

Imię i nazwisko autora rozprawy: Jan Paweł Szefler

Dyscyplina naukowa: Nauki o zarządzaniu i jakości

**AUTOREFERAT ROZPRAWY DOKTORSKIEJ**

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  *podpis* | Drugi promotor  *podpis* |
| dr hab. inż. Piotr Grudowski prof. PG |  |
| Promotor pomocniczy  *podpis* | Kopromotor  *podpis* |
| dr inż. Grzegorz Zieliński |  |

Gdańsk, rok 2024



The author of the doctoral dissertation: Jan Paweł Szefler

Scientific discipline: Management and Quality Sciences

**SUMMARY OF 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  *signature* | Second supervisor  *signature* |
| dr hab. inż. Piotr Grudowski prof. PG |  |
| Auxiliary supervisor  *signature* | Cosupervisor  *signature* |
| dr inż. Grzegorz Zieliński |  |

Gdańsk, year 2024

# Spis treści

Spis treści 3

Streszczenie 4

Abstract 5

1 Uzasadnienie wyboru tematu i główny cel rozprawy 6

2 Hipoteza główna i hipotezy pomocnicze 10

3 Zakres przedmiotowy rozprawy 11

4 Metody badawcze 17

5 Wybrane wyniki z badania literatury 18

6 Pomiar satysfakcji interesariuszy – wybrane wyniki 81

7 Model doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością uczelni technicznej inspirowanego pomiarem satysfakcji interesariuszy (SSDQM) 114

Podsumowanie 144

Spis literatury 148

Wykaz rysunków 177

Wykaz tabel 180

# 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 utylitarny, 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 research, 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.

# Uzasadnienie wyboru tematu i główny cel rozprawy

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 & 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, 2020).

W literaturze dotyczącej jakości, zarządzania jakością i pomiaru jakości istnieje bardzo wiele różnych definicji, modeli i metod dotyczących zarówno opisu jaki 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 edukacyjnych[[1]](#footnote-1), 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 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 & Preston, 1995) w zależności od ich cech. W ramach syntezy teorii zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy w niniejszej pracy zostanie zaproponowane narzędzie doskonalenia systemu zarzadzania jakością dostosowane do specyfiki uczelni i pozwalające na stosowanie w praktyce idei interesariuszocentryzmu, gdyż w ramach zidentyfikowanej luki utylitarnej 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 zarzadzania 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?*

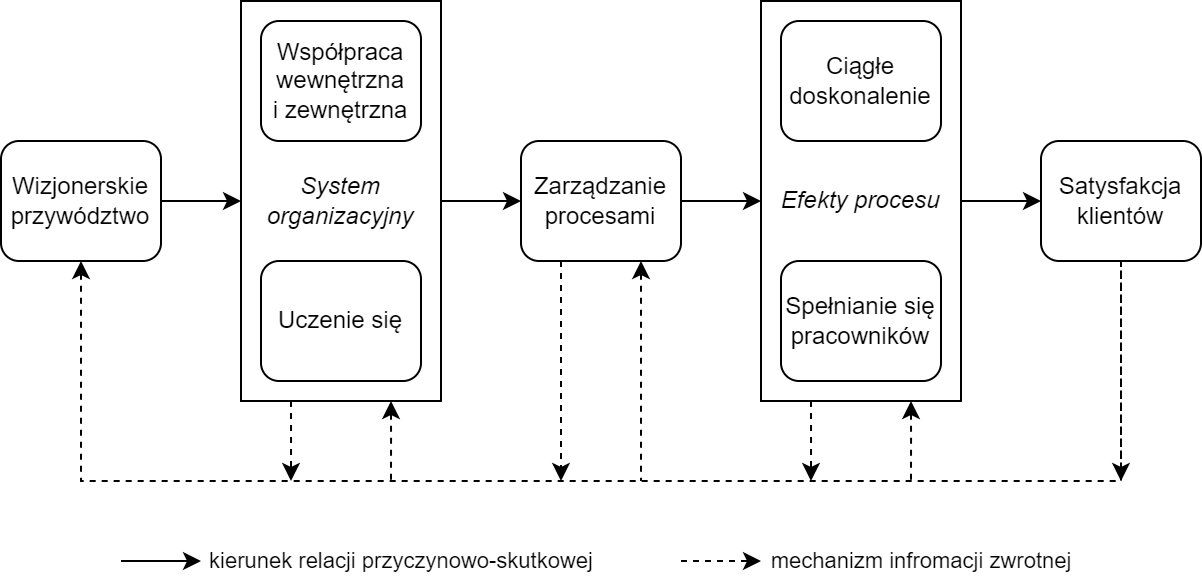
Poza określeniem problemu badawczego cele niniejsze pracy miały zarówno charakter poznawczy, jak i utylitarny. **Cel poznawczy** został sformułowany jako:

*Identyfikacja skutecznych z perspektywy doskonalenia systemu zarządzania jakością metod pomiaru i analizy poziomu satysfakcji interesariuszy jako miernika jakości*.

Natomiast przyjęty **cel utylitarny** 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*.

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 opisanej 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 . Teoria Zarządzania Jakością u podstaw Metody Zarządzania Deminga wg Andersona, Rungtusanathama i Schroedera (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 zarzadzaniu 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.

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. Ten prosty opis jednak nie oddaje złożoności środowiska, w jakim funkcjonują uczelnie, a szczególnie uczelnie publiczne w Polsce.

# Hipoteza główna i hipotezy pomocnicze

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.

# Zakres przedmiotowy rozprawy

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 utylitarnego rozwiązania wynikającego z przeprowadzonych badań.

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 przedstawiona 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 dominująca 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 & 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. 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 osiąganie 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 & 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. 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 wypracowania 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 zwoje 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 niewielką 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 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 zarzadzania 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), stanowiąca jednocześnie syntezę wniosków dotyczących pomiaru jakości i roli interesariuszy, ale również podstawę do stworzenia koncepcji badań omówionych w kolejnych częściach niniejszej pracy.

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.

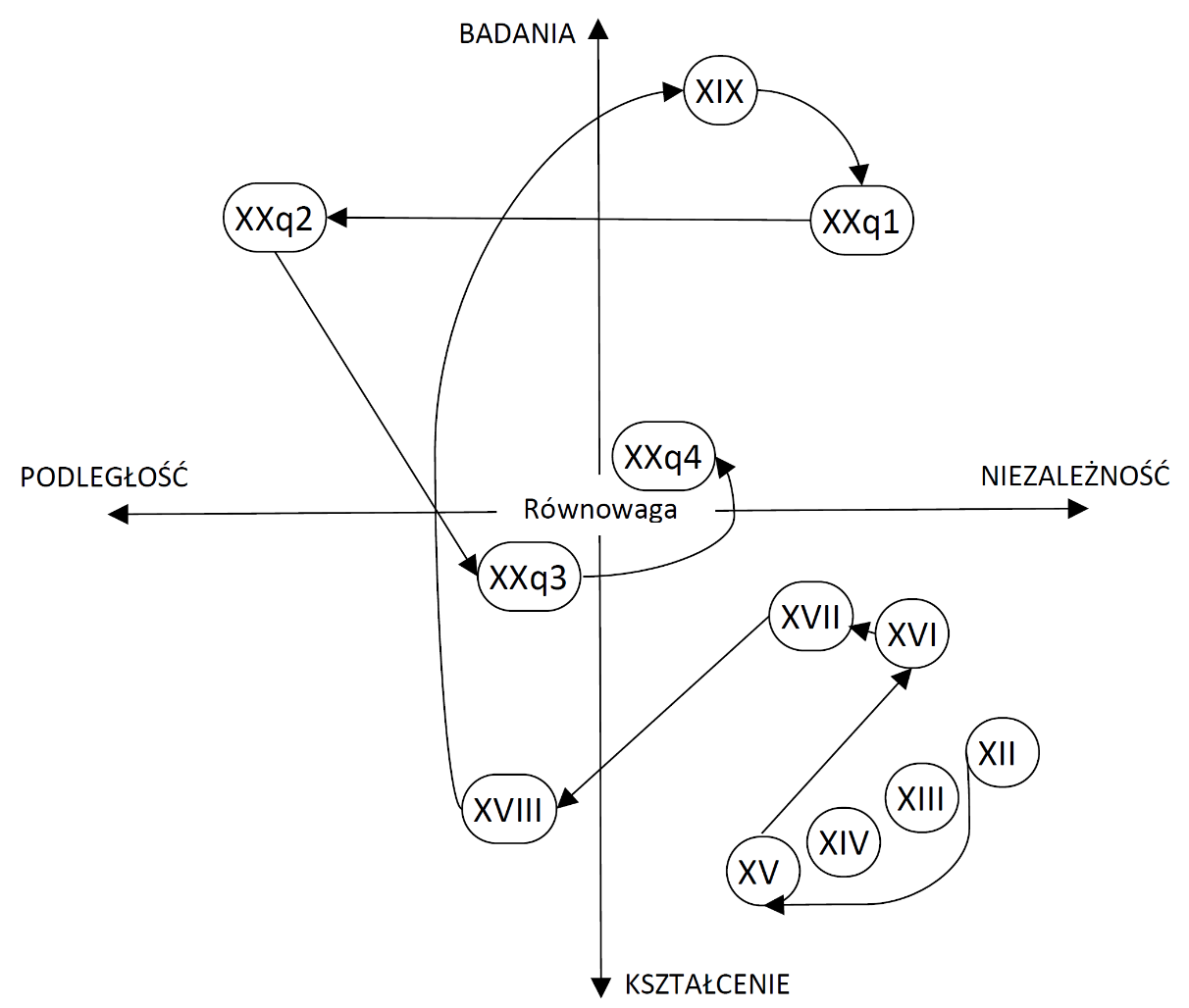
W ramach kolejnej części – badań ilościowych (podrozdz. 2.3) przedstawiono wyniki analiz relacji pomiędzy wynikami wskaźników odnoszących się do jakości efektów działań uczelni, poszerzając badania o analizy danych z innych dostępnych źródeł (ELA, rankingi). Najpierw omówiono relacje pomiędzy wskaźnikami 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 pomiędzy 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.

W rozdziale 3. zaprezentowano i opisano autorski model doskonalenia systemu zarządzania jakością, inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM), jako narzędzie pozwalające na praktyczne realizowanie idei interesariuszocentryzmu przy doskonaleniu działań uczelni i jej systemu zarządzania jakością. W ramach podrozdziału 3.1 zaprezentowano zarówno strukturę głównych elementów 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 korzyści ze stosowania modelu SSDQM (podrozdz. 3.2) przeanalizowano relacje i odniesienia poszczególnych etapów Modelu do wymagań normy ISO 21001:2018 (Tabela 77) jako aktualnie najobszerniejszy i powszechnie uznany zakres wymagań dla dojrzałego systemu zarządzania jakością, dostosowanego do implementacji dla polskich uczelni technicznych. Zarządzanie jakością wymaga stałego 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, skutecznie wspierać doskonalenie systemu zarządzania jakością. W ramach tych działań jednak najistotniejszym jest ciągłe doskonalenie, w tym również metod stosowanych do doskonalenia.

# Metody badawcze

# Wybrane wyniki z badania literatury

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 jakiejkolwiek 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 chcącymi 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 scientarium*, 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 . 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.

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 studentów 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 wpływało 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.

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.

Opisane powyżej rekomendowane przez Pucciarellego i Kaplana wyzwania strategiczne i kierunki zamian, a także spostrzeżenia pozwalające na formułowanie określeń *mode 3* w odniesieniu do nowoczesnego sposobu tworzenia wiedzy oraz poczwórnej helisy jako nowego modelu relacji z otoczeniem wskazują na coraz silniejsze i coraz szersze ukierunkowanie na różnych uczestników i innych zainteresowanych wobec działań organizacji uniwersyteckich. To z kolei wskazuje na przekształcanie się uczelni z modelu opisywanego jako *uniwersytet przedsiębiorczy* do modelu opisanego przez Leję jako *uniwersytet społecznie odpowiedzialny* (Leja, 2011, s. 171). Różnice pomiędzy tymi dwoma modelami przedstawiono w Tabeli 4, korzystając z narzędzia nazwanego *governance equalizer* – korektor[[2]](#footnote-2) zarządzania (de Boer i in., 2007, s. 137).

Tabela . Uniwersytet przedsiębiorczy a uniwersytet odpowiedzialny społecznie

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Miara** | **SR** | **AG** | **SG** | **MG** | **C** |
|  | *state regulations* | *academic  self-governance* | *stakeholder  guidance* | *managerial  self-governance* | *competition* |
| **Opis miary** | regulacje prawne:  siła nadzoru nad funkcjonowaniem szkół wyższych i stopień wyznaczania szczegółowych regulacji w tym zakresie. Przykładem może być zależność finansowania od osiągania wyników w ustalonych kategoriach. | znaczenie kolegialności:  rola kolegialnych ciał uczelnianych przy podejmowaniu decyzji. Siła wpływu ciał kolegialnych na oceny wewnątrzśrodowiskowe (*peer review*) oraz ich relacje z organami jednoosobowymi | rola interesariuszy: siła wpływu otoczenia na wytyczanie i śledzenie działań prowadzących do osiągania celów strategicznych uczelni | umocowanie władzy rektora:  siła autonomii władz uczelni, na najwyższym i średnim szczeblu do swobodnego podejmowania decyzji (na ile regulacje prawne są w tym pomocne) | konkurencyjność:  siła i zdolność do doskonalenia oferty w celu pozyskania studentów i środków finansowych oraz budowania reputacji w ramach uczelni oraz w relacjach z innymi instytucjami akademickimi |
|  | | | | | |

Źródło: opracowanie własne na podstawie (de Boer i in., 2007; Leja, 2011, s. 175)

Analizując różnice pomiędzy modelem uniwersytetu przedsiębiorczego i uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego (por. Tabela 4), można zauważyć, że główny kierunek zmian prowadzi od nieco większej kontroli państwa i nieco większego nastawienia na konkurencyjność w uniwersytecie przedsiębiorczym do nieco silniejszej autonomii i współpracy z przedstawicielami różnych grup, podmiotów i organizacji w uniwersytecie społecznie odpowiedzialnym. Biorąc pod uwagę, że w przypadku uczelni publicznych jednym z istotniejszych wymagań będzie zgodność z regulacjami państwowymi, to taka zmiana niekoniecznie musi oznaczać rezygnację państwa z wpływu na uczelnię. Raczej taka zmiana może indukować bardziej dobrowolne uwzględnianie oczekiwań państwa jako istotnego podmiotu zainteresowanego oraz większą przestrzeń do wypracowywania rozwiązań przy pomocy dialogu, a nie przymusu (por. Blikle, 2017, s. 99). Natomiast droga od modelu uniwersytetu liberalnego do pozostałych dwóch jest znacznie dalsza i oznacza niemal całkowitą zmianę zasad funkcjonowania uczelni. Stąd też Leja postuluje za Amirem Levy zmiany drugiego rodzaju (por. Leja, 2011, s. 168; Levy, 1986), aby umożliwić przełamanie istniejącego *status quo*. Zmiany takie są „strategiczne, transformacyjne i rewolucyjne” (Pardo del Val & Martínez Fuentes, 2003, s. 146), ale jednocześnie przeciwko nim można spodziewać się znaczenie silniejszego oporu lub wpływu inercji, utrudniających wprowadzenie zmian (por. Pardo del Val & Martínez Fuentes, 2003).

