorzy- stania opracowaną pomocniczo do stosowania przy prowadzeniu procesów doskonalenia systemu zarządzania jakością zgodnie z autorskim modelem SSDQM. Mierniki te mają jednak silne uzasadnienie do stosowania wywodzące się z przedstawionych w niniejszej pracy wniosków ze studium literatury przedmiotu, stosowanych w praktyce metod pomiaru jakości w kontekście uniwersytetów, teorii zarzą- dzenia jakością oraz własnych badaniach dotyczących pomiaru jakości efektów działań uczelni ze szczególnym uwzględnieniem satysfakcji interesariuszy. W związku z tym możliwości wykorzystania tych miar nie ograniczają się jedynie do stosowania wraz z modelem SSDQM, ale są znacznie szersze i mogą obejmować wszelkie działania doskonalące prowadzone w ramach organizacji świadczących usługi edukacji wyższej. Niemniej warto mieć na uwadze, iż w ramach przeprowadzonych badań wykazano, że niektóre miary mają znacznie większy potencjał do stosowania w przypadku specyfiki polskich publicznych uczelni technicznych niż dla innych rodzajów organizacji edukacji wyższej. Szczę- gólnie dotyczy to miar odnoszących się do pomiarów związanych z zarobkami i zatrudnieniem absolwentów po co najmniej 3. latach od ukończenia studiów. Ze względu na to, iż miary te mają szerszy potencjał to stosowania niż tylko przy doskonaleniu zgodnym z

zaproponowanym modelem doskona-
nia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy warto zauważyć, że
stosowanie ich może wspomóc także procesy weryfikacji: 1. Misji uczelni 2. Wizji uczelni 3. Polityki jakości 4. Celów uczelni (również celów
jakościowych) 5. Zestawu obecnie stosowanych wskaźników i metod pomiaru jakości (Grudowski i Szeffler, 2015b). Weryfikacja misji i wizji instytucji
może być wsparta wynikami badania satysfakcji interesariuszy dzięki umożliwieniu pozyskania aktualnych informacji na temat potrzeb interesariuszy i
ich postrzegania usługi dostarczanej przez uczelnię, a także dzięki poznaniu ich oczekiwań. Wiedza ta nie powinna mieć wpływu na częste zmiany wizji i
misji, ponieważ te dwa elementy powinny stanowić długoterminową podstawę działalności instytucji. Wiedza ta może jednak być cenna w obszarze
lepszego dopasowania sformułowania misji i wizji do percepcji interesariuszy oraz lepszego uwzględniania ich wymagań. Po-
dobnie weryfikacja polityki
jakości może zyskać na skuteczności dzięki lepszej wiedzy o satysfakcji interesariuszy. Ponieważ określanie celów instytucji akademickiej powinno
wynikać z wiarygodnych in-
formacji o potrzebach i możliwościach doskonalenia w różnych obszarach działalności uczelni również ten obszar może być
wspierany przez badania satysfakcji interesariuszy. Niektóre z celów uniwersytetu mogą zostać wyrażone w sposób mierzalny na przykład poprzez
określenie kierunku zmian lub docelo-
wych wartości indeksu SSI – zagregowanego lub szczegółowych. Jak to zaprezentowano poprzez przykład
przedstawionych miar i wskaźników odnoszących się do jakości metody pomiaru powinny uwzględniać różne sposoby pozyskiwania informacji na temat
po-
ziomu oferowanych przez instytucję akademicką usług oraz innych efektów jej działań. Poza metodami ilościowymi, do których należą m. in.
autorskie propozycje wskaźników SSI oraz IWRA, w celu pozy-
skania użytecznych danych wejściowych do procesów doskonalenia należy korzystać
również z metod jakościowych. Pozwoli to na bardziej dogłębne rozpoznanie zjawisk zbadanych przy wykorzystaniu SSI i może znacznie zwiększyć
skuteczność podejmowanych działań doskonalących. *** W rozdziale 3. zaprezentowano i opisano autorski model doskonalenia systemu zarządzania
jakością, inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM), jako narzędzie pozwalające na prak-
tyczne realizowanie idei interesariuszocentryzmu przy
doskonaleniu działań uczelni i jej systemu zarządzania jakością. W ramach podrozdziału 3.1 zaprezentowano zarówno strukturę głównych ele-
mentów
Modelu (Rysunek 48), jak i strukturę wszystkich etapów szczegółowych z szerokim ich omówieniem. Prezentacja struktury szczegółowej została
wykonana w odniesieniu do 4 faz (Rysunek 49, Rysunek 50, Rysunek 51 i Rysunek 52) wraz z omówieniem szczegółów dotyczących każdego z etapów,
zawierającym uzasadnienia dla zaproponowanej formy oraz rekomendacje w odniesieniu praktycznego stosowania proponowanego modelu. Następnie
w ramach omówienia potencjalnych ko-
rzyści ze stosowania modelu SSDQM (podrozdz. 3.2) przeanalizowano relacje i odniesienia poszczególnych
etapów Modelu do wymagań normy ISO 21001:2018 (Tabela 77) jako aktualnie najob-
szerniejszy i powszechnie uznany zakres wymagań dla dojrzałego
systemu zarządzania jakością, dostosowanego do implementacji dla polskich uczelni technicznych. Zarządzanie jakością wymaga sta-
łego
doskonalenia – podobnie jak i zastosowane do tego metody. W ramach uzupełniania praktycznych rekomendacji oraz syntezy wniosków z
przeprowadzonych badań i studium literatury (podrozdz. 3.3) zaproponowano zestaw wskaźników (Tabela 78), które – jak wskazują przedstawione
wyniki badań – mogą na polskich uczelniach technicznych, zwłaszcza na etapie wdrażania działań doskonalących, sku-
tecznie wspierać doskonalenie
systemu zarządzania jakością. W ramach tych działań jednak najistotniejszym jest ciągle doskonalenie, w tym również metod stosowanych do
doskonalenia. PODSUMOWANIE Analizy i badania przeprowadzone w ramach niniejszej pracy pozwoliły na zaprezentowanie szerokiego spektrum
aspektów stanowiących o specyfice organizacji, jakimi są uczelnie, ze szczegó-
łym uwzględnieniem polskich uczelni technicznych. Przedstawienie
tych zagadnień w aspekcie zarządzania jakością oraz stosownej do realiów uczelni idei interesariuszocentryzmu stanowi oryginalną syntezę wniosków
wynikających z teorii zarządzania jakością oraz menedżerskich teorii interesariuszy. Spośród postawionych pytań badawczych udało się uzyskać
przynajmniej częściowe odpowie-
dzi na każde z nich. W odniesieniu do pytania badawczego nr 1 – Jak różni interesariusze uczelni postrzegają cel
istnienia uniwersytetów? – należy zauważyć, że bardzo wiele spośród odpowiedzi udzie-
lonych przez respondentów wywiadów pogłębionych dotyczyło
różnych aspektów kształcenia, pomijając drugą i trzecią misję uniwersytetu. Różnice między respondentami rysowały się nie tyle na tle przyna-
leżności
do różnych grup interesariuszy, co raczej odzwierciedlały osobiste profesjonalne lub prywatne zorientowanie w problematyce systemu kształcenia

wyższego i dylematach dotyczących ostatniej re- formy systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. W zakresie tematyki pytania nr 2 – Jak różni interesariusze postrzegają znaczenie różnych grup interesariuszy uniwersytetów? – odpowiedzi respondentów były zgodne z dominującym poglądem w literaturze dotyczącej szkolnictwa wyższego (szczególnie anglosaskiej), wskazując studentów jako najistotniejszą spośród grup interesariuszy. Takie przekonanie również zostało odnotowane w ramach analiz wyników przeprowadzonych badań ilościowych (ankiety, statystyki z przeglądu literatury). Kolejne istotne spostrzeżenie dotyczące grup interesariuszy i ich opinii to fakt, iż absolwenci są grupą interesariuszy najpowszechniej występującą jako równoległa z innymi grupami. Znaczna większość osób stanowiących istotnych interesariuszy uczelni posiada wykształcenie wyższe, co oznacza równoczesną przynależność do grona absolwentów. W odniesieniu do badania pojedynczej uczelni ci interesariusze mogą być absolwentami innych uniwersytetów, lecz jednocześnie ich opinie są kształtowane z perspektywy doświadczenia charakterystycznego dla absolwentów oraz pod wpływem osobistego doświadczenia większych lub mniejszych sukcesów osiągniętych po studiach. Odpowiedzi na pytanie nr 3 – Jakie wyniki uzyskują najlepsze uczelnie techniczne w Polsce? – nie zostały wsparte wynikami własnych badań ankietowych ze względu na napotkane ograniczenia. Jednak w ramach badań związanych z analizą danych zewnętrznych (rankingi uczelni, ELA) udało się zidentyfikować wartości charakterystyczne dla najlepszych uczelni technicznych w ramach badania korelacji pomiędzy faktem klasyfikowania uczelni jako techniczna a wynikami w odpowiednich klasyfikacjach. Natomiast na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych stwierdzono istnienie opinii wskazujących na wyższą reputację absolwentów uczelni technicznych od absolwentów uczelni, które nie są klasyfikowane jako techniczne. Tu ograniczeniem był fakt, że wielu respondentów ma bezpośrednie doświadczenia z absolwentami w ramach konkretnej branży, a w wielu z nich nie ma możliwości szerszego porównania absolwentów uczelni technicznych i nietechnicznych, gdyż przygotowanie do konkretnego zawodu wiąże się z ukończeniem konkretnego rodzaju uczelni. Te wstępne sugestie dla odpowiedzi na pytanie nr 4 – Czy usługi publicznych uczelni technicznych są oceniane wyżej niż wyniki pozostałych polskich uczelni? – znalazły swoje częściowe potwierdzenie na podstawie analizy danych z badania ELA. Stwierdzono bowiem, iż są podstawy do uznania, że absolwenci uczelni technicznych zarabiają lepiej. Zauważono jednak, że w przypadku absolwentów uczelni technicznych dopiero perspektywa trzyletnia pozwala na uwidocznienie statystycznie istotnych różnic w zarobkach w porównaniu do grupy absolwentów uczelni nietechnicznych. W ramach postawionych hipotez dokonano próby weryfikacji każdej z nich, lecz nie wszystkie okazały się możliwe do zweryfikowania ze względu na zaistniałe ograniczenia badawcze. Zbiórce zestawienie postawionych hipotez i rezultatów ich weryfikacji zostało przedstawione w Tabeli 80. Tabela 80. Zestawienie wyników weryfikacji hipotez

Nr	Hipoteza	H0 odrzucona?	Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z innymi
H1	NIE	Wartości jakości usług uczelni. Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta.	Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest H2a NIE pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni. Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu H2b NIE jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni. Poziom zarobków absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni. Poziom zarobków absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni. Absolwenci publicznych uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni, a uczelnie techniczne uzyskują wyższe wartości NIE Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta. Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku H3a' od uzyskania dyplomu jest niższa niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3 latach od uzyskania dyplomu jest wyższa niż stopa zatrudnienia absolwentów NIE pozostałych uczelni w tym samym okresie Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni NIE w tym samym okresie. Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3 latach od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni NIE w tym samym okresie. Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po roku od uzyskania

dyplomu, dla uczelni technicznych są NIE wyższe niż dla pozostałych uczelni. Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i za- H3f robkach absolwentów po 3. latach od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych TAK są wyższe niż dla pozostałych uczelni. Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni tech- H4 nicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy TAK pomocy rankingu Perspektywy. 64 Hipoteza H3a mówiła o wyższej stopie zatrudnienia, natomiast na podstawie wyników badań stwierdzono istotną statystycznie korelację o kierunku odwrotnym, stąd tu przedstawiono hipotezę w wersji ' (prim). Nr Hipoteza H0 odrzucona? Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta są pozytywnie skorelowane z wyni- H5 TAK kami oceny prestiżu uczelni. Źródło: opracowanie własne na podstawie rezultatów przeprowadzonych badań W zestawieniu wyników weryfikacji hipotez (Tabela 80) przedstawiono zarówno hipotezy główne, jak i te sformułowane pomocniczo (szczegółowe). Warto zauważyć, że pomimo ograniczeń przeprowadzonych badań w ramach obszaru niemal każdej z hipotez (poza H1) udało się odrzucić hipotezę zerową i przez to potwierdzić co najmniej jedną z hipotez szczegółowych. Ponadto należy podkreślić, że przy weryfikacji hipotezy H3a o wyższej stopie zatrudnienia dla absolwentów uczelni technicznych po roku od ukończenia studiów w porównaniu do wyników w zakresie tej miary dla absolwentów uczelni nietechnicznych stwierdzono istnienie istotnej statystycznie (choć słabej) korelacji o kierunku odwrotnym. Stąd też w powyższym zestawieniu uwzględniono zmodyfikowaną hipotezę H3a'. Na podstawie dotychczasowych podsumowań można stwierdzić, że cel poznawczy, który został sformułowany jako identyfikacja skutecznych z perspektywy doskonalenia systemu zarządzania jakością metod pomiaru i analizy poziomu satysfakcji interesariuszy jako miernika jakości został osiągnięty na poziomie teoretycznym. Na podstawie badania literatury uwzględniającej osiągnięcia z zakresu zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy w kontekście problematyki i specyfiki uniwersytetów dokonano syntezy wniosków skutkującej uzasadnionymi rekomendacjami w zakresie wartościowych narzędzi do stosowania przy doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni. Dzięki przeprowadzonym badaniom ilościowym w zaproponowanych rozwiązaniach uwzględniono takie, które mają szczególnie silne poparcie do wykorzystania dla uczelni technicznych. Przyjęty cel użyteczny sformułowany jako opracowanie metody doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, dostosowanego do specyfiki polskich uczelni technicznych, z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji różnych grup interesariuszy jako jednego z mierników efektów działania uczelni został osiągnięty. Dokonano tego poprzez zaproponowanie i szczegółowe opisanie autorskiego modelu doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM – Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model). Jest to praktyczne narzędzie będące syntetycznym opracowaniem pozwalającym na wykorzystanie współczesnych zdobyczy z zakresu zarządzania jakością w odniesieniu do specyficznych realiów instytucji akademickich o profilu technicznym. Główną cechą charakterystyczną proponowanego narzędzia jest możliwość wdrażania w praktyce idei interesariuszocentryzmu i skupienia w zakresie działań doskonalących na tworzeniu wartości dla interesariuszy. Proponowane rozwiązanie poprzez wbudowaną w nie iteracyjność korzysta z idei metod zwinnych, jednocześnie pozwalając na zastosowanie w uzasadnionych przypadkach metod kaskadowych (projektowych) przy wdrażaniu zmian. Niemniej cechą wspólną zarówno metod zwinnych, jak i dojrzałych systemów zarządzania jakością jest promowanie wartości, które przy świadomym praktykowaniu w ramach rozwijania kultury organizacyjnej uczelni będą przybliżały jej formę do zbliżonej do form znanych z tzw. organizacji turkusowych. Przeprowadzone badania posiadały istotne ograniczenia. Najistotniejszym było to związane z niemożnością osiągnięcia statystycznej reprezentatywności grupy badawczej badania kwestionariuszowego dla badanej populacji (interesariuszy polskich uczelni technicznych). Główne przyczyny zaistnienia tego ograniczenia miały charakter organizacyjno-zasobowy. Badana populacja ma charakter bardzo złożony, a zatem grupa badawcza na poziomie 133 respondentów okazała się być dalece niewystarczająca. Ponadto osiągnięcie przy istniejących ograniczeniach zasobowych tej skali liczności było możliwe jedynie przy zastosowaniu nielosowej metody doboru grupy badawczej, jaką była metoda kuli śnieżnej. To dodatkowo przyczyniło się do znacznie rozbieżności struktury grupy badawczej w porównaniu do struktury badanej populacji. Ze względu na napotkane ograniczenia należy uznać, że warto w dalszych badaniach uwzględnić kierunek pozwalający na statystyczną weryfikację korelacji pomiędzy satysfakcją interesariuszy uczelni, a innymi miarami efektów działań uczelni, gdyż w ramach przeprowadzonych badań nie udało się tego celu osiągnąć.

Ponadto głównie teoretyczny charakter zaproponowanego modelu SSDQM stał się inspiracją do dalszego rozwoju w kierunku weryfikacji skuteczności modelu SSDQM w praktyce uczelni technicznych. Przeprowadzone analizy prowadzące do syntezy teorii zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy stanowią też ciekawy kierunek rozwoju do rozważań i badań nad możliwościami rozszerzenia stosowania modelu SSDQM na inne organizacje. Mogą to być organizacje, dla których istotnym jest uwzględnienie perspektywy interesariuszy lub takich, które potrzebują przejść od kliento- centryzmu do interesariuszocentryzmu, by skuteczniej osiągać swoje cele w sposób zrównoważony. Mogą to być zarówno instytucje publiczne i organizacje non-profit, jak również przedsiębiorstwa działające w branżach silnie regulowanych lub takich, które mają istotny wpływ na inne grupy poza klientami oraz są pod istotnym wpływem grup innych niż ich obecni, byli i przyszli klienci (np. energetyka, farmacja, petrochemia, bankowość, media, włókiennictwo, produkcja żywności, itp.). Najistotniejszym jest, by w obecnie dynamicznie zmieniającym się środowisku dla wielu organizacji, a ostatnio w Polsce szczególnie mocno doświadczającym tego środowiska akademickiego, zarządzający uczelniami mogli odnaleźć wsparcie w zakresie narzędzi pomagających w skutecznym rozwoju i osiągnięciu celów organizacji. To wymaga od liderów bardzo dobrych umiejętności przywództwa, ale nie jest możliwe bez wysokiego poziomu świadomości i dojrzałości wszystkich uczestników środowiska akademickiego, wyrażających się zaangażowaniem w zmiany zgodne z wizją i wartościami uczelni, nawet pomimo dużego poziomu niepewności co do przyszłych rezultatów. Do tego niezwykle ważne jest zbudowanie pewności wynikającej z doświadczenia co do tego, że każda zmiana jest dobra. Bowiem nawet gdy przygotowywana w najlepszy możliwy sposób doprowadzi do niesatysfakcjonujących rezultatów to stanie się kolejną lekcją, a dzięki umiejętności szybkiego wdrażania usprawnień doprowadzi do osiągnięcia istotnej poprawy.

SPIS LITERATURY

1. Aakhus, M., & Bzdak, M. (2015). Stakeholder engagement as communication design practice. *Journal of Public Affairs*, 15(2), 188–200. <https://doi.org/10.1002/pa.1569>
2. Adeinat, I., Al Rahaleh, N., & Al Bassam, T. (2022). Lean Six Sigma and Assurance of Learning (AoL) in higher education: a case study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 39(2), 570–587. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2021-0017>
3. Aguillo, I. (2009). Measuring the institution's footprint in the web. *Library Hi Tech*, 27(4), 540–556. <https://doi.org/10.1108/073788309>
4. Aguillo, I. (2023). Methodology of Ranking Web of Universities. *Cybermetrics Lab*. <https://www.webometrics.info/en/Methodology>
5. Al-Turki, U. M., Duffuaa, S., Ayar, T., & Demirel, O. (2008). Stakeholders integration in higher education: supply chain approach. *European Journal of Engineering Education*, 33(2), 211–219. <https://doi.org/10.1080/03043790801980136>
6. Al-Khafaji, A. W., Oberhelman, D. R., Baum, W., & Koch, B. (2009). Communication in Stakeholder Management. W E. Chinyio & P. Olomolaiye (Red.), *Construction Stakeholder Management* (ss. 159–173). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444315349.ch10>
7. Aliu, D., Akatay, A., & Aliu, A. (2018). The Influence of Inter-Stakeholders' Communication on University – Industry Collaboration. *Scholedge International Journal of Business Policy & Governance* ISSN 2394-3351, 4(8), 78. <https://doi.org/10.19085/journal.sijbpg040801>
8. Alkabbanie, R. (2020). ESG 2015 vs. ISO 9001:2015 Regarding Stakeholders. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(2). <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i2p46>
9. Alkuwaiti, A. (2021). Webometrics Ranking: Change in Methodology & January 2021 Results at Glance. http://www.drahmedalkuwaiti.com/admin/data/form_14936/files/element_4_3f06cedca61fa7f_bd8e20020e556832c-54-Change in Metho_Jan 2021 Result 210216.pdf
10. Alnadi, M., & McLaughlin, P. (2021). Critical success factors of Lean Six Sigma from leaders' perspective. *International Journal of Lean Six Sigma*, 12(5), 1073–1088. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-06-2020-0079>
11. AMuz Gdańsk. (2018). WSZJK Akademii Muzycznej w Gdańsku. Wewnętrzny System Zapewniania Jakości Kształcenia. <https://www.amuz.gda.pl/akademia/akty-prawne/wewnetrzny-system-zapewniania-jakosci-ksztalcenia,71>
12. Anand, A., Kaur, J., Singh, O., & H. Alhazmi, O. (2021). Optimal Sprint Length Determination for Agile-Based Software Development. *Computers, Materials & Continua*, 68(3), 3693–3712. <https://doi.org/10.32604/cmc.2021.017461>
13. Anderson, J. C., Rungtusanatham, M., & Schroeder, R. G. (1994). A THEORY OF QUALITY MANAGEMENT UNDERLYING THE DEMING MANAGEMENT METHOD. [3.7.1 →] *Academy of Management Review*, 19(3), 472–509. <https://doi.org/10.5465/amr.1994.9412271808>
14. Andersson, R., Eriksson, H., & Torstensson, H. (2006). Similarities and differences between TQM, six sigma and lean. *The TQM Magazine*, 18(3), 282–296. <https://doi.org/10.1108/09544780610660004>
15. Andriof, J., & Waddock, S.

- (2017). Unfolding Stakeholder Engagement. W *Unfolding Stakeholder Thinking* (ss. 19–42). Routledge. [←] <https://doi.org/10.4324/9781351281881-2>
16. Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities Development of HiEduQual. *JOURNAL OF MODELLING IN MANAGEMENT*, 11(2), 488–517. <https://doi.org/10.1108/JM2-01-2014-0010>
17. Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J., & Kwiek, M. (2016). Reformować? Nie reformować? Szerszy kontekst zmian w szkolnictwie wyższym. *Nauka*. 18.
18. Antony, J. (2014). Readiness factors for the Lean Six Sigma journey in the higher education sector. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(2), 257–264. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-04-2013-0077>
19. Antony, J. (2017). Lean Six Sigma for higher education. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5), 574–576. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2017-0063>
20. Antony, J., Ghadge, A., Ashby, S. A., & Cudney, E. A. (2018). Lean Six Sigma journey in a UK higher education institute: a case study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(2), 510–526. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2017-0005>
21. Antony, J., Krishan, N., Cullen, D., & Kumar, M. (2012). Lean Six Sigma for higher education institutions (HEIs): Challenges, barriers, success factors, tools/techniques. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 61(8), 940–948. <https://doi.org/10.1108/17410401211277165>
22. Antony, J., McDermott, O., Sony, M., Cudney, E. A., Snee, R. D., & Hoerl, R. W. (2021). A study into the pros and cons of ISO 18404: viewpoints from leading academics and practitioners. *The TQM Journal*, 33(8), 1845–1866. <https://doi.org/10.1108/TQM-03-2021-0065>
23. Antony, J., Scheumann, T., Sunder M., V., Cudney, E., Rodgers, B., & Grigg, N. P. (2022). Using Six Sigma DMAIC for Lean project management in education: a case study in a German kindergarten. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(13–14), 1489–1509. <https://doi.org/10.1080/14783363.2021.1973891>
24. Arnheiter, E. D., & Maleyeff, J. (2005). The integration of lean management and Six Sigma. *The TQM Magazine*, 17(1), 5–18. <https://doi.org/10.1108/09544780510573020>
25. ARWU. (2020). [3.8.2 →] ARWU World University Rankings 2020. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>
26. ARWU. (2022a). ARWU World University Ranking 2022. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2022>
27. ARWU. (2022b). ARWU World University Rankings 2022 methodology. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2022>
28. [←] Asif, M., Awan, M. U., Khan, M. K., & Ahmad, N. (2013). A model for total quality management in higher education. *Quality & Quantity*, 47(4), 1883–1904. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9632-9>
29. Atherton, S. C., Blodgett, M. S., & Atherton, C. A. (2011). Fiduciary principles: corporate Responsibilities to Stakeholders. *Journal of Religion and Business Ethics*, 2(2).
30. Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528–540. <https://doi.org/10.1108/03090569710176655>
31. Austin, A. E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New directions for institutional research*, 1990(68), 61–74.
32. Avci, Ö., Ring, E., & Mitchell, L. (2015). Stakeholders in U.S. higher education: An analysis through two theories of stakeholders. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(2), 45–54. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/beyder/article/view/5000166649>
33. Balaji, S., & Murugaiyan, M. S. (2012). Waterfall vs. V-Model vs. Agile: A comparative study on SDLC. *International Journal of Information Technology and Business Management*, 2(1), 26–30.
34. Barker, K. (2007). The UK Research Assessment Exercise: the evolution of a national research evaluation system. *Research Evaluation*, 16(1), 3–12. <https://doi.org/10.3152/095820207X190674>
35. Bayraktar, E., Tatoglu, E., & Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 19(6), 551–574. <https://doi.org/10.1080/1478336080203921>
36. Beerkens, M., & Udam, M. (2017). Stakeholders in Higher Education Quality Assurance: Richness in Diversity? *Higher Education Policy*, 30(3), 341–359. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0032-6>
37. Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., & Shestopalov, M. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214(June), 344–358. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.658>
38. Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73(1), 39–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
39. Bendkowski, J. (2016). Jednostkowe korzyści z uczestnictwa w nieformalnych sieciach wiedzy. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie*

- / Politechnika Śląska, 89, 11–23. 40. Bielawa, A. (2011). Przegląd najważniejszych modeli zarządzania jakością usług. *Studia i Prace WNEiZ*, 24, 41.
- Blackmore, P., & Kandiko, C. B. C. B. (2011). Motivation in academic life: a prestige economy. *Research in Post-Compulsory Education*, 16(4), 399–411. <https://doi.org/10.1080/13596748.2011.626971>
42. Blanchard, K. H., Zigarmi, D., & Nelson, R. B. (1993). Situational Leadership® After 25 Years: A Retrospective. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 21–36. <https://doi.org/10.1177/107179199300100104>
43. Blikle, A. (2017). Doktryna jakości. Rzecz o turkusowej samoorganizacji. (II). Wydawnictwo HELION.
44. Bobińska, B. (2012). Funkcjonowanie sektora publicznego jako organizacji „otwartych na klienta”. *Zeszyty Naukowe Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu Firma i Rynek*, 1, 59–71.
45. Bot, S., Lung, C.-H., & Farrell, M. (1996). A stakeholder-centric software architecture analysis approach. *Joint proceedings of the second international software architecture workshop (ISAW-2) and international workshop on multiple perspectives in software development (Viewpoints '96) on SIGSOFT '96 workshops*, 152–154. <https://doi.org/10.1145/243327.243632>
46. Brady, M. K., & Cronin, J. J. (2001). Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach. *Journal of Marketing*, 65(3), 34–49. <https://doi.org/10.1509/jmkg.65.3.34.18334>
47. Bragantini, D., & Matteo, L. (2017). Stakeholders communication approach: A new era. *Project Management Development–Practice and Perspectives*, 27, 19.
48. Brdulak, J. (2016). Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(2(48)), 81–94. <https://doi.org/10.14746/nisw.2016.2.4>
49. Broadhead, L.-A., & Howard, S. (1998). The Research Assessment Exercise. *education policy analysis archives*, 6, 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.v6n8.1998>
50. Bryson, J. M. (2004). Stakeholder Identification and Analysis Techniques. *Public Management Reviews*, 6(1), 31–53.
51. Bukowski, S., & Kosmala, B. (2007). Techniki projekcyjne w identyfikacji przekonań. *Psychoterapia*, 4(143), 37–44. [http://poradnia-empatia.pl/userfiles/poradnia-empatiapl/file/Techniki projekcyjne w identyfikacji przekonan po autoryzacji.pdf](http://poradnia-empatia.pl/userfiles/poradnia-empatiapl/file/Techniki%20projekcyjne%20w%20identyfikacji%20przekona%C5%84%C5%82%20po%20autoryzacji.pdf)
52. Burrows, J. (1999). Going Beyond Labels: A Framework for Profiling Institutional Stakeholders. *Contemporary Education*, 70(4), 5. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=3116623&site=ehost-live>
53. Byrne, J., Jørgensen, T., & Loukkola, T. (2013). Quality assurance in doctoral education: Results of the ARDE Project. *European University Association*.
54. Calabretta, G., Gemser, G., & Wijnberg, N. M. (2017). The Interplay between Intuition and Rationality in Strategic Decision Making: A Paradox Perspective. *Organization Studies*, 38(3– 4), 365–401. <https://doi.org/10.1177/0170840616655483>
55. Campbell, C. M. C. M., Jimenez, M., & Arrozal, C. A. N. C. A. N. (2019). Prestige or education: college teaching and rigor of courses in prestigious and non-prestigious institutions in the U.S. *Higher Education*, 77(4), 717–738. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0297-3>
56. Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). „Mode 3” and „Quadruple Helix”: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>
57. Carrillat, F. A., Jaramillo, F., & Mulki, J. P. (2007). The validity of the SERVQUAL and SERVPERF scales. *International Journal of Service Industry Management*, 18(5), 472–490. <https://doi.org/10.1108/09564230710826250>
58. Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Corporate Social Responsibility*, 497–505. <https://doi.org/10.5465/amr.1979.4498296>
59. Chai, K.-H., Zhang, J., & Tan, K.-C. (2005). A TRIZ-Based Method for New Service Design. *Journal of Service Research*, 8(1), 48–66. <https://doi.org/10.1177/1094670505276683>
60. Clark, B. R. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative science quarterly*, 178–184.
61. Clark, B. R. (1980). Academic Culture (42). Yale University Higher Education Research Group.
62. Clarkson, M. B. E. (1995). A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. *The Academy of Management Review*, 20(1), 92. <https://doi.org/10.2307/258888>
63. Collyer, F. (2013). The production of scholarly knowledge in the global market arena: University ranking systems, prestige and power. *Critical Studies in Education*, 54(3), 245–259. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.788049>
64. Cronin, J. J. (2016). Retrospective: a cross-sectional test of the effect and conceptualization of service value revisited. *Journal of Services Marketing*, 30(3), 261–265. <https://doi.org/10.1108/JSM-11-2015-0328>
65. Cronin, J. J., Brady, M. K., Brand, R. R., Hightower, R., & Shemwell, D. J. (1997). A cross-sectional test of the effect and conceptualization of service value. *Journal of Services Marketing*, 11(6), 375–391. <https://doi.org/10.1108/08876049710187482>
66. Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing*, 56(3), 55–68.

