

Pomiar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni technicznych w Polsce

SPIS TREŚCI

Pomiar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni technicznych w Polsce	1
Geneza Pracy	5
Wstęp	8
1 Specyfika zarządzania jakością usług uczelni w POlsce	9
1.1 Wyzwania zarządzania uczelnią wyższą.....	9
1.1.1 Historyczne i współczesne koncepcje zarządzania uczelnią	9
1.1.2 Zmiany organizacyjne współczesnych uniwersytetów	13
1.1.3 Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce	25
1.2 Specyfika zarządzania uczelniami wyższymi	35
1.2.1 Cele organizacji uniwersyteckiej	35
1.2.2 Cechy szczególne uniwersyteckiej kultury organizacji.....	40
1.2.3 Wybrane aspekty roli prestiżu dla zarządzania uczelnią.....	46
1.2.4 Środowisko wielu sprzecznych interesów	53
1.2.5 Zarządzanie paradoksami charakterystycznymi dla uczelni	62
1.3 Wybrane aspekty pomiaru jakości w kontekście usług uczelni wyższych.....	63
1.3.1 Wybrane definicje jakości.....	63
1.3.2 Wybrane metody pomiaru jakości	73
1.3.3 Jakość i wartość	73
1.3.4 Pomiar jakości usług, w kontekście usług edukacyjnych	74
1.3.5 Rankingi jako szczególna forma pomiaru efektów usług uniwersytetu	75
1.3.6 Pomiar jakości, a pomiar satysfakcji klienta	94
1.4 Zarządzanie jakością w uczelniach wyższych.....	94
1.4.1 Rola kierownictwa uczelni w zarządzaniu jakością	94
1.4.2 Istniejące narzędzia wspierające zarządzanie jakością na uniwersytetach.....	94
1.4.3 Uwarunkowania zarządzania jakością uczelni w Polsce.....	94
1.5 Interesariusze uczelni, a wymagania wobec efektów jej działalności	95
1.5.1 Koncepcja i rodzaje interesariuszy wg teorii interesariuszy	95
1.5.2 Różne oczekiwania poszczególnych grup interesariuszy	96

1.5.3	Sposoby komunikacji z różnymi grupami interesariuszy.....	97
2	Znaczenie interesariuszy oraz jakości w praktyce publicznych uczelni technicznych w Polsce	98
2.1	Założenia i cele badań statystyczno-empirycznych	98
2.2	Rola jakości w praktyce zarządzania uczelniami technicznymi w Polsce	98
2.3	Rola interesariuszy w praktyce zarządzania uczelniami technicznymi w Polsce.....	98
2.4	Różnice w postrzeganiu przez różne grupy interesariuszy celów uczelni oraz wartości przez nie dostarczanych	98
2.4.1	Analiza wyników badania jakościowego.....	98
2.4.2	Analiza wyników badania kwestionariuszowego.....	98
3	Koncepcja zarządzania jakością uczelni z uwzględnieniem interesariuszy	122
3.1	Jak wybrać najistotniejszych interesariuszy	122
3.2	Jak dowiedzieć się co jest wartościowe dla istotnych interesariuszy.....	122
3.3	Jak mierzyć poziom satysfakcji interesariuszy	122
3.4	Metodologia doskonalenia jakości z wykorzystaniem pomiaru Indeksu Satysfakcji Interesariuszy	122
4	Wybrane aspekty pomiaru satysfakcji interesariuszy w świetle zarządzania uczelnią ...	123
4.1	Identyfikacja grup interesariuszy uczelni technicznych	123
4.2	Wybrane metody pomiaru jakości usług uczelni	128
4.3	Relacje między satysfakcją różnych grup interesariuszy, a innymi wynikami działalności uczelni	128
5	Systemy zarządzania jakością na uczelniach technicznych	132
5.1	Rola zarządzania jakością w doskonaleniu usług uczelni technicznych	132
5.1.1	Jakość i jej doskonalenie w kontekście wybranych systemów zarządzania jakością uczelni	132
5.1.2	Doskonalenie jakości z perspektywy różnych grup interesariuszy uczelni	132
5.2	Podejścia do doskonalenia jakości stosowane na uczelniach technicznych	139
5.3	Wpływ zmian organizacyjnych na polskich uczelniach na zmiany w sposobach doskonalenia jakości	140
5.4	Satyfakcja interesariuszy uczelni jako dane wejściowe systemów zarządzania jakością	140

5.4.1	Pomiar satysfakcji interesariuszy uczelni wyższych technicznych jako efektu działań uczelni	140
5.4.2	Ocena efektów działań uczelni– analiza satysfakcji interesariuszy	144
5.4.3	Zastosowanie informacji o satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu jakości uczelni	
	150	
6	Metody pomiaru satysfakcji interesariuszy uczelni technicznej	155
6.1	Metody pomiaru satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych w Polsce – identyfikacja wskaźników	155
6.2	Weryfikacja przydatności metod pomiaru i wskaźników satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych w Polsce.....	155
6.2.1	Cele i założenia badań statystyczno-empirycznych.....	155
6.2.2	Wskaźniki satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych w świetle badań statystyczno-empirycznych	158
6.3	Propozycja zestawu wybranych wskaźników skuteczności działań uczelni technicznych w Polsce	158
7	Zastosowanie metod pomiaru satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemów zarządzania jakością polskich uczelni technicznych	159
7.1	Powiązania pomiędzy informacjami o satysfakcji interesariuszy, a systemami zarządzania jakością.....	159
7.2	Model doskonalenia systemów zarządzania jakością polskich uczelni technicznych wykorzystujący informacje z pomiaru satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych	159
	Rekapitulacja	160
8	Spis literatury	161
9	Spis literatury Mendeley	162
10	Wykaz rysunków.....	176
11	Wykaz Tabel	178
12	Wykaz załączników.....	180
	Załącznik 1 – Lista głównych zmian wprowadzonych w ramach Konstytucji dla Nauki	181
	Załącznik 2 - Kwestionariusze badania satysfakcji interesariuszy	191
	Załącznik 3 – Uczelnie techniczne objęte badaniem satysfakcji interesariuszy	192

GENEZA PRACY

Dziedzina nauki:	dziedzina nauk społecznych
Dyscyplina naukowa:	nauki o zarządzaniu i jakości
Podmiot:	polskie uczelnie techniczne
Przedmiot:	zarządzanie jakością

W literaturze dotyczącej jakości, zarządzania jakością i pomiaru jakości istnieje bardzo wiele różnych definicji, modeli i metod dotyczących zarówno opisu jak i pomiaru jakości. W wielu z nich klu- czową 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 wiedzę z pomiaru jakości z punktu widzenia interesariuszy do doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni ze szczególnym uwzględnieniem uczelni technicznych.

Luka badawcza

Zarządzanie jakością usług edukacyjnych, a szczególnie usług uczelni wyższych jest bardzo istotnym czynnikiem w kontekście rozwoju gospodarki narodowych, ale również gospodarki globalnej. Jest to szczególnie istotne rzeczywistości budowania nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy i 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 bardzo 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 absolutnie 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 stromom zainteresowanym, tzw. interesariuszom. Z tego względu istnieje potrzeba określenia modelu jakości usług specyficznego do wymagań zarządzania usługami edukacyjnymi 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 satysfakcji interesariuszy usług edukacyjnych. Autor proponuje więc na podstawie analizy źródeł literaturowych zastosowanie Indeksu Satysfakcji Interesariuszy jako miernika jakości właściwego do pomiaru poziomu jakości uczelni technicznych.

Pytania badawcze:

- 1 Jak różni interesariusze uczelni postrzegają cel istnienia uniwersytetów
- 2 Jakie wyniki uzyskują najlepsze uczelnie techniczne w Polsce?
- 3 Czy kierownictwo uczelni uwzględnia jakość usług przy podejmowaniu decyzji zarządczych?
- 4 Czy kierownictwo uczelni uwzględnia głos interesariuszy przy podejmowaniu decyzji zarządczych?
- 5 Jak uczelnie mierzą wyniki swoich działań w odniesieniu do jakości usług?
- 6 Jak uczelnie mierzą wyniki swoich działań w odniesieniu do opinii interesariuszy?
- 7 Czy wyniki Indeksu satysfakcji interesariuszy oraz Indeksu wyceny rynkowej absolwenta są ze sobą skorelowane?
- 8 Czy wskaźniki skuteczności działań uczelni uwzględniające wycenę rynkową mogą być pomocne w skutecznym doskonaleniu procesów poprawy w uczelni wyższej?
- 9 Czy metody pomiaru i wskaźniki skuteczności działań opracowane do doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni technicznych można zastosować dla innych rodzajów uczelni wyższych lub innych organizacji?
- 10 Jakie są potrzeby zarządzających uczelniami wyższymi w zakresie doboru narzędzi wspomagających podejmowanie decyzji dotyczących doskonalenia systemów zarządzania jakością?

Hipotezy:

- H1. Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z innymi wynikami jakości usług uczelni. (Można określić jakie wartości wskaźników satysfakcji interesariuszy polskich uczelni wyższych technicznych wyróżniają najlepsze spośród tych uczelni).
- H2. Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni.
- H3. Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta.

Problem badawczy

Jakie rozwiązania w zakresie pomiaru oraz wskaźników satysfakcji interesariuszy mogą skutecznie wspierać doskonalenie systemów zarządzania jakością w uczelniach technicznych w Polsce?

Cel poznawczy

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

Cel utylitarny

Opracowanie metody pomiaru satysfakcji różnych grup interesariuszy publicznych uczelni technicznych skutecznie wspierającej procesy zarządzania przez jakość.

WSTĘP

1 SPECYFIKA ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ USŁUG UCZELNI W POLSCE

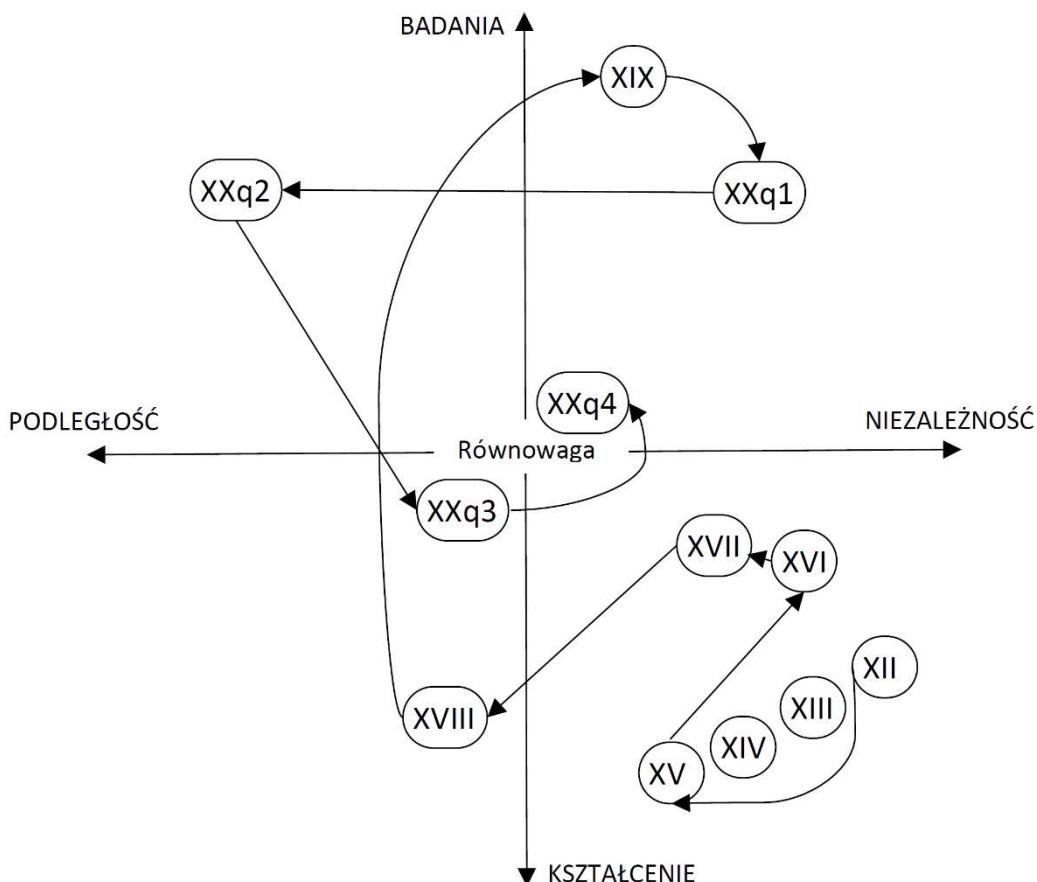
1.1 Wyzwania zarządzania uczelnią wyższą

1.1.1 Historyczne i współczesne koncepcje zarządzania uczelnią

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 wyższych w Polsce. Pierwsze uniwersytety europejskie powstawały jako wspólnoty studentów i nauczycieli w sposób zupełnie spontaniczny, bez udziału jakiekolwiek władz 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 scientiarum* co można tłumaczyć jako ogół nauk lub też wszechnica (Cwynar, 2005; Leja, 2011). Przywołane określenia oddają bardzo dobrze charakter zdobywania wiedzy na uniwersytetach średniowiecznych, już ustrukturyzowanych, na których wykładało się 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).

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.

Na rysunku (rysunek 1) przedstawiono autorską dwuwymiarową analizę równowagi w zakresie niezależności i wpływu władz na uniwersytet oraz równowagi pomiędzy kształceniem, a badaniami. Do analizy przyjęto okres od wieku XII do XX, przy czym w celu uproszczenia analizy kierunków zmian do wieku XIX określano wartości dla okresów stuletnich, natomiast dla wieku XX przedstawiono zmiany z uwzględnieniem okresów 25-letnich. Krótką charakterystykę, każdego z tych okresów przedstawiono w tabeli (tabela 1).



Rysunek 1 Historyczne zmiany na europejskich uniwersytetach w wymiarach wolności i kształcenia-badań

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Cwynar, 2005; De Ridder-Symoens, 2020)

Rysunek powyżej 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. Analiza ta przedstawia istotne zagadnienia w dyskursie o kształcie współczesnych uczelni wyższych w Polsce. Jest to szczególnie istotne w obecnym czasie znacznych reform szkolnictwa w Polsce i pytań o jego kształt w przyszłości. Zarówno rysunek powyżej jak i tabela poniżej zawierają uproszczony obraz zmian na uniwersytetach. Celem autora było przedstawienie pewnych zjawisk zachodzących na europejskich uniwersytetach, jednak należy podkreślić, że te zmiany przebiegały nieco odmiennie w różnych częściach Europy. Przedstawione przedziały czasowe należy więc raczej traktować jako pewnego rodzaju symbole kolejnych etapów zmian niż ścisłe przypisanie do konkretnych zakresów dat.

Tabela 1 Trendy zmian w europejskich uniwersytetach od średniowiecza do współczesności

Przedział czasowy	Opis głównych trendów zmian w europejskich uniwersytetach
wiek XII	Kształtujące się organizacje pochodzące ze zrzeszeń nauczycieli i uczniów powstających w miastach niezależnie od szkół przykłasztornych. Istotnym czynnikiem sprzyjającym był rozwój urbanizacji.
wiek XIII	Fundowanie i wspieranie uniwersytetów przez rządzących

Przedział czasowy	Opis głównych trendów zmian w europejskich uniwersytetach
wiek XIV	Zwiększenie się profesjonalizacji oraz sekularyzacji społeczeństwa prowadzące do zwiększenia zapotrzebowania na wykształcenie. Zwiększenie się szans na zatrudnienie dzięki wykształceniu prowadzące do zwiększania się liczebności studentów.
wiek XV	Dostrzeganie przez rządzących potencjału wykształconych kadr oraz większe wspieranie kształcenia coraz większych liczb studentów.
wiek XVI	Nasycenie się rynku absolwentów prowadzące do rosnącego bezrobocia wykształcanych ludzi. Pojawiające się dla arystokracji zagrożenie dominacji ze strony ludzi wykształcanych, ale pochodzących z niższych warstw społecznych.
wiek XVII	Arystokratyzacja wykształcenia poprzez ograniczenie stypendiów dla biedniejszych studentów. Podkreślanie roli socjalizacyjnej kształcenia.
wiek XVIII	Zwiększone zapotrzebowanie na kształcenie w nowych dyscyplinach wraz z rozwojem technologicznym i zmianami w organizacji państw. Dekonfesjonalizacja uczelni oraz zwiększenie ich podporządkowania władzy.
wiek XIX	Wspierane przez państwa wdrażanie idei uniwersytetu sformułowanej Kanta, a realizowane przez implementację modelu Humboldt'a. Dominująca rola badań.
1. czwierćwiecze XX w.	Rozkwit modelu uniwersytetu liberalnego poprzez inspiracje koncepcją niemiecką wolności nauki i nauczania prowadzący do idei <i>Lehr- und Lernfreiheit</i> .
2. czwierćwiecze XX w.	Wpływ totalitaryzmów socjalistycznych spowodował podporządkowanie uniwersytów państwu jak również badań coraz częściej wykonywanych na zlecenie państw do wsparcia ideologii w nich obowiązujących.
3. czwierćwiecze XX w.	Powojenny powrót do przedwojennych ideałów uniwersytetu, jednakże realizowany w nowych warunkach szybkiego rozwoju technologicznego i umasowienia kształcenia.
4. czwierćwiecze XX w.	Umiędzynarodowienia uniwersytetów, kształcenia i nauki wspierane przez regulacje państwowie i międzynarodowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Cwynar, 2005; De Ridder-Symoens, 2020; Kim, 2009; Leja, 2011)

Pierwsze średniowieczne uniwersytety powstały pod wpływem swobodnego zrzeszania się studentów i mistrzów na wzór cechów. Istotny wpływ na ten proces miała urbanizacja, a także sekularyzacja społeczeństwa co doprowadziło do poszukiwania wykształcenia niezależnie od wcześniej istniejących szkół przykłasztornych (por. Cwynar, 2005, ss. 62–63). Jednocześnie w zurbanizowanych społeczeństwach lepsze wykształcenie zwiększały szanse na podwyższenie poziomu życia co wynosiło na rosnący popyt na edukację. W kolejnych wiekach władcy dostrzegając potencjał i korzyści płynące z dobrego wykształcenia społeczeństwa coraz bardziej aktywnie wspierały istniejące uniwersytety, a także fundowały lub wspierały powstawanie nowych. Wraz z rozwojem technologii i poprawą organizacji państw rosło zapotrzebowanie na wykształcenie, które stawało się gwarantem dobrych zarobków co doprowadziło do znacznego wzrostu liczby studentów, która w niektórych europejskich krajach sięgała 2% całkowitej liczby ludności w XVI w. (De Ridder-Symoens, 2020, s. 50). Jak twierdzi de Ridder-Symoens (2020) na przykładzie Francji i Anglii można dostrzec, że sfrustrowani intelektualiści odegrali istotną rolę w rewolucyjnym klimacie wieków siedemnastego i osiemnastego. Niemniej zagrożenie dla ówczesnych elit arystokratycznych ze strony rosnących rzesz (i nowych elit) wykształconych

ludzi pochodzących z niższych warstw społecznych było dostrzegane w wieku XVII czego ciekawym przykładem jest ostrzeżenie sformułowane przez księcia Newcastle do Karola II przeciw "zbyt dużej ilości edukacji, a szczególnie zbyt dużej ilości niewłaściwego rodzaju edukacji przekazywanej niewłaściwemu rodzajowi ludzi" (Twigg, 1990). Wiek XVIII wraz z przyspieszającym rozwojem technologicznym napędzanym przez badania prowadzone głównie poza uniwersytetami rozpoczął nowy etap zapotrzebowania na wykształcenie. Tym razem przy znacznie większej różnorodności dziedzin i dyscyplin, które intensywnie się wyodrębniały z tradycyjnych obszarów. Również poza uniwersytetami rozwijały się badania stosowane oraz implementowanie odkryć do nowych zastosowań i rozwiązań praktycznych. Jednocześnie państwa dysponujące coraz bardziej rozbudowaną i lepiej zorganizowaną administracją dostrzegły potencjał uczelni do kształcenia kadr o profilu zgodnym z oczekiwaniemi rządzących. To doprowadziło do dekonfesjonalizacji uczelni i większego podporządkowania ich funkcjonowania administracji coraz bardziej regulującej ich działalność (De Ridder-Symoens, 2020). W wieku XIX dochodzi do zmiany paradygmatu uniwersytetu pod wpływem idei Kanta wdrażanych przez Wilhelma von Humboldt'a. Wtedy to uniwersytety będąc ściślej uregulowane przez państwo skupiły się głównie na badaniach, a jednocześnie państwo zagwarantowało im niezależność. Prowadziło to do umocnienia się idei uniwersytetu liberalnego oraz idei wolności badań i kształcenia będących podstawą niemieckiej koncepcji uniwersytetu wolnego (*free university*) na początku XX w. Według tej koncepcji ograniczenia wolności miały wynikać jedynie z potrzeb wywodzonych z nauki, w wyniku *onus probandi* – ciężaru dowodu (Cwynar, 2005; Leja, 2011). Symbolem drugiego ćwierćwiecza wieku XX jest rozwinięcie się totalitaryzmów prowadzących do drugiej wojny światowej. Pod wpływem rządów totalitarnych uniwersytety (podobnie jak większość innych instytucji) zostały podporządkowane państwu, a badania były niejako „zamawiane” przez władze w celu uzasadnienia ich inspirowanych ideologicznie twierdzeń. Uzależnienie możliwości rozwoju karier akademickich od spełniania wymagań władz osiągnęło apogeum i stało się jednym ze skutecznych narzędzi ograniczenia wolności nauki w formie uniwersytetu państwowego (De Ridder-Symoens, 2020; Leja, 2011; Wawak, 2015). Druga połowa XX w. to uniwersytety działające w czasie niezwykłego umasowienia kształcenia na poziomie wyższym. Trzecie ćwierćwiecze to powrót do przedwojennych koncepcji, ale już w nieco innych warunkach otoczenia po-wojennego znajdującego się pod silnym wpływem niezwykle szybkiego rozwoju technologicznego i niezwykle dużego zapotrzebowania na edukację. Jednocześnie w rzeczywistości powojennej pozostały przyzwyczajenia do raczej narodowego charakteru uniwersytetów, ale swoista rywalizacja oraz wpływy systemu amerykańskiego, a także zwiększające się możliwości komunikacji prowadziły do kształtu uniwersytetu z końca XX w. W tym okresie umiędzynarodowienie studiów i nauki stało się celem i w niektórych miejscowościach standardem, a badania naukowe drogą do zdobycia naukowego prestiżu wspieranego przez uznanie dla pozycji uczelni wyrażającej się dużą liczbą studentów. Przejawem ponadnarodowych uzgodnień co do wizji rozwoju uniwersytetów europejskich była Deklaracja Bolońska, która doprowadziła do zmian na uczelniach inspirowanych już nie na poziomie poszczególnych państw, a na poziomie międzynarodowych organizacji i instytucji.

Analizując zmiany równowagi pomiędzy nastawieniem na kształcenie i na badania można stwierdzić, że z punktu widzenia historycznego koncepcja prowadzenia badań na uczelni jest raczej koncepcją młodą. Początki uniwersytetów bowiem wydają się wynikać z potrzeby zdobywania wiedzy przez

studentów oraz potrzeby dzielenia się wiedzą przez mistrzów. Szczególnie oczekiwane 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.

1.1.2 *Zmiany organizacyjne współczesnych uniwersytetów*

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

Tabela 2 Cechy wyróżniające tworzenie wiedzy typu mode 2

Cecha mode 2	Opis
1. Kontekst aplikacyjny	Aplikacyjność definiuje całokształt środowiska w którym powstają problemy badawcze, rozwijane są metodologie, rozpowszechniane są rezultaty, a użytkownicy są definiowani. Kontrastuje to z odrębnym procesem „transferu” wiedzy tworzonej bez kontekstu aplikacyjnego w trybie mode 1
2. Transdyscyplinar-ność	Rozumiana jako angażowanie wielu perspektyw teoretycznych i praktycznych metodologii do rozwiązania problemu. W przeciwieństwie do interdyscyplinarności lub multidyscyplinarności niekoniecznie wywołuje się z istniejących dyscyplin, ani niekoniecznie prowadzi do wyodrębniania się nowych. Tworzenie wiedzy bardziej wynika z wiedzy członków zespołu badaczy niż z wiedzy zakodowanej w tradycyjnych produktach naukowych, takich jak artykuły lub patenty.
3. Różnorodność miejsc produkcji wiedzy	Tradycyjnie społeczność badaczy wykraczała poza granice narodów oraz kultur, jednak obecnie, również dzięki niespotykanym dotąd możliwościom komunikacji, dostęp do różnorodnych miejsc, grup i zespołów badawczych sprawia, że "stare" hierarchie ustępują miejscu wolnemu dostępowi dla każdego. To pozwala na niespotykaną do tej pory intensywność wymiany i kreacji wiedzy.
4. Wysoka refleksyjność	Procesu badawczego nie można już scharakteryzować jako „obiektywnego” badania świata. Zamiast tego stał się on procesem dialogicznym, intensywną (i być może niekończącą się) „rozmową” między aktorami badania, a podmiotami badawczymi - do tego stopnia, że podstawowe słownictwo badawcze (kto?, kogo?, co?, jak?) jest zagrożone utratą jego znaczenia. W rezultacie tradycyjne pojęcie „rozliczalności” musiało zostać radikalnie zmienione. Konsekwencje (przewidywalne i niezamierzone) nowej wiedzy nie mogą być traktowane jako „znajdujące się poza” procesem badawczym, ponieważ środowiska rozwiązywania problemów wpływają na wybór tematu i projektowanie badań, a także na zastosowania końcowe.
5. Nowe formy kontroli jakości	Nie można już wiarygodnie zidentyfikować współbadaczy (peers) ponieważ nie ma już stabilnej taksonomii skodyfikowanych dyscyplin, dzięki którym można by ich określić. Ponadto redukcjonistyczne formy kontroli jakości nie mogą być łatwo stosowane do pytań badawczych ujętych w dużo szersze ramy. Do „gry” badawczej dołącza coraz więcej graczy - nie tylko szersza i bardziej eklektyczna gama „producentów”, ale także koordynatorzy, pośrednicy, rozpowszechniacze i użytkownicy. Po trzecie, i najbardziej niepokojące, jasne i niepodważalne kryteria, według których określa się jakość, mogą już nie być dostępne. Zamiast tego musimy nauczyć się żyć z wieloma definicjami jakości, co poważnie komplikuje (a nawet kompromituje) proces ustalania priorytetów i selekcji, na których opierają się decydenci i agencje finansujące.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Nowotny i in., 2003)

Przedstawione w tabeli powyżej (tabela 2) cechy tworzenia wiedzy typu mode 2 wskazują na nowe podejście do celu prowadzenia badań. Oznacza się ono dążeniem do zaspokojenia potrzeb interesariuszy badań oraz dopasowanie metodologii do celów aplikacyjnych stanowiących punkt wyjścia dla procesu badawczego. Początkowo intencja wykorzystania wyników badań przyświecała przedsiębiorcom – biznesowi, który te badania finansował lub współfinansował. Następnie istotnym interesariuszem stało się również państwo. Rządzący, jako przedstawiciele społeczeństwa wpierali i inicjowali badania, których celem miało być szeroko pojęte wspieranie rozwoju lub dobrobytu społeczeństwa. Ponieważ rządzący jednocześnie, kierując się podobnymi motywacjami, nawiązywali współpracę z przedsiębiorstwami (np. rodzące się partnerstwa publiczno-prywatne) zauważono, że uczelnie, biznes i państwo współpracują się we wzajemnie wzmacniającym układzie, który nazwano *potrójną helią* (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997, ss. 132–134). Opisując go jako mechanizm

samopodtrzymującego się (*self-sustaining*) rozwoju (Etzkowitz & Dzisah, 2008, s. 663). Obserwując i badając rozwój relacji pomiędzy rządem, biznesem i uczelniami stwierdzono, że istnieje zjawisko cyrkulacji osób pomiędzy tymi trzema „światami”, a także że przebiega ono zazwyczaj w jednym kierunku: uczelnia -> rząd -> biznes -> uczelnia ->... (Etzkowitz & Dzisah, 2008, s. 662). Jednak inni badacze dostrzegli, że coraz większy wpływ środowiska medialno-kulturowego na tę potrójną relację. Doprowadziło to do sformułowania koncepcji *quadruple helix* - poczwórnej helisy (Carayannis & Campbell, 2009, s. 207). Pojawiły się też koncepcje inspirowane tym modelem i badania opisujące procesy tworzenia rozwiązań innowacyjnych np. w medycynie wykorzystujące model poczwórnej helisy przy tworzeniu szczepionki chroniącej przed chorobą COVID-19 (Niankara i in., 2020). Istnieją też koncepcje rozszerzające ten model np. o środowisko naturalne jako czynnik motywujący produkcję wiedzy, jednak większość badań skupia się na podstawowej wersji potrójnej relacji (por. Galvao i in., 2019). Część badaczy opisując zmiany polegające na coraz większym angażowaniu wręcz nazywa kolejny etap / rodzaj tworzenia wiedzy określając go nazwą *mode 3* (Carayannis & Campbell, 2009, s. 208) podkreślając w ten sposób odmienność powstałą w czasie dalszego rozwoju form pozyskiwania wiedzy. Niemniej wspomniane koncepcje rozszerzające ukazują kierunek zmian myślenia o nauce jako ważnym elemencie odkrywania wiedzy służącej wielu interesariuszom, angażującej w proces jej tworzenia wielu interesariuszy i pozwalającej na wytworzenie innowacji służących wielu interesariuszom, w tym społeczeństwu jako całości. Jednocześnie rządy starają się tak dostosowywać regulacje związane z działalnością uczelni, by podnosić poziom jakości ich usług i przyczynić się do poprawy efektów ich działań. Nie zawsze te regulacje przynoszą pożądane skutki. Przykładem tego niech będzie program oceny osiągnięć naukowych (RAE – *Research Assessment Exercise*) wprowadzony w Wielkiej Brytanii w latach 90. ubiegłego wieku (Broadhead & Howard, 1998, s. 3). Intencją było stworzenie bodźca do podnoszenia jakości badań na uniwersytetach. Wyniki tej oceny zostały powiązane z wielkością funduszy kierowanych do uczelni. Sygnały zmian jakie to wywołało były widoczne zarówno w krótszym jak i dłuższym terminie. Już niebawem po wprowadzeniu programu sygnalizowano, że zastosowane podejście zmienia paradygmat dominującej oceny wewnętrzśrodowiskowej (*peer review*) na dominującą ocenę hierarchiczną - rząd na czele (Broadhead & Howard, 1998). Nieco później dostrzeżono, że „wiele konsekwencji, które nastąpiły po kolejnych RAE było niezamierzonych, a duża ich część, szczególnie długoterminowa, jest szkodliwa (Elton, 2000). Jedną z nich było np. wzmacnienie „tradycyjnych ideałów *wysokiej nauki* brytyjskich uniwersytetów, zachęcając do większej koordynacji badań wokół tradycyjnych problemów dyscyplinarnych i hamując badania stosowane” (Barker, 2007). A zatem niektóre z podejmowanych przez rządy działań mogą zaburzać równowagę w ramach potrójnej helisy, a na pewno mogą na nią wpływać w bardzo istotny sposób.

Zmiany sposobu postrzegania roli nauki wpływają bardzo istotnie na uczelnię. Ma to przełożenie na potrzebę dostosowania strategii uniwersytetów do nowych wymagań i oczekiwani interesariuszy. Wszelkie zmiany wiążą się z niepewnością i ryzykiem, ale podejmowane przez uniwersytety działania znajdują się pod wpływem ich głęboko zakorzenionej awersji do ryzyka (por. Tayar & Jack, 2013, s. 163). Jednocześnie uczelnie znajdują się w sytuacji ograniczoności zasobów na najbardziej konkurencyjnym i globalnym rynku wyższej edukacji w historii (Pucciarelli & Kaplan, 2016, s. 315). W tabeli

poniżej przedstawiono kierunki zmian strategii uczelni proponowane przez Pucciarellego i Kaplana proponowane wobec współczesnych wyzwań jakie stoją przed uniwersytetami.

Tabela 3 Rekomendacje zmian w strategiach uczelni wg Pucciarellego i Kaplana

Zmiana od...	Zmiana w kierunku...
Prestiż instytucjonalny uniwersytetu i wartość dla społeczeństwa <ul style="list-style-type: none"> Skupienie na dobrach publicznych, kształceniu i doskonałości badawczej Zmniejszenie bezpośrednich i pośrednich funduszy zachęca uczelnie do poszukiwania prywatnych źródeł zasobów i funduszy 	Gwarancja zasobów dla zapewnienia zrównoważonego rozwoju <ul style="list-style-type: none"> Dodatkowe wskaźniki wyników by mierzyć doskonałość uniwersytetów i ostatecznie umożliwić im dostęp do zasobów do przyszłego rozwoju; rynek oceni, które uczelnie zasługują na miejsce w czołówce uniwersytetów Bardziej zaawansowany etap pozyskiwania prywatnych funduszy, wykorzystujący reputację uniwersytetu, aby stać się preferowanym partnerem dla kluczowych interesariuszy (absolwenci, studenci, profesorowie, korporacje itp.) oraz nowe formy współpracy między uniwersytetem, a resztą świata
Nowy menedżerializm w sektorze publicznym <ul style="list-style-type: none"> Ponownie zwrócenie uwagi na nacisk strategiczny, cele marketingowe i program nauczania Kluczowa rola naukowców w przyczynianiu się do jakości i reputacji instytucji szkolnictwa wyższego Znaczne inwestycje na działalność badawczą i ograniczona autonomia w strategiach inwestycyjnych (poleganie na funduszach publicznych i wytycznych inwestycyjnych) 	Przywództwo przedsiębiorcze na wszystkich poziomach uczelni <ul style="list-style-type: none"> Zdefiniowana i sformalizowana misja i strategia, która może kierować podejściem przedsiębiorczym na wszystkich poziomach instytucji szkolnictwa wyższego Kluczowa rola menedżerów akademickich w przyczynianiu się do jakości i reputacji instytucji szkolnictwa wyższego oraz aktywnego uczestnictwa w zarządzaniu i podejmowaniu decyzji Zwiększoną autonomią i odpowiedzialność pozwalającą na większą kontrolę nad zasobami i swobodę wyboru strategii inwestycyjnych. Zarządzanie szkolnictwem wyższym musi obejmować bardziej złożone i pilne decyzje biznesowe
Relacje z głównymi interesariuszami przy użyciu tradycyjnych mediów <ul style="list-style-type: none"> Studenci obeznani z technologią i rozmówcy z branży a heterogeniczne kompetencje technologiczne wśród pracowników akademickich Korzystanie z ograniczonego zestawu rozwiązań internetowych Tradycyjny proces nauczania, głównie stacjonarny, i niejednorodne przyjęcie pedagogiki zorientowanej na uczestnika Marketing usług głównie opierający się na tradycyjnych mediach i jednostronnej komunikacji (od uczelni do reszty świata) 	Nasilone połączenia, interakcje i współtworzenie wartości z większym gronem interesariuszy <ul style="list-style-type: none"> Nauka poruszania się po nowym, zorientowanym na technologię i multimedia środowisku, w którym uczelnie wspierają pracowników akademickich w zdobywaniu niezbędnych umiejętności Głębsza integracja sieci 2.0 i networkingu w badaniach Nowy projekt procesów uczenia się i infrastruktur, mający na celu wspólne uczenie się poprzez wysoce interaktywne i elastyczne metody pedagogiczne Dialog i komunikacja partycypacyjna, wykorzystanie nowych mediów (w szczególności sieć 2.0 i mediów społecznościowych), aby dotrzeć do różnych odbiorców usług uczelni za pomocą dostosowanych komunikatów

Źródło: (Pucciarelli & Kaplan, 2016)

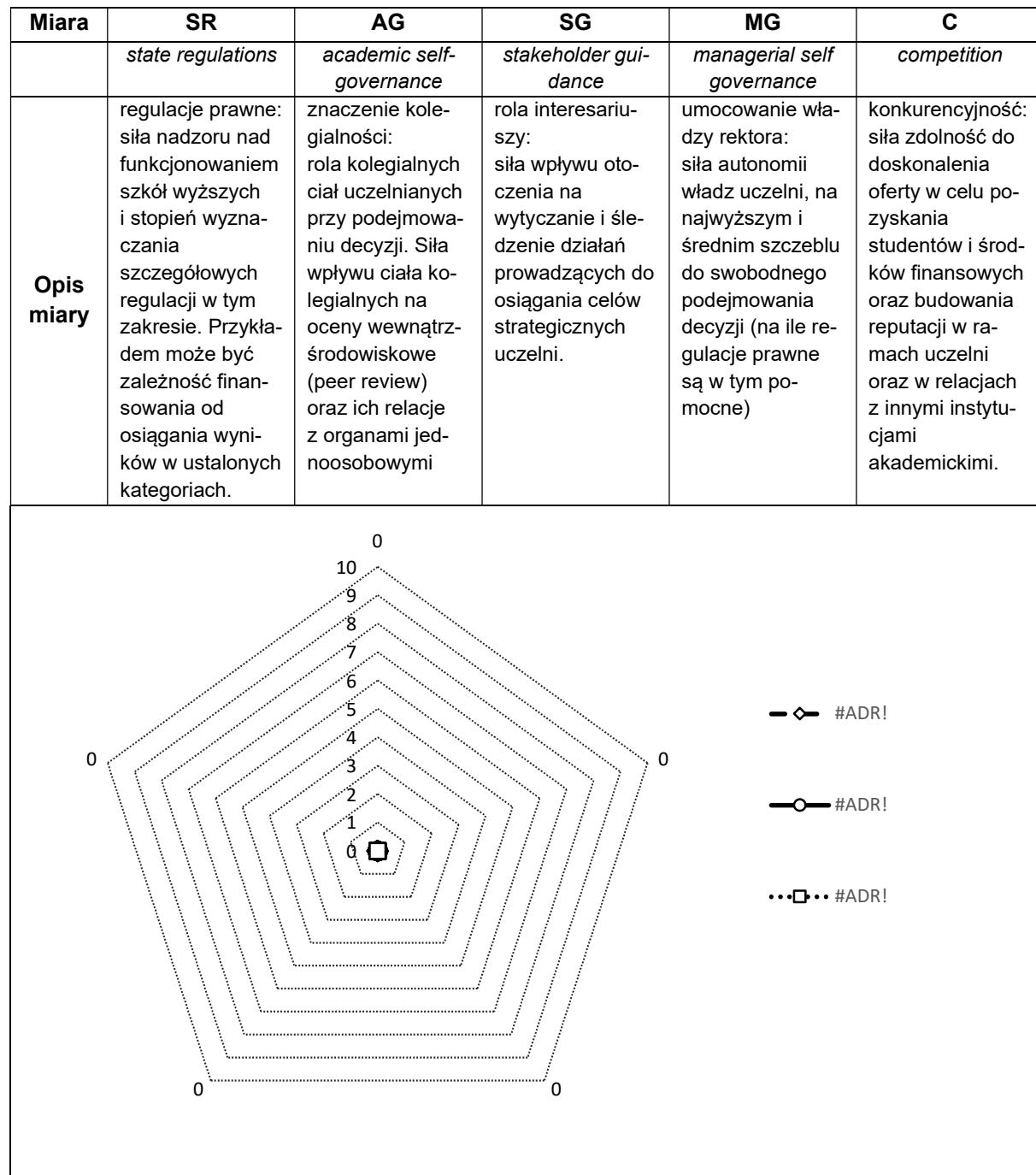
Rekomendowane kierunki zmian w strategii uczelni przedstawione w tabeli powyżej (tabela 3) są formą odpowiedzi na trzy sformułowane przez Pucciarellego i Kaplana wyzwania strategiczne:

- wzmocnić prestiż i udział w rynku na konsolidującym się rynku edukacji wyższej,
- rozwinać myślenie przedsiębiorcze z odpowiednimi sposobami działania (modus operandi) oraz podejściem do podejmowania decyzji,

3. rozszerzyć powiązania i interakcje, a także współtworzenie wartości wraz z interesariuszami (Pucciarelli & Kaplan, 2016).

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 wskazuje na coraz silniejsze i coraz szersze ukierunkowanie na różnych interesariuszy 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 poniżej korzystając z narzędzia nazwanego *governance equalizer* – korektor zarządzania (de Boer i in., 2007, s. 137).

Tabela 4 Uniwersytet przedsiębiorczy, a uniwersytet odpowiedzialny społecznie



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

Analizując różnice pomiędzy modelem uniwersytetu przedsiębiorczego i uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego przedstawione w tabeli powyżej (tabela 4) można zauważać, 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 interesariuszami w uniwersytecie społecznie odpowiedzialnym. Biorąc pod uwagę, że w przypadku uczelni publicznych jednym z istotniejszych interesariuszy będzie państwo to taka zmiana niekoniecznie musi oznaczać rezygnację państwa z wpływu na uczelnię. Raczej taka zmiana może indukować bardziej dobrowolne uwzględnianie oczekiwania państwa jako istotnego interesariusza oraz większą przestrzeń do

wypracowywania rozwiązań przy pomocy dialogu, a nie przymusu. 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 utrudniającym wprowadzenie zmian (por. Pardo del Val & Martínez Fuentes, 2003).

W Polsce zmiany organizacyjne na uczelniach wyższych odznaczały się dynamiką znacznie odmienną w porównaniu do 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 powszechnie. Doprowadziło to do tego, 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. Na uwagę zwraca ustawa z 18 marca 2011 o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r., która „wprowadziła nowe zasady gry akademickiej”, a należą do nich m.in.:

- zwiększenie roli produktywności badawczej w finansowaniu,
- oczekiwanie transformacji misji, struktur zarządzania i sposobów finansowania,
- inicjacja stopniowego wprowadzania modelu finansowania opartego na grantach,
- utworzenie Narodowego Centrum Nauki (badania podstawowe) oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (badania stosowane) kierowanych przez uczonych i zasadniczo niezależnych od państwa, a rozstrzygających konkursy na granty (por. Kwiek, 2015, s. 198).

Patrząc na kierunek tych zmian można odnieść wrażenie, że ich celem jest przybliżenie polskich uczelni publicznych do funkcjonowania nieco bardziej przypominającego cechy modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Następny istotny etap to reforma nazwana *Konstytucją Dla Nauki* (KDN) lub wcześniej określana jako *Ustawa 2.0* (Antonowicz i in., 2016). Tutaj należy podkreślić dość unikatowy (reformatorski) w polskiej kulturze stanowienia prawa szeroki i pogłębiony proces konsultacji angażujący interesariuszy w opracowanie projektu zmian (Dziedziczak-Foltyn, 2018). Proces ten obejmował szereg

konferencji tematycznych służących omówieniu różnych sfer funkcjonowania uczelni, które mają podlegać zmianom. Łącznie było to 14 konferencji na przestrzeni lat 2016-2017 w których uczestniczyło od 25 do 400 osób - średnio ok.140 (Kwiek, 2017). Cały proces tworzenia ustawy obejmował okres ponad 2,5 roku od ogłoszenia konkursu dla środowiska akademickiego na założenia do Ustawy 2.0 (luty 2016) do podpisania przyjętej ustawy przez Prezydenta RP w dniu 1 sierpnia 2018 (MNiSW, 2019b).

Konstytucja dla Nauki wprowadza nie tylko istotną zmianę w sposobie finansowania uczelni, ale także gwarantuje postulowane od wielu lat przez badaczy zwiększenie nakładów na naukę (Antonowicz i in., 2016; Kwiek, 2015). Pierwszą istotną zmianą jest integracja dotychczas oddzielnych państwowych funduszy na szkolnictwo wyższe oraz na naukę w jeden fundusz. Jednak poza połączeniem zagwarantowano plan waloryzacji środków – corocznych wzrostów wartości nowego połączonego funduszu. Nowe prawo uwzględnia kompleksowe zasady finansowania dla różnych podmiotów edukacji wyższej – nie tylko uniwersytów publicznych. Obejmuje ono osiem podstawowych strumieni finansowania w różnych konfiguracjach przypisanych różnym rodzajom uczelni. Sposób ich przypisania przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 5 Strumienie finansowania wg Konstytucji dla Nauki

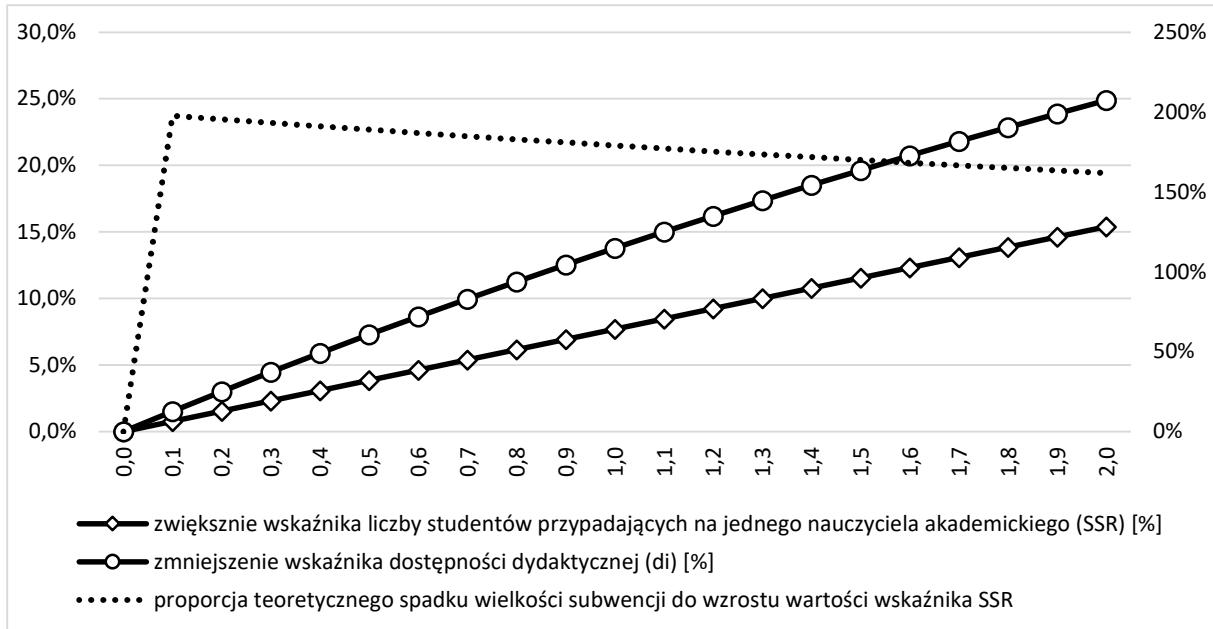
Strumień finansowania	Publiczne uczelnie aka- demickie	Publiczne uczelnie za- wodowe	Niepubliczne uczelnie aka- demickie	Niepubliczne uczelnie za- wodowe
Utrzymanie i rozwój poten- cjału badawczego	+	-	+	-
Utrzymanie i rozwój poten- cjału dydaktycznego	+	+	-	-
Incjatywa doskonałości (ba- dawcza / regionalna / dydaktyczna)	+(badawcza i reg.)	+(dydaktyczna)	+(badawcza i reg.)	-
Inwestycje	+(kształcenie/na- uka)	+(kształcenie)	+(nauka)	-
SPUB – utrzymanie apa- tury naukowo-badawczej (unikatowej)	+	-	-	-
Stypendia dla studentów	+	+	+	+
Programy ministra	+	+	+	+
Niepełnosprawni – zapewnienie pełnej możliwości uczestnictwa	+	+	+	+

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego & MNiSW, 2019; MNiSW, 2019b)

Ważną zmianą jest zastąpienie dotychczasowych dotacji (również celowych) jedną subwencją (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego & MNiSW, 2019). Zmiana ta jednocześnie dotyczy zwiększenia swobody decyzji władz uczelni co do rozdziału otrzymanych środków pomiędzy różne potrzeby. Ponadto środki finansowe są kierowane bezpośrednio do uczelni (Tomala, 2018), a nie do ich jednostek

organizacyjnych (np. wydziałów). W związku z tym od teraz to zarządzający uczelnię mają możliwość ustalania sposobu rozdziału dostępnych funduszy. Nadal pozostają określone obszary jakie są podstawą do wyliczenia subwencji. Analizując różnice w przypisanych strumieniach finansowania dla różnych rodzajów uczelni przedstawione w tabeli powyżej (tabela 5) można stwierdzić, że ustawodawca będzie wspierał podstawowe cele działalności danego rodzaju uczelni. Uczelnie akademickie otrzymają więcej środków ze względu na potrzebę finansowania badań, natomiast uczelnie zawodowe będą dysponowały środkami wynikającymi z potrzeb zapewnienia i rozwoju dobrej jakości dydaktyki. Inną różnicą jest widoczna pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi. Te pierwsze otrzymają finansowanie na dydaktykę, a te drugie już nie, ponieważ kształcenie w sektorze niepublicznym zawsze wiązało się z odpłatnością za studia dla studentów. Ciekawym jest jednak, że niepubliczne uczelnie akademickie będą mogły również otrzymywać subwencję na rozwój nauki. To wyraźnie potwierdza, że główną intencję reformy jaką jest przyspieszenie rozwoju polskiej nauki.

Kolejnymi ważnymi zasadami związanymi ze zmianami finansowania nauki jest zapewnienie stabilności finansowej uczelni. Wyraża się to w mechanizmie ograniczającym zmienność wielkości subwencji rok do roku do zakresu -2% - +6% (w okresie przejściowym -1% - +6%). Następną istotną zmianą jest ustawowe zagwarantowanie corocznego wzrostu finansowania nauki o wartość większą niż inflacja oraz większą niż iloczyn wzrostu PKB i wskaźnika waloryzacji istotnie większego od 1 (1,25) i corocznie zwiększanego (Dz. U. 1668, 2018, s. Art. 383). Jednak najistotniejsze dla zmiany kluczowych celów organizacji wydaje się nowa reforma reguł optymalizacji wielkości środków finansowych. Już od roku 2017 zaproponowano odejście od zasady, wedle której finansowanie, przynajmniej w części rośnie proporcjonalnie do wzrostu liczby studentów (Kalinowski, 2017). Zastosowano bowiem wskaźnik liczby studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego (*SSR – student – staff ratio*), który służy do wyznaczania optymalnej liczby studentów dla uczelni. Początkowo wartość optymalna (referencyjna) wskaźnika została ustalona na wartość 13, ale docelowo dla uczelni badawczych ma ona wynosić 10. Tylko ta jedna zmiana doprowadziła do odwrócenia się wieloletnich tendencji zmian proporcji pomiędzy liczbami studentów na uczelniach publicznych i prywatnych. Zostało to szerzej przedstawione w rozdziale 1.1.3 oraz zilustrowane na wykresie (rysunek 5). Wpływ odstępstwa od ustalonej wartości wskaźnika SSR na wskaźnik dostępności dydaktycznej (d_i) wprost modyfikujący wielkość subwencji we wzorze określonym w rozporządzeniu (Dz. U. 2508, 2018) został przedstawiony na wykresie poniżej.



Rysunek 2 Wpływ zmiany liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego na zmianę wielkości subwencji

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

Wpływ proporcji liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich na wielkość subwencji dla uczelni jest istotny. Zgodnie ze wzorem zawartym w rozporządzeniu ministra wartość subwencji wprost zależy od wskaźnika dostępności dydaktycznej, który niemal proporcjonalnie modyfikuje wielkość „składnika studenckiego” (Dz. U. 2508, 2018) przyznawanego finansowania. Biorąc pod uwagę relatywny wpływ przekroczenia referencyjnej wielkości wskaźnika SSR na zmniejszenie tej części finansowania, który został zilustrowany na wykresie powyżej (rysunek 2), można stwierdzić, że przyjęta reguła silnie motywuje do utrzymywania proporcji liczby studentów do nauczycieli akademickich na poziomie wartości referencyjnej lub poniżej tego poziomu. Ponadto co ważne podkreślenia obniżanie wartości wskaźnika SSR w stosunku do wartości referencyjnej nie przyniesie uczelniom żadnych bonifikat. Występuje to zatem pewna niesymetryczność pomiędzy potencjalnymi „karami” i „nagrodami” związanymi z odchyleniami od wartości ustalonej w przepisach.

Poza składnikiem studenckim wpływ na wielkość subwencji będą miały również składniki:

- kadrowy – zależny od stopni naukowych kadry akademickiej,
- umiędzynarodowienia – zależny od poziomów emigracji i imigracji studentów i doktorantów,
- badawczy – zależny od liczby pracowników badawczych i poziomu kategorii naukowej prowadzonych dyscyplin,
- doktorancki – zależny od liczby doktorantów w szkołach doktorskich,
- badawczo-rozwojowy – zależny od nakładów uczelni na działalność badawczo-rozwojową (Dz. U. 2508, 2018; MNiSW, 2019a).

Ciekawym rozwiązaniem pozwalającym na zwiększenie poczucia stabilności finansowej oraz na nieco „łagodniejsze” wejście uczelni w nowe reguły gry jest zaproponowany składnik subwencji nazywany

stałą przeniesienia. Docelowa wartość tej stałej ma wynosić 25% co oznacza, że jedna czwarta przyszłoroczej subwencji będzie wynikała z wartości subwencji wyliczonej dla roku obecnego. Natomiast w okresie przejściowym lat 2019-2023 zaproponowano by co roku wartości stałej przeniesienia zmniejszały się począwszy od wartości 50%, aż do osiągnięcia wartości docelowej w roku 2024 (MNiSW, 2019a).

Opisane powyżej zmiany w regułach finansowania zdają się wspierać deklarowany kierunek reformy szkolnictwa wyższego w Polsce nazwanej Konstytucją dla Nauki ponieważ dążąc do maksymalizacji poziomu pozyskiwanych funduszy z subwencji należy spełnić szereg wymagań koncentrujących się raczej na podnoszeniu wartości badań lub kształcenia, a nie, jak dawniej, na zwiększeniu liczby publikacji oraz liczby studentów. Ponadto ustawowo zagwarantowano wzrost udziału wydatków na naukę w stosunku do PKB Polski. Jednak najnowsza reforma sięga znacznie głębiej do struktury funkcjonowania uczelni niż tylko do jej finansów. Liczba zmian jest bardzo duża. O jej skali niech świadczy fakt, iż w Przewodniku po systemie szkolnictwa wyższego i nauki opracowanym przez MNiSW do omówienia zmian wprowadzanych wraz z *Konstytucją dla Nauki* wymieniono ponad 180 zmian określonych jako „główne” (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego & MNiSW, 2019). Listę tych zmian przedstawiono zbiorczo w załączniku (Załącznik 1 – Lista głównych zmian wprowadzonych w ramach Konstytucji dla Nauki). Opis wybranych kierunków zmian wraz z analizą celu ich wprowadzenia zawiera tabela poniżej.

Tabela 6 Wybrane kierunki zmian pozafinansowych wprowadzanych wraz z Ustawą 2.0

Opis zmiany	Cel zmiany
1. Wprowadzenie możliwości łączenia się uczelni w federacje i pozyskiwania funduszy na projekty badawcze i rozwojowe jako federacje.	<i>Wsparcie współpracy międzyuczelnianej i możliwości tworzenia marek wykraczających poza pojedyncze uczelnie.</i>
2. Wprowadzenie organu nadzorczego w postaci rady uczelni, mającej również istotne znaczenie przy zmienionym procesie wyboru rektora.	<i>Otwarcie na wpływ szerokiego grona interesariuszy na uczelnie.</i>
3. Odejście od pojęcia podstawowej jednostki organizacyjnej, na rzecz podkreślenia spójności uczelni jako instytucji.	<i>Wzmocnienie spójności struktury i oferty uczelni.</i>
4. Nadanie rektorowi większych uprawnień do kształtowania struktury organizacyjnej uczelni np. swoboda tworzenia wydziałów.	<i>Wzmocnienie centrum sterującego uczelni.</i>
5. Rezygnacja z udziału uczelni w procedurze nadawania tytułu profesora oraz zniesiono wymóg opieki naukowej nad doktorantami.	<i>Otwarcie drogi do formalnego rozwoju kariery dla naukowców zaangażowanych wyłącznie w badania.</i>
6. Wprowadzenie stanowiska profesora uczelni oraz dopuszczenie możliwości zatrudniania na tym stanowisku osób posiadających jedynie tytuł doktora.	<i>Otwarcie drogi do awansu dla naukowców posiadających uznaną dorobek, ale nie posiadających stopnia doktora habilitowanego.</i>

Opis zmiany	Cel zmiany
7. Zastąpienie szkołami doktorskimi dawnych studiów doktorskich oraz wprowadzenie istotnie wyższych stypendiów dla wszystkich doktorantów.	<i>Nacisk na wdrożenie doktorantów w tryb pracy naukowca.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kwiek i in., 2016; Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego & MNiSW, 2019)

Analizując cele reformy należy również wspomnieć o zawarciu w Ustawie 2.0 preambuły wskazującej na „fundamentalną rolę nauki” oraz podkreślającą 3 pryncypia przyświecające nowemu prawu. Sprowadzają się one do:

- identyfikacji roli państwa jako przede wszystkim ochronnej dla wolności akademickich (badań, twórczości i nauczania),
- docenienia odpowiedzialności naukowców za rzetelność i poziom badań oraz za wychowanie młodego pokolenia,
- podkreślenia szczególnej misji uczelni dla rozwoju państwa i narodu (Dz. U. 1668, 2018).