W Polsce zmiany organizacyjne na uczelniach odznaczały się dynamiką znacznie odmienną od zmian w krajach Europy zachodniej i w Stanach Zjednoczonych. Punktem zwrotnym, podobnie jak dla całej gospodarki, był rok 1989. Od tego bowiem czasu nastąpił gwałtowny rozwój szkolnictwa prywatnego. Czynnikiem ułatwiającym ten rozwój było prawne dopuszczenie łączenia pracy pełnoetatowej w kilku miejscach jednocześnie. Wobec bardzo dużego popytu na edukację wyższą zjawisko pracy „wieloetatowej” stało się w niektórych dziedzinach powszechne. Doprowadziło to do sytuacji, że „tradycyjne zasady i normy akademickie obowiązujące na najlepszych uniwersytetach publicznych, według których badania naukowe mają istotne znaczenie dla całości przedsięwzięcia akademickiego, przez całe lata 90. były stopniowo osłabiane” (Kwiek, 2015, s. 176). Następnym skutkiem nowego kierunku zmian na uczelniach stały się głębokie podziały, szczególnie na prestiżowych uczelniach publicznych, ze względu na duże zróżnicowanie form pracy akademickiej pomiędzy obszarami, w których intensywnie rozwijał się sektor prywatny oraz pozostałymi (Kwiek, 2015, s. 176). Wobec tego kolejne rządy zaczęły podejmować działania zmierzające do nadania zmianom na polskich uczelniach pożądanego kierunku. W latach 1990–2005 mieliśmy do czynienia z wieloma zmianami o względnie małym zakresie. Natomiast w kolejnych latach reformy zdają się mieć kształt bardziej fundamentalny, ale jednocześnie bardziej kompleksowy, nieco zmniejszając konieczność ciągłego dostosowywania się uczelni do nieustannie zmienianych regulacji. 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.

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 uwzględniania 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 absolwentami, 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 zawiązku z tym nowa rzeczywistość tworzy wyzwania dla zarządzających uczelniami, by kierując nimi nie utracić tego co wartościowe w ramach istniejących uwarunkowań związanych z kulturą akademicką, a jednocześnie rozbudowywać kompetencje do wdrażania rozsądnych zmian, pozwalających na dostosowywanie się całych organizacji do przyszłych wymagań. W ramach kolejnego podrozdziału zostaną szerzej omówione specyficzne dla uniwersytetów wymagania wobec zarządzania nimi.

Uczelnie są instytucjami istotnie odróżniającymi się od większości przedsiębiorstw. Szczególnie dotyczy to uczelni publicznych, czyli takich, których ponad połowa dochodów pochodzi z funduszy budżetowych. 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 & Lusch, 2008). Płatność za usługę edukacyjną uczelni publicznej odbywa się w sposób pośredni i odroczony (por. Lewandowski & Zieliński, 2012, s. 47). Pośród cech szczególnych uniwersytetów, wpływających na zarządzanie tymi instytucjami, jest to cecha istotna. Równocześnie istnieje znacznie więcej cech odróżniających uniwersytety od innych instytucji i przedsiębiorstw. Cechy te ujawniają się w celach, kulturze i specyfice powiązań z klientami lub innymi zainteresowanymi stronami.

Ważnym zasobem niematerialnym uczelni jest również jej kultura organizacyjna. Posiada ona bowiem różne cechy, które mogą zarówno wspierać, jak i osłabiać zdolności do innowacyjności. Jest to też jedna z wielu cech odróżniających uniwersytety od innych organizacji lub przedsiębiorstw.

Przyglądając się bardziej szczegółowo cechom kultury organizacyjnej uczelni, warto wspomnieć zdanie Roberta H. Roya, przytoczone przez Clarka (1980, s. 4), że uniwersytety to organizację dezintegrujące, 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 podstawowe i współistniejące kultury na uniwersytetach: kulturę profesji akademickiej, kulturę dyscypliny, kulturę uniwersytetu oraz kulturę instytucji. Ich elementy składowe oraz relacje między nimi zostały opisane w Tabeli 8.

Tabela . Relacje pomiędzy elementami podstawowych kultur wpływających na pracowników akademickich

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| A. Kultura profesji akademickiej | | | **A1**. Akceptacja dla podziału na różne dyscypliny akademickie jako najlepszego sposobu rodzaju struktury organizacyjnej  **A2**. Powszechne uznanie, że reputacja wynika z publikacji i zaangażowania w organizacje naukowe lub zawodowe  **A3**. Akceptacja dla systemu nagród jako wzmacniającego specjalizacje | | | | | | | | | | |
| B. Kultura  dyscypliny | | | **B1**. Założenia dotyczące standardów pracy i podejmowanych zadań  **B2**. Przekonania o tym, co jest wartościowymi rezultatami pracy  **B3**. Wzorce publikowania  **B4**. Wzorce interakcji zawodowych | | | | | | | | | | |
| C. Kultura  uniwersytetu | | | **C1**. Przekonanie, że uczelnia jest zaangażowana w „dobrą robotę”, jaką jest produkcja wiedzy dla społeczeństwa oraz rozwój intelektualny studentów  **C2**. Zobowiązanie do kolegialności łączonej z autonomią, rozumianych jako właściwy kontekst organizacyjny, w ramach którego powinna pracować uczelnia i wydziały | | | | | | | | | | |
| D. Kultura instytucji akademickiej | | | **D1**. Kształtowanie zakresu obowiązków  **D2**. Wpływ na szanse zawodowe  **D3**. Kształtowanie nagród  **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 zrozumieć 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).

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[[3]](#footnote-3) nieformalnej.

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. 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” (*brainpower*) (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).

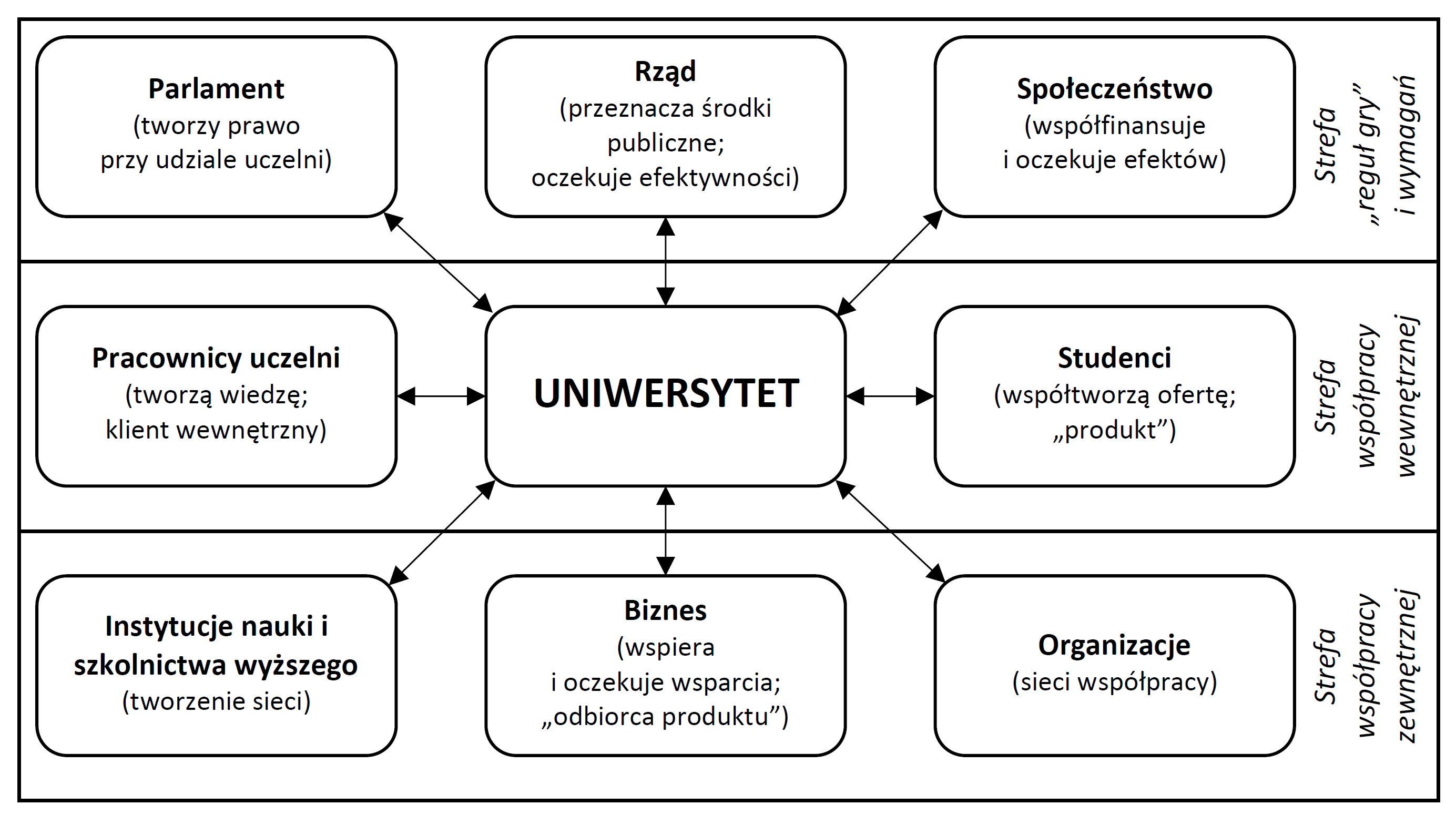
Tabela . Udział kryteriów odnoszących się do prestiżu w ocenie rankingów uniwersytetów

| **Nazwa  rankingu (rok)**[[4]](#footnote-4) | **Udział kryterium prestiżu** | **Opis kryteriów składowych prestiżu** |
| --- | --- | --- |
| ARWU  Shanghai (2020) | 30%[[5]](#footnote-5) | Absolwenci z nagr. Nobla lub odpowiednikiem w swojej dziedzinie: 10%  Kadra z nagr. Nobla lub odpowiednikiem w swojej dziedzinie: 20% |
| THE Times (2020) | 30% | Badanie reputacji kształcenia: 15%  Badanie reputacji badań: 15% |
| QS WUR (2020) | 50% | Reputacja akademicka: 40%  Reputacja wśród pracodawców: 10% |
| Round University Ranking (2020) | 18% | Światowa reputacja kształcenia: 8%  Światowa reputacja badań: 8%  Reputacja poza regionem: 2% |
| MyPlan.com (2020) | 7,7% | 1 z 13 kryteriów oceny ankiety odnosi się do prestiżu uczelni |
| Perspektywy RUA 2020 | 17% | Ocena przez kadrę akademicką: 10%  Pozycja uczelni w światowych rankingach: 2%  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.

Uproszczony obraz środowiska relacji, w jakich znajduje się uczelnia przedstawiono na Rysunku 13.



Rysunek . 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.

Przejawem różnic interesów jest zjawisko feudalizmu akademickiego.

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 wręcz 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).

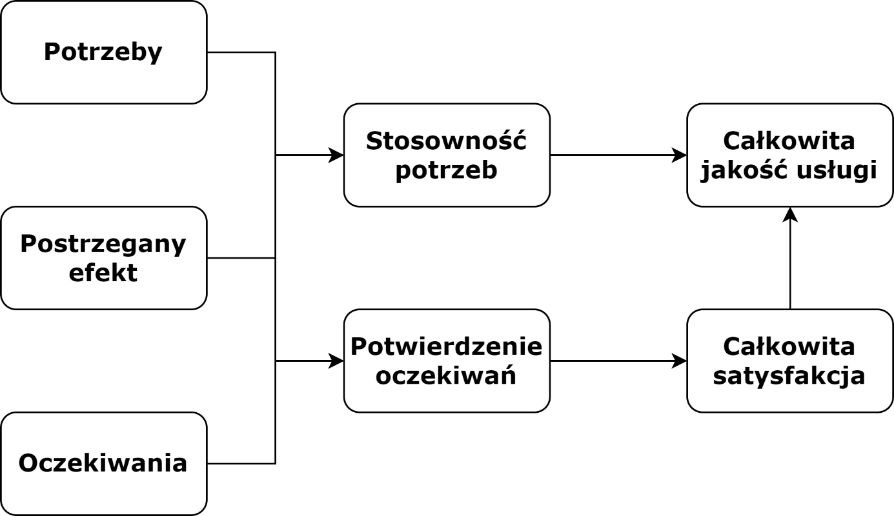
Niezależnie od przyjętych rozwiązań w celu odpowiedniego zarządzania sprzecznościami, jakie dotyczą środowiska usług uczelni, bardzo istotnym dla odpowiedniego definiowania celów dla rozwoju instytucji jest znajomość poziomu jakości jej usług. Nie da bowiem pogodzić się praktykowania transparentności 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.