<https://doi.org/10.1177/00222429920560030> 67. Cwynar, K. M. (2005). THE IDEA OF THE UNIVERSITY IN EUROPEAN CULTURE. *Polityka i Społeczeństwo*, 60–72. 68. Cybermetrics Lab. (2023). Ranking Web of Universities 2023. *Webometrics 2023 Jan Ranking*. <https://www.webometrics.info/en/world> 69. Czarnik, S., & Turek, K. (2014). Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków. https://www.parp.gov.pl/images/PARP_publications/pdf/20012.pdf 70. Dabholkar, P. A., Thorpe, D. I., & Rentz, J. O. (1996). A measure of service quality for retail stores: Scale development and validation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24(1), 3–16. <https://doi.org/10.1007/bf02893933> 71. Dąbrowski, T. J., Brdulak, H., Jastrzębska, E., & Legutko-kobus, P. (2018). Teaching methods and programs University Social Responsibility Strategies. *E-Mentor*, 5(77), 4–12. 72. Dahlgaard, J. J., & Dahlgaard-Park, S. M. (2006). Lean production, six sigma quality, TQM and company culture. *The TQM Magazine*, 18(3), 263–281. <https://doi.org/10.1108/09544780610659998> 73. de Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. S. (2007). On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. W D. Jansen (Red.), *New Forms of Governance in Research Organizations* (ss. 3–22). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5831-8> 74. de Haan, E., Verhoef, P. C., & Wiesel, T. (2015). The predictive ability of different customer feedback metrics for retention. *International Journal of Research in Marketing*, 32(2), 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2015.02.004> 75. de Jong, J., & den Hartog, D. (2010). Measuring Innovative Work Behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x> 76. De Ridder-Symoens, H. (2020). Universities and Their Missions in Early Modern Times. W L. Engwall (Red.), *Missions of Universities : Past, Present, Future* (ss. 43–61). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41834-2_4 77. Degtjarjova, I., Lapina, I., & Freidenfelds, D. (2018). Student as stakeholder: “voice of customer” in higher education quality development. *Marketing and Management of Innovations*, 2, 388–398. <https://doi.org/10.21272/mmi.2018.2-30> 78. Detyna, B. (2022). Lean Management a jakość zarządzania w uczelni – szanse i zagrożenia. *Problemy Jakości*, 1(3), 11–19. <https://doi.org/10.15199/46.2022.3.2> 79. Dingsøyr, T., Nerur, S., Balijepally, V., & Moe, N. B. (2012). A decade of agile methodologies: Towards explaining agile software development. *Journal of Systems and Software*, 85(6), 1213–1221. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2012.02.033> 80. Dobbins, M., Horváthová, B., & Labanino, R. P. (2021). Exploring interest intermediation in Central and Eastern Europe: is higher education different? *Interest Groups & Advocacy*, 10(4), 399–429. <https://doi.org/10.1057/s41309-021-00136-x> 81. Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *Academy of Management Review*, 20(1), 65–91. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9503271992> 82. Douglas, J., Antony, J., & Douglas, A. (2015). Waste identification and elimination in HEIs: the role of Lean thinking. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 32(9), 970–981. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-10-2014-0160> 83. Drucker, P. F. (1984). Converting Social Problems into Business Opportunities: The New Meaning of Corporate Social Responsibility. *California Management Review*, 26(2), 53–63. <https://doi.org/10.2307/41165066> 84. Duc, A. N., & Abrahamsson, P. (2016). Minimum Viable Product or Multiple Facet Product? The Role of MVP in Software Startups. W H. Sharp & T. Hall (Red.), *Agile Processes, in Software Engineering, and Extreme Programming* (ss. 118–130). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33515-5_10 85. Dz. U. 1787. (2018). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kryteriów oceny programowej. Kancelaria Sejmu RP. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001787/O/D20181787.pdf> 86. Dz. U. 2508. (2018). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 13 grudnia 2018. *Dziennik Ustaw RP*. 87. Dz. U. 305. (2022). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 8 lutego 2022. *Dziennik Ustaw RP*. 88. Dz. U. 574. (2022). Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Numer Dz. U. 574 z 11.03.2022). Kancelaria Sejmu RP. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000574> 89. Dzhuguryan, L., Iwan, S., & Marchuk, I. (2019). Zarządzanie jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym na podstawie monitoringu procesu edukacyjnego. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie*, 34(1), 38–49. <https://doi.org/10.17512/znpcz.2019.2.03> 90. Dziadkowiec, J. (2006). Wybrane metody badania i oceny jakości usług. *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, 717, 23–35. 91. Dziadkowiec, J., & Sikora, T. (2015). Wybrane aspekty zarządzania jakością usług jakości. 92. Dziedziczak-Foltyn, A. (2018). Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie

Ustawy 2.0. Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1(51). <https://doi.org/10.14746/nisw.2018.1.10> 93. Dzimińska, M., Fijałkowska, J., & Sułkowski, Ł. (2020). A Conceptual Model Proposal: Universities as Culture Change Agents for Sustainable Development. *Sustainability*, 12(11), 4635. <https://doi.org/10.3390/su12114635> 94. EIPA, & EUPAN. (2013). CAF Education 2013. 95. EIPA, & EUPAN. (2020). Wspólna Metoda Oceny. Europejski model doskonalenia organizacji sektora publicznego poprzez samoocenę. <https://www.gov.pl/attachment/13844091-cd71-4a98-b729-1983306e5b87> 96. ELA 2020. (2021). Ekonomiczne Losy Absolwentów - zbiór danych źródłowych dla Uczelni obejmujący dane absolwentów studiów I, II stopnia i jednolitych studiów magisterskich do 2020 roku. <https://ela.nauka.gov.pl/pl/experts/source-data> 97. Elton, L. (2000). The UK Research Assessment Exercise: Unintended Consequences. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 274–283. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00160> 98. ENQA. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). ENQA Brussels. 99. Eskerod, P., Huemann, M., & Savage, G. (2015). Project Stakeholder Management—Past and Present. *Project Management Journal*, 46(6), 6–14. <https://doi.org/10.1002/pmj.21555> 100. Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32(1), 109–121. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00009-4) 101. Etzkowitz, H., & Dzisah, J. (2008). Rethinking development: circulation in the triple helix. *Technology Analysis & Strategic Management*, 20(6), 653–666. <https://doi.org/10.1080/09537320802426309> 102. Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry relations. Pinter. 103. Faishol, O. K. L. M. A., & Subriadi, A. P. (2022). Change management scenario to improve Webometrics ranking. *Procedia Computer Science*, 197, 557–565. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.173> 104. Finch, D., McDonald, S., & Staple, J. (2013). Reputational interdependence: an examination of category reputation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(1), 34–61. <https://doi.org/10.1080/08841241.2013.810184> 105. Firdaus, A. (2005). The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569–581. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x> 106. Firdaus, A. (2006). Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31–47. <https://doi.org/10.1108/02634500610641543> 107. Fisher, N. I., & Kordupleski, R. E. (2019). Good and bad market research: A critical review of Net Promoter Score. *Applied Stochastic Models in Business and Industry*, 35(1), 138–151. <https://doi.org/10.1002/asmb.2417> 108. Fleaca, E., Fleaca, B., & Maiduc, S. (2017). Modeling Stakeholders Relationships to Strengthen the Entrepreneurial Behavior of Higher Education Institutions. *Procedia Engineering*, 181, 935–942. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.02.490> 109. Fonseca, L., & Domingues, J. P. (2017). ISO 9001: 2015 edition - management, quality and value. *International journal of quality research*, 1(11), 149–158. <https://doi.org/10.18421/IJQR11.01-09> 110. Frankowicz, M. (2012). Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w odniesieniu do nowych regulacji prawnych. Zespół Ekspertów Bolońskich. [3.5.1 →] 111. Freeman, R. E. (2010). Strategic Management: A stakeholder approach. Cambridge University Press. 112. Freeman, R. E., & McVea, J. (2001). A stakeholder approach to strategic management. *SSRN Electronic Journal*. 113. Freeman, R. E., & Reed, D. L. (1983). Stockholders and Stakeholders: A New Perspective on Corporate Governance. *California Management Review*, 25(3), 88–106. <https://doi.org/10.2307/41165018> 114. Friedman, M. (1970). The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits. W *Corporate Ethics and Corporate Governance* (ss. 173–178). [←] Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_14 115. Galvao, A., Mascarenhas, C., Marques, C., Ferreira, J., & Ratten, V. (2019). Triple helix and its evolution: a systematic literature review. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 10(3), 812–833. <https://doi.org/10.1108/JSTPM-10-2018-0103> 116. Geitz, G., & de Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 1647919. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919> 117. Geryk, M. (2018). Universities of the Future: Universities in Transition Under the Influence of Stakeholders' Changing Requirements (ss. 116–124). https://doi.org/10.1007/978-3-319-60372-8_12 118. Gilmore, A. (2006). Usługi. Marketing i zarządzanie. Wydawnictwo PWE. 119. Główny Urząd Statystyczny. (2020). GUS - Bank Danych Lokalnych. <https://bd.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica%0Ahttps://bd.stat.gov.pl/BDL/dane/teryt/jednostka/1610#> 120. Gołata, K., & Sojkin, B. (2020). Determinanty budowania wizerunku i reputacji wyższej uczelni wobec jej intersariuszy. *Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych*, 35(1), 29–

58. <https://doi.org/10.2478/minib-2020-0002> 121. Goodley, B. (2023). Highest NPS Scores 2023. customergauge.com. <https://customergauge.com/benchmarks/blog/top-highest-nps-scores> 122. Grönroos, C. (1984). **[3.9.1 →]** A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36–44. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000004784> 123. Grudowski, P. (2020a). Perspektywa jakości w szkolnictwie wyższym. O modelu QualHE. *PWE*. 124. Grudowski, P. (2020b). Wykorzystanie wybranych normatywnych systemów zarządzania w instytucjach szkolnictwa wyższego. *Problemy Jakości*, 1(8), 4–10. **[←]** <https://doi.org/10.15199/46.2020.8.1> 125. Grudowski, P., & Lewandowski, K. (2012). Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych. *Zarządzanie i Finanse*, R. 10(nr 3, cz. 1), 394–403. http://jmf.wzr.pl/pim/2012_3_1_29.pdf 126. Grudowski, P., & Szeffler, J. P. (2015a). Rola interesariuszy w działaniach na rzecz projektowania i doskonalenia systemów zarządzania jakością polskich uczelni. *Przegląd Organizacji*, 12–18. <https://doi.org/10.33141/po.2015.04.02> 127. Grudowski, P., & Szeffler, J. P. (2015b). Stakeholders Satisfaction Index as an Important Factor of Improving Quality Management Systems of Universities in Poland. *Managing in Recovering Markets, GCMRM 2015*. 128. Gummesson, E. (1998). Productivity, quality and relationship marketing in service operations. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 10(1), 4–15. <https://doi.org/10.1108/09596119810199282> 129. Gupta, M., Boyd, L., & Kuzmits, F. (2011). The evaporating cloud: a tool for resolving workplace conflict. *International Journal of Conflict Management*, 22(4), 394–412. <https://doi.org/10.1108/10444061111171387> 130. Gupta, M., Digalwar, A., Gupta, A., & Goyal, A. (2022). Integrating Theory of Constraints, Lean and Six Sigma: a framework development and its application. *Production Planning & Control*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/09537287.2022.2071351> 131. Gupta, S., Sharma, M., & Sunder M., V. (2016). Lean services: a systematic review. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(8), 1025–1056. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-02-2015-0032> 132. GUS. (2005). Rocznik Statystyczny 2005. 133. GUS. (2010a). Rocznik demograficzny 2010. 134. GUS. (2010b). Rocznik Statystyczny 2010. 135. GUS. (2011a). Rocznik demograficzny 2011. 136. GUS. (2011b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r. 137. GUS. (2012a). Rocznik demograficzny 2012. 138. GUS. (2012b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r. 139. GUS. (2013a). Rocznik demograficzny 2013. 140. GUS. (2013b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r. 141. GUS. (2014a). Rocznik demograficzny 2014. 142. GUS. (2014b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2013r. 143. GUS. (2015a). Rocznik demograficzny 2015. 144. GUS. (2015b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r. 145. GUS. (2016a). Rocznik demograficzny 2016. 146. GUS. (2016b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r. 147. GUS. (2017a). Rocznik demograficzny 2017. 148. GUS. (2017b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r. 149. GUS. (2018a). Rocznik demograficzny 2018. 150. GUS. (2018b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r. 151. GUS. (2019a). Rocznik demograficzny 2019. 152. GUS. (2019b). Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 r. 153. GUS. (2020a). Działalność badawcza i rozwojowa w Polsce w 2019 r. https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5496/8/9/1/dzialalnosc_badawcza_i_rozwojowa_w_polsce_w_2019.pdf 154. GUS. (2020b). Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2020 r. 1. 155. GUS. (2020c). Rocznik demograficzny 2020. 156. GUS. (2020d). Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r. 157. GUS. (2021a). Rocznik Demograficzny. 158. GUS. (2021b). Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r. 159. GUS. (2022a). Ludność według cech społecznych – wyniki wstępne NSP 2021. 160. GUS. (2022b). Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2021 r. 161. GUS. (2023). Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2022 r. 162. Habermas, J., & Blazek, J. R. (1987). The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*, 41, 3. <https://doi.org/10.2307/488273> 163. Hadid, W. (2019). Lean service, business strategy and ABC and their impact on firm performance. *Production Planning & Control*, 30(14), 1203–1217. <https://doi.org/10.1080/09537287.2019.1599146> 164. Haerizadeh, M., & Sunder M., V. (2019). Impacts of Lean Six Sigma on improving a higher education system: a case study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 36(6), 983–998. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-07-2018-0198> 165. Hall, H. (2013). Zastosowanie Metod NPS i CSI w Badaniach Poziomu Satysfakcji i Lojalności Studentów. *Modern Management Review*, XVIII, 51–61. <https://doi.org/10.7862/rz.2013.mmr.5> 166. Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x> 167. Hildesheim, C., & Sonntag, K. (2020). The Quality Culture Inventory: a comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 892–908.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672639> 168. Hillerbrand, R., & Werker, C. (2019). Values in University–Industry Collaborations: The Case of Academics Working at Universities of Technology. *Science and Engineering Ethics*, 25(6), 1633–1656. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00144-w> 169. Holland, M. M., & Ford, K. S. (2021). Legitimizing Prestige through Diversity: How Higher Education Institutions Represent Ethno-Racial Diversity across Levels of Selectivity. *The Journal of Higher Education*, 92(1), 1–30. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1740532> 170. Holweg, M. (2007). The genealogy of lean production. *Journal of Operations Management*, 25(2), 420–437. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2006.04.001> 171. Hoonakker, P., & Carayon, P. (2009). Questionnaire Survey Nonresponse: A Comparison of Postal Mail and Internet Surveys. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(5), 348–373. <https://doi.org/10.1080/10447310902864951> 172. Huang, Y., Li, X., Wilck, J., & Berg, T. (2012). Cost reduction in healthcare via Lean Six Sigma. 62nd IIE Annual Conference and Expo 2012, 1263–1270. 173. Hundal, G. S., Thiagarajan, S., Alduraibi, M., Laux, C. M., Furterer, S. L., Cudney, E. A., & Antony, J. (2022). The impact of Lean Six Sigma practices on supply chain resilience during COVID 19 disruption: a conceptual framework. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(15–16), 1913–1931. <https://doi.org/10.1080/14783363.2021.2014313> 174. Hussinki, H., Kianto, A., Vanhala, M., & Ritala, P. (2019). Happy Employees Make Happy Customers: The Role of Intellectual Capital in Supporting Sustainable Value Creation in Organizations. W *Intellectual Capital Management as a Driver of Sustainability* (ss. 101–117). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-79051-0_6 175. Iacobucci, D., Ostrom, A., & Grayson, K. (1995). Distinguishing Service Quality and Customer Satisfaction: The Voice of the Consumer. *Journal of Consumer Psychology*, 4(3), 277–303. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0403_04 176. Iqbal, S., Taib, C. A. Bin, & Razalli, M. R. (2023). The effect of accreditation on higher education performance through quality culture mediation: the perceptions of administrative and quality managers. *The TQM Journal*. <https://doi.org/10.1108/TQM-11-2022-0322> 177. ISO. (2024). Management System Standards list. <https://www.iso.org/management-system-standards-list.html> 178. ISO 21001. (2018). Educational organizations - Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use. 179. Jackson, G. (2021). Stakeholders' Communication During Learning Analytics Implementation in Higher Education. Walden University. 180. Jackson, M. C. (1982). The nature of soft systems thinking. The work of Churchman, Ackoff and Checkland. *Journal of applied systems analysis*, 9(1), 17–29. 181. Jain, S. K., & Gupta, G. (2004). Measuring Service Quality: Servqual vs. Servperf Scales. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 29(2), 25–38. <https://doi.org/10.1177/0256090920040203> 182. Jastrzębska, E. (2016). Angażowanie interesariuszy jako istota społecznej odpowiedzialności według ISO 26000. W *Reklama i PR z perspektywy współczesnych problemów komunikacji marketingowej* (Red.) A. Wiśniewska, A. Kozłowska (ss. 71–91). Wyższa Szkoła Promocji, Mediów i Show Businessu. 183. Jonas, A. (2009). Tworzenie relacji z klientem w firmach usługowych a jakość usług. 823. 184. Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2> 185. Jyoti, J., Kour, S., & Sharma, J. (2017). Impact of total quality services on financial performance: role of service profit chain. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(7–8), 897–929. <https://doi.org/10.1080/14783363.2016.1274649> 186. Kalinowski, J. (2017). Finansowanie uczelni na nowych zasadach - komentarz: dr Jacek Kalinowski. <https://opinieuczelniach.pl/artukul/finansowanie-uczelni-na-nowych-zasadach-komentarz-dr-jacek-kalinowski/> 187. Kang, H., & Ahn, J.-W. (2021). Model Setting and Interpretation of Results in Research Using Structural Equation Modeling: A Checklist with Guiding Questions for Reporting. *Asian Nursing Research*, 15(3), 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2021.06.001> 188. Kanji, G. K., & Tambi, M. A. B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129–153. <https://doi.org/10.1080/0954412998126> 189. Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The balanced scorecard—measures that drive performance. *Harvard business review*, 70(1), 71–79. 190. Karwacka, M. (2011). Interesariusze. 191. Keremidchiev, S. (2021). Theoretical foundations of stakeholder theory. *Ikonomicheski Izsledvania*, 30(1), 70–88. 192. Kettunen, J. (2015). Stakeholder relationships in higher education. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 56–65. <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.997277> 193. Kezar, A., & Eckel, P. D. (2002). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435–460. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777159> 194. Khazanchi, S.,

Lewis, M. W., & Boyer, K. K. (2007). Innovation-supportive culture: The impact of organizational values on process innovation. *Journal of Operations Management*, 25(4), 871–884. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2006.08.003> 195. Khodayari, F., & Khodayari, B. (2011). Service Quality in Higher Education (Case study: Measuring service quality of Islamic Azad University, Firoozkooh branch). *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38–46. 196. Khoo, S., Ha, H., & McGregor, S. L. T. T. (2017). Service quality and student/customer satisfaction in the private tertiary education sector in Singapore. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 430–444. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2015-0121> 197. Kieraciński, P. (2020). Habilitacja fakultatywna? *Forum Akademickie*, 4. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-04-2020/habilitacja-fakultatywna> 198. Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: A comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45(3), 387–403. <https://doi.org/10.1080/03050060903184957> 199. Koch, J. V. (2003). TQM: why is its impact in higher education so small? *The TQM Magazine*, 15(5), 325–333. <https://doi.org/10.1108/09544780310487721> 200. Kola, A. M., & Leja, K. (2017). The Third Sector in the Universities' Third Mission. W Ł. Sułkowski (Red.), *New Horizons in Management Sciences* (ss. 99–125). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10970> 201. Kolman, R., & Tkaczyk, T. (1996). Jakość usług. *Poradnik. TNOiK*. 202. Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J., & Wong, V. (2002). *Marketing. Podręcznik europejski*. Wydawnictwo PWE. 203. Kristensen, K., & Eskildsen, J. (2014). Is the NPS a trustworthy performance measure? *The TQM Journal*, 26(2), 202–214. <https://doi.org/10.1108/TQM-03-2011-0021> 204. Krosnick, J. A. (1999). SURVEY RESEARCH. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 537–567. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537> 205. Kulas, P. (2020). (Nie) przewidziane konsekwencje? Reforma edukacji oraz reforma nauki i szkolnictwa wyższego realizowane przez rząd PiS wobec obietnicy realizacji państwa dobrobytu. W *Miejsca sporu. Księga dedykowana profesorowi Pawłowi Śpiewakowi* (ss. 130–154). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://www.ceeol.com/search/chapter-detail?id=843567> 206. Kulikowski, K., & Antipow, E. (2023). Niezamierzone konsekwencje punktozy jako wartości kulturowej polskiej społeczności akademickiej. *Studia Socjologiczne*. <https://doi.org/10.24425/sts.2020.132476> 207. [3.6.1 →] Kwiek, M. (2006). The University and the State. *The Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.2307/1975223> 208. Kwiek, M. (2015). Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji (I). Wydawnictwo Naukowe PWN. 209. Kwiek, M. (2017). Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), 9–38. <https://doi.org/10.14746/nisw.2017.2.0> 210. [←] Kwiek, M. (2019). Changing European academics: A comparative study of social stratification, work patterns and research productivity. Routledge. 211. Kwiek, M., Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., & Wolszczak-Derlacz, J. (2016). Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/16175/1/Projekt_zalozen_Kwiek_et_al_201_6_Final.pdf 212. Laloux, F. (2015). *Pracować inaczej*. Wydawnictwo Studio EMKA. 213. Laurett, R., & Mendes, L. (2019). EFQM model's application in the context of higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*. 214. LeBlanc, G., & Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72–79. <https://doi.org/10.1108/09513549710163961> 215. Leja, K. (2003). [3.10.1 →] Instytucja Akademicka. Strategia. Efektywność. Jakość. Gdańskie Towarzystwo Naukowe. https://www.researchgate.net/profile/Krzysztof-Leja/publication/273575064_Instytucja_Akademicka_StrategiaEfektywnosc_Jakosc/links/55a7e68108ae481aa7f56161/Instytucja-Akademicka-StrategiaEfektywnosc-Jakosc.pdf 216. Leja, K. (2011). [←] Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3539.1529> 217. Leja, K. (2012). Uczelnia społecznie odpowiedzialna. *Pomorski Przegląd Gospodarczy*, 4, 47–49. <https://ppg.ibngr.pl/pomorski-przeglad-gospodarczy/uczelnia-spoecznie-odpowiedzialna> 218. Leja, K. (2019). Misja społecznie odpowiedzialnego uniwersytetu (ss. 11–13). w: Jastrzębska E., Przybysz M., Społeczna odpowiedzialność. Znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, 2019. 219. Leja, K., & Kitowski, P. (2013). Doktorat akademicki czy zawodowy na marginesie badań sondażowych w Politechnice Gdańskiej. W K. Jędralska (red.), *Modele kształcenia na studiach doktoranckich w*

dziedzinie nauk ekonomicznych, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2013, s. 205-226 (ss. 205–226). w: K. Jędralska (red.), Modele kształcenia na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ekonomicznych, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2013, s. 205-226. 220. Leja, K., & Pawlak, A. (2021). Uczelnia organizacją w odcieniu turkusu - szansa czy iluzja? e-mentor, 2 (89), 15–24. 221. Levy, A. (1986). Second-order planned change: Definition and conceptualization. *Organizational Dynamics*, 15(1), 5–23. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(86\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0090-2616(86)90022-7) 222. Lewandowski, K., & Zieliński, G. (2012). Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy. *Zarządzanie i Finanse*, 3(3), 42–54. 223. Likert, R. (1932). Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140). 224. Linderman, K., Schroeder, R. G., Zaheer, S., & Choo, A. S. (2003). Six Sigma: a goal- theoretic perspective. *Journal of Operations Management*, 21(2), 193–203. [https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(02\)00087-6](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(02)00087-6) 225. Lisowska, A., & Ziemiński, Ł. (2012). Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, 95, 302–322. 226. Liu, Y., Ren, Y., Zhang, M., Wei, K., & Hao, L. (2023). Solenoid valves quality improvement based on Six Sigma management. *International Journal of Lean Six Sigma*, 14(1), 72–93. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-08-2021-0140> 227. Loi, T. H. (2015). Stakeholder management: a case of its related capability and performance. *Management Decision*, 54(1), 148–173. <https://doi.org/10.1108/MD-06-2015-0244> 228. Lowalekar, H., & Ravi, R. R. (2017). Revolutionizing blood bank inventory management using the TOC thinking process: An Indian case study. *International Journal of Production Economics*, 186, 89–122. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2017.02.003> 229. Lozano-Ros, R. (2003). Sustainable development in higher education. Incorporation, assessment and reporting of sustainable development in higher education institutions. [Lund University]. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1325193&fileId=1325194> 230. Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 787–796. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.010> 231. Lu, J., Laux, C., & Antony, J. (2017). Lean Six Sigma leadership in higher education institutions. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5), 638– 650. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-09-2016-0195> 232. Maciąg, J. (2016). Uwarunkowania wdrożenia koncepcji Lean Sevice w polskich szkołach wyższych. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33). <https://doi.org/https://doi.org/10.4467/20843968ZP.16.005.4939> 233. Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2010). An Exploratory Research on the Stakeholders of a University. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76–88. <https://doi.org/10.5430/jms.v1n1p76> 234. Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2012). A model for stakeholder classification and stakeholder relationships. *MANAGEMENT DECISION*, 50(10), 1861–1879. <https://doi.org/10.1108/00251741211279648> 235. Majerník, M., Daneshjo, N., Sančiová, G., & Chovancová, J. (2017). Design Of Integrated Management Systems According To The Revised Iso Standards. *Polish Journal of Management Studies*, 15(1), 135–143. <https://doi.org/10.17512/pjms.2017.15.1.13> 236. Marcinkowska, M. (2011). Tworzenie wartości przedsiębiorstwa dla interesariuszy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki finansowe, Ubezpieczenia*, 639, 855– 870. http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/frfu/37-2011/FRFU-37-855.pdf 237. Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 52(1), 1–39. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7649-x> 238. Maric, I. (2013). Stakeholder Analysis of Higher Education Institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2), 217–226. <https://doi.org/10.7906/indcs.11.2.4> 239. Martin, J. B., & Reynolds, T. P. (2002). Academic-industrial relationships: Opportunities and pitfalls. *Science and Engineering Ethics*, 8(3), 443–454. <https://doi.org/10.1007/s11948-002-0066-6> 240. Matzat, U., Snijders, C., & van der Horst, W. (2009). Effects of different types of progress indicators on drop-out rates in web surveys. *Social Psychology*, 40(1), 43. 241. Mazur, J. (2001). Zarządzanie marketingiem usług. Difin. 242. McGrath, S. K., & Whitty, S. J. (2017). Stakeholder defined. *International Journal of Managing Projects in Business*, 10(4), 721–748. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-12-2016-0097> 243. MEiN. (2023a). Ekonomiczne Losy Absolwentów. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ekonomiczne-losy-absolwentow> 244. MEiN. (2023b). Konstytucja dla Nauki. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/konstytucja-dla-nauki-2> 245. Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56–63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56> 246. Methodology of Round University Ranking 2020. (2020).

<https://roundranking.com/methodology/methodology.html> 247. Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2020. (2020, luty 23). <http://ranking.perspektywy.pl/2020/article/metodologia-rankingu-uczelni-akademickich> 248. Miles, S. (2017). Stakeholder Theory Classification: A Theoretical and Empirical Evaluation of Definitions. *Journal of Business Ethics*, 142(3), 437–459. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2741-y> 249. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, & MNiSW. (2019). Przewodnik po systemie szkolnictwa wyższego i nauki. <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2019/02/przewodnik-po-reformie-wydanie-i-poprawione-marzec-2019.pdf> 250. Mintzberg, H. (1983). The case for corporate social responsibility. *Journal of Business Strategy*, 4(2), 3–15. <https://doi.org/10.1108/eb039015> 251. Mishra, A., & Alzoubi, Y. I. (2023). Structured software development versus agile software development: a comparative analysis. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*, 14(4), 1504–1522. <https://doi.org/10.1007/s13198-023-01958-5> 252. Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Towards a theory of stakeholder identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management*, 22(4), 853–886. 253. MNiSW. (2013). Szkolnictwo wyższe w polsce 2013. 254. MNiSW. (2019a). Konstytucja dla Nauki. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce - komentarz. W *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz* (Numer 7). 255. MNiSW. (2019b). Finansowanie uczelni w świetle przepisów Ustawy 2.0. 256. MNiSW. (2024). Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego i nauki - publiczne uczelnie akademickie. <https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-publiczne-uczelnie-akademickie> 257. Mogaji, E. (2019). Strategic stakeholder communications on Twitter by UK universities. *Research Agenda Working Papers*, 2019(08), 104–119. 258. Mogaji, E., Watat, J. K., Olaleye, S. A., & Ukpabi, D. (2021). Recruit, Retain and Report: UK Universities' Strategic Communication with Stakeholders on Twitter. W *Strategic Corporate Communication in the Digital Age* (ss. 89–114). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80071-264-520211006> 259. Moroń, D. (2016). Wpływ przemian demograficznych na szkolnictwo wyższe w Polsce. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 290, 107–116. 260. Morsing, M., & Schultz, M. (2006). Corporate social responsibility communication: stakeholder information, response and involvement strategies. *Business Ethics: A European Review*, 15(4), 323–338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2006.00460.x> 261. Moszyk, K., & Deja, M. (2023). Reduction of exceeding the guaranteed service time for external trucks at the DCT Gdańsk container terminal using a six sigma framework. *International Journal of Lean Six Sigma*. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-05-2022-0100> 262. Mueller, S. L., & Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 51–75. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00039-7) 263. Mundra, A., Misra, S., & Dhawale, C. A. (2013). Practical Scrum-Scrum Team: Way to Produce Successful and Quality Software. 2013 13th International Conference on Computational Science and Its Applications, 119–123. <https://doi.org/10.1109/ICCSA.2013.25> 264. Munshi, R. (2019). Higher Education Service Quality Model (HESQUAL) to Improve Service Quality of Higher Education Institutes. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 7(1), 181–190. 265. MyPlan College Rankings. (2020). https://www.myplan.com/education/colleges/college_rankings_1.php 266. Nasim, K., Sikander, A., & Tian, X. (2020). Twenty years of research on total quality management in Higher Education: A systematic literature review. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 75–97. <https://doi.org/10.1111/hequ.12227> 267. Nauka w Polsce - PAP. (2020). Trzy gdańskie szkoły wyższe utworzyły Związek Uczelni im. Daniela Fahrenheita. <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C85430%2Ctrzy-gdanske-szkoly-wyzsze-utworzyly-zwiazek-uczelni-im-daniela-fahrenheita> 268. Naukowiec.org. (2023). Siła korelacji, klasyfikacja - opis. https://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/sila-korelacji-klasyfikacja_512.html 269. Nazarko, J., Komuda, M., Kuźmicz, K., Szubzda, E., & Urban, J. (2008). Metoda DEA w badaniu efektywności instytucji sektora publicznego na przykładzie szkół wyższych. 4. 270. Neave, G. (2002). The Stakeholder Perspective Historically Explored. W *HIGHER EDUCATION IN A GLOBALISING WORLD* (ss. 17–37). https://doi.org/10.1007/978-94-010-0579-1_2 271. Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12(3), 261–275. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00014-8](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00014-8) 272. Niankara, I., Muqattash, R., Niankara, A., & Traoret, R. I. (2020). COVID-19 Vaccine Development in a Quadruple Helix Innovation System: Uncovering the Preferences of the Fourth Helix in the UAE. *Journal of Open Innovation:*

Technology, Market, and Complexity, 6(4), 132. <https://doi.org/10.3390/joitmc6040132> 273. Nita, B. (2016). Teoria interesariuszy a informacja sprawozdawcza na przykładzie przyrządu dokonania. 87(143), 117–128. <https://doi.org/10.5604/16414381.1207439> 274. Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Fayoumi, A. G., Khedra, A. M., & Madbouly, A. I. (2013). HEQAM: A developed higher education quality assessment model. 2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems, FedCSIS 2013, 739–746. 275. Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: „Mode 2” revisited: The new production of knowledge. W Minerva (T. 41, Numer 3, ss. 179–194). <https://doi.org/10.1023/A:1025505528250> 276. Oates, J. (2010). Picking the Best Approach for the Problem at Hand. ISSIXSIGMA. <https://www.isixsigma.com/project-selection-tracking/picking-best-approach-problem-hand/> 277. Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1997). TQM in higher education - a review. International Journal of Quality & Reliability Management, 14(5), 527–543. <https://doi.org/10.1108/02656719710170747> 278. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. Journal of Marketing, 49(4), 41–50. <https://doi.org/10.1177/002224298504900403> 279. Pardo del Val, M., & Martínez Fuentes, C. (2003). Resistance to change: a literature review and empirical study. Management Decision, 41(2), 148–155. <https://doi.org/10.1108/00251740310457597> 280. Parker, D. (1995). TQS at the Victoria University of Technology. Australian Academic & Research Libraries, 26(1), 25–32. <https://doi.org/10.1080/00048623.1995.10754912> 281. Pawlikowski, J. M. (2010). Polskie uczelnie wobec wyzwań procesu Bolońskiego. Zespół Promotorów Bolońskich. <http://health.bizcalcs.com/Calculator.asp?Calc=Frame-Size-Wrist> 282. Payne, A. (1997). Marketing usług. Wydawnictwo PWE. 283. Pepper, M. P. J., & Spedding, T. A. (2010). The evolution of lean Six Sigma. International Journal of Quality & Reliability Management, 27(2), 138–155. <https://doi.org/10.1108/02656711011014276> 284. Perspektywy. (2022a). Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022. <https://ranking.perspektywy.pl/2022/article/metodologia-rankingu-uczelni-akademickich-2022r> 285. Perspektywy. (2022b). Wyniki Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022. <https://i.perspektywy.pl/pages/hak7xpl8xl/tables/akademicki2022.pdf> 286. Petrusch, A., Roehe Vaccaro, G. L., & Luchese, J. (2019). They teach, but do they apply? International Journal of Lean Six Sigma, 10(3), 743–766. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-07-2017-0089> 287. Pianezzi, D., Nørreklit, H., & Cinquini, L. (2020). Academia After Virtue? An Inquiry into the Moral Character(s) of Academics. Journal of Business Ethics, 167(3), 571–588. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04185-w> 288. Pillay, A., & Wang, J. (2003). Modified failure mode and effects analysis using approximate reasoning. Reliability Engineering and System Safety, 79(1), 69–85. [https://doi.org/10.1016/S0951-8320\(02\)00179-5](https://doi.org/10.1016/S0951-8320(02)00179-5) 289. Pirsig, R. M. (1994). Zen i sztuka oporządzania motocykla. W Dom Wydawniczy „Rebis”. <http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/245180/245180.pdf%0Ahttps://hdl.handle.net/20.500.12380/245180%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jsames.2011.03.003%0Ahttps://doi.org/10.1016/j.gr.2017.08.001%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2014.12> 290. PKA. (2019a). Szczegółowe kryteria dokonywania oceny programowej. Profil ogólnoakademicki. Polska Komisja Akredytacyjna. https://pka.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/załącznik_2_Szczegółowe_kryteria_dokonywania_oceny_programowej.pdf 291. PKA. (2019b). Załącznik nr 1 do uchwały nr 66/2019 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 28 lutego 2019 r. z późn. zm. <https://www.pka.edu.pl/dla-uczelni/wzory-raportow-samooceny/> 292. PKA. (2021). Ocena programowa. Postępowanie ocenające. Polska Komisja Akredytacyjna. https://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2022/08/1.1.a.Postępowanie_ocenajace_2021.pdf 293. PKA. (2023). Formy ewaluacji jakości kształcenia przez PKA. <https://www.pka.edu.pl/standardy-i-procedury/formy-ewaluacje-jakosci-ksztalcenia-przez-pka/> 294. PN-EN ISO 9000:2015. (2016). Systemy zarządzania jakością - Podstawy i terminologia PN-EN ISO 9000. 295. Popadynets, I., Andrusiv, U., Shtohryn, M., & Galtsova, O. (2020). The effect of cooperation between universities and stakeholders: Evidence from Ukraine. International Journal of Data and Network Science, 199–212. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2020.1.001> 296. Próchnicka, M., & Tutko, M. (2015). Doskonalenie wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia w szkołach wyższych. Wybrane aspekty zarządzania jakością usług, 109. https://www.researchgate.net/profile/Joanna-Dziadkowiec/publication/281066626_Wybrane_aspekty_zarzadzania_jakoscia_uslug/links/5d3517408ae0a3417226495/Wybrane-aspekty-

zarzadzania-jakoscia-uslug.pdf#page=110 297. Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003> 298. Puente, C., Fabra, M. E., Mason, C., Puente-Rueda, C., Sáenz-Nuño, M. A., & Viñuales, R. (2021). Role of the Universities as Drivers of Social Innovation. *Sustainability*, 13(24), 13727. <https://doi.org/10.3390/su132413727> 299. QS Quacquarelli Symonds. (2020). Methodology of QS World University Rankings 2020. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> 300. QS Quacquarelli Symonds. (2023a). Methodology of QS World University Rankings 2023. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4405955370898-QS-World-University-Rankings> 301. QS Quacquarelli Symonds. (2023b). Methodology of QS WUR - Academic Reputation. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4405952675346> 302. QS Quacquarelli Symonds. (2023c). Methodology of QS WUR - Citations Per Faculty Ratio. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/360019107580> 303. QS Quacquarelli Symonds. (2023d). Methodology of QS WUR - Employer Reputation. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4407794203410> 304. QS Quacquarelli Symonds. (2023e). Methodology of QS WUR - Employment Outcomes. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4744563188508> 305. QS Quacquarelli Symonds. (2023f). Methodology of QS WUR - Faculty-Student Ratio. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/360019108240> 306. QS Quacquarelli Symonds. (2023g). Methodology of QS WUR - International Faculty Ratio. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4403961809554> 307. QS Quacquarelli Symonds. (2023h). Methodology of QS WUR - International Research Network. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/360021865579> 308. QS Quacquarelli Symonds. (2023i). Methodology of QS WUR - International Students Ratio. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4403961727506> 309. QS Quacquarelli Symonds. (2023j). Methodology of QS WUR - Sustainability. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/8322582098460> 310. QS Quacquarelli Symonds. (2023k). Methodology of QS WUR - Sustainability Ranking. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/6107352412828> 311. QS Quacquarelli Symonds. (2023l). Proposed Methodology of QS World University Rankings 2024. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/6478203732380-2024-Rankings-Cycle> 312. QS Quacquarelli Symonds. (2023m). QS World University Rankings 2023. QS WUR Ranking. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023> 313. Quezada, R. A. G. (2011). Identificación de los stakeholders de las universidades. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(3), 486–499. 314. RAD-on. (2024). INSTYTUCJE SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I NAUKI. <https://radon.nauka.gov.pl/dane/instytucje-systemu-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki> 315. Radko, N. (2022). Entrepreneurial university stakeholders and their contribution to knowledge and technologies transfer. Audretsch D, Belitski M, Rejeb Net al.(eds) *Developments in Entrepreneurial Finance and Technology*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 90–116. 316. Radwan, J. (2009). Powszechny Model Oceny CAF („Common Assessment Framework”) jako narzędzie samooceny i doskonalenia urzędów administracji publicznej. *Standardy Biblioteczne*, 58. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/5260/radwan_powszechny_model_oceny_caf_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y 317. Raharjo, T. H., Mulyono, K. B., Ismiyati, I., & Jaenudin, A. (2023). HEISQUAL – ACSI – IPA – PGCV: Synthesis of higher education service satisfaction measurements. *Asian Management and Business Review*, 121–137. <https://doi.org/10.20885/AMBR.vol3.iss2.art2> 318. Rajhans, K. (2018). Effective communication management: A key to stakeholder relationship management in project-based organizations. *IUP Journal of Soft Skills*, 12(4), 47– 66. 319. Ramirez, R. (1999). Stakeholder analysis and conflict management. W *Cultivating peace: conflict and collaboration in natural resource management*. IDRC, Ottawa, ON, CA. 320. Ranking Methodology of Academic Ranking of World Universities - 2020. (2020). <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html> 321. Rauhvargers, A. (2014). Where Are the Global Rankings Leading Us? An Analysis of Recent Methodological Changes and New Developments. *European Journal of Education*, 49(1), 29–44. <https://doi.org/10.1111/ejed.12066> 322. Rauschnabel, P. A. P. A., Krey, N., Babin, B. J. B. J., & Ivens, B. S. B. S. (2016). Brand management in higher education: The University Brand Personality Scale. *Journal of Business Research*, 69(8), 3077–3086. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.023> 323. Raynor, M. E. (1998). That vision thing: Do we need it? *Long Range Planning*, 31(3), 368– 376. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(98\)80004-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(98)80004-6) 324. Reichheld, F. F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 81(12), 46–54. <https://hbr.org/2003/12/the-one-number-you-need-to-grow> 325. Reinertsen, D. G., & Smith, P. G. (1991). The strategist's role in shortening product