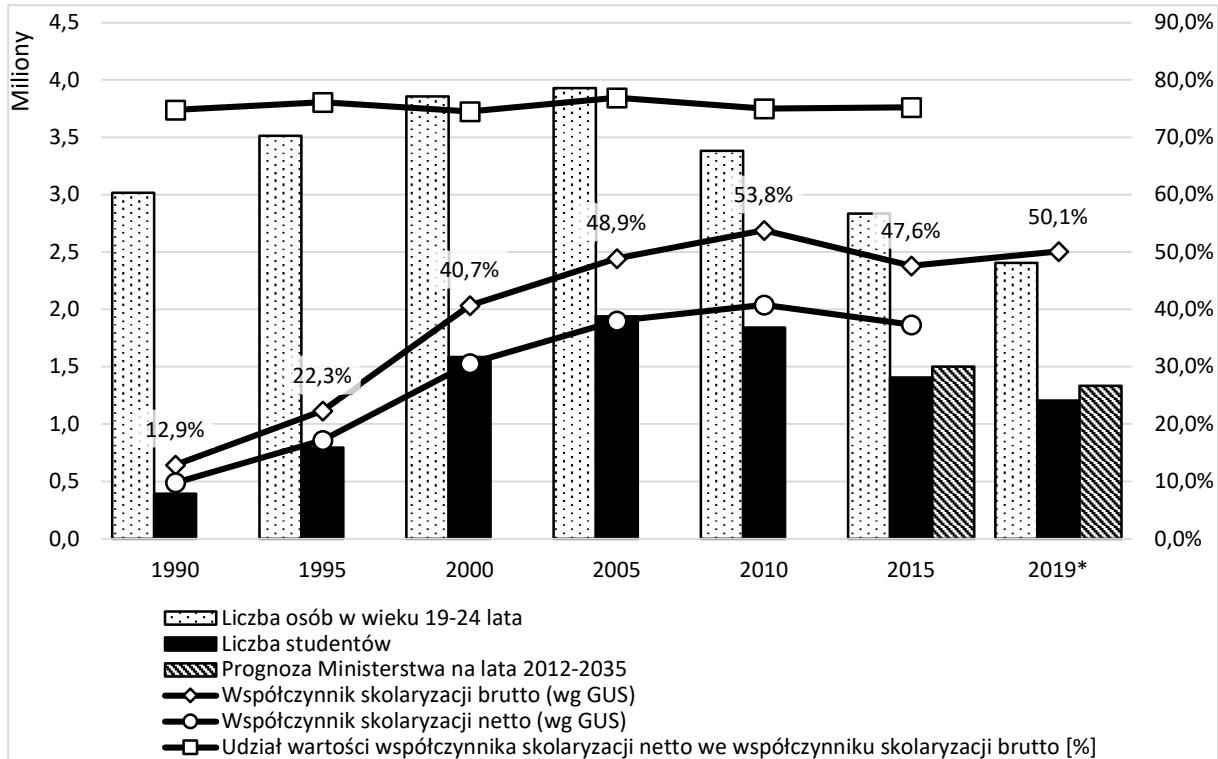
Cele zmian reformy zidentyfikowane na podstawie opisu zmian przedstawionego w tabeli powyżej (tabela 6) nie stoją w sprzeczności z ideami przedstawionymi w preambule do Ustawy 2.0. Analizując je można potwierdzić, że jednym z głównych założeń jest zniesienie barier rozwoju naukowego oraz wzmacnianie bodźców promujących takie rezultaty praca badacza, które mogą wiązać się z uznaniem międzynarodowym. Istotnym kierunkiem rozwoju wspieranym przez nowe przepisy jest ukierunkowanie młodych naukowców na zdobycie wartościowego warsztatu badawczego i ułatwienie im wejścia w świat międzynarodowej współpracy i rywalizacji naukowej. Warto zauważać, że zmiany związane ze zwiększeniem wpływu na uczelnię oraz nasileniem współpracy z różnymi interesariuszami, a także wzmacnianie roli rektora w kształtowaniu struktury i oferty uczelni dają szansę na przekształcanie się polskich uczelni w kierunku modelu uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego. Ponadto zwiększenie swobody w dysponowaniu finansami, zwiększenie nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe, a także stworzenie bardziej atrakcyjnych możliwości współpracy międzyuczelnianej poprzez zawiązywanie federacji uczelni wydają się umożliwiać tworzenie silniejszych marek na rynku uczelnianym, a jednocześnie budowania większego prestiżu poszczególnych uczelni.

Podsumowując zmiany dla uczelni wynikające z Konstytucji dla Nauki z dużym przekonaniem można stwierdzić, że są to zmiany reformatorskie i gruntowne. Zmiana zasad działania ma bowiem nie tylko wymiar strukturalny, ale także odnosi się do zmiany reguł optymalizacji finansowej podejmowanych decyzji. Zmiany te dotyczą praktycznie wszystkich obszarów działalności uczelni. W związku z tym można je określić jako zmiany drugiego rodzaju, a zatem dające szanse na przełamanie istniejącego status quo. Z drugiej strony zastosowano pewnego stopnia stopniowanie siły oddziaływania zmian poprzez zastosowanie pięcioletniego okresu przejściowego, co wydaje się zasadne, by zminimalizować negatywne skutki tak radykalnych zmian. Niesie to jednak ryzyko, że w trakcie wdrażania zmian w tak stosunkowo długim okresie zostaną one nieco złagodzone, co mogłoby prowadzić do ograniczenia oczekiwanych korzyści ze zmian. Jednak z drugiej strony proces przygotowania i zaangażowanie wielu interesariuszy w konsultacje, a także dość silne umocowanie prawne wdrożonych zmian dają nadzieję na trwałość

zainicjowanych zmian i tym razem realną poprawę pozycji polskich uniwersytów na arenie międzynarodowej. By lepiej zrozumieć skalę oraz przyczyny wyzwania jakie stoi przed polskimi uczelniami i uczyonymi warto przeanalizować najistotniejsze uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce, które zostały przedstawione w kolejnym rozdziale (1.1.3).

1.1.3 *Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce*

Jednym z najistotniejszych czynników wpływających na rynek edukacji wyższej przy stosunkowo stabilnych regulacjach prawnych są trendy demograficzne (por. Moroń, 2016). W Polsce po roku 1989 w wielu dziedzinach życia gospodarczego nastąpiły gwałtowne zmiany regulacji. Początkowo głównie przejawiało się to w ich minimalizacji, zanim zaczęły powstawać nowe, dostosowane do realiów wolnorynkowych. Podobnie było w przypadku uczelni wyższych, gdzie politykę państwa względem nich nierzaz określa się jako *politykę braku polityki* (Kwiek, 2015, s. 115) zwłaszcza w odniesieniu do sektora uczelni prywatnych. Jednak poza zmianami demograficznymi istotne jest to jaka część społeczeństwa chce i może korzystać z edukacji wyższej. W krajach Europy Środkowej po upadku komunizmu popyt na usługi uczelni wyższych był niezwykle duży. Jedną z przyczyn tego zjawiska jest wysoka premia płacowa za wykształcenie. Zgodnie z badaniami OECD premia płacowa za wyższe wykształcenie w krajach Europy Środkowej jest wysoka i raczej rosnąca, podczas gdy w krajach, gdzie ekspansja edukacyjna zaczęła się znacznie wcześniej jest znaczenie niższa oraz stabilna lub też malejąca (np. kraje nordyckie) (Kwiek, 2015, s. 88). Ekspansja systemu z poziomu dostępu elitarnego do masowego i po-wszechnego w Polsce była nagła i nieskoordynowana (Kwiek, 2015, s. 108). Dynamikę zmian liczby studentów w odniesieniu do uwarunkowań demograficznych przedstawiono na wykresie poniżej.



Rysunek 3 Tendencje zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce po roku 1989

* dla roku 2019 wartość współczynnika skolaryzacji nie jest wartością oficjalną GUS, a obliczoną na podstawie danych GUS dot. liczby studentów oraz liczby ludności w wieku 19-24 lat w danym roku

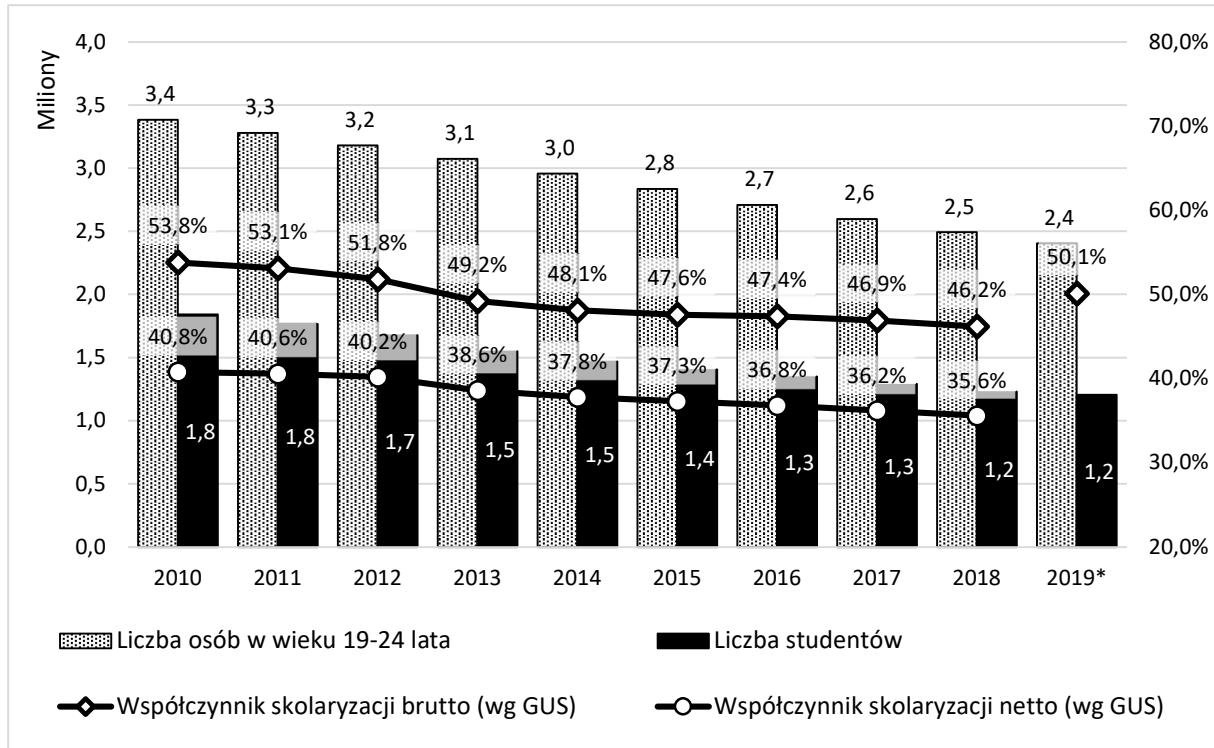
Źródło: opracowanie własne na podstawie (GUS, 2005, 2010a, 2010b, 2011b, 2013b, 2017b, 2020a; MNiSW, 2013)

Na wykresie powyżej (rysunek 3) zaprezentowano liczby studentów oraz liczby osób w wieku 19-24 lat w Polsce w wybranych latach po przemianie ustrojowej roku 1989. Ponadto przedstawiono wartości współczynników skolaryzacji brutto i netto publikowane przez GUS. Wartość współczynnika skolaryzacji dla roku 2019 została obliczona przez autora na podstawie liczby studentów i liczby ludności w przedziale wiekowym 19-24 lat publikowanych przez GUS, nie jest to jednak wartość oficjalnego wskaźnika skolaryzacji, a zatem może się ona różnić od danych GUS ze względu na rozbieżność w przedziałach czasowych pomiarów uwzględnionych do obliczenia wskaźnika. Ponadto na wykresie przedstawiono relacji wskaźnika skolaryzacji netto do wskaźnika skolaryzacji brutto. Biorąc pod uwagę definicje obu wskaźników relacja ta odzwierciedla stosunek liczby studentów w wieku 19-24 lat do liczby studentów ogółem, a więc odzwierciedla ona stopień zainteresowania studiami osób spoza typowego przedziału wiekowego dla studentów. Wartości te w całym okresie analizy utrzymują się na poziomie ok. 75% i wykazują jednie nieznaczne zmiany. Zatem można stwierdzić, że zainteresowanie studiami po roku 1989 utrzymuje się na podobnych poziomach zarówno w grupie wiekowej 19-24 lata jak i w wśród osób spoza tej typowej dla studentów grupy. Wykres powyżej przedstawia też wartości liczby studentów z prognozy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowanej w raporcie z 2013 roku. Jak widać prognozy te z czasem różnią się coraz bardziej od wartości rzeczywiście występujących, co nie jest zaskakujące. Natomiast różnice te wskazują na niedoszacowanie w prognozach potencjału spadku liczby studentów w Polsce. Na tej podstawie można stwierdzić, że przynajmniej część decyzji

dotyczących przyszłych regulacji rynku szkolnictwa wyższego mogła być opracowana przy wykorzystaniu założeń o mniejszych spadkach liczby studentów, niż miało to miejsce w rzeczywistości.

Analiza wartości współczynnika skolaryzacji brutto pozwala na interpretację przemian postrzegania edukacji wyższej w Polsce. Posługując się koncepcją Martina Trow'a można stwierdzić, że zaraz po przemianie ustrojowej roku 1989 edukacja wyższa weszła w fazę umasowienia. Trow rozróżnia trzy fazy rozwoju szkolnictwa wyższego w zależności od udziału liczby studentów w liczbie osób w wieku typowym dla studentów (Trow, 1974, s. 7). Przy niskich wartościach tego współczynnika studiowanie jest postrzegane jako elitarne – dostępne jako przywilej jedynie dla osób odpowiednio uzdolnionych lub odpowiednio „urodzonych” (zazwyczaj w odniesieniu do majątkości). Po przekroczeniu wartości współczynnika skolaryzacji na poziomie ok. 15% studia zaczynają być postrzegane jako prawo jako prawo dla tych, którzy spełnią formalne wymagania. Jest to etap edukacji masowej (umasowienie). Jak pisze Trow (1974) od tego poziomu staje się możliwy wzrost udziału studentów w populacji osób w wieku studenckim do poziomu ok. 50% bez istotnych zmian systemowych. Natomiast po przekroczeniu poziomu ok. 50% osiągany jest etap edukacji powszechniej, a charakterystyczne dla tego etapu jest przekonanie, że edukacja wyższa jest niemalże obowiązkiem każdego. Wg Trow'a, na tym etapie nie pójdzie na studia wyższe jest postrzegane jako oznaka defektu umysłowego lub charakterologicznego, który podlega wyjaśnieniom, ocenie lub przepraszaniu (Trow, 1974, s. 7). Jest to zgodne z koncepcją Freda Hirsh'a, wedle której dobra pozycyjne jakimi są ukończone studia zwiększą szanse na rynku pracy jedynie do pewnego poziomu nasycenia, powyżej którego stają się obowiązkowe, będąc punktem wyjścia dla konkurencji między jednostkami je posiadającymi, a nie klasyczną przewagą konkurencyjną. (Kwiek, 2015, s. 90).

Na wykresie powyżej (rysunek 3) widać, że tuż po roku 1990 osiągnięto w Polsce etap umasowienia edukacji wyższej, a wzrost współczynnika skolaryzacji na przełomie wieków był bardzo dynamiczny, by w drugiej połowie pierwszego dziesięciolecia wieku XXI przekroczyć poziom 50%. Natomiast następnie poziom skolaryzacji edukacji wyższej zaczął nieznacznie maleć. Dokładniejszy obraz sytuacji na rynku edukacji wyższej w latach 2010 – 2019 przedstawia wykres poniżej (rysunek 4).



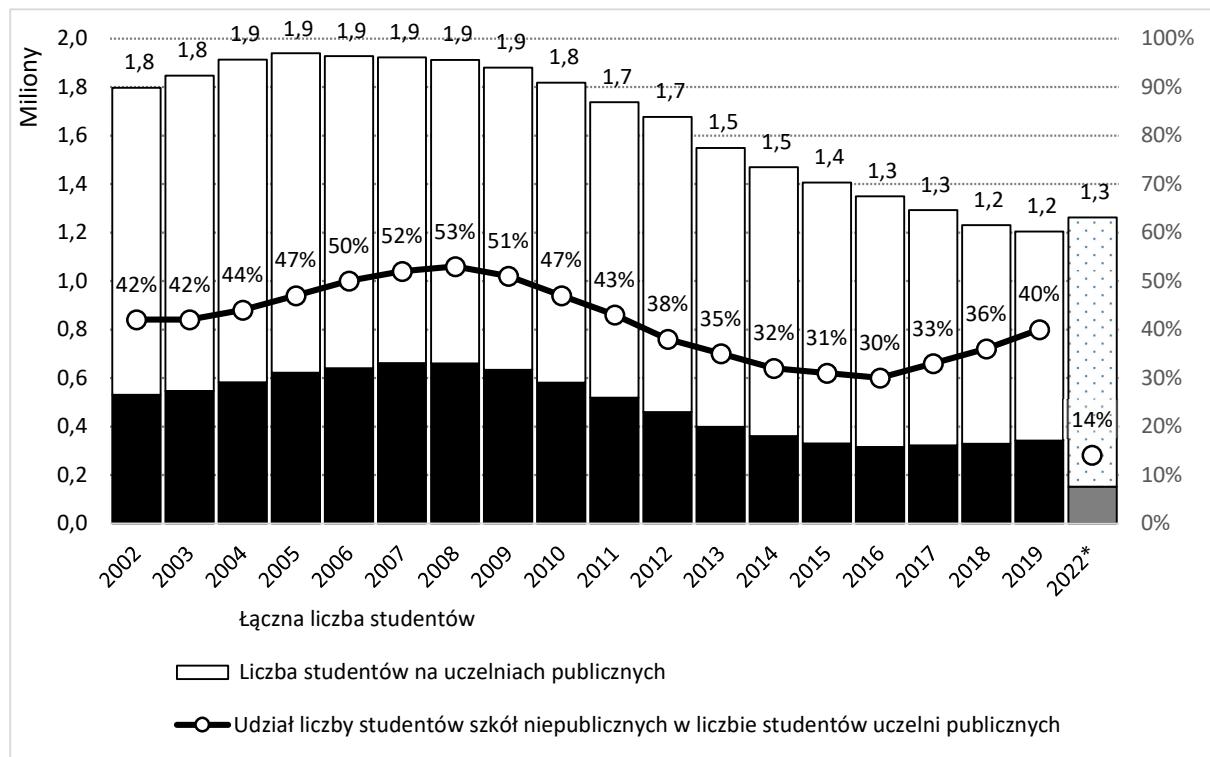
Rysunek 4 Wartości współczynnika skolaryzacji dla edukacji wyższej w latach 2010-2019

Źródło: opracowanie własne na podstawie (GUS, 2010a, 2011a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018b, 2018a, 2019b, 2019a, 2020b, 2011b, 2012a, 2012b, 2013b, 2013a, 2014a, 2014b, 2015a)

* dla roku 2019 wartość współczynnika skolaryzacji nie jest wartością oficjalną GUS, a obliczoną na podstawie danych GUS dot. liczby studentów oraz liczby ludności w wieku 19-24 lat w danym roku

Na wykresie powyżej przedstawiono zamiany wartości współczynników skolaryzacji netto oraz brutto dla edukacji wyższej w Polsce w latach 2010-2019 na tle zmian liczby studentów oraz osób z grupy wiekowej 19-24 lat. Od roku 2010 obserwujemy stały spadek wskaźników skolaryzacji. Warte zauważenia jest to, że pomimo przekroczenia poziomu 50% dla wartości wskaźnika skolaryzacji brutto, który wg Trow'a oznacza przejście do etapu powszechnej edukacji od roku 2013. wartości tego wskaźnika spadły poniżej 50% i dalej spadają. Jest to o tyle zaskakujące, że wkroczenie na poziom powszechnej edukacji powinno odzwierciedlać zmianę z postrzegania edukacji wyższej jako prawo na postrzeganie jej raczej jako obowiązek. Jeśli bowiem taka zmiana postrzegania edukacji rzeczywiście by nastąpiła to wydaje się mało prawdopodobne, by zainteresowanie zdobywaniem wykształcenia wyższego mogło zacząć spadać. Trudno jednoznacznie wskazać przyczyny wystąpienia tendencji spadkowej wskaźnika skolaryzacji edukacji wyższej. Pewną podpowiedź może być istotny udział w edukacji wyższej osób spoza grupy wiekowej 19-24 lat. Świadczą o tym istotnie niższe wartości wskaźnika skolaryzacji netto. Można zatem przypuszczać, że skoro w szczytowym momencie wskaźnik ten osiągał wartości na poziomie 40%, a więc w żadnym momencie w historii w Polsce nie osiągnięto stanu w którym większość osób w wieku typowym dla studentów podejmowała się edukacji wyższej, to nie nastąpiła trwała zmiana postrzegania edukacji wyższej w sposób typowy dla etapu powszechnej edukacji. Z drugiej, jednak, strony taki stan rzeczy może oznaczać, że zdobywanie edukacji wyższej jest postrzegane jako wartościowe nie tylko dla osób młodych, ale również na późniejszych etapach życia.

Niemniej dane te zdają się potwierdzać zdanie Marka Kwieka, że publiczny sektor szkolnictwa wyższego i nauki przestał być nieustannym *sektorem wzrostu* (Kwiek, 2015, s. 28). Kwiek wprawdzie odnosił to spostrzeżenie do świata zachodniego, ale jak widać w Polsce są zauważalne podobne tendencje. Jeszcze wyraźniej je widać, gdy się porówna liczby studentów w sektorze prywatnym i publicznym na przestrzeni ostatnich lat. Przedstawiono je na wykresie poniżej.



Rysunek 5 Liczba studentów uczelni publicznych na tle liczby studentów ogółem w latach 2002-2022*

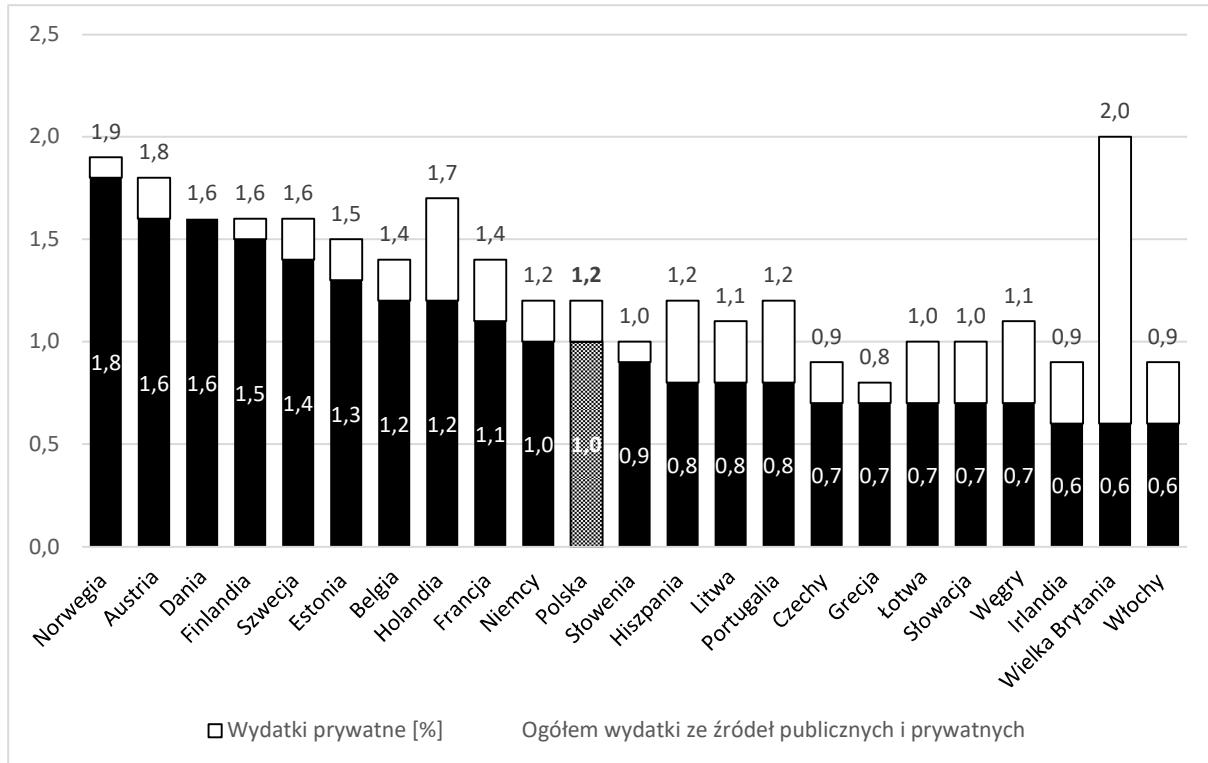
* wartości dla roku 2022 odnoszą się do prognozy zawartej w Kwiek, 2015, s. 131.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Główny Urząd Statystyczny, 2020; GUS, 2015b, 2016b, 2017b, 2018b, 2019b, 2020c; Kwiek, 2015, s. 131)

Wykres powyżej (rysunek 5) przedstawia kształcenie się proporcji liczby studentów szkół niepublicznych do liczby studentów szkół publicznych w Polsce w latach 2002-2019 na tle wartości liczby studentów w obu tych sektorach w kontekście prognoz na rok 2022 prezentowanych przez Marka Kwieka w jego pracy z roku 2015. Analizując ten wykres można zauważyc, że od roku 2006 zaczął się proces zmniejszania się liczby studentów w systemie kształcenia wyższego. Najpierw były to nieznaczne zmiany, ale po roku 2009 proces ten znacznie przyspieszył. W roku 2019 liczba studentów ogółem była o 36% mniejsza niż w roku 2009. Oznacza to średnie roczne spadki liczebności studentów na poziomie przekraczającym 3,5%. Na uwagę zwara też fakt, że spadkom liczby studentów ogółem towarzyszył również zmniejszający się udział sektora prywatnego w rynku edukacji wyższej. Potwierdza to, że publiczne uczelnie wyższe cieszyły się większą atrakcyjnością na kurczącym się rynku. Porównując wartości proporcji pomiędzy liczbą studentów uczelni niepublicznych, a liczbą studentów uczelni publicznych z prognozami prezentowanymi przez Marka Kwieka (2015, s. 131) na 2022 rok można zauważyc, że ogólna liczba studentów już w roku 2019 spadła poniżej poziomu prognozy na rok 2022.

Pod tym względem można stwierdzić, że kierunek zmian w prognozie sprawdza się w rzeczywistości. Natomiast prognozowane proporcje pomiędzy liczbą studentów uczelni publicznych i niepublicznych zupełnie się nie sprawdziły. Należy podkreślić, że prognoza zawarta w pracy Kwieka była wykonywana na podstawie danych dostępnych w roku 2013. W tymże roku liczba studentów na uczelniach niepublicznych kształtała się na poziomie 398 tys., a zatem w roku 2019 zmniejszyła się o ok. 15%. W tym samym czasie liczba studentów na uczelniach publicznych (w 2013 r. 1.151 tys.) zmniejszyła się o ok. 25%. W analogicznym okresie liczba osób w wieku 19-24 lata w Polsce zmniejszyła się o ok. 22%. Można więc stwierdzić, że uczelnie niepubliczne w ostatnich latach znacznie lepiej poradziły sobie ze zmniejszeniem podstawowego rynku niż uczelnie publiczne pomimo tego, iż w roku 2015 przewidywano znaczne zwiększenie dominacji uczelni publicznych nad prywatnymi (Kwiek, 2015). Ponadto analizując zmiany liczby studentów w obu rodzajach grup uczelni można zauważać, że w pierwszej dekadzie XXI w. wzrosty liczby studentów uczelni niepublicznych następowaly z pewnym niewielkim opóźnieniem w stosunku do występowania wzrostów liczby studentów ogółem. A zatem można wywnioskować, że studiowanie na uczelni publicznych w okresie zwiększonego zapotrzebowania było relatywnie nieco bardziej atrakcyjne dla kandydatów, natomiast w okresie spadku liczby studentów najpierw relatywnie więcej traciły uczelnie publiczne, a następnie uczelnie prywatne. Dynamika zmian struktury studentów w pierwszej połowie drugiej dekady XXI w. uzasadniała prognozy dalszego spadku udziału uczelni niepublicznych w rynku edukacji wyższej. Posługując się tymi prognozami Kwiek formułował przewidywania dalszej *deprywatyzacji* edukacji wyższej w Polsce. Jednak w drugiej połowie tejże dekady tendencja się odwróciła i to uczelnie niepubliczne zaczęły kształcić relatywnie, ale również w wartościach bezwzględnych, coraz więcej studentów. Główną przyczyną tego zjawiska jest najprawdopodobniej zmiana w zasadach przyznawania dotacji dla uczelni publicznych. Bowiem do roku 2016 dotacja była proporcjonalna do liczby studentów, natomiast od roku 2017 wprowadzono do algorytmu ustalania dotacji wskaźnik SSR (*student-staff ratio*) i ustaloną jego wartość optymalną na 13. Od tego roku, więc uczelnie publiczne straciły bodziec finansowy do starań o zwiększanie liczby studentów ponad poziom 13 studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego (por. Kalinowski, 2017). Co jak widać istotnie wpłynęło na tendencje zmian na rynku edukacji wyższej.

Jak można zauważać na powyższym przykładzie ukształtowanie reguł systemu finansowania edukacji wyższej ma istotny wpływ na sposób funkcjonowania uniwersytetów. Zmiany te są warte omówienia, ale by kwestie finansowe umieścić w odpowiednim kontekście, warto przeanalizować jak poziom finansowanie edukacji wyższej w Polsce wygląda na tle sytuacji w innych państwach Europy. Szczególnie ciekawe jest porównanie poziomu finansowania sektora uniwersyteckiego z budżetów państw. Miarą stosowaną do porównania nakładów państw jest procent PKB. Zestawienie zawierające dane z wybranych państw europejskich zaprezentowano na wykresie poniżej.

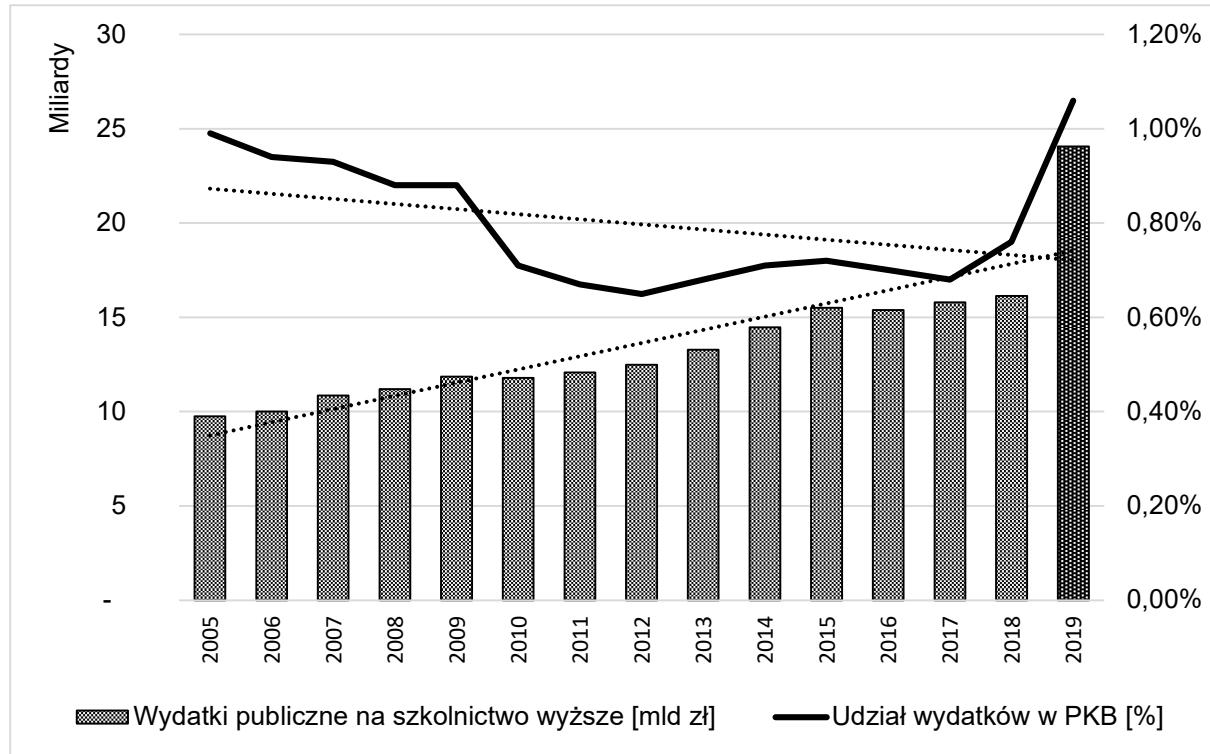


Rysunek 6 Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach europejskich jako procent PKB

Źródło: opracowanie własne na podstawie Education at a Glance 2020 OECD Indicators za: (GUS, 2020c)

Na wykresie powyżej (rysunek 6) przedstawione wartości udziału wydatków na edukację wyższą w produkcie krajowym brutto wybranych państw Europy posortowane malejąco wg wielkości nakładów publicznych. Warte zauważenia jest to, że w niemal wszystkich państwach uwzględnionych w niniejszej analizie wydatki publiczne znacznie przewyższają wydatki prywatne. Jedynym wyjątkiem jest Wielka Brytania, w której udział wydatków na finansowanie edukacji wyższej w PKB jest najwyższy pomimo, że w prezentowanym zestawieniu jest krajem o niemal najwyższych wydatkach publicznych na system kształcenia uniwersyteckiego. Porównując relatywne do PKB wydatki Wielkiej Brytanii i Polski na edukację wyższą można stwierdzić, że proporcje pomiędzy wydatkami publicznymi i prywatnymi w obu tych systemach są niemal odwrotne. I tak wydatki prywatne w Zjednoczonym Królestwie są istotnie wyższe od wydatków publicznych w Polsce, a wydatki publiczne w Wielkiej Brytanii są istotnie wyższe od wydatków prywatnych w Polsce. Krajami wyróżniającymi się wysokimi wydatkami publicznymi na edukację wyższą są przed wszystkim kraje skandynawskie oraz kraje Beneluksu i Austria, natomiast warto zauważyć, że w Holandii pomimo wysokich wydatków publicznych wydatki prywatne są również na wysokim poziomie. Można również zauważać, że Włochy – kraj szczerzący się najstarszymi uniwersytetami na świecie są krajem o bardzo niskich relatywnych do PKB wydatkach na edukację wyższą. Drugą ciekawą obserwacją jest fakt istnienia niemalże identycznej struktury finansowania edukacji wyższej w Polsce i Niemczech. Jest to poziom raczej bliski średniej europejskiej, a zatem można stwierdzić, że nie jest on ani wysoki, ani niski. Co ciekawe, we wcześniejszych wersjach projektu Konstytucji dla Nauki znalazły się zapisy gwarantujące osiągnięcie poziomu finansowania nauki w Polsce na poziomie 1,8% PKB, jednak ostatecznie te zapisy nie znalazły się w uchwalonej wersji nowego prawa (Tomala, 2018).

Osiągnięcie tego poziomu finansowania plasowało by Polskę w czołówce europejskiej zarówno pod względem wielkości wydatków publicznych jak i ogółem. Aby lepiej zrozumieć sytuację polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście jego finansowania warto przeanalizować jak wydatki publiczne na szkolnictwo kształtały się na przestrzeni ostatnich lat. Zaprezentowano to na wykresie poniżej.



Rysunek 7 Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB Polski

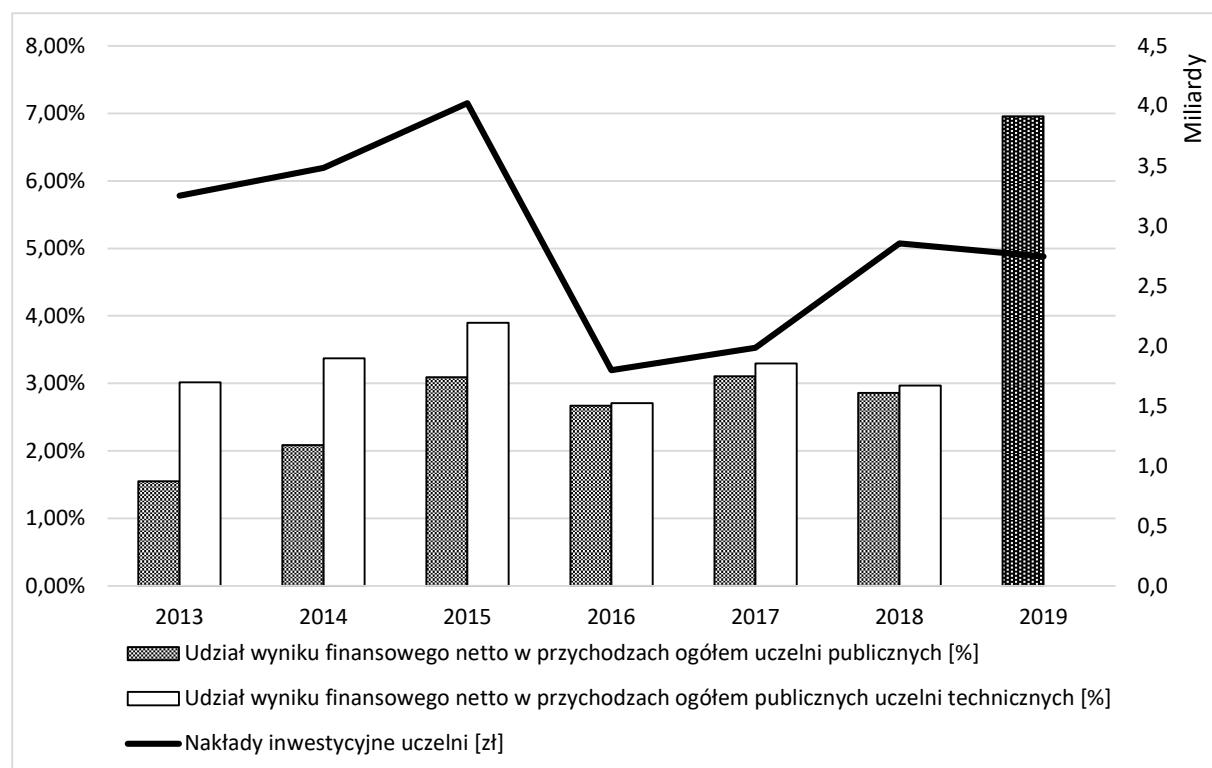
Źródło: opracowanie własne na podstawie (GUS, 2020c)

Przedstawione na wykresie powyżej (rysunek 7) wartości wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe wskazują na stabilny trend wzrostowy w analizowanym okresie (2005-2019). Natomiast wzrosty wartości wydatków mają charakter skokowy, etapowy. Wydaje się, że wzrosty wydatków występują wraz z kolejnymi reformami systemu edukacji lub też zakończeniami kolejnych kadencji rządów. Bardziej dynamiczne wzrosty są bowiem widoczne w latach wyborczych 2007 oraz 2015. Jednak gdy weźmiemy pod uwagę relację wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe do PKB Polski to można stwierdzić, że w latach 2005 - 2012 miał miejsce dynamiczny spadek wartości tego wskaźnika. Spadł on bowiem w ciągu 7 lat z poziomu ok. 1% do poziomu poniżej 0,7%. Następnie przez kolejne 5 lat utrzymywał się on mniej więcej na tym poziomie. Dopiero jednak w roku 2018 wartość ta wzrosła powyżej poziomu 0,75% jednak tutaj należy zauważyć, że większy wpływ na to zjawisko miało spowolnienie wzrostu PKB niż intensywny wzrost wydatków na szkolnictwo. Dopiero w roku 2019 można zaobserwować skokową zmianę i wzrost tego wskaźnika do poziomu ok. 1%. Istotne jednak dla interpretacji wartości wskaźnika udział wydatków publicznych na uczelnie w relacji do PKB jest fakt iż w związku z reformą wdrażaną w roku 2019 i zmianą klasyfikacji budżetowej dane za rok 2019 obejmują nakłady na szkolnictwo wyższe i naukę (GUS, 2020c, s. 204). Zatem można przypuszczać, że nastąpił pewien wzrost wydatków na

szkolnictwo wyższe, natomiast począwszy od roku 2019 trudno wprost porównać te wartości z wartościami lat wcześniejszych.

For most new EU member countries, though, to reach the EU goal - a level of 3% of their GDP for research and development by 2010 - is hardly conceivable, especially taking into account the current low levels of funding in most of them. (Kwiek, 2006, s. 366)

W celu lepszego zrozumienia wpływu ostatniej reformy sektora uczelni publicznych w Polsce warto przyjrzeć się nie tylko całociowym nakładom na edukację wyższą, ale również podstawowym wynikom finansowym Polskich uniwersytetów. Zmiany wartości miar świadczących o poziomie wyników finansowych uczelni w kontekście inwestycji na uczelniach przedstawiono na wykresie poniżej.



Rysunek 8 Udział wyniku finansowego netto w przychodzie uczelni versus nakłady inwestycyjne uczelni publicznych w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie (GUS, 2014b, 2015b, 2016b, 2017b, 2018b, 2019b, 2020c)

Na wykresie powyżej (rysunek 8) przedstawiono wartości udziału wyniku finansowego netto uczelni publicznych w przychodach ogółem (WF_N/P_o) w latach 2013-2019. Ponieważ dane od roku 2019 nie obejmują wyodrębnionych wartości dla uczelni technicznych w tym jednym roku w zakresie prezentowanej analizy przedstawiono jedynie wartość wskaźnika dla uczelni publicznych ogółem. Można jednak przyjąć na podstawie obserwowanych wartości z lat 2013-2018, że również w roku 2019 uczelnie techniczne wykazały nieznacznie wyższe wyniki finansowe w relacji do przychodów. Istotnym czynnikiem wpływającym na wynik finansowy netto są koszty działalności. Obserwując jak kształtoły się nakłady inwestycyjne uczelni można zauważać znaczny ich spadek pomiędzy rokiem 2015 i 2016. W

tem samym czasie zmniejszyła się różnica pomiędzy wartościami wskaźnika WFN/Po dla uczelniami technicznymi i uczelni publicznych ogółem. To wskazywałoby, że większy udział w nakładach inwestycyjnych sektora uniwersyteckiego miały uczelnie inne niż politechniki (techniczne). Na uwagę zwraca skokowy wręcz wzrost wyników finansowych uczelni w roku 2019. Niewątpliwie wpływ na taki stan rzeczy może mieć zmiana systemu finansowania uczelni wprowadzona wraz z najnowszą reformą. W roku 2020 w związku ze zwiększeniem subwencji dla uczelni biorących udział w konkursie IDUB (Inicjatywa doskonałości – Uczelnia Badawcza), a także dla uczelni, które uzyskały status uczelni badawczych należy oczekwać dalszej poprawy wyników finansowych uczelni.

Poza czynnikami demograficznymi i finansowymi istotne dla zarządzania uczelniami są uwierunkowania organizacyjne. Już od wielu lat na polskich uczelniach słowo „reforma” jest odmieniane przez wszystkie przypadki, choćby dlatego, że np. w latach 1990-2005 powstało 28 projektów reform (Kwiek, 2015, s. 177). Świadczy to o tym, że kolejne rządy starają się podejmować działania zmierzające do podniesienia poziomu jakości polskich uniwersytetów. Ma to swoje uzasadnieni polityczne ponieważ do świadomości wielu ludzi przedostaje się informacja, że w globalnych rankingach pozycja polskich uczelni jest niezwykle niska. Zazwyczaj znacznie niższa niż pozycja polskiej gospodarki. Ponadto polskie uczelnie są zdominowane przez podmioty publiczne, a finansowanie edukacji wyższej w ogromnej większości pochodzi ze środków budżetowych, czyli w dużym uproszczeniu mówiąc, z podatków. Odniesienie więc sukcesu w dziedzinie podniesienia poziomu polskich uczelni na arenie międzynarodowej staje się istotnym elementem potencjalnego sukcesu politycznego dla rządzących. Jednak sytuacja ciąglej niepewności co do przyszłych reguł funkcjonowania na pewno nie pomaga w zarządzaniu tak dużymi instytucjami jak uniwersytety. Także niema nieustanna zmienność przepisów istotnych dla zarządzania uczelniami jest bardzo ważnym czynnikiem do uwzględniania przy analizowaniu sytuacji uczelni w Polsce. Z przyczynami dla których podejmowane są reformy wiąże się też jeszcze jeden czynnik istotny dla całego rynku uczelni jakim jest reputacja sektora. Szerszy opis zjawiska reputacji i prestiżu w kontekście edukacji wyższej znajduje się w rozdziale 1.2.2, jednak w tym miejscu należy wspomnieć, że reputacja całego sektora istotnie wpływa na postrzeganą reputację każdego z uczestników. Tak więc dla niektórych uczelni w Polsce poziom ogólnej reputacji polskiej edukacji wyższej będzie istotnym ograniczeniem rozwoju, natomiast dla innym może być czynnikiem istotnie zwiększającym ich możliwości. Jak zostało to wspomniane reputacja całego sektora polskiej edukacji wyższej wrocławskie często jest utożsamiana z pozycją polskich uczelni w rankingach międzynarodowych. Szersze omówienie najistotniejszych z pośród takich rankingów znajduje się w rozdziale 1.3.5. W roku 2020 najlepsze polskie uczelnie znajdują się na miejscach w czwartej setce w rankingu Szanghajskim (ARWU, 2020) czyli analogicznie do takich państw jak np. Grecja, Iran czy Malezja. Natomiast w rankingu THE Times najlepsze polskie uczelnie plasują się na poziomie miejsc w siódmej i ósmej setce (THE, 2020), co oznacza poziom takich państw jak np. Algieria, Indonezja lub Łotwa. To wskazuje na bardzo niski prestiż polskich uniwersytetów na świecie. Biorąc pod uwagę pozycję uczelni technicznych to należy zauważać, że to nie uczelnie techniczne zajmują najwyższe miejsca w rankingach, natomiast są one obecne w i czołówkach. W zależności od metodologii rankingu różnice w wartościach różnych wskaźników pomiędzy uczelniami technicznymi oraz pozostałymi wynikające z charakteru tych instytucji czasem bardziej, a czasem mniej promują wysokie wyniki uczelni technicznych. Różnice wynikają z

tego, iż uczelnie techniczne zazwyczaj uzyskują nieco lepsze wyniki dotyczące pozyskiwania funduszy z rynku prywatnego oraz w zakresie komercjalizacji badań. Niemniej pozycja uczelni technicznych jest na pewno jest uznawana za raczej silną. Innym ciekawym zjawiskiem jest relatywnie wyższa pozycja uczelni medycznych w rankingach, które bardziej doceniają wskaźniki związane z wysoką liczbą cytowani. Wynika to z faktu, iż w dziedzinie medycyny typowym jest publikowanie dużych ilości artykułów, a zarazem duże liczby cytowań innych autorów. Warto podkreślić, że bardzo podobne tendencje można zaobserwować zarówno w rankingach globalnych jak i najbardziej cenionym polskim rankingu miesięcznika Perspektywy.

W nawiązaniu 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 rozdziale 1.1.2) można stwierdzić, że intencje kierunków aktualnie implementowanych reform są słuszne, tzn. tworzą grunt dla szybszego dostosowania się uczelni do nieuniknionych zmian.

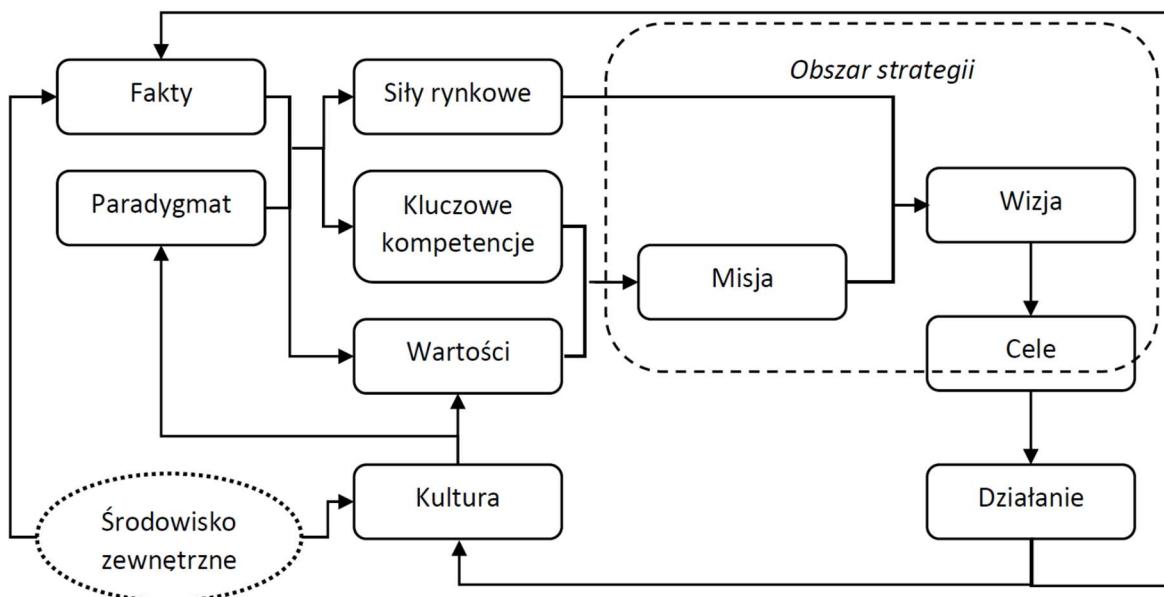
1.2 Specyfika zarządzania uczelniami wyższymi

Uczelnie wyższe 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 zauważać, 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). Wśród cech szczególnych uniwersytów, wpływających na zarządzanie tymi instytucjami jest to cecha istotna. Równocześnie istnieje znacznie więcej cech wyróżniających uniwersytety od innych instytucji i przedsiębiorstw. Cechy te na pewno mają wyraz w celach, kulturze i specyfice powiązań z klientami lub interesariuszami.

1.2.1 Cele organizacji uniwersyteckiej

Biorąc pod uwagę historyczny rozwój uniwersytów opisany w rozdziale 1.1.1 można zauważyć, że wraz z ewolucją uczelni zmieniały się cele działalności tych instytucji. By lepiej zrozumieć cele współczesnych uniwersytów oraz dostrzec różnice między uczelniami a innego rodzaju instytucjami lub przedsiębiorstwami warto przeanalizować miejsce celów w procesie zarządzania. Na wykresie poniżej przedstawiono koncepcję inspirowaną modelem Michaela Raynor'a ukazującą miejsce różnych elementów w procesie tworzenia i realizacji strategii instytucji. Jednym z nich jest paradygmat, który wraz z wydarzeniami (faktami) stanowi niejako punkt wyjścia dla kolejnych etapów. Michael Raynor rozumie paradygmat jako "ramy koncepcyjne pozwalające na abstrakcyjne postrzeganie faktów, interpretowanie ich i dostrzeganie relacji między nimi" (Leja, 2011, s. 189; Raynor, 1998, s. 373). Można zauważyć, że definicja ta ma pewne punkty wspólne z definicją kultury wg Austina (opisane szerzej w rozdziale 1.2.2). Raynor twierdzi, że „zarówno misja, paradygmat, strategie jak i cele mogą być

rozumiane jako konsekwencja lub przyczyna dla elementów je poprzedzających lub po nich następujących” (Raynor, 1998, s. 373).



Rysunek 9 Miejsce celów w procesie zarządzania organizacją

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Leja, 2011, s. 189; Raynor, 1998, s. 373)

Lewa strona schematu przedstawionego powyżej (wyżejrysunek 9) przedstawia elementy, które są brane pod uwagę przy formułowaniu strategii organizacji. Po stronie prawej wyróżniono obszar strategii zawierający elementy, które są definiowane w trakcie tworzenia strategii i są, można powiedzieć, jej produktem. Natomiast efektem finalnym strategii powinny być działania wynikające z celów, jakie zostały zdefiniowane w ramach jej tworzenia. Oczywiście strategia obejmuje cele podstawowe – strategiczne, a działanie wynika z celów szczegółowych i miar opracowanych podczas przekładania celów ogólnych na szczegółowe (Kaplan & Norton, 1992, s. 73). Stąd też na diagramie linii określająca obszar strategii przecina pole celów, by podkreślić, że nie wszystkie cele są częścią strategii. Zatem cele mają kluczowy wpływ na działania podejmowane przez organizację. Mając świadomość tego, że taki obraz jest pewnym uproszczeniem rzeczywistości warto dostrzec, że w złożonym środowisku każdej organizacji istotny wpływ na jej działania mają cele poszczególnych jej uczestników. Misja i wizja organizacji są koncepcjami z zakresu zarządzania strategicznego. Odzwierciedlają one aspekt kulturowy związany ze sposobem wyrażania najważniejszych wartości (Sułkowski i in., 2019, s. 759). Aspekty kultury uniwersyteckiej są szerzej zaprezentowane w rozdziale 1.2.2. Jak pisze Sułkowski nawiązując do Brilmanna oraz Rue i Holland'a zarówno w wizji, jak i w misji przejawiają się sformułowania odnoszące się do celów organizacji. Misja bowiem „determinuje istotę i sens istnienia organizacji poprzez formułowanie najbardziej ogólnych celów i obszarów działania” natomiast wizja jest „krótką formułą określającą główne powołanie i cele organizacji” (Sułkowski & Woźniak, 2019, s. 759). Natomiast warte podkreślenia jest to, że szczególnie w przypadku publicznych uczelni wyższych cele strategiczne są determinowane przez to jakiego rodzaju jest to uczelnia oraz kim są kluczowi interesariusze (Sułkowski i in., 2019, s. 304). Spostrzeżenie to koresponduje z opinią Portera i Kramera o szczególnie istotnej roli państwa w

konstruowaniu regulacji, które „uwydatniają wartości, kreują cele i stymulują innowacje” (Jongbloed i in., 2008, s. 5). Ponadto cele są modyfikowane poprzez specyficzne szanse lub ograniczenia istniejące w konkretnym otoczeniu społecznym w jakim funkcjonuje organizacja (Jongbloed i in., 2008, s. 25). Ponieważ w historii uniwersytetów ich otoczenie kulturowe, a także szanse i ograniczenia zmieniały się wielokrotnie to również ich cele ewoluowały. Główne etapy zmian celów uniwersytetów zostały przedstawione w tabeli poniżej.