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.

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 & 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.

Model SERVQUAL stał się podstawą do opracowania jednej z najpowszechniejszych metod oceny jakości usług – metody SERVQUAL. Najistotniejszym założeniem tej metody jest pomiar luki 5, czyli rozbieżności między tym, czego klient oczekiwał, a tym co otrzymał. Wynika to z badań wskazujących na istotne korelacje pomiędzy wszystkimi lukami opisywanymi przez Model. 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; Sztejnberg, 2008)



Rysunek . Model jakości usług i satysfakcji klienta

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Spreng i MacKoy, 1996, str. 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.

Nieustanne podnoszenie jakości jest kluczowe dla uzyskania i utrzymania przewag konkurencyjnych. Aby jednak móc jakość doskonalić, trzeba ją najpierw zidentyfikować i zmierzyć. 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.

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, mierząc 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 uczelni[[6]](#footnote-6). Niestety wydaje się, że przyjęcie takiego założenia jest obarczone wysokim ryzykiem błędu, szczególnie w kontekście oceny mniejszych uczelni oraz takich, które charakteryzują się wyraźną specyfiką, choćby w zakresie dziedzin kształcenia czy rynków (krajów), w jakich działają. Zatem prawdopodobnie taki sposób oceny może się sprawdzać dla największych uczelni o globalnym zakresie działania, natomiast niekoniecznie będzie dobrym wskaźnikiem 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 obarczone istotnymi ograniczeniami, ale jednocześnie pozwalają wyciągać wnioski na podstawie całego przekroju populacji absolwentów, a zatem głownie odzwierciedlają pewien przeciętny poziom swoiście rozumianych sukcesów. W związku z tym przy takim pomiarze uczelnie charakteryzujące się mniejszą rozpiętością pomiędzy wynikami absolwentów najlepszych i najgorszych, pod względem badanego parametru, mogą otrzymywać relatywnie wyższe oceny w porównaniu do badania jedynie wąskiej grupy najwybitniejszych absolwentów. W Polsce ten rodzaj pomiaru jakości uczelni (kierunków 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 systemu 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 możliwości wiarygodnego wnioskowania na podstawie tak zbieranych danych. Autorzy tego badania prezentują informacje o zarobkach i zatrudnieniu zarówno w wartościach bezwzględnych, jak i w odniesieniu 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 (Szefler, 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” (Szefler & Zieliński, 2013).

(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.

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*. Bez wątpienia 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. 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 interesariuszy[[7]](#footnote-7). A zatem do wyliczenia jego wartości istotne są zarówno badania w każdej z wybranych grup, jak i odpowiednie przypisanie wag wynikom cząstkowym w celu odzwierciedlania 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:

(2)

*gdzie:*

*u – waga częściowego indeksu SSI   
(jednostka: procent)*

*– wartość częściowego indeksu SSI   
(jednostka: procent maksymalnej oceny lub punkty wg przyjętej skali)*

*a – numer porządkowy grupy interesariuszy* (Grudowski & Szefler, 2015b)

W najprostszym wariancie, zakładającym, że wagi poszczególnych wyników składników indeksu SSI są równe, postać wzoru do wyliczenia wartości takiego uproszczonego indeksu SSIupr będzie wyglądała następująco:

(3)

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

 (4)

*gdzie:*

*w – waga pojedynczego kryterium satysfakcji interesariuszy   
(jednostka: procent)*

*r – wartość oceny pojedynczego kryterium satysfakcji interesariuszy   
(jednostka: procent maksymalnej oceny lub punkty wg przyjętej skali)*

*a – liczba porządkowa lub nazwa grupy interesariuszy*

*i – liczba ocenianych kryteriów*

*j – liczba oceniających w grupie interesariuszy* (Grudowski & Szefler, 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 postawie 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.

Współcześnie rankingi uniwersytetów są bardzo popularną metodą porównywania uczelni. Rankingi te biorą swoje początki od publikacji Jamesa McKeen Cattella, 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 wydawanego od 1915 roku czasopisma *School and Society* (Wilbers & 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 łatwiejszemu dostępowi do różnych danych i informacji. Obserwując zmiany w metodologiach najbardziej znanych rankingów, zarówno ogólnoświatowych, 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 renoma 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 kandydatów na studia, ale również przez inwestorów i instytucje publiczne (np. dot. nawiązywania współpracy) ale też różnych decyzji politycznych (por. Rauhvargers, 2014). Rola rankingów dla wielu grup osób zainteresowanych jakością usług uczelni jest tak duża, że powszechne jest przekonanie, iż zostaną one z nami na zawsze (Rauhvargers, 2014, s. 41).

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 wpływających 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) zarówno 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 technologicznego Państwa Środka.

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 zjawisko tworzenia 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.

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. Oczywistym 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 klienta[[8]](#footnote-8) 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 współczesne systemy zarządzania jakością wywodzą się z koncepcji, które w całości rozwinęły się w XX w.

Tabela . Zmiany podejścia do zarządzania jakością w ujęciu historycznym

| **Nazwa koncepcji** | **Okres zaistnienia koncepcji** | **Charakterystyczne nowości** |
| --- | --- | --- |
| Kontrola jakości  (QI – Quality Inspection); | Pocz. XX w. | Wyodrębnienie ustrukturyzowanej kontroli odbiorczej na końcu procesu produkcyjnego; inspektorzy jakości |
| Sterowanie jakością  (QC - Quality control), | Lata 20. XX w. | Karty kontrolne i statystyczne sterowanie procesami poprodukcyjnymi; standaryzacja, planowanie jakości i dokumentacja systemu zarządzania |
| Zapewnianie jakości  (QA – Quality assurance); | Lata 60. XX w. | Podręczniki (księgi) jakości firm, rachunek kosztów jakości, raczej zapobieganie złej jakości niż naprawianie usterek; pierwsze próby wprowadzania sformalizowanych systemów jakości (wojsko, energetyka nuklearna) |
| Kompleksowe zarządzanie jakością  (TQM – Total Quality Management) | Lata 80. XX w. | Orientacja na klienta i długoterminowe prognozowanie, polityka jakości, strategiczna misja i wizja, zaangażowanie pracowników.  Przywództwo, ludzie i procesy.  Zarządzanie oparte na faktach |

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Grudowski, 2020)

Obecnie uznaje się zarządzanie jakością za tak istotne, że TQM jest określane jako filozofia zarządzania (Dahlgaard & Dahlgaard‐Park, 2006, s. 279), a nie tylko zestaw narzędzi. Kompleksowe zarządzanie jakością ma bowiem u swych podstaw elementy uniwersalne i niezmienne, natomiast wykorzystywane narzędzia i techniki z czasem ewoluują i są doskonalone, 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 organizacja 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 stosowanych 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 & Aspinwall, 1997). Zestawiając to twierdzenie ze współcześnie stosowanymi kryteriami akredytacji polskich 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).

Istnieje też norma ISO 21001 odnosząca się do Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną (ang. *Educational Organization Management System*) - EOMS (Wibisono, 2018). Jest ona opracowania na podstawie wspólnych założeń z innymi normami odnoszącymi się do Systemów Zarządzania Jakością (QMS – Quality Management Sytems), także dla organizacji, które z sukcesem wdrożyły ISO 9001, implementacja ISO 21001 nie będzie stanowiła wyzwania (Grudowski, 2020). 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)** |
| --- | --- | --- |
| 1 | Koncentracja na potrzebach klienta | Koncentracja na potrzebach osób uczących się i innych 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 |
| 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 |

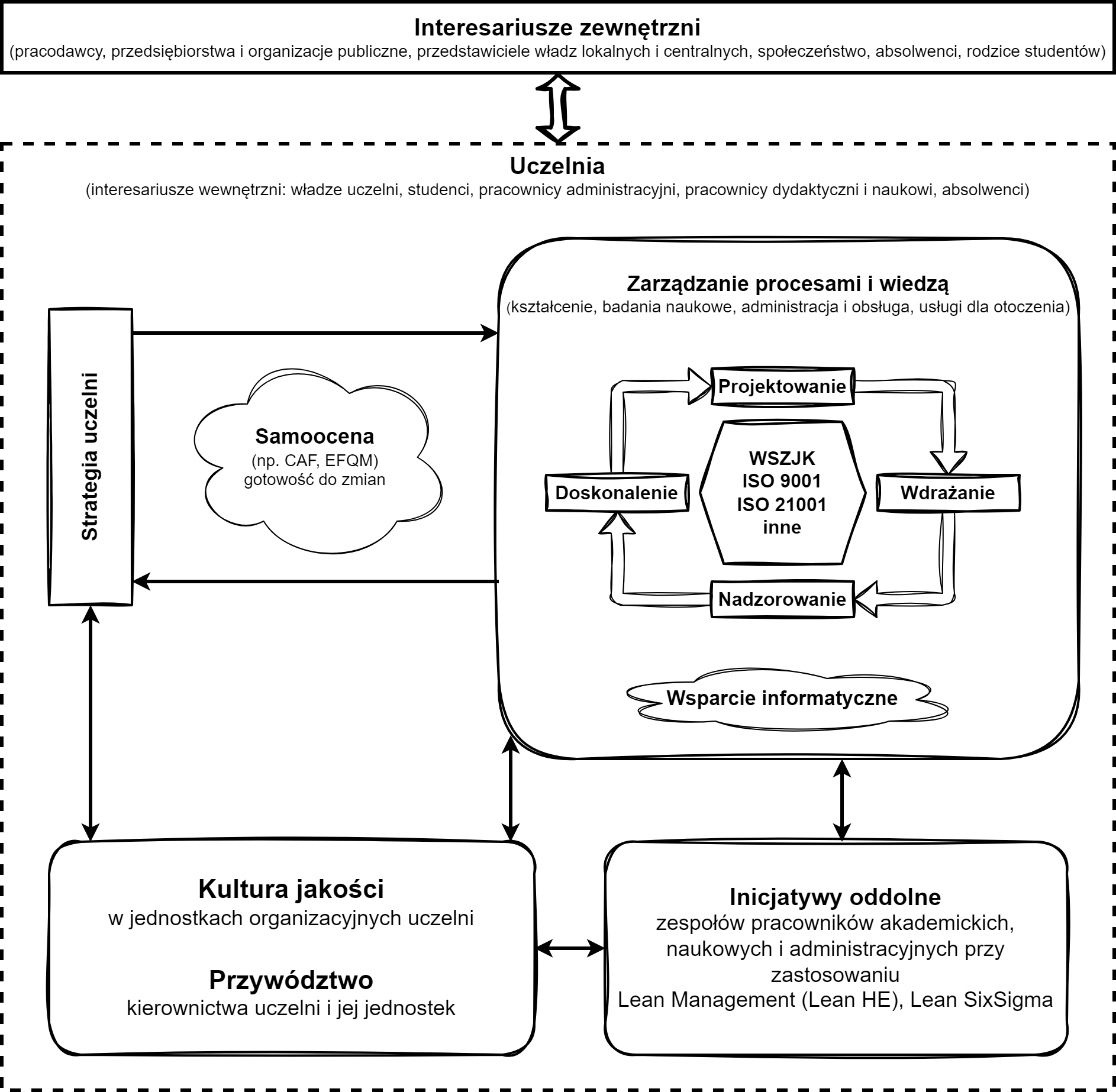
Źródło: opracowanie własne na podstawie (Fonseca & Domingues, 2017; Grudowski, 2020)

Można zauważyć, że zasady od 2. do 7. są w obu normach jednakowe. Zasada pierwsza w przypadku 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.

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 znajduje się w podrozdziale 1.4.2.

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 & EUPAN, 2020).

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, 2020, s. 296). Głównymi założeniami tego modelu jest integracja osiągnięć i najkorzystniejszych założeń sprawdzonych narzędzi i modeli zarządzania jakością w kontekście specyfiki i uwarunkowań uczelni. 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 pozostaję 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 . Diagram modelu systemu zarządzania jakością QualHE

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Grudowski, 2020, s. 297)

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 wypływały 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 ograniczony 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.

Wymagania wobec uczelni w Polsce, w tym wymagania dotyczące dbałości o jakość kształcenia, są regulowane przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce[[9]](#footnote-9) wprowadzającej istotne reformy do systemu szkolnictwa wyższego określane mianem Konstytucji dla Nauki. Ciekawym zabiegiem twórców reformy jest opublikowanie anglojęzycznej 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. 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:

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, 2019)

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, 2019).

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.

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 pierwszy 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 certyfikatami 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. & Mahalingam, 2018). Drugim, powiązanym z poziomem jakości przywództwa czynnikiem jest zaangażowanie najwyższego kierownictwa (por. Asif i in., 2013; Dahlgaard & Dahlgaard‐Park, 2006; Sirvanci, 2004). Istnieją też badania potwierdzające zależność 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 zarzadzania jakością przywództwo jest wprost opisywane i określane jako jeden z najważniejszych czynników tych koncepcji.

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 desygnatów niż polskie określenia stosowane jako tłumaczenia tego pojęcia. Tu zdecydowano się na polskie określenie „wzmacnianie’ natomiast w wielu kontekstach używane jest również określenie „upełnomocnienie”. Niezależnie od przyjętej koncepcji rola liderów we wzmacnianiu (*empowerment*) pracowników jest kluczowa dla powodzenia wszelkich inicjatyw związanych ze zmianami i doskonaleniem jakości.

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 iż 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 bez kosztowe. 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 uczelnie 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 dotyczącej tego obszaru 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 zarządczych ze szczególnym uwzględnieniem obszaru zarządzania jakością w polskich uczelniach.