development. *Journal of Business Strategy*, 12(4), 18–22. 326. Rivera, L. A. (2011). Ivies, extracurriculars, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. *W Research in Social Stratification and Mobility* (T. 29, Numer 1). <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.001> 327. Rocki, M. (2018). Jakość kształcenia a ekonomiczne losy absolwentów: Analiza przypadków. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(51), 219–239. <https://doi.org/10.14746/nisw.2018.1.11> 328. Rocki, M. (2021). The Wage Premium on Higher Education: Evidence from the Polish Graduate Tracking System. *Gospodarka Narodowa*, 307(3), 47–61. <https://doi.org/10.33119/GN/140647> 329. Rogers, M., Baker, P., Harrington, I., Johnson, A., Bird, J., & Bible, V. (2022). Stakeholder engagement with funding bodies, steering committees and surveys: Benefits for education projects. *Issues in Educational Research*, 32(3), 1131–1152. 330. Rogoziński, K. (2007). Zarządzanie organizacją usługową - próba wypełnienia luki poznawczej. *Współczesne Zarządzanie*, 3, 5–12. http://www.uslugi.ue.poznan.pl/file/129_189179007.pdf 331. Ronalter, L. M., Poltronieri, C. F., & Gerolamo, M. C. (2023). ISO management system standards in the light of corporate sustainability: a bibliometric analysis. *The TQM Journal*, 35(9), 256–298. <https://doi.org/10.1108/TQM-09-2022-0279> 332. Rosenberg, M. B. (2014). Porozumienie bez przemocy. O języku serca. (II). Wydawnictwo Czarna Owca. 333. Rosół, A. (2016). Jak badać i kształtować jakość kształcenia w szkole wyższej? *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 25(1), 19–30. <https://doi.org/10.16926/p.2016.25.01> 334. Rutkowska, M., & Kamińska, A. M. (2020). Turquoise Management Model - Teal Organization. *Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic Development during Global Challenges*, July, 11380–11387. 335. Sá, J. C., Vaz, S., Carvalho, O., Lima, V., Morgado, L., Fonseca, L., Doiro, M., & Santos, G. (2022). A model of integration ISO 9001 with Lean six sigma and main benefits achieved. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(1–2), 218–242. <https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1829969> 336. Sarkar, D., Jha, K. N., & Patel, S. (2021). Critical chain project management for a highway construction project with a focus on theory of constraints. *International Journal of Construction Management*, 21(2), 194–207. <https://doi.org/10.1080/15623599.2018.1512031> 337. Scaled Agile Inc. (2023). SAFe 6.0 - Core Values. <https://scaledagileframework.com/safe-core-values/> 338. Schroeder, R. G., Linderman, K., Liedtke, C., & Choo, A. S. (2008). Six Sigma: Definition and underlying theory*. *Journal of Operations Management*, 26(4), 536–554. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2007.06.007> 339. Selznick, P. (1948). Foundations of the theory of organization. *American sociological review*, 13(1), 25–35. 340. Seth, N., Deshmukh, S. G., & Vrat, P. (2004). Service quality models: a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(9), 913–949. <https://doi.org/10.1108/02656710510625211> 341. Shafer, S. M., Smith, H. J., & Linder, J. C. (2005). The power of business models. *Business Horizons*, 48(3), 199–207. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2004.10.014> 342. Shah, R., & Ward, P. T. (2003). Lean manufacturing: context, practice bundles, and performance. *Journal of Operations Management*, 21(2), 129–149. [https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(02\)00108-0](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(02)00108-0) 343. Silva, C., Magano, J., Moskalenko, A., Nogueira, T., Dinis, M. A. P., & Pedrosa e Sousa, H. F. (2020). Sustainable Management Systems Standards (SMSS): Structures, Roles, and Practices in Corporate Sustainability. *Sustainability*, 12(15), 5892. <https://doi.org/10.3390/su12155892> 344. Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058118> 345. Sirvanci, M. B. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 16(6), 382–386. <https://doi.org/10.1108/09544780410563293> 346. Slabá, M. (2015). Stakeholder Groups of Public and Private Universities in the Czech Republic – Identification, Categorization and Prioritization. *Review of Economic Perspectives*, 15(3), 305–326. <https://doi.org/10.1515/revecp-2015-0022> 347. Small, L., Shacklock, K., & Marchant, T. (2018). Employability: a contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 148–166. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394355> 348. Smith-Maddox, R. (1998). Defining Culture as a Dimension of Academic Achievement: Implications for Culturally Responsive Curriculum, Instruction, and Assessment. *The Journal of Negro Education*, 67(3), 302. <https://doi.org/10.2307/2668198> 349. Sparr, J. L. (2018). Paradoxes in Organizational Change: The Crucial Role of Leaders' Sensegiving. *Journal of Change Management*, 18(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/14697017.2018.1446696> 350. Spreng, R. A., & Mackoy, R. D. (1996). An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction. *Journal of Retailing*, 72(2), 201–214. [!\[\]\(c507f772dba2b921f86777f01218e570_img.jpg\) **Fundusze Europejskie**
Wiedza Edukacja Rozwój](https://doi.org/10.1016/S0022-</p></div><div data-bbox=)

4359(96)90014-7 351. Steffensen, M., Rogers, E. M., & Speakman, K. (2000). Spin-offs from research centers at a research university. *Journal of Business Venturing*, 15(1), 93–111. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00006-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00006-8) 352. Stewart, H. (2010). Do happy staff make for happy customers and profitable companies. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 11(4), 275–280. <https://doi.org/10.1057/ddmp.2010.9> 353. Stoma, M. (2012). Modele i metody pomiaru jakości usług. <http://www.qrpolska.pl/files/file/M3.pdf> 354. Sułkowski, Ł. (2014). Czy kultura jakości w uczelni wyższej to to samo co kultura akademicka? *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, t. XV, z. 8, cz. I: „Wybrane problemy zarządzania rozwojem regionalnym”, 365–378. 355. Sułkowski, Ł. (2016). Academic Culture from the Perspective of Polish Universities. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, XVII(2), 7–21. <http://piz.san.edu.pl/docs/e-XVII-2-1.pdf> 356. Sułkowski, Ł. (2017). Założenia do Ustawy 2.0 - projektowanie nowego ładu akademickiego w Polsce. W *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, t. XVIII, z. 2, cz. I: „Zarządzanie publiczne. Funkcjonowanie jednostek samorządu terytorialnego w aspekcie wielowymiarowym” (Numer January 2017, ss. 261–276). 357. Sułkowski, Ł., Seliga, R., & Woźniak, A. (2016). Kultura organizacyjna i zarządzanie uczelnią z punktu widzenia systemu zapewniania jakości w Polsce. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 17(9.3), 221–233. 358. Sułkowski, Ł., & Woźniak, A. (2019). Strategic management at universities in merger processes: research results. W *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni / pod redakcją Łukasza Sułkowskiego i Jarosława Górniaka*. – Wydanie I. – Kraków, © 2019. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 359. Sułkowski, Ł., Woźniak, A., & Seliga, R. (2019). Organizational identity of university in merger process. W D. Ibrahimov, M and Aleksic, A and Dukic (Red.), *ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT (ESD 2019): 37TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ON ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT - SOCIO ECONOMIC PROBLEMS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT* (ss. 757–763). VARAZDIN DEVELOPMENT & ENTREPRENEURSHIP AGENCY. 360. Sunder M., V., & Antony, J. (2018). A conceptual Lean Six Sigma framework for quality excellence in higher education institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(4), 857–874. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2017-0002> 361. Sunder M., V., & Mahalingam, S. (2018). An empirical investigation of implementing Lean Six Sigma in Higher Education Institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(10), 2157–2180. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-05-2017-0098> 362. Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., & Anantharaman, R. N. (2001). A holistic model for total quality service. *International Journal of Service Industry Management*, 12(4), 378–412. <https://doi.org/10.1108/09564230110405299> 363. Sutherland, J., & Schwaber, K. (2011). The scrum papers. Nuts, bolts and origins of an Agile process. 364. Swank, C. K. (2003). The Lean Service Machine. *Harvard Business Review*, 81(10). 365. Szczepańska, K. (2011). Zarządzanie jakością. W dążeniu do doskonałości. CH Beck. 366. Szeffler, J. P. (2011). Model pomiaru i doskonalenia jakości usług edukacyjnych uczelni wyższych. Politechnika Gdańska. 367. Szeffler, J. P., & Zieliński, G. (2013). Doskonalenie jakości usług edukacyjnych poprzez ocenę wyniku działalności instytucji akademickiej. W *Uwarunkowania Sukecu Organizacji* (ss. 274–288). unknown. 368. Szejnberg, A. (2008). Doskonalenie usług edukacyjnych. Podstawy pomiaru jakości kształcenia. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 369. Szymaniec-Mlicka, K. (2016). Zarządzanie relacjami z interesariuszami publicznych podmiotów leczniczych. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie. Politechnika Śląska*, 97(1964), 309–320. 370. Talib, F., Rahman, Z., & Qureshi, M. N. (2011). Analysis of interaction among the barriers to total quality management implementation using interpretive structural modeling approach. *Benchmarking: An International Journal*, 18(4), 563–587. <https://doi.org/10.1108/14635771111147641> 371. Tayar, M., & Jack, R. (2013). Prestige-oriented market entry strategy: the case of Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.775924> 372. Teehan, R., & Tucker, W. (2010). A simplified lean method to capture customer voice. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(2), 175–188. <https://doi.org/10.1108/17566691011057348> 373. Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244–258. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028> 374. [3.8.1 →] THE. (2020). World University Rankings 2020 | Times Higher Education (THE). https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats 375. THE World University Rankings 2020: methodology. (2020). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology> 376. [←] Thesing, T., Feldmann, C., &

Burchardt, M. (2021). Agile versus Waterfall Project Management: Decision Model for Selecting the Appropriate Approach to a Project. *Procedia Computer Science*, 181, 746–756. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.227> 377. Thijs, Nick; Staes, P. (2014). CAF in the Education Sector. Successful stories of performance improvement. http://caf.eipa.eu/files/uploads/20210706115454_CAFintheEducation-Successfulstoriesofperformanceimprovement.pdf 378. Thompson, G., & Glasø, L. (2015). Situational leadership theory: a test from three perspectives. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(5), 527–544. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2013-0130> 379. Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education. [2.1.1 →] *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2–21. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11778301> 380. Times Higher Education. (2022). World University Rankings 2023 methodology. Times Higher Education (THE) (Numer October 2022). https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2023_world_university_rankings_methodology.pdf 381. Times Higher Education. (2023). THE World University Rankings 2023. THE WUR Ranking. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking> 382. Toma, J. D. (1997). Alternative Inquiry Paradigms, Faculty Cultures, and the Definition of Academic Lives. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 679–705. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779006> [←] 383. Tomala, L. (2018). Ustawa 2.0: najważniejsze zapisy | Nauka w Polsce. <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C30350%2Custawa-20-najwazniejsze-zapisy.html> 384. Tortorella, G., Narayanamurthy, G., Godinho Filho, M., Portioli Staudacher, A., & Mac Cawley, A. F. (2021). Pandemic's effect on the relationship between lean implementation and service performance. *Journal of Service Theory and Practice*, 31(2), 203–224. <https://doi.org/10.1108/JSTP-07-2020-0182> 385. Townsend, P. (1995). Quality involves everyone: how Paul Revere discovered “quality has value”. *Managing Service Quality: An International Journal*, 5(2), 19–24. <https://doi.org/10.1108/09604529510083549> 386. Tran, N. Q., Carden, L. L., & Zhang, J. Z. (2022). Work from anywhere: remote stakeholder management and engagement. *Personnel Review*, 51(8), 2021–2038. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2021-0808> 387. Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *International Review of Education*, 18, 61–82. 388. Turkulainen, V., Aaltonen, K., & Lohikoski, P. (2015). Managing Project Stakeholder Communication: The Qstock Festival Case. *Project Management Journal*, 46(6), 74–91. <https://doi.org/10.1002/pmj.21547> 389. Tutko, M. (2018). Assessment of the quality of internationalisation in higher education institutions. *Studia Ekonomiczne*, 361, 76–85. 390. Twigg, J. D. (1990). The University of Cambridge and the English revolution, 1625-1688 (ss. 212–214). Woodbridge: Boydell & Brewer za: De Ridder-Symoens, H. (2020) Missions of Universities : Past, Present, Future (ss. 43–61). 391. Ulewicz, R. (2017). The role of stakeholders in quality assurance in higher education. *Human Resources Management & Ergonomics*, 11(1). 392. Urbanowska-Sojkin, E. (2016). Paradoxy w zarządzaniu strategicznym przedsiębiorstwami (Paradoxes in strategic management of companies). *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 420. <https://doi.org/10.15611/pn.2016.420.31> 393. Van Aswegen, A. S., & Engelbrecht, A. S. (2009). The relationship between transformational leadership, integrity and an ethical climate in organizations. *SA Journal of Human Resource Management*, 7(1), 1–9. 394. van Doorn, J., Leeflang, P. S. H., & Tijs, M. (2013). Satisfaction as a predictor of future performance: A replication. *International Journal of Research in Marketing*, 30(3), 314–318. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2013.04.002> 395. Van Looy, B., Callaert, J., & Debackere, K. (2006). Publication and patent behavior of academic researchers: Conflicting, reinforcing or merely co-existing? *Research Policy*, 35(4), 596–608. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.02.003> 396. Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Why “service”? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 25–38. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0068-7> 397. Vehovar, V., Batagelj, Z., Manfreda, K. L., & Zaletel, M. (2002). Nonresponse in web surveys. *Survey nonresponse*, 229–242. 398. Verschueren, N., Van Dessel, J., Verslyppe, A., Schoensetters, Y., & Baelmans, M. (2023). A Maturity Matrix Model to Strengthen the Quality Cultures in Higher Education. *Education Sciences*, 13(2), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci13020123> 399. Vijaya Sunder, M. (2016). Lean Six Sigma in higher education institutions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 8(2), 159–178. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-04-2015-0043> 400. Villar, A., Callegaro, M., & Yang, Y. (2013). Where Am I? A Meta-Analysis of Experiments on the Effects of Progress Indicators for Web Surveys. *Social Science Computer Review*, 31(6), 744–762. <https://doi.org/10.1177/0894439313497468> 401. Wawak, T.

(2015). Ewolucja koncepcji zarządzania w szkołach wyższych w kierunku wymogów XXI wieku. W J. Dziadkowiec & T. Sikory (Red.), Wybrane aspekty zarządzania jakością usług (s. 199). Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. 402. Wawak, T. (2019). Doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 403. Wawak, T. (2022). Ocena reformy szkolnictwa wyższego. Biuletyn PTE, 4(99). <https://www.ptep.pl/czasopisma/biuletyn/biuletyn-ptep-nr-4-2022> 404. Webber, R. (2022). Unlocking Agile's Missed Potential. W Unlocking Agile's Missed Potential. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119849117> 405. Wibisono, E. (2018). The new management system ISO 21001: 2018: What and why educational organizations should adopt it. Proceeding of 11th International Seminar on Industrial Engineering and Management, 66–73. <https://www.researchgate.net/publication/334549352> 406. Wieczorek, O., Beyer, S., & Münch, R. (2017). Fief and benefice feudalism. Two types of academic autonomy in US chemistry. Higher Education, 73(6), 887–907. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0116-2> 407. Wilbers, S., & Brankovic, J. (2021). The emergence of university rankings: a historical-sociological account. Higher Education. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00776-7> 408. Womack, J. P., & Jones, D. T. (1997). Lean Thinking—Banish Waste and Create Wealth in your Corporation. Journal of the Operational Research Society, 48(11), 1148–1148. <https://doi.org/10.1038/sj.jors.2600967> 409. Wood, M., & Su, F. (2019). Parents as “stakeholders” and their conceptions of teaching excellence in English higher education. International Journal of Comparative Education and Development, 21(2), 99–111. <https://doi.org/10.1108/IJCED-05-2018-0010> 410. Woźniak, A. (2019). O RDN. Rada Doskonałości Naukowej. <https://www.rdn.gov.pl/o-rdn.html> 411. Woźniak, A. (2022). Charakter prawny rozstrzygnięć nadzorczych Rady Doskonałości Naukowej. Journal of Modern Science, 48(1), 183–205. <https://doi.org/10.13166/jms/150470> 412. Woźnicki, J. (2008). Legislacyjne określenie pozycji uczelni jako instytucji życia publicznego. W Społeczna odpowiedzialność uczelni (ss. 13–21). Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej. 413. Zakhem, A. (2008). Stakeholder Management Capability: A Discourse—Theoretical Approach. Journal of Business Ethics, 79(4), 395–405. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9405-5> 414. Zastempowski, M. (2013). Potencjał innowacyjny małych i średnich przedsiębiorstw na tle liderów polskiej gospodarki w świetle badań empirycznych. International Journal of Contemporary Management, 2013(Numer 12 (2)). 415. Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. Journal of Marketing, 60(2), 31–46. <https://doi.org/10.1177/002224299606000203> 416. Zu, X., Fredendall, L. D., & Douglas, T. J. (2008). The evolving theory of quality management: The role of Six Sigma. Journal of Operations Management, 26(5), 630–650. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2008.02.001> 417. Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organization. Annual review of sociology, 13(1), 443–464. 418. Zybala, A., Chrostowski, A., Lewicki, J., Dziedziczak-Foltyn, A., & Antonowicz, D. (2019). Dyskusja redakcyjna: Reformy w szkolnictwie wyższym. Studia z Polityki Publicznej/Public Policy Studies, 6(1), 109–144. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/73358> WYKAZ RYSUNKÓW Rysunek 1. Teoria Zarządzania Jakością u podstaw Metody Zarządzania Deminga wg Andersona, Rungtusanathama i Schroedera (Anderson i in., 1994) 10 Rysunek 2. Historyczne zmiany na europejskich uniwersytetach w wymiarach wolności i kształcenia/badań 12 Rysunek 3. Wpływ zmiany liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego na zmianę wielkości subwencji 23 Rysunek 4. Tendencje zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce po roku 1989 27 Rysunek 5. Wartości współczynnika skolaryzacji dla edukacji wyższej w latach 2010–2019 . 29 Rysunek 6. Liczba studentów uczelni publicznych na tle liczby studentów ogółem w latach 2002–2022* 30 Rysunek 7. Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach w roku 2019 europejskich jako procent PKB 32 Rysunek 8. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB Polski 33 Rysunek 9. Udział wyniku finansowego netto w przychodzie uczelni versus nakłady inwestycyjne uczelni publicznych w Polsce 34 Rysunek 10. Miejsce celów w procesie zarządzania organizacją 38 Rysunek 11. Klasyfikacja zasobów uczelni 42 Rysunek 12. Model motywacji akademickich 48 Rysunek 13. Środowisko relacji uniwersytetu 56 Rysunek 14. Schemat modelu jakości usług SERVQUAL 68 Rysunek 15. Hierarchiczny model jakości usług wg Dabholkara, Thorpe’a i Rentza 70 Rysunek 16. Model postrzeganej jakości usług 71 Rysunek 17. Zintegrowany model jakości usług 4Q 73 Rysunek 18. Model jakości usług i satysfakcji klienta 74 Rysunek 19. Model jakości usług z wartością dodaną 75 Rysunek 20. Diagram modelu CAF 118 Rysunek 21. Diagram modelu systemu zarządzania jakością QualHE 123 Rysunek 22. Edukacyjny łańcuch dostaw 167 Rysunek 23. Diagram procesu tworzenia strategii relacji z interesariuszami. 168 Rysunek 24. Przykładowa mapa

interesariuszy uczelni 173 Rysunek 25. Kierunki strategii działań wobec różnych interesariuszy w zależności od umiejscowienia na mapie siły (władzy) versus zainteresowanie 174 Rysunek 26. Formy struktur kanałów komunikacji 176 Rysunek 27. Trójkąt komunikacji wg Bragantini 177 Rysunek 28. Typologia komunikacji uniwersytetów w mediach społecznościowych 180 Rysunek 29. Model relacji wybranych czynników jakości usług uczelni technicznej związanych z satysfakcją interesariuszy 190 Rysunek 30. Model relacji między jakością usług uczelni technicznej, a satysfakcją interesariuszy oraz zarobkami absolwentów. 209 Rysunek 31. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg płci 214 Rysunek 32. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kategorii wiekowych 215 Rysunek 33. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kryterium kategorii i wielkości miejscowości pochodzenia 217 Rysunek 34. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg przynależności do grup interesariuszy 218 Rysunek 35. Udział wybranych grup interesariuszy w badaniu kwestionariuszowym wśród grupy badanych absolwentów 218 Rysunek 36. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg płci 219 Rysunek 37. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg kategorii wiekowych 219 Rysunek 38. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego należących do grupy absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni. 220 Rysunek 39. Struktura grupy absolwentów respondentów badania kwestionariuszowego ze względu na ocenianą uczelnię 222 Rysunek 40. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy studentów na pytanie: „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; $N=14$; $\bar{X} = 5,071$, $SD2 = 2,225$; $SD = 1,492$ 223 Rysunek 41. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy absolwentów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; $N= 120$; $\bar{X} = 5,193$; $SD2 = 1,971$; $SD = 1,404$ 224 Rysunek 42. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy rodziców lub opiekunów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; $N = 23$; $\bar{X} = 5,696$; $SD2 = 1,858$; $SD = 1,363$ 225 Rysunek 43. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników administracyjnych na pytanie: Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka; $N = 4$; $\bar{X} = 6,750$; $SD2 = 0,250$; $SD = 0,500$ 226 Rysunek 44. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych na pytanie: „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka”; $N = 16$; $\bar{X} = 6,000$; $SD2 = 2,267$; $SD = 1,506$ 226 Rysunek 45. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz uczelni na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; $N = 5$; $\bar{X} = 5,800$; $SD2 = 0,700$; $SD = 0,837$ 227 Rysunek 46. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy przedsiębiorców na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka”; $N = 20$; $\bar{X} = 4,800$; $SD2 = 3,747$; $SD = 1,936$ 228 Rysunek 47. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz samorządowych na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; $N = 2$; $\bar{X} = 6,500$; $SD2 = 0,500$; $SD = 0,707$ 229 Rysunek 48. Struktura głównych elementów modelu doskonalenia SZJ uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM) 259 Rysunek 49. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 1 do 4 modelu SSDQM 260 Rysunek 50. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 5 do 6 modelu SSDQM 263 Rysunek 51. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 7 do 9 modelu SSDQM 267 Rysunek 52. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktu 9 modelu SSDQM 273

WYKAZ TABEL Tabela 1. Trendy zmian w europejskich uniwersytetach od średniowiecza do współczesności 13 Tabela 2. Cechy wyróżniające tworzenie wiedzy mode 2 16 Tabela 3. Rekomendacje zmian w strategiach uczelni wg Pucciarellego i Kaplana 18 Tabela 4. Uniwersytet przedsiębiorczy a uniwersytet odpowiedzialny społecznie 20 Tabela 5. Strumienie finansowania wg Konstytucji dla Nauki 22 Tabela 6. Wybrane kierunki zmian pozafinansowych wprowadzanych wraz z Ustawą 2.0 25 Tabela 7. Etapy zmian celów uniwersytetów 39 Tabela 8. Relacje pomiędzy elementami podstawowych kultur wpływających na pracowników akademickich 44 Tabela 9. Podział uczelni na 5 segmentów według kategorii prestiżu 51 Tabela 10. Udział kryteriów odnoszących się do prestiżu w ocenie rankingów uniwersytetów 52 Tabela 11. Trzy rodzaje poziomów oporu wobec zmian wg Lozano 61 Tabela 12. Analiza przykładowych sprzeczności interesów między różnymi grupami istotnymi dla uczelni 61 Tabela 13. Charakterystyka luk modelu SERVQUAL 69 Tabela 14. Model jakości usług Gummessa (4Q) 72 Tabela 15. Kategorie jakości wg Townsenda i Gebhardta 73 Tabela 16. Twierdzenia do budowy kwestionariusza badania jakości usług SERVQUAL 77 Tabela 17. Uniwersalny wzorzec jakości usług wg Kolmana i Tkaczyka 80 Tabela 18.

Kryteria oceny w procesie ewaluacji jakości kształcenia wyższego opracowane przez PKA 81 Tabela 19. [3.8.3 →] Metodologia rankingu Times Higher Education World University Ranking 89 Tabela 20. Metodologia rankingu ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 92 Tabela 21. Metodologia rankingu QS World University Rankings 93 Tabela 22. Metodologia rankingu Webometrics (Ranking Web of Universities) 95 Tabela 23. [←]

Liczności wystąpień uczelni w pierwszej setce rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics 97 Tabela 24. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyższych sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach 98 Tabela 25. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyższych sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach, a zaproponowanym rankingiem RV250 99 Tabela 26. Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022 99 Tabela 27. Zmiany podejścia do zarządzania jakością w ujęciu historycznym 105 Tabela 28. Elementy krytyczne wdrażania TQM w usługach uniwersyteckich, na tle usług ogółem, a zasady TQM 106 Tabela 29. Rozdziały normy ISO 9001 w kontekście etapów cyklu Deminga (PDCA) 107 Tabela 30. Zasady QMS (ISO 9001) i EOMS (ISO 21001) 108 Tabela 31. Kwadranty Lean do analizy czynności w zakresie wartości dodanej i konieczności wykonywania 109 Tabela 32. Dlaczego Lean i SixSigma skutecznie wzajemnie się wspierają? 114 Tabela 33. Wybrane narzędzia i techniki Lean SixSigma 114 Tabela 34. Marnotrawstwa (muda) w kontekście uczelni 116 Tabela 35. Subkryteria modelu CAF 118 Tabela 36. Liczba wystąpień określenia jakości w różnych kontekstach w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 127 Tabela 37. Podsumowanie wniosków z badań wśród grup interesariuszy polskich uczelni przeprowadzonych w ramach projektu NCN OPUS 4 nr 2012/07/B/HS4/02929 128 Tabela 38. Bariery dla wdrażania Lean SixSigma w uczelniach 130 Tabela 39. Bariery i ograniczenia dla wprowadzania na polskich uczelniach nowoczesnych SZJ 131 Tabela 40. Typologia kultur jakości w odniesieniu do uczelni 134 Tabela 41. Rodzaje kultury jakości ze względu na stopień zaangażowania kierownictwa i pracowników 136 Tabela 42. Obszary analizy dojrzałości kultury jakości 137 Tabela 43. Rola przywództwa w różnych metodologiach (filozofiach) kompleksowego zarządzania jakością 140 Tabela 44. Kluczowe obszary zachowań przywódczych dla skutecznego wdrażania LSS ... 142 Tabela 45. Czynniki gotowości wdrażania systemów zarządzania jakością w uczelniach 144 Tabela 46. Kształtowanie się pojęcia interesariuszy – wpływ różnych obszarów badań 149 Tabela 47. Wybrane definicje określenia interesariusze (stakeholders) w literaturze dotyczącej zarządzania w ujęciu chronologicznym i przyporządkowaniu do klas definicji interesariuszy wg S. Miles. 151 Tabela 48. Typy teorii interesariuszy 153 Tabela 49. Typologia interesariuszy wg Mitchell et al. 157 Tabela 50. Wybrane przykłady interesariuszy uczelni oraz kategorii do jakich mogą zostać przypisani 158 Tabela 51. Podsumowanie licznosci wystąpień określić odnoszących się do interesariuszy uczelni w abstraktach analizowanych artykułów naukowych. 162 Tabela 52. Przykładowe przypisanie interesariuszy uczelni do typologii wg Mitchella. 162 Tabela 53. Przykładowe techniki analizy interesariuszy 169 Tabela 54. Przykłady metod i kanałów komunikacji z interesariuszami uczelni 178 Tabela 55. Kwestionariusz samooceny uczelni w zakresie relacji z interesariuszami 180 Tabela 56. Różne poziomy metod oceny jakości, a interesariusze i wpływ na poprawę jakości usług uczelni 182 Tabela 57. Zestawienie porównawcze odniesień do interesariuszy w wymaganiach dla wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia określonych w statucie PKA oraz wymaganiach dla systemu zarządzania jakością zgodnego z normą ISO 21001:2018 183 Tabela 58. Ocena zgodności kryteriów oceny programowej PKA dla profilu ogólniakademickiego z zasadami Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną zgodnego z ISO 21001 188 Tabela 59. Wybrane grupy interesariuszy uwzględnione w badaniu satysfakcji interesariuszy polskich uczelni technicznych 197 Tabela 60. Liczba osób reprezentujących każdą z grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych 201 Tabela 61. Liczba wskazań najważniejszych grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych 202 Tabela 62. Zestawienie rodzajów użytych pytań na poszczególnych kwestionariuszach badania satysfakcji interesariuszy 211 Tabela 63. Statystyki rezultatów liczby uzyskanych odpowiedzi uczestników badania kwestionariuszowego 213 Tabela 64. Liczba ludności Polski na dzień 31 grudnia 2020 r. wg wybranych kategorii wiekowych 216 Tabela 65. Oszacowanie struktury populacji badanej absolwentów i studentów wg wybranych grup wiekowych 216 Tabela 66. Zestawienie wyników odpowiedzi na pytania dotyczące satysfakcji z usług uczelni w ramach różnych grup respondentów badania kwestionariuszowego 229 Tabela 67. Uśrednione wagi istotności wpływu na ocenę SSI poszczególnych grup interesariuszy 230

Tabela 68. Wartości cząstkowych SSI dla poszczególnych grup interesariuszy. 231 Tabela 69. Wartość parametrów IWRA i ich elementów składowych dla wybranych grup respondentów badania kwestionariuszowego; N=120 234 Tabela 70. Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów. 235 Tabela 71. Interpretacja zakresów wartości korelacji r-Pearsona 235 Tabela 72. Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów oraz wskaźnikami IWRA oraz WWZ po roku i po 3 latach od ukończenia studiów na podstawie bazy danych ELA. 236 Tabela 73. Korelacje pomiędzy wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów a wartościami pomiaru postrzeganej satysfakcji z usług uczelni i wartości usług uczelni podziale na grupy respondentów absolwentów w zależności od rodzaju ukończonej uczelni. 240 Tabela 74. Korelacje pomiędzy miarami ogólnej oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, a elementami składowymi ocen rankingowych. 245 Tabela 75. Korelacje pomiędzy wartościami IWRA i jego składowymi, a miarami ogólnej oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, oraz wynikami rankingu Webometrics i wartościami pomiaru prestiżu. 247 Tabela 76. Korelacje pomiędzy wartościami pomiaru prestiżu polskich uczelni technicznych a wynikami miar IWRA i jego składowymi oraz wynikami rankingu Webometrics. 249 Tabela 77. Relacje do etapów autorskiego modelu doskonalenia SZJ uczelni z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji interesariuszy w normie ISO 21001:2018 276 Tabela 78. Propozycja zestawu wskaźników stosowanych w ramach monitorowania efektów działań uczelni technicznej stosującej model doskonalenia SSDQM 288 Tabela 79. Przykłady mierników dodatkowych odnoszących się do efektów działań uczelni 289 Tabela 80. Zestawienie wyników weryfikacji hipotez 295 Tabela 81. Ranking RV250 dla top100 uczelni w THE, ARWU, QS i Webometrics 356 WYKAZ ZAŁĄCZNIKÓW 1. Lista głównych zmian wprowadzonych w ramach Konstytucji dla Nauki 2. Kwestionariusze badania satysfakcji interesariuszy 3. Lista uczelni zaklasyfikowanych jako uczelnie techniczne w ramach badań uwzględnionych w niniejszej pracy 4. Propozycja rankingu uczelni świata na podstawie rezultatów globalnych THE, ARWU, QS i Webometrics – Ranking RV250 5. Lista artykułów naukowych przyjętych do analizy grup interesariuszy uczelni w badaniu SLR 6. Szczegółowa lista analizowanych fraz odnoszących się do interesariuszy uczelni w badaniu SLR 7. Diagram Modelu Doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością Uczelni Inspirowanego Satysfakcją Interesariuszy wraz ze szczegółowym opisem jego etapów ZAŁĄCZNIK 1 – LISTA GŁÓWNYCH ZMIAN WPROWADZONYCH W RAMACH KONSTYTUCJI DLA NAUKI Główne zmiany wprowadzone wraz Ustawą 2.0 wg Przewodnika opracowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa wyższego (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i MNiSW, 2019). Uczelnie (ustrój, typ): 1. wprowadzono możliwość utworzenia uczelni publicznej w wyniku połączenia uczelni publicznych, instytutów badawczych lub instytutów PAN, 2. uproszczono procedurę tworzenia uczelni niepublicznej – obecnie założyciel występuje do Ministra z wnioskiem o wpis uczelni niepublicznej do ewidencji, do którego załącza wszystkie dokumenty i informacje. Wraz z wnioskiem o wpis składany jest wniosek o wydanie pozwolenia na utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu, 3. podniesiono minimalny poziom środków finansowych, jakie założyciel przekazuje nowo tworzonej uczelni niepublicznej, 4. zmieniono rejestr uczelni niepublicznych na ewidencję uczelni niepublicznych oraz zmodyfikowano zakres danych podlegających wpisowi, 5. doprecyzowano zasady likwidacji uczelni publicznych, w tym zasady powoływania likwidatora, przebiegu procesu likwidacyjnego oraz skutki postawienia uczelni w stan likwidacji, 6. zmieniono kryteria zaliczenia uczelni do grupy akademickiej lub zawodowej i powiązano status uczelni z oceną jakości działalności naukowej, 7. zmodyfikowano zasady posługiwania się nazwami uczelni i powiązano je z oceną jakości działalności naukowej, 8. wprowadzono możliwość zmiany statusu uczelni akademickiej na zawodową na wniosek samej uczelni, 9. wprowadzono możliwość tworzenia federacji uczelni stanowiących bardziej zaawansowaną formę współpracy niż dotychczas funkcjonujące związki uczelni, 10. wprowadzenie rady uczelni w uczelniach publicznych, z wyjątkiem uczelni wojskowych i uczelni służb państwowych, 11. rada uczelni zatwierdza sprawozdanie z wykonania planu rzeczowo-finansowego oraz sprawozdanie finansowe, 12. uległ zmianie proces wyboru kandydatów na rektora w uczelni publicznej poprzez udział w tym procesie rady uczelni oraz senatu, 13. zrezygnowano z konkursowego trybu powoływania rektora uczelni publicznej jako jednej z możliwości, na rzecz wyboru wyłącznie w drodze głosowania przeprowadzanego przez kolegium elektorów, 14. senat uzyskał kompetencję do nadawania stopni naukowych i stopni w zakresie sztuki 15.