Tabela 7 Etapy zmian celów uniwersytetów

Etap rozwoju uniwersytetów	Główne cele	Opis
Średniowiecze	kształcenie	Niepodatność na wpływy otoczenia (dążenie do odkrywania prawdy i kształcenie; prowadzenie badań ani służba publiczna nie były elementami misji)
Renesans do Oświecenia	kształcenie	Zwiększoną rolą odpowiadania na potrzeby społeczne w zakresie kształcenia wynikającą z wpływu władców na uczelnię (początki współczesnego uniwersytetu świeckiego)
XIX w. uniwersytet liberalny Humboldta	badania podstawowe; później też stosowane	Niepodatność na wpływy otoczenia
XIX w. uniwersytet francuski	kształcenie elit, urzędników	Silny wpływ państwa na uniwersytety
XIX w. uniwersytet anglosaski	kształcenie pracowników	Państwo tylko określa ogólne zasady funkcjonowania i dystrybucji funduszy
XX w uniwersytet przedsiębiorczy / postmodernistyczny	kształcenie, badania, usługi poprzez relacje z otoczeniem	<ul style="list-style-type: none"> • odpowiadanie na zróżnicowane potrzeby różnych interesariuszy; • tworzenie organizacji peryferyjnych, których celem jest budowanie związków z otoczeniem; badania stosowane i wdrożenia nabierają znaczenia; • pojawiają się organizacje akademickie, publikacje naukowe, organizowane są konferencje naukowe; • uniwersytety pełnią funkcję kulturotwórczą; • misja publiczna: wiedza tworzona w uniwersytetach powinna być użyteczna; • wyraźna tendencja do transmisji wiedzy do otoczenia; • krytyka wobec uzależniania się uczelni od biznesu
XXI w. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny	współtworzenie wartości dodanej przez interesariuszy	<ul style="list-style-type: none"> • współpraca interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych uniwersytetu; • społecznie odpowiedzialna uczelnia powinna mieć cechy organizacji służącej otoczeniu;

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Leja, 2011, ss. 17-18,49)

Analizując zmiany celów uczelni przedstawione w tabeli powyżej (tabela 7) można zauważyc, że dynamika zmian celów uniwersytetów jaką obserwujemy w okresie najnowszej historii jest zdecydowanie największa. Na pewno podobne spostrzeżenia dotyczą dynamiki zmian technologicznych i społecznych jakich doświadczamy. Biorąc pod uwagę zmiany na uniwersytetach opisane w rozdziale 1.1.1 można zauważyc, że we wcześniejszych okresach historycznych zmiany na uniwersytetach, które

szły w parze ze zmianami otoczenia, towarzyszyły zmiany celów funkcjonowania natomiast nie były one tak dynamiczne jak obecnie. Pewnym wyjątkiem jest powstanie Humboldtowskiej koncepcji funkcjonowania uniwersytetu liberalnego, która stanowiła przełom w stosunku do dotychczasowego sposobu funkcjonowania uczelni wyższych. Podstawą tej koncepcji było „zatrudnienie w uczelni najwybitniejszych uczonych i zapewnienie im wolności w zakresie prowadzenia badań naukowych. Cechą uniwersytetu Humboldta były jedność badań i kształcenia, wolności akademickie (*freedom to learn*) [oraz] zrównanie statusu wszystkich dziedzin nauki” (Leja, 2011, s. 17). Jedność badań i nauczania oznaczała, że zarówno przekazywanie jak i zdobywanie wiedzy powinny być prowadzone w sposób wspierający postęp naukowy. Warunkiem koniecznym do tego jest by nauka miała zdolność do reprodukcji takim znaczeniu, że profesorowie będą przygotowywać swoich następców. Zatem „przyszły badacz jest wyłącznym celem dla jakiego uniwersytet badawczy bierze pod uwagę zadanie przekazywania wiedzy” (Habermas & Blazek, 1987, s. 11). Taka hierarchia celów przyczyniła się do przypisania zarówno uniwersytetowi liberalnemu metaforycznego określenia *wieży z kości słoniowej*, oznaczającej „niepodatność na wpływy otoczenia i wyjątkową trwałość” (Leja, 2011, s. 16). Co ciekawe, z podobnych względów określa się w ten sposób również uniwersytet średniowieczny.

Następnym ciekawym okresem zmian celów uniwersytetów był XX w., w którym rolę liderów na rynku edukacji wyższej przejęły czołowe uczelnie anglosaskie, głównie amerykańskie. Ich sposób funkcjonowania był zainspirowany sposobem działania przedsiębiorstw, czemu prawdopodobnie sprzyjał silny paradygmat wolnorynkowy istniejący w społeczeństwie Stanów Zjednoczonych, oraz relatywnie słabszy, niż na Starym Kontynencie, związek z europejskimi tradycjami uniwersyteckimi. W takim to formacie funkcjonowania znaczenia nabralo dbanie o relacje z różnymi interesariuszami, traktowane przede wszystkim jako fundament do budowania lub utrzymywania przewagi konkurencyjnej. Wydaje się, więc, że na uczelniach tych realizowano w praktyce działania zgodne z koncepcją marketingu relacyjnego prezentowaną przez Rogozińskiego, wedle której oznacza on „mobilizację personelu mającą na celu uczynić z nabywcy nie tylko współwórcę wartości (produkту), ale także związać go na stałe” z uczelnią (Jonas, 2009, s. 84). Ciekawe spojrzenie na relacje uczelni z otoczeniem prezentują Gołata i Sojkin, bowiem według nich należy je rozumieć „jako różne formy jej zaangażowania we współpracę z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi, a jej celem jest realizacja zadań wynikających ze statutu i przyjętej strategii oraz uzyskanie oczekiwanej pozycji rynkowej. Współpraca może przyjmować następujące rozwiązania: edukacja, komunikowanie, konsultacje, dialog, koordynacja, partnerstwo, badania, komercjalizacja, kontrola, audyt oraz wymiana/wdrażanie doświadczeń oraz osiągnięć” (Gołata & Sojkin, 2020, s. 36). Z drugiej strony Kola i Leja podkreślają rolę budowania relacji z byłymi studentami już po ukończeniu przez nich studiów, co jest szczególnie pielęgnowane na uniwersytetach anglosaskich, gdzie wokół uczelni powstają różne fundacje, tworzone zarówno przez uniwersytety jak i absolwentów, odgrywające bardzo istotną rolę, w utrzymywaniu sieci powiązań pomiędzy uczelnią oraz jej absolwentami. Zazwyczaj te relacje mają charakter przede wszystkim symboliczny, choć czołowe uniwersytety na świecie wykazują również silne powiązania finansowe ze swoimi absolwentami. Natomiast niewątpliwie cennymi zadaniami tych fundacji jest wspieranie kultury studenckiej, tak by wspierać integrację środowiska akademickiego oraz promowanie osiągnięć osób związanych z uczelnią (Kola & Leja, 2017, ss. 116–117). Takie działania wiążą się zapewnieniem stabilności finansowej uczelni. Cel

ten staje się naturalnym dla uczelni, która działając w warunkach wolnego rynku dąży do osiągnięcia również swoich pozostałych celów. Co więcej osiąganie tych celów może być komplementarne, gdyż stabilność finansowa może być rezultatem m. in. zachowania zrównoważonego rozwoju zarówno naukowania jak i badań naukowych oraz zrównoważonej działalności operacyjnej (Dąbrowski i in., 2018, s. 9). Poza zrównoważoną działalnością operacyjną współcześnie podkreśla się rolę uczelni dla promowania zrównoważonego rozwoju. Ponieważ proces nauczania wpływa na system wartości studentów postuluje się, by celem uczelni było „umożliwianie interesariuszom refleksji, poprzez wielokulturowe, globalne i zorientowane na przyszłość perspektywy, nad ich odpowiedzialnością za złożone rezultaty ich decyzji i zachowań” (Dzimińska i in., 2020, s. 6). Jednak nadal jednym z najważniejszych celów pozostaje przygotowanie studenta do przyszłej samodzielności. Jak piszą Geitz i de Geus:

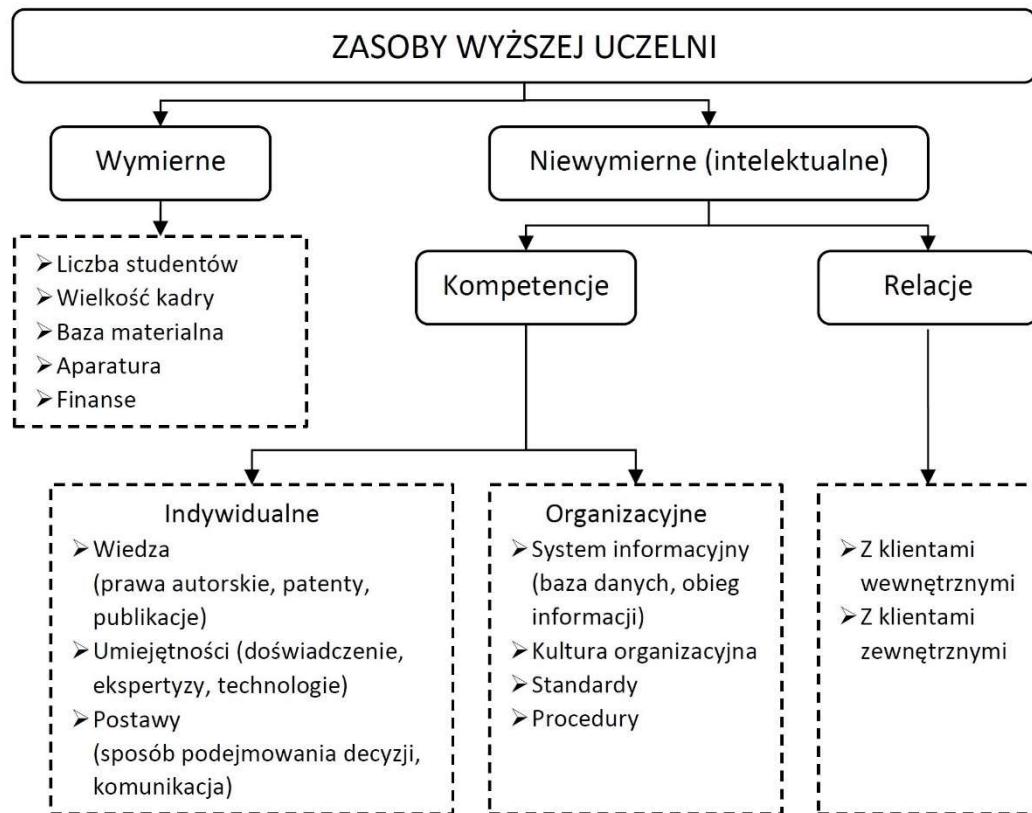
ważnym celem edukacji wyższej jest wspieranie studentów w osiąganiu kontroli nad procesem własnego zdobywania wiedzy, pomoc w rozwijaniu umiejętności i stosowaniu strategii prowadzących stawania się liderami, a także kształcenie studentów w taki sposób by stawali się samodzielnymi uczniami, co będzie przejawiało się w trwałym wpływem na ich rozwój osobisty oraz zawodowy (Geitz & de Geus, 2019, s. 2).

Takie nastawienie wymaga gotowości do ciągłego doskonalenia. To z kolei wymaga postawy *potrafię zrobić (can do)* oraz kreatywności i elastyczności również w zakresie praktyki pracy (por. Newby, 1999, s. 266).

Niemniej współcześnie kierunek zmian wydaje się dość jasny. Uniwersytety przyszłości prawdopodobnie będą silniej niż dotychczas implementować współpracę z wieloma interesariuszami. Dzieje się tak najprawdopodobniej dlatego, że dostrzeżono iż, „w wieku informacji i wiedzy uniwersytet pełni kluczową rolę w globalnym otoczeniu, gdyż tworzy i przetwarza wiedzę, a także dzieli się nią i rozpowszechnia w otoczeniu” (Leja, 2011, s. 18). Drugim nadal istotnym kierunkiem rozwoju powinna pozostać internacjonalizacja. Wynika to z globalnego charakteru wiedzy, a przejawia się to tym, że „internacjonalizacja jest ważnym elementem triady misji uczelni – kształcenie, badania i służba publiczna. Jej elementy to: przepływ informacji, wymiana kadry i studentów oraz programów kształcenia” (Leja, 2011, s. 18). Ciekawym aspektem tego zagadnienia jest uwzględnienie pośród celów tworzenia uniwersytetu wirtualnego (Noaman i in., 2013, s. 740). Choć postulat taki był formułowany już około dekady temu jego aktualność uwypukliła się w dobie epidemii wirusa SARS-COV-2.

Analizując ewoluujące cele uniwersytów nie sposób nie wspomnieć o zasobach uczelni. Jest to istotne ponieważ zarówno cele jak i zasoby są związane z procesem formułowania strategii. Cele są niejako jej efektem, natomiast zasoby mogą być punktem wyjścia lub też ograniczeniem branym pod uwagę przy tworzeniu strategii. Zaprezentowany na rysunku poniżej (rysunek 10) sposób klasyfikacji zasobów uczelni wg Leji ukazuje podział na zasoby wymierne i niewymierne inaczej nazwane intelektualnymi. Ciekawe w tym ujęciu jest uwypuklenie zasobów niewymiernych. Takie podejście wskazuje na istotną, a być może nie docenianą, rolę tego rodzaju zasobów dla kształtowania strategii uczelni. Są one zdecydowanie trudniejsze do prawidłowej oceny ze względu na brak możliwości ich jednoznacznego skwantyfikowania. Wartym podkreślenia jest również wyodrębnienie kategorii kompetencji oraz relacji wśród zasobów niewymiernych. O ile kompetencje są dość oczywistą kategorią zasobów to uwzględnienie wśród nich relacji odzwierciedla istotną rolę oceny współzależności uczelni z różnymi

interesariuszami dla formułowania strategii. A zatem na podobnych zasadach jak dla wielu czynników wymiernych (np. materialnych) można analizować zarówno kompetencje jak i relacje, tak by tworzyć strategie, które przy wykorzystaniu obecnych zasobów pozwolą na ich ukierunkowany rozwój zgodny z misją uczelni.



Rysunek 10 Klasyfikacja zasobów uczelni wyższej

Źródło: (Leja, 2011, s. 220)

Przedstawione na rysunku powyżej zasoby intelektualne są bardzo istotne, bo w dużej mierze stanowią o potencjale innowacyjnym instytucji (por. de Jong & den Hartog, 2010; Mueller & Thomas, 2001; Zastempowski, 2013). Wpływ kompetencji na zdolności do rozwoju nie ulega wątpliwości, ale jakość relacji zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych jest również istotna i wpływa na cele zarówno indywidualne jak i całej instytucji.

Ważnym zasobem niematerialnym uczelni jest również jej kultura organizacyjna. Posiada ona bowiem różne cechy, które mogą zarówno wspierać jak i osłabiać zdolności do innowacyjności. W kolejnym rozdziale zostaną szerzej omówione istotne z punktu widzenia zarządzania aspekty uniwersyteckiej kultury organizacyjnej.

1.2.2 Cechy szczególne uniwersyteckiej kultury organizacji

Spośród wielu cech wyróżniających uniwersytety od innych organizacji lub przedsiębiorstw jest ich specyficzna kultura organizacyjna. By lepiej zrozumieć czym ona jest oraz co jakie są jej cechy szczególne warto odwołać się do pojęcia podstawowego pojęcia kultury. Badacze kultury organizacyjnej zazwyczaj odwołują się do definicji formułowanych przez antropologów. Na przykład Tierney przytacza

definicję kultury za antropologiem Cliffordem Geertz'em: „oznacza historycznie przekazywany wzorzec znaczeń zawartych w symbolach, system odziedziczonych koncepcji wyrażanych w symbolicznych formach, za pomocą których [ludzie] komunikują się, utrwalają i rozwijają swoją wiedzę o życiu oraz postawy wobec życia" (Tierney, 1988, s. 4). Z kolei Austin (1990, s. 61) przytacza definicję jaką zaprezentowali Kuh i Whitt: "kultura to wspólnie i wzajemnie się formujące wzorce norm, wartości, praktyk, przekonań i założeń, które decydują o zachowaniach indywidualnych i grupowych". Twierdzą oni również, że: „kultura to ramy interpretacyjne pomocne do zrozumienia i oceny zdarzeń i działań" (Austin, 1990, s. 61). To prowadzi do wniosku, iż zrozumienie kultury uczelni, a ścisłe rzecz biorąc jej kultury organizacyjnej jest istotne do zrozumienia i oceny zdarzeń i zachowań obserwowanych na uczelniach. Z definicji kultury organizacyjnej wynika, że jest to przede wszystkim uszczegółowienie koncepcji kultury dla obszaru opisywanej organizacji. Na przykład Kezar i Eckel (2002, s. 438) za Petersonem i Spencерem definiują kulturę organizacyjną jako „głęboko zakorzenione wzorce zachowań organizacyjnych oraz wspólne wartości, założenia, przekonania lub idee, które uczestnicy podzielają na temat swojej organizacji lub jej pracy". Przejawami kultury organizacyjnej są wspólne założenia uczestników zazwyczaj przyjmowane za pewnik. Założenia te uwidaczniają się w opowieściach, specyficznym języku, normach, ideach instytucjonalnych, postawach ujawniających się w zachowaniach poszczególnych osób oraz całej organizacji (Tierney, 1988, s. 4). Ponadto parafrując Clarka można stwierdzić, że kultura organizacyjna uczelni (wynikająca ze wspólnych doświadczeń i historii) jest silnym narzędziem dającym poczucie jedności. Przyczynia się ona do powstawania "połączeń" ponad wewnętrznymi podziałami i granicami organizacyjnymi. Co więcej identyfikacja z organizacją, poprzez wspólne przekonania, oraz silne zaangażowanie emocjonalne przyczynia się do identyfikowania się uczestników poprzez przynależność do organizacji. To powoduje powstawanie więzi z pozostałymi członkami organizacji (Clark, 1972, s. 183). Elementy tworzące kulturę organizacyjną uczelni to m. in. „wspólne wartości, wierzenia, przekonania, historia i tradycje akademickie, oczekiwania i zaangażowanie w doskonalenie jakości" (Dzimińska i in., 2020, s. 7). A pod wpływem kultury organizacyjnej uczelni są: definicja otoczenia i relacje z nim, a także misja, socjalizacja, informowanie, strategia i przywództwo (Tierney, 1988, s. 8).

By przyjrzeć się już bardziej szczegółowo cechom kultury organizacyjnej uczelni warto wspomnieć zdanie Roberta H. Roy'a przytoczone przez Clark'a (1980, s. 4), że uniwersytety to organizację dezintegrujące, w których społkiem (czynnikiem łączącym) jest miłość. Clark odnosi tę opinię do koncepcji James'a March'a o uniwersytetach jako zorganizowanych anarchiach (Clark, 1980, s. 5), a jest to również zbieżne z opinią Weick'a 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 poniżej.

Tabela 8 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. Powszechnie uznanie, że reputacja wynika z publikacji i zaangażowania w organizacje naukowe lub zawodowe A3. Akceptacja dla systemu nagród jako wzmacniającego specjalizację												
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 kolejalności 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 wzmacniania (liczba wystąpień: 32); „-”: relacja wzajemnego osłabienia (liczba wystąpień: 2); „0”: brak wzajemnej relacji (liczba wystąpień: 9); „±” relacja ryzyka konfliktu - wzmacniania 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)

Analizując tabelę powyżej można zauważyc, że każda z wymienionych kultur akademickich składa się z co najmniej kilku elementów. Ocena potencjalnego 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 interesariuszy uczelni lub wydziału. Konflikty te są rezultatem przebywania pod wpływem wszystkich czterech kultur jednocześnie, a niektóre z nich nie są komplementarne (Austin, 1990). Co więcej w zależności od sytuacji konkretnego uniwersytetu (lub wydziału) formy w jakich wyrażają się te kultury, a także wartości będące podstawą niektórych z nich mogą się istotnie różnić. Warto zauważyc, że kultura profesji akademickiej oraz kultura uniwersytecka wyrażają raczej stałe i zasadniczo wspólne wartości i przekonania dla większości społeczności akademickich w Europie. Natomiast kultura dyscypliny oraz kultura (konkretniej) instytucji akademickiej mogą się znacznie różnić. Zatem z punktu widzenia zarządzania uniwersytetem wydaje się bezcelowe i prawdopodobnie niemożliwe, by w sposób istotny wpływać na wartości i przekonania kadry akademickiej wynikające z kultury profesji akademickiej i kultury uniwersytetu. Wartości i przekonania te bowiem, często są określane jako etos akademicki. Jak ukazuje to Leja (Leja, 2011, s. 182) rozumienie wartości stanowiących etos uczelni lub też etos nauki w ogóle jest niezwykle istotne dla zrozumienia relacji uniwersytetu z otoczeniem. Z drugiej strony kultura dyscypliny jest tym co niezwykle odróżnia naukowców różnych dyscyplin od siebie, a jednocześnie stanowi wspólny i odrębny zbiór wartości dotyczących standardów, jakości i metod codziennej pracy naukowej (por. Austin, 1990, s. 64). Zatem są to zmienne, które przyczyniają się do różnic w postrzeganiu i ocenie tych samych zjawisk przed członków społeczności akademickiej reprezentujących różne dyscypliny. Jest to też obszar kultury akademickiej, na którą trudno wpływać zarządzającym uczelnią. Co więcej jak wskazuje Toma uczeni mogą w pracy być pod wpływem więcej niż jednej kultury dyscypliny (Toma, 1997, s. 689).

Obszarem kultury akademickiej na który zarządzający wydziałem lub uczelnią mają największy i główny wpływ jest kultury 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 kształtowana również poprzez postawy, wartości oraz relacje kształtowane w domenie nieformalnej. Kultura instytucji akademickiej wiąże się również poziomem prestiżu doświadczanego przez pracowników, a także z relacjami instytucji do konkretnej dyscypliny. Wszystkie wyżej wymienionych pięć obszarów kształtujących kulturę instytucji akademickiej pozostaje pod większy lub mniejszy, a także bardziej lub mniej formalnym wpływem zarządzających uczelnią i wydziałem. W związku z tym, w zależności od tego jaki kształt przybiorą tych pięciu elementów ma decydujący wpływ, czy będą one w konflikcie czy raczej będą one komplementarne do kultury profesji akademickiej i kultury uniwersytetu. Można zauważyc, że w obszarze analizy wzajemnych relacji pomiędzy elementami omawianych kultur akademickich najczęściej par zostało zidentyfikowanych jako pozostające w relacji ryzyka konfliktu. Oznacza to, że w zależności od konkretnych form jakie przybiorą elementy danej kultury będą wzajemnie wzmacniać postępowanie w zgodzie z wartościami komplementarnymi w obu kulturach lub będą one powodem konfliktów pomiędzy wartościami stojącymi ze sobą w sprzeczności. Dla zarządzających może być to wskazówką, aby w sposób świadomy kształtować elementy wpływające na kulturę akademicką tak by zgodnie z intencjami kierujących

instytucją wzmacniały pożądane zachowania lub minimalizowały siłę konfliktów, pod których wpływem pozostają pracownicy akademicy.

Warto też zauważać znaczą liczbę relacji zidentyfikowanych jako wzmacniające wartości komplementarne pomiędzy analizowanymi elementami kultur. Może to potwierdzać dużą spójność kultury akademickiej oraz wskazywać na silne utrwalenie się stabilnych i korzystnych elementów w ciągu wieloletniej historii uniwersytetów. Są jednak dwie relacje wskazane jako wzajemnie się osłabiające. Zdaniem autora taką cechę ma relacja w parze [A3] *akceptacja dla systemu nagród jako wzmacniającego specjalizację* (Austin, 1990, s. 63) będąca elementem kultury profesji akademickiej oraz [C2] *zobowiązanie do kolegialności łączonej z autonomią rozumianych jako właściwy kontekst organizacyjny, w ramach którego powinna pracować uczelnia i wydziały* (Austin, 1990, s. 65) będące elementem kultury uniwersytetu. Autonomia, a ścisłej rzecz ujmując autonomia merytoryczna (por. Leja, 2011, s. 25) jest silną wartością uznawaną przez uczonych, a co za tym idzie system nagród pomimo tego, że jest akceptowany to osłabia autonomię (por. Rosenberg, 2014, s. 173). Jest to konflikt, który jest nie do uniknięcia, a dotyczy każdego członka społeczności akademickiej, będącego pod wpływem zarówno kultury uniwersyteckiej jak i kultury profesji akademickiej. Prawdopodobnie źródło tego konfliktu tkwi w głęboko zakorzenionej akceptacji dla kar i nagród w społeczeństwach europejskich. Jest to z pewnością temat wart analiz i głębszego poznania. Natomiast dla potrzeb zarządzających uczelniami najważniejsza jest świadomość istnienia takiego konfliktu, dzięki czemu będą mogli kształtować zasady skutecznej wspierające rozwój uczelni. Podobna relacja występuje dla C2 (por. tabela 8) oraz elementu kultury instytucji akademickiej jakim jest [D3] *kształtowanie nagród* (por. Austin, 1990, s. 66). W tym przypadku kierownictwo uczelni ma wpływ na ten element, a zatem świadomie minimalizowanie negatywnych skutków tego konfliktu jest możliwe.

Aby lepiej zrozumieć istotę kultury akademickiej warto przytoczyć cztery archetypy kultur uczelni wg Bergqvista. Są to:

- kultura kolegialna – cenione są zaangażowanie naukowe, wspólne podejmowanie decyzji i racjonalność;
- kultura zarządcza – skupienie na celach uczelni, a cenione są skuteczność, umiejętność efektywnego nadzoru i odpowiedzialność fiskalna;
- kultura rozwoju – wartościami są osobisty i zawodowy rozwój wszystkich członków społeczności akademickiej;
- kultura negocjowania – cenione są zasady i procedury zapewniające równość i egalityzm, a także konfrontacje, grupy interesów, mediacje i władza (Kezar & Eckel, 2002, s. 439).

Kezar i Eckel wskazują, że powyższe archetypy istnieją na każdej uczelni oraz mogą być pomocne w ocenie wpływu kultury instytucjonalnej na strategie wprowadzania zmian (Kezar & Eckel, 2002, s. 439).

Kolejnym wyzwaniem dla zarządzających uniwersytetem, związanym z kulturą akademicką jest zauważona przez Burtona Clark'a proliferacja (rozpowszechnianie się) i fragmentację kultury akademickiej. Clark wskazuje na to, że poszczególne elementy kultury akademickiej rozpowszechniają się niezależnie wraz z rosnącą liczbą i różnicującymi się potrzeb i interesów (Clark, 1980, s. 20) co prowadzi

do fragmentacji kultury akademickiej. Clark wskazuje na istotny wpływ zróżnicowanych kultur dyscyplin na to zjawisko. Fragmentacja kultury akademickiej może natomiast prowadzić do kształtowania się sprzecznych interpretacji etosu naukowego i akademickiego, co będzie skutkowało nowymi konfliktami i przyczyni się do głębokich podziałów. Co więcej Lunsford zauważa nasilającą się na uniwersytetach tendencję: władze uczelni stają się coraz bardziej odizolowane od pozostałych członków społeczności akademickiej (*faculty members*). Przyczyn tego zjawiska upatruje on w rosnącej liczbie spotkań włodarzy uczelni ze swoimi odpowiednikami z innych uczelni, zazwyczaj odbywających się poza uniwersytetami (Clark, 1980, s. 23). A zatem zauważa on zjawisko wyodrębniania się kultury członków kierownictwa uczelni, której cechy osłabiają kontakt z członkami własnej organizacji. Wydaje się, że to zjawisko jest wspólne dla uniwersytetów i innych organizacji pozauniwersyteckich. Pewnym wyjątkiem w tym zakresie wydają się być organizacje dążące do tzw. *turkusowego zarządzania*. Zauważając zmiany wynikające z fragmentacji Clark zadaje pytanie czy to „koniec idei akademickich”, a następnie sugeruje, że „nie koniec, ale ich przeformułowanie, przekształcenie (*reshaping*)” gdyż „idee akademickie stanowią silny kapitał moralny dla organizacji akademickich. Co jest atutem w porównaniu do organizacji nieakademickich” (Clark, 1980, s. 28).

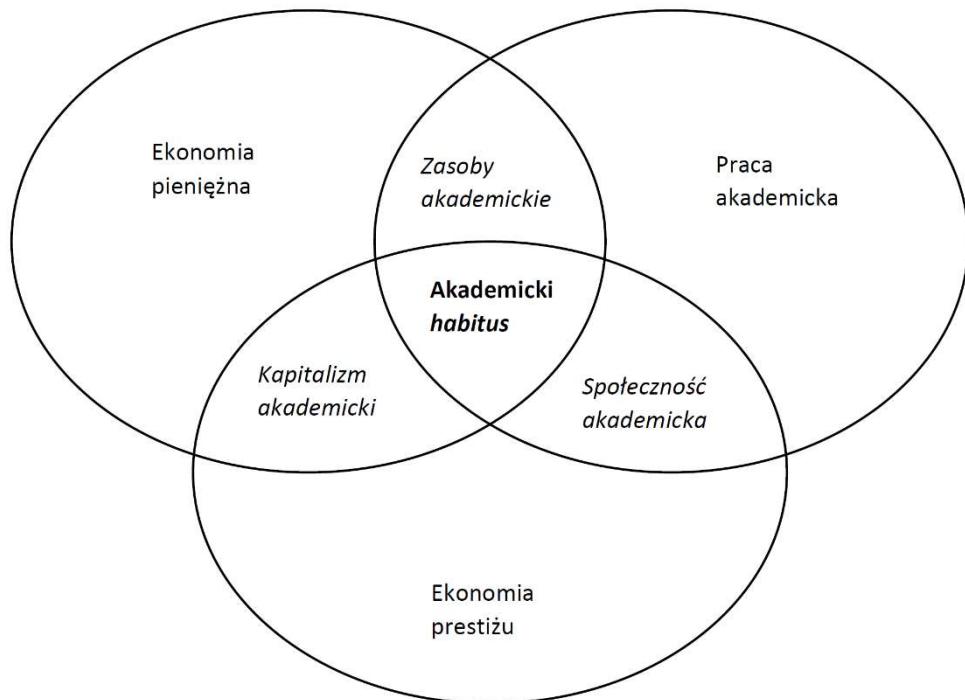
Współcześnie dzięki znacznemu postępowi w metodach komunikacji i przekazywania informacji istnieją warunki do intensywnego rozwoju współpracy międzynarodowej (Leja, 2011, s. 217). Ponadto młoda kadra naukowa wykazuje się znaczną mobilnością międzynarodową (Kwiek, 2015, s. 484). To sprawia, że nauka i edukacja w wielokulturowym kontekście musi uwzględnić wpływ osobistej i kulturowej wiedzy, wartości i języka na proces nauczania. Ważne jest uwzględnienie różnic kulturowych pomiędzy studentami (oraz naukowcami) w strategii instytucji (por. Smith-Maddox, 1998).

Nawiązując to przytoczonego na początku tego rozdziału zdania Kuh i Whitt'a, że: „kultura to ramy interpretacyjne pomocne do zrozumienia i oceny zdarzeń i działań” (Austin, 1990, s. 61) poznanie i poprawna identyfikacja kultury akademickiej kształtującej postawy i działania na konkretnej uczelni jest kluczowe do skutecznego zarządzania organizacją, a także do zarządzania jakością. Biorąc pod uwagę, że w efekcie decyzji kierownictwa wpływających w różnym stopniu na różne grupy osób, często kultura uczelni jest postrzegana jako kultura tarcia lub konfliktu (Silver, 2003, s. 161) warto tak kształtować elementy tej kultury, by minimalizować niepożądane efekty lub maksymalizować te korzystne. Jest to trudne zadanie ponieważ kulturą kształtującą w największym stopniu postawy i zachowania badaczy jest kultura dyscypliny, a jej wpływ rośnie wraz ze wzrostem zaawansowania struktury akademickiej (Clark, 1980, s. 6). A zatem to właśnie kultura dyscyplin w największym stopniu determinuje podziały pomiędzy różnymi grupami pracowników akademickich. Rodzi to trudności dla zarządzających tym większe, że jedna osoba może być pod wpływem więcej niż jednej kultury dyscypliny. Jak wynika z analizy relacji pomiędzy elementami podstawowych kultur akademickich istnieje konflikt w pomiędzy wartościami stanowiącymi etos akademicki jakimi są autonomia badań i badaczy (element kultury uniwersytetu) oraz akceptacja dla systemu nagród (element profesji akademickiej). Ponadto kultura instytucji akademickiej, na który największy (formalny i nieformalny) wpływ ma kierownictwo w zależności od jej ukształtowania może wspierać wartości wynikające z etosu akademickiego, ale też może powodować konflikty osłabiając organizację. Austin (1990, s. 72) proponuje jako panaceum na złagodzenie napięć pomiędzy różnymi kulturami stawiającymi różny nacisk na badania i kształcenie, by

wzmocnić uznanie dla kształcenia. Jest to prawdopodobnie słuszne w kontekście uniwersytów anglo-saskich. Obecne reformy szkolnictwa w Polsce wyraźnie wydają się iść w odmienną stronę, przynajmniej dla uczelni aspirujących do roli ośrodków badawczych. Raczej wydaje się, że mamy do czynienia ze wzmacnieniem nacisku na rozwój naukowy, co w kontekście realiów dynamicznego umasowienia kształcenia na polskich uniwersytetach na przełomie wieków XX i XXI raczej powinno przywrócić równowagę pomiędzy badaniami i kształceniem w rozumieniu standardów globalnych. To z kolei powinno przyczynić się do wzrostu poziomu prestiżu polskich uniwersytetów nie tylko na arenie międzynarodowej, ale także w postrzeganiu Polaków.

1.2.3 Wybrane aspekty roli prestiżu dla zarządzania uczelnią

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



Rysunek 11 Model motywacji akademickich

Źródło: (Blackmore & Kandiko, 2011, s. 405)

Na rysunku powyżej (rysunek 11) przedstawiono wzajemne relacje trzech obszarów motywacji akademickich. Wg koncepcji Backmore'a i Kandiko są to: praca akademicka (zarówno rezultaty pracy jak i proces jej wykonywania), ekonomia pieniężna (kontekst finansowy, do którego uczelnie się odnoszą, i w którym praca akademicka jest wykonywana) oraz ekonomia prestiżu (system wartościowania i

wymiany wielu form kapitału na uczelni). Są to trzy współistniejące obszary, w których motywacje są kształtowany w odmienny sposób. Ponadto w wyniku nakładania się motywacji z różnych obszarów możemy określić zjawiska pomocne w identyfikacji skutków istnienia poszczególnych współzależności (Blackmore & Kandiko, 2011, s. 403). Nakładanie się ekonomii pieniężnej oraz pracy akademickiej tworzy obszar zasobów akademickich, które zazwyczaj są zapewniane przez uniwersytety, a dotyczą zarówno aspektów finansowych (np. laboratoria i ich wyposażenie) jak i dotyczących prestiżu (np. dogodna lokalizacja biura). Część wspólną ekonomii prestiżu i pracy akademickiej można nazwać przestrzenią społeczności akademickiej, w której istnieją silne tradycje kolegialności oraz swobodnego dostępu do wiedzy. Przechodzenie od samodzielnego autorstwa do pracy zespołowej, która dominuje w produkcji wiedzy zwiększa znaczenie społeczności akademickiej w doświadczaniu prestiżu (Blackmore & Kandiko, 2011, s. 403). Na styku ekonomii prestiżu i ekonomii pieniężnej powstaje kapitalizm akademicki - miejsce dla badań stosowanych. Jest to również miejsce dysonansu kognitywnego w sytuacji pracy pod wpływem wartości, które znacznie się od siebie różnią (Blackmore & Kandiko, 2011), co może być istotnym obszarem konfliktów wartości doświadczanych przez pracowników akademickich.

Zjawiska reputacji i prestiżu są niezwykle istotne dla uczelni i mają na nie znaczenie większy wpływ niż jedynie poprzez strukturę motywacji pracowników akademickich. Tayar i Jack wskazują, iż wielu badaczy twierdzi, że uczelnie częściej dążą do maksymalizacji prestiżu niż maksymalizacji zysków (Tayar & Jack, 2013, s. 154). Aby lepiej zrozumieć czym są prestiż i reputacja dla uniwersytetu warto przytoczyć ich definicje. W naukach społecznych prestiż jest definiowany jako niewymuszone, międzyosobnicze, wewnętrzgrupowe asymetrie statusu ludzi (Campbell i in., 2019, s. 720). Prestiż jest strukturą statusu, ale mechanizm ustanawiający tę strukturę jest definiowany kulturowo i historycznie przez określone wartości (Campbell i in., 2019, s. 720). Prestiż wyraża się w tym, że ci posiadający wyższy status otrzymują szczególne przywileje, a ci mający niższy status angażują się w zachowania wzmacniające status tych pierwszych (Campbell i in., 2019, s. 720). Zgodnie z koncepcjami psychologicznymi uznanie dla wysokiego statusu bierze się z doskonałości w cenionych dziedzinach działalności (Campbell i in., 2019, s. 720). Nawiązując do wpływu na motywacje warto również uwzględnić, że prestiż wyraża się jako głęboko zakorzenione pragnienie wiążące się z samooceną. Ci co doświadczają prestiżu są zmotywowani do konkurowania wśród równych sobie rangą, by zachować korzyści płynące z wysokiego statusu (Campbell i in., 2019, s. 720). Reputację natomiast definiuje się jako konstrukt socjologiczny zdefiniowany jako ogólny poziom szacunku dla organizacji wyrażanego przez interesariuszy (Finch i in., 2013, s. 35). Ponadto reputacja jest uważana za zasób niematerialny który umożliwia osiągnięcie potencjalnej przewagi konkurencyjnej (Finch i in., 2013, s. 35) jest to zgodnie z opinią Leji, który wymienia reputację wśród zasobów konkurencyjnych uczelni (Leja, 2011, s. 227).

Rola prestiżu dla zarządzania uczelnią wydaje się tym większa, że jak wskazują badania przy wyborze uczelni studenci częściej wybierają prestiż niż wysoką jakość kształcenia (Marginson, 2006, s. 3). Co więcej zwyczajowo uczelnie prestiżowe otrzymują lepsze noty dotyczące jakości kształcenia, a uczelnie mniej prestiżowe otrzymują niższe oceny niezależnie od rzeczywistej wartości stosowanych metod kształcenia (Marginson, 2006, s. 7). Jednym przejawów tego zjawiska jest tendencja pracodawców oferujących najbardziej atrakcyjne, pod względem finansowym, posady dla absolwentów (banki

inwestycyjne, prawo, konsulting) do kierowania się nie oceną zdobytego wykształcenia, a prestiżem ukończonego uniwersytetu. Nieraz formalnie ograniczając dostęp do rekrutacji tak by był on możliwy jedynie dla absolwentów najlepszych szkół (Rivera, 2011, s. 72). Warte zauważenia w tym kontekście jest to, że często nie wystarcza ukończenie jednej z uznanych szkół, ale muszą to być same najbardziej elitarne szkoły (Rivera, 2011, s. 72). Wynika to z przekonania, że prestiż afiliacji edukacyjnej kandydata świadczy o jego/jej intelektie, społecznej i moralnej wartości. Pracodawcy ci przypisywali też ponadprzeciętne zdolności kognitywne i niekognitywne studentom, którzy uczęszczali do super elitarnych uniwersytetów (Rivera, 2011, s. 75). Jest to zgodne z obserwacjami z badania zatrudniania w Wielkiej Brytanii wskazującymi, że w procesie zatrudniania ogólna reputacja jest najistotniejszym elementem oceny uczelni (Finch i in., 2013, s. 39). Warto jednak też zauważyć, że nie tylko prestiż uczelni ma znaczenie, ale także istotna przy ocenie kandydatów jest działalność poza szkolna i doświadczenie zawodowe zdobyte przed ukończeniem studiów (Rivera, 2011, s. 85). Niemniej takie podejście pracodawców do zatrudniania zwiększa konkurencję o dostęp do najbardziej elitarnych szkół. Prestiż podtrzymuje wysokie oceny studentów, konkurencja je jeszcze bardziej podnosi, a niedobór miejsc na elitarnych uniwersytetach jeszcze bardziej wzmacnia prestiż tych instytucji tworząc efekt zamkniętego koła, co Marginson konstataje stwierdzeniem, że „bogactwo podąża za prestiżem” (Marginson, 2006). Podobnie opisują samonapędzający się mechanizm prestiżu Campbell i in. stwierdzając:

Rodzice i studenci biorą pod uwagę to co o statusie uczelni myślą inni, co generuje potrzebę uczęszczania do danej uczelni najprawdopodobniej by chronić lub polepszyć własny status społeczny oraz samoocenę. To z kolei dalej umacnia pozycję uczelni w rankingach, a to przyczynia się do zwiększenia liczby podań uczniów z lepszymi wynikami w szkole średniej”.

(Campbell i in., 2019).

W powyższym stwierdzeniu można zauważać nawiązanie do „samospełniającej się przepowiedni” Mertona (1968, s. 61). Warto jednak zauważyć, że im większy dystans między uniwersytetami elitarnymi, a pozostałymi tym bardziej społeczeństwo ceni uniwersytety elitarne, ale jednocześnie tym mniej dostrzega z nich korzyści (Marginson, 2006, s. 6)

Jest wiele badań potwierdzających, że cechy świadczące o prestiżu uczelni wiążą się z lepszymi wynikami w zakresie badań, zasobów i produkcji wiedzy, czym uniwersytety prestiżowe znacznie przewyższają uczelnie ceniące przede wszystkim kształcenie, edukację licencjacką/inżynierską i służenie społeczeństwu (Campbell i in., 2019, s. 718). Zazwyczaj więc tym co definiuje prestiżowe uczelnie są badania, zasoby i selektywność (Campbell i in., 2019, s. 721). Badania, by wspierały prestiż, muszą mieć wymiar międzynarodowy, a więc prestiż staje się głównym czynnikiem motywującym umiędzynarodowienie (Tayar & Jack, 2013, s. 153). Ponadto Collyer zauważa, że naukowcy z bardziej prestiżowych uczelni częściej stosują metody ilościowe w swoich badaniach (socjologia) (Collyer, 2013, s. 254). W najnowszych badaniach nad prestiżem uczelni uwzględnia się również wpływ różnorodności etniczno-rasowej na poziom prestiżu (Holland & Ford, 2021, s. 5) ukazując, że najbardziej prestiżowe uczelnie podkreślają swoje starania w zakresie zapewniania różnorodności. Ponadto warte zauważenia jest to, że wysoki prestiż uniwersytetu może się wiązać z niższymi wynikami przywiązania i uznania dla marki uczelni. Może on bowiem powodować przekonanie, że uczelnia nie jest życzliwa (przyjazna) studentom. Raczej jednak jest to opinia interesariuszy innych niż absolwenci (Rauschnabel i in., 2016).

W kontekście sytuacji polskich uczelni warto zauważać, że reputacja może być nie tylko cechą instytucji, ale również cechą grup strategicznych rozumianych jako zbiór organizacji w grupie odróżniających się od organizacji poza grupą (Finch i in., 2013, s. 35). Badania wskazują istniejący na efekt zakotwiczenia reputacji na poziomie kategorii w edukacji wyższej, który wpływa na postawy i zachowanie interesariuszy (Finch i in., 2013, s. 39). Zjawisko to oczywiście jest powszechnie dla uniwersytetów nie tylko w Polsce, gdyż obserwuje się, iż pomimo tego, że instytucje starają się wzmacnić swoje marki, to istotny wpływ na ich reputację (prestiż) ma przynależność do określonych grup (Finch i in., 2013, s. 56). Ciekawym przykładem próby wykorzystania tego zjawiska jest powołanie Konsorcjum Śląskich Uczelni Publicznych, którego celem jest wspólnie zabieganie o pozyskanie zagranicznych studentów, traktując to jako ważne zadanie dla budowania prestiżu uczelni (Leja, 2011, s. 237). Grupy takie mogą przybierać różne formy. Niemniej obserwując rynek uczelni można zauważać pewne segmenty organizacji, dla których można zidentyfikować wspólne cechy odnośnie do przyjmowanych sposobów konkurowania na rynku. Ciekawy podział na 5 segmentów uczelni ze względu na poziom prestiżu i związane z nim sposoby funkcjonowania Marginson. Podział ten został zaprezentowany w tabeli po Tabela 9 Podział uczelni na 5 segmentów według kategorii prestiżu.

Tabela 9 Podział uczelni na 5 segmentów według kategorii prestiżu

Oznaczenie	Określenie kategorii	Opis kategorii
Segment 1	światowy rynek elitarnych uniwersytetów	Grupa o największym prestiżu, którą stanowią przede wszystkim amerykańskie i brytyjskie uczelnie kształcące doktorów, a ich prestiż bazuje na reputacji publikacji i badań naukowych.
Segment 2	narodowe uczelnie badawcze eksportujące wiedzę	Uczelnie badawcze Wielkiej Brytanii, Kanady, Australii, Europy i Japonii. Uczelnie kierujące się prestiżem na poziomie narodowym, ale również prowadzące kształcenie zagranicznych studentów w ramach prowadzenia biznesu nastawionego na zysk.
Segment 3	zorientowane na kształceniu uczelnie eksporterzy	Instytucje o niższym statusie w krajach eksporterów nauki, działające komercyjnie na rynkach globalnej edukacji. Oferujące usługi edukacji zagranicznej o niższym koszcie lub niższej jakości
Segment 4	uniwersytety badawcze o zasięgu krajowym	Dostawcy prestiżu na skalę jednego kraju; uczelnie zorientowane na badania. Na poziomie narodowym konkurujące z segmentem 2 (ale nie 1) o mniejszym znaczeniu międzynarodowym.
Segment 5	uczelnie lokalne lub narodowe o niższym statusie	Uczelnie ograniczające swoje działania do konkurowania na rynku krajowym. Brak roli międzynarodowej. Największa liczbowo grupa uczelni, szczególnie w krajach będących importerami wiedzy.

Źródło: (Marginson, 2006, s. 21)

Analizując podział na segmenty prestiżu przedstawiony w tabeli powyżej (tabela 1) można stwierdzić, że uczelnie z segmentu 4. oraz 2. konkurują stosując podobne strategie, natomiast odróżnia je siła oddziaływania międzynarodowego. Uczelnie z segmentu 1 raczej konkurują między sobą, jednocześnie wyznaczając standardy dla poziomu badań, a zasięg ich oddziaływania jest na poziomie liderów globalnych. Uczelnie z segmentów 2. i 4. stosują strategie przypominające strategie typowe dla segmentu 1, ale raczej jest to ukierunkowanie na podążanie w kierunku wyznaczonym przez najbardziej elitarne uczelnie. Odmiennym rodzajem uczelnie są te z segmentów 3 i 5. Ich strategie skupiają się głównie na kształceniu studentów. Różnica między tymi segmentami to przede wszystkim zasięg działania, gdzie dla uczelni segmentu 3. jest to działanie na rynku międzynarodowym, a segment 5 stanowią uczelnie o zasięgu lokalnym. Różnice pomiędzy uczelniami z segmentów 1., 2. i 4. wynikają z tego co potwierdzają studia przypadków – międzynarodowe osiągnięcia badawcze pozytywnie wpływają na reputację i prestiż akademicki (Tayar & Jack, 2013, s. 161). Co więcej uniwersytety badawcze dążą do maksymalizacji ich statusu jako twórców dóbr pozycjonalnych. Status ten jest funkcją nie tylko osiągnięć badawczych, ale również selektywności doboru studentów (Marginson, 2006, s. 1). Z opisów segmentów uczelni wyłania się podział na dwa rodzaje strategii działania uczelni, jednej ukierunkowanej uczelnię na badania oraz drugiej ukierunkowanej przede wszystkim na kształcenie. Natomiast widoczny jest jeszcze jeden podział na dwa sposoby konkurowania. Mianowicie na poziomie systemu konkurencja kształtuje się dwutorowo pomiędzy instytucjami kreującymi wysoce cenione dobra pozycjonalne, gdzie popyt zawsze przekracza podaż, a ekspansja jest ograniczona dążeniem do maksymalizacji statusu oraz instytucjami masowymi charakteryzującymi się dążeniem do zapełnienia miejsc i ekspansji (Marginson, 2006, s. 21).

Ważnym elementem budowania prestiżu są rankingi (Marginson, 2006, s. 5). Ich rolę podkreśla fakt, iż w przekonaniu rekruterów rankingi prestiżu są dobrą podstawą do oceny "siły mózgu" (*brainpower*) (Rivera, 2011, s. 79). Na przykład, analizując 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). Jednak rankingi nie tylko kreują prestiż, ale też go opisują. A zatem można stwierdzić, że mamy do czynienia z kolejnym samonapędzającym się mechanizmem, w którym uczelnie o wyższym statusie mają większą szansę na wyższą pozycję w rankingach. Natomiast wyższa pozycja w rankingach powoduje wyższy prestiż danej uczelni. Globalne rankingi uczelni wyższych różnią się swoimi metodologiami również w zakresie stopnia w jakim wpływ na pozycję uczelni mają miary odnoszące się do prestiżu akademickiego. W tabeli poniżej (tabela 10) przedstawiono udział kryteriów odnoszących się do prestiżu lub reputacji w wybranych rankingach światowych i ogólnopolskich.

Tabela 10 Udział kryteriów odnoszących się do prestiżu w ocenie rankingów uczelni wyższych

Nazwa rankingu (rok)	Udział kryterium prestiżu	Opis kryteriów składowych prestiżu
ARWU Shanghai (2020)	30%*	Absolwenci instytucji z nagrodą Nobla lub jej odpowiednikiem w swojej dziedzinie 10% Kadra instytucji z nagrodą Nobla lub jej odpowiednikiem w swojej dziedzinie 20% <i>*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</i>
THE Times WUR (2020)	30%	Badanie reputacji kształcenia 15% Badanie reputacji badań 15%
QS World University Rankings (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)

Tabela 10 zawierająca wyniki analizy udziału kryteriów odnoszących się do prestiżu w różnych rankingach globalnych oraz w rankingu Perspektywy 2020. Rankingi te zostały szerzej opisane w rozdziale <numer rozdziału>. Warto zwrócić uwagę, że w większości przeanalizowanych rankingów pomiar prestiżu (lub reputacji) stanowi istotną część wartości końcowej oceny uczelni. Wyróżnia się w tym ranking QS *World University Rankings*, w którym kryteria odnoszące się do wyników badania reputacji (badania ankietowe) stanowią aż połowę wartości oceny końcowej. Dwa najbardziej uznane globalne rankingi uniwersyteckie: Shanghai i Times odzwierciedlają prestiż najlepszych światowych uczelni (Collyer, 2013). Ranking *Times Higher Education* uwzględnia ocenę reputacji łącznie na poziomie 30% wagi oceny końcowej. Jest krytykowany za duży udział ankiet w ocenie uczelni, choć twórcy tego rankingu uważają to za atut w porównaniu z innymi rankingami mocniej uwzględniającymi analizę publikacji (Collyer, 2013). Nieco inne podejście zastosowano w rankingu Szanghajskim (ARWU). Uwzględnia on bowiem szereg kryteriów odzwierciedlających prestiż, natomiast żadne z nich nie odnosi się do badań opinii. Ponadto wszystkie kryteria odnoszą się do łatwo mierzalnych wartości. Niemniej na potrzeby

niniejszej analizy przyjęto, że zarówno liczba wykładowców jak i absolwentów posiadających nagrodę Nobla (lub jej odpowiednik) jest bardziej miarą prestiżu niż osiągnięć, ze względu na wybitnie prestiżową wartość tego rodzaju odznaczeń. W najbardziej uznany w Polsce rankingu miesięcznika Pespektywy udział kryteriów odnoszących się do prestiżu wynosi 17%, jest on zatem istotnym składnikiem oceny. Udział tego kryterium zmieniał się w kolejnych edycjach rankingu i tak np. w roku 2015 wynosił on 24% i zmieniając swój udział w kolejnych latach w roku 2019 ponownie osiągnął tę samą wartość. Warto jednak podkreślić, że od roku 2017, gdy dzięki pojawiению się badania „Ekonomiczne Losy Absolwentów” przeprowadzonego przez ówcześnie istniejące Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, utworzono kategorię „Absolwenci na rynku pracy” ocena pracodawców wynikająca z badania ankietowego, która do tej pory stanowiła część kategorii „Prestiż” została przeniesiona do nowo utworzonej kategorii dotyczącej szans absolwentów na rynku pracy.

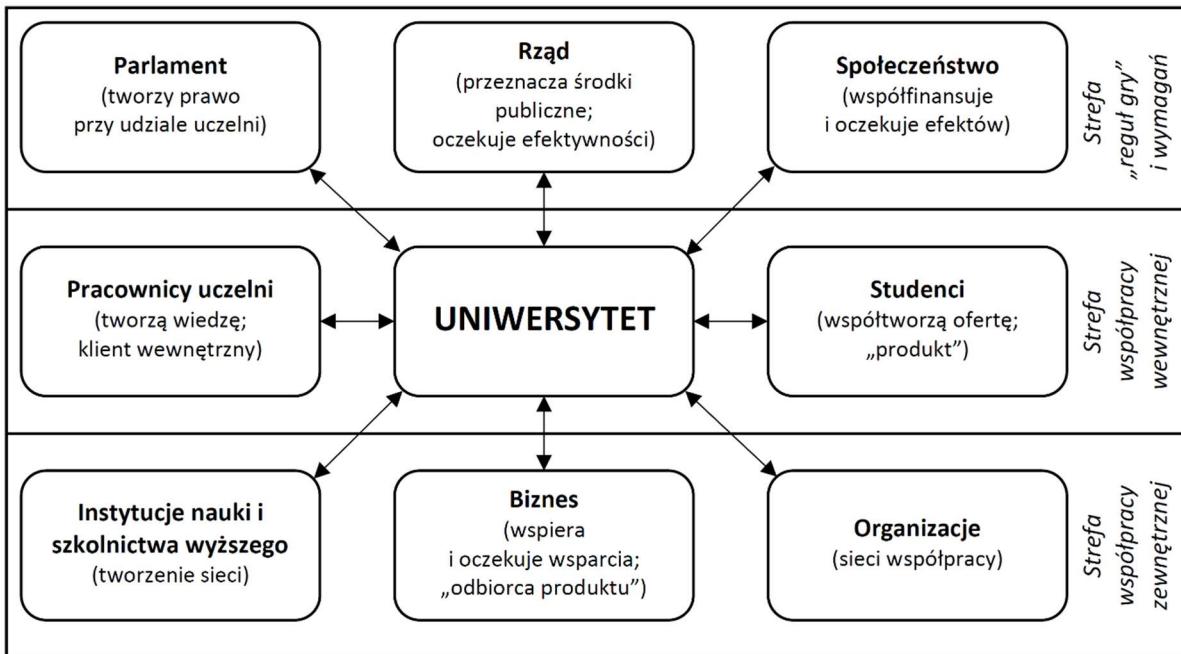
Istotna rola oceny prestiżu w wielu uznanych rankingach potwierdza możliwość zaistnienia efektu samospełniającej się przepowiedni lub samonapędzającego się mechanizmu, który przejawia się w tym, że wyższe wartości oceny prestiżu wpływają na wyższe pozycje w rankingach, a z kolei osiąganie wyższych pozycji w rankingach przyczynia się do wzrostu postrzeganego prestiżu danej uczelni. Dodatkowo uwzględniając fakt, iż studenci częściej wybierają uczelnie prestiżowe można wnioskować, że instytucje cieszące się wyższym prestiżem będą mogły wzmacniać swój prestiż w przyszłości korzystając z pozytywnego odbioru sukcesów ich absolwentów, a prawdopodobnie również absolwentów. Mając to na uwadze zarządzający uczelnią powinni świadomie skupiać się na działaniach wzmacniających prestiż uczelni, gdyż z wielu względów przyczyniają się one wzmacniania szans na rozwój oraz zwiększania możliwości dalszego rozwoju. W kontekście wyzwań stojących przed polskimi uczelniami warto wspomnieć o wpływie prestiżu grupy na prestiż pojedynczej organizacji. Uwzględnienie tego zjawiska może prowadzić do działań polegających na współpracy różnych uczelni, postrzeganych jako należące do jednej grupy, aby wzmacnić prestiż całej grupy co będzie korzystne dla każdej z tych instytucji z osobna. Ciekawą inicjatywą, która jak się wydaje, może spełniać m. in. to zadanie jest utworzenie w 2020 roku Związku Uczelni w Gdańsku im. Daniela Fahrenheita (*Trzy gdańskie szkoły wyższe utworzyły Związek Uczelni im. Daniela Fahrenheita | Nauka w Polsce*, b.d.). Wydaje, że sukces takiej inicjatywy będzie zależał nie tylko od sprawności organizacyjnej i sukcesów w pozyskiwaniu grantów, ale także od tego czy uda się wytworzyć Osobowość Marki Uniwersyteckiej rozumianą jako cechy przypisywane marce, do których mogą odnosić się klienci / interesariusze. (Rauschnabel i in., 2016). Jeśli bowiem uczelnie należące do Związku będą identyfikowane na pierwszym miejscu z marką np. „Gdańskie uczelnie Fahrenheita” to każdy sukces pojedynczej uczelni będzie wzmacniał wizerunek i reputację wspólnej marki, a także prestiż każdej z uczelni.

skoro prestiż instytucji nie jest związany dobrym uczeniem to warto badać jakie obszary działań instytucji wspierają dobry poziom nauczania. (Campbell i in., 2019)

1.2.4 Środowisko wielu sprzecznych interesów

Opis różnych interesów stron uczestniczących w funkcjonowaniu uczelni i wskazanie tych, które pozornie się wykluczają (możliwość korzystania z „geniusza <> i zamiast poddawania się „tyranii <>” (Leja, 2019, s. 11))

Poza specyfczną kulturą akademicką i specyficznymi celami uniwersytetów kolejną wyróżniającą cechą, z perspektywy zarządzania tymi instytucjami, jest szczególne ukształtowanie odmienności interesów różnych stron. Stanowi to wyzwanie dla osób kierujących uczelniami. Uniwersytet jest stale pod wpływem wielu grup interesów. Jednocześnie z wieloma z nich tworzy relacje, które mogą lub powinny być obustronne korzystne. Szczególnie dotyczy to uczelni publicznych, lub takich, których funkcjonowanie w dużej mierze polega na wykorzystywaniu środków publicznych. Pozostają one bowiem pod silnym wpływem nie tylko grup współpracujących z uczelnią wewnątrz organizacji, ale także tworzą często silne relacje w sieciach współpracy naukowej oraz z biznesem. Ponadto znacznie bardziej istotne dla nich niż dla uczelni prywatnych jest uwzględnianie wymagań stawianych przez regulatora oraz przedstawicieli społeczeństwa (parlament, rząd), którzy ponoszą odpowiedzialność za jakość funkcjonowania całego krajowego systemu edukacji wyższej. Stanowiąc część sektora publicznego uczelnie publiczne znajdują się pod wpływem czynników charakterystycznych dla tego sektora takich jak: złożoność wpływów otoczenia oraz jego niestabilność (częste zmiany polityczne i prawne), wielość i niejednoznaczność celów, mnogość interesariuszy ze sprzecznymi oczekiwaniemi i preferencjami oraz obawa przed innowacyjnością (Nazarko i in., 2008, s. 90). Inne cechy charakterystyczne sektora publicznego takie jak: ograniczoność środków finansowych, które jednocześnie podlegają szczególnym, i nierzaz skomplikowanym, regulacjom oraz nadzorowi w zakresie wydatkowania, a także brak presji konkurencyjnej oraz prowadzenie działalności nie zorientowanej na zysk przy jednocośnym braku obiektywnych kryteriów oceny owej działalności (Nazarko i in., 2008, s. 90), w przypadku uczelni publicznych wydają się mieć znacznie mniejsze znaczenie niż dla innych rodzajów działalności sektora publicznego. Szczególnie w kontekście zmian wprowadzonych najnowszą reformą szkolnictwa wyższego (*Konstytucja dla nauki* – szerzej omówione w rozdziale 1.1.2) można stwierdzić, że stworzono warunki do działania znacznie bardziej swobodnego, ale zorientowanego na klarowne cele oraz w środowisku znacznie bardziej konkurencyjnym niż w innych branżach sektora publicznego. W przypadku uczelni publicznych możemy dostrzec łączny wpływ na ogół uwarunkowań ich funkcjonowania zarówno niektórych cech charakterystycznych dla sektora publicznego jak i większości cech charakterystycznych dla współczesnych uniwersytetów. W związku z tym także obraz relacji w jakich znajdują się uczelnie jest niezwykle złożony. Uproszczony schemat środowiska relacji w jakich znajduje się uczelnia przedstawiono poniżej.