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 produktów[[10]](#footnote-10). Nauczyciel lub instytucja świadcząca usługi związane z kształceniem zazwyczaj nie oferują osiągnięcia konkretnego poziomu wiedzy, ale raczej staranne uczenie. W szczególny sposób jest to domeną edukacji na poziomie uniwersyteckim, gdzie z punktu widzenia prawa „obowiązuje »stosunek sprawnego działania«, a nie »stosunek skutku«” (Woźnicki, 2008, s. 19).

Jednak różnorodność form edukacji jest bardzo duża, a dla znacznej części z nich liczba osób (podmiotów) zainteresowanych wysokim poziomem przekazywania 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, przeznaczające 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.

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 pracownicy 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 wyższej „postrzegana jakość jest następstwem satysfakcji odbiorcy” (Athiyaman, 1997). Natomiast cechą charakterystyczną edukacji wyższej jest występowanie więcej niż jednego odbiorcy efektów procesu tworzenia usługi.

Pierwsze szeroko rozpowszechnione definicje pojęcia interesariusza pochodzą z prac Freemana, który pod tym określeniem rozumiał wszystkie osoby i grupy które są pod wpływem organizacji lub mogą mieć wpływ na osiąganie celów tej organizacji (por. Freeman & Reed, 1983). 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 większość definicji i sposobów określania interesariuszy[[11]](#footnote-11) 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 zainteresowania wpływaniem na organizację.
* Interesariusz odbiorca (*recipient*) to zatem osoba lub grupa, która jest biernym odbiorcą efektów działalności organizacji (Miles, 2017).

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. Ponadto na gruncie nurtu teorii menedżerskich można by podaną definicję uzupełnić o stwierdzenie „**istotne z punktu widzenia zarządzania organizacją**”.

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). 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).

Jednym z narzędzi wspomagających analizę interesariuszy może być przypisanie każdej grupy do odpowiedniej kategorii ze względu na cechy przedstawione w Tabeli 49.

Tabela . Typologia interesariuszy wg Mitchell et al.

| **Określenie typu  interesariusza** | **Władza** [1 – posiadana cecha; 0 nieposiadana cecha] | **Legitymizacja** [1 – posiadana cecha;  0 nieposiadana cecha] | **Pilność** [1 – posiadana cecha;  0 nieposiadana cecha] |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. Uśpiony | 1 | 0 | 0 |
| 1. Zależny od uznania | 0 | 1 | 0 |
| 1. Wymagający | 0 | 0 | 1 |
| 1. Dominujący | 1 | 1 | 0 |
| 1. Zależny | 0 | 1 | 1 |
| 1. Niebezpieczny | 1 | 0 | 1 |
| 1. Definitywny | 1 | 1 | 1 |
| 1. Nieistotny | 0 | 0 | 0 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Grudowski & Szefler, 2015a; Karwacka, 2011; Mitchell i in., 1997)

Pośród licznych grup interesariuszy w odniesieniu do zarządzania uczelniami nie wszystkie posiadają tak samo istotne znaczenie. W celu wstępnego określenia 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, zarządzanie 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.

W czwartym etapie dokonano analizy liczności różnych słów lub fraz odnoszących się do rożnych 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 samie 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).

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.

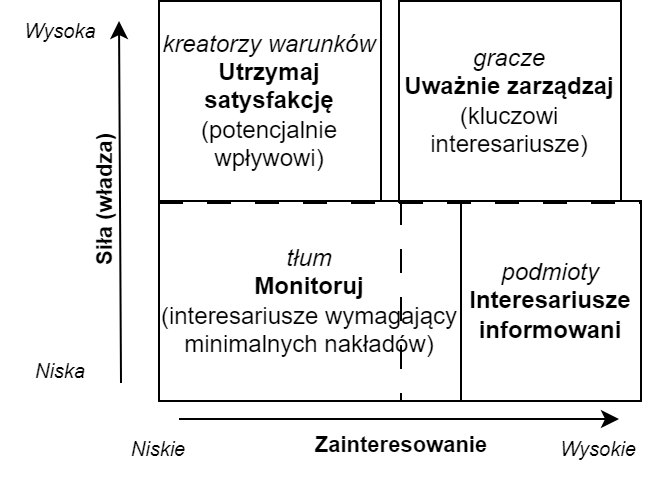
Tabela . Podsumowanie liczności wystąpień określeń odnoszących się do interesariuszy uczelni w abstraktach analizowanych artykułów naukowych.

| **Grupa interesariuszy** | **Liczność wystąpień** |
| --- | --- |
| Studenci | 278 |
| Wykładowcy / naukowcy | 246 |
| Przedstawiciele władz uczelni | 167 |
| Społeczeństwo / media / otoczenie | 92 |
| Przedstawiciele władz państwowych  (regionalnych i centralnych) | 92 |
| 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.

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 podpowiedzi dla strategicznych kierunków działania. Zgodnie z tymi wskazaniami największe skupienie na zarządzaniu relacjami i utrzymaniu satysfakcji powinno dotyczyć interesariuszy z kategorii „kreatorzy warunków” i „gracze. Wobec interesariuszy z kategorii „podmioty” istotne jest prowadzenie działań informacyjnych, gdyż mogą oni mieć pośredni wypływ na uczelnię ze względu na swoje znacznie zainteresowanie. Natomiast grupy z kategorii „tłum” należy monitorować, by mieć pewność, 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 . 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)

Utrzymywanie odpowiednich relacji z interesariuszami uczelni jest bardzo istotne w kontekście zapewniania odpowiedniego poziomy 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.

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 pełniej 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 warte podkreślenia 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 zarzadzania jakością usług edukacyjnych będzie fakt odniesienia się do interesariuszy w tekście normy ponad stukrotnie (ISO 21001:2018).

Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że zasady oceny PKA w bardzo małym stopniu korespondują z zasadami SZOE (EOMS) opisanymi w normie ISO 21001. Tylko zasady 5. i 6. Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną odnoszące się do ciągłego doskonalenia i podejmowania decyzji na podstawie faktów można uznać za przedstawione w kryteriach PKA w sposób klarowny (por. Tabela 30).

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 jaj 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 stronie 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 nakładów włożonych w zdobywanie wiedzy i umiejętności przez studenta.

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 beneficjentów 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 interesariuszach, 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 zarządzaniu 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 najważniejszych 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 (studentów) innych beneficjentów oraz pracowników. W tym aspekcie można stwierdzić, że podejście promowane przez normę ISO 21001 to interesariuszocentryzm poprzez analogię do klientocentryzmu promowanego w klasycznych ujęciach TQM, np. wg normy ISO 9001.

# Pomiar satysfakcji interesariuszy – wybrane wyniki

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 wyników z analizy literatury. Grupy interesariuszy wybrane do badań pomiaru satysfakcji przedstawiono w Tabeli 59. Obejmują one 8 spośród 9 grup o 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 . 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 |
| Nauczyciele akademiccy | Grupa obejmuje pracowników uczelni, którzy prowadzą zajęcia ze studentami, w jakiejkolwiek 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, którzy 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 jedno istotne zawężenie, tzn. ograniczono grupę pracowników akademickich to tych, którzy biorą aktywny udział w przekazywaniu wiedzy studentom, a więc mają bezpośrednie doświadczenia związane z kształceniem.

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 posiadało scenariusz wyrażony w formie wcześniej przygotowanych pytań, których kolejność była w miarę potrzeb dostosowywana do naturalnego przebiegu rozmowy i pojawiających się nawiązań do poruszanych tematów. Zestaw przygotowanych pytań w scenariuszu obejmował zarówno zagadnienia planowane do rozmowy dla wszystkich respondentów, jak również takie, które dotyczyły pewnych wybranych 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 respondenta celem / misją istnienia uczelni. Kolejnym celem tego pytania było znalezienie odpowiedzi na **pytanie badawcze** **nr 1**: *Jak różni interesariusze uczelni postrzegają cel istnienia uniwersytetów?* Pytanie 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 uczelnie są uważane za najlepsze 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 opinie respondentów na poruszane tematy. Kolejne pytania dotyczyły już bardzo konkretnie opinii respondenta na temat przydatności zastosowania określonych metod do badania i porównywania poziomu 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 interesariuszy do podnoszenia jakości oraz do doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni. W następnym podrozdziale zostaną omówione wyniki analizy przeprowadzonych wywiadów badania.

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 . 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.

Wybrane stwierdzenia respondentów wywiadów badania jakościowego w dalszej części niniejszego 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:”. Następna informacja 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. Kolejna informacja 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 informacji 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. Ostatnio 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).

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.

Odmiennie, 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 wymiany myśli opartych na przesłankach naukowych. Nie na tym co „mi się wydaje” ale na wynikach badań.*

Tabela . 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 odpowiedzi 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.

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 Absolwenta niż pozostałe uczelnie.*

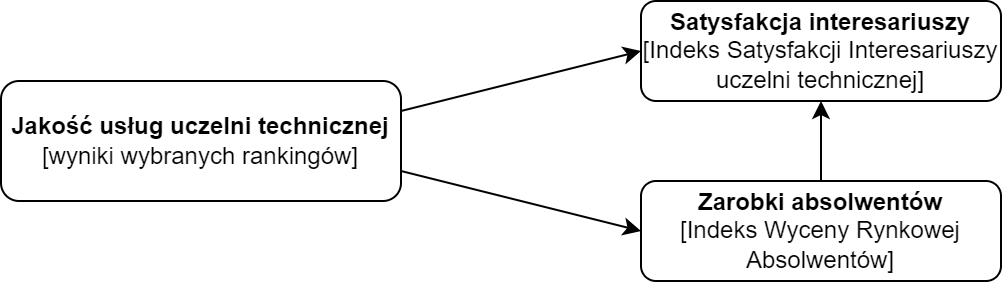
Także z inspiracji opiniami respondentów wskazujących na powiązanie pomiędzy jakością polskich uczelni, a wynikami rankingów, w tym rankingu Perspektywy, została postawiona hipoteza **H4:**

*Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta 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. 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 Absolwenta są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni.*

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 . 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.

Badanie ilościowe satysfakcji interesariuszy uczelni techniczny w Polsce objęło 8 grup respondentów analogicznych do grup wybranych przy badaniu jakościowym (por. Tabela 59). Wśród tych grup dla siedmiu z nich 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. 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.

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 stanową 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.

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 jaki 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. 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 przezwyciężenie ograniczeń logistycznych jakie zaistniały w tym roku.

Badanie kwestionariuszowe zostało przeprowadzone przy pomocy narzędzia badawczego w postaci ankiety internetowej stworzonej w portalu ankietaplus.pl[[12]](#footnote-12). Badanie było kierowane do wybranych grup interesariuszy uczelni przy wykorzystaniu metody kuli śnieżnej (por. Krosnick, 1999) do doboru próby. Jest to metoda nieprobabilistyczna.

Tabela . Statystyki rezultatów liczby uzyskanych odpowiedzi uczestników badania kwestionariuszowego

| **Kategoria kwalifikacji odpowiedzi** | **Wartość** |
| --- | --- |
| Liczba rozpoczętych ankiet | 259 |
| Liczba zakończonych ankiet | 138 |
| Proporcja liczby ankiet zakończonych do liczby ankiet rozpoczętych | 53,28% |
| Liczba respondentów ankiet rozpoczętych[[13]](#footnote-13) | 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 & 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.

Na podstawie analizy struktury grup respondentów, 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 rodzaju 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.

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.

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 niemniej w pracy przedstawiono przykład sposobu obliczania miar wskaźnika SSI przy wykorzystaniu pozyskanych danych i omówiono możliwości oraz ograniczenia analityczne wynikające z tego rodzaju pomiaru.

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. 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. 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 . Wartość parametrów IWRA i ich elementów składowych dla wybranych grup respondentów badania kwestionariuszowego; N=120

| **Parametr** | **Nietechniczne**[[14]](#footnote-14) | **Techniczne**[[15]](#footnote-15) | **Ogółem** |
| --- | --- | --- | --- |
| 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 techniczny 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 uczelnie 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 uczeni jaką jest zaklasyfikowanie do grupy uczelni technicznych (przypisana wartość 1, dla nietechnicznych - 0) oraz zarobkami i zatrudnieniem. Wyniki tych korelacji przedstawiono w Tabeli 70.

Tabela . Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów.

| **Opis badanej korelacji** | **Wartość korelacji r-Pearsona** | **Wartość istotności statystycznej p** |
| --- | --- | --- |
| Techniczna vs zarobki po 1 roku | **0,1852** | *0,0429* |
| Techniczna vs zatrudnienie po 1 roku | -0,1411 | *0,1242* |
| 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

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 przyjrzeć się tej relacji w dalszych badaniach, gdyż może to wskazywać na pewne istotne zjawiska powiązane z tym efektem.

Znacznie lepszym zestawem danych do wnioskowania o nt. powyższych zjawisk są dane z ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów (ELA) (por. MEiN, 2023a). Jest to bazy informacji wynikających z połączenia 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.

Tabela . 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.

| **Opis badanej korelacji** | **Wartość korelacji  r-Pearsona** | **Wartość istotności 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 Względnego 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). 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. Na podstawie danych z ELA można potwierdzić korelację pomiędzy ukończeniem uczelni technicznej, a wynikami przeciętnych zarobków absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu.

W celu zweryfikowania hipotezy H3 sformułowano 6 hipotezy szczegółowych (podrzędne) pomocnych do weryfikacji statystycznej na podstawie dostępnych danych badawczych. 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.*

1. 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 stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu w porównaniu do stopy zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.*

1. 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.*

1. 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.*

1. 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 zarobków 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 zarobków absolwentów po roku od uzyskania dyplomu.*

1. 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 zarobków 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.