zrezygnowano z ustawowego określania składu senatu uczelni niepublicznej 16. odejście od pojęcia i konstrukcji podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni na rzecz swobodnego decydowania o typach jednostek w statucie, 17. statut uczelni wskazuje jedynie typy jednostek organizacyjnych, a konkretne jednostki tworzy, przekształca i likwiduje rektor poprzez określenie struktury uczelni w regulaminie organizacyjnym, 18. zmieniono zasady prowadzenia działalności poza siedzibą uczelni, która obecnie może przybrać jedynie formę filii. Inaczej niż dotychczas filia nie jest już zamiejscową jednostką organizacyjną, w której skład wchodzi minimum dwie podstawowe jednostki organizacyjne. Pracownicy 19. ograniczono ustawowy katalog stanowisk nauczycieli akademickich, 20. wprowadzono stanowisko profesora uczelni, na którym mogą być zatrudniane także osoby posiadające stopień doktora, 21. umożliwiono uczelniom autonomiczne określanie własnych stanowisk zawodowych dla nauczycieli akademickich oraz odpowiadających im wymogów kwalifikacyjnych, 22. likwidacja mianowania jako jednej z form nawiązania stosunku pracy, 23. druga umowa o pracę może zostać zawarta na czas nieokreślony bez przeprowadzenia konkursu, 24. wprowadzenie jasnej normy w zakresie zadaniowego czasu pracy, 25. likwidacja minimalnego wymiaru zajęć dydaktycznych, 26. nowe zasady wynagradzania pracowników, 27. kryteria oceny dla każdej grupy pracowników i rodzaju stanowisk oraz tryb i podmiot dokonujący oceny określa rektor, 28. inicjatorem wniosku o poddanie nauczyciela akademickiego ocenie dodatkowej jest wyłącznie rektor, 29. ocena okresowa nauczyciela akademickiego może być wyłącznie pozytywna lub negatywna, 30. odstąpienie od kryterium uzyskania stopnia naukowego w procedurze oceny okresowej nauczyciela akademickiego, 31. urlop dla poratowania zdrowia przysługuje już po 10 latach zatrudnienia w uczelni, Awans naukowy - doktoraty 32. umożliwiono nadawanie stopnia naukowego doktora w dziedzinie, 33. wprowadzono możliwość nadawania tytułu profesora w dziedzinie i dyscyplinie lub dyscyplinach, 34. przeniesiono uprawnienia do nadawania stopni z jednostek organizacyjnych na szczebel uczelni, 35. wprowadzono nową klasyfikację dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, w których można nadawać stopnie i tytuł naukowy, 36. uzależniono posiadanie uprawnień do doktoryzowania i habilitacji w dyscyplinie od kategorii naukowej, jaką posiada uczelnia, instytut PAN, instytut badawczy, międzynarodowy instytut badawczy lub federacja, 37. zrezygnowano z udziału podmiotów posiadających uprawnienia habilitacyjne w procedurze nadawania tytułu profesora, 38. Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów zastąpiono Radą Doskonałości Naukowej, 39. przewody doktorskie stały się postępowaniami ws. nadania stopnia doktora, 40. zniesiony został obowiązek przeprowadzania egzaminów doktorskich na rzecz weryfikacji efektów kształcenia na 8 poziomie PRK, 41. rozprawy doktorskie przed obroną będą obligatoryjnie udostępniane w BIP podmiotu doktoryzującego, 42. wszczęcie postępowania (dawne otwarcie przewodu) będzie możliwe dopiero wraz ze złożeniem rozprawy doktorskiej, 43. liczba recenzentów w postępowaniu zwiększyła się do trzech, 44. szczegółowe zasady prowadzenia postępowań w uczelni określi senat, a w instytutach rada naukowa Awans naukowy - habilitacje: 45. zwiększono liczbę recenzentów w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego do czterech, 46. wprowadzono obowiązkowe kolokwium habilitacyjne w naukach humanistycznych, społecznych i teologicznych oraz możliwość przeprowadzania kolokwium w pozostałych dziedzinach, 47. wprowadzono sankcje za wycofanie wniosku o nadanie stopnia po powołaniu komisji habilitacyjnej Awans naukowy - profesury: 48. uprawnienie do prowadzenia postępowań ws. nadania tytułu profesora przyznano wyłącznie Radzie Doskonałości Naukowej, 49. całkowicie zrezygnowano z udziału uczelni w procedurze nadawania tytułu profesora, 50. zmodyfikowano warunki stawiane osobom ubiegającym się o tytuł profesora, w tym m.in. zniesiono wymogi dotyczące pełnienia opieki naukowej nad doktorantami. Przeciwdziałanie plagiatom: 51. wprowadzono obowiązek publikowania rozpraw doktorskich w BIP uczelni oraz w systemie POL-on, 52. zmodyfikowano zakres dokumentów publikowanych w BIP uczelni w ramach postępowań ws. nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego. Szkoły doktorskie: 53. dotychczasowe studia doktoranckie (studia trzeciego stopnia) zastąpiono kształceniem doktorantów w szkołach doktorskich, 54. szkołę doktorską będzie prowadziła, nie jak dotychczas studia doktoranckie uprawniona jednostka uczelni, ale cała uczelnia, 55. szkoła doktorska jest zorganizowaną formą kształcenia doktorantów, a sposób jej uwzględnienia w strukturze uczelni lub instytutu zależy od regulacji wewnętrznych, 56. powiązano prawo do prowadzenia szkoły doktorskiej z kategorią naukową – może ją prowadzić podmiot prowadzący działalność naukową w co najmniej dwóch dyscyplinach naukowych z kategorią A+, A albo B+, 57. w miejsce środowiskowych studiów doktoranckich

podmioty, które posiadają co najmniej jedną kategorię naukową nie niższą niż B+, mogą prowadzić wspólną szkołę doktorską, 58. zamiast ogólnouczelnianych i ogólnoinstytutowych regulaminów studiów doktoranckich wprowadza się regulaminy szkół doktorskich uchwalane odpowiednio przez senaty albo rady naukowe dla poszczególnych szkół doktorskich, 59. zlikwidowano podział na tryby (stacjonarny i niestacjonarny) studiów doktoranckich, a kształcenie w szkole doktorskiej jest nieodpłatne dla doktorantów, 60. rekrutacja tylko w drodze konkursu z jawnymi wynikami, 61. nowe przepisy nie przewidują już programu „Diamantowy Grant” w dotychczasowej formie, ale dopuszczają na zasadach wyjątku przyjęcie do szkoły doktorskiej absolwentów studiów pierwszego stopnia lub studentów po trzecim roku jednolitych studiów magisterskich, o ile posiadają wysokie osiągnięcia naukowe, 62. ustawa wyklucza możliwość jednoczesnego kształcenia się w więcej niż jednej szkole doktorskiej, 63. kształcenie doktorantów jest nieodpłatne dla jego uczestników 64. realizacja kształcenia w szkole doktorskiej powinna prowadzić do przygotowania rozprawy doktorskiej oraz wypełnienia innych wymagań koniecznych do uzyskania stopnia doktora (w tym osiągnięcia efektów kształcenia na 8 poziomie PRK), 65. kształcenie w szkole doktorskiej obejmuje dwa zasadnicze elementy: program kształcenia oraz indywidualny plan badawczy, 66. program kształcenia ustala senat uczelni lub rada naukowa instytutu, 67. w przepisach nie narzucono wymiaru zajęć określonego w punktach ECTS lub godzinach, a samo stosowanie systemu ECTS pozostaje w gestii podmiotu prowadzącego szkołę doktorską, 68. każdemu doktorantowi należy wyznaczyć promotora nie później niż 3 miesiące od podjęcia kształcenia (zlikwidowano instytucję opiekuna naukowego), 69. program może przewidywać praktyki dydaktyczne w maks. wymiarze 60 godz. w roku, 70. realizacja indywidualnego planu badawczego podlega komisyjnej ocenie śródk okresowej (bez udziału promotora), a jej negatywny wynik skutkuje skreśleniem z listy doktorantów, 71. kształcenie w szkole doktorskiej trwa od 6 do 8 semestrów, 72. kształcenie doktoranta kończy się wraz ze złożeniem rozprawy doktorskiej, 73. termin złożenia wyznaczony jest w indywidualnym planie badawczym i może być wydłużony maksymalnie o 2 lata, 74. doktorant musi być skreślony z listy doktorantów w przypadku negatywnego wyniku oceny śródk okresowej, niezłożenia rozprawy w ustalonym terminie albo rezygnacji, 75. doktorant może być skreślony z listy doktorantów, gdy nie wykazuje postępów w przygotowaniu rozprawy lub nie wywiązuje się z obowiązków wynikających z regulaminu, programu kształcenia albo indywidualnego planu badawczego, 76. nieuzyskanie w ramach ewaluacji jakości działalności naukowej odpowiedniej kategorii w danej dyscyplinie (A+, A albo B+) skutkuje utratą prawa do kształcenia doktorantów w tej dyscyplinie, 77. brak kategorii naukowej B+ lub wyższej w co najmniej dwóch dyscyplinach (z wyjątkiem uczelni prowadzących działalność tylko w jednej dyscyplinie, gdy jest to dyscyplina z zakresu teologii, kultury fizycznej lub dyscyplina artystyczna) uniemożliwia prowadzenie szkoły doktorskiej, 78. prawo prowadzenia danej szkoły doktorskiej można także utracić w wyniku oceny negatywnej otrzymanej w ramach ewaluacji szkoły, 79. podmiot, który utraci prawo kształcenia doktorantów, musi zapewnić im możliwość dokończenia kształcenia w innej szkole doktorskiej lub pokrycie kosztów uzyskania stopnia w trybie eksternistycznym w przypadku braku innej szkoły doktorskiej kształcącej w danej dyscyplinie, 80. za przeprowadzenie ewaluacji szkół doktorskich odpowiada Komisja Ewaluacji Nauki, 81. ewaluacji podlegają obowiązkowo wszystkie szkoły doktorskie bez względu na to, jaki podmiot je prowadzi (uczelnia, instytut PAN etc.), 82. ewaluacja szkół doktorskich jest niezależna od ewaluacji jakości działalności naukowej i posiadanych kategorii naukowych, 83. negatywna ocena skutkuje zakończeniem działania szkoły doktorskiej, 84. ewaluację przeprowadza się na podstawie raportu samooceny (w jęz. polskim i angielskim) oraz wizytację, 85. wszyscy doktoranci bez stopnia doktora w szkole doktorskiej otrzymują stypendium doktoranckie, 86. łączny okres pobierania stypendiów doktoranckich we wszystkich szkołach, w których kształcił się doktorant, to 4 lata, 87. doktorantom z niepełnosprawnościami przysługuje zwiększenie stypendium doktoranckiego, 88. likwiduje się świadczenia dla doktorantów z funduszu pomocy materialnej, 89. likwiduje się zwiększenie stypendium doktoranckiego z dotacji projakościowej, 90. doktorantów obejmuje się ubezpieczeniami społecznymi (emerytalno-rentowym i wypadkowym), 91. ograniczono możliwość zatrudnienia doktorantów na stanowiskach naukowych lub nauczycieli akademickich, 92. w ramach stypendiów dla młodych naukowców przyznawanych przez Ministra zostaje wyodrębniona pula dla doktorantów. Studenci: 93. dotychczas wymagane w regulaminie studiów prawa studentów zostały zapewnione wprost w ustawie, zaś regulamin może je rozwijać i dodawać nowe, 94. wprowadzono silniejszą ochronę studentek w ciąży oraz studentów będących rodzicami,

95. wprowadzenie możliwości skreślenia z listy studentów studenta, który nie bierze udziału w ob-owi-azkowych zajęciach, 96. rezygnacja z przesłanki skreślenia w postaci niepodpisania przez studenta przedłożonej przez uczelnię umowy o warunkach odpłatności za studia lub usługi edukacyjne z uwagi na niezawie- ranie umów od roku akademickiego 2019/2020, 97. rozszerzenie przesłanek przyznania zwiększonego stypendium socjalnego bez ograniczania do kwestii dojazdowych, 98. rezygnacja z oświadczeń studenta o pobieraniu stypendium na jednym kierunku, 99. wprowadzenie obowiązku przedkładania zaświadczenia z ośrodka pomocy społecznej, 100. doprecyzowanie okresu dopuszczalnego korzystania przez studenta z pomocy materialnej, 101. zastąpienie regulaminu pomocy materialnej regulaminem świadczeń dla studentów, 102. zmodyfikowanie wymagań dotyczących przyznania stypendium Ministra oraz rozszerzenie kry- teriów przyznania stypendium rektora, 103. rezygnacja z warunku „losowości” przyczyny ubiegania się o zapomogę, 104. doprecyzowanie orzeczeń uzasadniających przyznanie stypendium dla osób niepełno- praw- nych, 105. rozszerzenie kompetencji jednostek samorządu terytorialnego w zakresie uchwalania aktu prawa miejscowego określającego przyznawanie stypendiów dla studentów, 106. bezpośrednie, a nie „odpowiednie” stosowanie przepisów Kodeksu postępowania administra- cyjnego przy przyznawaniu świadczeń, 107. określono limit wieku 30 lat dla studenta ubiegającego się o kredyt, a dla doktoranta do 35 lat, 108. zmodyfikowano zasady badania sytuacji finansowej wnioskodawcy, 109. określono wysokość oprocentowania spłacanego przez kredytobiorcę na 0,5 stopy redyskon- towej NBP i na 0,75 stopy w przypadku, gdy kredytobiorca nie ukończył studiów lub upłynął preferencyjny okres spłaty, 110. z rozporządzenia do ustawy przeniesiono zasadę kontynuacji kredytu w przypadku podjęcia studiów na innym poziomie kształcenia po ukończeniu studiów pierwszego stopnia, 111. zlikwidowano obowiązek przeprowadzenia procedury rejestracji organizacji studenckich na rzecz informacji o powstaniu organizacji przekazywanej rektorowi, 112. regulamin samorządu studenckiego zatwierdza rektor, a nie senat uczelni jak dotychczas, 113. ustalono obowiązek utworzenia co najmniej dwóch organów samorządu studenckie- go, prze- wodniczący i organ uchwałodawczy, 114. wprowadzono obowiązek publikowania sprawozdania z rozdziału środków na sprawy studenc- kie i ich rozliczenia w BIP uczelni, 115. uszczegółowiono warunki niezbędne do funkcjonowania samorządu studenckiego, 116. wprowadzono obowiązek przeprowadzenia negocjacji z rektorem, zanim zostanie podjęty strajk studencki. Prowadzenie studiów: 117. pozwolenia na prowadzenie studiów na określonych kierunkach są przypisane do uczelni, a nie do podstawowej jednostki organizacyjnej, 118. kształcenie jest prowadzone w dziedzinach i dyscyplinach, 119. wprowadzono do ustawy pojęcie „dyscyplina wiodąca”, 120. poziom samodzielności w tworzeniu kierunków jest uzależniony od posiadanej kategorii nau- kowej, 121. zmianom uległy wymagania dotyczące wniosku o pozwolenie na utworzenie studiów, 122. nie można utworzyć w siedzibie uczelni kierunków o tej samej nazwie lub których programy określają takie same efekty uczenia się, przyporządkowane do tej samej dyscypliny (możliwa jest jedynie sytuacja, gdy jeden będzie prowadzony w siedzibie, a drugi, o tej samej nazwie lub o takich samych efektach uczenia się przypisanych do dyscypliny, w filii), 123. Minister może odmówić wydania pozwolenia bez zasięgnięcia opinii PKA, jeżeli na dzień złoże- nia wniosku kształcenie na studiach na danym kierunku nie odpowiada potrzebom społeczno- gospodarczym, 124. zmianie uległ katalog przyczyn cofnięcia pozwolenia na utworzenie studiów, jak również limit czasu na zaprzestanie prowadzenia studiów, na które cofnięto pozwolenie, 125. zlikwidowano instytucję wydziału zamiejscowego. W jego miejsce wprowadzono filię, której de- finicja w nowych przepisach została zmieniona, 126. przewidziano organizację studiów w formie indywidualnych studiów międzydziedzinowych, 127. zmianom uległy regulacje dotyczące studiów wspólnych, w tym międzynarodowych, 128. do przepisów wprowadzono pojęcie „studia dualne”, 129. poszerzono listy kierunków prowadzonych obligatoryjnie albo fakultatywnie jako jednolite stu- dia magisterskie, 130. program kształcenia zastąpiono programem studiów i określono warunki, jakie musi on spełnić, 131. zaktualizowano i uproszczono charakterystyki drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji ty- powych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego, 132. uregulowano ramy czasowe roku akademickiego, 133. przelicznik części programu, który może zostać zrealizowany w ramach kształcenia z wykorzy- staniem metod i technik kształcenia na odległość, został zmieniony z godzi- nowego na liczony punktami ECTS, 134. wymiar praktyk zawodowych na profilu praktycznym na studiach pierwszego stopnia i jednoli- tych studiach magisterskich zwiększono dwukrotnie, tj. do 6 miesięcy 135. poszerzono listę kierunków, których ukończenie jest konieczne do wykonywania określonych zawodów, a

program studiów musi spełniać wymagania określone standardem kształcenia, 136. uproszczono zakres wymagań stawianych przed prowadzącymi zajęcia, 137. zlikwidowano instytucję minimum kadrowego, 138. zniesiono obowiązek zawierania umów ze studentami, 139. zmieniono katalog opłat możliwych do pobierania przez uczelnie, 140. zredefiniowano katalog opłat zakazanych, 141. doprecyzowano zasady ustalania i publikowania informacji w sprawie wysokości opłat, 142. wprowadzono karę pieniężną dla uczelni za pobieranie opłat z naruszeniem przepisów, 143. z dokumentów przebiegu studiów zniknęły informacje o nazwie podstawowej jednostki organizacyjnej, a także pieczęć imienna i podpis jej kierownika, 144. zmianie uległa zawartość teczek akt osobowych studenta, 145. zrezygnowano z wydawania decyzji o przyjęciu na studia, 146. z obowiązku przechowywania została wyłączona część zawartości teczek akt osobowych studenta, 147. od 1 lipca 2019 r. legitymacje studenckie będą wydawane wyłącznie w postaci elektronicznej, 148. hologram umieszczany w kolejno oznaczonych polach legitymacji jest drukiem ścisłego zachowania, 149. zmianie uległo postępowanie z dokumentacją przebiegu studiów w przypadku likwidacji uczelni, 150. zmieniono katalog dokumentów, za które uczelnia może pobierać opłatę, a także wysokość opłat, 151. zmieniono definicję pracy dyplomowej i dano uczelni możliwość rezygnacji z obowiązku jej przygotowywania w przypadku studiów pierwszego stopnia, 152. recenzje pracy dyplomowej stały się co do zasady jawne, 153. zmianie uległy katalogi niezbędnych elementów dyplomu ukończenia studiów i dyplomu wspólnego oraz tytułów zawodowych, 154. nieznaczny zmianom uległa procedura uwierzytelniania dokumentów, 155. wyłącznie decyzje odmowne w postępowaniu rekrutacyjnym mają postać decyzji administracyjnych, 156. sprawdzian uzdolnień artystycznych lub sprawności fizycznej może przesądzać w całości o wyniku rekrutacji, 157. wprowadzono kształcenie specjalistyczne (poziom 5 PRK), które jest możliwe wyłącznie w uczelniach zawodowych, 158. w ramach kształcenia specjalistycznego uczelnie zawodowe mogą wydawać świadectwa dyplomowanego specjalisty oraz dyplomowanego specjalisty technologa, 159. zmieniono skalę ocen programowych wydawanych przez PKA. Nowe przepisy przewidują wydanie jedynie oceny pozytywnej albo negatywnej, 160. negatywna ocena jakości kształcenia powoduje zaprzestanie prowadzenia ocenionych studiów, 161. wprowadzono kompleksową ocenę PKA, 162. uczelnia udostępnia w BIP na swojej stronie uchwałę PKA dotyczącą oceny programowej lub kompleksowej wraz z uzasadnieniem, 163. termin na rozpatrzenie przez PKA wniosku o pozwolenie na utworzenie studiów skrócono do 2 miesięcy, 164. zasady dotyczące finansowania zadań uczelni określone w UPSWiN zastępują dotychczasowe regulacje dotyczące przeznaczenia środków na finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki zawarte w dwóch odrębnych aktach prawnych, 165. ujednolicono zasady finansowania zadań uczelni w obszarze kształcenia i badań naukowych, 166. wprowadzono instytucję subwencji zarówno na finansowanie utrzymania i rozwoju potencjału dydaktycznego, jak i badawczego, w miejsce dotychczasowego finansowania w postaci dotacji (z których część miała formę dotacji celowej), 167. z subwencji od 2019 r. finansowane są także domy i stołówki studenckie, 168. w miejsce dotychczasowych środków na działalność dydaktyczną i działalność statutową przydzielanych publicznym uczelniom akademickim w formie odrębnych dotacji wydatkowanych i rozliczanych według odrębnych zasad, uczelnie będą otrzymywać te środki w formie jednej subwencji, 169. środki na działalność statutową według dotychczasowych zasad przyznawane były podstawowym jednostkom naukowym, a od stycznia 2019 r. środki (w ramach subwencji na utrzymanie i rozwój potencjału badawczego) otrzymywać będzie uczelnia, 170. w dotychczasowych regulacjach współczynniki kosztowności były określone dla poszczególnych kierunków studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich oraz obszarów kształcenia, a także dla stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach nauki. Obecnie współczynniki kosztowności prowadzenia kształcenia na studiach stacjonarnych i prowadzenia działalności naukowej przypisuje się dyscyplinie, 171. ujednolicono tryb przyznawania dotacji na zadania inwestycyjne, 172. wprowadzono nowe programy Ministra: „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza”, „Regionalna inicjatywa doskonałości”, „Wsparcie dla czasopism naukowych”, 173. wprowadzono możliwość finansowania programów Ministra także w obszarze działalności dydaktycznej (obecne programy Ministra umożliwiały finansowanie zadań jedynie w obszarze działalności badawczej), 174. wprowadzono możliwość finansowania uczelni przez związek metropolitalny (dotychczasowe regulacje dotyczyły finansowania uczelni przez jednostki samorządu terytorialnego lub ich związki), 175. zwiększono swobodę finansowania uczelni przez samorząd

terytorialny, np. dotychczas udzia- lanie dotacji celowych przez jednostki samorządu terytorialnego było możliwe tylko wtedy, jeśli dotyczyły one realizacji zadań uczelni związanych z zadaniami własnymi jednostek samorządu terytorialnego, 176. podstawowym źródłem utrzymania potencjału dydaktycznego i badawczego jest subwencja, a nie dotacja. Oznacza to w konsekwencji bardziej elastyczne, a tym samym bardziej efektywne wydatkowanie środków publicznych, 177. podobnie jak dotychczas środki dotacji, uczelnia gromadzi środki subwencji i dotacji na wyod- rębionym koncie bankowym, ale od 2020 r. uczelnia publiczna gromadzi środki subwencji na rachunku Banku Gospodarstwa Krajowego, 178. uczelnia tworzy fundusz wsparcia osób niepełnosprawnych i przekształca fundusz po- mocy materialnej w fundusz stypendialny, 179. środki funduszu stypendialnego i funduszu wsparcia osób niepełnosprawnych uczelnie pu- bliczne gromadzą na rachunku BGK od stycznia 2020r. Uczelnie niepubliczne ten obowiązek mają od stycznia 2019 r., 180. uczelnie prowadzą gospodarkę finansową na podstawie przepisów szczególnych PSWiN, a przede wszystkim ustawy o rachunkowości. Nie będzie już wydawane, jak dotychczas, roz- porządzenie Rady Ministrów ws. szczegółowych zasad gospodarki finansowej uczelni publicznych, 181. uczelnia może dokonywać lokat wszystkich środków finansowych (w tym subwencji), z wył- czeniem dotacji w bankach komercyjnych na maksymalny okres 3 dni. Lokaty na dłuższy okres mogą być otwierane m.in. jako depozyt u Ministra Finansów, 182. z dniem 1 stycznia 2019 r. niewykorzystane środki finansowe z dotacji na wsparcie osób z niepełnosprawnością, 183. z dniem 1 stycznia 2019 r. niewykorzystane do dnia 31 grudnia 2018 r. środki finansowe z funduszu pomocy materialnej, przeznaczone na pokrycie kosztów utrzymania domów i stołówek studenckich oraz na remonty i modernizacje domów oraz stołówek studenckich, uczelnia pu- bliczna przekazuje na fundusz zasadniczy, a uczelnia niepubliczna – na kapitał podstawowy. Wydatki na te cele finansowane są w ramach pod- stawowej działalności operacyjnej uczelni i w przypadku uczelni publicznej mogą być pokrywane z subwencji, 184. zaostrzono przepisy dotyczące obowiązku skutecznego przeprowadzenia programu napraw- czego (musi doprowadzić co najmniej do zrównoważenia kosztów z przychodami) i zmniejszeniu zadłużenia uczelni, 185. obowiązki senatu uczelni dotyczące programu naprawczego przejmują rada uczelni. Nadzór nad uczelniami: 186. w związku z modyfikacją ustawowego katalogu organów uczelni zmianie uległ zakres aktów wewnętrznych uczelni, których nieważność (w przypadku niezgodności z przepisami prawa) stwierdza Minister, 187. wniosek o odwołanie rektora naruszającego przepisy prawa Minister kieruje do kolegium elek- torów albo do innego podmiotu, który dokonał jego wyboru lub powołania, a nie jak dotychczas do senatu, 188. wprowadzono możliwość skrócenia kadencji rady uczelni (w przypadku stwierdzenia narusze- nia prawa) przez senat na wniosek Ministra ZAŁĄCZNIK 2 – KWESTIONARIUSZE BADANIA SATYSFAKCJI INTERESA- RIUSZY Badanie miało formę ankiety internetowej. Przedstawione poniżej rysunki przedstawiają etapy badania. Każda z części badania dla konkretnej grupy interesariuszy była wyświetlana warunkowo na podstawie odpowiedzi na pytania kwalifikujące do danej części. 1. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu (1) 2. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu studentów (2) 3. Kwestionariusz badania studentów (3) 4. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu absolwentów (4) 5. Kwestionariusz badania absolwentów (5) 6. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu rodziców/opiekunów absolwentów (6) 7. Kwestionariusz badania rodziców/opiekunów absolwentów (maksymalnie 3 identyczne kwestionariusze możliwe do wypełnienia dla 3. różnych podopiecznych; 7, 8, 9) 8. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu pracowników administracyjnych uczelni (10) 9. Kwestionariusz badania pracowników administracyjnych uczelni (11) 10. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu pracowników naukowych/dydaktycznych (12) 11. Kwestionariusz badania pracowników naukowych i/lub dydaktycznych (13) 12. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu władz uczelni (14) 13. Kwestionariusz badania przedstawicieli władz uczelni (15) 14. Pytania kwalifikujące do udziału w badaniu pracodawców (16) 15. Pytania wstępne w badaniu pracodawców (17) 16. Kwestionariusz badania pracodawców (maksymalnie 3 identyczne kwestionariusze moż- liwe do wypełnienia dla 3. różnych uczelni; 18, 19, 20) 17. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu władz samorządowych (21) 18. Pytania wstępne w badaniu władz samorządowych (22) 19. Kwestionariusz badania przedstawicieli władz samorządowych (maksymalnie 3 identyczne kwestionariusze możliwe do wypełnienia dla 3. różnych uczelni; 23, 24, 25) 20. **[3.3.2 →]** Pytania końcowe (26) ZAŁĄCZNIK 3 – LISTA UCZELNI ZAKLASYFIKOWANYCH JAKO UCZELNIE TECHNICZNE W RAMACH BADAŃ UWZGLĘDNIONYCH W NINIEJSZEJ PRACY Stan na rok 2020 1. Akademia Górniczo-Hutnicza (AGH) 2. Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej (obecnie

Uniwersytet Bielsko-Bialski) 3. Politechnika Białostocka 4. Politechnika Bydgoska (dawniej Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy) 5. Politechnika Częstochowska 6. Politechnika Gdańska 7. Politechnika Koszalińska 8. Politechnika Krakowska 9. Politechnika Lubelska 10. Politechnika Łódzka 11. Politechnika Morska w Szczecinie (dawniej Akademia Morska) 12. Politechnika Opolska 13. Politechnika Poznańska 14. Politechnika Rzeszowska 15. Politechnika Śląska 16. Politechnika Świętokrzyska 17. Politechnika Warszawska 18. Politechnika Wrocławska 19. Uniwersytet Morski w Gdyni 20. Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu (obecnie Uniwersytet Radomski) 21. Wojskowa Akademia Techniczna 22. [<]

Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny ZAŁĄCZNIK 4 – PROPOZYCJA RANKINGU ŚWIATOWYCH UCZELNI NA PODSTAWIE REZULTATÓW

GLOBALNYCH THE, ARWU, QS I WEBOME- TRICS – RANKING RV250 Tabela 81. Ranking RV250 dla top100 uczelni w THE, ARWU, QS i Webometrics

Miejsce Miejsce Miejsce Miejsce w w w Wartość w top100 top100 top100 Pozycja Nazwa Uczelni rankingu top100 rankingu rankingu rankingu RV250

ranking Webometrics THE ARWU QS 2023 metrics 2023 2023 2023 H1 1 Harvard University 9 2 1 5 1 2 Stanford University 10 3 2 3 2 3 Massachusetts

Institute of Technology 12 5 3 1 3 4 University of Oxford 17 1 7 4 5 5 University of Cambridge 21 3 4 2 12 6 University of California Berkeley 44 8 5 27 4 7

Columbia University 50 11 8 22 9 8 Yale University 52 9 11 18 14 9 University of Pennsylvania 53 14 15 13 11 10 Princeton University 55 7 6 16 26 11

Cornell University 60 20 12 20 8 12 University of Chicago 62 13 10 10 29 13 Johns Hopkins University 63 15 14 24 10 14 UCL University College London

63 22 18 8 15 15 ETH Zurich 70 11 20 9 30 16 Imperial College London 74 10 23 6 35 17 California Institute of Technology 80 6 9 6 59 18 Tsinghua

University 80 16 26 14 24 19 University of Michigan-Ann Arbor 82 23 28 25 6 20 University of Toronto 90 18 22 34 16 21 University of California Los

Angeles UCLA 91 21 13 44 13 22 Peking University 95 17 34 12 32 23 Northwestern University 110 26 30 32 22 24 New York University 111 24 25 39 23

25 University of California San Diego 123 32 21 53 17 26 University of Edinburgh 123 29 35 15 44 27 Duke University 127 25 31 50 21 28 University of

Washington 130 26 17 80 7 29 University of Melbourne 139 34 32 33 40 30 National University of Singapore 148 19 71 11 47 31 University of Tokyo 152

39 24 23 66 32 University of British Columbia 158 40 44 47 27 33 University of Manchester 181 54 38 28 61 34 University of Texas at Austin 184 50 37 72

25 35 King's College London 187 35 48 37 67 36 University of Queensland 202 53 47 50 52 Miejsce Miejsce Miejsce Miejsce w w w Wartość w top100

top100 top100 Pozycja Nazwa Uczelni rankingu top100 rankingu rankingu rankingu RV250 ranking Webometrics THE ARWU QS 2023 metrics 2023 2023 2023

H1 37 University of Sydney 205 54 60 41 50 38 McGill University 210 46 73 31 60 39 Zhejiang University 213 67 36 42 68 40 University of Illinois at

Urbana-Champaign 215 48 49 85 33 41 University of Wisconsin-Madison 217 81 33 83 20 42 Shanghai Jiao Tong University 221 52 54 46 69 43

University of New South Wales 221 71 64 45 41 44 University of Hong Kong 223 31 96 21 75 45 Nanyang Technological University 230 36 88 19 87 46

Monash University 233 44 75 57 57 47 Australian National University 250 62 79 30 79 48 Seoul National University 279 56 98 29 96 49 Brown University

303 61 99 63 80 50 University of Zurich 316 82 59 83 92 University of Science and Technology of 51 China 325 74 62 94 95 52 Université PSL 363 47 40

26 0 53 Washington University in St Louis 376 57 27 0 42 54 University of North Carolina at Chapel Hill 376 69 29 0 28 55 Carnegie Mellon University 379

28 0 52 49 56 Technical University of Munich 385 30 56 49 0 57 Kyoto University 395 68 41 36 0 58 École Polytechnique Fédérale de Lausanne 397 41 0

16 90 59 University of Southern California 399 65 53 0 31 60 Fudan University 402 51 67 34 0 61 Chinese University of Hong Kong 414 45 0 38 81 62

Université Paris-Saclay 428 93 16 69 0 63 Utrecht University 435 66 54 0 65 64 Georgia Institute of Technology 438 38 0 88 62 65 University of

Amsterdam 441 60 0 58 73 66 Sorbonne University 443 90 43 60 0 67 University of California Irvine 444 95 61 0 38 68 University of Copenhagen 445 0

39 82 74 69 University of California Santa Barbara 447 64 57 0 76 70 KU Leuven 463 42 95 76 0 71 University of Bristol 468 76 81 61 0 72 Vanderbilt

University 470 98 64 0 58 73 Delft University of Technology 475 70 0 61 94 74 University of Groningen 475 75 66 0 84 75 City University of Hong Kong

492 99 0 54 89 76 University of California San Francisco 558 0 19 0 39 77 University of Minnesota, Twin Cities 562 0 44 0 18 Miejsce Miejsce Miejsce

Miejsce w w w Wartość w top100 top100 top100 Pozycja Nazwa Uczelni rankingu top100 rankingu rankingu rankingu RV250 ranking Webometrics THE ARWU

QS 2023 metrics 2023 2023 2023 H1 78 Karolinska Institute 590 49 41 0 0 79 LMU Munich 592 33 0 59 0 London School of Economics and Political 80

Science 593 37 0 56 0 The Hong Kong University of Science and 81 Technology 598 58 0 40 0 82 University of California Davis 600 63 0 0 37 83