Rysunek 12 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 oczekiwów lub wymagań. Warto podkreślić, że interesy tych dwóch grup nie powinny być sprzeczne. Można jednak zaobserwować istotne różnice w zakresie oczekiwów wobec uczelni jak również indywidualnego zaangażowania w jej kształcenie pomiędzy uczestnikami każdej ze wspomnianych grup. Różnice te mogą wynikać z różnic w indywidualnych motywacjach i celach. Zatem potencjał do występowania sprzecznych interesów istnieje nie tyle ze względu na inherentny kształt relacji pomiędzy grupami nauczycieli i studentów, a raczej ze względu na niezgodność interesów indywidualnych jednostek lub mniejszych podgrup. Co ważne, podobnego rodzaju sprzeczności interesów mogą występować wewnętrz każdej z tych grup z tego samego powodu. Przykładem takiej sytuacji mogą być różnice w zaangażowaniu w zdobywanie wiedzy z różnych przedmiotów. Gdy bowiem występują istotne różnice w celach osób, których rezultaty zależą od współdziałania, a rozbieżności prowadzą do działań zaburzających współpracę to nieuchronnie prowadzi to do sytuacji konfliktowych. Stąd też częstym rozwiązaniem jest indywidualizowanie zestawu przedmiotów koniecznych do ukończenia studiów tak, by szczegółowy zakres wiedzy zdobywanej w trakcie edukacji był lepiej dopasowany do indywidualnych oczekiwów i celów.

Uczelnie funkcjonują w ramach regulacji prawnych kreowanych przez parlament i rząd. Natomiast finansowanie ich ze środków publicznych oznacza pośredni udział społeczeństwa w zabezpieczeniu materialnej strony funkcjonowania uniwersytetów. Stąd też przestrzeń strefy wyznaczenia reguł gry i wymagań może być również nazwana strefą władzy. Szczególnie dla uczelni publicznych

jest to grupa podmiotów, z których opinią należy się liczyć, a wymagania spełniać. Niemniej uczelnie niepubliczne również działają w ramach określonych przepisami prawa. Ponadto tzw. Ustawa 2.0 określa całą gamę możliwości pozyskiwania publicznego finansowania różnych obszarów działalności również dla uczelni niepublicznych. W sytuacji, gdy podmioty zewnętrzne wobec uczelni mają władzę nad osobami tworzącymi tę organizację wystąpienie sprzeczności interesów jest niemal nieuniknione.

Jest jeszcze jedna grupa podmiotów istotnych dla funkcjonowania i rozwoju uczelni. Są to przerózne instytucje i organizacje związane z kształceniem lub badaniami naukowymi niezależne od uczelni, z którymi uczelnie tworzą sieci współpracy. Stąd też sferę tych podmiotów nazwano sferą współpracy zewnętrznej. W obszarze tego rodzaju współpracy również funkcjonują przedstawiciele biznesu. Z punktu widzenia zarządzających uczelnią współpraca z wieloma różnorodnymi podmiotami zewnętrznymi rodzi wyzwania związane z budowaniem relacji z podmiotami o nierzaz rozbieżnych lub też sprzecznych interesach. Można tu wyróżnić trzy główne rodzaje instytucji ze względu na cele współpracy z uczelnią. Dla zarządzających uczelnią współpraca z innymi uczelniami może mieć charakter kooperacji, gdyż obszarów współpracy badawczej i edukacyjnej przynoszącej istotne korzyści obu stronom jest bardzo wiele, ale jednocześnie w zależności od rodzaju uczelni istnieje pewne pole do konkurowania na wspólnym rynku czy to usług edukacyjnych, badań naukowych, czy też na obszarze pozyskiwania funduszy na badania. Ten obszar konkurowania jest tym mniejszy im bardziej zróżnicowane są współpracujące uczelnie, a szczególnie widoczne jest to w przypadku współpracy międzynarodowej. W przypadku współpracy z instytucjami naukowo-badawczymi sfer do konkurowania jest znacznie mniej natomiast zawiązywanie współpracy w ramach wspólnych projektów może pomagać obu stron w pozyskiwaniu grantów na badania oraz w korzystnej wymianie wiedzy lub wzajemnym udostępnianiu swoich zasobów. Oba opisane rodzaje relacji mogą wiązać się z pewnymi sprzecznosciami lub konfliktami interesów. Jednak bez wątpienia trzeci obszar budowania relacji zewnętrznych jakim jest współpraca z biznesem może być źródłem wielu różnych sprzeczności w celach i interesach obu kooperantów. Jak zauważają Hillerbrand i Werker „uczelnie finansowane z publicznych pieniędzy powinny tworzyć produkty, które są dostępne publicznie, a z drugiej strony mogą one mieć wkład w udoskonalenia w technologii i innowacje tylko poprzez dzielenie się wiedzą we współpracy z partnerami z biznesu, którzy to chcieliby prywatnie partycypować przynajmniej w części rezultatów” (Hillerbrand & Werker, 2019, s. 1637). Jednak sprzecznosci wynikają ze znacznie głębszych różnic niż w tylko „konkurowanie” o prawa do wspólnych odkryć. Współpracę pomiędzy uczelnią i biznesem utrudniają różnice w uwarunkowaniach w jakich się znajdują przedstawiciele obu tych grup. „Naukowcy i ludzie biznesu nie są naturalnymi partnerami. Mówią w różnych językach. Pracują według różnych rozkładów czasu, a motywują ich różne bodźce” (Kwiek, 2015, s. 158). Martin i Reynolds opisują obrazowo świat akademicki i świat przedsiębiorstw jako całkowicie odmienne i rozdzielone murem. Natomiast współpracę uczelni z biznesem przedstawiają jako tworzenie wyrw w owym murze (Martin & Reynolds, 2002), przedstawiając zarówno pozytywne jak i negatywne strony takiej współpracy, a posługując się przykładami z medycyny. Wśród korzyści wymieniają oni m.in. powstające innowacje (technologie, urządzenia), rozszerzenie możliwości dla interdyscyplinarności, a także przenikanie się kultur akademickiej i przedsiębiorczej. Natomiast wśród strat przedstawiane są zjawiska konfliktów interesów w zakresie funduszy oraz zaangażowania (czas), ryzyko utraty zaufania publicznego (głównie do uczelni), wzrost regulacji

państwowych zawierających potencjalne kary, utrata wolności wymiany akademickiej, a także wzrastające konflikty w środowisku akademickim np. ze względu na zaniedbywanie studentów lub opóźnienia w publikacjach (Martin & Reynolds, 2002, ss. 447–448). Źródłem niektórych konfliktów interesów Etzkowitz upatruje w rozwoju nowych misji uniwersytetów w pod koniec XIX w., gdy badania stały się istotną częścią pracy profesorów (Etzkowitz, 2003, s. 115). Jednak podkreśla on, iż uczelnie odnoszą korzyści ze współpracy z biznesem nie tylko w sferze finansowej, gdyż „rozwój ekonomicznych rezultatów wyników badań (...) wzmacnia misję badawczą uczelni, nie tylko poprzez wkład finansowy” (Etzkowitz, 2003, s. 115). Niemniej można zidentyfikować szereg obszarów, w których ryzyko powstawania konfliktów interesów na styku współpracy uczelni z biznesem jest wysokie. Hillerbrand i Werker wskazali 5 takich obszarów:

1. Praktyki studenckie – studenci pracujący na rzecz pracodawców w zamian za możliwość zdobycia doświadczenia;
2. Środki publiczne przekazywane na badania stosowanie w celu osiągania prywatnych zysków;
3. Osobiste zarobki wynikające z badań finansowanych ze środków publicznych;
4. Uczelnie nie dostają rekompensat w zamian za komercyjne wykorzystanie wyników ich badań;
5. Niesprawiedliwa przewaga konkurencyjna wynikająca z zaangażowania partnera otrzymującego finansowanie publiczne (Hillerbrand & Werker, 2019, ss. 1643–1648).

Większość z wyżej wymienionych konfliktów interesów wynika z łączenia finansowania ze środków publicznych prowadzącego do osiągania indywidualnych dochodów. Takie konflikty występują szczególnie wyraźnie na styku współpracy uczelni z biznesem. Ale z drugiej strony w sytuacji finansowania badań z prywatnych środków również możemy mieć do czynienia z konfliktami wartości. Wg badań Van Looy'a i in. „około 20% naukowców potwierdziło, że badania realizowane w ramach kontraktów są problematyczne z punktu widzenia niezależności badawczej” (Van Looy i in., 2006, s. 598). Jeszcze innego rodzaju konflikt może powstawać pomiędzy instytucją badawczą, a powiązaną z nią firmą typu spin-off. Firmy te bowiem zazwyczaj zapewniają organizacji macierzystej fundusze (na przykład opłaty licencyjne za technologie) oraz model organizacyjny pozwalający na transfer technologii z uniwersytetu badawczego. Tego rodzaju transfer technologii przez firmy *spin-off* wzmacnia rolę uniwersytetu macierzystego w rozwoju ekonomicznym regionu. Istnieje jednak również ryzyko powstawania konfliktów interesów pomiędzy firmą typu *spin-off*, a uczelnią, zazwyczaj ze względu na prawa własności do innowacji technologicznych komercjalizowanych przez *spin-off* (Steffensen i in., 2000, s. 108)

Przejawem różnic interesów jest zjawisko feudalizmu akademickiego. Jest ono nieco inaczej rozumiane w literaturze zachodniej niż w artykułach odnoszących się do realiów polskich uczelni i jednostek badawczych. Zachodni autorzy badając zjawisko feudalizmu akademickiego bardziej skupią się na relacji badacz – instytucja, natomiast w kontekście Polski raczej odnosimy się do różnic między pokoleniowych, a ściślej rzecz biorąc różnic w hierarchii grup badaczy i pracowników uczelni. Wieczorek, Beyer i Münch w swoich badaniach uwzględnili rozróżnienie pomiędzy weberowskimi typami feudalizmu lennego oraz feudalizmu beneficjarnego by określić rodzaj relacji badaczy z uczelnią

(Wieczorek i in., 2017, s. 889). Postanowili oni porównać wydziały elitarne i nieelitarne opisując różnice w relacjach pomiędzy kierownictwem, a pracownikami jednocześnie odnosząc to do wyników mierzonych liczbą publikacji w renomowanych (*dokł. high impact*) czasopismach. Ciekawe jest zauważenie zjawiska zależności liczby wartościowych publikacji od wielkości grantów przybierającej kształt odwróconej litery „U”. Oznacza to, że powyżej pewnego poziomu pozyskiwanych funduszy na badania liczba publikacji w renomowanych czasopismach spada (Wieczorek i in., 2017, s. 889). Jednak warte podkreślenia jest to, że zjawisko to jest praktycznie możliwe do zaobserwowania jedynie na wydziałach określanych jako elitarne. Te nie-elitarne po prostu nie otrzymują grantów na tak wysokich poziomach by to zjawisko dało się wyraźnie zaobserwować. W wyniku swych badań Wieczorek i in. określają, że relacje na wydziałach elitarnych bardziej przypominają typ feudalizmu lennego (Wieczorek i in., 2017, s. 904) charakteryzujący się dość dużą autonomią wasala, wynikającą z faktu, iż ten rodzaj relacji stanowił umowę pomiędzy dwiema stronami należącymi do tej samej grupy (klasy) społecznej. Podstawą takiej relacji były zaufanie, osobisty honor i zasługi. Natomiast relacje na wydziałach nie-elitarnych opisali oni jako bardziej przypominające feudalizm beneficjarny (Wieczorek i in., 2017, s. 904), charakteryzujący się skupieniem na osiąganiu efektów z przekazywanego wasalowi beneficjum. Ten drugi typ relacji odznacza się znacznie mniejszą autonomią wasala. W powyższych badaniach uwzględniono poziom indywidualnych odczuć badaczy w zakresie autonomii i presji. Tu również zauważona została różnica pomiędzy wydziałami elitarnymi i nie-elitarnymi. Naukowcy na wydziałach elitarnych odczuwali większą autonomię, a w decyzjach co do wyboru kierunków swych badań w praktyce częściej wybierali badania podstawowe (lub niekomercyjne), podczas gdy naukowcy pracujący na wydziałach nie-elitarnych odczuwali znacznie większą presję na wyniki, a kierunki swych badań dobierali pod kątem możliwości pozyskania wartościowych grantów (Wieczorek i in., 2017, s. 902).

W warunkach polskiego systemu kształcenia wyższego pojęcie feudalizmu na uczelniach wiąże się nieraz z oligarchicznością akademicką (Sułkowski, 2017, s. 263) i wymienia wśród systemowych problemów polskiego systemu nauki. Sułkowski 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). W badaniach Kwieka pojęcie feudalizmu akademickiego pojawiło się wielokrotnie w fazie wywiadów jakościowych, szczególnie wśród młodszej kadry naukowej. Wielu respondentów pod pojęciem feudalizmu akademickiego opisywało zjawisko dobrze zakończonej praktyki „wykorzystywania młodszych naukowców przez starszych” (Kwiek, 2015, s. 307). Etapem kariery naukowej, którego osiągnięcie niejako gwarantowało przejście z „grupy wasali” do „grupy seniorów” było uzyskanie stopnia doktora habilitowanego. Wynikało to nie tyle z poziomu osiągnięć naukowych potrzebnych do uzyskania tego stopnia, ale raczej z możliwości istotnego zwiększenia roli w hierarchii uczelnianej dzięki uzyskaniu habilitacji (jeden z warunków uczestnictwa w wielu organach wydziału, uczelni; możliwość prowadzenia badań; warunek w wielu konkursach). Stąd też w ramach reformy 2.0 znalazły się zmiany dotyczące habilitacji. Nie zdecydowano się jednak na zniesienie stopnia doktora habilitowanego, ale podniesiono poziom wymagań do uzyskania habilitacji, a także zwiększo dostępu dla doktorów do formalnych stanowisk na uczelniach. Na

przykład zwiększo autonomicę uczelni do zatrudniania na stanowisku profesora osób z doktoratem (bez habilitacji), co nieco osłabia formalną „wartość” stopnia doktora habilitowanego (Kieraciński, 2020). W związku z tym można mieć obawy, że proponowane zmiany nie przyczynią się w sposób istotny do osłabienia zjawiska feudalizmu naukowego. Innych przyczyn tego zjawiska upatruje się w przekonaniu, że „przyczyną zjawiska feudalizmu akademickiego jest strach <<klasy samodzielnych>> pracowników akademickich przed konkurencją ze strony tych <<niesamodzielnych>>” (Kwiek, 2015, s. 36). W kontekście przytoczonych opisów i dużych różnic międzypokoleniowych zastanawiające jest zjawisko większego oporu przed zmianami na uczelniach wśród młodych pracowników akademickich niż u tych bardziej doświadczonych gdyż „pozytywna ocena niezreformowanego systemu w znacznie większym stopniu pochodzi od młodego pokolenia” (Kwiek, 2015, s. 285).

W Polsce mogliśmy doświadczyć skali różnic w poglądach na uczelnię przy okazji konsultacji kolejnych reform, gdyż początkowo „idea potężnych konfliktów pomiędzy różnymi interesariuszami, rozwijanych przez intensywny dialog między nimi, była obca polskiej scenie ustawodawczej w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki w latach 1990-2005” (Kwiek, 2015, s. 248). Jednak „pod koniec pierwszej dekady XXI w. rząd przygotował wiele daleko idących zmian. Po raz pierwszy po 1989 r. nowi interesariusze szkolnictwa wyższego zostali określeni i zapytani oficjalnie o poglądy na temat pakietu reform. Poglądy te były znacząco odmienne od poglądów kadry akademickiej” (Kwiek, 2015, s. 249). Co więcej, „konflikt między logiką instytucjonalną (reprezentowaną przez wspólnotę akademicką) a logiką instrumentalną (reprezentowaną przez wspólnotę ustawodawców i reformatorów) był szczególnie widoczny, gdy w 2010 r. zostały przygotowane i poddane debacie publicznej dwie strategie rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego: jedna z nich przygotowana pod auspicjami KRASP (Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich) i FRP (Fundacji Rektorów Polskich), a druga pod auspicjami konsorcjum globalnej firmy konsultingowej Ernst And Young (EY) i znanego liberalnego think tanku, Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (IBNGR)” (Kwiek, 2015, s. 235). W świetle badań prowadzonych przez zespół Marka Kwieka, oraz również innych badań prowadzonych w Polsce „uniwersytet polski okazuje się instytucją w tradycyjny sposób oderwaną od potrzeb gospodarki i społeczeństwa, swoistą wieżą z kości słoniowej” (Kwiek, 2015, s. 273). Nieraz takie cechy środowiska akademickiego wiążą się ze specyfiką kultury akademickiej, „na którą składają się m.in.: kolegializm dominujący nad menedżeryzmem, prymat wiedzy uczonych, mnogość centrów decyzyjnych, a także przekonanie o indywidualności każdej uczelni i o braku konieczności poddawania się przez nie jakimkolwiek standaryzacjom” (Leja, 2012). Z drugiej jednak strony wymagania stawiane obecnie uczonym często są niejasne, w świetle nierówności w zakresie nagród jak i warunków pracy, a także wobec degradacji zaangażowania w osiąganie tradycyjnych celów nauki i edukacji wyższej w formie badań podstawowych (Kwiek, 2019, s. 4). Tego rodzaju niejasności wraz ze znacznym zróżnicowaniem interesów różnych grup tworzących uczelnię raczej wzmacniają opór wobec zmian. Planując zmiany na uczelniach zarówno na poziomie lokalnym jaki i międzyuczelnianym lub systemowym należałoby uwzględnić wszystkie trzy poziomu oporu wobec zmian jakie opisuje Lozano, czyli zarówno opór wobec idei, opór na poziomie psychiki i emocji jak również opór głęboko zakorzeniony. Opis trzech wymienionych poziomów oporu przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 11).

Tabela 11 Trzy rodzaj poziomów oporu wobec zmian wg Lozano

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

źródło: opracowanie własne na podstawie (Lozano-Ros, 2003, s. 45; Lozano, 2006, s. 790)

Warto podkreślić, że różni interesariusze (również ci należący do tej samej grupy) mogą do tych samych zmian odnosić się w różny sposób, tzn. mogą doświadczać oporu wobec zmian na różnych poziomach (Lozano-Ros, 2003, s. 68). W realiach polskiej uczelni wyższej od wielu lat zmiany są zjawiskiem stałym. W związku z tym różnice

New governance practices have seen the rise of a new managerial class, whose commercial and corporate aspirations seem to conflict with the spirit of collegiality and characterizing the traditional mission and aim of public institutions (Pianezzi i in., 2020, s. 571)

uczelnie nie mają roli "krytycznego uświadamiania społeczeństwa", a zostały przekształcone w "koła zębate" nowoczesnych gospodarek i biznesów (Pianezzi i in., 2020, s. 572)

Natomiast nie wydaje się, by kluczowa rolą renomowanych publikacji naukowych w budowaniu reputacji zarówno dorobku naukowców jak i reputacji uniwersytetów miała zostać osłabiona.

1. Zagraniczni autorzy również dostrzegają istotne i fundamentalne zróżnicowanie podstawowych oczekiwaniń różnych grup będących w silnych interakcjach z uczelnią lub wręcz ją tworzących

Literature overview shows that a single definition of quality of higher education is not possible. Quality of higher education can be looked at from the perspective of a standard-oriented or process-oriented approach. Different groups of stakeholders have different goals, needs and priorities and use different criteria. Students, faculty and staff are the main stakeholders with crucial impact on quality of higher education. (Degtjarjova i in., 2018, s. 395)

2. Są jednak podobieństwa, np. w sposobach i czynnikach warunkujących osiąganie sukcesu „Michael Shattock (2003:137): podobnie jak w innych organizacjach , ambicja na uniwersytecie rodzi sukces. Sukces nie przydarza się, on zostaje osiągnięty” (Kwiek, 2015, s. 158)
3. Istnieją jednak przykłady partnerstw potwierdzających, że pomimo różnic współpraca może być owocna i korzystna dla wszystkich stron

„Aby uzyskać trwałość, partnerstwo wymaga długoterminowego zaufania między głównymi interesariuszami, przede wszystkim między uniwersytetami, a przedsiębiorstwami. Zaufanie na początku opiera się często na dobrych wcześniejszych osobistych relacjach. Przydaje się również wysoka społeczna i instytucjonalna widoczność w regionie (i wynikający z niej społeczny i instytucjonalny szacunek) głównych interesariuszy partnerstwa” (Kwiek, 2015, s. 155)

Niemniej przyczyn złożoności i powstawania istotnych wyzwań dla zarządzających uczelniami jest znacznie więcej. Potwierdzenie tych spostrzeżeń znajdujemy także w opracowaniach Krzysztofa Leji: „budowanie relacji z otoczeniem uczelni jest przedsięwzięciem złożonym ze względu na sprzeczne cele różnych interesariuszy, co utrudnia realizację celów rozwojowych uczelni. Warunkiem koniecznym jest tworzenie kultury organizacyjnej sprzyjającej łączeniu tych sprzeczności (Leja, 2011, s. 183).

Pozostałe (nieużyte) cytaty:

„Czynnikiem szczególnie utrudniającym zasadnicze zmiany w uczelniach jest silna kultura akademicka” (Leja, 2012).

The knowledge society depends for its growth on the production of new knowledge, its transmission through education and training, its dissemination through information and communication technologies, and on its use through new industrial processes or services. Universities are unique, in that they take part in all these processes, at their core, due to the key role they play in the three fields of research and exploitation of its results, thanks to industrial cooperation and spin-off; education and training, in particular training of researchers; and regional and local development, to which they can contribute significantly (EC, 2003, s. 2).

Let us recall the goal of the common research area in another formulation (from Strategy for a Real Research Policy in Europe) to see how far away it is from traditional views on the social role of the university: the university's goal is the creation of an area for research where scientific resources are used "to create jobs and increase Europe's competitiveness" (EC 2000c: 1) (Kwiek, 2006, s. 363)

„Od szkolnictwa wyższego coraz częściej wymaga się aby było w stanie pokazać swój wkład do rozwoju społecznego i gospodarczego (*value for money*).” (Kwiek, 2015, s. 27)

Nowadays, universities are regarded as significant drivers of a knowledge-based economy [55] and increasingly, they play a more active and interventionist role, related to innovation and the economy, the delivery of wider social goals and the transformation of society [56] (Dzimińska i in., 2020, s. 5)

„W przyszłości możemy się spodziewać zarówno redukcji po stronie niektórych kosztów jego funkcjonowania jak i rosnącej potrzeby pozyskiwania większego nie podstawowego i niepaństwowego finansowania po stronie jego dochodów” (Kwiek, 2015, s. 27)

W kontekście teorii kapitału ludzkiego oraz badań dotyczących dużych i rosnących prywatnych korzyści z wykształcenia wyższego (obok korzyści publicznych) przekierowanie większej puli środków publicznych poza systemy szkolnictwa wyższego na rzecz systemów ochrony zdrowia i emerytalnych (...) wydaje się być bardziej prawdopodobne niż kiedykolwiek wcześniej. Wyjątkiem mogą być systemy o drastycznie malejącej liczbie studentów, a tak jest w przypadku Polski (Kwiek, 2015, s. 28).

Ponadto w Polsce wydaje się, że władze państwowego dostrzegły problem z dysproporcją pomiędzy raczej dobrą jakością wykształcenia dostarczanego na uczelniach (czego przykładem mogą być sukcesy polskich uczeń ceniona wartość wykształcenia pracowników w Polsce), a raczej niskim prestiżem polskich uniwersytetów. (JPSZ)

Ekspansja edukacyjna na rynkach pracy już nasyconych absolwentami szkół wyższych niesie ze sobą odmienne konsekwencje niż ekspansja na rynkach pracy, które są dalekie od nasycenia. Kraje Europy Środkowej mają przeciętnie wciąż zdecydowanie mniej wykształconą siłę roboczą, w związku z czym premia płacowa za wyższe wykształcenie jest tam wyższa (Kwiek, 2015, s. 88)

Productive scientists are a strongly motivated group of researchers and they have the stamina, 'or the capacity to work hard and persists in the pursuit of long-range goals' (Fox 1983: 287; Zuckerman 1970: 241) (Kwiek, 2019, s. 28)

1.2.5 Zarządzanie paradoksami charakterystycznymi dla uczelni

Przedstawienie idei zarządzania paradoksami oraz ukazanie jej podobieństw do TOC Goldratt'a i narzędzia diagramu konfliktu służącego do znajdowania rozwiązań typu win-win przeszukać bazy artykułów w poszukiwaniu zastosowań TOC lub diagramu konfliktu

- Adhokracja czy demokracja
- Rywalizacja czy współpraca
- Lokalność czy globalność
- Itd.

Guiding metaphor	Key breakthroughs	examples
RED		
Wolf pack	Division of labor Command authority	Street gangs Tribal militias
AMBER		
Army	Formal roles Stable, replicable process	Military Catholic Church goverment
ORANGE		
Machine	Innovation Accountability	Multinational companies Investment banks
GREEN		
Family	Emprovement Stakeholder model	Businesses known as idealistic practices
TEAL		
Living organism	Self-management Evolutionary purpose	A few pioneering organisations

Figure 2: Key differences between colours (Based on: Web-7)

(Rutkowska & Kamińska, 2020, s. 11383)

Orange color - this style is characterized by a hierarchical structure that remains open to promotions and all other autonomous forms of organization. In addition, the management of the organization makes sure that all goals are effectively implemented by the lower levels of the organization. (Rutkowska & Kamińska, 2020, s. 11381)

Green color - this style focuses on maintaining harmony and a sense of community within the organization. What's more, the hierarchy in the company is preserved, although many decisions are made at lower levels. (Rutkowska & Kamińska, 2020, s. 11382)

1.3 Wybrane aspekty pomiaru jakości w kontekście usług uczelni wyższych

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

1.3.1 Wybrane definicje jakości

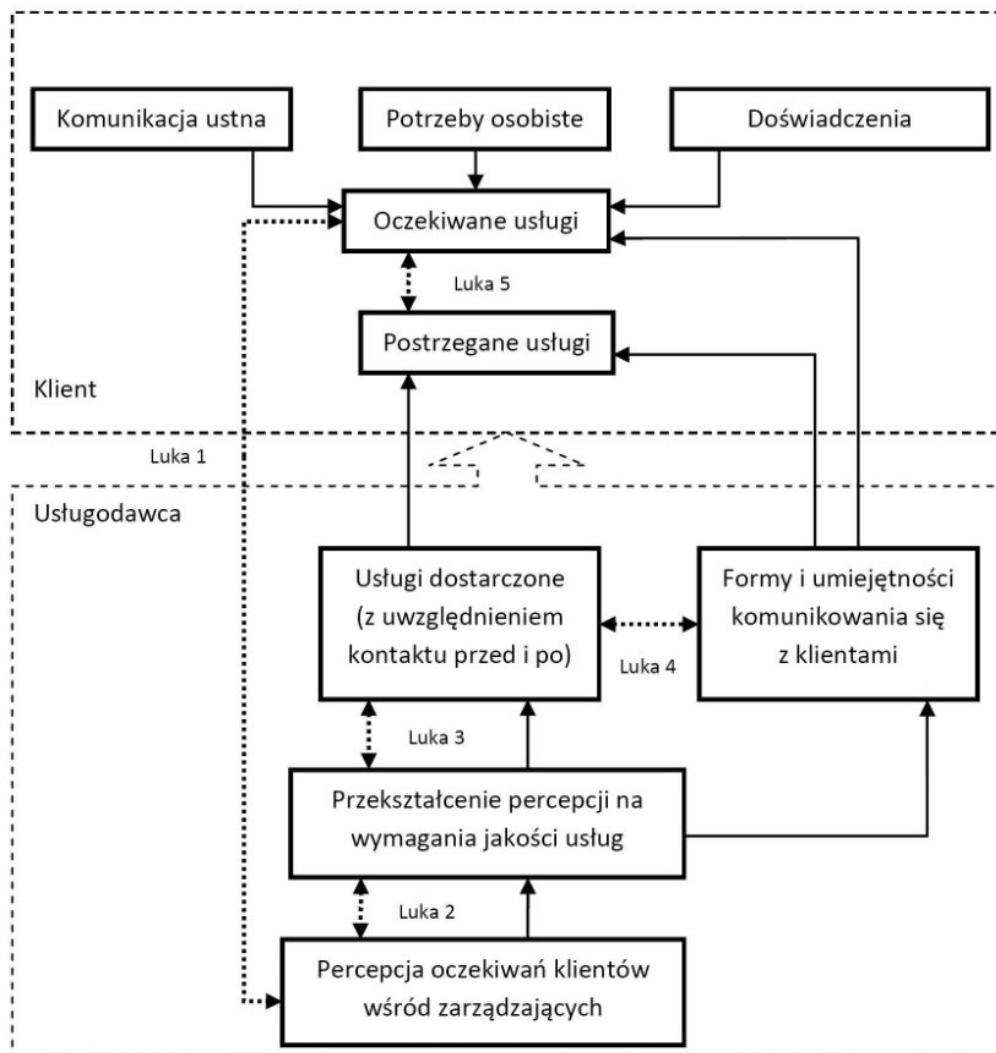
Nawiązując do klasycznej definicji Kolmana można określić jakość kształcenia jako „stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (*stakeholders*), przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych” (Grudowski & Lewandowski, 2012, 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 określenie liderów jakości kształcenia staje się niemal niemożliwe.

Rogoziński (2007, s. 7) proponuje podział usług na trzy kategorie wg charakteru podsektorów:

1. Usługi związane z obsługą procesów produkcji wyrobów materialnych [usługi technologii wytwarzających]
2. Usługi ściśle związane z technologiami informatycznymi [usługi technologii informatycznych]
3. Usługi związane ze spersonalizowanymi relacjami międzyludzkimi [usługi relacji międzyludzkich]

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Rogoziński, 2007)

W wyniku prac zmierzających do zdefiniowania czynników wpływających na jakość usług został opracowany model jakości usług [patrz **Błąd! Nie można odnaleźć źródła odwołania.**], którego twórcami są A. Parasuraman, V. A. Zeithaml i L. Berry. Podstawowym założeniem tego modelu jest istnienie 5 luk (opis każdej z nich prezentuje tabela 12), czyli obszarów, w których zwykle występuje największa ilość przyczyn niezadowalającej jakości usług.



Rysunek 13 Schemat modelu jakości usług SERVQUAL

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Parasuraman, Zeithaml i Berry, A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research, 1985, str. 44) za: (Szeffler, 2011, s. 16)

Na przedstawionym schemacie modelu jakości usług (rysunek 13) liniami ciągłymi ze strzałkami oznaczono wzajemne zależności pomiędzy jego elementami. Natomiast linie przerywane zakończone obustronnie strzałkami odzwierciedlają miejsca istnienia każdej z pięciu luk. Zbiór wszystkich elementów modelu został podzielony na obszary klienta (konsumenta/odbiorcy) i producenta usługi. Obszar usługodawcy jest skierowany strzałką ku obszarowi klienta, odzwierciedlając kierunek świadczenia (dostarczania) większości usług (Szeffler, 2011, s. 16).

Tabela 12 Charakterystyka luk modelu SERVQUAL

Nr luki	Problem	Opis
<u>Luka 1</u>	Wiedza – rozbieżność między rzeczywistymi oczekiwaniami klienta, a postrzeganiem tych oczekiwów przez zarządzających	Luka ta dotyczy niezrozumienia lub też braku aktualnej wiedzy o rzeczywistych oczekiwaniach klientów. Te rozbieżności mają zwykle istotny wpływ na proces świadczenia usługi. Może się też zdarzyć, że różni klienci mogą od tego samego usługodawcy oczekwać bardzo różnych, a nawet przeciwnych sposobów świadczenia usługi albo przywiązywać różną wagę do tych samych jej elementów. Istotny wpływ na wielkość tej luki ma jakość procesu pozyskiwania informacji o klientach i ich potrzebach.
<u>Luka 2</u>	Standardy – rozbieżność między postrzeganiem oczekiwów klientów przez zarządzających, a wymaganiami stawianymi produktem usługowym	Luka ta dotyczy przyczyn wszystkich rozbieżności pomiędzy tym, co kierownictwo postrzega za istotne z punktu widzenia zadowolenia, a tym, co określa jako wymagania dla jakości konkretnej usługi. Zazwyczaj wynika to z zaniedbań kierownictwa w ustalaniu i aktualizowaniu zasad i wymagań stawianych produktom usługowym. Zasadniczy wpływ na wielkość tej luki ma zaangażowanie kierownictwa w procesy związane z doskonaleniem jakości usług oraz jakość procesów ustalania celów i standaryzacji zadań.
<u>Luka 3</u>	Proces świadczenia (dostarczanie usługi) – rozbieżność między wymaganiami stawianymi produktem usługowym, a tym, co jest klientom dostarczane w procesie świadczenia usługi	Luka ta dotyczy niedoskonałości procesu świadczenia w odniesieniu do ustalonych standardów. Powodem takiego stanu rzeczy mogą być nierówne umiejętności różnych osób dostarczających usługę klientowi, jak również szereg innych przyczyn zakłócających proces prawidłowego wykonania usług, np. nieodpowiednie przygotowanie i doświadczenie pracowników bezpośrednio kontaktujących się z klientem, dyspozycja psychiczna w danym dniu, konflikty, niedostosowanie technologii, niewłaściwie zaprojektowany proces świadczenia usługi, nieodpowiednie zaangażowanie pracowników, brak lub niewłaściwa kontrola pracy pracowników.
<u>Luka 4</u>	Komunikacja – rozbieżność między tym, co klientowi obieciano, a tym, co faktycznie mu dostarczono	Luka ta dotyczy precyzji i prawdziwości komunikatów dostawcy przekazywanych klientowi, które dotyczą jakości usługi. Podstawą oczekiwania klienta jest obietnica, jaką otrzymał od dostawcy, a szczególnie to, co z niej zrozumiał. Z tego względu istotne jest to, żeby klient otrzymał komunikat precyzyjny i dostosowany do jego sposobu myślenia. Wśród przyczyn powodujących tę lukę można wymienić: błędy w komunikacji między pracownikiem bezpośrednio kontaktującym się z klientem a kierownictwem, brak umiejętności właściwego przekazywania komunikatów oraz skłonność do składania zbyt wygórowanych obietnic.
<u>Luka 5</u>	Oczekiwania i spostrzeżenia – rozbieżność między tym, czego klient oczekował, a tym, co sądzi, że otrzymał	Luka ta jest efektem wszystkich pozostałych czterech luk. Wszystkie czynniki oddziałujące zarówno na produkt usługowy, jaki klient otrzymuje, jak i na jego oczekiwania wpływają na powstawanie i wielkość tej rozbieżności. A może mieć ona zarówno charakter negatywny jak i pozytywny, tzn. może wystąpić sytuacja niespełnienia oczekiwów klienta, ale też się zdarza, że to, czego odbiorca się spodziewa, zostanie nie tylko spełnione, ale również przewyższone.

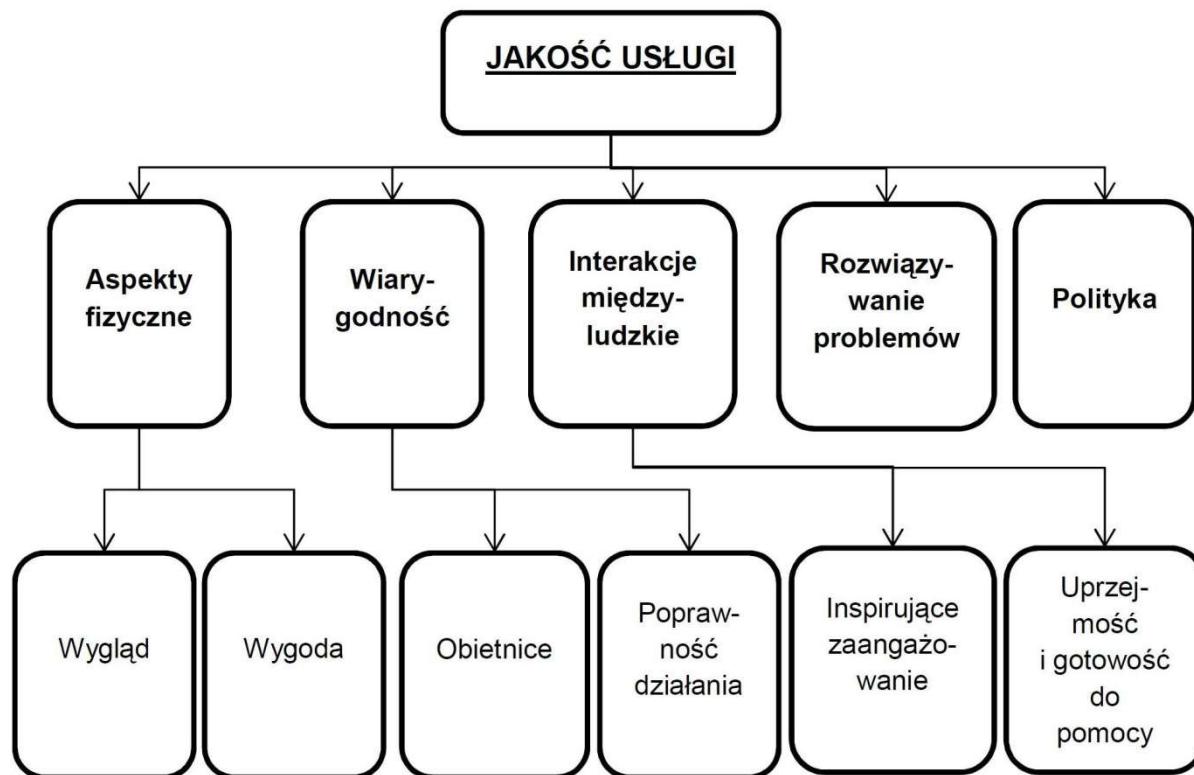
Źródło: opracowanie własne na podstawie: (Szteinberg, 2008, ss. 77–80) oraz (Leja, 2003, ss. 23–25) za: (Szeffler, 2011, s. 17).

Na podstawie modelu SERVQUAL została opracowana jedna z najpowszechniejszych metod oceny jakości usług – metoda SERVQUAL. Z faktu ścisłego powiązania wszystkich pięciu luk w taki sposób, że luka 5 jest zależna od czterech pozostałych, wynika, że w tej metodzie mierzy się tylko wielkość luki piątej, czyli rozbieżność między tym, czego klient oczekwał, a tym, co otrzymał. Twórcy tej metody wyodrębniли pięć obszarów właściwości usług podlegających ocenie. Są to:

1. materialność, namacalność (*tangibles*)
2. niezawodność (*reliability*)
3. reagowanie (*responsiveness*)
4. kompetencje, pewność (*assurance*)
5. empatia (*empathy*) (por. Joanna Dziadkowiec, 2006; Parasuraman i in., 1985; Sztejnberg, 2008).

Aby mierzyć wielkość luki 5 stosuje się kwestionariusze badania klientów. Bardziej szczegółowo sposób pomiaru jakości przy pomocy metody SERVQUAL został omówiony w podrozdziale 5.4.1.

Kolejnym modelem, którego autorzy proponują do pomiaru jakości zestaw obszarów dla których są przypisywane odpowiednie pytania jest model hierarchiczny Dabholkara, Thorpe'a i Rentz'a. W tym modelu autorzy wyodrębniają 5 głównych obszarów jakości usług, a dla 3 z nich proponują po dwa podobszary. Schemat przedstawiający model hierarchiczny znajduje się na rysunku poniżej.



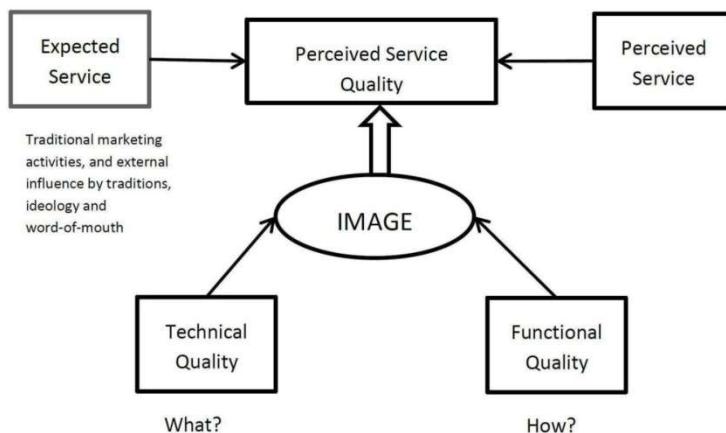
Rysunek 14 Hierarchiczny model jakości usług wg Dabholkara, Thorpe'a i Rentz'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Dabholkar i in., 1996, s. 6)

Usługi uczelni wyższych są bardzo specyficznym produktem. Jako usługi edukacyjne są w swojej istocie produktem niematerialnym. Ponadto są związane z występowaniem co najmniej kilku różnych grup podmiotów, które są zależne od poziomu jakości tych usług, ale również jest co najmniej kilka grup, które w dużym stopniu wpływają na poziom tej jakości. Aby móc skutecznie zarządzać jakością usług uczelni wyższych należy wdrożyć metody pomiaru tej jakości, które pozwolą na uwzględnienie

głosu wszystkich istotnych grup interesariuszy. Takie mierniki pozwolą na lepsze ocenianie działań doskonalących instytucji akademickiej, ale również przyczynią się do zdobycia wiedzy przydatnej w projektowaniu procesów ciągłego doskonalenia uczelni.

Usługi różnią się od wyrobów materialnych szeregiem cech, spośród których szczególnie istotny jest ich niematerialny charakter. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu, zarówno w definicjach jak i w analizach (m. in. Gilmore, 2006, s. 17; Kotler i in., 2002, s. 41; Payne, 1997, s. 20). Niematerialność usług wyraża się m.in. w tym, że „dla producenta usługa stanowi pewną aktywność, a dla klienta jest ona pewnym doświadczeniem” (Mazur, 2001, s. 16). W tym kontekście usługi edukacyjne stanowią szczególny rodzaj usług, gdyż dla odbiorcy jest ona zawsze pewnym doświadczeniem, ale można sobie wyobrazić, że jednocześnie aktywność po stronie producenta jest niewielka, a odbiorca nadal zdobywa wiedzę i doświadczenia. Usługi od wyrobów odróżnia również sposób oceny jakości. W przypadku wyrobów możemy bowiem określić cechy fizyczne, i stopień w jakim wpływają one na poziom jakości, natomiast dla usług nie jest to możliwe. Jakość usług często jest oceniana z punktu widzenia klienta, który określa poziom spełnienia własnych oczekiwaniań przez tę usługę. Można więc powiedzieć, że ocenia „postrzeganą jakość usług (*perceived service quality*)” (Grönroos, 1984, s. 40) poprzez porównanie swoich oczekiwaniań z subiektywnym doświadczeniem usługi (postrzegana usługa – *perceived service*).



Rysunek 15. Model postrzeganej jakości usług.

Źródło: (Grönroos, 1984, s. 40)

Przedstawiony wyżej (rysunek 15) model jakości usług obrazuje koncepcję, w której wpływ na postrzegana jakość usługi ma jej image, który jest budowany przez jakość techniczną oraz jakość funkcjonalną. Jakość techniczna określa poziom jakości tego co odbiorca otrzymuje podczas świadczenia usługi, a jakość funkcjonalna odnosi się do sposobu w jaki jest klientowi przekazywana techniczna jakość usługi (Seth i in., 2004, s. 915).

Postrzegana jakość usługi związana jest również z poziomem satysfakcji klienta, ale nie jest z nim jednoznaczna. Relacje pomiędzy tymi dwoma parametrami ukazali np. Iacobucci, et al. (Iacobucci i in., 1995, ss. 280–281) oraz MacKoy i Spreng (Spreng & Mackoy, 1996, ss. 203–204). Satysfakcja z

usługi oraz jej jakość są ze sobą skorelowane w ten sposób, że poziom jakości usługi wpływa na poziom satysfakcji klienta. Na oba parametry wspólnie wpływa jednak poziom tego co zostanie odbiorcy dostarczone, czyli wynik procesu produkcji usługi. Innymi istotnymi czynnikami są: dla poziomu satysfakcji – oczekiwania, a dla poziomu postrzeganej jakości – pragnienia / potrzeby (Spreng & Mackoy, 1996, s. 209).

Kolejnym modelem z tzw. szkoły nordyckiej jest koncepcja Gummesona, tzw model 4Q – jakości częściowych, którego podstawą jest spostrzeżenie, że w praktyce niemożliwym jest uzgodnienie pomiędzy usługodawcą, a usługobiorcą wszystkich wymagań związanych z jakością procesu usługowego (Stoma, 2012, ss. 50–51). Koncepcję modelu 4Q przedstawiono w tabeli poniżej:

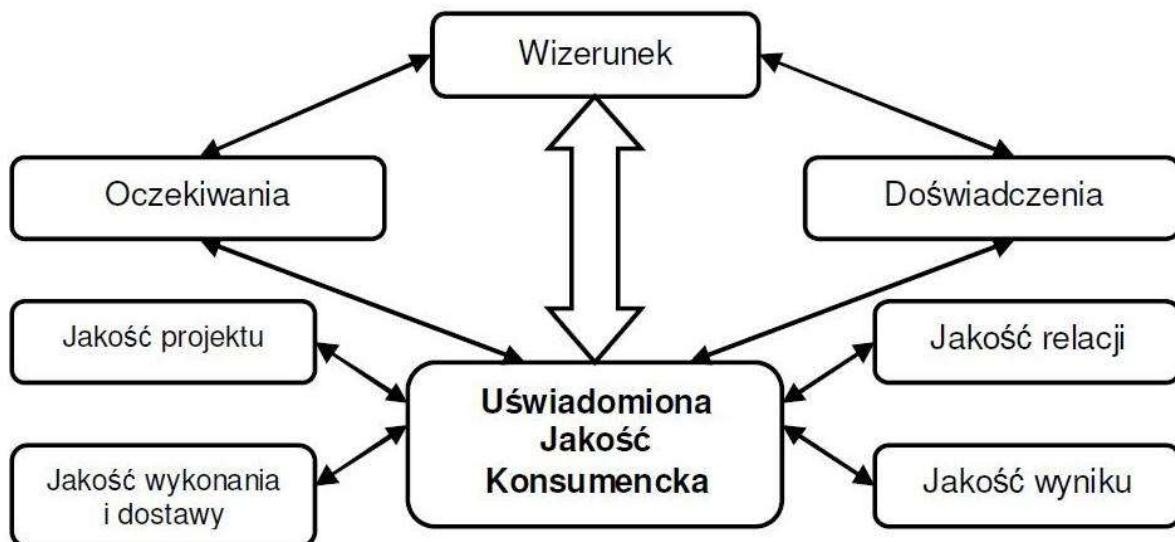
Tabela 13 Model jakości usług Gummesona (4Q)

Nazwa czynnika jakości częściowej	Opis
Jakość projektu (design quality)	rozumiana jako czynnik prewencji powodujący lepsze spełnianie funkcji oczekiwanych przez nabywcę usług poprzez doskonalenie projektu. Oznacza to takie realizowanie strategii jakościowej oraz takie zaprojektowanie usługi (jej części składowych oraz poszczególnych faz procesu świadczenia usługi), aby proces ten był wykonany poprawnie już za pierwszym „podejściem” i możliwie najlepiej realizował funkcje oczekiwane przez klientów. Firma, która w swoich zamierzeniach dąży do zindywidualizowania obsługi klientów, nie powinna poprzestawać jedynie na opracowaniu ogólnych zasad i norm realizacji określonego rodzaju zleceń, ale wykorzystując projekt uniwersalny dostosowywać go za każdym razem do potrzeb konkretnego klienta
Jakość wykonania (production quality)	Jakość wykonania (production quality) danej usługi powinna być przede wszystkim zgodna z wytycznymi przedstawionymi i zaakceptowanymi we wcześniejszym projekcie oraz z jego charakterystykami. Odnosi się ona do odpowiedniego przekształcania projektów, planów, specyfikacji, itp. w proces świadczenia danej usługi. Nie ulega wątpliwości, że na jakość wykonania mają wpływ głównie usługodawcy (personel liniowy), ale także i inne osoby zaangażowane w proces świadczenia i wykonywania usługi.
Jakość dostaw (delivery quality)	Jakość dostaw (delivery quality) w koncepcji Gummessona odnosi się do jakości takich elementów jak: terminowe świadczenie usług, zgodność realizacji z harmonogramem, sprawny transport, odpowiednią formę dostawy (np. wydruk lub prezentacja na foliach), przekazanie odpowiedniej dokumentacji czy też sprawność dostarczania usług dodatkowych.

Nazwa czynnika jakości częściowej	Opis
Jakość relacji (relational quality)	Jakość relacji jest rozumiana jako kreowanie przez daną firmę zewnętrznych relacji, kontaktów i sieci z klientami (np. poprzez budowanie programów lojalnościowych), współpracownikami, partnerami, kooperantami czy agentami, ale i wewnętrznych relacji z pracownikami. Określa ona jakość samego kontaktu usługowego, stąd też największy wpływ na jakość relacji ma personel danej firmy. Pośrednio jakość relacji zależy również od jakości wykonania i jakości dostaw; czasami również jest z nimi utożsamiana.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Dabholkar i in., 1996; Stoma, 2012)

Na podstawie połączenie modelu Gronroosa oraz Gummersona powstał zintegrowany model jakości 4Q. Łączy on zarówno aspekty subiektywnej oceny jakości zestawiającej oczekiwania z postrzeganymi rezultatami procesu usługowego jak i parametry jakościowe usługi ujęte z perspektywy projektowanych standardów procesu świadczenia usługi. Obrazowe przedstawienie zintegrowanego modelu jakości 4Q ukazano na rysunku poniżej.



Rysunek 16 Zintegrowany model jakości usług 4Q

Źródło: (Stoma, 2012, s. 53)

Uniwersalny wzorzec jakości usług

Uniwersalny wzorzec jakości usług jest narzędziem badawczym służącym do oceny jakości usług, może być jednak też skuteczną podstawą tworzenia systemu zarządzania jakością usług. Zasadniczą zaletą modelu jest jego uniwersalność – liczba zastosowanych kryteriów pozwala szczegółowo scharakteryzować aspekty jakości różnego rodzaju usług. Najważniejszym czynnikiem wyróżniającym

tę metodę spośród innych jest uzupełnienie tradycyjnego badania jakości poprzez ocenę konsumencką, oceną dokonywaną z punktu widzenia świadczącego usługę.

Uniwersalny wzorzec jakości usług został opracowany w dwóch wersjach :

- A. UWJUB – wzorzec jakości usług z punktu widzenia klienta (B – biorca usługi), gdzie zamieszczone zostały kryteria jakości zauważalne przez biorcę usługi, które są przez niego oceniane
- B. UWJUD – wzorzec jakości usługi z punktu widzenia świadczącego usługę (D – dawca usługi) to zestaw kryteriów wynikających wymagań jakościowych będących podstawą realizowanej usługi, ocenianych przez specjalistów (Joanna Dziadkowiec, 2006, ss. 24–26)

Elementy składowe wymagań wobec usług stanowiące podstawę do wnioskowania o poziomie jakości przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 14).

Tabela 14 Uniwersalny wzorzec jakości usług wg Kolmana i Tkaczyka

Ocena z punktu widzenia odbiorcy usługi		Ocena z punktu widzenia dostawcy usługi	
Numer kryterium	Kryterium Oceny wg UWJUB	Numer kryterium	Kryterium Oceny wg UWJUD
0	<u>Ocena klienta</u>	0	<u>Ocena dostawcy</u>
1	Zachowanie uprzejmości	1	Zadowolenie klienta
2	Staranność wykonania	2	Bezpieczeństwo
3	Przestrzeganie higieny	3	Konkurencja
4	Dyspozycyjność	4	Stosunek do środowiska
5	Terminowość	5	Kosztochłonność
6	Czas realizacji usługi	6	Potencjał kadrowy usługodawcy
7	Komfort klienta	7	Energochłonność
8	Cena usługi	8	Materiałochłonność
9	Instrukcja	9	Czasochłonność
10	Fachowość realizacji	10	Szczegółowość realizacji
11	Rzetelność wykonania	11	Kompletność realizacji
12	Zachowanie czystości	12	Zakłócenia realizacji
13	Zachowanie estetyki	13	Skuteczność usługi
		14	Stan informacji o realizacji

Ocena z punktu widzenia odbiorcy usługi	Ocena z punktu widzenia dostawcy usługi			
	15	Złożoność postępowania		
Średnia z ocen UWJUB		Średnia z ocen UWJUD		
Ocena jakości z punktu widzenia odbiorcy jako relacja do oceny ogólnej (kryterium 0) [JB]	Ocena jakości z punktu widzenia dostawcy jako relacja do oceny ogólnej (kryterium 0) [JD]			
Ocena ogólna jakości usługi [JU] jako relacja JD/JB				
<p>Jeśli JU jest większe od 1, to oznacza, że klient ocenia jakość usługi jako niższą w stosunku do oceny dostawcy – niezadowolenie klienta.</p> <p>Jeśli JU jest mniejsze od 1, to oznacza, że klient ocenia jakość usługi jako wyższą w stosunku do oceny dostawcy – zadowolenie klienta.</p>				

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kolman & Tkaczyk, 1996) za: (Joanna Dziadkowiec, 2006).

Można także wyróżnić modele relacyjne, które podkreślają rolę jakości relacji z klientami w ogólnym postrzeganiu jakości usług przez klientów.