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. 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 . 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.

| **Opis badanej korelacji** | **r** [[16]](#footnote-16)**-  nietechn.** | **p** [[17]](#footnote-17)**-  nietechn.** | **r -  techn.** | **p -  techn.** | **r -  ogółem** | **p -  ogółem** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| zarobki po 1 roku vs  Satysfakcja | -0,1154 | *0,3489* | 0,2278 | *0,1044* | 0,0647 | *0,4825* |
| zatrudnienie po 1 roku vs Satysfakcja | -0,1036 | *0,4004* | 0,1379 | *0,3297* | 0,0525 | *0,5691* |
| zarobki po 3. latach vs  Satysfakcja | 0,0428 | *0,7286* | **0,2709** | *0,0521* | **0,1651** | *0,0715* |
| zatrudnienie po 3. latach vs Satysfakcja | -0,1713 | *0,1624* | 0,1122 | *0,4284* | -0,0010 | *0,9913* |

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 wynoszącym α = 0,1. Zatem można stwierdzić, że przy uwzględnieniu przyjętego poziomu ufności 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. Są to jednak korelacje o niskiej sile wg klasyfikacji J. Guilforda. 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. Na podstawie wyników analizy wyników przeprowadzonego badania kwestionariuszowego i rezultatów analizy korelacji pomiędzy elementami składowymi wskaźnika IWRA, a poziomej 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).*

1. 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).*

1. 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).*

1. 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.*

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.*

Dokonano analizy korelacji pomiędzy wynikami w poszczególnych kategoriach odnoszących się do IWRA z oceną ogólną rankingu Perspektywy wyrażaną jako wartość Wskaźnika Oceny Punktowej[[18]](#footnote-18).

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.

| **Opis badanej korelacji** | **Wartość korelacji  r-Pearsona** | **Wartość istotności 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* |
| WskaźnikOcenyPunktowej vs WWZ\_3R | **0,8656** | *<0,0001* |
| WskaźnikOcenyPunktowej vs IWRA-WWZ\_3R | **0,8282** | *<0,0001* |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingu Perspektywy 2022 (Perspektywy, 2022), 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 α = 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 Względnego 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.*

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.

Tabela . Korelacje pomiędzy wartościami pomiaru prestiżu polskich uczelni technicznych a wynikami miar IWRA i jego składowymi oraz wynikami rankingu Webometrics.

| **Opis badanej korelacji** | **Wartość korelacji  r-Pearsona** | **Wartość istotności statystycznej p** |
| --- | --- | --- |
| WskaźnikOcenyPunktowej vs Prestiż | **0,9088** | *<0,0001* |
| Pozycja Webometrics World 2023H1 vs Prestiż | -0,3184 | *0,1486* |
| Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs Prestiż | -0,3728 | *0,0875* |
| IWRA\_3R vs Prestiż | **0,8267** | *<0,0001* |
| IWRA-WWZ\_3R vs Prestiż | **0,7979** | *<0,0001* |
| Zatrudnienie 3R vs Prestiż | 0,1190 | *0,5979* |
| \* Zatrudnienie 1R vs Prestiż | -0,3746 | *0,0859* |
| Zarobki 3R vs Prestiż | **0,8675** | *<0,0001* |
| WWZ 3R vs Prestiż | **0,8811** | *<0,0001* |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingu Perspektywy 2022 (Perspektywy, 2022), wyników rankingu Webometrics (Cybermetrics Lab, 2023) oraz danych z bazy ELA (ELA 2020, 2021)

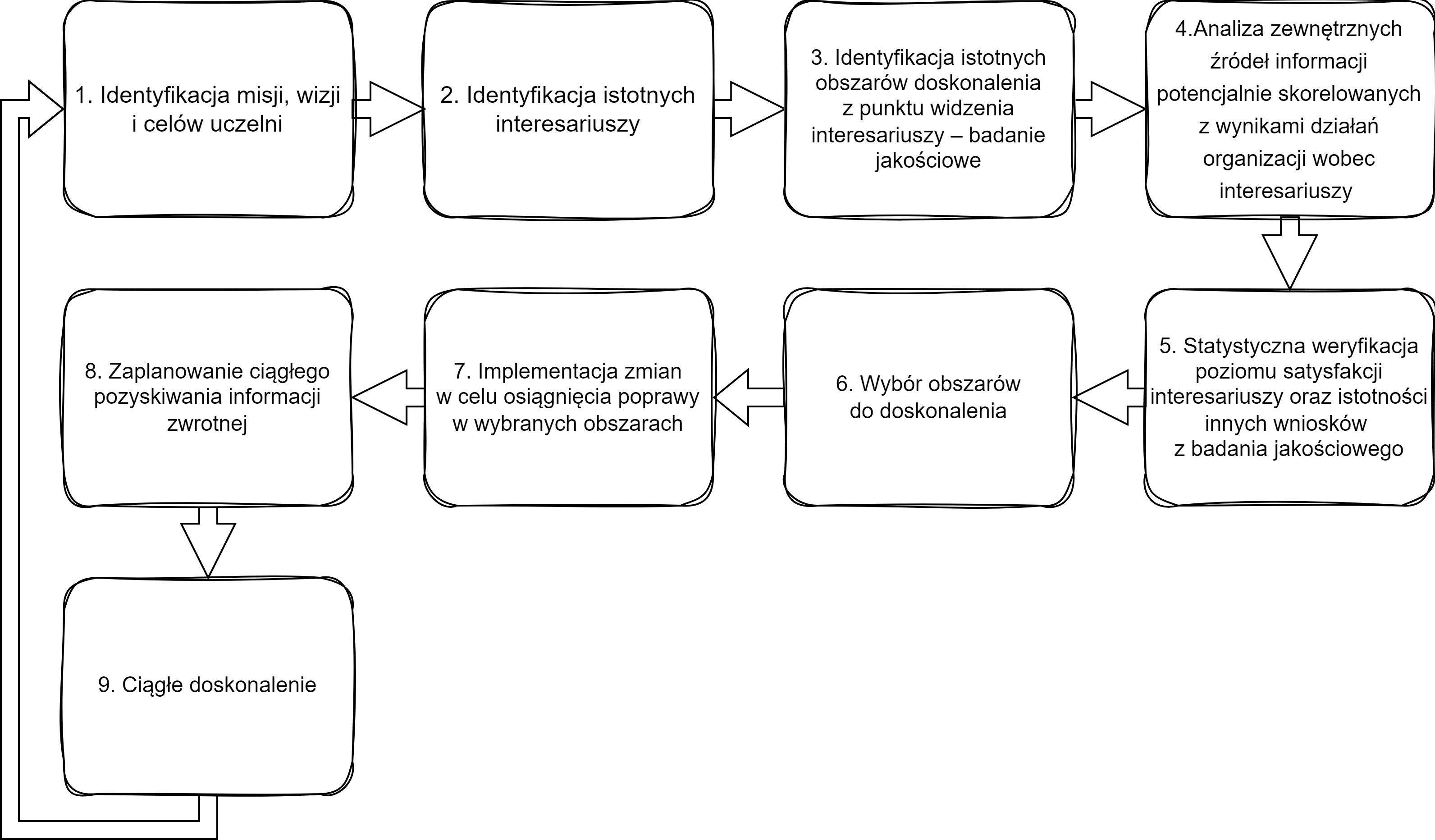
Powyższe wyniki pozwalają na weryfikację **hipotezy H5** – można odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między wartościami IWRA a wynikami z oceny prestiżu polskich uczelni technicznych. W związku z tym, uwzględniając kontekst przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że:

*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 wyniki badań zależności między wynikami pomiaru jakości usług uczelni przy pomocy rankingu ogólnopolskiego Perspektywy 2022 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.

# Model doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością uczelni technicznej inspirowanego pomiarem satysfakcji interesariuszy (SSDQM)

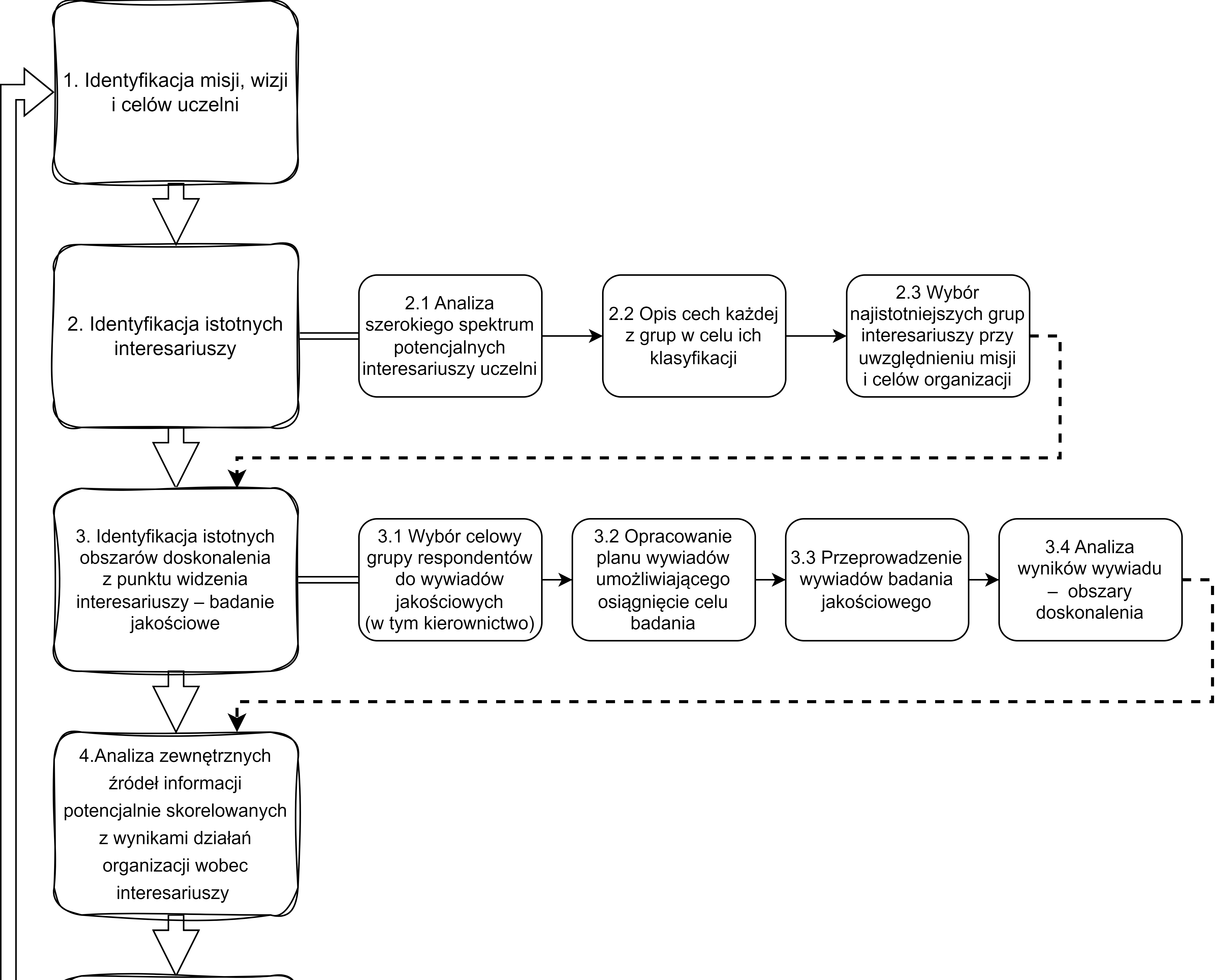
Na podstawie wniosków z badań literatury oraz wywiadów badania jakościowego i badań ilościowych został opracowany autorski **model doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (ang. *Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model* – SSDQM)**. Celem 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. 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 „napędzany” 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.



Rysunek . Struktura głównych elementów modelu doskonalenia SZJ uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM)

Źródło: opracowanie własne

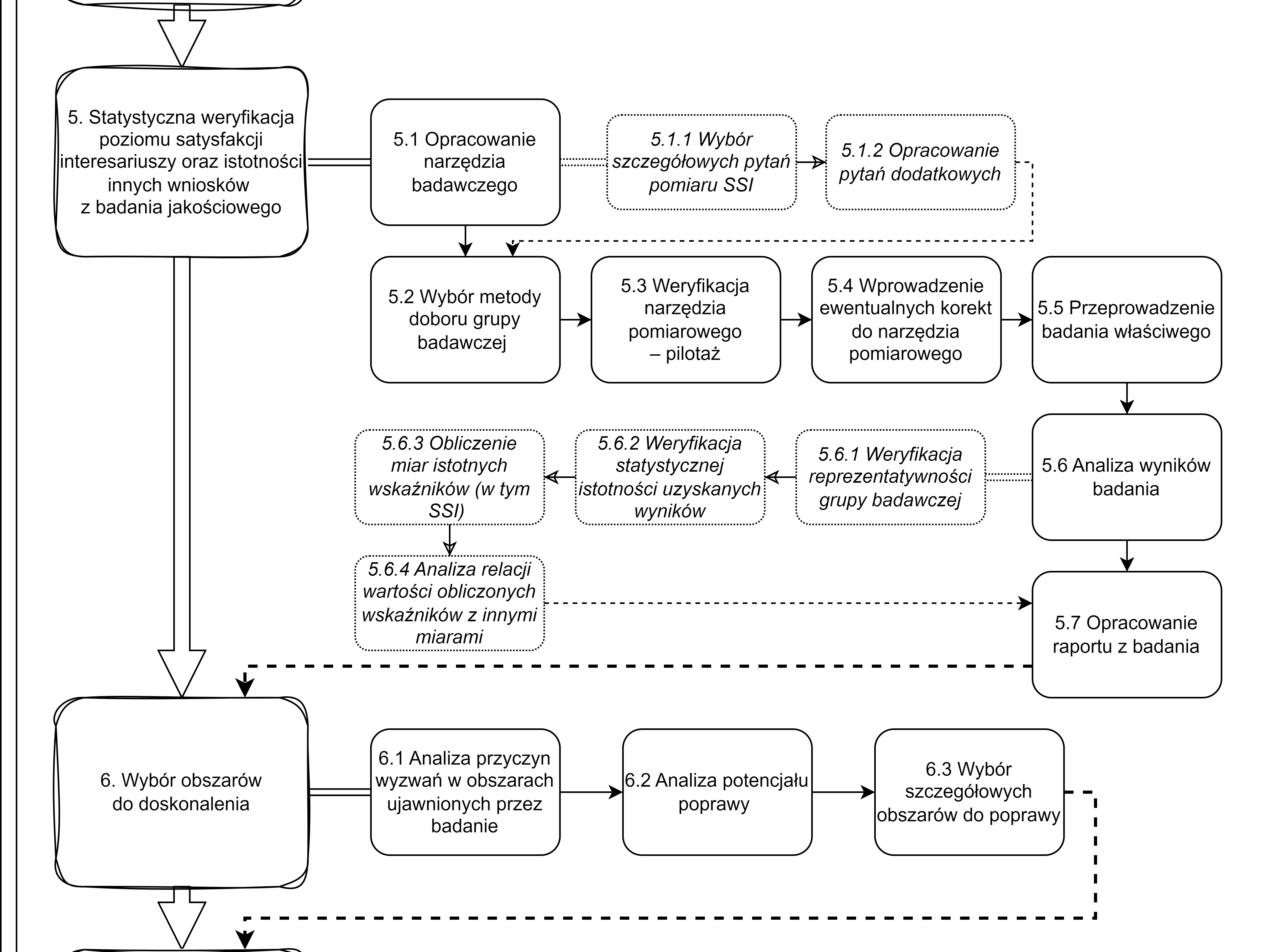
Model SSDQM w swej głównej strukturze jest cykliczny. Jednak iteracyjność jest wbudowana w niego również na niższych, szczegółowych poziomach. Omówienie szczegółowej struktury Modelu zostanie przedstawione poniżej w częściach wraz z prezentacją szczegółowych diagramów etapów postępowania oraz pełnymi opisami tych etapów. Część diagramu odnosząca się do pierwszej części modelu, obejmującej etapy główne od 1 do 4, znajduje się na Rysunku 49.