Universität Heidelberg 608 43 0 65 0 84 Pennsylvania State University 612 0 0 93 19 85 Boston University 627 71 0 0 56 86 University of Pittsburgh 628 0 82 0 46 87 Purdue University 628 0 83 0 45 88 University of Florida 628 0 94 0 34 KAIST - Korea Advanced Institute of Sci- 89 ence & Technology 633 91 0 42 0 90 Institut Polytechnique de Paris 643 95 0 48 0 91 Hong Kong Polytechnic University 644 79 0 65 0 92 Yonsei University 651 78 0 73 0 93 Emory University 654 82 0 0 72 94 University of Alberta 663 0 92 0 71 95 University of Glasgow 663 82 0 81 0 96 University of Oslo 664 0 67 0 97 97 University of Bonn 665 89 76 0 0 98 Erasmus University Rotterdam 667 80 87 0 0 99 University of Leeds 674 0 0 86 88 100 McMaster University 675 85 90 0 0 101 University of Helsinki 685 0 92 0 93 102 University of Adelaide 687 88 0 0 99 103 The University of Western Australia 689 0 99 90 0 104 Ohio State University 786 0 0 0 36 105 University of Maryland College Park 793 0 0 0 43 106 Rockefeller University 794 0 44 0 0 107 Michigan State University 798 0 0 0 48 108 University of Maryland, College Park 800 0 50 0 0 109 Rutgers The State University of New Jersey 801 0 0 0 51 110 University of Colorado at Boulder 801 0 51 0 0 The University of Texas Southwestern 111 Medical Center at Dallas 802 0 52 0 0 112 Texas A&M University 803 0 0 0 53 113 University of Arizona 804 0 0 0 54 114 Arizona State University 805 0 0 0 55 115 Tokyo Institute of Technology (Tokyo Tech) 805 0 0 55 0 116 University of Munich 807 0 57 0 0 Miejsce Miejsce Miejsce Miejsce w w w Wartość w top100 top100 top100 Pozycja Nazwa Uczelni rankingu top100 rankingu rankingu rankingu RV250 rankingu Web- THE ARWU QS 2023 metrics 2023 2023 2023 H1 117 Wageningen University & Research 809 59 0 0 0 118 University of Geneva 812 0 62 0 0 119 University of Utah 813 0 0 0 63 120 The University of Warwick 814 0 0 64 0 121 University of Virginia 814 0 0 0 64 122 Universidad de Buenos Aires (UBA) 817 0 0 67 0 123 Osaka University 818 0 0 68 0 124 Aarhus University 819 0 69 0 0 125 Universidade de São Paulo USP 820 0 0 0 70 126 Universiti Malaya (UM) 820 0 0 70 0 127 Heidelberg University 820 0 70 0 0 Pohang University of Science And Technol- 128 ogy (POSTECH) 821 0 0 71 0 The University of Texas M. D. Anderson 129 Cancer Center 821 0 71 0 0 130 Charité - Universitätsmedizin Berlin 823 73 0 0 0 131 Korea University 824 0 0 74 0 132 Ghent University 824 0 74 0 0 133 Lomonosov Moscow State University 825 0 0 75 0 134 Leiden University 827 77 0 0 0 135 National Taiwan University (NTU) 827 0 0 77 0 136 North Carolina State University 827 0 0 77 137 The Hebrew University of Jerusalem 827 0 77 0 0 Catholic University of Leuven / Katholieke 138 Universiteit Leuven 828 0 0 78 139 University of Southampton 828 0 0 78 0 140 Université Paris Cité 828 0 78 0 0 141 Tohoku University 829 0 0 79 0 142 Sun Yat-sen University 829 0 79 0 0 143 University of Iowa 832 0 0 0 82 Virginia Polytechnic Institute and State Uni- 144 versity 833 0 0 0 83 145 Technion-Israel Institute of Technology 833 0 83 0 0 146 University of Basel 833 0 83 0 0 147 Weizmann Institute of Science 833 0 83 0 0 148 University of Waterloo 835 0 0 0 85 149 Humboldt University of Berlin 836 86 0 0 0 150 Technische Universität München 836 0 0 0 86 151 University of Tübingen 836 86 0 0 0 152 The University of Auckland 837 0 0 87 0 153 KTH Royal Institute of Technology 839 0 0 89 0 154 Uppsala University 839 0 89 0 0 155 Stockholm University 840 0 90 0 0 Miejsce Miejsce Miejsce Miejsce w w w Wartość w top100 top100 top100 Pozycja Nazwa Uczelni rankingu top100 rankingu rankingu rankingu RV250 rankingu Web- THE ARWU QS 2023 metrics 2023 2023 2023 H1 156 Free University of Berlin 841 91 0 0 0 157 University of Birmingham 841 0 0 91 0 158 University of Calgary 841 0 0 0 91 159 Durham University 842 0 0 92 0 160 University of Bern 844 94 0 0 0 161 Lund University 845 0 0 95 0 162 Nanjing University 845 95 0 0 0 163 The University of Sheffield 846 0 0 96 0 Huazhong University of Science and Tech- 164 nology 846 0 96 0 0 165 University of St Andrews 846 0 0 96 0 166 Indiana University Bloomington 848 0 0 0 98 Trinity College Dublin, The University of 167 Dublin 848 0 0 98 0 168 Sungkyunkwan University (SKKU) 849 0 0 99 0 169 RWTH Aachen University 849 99 0 0 0 170 Rice University 850 0 0 100 0 171 University of Massachusetts Amherst 850 0 0 0 100 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Web- metrics 2023 H1 (ARWU, 2022a; Cybermetrics Lab, 2023; QS Quacquarelli Symonds, 2023m; Times Higher Education, 2023) ZAŁĄCZNIK 5 – LISTA ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH PRZYJĘTYCH DO ANA- LIZY GRUP INTERESARIUSZY UCZELNI W BADANIU SLR L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Assessment of sustainable university (2013) Journal of Cleaner Production, 48, Nejati M., Nejati 1 factors from the perspective of uni- pp. 101 - 107, DOI: 10.1016/j.jcle- M. versity students pro.2012.09.006 (2010) International Journal of Entrepre- Kabongo J.D., Entrepreneurship education in sub- neurial Behaviour and Research, 16 (4), pp. 2 Okpara J.O. Saharan African universities 296 - 308, DOI: 10.1108/13552551011054499 Allan H.T., Smith Leadership for learning: A literature (2008) Journal of Nursing

Management, 16 3 P.A., Lorentzon study of leadership for learning in (5), pp. 545 - 555, DOI: 10.1111/j.1365- M. clinical practice 2834.2007.00817.x

(2020) 7th International Conference on ICT Imbar R.V., Smart Campus Model: A Literature for Smart Society: AloT for Smart Society, 4 Supangkat S.H.,

Review ICISS 2020 - Proceeding, art. no. 9307570, Langi A.Z.R. DOI: 10.1109/ICISS50791.2020.9307570 Meyer L.H., Da- An investigation of tertiary

assess- (2010) Higher Education Quarterly, 64 (3), 5 vidson S., ment policy and practice: Alignment pp. 331 - 350, DOI: 10.1111/j.1468- McKenzie L., i in.

and contradictions 2273.2010.00459.x Ribeiro M.M., Values as a bridge between sustain- (2016) International Journal of Sustainabil- 6 Hoover E., Bur-

ability and institutional assessment: A ity in Higher Education, 17 (1), pp. 40 - 53, ford G., i in. case study from BOKU University DOI: 10.1108/IJSHE-12-

2014-0170 Halpern D.F., (1998) American Psychologist, 53 (12), pp. Smothergill Scholarship in Psychology: A Para- 7 1292 - 1297, DOI: 10.1037/0003-

D.W., Allen M., i digm for the Twenty-First Century 066X.53.12.1292 in. Change of the higher education para- Gafurov I.R., Sa- (2020) International Journal

of Higher Edu- digm in the context of digital 8 fiullin M.R., cation, 9 (3), pp. 71 - 85, DOI: transformation: From resource man- Akhmetshin i in.

10.5430/ijhe.v9n3p71 agement to access control Genta C., Fa- Envisioning green solutions for re- (2019) International Journal of Sustainabil- 9 varo S.,

Sonetti ducing the ecological footprint of a ity in Higher Education, 20 (3), pp. 423 - G., i in. university campus 440, DOI: 10.1108/IJSHE-01-2019-0039

Academic engagement and intention Truta C., Parv L., (2018) Sustainability (Switzerland), 10 (12), 10 to drop out: Levers for sustainability Topala I. art.

no. 4637, DOI: 10.3390/su10124637 in higher education Afro-caribbean international students' (2014) Journal of College Student Develop- Malcolm Z.T.,

ethnic identity development: Fluidity, 11 ment, 55 (6), pp. 595 - 614, DOI: Mendoza P. intersectionality, agency, and per- 10.1353/csd.2014.0053

formativity Pitt C.R., Bell A., (2019) Information and Learning Science, Supporting learners' STEM-oriented 12 Strickman R., 120 (1-2), pp. 87 - 107, DOI:

10.1108/ILS- career pathways with digital badges Davis K. 06-2018-0050 Teaching/learning action research re- (2007) Action Research, 5 (3), pp. 249 -

13 Greenwood D.J. quires fundamental reforms in public 264, DOI: 10.1177/1476750307081016 higher education Ramirez- The relevance of intellectual

capital (2015) Knowledge Management Research Córcoles Y., 14 disclosure: Empirical evidence from and Practice, 13 (1), pp. 31 - 44, DOI: Manzanegue-

Li- Spanish universities 10.1057/kmrp.2013.27 zano M. L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Avella J.T., Learning analytics methods, benefits, Kebritchi

M., (2016) Journal of Asynchronous Learning 15 and challenges in higher education: Nunn S.G., Network, 20 (2), 0 A systematic literature review Kanai T.

Centobelli P., The mediating role of knowledge ex- (2019) Management Decision, 57 (12), pp. Cerchione R., ploration and exploitation for the 16 3301 -

3320, DOI: 10.1108/MD-11-2018- Esposito E., development of an entrepreneurial 1240 Shashi S. university Gonzalez-Perez Crises conducting stakeholder

sali- (2021) Corporate Governance (Bingley), 21 M.A., Cordova ence: shifts in the evolution of private 17 (6), pp. 1194 - 1214, DOI: 10.1108/CG-09- M.,

Hermans M., universities' governance in Latin 2020-0397 i in. America den Heijer A.C., Campus-City Relations: Past, Pre- (2018) Knowledge and Space,

12, pp. 439 - 18 Curvelo Mag- sent, and Future 459, DOI: 10.1007/978-3-319-75593-9_13 daniel F.T.J. Can a university act as a corporate (2012) Social

Responsibility Journal, 8 (1), 19 Ahmad J. social responsibility (CSR) driver? An pp. 77 - 86, DOI: analysis 10.1108/1747111211196584 From quality

assurance to quality en- (2008) European Journal of Education, 43 20 Gvaramadze I. hancement in the European higher (4), pp. 443 - 455, DOI:

10.1111/j.1465- education area 3435.2008.00376.x A Sociocultural Perspective on Eng- Sun Q., Zhang lish-as-a-Foreign-Language (EFL) (2021) Frontiers

in Psychology, 12, art. no. 21 L.J. Teachers' Cognitions About Form- 593172, DOI: 10.3389/fpsyg.2021.593172 Focused Instruction Competing

perspectives on graduate (2013) Studies in Higher Education, 38 (4), 22 Holmes L. employability: Possession, position or pp. 538 - 554, DOI: process?

10.1080/03075079.2011.587140 Solving university course timetabling Gozali A.A., Kur- (2020) IEEEJ Transactions on Electrical and problem using

localized island model 23 niawan B., Weng Electronic Engineering, 15 (3), pp. 389 - genetic algorithm with dual dynamic W., Fujimura S. 400, DOI:

10.1002/tee.23067 migration policy Vargas V.R., Sustainable development stake- Lawthorn R., (2019) Journal of Cleaner Production, 208, holder

networks for organisational 24 Prowse A., pp. 470 - 478, DOI: 10.1016/j.jcle- change in higher education institu- Randles S., pro.2018.10.078 tions: A case

study from the UK Tzoulas K. Examining consumer attributes asso- (2011) Sport Management Review, 14 (2), Chen K.K., ciated with collegiate athletic

facility 25 pp. 103 - 116, DOI: Zhang J.J. naming rights sponsorship: Develop- 10.1016/j.smr.2010.10.001 ment of a theoretical framework Mayhew M.J.,

Exploring Innovative Entrepreneur- (2012) Research in Higher Education, 53 Simonoff J.S., 26 ship and Its Ties to Higher (8), pp. 831 - 859, DOI: 10.1007/s11162- Baumol W.J., i Educational Experiences 012-9258-3 in. (2001) College and Research Libraries, 62 Tacit knowledge, tacit ignorance, and 27 Crowley B. (6), pp. 565 - 584, DOI: the future of academic librarianship 10.5860/crl.62.6.565 Development of external quality as- (2004) Quality in Higher Education, 10 (2), surance schemes: An answer to the 28 Lemaitre M.J. pp. 89 - 99, DOI: challenges of higher education evolu- 10.1080/1353832042000230581 tion L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI University presidents' conceptualiza- (2010) International Journal of Sustainabil- 29 Wright T. tions of sustainability in higher ity in Higher Education, 11 (1), pp. 61 - 73, education DOI: 10.1108/14676371011010057 Building capacity in Australian inter- Matthews L.R., professional health education: (2011) Australian Health Review, 35 (2), pp. 30 Pockett R.B., Perspectives from key health and 136 - 140, DOI: 10.1071/AH10886 Nisbet G., i in. higher education stakeholders Arroyo-Vázquez M., van der Sijde Innovative and creative entrepreneur- (2010) Service Business, 4 (1), pp. 63 - 76, 31 P., Jiménez- ship support services at universities DOI: 10.1007/s11628-009-0084-4 Sáez F. War of the chatbots: Bard, Bing Chat, (2023) Journal of Applied Learning and Rudolph J., Tan ChatGPT, Ernie and beyond. The 32 Teaching, 6 (1), pp. 364 - 389, DOI: S., Tan S. new AI gold rush and its impact on 10.37074/jalt.2023.6.1.23 higher education University-industry collaboration from Frassetto M., a relationship marketing perspective: (2012) Higher Education, 64 (1), pp. 85 - 93 Calderón H., An empirical analysis in a Spanish 98, DOI: 10.1007/s10734-011-9482-3 Cervera A. University Lawlis T.R., An- Barriers and enablers that influence (2014) Journal of Interprofessional Care, 28 34 son J., sustainable interprofessional educa- (4), pp. 305 - 310, DOI: Greenfield D. tion: A literature review 10.3109/13561820.2014.895977 Nwajibu C.A., What can be done to improve higher (2020) Industry and Higher Education, 34 Igwe P.A., education quality and graduate em- 35 (5), pp. 358 - 367, DOI: Akinsola-Obatolu ployability in Nigeria? A stakeholder 10.1177/0950422219901102 A.D., i in. approach Understanding sensemak- ing/sensegiving in transformational (2013) Higher Education, 65 (6), pp. 761 - 786 Kezar A. change processes from the bottom 780, DOI: 10.1007/s10734-012-9575-7 up Lieblein G., (2012) Journal of Agricultural Education Breland T.A., Agroecology Education: Action-ori- 37 and Extension, 18 (1), pp. 27 - 40, DOI: Francis C., ented Learning and Research 10.1080/1389224X.2012.638781 Østergaard E. Okanović A., Increasing university competitiveness (2021) Sustainability (Switzerland), 13 (2), Ješić J., Đaković through assessment of green content 38 art. no. 712, pp. 1 - 20, DOI: V., Vukadinović in curriculum and eco-labeling in 10.3390/su13020712 S., Panić A.A. higher education Exploring the ambiguity: What faculty (2013) International Journal of Sustainabil- Wright T., Horst 39 leaders really think of sustainability in ity in Higher Education, 14 (2), pp. 209 - 227, DOI: 10.1108/14676371311312905 Incorporation and institutionalization (2006) Journal of Cleaner Production, 14 40 Lozano R. of SD into universities: breaking (9-11), pp. 787 - 796, DOI: 10.1016/j.jcle- through barriers to change pro.2005.12.010 Between good intentions and urgent Benneworth P., (2015) European Journal of Higher Educa- stakeholder pressures: Institutionaliz- 41 de Boer H., tion, 5 (3), pp. 280 - 296, DOI: ing the universities' third mission in Jongbloed B. 10.1080/21568235.2015.1044549 the Swedish context Stakeholders in Higher Education (2017) Higher Education Policy, 30 (3), pp. Beerkens M., 42 Quality Assurance: Richness in Di- 341 - 359, DOI: 10.1057/s41307-016-0032- Udam M. versity? 6 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Enhancing learners' awareness of (2020) Active Learning in Higher Education, 43 Tsang A. oral presentation (delivery) skills in 21 (1), pp. 39 - 50, DOI: the context of self-regulated learning 10.1177/1469787417731214 Colasanti N., Higher education and stakeholders' (2018) Public Money and Management, 38 44 Frondizi R., Me- donations: successful civic crowd- (4), pp. 281 - 288, DOI: neguzzo M. funding in an Italian university 10.1080/09540962.2018.1449471 Mainardes E., (2013) Revista de Educacion, (362), pp. Identifying stakeholders in a Portu- 45 Alves H., 429 - 457, DOI: 10.4438/1988-592X-RE- guese university: A case study Raposo M. 2012-362-167 Aversano N., Ni- The Integrated Plan in Italian public (2020) Meditari Accountancy Research, 28 colò G., Sannino 46 universities: new patterns in intellec- (4), pp. 655 - 679, DOI: 10.1108/MEDAR- G., Tartaglia Pol- tual capital disclosure 07-2019-0519 cini P. Hearing the voices of general staff: A (2010) Journal of Higher Education Policy 47 Graham C. delphi study of the contributions of and Management, 32 (3), pp. 213 - 223, general staff to student outcomes DOI: 10.1080/13600801003743315 Shpigelman C.- Supporting the development of stu- (2022) Studies in Higher Education, 47 (9), N., Mor S., dents with disabilities in higher 48 pp. 1776 - 1791, DOI: Sachs D., education: access, stigma, identity,

10.1080/03075079.2021.1960303 Schreuer N. and power Desfiandi A., Ra- Company credibility: A tool to trigger (2019) Humanities and Social Sciences Re- jest S.S., 49 positive csr image in the cause-brand views, 7 (6), pp. 320 - 331, DOI: Venkateswaran alliance context in Indonesia 10.18510/hssr.2019.7657 P.S., i in. Young K., An- (2015) Journal of Diversity in Higher Educa- Hierarchical microaggressions in 50 derson M., tion, 8 (1), pp. 61 - 71, DOI: higher education Stewart S. 10.1037/a0038464 Graduates' experiences of, and atti- tudes towards, the inclusion of (2017) Journal of Education and Work, 30 employability-related support in un- 51 O'Leary S. (1), pp. 84 - 105, DOI: dergraduate degree programmes; 10.1080/13639080.2015.1122181 trends and variations by subject dis- cipline and gender Informal learning spaces (ILS) in uni- Cunningham M., versity libraries and their campuses: (2016) New Library World, 117 (1-2), pp. 49 52 Walton G. A Loughborough University case - 62, DOI: 10.1108/NLW-04-2015-0031 study Revealing opportunities and obsta- cles for changing non-tenure-track Maxey D., Kezar (2015) Journal of Higher Education, 86 (4), 53 faculty practices: An examination of A. pp. 564 - 594, DOI: 10.1353/jhe.2015.0022 stakeholders' awareness of institu- tional contradictions HEISQUAL: A modern approach to (2020) Studies in Educational Evaluation, 54 Abbas J. measure service quality in higher ed- 67, art. no. 100933, DOI: ucation institutions 10.1016/j.stueduc.2020.100933 Del-Castillo- Feito C., Blanco- The relationship between image and (2019) European Research on Manage- 55 González A., reputation in the Spanish public uni- ment and Business Economics, 25 (2), pp. González- versity 87 - 92, DOI: 10.1016/j.iemeen.2019.01.001 Vázquez E. (2021) Industry and Higher Education, 35 Nandy M., Lodh Lessons from Covid-19 and a resili- 56 (1), pp. 3 - 9, DOI: S., Tang A. ence model for higher education 10.1177/0950422220962696 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Bambawale India's energy security: A sample of (2011) Energy Policy, 39 (3), pp. 1254 - 57 M.J., Sovacool business, government, civil society, 1264, DOI: 10.1016/j.enpol.2010.11.053 B.K. and university perspectives Academics' and employers' percep- Sin C., Amaral tions about responsibilities for (2017) Higher Education, 73 (1), pp. 97 - 58 A. employability and their initiatives to- 111, DOI: 10.1007/s10734-016-0007-y wards its development Volchik V., Higher education as a factor of socio- (2018) Journal of International Studies, 11 59 Oganessian A., economic performance and develop- (4), pp. 326 - 340, DOI: 10.14254/2071- Olejarz T. ment 8330.2018/11-4/23 Quality in accounting education and (2007) People and Place, 15 (1), pp. 22 - 60 Watty K. low english standards among over- 29, 0 seas students: Is there a link? Language policy and language (2015) European Journal of Applied Lin- 61 Lasagabaster D. choice at European Universities: Is guistics, 3 (2), pp. 255 - 276, DOI: there really a 'choice'? 10.1515/eujal-2014-0024 Universities Need a Market Orienta- Mainardes E.W., (2014) Public Organization Review, 14 (2), tion to Attract Non-Traditional 62 Raposo M., pp. 159 - 171, DOI: 10.1007/s11115-012- Stakeholders as New Financing Alves H. 0211-x Sources (2013) Journal of Industrial Engineering In- Saniee Monfared Network DEA: an application to anal- 63 ternational, 9 (1), art. no. 15, DOI: M.A., Safi M. ysis of academic performance 10.1186/2251-712X-9-15 Falqueto J.M.Z., Hoffmann V.E., Strategic planning in higher educa- (2020) Higher Education, 79 (6), pp. 1039 - 64 Gomes R.C., tion institutions: what are the 1056, DOI: 10.1007/s10734-019-00455-8 Onoyama Mori stakeholders' roles in the process? S.S. When the levees break: the cost of (2019) International Journal of Qualitative vicarious trauma, microaggressions Anthym M., Tuitt Studies in Education, 32 (9), pp. 1072 - 65 and emotional labor for Black admin- F. 1093, DOI: istrators and faculty engaging in race 10.1080/09518398.2019.1645907 work at traditionally White institutions (1992) Journal of Tertiary Education Admin- Concepts of Quality in Higher Educa- 66 Lindsay A. istration, 14 (2), pp. 153 - 163, DOI: tion 10.1080/1036970920140203 Córcoles Y.R., Intellectual capital in Spanish public (2011) Journal of Intellectual Capital, 12 (3), 67 Peñalver J.F.S., universities: Stakeholders' infor- pp. 356 - 376, DOI: Ponce A.T. mation needs 10.1108/14691931111154689 The l3E model for embedding educa- (2018) Environmental Education Research, 68 Cebriána G. tion for sustainability within higher 24 (2), pp. 153 - 171, DOI: education institutions 10.1080/13504622.2016.1217395 (2016) Handbook of Research on Building, Ensuring quality: The faculty role in Growing, and Sustaining Quality E- Learning 69 Smith A.R. online higher education Programs, pp. 210 - 231, DOI: 10.4018/978-1-5225-0877-9.ch011 Liu O.L., Bridge- (2012) Educational Researcher, 41 (9), pp. Measuring Learning Outcomes in 70 man B., Adler 352 - 362, DOI: Higher Education: Motivation Matters R.M. 10.3102/0013189X12459679 Waas T., Ver- University research for sustainable (2010) Journal of Cleaner Production, 18 71 bruggen A., development: definition and charac- (7), pp. 629 - 636, DOI: 10.1016/j.jcle- Wright T. teristics explored pro.2009.09.017 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Franco I.,

Saito Higher education for sustainable de- (2019) Sustainability Science, 14 (6), pp. 72 O., Vaughter P., velopment: actioning the global goals 1621 - 1642, DOI: 10.1007/s11625-018- i in. in policy, curriculum and practice 0628-4 Zepkea N., (2011) Studies in Higher Education, 36 (2), Non-institutional influences and stu- 73 Leach L., Butler pp. 227 - 242, DOI: dent perceptions of success P. 10.1080/03075070903545074 Ramírez Córco- Cost-benefit analysis of intellectual (2013) Revista de Contabilidad-Spanish Ac- 74 les Y., Tejada capital disclosure: University stake- counting Review, 16 (2), pp. 106 - 117, Ponce Á. holders' view DOI: 10.1016/j.rcsar.2013.07.001 Perceptual differences in core com- (2017) Journal of Hospitality, Leisure, Sport Kim N., Park J., petencies between tourism industry 75 and Tourism Education, 20, pp. 76 - 86, Choi J.-J. practitioners and students using Ana- DOI: 10.1016/j.jhlste.2017.04.003 lytic Hierarchy Process (AHP) Ramirez Y., Me- (2019) Online Information Review, 43 (5), Examining the intellectual capital web 76 rino E., pp. 775 - 798, DOI: 10.1108/OIR-02-2018- reporting by Spanish universities Manzaneque M. 0048 Game of blames: Higher education (2018) International Journal of Educational 77 Tran L.H.N. stakeholders' perceptions of causes Development, 62, pp. 302 - 312, DOI: of Vietnamese graduates' skills gap 10.1016/j.ijedudev.2018.07.005 McBride L.-J., Allied health pre-entry student clinical Fitzgerald C., (2019) Australian Health Review, 44 (1), pp. 78 placement capacity: Can it be sus- Costello C., Per- 39 - 46, DOI: 10.1071/AH18088 tained? kins K. (2020) Handbook of Research on Modern Multi-perspectives of cloud compu- Educational Technologies, Applications, 79 Ali M.B. ting service adoption quality and risks and Management (2 Vol.), pp. 1 - 19, DOI: in higher education 10.4018/978-1-7998-3476-2.ch001 Recognition and measurement of in- (2014) Journal of Intellectual Capital, 15 (1), Ramírez Y., Gor- 80 tellectual capital in Spanish pp. 173 - 188, DOI: 10.1108/JIC-05-2013- dillo S. universities 0058 A decade of LMS acceptance and (2017) Eurasia Journal of Mathematics, Sci- adoption research in Sub-Sahara Af- Bervell B., Umar ence and Technology Education, 13 (11), 81 rican higher education: A systematic I.N. pp. 7269 - 7286, DOI: review of models, methodologies, 10.12973/ejmste/79444 milestones and main challenges Discourses on quality and quality as- (2020) Quality Assurance in Education, 28 Hauptman Ko- surance in higher education from the 82 (1), pp. 78 - 88, DOI: 10.1108/QAE-05- motar M. perspective of global university rank- 2019-0055 ings University rankings: What do they re- (2018) Scientometrics, 115 (1), pp. 585 - 83 Johnes J. ally show? 606, DOI: 10.1007/s11192-018-2666-1 Falcão T.P., Perceptions and expectations about (2020) ACM International Conference Pro- 84 Mello R.F., Ro- learning analytics from a Brazilian ceeding Series, pp. 240 - 249, DOI: drigues R.L., i in. higher education institution 10.1145/3375462.3375478 Student-staff co-creation in higher (2020) Journal of Higher Education Policy Dollinger M., education: an evidence-informed 85 and Management, 42 (5), pp. 532 - 546, Lodge J. model to support future design and DOI: 10.1080/1360080X.2019.1663681 implementation Digital transparency and public ac- (2019) Journal of Intellectual Capital, 20 (5), Ramírez Y., 86 countability in Spanish universities in pp. 701 - 732, DOI: 10.1108/JIC-02-2019- Tejada Á. online media 0039 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Public accountability versus aca- (2019) Studies in Higher Education, 44 demic independence: tensions of 87 Shaw M.A. (12), pp. 2235 - 2248, DOI: public higher education governance 10.1080/03075079.2018.1483910 in Poland Information literacy in Tanzanian uni- (2008) Journal of Librarianship and Infor- Lwehabura M.J., 88 versities: Challenges and potential mation Science, 40 (3), pp. 179 - 191, DOI: Stilwell C. opportunities 10.1177/0961000608092553 (2007) Proceedings of the Annual Hawaii Tate M., Ever- Perceived service quality in a Univer- International Conference on System Sci- 89 mann J., Hope sity Web portal: Revising the e-qual ences, art. no. 4076672, DOI: B., Barnes S. instrument 10.1109/HICSS.2007.431 Ramirez Y., Te- The value of disclosing intellectual (2016) Journal of Organizational Change 90 jada A., capital in Spanish universities: A new Management, 29 (2), pp. 176 - 198, DOI: Manzaneque M. challenge of our days 10.1108/JOCM-02-2015-0025 del Rocío Bonilla Insights into user engagement on so- (2020) Journal of Marketing for Higher Edu- M., Perea E., del 91 cial media. Case study of a higher cation, 30 (1), pp. 145 - 160, DOI: Olmo J.L., Cor- education institution 10.1080/08841241.2019.1693475 rons A. Mariani G., Academic spinoffs as a value driver (2018) Journal of Intellectual Capital, 19 (1), 92 Carlesi A., for intellectual capital: the case of the pp. 202 - 226, DOI: 10.1108/JIC-03-2017- Scarfò A.A. University of Pisa 0050 Gallardo- Social responsibility attitudes and be- Vázquez D., Fol- (2020) Social Sciences, 9 (2), art. no. 8, 93 haviors' influence on university gado-Fernández DOI: 10.3390/socsci9020008 students' satisfaction J.A., i in. Small L., Shack- (2018) Journal of Vocational Education and Employability: a contemporary review 94 lock K., Training, 70

(1), pp. 148 - 166, DOI: for higher education stakeholders Marchant T. 10.1080/13636820.2017.1394355 Sharabati A.- (2019) Quality Assurance in Education, 27 A.A., Alhileh Effect of service quality on graduates' 95 (3), pp. 320 - 337, DOI: 10.1108/QAE-04- M.M., satisfaction 2018-0035 Abusaimeh H. Alonso-Almeida Diffusion of sustainability reporting in (2015) Journal of Cleaner Production, 106, 96 M.D.M., Mari- universities: Current situation and fu- pp. 144 - 154, DOI: 10.1016/j.jcle- mon F., i in. ture perspectives pro.2014.02.008 Mainardes E.W., (2012) Management Decision, 50 (10), pp. A model for stakeholder classification 97 Alves H., 1861 - 1879, DOI: and stakeholder relationships Raposo M. 10.1108/00251741211279648 Ndou V., Insights for shaping Entrepreneurship Secundo G., (2018) Sustainability (Switzerland), 10 (11), 98 Education: Evidence from the Euro- Schiuma G., art. no. 4323, DOI: 10.3390/su10114323 pean Entrepreneurship centers Passiante G. (2016) Proceedings - 2016 IEEE 4th Inter- Hentschel K., Ja- national Conference on Future Internet of Supersensors: Raspberry Pi devices 99 cob D., Singer Things and Cloud, FiCloud 2016, art. no. for smart campus infrastructure J., Chalmers M. 7575844, pp. 58 - 62, DOI: 10.1109/FiCloud.2016.16 (1995) Teaching of Psychology, 22 (1), pp. 100 Halonen J.S. Demystifying Critical Thinking 75 - 81, DOI: 10.1207/s15328023top2201_23 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Baker C.K., Trends in mathematics specialist lit- (2022) School Science and Mathematics, Saclarides E.S., 101 erature: Analyzing research spanning 122 (1), pp. 24 - 35, DOI: Harbour K.E., four decades 10.1111/ssm.12507 i in. Mosey S., University technology transfer: Net- (2007) Journal of Small Business and En- 102 Westhead P., work bridge promotion by the Medici terprise Development, 14 (3), pp. 360 - 384, Lockett A. Fellowship Scheme DOI: 10.1108/14626000710773493 Chesser S.A., Exploring University Age-Friendliness (2020) Gerontologist, 60 (8), pp. 1527 - 103 Porter M.M., Using Collaborative Citizen Science 1537, DOI: 10.1093/geront/gnaa026 Barclay R., i in. Importance of intellectual capital dis- (2013) Intangible Capital, 9 (3), pp. 931 - 104 Córcoles Y.R. closure in Spanish universities 944, DOI: 10.3926/ic.348 (2008) Journal of Management and Organi- Service climate and employee well 105 Martin A. zation, 14 (2), pp. 155 - 167, DOI: being in higher education 10.5172/jmo.837.14.2.155 Identifying indicators of university au- (2019) Tertiary Education and Manage- 106 Choi S. tonomy according to stakeholders' ment, 25 (1), pp. 17 - 29, DOI: interests 10.1007/s11233-018-09011-y Community partners' experiences of (2022) Journal of Applied Research in Jordaan M., 107 higher education service-learning in a Higher Education, 14 (1), pp. 394 - 408, Mennega N. community engagement module DOI: 10.1108/JARHE-09-2020-0327 (2018) Telkomnika (Telecommunication Reinforced island model genetic al- Gozali A.A., Fuji- Computing Electronics and Control), 16 (6), 108 gorithm to solve university course mura S. pp. 2747 - 2755, DOI: 10.12928/TELKOM- timetabling NIKA.v16i6.9691 When Ambiguity Rules: The Emer- Wang C., (2021) Information Systems Frontiers, 23 gence of Adaptive Governance from 109 Medaglia R., (6), pp. 1573 - 1591, DOI: 10.1007/s10796- (In)Congruent Frames of Knowledge Jensen T.B. 020-10050-3 Sharing Technology Molina-Luque F., University stakeholders, intergenera- (2018) Educational Gerontology, 44 (12), 110 Casado N., tional relationships and lifelong pp. 744 - 752, DOI: Stončkaitė I. learning: a European case study 10.1080/03601277.2018.1555366 Online Courses in Higher Education in Iran: A Stakeholder-Based Investi- (2020) International Review of Research in gation into Preservice Teachers' Open and Distance Learning, 21 (4), pp. 111 Dashtestani R. Acceptance, Learning Achievements, 117 - 142, DOI: 10.19173/IR- and Satisfaction: A Mixed-Methods RODL.V21I4.4873 Study Academic developers as brokers of (2020) International Journal for Academic 112 McGrath C. change: insights from a research pro- Development, 25 (2), pp. 94 - 106, DOI: ject on change practice and agency 10.1080/1360144X.2019.1665524 Impact of Family Rejection and Rac- Salerno J.P., (2022) Psychological Trauma: Theory, Re- ism on Sexual and Gender Minority 113 Gattamorta K.A., search, Practice, and Policy, 15 (4), pp. 637 Stress Among LGBTQ Young People Williams N.D. - 647, DOI: 10.1037/tra0001254 of Color During COVID-19 The role of the institute for learning and teaching in higher education in Bucklow C., (2000) Teacher Development, 4 (1), pp. 7 - 114 supporting professional development Clark P. 13, DOI: 10.1080/13664530000200101 in learning and teaching in higher ed- ucation 'Publish and flourish' instead of 'pub- (2021) Journal of Language and Education, Lambovska M., 115 lish or perish': A motivation model for 7 (1), pp. 141 - 155, DOI: Todorova D. top-quality publications 10.17323/jle.2021.11522 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Emi in indonesian higher education: (2018) Teflin Journal, 29 (1), pp. 108 - 128, 116 Simbolon N.E. Stakeholders' perspectives DOI: 10.15639/teflinjournal.v29i1/108-128 Murphy C.F., DiI- Economic and logistical modeling for (2001) IEEE