Jednym z takich modeli jest model zaproponowany przez Townsenda i Gebhardta, który zakłada podział na trzy kategorie przedstawione w tabeli poniżej:

Tabela 15 Kategorie jakości wg Townsenda i Gebhardta

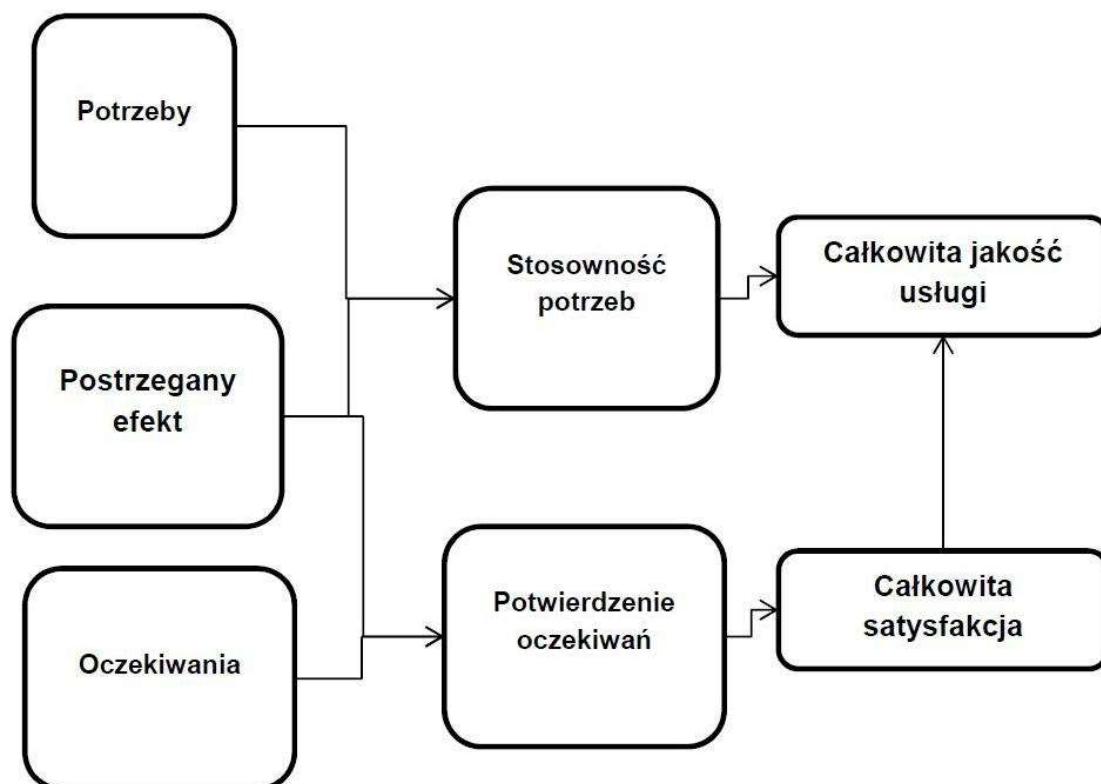
Rodzaj kategorii jakości	Typ kategorii jakości	Opis
Jakość postrzegana przez odbiorcę	Jakość zewnętrzna	Ogólna opinia odbiorcy nt. usługi
Jakość normatywna	Jakość wewnętrzna	Jakość wyrażona w parametrach i wskaźnikach mierzalnych opracowanych przez producenta
Jakość w relacjach	Jakość interakcyjna	Jakość powstająca na skutek powtarzalnych zdarzeń podczas długotrwałych relacji między odbiorcą, a usługodawcą.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Jonas, 2009, s. 81)

Innym podejściem do opisu jakości usług jest model zaproponowany przez Brady'ego i Cronina. Według tej koncepcji na jakość postrzegana jest przez Klientów na trzech poziomach:

- jakość współdziałania personelu z klientem
- jakość fizycznego otoczenia w jakim świadczona jest usługa
- jakość wykonania usługi (Bielawa, 2011, s. 17)

Innym nieco 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 w ogólnej oceny jakości na satysfakcję z usługi. Model ten został przedstawiony na rysunku poniżej.



Rysunek 17 Model jakości usług i satysfakcji klienta

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Spreng i MacKoy, 1996, str. 203)

Przedstawiony powyżej model jest rozszerzeniem koncepcji Gronroosa dotyczącej konieczności zestawiania oczekiwania klienta z postrzeganym przez niego efektem. Autorzy dostrzegają jednak jeszcze jeden ważny element jakim są potrzeby klienta. Ponadto autorzy pokazują, że zestawienie oczekiwania 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.

Na pytanie, co należy rozumieć przez jakość kształcenia w szkole wyższej nie mamy jednoznacznych odpowiedzi. W opracowaniu autorstwa Magdaleny Jelonek i Joanny Skrzyńskiej znajdujemy wskazanie na kilka możliwych ujęć kategorii jakość. Ujęcia te odwołują się do doskonałości,

niewystępowania usterek, przygotowania do osiągania celów instytucji, ciągłego rozwoju oraz spełniania oczekiwani i potrzeb klienta¹. W tym ostatnim podejściu zwraca się uwagę na „identyfikację potrzeb i oczekiwani klientów jako punktu wyjścia do projektowania produktu lub usługi. Generowanie jakości polega więc na określeniu potrzeb klienta i przełożeniu ich na mierzalne wymiary, które, realizując się w produkcie lub usłudze, dadzą klientowi zadowolenie” (Rosół, 2016, s. 19)

„Z różnych definicji jakości, jakie pojawiły się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, interesującej z punktu widzenia zastosowania w kształceniu będą te, które odwołują się do satysfakcji i zgodności z oczekiwaniami zainteresowanych” (Rosół, 2016, s. 19)

Jakość jako wyjątkowość – w tym podejściu szczególny nacisk jest położony na działaniaiprojekcyjne powiązanie z realizacją celów strategicznych uczelni, wiążących się często z dążeniem do budowania jej szczególnej, wyróżniającej pozycji np. jako jednej z najlepszych uczelni w regionie, kraju, Europie. (Frankowicz, 2012)

przyjąć na siebie wyraźne zobowiązanie do rozwoju kultury, która uznaje znaczenie jakości oraz jej zapewnienia w ich funkcjonowaniu. W tym celu, instytucje powinny opracować i wprowadzić w życie strategię na rzecz ciągłej poprawy jakości. Strategia, polityka oraz procedury powinny posiadać formalny status i być powszechnie dostępne. Powinny również przewidywać określone funkcje dla studentów oraz innych zainteresowanych stron. (Frankowicz, 2012)

Quality of education is usually understood as the balanced compliance of education (its outcomes, processes, environment) with identified needs, goals, requirements, norms and standards (Belash i in., 2015, s. 345)

1.3.2 Wybrane metody pomiaru jakości

1.3.3 Jakość i wartość

Odniesienie do procesu powstawania jakości w usłudze edukacyjnej uniwersytetu. Student jako „materiał wejściowy”, a student/absolwent jako „produkt”.

Nowe podejście do postrzegania jakości i wartości. Jego przejawem jest w większym stopniu skupienie na jakości interakcji niż na jakości procesów (Leja, 2011, str. 193). Czy zatem badając poziom

jakości interakcji lub też efektów interakcji uczelni z jej różnymi interesariuszami będziemy mogli wnioskować o poziomie jakości jej usług?

according to Woodruff (1997, p. 142) "Customer value is a customer's perceived preference for and evaluation of those product attributes, attributing performances, and consequences arising from use that facilitate (or block) achieving the customer's goals and purposes in usage situations" (Alves, 2010, s. 33)

1.3.4 *Pomiar jakości usług, w kontekście usług edukacyjnych*

istnieje subtelna różnica pomiędzy terminem „edukacja”, jak i „usługa edukacyjna”. Przyjmuje się, że ten pierwszy termin jest szerszy i rozumiany jest jako świadome, zorganizowane działanie ludzkie, którego celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka [Okoń, 1989, s. 66]. (Lewandowski & Zieliński, 2012, s. 46)

Celem oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych jest przede wszystkim do-starczenie poszczególnym grupom interesariuszy uczelni wiarygodnych informacji o poziomie realizacji przez nie ich kluczowej funkcji, co powinno tym podmiotom umożliwić lub ułatwić dokonywanie porównań i podejmowanie na ich podstawie korzystnych decyzji (Hall, 2013, s. 52)

Dlatego kluczowym zagadnieniem jest ukonstytuowanie się w poszczególnych uczelniach wyższych takich wewnętrzczelnianych podmiotów, dla których jakość kształcenia będzie celem autonomicznym, a nie formalnym obowiązkiem. Jednak w świetle wiedzy na temat kultury pracy w instytucjach, o których była wyżej mowa, owe wewnętrzczelniane podmioty nie mogą być ograniczone do tych usytuowanych w miejscach decyzyjnych struktury organizacyjnej. (Rosół, 2016, s. 19)

Quality standards and principles used by HEIs to a great extent depend on national and international requirements and guidelines, socio-economic conditions, the short-term goals and needs, the long-term strategy, organizational life cycle, as well as management style, etc. (Degtjarjova i in., 2018, s. 389)

RELACJA DO ZARZĄDZANIA UCZENIEM SIĘ	
Zewnętrzne	Wewnętrzne

CEL PROCEDURY PROJAKOŚCIOWEJ	Określanie progów	Recenzje: <ul style="list-style-type: none">• wewnętrz instytucji• specjalistów z dziedziny• organizacje zawodowe	Określenie efektów kształcenia i standardu usług; Ocena efektów pod kątem celów
	Wzmocnienie procesu	Monitoring instytucjonalny z informacją zwrotną Audyt całej instytucji	Spojrzenie interesariuszy: <ul style="list-style-type: none">• informacja zwrotna od studentów• informacja zwrotna od pracodawców Badanie praktyki edukacyjnej Przegląd celów Ocena nauczania i oceniania

Źródło: (Newby, 1999, s. 262)

Bardziej formalnymi systemami zapewniania jakości są systemy zewnętrzne, które wymagają poddania swoich działań pod osąd przez innych (Newby, 1999, s. 262). Jedna z form to oceny wskazujące na osiągnięcie pewnych wymaganych lub pożądanych progów poziomu jakości. Druga forma oceny zewnętrznej do auditu, który dotyczy raczej systemu i procesów niż sposobów nauczania i oceniania. Ocenianie poprzez badanie czy zostały spełnione pewne wymagania progowe lub standardy może prowadzić do większego zainteresowania dobrymi rezultatami okresowej oceny niż podejmowaniem działań mających rzeczywistą wartość dla studentów i/lub innych istotnych interesariuszy (Newby, 1999, s. 263).

Kulturowe bariery dla wdrożenia kompleksowego zarządzani jakością na uczelniach spowodują się to trzech ogólnych kategorii: natury kultury zarządzania (zmiany w strukturze organizacyjnej, wymagania finansowo-kosztowe, silne struktury demokratyczne zarządzania), tradycyjnej kultury akademickiej (siła tradycji, która sprawia, że jeśli zabraknie odpowiedniej kontroli to wszystkie zmiany są z czasem „oswajane” tak, by powrócić do wcześniejszego *status quo*) i spuścizny po wcześniejszych inicjatywach projakościowych (standardy bazujące na akceptacji społeczności akademickiej, zwyczajowe trudności w uzyskaniu porównywalności i utrzymaniu wysokiego poziomu standardów) (Newby, 1999, s. 266)

1.3.5 Rankingi jako szczególna forma pomiaru efektów usług uniwersytetu

1. Wprowadzenie nowych rankingów i zmiana metodologii w istniejących rankingach, co prowadzi do większej różnorodności i konkurencji wśród rankingów.
2. Nadal duże skupienie na funkcji badawczej uczelni, ale z rosnącym zrozumieniem dla badań prowadzonych w dziedzinach humanistycznych, społecznych i artystycznych.
3. Zwiększcza uwaga na ograniczenia i błędy w danych, które wpływają na wyniki rankingów, ze szczególnym uwzględnieniem trudności w pomiarze jakości nauczania.
4. Rozwój nowych narzędzi wielowskaźnikowych do profilowania, klasyfikowania lub porównywania uczelni, które zwiększają presję i obciążenie dla uczelni, zmuszając je do zbierania coraz więcej danych.

5. Udoskonalenie wskaźników bibliometrycznych, choć nadal występują istotne błędy i uprzedzenia w tych wskaźnikach.
6. Rosnący wpływ rankingów na politykę publiczną, np. w zakresie polityki imigracyjnej, wyboru uczelni partnerskich czy uznawania zagranicznych kwalifikacji.
7. Większa liczba uczelni korzystających z danych z rankingów do celów porównawczych, strategicznego planowania i zarządzania.
8. Akceptacja istnienia rankingów jako części środowiska akademickiego, pomimo świadomości ich ograniczeń i potencjalnych negatywnych konsekwencji.

W obu tekstach zwraca się uwagę na rosnącą rolę rankingów uczelni wyższych w globalnym środowisku akademickim oraz na konieczność uwzględnienia ich ograniczeń i błędów, aby uniknąć niepożądanych skutków ich stosowania. Artykuły podkreślają również znaczenie dalszego udoskonalania rankingów oraz opracowywania nowych narzędzi i wskaźników, które będą lepiej oddawać rzeczywistą jakość i wartość uczelni wyższych. (Chat GPT-4 na podstawie: (por. Rauhvargers, 2014))

Ranking World Universities Ranking publikowany przez Times Higher Education posiada dobrze ustabilizowaną metodologię od co najmniej kilku lat (por. tabela 10), dzięki czemu wyniki oferują dość dobrą porównywalność w czasie również na poziomie poszczególnych uniwersytetów. Ogólna idea zakłada pomiar wskaźników podzielonych na 5 filarów: nauczanie, badania, cytowania, zasięg międzynarodowy, dochody z biznesu (Times Higher Education, 2022, s. 12). Szczegóły metodologii tego rankingu przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 16).

Tabela 16 Metodologia rankingu Times Higher Education World University Ranking

Filar	Miara	Opis	Waga [%]
Nauczanie	Badanie reputacji (nauczanie)	Postrzegany prestiż uczelni w zakresie nauczania, uwzględniając głosy zebranych w ankiecie w ciągu ostatnich dwóch lat, ważone według przedmiotu i kraju.	15,00
	Wskaźnik liczby pracowników akademickich ¹ do liczby studentów	Proporcja między liczbą zatrudnionych nauczycieli akademickich, a liczbą studentów, jako miara jakości nauczania i wsparcia dla studentów	4,50
	Wskaźnik liczby uzyskanych doktoratów do liczby uzyskanych dyplomów licencjackich	Stosunek liczby przyznanych doktoratów do liczby przyznanych dyplomów licencjackich, odzwierciedlając zaangażowanie uczelni w kształcenie na poziomie wyższym.	2,25

¹ Określenie pracownik akademicki odnosi się do angielskiego terminu *academic* i oznacza zarówno pracowników naukowych jak i nauczycieli akademickich w rozumieniu terminologii przyjętej w Polsce

Filar	Miara	Opis	Waga [%]
	Wskaźniki liczby uzyskanych doktoratów do liczby pracowników akademickich	Wskaźnik ten ocenia, jak zaangażowana jest uczelnia w kształcenie kolejnych pokoleń naukowców, a także jakość nauczania oferowanego absolwentom.	6,00
	Dochód instytucjonalny	Wskaźnik ten pozwala ocenić ogólny status instytucji oraz infrastrukturę i udogodnienia dostępne dla studentów i pracowników, poprzez analizę dochodu instytucjonalnego przypadającego na jednego pracownika akademickiego.	2,25
Badania	Badanie reputacji (badania)	Wskaźnik ten ocenia postrzeganą prestiż instytucji w dziedzinie badań naukowych, opierając się na głosach respondentów z ostatnich dwóch lat. Celem tego wskaźnika jest uwzględnienie zdania naukowców na temat wartości badawczej uczelni na arenie międzynarodowej.	18,00
	Dochód z badań	Wskaźnik uwzględniający zarówno dochody z badań, jak i liczbę pracowników naukowych, mający na celu ocenę zdolności uczelni do pozyskiwania środków na rozwój badań na światowym poziomie.	6,00
	Produktywność badawcza	Wskaźnik mierzący liczbę publikacji naukowych na pełnoetatowego pracownika badawczego, umożliwiający ocenę efektywności uczelni w zakresie generowania wyników badań publikowanych w renomowanych czasopismach naukowych.	6,00
Cytowania	Wskaźniki cytowań	Celem tego wskaźnika jest odzwierciedlenie roli uczelni w rozpo-wszechnianiu nowej wiedzy i idei. Badanie uwzględnia średnią liczbę odwołań do publikacji uczelni przez naukowców na całym świecie. Dane są normalizowane, aby uwzględnić różnice w liczbie cytowań między różnymi dziedzinami nauki, wskaźnik ten dąży do obiektywnej oceny wpływu badań przeprowadzanych przez instytucje	30,00
Zasięg międzynarodowy	Proporcja liczby studentów zagranicznych do liczby studentów krajowych	Wskaźnik ten służy do oceny zróżnicowania kulturowego uczelni i jej atrakcyjności dla studentów z różnych krajów, co może wskazywać na otwartość i globalną perspektywę instytucji.	2,50
	Proporcja liczby pracowników zagranicznych do liczby pracowników krajowych	Wskaźnik ten ocenia zróżnicowanie narodowościowe pracowników naukowych uczelni, co może wskazywać na zaangażowanie w proces wymiany wiedzy i umiejętności oraz promować międzynarodową współpracę naukową.	2,50
	Współpraca międzynarodowa	Wskaźnik ten mierzy stopień, w jakim uczelnia angażuje się w międzynarodowe współautorstwo publikacji naukowych, co może świadczyć o jej zdolności do tworzenia globalnych sieci naukowych i współpracy międzykulturowej.	2,50
Dochody z biznesu	Dochody z biznesu	Miera dochodów z badań uzyskiwanych od przemysłu w stosunku do liczby zatrudnionych pracowników akademickich. Wskaźnik dochodów z przemysłu ocenia zdolność instytucji do wspierania innowacji i współpracy z sektorem przemysłowym. Celem tego wskaźnika jest ukazanie efektywności transferu wiedzy między uczelnią, a przemysłem oraz atrakcyjności instytucji dla finansowania ze źródeł komercyjnych.	2,50

źródło: opracowanie własne przy wykorzystaniu narzędzia ChatGPT-4 na podstawie (Times Higher Education, 2022, ss. 9–12)

W przedstawionej w tabeli powyżej metodologię rankingu THE WUR z 2023 roku, warto zwrócić uwagę na znaczną rolę pomiaru reputacji w różnych obszarach, gdzie badanie reputacji łącznie stanowi 33% wagi² w ogólnej oceny uczelni (nauczanie – 15%, badania 18%). Warto również zauważyc, że wskaźnik cytowań odgrywa istotną rolę w ocenie uczelni, mając wagę 30%, co pokazuje, jak istotna jest założeniach tego rankingu rola uczelni w rozpowszechnianiu nowej wiedzy i idei. Z kolei pozostałe wskaźniki związane z międzynarodowym zasięgiem uczelni oraz statystykami dotyczącymi dochodów uczelni oraz tymi odzwierciedlającymi zaangażowanie uczelni w kształcenie mają relatywnie niskie udziały, z wagami w przedziale między 2,25%, a 6%, co może wskazywać na to, że ranking głównie odzwierciedla sukcesy uczelni w świecie nauki. Warto również nadmienić, iż opisane wagi dotyczą rankingu ogólnego. Autorzy THE WUR bowiem wyróżniają również rankingi branżowe, dla których określono zmodyfikowane wartości wag poszczególnych kategorii, tak by lepiej odzwierciedlać cechy istotne dla poszczególnej branży. Ważne są również kryteria kwalifikacyjne do rankingu, bowiem uczelnia by zostać uwzględnioną w klasyfikacji musi spełnić 7 poniższych kryteriów:

1. Uczelnia musi opublikować ponad 1000 istotnych publikacji w ciągu ostatnich 5 lat oraz więcej niż 150 istotnych publikacji w każdym pojedynczym roku.
2. Uczelnia musi prowadzić nauczanie na poziomie licencjackim, zwykle wskazane przez przyznanie więcej niż zerowej liczby dyplomów licencjackich. Instytucje oferujące tylko studia podyplomowe nie są uwzględniane w rankingu.
3. Uczelnia nie może być skoncentrowana na jednym wąskim obszarze przedmiotowym (ponad 80% ich publikacji pochodzi z jednego obszaru przedmiotowego).
4. Uczelnia musi dostarczyć ogólne dane liczbowe dla roku rankingowego.
5. Uczelnia nie może mieć więcej niż dwóch niedostarczonych (oznaczone przez uczelnię jako „niedostępne” lub „zatajone”) wartości krytycznych (liczba kadry akademickiej, liczba międzynarodowej kadry akademickiej, liczba personelu badawczego, liczba studentów, liczba studentów międzynarodowych, liczba przyznanych dyplomów licencjackich, liczba przyznanych doktoratów, dochód instytucjonalny, dochód z badań, dochód z badań uzyskiwanych od przemysłu i handlu). Wartości zerowe powodują, że wszelkie metryki oparte na tej wartości są również zerowe.
6. Uczelnia musi oznaczyć co najmniej jeden przedmiot jako właściwy dla niej. Jeśli uczelnia nie zgłosiła żadnych właściwych przedmiotów, zostaje wykluczona.
7. Uczelnia nie może być umieszczona na liście wyjątków. Instytucje, które zażądały nieuczestniczenia w rankingu lub nie są uprawnione z innych, indywidualnych powodów, zostają wykluczone.

Uniwersytety spełniające te siedem kluczowych kryteriów są uwzględniane w rankingu. Uczelnie, które spełniły kryteria 4, 6 i 7, ale nie wszystkie pozostałe kryteria, nie są uwzględniane w rankingu

² por. Tabela 10, różnice w wagach w rankingu WUR THE pomiędzy metodologią z lat 2020 i 2023 są nieznaczne, ale jednak występują. W 2020 roku metodologia rankingu wskazywała na po 15% w dla obu rodzajów ankiet dotyczących prestiżu uczelni.

i są wymieniane jako sprawozdawcy (*reporters*), bez przypisanych wyników. Uczelnia może również zrezygnować z bycia sprawozdawcą (Times Higher Education, 2022, s. 6).

Ranking ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities (ARWU) z 2022 roku opiera się na sześciu wskaźnikach, które mają na celu ocenę jakości edukacji, jakości wydziału, rezultatów badań oraz wyników uniwersytetu w przeliczeniu na liczbę pracowników akademickich (per capita). Metodologia wyliczania oceny wg rankingu ARWU została przedstawiona w tabeli poniżej (tabela 17).

Tabela 17 Metodologia ranking ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities

Kryterium	Wskaźnik	Opis	Waga [%]
Jakość edukacji	Absolwenci (<i>Alumni</i>)	Liczba absolwentów uczelni, którzy zdobyli Nagrody Nobla lub Medale Fieldsa. Absolwentów waży się według okresu, w którym uzyskali stopnie. Waga maleje dla absolwentów z wcześniejszych lat, co ma na celu uwzględnienie jak najbardziej aktualnej wartości uczelni jakości edukacji uczelni.	10,00
Jakość wydziału	Nagrody (<i>Award</i>)	Liczba pracowników uczelni, którzy zdobyli Nagrody Nobla w dziedzinach fizyki, chemii, medycyny i ekonomii oraz Medale Fieldsa w matematyce. Ważone są według okresu zdobycia nagród, co ma na celu uwzględnienie aktualnego wpływu naukowców na instytucję.	20,00
	Często cytowani badacze (<i>HiCi</i>)	Liczba naukowców uczelni, którzy zostali wybrani na listę Highly Cited Researchers (najczęściej cytowanych naukowców) przygotowaną przez Clarivate. Wskaźnik ten odzwierciedla wpływ badaczy uczelni oraz jakość ich badań na arenie międzynarodowej.	20,00
Rezultaty badań	Publikacje w Nature i Science (N&S)	Liczba artykułów opublikowanych przez uczelnię w czasopismach Nature i Science w latach 2017-2021. Przypisuje się wagi według afiliacji autorów, co pozwala na ocenę wkładu uczelni w publikacje wysokiej jakości.	20,00
	Publikacje indeksowane w SCIE oraz SSCI (PUB)	Całkowita liczba artykułów uczelni indeksowanych w Science Citation Index-Expanded i Social Science Citation Index w 2021 roku. Wskaźnik uwzględnia publikacje naukowe, podkreślając wartość uczelni jako ośrodka badawczego.	20,00
Rezultaty Per Capita	Rezultaty akademickie (PCP)	Ważone wyniki pięciu powyższych wskaźników podzielone przez liczbę równoważników pełnoetatowych pracowników naukowych dają wyniki PCP. Wskaźnik ten ma na celu ocenę efektywności uczelni w zakresie badań i osiągnięć w odniesieniu do liczby zatrudnionych naukowców.	10,00

źródło: opracowanie własne przy wykorzystaniu narzędzia ChatGPT-4 na podstawie (ARWU, 2022b)

Opisana w tabeli powyżej (tabela 17) metodologia rankingu ARWU jest stworzona na podstawie sześciu wskaźnikach, które mają na celu ocenę jakości edukacji, jakości wydziału, rezultatów badań oraz wyników w przeliczeniu na liczbę etatów akademickich. W porównaniu do rankingu THE WUR, ARWU daje większą wagę osiągnięciom naukowym związanym z Nagrodami Nobla i Medalami Fieldsa (*Alumni* - 10% wagi, *Award* - 20% wagi). Także bardzo istotnymi w ocenie uczelni są wysokie wskaźniki cytowań prac naukowców uczelni (*HiCi* - 20% wagi). Ciekawym elementem rankingu ARWU jest sposób oceny publikacji w prestiżowych czasopismach *Nature* i *Science* (*N&S* - 20% wagi), gdzie przypisywane są wagi na podstawie afiliacji autorów. Pozwala to na dokładniejszą ocenę wkładu uczelni w publikacje wysokiej jakości. W przypadku rankingu THE, takie publikacje również sąbrane pod uwagę, ale

oceniane są w ramach wskaźnika cytowań. Ranking ARWU uwzględnia także liczbę publikacji indeksowanych w Science Citation Index-Expanded i Social Science Citation Index (PUB - 20% wagi), podkreślając znaczenie uczelni jako ośrodka badawczego. Ostatnim wskaźnikiem jest PCP (10% wagi), który ocenia efektywność uczelni w zakresie badań i osiągnięć względem liczby zatrudnionych pracowników akademickich (etaty - *FTE*).

Oba wyżej przedstawione rankingi są uważane za jedne z najbardziej prestiżowych i miarodajnych dla oceny najlepszych uczelni na świecie. Kolejnym rankingiem o bardzo dobrej światowej renomie jest ranking QS World University Rankings (Quacquarelli Symonds World University Rankings). Firma go opracowująca początkowo współpracowała z wydawnictwem Times tworząc ranking THE WUR, natomiast później ogłoszono odrębny ranking tworzony wg odmiennych idei. Metodologię tego rankingu przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 18).

Tabela 18 Metodologia rankingu QS World University Rankings

Kryterium	Opis	Waga 2024 [%] ³	Waga 2023 [%]
Reputacja akademicka	Wskaźnik Reputacji Akademickiej służy do oceny, które uczelnie prowadzą badania na poziomie światowym. Rezultaty opierają się na odpowiedziach z ankiety przeprowadzonej wśród naukowców na całym świecie, którzy oceniają najlepsze uczelnie krajowe i zagraniczne w swoim obszarze. Następnie przeprowadzana jest analiza, w której uwzględnia się wagi oparte na znajomości regionów i obszarów naukowych oraz kraju, z którym respondenci są zaznajomieni.	30,00	40,00
Reputacja wśród pracodawców	Wskaźnik Reputacji wśród pracodawców, ocenia zatrudnialność absolwentów na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród pracodawców na całym świecie. Ankieta pozwala na ocenę uczelni pod kątem kształcenia odpowiednich absolwentów uwzględniając reputację wśród pracodawców.	15,00	10,00
Wskaźnik kadra-studenci	Wskaźnik stosunku liczby kadry naukowej do liczby studentów (<i>Faculty-Student Ratio</i>) służy do oceny środowiska dydaktycznego i naukowego uczelni, będąc pośrednim miernikiem jakości procesu uczenia się i nauczania. Obliczany jest przez podzielenie liczby kadry naukowej przez liczbę studentów (obie wartości walidowane przez QS). Wskaźnik ma odzwierciedlać doświadczenia edukacyjne, wynikające z dostępności zasobów kadry akademickiej dla studentów.	10,00	20,00
Cytowania na pracownika	Wskaźnik cytowań na pracownika akademickiego (<i>Citations per Faculty</i>) służy do oceny siły badawczej uczelni, biorąc pod uwagę jej wielkość. Jest on obliczany na podstawie liczby cytowań uzyskanych przez publikacje naukowe uczelni w stosunku do liczby jej pracowników. Wskaźnik ten uwzględnia modyfikacje, takie jak ograniczenie liczby afiliacji, wykluczenie określonych rodzajów publikacji, wykluczenie autocytowań oraz normalizację obszarów naukowych, by lepiej odzwierciedlać dynamikę badań naukowych w różnych dziedzinach.	20,00	20,00

³ Zapowiedziana metodologia rankingu QS WUR na rok 2024 wprowadza zmiany dotyczące zarówno liczby ocenianych kategorii jak i wag, które warto uwzględnić by pokazać szerszy kontekst zmieniającego się podejścia do pomiaru jakości uniwersytetów wśród specjalistów zawodowo zajmujących tworzeniem rankingów.

Kryterium	Opis	Waga 2024 [%] ³	Waga 2023 [%]
Internacjonalizacja kadry	Wskaźnik międzynarodowej kadry naukowej (<i>International Faculty Ratio</i>) to wyliczony stosunek liczby pracowników akademickich z zagranicy do całkowitej liczby kadry akademickiej. Wskaźnik bazuje na informacjach dotyczących obywatelstwa pracowników. Celem jest odzwierciedlenie atrakcyjności uczelni dla pracowników akademickich z innych krajów, co przekłada się na korzyści w zakresie różnorodności badań i nauczania.	5,00	5,00
Internacjonalizacja studentów	Wskaźnik międzynarodowych studentów (<i>International Student Ratio</i>) analizuje stosunek liczby studentów zagranicznych do ogólnej liczby studentów. Wskaźnik obejmuje liczbę studentów studiów licencjackich i magisterskich, którzy spędzają co najmniej trzy miesiące na uczelni i podobnie jak wskaźnik międzynarodowej kadry bazuje na kryterium obywatelstwa. Celem jest odzwierciedlenie atrakcyjności uczelni dla studentów z innych krajów, co zazwyczaj wiąże się z korzyściami w zakresie budowania sieci kontaktów, wymiany kulturowej, różnorodności w procesie nauczania oraz zróżnicowania społeczności absolwentów.	5,00	5,00
Międzynarodowa współpraca badawcza	Wskaźnik <i>International Research Network</i> (IRN) mierzy zdolność uczelni do dywersyfikacji geograficznej swojej międzynarodowej sieci badawczej na podstawie trwałych partnerstw z innymi instytucjami. Oblicza się go stosując wzór IRN Index = L / ln(P), gdzie L to liczba unikalnych lokalizacji międzynarodowych partnerów, a P to liczba różnych instytucji partnerskich. Wskaźnik ten pozwala ocenić bogactwo międzynarodowych partnerstw badawczych oraz skuteczność instytucji w osiągnięciu takiej dywersyfikacji.	5,00	0,00 ⁴
Efektywność zatrudnienia	Wskaźnik efektywności zatrudnienia absolwentów (<i>Employment Outcomes</i>) jest obliczany na podstawie dwóch wskaźników: Wskaźnika zatrudnienia absolwentów (stopień zatrudnienia zarobkowego absolwentów w ciągu 15 miesięcy od ukończenia studiów) oraz Wskaźnika wpływu absolwentów (syntesa wielu rankingów najbardziej wpływowych osób). Wskaźnik ten służy do oceny uczelni pod kątem sukcesu zawodowego absolwentów oraz ich wpływu na swoje dziedziny, odzwierciedlając zdolność uczelni do zapewnienia wysokiego stopnia zatrudnialności swoich absolwentów i kształtowania przyszłych liderów.	5,00	0,00 ⁵

⁴ W 2023 roku wskaźnik IRN był mierzony, ale nie był uwzględniony w ogólnym rankingu uczelni

⁵ W 2023 roku wskaźnik był mierzony, ale nie był uwzględniany w ogólnym rankingu uczelni

Kryterium	Opis	Waga 2024 [%] ³	Waga 2023 [%]
Zrównoważony rozwój	Kryterium zrównoważonego rozwoju (<i>Sustainability</i>) w rankingu zostało wprowadzone, by oceniać uczelnie pod kątem zrównoważonego rozwoju na podstawie oddzielnego Rankingu Zrównoważonego Rozwoju. Ranking ten ocenia uczelnie pod względem wpływu społecznego (50%) i środowiskowego (50%), dodając bonus za zarządzanie. Wskaźnik jest zbudowany na podstawie miar zaangażowania uczelni w zrównoważony rozwój, prowadzeniu badań związanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju ONZ oraz polityce łagodzenia wpływu na klimat. Kryterium to uwzględnia publikacje naukowe związane z celami zrównoważonego rozwoju, dane o reputacji uczelni w odpowiednich dziedzinach oraz dane statystyczne na poziomie krajowym.	5,00	brak

źródło: opracowanie własne przy wykorzystaniu narzędzia ChatGPT-4 na podstawie (QS Quacquarelli Symonds, 2023f, 2023g, 2023j, 2023k, 2023b, 2023d, 2023a, 2023c, 2023l, 2023i, 2023h, 2023e)

Ranking QS World University Ranking, podobnie do rankingów THE WUR oraz ARWU, kładzie w bardzo istotnej części uwzględnia w ocenie pomiar parametrów odzwierciedlających prestiż uczelni w środowisku naukowym i biznesowym. Miary reputacji akademickiej oraz wśród pracodawców łącznie stanowią 50% wagi oceny w wersji na rok 2023 oraz 45% w wersji zaproponowanej na rok 2024. Wersja zaproponowana na rok 2024 uwzględnia 3 nowe kryteria. Dwa z nich, czyli międzynarodowa współpraca badawcza, która mierzy zdolność uczelni do dywersyfikacji geograficznej swojej międzynarodowej sieci badawczej, oraz efektywność zatrudnienia, odzwierciedlająca zdolność uczelni do zapewnienia wysokiej zdolności do zatrudnienia swoich absolwentów i kształcania przyszłych liderów, były mierzone już dla roku 2023, ale nie uwzględniane w podstawowej wersji rankingu. Natomiast w roku 2024 zostanie wprowadzona zupełnie nowa miara wskaźnika zrównoważonego rozwoju, która ocenia uczelnie pod kątem zrównoważonego rozwoju na podstawie oddzielnego Rankingu Zrównoważonego Rozwoju. Kryterium to opiera się na zaangażowaniu uczelni w zrównoważony rozwój, prowadzeniu badań związanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju ONZ oraz polityce łagodzenia wpływu na klimat. Wprowadzenie tego kryterium ma sprawić, że ranking QS WUR lepiej będzie odzwierciedlał zaangażowanie uczelni w dążenie do zrównoważonego rozwoju.

W przeciwieństwie do rankingu Times Higher Education, który bierze pod uwagę wskaźniki związane dochodami z przemysłu i badań, ranking QS WUR nie uwzględnia tego aspektu. Natomiast w porównaniu do rankingu ARWU, który skupia się głównie na badaniach naukowych, liczbie laureatów Nagrody Nobla i liczbie artykułów publikowanych w prestiżowych czasopismach, ranking QS WUR oferuje bardziej zrównoważone podejście, uwzględniając różnorodne miary jakości uczelni, takie jak internacjonalizacja kadry i studentów oraz efektywność zatrudnienia i skala wpływu absolwentów na społeczeństwo.

Ciekawym rankingiem o zupełnie odmiennej metodologii tworzenia, a jednocześnie zbliżonych rezultatach w zakresie wskazywania najlepszych uczelni na świecie do wcześniej omówionych trzech rankingów jest *Ranking Web of Universities* zwany inaczej *Webometrics* (Aguillo, 2023). Na początku swojego istnienia ranking ten był tworzony jedynie przy pomocy analizy źródeł internetowych i statystyk

związań z rozpoznawalnością⁶ stron internetowych uniwersytetów (por. Aguillo, 2009; Alkuwaiti, 2021; Szeffler, 2011). Natomiast obecnie metodologia jest już w stadium ukształtowanym wieloma cyklami usprawnień, które miały na celu ograniczenie pewnych braków pierwotnej metodologii. Nieco bardziej szczegółowy zarys aktualnej metodologii rankingu Webometrics został przedstawiony w tabeli poniżej (tabela 19).

Tabela 19 Metodologia rankingu Webometrics (Ranking Web of Universities)

Wskaźnik	Znaczenie	Opis	Waga [%]
Widoczność	Wpływ na treści w Internecie	Wskaźnik <i>Visibility</i> dotyczy wpływu treści publikowanych przez uczelnię w sieci. Jest on wyznaczany na podstawie liczby zewnętrznych sieci (subnetów), które łączą się z witrynami internetowymi uczelni. Wartości są normalizowane, a następnie wybierana jest wartość maksymalna. Źródłem danych dla tego wskaźnika są narzędzia popularne narzędzia do analizy backlinków Ahrefs i Majestic.	50,00
Transparencość	Najczęściej cytowani naukowcy	Wskaźnik <i>Transparency</i> , nazywany również <i>Openness</i> , odnosi się do liczby cytowań dla najlepszych naukowców. W rankingu Webometrics wskaźnik ten mierzony jest poprzez analizę liczby cytowań dla 310 najlepszych autorów z danej uczelni, przy czym wyłącza się 30 skrajnych wyników. Źródłem danych dla tego wskaźnika są profile naukowców w Google Scholar	10,00
Doskonałość	Najczęściej cytowane artykuły	Wskaźnik <i>Excellence</i> , również nazywany <i>Scholar</i> , odnosi się do liczby publikacji uczelni, które znalazły się wśród 10% najczęściej cytowanych artykułów we wszystkich 27 dyscyplinach naukowych. Analiza obejmuje dane z pięcioletniego okresu (w przypadku tekstu źródłowego od 2017 do 2021 roku). Źródłem danych dla tego wskaźnika jest Scimago, platforma analizująca dane związane z publikacjami naukowymi.	40,00

źródło: opracowanie własne przy wykorzystaniu narzędzia ChatGPT-4 na podstawie (Aguillo, 2023)

Metodologia rankingu Webometrics opisana w tabeli powyżej (tabela 19) posiada cechy unikalne w porównaniu do wcześniej opisanych metodologii najbardziej znanych globalnych rankingów uniwersytetów. Stosowana metodologia wykorzystująca do pomiaru przede wszystkim źródła internetowe pozwala na uzyskanie bardzo szerokiego zakresem analizowanych instytucji. Parametry Widoczności, Transparentności i Doskonałości wyliczane na podstawie uznanych źródeł podających miary tzw. backlinków, liczby cytowań zarówno w odniesieniu do naukowców jak i artykułów są regularnie weryfikowane, by sposób ich interpretacji w postaci rankingu jak najlepiej odzwierciedlał rzeczywistą wartość oferowaną przez uczelnię. Jest to konieczne ze względu na stałe zmiany w korzystaniu ze źródeł internetowych. Przykładem takich zmian jest stopniowe redukowanie wpływu jednej z miar uwzględnianych od początków istnienia rankingu Webometrics jaką był pomiar liczby wartościowych plików (np. pdf) dostępnych na stronach uczelni. Miara ta została ostatecznie wycofana od roku 2021 (Alkuwaiti, 2021). Dla autorów rankingu oczywiste są jego ograniczenia natomiast podkreślają one również jego przewagi. Do takich na pewno należy zaliczyć wspomnianą wcześniej możliwość bardzo

⁶ Zasadniczo było to realizowane przez pomiary liczby niezależnych stron zewnętrznych posiadających łącza do stron internetowych badanego uniwersytetu.

szerokiego zakresu ocenianych uczelni, ale również możliwość częstszego publikowania nowych rankingów (dwa razy w roku) oraz redukcję wpływu subiektywnej oceny respondentów na pozycję uczelni w rankingu (por. Aguillo, 2023). Brak konieczności prowadzenia ankiet wśród interesariuszy uczelni pozwala na bardziej zrównoważoną ocenę osiągnięć uczelni, uwzględniającą szerokie spektrum badań w różnych dziedzinach, umożliwia wygenerowanie nieobciążonej metodologicznie oceny uczelni na tyle mało znanych, że wśród możliwej do przebadania grupy respondentów nie byłoby możliwości uzyskania ich oceny, ale również prawdopodobnie znacznie obniża koszty przygotowania całego rankingu. Natomiast niewątpliwym ograniczeniem jest możliwość niejako sztucznego poprawiania pozycji uczelni w rankingu poprzez celowe działania dające jedynie do poprawy rozpoznawalności strony internetowej (por. Faishol & Subriadi, 2022). Jednak należy zauważać, że to zjawisko było możliwe na znacznie większą skalę przy pierwszych formach stosowanej metodologii, a obecnie jest znacznie ograniczone.

Analizując rezultaty wyżej opisanych 4. popularnych globalnych rankingów uniwersytetów (THE, ARWU, QS i Webometrics) można zauważać, że pomimo nieraz bardzo istotnych różnic w metodologii ich tworzenia duża grupa uczelni uzyskuje zbliżone rezultaty. Skupiając się na analizie tylko najwyższych 100 pozycji (top100) w tych rankingach okazuje się, że ponad połowa uczelni (51) występuje we wszystkich czterech rankingach. Dokładniejsze wyniki analizy przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 20).

Tabela 20 Liczności wystąpień uczelni w pierwszej setce rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics

Liczba rankingów w top100	Liczba uczelni ⁷	Liczba uczelni z rankingu Webometrics	Liczba uczelni z rankingu QS	Liczba uczelni z rankingu ARWU	Liczba uczelni z rankingu THE
1	68	19	21	19	9
2	28	14	12	13	17
3	24	16	16	17	23
4	51	51	51	51	51
Sumy	171	100	100	100	100

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023 H1 (ARWU, 2022a; Cybermetrics Lab, 2023; QS Quacquarelli Symonds, 2023m; Times Higher Education, 2023)

Na podstawie danych zawartych w tabeli powyżej (tabela 20) można wstępnie wnioskować o zgodności analizowanych rankingów. Już po wstępnej analizie można zauważać, że w przypadku rankingu THE posiada on najmniej uczelni występujących w top100 tylko tego rankingu, a zatem można przypuszczać, że znalezienie się w pierwszej setce tego rankingu daje największe szanse na pojawiение się danej uczelni w pierwszej setce pozostałych analizowanych rankingów. I tak jeśli przypiszemy odpowiednie wagę liczbie wystąpień w innych rankingach tak by za wystąpienie we wszystkich 4. przypisywać 3 punkty, za wystąpienie w 3. 2 punkty, za wystąpienie w 1. 1 punkt, a za wystąpienie tylko w 1. rankingu 0 punktów otrzymamy wyniki mówiące o zgodności danego rankingu z pozostałymi w skali

⁷ Liczba uczelni oznacza liczbę uczelni wg do liczby wystąpień w top100 analizowanych rankingów (THE, ARWU, QS, Webometrics); każda z uczelni może wystąpić w od 1. do 4. rankingów.

od 0 do 300 punktów. Następnie wyliczając dla każdego rankingu procent z maksymalnej oceny jaki stanowił uzyskany rezultat otrzymamy wskaźnik zgodności pomiędzy analizowanymi czterema rankingami w zakresie stu najwyższych rezultatów. Zgodnie z oczekiwaniami wyliczony w ten sposób wskaźnik o najwyższej wartości został uzyskany dla rankingu THE (72,0%), natomiast dla pozostałych 3 rankingów wartości tego wskaźnika osiągnęły nieco niższe poziomy, ale były bardzo zbliżone pomiędzy nimi (ARWU – 66,7%; QS – 65,7%; Webometrics – 66,3%). Tak wyliczone wskaźniki zgodności jednak nie pozwalają jednoznacznie wnioskować o korelacji wyników pomiędzy tymi rankingami. W celu dokonania analizy korelacji wyników top100 pomiędzy 4 analizowanymi globalnymi rankingami utworzono zestawy par rankingów ze wspólnie występującymi w nich uczelniami z przypisanymi im pozycjami rankingowymi w poszczególnych rankingach. Na podstawie tak stworzonych zestawów obliczono współczynniki korelacji r-Pearson'a pomiędzy analizowanymi rankingami. Wyniki przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 21).

Tabela 21 Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyższej sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach

Współczynniki r-Pearsona dla par rankingów	THE (top100)	ARWU (top100)	QS (top100)	Webometrics (top100)
THE (top100)		0,6312	0,6813	0,6644
ARWU (top100)	0,6312		0,4517	0,7552
QS (top100)	0,6813	0,4517		0,3578
Webometrics (top100)	0,6644	0,7552	0,3578	
Średnia ze współczynników R-Pearsona	0,6590	0,6127	0,4969	0,5924

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023 H1 (ARWU, 2022a; Cybermetrics Lab, 2023; QS Quacquarelli Symonds, 2023m; Times Higher Education, 2023)

Na podstawie wyników wskaźników korelacji r-Pearsona przedstawionych w tabeli powyżej (tabela 21) można wskazać, że wszystkie analizowane rankingi wykazują pozytywną korelację wyników w zakresie stu najwyższej sklasyfikowanych uczelni. Najsilniejszą korelację z pozostałymi rankingami wykazuje ranking THE, natomiast najsłabszą ranking QS co można stwierdzić na podstawie informacji o średniej ze współczynników korelacji dla par rankingów. Natomiast z pośród pojedynczych par wyników rankingów najsilniej skorelowane są ARWU i Webometrics (0,7552), a naj słabiej QS i Webometrics. Dość silnie skorelowane są wyniki rankingów THE i QS (0,6813) co można uznać za zrozumiałe ze względu na dość zbliżoną metodologię ich powstawania, bowiem oba rankingi wywodzą się z jednej koncepcji tworzenia rankingów. Natomiast dość zaskakująca wydaje się tak silna korelacja pomiędzy wynikami top100 rankingów ARWU i Webometrics, gdyż ranking ARWU jest znany z tego, że ocenia uczelnie uwzględniając liczby nauczycieli i absolwentów ze zdobytymi nagrodami Nobla i medalami Fieldsa. Jednak po dokładniejszej analizie metodologii obu tych rankingów można stwierdzić, że w obu przypadkach wskaźniki cytowań mają wpływ na znaczączę część oceny (ARWU – do ok. 70%, Webometrics – 50%).

Metoda wyliczania wskaźników korelacji r-Pearsona jednak nie uwzględnia zjawiska nie występuowania części uczelni w niektórych rankingach. Jak wspomniano wyżej to obliczeń stworzono zestawy zawierającą część wspólną dla każdej pary rankingów (top100). Jednak fakt, iż jakaś uczelnia występuje lub nie w najwyższej setce rezultatów jakiegoś rankingu może mieć istotnej znaczenie dla oceny jakości danej uczelni. Można bowiem stworzyć ranking uwzględniający pozycje uczelni w różnych rankingach, tak by odzwierciedlić fakt zaistnienia danej uczelni w niektórych lub we wszystkich co rankingach, co niewątpliwie również niesie informację o wartości usług dostarczanych przez uczelnię. Propozycję takiego rankingu przedstawiono w załączniku nr 4 (tabela 41). Ranking ten został stworzony w taki sposób, że wartościom zerowym dla pozycji danej uczelni w jednym z 4 analizowanych rankingów reprezentujących brak występowania danej uczelni w konkretnym rankingu przypisano wartość 250. Stąd nazwa takiego rankingu RV250 (*Ranking Value 250*). Stwierdzono empirycznie, że dla zaproponowanego zestawu rang z rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023H1⁸, przypisanie wartości 250 pozwala na uwzględnienie wszystkich uczelni występujących w większej liczbie rankingów na pozycjach wyższych niż te osiągnięte przez uczelnie występujące w mniejszej liczbie rankingów. Wartość Rankingu RV250 została obliczona jako suma punktów przyznawanych za pozycję danej uczelni w każdym z analizowanych czterech rankingów. A zatem im mniejsza liczba uzyskanych punktów tym pozycja uczelni w Rankingu RV250 jest wyższa. Od strony obliczeniowej można to zinterpretować tak, że uczelnie, które nie występują w jakimś rankingu otrzymują przypisaną wartość 250 punktów dla każdego faktu nie wystąpienia w jednym z 4. analizowanych rankingów. W związku z tym, na przykład, uczelnie występujące tylko w jednym z rankingów otrzymują z tego powodu wynik o wartości 750 punktów plus wartość rangi odpowiadająca pozycji danej uczelni w rankingu w którym występują. Wartości tak obliczonego rankingu pozwalają na wyliczenie współczynnika korelacji r-Pearsona dla całych zestawów stu uczelni uwzględnionych w każdym z rankingów, gdyż każdy z analizowanych rankingów ma część wspólną z rankingiem RV250 obejmującą wszystkie uczelnie danego rankingu. Wartości współczynników korelacji r-Pearsona wyników top100 analizowanych rankingów z rankingiem RV250 przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 22).

⁸ Ranking Webometrics jest publikowany 2 razy do roku stąd oznaczenie 2023H1 odnosi się do wersji opublikowanej w pierwszej połowie roku 2023.

Tabela 22 Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyższej sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach, a zaproponowanym rankingiem RV250

Współczynniki r-Pearsona dla par rankingów	Ranking RV250
THE (top100)	0,8062
ARWU (top100)	0,6972
QS (top100)	0,7840
Webometrics (top100)	0,6032
Średnia ze współczynników R-Pearsona	0,7226

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023 H1 (ARWU, 2022a; Cybermetrics Lab, 2023; QS Quacquarelli Symonds, 2023m; Times Higher Education, 2023)

Wskaźniki korelacji r-Pearsona przedstawione w tabeli powyżej (tabela 22) są istotnie wyższe od wskaźników obliczonych dla par analizowanych rankingów. Również średnia arytmetyczna z wartości tych wskaźników jest znacznie wyższa od każdej z analogicznych średnich obliczonych dla pojedynczych rankingów (patrz tabela 21). Natomiast co zrozumiałe różnice pomiędzy rankingami są podobne, czyli najsilniej skorelowany jest ranking THE, a naj słabiej skorelowany jest ranking Webometrics. Niemniej na podstawie wartości wskaźników korelacji rankingu RV250 z pozostałymi rankingami można stwierdzić, że wyniki rankingu RV250 najlepiej odzwierciedlają ogólną pozycję uczelni w najlepszych setkach 4. analizowanych rankingów światowych. A zatem można stwierdzić, że taki ranking mógłby być dobrą miarą jakości usług najlepszych światowych uczelni.

Popularność rankingów uczelni wykracza daleko poza obszar wskazywania najlepszych uczelni na świecie. Istnieje bowiem wiele rankingów o zakresie krajowym lub tematycznym, których celem jest pomoc kandydatom na studia w wyborze odpowiedniej dla nich uczelni. W Polsce takim najbardziej renomowanym rankingiem jest Ranking Szkół Wyższych Perspektywy. Ponad dwudziestoletnia historia tego rankingu oraz ciągłe udoskonalanie jego metodologii w celu jak najlepszego zobiektywizowania oceny sprawiają, że ranking Perspektywy jest nie tylko narzędziem pomocnym dla przyszłych studentów. Jak twierdzą jego autorzy, dzięki możliwości do stawiania się narzędziem „monitorującym” ranking ten staje się inspiracją do budowania i wzmacniania kultury jakości na polskich uczelniach (por. Perspektywy, 2022). Metodologię Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy z roku 2022 zaprezentowano w tabeli poniżej (tabela 23).

Tabela 23 Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022

Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
Prestiż	Ocena przez kadrę akademicką	Pomiar przy pomocy badania ankietowego metodą CAWI wśród kadry akademickiej (profesorowie i doktorzy habilitowani z tytułem lub stopniem sprzed nie więcej niż 5 lat). Ocena wykonana na podstawie liczby wskazań w badaniu.	10,00

Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
	Uznanie międzynarodowe	Pomiar na podstawie analizy rankingów międzynarodowych ARWU, THE, QS, USNews, Leiden, FT oraz Webometrics. Ocena pozycji danej uczelni w analizowanych rankingach.	2,00
Absolwenci na rynku pracy	Ekonomiczne Losy Absolwentów (ELA)	Wskaźnik na podstawie ogólnopolskiego badania ELA (wyniki badania z lat 2015-2019). Uwzględniane są dwa parametry: zarobki absolwentów w odniesieniu do zarobków w powiecie zamieszkania oraz zatrudniałość absolwentów mierzona jako ryzyko bezrobocia na tle stopy bezrobocia w powiecie zamieszkania. Wskaźnik ten jest następnie korygowany, by uwzględnić fakt iż w niektórych dziedzinach istotny odsetek absolwentów może nie zostać zarejestrowanymi w ZUS, a dane do wyliczenia wskaźnika ELA pochodzą z rejestrów tej instytucji. Wskaźnik jest wyliczany na podstawie danych dotyczących pierwszego roku po ukończeniu studiów.	12,00
Potencjał naukowy	Ocena parametryczna	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako suma ważonych ocen parametrycznych nadanych poszczególnym jednostkom uczelni podczas ostatniej parametryzacji przeprowadzonej przez KEJN ⁹ .	10,00
	Nasycenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby pracowników badawczych lub badawczo-dydaktycznych ze stopniem dr hab. lub tytułem prof. do ogólnej liczby nauczycieli akademickich uczelni.	3,00
	Uprawnienia habilitacyjne	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako suma uprawnień habilitacyjnych posiadanych przez uczelnię.	1,00
	Uprawnienia doktorskie	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako suma uprawnień doktorskich posiadanych przez uczelnię.	1,00
Innowacyjność	Patenty i prawa ochronne w Polsce	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on oraz Urzędu Patentowego RP. Wskaźnik obliczany jako liczba uzyskanych przez uczelnię patentów i praw ochronnych na wzory użytkowe w Polsce w latach 2019-2021 w odniesieniu do liczby pracowników zaangażowanych w działalność badawczo-wdrożeniową, przypisanych do dyscyplin naukowych w dziedzinach mających zdolność patentową. ¹⁰	3,00
	Patenty i prawa ochronne za granicą	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on oraz European Patent Office EPO-PATSTAT. Wskaźnik obliczany jako liczba uzyskanych przez uczelnię patentów i praw ochronnych na wzory użytkowe za granicą w latach 2019-2021 w odniesieniu do liczby pracowników zaangażowanych w działalność badawczo-wdrożeniową, przypisanych do dyscyplin naukowych w dziedzinach mających zdolność patentową.	3,00

⁹ KEJN – Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych¹⁰ Dyscypliny naukowe w dziedzinach mających zdolność patentową rozumiane jako: nauki inżynierijne i techniczne, nauki rolnicze, nauki ścisłe i przyrodnicze, nauki medyczne i nauki o zdrowiu oraz części nauk społecznych.

Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
	SDG	Nowy wskaźnik w rankingu – <i>Sustainable Development Goals</i> . Pomiar na podstawie danych ze SCOPUS ¹¹ . Wskaźnik odzwierciedlający wkład badań uczelni w realizację Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ .	2,00
Efektywność naukowa	Efektywność pozykiwania zewnętrznych środków finansowych na badania	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on oraz ankiety uczelnie (sprawozdanie PNT 01/s ¹²). Wskaźnik obliczony jako średnia suma środków finansowych na badania i rozwój pozyskanych w latach 2020/2021 w odniesieniu do liczby pracowników zaangażowanych w działalność badawczo-wdrożeniową	6,00
	Rozwój kadry własnej	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby tytułów i stopni naukowych uzyskanych przez pracowników uczelni w latach 2020 i 2021 (dr hab. z wagą 1,5 oraz prof. z wagą 2,0) do liczby zatrudnionych w uczelni pracowników na etacie z tytułem prof. lub stopniem dr hab. lub dr.	4,00
	Nadane stopnie naukowe	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby tytułów i stopni naukowych nadanych przez uczelnię w latach 2020 i 2021 (dr hab. z wagą 1,5 oraz prof. z wagą 2,0) do liczby zatrudnionych w uczelni pracowników na etacie z tytułem prof. lub stopniem dr hab. lub dr.	3,00
	Publikacje	Pomiar na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby publikacji uwzględnionych w bazie SCOPUS za lata 2017-2021 w stosunku do liczby pracowników badawczych i badawczo-dydaktycznych.	3,00
	Cytowania	Pomiar na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby cytowań publikacji uwzględnionych w bazie SCOPUS za lata 2017-2021 w stosunku do liczby tych publikacji, bez uwzględnionych autocytowań.	3,00
	FWCI	<i>Field-Weighted Citation Impact</i> mierzony na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik określający liczby cytowań otrzymanych przez publikację do średniej liczby cytowań otrzymanych przez podobne publikacje indeksowane w bazie SCOPUS za lata 2017-2021. Bez uwzględniania autocytowań.	3,00
	FWVI	<i>Field-Weighted View Impact</i> mierzony na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik określający relację liczby odsłon (wyświetleń na ekranie) publikacji uczelni do średniej liczby odsłon otrzymanych przez podobne publikacje indeksowane w bazie SCOPUS za lata 2017-2021.	3,00

¹¹ por. Sustainable Development Goals – agenda 2030: <https://sdgs.un.org/2030agenda>¹² Jest to sprawozdanie składane przez uczelnie do GUS

Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
	Top10 publications in Top 10 Journals Percentiles	Pomiar na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik określający, w jakim stopniu publikacje uczelni są obecne w 10% najczęściej cytowanych czasopismach na świecie. Liczony jako stosunek liczby publikacji znajdujących się w czasopismach posiadających najwyższy współczynnik <i>CiteScore</i> ¹³ do liczby wszystkich publikacji uczelni w latach 2017-2021.	3,00
Warunki kształcenia	Dostępność kadra wysokorynkwalifikowanych	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby nauczycieli akademickich z grupy pracowników dydaktycznych i badawczo-dydaktycznych zatrudnionych na etacie (prof. z wagą 2,0; dr hab. z wagą 1,5 oraz dr z wagą równą 1,0) w stosunku do liczby studentów tzw. przeliczeniowych (studenci studiów stacjonarnych uwzględnieni z wagą 1,0; studenci studiów niestacjonarnych z wagą 0,6)	5,00
	Akredytacje	Pomiar na podstawie danych z bazy PKA oraz bazy międzynarodowych agencji akredytacyjnych. Wskaźnik obliczany na podstawie liczby posiadanych przez uczelnię aktualnych akredytacji i certyfikatów międzynarodowych ¹⁴ .	5,00
Umiędzynarodowienie	Studenci cudzoziemcy	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany na podstawie stosunku liczby studentów obcokrajowców w proporcji do ogólnej liczby studentów. Przy czym uczelnie, które mają wskaźnik umiędzynarodowienia na poziomie co najmniej 30% uzyskają maksymalną liczbę punktów.	3,00
	Programy studiów w językach obcych	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on oraz Ankiety Uczelni. Wskaźnik obliczany jako suma programów studiów prowadzonych w językach obcych w roku akad. 2020/21	3,00
	Studiujący w językach obcych	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on oraz Ankiety Uczelni. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby osób studiujących w językach obcych do liczby ogółu studentów w roku akad. 2020/21	2,00
	ICI	<i>International Collaboration Impact</i> mierzony na podstawie danych z systemu SciVal. Wskaźnik mierzony na podstawie średniej liczby cytowań otrzymanych przez publikacje posiadające współautora z zagranicy w latach 2017-2021.	2,00
	Uczestnictwo w uniwersytecie europejskim	Pomiar na podstawie danych z bazy Komisji Europejskiej. Wskaźnik po równo premiuje, uczelnie będące pełnymi członkami uniwersytetu europejskiego wyłonionego w konkursie Komisji Europejskiej. Źródło: baza Komisji Europejskiej. Nowy wskaźnik.	1,00
	Nauczyciele akademiccy z zagranicy	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby nauczycieli akademickich cudzoziemców do ogólnej liczby nauczycieli akademickich.	1,00

¹³ CiteScore – to wskaźnik bibliometryczny stanowiący miarę cytowalności czasopism oraz innych wydawnictw ciągłych, za: <https://pg.edu.pl/biblioteka-pg/nauka/wskazniki-bibliometryczne/citescore> z dnia 08.05.2023

¹⁴ PKA – Polska Komisja Akredytacyjna; uwzględniane są ważne akredytacje PKA z oceną wyróżniającą (przyznawane do 2018 roku) oraz certyfikaty doskonałości kształcenia (przyznawane przez PKA obecnie)

Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
	Wymiana studencka (wyjazdy)	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby studentów wyjeżdżających w ramach wymiany zagranicznej na co najmniej 3 miesiące, w ostatnim roku sprawozdawanym do POL-on, do ogólnej liczby studentów.	1,00
	Wymiana studencka (przyjazdy)	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany jako stosunek liczby studentów przyjeżdżających w ramach wymiany zagranicznej na co najmniej 3 miesiące, w ostatnim roku sprawozdawanym do POL-on, do ogólnej liczby studentów.	1,00
	Wielokulturowość środowiska studenckiego	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. Wskaźnik obliczany na podstawie liczby krajów, z których w roku akad. 2020/21 pochodzi min. 10 studentów cudzoziemców.	1,00

źródło: opracowanie własne na podstawie (Perspektywy, 2022)

Porównując strukturę metodologii Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022 przedstawioną w tabeli powyżej (tabela 23) do metodologii wcześniej zaprezentowanych w niniejszym podrozdziale można z łatwością stwierdzić, iż liczba składowych branych po uwagę w ocenie polskiego rankingu jest zdecydowanie największa. Natomiast warter podkreślenia jest to, że ranking ten podobnie jak pozostałe rankingi w dużej części jest tworzony przy wykorzystaniu danych zbieranych przez niezależne instytucje. Można śmiało stwierdzić, że pod tym względem ranking ten jest doskonalony w zgodzie z najlepszymi światowymi trendami.

[GPT-4:

Ranking Perspektywy:

Skupia się na ocenie uczelni wyższych w Polsce, a nie na arenie międzynarodowej.

Bierze pod uwagę specyfikę polskiego rynku pracy i wpływ uczelni na lokalny rynek.

Zwraca uwagę na innowacyjność uczelni, co może obejmować wsparcie dla przedsiębiorczości, współpracę z sektorem przemysłowym, czy inicjatywy technologiczne.

Nie uwzględnia bezpośrednio liczby nagród Nobla i Medalu Fieldsa ani liczby cytowań naukowców.

ARWU:

Silny nacisk na nagrody Nobla i Medale Fieldsa wśród pracowników naukowych oraz absolwentów.

Skupia się na liczbie najczęściej cytowanych naukowców oraz liczbie artykułów opublikowanych w prestiżowych czasopismach (Nature i Science).

Nie uwzględnia jakości kształcenia ani wpływu uczelni na lokalny rynek pracy.

THE WUR:

Posiada bardziej zrównoważone podejście do oceny uczelni, uwzględniając nauczanie, badania naukowe, cytowania, współpracę przemysłową i międzynarodową.

Skupia się na 13 wskaźnikach, co sprawia, że jest bardziej szczegółowy niż niektóre inne rankingi.

Współpraca międzynarodowa, obejmująca zarówno współpracę naukową, jak i mobilność studentów, ma większe znaczenie niż w rankingu Perspektywy.

QS:

Zwraca uwagę na reputację uczelni wśród środowiska akademickiego oraz pracodawców, co wpływa na 50% wyniku uczelni.

Bierze pod uwagę proporcje międzynarodowych pracowników naukowych i studentów, co może sugerować różnorodność uczelni.

Mniej nacisku na liczby cytowań w porównaniu do ARWU czy THE WUR.

Webometrics:

Skupia się na widoczności i obecności uczelni w Internecie, co może być mniej bezpośrednio związane z jakością kształcenia czy badań naukowych.

Transparentność i otwartość uczelni sąbrane pod uwagę, co może sugerować współpracę i wymianę wiedzy między naukowcami.

Doskoenałość naukowa obejmuje między innymi publikacje w najlepszych czasopismach i cytowania, ale stanowi jedynie 25% wyniku uczelni.

Różnice w metodologiach tych rankingów wynikają z różnych celów, jakie mają służyć oraz z tego, na co twórcy rankingów chcą zwrócić uwagę. Oto kontynuacja różnic pomiędzy metodologiami tych rankingów:

Ranking Perspektywy:

Uwzględnia wskaźniki dotyczące finansowania uczelni, zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego.

Bierze pod uwagę wskaźniki związane z wykorzystaniem potencjału dydaktycznego uczelni, takie jak liczbę studentów na jednego wykładowcę czy jakość infrastruktury dydaktycznej.

Mniej skoncentrowany na międzynarodowej reputacji uczelni.

ARWU:

Często krytykowany za dużą wagę przywiązywaną do nagród Nobla i Medali Fieldsa, co może prowadzić do zniekształceń w wynikach.

Mniej uwagi poświęca współpracy międzynarodowej, nauczaniu i transferowi wiedzy.

Nie uwzględnia aspektów związanych z lokalnym wpływem uczelni na rynek pracy.

THE WUR:

Szersze podejście do oceny uczelni może prowadzić do bardziej zrównoważonych wyników.

Przywiązuje wagę do współpracy przemysłowej i innowacyjności uczelni.

Reputacja uczelni ma mniejszą wagę niż w QS.

QS:

Krytykowany za duży nacisk na reputację uczelni, co może prowadzić do zniekształceń wyników.

Mniej wagę przywiązuje do cytowań, co może prowadzić do niedoceniania badań naukowych.

Różnorodność międzynarodowa ma większą wagę niż w rankingu Perspektywy.

Webometrics:

Unikalne podejście do oceny uczelni, które może być mniej powiązane z ich bezpośrednim wpływem na naukę i kształcenie.

Skupienie się na obecności w Internecie może prowadzić do niedoceniania innych ważnych aspektów uczelni.

W przeciwieństwie do innych rankingów, zwraca uwagę na otwartość i transparentność uczelni.

W związku z tym, że każdy z rankingów stosuje inną metodologię i kładzie nacisk na różne aspekty, ważne jest, aby zrozumieć, czego szukasz w uczelni i jakie aspekty są dla Ciebie najważniejsze. Warto sprawdzić wyniki uczelni w kilku rankingach, aby uzyskać pełniejszy obraz ich pozycji i jakości

]

M. in. metodologie rankingów

1.3.6 Pomiar jakości, a pomiar satysfakcji klienta

1.4 Zarządzanie jakością w uczelniach wyższych

1.4.1 Rola kierownictwa uczelni w zarządzaniu jakością

Uniwersytety, podobnie jak firmy, powinny rozwijać kulturę organizacyjną tak, aby sprzyjała ona przedsiębiorczości. W tym celu należy pielęgnować tradycję i tożsamość uniwersytetu oraz doskonalić kreowanie jego wizerunku i dbać o reputację. (Leja, 2011, s. 44)

zróżnicowanie wsparcia dla różnych dyscyplin (np. większe wsparcie dla nauk humanistycznych niż technicznych) na uniwersytecie uzasadniane budowaniem reputacji uczelni (Leja, 2011, s. 228)

1.4.2 Istniejące narzędzia wspierające zarządzanie jakością na uniwersytetach

1.4.3 Uwarunkowania zarządzania jakością uczelni w Polsce

Sułkowski, Seliga i Woźniak wyróżniają dwa zasadnicze podejścia do jakości na polskich uczelniach. Jedno nazywają „twardym” i jest ono zbieżne z paradygmatem funkcjonalistycznym. Charakteryzuje się ono przekonaniem o zasadności stosowania deterministycznych metod przez zarządzający, a także o określonej roli interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych w systemie oraz o sensowności wdrażania ilościowych wskaźników efektywności. Przedstawiciele społeczności akademickiej skłaniający się do podejścia „twardego” to reprezentują zazwyczaj nauki przyrodnicze, techniczne, ekonomiczne i o zarządzaniu. Drugie podejście nazywane „miękkim” wynika ze stosowania przede wszystkim paradygmatów interpretatywno-symbolicznego, krytycznego i rzadziej postmodernistycznego. Główne jego cechy to skupienie na etosie akademickim, poszukiwaniu wartości, tożsamości i kultury, a także dialogu pomiędzy interesariuszami i zarządzaniu partycypacyjno-demokratycznym. Przedstawiciele podejścia „miękkiego” głównie reprezentują nauki humanistyczne (Sułkowski i in., 2016, s. 230). Ponadto powszechna diagnoza wzrostu biurokratyzacji i formalizacji wielu procesów co prawdopodobnie ma związek z postrzeganiem procedur zarządzania jakością wdrażanych na podstawie wytycznych ministerstwa lub PKA (Sułkowski i in., 2016). Jednocześnie powszechnie panuje opinia o generalnie niskiej jakości zarówno kształcenia jak i badań na polskich uczelniach (Sułkowski i in., 2016, s. 232).

1.5 Interesariusze uczelni, a wymagania wobec efektów jej działalności

1.5.1 Koncepcja i rodzaje interesariuszy wg teorii interesariuszy

Określenie interesariusz (*stakeholder*) zostało po raz pierwszy zapisane na początku XVIII w. i odnosiło się do osoby obstawiającej zakład – ang. *holds a stake* lub *stakes in bet* (por. Ramirez, 1999, s. 101), ale w literaturze naukowej pojawiło się po raz pierwszy dopiero w roku 1963 w raporcie Stanford Research Institute (Szymaniec-Mlicka, 2016, s. 310). Obecnie istnieje wiele interpretacji tego pojęcia jednak najbardziej powszechną klasyczną definicją jest ta zaproponowana przez Freeman'a w 1984 roku według której interesariuszami są „wszystkie osoby i grupy które są pod wpływem organizacji lub mogą mieć wpływ na osiąganie celów tej organizacji” (Freeman & McVea, 2001)

„Ostatnio widzimy wyłanianie się nowe perspektywy, to znaczy *modelu interesariusza*, który podkreśla, że firmy muszą odpowiadać nie tylko przed inwestorami, ale również przed klientami, pracownikami, dostawami, lokalną społecznością, środowiskiem i innymi. Przywództwo organizacji musi pośredniczyć między często sprzecznymi potrzebami interesariuszy, tak aby w dłuższej perspektywie wszyscy byli zadowoleni.” (Laloux, 2015, s. 267)

Pojęcie interesariuszy jest szeroko stosowane w dziedzinie zarządzania projektami. Można przytoczyć proste definicje z poradników dla osób zarządzających jak np. „Interesariusze to są wszystkie osoby, które będą miały wpływ na Twój projekt, albo na które Twój projekt wpłynie” (Kapusta, 2019) lub też klasyczne dla tej dziedziny. Na przykład w *Kompendium wiedzy zarządzania projektami* (PMBok Guide) stwierdzono, że „w standardach zarządzania projektami interesariuszy definiuje się jako osoby/podmioty i organizacje, które są zainteresowane (zaangażowane) realizacją projektu, a ich interesy w sposób negatywny lub pozytywny mogą wpływać na jego rezultaty” (Trzeciak, 2016).

Wprowadzona przez ISO 26000 definicja interesariusza stanowi z kolei, że są to osoby lub grupy zainteresowane decyzjami lub działaniami organizacji (Jastrzębska, 2016)

w ostatnich dwóch dekadach interesariusze stali się głównym komponentem strategii (2013) (Finch i in., 2013)

interesariusze potrójnej helisy s. 827 (Galvao i in., 2019)

1.5.2 Różne oczekiwania poszczególnych grup interesariuszy

Crossman & Clarke: interesariusze uczelni: studenci, wydział, rząd i pracodawcy (Finch i in., 2013, s. 40)

dla pracodawców nie ma większego znaczenia rodzaj ukończonej uczelni (college / uczenia przymiotnikowa / szkoła zawodowa lub uniwersytet) bo rekrutują na podstawie umiejętności przydatnych na stanowisku. (Finch i in., 2013)

wielu interesariuszy odnosi korzyści z prestiżu uczelni: same uczelnie, organizacje tworzące rankingi i prawdopodobnie sami studenci i rodzice chcą wierzyć, że otrzymują najlepszą edukację na prestiżowej uczelni. (Campbell i in., 2019)

zasady na "rynk u wiedzy" wedle których powodują sytuację, w której kraje produkujące najwięcej stają się "importerami netto" wiedzy, ponieważ kraje o niższych standardach ochrony praw autorskich relatywnie płacą znacznie mniej za dostęp do wiedzy. (Collyer, 2013)

W przypadku uczelni publicznych jednym z ważnych interesariuszy jest rząd, który kształtuje politykę państwa wobec szkolnictwa wyższego. Ważne znaczenie ma również samorząd lokalny, szczególnie dla instytucji akademickich, których misja ma regionalny „zasięg” oddziaływania. Znaczącymi

interesariuszami uczelni są także organizacje gospodarcze i organizacje pomocowe. W uczelniach, w których powołana jest rada nadzorcza pełni ona rolę regulacyjną i korygującą. Problem w tym, czy państwo wyznacza cele, a sposób ich osiągnięcia pozostawia autonomicznym uczelniom, czy na bieżąco kontroluje ich działalność. (Leja, 2011, s. 174)

1.5.3 Sposoby komunikacji z różnymi grupami interesariuszy

Kiedy prestiż zostanie zdefiniowany w ten sposób, inne kulturowe, socjologiczne, psychologiczne i ekonomiczne mechanizmy zaczną działać, aby wzmacnić i ujednolicić strukturę prestiżu. Espeland i Sauder (2007) opisują współmierność jako jedną z cech poznawczych pomiaru, która ma zastosowanie w szczególności do rankingów w szkolnictwie wyższym: Współmierność jako mechanizm nadawania sensu jest godna uwagi ze względu na to, jak rygorystycznie upraszcza informacje i jak dokładnie dekontekstualizuje wiedzę (Campbell i in., 2019)

od czasu wzrostu edukacji wyższej i związanych z tym topologii i rankingów uniwersytety zainwestowały duże środki w rozwój swoich marek. (Finch i in., 2013, s. 38)

cechy w największym stopniu wpływające na zatrudnienie to głównie umiejętności miękkie (słuchanie, profesjonalizm, umiejętności interpersonalne), ale też umiejętność rozwiązywania problemów. Dodatkowo zauważalny związek pomiędzy doświadczeniem zawodowym zdobytym na studiach, a zatrudnialnością. (Finch i in., 2013)

pomimo tego, że instytucje starają się wzmacnić swoje marki, to istotny wpływ na ich reputację/prestiż ma przynależność do określonych grup (Finch i in., 2013)

wiedza nie jest jedynie środkiem do osiągnięcia władzy i przewagi konkurencyjnej ale raczej źródłem zysków na współczesnych rynkach globalnych. Drahos i Braithwaite Nowy termin "gry wiedzy", w której państwa kształtują rynek nie tylko ustanawiając narodową legislację, ale także przystępując do międzynarodowych umów handlowych dotyczących praw własności intelektualnej. Uznanie wiedzy jako wartości prywatnej przyczynia się do zapewnienia większego udziału w zyskach z wiedzy nie odkrywców, a korporacjom będącym w stanie stawiać bariery wokół tych "produktów wiedzy" (np. poprzez umowy licencyjne) i bronić ich zarówno na arenie prawnej jak i politycznej. (Collyer, 2013)

interesariusze uczelni wg Kwieka: „rząd i zewnętrzni interesariusze, władze uczelni, kierownictwo zakładu/katedry, rada wydziału/institutu, pracownicy akademicy, studenci” (Kwiek, 2015, s. 282)

2 ZNACZENIE INTERESARIUSZY ORAZ JAKOŚCI W PRAKTYCE PUBLICZNYCH UCZELNI TECHNICZNYCH W POLSCE

2.1 Założenia i cele badań statystyczno-empirycznych

Opis metodologii u Kwieka s 153, opis testów statystycznych s. 417

2.2 Rola jakości w praktyce zarządzania uczelniami technicznymi w Polsce

2.3 Rola interesariuszy w praktyce zarządzania uczelniami technicznymi w Polsce

2.4 Różnice w postrzeganiu przez różne grupy interesariuszy celów uczelni oraz wartości przez nie dostarczanych

W celu zbadania sposobu postrzegania

2.4.1 Analiza wyników badania jakościowego

Celem badania jakościowego było poznanie opinii formułowanych przez różnych interesariuszy uczelni wyższych nt. jakości usług uczelni, indywidualnego postrzegania wartości usług uczelni wyższych, 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. 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 powszechnie zjawisko nakładanie 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.

2.4.2 Analiza wyników badania kwestionariuszowego

Badanie kwestionariuszowe zostało przeprowadzone przy pomocy narzędzia badawczego w postaci ankiety internetowej stworzonej w portalu ankietaplus.pl¹⁵. Badanie było kierowane do wybranych grup interesariuszy uczelni przy wykorzystaniu metody kuli śnieżnej (por. Krosnick, 1999) do doboru próby. Jest to metoda nieprobabilistyczna.

¹⁵ <https://ankietaplus.pl/>

Tabela 24 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 ¹⁶	249
Liczba respondentów ankiet zakończonych	133
Proporcja liczby respondentów ankiet zakończonych do liczby respondentów ankiet rozpoczętych	53,41%

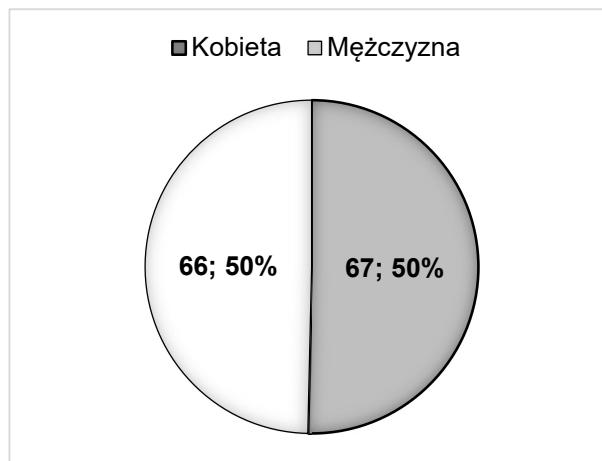
źródło: opracowanie własne

Wartość 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 i/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 pytaniem filtrującym, na której uczestnik badania miałby możliwość zadeklarować, do których grup interesariuszy uczelni wyższych należy. A następnie na podstawie tych odpowiedzi narzędzie badawcze wyświetlałoby jedynie te strony z pytaniem, które dotyczą wskazanych grup interesariuszy uczelni. W zastosowanym narzędziu wykorzystano jednak pewną formę ograniczenia liczby stron z wyświetlonymi pytaniami. Rozwiążanie to polegało na przedstawieniu uczestnikom badania strony z pytaniem filtrującym dotyczącym przynależności do kolejnej grupy interesariuszy. W przypadku odpowiedzi negatywnej następne strony z pytaniem nie wyświetlały się, a ankieta wyświetlała stronę z pytaniem o przynależność do kolejnej grupy interesariuszy. Należy uznać to techniczne ograniczenie za istotne dla stopnia przychylności uczestników badania do kontynuowania udzielania odpowiedzi na pytania. Natomiast w poszukiwaniach odpowiedniego narzędzia trudno było znaleźć takie które pozwalałoby na sprawne zaprojektowanie kwestionariusza choćby z taką formą ograniczenia długości badania jaką została zastosowana.

Kolejnym prawdopodobnie pomocnym usprawnieniem dla następnych badań tego rodzaju byłoby zmodyfikowanie kolejności wyświetlanych sekcji z pytaniami, tak by najpierw wyświetlić pytania metryczkowe, które zazwyczaj nie wymagają takiego zaangażowania intelektualnego jak pytania dotyczące oceny uczelni itp.

¹⁶ Do liczby respondentów ankiet rozpoczętych zakwalifikowano ankiety rozpoczęte z odpowiedziami wskazującymi na osoby pełnoletnie, należące do co najmniej jednej grupy interesariuszy

Po wstępnej analizie ilościowej odpowiedzi pełnych i niepełnych oraz pod względem kwalifikacji do badanej populacji (interesariusze uczelni wyższej) dokonano oczyszczania odpowiedzi z oczywistych błędów. Ponadto było konieczne ustandaryzowanie i/lub skategoryzowanie zapisów odpowiedzi dotyczących niektórych pytań (głównie otwartych), by kolejne etapy analizy były łatwiejsze. Dla celów dalszych opisów pojęcie respondenta badania kwestionariuszowego będzie używane do określenia tych respondentów, którzy ukończyli ankietę. Jest to liczba 133. respondentów, wśród których pod względem deklarowanej płci proporcje są niemal równe (por. rysunek 18).

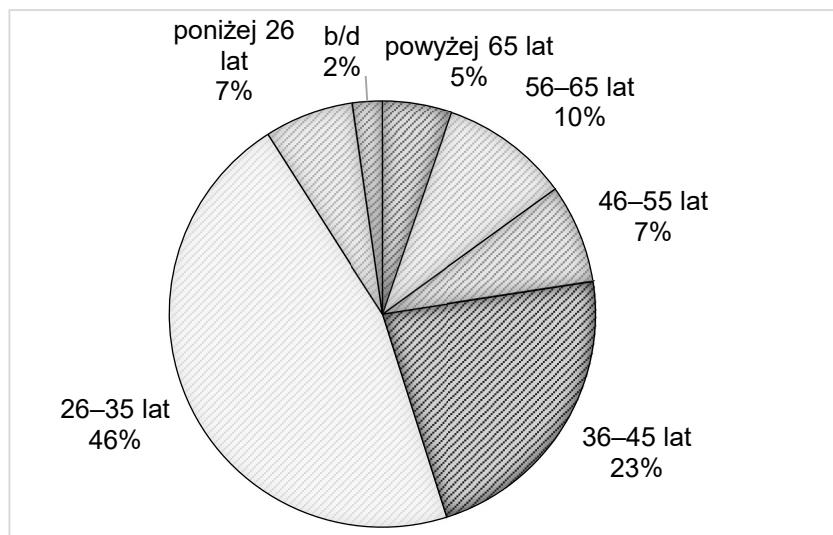


Rysunek 18 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg płci

źródło: opracowanie własne

Przedstawiona na wykresie powyżej (rysunek 18) struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg deklarowanej płci wskazuje na niemal równe liczby kobiet i mężczyzn z nieznaczną przewagą kobiet. Można więc stwierdzić, że pomimo nielosowej metody doboru próby uzyskano pod tym względem tego kryterium strukturę próby przypominającą strukturę populacji. Nieco odmiennie wygląda natomiast struktura pod względem kryterium wieku. W celu dokonania analizy grupy respondentów przedstawionej na wykresie poniżej (rysunek 19) należało najpierw pogrupować odpowiedzi respondentów w kategorie wiekowe. Do rozróżnienia pierwszych dwóch kategorii przyjęto wiek 25 lat, który jest dość typowy dla końca pełnego (dwustopniowego) trybu studiów do uzyskania tytułu magistra. Następne kategorie zostały określone jako kolejne okresy 10-letnie, aż do typowego wieku emerytalnego 65 lat. Najwyższa kategoria w niniejszej analizie została określona dla osób o wieku wyższym niż 65 lat. Należy tu zwrócić uwagę, że takie przyjęcie kategorii wiekowych nieco odbiega od konwencji przyjętej w analizach dotyczących studentów (19-24 lata) w rozdziale 1.1.3 (Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce), gdyż tamte analizy były wykonywane na podstawie kategorii wiekowych definiowanych przez GUS w swoich raportach. Natomiast do analizy wyników badania celem było dobranie takich kategorii wiekowych, które z jednej strony przedstawiają jak najbardziej równie przeziały wiekowe, a z drugiej strony odnoszą się w jak największym stopniu do typowych charakterystycznych granic dla końca formalnej edukacji i wejścia na rynek pracy oraz dla wieku emerytalnego. Oczywiście, przy takich założeniach trudno nie wziąć pod uwagę, że obie wspomniane granice wiekowe są bardzo umowne i zmieniały się w ostatnich latach nie tylko ze względu na zmiany

przepisów prawa, ale również na przemiany społeczno-kulturowe w zakresie kształcenia ustawicznego oraz coraz większej swobody zarówno podejmowania aktywności zawodowej jak i jej kończenia.



Rysunek 19 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kategorii wiekowych

źródło: opracowanie własne

W badaniu kwestionariuszowym znaczną większość (ok. 2/3) respondentów stanowiły osoby w wieku znajdującym się w przedziale 26–45 lat. Prawdopodobnym wyjaśnieniem jest bardzo duża reprezentacja absolwentów uczelni w próbie. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że udział osób w wieku poniżej 26 lat na poziomie 7% jest znacznie niższy niż w całej populacji interesariuszy uczelni wyższych. Porównując strukturę grupy badawczej ze strukturą ludności Polski w roku 2020 (por. tabela 25) można stwierdzić z całą pewnością, że grupa wiekowa 19–25 lat jest niedoreprezentowana¹⁷.

Tabela 25 Liczba ludności Polski na dzień 31 grudnia 2020 r. wg wybranych kategorii wiekowych

Kategoria wiekowa	Liczba ludności Polski w 2020 r. w ramach kategorii wiekowej	Udział liczby ludności kategorii wiekowej w liczbie ludności Polski w wieku powyżej 18 lat
pow. 65 lat	6 580 294	21,26%
56-65 lat	5 093 382	16,45%
46-55 lat	4 842 506	15,64%
36-45 lat	6 251 278	20,19%
26-35 lat	5 421 695	17,51%
19-25 lat	3 229 968	10,43%

źródło: opracowanie własne na podstawie (GUS, 2021)

Ze względu na to, iż populacja badana nie jest tożsama z populacją Polski wśród osób dorosłych to na podstawie analogicznego porównania nie można wyciągnąć jednoznacznego wniosku o nadreprezentacji grup wiekowych 26-35 lat oraz 36-45 lat w badaniu kwestionariuszowym. Aby dokonać nieco

¹⁷ Grupa wiekowa poniżej 26 lat w grupie badawczej oznacza osoby w wieku 19-25 lat ponieważ w badaniu przy pomocy jednego z pytań filtrujących weryfikowano pełnoletniość. Natomiast w badaniu nie wzięła ani jedna osoba w wieku 18 lat.

lepszego oszacowania liczby populacji badanej (interesariusze uczelni wyższych) należałoby posłużyć się informacjami o liczbie osób z wykształceniem wyższym w Polsce. Ze względu na to, iż takie informacje nie są przypisane do bazy danych PESEL dostęp do nich jest bardziej ograniczony niż do danych demograficznych. Natomiast na podstawie wstępnych wyników Narodowego Spisu Ludności 2021, można stwierdzić, że osoby z wyższym wykształceniem w Polsce to niemal 20% całej populacji (7,6 mln z 38,4 mln), natomiast udział studentów (1,2 mln) to ok. 3% (GUS, 2022). Zatem wśród osób w wieku powyżej 25 lat udział osób z wyższym wykształceniem w przybliżeniu wynosi 27% (7,6 mln z 28,2 mln). Na tej podstawie oszacowano strukturę wiekową populacji badanej w zakresie grup studentów i absolwentów. Wyniki tego oszacowania przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 26).

Tabela 26 Oszacowanie struktury populacji badanej absolwentów i studentów wg wybranych grup wiekowych

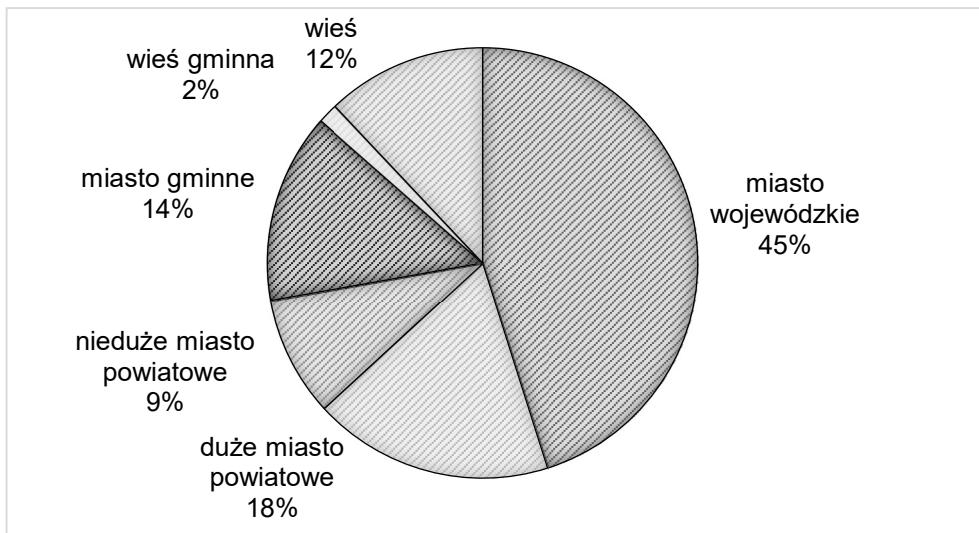
Kategoria wiekowa	Oszacowana liczba grupy wiekowej populacji badanej wśród studentów i absolwentów	Udział liczby osób z kategorii wiekowej w całkowitej liczbie oszacowanej populacji
pow. 65 lat	1 776 679	20,25%
56-65 lat	1 375 213	15,67%
46-55 lat	1 307 476	14,90%
36-45 lat	1 687 845	19,24%
26-35 lat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

źródło: opracowanie własne na podstawie (GUS, 2021, 2022)

Wartości oszacowań przedstawione w tabeli powyżej (tabela 26) dotyczące grup z kategorii wiekowych w zakresie powyżej 25 lat wynikają z przyjętej proporcji liczbowej osób z wykształceniem wyższym do ogółu populacji na poziomie 27%. Natomiast dla grupy wiekowej 19-25 lat, która głównie reprezentuje studentów, przyjęto do oszacowania wartość współczynnika skolaryzacji netto (zob. rozdział 251.1.3) na poziomie 36%. Porównując oszacowaną strukturę wiekową populacji badanej w zakresie grup studentów i absolwentów uczelni ze strukturą wiekową grupy badawczej również można zauważać rozbieżności. Najbardziej znaczącą jest ta w grupach wiekowych między 26, a 45 lat, gdyż w przedstawionym oszacowaniu łączny udział tych grup wynosi niecałe 26%, co jest znacznie niższą wartością niż ok. 69% dla grupy badawczej (por. rysunek 19). Na tej podstawie można z dość dużym prawdopodobieństwem wnioskować o nadreprezentacji w grupach wiekowych 26-45 lat oraz o niedoreprezentowanie pozostałych grup wiekowych w grupie badawczej, jednak należy pamiętać, że populacja z oszacowania przedstawionego w tabeli powyżej (tabela 26) nie obejmuje tych grup interesariuszy z populacji badanej, którzy nie należą do, ani do grupy studentów, ani do grupy absolwentów. Jakkolwiek można się spodziewać, że w badanej populacji liczba osób z najniższej grupy wiekowej (poniżej 26 lat) nie różni się znacząco od liczby studentów w tej kategorii wiekowej, a grupa pracowników naukowych i akademickich oraz władz uczelni w pełni zawiera się w składzie grupy absolwentów, o tyle dla grupy przedsiębiorców oraz rodziców absolwentów raczej należy się spodziewać większych rozbieżności. Rozbieżności te są trudne do wiarygodnego oszacowania na podstawie dostępnych danych.

Następnie przeanalizowano strukturę grupy badawczej pod względem miejscowości pochodzenia. Respondenci odpowiadali na pytanie w formie zamkniętej ściśle wybierając jedną ze

zdefiniowanych w kwestionariuszu kategorii określających wielkość i rolę miejscowości w regionie. Wyniki tej analizy przedstawiono na wykresie poniżej (rysunek 20).

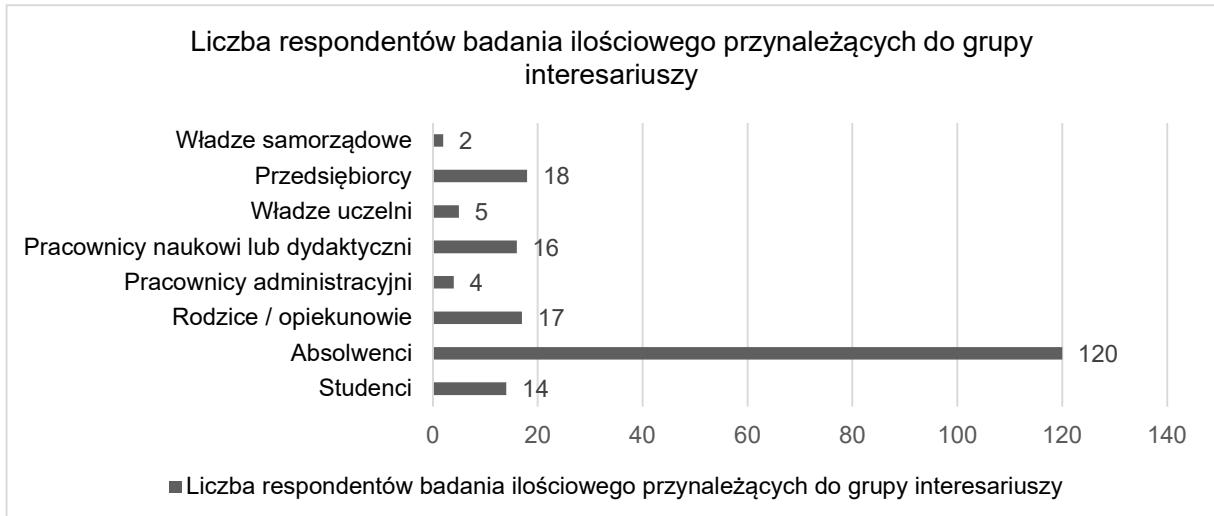


Rysunek 20 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kryterium kategorii i wielkości miejscowości pochodzenia

źródło: opracowanie własne

Podsumowując warto zwrócić uwagę to fakt, iż udział respondentów pochodzących z terenów wiejskich w badaniu wyniósł ok. 14%, a respondentów pochodzących z miast o różnych wielkościach ok. 86%. Wg GUS wśród studentów osoby zamieszkujące na terenach wiejskich stanowią ok. 1/3 wszystkich studentów (GUS, 2019b, s. 15). Na tej podstawie można z dość dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że w badanej próbie grupa osób pochodzących z miejscowości na terenach wiejskich jest niedoreprezentowana. Natomiast należy zwrócić uwagę, że informacja odniesienia dotyczy jedynie grupy studentów, która stanowi tylko pewną część populacji badanej, a ponadto w raporcie GUS dot. szkolnictwa wyższego z 2018 jest to informacja podana jako szacunkowa. W nowszych raportach tego rodzaju GUS już takiej informacji nie podaje.

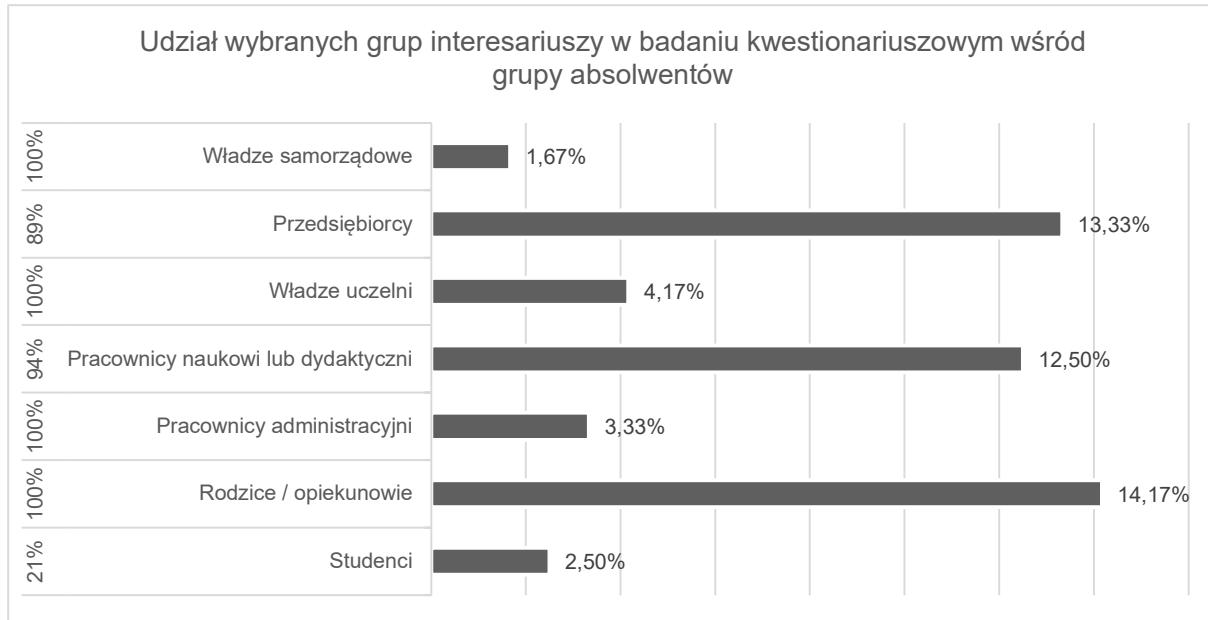
Następnym etapem analizy było podsumowanie ilościowe respondentów wg grup interesariuszy jakie reprezentują. Należy podkreślić, że każdy respondent miał techniczną możliwość wyboru każdej z grup interesariuszy przedstawionych na wykresie poniżej (rysunek 21), natomiast dla większości z nich musiał wybrać tylko jedną uczelnię do oceny.



Rysunek 21 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg przynależności do grup interesariuszy

źródło: opracowanie własne

Ze względu na to, iż wielu spośród respondentów oceniało uczelnię z perspektywy więcej niż jednej grupy interesariusz, to liczności poszczególnych grup, przedstawionych na wykresie powyżej (rysunek 21) sumują się do liczby znacznie wyższej niż liczba respondentów badania ilościowego. Uwagę zwraca znaczna przewaga liczby grupy absolwentów, ale należy podkreślić, że to najczęściej reprezentanci tej grupy reprezentują wiele z pozostałych grup interesariuszy. Udział pozostałych badanych grup interesariuszy wraz z informacją o stopniu w jakim dana grupa jest reprezentowana przez grupę badanych absolwentów uczelni został zaprezentowany na wykresie powyżej (rysunek 21).

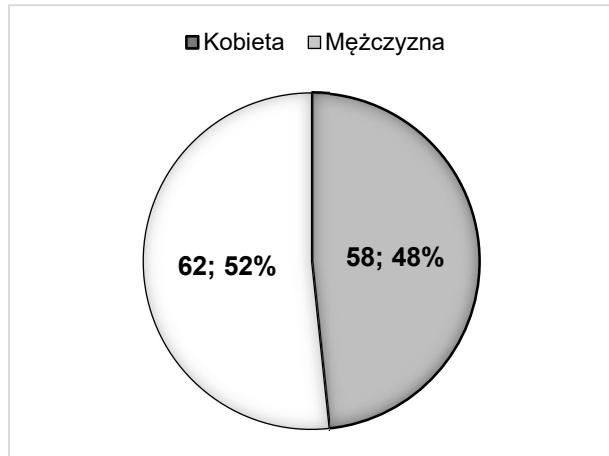


Rysunek 22 Udział wybranych grup interesariuszy w badaniu kwestionariuszowym wśród grupy badanych absolwentów¹⁸

źródło: opracowanie własne

Analizując wykres przedstawiony powyżej (rysunek 22) warto zwrócić uwagę, że całość populacji badanej z grup rodzinów, władz samorządowych, a także władz i pracowników administracyjnych uczelni jednocześnie należała do grupy absolwentów. Biorąc pod uwagę fakt iż, raczej trudno zostać pracownikiem naukowym lub dydaktycznym uczelni nie będąc absolwentem jakiejkolwiek uczelni należy ocenić brak 100% zawierania się populacji badanych pracowników naukowych lub dydaktycznych w populacji badanych absolwentów indywidualną decyzją niektórych respondentów, by nie wypełniać części kwestionariusza dotyczącej grupy absolwentów. Narzędzie badawcze pozwalało na taką możliwość i prawdopodobnie tak właśnie się wydarzyło. Największe grupy badane wśród absolwentów pod względem liczności to grupy rodziców, przedsiębiorców oraz pracowników naukowych lub dydaktycznych. Jednocześnie są to również trzy najliczniej reprezentowane grupy respondentów po najliczniejszej grupie jaką są absolwenci (por. rysunek 21). Wśród absolwentów proporcje pomiędzy kobietami i mężczyznami są bliskie równych, choć występuje pewna niewielka przewaga kobiet nad mężczyznami (zob. rysunek 23), a więc w porównaniu z całkowitą populacją respondentów występuje pewna różnica (por. rysunek 18).

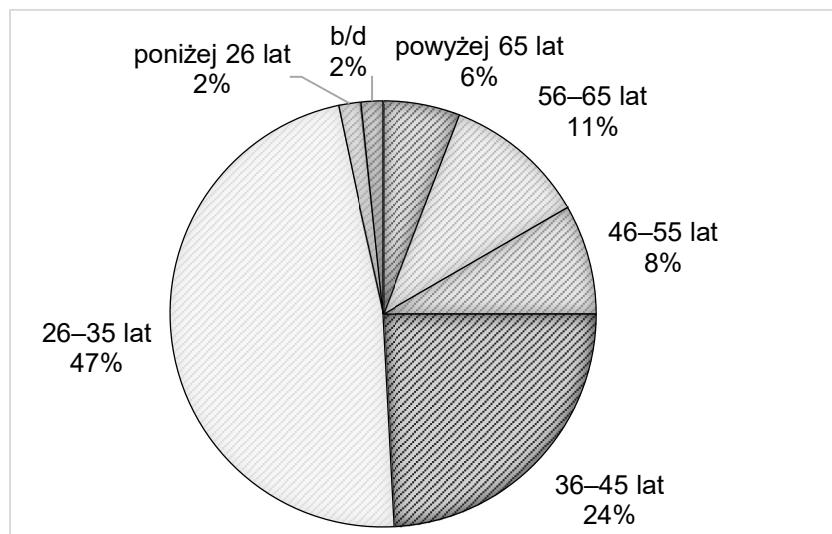
¹⁸ Wartości wyrażone w procentach [%] przy nazwach grup badanych wchodzących w skład grupy absolwentów oznaczają udział absolwentów wśród danej grupy interesariuszy.



Rysunek 23 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg płci

źródło: opracowanie własne

Pod względem struktury płci w grupie absolwentów respondentów badania kwestionariuszowego (wyniki przedstawione na wykresie powyżej) oraz w całej populacji badania występuje podobieństwo podobnie również pod względem struktury wieku przedstawionej na wykresie poniżej (por. rysunek 19). Niewątpliwie wynika to z tego, że absolwenci stanowią znaczną większość spośród ogółu respondentów badania.

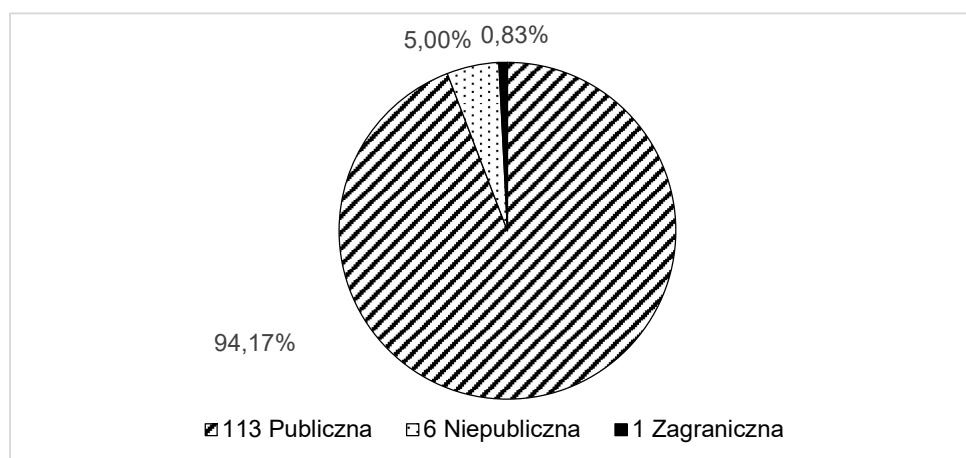


Rysunek 24 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg kategorii wiekowych

źródło: opracowanie własne

Przedstawiona na rysunku powyżej (rysunek 24) struktura wieku absolwentów wykazuje duże podobieństwa do struktury wieku ogółu respondentów badania kwestionariuszowego pod wieloma względami. Podobnie jak dla całej populacji respondentów badania kwestionariuszowego również w grupie absolwentów osoby w wieku 26-45 lat stanowią ponad 2/3 liczności grupy. Również liczność w grupie wiekowej 46-55 lat jest niższa niż kolejnej grupie 56-65 lat. Natomiast najistotniejszą różnicą w porównaniu do struktury wiekowej całej populacji respondentów jest udział najniższej grupy wiekowej,

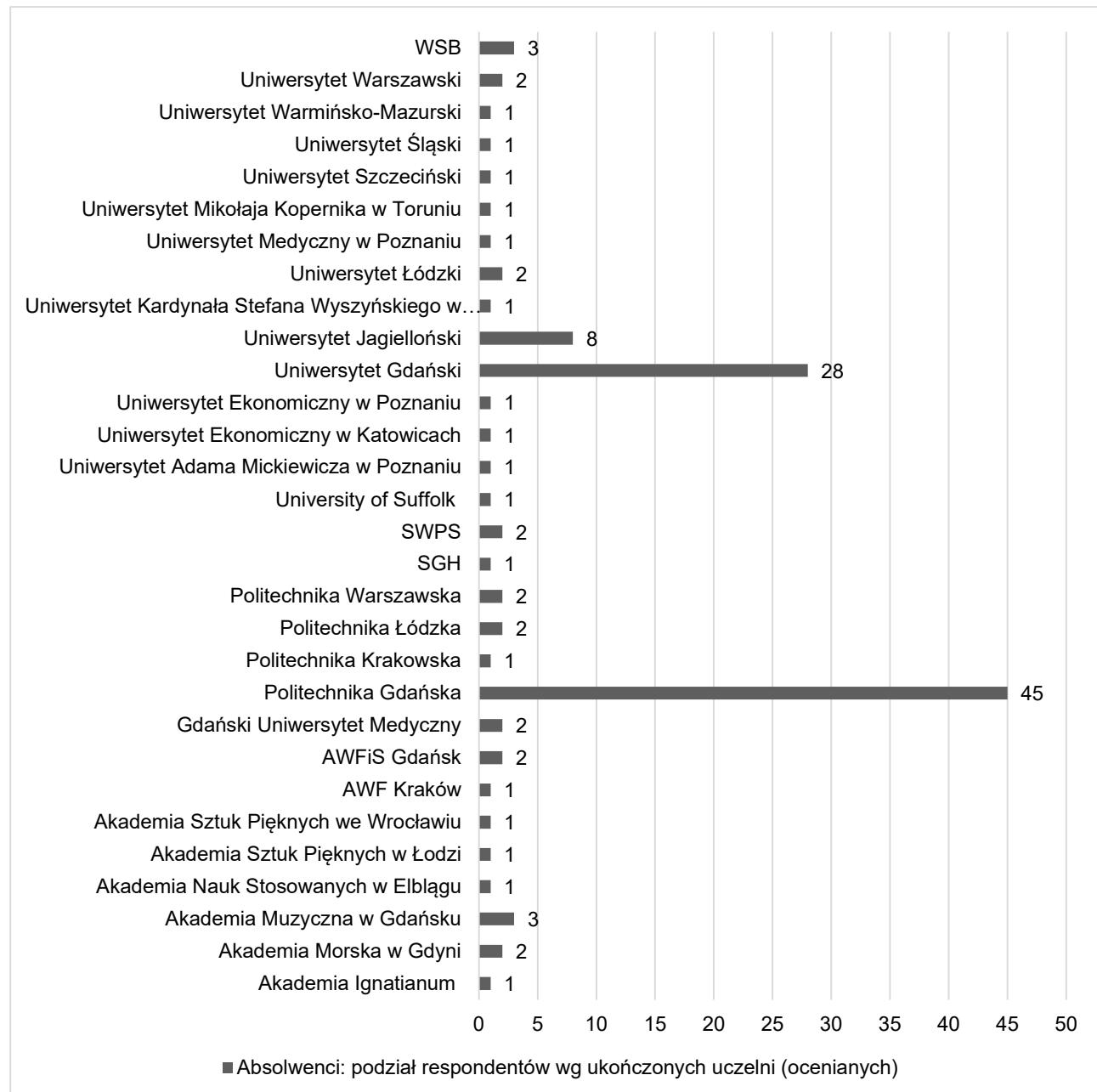
poniżej 26 lat. Wśród respondentów należących do absolwentów jest on istotnie niższy niż w całej populacji respondentów. Niewątpliwie wynika to z faktu iż, stosunkowo rzadko interesariusze uczelni wyższych będący absolwentami są w wieku poniżej 26 lat. Należy zwrócić uwagę, że wśród absolwentów z najniższej grupy wiekowej mogły się znaleźć osoby będące absolwentami studiów pierwszego stopnia (licencjackie, inżynierskie). Narzędzie badawcze pozwalało bowiem osobom deklarującym przynależność do takiej grupy na ocenę ukończonej uczelni. Następnym parametrem dotyczącym grupy absolwentów wśród respondentów badania ilościowego była kategoria ukończonej uczelni. Ze względu na to, że pytanie w kwestionariuszu pozwalało na wpisanie nazwy odpowiedzi, konieczne było ujednolicenie sposobu zapisu nazwy ocenianych uczelni tak, by ta sama uczelnia miała tę samą nazwę do dalszych analiz ilościowych. Pewnym wyzwaniem w tym zakresie było zidentyfikowanie poprawnych, lecz nieaktualnych nazw uczelni, wpisywanych przez absolwentów, którzy przywoływali nazwę uczelni obowiązującą w czasie ich studiów. Na podstawie odpowiedzi respondentów przyjęto, wstępny, bardzo ogólny podział na kategorie uczelni wg rodzaju formy prawnej oraz faktu znajdującej się na terenie Rzeczypospolitej. Wybrane kategorie oraz strukturę respondentów badania będących absolwentami przedstawiono na rysunku poniżej (rysunek 25).



Rysunek 25 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego należących do grupy absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni.

Na podstawie analizy struktury respondentów absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni przedstawionej na wykresie powyżej (rysunek 25) można stwierdzić, że wśród respondentów absolwentów występuje wyraźna nadreprezentacja absolwentów uczelni publicznych. Ponieważ trudno jest uzyskać dostęp do wiarygodnych badań na temat struktury populacji badanej pod względem rodzaju ukończonej uczelni przez absolwentów można przypuszczać na podstawie danych publikowanych od wielu lat przez GUS nt. różnic w liczności studentów uczelni publicznych i niepublicznych, że proporcje pomiędzy liczbą absolwentów uczelni publicznych i niepublicznych w Polsce powinny być podobne. A zatem proporcja w populacji badanej (0,053) znacznie odbiega od wartości szacowanych dla populacji badanej na poziomie pomiędzy 0,3-0,5 (por. rysunek 5). Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że potwierdza to nielosowość grupy respondentów czego przyczyną niewątpliwie jest wybór metody kuli śnieżnej do doboru grupy badawczej. Jeśli przypatrzymy się strukturze respondentów

absolwentów ze względu na nazwę ocenianej uczelni przedstawioną na wykresie poniżej (rysunek 26) ten wniosek stanie się jeszcze mocniejszy.



Rysunek 26 Struktura grupy absolwentów respondentów badania kwestionariuszowego ze względu na nazwę ocenianą uczelnię

źródło: opracowanie własne

Już побieżna analiza informacji przedstawionych na wykresie po () wskazuje na znaczną nadreprezentację respondentów pomorskich uczelni w grupie badawczej. Stanowią oni 47% liczby respondentów absolwentów. Najsilniej reprezentowaną uczelnią w tej grupie jest Politechnika Gdańska. Wynika to prawdopodobnie z tego iż grupą, do której szczególnie badanie było skierowane była grupa interesariuszy uczelni technicznych, co było uwidocznione się w koncepcji wykorzystania metody kuli śnieżnej do doboru grupy badawczej, gdzie pierwszą grupą respondentów do których kierowano prośby

o wzięcie udziału w badaniu byli interesariusze uczelni technicznych. Dopiero kolejni respondenci należeli do interesariuszy uczelni nietechnicznych, a dobór polegał głównie na przekazywaniu informacji z linkiem do ankety następnym osobom. Analizując dalej studenci uczelni technicznych wśród ogółu respondentów z grupy absolwentów stanowią ok. 43% całej populacji. Ten wynik w porównaniu z danymi GUS za 2018 rok wskazuje również na silną nadreprezentację tej grupy w populacji badanej, gdyż w Polsce na uczelniach technicznych studiuje ok. 20% całej liczby studentów uczelni wyższych (GUS, 2019b, s. 213). Oczywiście należy mieć na uwadze, że szacowanie udziału grupy absolwentów uczelni technicznych w ogóle populacji absolwentów uczelni jest dalekie od ideału, niemniej przy tak dużych rozbieżnościach z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że wskazana powyżej rozbieżność występuje. Na pewno nie możlią do wiarygodnego oszacowania na podstawie tak ograniczonego zestawu informacji jest skala tej rozbieżności.

Podsumowując można stwierdzić, że grupa badawcza zarówno jako cała populacja respondentów badania ilościowego jak i grupa absolwentów wykazuje cechy nadreprezentatywności pewnych grup w porównaniu do spodziewanej struktury populacji badanej. Przede wszystkim na to składają się różnice w strukturze wiekowej i miejscowości pochodzenia zarówno ogółu respondentów w stosunku do populacji badanej, jak i grupy absolwentów w obu tych populacjach. Dodatkowo dla absolwentów występuje również istotna nadreprezentatywność zarówno w kategorii uczelni z województwa pomorskiego jak i uczelni technicznych.