Rysunek . Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 1 do 4 modelu SSDQM

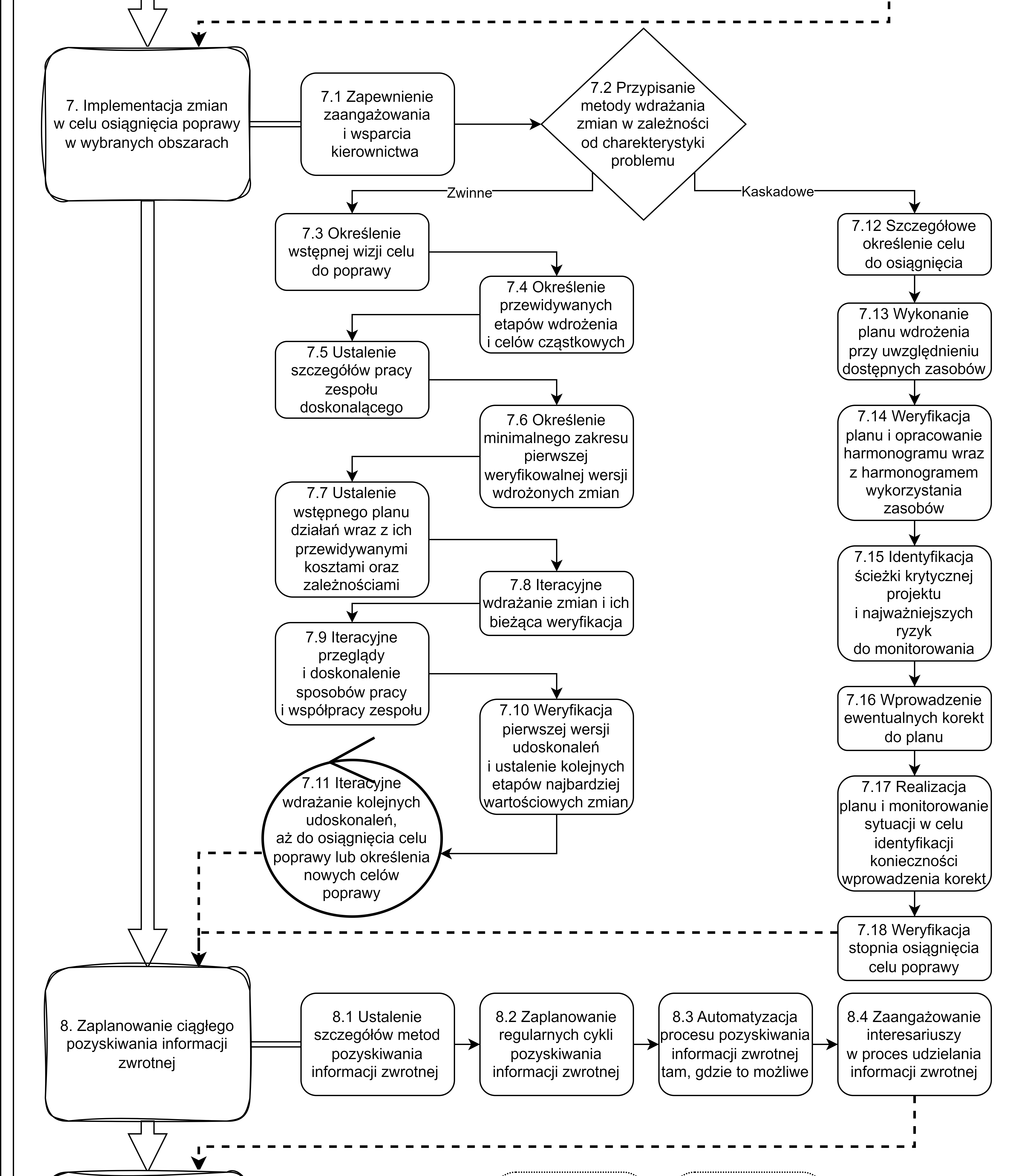
Źródło: opracowanie własne

Diagram przedstawiający drugą części modelu, obejmującą etapy główne 5 i 6, został zaprezentowany na Rysunku 50 wraz z pełnymi nazwami każdego z etapów szczegółowych poniżej diagramu.



Rysunek . Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 5 do 6 modelu SSDQM

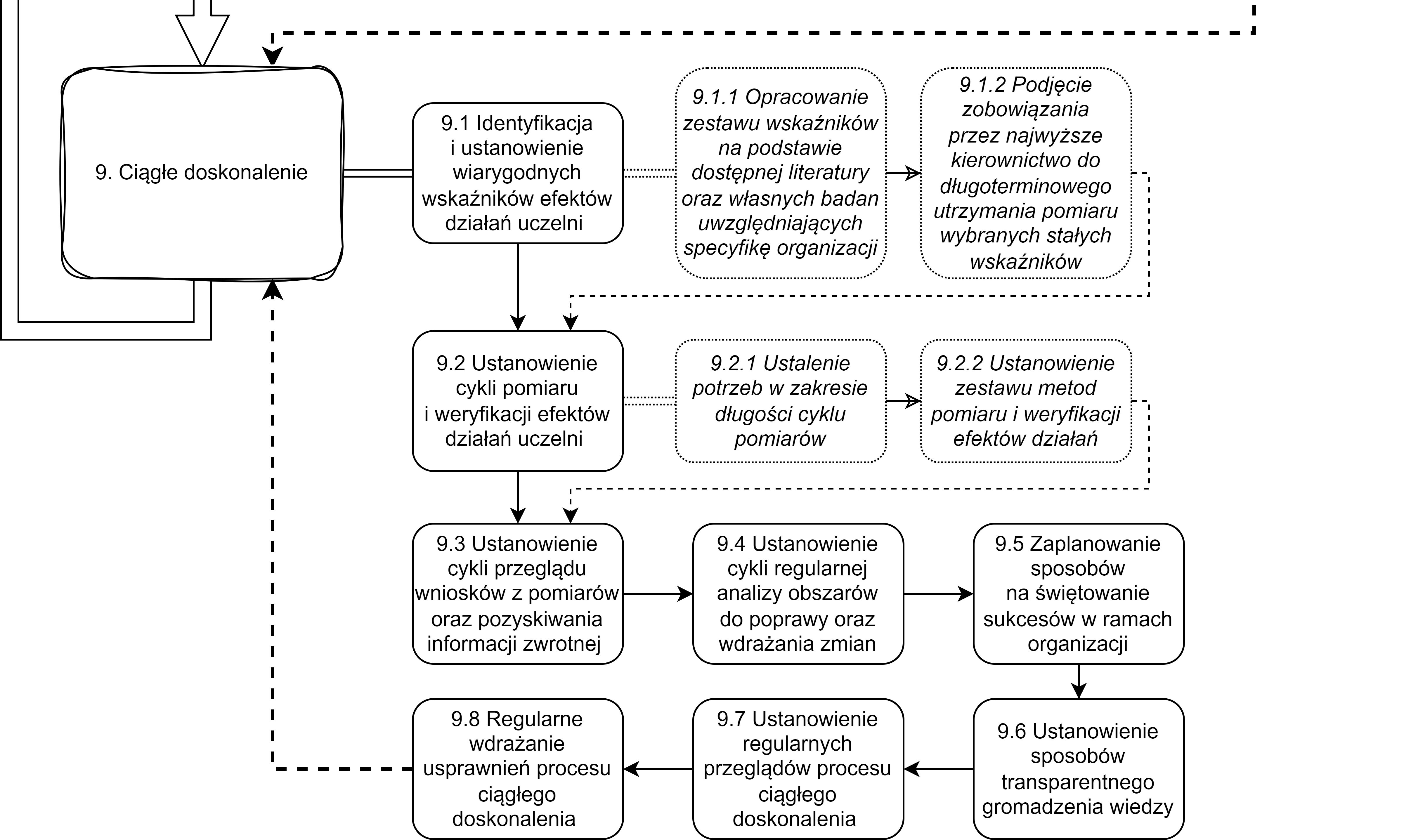
Źródło: opracowanie własne



Rysunek 51. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 7 do 9 modelu SSDQM

Źródło: opracowanie własne

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 zaprezentowany 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

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. Po przeanalizowaniu szczegółów struktury modelu SSDQM i jego istotnych wymagań w procesie doskonalenia systemy zarządzania jakością uczelni można zauważyć oczywiste zbieżności z niektórymi wymaganiami normy ISO 21001:2018. Najistotniejszą zgodnością pomiędzy tymi narzędziami wspierającymi zarzadzanie uczelniami jest to, że stosując model SSDQM wykonuje się pomiary satysfakcji interesariuszy wcześniej ich identyfikując i analizując cechy każdej z istotnych grup. Analogiczne wymagania są podstawą systemu zarządzania opisanego przez Normę.

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. Na podstawie wyników przeprowadzonych badań poniżej zaprezentowano zestaw wskaźników, który zdaniem autora powinien być brany pod uwagę przy stosowaniu modelu SSDQM przez polskie uczelnie techniczne.

Tabela 78. Propozycja zestawu wskaźników stosowanych w ramach monitorowania efektów działań uczelni technicznej stosującej model doskonalenia SSDQM

| **Lp.** | **Nazwa** | **Opis / komentarz** |
| --- | --- | --- |
| 1. | SSI | Zagregowany Indeks Satysfakcji Interesariuszy |
| 2. | SSI cząstkowe | Indeksy Satysfakcji Interesariuszy obliczane dla każdej z grup interesariuszy osobno |
| 3. | Liczba uprawnień habilitacyjnych | Parametr najsilniej skorelowany z ogólną oceną w rankingu Perspektywy. Czynniki sprzyjające wyższym wartościom tego parametru w znacznym stopniu zależne od działań uczelni. |
| 4. | Ocena parametryczna | Liczba i poziom uzyskanych ocen parametrycznych w ramach różnych dyscyplin nauki w procesie ewaluacji jakości działalności naukowej. |
| 5. | Pozycja w rankingu Webometrics | Wskaźnik niezwykle łatwy do monitorowania, wykazujący istotną korelację do poziomy zatrudnienia absolwentów uczelni technicznych po 3 latach od zakończenia studiów |
| 6. | Uznanie międzynarodowe (Perspektywy) | Ocena pozycji uczelni w rankingach globalnych (silna korelacja z oceną ogólną w rankingu Perspektywy) |
| 7. | WOP na podstawie rankingu Perspektywy | Wskaźnik Oceny Punktowej, niepublikowany wskaźnik oceny ważonej szczegółowych parametrów oceny w rankingu Perspektywy[[19]](#footnote-19) |
| 8. | Poziom zarobków absolwentów po 3. latach od zakończenia studiów | Na podstawie ogólnopolskiego badania ELA, a w przypadku braku dostępności wyników na podstawie własnych badań |
| 9. | Stopa zatrudnienia absolwentów po 3. latach od zakończenia studiów | Na podstawie ogólnopolskiego badania ELA, a w przypadku braku dostępności wyników na podstawie własnych badań |
| 10. | Wskaźnik prestiżu rankingu Perspektywy | Ocena na podstawie badania ankietowego wykonywanego wśród kadry akademickiej w Polsce przez Fundację Edukacyjną „Perspektywy” oraz parametru „uznanie międzynarodowe” |

Źródło: opracowanie własne

Jeszcze silniejszą korelację można zauważyć wśród pozostałych parametrów składowych jakimi są „Nasycenie 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.

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 nietechnicznych. W związku z tym do celów wykorzystania, któregoś z wyżej wymienionych wskaźników (lub podobnego) jako predyktora jakości należałoby dla uczelni nietechnicznych 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 wyliczanymi 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.

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.

Przedstawione w niniejszym podrozdziale mierniki stanowią praktyczną propozycję do wykorzystania 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 zarządzania 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.

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. Podobnie weryfikacja polityki jakości może zyskać na skuteczności dzięki lepszej wiedzy o satysfakcji interesariuszy. Ponieważ określanie celów instytucji akademickiej powinno wynikać z wiarygodnych informacji 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 docelowych 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 poziomu 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 pozyskania 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.