10.1080/02680513.2018.1544488 ing Walshe A. Radko N., Be- (2023) Journal of Technology Transfer, 48 Conceptualising the entrepreneurial 141 litksi
M., (3), pp. 955 - 1044, DOI: 10.1007/s10961- university: the stakeholder approach Kalyuzhnova Y. 022-09926-0 Mainardes E., Portuguese Public
University Student (2013) Tertiary Education and Manage- 142 Alves H., Satisfaction: A stakeholder theory- ment, 19 (4), pp. 353 - 372, DOI: Raposo M.
based approach 10.1080/13583883.2013.841984 'Another accreditation? what's the (2019) Quality in Higher Education, 25 (2), point?' effective planning
and imple- 143 Staub D. pp. 171 - 190, DOI: mentation for specialised 10.1080/13538322.2019.1634342 accreditation Is English A Form of Imperialism?
A Study of Academic Community's Per- (2012) Asian Englishes, 15 (1), pp. 4 - 27, 144 Dewi A. ceptions at Yogyakarta Universities DOI:
10.1080/13488678.2012.10801317 in Indonesia Brezavšček A., Markov Analysis of Students' Perfor- (2017) Organizacija, 50 (2), pp. 83 - 95, 145 Bach
M.P., Bag- mance and Academic Progress in DOI: 10.1515/orga-2017-0006 gia A. Higher Education L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI University
stakeholders' perceptions of the impact and benefits of, and (2022) International Review of Administra- Ramírez Y., 146 barriers to, human resource
infor- tive Sciences, 88 (1), pp. 171 - 188, DOI: Tejada Á. mation systems in Spanish 10.1177/0020852319890646 universities (2020) A Research Agenda
for Academic A Research Agenda for Academic In- 147 Bretag T. Integrity, pp. 1 - 206, DOI: tegrity 10.4337/9781789903775 Abrams K., Mey- Branding
the land grant university: (2010) Journal of Extension, 48 (6), pp. 1 - 148 ers C., Irani T., Stakeholders' awareness and per- 11, 0 Baker L. ceptions of the
tripartite mission University gatekeepers' use of the Easterbrook A., rhetoric of citizenship to relegate the (2019) Disability and Society, 34 (1), pp. 1 - 149
Bulk L.Y., Jarus status of students with disabilities in 23, DOI: 10.1080/09687599.2018.1505603 T., Hahn B., i in. Canada Gaughan M., Bo-
Institutionalized inequity in the USA: (2019) Science and Public Policy, 46 (3), 150 zeman B. The case of postdoctoral researchers pp. 358 - 368, DOI:
10.1093/scipol/scy063 Different, yet similar: factors motivat- ing international degree collaboration (2019) European Journal of Engineering Kompanets
V., 151 in higher education. The case of Education, 44 (3), pp. 379 - 397, DOI: Väättänen J. Finnish-Russian double degree pro-
10.1080/03043797.2018.1520811 grammes (1999) Systems Research and Behavioral Science, 16 (2), pp. 157 - 169, DOI: A systemic perspective on
higher ed- 152 Brown S.M. 10.1002/(SICI)1099- ucation in the United Kingdom 1743(199903/04)16:2<157::AID- SRES283>3.0.CO;2-D (2021)
International Journal of Engineering An effect of value co-creation on stu- 153 Leem B. Business Management, 13, DOI: dent benefits in COVID-19
pandemic 10.1177/18479790211058320 Higher education challenges: Devel- Aver B., Fošner (2021) Sustainability (Switzerland), 13 (22), 154 oping skills
to address contemporary A., Alfirić N. art. no. 12567, DOI: 10.3390/su132212567 economic and sustainability issues Durkin M., (2016) International
Journal of Educational Product development in higher edu- 155 Howcroft B., Management, 30 (3), pp. 354 - 369, DOI: cation marketing Fairless C.
10.1108/IJEM-11-2014-0150 Paucar-Caceres Using soft systems methodology to A., Cavalcanti- align community projects with sus- (2022) Systems
Research and Behavioral 156 Bandos M.F., tainability development in higher Science, 39 (4), pp. 750 - 764, DOI: Quispe-Prieto education stakeholders'
networks in 10.1002/sres.2818 S.C., i in. a Brazilian university Industry and university perspectives (2012) ACIS 2012 : Proceedings of the 23rd 157
Pilgrim C. of work integrated learning programs Australasian Conference on Information in ICT degrees Systems, 0 Well-being of all stakeholders in Žižek
S.S., Mulej (2014) International Journal of Management higher education - From knowledge 158 M., Treven S., in Education, 8 (3), pp. 225 - 243, DOI:
management to knowledge-cum-val- Vaner M. 10.1504/IJMIE.2014.062958 ues management Tassone V.C., Mapping course innovation in higher (2022)
Higher Education Research and De- 159 Biemans H.J.A., education: a multi-faceted analytical velopment, 41 (7), pp. 2458 - 2472, DOI: i in. framework
10.1080/07294360.2021.1985089 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Kayapinar Kaya (2020) International Journal of Housing "Home-buying
behaviour model of 160 S., Ozdemir Y., Markets and Analysis, 13 (5), pp. 713 - 736, Generation Y in Turkey" Dal M. DOI: 10.1108/IJHMA-05-2019-0048
Using an information literacy curricu- lum map as a means of (2015) Journal of Information Literacy, 9 161 Charles L.H. communication and
accountability for (1), pp. 47 - 61, DOI: 10.11645/9.1.1959 stakeholders in higher education (2020) Transforming Universities with Digi- Transforming
universities with digital tal Distance Education: The Future of 162 Nichols M. distance education: The future of for- Formal Learning, pp. 1 - 176, DOI: mal
learning 10.4324/9780429463952 Positioning public nursing colleges in Zwane Z.P., (2019) Curationis, 42 (1), art. no. a1885, 163 South African higher

education: Mtshali N.G. DOI: 10.4102/curationis.v42i1.1885 Stakeholders' perspectives Kabanbayeva Academic mobility and financial sta- (2019) Journal of International Studies, 12 164 G., Gureva M., bility: A case of Erasmus student (1), pp. 324 - 337, DOI: 10.14254/2071- i in. exchange program 8330.2019/12-1/22 Reshaping the undergraduate busi- (2013) Asian Education and Development ness curriculum and scholarship 165 Fish A. Studies, 2 (1), pp. 53 - 69, DOI: experiences in Australia to support 10.1108/20463161311297635 whole-person outcomes Using Digital Learning Solutions to (2015) Publishing Research Quarterly, 31 166 Heider J.S. Address Higher Education's Greatest (3), pp. 183 - 189, DOI: 10.1007/s12109- Challenges 015- 9413-8 An empirical study of the dynamic re- (2020) Journal of Applied Research in Girard T., Pinar lationships between the core and 167 Higher Education, 13 (3), pp. 710 - 740, M. supporting brand equity dimensions DOI: 10.1108/JARHE-04-2020-0097 in higher education Audit and control of the use of the In- Broad M.J., Mat- (2003) Managerial Auditing Journal, 18 (3), ternet for learning and teaching: 168 thews M., pp. 244 - 253, DOI: issues for stakeholders in higher edu- Shephard K. 10.1108/02686900310469907 cation Koksharov V.A., The Pandemic as a Challenge to the (2021) Voprosy Obrazovaniya / Educational Sandler D.G., Development of University Networks 169 Studies Moscow, 2021 (1), pp. 52 - 73, Kuznetsov P.D., in Russia: Differentiation or Collabo- DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-52-73 i in. ration? Collaboration between the library and (2016) Digital Library Perspectives, 32 (2), Office of Student Disability Services: 170 Arzola R. pp. 117 - 126, DOI: 10.1108/DLP-09-2015- Document accessibility in higher edu- 0016 cation The status of entrepreneurship edu- (2019) Education and Training, 61 (2), pp. 171 Alakaleek W. cation in Jordanian universities 169 - 186, DOI: 10.1108/ET-03-2018-0082 Steghöfer J.-P., (2018) ACM Transactions on Computing Burden H., Involving external stakeholders in 172 Education, 18 (2), art. no. 8, DOI: Hebig R., Calikli project courses 10.1145/3152098 G., i in. A market/value based approach to (2008) Journal of Marketing for Higher Edu- McClung G.W., 173 satisfy stakeholders of higher educa- cation, 18 (1), pp. 102 - 123, DOI: Werner M. tion 10.1080/08841240802100345 Dilemmas in Re- branding a Univer- Kuoppakangas (2020) Corporate Reputation Review, 23 sity—"Maybe People Just Don't Like 174 P., Suomi K., (2), pp. 92 - 105, DOI: 10.1057/s41299- Change": Linking Meaningfulness Clark P., i in. 019-00080-2 and Mutuality into the Reconciliation L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Communicating Library Impact on (2017) Journal of Library Administration, 57 Murray A.L., Ire- 175 Retention: A Framework for Develop- (3), pp. 311 - 326, DOI: land A.P. ing Reciprocal Value Propositions 10.1080/01930826.2016.1243425 Gozali L., Ma- Critical success and moderating fac- (2018) International Journal of Technology, 176 srom M., Zagloel tors effect in Indonesian Public 9 (5), pp. 1049 - 1060, DOI: T.M., i in. Universities' business incubators 10.14716/ijtech.v9i5.1363 Research-university governance in (2017) Higher Education, 74 (1), pp. 1 - 16, 177 Rungfamai K. Thailand: the case of Chulalongkorn DOI: 10.1007/s10734-016-0024-x University Agency in educational language (2021) Current Issues in Language Plan- 178 Badwan K. planning: perspectives from higher ning, 22 (1-2), pp. 99 - 116, DOI: education in Tunisia 10.1080/14664208.2019.1700056 Abdul Razak A., Open Innovation in Universities: The (2014) Knowledge and Process Manage- 179 Murray P.A., Relationship Between Innovation and ment, 21 (4), pp. 260 - 269, DOI: Roberts D. Commercialisation 10.1002/kpm.1444 (2015) CSEDU 2015 - 7th International MOOCs inside Universities: An anal- White S., Leon Conference on Computer Supported Edu- 180 ysis of mooc discourse as M., White S. cation, Proceedings, 2, pp. 109 - 115, DOI: represented in he magazines 10.5220/0005453201090115 Understanding key stakeholder belief Kezar A., Maxey systems or institutional logics related (2014) Teachers College Record, 116 (10), 181 D. to non-tenure-track faculty and the 0 changing professoriate Gottwald J., Understanding the role of universities (2012) Management of Environmental 182 Buch F., in technology transfer in the renewa- Quality, 23 (3), pp. 291 - 299, DOI: Giesecke K. ble energy sector in Bolivia 10.1108/14777831211217495 Assessing Quantitative Literacy in Higher Education: An Overview of Roohr K.C., Graf (2014) ETS Research Report Series, 2014 183 Existing Research and Assessments E.A., Liu O.L. (2), pp. 1 - 26, DOI: 10.1002/ets2.12024 With Recommendations for Next- Generation Assessment Universities and the COVID-19 Pan- (2021) Innovative Higher Education, 46 (6), 184 Ramlo S.E. demic: Comparing Views about How pp. 777 - 793, DOI: 10.1007/s10755-021- to Address the Financial Impact 09561-x The changing attractiveness of Euro- pean higher education in the next (2009) European Educational Research 185 Kwiek M. decade: Current developments, fu- Journal, 8 (2), pp. 218 - 235, DOI: ture challenges and major policy 10.2304/eerj.2009.8.2.218 issues Online prevention programmes for (2021) European Journal of Public Health, Irish M., Kuso S., university students:

Stakeholder per- 186 31, pp. 164 - 170, DOI: 10.1093/eur- Simek M., i in. spectives from six European pub/ckab040 countries Karademir A., Challenges of higher education insti- (2020) Journal of Pedagogical Research, 4 187 Yaman F., tutions against COVID-19: The case (4), pp. 453 - 474, DOI: Saatçioğlu Ö. of Turkey 10.33902/JPR.2020063574 Corporate governance of universities: (2018) International Journal of Disclosure Ramírez Y., 188 Improving transparency and account- and Governance, 15 (1), pp. 29 - 39, DOI: Tejada Á. ability 10.1057/s41310-018-0034-2 Understanding Transition Experi- (2017) Community College Journal of Re- 189 Jones K.C. ences of Combat Veterans Attending search and Practice, 41 (2), pp. 107 - 123, Community College DOI: 10.1080/10668926.2016.1163298 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Towards quality assurance and en- (2020) Quality in Higher Education, 26 (1), hancement: the influence of the 190 Kaçaniku F. pp. 32 - 47, DOI: Bologna Process in Kosovo's higher 10.1080/13538322.2020.1737400 education Drakopoulou The price of everything, and the (2016) Journal of Small Business and En- Dodd S., Jones 191 value of nothing? Stories of contribu- terprise Development, 23 (4), pp. 918 - 938, P., McElwee G., tion in entrepreneurship research DOI: 10.1108/JSBED-03-2016-0049 Haddoud M. (2019) 2019 International Conference on Data Mining Techniques Used in Pre- Electrical and Computing Technologies and Shuqfa Z., 192 dicting Student Retention in Higher Applications, ICECTA 2019, art. no. Harous S. Education: A Survey 8959789, DOI: 10.1109/ICECTA48151.2019.8959789 Role of stakeholders leading to de- (2017) Engineering Management in Produc- Labanauskis R., 193 velopment of higher education tion and Services, 9 (3), pp. 63 - 75, DOI: Ginevičius R. services 10.1515/emj-2017-0026 Factors affecting the implementation (2019) International Journal of Management Alhalwaki H., of internationalisation strategies in 194 in Education, 13 (1), pp. 1 - 27, DOI: Hamdan A.M.M. higher education institutions: Evi- 10.1504/IJMIE.2019.096474 dence from Bahrain Differences in anxieties and social Lei J., Ashwin networks in a group- matched sample (2020) Autism, 24 (5), pp. 1138 - 1151, 195 C., Brosnan M., of autistic and typically developing DOI: 10.1177/1362361319894830 Russell A. students transitioning to university The perception of entrepreneurship (2020) European Business Review, 32 (3), Kusio T., Fiore 196 culture by internal university stake- pp. 443 - 457, DOI: 10.1108/EBR-05-2019- M. holders 0087 The perceptions of commoditisation and internationalisation of higher ed- (2018) Asia Pacific Education Review, 19 McCrohon M., 197 ucation in Australia: an interview (1), pp. 17 - 26, DOI: 10.1007/s12564-018- Nyland B. study of Chinese international stu- 9515-z dents and their lecturers Knowledge management initiatives (2023) Journal of Knowledge Management, Adhikari D.R., for achieving sustainable develop- 198 27 (4), pp. 1109 - 1139, DOI: 10.1108/JKM- Shrestha P. ment goal 4.7: higher education 03-2022-0172 institutions' stakeholder perspectives Age-Friendly University environmen- Simon A., Ma- (2022) Gerontology and Geriatrics Educa- tal scan: Exploring "age-friendliness" 199 sinda S., tion, 43 (2), pp. 149 - 162, DOI: with stakeholders at one regional Zakrajsek A. 10.1080/02701960.2020.1783259 comprehensive university Blockchain technology in higher edu- (2019) Blockchain Technology Applications Hussain I., Cakir 200 cation: Prospects, issues, and in Education, pp. 97 - 112, DOI: O. challenges 10.4018/978-1-5225-9478-9.ch005 (2018) Anthropology and Education Quar- Sumida Huaman Indigenous Teachers and Learners: 201 terly, 49 (2), pp. 201 - 209, DOI: E., Abeita S. Higher Education and Social Justice 10.1111/aeq.12239 (2020) Proceedings of 2020 IEEE Interna- Sharing experiences of teaching and tional Conference on Teaching, Lei C.-U., Gonda learning during COVID-19: Building Assessment, and Learning for Engineering, 202 D.E. responsive and resilient curriculum TALE 2020, art. no. 9368397, pp. 251 - for the next normal 257, DOI: 10.1109/TALE48869.2020.9368397 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Relationships between racial discrim- Dong F., Hwang ination, social isolation, and mental (2022) Journal of American College Health, 203 Y., Hodgson health among international Asian DOI: 10.1080/07448481.2022.2052076 N.A. graduate students during the COVID- 19 pandemic Identification of University Stakehold- (2011) Revista de Ciencias Sociales, 17 204 Ricardo G.Q. ers (3), pp. 486 - 499, 0 Disrupting western epistemic hegem- (2018) International Journal of Learner Di- ony in South African Universities: versity and Identities, 25 (1-2), pp. 9 - 22, 205 Angu P.E. Curriculum decolonisation, social jus- DOI: 10.18848/2327-0128/CGP/v25i01/9- tice, and agency in post-apartheid 22 South Africa Exploring indirect impacts of COVID- 19 on local health systems from the Maravilla J., (2023) The Lancet Regional Health - West- perspectives of health workers and 206 Catiwa J., ern Pacific, 30, art. no. 100585, DOI: higher education stakeholders in the Guarifo R., i in. 10.1016/j.lanwpc.2022.100585 Philippines using a phenomenologi- cal approach Forgotten frontline

workers in higher (2022) Physics and Chemistry of the Earth, Adarkwah M.A., 207 education: Aiding Ghana in the 127, art. no. 103202, DOI: Agyemang E. COVID-19 recovery process 10.1016/j.pce.2022.103202 Influence of Teachers' Competencies (2022) Education Research International, Bariu T., Chun 208 on ICT Implementation in Kenyan 2022, art. no. 1370052, DOI: X., Boudouaia A. Universities 10.1155/2022/1370052 University business idea incubation (2023) European Journal of Innovation Secundo G., and stakeholders' engagement: clos- 209 Management, 26 (4), pp. 1005 - 1033, DOI: Mele G., i in. ing the gap between theory and 10.1108/EJIM-08-2021-0435 practice Two years of information culture de- (2015) Communications in Computer and Machin-Mastro- velopment for supporting higher 210 Information Science, 552, pp. 517 - 526, matteo J.D. education: Initiatives, teacher's per- DOI: 10.1007/978-3-319-28197-1_52 ceptions and future actions (2018) Proceedings of the 2018 IEEE 10th Exploring Perspectives on Need for International Conference on Engineering Ooi P.C., Khor 211 Extra-Curricular Activities in Engi- Education, ICEED 2018, art. no. 8626972, J.G. neering Education pp. 1 - 5, DOI: 10.1109/ICEED.2018.8626972 Delaine D.A., An investigation of inter-stakeholder (2019) International Journal of Engineering 212 Cardoso J.R., dynamics supportive of STEM, com- Education, 35 (4), pp. 1094 - 1109, 0 Walther J. munity-based learning Building the (Higher)Education (2018) Cultural Psychology of Education, 7, 213 Nae G., Nae V. Stakeholder: The Realities of Eco- pp. 77 - 96, DOI: 10.1007/978-3-319- nomics in Higher Education 96035-7_9 Emergency Remote Education and Linnes C., Ron- Its Impact on Higher Education: A (2022) Education Sciences, 12 (10), art. no. 214 zoni G., i in. Temporary or Permanent Shift in In- 721, DOI: 10.3390/educsci12100721 struction? The impact of self-development on the tendency toward organizational (2022) Journal of Applied Research in Narenji Thani F., 215 innovation in higher education institu- Higher Education, 14 (2), pp. 852 - 873, Mazari E., i in. tions with the mediating role of DOI: 10.1108/JARHE-05-2020-0151 human resource agility L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Factors determining the quality man- Simangunsong agement of higher education: A case (2019) Cakrawala Pendidikan, 38 (2), pp. 216 E. study at a business school in Indone- 215 - 227, DOI: 10.21831/cp.v38i2.19685 sia Considerations for Implementing the Memmini A.K., Post-Concussion Collegiate Return- (2023) Journal of Head Trauma Rehabilita- 217 Kinnett-Hopkins to-Learn Protocol in the National Col- tion, 38 (4), pp. 336 - 347, DOI: D.L., i in. legiate Athletic Association Power 5 10.1097/HTR.0000000000000862 Conferences (2018) Proceedings - 2018 5th Asia-Pacific World Congress on Computer Science and Jha S., Jha M., A Step towards Big Data Architecture 218 Engineering, APWC on CSE 2018, art. no. O'Brien L. for Higher Education Analytics 8853675, pp. 178 - 183, DOI: 10.1109/AP- WConCSE.2018.00036 Experimental governance in China's (2022) Studies in Higher Education, 47 (1), higher education: stakeholder's inter- 219 Han S. pp. 13 - 25, DOI: pretations, interactions and strategic 10.1080/03075079.2020.1725876 actions "Academic' is a dirty word": Intended (2019) International Journal of Health Plan- Edelman A., impact pathways of an emerging aca- 220 ning and Management, 34 (1), pp. e661 - Taylor J., i in. demic health centre in tropical e678, DOI: 10.1002/hpm.2681 regional Australia Elaborating a framework for com- (2019) Assessment and Evaluation in Thomas D., 221 municating assessment aims in Higher Education, 44 (4), pp. 546 - 564, Moore R., i in. higher education DOI: 10.1080/02602938.2018.1522615 Modelling the stakeholder environ- (2021) Business, Management and Eco- 222 Saubier A. ment and decision process in the nomics Engineering, 19 (1), pp. 131 - 149, u.S. higher education system DOI: 10.3846/bmee.2021.12629 Identifying the Influence of Opponent Menaker B.E., (2018) Journal of Primary Prevention, 39 Ranking and Game Characteristics 223 Barry A.E., How- (2), pp. 117 - 128, DOI: 10.1007/s10935- on Alcohol-Related Stadium Ejec- ell S.M. 018-0504-0 tions Internationalization of higher educa- Oleksiyenko A., (2023) Higher Education Research and De- tion in tumultuous times: 224 Shchepetylny- velopment, 42 (5), pp. 1103 - 1118, DOI: transformative powers and problems kova I., Furiv U. 10.1080/07294360.2023.2193727 in embattled Ukraine Developing a synergistic approach to (2023) Asia Pacific Education Review, 24 Zhuang T., Zhou engineering education: China's na- 225 (1), pp. 145 - 165, DOI: 10.1007/s12564- H. tional policies on university-industry 022-09743-y educational collaboration Permanent uncertainty as normality? (2018) Journal of Higher Education Policy 226 Shenderova S. Finnish-Russian double degrees in and Management, 40 (6), pp. 611 - 628, the post-Crimea world DOI: 10.1080/1360080X.2018.1529134 Removing inequities in higher educa- Farnell T., Kovač (2010) Revija Za Socijalnu Politiku, 17 (2), 227 tion: Towards a Croatian policy for V. pp. 257 - 275, DOI: 10.3935/rsp.v17i2.916 widening participation The drivers of E-learning satisfaction (2023) Cogent Education, 10 (1), art. no. Pangarso A., during the early COVID-19 pan- 228 2149226,

DOI: Setyorini R. demic: empirical evidence from an 10.1080/2331186X.2022.2149226 indonesian private university L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI The conceptualisation of socially re- (2023) Studies in Higher Education, 48 (3), Godonoga A., sponsible universities in higher 229 pp. 445 - 459, DOI: Sporn B. education research: a systematic lit- 10.1080/03075079.2022.2145462 erature review Combining research and teaching in (2019) Proceedings of the 46th SEFI An- Bulmann U.B.U., engineering. Creating a pedagogical nual Conference 2018: Creativity, 230 Bornhöft S.B.S., qualification programme on research- Innovation and Entrepreneurship for Engi- i in. based learning for early stage re- neering Education Excellence, pp. 97 - 105, searchers 0 Perceptions of State-Regulated Re- (2021) Higher Education Policy, 34 (3), pp. Leon R.A., Vega 231 form: Desire, Dedication, and 622 - 642, DOI: 10.1057/s41307-019- B.E. Uncertainty in Policy Implementation 00154-0 Characterization of Spanish Universi- Córcoles Y.R., (2013) Revista de Estudios Regionales, 232 ties behavior in relation to the Lizano M.M. (97), pp. 15 - 49, 0 disclosure of intangibles Engaging stakeholders in the pro- Chakraborty A., (2019) International Journal of Sustainable cess of sustainability integration in 233 Singh M.P., Roy Development, 22 (3-4), pp. 186 - 220, DOI: higher education institutions: A sys- M. 10.1504/IJSD.2019.105330 tematic review Čukušić M., Determinants and performance indi- (2014) Društvena Istraživanja, 23 (2), pp. 234 Garača Z., cators of higher education institutions 233 - 257, DOI: 10.5559/di.23.2.02 Jadrić M. in Croatia Baradaran Ghahfarokhi M., The futures of the University of Teh- (2018) Foresight, 20 (4), pp. 393 - 415, 235 Mohaghar A., ran using causal layered analysis DOI: 10.1108/FS-01-2018-0001 i in. Open access and OER in Latin (2017) Adoption and Impact of OER in the America: A survey of the policy land- 236 Toledo A. Global South, pp. 121 - 141, DOI: scape in Chile, Colombia and 10.5281/zenodo.1005330 Uruguay Huang P.B., Using Modified Delphi Study to De- Yang C.-C., In- velop Instrument for ESG (2022) Sustainability (Switzerland), 14 (19), 237 derawati Implementation: A Case Study at an art. no. 12623, DOI: 10.3390/su141912623 M.M.W., Indonesian Higher Education Institu- Sukwadi R. tion Garrett S.D., Wil- Finding Their Way: Exploring the Ex- (2022) Journal of Diversity in Higher Educa- 238 liams M.S., Carr periences of Tenured Black Women tion, DOI: 10.1037/dhe0000213 A.M. Faculty Developing inductions to support mental health and wellbeing in doc- Jackman P.C., (2023) European Journal of Higher Educa- toral researchers: findings from a 239 Sanderson R., tion, 13 (1), pp. 62 - 79, DOI: qualitative co-design study with doc- Jacobs L. 10.1080/21568235.2021.1992293 toral researchers and university stakeholders Cronin G.M., Barnett J.L., Identifying animal welfare issues for (2002) International Journal of Sheep and 240 Edge M.K., sheep in Australia Wool Science, 50 (4), pp. 534 - 540, 0 Hemsworth P.H. Cultural policy, creative clusters and (2016) International Journal of Cultural Pol- Benneworth P., the complexity of higher education: 241 icy, 22 (1), pp. 80 - 99, DOI: Dauncey H. notes from the case of Enjmin in An- 10.1080/10286632.2015.1101083 goulême, France L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI (2022) Vysšee Obrazovanie v Rossii, 31 Pashkov M.V., Problems and Risks of Digitalization 242 (3), pp. 40 - 53, DOI: 10.31992/0869-3617- Pashkova V.M. in Higher Education 2022-31-22-3-40-57 Two continents divided by the same (2016) Research in the Sociology of Organ- trends? reflections about marketiza- 243 Teixeira P. izations, 46, pp. 489 - 508, DOI: tion, competition, and inequality in 10.1108/S0733-558X20160000046016 European higher education University stakeholders largely una- Thompson H.G., ware and unsupportive of university (2023) Journal of American College Health, 244 Whitaker K.M., pouring rights contracts with compa- 71 (2), pp. 403 - 410, DOI: i in. nies supplying sugar-sweetened 10.1080/07448481.2021.1891920 beverages A. Gattamorta Family Rejection during COVID-19: (2022) LGBTQ+ Family: An Interdisciplinary K., Salerno J.P., Effects on Sexual and Gender Minor- 245 Journal, 18 (4), pp. 305 - 318, DOI: Roman Laporte ity Stress and Mental Health among 10.1080/27703371.2022.2083041 R. LGBTQ University Students Dean leadership efficacy and the fac- (2021) International Journal of Leadership ulty teaching and research efficacy: a 246 Tahsildar N. in Education, DOI: case study at Herat University, Af- 10.1080/13603124.2021.1926546 ghanistan Pendall R., Pro- A New Skyline for Champaign: An (2022) Housing Policy Debate, DOI: 247 chaska N., i in. Urban Dormitory Transformed 10.1080/10511482.2022.2124532 Scruggs R., The impact of psychological distress (2023) Counselling and Psychotherapy Re- Broglia E., Bark- and university counselling on aca- 248 search, 23 (3), pp. 781 - 789, DOI: ham M., Duncan demic outcomes: Analysis of a 10.1002/capr.12640 C. routine practice-based dataset Introducing CLIL in Kazakhstan: Re- (2017) Electronic Journal of Foreign Lan- 249 Vitchenko O. searching beliefs and perceptions of guage Teaching, 14 (1), pp. 102 - 116, 0 university stakeholders India industry-university collaboration (2021) IEEE

Global Engineering Education Prasad S., Bhat - A novel approach combining tech- Conference, EDUCON, 2021-April, art. no. 250 R.S. nology, innovation, and 9454090, pp. 373 - 380, DOI: entrepreneurship 10.1109/EDUCON46332.2021.9454090 The impact of critical thinking instruc- tion on minority engineering students (2011) ASEE Annual Conference and Ex- 251 Donawa A.M. at a public urban higher education in- position, Conference Proceedings, 0 stitution (2017) The Cambridge Handbook of Ser- The professionalization of community vice Learning and Community Engagement, 252 Dostilio L.D. engagement: Associations and pro- pp. 370 - 384, DOI: fessional staff 10.1017/9781316650011.036 Jing F., Chak- Creating a knowledge supply chain (2012) International Journal of Knowledge pitak N., for e-tourism curriculum design: Inte- 253 Management, 8 (4), pp. 71 - 94, DOI: Goldsmith P., grating knowledge management and 10.4018/jkm.2012100104 i in. supply chain management Bridging the Great Divide: Librarian- (2018) Journal of Academic Librarianship, faculty Collaboration in Selected 254 Alabi A.O. 44 (4), pp. 459 - 467, DOI: Higher Institutions in Lagos State Ni- 10.1016/j.acalib.2018.05.004 geria Pathway decisions during the stu- (2022) Journal of Applied Sport Psychol- Vickers E., Mor- 255 dent-athlete transition out of ogy, 34 (4), pp. 803 - 824, DOI: ris R. university in the United Kingdom 10.1080/10413200.2021.1884918 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Derailed Values: Planning Education, (2018) Journal of Planning Education and Lowe K., Eh- 256 External Funding, and Environmental Research, 38 (4), pp. 477 - 489, DOI: renfeucht R. Justice in New Orleans Rail Planning 10.1177/0739456X17712810 The price of knowledge and the wis- (2022) Industry and Higher Education, 36 Barkas L.A., dom of innocence: A difficult journey 257 (1), pp. 51 - 62, DOI: Armstrong P.-A. through the employability discourse 10.1177/09504222211016293 in higher education Learning at half capacity: The aca- (2020) Multidisciplinary Perspectives on In- Xing D., Bolden demic acculturation reality ternational Student Experience in Canadian 258 B. experienced by Chinese international Higher Education, pp. 41 - 61, DOI: students 10.4018/978-1-7998-5030-4.ch003 (2010) International Conference on Engi- neering Education and International Tetřevová L., 259 University stakeholder management Conference on Education and Educational Sabolová V. Technologies - Proceedings, pp. 141 - 145, 0 Impact of faculty and student readi- (2020) Revista Internacional de Educacion 260 Kabir M.R. ness on virtual learning adoption para la Justicia Social, 9 (3), pp. 387 - 414, amid Covid-19 DOI: 10.15366/RIEJS2020.9.3.021 (2018) Integration of Education, 22 (1), pp. Pevnaya M.V., Institutional traps of Russia's higher 261 77 - 90, DOI: 10.15507/1991- Shuklina E.A. education nonlinear development 9468.090.022.201801.077-090 The independent campus program for higher education in Indonesia: (2021) Journal of Social Studies Education 262 Yusuf F.A. The role of government support and Research, 12 (2), pp. 280 - 304, 0 the readiness of institutions, lecturers and students Vargas V.R., The role of higher education stake- (2021) World Sustainability Series, pp. 123 263 Paucar-Caceres holder networks for sustainable - 139, DOI: 10.1007/978-3-030-63399-8_9 A., Haley D. development: A systems perspective Showhow: A flexible, structured ap- Verhoef L., proach to commit university (2017) World Sustainability Series, pp. 491 264 Graamans L., stakeholders to sustainable develop- - 508, DOI: 10.1007/978-3-319-47877-7_33 Gioutsos D., i in. ment (2014) Acta Universitatis Agriculturae et Sil- Schüller D., The conceptual scheme for manag- viculturae Mendeliana Brunensis, 62 (4), 265 Chlebovský V., ing university stakeholders' pp. 719 - 727, DOI: i in. satisfaction 10.11118/actaun201462040719 Social evaluation of public open Addas A., Ma- space services and their impact on (2021) Sustainability (Switzerland), 13 (8), 266 ghrabi A. well-being: A micro-scale assess- art. no. 4372, DOI: 10.3390/su13084372 ment from a Coastal University Evaluation of work-integrated learn- ing: A realist synthesis and toolkit to (2021) International Journal of Work-Inte- 267 Cook E.J. enhance university evaluative prac- grated Learning, 22 (3), pp. 213 - 239, 0 tices (2012) 2012 9th International Conference A consideration on university brand- Nguyen T.D., on Service Systems and Service Manage- ing based on SDL (Service Dominant 268 Shirahada K., ment - Proceedings of ICSSSM'12, art. no. Logic): The lens of stakeholders' Kosaka M. 6252346, pp. 779 - 784, DOI: 10.1109/ICS- value co-creation SSM.2012.6252346 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI (2017) Australasian Journal of Engineering Authentically enhancing the learning 269 Cavenett S. Education, 22 (1), pp. 39 - 53, DOI: and development environment 10.1080/22054952.2017.1372031 Parsons L.M., College and university president pay (2014) Accounting Horizons, 28 (1), pp. 125 270 Reitenga A.L. and future performance - 142, DOI: 10.2308/acch-50660 Communicating through music: a tool (2021) Journal of Applied Learning and 271 Kefalaki M. for students' inspirational develop- Teaching, 4 (2), pp. 135 - 141, DOI: ment 10.37074/jalt.2021.4.2.18 Status of learning analytics in