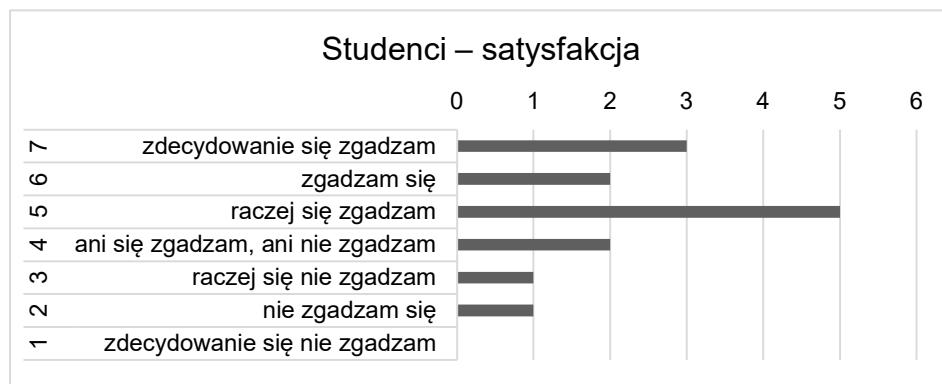
Biorąc pod uwagę pozostałe grupy interesariuszy wśród respondentów, a także fakt, iż większość z nich jednocześnie reprezentuje grupę absolwentów analizowanie struktury każdej z tych grup wydaje się mało istotne. Tym bardziej, że każda z pozostałych grup jest reprezentowana w liczebnościach nie przekraczających 20 respondentów. To w połączeniu z faktem nielosowego doboru grupy badawczej oraz a także potwierdzonymi dla ogółu respondentów istotnymi różnicami w zakresie różnych wymiarów struktury w porównaniu do populacji badanej sprawia, że z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, iż wnioski z badania nie mogą być wiarygodnie uogólniane na całą populację.

Natomiast ze względu na cel pracy jakim jest przedstawienie metodologii postępowania przy obliczaniu wskaźnika satysfakcji interesariuszy (SSI), a dalej zastosowania w doskonaleniu systemów zarządzania jakością (SZJ) uczelni technicznych w dalszej części zostaną przedstawione kroki postępowania konieczne do wyliczenia ww. wskaźnika przy wykorzystaniu wyników przeprowadzonych badań ilościowych. Ze względu na ograniczenia badania wyliczenia zostaną przeprowadzone na podstawie całej grupy respondentów, choć oczywiście do celów zastosowania do działań doskonalących SZJ wyniki te powinny być opracowywane jedynie dla poszczególnych uczelni lub organizacji zrzeszających uczelnie mających wspólny system zarządzania jakością.

Pierwszym etapem jest wyliczenie wskaźnika satysfakcji dla poszczególnych grup interesariuszy. Dane w badaniu jakościowym w zakresie tego parametru pozyskiwane były za pomocą pytania zamkniętego z wykorzystaniem 7-stopniowej słownej skali Likerta (por. Khodayari & Khodayari, 2011; Khoo i in., 2017; Likert, 1932; Spreng & Mackoy, 1996). Respondenci byli proszeni o wskazanie stopnia w jakim zgadzają ze stwierdzeniami dotyczącymi ich satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Zastosowana skala pozwalała na wybór spośród następujących odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam

się”, „raczej się zgadzam”, „ani się zgadzam, ani nie zgadzam”, „raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”. Dla niektórych stwierdzeń była również dopuszczona odpowiedź „nie dotyczy”. W ramach analizy wyników badania każdej z możliwych odpowiedzi przypisano punktację w skali od 7 dla „zdecydowanie się zgadzam” do 1 dla „zdecydowanie się nie zgadzam”. W przypadku wystąpienia odpowiedzi „nie dotyczy” taki wynik był pomijany w ramach analizy dla danej grupy.

Wśród respondentów należących do grupy studentów odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 14 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie poniżej (rysunek 27).

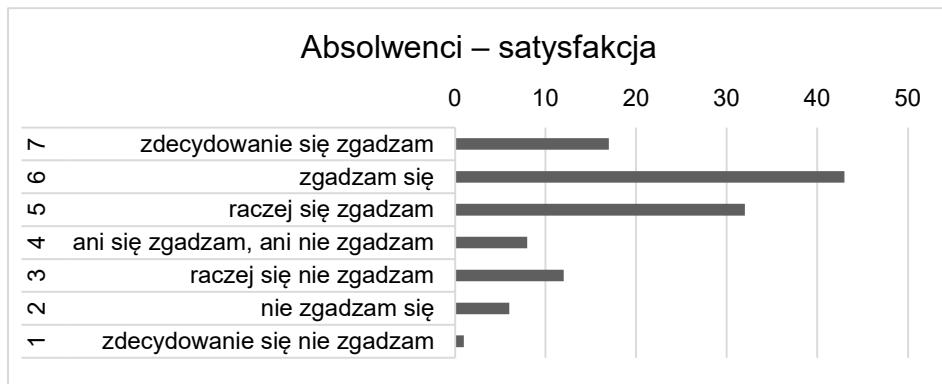


Rysunek 27 Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy studentów na pytanie: „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N=14 ; $\bar{X} = 5,071$, $SD^2 = 2,225$; $SD = 1,492$

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy studentów wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka” przedstawionych na wykresie powyżej (rysunek 27) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (5,071). Odchylenie standardowe wartości odwiedzi wyniosło $SD=1,492$ punktu odpowiedzi. Dla uzyskanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,210 i granicy górnej 5,932. Przeprowadzono też test zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym przy wykorzystaniu testu Chi². Uzyskana wartość Chi² wyniosła 2,70 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi jest zgodny z rozkładem normalnym.

Wśród respondentów należących do grupy absolwentów odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 120 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie poniżej (rysunek 28rysunek 27).

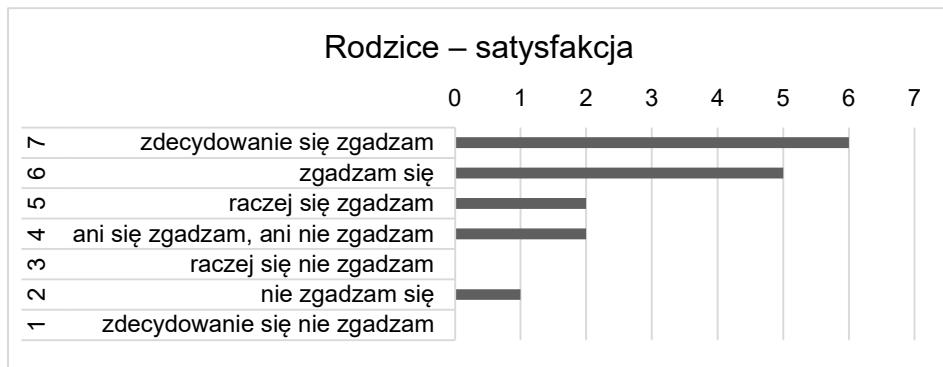


Rysunek 28 Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy absolwentów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N= 120 ; $\bar{X} = 5,193$; $SD^2 = 1,971$; $SD = 1,404$

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy absolwentów wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka” przedstawionych na wykresie powyżej (rysunek 27) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (5,193). Odchylenie standardowe wartości odwiedzi wyniosło SD=1,971 punktu odpowiedzi, co wydaje się wartością dość znaczną. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,938 i granicy górnej 5,448. Są to wartości o istotnie mniejszej rozpiętości niż dla grupy respondentów studentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość Chi² równą 19,94 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym.

Wśród respondentów należących do grupy rodziców lub opiekunów uzyskano 23 odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie poniżej (rysunek 29rysunek 27).

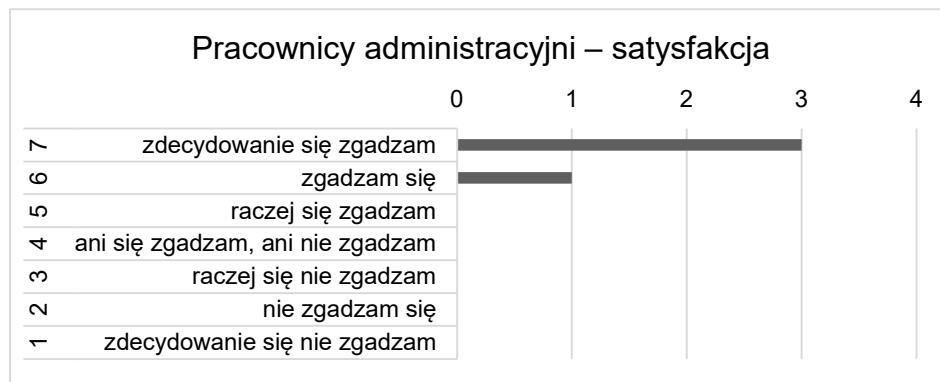


Rysunek 29 Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy rodziców lub opiekunów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 23; $\bar{X} = 5,696$; $SD^2 = 1,858$; SD = 1,363

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy rodziców wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka” przedstawionych na wykresie powyżej (rysunek 29) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (5,696). Odchylenie standardowe wartości odwiedzi wyniosło SD=1,363 punktu odpowiedzi, co wydaje się wartością dość znaczną. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,969 i granicy górnej 6,422. Są to wartości o nieco mniejszej rozpiętości niż dla grupy respondentów studentów, natomiast o znacznie większej rozpiętości niż dla grupy absolwentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość Chi² równą 7,35 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi jest zgodny z rozkładem normalnym. Należy tu jednak zauważyć, że wobec niewielkiej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona pewnym ograniczeniem, gdyż każdy z respondentów w tej grupie (rodzice) miał możliwość dokonania oceny maksymalnie 3 uczelni. Z jednej strony w niektórych przypadkach powodowało to konieczność wyboru tylko niektórych z możliwych do oceny uczelni (przy większej liczbie podopiecznych niż 3). Natomiast istotniejsze może być, że do wyliczenia powyższych statystyk nie wprowadzono rozróżnienia między uczelniami, ani rozróżnienia pomiędzy pierwszą i kolejnymi ocenianymi uczelniami przez jednego respondenta. To przypuszczenie jest tym silniejsze, że na podstawie analizy jednostkowych odpowiedzi zauważono, iż zazwyczaj respondenci jako pierwszą oceniali uczelnię, o której mieli lepszą opinię niż o pozostałych. W przyszłych badaniach niewątpliwie należałoby uwzględnić możliwość zaistnienia takiego zjawiska już na etapie ustalania szczegółowej procedury badawczej. Dodatkowo należałoby uwzględnić możliwość zaistnienia efektu projekcji (Bukowski & Kosmala, 2007, s. 3) na oceny wszystkich ocenianych uczelni. To znaczy konkretny respondent oceniający więcej niż jedną uczelnię z perspektywy rodzica, może w pewien sposób kształtać swoją opinię na temat efektów edukacji swoich podopiecznych na podstawie własnych wcześniejszych opinii o konkretnej uczelni lub swojego ogólnego poziomu satysfakcji z usług wszystkich uczelni łącznie. Z drugiej strony ta opinia może też być w znacznym stopniu kształtowana przez indywidualne sukcesy poszczególnych podopiecznych zaistniałe bez korelacji z otrzymanymi usługami.

Wśród respondentów należących do grupy pracowników administracyjnych uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z pracy na ocenianej uczelni odpowiedziały 4 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie poniżej (rysunek 30rysunek 27).

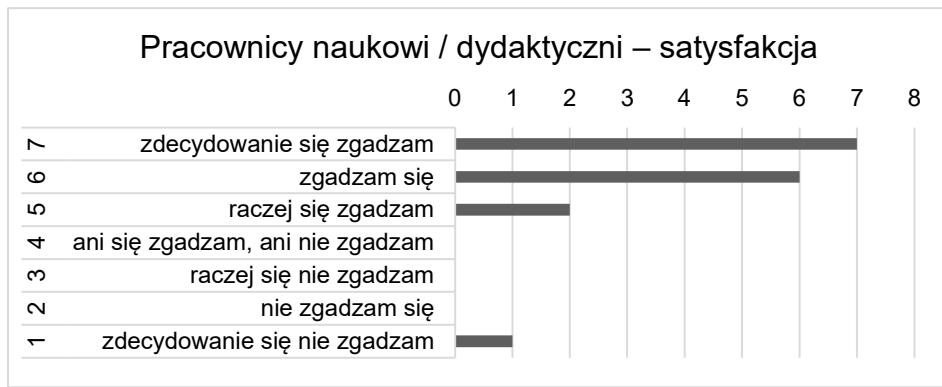


Rysunek 30 Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników administracyjnych na pytanie: Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka; N = 4; $\bar{X} = 6,750$; $SD^2 = 0,250$; $SD = 0,500$

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy pracowników administracyjnych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka” przedstawionych na wykresie powyżej (rysunek 30) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zdecydowanie się zgadzam” (6,750). Odchylenie standardowe wartości odwiedzi wyniosło $SD=0,500$ punktu odpowiedzi, co wskazuje dość dużą zgodność odpowiedzi respondentów. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 5,954 i granicy górnej 7,546. Należy tu jednak zauważyć, że wobec bardzo małej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. Wskazuje na to choćby wartość górnej granicy istotnie powyżej zakresu skali oceny. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu SSI do dalszych opisów i analiz zostanie uwzględniona jedynie wartość średnia obliczona dla odpowiedzi uzyskanych dla tej grupy respondentów.

Wśród respondentów należących do grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z pracy na ocenianej uczelni odpowiedziało 16 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie poniżej (rysunek 31rysunek 27).

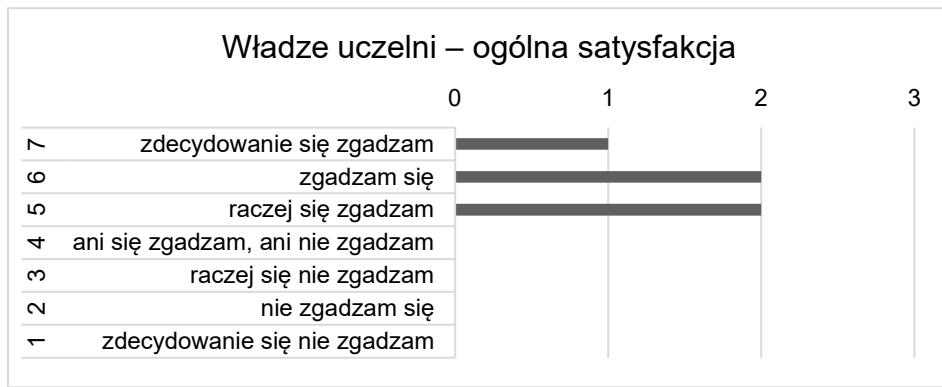


Rysunek 31 Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych na pytanie: „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 16; $\bar{X} = 6,000$; $SD^2 = 2,267$; SD = 1,506

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka” przedstawionych na wykresie powyżej (rysunek 31) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (6,000). Odchylenie standardowe wartości odwiedzi wyniosło SD=1,506 punktu odpowiedzi, co wydaje się wartością dość znaczną. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 5,198 i granicy górnej 6,802. Są to wartości o zblążonej rozpiętości w porównaniu do wyników dla grupy respondentów studentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość Chi² równą 27,39 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym.

Wśród respondentów należących do grupy władz uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 5 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie poniżej (rysunek 32rysunek 27).

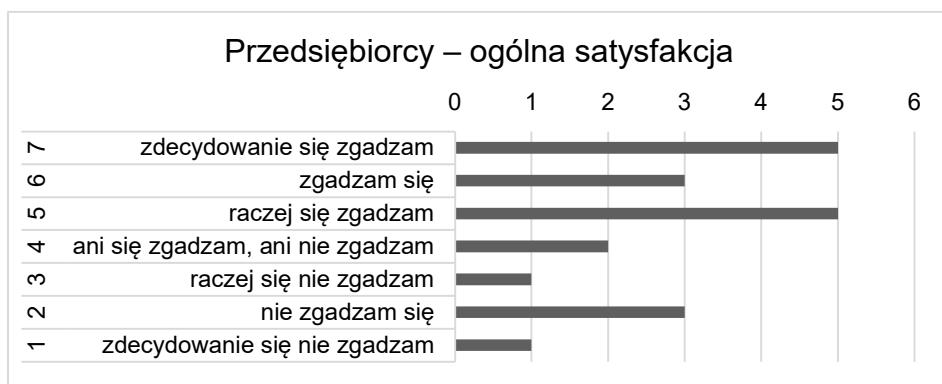


Rysunek 32 Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz uczelni na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; N = 5; $\bar{X} = 5,800$; $SD^2 = 0,700$; SD = 0,837

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy władz uczelni wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki” przedstawionych na wykresie powyżej (rysunek 32rysunek 27) upłasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (5,800). Odchylenie standardowe wartości odwiedzi wyniosło SD=0,837 punktu odpowiedzi, co jest wartością istotnie mniejszą niż dla wyników uzyskanych w liczniejszych grupach respondentów absolwentów i rodziców. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,761 i granicy górnej 6,839. Należy tu jednak zauważyć, że wobec bardzo małej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu SSI do dalszych opisów i analiz zostanie uwzględniona jedynie wartość średnia obliczona dla odpowiedzi uzyskanych dla tej grupy respondentów.

Wśród respondentów należących do grupy przedsiębiorców uzyskano 20 odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie poniżej (rysunek 33rysunek 27).

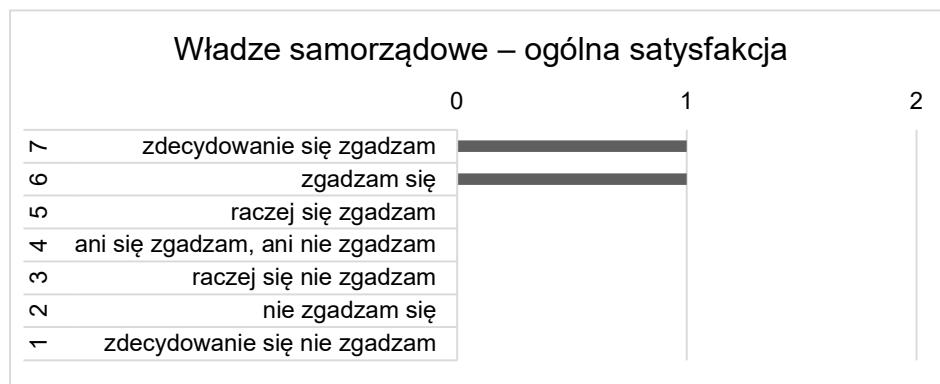


Rysunek 33 Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy przedsiębiorców na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 20; $\bar{X} = 4,800$; $SD^2 = 3,747$; SD = 1,936

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy przedsiębiorców wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka” przedstawionych na wykresie powyżej (rysunek 33) upłasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (4,800). Odchylenie standardowe wartości odwiedzi wyniosło SD=1,936 punktu odpowiedzi, co jest najwyższą wartością spośród wszystkich badanych grup respondentów. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 3,805 i granicy górnej 5,795. Są to wartości o jednej z największych rozpiętości spośród wszystkich badanych grup respondentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość Chi² równą 10,63 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym. Należy tu jednak zauważyć, że powyższa analiza jest obciążona pewnymi ograniczeniami. Każdy z respondentów w tej grupie (przedsiębiorcy) miał możliwość dokonania oceny maksymalnie 3 uczelni. Z jednej strony w niektórych przypadkach powodowało to konieczność wyboru tylko niektórych z możliwych do oceny uczelni (przy zatrudnianiu absolwentów więcej niż 3 uczelni). Również istotnym może być, że do wyliczenia powyższych statystyk nie wprowadzono rozróżnienia między uczelniami, ani rozróżnienia pomiędzy pierwszą i kolejnymi ocenianymi uczelniami przez jednego respondenta.

Wśród respondentów należących do grupy władz samorządowych uzyskano 2 odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie poniżej (rysunek 34rysunek 27).



Rysunek 34 Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz samorządowych na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; N = 2; $\bar{X} = 6,500$; $SD^2 = 0,500$; SD = 0,707

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy władz samorządowych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki” przedstawionych na wykresie powyżejwyżej (rysunek 34) upłasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zdecydowanie się zgadzam” (6,500). Odchylenie standardowe

wartości odwiedzi wyniosło SD=0,707 punktu odpowiedzi, co wskazuje na dość dużą zgodność odowiedzi respondentów. Wobec bardzo małej liczby odowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu SSI do dalszych opisów i analiz zostanie uwzględniona jedynie wartość średnia obliczona dla odowiedzi uzyskanych dla tej grupy respondentów.

Po przeanalizowaniu wyników uzyskanych odowiedzi w poszczególnych grupach respondentów można zauważać pewne podobieństwa i różnice pomiędzy rezultatami uzyskanymi dla różnych grup respondentów, co prezentuje zestawienie przedstawione w tabeli poniżej (tabela 27).

Tabela 27 Zestawienie wyników odowiedzi na pytania dotyczące satysfakcji z usług uczelni w ramach różnych grup respondentów badania kwestionariuszowego

Nazwa grupy respondentów	\bar{X} [średnia]	SD² [wariancja]	SD [odch. stand.]
Studenci	5,071	2,225	1,492
Absolwenci	5,193	1,971	1,404
Rodzice / opiekunowie	5,696	1,858	1,363
Pracownicy administracyjni	6,750	0,250	0,500
Pracownicy naukowi lub dydaktyczni	6,000	2,267	1,506
Władze uczelni	5,800	0,700	0,837
Przedsiębiorcy	4,800	3,747	1,936
Władze samorządowe	6,500	0,500	0,707

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Analizując wyniki odowiedzi respondentów na poziomie zagregowanym do poszczególnych grup interesariuszy przedstawione w tabeli powyżej (tabela 27) można zauważyć, że istotnie wyższe średnie poziomy satysfakcji zmierzono w grupach interesariuszy wewnętrznych uczelni (pracownicy, władze uczelni) oraz w grupie rodziców, natomiast najniższe wyniki uzyskano w grupie przedsiębiorców i studentów. Ciekawe jest natomiast to, że rezultaty ogólnego poziomu satysfakcji usług uczelni zmierzono wyższe w grupie absolwentów i niż w grupie studentów. Można przypuszczać na tej podstawie, że średnio absolwenci mający za sobą więcej doświadczeń i możliwość weryfikacji otrzymanej usługi z perspektywy czas są bardziej usatysfakcjonowani z wartości otrzymanych usług niż studenci, którzy oceniają usługę w trakcie jej otrzymywania. Można przypuszczać, że wpływ na takie zjawisko może mieć wiele czynników, ale wobec wspominanych ograniczeń tego konkretnego badania, należałoby raczej najpierw potwierdzić występowanie takiego zjawiska na podstawie badań większych grup badawczych o potwierzonej statystycznie reprezentatywności.

Wartość zagregowanego Indeksu Satysfakcji Interesariuszy można wyliczyć ze wzoru:

$$SSI = \sum u_a \times SSI_a \quad (1)$$

gdzie:

u — waga częściowego indeksu SSI

SSI_a — wartość częściowego indeksu SSI

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

Biorąc pod uwagę, że częściowe indeksy SSI są w przypadku uzyskanych wyników tożsame z rezultatem średniej wartości odpowiedzi dotyczącej ogólnego poziomu satysfakcji respondentów można przyjąć, że w tym szczególnym przypadku $SSI_a = \bar{X}_a$

W najprostszym wariantie zakładającym, że wagi poszczególnych wyników składników indeksu SSI są równe postać wzoru do wyliczenia wartości takiego uproszczonego indeksu SSI_{upr} będzie wyglądała następująco:

$$SSI_{upr} = \frac{\sum SSI_{a...n}}{n} \quad (2)$$

Wartość tak wyliczonego uproszczonego indeksu SSI wynosi 5,726, czyli są zbliżone do wartości odpowiedzi „zgadzam się”. Można zatem przyjąć, że średnio respondenci zgadzają się ze stwierdzeniem, że ich ogólny poziom satysfakcji jest wysoki.

Natomiast z całą pewnością można stwierdzić, że z punktu widzenia władz uczelni opinie poszczególnych grup interesariuszy nie są równe istotne, a zatem należałoby przypisać każdej z grup wagę. Możliwych do zastosowania jest wiele metod określania wag dla zagregowanych miar. Natomiast w niniejszym badaniu zastosowano dwa pytania w części dotyczącej badania władz uczelni w celu określenia, które grupy interesariuszy są lub powinny być najistotniejsze do brania pod uwagę przy podejmowaniu decyzji dotyczących uczelni. Na podstawie tych odpowiedzi obliczono uśrednione wagę dla każdej z grup interesariuszy. Wartości tych uśrednionych wag przedstawiono w tabeli poniżej (tabela 28).

Tabela 28 Uśrednione wagи istotności wpływu na ocenę SSI poszczególnych grup interesariuszy

Grupa interesariuszy dla pytania nr 1¹⁹	Uśrednione wagи dla pytania nr 1	Grupa interesariuszy dla pytania nr 2²⁰	Uśrednione wagи dla pytania nr 2
Studenci	22,00%	Studenci	18,00%
Absolwenci	24,00%	Absolwenci	23,00%
Rodzice / opiekunowie	0,40%	Rodzice / opiekunowie	0,20%
Pracownicy administracyjni	12,00%	Pracownicy administracyjni	9,80%
Pracownicy naukowi lub dydaktyczni	17,60%	Pracownicy naukowi lub dydaktyczni	25,00%
Przedsiębiorcy	14,00%	Przedsiębiorcy	12,00%
Władze samorządowe	10,00%	Władze samorządowe	12,00%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań kwestionariuszowych

Wartości przestawione w tabeli powyżej (tabela 28) są wyliczone na podstawie odpowiedzi udzielanych przez przedstawicieli władz uczelni. Odpowiedzi miały formę rozdzielenia 100 punktów pomiędzy różne grupy interesariuszy w taki sposób, by odzwierciedlały opinię respondenta co do istotności danej grupy interesariuszy z punktu widzenia procesu doskonalenia usług ocenianej uczelni. Na potrzeby przedstawienia procesu wyliczania ważonego indeksu satysfakcji interesariuszy do wyliczenia wag wykorzystano wszystkie odpowiedzi respondentów niezależnie od tego jakiej uczelni dotyczyły. Korzystając ze wzoru (1) można wyliczyć indeks satysfakcji interesariuszy na podstawie wybranych wag oraz wartości cząstkowych SSI. Dla niniejszego badania kwestionariuszowego wartości wag cząstkowych zostały przedstawione w tabeli poniżej (tabela 29).

Tabela 29 Wartości cząstkowych SSI dla poszczególnych grup interesariuszy.

Nazwa cząstkowego SSI	Wartość cząstkowego SSI
SSI _{studenci}	5,071
SSI _{absolwenci}	5,193
SSI _{rodzice}	5,696
SSI _{pracownicyAdm}	6,750
SSI _{pracownicyNauk}	6,000
SSI _{władzeUcz}	5,800

¹⁹ Treść pytania nr 1: „Którzy interesariusze ocenianej uczelni wyższej są najistotniejsi z punktu widzenia doskonalenia jej usług?”

²⁰ Treść pytania nr 2: „Opinie których interesariuszy są w praktyce najczęściej uwzględniane przy wprowadzaniu zmian na ocenianej uczelni?”

Nazwa cząstkowego SSI	Wartość cząstkowego SSI
SSI _{przedsiębiorcy}	4,800
SSI _{władzeSam}	6,500

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego.

Analizując wartości cząstkowe z tabeli powyżej (tabela 29) w zestawieniu z przedstawionymi wcześniej wartościami wag należy zauważać, że wagi uzyskane na podstawie odpowiedzi przedstawicieli uczelni nie uwzględniają opinii tej grupy interesariuszy uczelni. Wynika to z faktu, że ten sposób przypisania wag ma odzwierciedlać utylitarny charakter indeksu SSI z punktu widzenia właśnie władz uczelni. Ma to na celu uwypuklenie roli indeksu SSI jako narzędzia służącego do wspierania procesu podejmowania decyzji dotyczących doskonalenia systemy zarządzania jakością uczelni. Biorąc pod uwagę dwa pytania służące do określania wag warto zauważać, że pytanie nr 1 w porównaniu z pytaniem nr 2 (patrz tabela 28) odnosi się do postrzegania istotności interesariuszy uczelni w kontekście raczej długoterminowym, kierując uwagę respondenta na pewną ideę postrzegania roli poszczególnych grup interesariuszy. Natomiast pytanie numer 2 wskazując na praktykę uwzględniania opinii interesariuszy *tu i teraz* raczej odnosi się do perspektywy krótkoterminowej. Z tego względu zagregowane indeksy SSI zostaną rozróżnione jako SSI_{długoterminowy} będący rezultatem obliczeń uwzględniających wagi wyliczone na podstawie pytania nr 1, a także SSI_{krótkoterminowy} będący rezultatem obliczeń uwzględniających wagi wyliczone na podstawie pytania nr 2 (patrz tabela 28).

Wartości zagregowanych ważonych SSI dla przeprowadzonego badania kwestionariuszowego wynoszą odpowiednio:

- SSI_{długoterminowy} = 5,573
- SSI_{krótkoterminowy} = 5,636.

Można zauważać, że wartość indeksu SSI krótkoterminowego jest nieznacznie wyższa od wartości indeksu SSI długoterminowego. Występowanie różnicy pomiędzy wartościami obliczonymi na podstawie tych samych odpowiedzi respondentów, ale przy wykorzystaniu różnych wag dla każdej z grup respondentów jest zjawiskiem zupełnie naturalnym. Dzięki analizie takich różnic można lepiej zrozumieć wpływ opinii poszczególnych grup interesariuszy na ogólną wartość wskaźnika SSI, którą można interpretować jako uśredniony poziom satysfakcji interesariuszy uczelni. W przypadku prezentowanego badania najistotniejszy wpływ na różnicę pomiędzy wartościami SSI długoterminowego i SSI krótkoterminowego miała znacznie wyższa waga oceny grupy pracowników naukowych i dydaktycznych w SSI krótkoterminowym niż w SSI krótkoterminowym.

Podsumowując można stwierdzić, że przeprowadzone badanie kwestionariuszowe zostało obciążone szeregiem czynników wpływających na jego reprezentatywność. Przede wszystkim grupa badawcza była zbyt mało liczna i zbyt zróżnicowana pod względem ocenianych uczelni. Ponadto cechy grupy badawczej w istotny sposób odbiegają od cech populacji, co w znacznym stopniu ogranicza możliwość wnioskowania o całej populacji na podstawie wyników badania. Również przeprowadzone testy na zgodność odpowiedzi wśród poszczególnych grup respondentów z rozkładem normalnych wykazały zróżnicowane wyniki, niezależnie od liczności grup. Natomiast można stwierdzić, że cel jakim było zaprezentowanie procedury badawczej oraz sposobu wyliczania zagregowanego wskaźnika satysfakcji

interesariuszy (SSI) został osiągnięty. Co prawda, by to umożliwić koniecznym było łączne uwzględnienie odpowiedzi wszystkich respondentów w poszczególnych grupach, gdyż ze względu na zbyt mało liczną grupę badawczą nie było możliwe określenie zagregowanego SSI dla pojedynczej uczelni.

Dokończyć analizę / opis zagregowanego SSI oraz napisać podsumowanie tej części.

3 KONCEPCJA ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ UCZELNI Z UWZGLĘDNIENIEM INTERESARIUSZY

3.1 Jak wybrać najistotniejszych interesariuszy

3.2 Jak dowiedzieć się co jest wartościowe dla istotnych interesariuszy

3.3 Jak mierzyć poziom satysfakcji interesariuszy

3.4 Metodologia doskonalenia jakości z wykorzystaniem pomiaru Indeksu Satysfakcji Interesariuszy

„Za Birnbaumem (1988:84) model rozumiemy jako: wyabstrahowaną rzeczywistość, która, jeśli jest dostatecznie dobra, pozwala na zrozumienie (a niekiedy przewidywanie) niektórych aspektów dynamiki systemu, który reprezentuje. Modele rzadko kiedy są słuszne lub błędne; są po prostu, mniej lub bardziej użyteczne w badaniu różnych aspektów funkcjonowania organizacji” (Kwiek, 2015, s. 261)

4 WYBRANE ASPEKTY POMIARU SATYSFAKCJI INTERESARIUSZY W ŚWIETLE ZARZĄDZANIA UCZELNIĄ

4.1 *Identyfikacja grup interesariuszy uczelni technicznych*

Nawiązując do słów L. v. Misesa, że „w kapitalizmie ostatecznymi zwierzchnikami są konsumenti” (von Mises, 2006, s. 12), można najkrócej wyjaśnić rolę klienta w procesie doskonalenia jakości. Główny wpływ na podnoszenie jakości ma nieustanny wzrost wymagań klienta. Wynika to z coraz lepszego zaspokajania jego potrzeb przez poszczególne podmioty gospodarcze oraz z faktu, że na wolnym rynku ten, kto w najlepszy sposób zadowoli klienta, zarobi najwięcej. W związku z tym konkurencja wymusza swego rodzaju wyścig o jak najlepsze zaspokojenie potrzeb klienta. Producenci starają się na różne sposoby wywołać popyt na swoje produkty; np. „dzięki programom edukacyjnym firmy mogą wpływać na zmianę nawyków zakupowych i kreować nowe potrzeby” (Greszta, 2010, s. 53). Jednak zawsze ostateczna weryfikacja następuje w momencie zakupu oraz podczas późniejszego użytkowania.

Jeśli coraz więcej klientów kupuje dany produkt, to oznacza, że ten produkt jest potrzebny i w wystarczającym stopniu spełnia wymagania klientów. Nie zawsze wiąże się to z wysoką jakością techniczną produktów, gdyż zachodzą sytuacje, w których, poza czynnikami technicznymi, do spełnienia oczekiwania klienta niezbędna jest wysoka jakość w innych wymiarach (np. jakość warunków finansowych, jakość dostaw, obsługi, relacji itd.), gdyż wartość (jakość) w oczach klienta to „nadwyżka subiektywnie postrzeganych, oczekiwanych przez klienta korzyści i kosztów związanych z nabyciem i użytkowaniem oferowanego produktu” (Beliczyński, 2011, s. 61).

Ponadto warto zauważyć, że każdy klient znajduje się w specyficznych uwarunkowaniach, które decydują o opłacalności zakupu konkretnego wyrobu czy też usługi. To w znacznym stopniu wpływa na postrzeganie jakości, a zatem dla jednych dany produkt oferowany za konkretną cenę może być opłacalny niemal zawsze, a dla innych czasami albo nigdy. Wymagania klienta, jako głównego zainteresowanego wysoką jakością produktu, są motorem napędowym procesów doskonalenia jakości.

W przypadku usług edukacyjnych pojęcie klienta nie jest tak jednoznaczne jak w przypadku innych produktów. Nauczyciel lub instytucja świadcząca usługi związane z kształceniem zazwyczaj nie oferują osiągnięcia konkretnego poziomu wiedzy, ale raczej staranne uczenie. Jest to szczególnie domeną edukacji na poziomie uniwersyteckim, gdzie z punktu widzenia prawa „obowiązuje »stosunek sprawnego działania«, a nie »stosunek skutku«” (Woźnicki, 2008, s. 19). Natomiast w praktyce szkoleń zazwyczaj klientem jest osoba, która bierze udział w danym szkoleniu. Form edukacji jest jednak bardzo wiele, a dla ogromnej większości 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. Niekwestionowanie od tego, kto i w jakim stopniu finansuje czyjaś edukację, to na pewno jest zainteresowany uzyskiwaniem jak najwyższej jakości nauczania. Wiąże się ona z poziomem wszelkich usług około edukacyjnych, tzn. takich, które nie są bezpośrednio nauczaniem, ale są powiązane z procesem nauczania i jego organizacją, stanowiąc jakość funkcjonalną (Sztejnberg, 2008, s. 14). To właśnie jakość funkcjonalna w powiązaniu z jakością techniczną będzie miała wpływ na definiowane przez klienta

oczekiwania wobec jakości usług (Grönroos, 1984, ss. 36–44), w tym także usług edukacyjnych (Szeffler, 2011, s. 56). Do jakości funkcjonalnej należy z punktu widzenia studenta na pewno sprawność administracji, ale też skuteczność pomocy w uzyskaniu wartościowych praktyk, profesjonalizm biura karier studenckich, możliwość działania w kołach naukowych lub studiowania przez jakiś czas za granicą, itp.

Wśród usług specyficzną grupę stanowią usługi edukacyjne. Wyróżniają się one bowiem tym, że celem procesu usługowego jest nabycie przez odbiorcę nowych umiejętności i wiedzy. Jest to jednak grupa usług bardzo zróżnicowanych związanych z bardzo różnymi oczekiwaniami co 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.

Pośród usług edukacyjnych na szczególną uwagę zasługują usługi uczelni wyższych. Uczelnie wyższe jako instytucje publiczne pełnią szczególną rolę. Jakość usług przez nie świadczonych ma wpływ na wiele grup społecznych. Jednak poziom tej jakości jest zależny od co najmniej kilku grup podmiotów. Można zatem powiedzieć, że uczelnie wyższe działają dzięki oraz na rzecz swoich interesariuszy. Specyfiką uczelni jest to, że zazwyczaj stanowią etap poprzedzający podjęcie pracy zawodowej. To właśnie praca uczelni wyższych powoduje zdobywanie wiedzy i umiejętności na najwyższym poziomie u bardzo wielu ludzi (Czarnik & Turek, 2014, s. 31). Dzięki temu można badać efekty tych usług poprzez badanie losów absolwentów. 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.

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. Odbiorcami tej usługi są bowiem bezpośrednio lub pośrednio wszyscy interesariusze.

Po roku 1989 w Polsce zaczęło stawać się popularnym podejście proklienckie w prowadzeniu działalności gospodarczej. Po pewnym czasie to podejście zaczęło być stosowane również w działalności instytucji publicznych. O ile identyfikacja klienta instytucji administracji publicznej nie jest trudna (Bobińska, 2012; Lisowska & Ziemiński, 2012) to jednak popularne zrównanie roli studenta z klientem w przypadku uczelni wyższych okazało się niewystarczające (Pawlakowski, 2010). Dla uczelni wyższych określa się zatem grupy interesariuszy – osób lub podmiotów, które mogą wpływać lub same są pod

wpływem usług uczelni wyższej (Lewandowski & Zieliński, 2012). Pojęcie interesariuszy jest powszechnie w dziedzinie społecznej odpowiedzialności, w której promuje się bezinteresowne uwzględnianie interesów społecznych związanych z różnymi grupami zainteresowanych stron (Carroll, 1979). W zakresie nauk o zarządzaniu mówi się o zarządzaniu interesariuszami (*stakeholders management*) wyróżniając podejście polegające na określaniu kwestii społecznych dla swojego biznesu (*social issues for corporation*) (Clarkson, 1995, s. 103). Mitchel et. al. wyróżniają siedem rodzajów grup interesariuszy na podstawie trzech ich podstawowych cech: władzy (*power*), legitymizacji (*legitimacy*) oraz pilności (*urgency*) (Mitchell i in., 1997). **Władza** oznacza zdolność interesariusza do skutecznej perswazji wobec instytucji, przejawiającej się w dostosowaniu działań instytucji do oczekiwani interesariusza posiadającego władzę - „zdolność do wpływania na zachowania innych” (Karwacka, 2011). **Legitymizacja** oznacza związki z instytucją, które skutkują prawnymi, zwyczajowymi lub moralnymi prawami lub obowiązkami interesariusza wobec uczelni. **Pierwszeństwo** oznacza wpływ na szybkość odpowiedzi kierownictwa instytucji na zapotrzebowanie ze strony interesariusza. Wynika ono z tego, że zgłaszone potrzeby interesariusza są dla niego bardzo ważne, a ponadto bardzo pilne. Może ono zaistnieć, kiedy są spełnione dwa warunki: (1) relacja lub żądanie mają naturę wrażliwą na czynnik czasu oraz (2) relacja lub żądanie są ważne lub krytyczne dla interesariusza (Mitchell i in., 1997, s. 867).

Bazując na tych trzech cechach Mitchel et al. określają następujące grupy interesariuszy:

1. uśpiony – posiada: władzę,
2. zależny od uznania – posiada: legitymizację
3. wymagający – posiada: pilność
4. dominujący – posiada: władzę i legitymizację
5. zależny – posiada legitymizację i pilność
6. niebezpieczny – posiada władzę i pilność
7. definitywny – posiada władzę, legitymizację i pilność
8. nie interesariusz – nie posiada ani władzy, ani legitymizacji, ani pilności (Mitchell i in., 1997)

Typologię interesariuszy wg. Mitchell et al. przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 30 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
2. Zależny od uznania	0	1	0
3. Wymagający	0	0	1
4. Dominujący	1	1	0
5. Zależny	0	1	1
6. Niebezpieczny	1	0	1
7. Definitywny	1	1	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Karwacka, 2011; Mitchell i in., 1997)

W rozważaniach na temat przedsiębiorstw w kontekście grup interesariuszy najczęściej wymienia się pracowników, właścicieli, społeczności, dostawców i klientów (Mitchell i in., 1997).

Podobnie jak w większości działań gospodarczych można określić klientów zewnętrznych i wewnętrznych, tak również dla usług edukacyjnych da się wyróżnić interesariuszy zewnętrznych, takich jak m.in. władze centralne, władze regionalne, pracodawcy (Lewandowski & Zieliński, 2012, ss. 47–52), oraz interesariuszy wewnętrznych, do których zalicza się pracowników (naukowo-dydaktyczni, badawczy, techniczni, administracyjni oraz władze wykonawcze), studentów (obecnych i przyszłych) oraz ich rodziny, absolwentów, organizacje wewnętrzne (np. studenckie, związki zawodowe, organizacje społeczne, emerytów i rencistów uczelni, a także stowarzyszenia i instytucje wsparcia (partnerzy, fundacje, spółki celowe) (Gołata & Sojkin, 2020, s. 38). Stąd też warto przytoczyć definicję jakości kształcenia jako „stopnia spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy” (Grudowski & Lewandowski, 2012, s. 397). W przypadku uczelni interesariusze wewnętrzni są szczególnie zainteresowani wysoką jakością usług świadczonych przez instytucje. Na przykład zazwyczaj wykładowcami są naukowcy, którzy również korzystają z kompetencji osób przez nich kształconych. Z kolei zainteresowanie studentów wysoką jakością usług wynika w głównej mierze bezpośrednio ze zwiększenia możliwości uzyskania kompetencji, pozwalających na zdobycie wartościowej pracy.

Natomiast w przypadku uczelni wyższych do interesariuszy mogą należeć studenci, absolwenci, rodzice lub opiekunowie studentów i absolwentów, pracownicy dydaktyczni i naukowi, pracownicy administracyjni, pracodawcy, a także przedstawiciele władz lokalnych i centralnych (por. (Zieliński i Lewandowski, 2012; Mainardes, Alves i Raposo, 2011; Teay, 2013)).

Tabela 31 Przykładowe cechy interesariuszy uczelni wyższej

Nazwa grupy interesariuszy uczelni wyższej	Rodzaj interesariusza wg typologii Mitchell et al.
Studenci	Zależny (5.) lub Wymagający (3.)
Absolwenci	Zależny od uznania (2.) lub Uśpiony (1.)
Rodzice / opiekunowie	Zależny od uznania (2.) lub Zależny (5.)
Pracownicy dydaktyczni i naukowi	Zależny (5.) lub Definitywny (7.)
Pracownicy administracyjni	Zależny (5.) lub Definitywny (7.)
Pracodawcy	Zależny od uznania (2.), Uśpiony (1.) lub Dominujący (4.)
Przedstawiciele władz lokalnych i centralnych	Dominujący (4.) lub Niebezpieczny (6.) lub Definitywny (7.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Lewandowski & Zieliński, 2012; Mainardes i in., 2012; Mitchell i in., 1997)

Określenie rodzaju do jakiego należą poszczególne grupy interesariuszy jest dość trudnym zadaniem ponieważ w zależności od sytuacji, potrzeb i możliwości každa z grup interesariuszy może przejawiać cechy więcej niż jednego typu. Stąd też w tabeli powyżej (tabela 31) przedstawiono kilka możliwych typów dla każdej z grup interesariuszy.

Wpływ każdej z grup interesariuszy na uczelnię wyższą jest nieco inny. Jednak charakterystycznym jest to, że ta sama osoba może jednocześnie należeć do różnych grup, co również może wpływać zmianę postrzegania jakości i satysfakcji z usług instytucji.

Studenci są grupą interesariuszy, która na co dzień bierze udział w działalności uczelni. Do tej grupy można zaliczyć zarówno studentów pierwszego i drugiego stopnia jak i studentów studiów doktoranckich oraz studiów podyplomowych organizowanych przez uczelnię. Czasem gdy uczelnia jest porównywana do przedsiębiorstwa produkcyjnego student jest porównywany do materiału dostarczanego na początku procesu produkcyjnego (Pawlakowski, 2010, s. 14). Takie podejście podkreśla aspekt związany z faktem, iż efekt procesu kształcenia mierzony w wartościach bezwzględnych może być zróżnicowany tylko ze względu na różnice w zdolnościach i przygotowaniu kandydatów na studia. Jednak to nie jedyny czynnik wpływający wynik procesów usługowych uczelni wyższej. Ważnym czynnikiem, między innymi, jest również odpowiednie motywowanie studentów do zdobywania wiedzy i umiejętności. Wpływ na odpowiednią motywację do nauki mogą mieć zarówno działania podejmowane przez wykładowców, jak i cała sfera organizacji procesu nauczania od warunków technicznych począwszy, a na obsłudze spraw administracyjnych skończywszy. Po ukończeniu studiów wcześniejsi interesariusze z grupy studentów stają się interesariuszami z grupy absolwentów. Sama zmiana roli po pewnym czasie może wpływać na dużą zmianę oczekiwania od usługi edukacyjnej oraz wiążącą się z tym zmianą percepji jakości i poziomu satysfakcji z usług uczelni.. Nieco inne oczekiwania mogą mieć rodzice lub opiekunowie, którzy pomimo dużego zaangażowania w sprawy swoich podopiecznych często mają znakomity bezpośredni wpływ na działania uczelni, ale stanowią ważną grupę w zakresie kreowania opinii o uczelni wyższej. Dlatego grupę interesariuszy jaką są rodzice lub opiekunowie można w przypadku uczelni niepublicznych przypisać do typu *zależnych od uznania*.

Pracownicy dydaktyczni i naukowi są grupą interesariuszy, która w bardzo dużej mierze kreuje jakość usług uczelni wyższej. Jednak ta grupa nie tylko tworzy usługi edukacyjne, ale również może korzystać z działania uczelni wyższej, np. poprzez wykorzystanie możliwości rozwoju naukowego, czy wykonywania badań przy wsparciu ze strony studentów i absolwentów. Pracownicy naukowi i dydaktyczni są też aktywnymi uczestnikami działalności uczelni, dlatego posiadają atrybuty pilności i legitymizacji. W zależności od możliwości wpływania na instytucję (władza) ci interesariusze mogą reprezentować typ *zależny* lub *definitywny*.

Pracownicy administracyjni również stanowią ważną grupę interesariuszy uczelni wyższej. Odpowiadają oni bowiem za sprawną organizację procesów pozadydaktycznych, przez co mają duży wpływ na poziom satysfakcji z usług uczelni takich grup jak studenci oraz absolwenci. Podobnie jak pracowników naukowych i dydaktycznych grupę interesariuszy będących pracownikami administracyjnymi można określić jako należącą do typu interesariuszy *zależnych* lub *definitywnych*.

Pracodawcy są bardzo zróżnicowaną grupą interesariuszy. Wśród nich mogą się znaleźć zarówno absolwenci, pracownicy uczelni, przedstawiciele władz jak i studenci oraz ich rodzice. Mogą to też być osoby zupełnie nie związane z konkretną uczelnią. Z punktu widzenia pracodawców istotnym kryterium oceny usług uczelni są kompetencje obecnych i potencjalnych pracowników. W zależności od możliwości oddziaływania na uczelnię pracodawcy mogą posiadać atrybut władzy (np. poprzez

sponsorowanie określonych kierunków kształcenia), mogą też w przypadku silnych związków z uczelnią posiadać atrybut legitymizacji. W związku z tym interesariuszy z grupy pracodawców można przypisać do typu *uspionego, zależnego od uznania lub dominującego*.

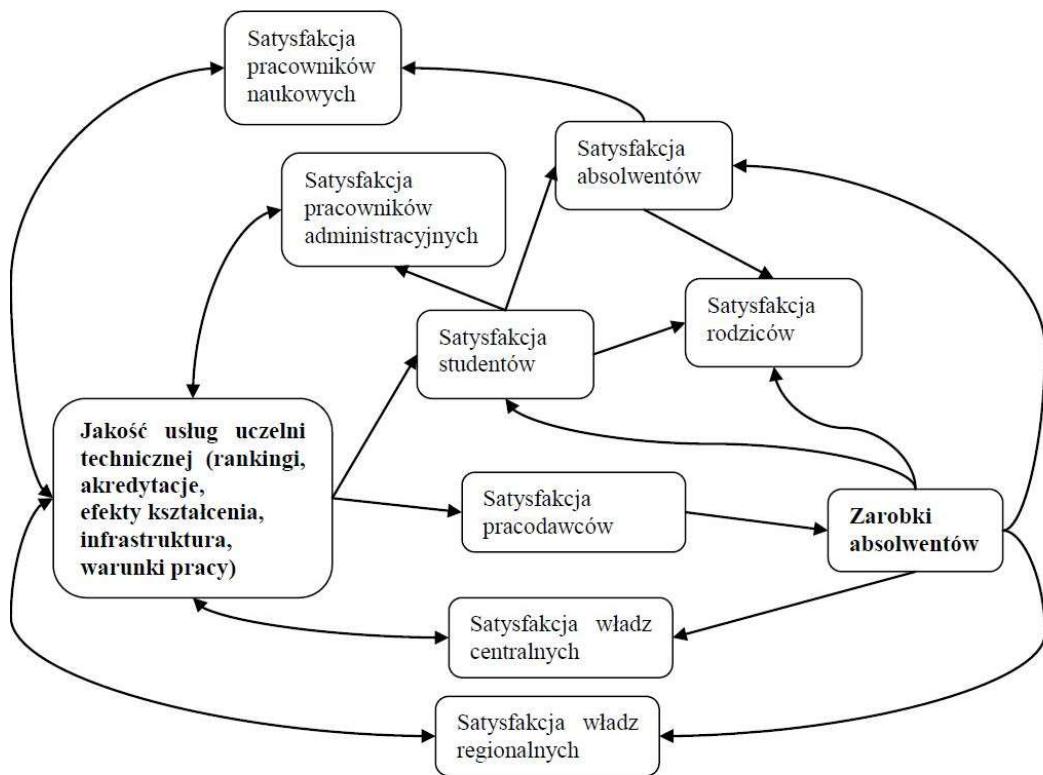
Bardzo ważną, szczególnie dla uczelni publicznych, grupą interesariuszy są przedstawiciele władz centralnych i lokalnych. Jest tak dlatego, że to oni przede wszystkim określają podstawowe zasady i ograniczenia w działaniu instytucji akademickiej, które m. in. wpływają na finansowanie działalności uczelni. W zależności od tego na jakim szczeblu administracji publicznej znajduje się konkretny interesariusz może on posiadać zarówno atrybut władzy, jak i legitymizacji lub pilności. Często jednak występuje więcej niż jeden atrybut, a więc tę grupę interesariuszy można przypisać do typu *dominującego, niebezpiecznego lub definitywnego*.

Do grupy przedstawicieli władz można zaliczyć również członków instytucji oceniających uczelnie takich jak Państwowa Komisja Akredytacyjna, których jednym z zadań jest sprawdzenie zgodności działania instytucji akademickiej z wymaganymi standardami jakości.

4.2 Wybrane metody pomiaru jakości usług uczelni

4.3 Relacje między satysfakcją różnych grup interesariuszy, a innymi wynikami działalności uczelni

W odniesieniu 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. Są one związane z przekazywaniem wiedzy przez nauczyciela (praca nauczyciela), ale również ze zdobywaniem wiedzy przez studenta lub ucznia. Wartym zauważenia 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 ucznia lub studenta.

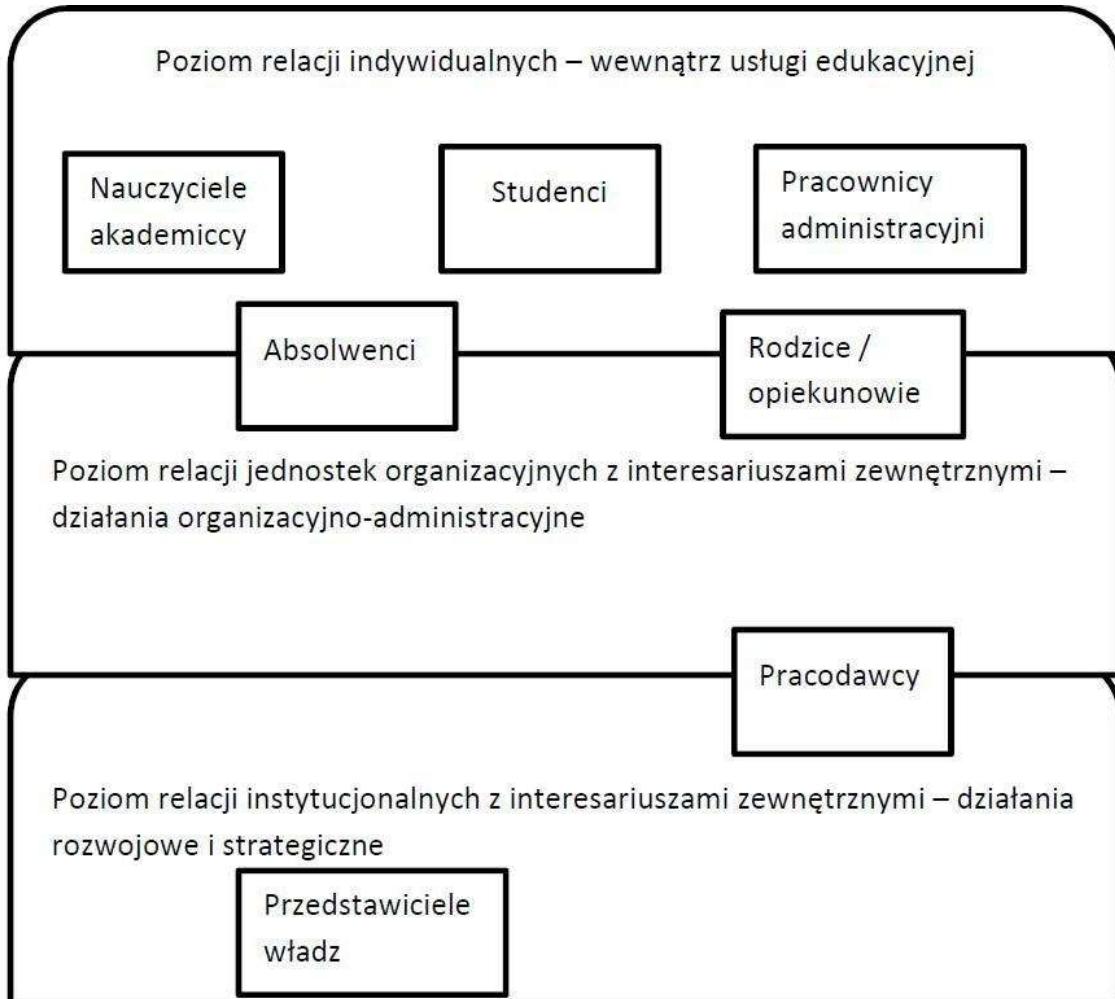


Rysunek 35 Model relacji wybranych czynników jakości usług uczelni technicznych związanych z satysfakcją interesariuszy uczelni technicznej.

Źródło: opracowanie własne.

Do lepszej identyfikacji przyczyn satysfakcji poszczególnych grup interesariuszy należy zidentyfikować poziomy, na których realizowane są relacje z interesariuszami.

Model relacji interesariuszy usługi edukacyjnej uczelni przedstawiono na rysunku poniżej.



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 36 Model poziomów relacji interesariuszy z uczelnią wyższą.

Analizując powyższy rysunek można stwierdzić, że relacje z różnymi grupami interesariuszy mają różnych charakter. Mogą to być relacje na poziomie procesów bezpośrednio związanych z procesem usługowym – relacje między pracownikami uczelni, a studentami. Mogą to być relacje na poziomie obiektów wewnętrznych uczelni z interesariuszami zewnętrznymi takimi jak absolwenci oraz rodzice i opiekunowie studentów oraz absolwentów. Mogą to też być relacje na poziomie wydziałów lub uczelni z interesariuszami zewnętrznymi takimi jak pracodawcy czy władze regionalne i centralne.