# Podsumowanie

Analizy i badania przeprowadzone w ramach niniejszej pracy pozwoliły na zaprezentowanie szerokiego spektrum aspektów stanowiących o specyfice organizacji, jakimi są uczelnie, ze szczególnym uwzględnieniem polskich uczelni technicznych. Przedstawienie tych zagadnień w aspekcie zarządzania jakością oraz stosownej do realiów uczelni idei interesariuszocetryzmu stanowi oryginalną syntezę wniosków wynikających z teorii zarządzania jakością oraz menedżerskich teorii interesariuszy.

Spośród postawionych pytań badawczych udało się uzyskać przynajmniej częściowe odpowiedzi 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 udzielonych przez respondentów wywiadów pogłębionych dotyczyło różnych aspektów kształcenia, pomijając drugą i trzecią misję uniwersytetu. Różnice między respondentami rysowały się nie tyle na tle przynależności do różnych grup interesariuszy, co raczej odzwierciedlały osobiste profesjonalne lub prywatne zorientowanie w problematyce systemu kształcenia wyższego i dylematach dotyczących ostatniej reformy 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 szerokiego 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. Zbiorcze zestawienie postawionych hipotez i rezultatów ich weryfikacji zostało przedstawione w Tabeli 80.

Tabela . Zestawienie wyników weryfikacji hipotez

| **Nr** | **Hipoteza** | **H0 odrzucona?** |
| --- | --- | --- |
| H1 | Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z innymi wynikami jakości usług uczelni. | NIE |
| H2 | Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta. | NIE |
| H2a | Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni. | NIE |
| H2b | Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni. | NIE |
| H2c | Poziom zarobków absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni. | NIE |
| H2d | Poziom zarobków absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni. | **TAK** |
| 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. | NIE |
| H3a’ | Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu jest niższa[[20]](#footnote-20) niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. | **TAK** |
| 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 | NIE |
| H3c | Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie. | NIE |
| 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. | **TAK** |
| 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. | NIE |
| 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. | **TAK** |
| H4 | Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy. | **TAK** |
| H5 | Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni. | **TAK** |

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**, któryzostał 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 zarzadzania jakością uczelni. Dzięki przeprowadzonym badaniom ilościowym w zaproponowanych rozwiązaniach uwzględniono takie, które mają szczególnie silne poparcie do wykorzystania dla uczelni technicznych.

Przyjęty **cel utylitarny** 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 osiągniecie 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 znaczniej 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 stanowi inspirację to 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 klientocentryzmu 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 doświadcza tego środowisko akademickie, zarządzający uczelniami mogli odnaleźć wsparcie w zakresie narzędzi pomagających w skutecznym rozwoju i osiąganiu 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 angażowaniem 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

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

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

Anderson, J. C., Rungtusanatham, M., & Schroeder, R. G. (1994). A THEORY OF QUALITY MANAGEMENT UNDERLYING THE DEMING MANAGEMENT METHOD. *Academy of Management Review*, *19*(3), 472–509. https://doi.org/10.5465/amr.1994.9412271808

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

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

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

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

Austin, A. E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New directions for institutional research*, *1990*(68), 61–74.

Blikle, A. (2017). *Doktryna jakości. Rzecz o turkusowej samoorganizacji.* (II). Wydawnictwo HELION.

Clark, B. R. (1980). *Academic Culture* (42). Yale University Higher Education Research Group.

Cwynar, K. M. (2005). THE IDEA OF THE UNIVERSITY IN EUROPEAN CULTURE. *Polityka i Społeczeństwo*, 60–72.

Cybermetrics Lab. (2023). *Ranking Web of Universities 2023*. Webometrics 2023 Jan Ranking. https://www.webometrics.info/en/world

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

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

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

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

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

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

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

Dziadkowiec, J. (2006). Wybrane metody badania i oceny jakości usług. *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonimicznej w Krakowie*, *717*, 23–35.

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

EIPA, & EUPAN. (2020). *Wspólna Metoda Oceny. Europejski model doskonalenia organizacji sektora publicznego poprzez samoocenę*. https://www.gov.pl/attachment/13844091-cd71-4a98-b729-1983306e5b87

ELA 2020. (2021). *Ekonomiczne Losy Absolwentów - zbiór danych źródłowych dla Uczelni obejmujący dane absolwentów studiów I, II stopnia i jednolitych studiów magiserskich do 2020 roku*. https://ela.nauka.gov.pl/pl/experts/source-data

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

Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A stakeholder apporach*. Cambridge University Press.

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

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

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

Grudowski, P. (2020). *Perspektywa jakości w szkolnictwie wyższym. O modelu QualHE*. PWE.

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

Grudowski, P., & Szefler, 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

Grudowski, P., & Szefler, 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*.

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

ISO 21001. (2018). *Educational organizations - Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use*.

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

Karwacka, M. (2011). *Interesariusze*.

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

Krosnick, J. A. (1999). SURVEY RESEARCH. *Annual Review of Psychology*, *50*(1), 537–567. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537

Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (I). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Leja, K. (2011). *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3539.1529

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.

Leja, K., & Pawlak, A. (2021). Uczelnia organizacją w odcieniu turkusu - szansa czy iluzja? *e-mentor*, *2 (89)*, 15–24.

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

Lewandowski, K., & Zieliński, G. (2012). Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy. *Zarządzanie i Finanse*, *3*(3), 42–54.

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

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.

MEiN. (2023a). *Ekonomiczne Losy Absolwentów*. https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ekonomiczne-losy-absolwentow

MEiN. (2023b). *Konstytucja dla Nauki*. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/konstytucja-dla-nauki-2

*Methodology of Round University Ranking 2020*. (2020). https://roundranking.com/methodology/methodology.html

*Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2020*. (2020, luty 23). http://ranking.perspektywy.pl/2020/article/metodologia-rankingu-uczelni-akademickich

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

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.

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

*MyPlan College Rankings*. (2020). https://www.myplan.com/education/colleges/college\_rankings\_1.php

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

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

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

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

Perspektywy. (2022). *Wyniki Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022*. https://i.perspektywy.pl/pages/hak7xpl8xl/tables/akademicki2022.pdf

PKA. (2019). *Szczegółowe kryteria dokonywania oceny programowej. Profil ogólnoakademicki.* Polska Komisja Akredytacyjna. https://pka.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/zal-2\_Szczegółowe\_kryteria\_dokonywania\_oceny\_programowej.pdf

PN-EN ISO 9000:2015. (2016). *Systemy zarządzania jakością - Podstawy i terminologia PN-EN ISO 9000*.

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

QS Quacquarelli Symonds. (2020). *Methodology of QS World University Rankings 2020*. https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology

RAD-on. (2024). *INSTYTUCJE SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I NAUKI*. https://radon.nauka.gov.pl/dane/instytucje-systemu-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki

*Ranking Methodology of Academic Ranking of World Universities - 2020*. (2020). http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html

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

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

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

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

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

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

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. https://doi.org/10.1016/S0022-4359(96)90014-7

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).

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

Szefler, J. P. (2011). *Model pomiaru i doskonalenia jakości usług edukacyjnych uczelni wyższych*. Politechnika Gdańska.

Szefler, J. P., & Zieliński, G. (2013). Doskonalenie jakości usług edukacyjnych poprzez ocenę wyniku działalności instytucji akademickiej. W *Uwarunkowania Sukecu Organizacji* (ss. 274–288). unknown.

Sztejnberg, A. (2008). *Doskonalenie usług edukacyjnych. Podstawy pomiaru jakości kształcenia.* Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

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

*THE World University Rankings 2020: methodology*. (2020). https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology

Tutko, M. (2018). Assessment of the quality of internationalisation in higher education institutions. *Studia Ekonomiczne*, *361*, 76–85.

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

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

Vehovar, V., Batagelj, Z., Manfreda, K. L., & Zaletel, M. (2002). Nonresponse in web surveys. *Survey nonresponse*, 229–242.

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

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

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

Woźnicki, J. (2008). Legislacyjne określenie pozycji uczelni jako instytucji życia publicznego. W *Społeczna odpowiedzialność uczelni* (ss. 13–21). Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.

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

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

# Wykaz rysunków

[Rysunek 1. Teoria Zarządzania Jakością u podstaw Metody Zarządzania Deminga wg Andersona, Rungtusanathama i Schroedera (Anderson i in., 1994) 10](#_Toc169134672)

[Rysunek 2. Historyczne zmiany na europejskich uniwersytetach w wymiarach wolności i kształcenia/badań 12](#_Toc169134673)

[Rysunek 3. Wpływ zmiany liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego na zmianę wielkości subwencji 23](#_Toc169134674)

[Rysunek 4. Tendencje zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce po roku 1989 27](#_Toc169134675)

[Rysunek 5. Wartości współczynnika skolaryzacji dla edukacji wyższej w latach 2010–2019 29](#_Toc169134676)

[Rysunek 6. Liczba studentów uczelni publicznych na tle liczby studentów ogółem w latach 2002–2022\* 30](#_Toc169134677)

[Rysunek 7. Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach w roku 2019 europejskich jako procent PKB 32](#_Toc169134678)

[Rysunek 8. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB Polski 33](#_Toc169134679)

[Rysunek 9. Udział wyniku finansowego netto w przychodzie uczelni versus nakłady inwestycyjne uczelni publicznych w Polsce 34](#_Toc169134680)

[Rysunek 10. Miejsce celów w procesie zarządzania organizacją 38](#_Toc169134681)

[Rysunek 11. Klasyfikacja zasobów uczelni 42](#_Toc169134682)

[Rysunek 12. Model motywacji akademickich 48](#_Toc169134683)

[Rysunek 13. Środowisko relacji uniwersytetu 56](#_Toc169134684)

[Rysunek 14. Schemat modelu jakości usług SERVQUAL 68](#_Toc169134685)

[Rysunek 15. Hierarchiczny model jakości usług wg Dabholkara, Thorpe’a i Rentza 70](#_Toc169134686)

[Rysunek 16. Model postrzeganej jakości usług 71](#_Toc169134687)

[Rysunek 17. Zintegrowany model jakości usług 4Q 73](#_Toc169134688)

[Rysunek 18. Model jakości usług i satysfakcji klienta 74](#_Toc169134689)

[Rysunek 19. Model jakości usług z wartością dodaną 75](#_Toc169134690)

[Rysunek 20. Diagram modelu CAF 119](#_Toc169134691)

[Rysunek 21. Diagram modelu systemu zarządzania jakością QualHE 124](#_Toc169134692)

[Rysunek 22. Edukacyjny łańcuch dostaw 167](#_Toc169134693)

[Rysunek 23. Diagram procesu tworzenia strategii relacji z interesariuszami. 168](#_Toc169134694)

[Rysunek 24. Przykładowa mapa interesariuszy uczelni 173](#_Toc169134695)

[Rysunek 25. Kierunki strategii działań wobec różnych interesariuszy w zależności od umiejscowienia na mapie siły (władzy) versus zainteresowanie 174](#_Toc169134696)

[Rysunek 26. Formy struktur kanałów komunikacji 176](#_Toc169134697)

[Rysunek 27. Trójkąt komunikacji wg Bragantiniego 177](#_Toc169134698)

[Rysunek 28. Typologia komunikacji uniwersytetów w mediach społecznościowych 180](#_Toc169134699)

[Rysunek 29. Model relacji wybranych czynników jakości usług uczelni technicznej związanych z satysfakcją interesariuszy 191](#_Toc169134700)

[Rysunek 30. Model relacji między jakością usług uczelni technicznej, a satysfakcją interesariuszy oraz zarobkami absolwentów. 210](#_Toc169134701)

[Rysunek 31. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg płci 215](#_Toc169134702)

[Rysunek 32. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kategorii wiekowych 216](#_Toc169134703)

[Rysunek 33. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kryterium kategorii i wielkości miejscowości pochodzenia 218](#_Toc169134704)

[Rysunek 34. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg przynależności do grup interesariuszy 219](#_Toc169134705)

[Rysunek 35. Udział wybranych grup interesariuszy w badaniu kwestionariuszowym wśród grupy badanych absolwentów 219](#_Toc169134706)

[Rysunek 36. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg płci 220](#_Toc169134707)

[Rysunek 37. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg kategorii wiekowych 220](#_Toc169134708)

[Rysunek 38. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego należących do grupy absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni. 221](#_Toc169134709)

[Rysunek 39. Struktura grupy absolwentów respondentów badania kwestionariuszowego ze względu na ocenianą uczelnię 223](#_Toc169134710)

[Rysunek 40. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy studentów na pytanie: „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N=14 ; X̅ = 5,071, SD2 = 2,225; SD = 1,492 224](#_Toc169134711)

[Rysunek 41. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy absolwentów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N= 120 ; X̅ = 5,193; SD2 = 1,971; SD = 1,404 225](#_Toc169134712)

[Rysunek 42. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy rodziców lub opiekunów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 23; X̅ = 5,696; SD2 = 1,858; SD = 1,363 226](#_Toc169134713)

[Rysunek 43. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników administracyjnych na pytanie: Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka; N = 4; X̅ = 6,750; SD2 = 0,250; SD = 0,500 227](#_Toc169134714)

[Rysunek 44. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych na pytanie: „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 16; X̅ = 6,000; SD2 = 2,267; SD = 1,506 227](#_Toc169134715)

[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; X̅ = 5,800; SD2 = 0,700; SD = 0,837 228](#_Toc169134716)

[Rysunek 46. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy przedsiębiorców na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 20; X̅ = 4,800; SD2 = 3,747; SD = 1,936 229](#_Toc169134717)

[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; X̅ = 6,500; SD2 = 0,500; SD = 0,707 230](#_Toc169134718)

[Rysunek 48. Struktura głównych elementów modelu doskonalenia SZJ uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM) 261](#_Toc169134719)

[Rysunek 49. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 1 do 4 modelu SSDQM 262](#_Toc169134720)

[Rysunek 50. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 5 do 6 modelu SSDQM 265](#_Toc169134721)

[Rysunek 51. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 7 do 9 modelu SSDQM 269](#_Toc169134722)

[Rysunek 52. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktu 9 modelu SSDQM 275](#_Toc169134723)