Asia: (2018) Communications in Computer and Li K.C., Ye C.J., 272 Perspectives of higher education Information Science, 843, pp. 267 - 275, Wong B.T.-M. stakeholders DOI: 10.1007/978-981-13-0008-0_25 Remembering "the black bruins"? a (2019) Student Activism, Politics, and Cam- Stokes S.Y., Mil-273 case study of supporting student ac- pus Climate in Higher Education, pp. 143 - ler D. tivists at UCLA 163, DOI: 10.4324/9780429449178-9 Sustainability at German Universities: Schmitt C.T., The University of Hamburg as a (2018) World Sustainability Series, pp. 629 274 Palm S. Case Study for Sustainability-Ori- - 645, DOI: 10.1007/978-3-319-63007-6_39 ented Organizational Development Peconcillo L.B., (2020) International Journal of Education Structuring determinants to level up 275 Jr., Peteros E.D., and Practice, 8 (4), pp. 638 - 651, DOI: students performance i in. 10.18488/journal.61.2020.84.638.651 Roaming the Campus: University Izaguirre E.R., Stakeholders' Perceptions of, and In- (2021) Anthrozoos, 34 (3), pp. 423 - 439, 276 Montiel D.O. teractions with, Campus Cats and DOI: 10.1080/08927936.2021.1898213 Dogs Governance of National Research (2018) Studies in Higher Education, 43 (7), University in Southeast Asia: the 277 Rungfamai K. pp. 1268 - 1278, DOI: case of Chiang Mai University in 10.1080/03075079.2016.1250072 Thailand Challenges and opportunities for uni- Miquelajauregui versities in building adaptive (2022) Climate Policy, 22 (5), pp. 637 - 651, 278 Y., Bojórquez- capacities for sustainability: lessons DOI: 10.1080/14693062.2021.1985422 Tapia L.A., i in. from Mexico, Central America and the Caribbean Lessons learned from a community (2018) Irish Educational Studies, 37 (1), pp. Quillinan B., 279 engagement initiative within Irish 113 - 126, DOI: McEvoy E., i in. higher education 10.1080/03323315.2018.1438913 Almudallal A.W., Knowledge management in the Pal- (2016) International Review of Management 280 Muktar S.N., estinian higher education: A research and Marketing, 6 (4), pp. 91 - 100, 0 Bakri N. agenda Alshurafat H., Al- (2023) Lecture Notes in Networks and Sys- Forensic Accounting Education 281 Msiedeen J.M., tems, 495 LNNS, pp. 679 - 690, DOI: Within the Australian Universities i in. 10.1007/978-3-031-08954-1_58 The potentials and pitfalls of social (2011) ASCILITE 2011 - The Australasian Willems J., Bate- 282 networking sites such as facebook in Society for Computers in Learning in Ter- man D. higher education contexts tiary Education, pp. 1322 - 1324, 0 (2019) Proceedings - 2019 7th International Web Navigation and Usability Analy- Conference on Digital Information Pro- Nouman N., 283 sis of Educational Websites in cessing and Communications, ICDIPC Umer A. Pakistan 2019, art. no. 8723704, pp. 57 - 62, DOI: 10.1109/ICDIPC.2019.8723704 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI The role of solution-oriented Osman O., Mey knowledge transfer programme and (2016) World Sustainability Series, pp. 243 284 S.S.C., i in. networking in charting a new course - 262, DOI: 10.1007/978-3-319-26734-0_16 in university-stakeholder engagement Siddiki S., Goel A stakeholder analysis of U.S. ma- (2015) Marine Policy, 57, pp. 93 - 102, DOI: 285 S. rine aquaculture partnerships 10.1016/j.marpol.2015.03.006 Learning From COVID-19: Unchang- (2023) American Behavioral Scientist, 67 286 Wells R.S. ing Inequality and Ideology in Higher (13), pp. 1655 - 1664, DOI: Education 10.1177/00027642221118278 Are university management teams (2022) Economics and Sociology, 15 (1), Moreno-Car- strategic stakeholders within higher 287 pp. 141 - 159, DOI: 10.14254/2071- mona C., i in. education institutions? A clinical 789X.2022/15-1/9 study Relationship between entry grades (2020) Journal of Open Innovation: Tech- Cherian J., Ja- and attrition trends in the context of nology, Market, and Complexity, 6 (4), art. 288 cob J., i in. higher education: Implication for no. 199, pp. 1 - 17, DOI: open innovation of education policy 10.3390/joitmc6040199 Perspectives on university library au- Buwule R.S., (2017) IFLA Journal, 43 (3), pp. 256 - 265, 289 tomation and national development in Ponelis S.R. DOI: 10.1177/0340035217710539 Uganda Trust initiation and development in Darabi F., Saun- (2020) European Journal of Training and SME-university collaborations: impli- 290 ders M.N.K., Development, 45 (4-5), pp. 320 - 345, DOI: cations for enabling engaged Clark M. 10.1108/EJTD-04-2020-0068 scholarship Stakeholder approach and the impact Hailat K.Q., of brand image within higher educa- (2021) Journal of Public Affairs, 21 (1), art. 291 Alshreef A.A., tion in the Middle East: Student and no. e1941, DOI: 10.1002/pa.1941 i in. staff perspective (2020) Advances in Intelligent Systems and The New Trends in Research on So- 292 Geryk M. Computing, 961, pp. 304 - 312, DOI: cial Responsibility of the University 10.1007/978-3-030-20154-8_28 Time to reconsider the strategic role (2019) European Journal of Education, 54 293 Pavlin S. of system(s) for monitoring higher ed- (2), pp. 261 - 272, DOI: 10.1111/ejed.12313 ucation graduates' careers? Teaching excellence in the context of (2021) International Journal of Management business and management educa- 294 Johnson M. Education, 19 (3), art. no. 100508, DOI: tion: Perspectives from Australian,

10.1016/j.ijme.2021.100508 British and Canadian universities Dobbins M., Exploring interest intermediation in (2021) Interest Groups and Advocacy, 10
295 Horváthová B., Central and Eastern Europe: is (4), pp. 399 - 429, DOI: 10.1057/s41309- Labanino R.P. higher education different? 021-00136-x
Employability development in busi- (2020) Journal of Education for Business, Nicholas J.M., 296 ness undergraduates: A qualitative 95 (2), pp. 67 - 72,
DOI: Handley M.H. inquiry of recruiter perceptions 10.1080/08832323.2019.1604483 (2019) Lecture Notes in Computer Science The Effectiveness of
Twitter as a Ter- (including subseries Lecture Notes in Artifi- Makhubu N., tiary Education Stakeholder 297 cial Intelligence and Lecture Notes in Budree
A. Communication Tool: A Case of Bioinformatics), 11578 LNCS, pp. 535 - #FeesMustFall in South Africa 555, DOI: 10.1007/978-3-030-21902-4_38
Urrutia M.L., MOOCs in higher education maga- (2016) Communications in Computer and 298 White S., White zines: A content analysis of internal
Information Science, 583, pp. 395 - 405, S. stakeholder perspectives DOI: 10.1007/978-3-319-29585-5_23 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Hamza
C.A., Educational stakeholders' attitudes (2023) Journal of American College Health, Robinson K., and knowledge about nonsuicid- 299 71 (7), pp. 2140 -
2150, DOI: Hasking P.A., alself-injury among university 10.1080/07448481.2021.1961782 i in. students: A cross-national study Enhancing academic
achievement in an introductory computer program- (2018) Asia-Pacific Forum on Science Lukose J., Mam- 300 ming course through the Learning and
Teaching, 19 (2), art. no. 16, men K.J. implementation of guided inquiry- 0 based learning and teaching Razak A.N.A., Digital Learning in Technical and
Vo- (2022) Journal of Technical Education and 301 Noordin M.K., cational Education and Training Training, 14 (3), pp. 49 - 59, DOI: Khanan M.F.A. (TVET)
In Public University, Malaysia 10.30880/jtet.2022.14.03.005 (1996) Journal of Further and Higher Edu- Radford J., Hold- Higher education: The views of
par- 302 cation, 20 (3), pp. 81 - 93, DOI: stock L. ents of university students 10.1080/0309877960200308 Fuzzy logic model of usability of web-
Kucheroval H., (2021) Neuro-Fuzzy Modeling Techniques sites of higher education institutions 303 Honcharenko Y., in Economics, 10, pp. 119 - 135, DOI:
in the context of digitalization of edu- i in. 10.33111/nfmte.2021.119 cational services Monitoring implementation of the To- (2021) International Journal
of Comparative kyo Convention on recognition: a Teter W.R., Education and Development, 23 (3), pp. 304 multi-stakeholder approach to the in- Wang L.
157 - 174, DOI: 10.1108/IJCED-10-2020- ternationalization of higher education 0075 in the Asia-Pacific (2021) Handbook of Climate Change Man- Beliefs
and Concerns About Global Mungua N., Per- agement: Research, Leadership, 305 Warming Among Higher Education kins K.M., i in. Transformation, 5,
pp. 3633 - 3654, DOI: Students 10.1007/978-3-030-57281-5_271 Design of a questionnaire to assess Pantoja M.A., (2015) Formacion Universitaria, 8 (4),
pp. university stakeholders attributes 306 Rodríguez M.P., 33 - 44, DOI: 10.4067/S0718- from a participative leadership ap- Carrión A.
50062015000400005 proach Interpretable Dropout Prediction: To- (2023) International Journal of Artificial In- Nagy M., 307 wards XAI-Based
Personalized telligence in Education, DOI: Molontay R. Intervention 10.1007/s40593-023-00331-8 Demirel B., Bi- Understanding and perceptions of cli-
(2019) International Journal of Global 308 cakcioglu N., mate change: A perspective of Warming, 18 (3-4), pp. 385 - 400, DOI: Duman S., i in. university
stakeholders 10.1504/IJGW.2019.101095 Rayner G., Pa- The Variables that Predict Science (2023) Research in Science Education, 53 309
pakonstantinou Undergraduates' Timely Degree (3), pp. 463 - 476, DOI: 10.1007/s11165- T. Completion: a Conceptual Model 022-10064-8 Working it out:
Will the improved Remnant J., management of leaky bodies in the (2023) Sociology of Health and Illness, 45 Sang K., Myhill 310 workplace create a
dialogue between (6), pp. 1276 - 1299, DOI: 10.1111/1467- K., Calvard T., medical sociology and disability stud- 9566.13519 i in. ies? Mampaey J., Inter-
institutional differences in de- (2019) Studies in Higher Education, 44 (6), 311 Brankovic J., fensive stakeholder management in pp. 978 - 989, DOI:
Huisman J. higher education: the case of Serbia 10.1080/03075079.2017.1405253 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI The Chinese University
stakeholder satisfaction survey: Developing a (2022) Frontiers in Psychology, 13, art. no. Pan F., Liu L., 312 customer-centered self-assessment 1043417,
DOI: Wang Z. tool for higher education quality man- 10.3389/fpsyg.2022.1043417 agement Varshavskaya Job search strategies of recent uni- (2021)
Education and Training, 63 (1), pp. 313 E., Podverbnykh versity graduates: prevalence and 135 - 149, DOI: 10.1108/ET-02-2020-0029 U. effectiveness
Perez-Encinas Chinese and Indian higher education (2021) Tertiary Education and Manage- 314 A., Rodriguez- students go abroad: listening to them
ment, 27 (4), pp. 313 - 330, DOI: Pomedá J. to determine what their needs are 10.1007/s11233-021-09078-0 Engineering Student Perceptions of Their

Generic Skills Competency: An (2021) ASEE Annual Conference and Ex- 315 Charter V. Analysis of Differences Amongst De- position, Conference Proceedings, 0 mographics 'They want more of everything': what (2017) Higher Education Research and De- Kozar O., Lum university middle managers' attitudes 316 velopment, 36 (7), pp. 1448 - 1462, DOI: J.F. reveal about support for off-campus 10.1080/07294360.2017.1325846 doctoral students Olaleye S., Social media for universities' strate- (2020) Strategic Marketing of Higher Edu- 317 Ukpabi D., Mo- gic communication: How nigerian cation in Africa, pp. 116 - 135, DOI: gaji E. universities use facebook 10.4324/9780429320934-9 University sustainability league ta- (2007) Greener Management International, 318 Jones D.R. bles: Institutionalising 'nature deficit (57), pp. 105 - 131, 0 disorder'? A perspective on collaborative part- (2022) Digital Library Perspectives, 38 (4), 319 Latham B. nerships to expand campus buy-in pp. 521 - 531, DOI: 10.1108/DLP-05-2021- for digital collections 0038 University graduates' skills-and-em- (2021) International Journal of Innovation Cieciora M., Pie- ployability evaluation in Poland - A 320 and Learning, 30 (1), pp. 1 - 18, DOI: trzak P., Gago P. case study of a faculty of manage- 10.1504/IJIL.2021.116565 ment in Warsaw Shan Y.G., Does sustainability reporting promote (2022) Meditari Accountancy Research, 30 321 Zhang J., Alam university ranking? Australian and (6), pp. 1393 - 1418, DOI: M., Hancock P. New Zealand evidence 10.1108/MEDAR-11-2020-1060 Harlow A.N., Stakeholder perspectives on hiring (2022) International Journal of STEM Edu- 322 Buswell N.T., teaching-focused faculty at research- cation, 9 (1), art. no. 54, DOI: i in. intensive universities 10.1186/s40594-022-00370-y Higher education, stakeholder inter- (2019) International Journal of Christianity 323 Stuart-Buttle R. face and teacher formation for church and Education, 23 (3), pp. 299 - 311, DOI: schools 10.1177/2056997119865557 Industrial engineering and manage- Bauer U., Sadei ment in Austria: Comparison of (2014) IIE Annual Conference and Expo 324 C., Soos J., qualification profiles provided by 2014, pp. 1658 - 1667, 0 Zunk B.M. higher education institutions and ca- reer paths of graduates Faculty target-based engagement as- sessment statistical model for (2019) IAFOR Journal of Education, 7 (2), 325 Askar M. enhancing performance and educa- pp. 27 - 49, DOI: 10.22492/ije.7.2.02 tion quality L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Intervention Strategies and Lessons Bell E., Hunter (2022) Health Promotion Practice, 23 (1), Learned From a Student-Led Initia- 326 C., Benítez T., pp. 154 - 165, DOI: tive to Support Lactating Women in i in. 10.1177/15248399211004283 the University Setting Postsecondary Policy Environments (2023) Educational Policy, DOI: 327 Johnson D.R. in Citizen Legislatures 10.1177/08959048221142050 Brown K.L., Hol- Emergency management communi- (2016) Journal of Emergency Management, 328 guin G., Scott cation on university Web sites: A 7- 14 (4), pp. 259 - 268, DOI: T.H. year study 10.5055/jem.2016.0291 (2020) IEEE International Professional Kasparkova A., A Geocaching Game 'Meet Your Edi- Communication Conference, 2020-July, art. 329 Rosolova K.E. tor' as a Teaser for Writing Courses no. 9201251, pp. 87 - 91, DOI: 10.1109/ProComm48883.2020.00019 Workman E., (2021) Journal of Business and Technical Drafting Pandemic Policy: Writing 330 Vandenberg P., Communication, 35 (1), pp. 140 - 146, DOI: and Sudden Institutional Change Crozier M. 10.1177/1050651920959194 Framework foresight for exploring (2017) On the Horizon, 25 (3), pp. 145 - 331 Hines A. emerging student needs 156, DOI: 10.1108/OTH-03-2017-0013 Gómez-Marcos (2021) Profesional de la Informacion, 30 Multivariate dynamics of Spanish uni- 332 M.-T., Ruiz-To- (2), art. no. e300210, DOI: versities in international rankings ledo M., i in. 10.3145/epi.2021.mar.10 The self-internationalization model (SIM) versus conventional interna- (2018) Journal of Eastern European and Khan M.A., Eb- tionalization models (CIMs) of the 333 Central Asian Research, 5 (1), DOI: ner N. institutions of higher education: A 10.15549/jeecar.v5i1.189 preliminary insight from management perspectives Integration of Madrasah diniyah (2022) International Journal of Evaluation Naim N., Aziz A., learning systems for strengthening 334 and Research in Education, 11 (1), pp. 108 Teguh T. religious moderation in Indonesian - 119, DOI: 10.11591/ijere.v11i1.22210 universities Ulla M.B., Bucol English language curriculum reform (2022) Ampersand, 9, art. no. 100101, DOI: 335 J.L., Na strategies: The impact of EMI on stu- 10.1016/j.amper.2022.100101 Ayuthaya P.D. dents' language proficiency Vásquez-Torres A management model of university (2021) Polish Journal of Management Stud- 336 M.C., Tavizón- social responsibility from the stake- ies, 24 (1), pp. 441 - 456, DOI: Salazar A. holders perspective 10.17512/pjms.2021.24.1.26 Impact of COVID-19 Awareness on (2022) International Journal of Environmen- Protective Behaviors during the Off- 337 Zhao T. tal Research and Public Health, 19 (20), art. Peak Period: Sex Differences among no. 13483, DOI: 10.3390/ijerph192013483 Chinese Undergraduates An assessment of academic librari- (2014) Reference Services Review, 42 (2),

Wickrama- 338 ans' instructional performance in Sri pp. 364 - 383, DOI: 10.1108/RSR-03-2013- nayake L. Lanka: A survey 0018 Food insecurity stigma, neoliberaliza- Villegas P.E., (2022) Food, Culture and Society, DOI: 339 tion, and college students in McGrath C., i in. 10.1080/15528014.2022.2130658 California's Inland Empire (2022) Journal of Place Management and Bisani S., Daye Multi-stakeholder perspective on the 340 Development, 15 (2), pp. 112 - 129, DOI: M., Mortimer K. role of universities in place branding 10.1108/JPMD-05-2020-0039 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI (2021) Journal of Educational and Social Innovation in higher education man- 341 Sauphayana S. Research, 11 (6), pp. 163 - 172, DOI: agement and leadership 10.36941/jesr-2021-0137 Valuation discourses and disciplinary positioning struggles of academic re- (2020) Palgrave Communications, 6 (1), art. 342 Hah S. searchers—A case study of no. 51, DOI: 10.1057/s41599-020-0427-2 'maverick' academics Economic implications and stake- (2018) Revista de Educación a Distancia, 343 Laaser W. holder reactions in a digital university (57), art. no. 3, DOI: 10.6018/red/57/3 environment Leading University Change: A Case (2022) American Journal of Distance Edu- Edge C., Study of Meaning-Making and Imple- 344 cation, 36 (1), pp. 53 - 69, DOI: Monske E., i in. mentoring Online Learning Quality 10.1080/08923647.2021.2005414 Standards Latino Men Using Compañerismo to (2023) Journal of College Student Reten- Flores O.J., Navigate the Uncharted Waters of tion: Research, Theory and Practice, 25 (3), 345 Patrón O.E. the Doctoral Program: A Conceptual pp. 427 - 451, DOI: Model 10.1177/1521025120987816 Global challenges for the universities (2017) Advances in Intelligent Systems and 346 Geryk M. and managers of the higher educa- Computing, 498, pp. 455 - 464, DOI: tion sector 10.1007/978-3-319-42070-7_41 Nation-bounded internationalization (2023) Higher Education Research and De- Sahin B.B., 347 of higher education: a comparative velopment, 42 (5), pp. 1071 - 1085, DOI: Brooks R. analysis of two periphery countries 10.1080/07294360.2023.2193723 Cost sharing in China's higher edu- (2015) Higher Education Dynamics, 44, pp. 348 Yang R. cation: Analyses of major 237 - 251, DOI: 10.1007/978-94-017-9570- stakeholders 8_12 Mwelwa K., Relevance of selected social science (2021) Journal of Teaching and Learning Lebeloane degree programs on skills develop- for Graduate Employability, 12 (2), pp. 131 - 349 L.D.M., Mawela ment and graduate employability in 147, DOI: A.S. Zambia 10.21153/JTLGE2021VOL12NO2ART1046 Macaluso R., Engaging Faculty in Student Suc- (2020) College Teaching, 69 (2), pp. 113 - Amaro-Jiménez cess: The Promise of Active Learning 350 119, DOI: C., Patterson in STEM Faculty in Professional De- 10.1080/87567555.2020.1837063 O.K. i in. velopment Digitalization and sustainable higher Volchik V., Po- education: Constructive and destruc- (2021) Transformations in Business and 351 sukhova O., tive potential of professional Economics, 20 (3), pp. 21 - 43, 0 Strielkowski W. dynasties Mapping the futures of Malaysian (2018) Journal of Futures Studies, 22 (3), Ithnin F., Sahib Higher Education: A meta - analysis 352 pp. 1 - 18, DOI: S., Eng C.K., i in. of futures studies in the Malaysian 10.6531/JFS.2018.22(3).00A1 Higher Education scenario (2023) Understanding Writing Transfer: Im- Understanding writing transfer: Impli- Moore J.L., Bass plications for Transformative Student 353 cations for Transformative Student R. Learning in Higher Education, pp. 1 - 165, Learning in Higher Education DOI: 10.4324/9781003448518 Traits contributing to the promotion of (2022) Interdisciplinary Journal of Infor- Fadelelmoula the individual's continuance usage in- 354 mation, Knowledge, and Management, 17, A.A. tention and perceived value of m- pp. 315 - 338, DOI: 10.28945/4984 university services L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Symbolic power for student curators as social agents: the emergence of (2023) Museum Management and Curator- Bai Q., Nam 355 the museum of World Languages at ship, 38 (3), pp. 317 - 341, DOI: B.H. Shanghai International Studies Uni- 10.1080/09647775.2023.2188473 versity during the COVID-19 era Mechanism of action of policy net- (2020) Journal of Agricultural Education Wang Y., Wang works on the performance of 356 and Extension, 26 (5), pp. 423 - 441, DOI: R., Yao Z. university-based agricultural exten- 10.1080/1389224X.2020.1748668 sions Strategies to Increase Sustainability Griffin M., (2022) International Journal of Sustainable Awareness in Higher Education: Ex- 357 Barona J., Development and Planning, 17 (6), pp. periences from Abu Dhabi Women's Gutierrez C.F. 1831 - 1838, DOI: 10.18280/ijstdp.170617 College Views from key university stakehold- Qanga E.J., ers on risk strategy implementation (2021) Academy of Accounting and Finan- 358 Schutte D. and disclosure: a case study of South cial Studies Journal, 25 (6), pp. 1 - 12, 0 African universities Approaching students in higher edu- (2011) Tertiary Education and Manage- Minksová L., 359 cation governance: Introduction to ment, 17 (3), pp. 183 - 189, DOI: Pabian P. the special issue 10.1080/13583883.2011.588720 Collaborative degree programmes in (2023) European Journal of Higher Educa- internationalisation policies: the

sali- 360 Shenderova S. tion, 13 (2), pp. 197 - 215, DOI: ence of internal university 10.1080/21568235.2022.2120035 stakeholders (2010) International Journal of Continuing Schneckenberg Conceptual foundations and strategic Engineering Education and Life-Long 361 D. approaches for eCompetence Learning, 20 (3-5), pp. 290 - 305, DOI: 10.1504/IJCEELL.2010.037047 Strielkowski W., Sustainable Development And The (2022) Intellectual Economics, 16 (1), pp. 362 Korneeva E., Digital Transformation Of Educational 134 - 150, DOI: 10.13165/IE-22-16-1-08 Gorina L. Systems (2022) Lecture Notes in Networks and Sys- Al Mansoori S., A Framework to Implement Block- 363 tems, 299, pp. 244 - 254, DOI: Maheshwari P. chain in Higher Education Institutions 10.1007/978-3-030-82616-1_22 Berlian M., Mu- Multiple intelligences mapping for tu- (2022) Cakrawala Pendidikan, 41 (1), pp. 364 jtahid I.M., i in. tors in Universitas Terbuka 199 - 210, DOI: 10.21831/cp.v41i1.39651 Parents as "stakeholders" and their (2019) International Journal of Comparative 365 Wood M., Su F. conceptions of teaching excellence in Education and Development, 21 (2), pp. 99 English higher education - 111, DOI: 10.1108/IJCED-05-2018-0010 Lecturer, Language Tutor, and Stu- (2023) Written Communication, 40 (2), pp. 366 Harwood N. dent Perspectives on the Ethics of 651 - 719, DOI: the Proofreading of Student Writing 10.1177/07410883221146776 Antera S., Costa Assessment in Higher STEM Educa- (2019) Advances in Intelligent Systems and 367 R., Kalfa V., tion: The Now and the Future from Computing, 917, pp. 772 - 781, DOI: Mendes P. the Students' Perspective 10.1007/978-3-030-11935-5_73 What Does It Mean to Be a "Poly- (2023) Western Journal of Communication, Lie Owens S., technic" University? Cultural 368 87 (2), pp. 304 - 325, DOI: Boyraz M., i in. Discourse Analysis of Organizational 10.1080/10570314.2022.2118550 Identity L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI (2021) Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Arti- Fearn C., Koya Post-GDPR Usage of Students' Big- 369 cial Intelligence and Lecture Notes in K. Data at UK Universities Bioinformatics), 12645 LNCS, pp. 165 - 182, DOI: 10.1007/978-3-030-71292-1_15 Dailey-Hebert A., (2020) Handbook of Research on Inclusive Handbook of research on inclusive Mandernach Development for Remote Adjunct Faculty in 370 development for remote adjunct fac- B.J., Donnelly- Higher Education, pp. 1 - 333, DOI: ulty in higher education Sallee E. 10.4018/978-1-7998-6758-6 (2021) International Journal of Learning, Olefirenko T.O., Involving University stakeholders in Teaching and Educational Research, 20 371 Bobrytska V.I., upgrading the fostering of students' (4), pp. 170 - 189, DOI: i in. readiness to embark on a career 10.26803/ijlter.20.4.10 The BPM Governance Supporting (2022) Lecture Notes in Business Infor- Sliż P., Siciński Factors and Implementation Barriers 372 mation Processing, 436 LNBIP, pp. 153 - J., i in. - The Experience of a Public Univer- 165, DOI: 10.1007/978-3-030-94343-1_12 sity (Un)bundled services: A stakehold- (2014) Proceedings of the Annual Hawaii Melton Jr. J.H., ers' framework for understanding the International Conference on System Sci- 373 Miller R.E., Ku- impact of MOOC-like, third-party ences, art. no. 6759207, pp. 4922 - 4931, mar A. online courses DOI: 10.1109/HICSS.2014.604 Intellectual capital: A valuable re- (2013) Proceedings of the European Con- Miller K., Moffett 374 source for university technology ference on Knowledge Management, S., i in. commercialisation? ECKM, 1, pp. 429 - 437, 0 (2020) 2020 Advances in Science and En- Sustainability circles the way to sus- gineering Technology International 375 Alsyouf I. tainability excellence in institutions of Conferences, ASET 2020, art. no. 9118314, higher education DOI: 10.1109/ASET48392.2020.9118314 Strategic management of internation- Bulut-Sahin B., alization in higher education (2023) Tertiary Education and Manage- 376 Emil S., i in. institutions: the lens of international ment, DOI: 10.1007/s11233-023-09121-2 office professionals Speaking performances, stakeholder Isbell D.R., perceptions, and test scores: Extrap- (2023) Language Testing, DOI: 377 Crowther D., olating from the Duolingo English test 10.1177/02655322231165984 Nishizawa H. to the university Ferreira F., San- (2020) Proceedings of the International tos B.S., FICAVIS: Data Visualization to Pre- Conference on Information Visualisation, 378 Marques B., vent University Dropout 2020- September, art. no. 9373290, pp. 57 - Dias P. 62, DOI: 10.1109/IV51561.2020.00034 Perceived Satisfaction of Prince Sul- (2022) International Journal of Human tan University Graduates and Faculty 379 Defensor M.C. Movement and Sports Sciences, 10 (2), pp. from Health and Physical Education 207 - 216, DOI: 10.13189/saj.2022.100211 Program (HPEP) Experiences of an international stu- (2022) International Journal of Inclusive Ed- 380 Olave-Encina K. dent with a visual disability making ucation, 26 (5), pp. 466 - 479, DOI: sense of assessment and feedback 10.1080/13603116.2019.1698063 Patel R.K., Disaster Preparedness and Aware- (2023) International Journal of Environmen- 381 Pamidimukkala ness among University Students: A tal Research

and Public Health, 20 (5), art. A., i in. Structural Equation Analysis no. 4447, DOI: 10.3390/ijerph20054447 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI COVID-19 and digital transformation (2022) Handbook of Research on Educa- Heng K., Sol K., of Cambodian Higher Education: Op- tion Institutions, Skills, and Jobs in the 382 Em S. portunities, challenges, and the way Digital Era, pp. 307 - 327, DOI: forward 10.4018/978-1-6684-5914-0.ch018 Digital transformation in higher edu- Nguyen-Anh T., (2023) Policy Futures in Education, 21 (4), cation from online learning 383 Nguyen A.T., pp. 335 - 354, DOI: perspective: A comparative study of i in. 10.1177/14782103221124181 Singapore and Vietnam Allen D.E., BIG: Uniting the university innovation (2011) ASEE Annual Conference and Ex- 384 Shooter S.B. ecosystem position, Conference Proceedings, 0 Mining social media opinion on online (2021) International Journal of Advanced distance learning issues during and Deraman N.A., Technology and Engineering Exploration, 8 385 after movement control order (MCO) Buja A.G., i in. (75), pp. 371 - 381, DOI: in Malaysia using topic modeling ap- 10.19101/IJATEE.2020.762136 proach Investigation on Mental Health Well- (2021) Lecture Notes in Networks and Sys- Sangodiah A., Being for Students Learning from 386 tems, 220, pp. 113 - 122, DOI: Spr C.R., i in. Home Arrangements Using Cluster- 10.1007/978-3-030-74605-6_14 ing Technique (2021) Journal of Information Technology Pathak B.K., Pal- Taxonomy of higher education deliv- Case and Application Research, 23 (1), pp. 387 via S.C. ery modes: a conceptual framework 36 - 45, DOI: 10.1080/15228053.2021.1901351 (2023) Academy of Management Perspec- Meek W.R., The death and rebirth of the entre- 388 tives, 37 (1), pp. 55 - 71, DOI: Gianiodis P.T. preneurial university model 10.5465/amp.2020.0180 Roopchund R., CRM framework for higher education (2017) Pertanika Journal of Social Sciences 389 Alsaid L. in Mauritius and Humanities, 25 (4), pp. 1515 - 1528, 0 Elements to promote a successful re- Handley C., lationship between stakeholders (2017) Australian Journal of Advanced 390 McAllister M. interested in mental health promotion Nursing, 34 (4), pp. 16 - 25, 0 in schools Higher Education During the COVID- (2022) Education as Change, 26, art. no. 391 Wang X., Sun X. 19 Pandemic: Responses and Chal- 10024, DOI: 10.25159/1947-9417/10024 lenges Martynova T.A., Interdisciplinary communicative com- (2023) Obrazovanie i Nauka, 25 (4), pp. 12 392 Gilenko E.V., Ki- petence: from conceptualising to - 36, DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-12- taeva E.M., i in. operationalising 36 Political appointees vs. Elected offi- cials: Examining how the selection (2021) Education Policy Analysis Archives, mechanism for state governing 393 Rubin P.G. 29, art. no. 115, DOI: agency board members influences 10.14507/epaa.29.5214 responsiveness to stakeholders in higher education policy-making (2017) Advertising and Branding: Concepts, Exploring the secret of successful Methodologies, Tools, and Applications, pp. 394 Chapleo C. university brands 288 - 303, DOI: 10.4018/978-1-5225-1793- 1.ch014 Freedom for First Downs: Interest Gill E., Clark L., (2020) Journal of Negro Education, 89 (3), 395 Convergence and The Missouri Black Logan A. pp. 342 - 359, 0 Student Boycott L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Internal quality assurance systems in Graham M.A., (2023) International Conference on Higher Namibian higher education: Stake- 396 Angolo T.T.N., Education Advances, pp. 507 - 515, DOI: holder perceptions and guidelines for Combrinck C. 10.4995/HEAd23.2023.16114 enhancing the system Are students barking up the wrong (2023) Assessment and Evaluation in Goeddeke A., tree? A causal model of factors driv- 397 Higher Education, 48 (4), pp. 566 - 580, Taschner A. ing effective student- faculty DOI: 10.1080/02602938.2022.2097198 interactions (2022) Multiple Perspectives on College Davis T.J., Who has a stake in today's college Students: Needs, Challenges, and Opportu- 398 Barnes Y. students? nities, pp. 46 - 59, DOI: 10.4324/9780429319471-4 University Student Health Services, (2023) Journal of Psychosocial Nursing and Thireos E., Local Experience, and Emerging 399 Mental Health Services, 61 (3), pp. 27 - 31, Markaki A., i in. Needs Bridging the Past With the Fu- DOI: 10.3928/02793695-20220809-01 ture (2023) International Journal of Disability, Challenges as Motivation for Growth Nel L., de Beer Development and Education, 70 (7), pp. 400 in First-Year Students Living with A., Naudé L. 1438 - 1457, DOI: Disability 10.1080/1034912X.2022.2060945 A Preliminary Factor Analysis on the Wang X., Ra- (2023) ASEE Annual Conference and Ex- 401 Success of Computing Major Trans- yana S., i in. position, Conference Proceedings, 0 fer Students Indigenous Students and University (2023) Profile: Issues in Teachers' Profes- Álvarez Valencia Stakeholders' Challenges and Op- 402 sional Development, 25 (2), pp. 219 - 237, J.Á., Valencia A. portunities for Intercultural Decolonial DOI: 10.15446/profile.v25n2.102812 Dialogue Enhancing a sense of academic and (2023) Perspectives: Policy and Practice in social belongingness of Chinese di- 403 O'Dea X. Higher Education, DOI: rect-entry students in the post-Covid 10.1080/13603108.2023.2255838 era: a

UK context Tokenization and NFTs: A Tokenized (2023) Contributions to Finance and Ac- Income Sharing Model for Higher Ed- 404 Son-Turan S. counting, Part F1238, pp. 145 - 158, DOI: ucation as a Potential Solution for 10.1007/978-3-031-30069-1_9 Student Debt in the USA Internationalization as myth, cere- (2023) Nordic Journal of Studies in Educa- mony and doxa in higher education. 405 Musiał K. tional Policy, 9 (1), pp. 20 - 36, DOI: The case of the Nordic countries be- 10.1080/20020317.2023.2166344 tween centre and periphery What should be measured? Nursing (2022) BMJ Open, 12 (12), art. no. Ghofrani M., 406 education institutions performance: A e063114, DOI: 10.1136/bmjopen-2022- Valizadeh L., i in. qualitative study 063114 Pantoja M.A., Assessing university stakeholders at- (2016) Modeling Human Behavior: Individu- 407 Rodríguez M.P., tributes: A participative leadership als and Organizations, pp. 49 - 56, O Carrión A. approach (2023) Student-Led Peer Review: a Practi- STUDENT-LED PEER REVIEW: A Lowe K.A., Cum- cal Guide to Implementation across 408 Practical Guide to Implementation mins L., i in. Disciplines and Modalities, pp. 1 - 152, DOI: Across Disciplines and Modalities 10.4324/9781003447221 Economic and social impact of Ma- (2022) Journal of Applied Research in Muhamad S., 409 laysian higher education: Higher Education, 14 (4), pp. 1623 - 1636, Kusairi S., i in. stakeholders' perspectives DOI: 10.1108/JARHE-11-2020-0396 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI (2023) Accreditation Agencies in the Euro- Accreditation agencies in the Euro- pean Higher Education Area: Nonprofit pean Higher Education Area: 410 Handke S. Business Models, Competition and Sur- Nonprofit business models, competi- vival, pp. 1 - 162, DOI: tion and survival 10.4337/9781800881259 Premawardhena Building a Digital Bridge Across Cul- (2023) Lecture Notes in Networks and Sys- 411 N.C., Saleh A., tures and Continents: Exploring New tems, 634 LNNS, pp. 757 - 768, DOI: Kurtishi A. Vistas in Virtual Collaboration 10.1007/978-3-031-26190-9_79 Sport, Art, or Both? Analyzing Per- (2023) International Journal of Sport and Tacur N., Zinga 412 ceptions of Competitive Dancers as Society, 14 (2), pp. 101 - 123, DOI: D., Molnar D. Interuniversity Artists and Athletes 10.18848/2152-7857/CGP/v14i02/101-123 Thriving or surviving: staff health Bickerdike A., (2022) International Journal of Workplace metrics and lifestyle behaviours 413 Dinneen J., O' Health Management, 15 (2), pp. 193 - 214, within an Irish higher education set- Neill C. DOI: 10.1108/IJWHM-02-2021-0033 ting Tassone V.C., The added value of exploring course (2023) Higher Education Research and De- Runhaar P., den innovations university-wide: an appli- 414 velopment, DOI: Brok P., Bie- cation of a multifaceted analytical 10.1080/07294360.2023.2253171 mans H.J.A. course innovation framework (2022) Multiple Perspectives on College Diversity Among Today's College Students: Needs, Challenges, and Opportu- 415 Torrez M.A. Students nities, pp. 33 - 45, DOI: 10.4324/9780429319471-3 (2022) Beyond COVID-19: Multidisciplinary The COVID-19 Pandemic and Trans- Özdiyar Ö., Approaches and Outcomes on Diverse 416 formation of Distance Education: Demirkaya A.S. Fields, pp. 277 - 292, DOI: Web 2.0 in Higher Education 10.1142/9781800611450_0015 Pushing limits in higher education: in- de la Torre R., (2023) Journal of Higher Education Policy clusion services' perspectives on 417 Calleja G., Erro- and Management, 45 (4), pp. 423 - 441, supporting students with learning dis- Garcés A. DOI: 10.1080/1360080X.2023.2190951 abilities in Spanish universities Ferrández- University responsible research and (2023) Journal of Responsible Innovation, 418 Berruero R., Mo- innovation and society: dialogue or 10 (1), art. no. 2272331, DOI: liner O., i in. monologue? 10.1080/23299460.2023.2272331 Internationalisation in challenging (2023) European Journal of Higher Educa- 419 Mäkinen S. times: practices and rationales of in- tion, 13 (2), pp. 126 - 141, DOI: ternal and external stakeholders 10.1080/21568235.2023.2196434 Policy enforcement, corruption and (2023) Journal of Transport and Supply Ngcamu B.S., 420 stakeholder interference in South Af- Chain Management, 17, art. no. a814, DOI: Mantzaris E. rican universities 10.4102/jtsm.v17i0.814 How Stakeholders' Data Literacy (2023) Higher Education Dynamics, 59, pp. 421 Yang N., Li T. Contributes to Quality in Higher Edu- 313 - 327, DOI: 10.1007/978-3-031-24193- cation: A Goal-Oriented Analysis 2_13 Online Learning Experiences of (2023) Participatory Educational Research, Deniz Ü., Özek 422 Graduate Students in Türkiye: Could 10 (1), pp. 213 - 236, DOI: B.Y. This Be the Footsteps of a Reform? 10.17275/per.23.12.10.1 (2023) Handbook of Research on Exploring Thriving Despite the Odds: A Review Clanton T.L., Gender Equity, Diversity, and Inclusion of Literature on the Experiences of 423 Shelton R.N., Through an Intersectional Lens, pp. 423 - Black Women at Predominately Franz N. 437, DOI: 10.4018/978-1-6684-8412- White Institutions 8.ch020 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Change management in higher edu- (2023) PLoS ONE, 18 (7 July), art. no. Ezzeddine R., cation: A sequential mixed methods 424 e0289005, DOI: 10.1371/jour- Otaki F., i in. study exploring employees'

percep- nal.pone.0289005 tion Assessing the Enactus Global Sus- tainability Initiative's Alignment with Omotosho A.O., (2023) Education Sciences, 13 (9), art. no. 425 United Nations Sustainable Develop- Akintolu M., i in. 935, DOI: 10.3390/educsci13090935 ment Goals: Lessons for Higher Education Institutions A Case for Caution: Twenty-One (2023) Journal of Education, 203 (3), pp. 426 Mngo Z. Years of Bologna and Ramifications 520 - 530, DOI: for the U.S. Higher Education 10.1177/00220574211032583 COVID-19 Special Section: Introduc- tion Targeted reflection, mutual (2022) Tuning Journal for Higher Education, 427 Greere A. understanding, and collaborative 10 (1), pp. 229 - 239, DOI: working. Building blocks for post-pan- 10.18543/tjhe.2600 demic models in higher education Making community-based learning Shah R., Preston (2023) London Review of Education, 21 (1), 428 and teaching happen: findings from A., Dimova E. art. no. 17, DOI: 10.14324/LRE.21.1.17 an institutional study Rocha A., Ro- University technology transfer: Con- (2022) Procedia Computer Science, 204, 429 mero F., Cruz- tacts and connections at the origin of pp. 81 - 90, DOI: Cunha M. licensing agreements 10.1016/j.procs.2022.08.010 (2022) Higher Education in the Arab World: Badran A., New Priorities in the Post COVID-19 Era, 430 Baydoun E., Introduction pp. 1 - 9, DOI: 10.1007/978-3-031-07539- Mesmar J. 1_1 China's Sustainable Talent Cultiva- tions for Basic Disciplines: Evaluating (2023) Sustainability (Switzerland), 15 (4), 431 Zhao T. the Reformed National College En- art. no. 3545, DOI: 10.3390/su15043545 rollment Policy Bakirtas H., (2022) International Review on Public and A structural evaluation of university 432 Gulpinar Demirci Nonprofit Marketing, 19 (3), pp. 507 - 531, identification V. DOI: 10.1007/s12208-021-00313-3 Walsh D., Cooperative education as a prime (2007) ASEE Annual Conference and Ex- 433 Whited J., mover and key constant in industry? position, Conference Proceedings, 0 Crockett R. University relationships A systematic literature review of reci- Delaine D.A., (2023) Journal of Engineering Education, 434 procity in engineering service- Redick S., i in. DOI: 10.1002/jee.20561 learning/community engagement (2023) The Role of Educators as Agents Striving for equity: Ways education Pacheco-Guffrey and Conveyors for Positive Change in 435 can be used to fight against oppres- H.A., Boivin J.A. Global Education, pp. 83 - 111, DOI: sive systems 10.4018/978-1-6684-7869-1.ch004 The role of stakeholders in the trans- (2015) Higher Education Dynamics, 44, pp. 436 Lolwana P. formation of the south african higher 253 - 267, DOI: 10.1007/978- 94-017-9570- education system 8_13 Institutional influencers and support (2023) International Conference on Higher Okoro C.S., Phiri 437 for tutoring in a South African higher Education Advances, pp. 1113 - 1121, DOI: N.B. education institution 10.4995/HEAd23.2023.16361 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI (2023) Leading Assessment for Student Bureau D.A., Success: Ten Tenets that Change Culture 438 Introduction Bingham R.P. and Practice in Student Affairs, pp. 1 - 6, DOI: 10.4324/9781003445609-1 Teaching Partnership Four Years on: Hamilton R., Vin- Lessons Learned about Relation- (2023) Practice, 35 (1), pp. 17 - 26, DOI: 439 cent S., i in. ships between Universities and 10.1080/09503153.2021.1998412 Practice Partners? Conceptions of universities as organ- (2009) University Science and Mathematics 440 Bowden J.A. izations and change in science and Education in Transition, pp. 197 - 221, DOI: mathematics education 10.1007/978-0-387-09829-6_10 Quality and Inequality: Students' (2023) Higher Education in Asia, Part F3, Lin A.F.Y., Hou 441 Online Learning Experiences Amidst pp. 171 - 190, DOI: 10.1007/978-981-99- A.Y.C. the COVID-19 Pandemic in Taiwan 1874- 4_10 (2023) International Journal of Advanced Gaftandzhieva Towards Automated Evaluation of Computer Science and Applications, 14 (8), 442 S., Doneva R., the Quality of Educational Services in pp. 150 - 165, DOI: i in. HEIs 10.14569/IJACSA.2023.0140818 The crisis effect in TPB as a modera- tor for post-pandemic entrepreneurial (2023) International Journal of Management Chahal J., Dagar 443 intentions among higher education Education, 21 (3), art. no. 100878, DOI: V., i in. students: PLS-SEM and ANN ap- 10.1016/j.ijme.2023.100878 proach The role of organisational culture in (2023) Humanities and Social Sciences Let- 444 Omodan B.I. conflict management among univer- ters, 11 (3), pp. 282 - 294, DOI: sity stakeholders 10.18488/73.v11i3.3439 Conceptualizing Program Quality in Benjamin L.S., (2023) ASEE Annual Conference and Ex- 445 Engineering Education Ph.D. Pro- Henderson J.A. position, Conference Proceedings, 0 grams (2023) Journal of Contingencies and Crisis Pharaoh C.D., Crisis management competencies: A 446 Management, DOI: 10.1111/1468- Visser D.J. university stakeholder perspective 5973.12508 Taking responsibility: Institutional Marsh L.T.S., agents of color (Re)imagine collabo- (2023) Community Development, DOI: 447 Wilkerson A., ration that centers community 10.1080/15575330.2023.2201709 i in. stakeholders in university-community partnerships (2023) International Journal of Evaluation Rukmini E., An-

Indonesia higher education's online and Research in Education, 12 (4), pp. 448 gelina H., learning during the pandemic state 2286 - 2301, DOI: Anggreni V.C. 10.11591/ijere.v12i4.25103 Examining Timely Positive Interventions Utilized by First-Year Students (2023) ASEE Annual Conference and Ex- 449 A., Cappelli C., to Improve their Course Grades in position, Conference Proceedings, 0 i in. Science and Engineering Exploring the Principal's Role in Duncheon J.C., Cross-Sector Partnerships: Sense- (2023) AERA Open, 9, DOI: 450 DeMatthews making and Politics in a High- 10.1177/23328584231205478 D.E. Performing Early College High School Social Media, Social Intelligence, and (2015) International and Development Edu- 451 Jacob W.J. Emerging Trends in Higher Educa- cation, pp. 25 - 36, DOI: tion Communication 10.1057/9781137491923_3 L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Exploring Individual Feature Im- (2023) Journal of Higher Education Theory Tang Z., Chen 452 portance in Student Persistence and Practice, 23 (6), pp. 1 - 14, DOI: L., Jain A. Prediction 10.33423/jhetp.v23i6.5957 Motivation of academics in the Global (2023) Journal of Applied Research in Chhaing S., 453 South: a case from Cambodia higher Higher Education, 15 (5), pp. 1530 - 1543, Phon S. education DOI: 10.1108/JARHE-08-2022-0241 (2023) 10th International Conference on Imbar R.V., Measurement of Campus Smartness: ICT for Smart Society, ICISS 2023 - Pro- 454 Supangkat S.H., The Development of Smart Campus ceeding, DOI: i in. Model 10.1109/ICISS59129.2023.10291750 Teamwork makes the net-work: par- (2022) International Journal of Sustainabil- Barrett M., Jones 455 ticipant-governed networks and ity in Higher Education, 23 (5), pp. 1090 - G.J., i in. athletics sustainability collaboration 1106, DOI: 10.1108/IJSHE-05-2021-0188 (2022) International Encyclopedia of Educa- Shahjahan R.A., Global university rankings and geo- 456 tion: Fourth Edition, pp. 261 - 271, DOI: Baizhanov S. politics of knowledge 10.1016/B978-0-12-818630-5.08042-8 Factors related to academic self- Robinson D., (2023) Social Psychology of Education, 26 handicapping in Black students at- 457 Suhr J., Buelow (5), pp. 1437 - 1454, DOI: 10.1007/s11218- tending a predominantly White M., i in. 023-09798-8 University The electronic application "MedAP- (2023) Investigacion en Educacion Medica, Vives Varela T., 458 Proc" for the formative evaluation in 12 (45), pp. 73 - 81, DOI: Hamui Sutton L. the medical internship 10.22201/fm.20075057e.2023.45.22486 (2013) Computer, 46 (12), art. no. 6689259, 459 Sobel A.E.K. The escalating cost of college pp. 85 - 87, DOI: 10.1109/MC.2013.438 Teaching and Facilitation Course for Ho C., Goulden Family as Faculty: Preparing Fami- (2023) Clinical Social Work Journal, DOI: 460 A., Hubley D., lies to be Faculty Partners in 10.1007/s10615-023-00886-y i in. Healthcare Education Killian G., Course Projects As Value Co-Crea- (2023) Marketing Education Review, DOI: 461 McClure T., tion Tools: Developing University 10.1080/10528008.2023.2253799 Smith S. Collaboration Opportunities College Students' Perceptions of Am- Celniker J.B., (2022) Sex Roles, 87 (7-8), pp. 390 - 405, 462 biguous Hook-ups Involving Alcohol Rode J.B., i in. DOI: 10.1007/s11199-022-01323-z Intoxication Daniels M., Ber- (2022) Proceedings - Frontiers in Education Influencing Student Academic Integ- 463 glund A., Conference, FIE, 2022-October, DOI: rity Choices using Ethics Scenarios McDermott R. 10.1109/FIE56618.2022.9962607 Enhancing satisfaction among Viet- nameese students through (2023) Cogent Education, 10 (2), art. no. Nguyen-Viet B., 464 gamification: The mediating role of 2265276, DOI: Nguyen-Viet B. engagement and learning effective- 10.1080/2331186X.2023.2265276 ness University and stakeholder partner- Hendricks S., ships to innovate in sport – the (2023) South African Journal of Sports van Wyk J.P., 465 development of the South African Medicine, 35 (1), DOI: 10.17159/2078- Player B., Schle- Cricketers' Association (SACA) ca- 516X/2023/v35i1a15218 busch R. reer transition screening tool Altakhaineh "Open access and without fees": (2023) Journal of Applied Research in A.R.M., Moham- 466 Arab university professors' views on Higher Education, DOI: 10.1108/JARHE- mad M.A., Zibin the journal access types 06-2023-0249 A. L.p. Autorzy Tytuł Rok, publikacja, DOI Watcharinrat D., Policy Formation of the Rajamangala (2022) Res Militaris, 12 (2), pp. 7962 - 467 Sirathanakul K., University of Technology Thanyaburi 7976, 0 i in. for the Fiscal Year 2022 Amoako G.K., Service quality affecting student sat- (2023) Cogent Education, 10 (2), art. no. 468 Ampong G.O., isfaction in higher education 2238468, DOI: i in. institutions in Ghana 10.1080/2331186X.2023.2238468 Establishing a nexus for effective uni- Yasin N., Gilani versity-industry collaborations in the (2023) Industry and Higher Education, DOI: 469 S.A.M., i in. MENA region: A multi-country com- 10.1177/09504222231175862 parative study Astrini N., Bakti Quality management in R&D organi- (2023) AIP Conference Proceedings, 2691, 470 I.G.M.Y., i in. zation: Critical success factors art. no. 070001, DOI: 10.1063/5.0114994 Half-fulfilled Promises: Creating a Lim J.H., Dahl- (2022) ASEE Annual Conference and Ex- 471 Veteran-

friendly Space in Engineer- berg J.L., i in.. position, Conference Proceedings, 0 ing Graduate Programs (2023) A Sustainable Green Future: Per- Yarkent Ç., Mu- University-Industry Collaboration: A spectives on Energy, Economy, Industry, 472 taf T., i in. Way to New Technologies Cities and Environment, pp. 53 - 68, DOI: 10.1007/978-3-031-24942-6_3 Implementation of on-campus work- (2023) Journal of Further and Higher Edu- integrated learning activities in Viet- 473 Thi Ngoc Ha N. cation, 47 (8), pp. 1124 - 1139, DOI: namese universities: 'don't rely on 10.1080/0309877X.2023.2217648 lecturers' Second language speech compre- Crowther D., (2023) Applied Psycholinguistics, 44 (5), hensibility and acceptability in 474 Isbell D.R., pp. 858 - 888, DOI: academic settings: Listener percep- Nishizawa H. 10.1017/S0142716423000346 tions and speech stream influences Źródło: opracowanie własne

ZAŁĄCZNIK 6 – SZCZEGÓŁOWA LISTA ANALIZOWANYCH FRAZ ODNOSZĄCYCH SIĘ DO INTERESARIUSZY UCZELNI W BADANIU SLR L.p. Wyszukiwana fraza

Licznosc w abstraktach (zgodny kontekst65) 1 academic 1 2 academic developer 1 3 academics 33 4 accelera 0 5 accreditation board 1 6 accreditation bodies 1 7 accreditation agencies 4 8 accreditation teams 1 9 accreditors 1 10 administrat 0 11 administrative 0 12 administrative units 1 13 administrative support 1 14 administrative leaders 1 15 janitor 1 16 administrator 34 17 agenc 0 18 education agencies 1 19 government agencies 1 20 quality agency 1 21 funding agencies 1 22 state agency 1 23 state agencies 1 24 partner agencies 1 25 faculty agency 1 26 bank 0 27 board members 1 28 business 6 29 representatives of the business environment 1 30 business administration 0 31 business world 1 32 business press 1 33 business community 1 34 business incubators 1 35 businesses 2 36 chancellor 3 65 Licznosci dotyczą potwierdzonego kontekstu występującego dla unikalnych wystąpień fraz. tzn. frazy zawierające się w innych frazach nie były brane pod uwagę przy zliczaniu, ponadto jeśli dana fraza występowała w innym kontekście, to takie jej wystąpienia nie były zliczane. L.p. Wyszukiwana fraza Licznosc w abstraktach (zgodny kontekst65) 37 vice-chancellor 1 38 communit 0 39 community 31 40 community partner 2 41 community partnership 1 42 academic community 6 43 university community 4 44 higher education community 3 45 research community 1 46 campus community 1 47 local community 1 48 local communities 1 49 local people 1 50 consortia (partnerships) 0 51 corporate training programs (or for companies) 0 52 country 1 53 course developer 1 54 curriculum developer 1 55 dean 6 56 deans (and associate deans) 0 57 developer 0 58 directors 0 59 library director 2 60 directors of the programme 1 61 program director 1 62 directors of corporate training 1 63 distance higher education institutions 0 64 donors 1 65 educator 1 66 educators 13 67 employee 15 68 employer 2 69 employers 15 70 employers (current and future) 0 71 employment agencies 0 72 faculty 35 73 faculty member 17 74 faculty/staff 1 75 faculty developer 1 76 faculty leaders 2 77 faculty decision makers 1 78 faculty mentor 1 79 teaching faculty 1 80 food supplier 0 L.p. Wyszukiwana fraza Licznosc w abstraktach (zgodny kontekst65) 81 foundation 1 82 friends 2 83 relatives 1 84 fund managers 0 85 funder 2 86 funds 0 87 private research funds 1 88 government 26 89 government officials 2 90 government bodies 1 91 government institutions 1 92 governmental agencies 2 93 local government 3 94 non-governmental 3 95 national governing bodies 1 96 governing boards 2 97 governing agency 1 98 graduate 6 99 graduates 26 100 graduate student 6 101 graduate intern 1 102 undergraduate 4 103 undergraduate student 11 104 undergraduate engineering student 1 105 undergraduates 4 106 postgraduate students 2 107 post-graduate students 1 108 alumni 7 109 industr 0 110 industry 22 111 industry bodies 1 112 industry practitioner 1 113 industrial partner 1 114 institution 0 115 institutions 2 116 partner institutions 1 117 corporatist institutions 1 118 institutions around 1 119 institutional environments 1 120 institutional leaders 3 121 institutional and organisational environment 1 122 instructor 6 123 insurance companies 0 124 joint venture partners 2 L.p. Wyszukiwana fraza Licznosc w abstraktach (zgodny kontekst65) 125 leader 0 126 leaders 0 127 academic leaders 1 128 community leaders 1 129 HEIs' leaders 1 130 school leaders 1 131 university leaders 3 132 universities leaders 1 133 family leaders 1 134 leadership 5 135 university leadership 1 136 university department leaders 1 137 academic leadership 1 138 educational leadership 1 139 educational leaders 1 140 departmental leadership 1 141 state or system leadership 1 142 local 0 143 local citizens 1 144 local entrepreneurial ecosystem 1 145 local institutions 2 146 local authorities 0 147 local community (including neighborhoods) 0 148 manage 0 149 manager 0 150 academic manager 4 151 university manager 6 152 universities' governors and managers 1 153 managers 10 154 institutional managers 1 155 management 17 156 university management 6 157 executive 0 158 executive management 1 159 executive authorities 1 160 executives 4 161 administrators 30 162 media 8 163 ministry 2 164

consort 0 165 consortia 1 166 partnership 4 167 library partnership 1 168 NGO 0 L.p. Wyszukiwana fraza Liczność w abstraktach (zgodny kontekst65)
169 non-profit 2 170 non-profit organisations 2 171 office 0 172 international office professionals 2 173 officers 1 174 admissions officers 1 175 other
universities and institutes 0 176 parent 0 177 parents 10 178 famil 0 179 families 4 180 family 3 181 family members 3 182 park 0 183 partner 1 184
partner universities 1 185 partners 1 186 research partners 1 187 patent office 0 188 patent offices 0 189 policy makers 12 190 politic 0 191 politics 0
192 political 0 193 political decisions 0 194 political environment 2 195 political institutions 1 196 politicians 1 197 post-secondary students 1 198
practitioner 11 199 practitioner network 1 200 community of practitioners 1 201 management practitioner 1 202 expert practitioner 1 203 professional
practitioner 1 204 risk practitioner 1 205 private higher education institutions 0 206 private sector 0 207 professional associations 1 208 professor 0 209
professors 14 210 professors emeriti 1 211 professoriate 1 212 prospective students 1 L.p. Wyszukiwana fraza Liczność w abstraktach (zgodny
kontekst65) 213 providers of products and services 0 214 public higher education institutions 0 215 public relations professionals 0 216 public utilities 0
217 rectors (and vice-rectors) 0 218 rector 0 219 rectors 2 220 university presidents 2 221 vice rectors 1 222 vice-rector 1 223 rectors' conferences 1
224 regulat 0 225 regulator 0 226 regulators 1 227 regulatory authorities 1 228 regulatory agencies 0 229 religious 0 230 council 1 231 councils of
Spanish public universities 8 232 councils of Spain's public universities 1 233 Social Councils of public universities in Spain 1 234 Council of Spanish
public universities 1 235 American Council on Education 1 236 Student Representative Council 1 237 research groups 1 238 researcher 0 239
researchers 23 240 peer 1 241 peers 2 242 peer mentors 1 243 insurance 0 244 service provider 3 245 societies 1 246 society 23 247 civil society 1 248
sponsor 0 249 sponsors 0 250 staff 21 251 administrative staff 5 252 academic staff 17 253 design and technology staff 1 254 department staff 1 255
education staff 1 256 general staff 1 L.p. Wyszukiwana fraza Liczność w abstraktach (zgodny kontekst65) 257 governing agency staff 1 258 library staff
1 259 non-academic staff 2 260 non-teaching staff 1 261 nonacademic staff 0 262 management and support staff 1 263 management staff 1 264
research staff 3 265 scientific staff 1 266 service staff 1 267 support staff 2 268 teaching staff 8 269 technical staff 3 270 university staff 5 271
stakeholder 0 272 student 30 273 students 207 274 supplier 0 275 supplier organizations 1 276 suppliers 1 277 tax 0 278 taxpayers 1 279 teacher 2 280
teachers 27 281 technology transfer offices 2 282 unions 4 283 students' unions 1 284 trade unions 1 285 young people 4 Źródło: opracowanie własne

ZAŁĄCZNIK 7 – DIAGRAM MODELU DOSKONAŁENIA SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ UCZELNI INSPIROWANEGO SATYSFAKCJĄ

INTERESARIUSZY WRAZ ZE SZCZEGÓŁOWYM OPISEM JEGO ETAPÓW Lista etapów modelu SSDQM ze szczegółowymi nazwami: 1. Identyfikacja misji, wizji i celów uczelni ze szczególnym uwzględnieniem roli interesariuszy w systemie zarządzania jakością 2. Identyfikacja istotnych interesariuszy (zastosowanie metod identyfikacji i analizy interesariuszy opisanych w rozdz. 1.5) 2.1. Analiza szerokiego spektrum potencjalnych interesariuszy uczelni (m.in. wykorzystanie listy z załącznika C do ISO 21001:2018 lub wyników analiz z podrozdziału 1.5) 2.2. Opis cech każdej z grup w celu ich odpowiedniej klasyfikacji 2.3. Wybór najistotniejszych grup interesariuszy przy uwzględnieniu misji i celów organizacji 3. Identyfikacja istotnych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy – badanie jakościowe 3.1. Wybór celowej grupy respondentów do wywiadów jakościowych (z uwzględnieniem przedstawicieli władz uczelni oraz przedstawicieli wszystkich istotnych grup interesariuszy) 3.2. Opracowanie planu wywiadów umożliwiającego osiągnięcie celu badania (identyfikacja obszarów doskonalenia istotnych z punktu widzenia interesariuszy) 3.3. Przeprowadzenie wywiadów badania jakościowego 3.4. Analiza wyników wywiadu, w tym określenie potencjalnie najistotniejszych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy 4. Analiza zewnętrznych źródeł informacji potencjalnie skorelowanych z wynikami działań organizacji wobec interesariuszy (rankingi, ELA, inne dostępne wyniki zewnętrznych badań) 5. Statystyczna weryfikacja poziomu satysfakcji interesariuszy oraz istotności innych wniosków z badania jakościowego 5.1. Opracowanie narzędzia badawczego 5.1.1. Wybór szczegółowych pytań pomiaru SSI (np. doprecyzowanie zakresów czasowych – sugerowane mierzenie satysfakcji absolwentów zaraz po ukończeniu studiów oraz co najmniej w 3 lata po ukończeniu studiów) 5.1.2. Opracowanie pytań dodatkowych (pozwalających pozyskać odpowiedzi na istotne pytania wynikające z badania jakościowego) 5.2. Wybór metody doboru grupy badawczej (pozwalającej na uzyskanie wiarygodnych i statystycznie istotnych odpowiedzi) 5.3. Weryfikacja narzędzia pomiarowego

poprzez przeprowadzenie badania pilotażowego 5.4. Wprowadzenie ewentualnych korekt do narzędzia pomiarowego 5.5. Przeprowadzenie badania właściwego 5.6. Analiza wyników badania 5.6.1. Weryfikacja reprezentatywności grupy badawczej 5.6.2. Weryfikacji statystycznej istotności uzyskanych wyników 5.6.3. Obliczenie miar istotnych wskaźników, w tym SSI (różnych jego wersji oraz innych istotnych wskaźników z punktu widzenia celu badania: np. IWRA, itp.) 5.6.4. Analiza relacji wartości miar obliczonych na podstawie wyników badania z innymi miarami (odnoszącymi się do wyników organizacji, np. wskaźniki opracowane na podstawie rankingów, wskaźniki oceny prestiżu, itp.) 5.7. Opracowanie raportu z badania 6. Wybór obszarów do doskonalenia 6.1. Analiza przyczyn wyzwań w obszarach potwierdzonych przez badanie jako istotne do poprawy (zastosowanie metod analitycznych takich jak np. 5xWHY wraz z tzw. diagramem Ishikawy, i in.) 6.2. Analiza potencjału poprawy (w odniesieniu do poszczególnych przyczyn istniejących wyzwań, z uwzględnieniem trudności lub kosztów osiągnięcia celów poprawy, w kontekście celów i wartości organizacji) 6.3. Wybór szczegółowych obszarów do poprawy (zastosowanie metod analitycznych np. tzw. diagram Pareto-Lorentza, i in.) 7. Implementacja zmian w celu osiągnięcia poprawy w wybranych obszarach 7.1. Zapewnienie zaangażowania i wsparcia najwyższego kierownictwa w zakresie decyzyjności i zasobów niezbędnych do wdrażania zmian 7.2. Przypisanie metody wdrażania zmian w zależności od charakterystyki problemu: metody zwinne (Agile: Kaizen, Scrum, Kanban, -> wdrożenie Minimalnego Produktu Możliwego do Wprowadzenia (MVP – Minimum Viable Product) lub metody kaskadowe/projektowe (opracowanie planu i harmonogramów realizacji) 7.3. [A] Określenie wstępnej wizji celu do poprawy 7.4. [A] Określenie przewidywanych etapów wdrożenia i celów cząstkowych (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian) 7.5. [A] Ustalenie szczegółów pracy zespołu doskonalącego (skład zespołu i role w zespole, długość iteracji/sprintów, stopień zgodności z rekomendacjami konkretnej metody pracy – np. Scrum, SAFe, Kanban, FDD – Feature Driven Development, DSDM – Dynamic Systems Development Method, ScrumBan, LeanStartUp, inne) 7.6. [A] Określenie minimalnego zakresu pierwszej weryfikowalnej wersji wdrożonych zmian (rodzaj MVP) 7.7. [A] Ustalenie wstępnego planu działań wraz z ich przewidywanymi kosztami oraz wzajemnymi zależnościami 7.8. [A] Iteracyjne wdrażanie zmian i ich bieżąca weryfikacja (plan, realizacja, weryfikacja) 7.9. [A] Iteracyjne przeglądy i doskonalenie sposobów pracy i współpracy zespołu 7.10. [A] Weryfikacja MVP i ustalenie kolejnych etapów najbardziej wartościowych udoskonaleń pierwszej minimalnej wdrożonej wersji zmian (przy osiąganiu celu maksymalizować ilość pracy niewykonanej) 7.11. [A] Iteracyjne wdrażanie kolejnych udoskonaleń do MVP, aż do osiągnięcia celu poprawy lub określenia nowych celów doskonalenia 7.12. [W] Szczegółowe określenie celu do osiągnięcia 7.13. [W] Wykonanie planu wdrożenia, przy wykorzystaniu dostępnych zasobów (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian) 7.14. [W] Weryfikacja planu i opracowanie harmonogramu wraz z harmonogramem wykorzystania zasobów 7.15. [W] Określenie ścieżki krytycznej projektu i najistotniejszych ryzyk do monitorowania 7.16. [W] Wprowadzenie ewentualnych korekt do planu 7.17. [W] Realizacja planu i monitorowanie sytuacji w celu identyfikacji konieczności wprowadzenia modyfikacji do planu 7.18. [W] Weryfikacja stopnia osiągnięcia celu poprawy 8. Zaplanowanie ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej 8.1. Ustalenie szczegółów metod ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej 8.2. Zaplanowanie regularnych cykli pozyskiwania informacji zwrotnej 8.3. Automatyzacja procesu pozyskiwania informacji zwrotnej tam, gdzie to możliwe (wspierające osiąganie celów pozyskiwania informacji zwrotnej) 8.4. Zaangażowanie interesariuszy w proces udzielania informacji zwrotnej (m. in. poprzez komunikowanie o tym, w jaki sposób ich informacja zwrotna przyczyniła się do wdrożenia konkretnych zmian) 9. Ciągłe doskonalenie 9.1. Identyfikacja i ustanowienie wiarygodnych wskaźników działań uczelni (pozwalających na rzetelne i wiarygodne pozyskiwanie informacji w celu pomiaru i weryfikacji efektów działalności uczelni, w tym wprowadzanych zmian) 9.1.1. Opracowanie zestawu wskaźników na podstawie dostępnej literatury oraz własnych badań uwzględniających specyfikę organizacji 9.1.2. Podjęcie zobowiązania przez najwyższe kierownictwo do długoterminowego utrzymania pomiaru wybranych stałych wskaźników (obok zestawu wskaźników mogących podlegać zmianom w ramach zmieniających się potrzeb) 9.2. Ustanowienie cykli pomiaru i weryfikacji efektów działań uczelni (w tym działań doskonalących, np. metod ciągłego i cyklicznego analizowania informacji zwrotnej od interesariuszy) 9.2.1. Ustalenie potrzeb w zakresie długości cyklu pomiarów (i weryfikacji efektów działań uczelni w zależności od specyficznych uwarunkowań konkretnej uczelni, tak aby pomiar pozwalał na osiągnięcie celów, dla których jest

przeprowadzany) 9.2.2. Ustanowienie zestawu metod pomiaru i weryfikacji efektów działań (uczelni, w tym procesów zmian/doskonalenia) 9.3. Ustanowienie cykli przeglądu wniosków z pomiarów (efektów działań uczelni, w tym działań doskonalących) oraz pozyskiwania informacji zwrotnej (od interesariuszy) 9.4. Ustanowienie cykli regularnej analizy (kolejnych) obszarów do poprawy oraz wdrażania zmian 9.5. Zaplanowanie sposobów na świętowanie sukcesów w ramach organizacji (w zakresie wybranych spośród najistotniejszych wskaźników efektów działań, np. osiągnięcia wzrostu poziomu satysfakcji interesariuszy, tak aby wzmocnić zaangażowanie społeczności uczelni w udzielanie informacji zwrotnej oraz podejmowanie działań doskonalących) 9.6. Ustanowienie sposobów transparentnego gromadzenia wiedzy (w zakresie działań doskonalących) 9.7. Ustanowienie regularnych przeglądów (np. retrospektywy) procesu ciągłego doskonalenia 9.8. Regularne wdrażanie usprawnień (potrzebnych modyfikacji) procesu ciągłego doskonalenia.

Definicje

JSA – oznaczenie (skrót) określający Jednolity System Antyplagiatowy.

PRP – oznaczenie (skrót) określający Procentowy Rozmiar Podobieństwa. Jest to stosunek rozmiaru tekstu z uwzględnionymi fragmentami podobieństwa do całego rozmiaru tekstu pracy badanej wyrażony w procentach.

ORPPD – oznaczenie (skrót) określający Ogólnopolskie Repozytorium Pisemnych Prac Dyplomowych.

Analiza tekstu – jest to rozbiór tekstu na zestaw danych, który wyodrębnia określoną cechę np. znaki specjalne w tekście. Celem analizy tekstu jest pomoc przy wykryciu fałszowania i manipulacji w tekście badanej pracy.

Fragmenty innego stylu / Stylometria – jest to rodzaj analizy tekstu i polega na wykryciu fragmentów, które potencjalnie mógł napisać ktoś inny niż główny autor tekstu. Fragmenty tekstu o stylu odmiennym niż główny zostaną wykryte i zaznaczone, przy spełnionym założeniu, że min 70% tekstu napisane jest jednym głównym stylem.

Rozkład długości wyrazów – zależność wykazana na histogramie jako procentowa wartość stosunku liczby słów o określonej długości do liczby wszystkich słów w pracy badanej.

Najdłuższa fraza – długość frazy, podana w znakach, stanowi wielkość najdłuższej podobnej frazy, znalezionej we wskazanym dokumencie porównawczym.

Liczba znalezionych fraz o zadanej długości – liczba fraz, które mają długość nie krótszą niż podana liczba wyrazów w nagłówku.

☞ – podobieństwo może być kopią lub prawidłowym cytowaniem.

i – podobieństwo nie zostało wliczone do wyników badania antyplagiatowego.

Wnioski

Promotor (opiekun) po zapoznaniu się z wynikiem szczegółowych porównań stwierdza, że:

- ☐ praca nie wskazuje istotnych podobieństw wykrytych w ramach weryfikacji przez Jednolity System Antyplagiatowy;
- ☐ praca zawiera istotne podobieństwa wykryte w ramach weryfikacji przez Jednolity System Antyplagiatowy;

Uwagi:

.....

.....

.....

.....

☐ w pracy zastosowano manipulacje utrudniające badanie antyplagiatowe;

Promotor (opiekun) wnioskuje o:

- ☐ dopuszczenie pracy do obrony;
- ☐ niedopuszczenie pracy do obrony

.....

data

.....

podpis promotora / opiekuna pracy