# Wykaz tabel

[Tabela 1. Trendy zmian w europejskich uniwersytetach od średniowiecza do współczesności 13](#_Toc169134724)

[Tabela 2. Cechy wyróżniające tworzenie wiedzy *mode 2* 16](#_Toc169134725)

[Tabela 3. Rekomendacje zmian w strategiach uczelni wg Pucciarellego i Kaplana 18](#_Toc169134726)

[Tabela 4. Uniwersytet przedsiębiorczy a uniwersytet odpowiedzialny społecznie 20](#_Toc169134727)

[Tabela 5. Strumienie finansowania wg Konstytucji dla Nauki 22](#_Toc169134728)

[Tabela 6. Wybrane kierunki zmian pozafinansowych wprowadzanych wraz z Ustawą 2.0 25](#_Toc169134729)

[Tabela 7. Etapy zmian celów uniwersytetów 39](#_Toc169134730)

[Tabela 8. Relacje pomiędzy elementami podstawowych kultur wpływających na pracowników akademickich 44](#_Toc169134731)

[Tabela 9. Podział uczelni na 5 segmentów według kategorii prestiżu 51](#_Toc169134732)

[Tabela 10. Udział kryteriów odnoszących się do prestiżu w ocenie rankingów uniwersytetów 52](#_Toc169134733)

[Tabela 11. Trzy rodzaje poziomów oporu wobec zmian wg Lozano 61](#_Toc169134734)

[Tabela 12. Analiza przykładowych sprzeczności interesów między różnymi grupami istotnymi dla uczelni 61](#_Toc169134735)

[Tabela 13. Charakterystyka luk modelu SERVQUAL 69](#_Toc169134736)

[Tabela 14. Model jakości usług Gummessona (4Q) 72](#_Toc169134737)

[Tabela 15. Kategorie jakości wg Townsenda i Gebhardta 73](#_Toc169134738)

[Tabela 16. Twierdzenia do budowy kwestionariusza badania jakości usług SERVQUAL 78](#_Toc169134739)

[Tabela 17. Uniwersalny wzorzec jakości usług wg Kolmana i Tkaczyka 81](#_Toc169134740)

[Tabela 18. Kryteria oceny w procesie ewaluacji jakości kształcenia wyższego opracowane przez PKA 82](#_Toc169134741)

[Tabela 19. Metodologia rankingu Times Higher Education World University Ranking 90](#_Toc169134742)

[Tabela 20. Metodologia rankingu ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities 92](#_Toc169134743)

[Tabela 21. Metodologia rankingu QS World University Rankings 94](#_Toc169134744)

[Tabela 22. Metodologia rankingu Webometrics (Ranking Web of Universities) 96](#_Toc169134745)

[Tabela 23. Liczności wystąpień uczelni w pierwszej setce rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics 98](#_Toc169134746)

[Tabela 24. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyżej sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach 99](#_Toc169134747)

[Tabela 25. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyżej sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach, a zaproponowanym rankingiem RV250 100](#_Toc169134748)

[Tabela 26. Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022 100](#_Toc169134749)

[Tabela 27. Zmiany podejścia do zarządzania jakością w ujęciu historycznym 106](#_Toc169134750)

[Tabela 28. Elementy krytyczne wdrażania TQM w usługach uniwersyteckich, na tle usług ogółem, a zasady TQM 107](#_Toc169134751)

[Tabela 29. Rozdziały normy ISO 9001 w kontekście etapów cyklu Deminga (PDCA) 108](#_Toc169134752)

[Tabela 30. Zasady QMS (ISO 9001) i EOMS (ISO 21001) 109](#_Toc169134753)

[Tabela 31. Kwadranty Lean do analizy czynności w zakresie wartości dodanej i konieczności wykonywania 110](#_Toc169134754)

[Tabela 32. Dlaczego Lean i SixSigma skutecznie wzajemnie się wspierają? 115](#_Toc169134755)

[Tabela 33. Wybrane narzędzia i techniki Lean SixSigma 115](#_Toc169134756)

[Tabela 34. Marnotrawstwa (muda) w kontekście uczelni 117](#_Toc169134757)

[Tabela 35. Subkryteria modelu CAF 119](#_Toc169134758)

[Tabela 36. Liczba wystąpień określenia jakość w różnych kontekstach w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 128](#_Toc169134759)

[Tabela 37. Podsumowanie wniosków z badań wśród grup interesariuszy polskich uczelni przeprowadzonych w ramach projektu NCN OPUS 4 nr 2012/07/B/HS4/02929 129](#_Toc169134760)

[Tabela 38. Bariery dla wdrażania Lean SixSigma w uczelniach 131](#_Toc169134761)

[Tabela 39. Bariery i ograniczenia dla wprowadzania na polskich uczelniach nowoczesnych SZJ 132](#_Toc169134762)

[Tabela 40. Typologia kultur jakości w odniesieniu do uczelni 135](#_Toc169134763)

[Tabela 41. Rodzaje kultury jakości ze względu na stopień zaangażowania kierownictwa i pracowników 137](#_Toc169134764)

[Tabela 42. Obszary analizy dojrzałości kultury jakości 138](#_Toc169134765)

[Tabela 43. Rola przywództwa w różnych metodologiach (filozofiach) kompleksowego zarządzania jakością 141](#_Toc169134766)

[Tabela 44. Kluczowe obszary zachowań przywódczych dla skutecznego wdrażania LSS 143](#_Toc169134767)

[Tabela 45. Czynniki gotowości wdrażania systemów zarządzania jakością w uczelniach 144](#_Toc169134768)

[Tabela 46. Kształtowanie się pojęcia interesariuszy – wpływ różnych obszarów badań 150](#_Toc169134769)

[Tabela 47. Wybrane definicje określenia interesariusze (*stakeholders*) w literaturze dotyczącej zarządzania w ujęciu chronologicznym i przyporządkowaniu do klas definicji interesariuszy wg S. Miles. 151](#_Toc169134770)

[Tabela 48. Typy teorii interesariuszy 154](#_Toc169134771)

[Tabela 49. Typologia interesariuszy wg Mitchell et al. 157](#_Toc169134772)

[Tabela 50. Wybrane przykłady interesariuszy uczelni oraz kategorii do jakich mogą zostać przypisani 158](#_Toc169134773)

[Tabela 51. Podsumowanie liczności wystąpień określeń odnoszących się do interesariuszy uczelni w abstraktach analizowanych artykułów naukowych. 162](#_Toc169134774)

[Tabela 52. Przykładowe przypisanie interesariuszy uczelni do typologii wg Mitchella. 163](#_Toc169134775)

[Tabela 53. Przykładowe techniki analizy interesariuszy 169](#_Toc169134776)

[Tabela 54. Przykłady metod i kanałów komunikacji z interesariuszami uczelni 178](#_Toc169134777)

[Tabela 55. Kwestionariusz samooceny uczelni w zakresie relacji z interesariuszami 180](#_Toc169134778)

[Tabela 56. Różne poziomy metod oceny jakości, a interesariusze i wpływ na poprawę jakości usług uczelni 183](#_Toc169134779)

[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 184](#_Toc169134780)

[Tabela 58. Ocena zgodności kryteriów oceny programowej PKA dla profilu ogólnoakademickiego z zasadami Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną zgodnego z ISO 21001 189](#_Toc169134781)

[Tabela 59. Wybrane grupy interesariuszy uwzględnione w badaniu satysfakcji interesariuszy polskich uczelni technicznych 198](#_Toc169134782)

[Tabela 60. Liczba osób reprezentujących każdą z grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych 202](#_Toc169134783)

[Tabela 61. Liczba wskazań najważniejszych grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych 204](#_Toc169134784)

[Tabela 62. Zestawienie rodzajów użytych pytań na poszczególnych kwestionariuszach badania satysfakcji interesariuszy 212](#_Toc169134785)

[Tabela 63. Statystyki rezultatów liczby uzyskanych odpowiedzi uczestników badania kwestionariuszowego 214](#_Toc169134786)

[Tabela 64. Liczba ludności Polski na dzień 31 grudnia 2020 r. wg wybranych kategorii wiekowych 217](#_Toc169134787)

[Tabela 65. Oszacowanie struktury populacji badanej absolwentów i studentów wg wybranych grup wiekowych 217](#_Toc169134788)

[Tabela 66. Zestawienie wyników odpowiedzi na pytania dotyczące satysfakcji z usług uczelni w ramach różnych grup respondentów badania kwestionariuszowego 230](#_Toc169134789)

[Tabela 67. Uśrednione wagi istotności wpływu na ocenę SSI poszczególnych grup interesariuszy 231](#_Toc169134790)

[Tabela 68. Wartości cząstkowych SSI dla poszczególnych grup interesariuszy. 232](#_Toc169134791)

[Tabela 69. Wartość parametrów IWRA i ich elementów składowych dla wybranych grup respondentów badania kwestionariuszowego; N=120 235](#_Toc169134792)

[Tabela 70. Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów. 236](#_Toc169134793)

[Tabela 71. Interpretacja zakresów wartości korelacji r-Pearsona 236](#_Toc169134794)

[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. 237](#_Toc169134795)

[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. 241](#_Toc169134796)

[Tabela 74. Korelacje pomiędzy miarami ogólnej oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, a elementami składowymi ocen rankingowych. 246](#_Toc169134797)

[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. 249](#_Toc169134798)

[Tabela 76. Korelacje pomiędzy wartościami pomiaru prestiżu polskich uczelni technicznych a wynikami miar IWRA i jego składowymi oraz wynikami rankingu Webometrics. 250](#_Toc169134799)

[Tabela 77. Relacje do etapów autorskiego modelu doskonalenia SZJ uczelni z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji interesariuszy w normie ISO 21001:2018 278](#_Toc169134800)

[Tabela 78. Propozycja zestawu wskaźników stosowanych w ramach monitorowania efektów działań uczelni technicznej stosującej model doskonalenia SSDQM 291](#_Toc169134801)

[Tabela 79. Przykłady mierników dodatkowych odnoszących się do efektów działań uczelni 292](#_Toc169134802)

[Tabela 80. Zestawienie wyników weryfikacji hipotez 297](#_Toc169134803)

[Tabela 81. Ranking RV250 dla top100 uczelni w THE, ARWU, QS i Webometrics 349](#_Toc169134804)

1. usługa edukacyjna – całokształt działań zmierzających do zapewnienia studentowi pożądanego przez niego efektu końcowego procesu kształcenia [↑](#footnote-ref-1)
2. tłumaczenie „korektor zarządzania” w odniesieniu do pojęcia „governance equalizer” pochodzi od analogii do pojęcia korektor dźwięku (*sound equalizer*) odnoszącego się do urządzenia (również oprogramowania) będącego zestawem suwaków pozwalających na dostosowywanie brzmienia dźwięku poprzez zwiększenie lub zmniejszenie głośności wyodrębnionych pasm częstotliwości. [↑](#footnote-ref-2)
3. Domena tu rozumiana jako „zakres działalności” [↑](#footnote-ref-3)
4. 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 akademicka 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. [↑](#footnote-ref-4)
5. *\*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.* [↑](#footnote-ref-5)
6. Najistotniejsze rankingi z punktu widzenia niniejszej pracy zostaną omówione w kolejnym podrozdziale (1.3.3) [↑](#footnote-ref-6)
7. Pojęcie interesariuszy zostanie szerzej omówione w podrozdziale 1.5 [↑](#footnote-ref-7)
8. Choć raczej na początku XX w. nikt w ten sposób nie definiował procesów produkcyjnych, kierując się raczej skutecznością biznesową. [↑](#footnote-ref-8)
9. Część z tych wymagań, a także zmian wprowadzonych w roku 2018 zostały omówione w podrozdziale 1.1.3 [↑](#footnote-ref-9)
10. W naukach o zarządzaniu i jakości powszechnie przyjmuje się, że zarówno wyroby materialne, jak i usługi należą do zbioru produktów. [↑](#footnote-ref-10)
11. Część przeanalizowanych przez S. Miles określeń interesariuszy ze względu swoją formę nie spełniało wymagań definicji. [↑](#footnote-ref-11)
12. https://ankietaplus.pl/ [↑](#footnote-ref-12)
13. Do liczby respondentów ankiet rozpoczętych zakwalifikowano ankiety rozpoczęte z odpowiedziami wskazującymi na osoby pełnoletnie, należące do co najmniej jednej grupy interesariuszy. [↑](#footnote-ref-13)
14. Wartości parametrów dla grupy absolwentów uczelni sklasyfikowanych jako nietechniczne [↑](#footnote-ref-14)
15. Wartości parametrów dla grupy absolwentów uczelni sklasyfikowanych jako techniczne [↑](#footnote-ref-15)
16. Wartości współczynnika korelacji r-Pearsona przedstawione w tabeli kolejno odnoszą się do kategorii uczelni nietechnicznych, technicznych oraz do ogółu uczelni z badania kwestionariuszowego [↑](#footnote-ref-16)
17. Wartości współczynnika istotności statystycznej p przedstawione w tabeli kolejno odnoszą się do kategorii uczelni nietechnicznych, technicznych oraz do ogółu uczelni z badania kwestionariuszowego [↑](#footnote-ref-17)
18. Wskaźnik Oceny Punktowej – odnosi się tu jedynie do ocen z rankingu Perspaktywy 2022. Jest to średnia ważona z wyników uczelni w poszczególnych kategoriach szczegółowych. Wskaźnik ten oddaje te same informacje co pozycja w rankingu, ale ze względu na publikowanie przez autorów Rankingu dla odleglejszych pozycji przedziałów grupujących uczelnie w na poziomie takiego samego wyniku Wskaźnik Oceny Punktowej ma na celu umożliwienie zróżnicowanie wyników każdej uczelnie w zakresie ogólnej oceny. [↑](#footnote-ref-18)
19. stan na dzień 06.04.2024 [↑](#footnote-ref-19)
20. 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). [↑](#footnote-ref-20)