Wpływ na satysfakcję interesariuszy, ale również na sposoby kształtowania relacji z nimi będzie miała wzajemna siła oddziaływań interesariuszy i zarządzających uczelnią. W celu lepszego przeanalizowania poszczególnych relacji można skorzystać z koncepcji pięciu sił Portera i zaadaptować ją do analizy siły oddziaływań interesariuszy z instytucją akademicką. W tym celu opracowano schemat oceny siły interesariuszy. Propozycja czynników oceny siły oddziaływań interesariuszy znajduje się w tabeli poniżej.

Tabela 32 Narzędzie do analizy siły oddziaływań interesariuszy na uczelnię

Nazwa grupy interesariuszy	Bariery wejścia [1-5]	Bariery wyjścia [1-5]	Możliwości substytucyjne [1-5]	Konkurencja [1-5]	Liczba (siła) dostawców i odbiorców [1-5]	Wartości średnie
Studenci						
Absolwenci						
Rodzice/opiekunowie						
Pracownicy naukowi i dydaktyczni						
Pracownicy administracyjni						
Pracodawcy						
Przedstawiciele władz						

Źródło; Opracowanie własne na podstawie (Porter, 1980, str. 4)

5 SYSTEMY ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ NA UCZELNIACH TECHNICZNYCH

5.1 Rola zarządzania jakością w doskonaleniu usług uczelni technicznych

5.1.1 Jakość i jej doskonalenie w kontekście wybranych systemów zarządzania jakością uczelni

5.1.2 Doskonalenie jakości z perspektywy różnych grup interesariuszy uczelni

Doskonalenie jakości jest możliwe dopiero po dokonaniu jej pomiaru. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele metod pomiaru jakości usług. Znaczna część z nich wynika z modeli jakości usług opisanych w podrozdziale 5.1.1.

Za przedstawicieli władz można również uznać członków instytucji oceniających uczelnie takich jak Państwowa Komisja Akredytacyjna, której zadaniem jest m.in. sprawdzenie zgodności działania instytucji akademickiej z wymaganymi standardami jakości.

Polskie uczelnie wyższe mają dość dużą dowolność w zakresie implementacji wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Muszą jednak spełniać podstawowe wymagania stawiane tym systemom, określone w statucie Polskiej Komisji Akredytacyjnej (Chmielecka, 2013). Wymagania te w większości odpowiadają wymaganiom stawianym w dokumencie Standardy i wytyczne dla zapewniania jakości w edukacji wyższej (ESG - *Standards and Guidelines for Quality assurance in Higher Education*). autorstwa Europejskie Stowarzyszenie na rzecz zapewniania jakości w Edukacji Wyższej (ENQA – *European association for Quality Assurance in Higher Education*) (Chmielecka, 2013). W dokumentach tych jest ukazana ważna rola niektórych grup interesariuszy takich jak studenci, pracownicy, czy pracodawcy. Jednak obu tych standardach brakuje wyraźnego odniesienia się do zarządzania jakością ukierunkowanego na ciągłe doskonalenie. Takie podejście jest za to ukazywane w wytycznych CAF dla edukacji (Common Assessment Framework for education) (EIPA, 2013). Rola interesariuszy instytucji edukacyjnej jest też nieco bardziej podkreślona. Zasady systemu CAF dla edukacji w których uwzględniono interesariuszy są przedstawione w tabeli poniżej (tabela 33).

Tabela 33. 8 zasad CAF dla edukacji, a grupy interesariuszy

Zasady CAF dla edukacji	Rola grup interesariuszy uczelni wyższej
1. Orientacja na wyniki Organizacja skupia się na wynikach. Wyniki są osiągane w sposób, który satysfakcyjnie wszystkich interesariuszy organizacji (władze, odbiorców, partnerów i pracowników) w odniesieniu do celów jakie zostały określone.	Cele powinny być określone w odniesieniu do wszystkich interesariuszy. Wymieniono władze, odbiorców usług (np. studenci, rodzice, absolwenci), partnerów (np. pracodawcy) oraz pracowników
2. Skupienie na odbiorcy Organizacja skupia się na potrzebach zarówno obecnych jak i potencjalnych odbiorców. To angażuje ją w rozwój produktów i usług oraz do poprawiania wyników.	Podkreśla się rolę antycypacyjnego podejścia do potrzeb odbiorców (interesariuszy), aby umieć w przyszłości spełniać oczekiwania zainteresowanych storn, które obecnie nie należą do interesariuszy usługi uczelni wyższej
3. Przywództwo oraz stałość celów Powiązanie wizjonerskiego i inspirującego przywództwa ze stałością celów w zmieniającym się otoczeniu. Liderzy określają zrozumiałą misję oraz wizję i wartości. Ponadto tworzą i utrzymują wewnętrzne środowisko w którym ludzie mogą być w pełni zaangażowani w realizację celów organizacji.	Ta zasada odnosi się do zarządzania instytucją, uwzględniającego przywództwo dla osiągania celów, a także tworzą warunki dla interesariuszy wewnętrznych do pełnego zaangażowania.
4. Zarządzanie przez procesy i fakty Organizacja jest prowadzona z perspektywy bardziej efektywnego osiągania wyników, a jednocześnie zasoby i działania są zarządzana procesowo oraz decyzje dotyczące efektywności wynikają z analizy danych i informacji	Podkreślona jest rola świadomego zarządzania instytucją na podstawie wiarygodnych informacji w celu osiągania zdefiniowanych wcześniej wyników uwzględniających potrzeby wszystkich interesariuszy.
5. Rozwój i zaangażowanie ludzi Ludzie na każdym szczeblu są istotą organizacji, a ich pełne zaangażowanie umożliwia wykorzystanie ich zdolności z korzyścią dla organizacji. Wkład pracowników powinien być maksymalizowany poprzez ich rozwój, zaangażowanie i tworzenie środowiska pracy o wspólnych wartościach, kulturze zaufania, otwartości, wsparcia i delegowania uprawnień.	Ta zasada podkreśla rolę interesariuszy wewnętrznych dla osiągania wyników organizacji. Aby wkład tej grupy interesariuszy mógł być maksymalizowany należy tworzyć odpowiednie środowisko pracy wyrażające się w wysokich standardach kultury organizacyjnej.

Zasady CAF dla edukacji	Rola grup interesariuszy uczelni wyższej
<p>6. Ciągłe uczenie, innowacje i doskonalenie</p> <p>Doskonałość kwestionuje status quo i skutkuje zmiana poprzez ciągłe uczenie się tworzenia innowacji i szans do poprawy. Ciągłe doskonalenie powinno być więc stałym celem organizacji.</p>	Tak jak potrzeby interesariuszy mogą być zmienne, tak instytucja powinna nieustannie się doskonalić, aby mieć możliwości skutecznego spełniania obecnych i przyszłych oczekiwów interesariuszy.
<p>7. Rozwój partnerstwa.</p> <p>Organizacje publiczne potrzebują partnerów aby osiągać swoje cele, więc powinny rozwijać i utrzymywać cenne i dodające wartości partnerstwa. Organizacja i jej dostawcy są wzajemnie zależni, a wzajemnie korzystne relacje wzmacniają możliwości obu stron do tworzenia wartości.</p>	Partnerami mogą być przedstawiciele różnych grup interesariuszy. Podkreślone zostało znaczenie współpracy dla odnoszenia korzyści przez obie strony.
<p>8. Społeczna odpowiedzialność</p> <p>Organizacje sektora publicznego muszą brać pod uwagę społeczną odpowiedzialność, respektowanie trwałości ekologicznej i wysiłki na rzecz spełnienia głównych oczekiwów i wymagań społeczności lokalnej i globalnej.</p>	Podkreślone jest zaimplementowanie społecznej odpowiedzialności za wszystkie działania instytucji. Takie podejście wymaga uwzględnienia potrzeb i interesów bardzo szerokiego grona interesariuszy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (EIPA, 2013), (Wiśniewska i Grudowski, 2014)

Wśród dziewięciu kryteriów, które składają się na system samooceny wg CAF dla edukacji w każdym jest uwzględniona rola interesariuszy. Na przykład dla kryterium 1. *Przywództwo* w subkryterium 1.3 podkreślono kwestie odpowiedniego motywowania ludzi w organizacji, a w subkryterium 1.4 podkreślono rolę zarządzania relacjami z interesariuszami (EIPA, 2013, str. 19). W kryterium 2. *Strategia i planowanie* rola interesariuszy jest podkreślona w subkryterium 1.2 gdzie określono potrzebę zbierania informacji o obecnych i przyszłych potrzebach interesariuszy (EIPA, 2013, str. 23). W obszarze kryterium 3. *Ludzie* wszystkie trzy subkryteria odnoszą się do różnych aspektów zarządzania interesariuszami wewnętrznymi (EIPA, 2013, str. 27). W kryterium 4. *Partnerstwo i zasoby* subkryteria 4.1 i 4.2 odnoszą się do budowania partnerstwa odpowiednio z interesariuszami zewnętrznymi oraz uczniami (EIPA, 2013, str. 31). W kryterium 5. *Procesy* w subkryterium 5.2 jest mowa o rozwoju i dostarczaniu usług zorientowanych na interesariuszy. W obszarze kryterium (EIPA, 2013, str. 37). 6. *Rezultaty ukierunkowane na uczniów i głównych interesariuszy* oba subkryteria uwzględniają potrzebę pomiaru satysfakcji interesariuszy przy pomocy odpowiednich mierników (EIPA, 2013, str. 45). Obszar kryterium 7. *Rezultaty w odniesieniu do ludzi* również zawiera dwa subkryteria odnoszące się do

pomiaru satysfakcji pracowników / ludzi w organizacji przy pomocy odpowiednich mierników (EIPA, 2013, str. 48). Obszar kryterium 8. *Wyniki w odniesieniu do odpowiedzialności społecznej* podobnie jak poprzednie dwa podkreśla rolę pomiaru efektów działań organizacji tu dla interesariuszy zewnętrznych jakimi są przedstawiciele społeczeństwa (EIPA, 2013, str. 51). W obszarze kryterium 9. *Główne wyniki działalności* subkryteria 9.1 i 9.2 odnoszą się do zewnętrznych wyników działalności oraz do wewnętrznych wyników działalności. Głównym punktem odniesienia są wcześniej zdefiniowane cele, które uwzględniają potrzeby interesariuszy (EIPA, 2013, str. 54).

W odniesieniu do potrzeby pomiaru satysfakcji różnych grup interesariuszy wskazanej w kryteriach 6., 7. i 8. Można zaproponować grupę mierników poziomu satysfakcji interesariuszy z usług uczelni wyższej. Metodę polegającą na badaniu oraz określaniu zagregowanego indeksu satysfakcji interesariuszy opisano w rozdziale 3.

W polskich uczelniach podmiotem odpowiedzialnym za wdrożenie i doskonalenie uczelnianego systemu jakości jest rektor. Poza wewnętrznym systemem zapewnienia jakości kształcenia istnieje też system zewnętrzny, związany z „wiodącą rolą Polskiej Komisji Akredytacyjnej” [PKA, 2011]. Co do zasad polskie uczelnie mają dowolność w zakresie kształtowania struktur stosowanych systemów jakości. Jeśli odnoszą się one do wymagań prawnych stawianych tym systemom [Chmielecka, 2013], można uznać, że wymagania te uwzględniają warunki stawiane wewnętrznym systemom jakości i są zdefiniowane w statucie Polskiej Komisji Akredytacyjnej [PKA, 2011]. Są one zbieżne z zasadami określonymi przez Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewniania Jakości w Edukacji Wyższej (ENQA) w dokumencie „Standardy i wytyczne dla zapewniania jakości w edukacji wyższej” (ESG - *Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*) [Chmielecka, 2013] - tablica 3.

Tabela 34 Relacje między wymaganiami dla wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia określonymi w statucie PKA, a standardami ESG (ENQA).

Statut PKA	Elementy wspólne z ESG wg ENQA	Związek z grupami interesariuszy
<i>1) Struktura podejmowania decyzji w zarządzaniu jakością jest przejrzysta i zapewnia udział pracowników, studentów, doktorantów, słuchaczy oraz interesariuszy zewnętrznych w podejmowaniu istotnych decyzji dotyczących jakości kształcenia.</i>	<i>1.1 (...) procedury powinny posiadać formalny status i być powszechnie dostępne. Powinny również przewidywać określone funkcje dla studentów oraz pozostałych interesariuszy</i>	<i>Statut PKA: wskazano pracowników, trzy grupy studentów oraz ogólnie interesariuszy zewnętrznych.</i> <i>ESG ENQA: wskazano studentów oraz ogólnie pozostałych interesariuszy.</i>

Statut PKA	Elementy wspólne z ESG wg ENQA	Związek z grupami interesariuszy
<p>2) Wewnętrzne procedury zapewnienia jakości kształcenia mają charakter kompleksowy (...) i zapewniają weryfikację i ocenę efektywności wszystkich czynników wpływających na jakość kształcenia, a w szczególności umożliwiają:</p>	<p>Brak tak obszernie sformułowanej zasady. Nawiązanie w punkcie:</p> <p>1.2 Instytucja powinna dysponować (...) mechanizmami (...) monitorowania swoich programów oraz ich efektów.</p>	<p>Różnica wynika z różnych form sformułowania standardów:</p> <p>PKA – 2 punkty, z których drugi jest bardzo obszerny z podpunktami</p> <p>ENQA – 7 równorzędnych zasad</p>
<p>2a) ocenę stopnia realizacji efektów kształcenia, zdefiniowanych dla prowadzonych przez jednostkę studiów</p>	<p>1.2 Instytucja powinna dysponować (...) mechanizmami (...) monitorowania swoich programów oraz ich efektów.</p>	<p>ENQA określa procesy zarządcze w zakresie efektów kształcenia znacznie szerzej</p>
<p>2b) udział pracodawców i innych przedstawicieli rynku pracy w określaniu i ocenie efektów kształcenia</p>	<p>1.1 (...) powinny również przewidywać określone funkcje dla studentów oraz pozostałych interesariuszy</p> <p>1.2 powinna dysponować (...) mechanizmami (...) monitorowania swoich programów oraz ich efektów</p>	<p>PKA wymienia pracodawców jako ważną grupę interesariuszy.</p> <p>ENQA podkreśla rolę pracodawców we wskazówkach do punktu 1.2. Przedstawiciele rynku pracy mogą dostarczać informacji o efektach kształcenia.</p>
<p>2c) monitorowanie losów absolwentów w celu oceny efektów kształcenia na rynku pracy</p>	<p>Brak ścisłego powiązania. Najbliższe:</p> <p>1.6 (...) powinny (...) analizować i wykorzystywać informacje dotyczące skutecznego zarządzania oferowanymi programami studiów oraz innymi działańiami.</p>	<p>PKA wymienia absolwentów jako grupę interesariuszy, która może dostarczyć cennych informacji nt. efektów kształcenia.</p> <p>ENQA w wytycznych do punktu 1.6 wymienia wskaźniki do analizy związane zarówno z absolwentami, studentami (w tym satysfakcja studentów) jak i nauczycielami.</p>

Statut PKA	Elementy wspólne z ESG wg ENQA	Związek z grupami interesariuszy
2d) monitorowanie i okresowe przeglądy programów kształcenia	1.6 (...) powinny (...) analizować i wykorzystywać informacje dotyczące skutecznego zarządzania oferowanymi programami studiów oraz innymi działaniami.	PKA wymienia bardziej szczegółowo niż ENQA metody zarządzania programami nauczania.
2e) ocenę zasad oceniania studentów, doktorantów i słuchaczy oraz weryfikację efektów ich kształcenia	1.3 Studenci powinni być oceniani według opublikowanych i konsekwentnie stosowanych kryteriów, przepisów i procedur.	ENQA określa kryteria dla zasad oceniania studentów. PKA jedynie definiuje wymaganie oceny tych zasad oceniania studentów oraz dodaje aspekt weryfikacji efektów kształcenia.
2f) ocenę jakości kadry prowadzącej i wspierającej proces kształcenia, w tym także przez studentów, doktorantów i słuchaczy, oraz realizowanej polityki kadrowej	1.4 Instytucje powinny posiadać metody gwarantujące, że kadra prowadząca zajęcia ma odpowiednie kwalifikacje (...).	ENQA znacznie szerzej traktuje kwestię kompetencji wykładowców niż PKA, która ogranicza się do sformułowania wymagania oceniania pracowników wyróżniając ocenę przez studentów. PKA natomiast szerzej definiuje pracowników wskazując również tych wspomagających proces kształcenia, jednak trudno jednoznacznie stwierdzić czy pracownicy administracyjni też są zaliczani do tej grupy.
2g) ocenę poziomu naukowego jednostki	Brak powiązania	ENQA nie odnosi się do pojęcia poziomu naukowego.

Statut PKA	Elementy wspólne z ESG wg ENQA	Związek z grupami interesariuszy
2h) ocenę zasobów materialnych, w tym infrastrukturę dydaktyczną i naukową, a także środki wsparcia dla studentów	1.5 <i>Instytucje powinny zagwarantować, aby zasoby wspomagające naukę studentów (zarówno materialne jak i niematerialne) były wystarczające i odpowiednie dla każdego z oferowanych programów</i>	PKA postuluje ocenę sfery materialnej wspomagającej naukę studentów. ENQA postuluje zagwarantowanie odpowiedniej sfery materialnej oraz niematerialnej (np. usług wspierających naukę) również wskazując studentów jako głównych beneficjentów działań w tym zakresie.
2i) funkcjonowanie systemu informacyjnego, tj. sposobu gromadzenia, analizowania i wykorzystywania stosownych informacji w zapewnieniu jakości kształcenia	1.6 (...) powinny gromdzić, analizować i wykorzystywać informacje dotyczące skutecznego zarządzania oferowanymi programami studiów oraz innymi działaniami.	ENQA odnosząc się do systemu informacyjnego podaje we wskazówkach do zasady 1.6 bardzo konkretne przykłady informacji jakie powinny być zbierane, analizowane i ogłaszczone
2j) publiczny dostęp do aktualnych i obiektywnie przedstawionych informacji o programach studiów, zakładanych efektach kształcenia, organizacji i procedurach toku studiów	1.7 (...) publikować aktualne bezstronne i obiektywne informacje (...) na temat oferowanych przez siebie programów oraz ich efektów	PKA i ENQA przedstawiają potrzebę publikowania aktualnych i pełnych informacji na temat programów studiów oraz o efektach kształcenia. Potrzeba ta wynika w pierwszym rzędzie z publicznego charakteru instytucji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie [PKA, 2011], [ENQA, 2009], [Wiśniewska & Grudowski, 2014]

Analizując rolę interesariuszy w systemach jakości kształcenia można stwierdzić, że zarówno PKA, jak i ENQA podkreślają szczególną rolę studentów.

PKA uwypukla także rolę pracowników i pracodawców. Absolwenci są uwzględnieni jako grupa, która może dostarczyć cennych informacji z punktu widzenia oceny efektów kształcenia. Pozostali interesariusze są wskazani, jako grupa interesariuszy zewnętrznych, których udział w podejmowaniu istotnych decyzji dotyczących jakości kształcenia trzeba uwzględnić. Spośród grup interesariuszy wcześniej wskazanych nie występują przedstawiciele władz oraz rodzice / opiekunowie studentów. Są natomiast wskazani pracownicy uczelni, jednak brakuje ich wyraźnego rozdzielenia na nauczycieli akademickich oraz pracowników administracyjnych.

ENQA w swoich wytycznych uwzględnia również grupy absolwentów i pracodawców jako ważnych interesariuszy w kontekście pozyskiwania informacji zwrotnej dotyczącej efektów kształcenia. Ponadto ENQA w ramach pozyskiwania informacji sugeruje monitoring satysfakcji studentów. W odniesieniu do pracowników uczelni, wytyczne ENQA skupiają się jedynie na kadrze nauczającej. Nie są więc uwzględnieni pracownicy administracyjni oraz obsługi technicznej. Ponadto nie są tu uwzględnieni rodzice studentów oraz przedstawiciele władz lokalnych.

Porównując podejścia do wewnętrznych systemów jakości zaprezentowane w statucie PKA oraz standardach opublikowanych przez ENQA, można stwierdzić, że PKA skupia się na zapewnieniu oceny wskazanych elementów systemu jakości, a ENQA stosuje wymagania nawiązujące do zapewniania odpowiednich metod osiągania standardów (por. tablica 3). Różnica ta wskazuje na promowanie przez PKA podejścia skoncentrowanego raczej na biernej kontroli jakości, a nie doskonaleniu procesów projakościowych.

Żadne z podejść nie różnicuje interesariuszy ze względu na ich typ, ani nawet nie wskazuje za istotne identyfikowanie ich zróżnicowanych potrzeb w ramach poszczególnych grup (rodzaje interesariuszy). W zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych oba wspomniane podejścia będą wymagały od kierownictwa uczelni wprowadzania zmian dostosowujących procesy organizacji do nowych sytuacji i nowych wymagań interesariuszy. Jednak oba te podejścia w porównaniu do modeli zarządzania jakością nie wspierają procesów doskonalenia jakości, a raczej koncentrują się na utrzymaniu stabilizacji i powtarzalności. W tym aspekcie właśnie tkwi różnica pomiędzy podejściem aktywnym (zarządzanie, ciągłe doskonalenie), a pasywnym (kontrola, zapewnienie jakości).

5.2 Podejścia do doskonalenia jakości stosowane na uczelniach technicznych

Cechą charakterystyczną usług edukacyjnych – w odróżnieniu od większości innych produktów – jest występowanie grupy interesariuszy, a nie pojedynczego klienta. Wywołuje to dużą ilość różnych wymagań, a dopiero stopień ich spełnienia stanowi jakość, co istotnie wpływa na możliwość jej pomiaru. Aby móc tę jakość doskonalić, trzeba ją najpierw zidentyfikować i zmierzyć.

W usługach edukacyjnych stosuje się rozmaite sposoby pomiaru jakości. Najbardziej rozbudowane metody dotyczą uniwersytetów, ponieważ są one odpowiedzialne za edukowanie wysoko wykwalifikowanych kadr, które w największym stopniu wpływają na konkurencyjność przedsiębiorstw i gospodarki narodowych.

Bardzo popularną metodą jest tworzenie rankingów uczelni i szkół. Ich różnorodność metodologiczna jest bardzo duża. Jedne wykorzystują bardzo proste metody pomiaru (np. liczba laureatów różnych konkursów, liczba laureatów Nagrody Nobla), podczas gdy przy tworzeniu innych dokonuje się bardzo szerokich analiz licznych czynników, mających wpływ na jakość kształcenia oraz świadczących o poziomie edukacji. 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.

Inne metody oceny i pomiaru jakości usług uczelni wyższych to m.in. akredytacje [Statut Państwowej Komisji Akredytacyjnej], SERVQED, [Sztejnberg, 2008, s. 84], Powszechny Model Oceny, (EIPA, 2013). Większość z nich opiera się jednak na ocenie funkcjonowania procesów w organizacji, jaką jest uczelnia, niewielką uwagę przywiązuje natomiast do pomiaru efektów świadczonych usług w aspekcie ich oceny rynkowej.

5.3 Wpływ zmian organizacyjnych na polskich uczelniach na zmiany w sposobach doskonalenia jakości

5.4 Satysfakcja interesariuszy uczelni jako dane wejściowe systemów zarządzania jakością

5.4.1 Pomiar satysfakcji interesariuszy uczelni wyższych technicznych jako efektu działań uczelni

Pomiaru jakości usług można dokonywać przy pomocy różnych metod. Jedna z klasycznych metod pomiaru jakości usług jest metoda SERVQUAL wynikająca z modelu SERVQUAL opisanego w podrozdziale 5.1.1. Pomiaru jakości przy pomocy metody SERVQUAL dokonuje się mierząc wielkość luki 5. Dla każdego z pięciu obszarów właściwości usług podlegających ocenie umieszcza się pytania szczegółowe, dotyczące zarówno oczekiwania jak i oceny otrzymanej usługi. Istotnym jest określenie ważności każdego z obszarów dla klientów konkretnej usługi. W tym celu również prosi się ankietowanych o wskazanie najważniejszych obszarów lub przypisanie im wag.

W pierwszej wersji koncepcji opracowanej przez autorów koncepcji SERVQUAL znajdowało się 10 obszarów i związanych z nimi 97 twierdzeń (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988, str. 17), jednak w efekcie dalszych badań zmierzających do wyselekcjonowania najistotniejszych czynników jakości usług ograniczono zestaw najistotniejszych obszarów i twierdzeń do odpowiednio 5 i 22 (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1994, str. 206). Zestaw stwierdzeń na bazie, których tworzy się kwestionariusze SERVQUAL przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 35 Twierdzenia do budowy kwestionariusza badania jakości usług SERVQUAL

Nazwa obszaru / kryterium jakości	Stwierdzenie dotyczące przesłanki jakości
<u>materialność, namacalność (tangibles)</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nowoczesne wyposażenie 2. Atrakcyjne otoczenie fizyczne 3. Schludny, profesjonalny personel 4. Atrakcyjne wizualnie materiały związane z usługą

Nazwa obszaru / kryterium jakości	Stwierdzenie dotyczące przesłanki jakości
<u>niezawodność (reliability)</u>	5. Dostarczanie usługi zgodnie z obietnicą 6. Gotowość i umiejętność rozwiązania problemu klienta 7. Dostarczenie usługi właściwej (poprawnej) za pierwszym razem 8. Dostarczenie usługi w obiecanym czasie 9. Utrzymywanie bezbłędnej dokumentacji
<u>reagowanie (responsiveness)</u>	10. Dokładne informowanie o terminie wykonania usługi 11. Szybka i sprawną obsługą 12. Gotowość i chęć do służenia klientowi pomocą 13. Gotowość do odpowiedzi na pytania i prośby klienta
<u>kompetencje, pewność (assurance)</u>	14. Pracownicy wzbudzają zaufanie 15. Poczucie bezpieczeństwa przeprowadzanej transakcji 16. Zawsze uprzejmi pracownicy 17. Pracownicy z odpowiednimi kompetencjami by odpowiadać na pytania klientów
<u>empatia (empathy)</u>	18. Indywidualne podejście do klienta 19. Pracownicy okazujący troskę klientom 20. Pracownicy dbający o interesy klienta, działający na korzyść klienta 21. Rozumienie potrzeb klienta przez pracowników 22. Dogodne dla klientów godziny otwarcia

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1994, str. 207) oraz (Stoma, 2012, strony 69-70)

Na podstawie przedstawionych w tabeli powyżej (tabela 35) twierdzeń tworzy się kwestionariusze do badania jakości usługi wg metody SERVQUAL. Są to dwa kwestionariusze: jeden do badania jakości oczekiwanej od usługi, drugi do badania jakości otrzymanej w procesie świadczenia usługi. Jest to zgodne z założeniem autorów wg, których do interpretacji ogólnego wyniku jakości stosuje się porównanie wyniku oczekiwanej jakości usługi (*expected service – ES*) z wynikiem postrzeganej jakości otrzymanej usługi (*perceived service – PS*) (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985, str. 48). W związku z tym jeśli obserwujemy równość $ES=PS$ to możemy wnioskować o poziomie jakości satysfakcjonującym klienta. Natomiast gdy jakość postrzegana jest niższa od oczekiwanej – $ES>PS$ – to można

twierdzić o niesatysfakcjonującym klienta poziomie jakości. Gdy jednak jakość postrzegana przewyższa oczekiwania klienta – ES<PS – to można wnioskować o dużej satysfakcji klienta z usługi, gdyż jego oczekiwania zostały nie tylko spełnione, ale również przewyższone (Stoma, 2012, str. 66).

Indeks Satysfakcji Interesariuszy

Indeks Satysfakcji Interesariuszy (SSI – ang. Stakeholders Satisfaction Index) jest zagregowanym przedstawieniem wyników badań satysfakcji różnych grup interesariuszy. Jego budowa przypomina formułę indeksu CSI. W kontekście uczelni wyższych można mierzyć satysfakcję np. 7 następujących grup interesariuszy: studenci, absolwenci, rodzice, pracodawcy, przedstawiciele władz, pracownicy związani z dydaktyką oraz pracownicy administracyjni.

Indeks SSI wyliczany po przeprowadzeniu badania ilościowego dostarcza istotnych informacji nt. poziomu satysfakcji różnych grup interesariuszy usług uczelni technicznej. Dzięki tym informacjom można łatwo wstępnie zdefiniować obszary, które najbardziej wymagają wprowadzenia zmian i ulepszeń. Następnie można przeprowadzić badania jakościowe, aby lepiej poznać istotę problemu i precyzyjnie go zdefiniować.

Indeks Satysfakcji Interesariuszy jest to średnia ważona z indeksów cząstkowych obliczanych dla każdej z grup interesariuszy. Wartość cząstkowego indeksu SSI wyliczamy ze wzoru (1):

$$SSI_a = \frac{\sum w_{ij} \times r_{ij}}{j} IWRA = W \times Z \quad (1)$$

gdzie:

w — ważność ocenianego kryterium satysfakcji interesariuszy

r — wartość oceny kryterium satysfakcji interesariuszy

a — liczba porządkowa lub nazwa grupy interesariuszy

i — liczba ocenianych kryteriów

j — liczba oceniających w grupie interesariuszy

Wartość zagregowanego indeksu SSI wyliczamy ze wzoru (2):

$$SSI = \sum u_a \times SSI_a IWRA = W \times Z \quad (2)$$

gdzie:

u — waga cząstkowego indeksu satysfakcji interesariuszy

SSI_a — wartość cząstkowego indeksu satysfakcji interesariuszy y

a — liczba porządkowa grupy interesariuszy

Ideą badania satysfakcji interesariuszy instytucji edukacji wyższej jest mierzenie poziomu postrzeganej satysfakcji różnych interesariuszy z usług uczelni wyższej. Jest to rodzaj badania

sondażowego, którego celem jest zdobycie informacji na temat postaw lub opinii wśród populacji interesariuszy (Creswell, 2003, str. 174) na temat postrzeganej jakości usług uczelni wyższej.

W celu uzyskania wiarygodnych i przydatnych informacji z badania satysfakcji interesariuszy należy odpowiednio takie badanie przygotować. Bardzo ważnym elementem są kwestionariusze ankietowe, które powinny pozwolić zarówno na udzielenie odpowiedzi na pytania zamknięte jak i na pytania otwarte, dające możliwość swobodnej wypowiedzi respondentom. Pytania zamknięte pozwolą na łatwiejsze porównanie wyników i wyliczenie wskaźników. Badania otwarte natomiast będą przydatne do wstępnej analizy przyczyn zidentyfikowanych zjawisk. Aby móc wyniki porównywać ważne jest zachowanie jednolitych skali pomiarowych w obrębie pytań zamkniętych, które zapewnią jednolity charakter odpowiedzi w poszczególnych badaniach. Bardzo popularną skalą jest skala Likerta. Można zastosować ją w wersji pięciostopniowej lub we wersji siedmiostopniowej. Jednak dla zachowania porównywalności wyników ważne jest stosowanie takiego samego typu skali we wszystkich pytaniach o opinię.

Bardzo istotnym dla uzyskiwanych wyników indeksu SSI są wartości wag przypisane dla indeksów cząstkowych. Aby wyniki uzyskiwane w kolejnych badaniach lub dla różnych uczelni mogły być porównywalne należy zastosować jednolitą metodę ważenia wyników w obrębie zagregowanego wskaźnika. Do określenia wag indeksów szczegółowych można wykorzystać np. wyniki badania wśród zarządzających uczelniami (rektorzy, dziekani), w którym pyta się ankietowanych o uszeregowanie interesariuszy od najistotniejszych do najmniej istotnych przy podejmowaniu decyzji dotyczących rozwoju uczelni.

Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy mogą służyć do doskonalenia następujących elementów systemu zarządzania jakością uczelni wyższej:

1. Weryfikacji misji instytucji
2. Weryfikacji wizji instytucji
3. Weryfikacji polityki jakości instytucji akademickiej
4. Weryfikacji celów instytucji (również celów jakościowych)
5. Weryfikacji wskaźników i metod pomiaru jakości.

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. Wiedza ta nie powinna mieć wpływu na częste zmiany wizji i misji, ponieważ te dwa elementy powinny stanowić 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.

Określanie celów instytucji akademickiej powinno wynikać z wiarygodnych informacji o potrzebach i możliwościach doskonalenia w różnych obszarach działalności uczelni. Do tego bardzo wartościowe mogą się okazać m. in. informacje pozyskiwane w ramach badania satysfakcji

interesariuszy. Niektóre cele instytucji mogą też zostać wyrażone poprzez określenie kierunku zmian lub docelowych wartości indeksu SSI.

Wskaźniki jakości i metody pomiaru jakości powinny uwzględniać różne sposoby pozyskiwania informacji na temat jakości oferowanych przez instytucję akademicką usług. Jakkolwiek indeks SSI jest przykładem takiej metody warto skorzystać również z innych. Poza metodami ilościowymi do których należy SSI, w celu pozyskania użytecznych danych wejściowych do procesów doskonalenia należy korzystać również z metod jakościowych. Wstępne rozpoznanie zjawisk zbadanych przy wykorzystaniu SSI może znacznie zwiększyć skuteczność doboru metod do dalszych analiz.

5.4.2 Ocena efektów działań uczelni – analiza satysfakcji interesariuszy

Do oceny efektów działań uczelni można posłużyć się wieloma metodami. Niektóre z nich mają jedynie charakter opisowy, informacyjny (np. rankingi) inne mogą mieć istotny wpływ na procesy zarządcze (audyty, akredytacje, arkusze samooceny). Jednak wszystkie z tych metod wykorzystują różne mierniki które można pogrupować w następujące kategorie:

1. Mierniki efektów ekonomicznych
2. Mierniki efektów organizacyjnych
3. Mierniki odnoszące się do infrastruktury
4. Mierniki odnoszące się do efektów dla interesariuszy
5. Mierniki odnoszące się do popularności instytucji w Internecie
6. Mierniki procesów kształcenia
7. Mierniki poziomu naukowego jednostki
8. (uzupełnić)

Przykłady mierników przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 36 Przykłady mierników efektów działań uczelni w podziale na kategorie

Nazwa kategorii mierników	Nazwa miernika
Mierniki efektów ekonomicznych	<ul style="list-style-type: none"> • liczba doktorantów przypadających na 1 samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego, • kwota dotacji przypadająca na 1 doktora, • liczba zgłoszonych patentów, • liczba przyjętych zgłoszeń patentowych, • kwota pozyskanych grantów badawczych,

	<ul style="list-style-type: none"> wartość realizowanych projektów rozwojowych uczelni.
Mierniki efektów organizacyjnych	<ul style="list-style-type: none"> liczba samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych, stosunek liczby nauczycieli do liczby studentów/doktorantów, wielkość grup, baza dydaktyczna i administracyjna, liczba pracowników administracji przypadająca na 1 pracownika naukowo-dydaktycznego,
Mierniki odnoszące się do infrastruktury	
Mierniki odnoszące się do efektów dla interesarzy	<ul style="list-style-type: none"> zatrudnialność absolwentów, zdawalność egzaminów zewnętrznych, przyrost wynagrodzenia absolwentów liczba noblistów wśród absolwentów
Mierniki odnoszące się do popularności instytucji w Internecie	
Mierniki procesów kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> poziom realizacji określonych efektów kształcenia (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), ocena zajęć,
Mierniki poziomu naukowego jednostki	<ul style="list-style-type: none"> liczba i cytowalność publikacji nauczycieli, liczba noblistów wśród nauczycieli
(uzupełnić)	

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Grudowski i Lewandowski, Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych, 2012),

Innym rodzajem miernika odzwierciedlającego efekty działań uczelni są rankingi. Jako przykład rankingów poniżej zostanie przedstawionych kilka rankingów o zasięgu globalnym jak i ogólnopolskim, które reprezentują różna ciekawe podejścia do pomiaru poziomu jakości uczelni.

ARWU (*Academic Ranking of World Universities*, tworzony przez Uniwersytet Jiao Tong w Szanghaju)

Academic Ranking of World Universities (ARWU), THE World Universities Ranking (THE WUR) i Webometrics Ranking of World Universities (WR). Jak wspomniano, rankingi ARWU i THE są tworzone tradycyjnie poprzez zbieranie informacji o uczelniach na podstawie danych udostępnianych przez uczelnię, zbieranie informacji o osiągnięciach zarówno studentów, absolwentów jak i wykładowców oraz sporządzanie własnych badań. Natomiast ranking Webometrics jest w całości oparty o wskaźniki dotyczące stron internetowych uczelni, które w założeniu mają odzwierciedlać zarówno jakość edukacji i osiągnięć naukowych, jak i prestiż uczelni. Poza globalnymi rankingami istnieje też szereg rankingów regionalnych i krajowych. W Polsce jednym z najważniejszych jest Ranking Szkół Wyższych tworzony wspólnie przez magazyn „Perspektywy” i dziennik „Rzeczpospolita”. Jest to również ranking tworzony w sposób tradycyjny, to znaczy zespół osób oceniających uczelnie tworzy go na podstawie informacji zdobywanych od różnych instytucji publicznych i niepublicznych, gromadzących dane na temat uczelni oraz informacje pozyskiwane w drodze przeprowadzanych badań opinii.

Perspektywy

Webometrics

Financial Times

EDUNIVERSAL

Realna ocena efektów edukacji w postaci zwiększenia prestiżu studenta jest podstawą międzynarodowego rankingu wyższych szkół biznesowych EDUNIVERSAL. Jego twórcy dużą wagę przykładają do oceny reputacji instytucji akademickich, która poprzez oddziaływanie na prestiż studenta polepsza perspektywy zatrudnienia dla absolwentów. Charakterystyczną cechą tego rankingu jest przyznawanie uczelni kategorii w zależności od uzyskanego wyniku. Jednak podział ten nie jest zależny od wartości bezwzględnej rezultatu, ale przypomina podział na ligi w rozgrywkach sportowych, czyli odzwierciedla wzajemny wobec innych podmiotów wynik oceny uczelni. Ranking ten obejmuje 1000 uczelni ze 152 krajów świata. W celu określenia liczby uczelni, jaka powinna zostać uwzględniona z każdego kraju, pierwszej ocenie podlegają gospodarki i uwarunkowania naukowe państw. Powoduje to uwzględnienie uwarunkowań gospodarczych każdego kraju, wpływających na wartości innych ocen. Dzięki temu w opisie najlepszych uczelni biznesowych na świecie znajdują się takie, które zapewniają studentom największe możliwości na rynku pracy, zarówno lokalnie jak i globalnie. Ocena ta odbywa się

dwuetapowo. Najpierw brane są pod uwagę czynniki ilościowe. Należą do nich: PKB per capita, wydatki narodowe na edukację w przeliczeniu na mieszkańca, wielkość populacji i ilość studentów. W drugim etapie ocenia się czynniki jakościowe, do których należą głównie cechy środowiska naukowego w kraju. Następnie wszystkie uczelnie są oceniane według *kryteriów umiędzynarodowienia* (internationalisation criteria) oraz za pomocą *głosowania dziekanów* (deans vote). W pierwszej ocenie brane są pod uwagę: akredytacje (m.in. 19 międzynarodowych), uczestnictwo w organizacjach międzynarodowych (w zależności od regionu jest ich od 11 do 33), udział w rankingach (m.in. 65 międzynarodowych) oraz reputacja w świecie edukacji. W głosowaniu dziekanów biorą udział wszyscy dziekani (lub dyrektorzy) instytucji edukacyjnych, należących do 1000 uczelni uwzględnianych w rankingu. Każdy ankietowany może wskazać jednak maksymalnie połowę spośród uczelni. Na podstawie tych ocen cała grupa tysiąca najlepszych uczelni dzielona jest na kategorie. Formę tego podziału przedstawia tablica 5.1.

Tablica 5.1 Kategorie ranking EDUNIVERSAL

Kategoria	Nazwa	Liczba uczelni
5 palmy	UNIVERSAL Business Schools (o dużym oddziaływaniu międzynarodowym)	100
4 palmy	TOP Business Schools (znane na arenie międzynarodowej)	200
3 palmy	EXCELLENT Business Schools (o silnej pozycji w kraju lub z powiązaniemiami w obrębie kontynentu)	400
2 palmy	GOOD Business Schools (o oddziaływaniu regionalnym)	200
1 palma	Local References (o oddziaływaniu stricte lokalnym)	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji zawartych na stronie internetowej <http://www.eduniversal-ranking.com> z 15.05.2011 za (Szeffler J. , 2011)

Analizując informacje dotyczące kategorii przyznawanych przez EDUNIVERSAL, zawarte w tabeli powyżej (tablica 5.1), można zauważać, że liczba uczelni w poszczególnych ligach odzwierciedla rozkład normalny. W najwyższej i najniższej kategorii znajduje się najmniej uczelni, a środkowa (3 palmy) obejmuje największą ich liczbę. Taki układ skutkuje uwzględnianiem uczelni z krajów o słabej pozycji naukowej (i małej ilości szkół w rankingu) w kategoriach niższych, odzwierciedlających oddziaływanie regionalne i lokalne. Natomiast dla krajów o rozwiniętych gospodarkach, dominujących w innych rankingach międzynarodowych, większość uczelni znajduje się w najwyższych kategoriach. Dzięki temu ranking ten zyskuje uniwersalność dla studentów z całego niemal świata. Można bowiem w nim znaleźć uczelnie z takich krajów jak Filipiny, Gruzja czy Dżibuti, o oddziaływaniu głównie lokalnym, a także najbardziej znane szkoły biznesu ze Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii.

Polskie uczelnie wyższe zajmują w rankingach międzynarodowych odlegle miejsca, nieadekwatne do potencjału gospodarczego Polski w skali świata, co jaskrawo uwidaczniają coraz liczniejsze rankingi, oceniające i szeregujące uczelnie wg różnych kryteriów. Implikuje to potrzebę doskonalenia jakości edukacji na poziomie wyższym.

Odwołanie się do potencjału gospodarczego jest istotne, gdyż zazwyczaj pozycja kraju w międzynarodowych rankingach uczelni wyższych w przybliżeniu odpowiada pozycji danej gospodarki na świecie, co można wywnioskować, porównując wyniki uznanych międzynarodowych rankingów np. ARWU [Statistics of Academic Ranking of World Universities 2012] z rankingami PKB na świecie, zawartymi np. w World Development Indicators Database [Gross domestic product 2011].

Miernikiem oceny wyniku działalności instytucji akademickiej może być **Indeks Wyceny Rynkowej Absolwenta (IWRA)** – wzór (1) – obliczany jako wartość średnich zarobków określonej grupy absolwentów w określonym czasie po ukończeniu studiów, wyrażona w jednostkach pieniężnych, pomnożona przez stopę zatrudnienia w tej samej grupie absolwentów, mierzona dla tego samego punktu w czasie [Szeffler, 2011, s. 51].

$$IWRA = W \times Z \quad (1)$$

gdzie:

W — wartość wynagrodzenia (wyrażona w walucie)

Z — stopa zatrudnienia absolwentów (wyrażona w procentach)

Wartość końcowa indeksu wyrażana jest w jednostkach pieniężnych. Odzwierciedla ona możliwą do uzyskania płacę po upłynięciu określonego czasu od ukończenia danych studiów. W zależności od potrzeb należy określić kryteria kwalifikowania absolwentów jako pracujących lub niepracujących. Można bowiem mierzyć stopę zatrudnienia bez względu na rodzaj pracy, a można uwzględnić tylko tych absolwentów, którzy uzyskali pracę w zawodzie związanym z ukończonymi studiami. Można też do wyliczenia indeksu przyjąć różne inne kryteria kwalifikowania zarówno formy zatrudnienia, czasu, jaki minął od ukończenia studiów do podjęcia pracy, jak i formy uzyskiwanych zarobków (etat, zyski firmy, itd.). Ze względu na wielość możliwych form indeksu warto zaproponować kilka ustandaryzowanych wskaźników. Głównym wskaźnikiem, odzwierciedlającym wyniki działalności, będzie indeks uwzględniający absolwentów, którzy byli zatrudnieni najpóźniej w 3 miesiące po otrzymaniu dyplому, oraz pomijający grupę osób, które z własnej woli nie podjęły i nie planują podjąć pracy zarobkowej. Tego rodzaju wskaźnik można nazwać **Podstawowym Indeksem Wyceny Rynkowej Absolwenta**. (Szeffler i Zieliński, 2013)

Taka forma pomiaru pozwoli na wyeliminowanie z wyniku osób, które dobrowolnie nie podejmują pracy, a których kwalifikacje nie zostały poddane wycenie rynkowej. Przyjęty czas 3 miesiący po ukończeniu studiów jako punktu pomiaru stopy zatrudnienia wynika z długości okresu między standar-dowym czasem obrony dyplomów (koniec czerwca) a standardowym czasem rozpoczęcia kolejnego semestru akademickiego (początek października) oraz z przyjętych w międzynarodowych rankingach standardów [Metodologia Rankingu Financial Times].

Aby określić wartość Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta, należy przeprowadzić badanie kwestionariuszowe, w którym zostaną zebrane informacje od wybranej grupy absolwentów uczelni wyższej. W zależności od podmiotu wykonującego badania, metody doboru grupy badawczej mogą się różnić, jednak dla niewielkich jednostek, takich jak np. pojedynczy wydział, dobrze jest objąć badaniem jak największą grupę absolwentów z każdego rocznika i każdego kierunku. To pozwala na określenie różnic w wycenie przez rynek różnych profili kształcenia oferowanych przez dany wydział. W zależności od sformułowania parametrów dla konkretnej potrzebnej formy indeksu (np. moment po ukończeniu studiów, dla którego przeprowadzane jest badanie, lub formy pracy, które są kwalifikowane do wyniku stopy zatrudnienia).

Efektem zastosowania indeksu jest przede wszystkim korzyść z posiadania jednego prostego w budowie wskaźnika wyniku działalności. Kolejną korzyścią jest to, że wskaźnik ten wynika z rzeczywistej oceny (wyceny) przez rynek efektów kształcenia. Pośród wielu różnych form efektów kształcenia należy podkreślić fakt, iż koncepcja indeksu IWRA skupia się na jednej tylko z nich, jaką są końcowe efekty kształcenia w ujęciu wyceny przez rynek pracy. Pomiar tych efektów wiąże się z badaniem losów absolwentów. Takie podejście do pomiaru wydaje się być zasadne w świetle wyników amerykański ba-dan nad determinantami poziomu dochodów, w których stwierdza się, że edukacja wpływa kilkakrotnie silniej na poziom dochodów niż inne czynniki demograficzne [Julian, Kominski, 2011, s. 10].

Indeks wyceny rynkowej absolwenta jest nośnikiem istotnych informacji dopiero dla większych grup badawczych (populacji). Dzieje się tak dlatego, że w przypadku małych grup wpływ wyników pojedynczych jednostek jest znaczny, co – przy dość dużym prawdopodobieństwie wystąpienia istotnej rozbieżności między kompetencjami a ich wyceną rynkową – sprawia, że efekty pojedynczych rozbieżności niwelują się dopiero przy badaniu większej grupy .

Koncepcja Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta nawiązuje do koncepcji metod finansowych pomiaru kapitału ludzkiego. Stosując te metody dąży się do wyceny wartości zasobów ludzkich, „która nastąpienie proponuje się umieszczać w bilansie” [Rutkowska, 2012, s. 342]. Obie te koncepcje opierają się „na założeniu, iż najlepszą miarą jest sam rynek, który poprzez ustalanie wielkości płac wycenia wartość tego kapitału” [Łukasiewicz, 2005, s. 40]. Należy, więc podkreślić również potencjalne różnice w wycenie rynkowej poszczególnych kierunków studiów, wynikające m.in. ze zróżnicowanego zapotrzebowania na specjalistów odmiennych specjalności. Ponadto przy ocenie wartości wskaźnika IWRA warto pamiętać o tym, że w tej syntetycznej ocenie uwzględniony jest wpływ szeregu czynników zwią-zanych z pozaedukacyjnymi walorami absolwentów, z których przynajmniej część nie może być kształtowana przez uczelnię, a które są istotne przy wycenie kapitału ludzkiego. Takimi cechami są przede wszystkim te, których zróżnicowanie jest warunkowane biologicznie. Kolejna grupa cech, na

które uczelnia wyższa nie ma wpływu (lub bardzo ograniczony), to te związane z m.in. z cechami charakteru, zróżnicowanymi talentami i predyspozycjami, motywacją do osiągania celów itp. Są one niewątpliwie istotnymi czynnikami wpływającymi na wynagrodzenie. Należy również dostrzegać fakt, iż wpływ na tak pojmowaną wycenę rynkową mogą mieć również czynniki pozamerytoryczne, jak choćby czynniki losowe.

Nie mniej, zakładając pewne stałe prawdopodobieństwo wystąpienia cech niezależnych od uczelni wyższej, wpływających na różnicowanie wyceny rynkowej kapitału ludzkiego, można uznać, że zróżnicowanie wartości indeksu IWRA będzie w istotnym stopniu warunkowane czynnikami zależnymi od uczelni, czyli m. in. jakością jej usług oraz renomą, będącą długoterminowym efektem tej jakości.

Ponadto IWRA wyróżnia się prostotą, ponieważ jego zasadnicza konstrukcja jest łatwa do zrozumienia i interpretacji. Indeks ten może też być narzędziem stymulującym dalsze analizy w dziedzinie jakości. Wykazuje też cechy bezwzględności, tzn. na jego wynik wpływają wartości parametrów ilościowych, które są niezależne od interpretacji ekspertów.

Wśród korzyści z zastosowania Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta należy wymienić posiadanie jednego zagregowanego wskaźnika wyniku działalności instytucji edukacyjnej, który umożliwia dalsze analizy oraz kieruję uwagę zarządzających na aspekty kształcenia najistotniejsze z punktu widzenia rynku.

Podobną rolę wskaźnika wyników działalności uczelni może mieć indeks satysfakcji interesariuszy zagregowany oraz indeksy częściowe. Można wykorzystać je jako wskaźniki wyników instytucji akademickiej w różnych obszarach oceny wg metody CAF dla edukacji. Na przykład w obszarze kryterium 6. Rezultaty ukierunkowane na uczniów i głównych interesariuszy można wykorzystać częściowy indeks satysfakcji studentów, indeks satysfakcji absolwentów oraz indeks satysfakcji przedstawicieli władz. W obszarze kryterium 7. Rezultaty w odniesieniu do ludzi można wykorzystać indeks satysfakcji pracowników związanych z edukacją oraz indeks satysfakcji pracowników administracyjnych. W obszarze kryterium 8. Wyniki w odniesieniu do odpowiedzialności społecznej można zastosować indeks satysfakcji rodziców oraz indeks satysfakcji pracodawców. Natomiast w obszarze kryterium 9. Główne wyniki działalności można wykorzystać pomiar zagregowanego wskaźnika SSI. Sposób przypisania mierników do odpowiednich elementów systemu zarządzania jakością należy do decyzji kierownictwa organizacji i powinien odzwierciedlać praktyczne możliwości wykorzystania informacji pozyskiwanej przy pomocy mierników. W związku z powyższym przedstawiona propozycja podziału częściowych wskaźników satysfakcji interesariuszy może podlegać modyfikacjom w zależności od potrzeb organizacji.

5.4.3 Zastosowanie informacji o satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu jakości uczelni

W odniesieniu do wymagań zawartych w statucie PKA warto zauważyc, że polskie uczelnie powinny wprowadzać systemy „zapewniania jakości” – szczególnie w zakresie kształcenia. Podejście

to jest kontrowersyjne w odniesieniu do obowiązującego od ok. 40 lat paradygmatu „zarządzania jakością”, który znacznie przekracza zakres obszaru „zapewnienia jakości”.

Odwziewciedleniem koncepcji „zarządzania jakością” w sektorze usług publicznych jest model *Common Assessment Framework (CAF)*, w tym jego wersja specjalnie dedykowana usługom edukacyjnym [EIPA, 2013]. Model ten opiera się na ośmiu zasadach, w których opisie podkreśla się szczególną rolę potrzeb interesariuszy. Wyraża się to choćby w postulacie opracowywania celów w odniesieniu do każdej z głównych grup interesariuszy. Określanie i regularna weryfikacja celów jest jednym z podstawowych działań w kreowaniu strategii instytucji, a także w projektowaniu i doskonaleniu systemu zarządzania jakością. Szerzej model ten opisano w podrozdziale 2. 1

Tabela 37 Rola interesariuszy w działaniach na rzecz projektowania i doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni.

Działania na rzecz projektowania i doskonalenia systemów zarządzania jakością	Rola interesariuszy uczelni wyższej
1. Identyfikacja interesariuszy	Przed przystąpieniem do dalszych etapów instytucja powinna dokonać jak najpełniejszej identyfikacji interesariuszy. Podczas tego procesu powinno się: - określić role i wzajemną siłę oddziaływań każdej z grup na instytucję - wyselekcjonować najistotniejsze grupy - określić potencjalne kierunki zmian wzajemnych oddziaływań interesariuszy w przypadku hipotetycznych zmian w otoczeniu uczelni
2. Sformułowanie / przegląd misji	Przy opracowaniu lub weryfikacji misji uczelni należy uwzględnić specyfikę relacji z grupami interesariuszy.
3. Sformułowanie / przegląd wizji	Wizja uczelni wyznaczająca kierunek rozwoju powinna się odnosić do korzyści dla interesariuszy oraz ich roli w rozwoju instytucji.

Działania na rzecz projektowania i doskonalenia systemów zarządzania jakością	Rola interesariuszy uczelni wyższej
4. Sformułowanie / przegląd polityki jakości	<p>Polityka jakości powinna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zawierać sformułowania dotyczące rozumienia postrzegania wysokiej jakości przez każdą z istotnych grup interesariuszy, - stanowić uzasadnienie dla ciągłego doskonalenia - określać kierunki rozwoju systemu zarządzania jakością zapewniające jak najlepsze spełnienie oczekiwania wszystkich interesariuszy.
5. Sformułowanie / przegląd celów instytucji, (w tym dotyczących doskonalenia jakości)	Cele instytucji powinny zostać określone w odniesieniu do każdej z grup istotnych interesariuszy uczelni.
6. Sformułowanie / analiza wskaźników doskonalenia jakości	W odniesieniu do wcześniej sformułowanych celów należy opracować wskaźniki pomagające określić stopień osiągnięcia tych celów.
7. Ustanowienie / weryfikacja sposobów pomiaru jakości	Należy dobrą odpowiednie metody do pomiaru wskaźników służących do weryfikacji stopnia realizacji celów. Wskazane jest wykorzystanie w jak największym stopniu metod jakościowych.
8. Określenie harmonogramu zadań wynikających ze strategii, który uwzględnia regularny przegląd strategii.	<p>Należy przełożyć sformułowane cele na plan działań.</p> <p>W planie tym powinna zostać określona odpowiedzialność członków organizacji za osiąganie poszczególnych celów. Plan ten także powinien uwzględniać regularne weryfikacje celów, aby umożliwić dostosowanie strategii doskonalenia jakości do zmieniających się warunków otoczenia oraz wymagań interesariuszy.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kolman, Grudowski, Meller i Preihs, 1996) oraz [Zakrzewska-Bielawska, 2012]

Efektem identyfikacji potrzeb poszczególnych grup interesariuszy powinna być usystematyzowana wiedza dotycząca relacji z uczelnią każdej z grup, wymagań i oczekiwania interesariuszy oraz potencjalnych zmian rodzaju i siły wzajemnych oddziaływań między interesariuszami a uczelnią w zależności od przewidywalnych zmian w otoczeniu instytucji (tabela 37 **Błąd! Nie można odnaleźć źródła odwołania.**). Podczas identyfikacji interesariuszy ważnym jest precyzyjne określenie charakterystyki każdej z grup w odniesieniu do konkretnej uczelni. Bardzo ważnym jest też rozróżnicowanie podejścia do analizy potrzeb interesariuszy nie tylko ze względu na rodzaj grupy, ale również ze względu na typ (por. tabela 30). Wskazane byłoby rozróżnienie np. w grupie pracowników uczelni, tych którzy posiadają atrybut władzy od tych, których można przypisać do typu zależnego. Ta różnorodna charakterystyka może mieć bardzo istotne skutki dla wymagań stawianych systemom zarządzania uczelni, które mają zapewnić ciągłe doskonalenie jakości. W związku z tym można zaproponować by efektem analizy interesariuszy była macierz lub mapa interesariuszy, na której uwzględnione zostałyby poszczególne rodzaje interesariuszy oraz poszczególne typy interesariuszy. To pozwoliłoby na ukazanie pełniejszego obrazu rozróżnienia potrzeb i oczekiwania poszczególnych grup interesariuszy oraz prawdopodobnie na opracowanie lepszych usprawnień systemu zarządzania jakością. Przede wszystkim jednak rozróżnienie typów interesariuszy w poszczególnych ich grupach pozwoliłoby na opracowanie priorytetów dla działań związanych z poszczególnymi grupami i typami interesariuszy. Tak więc inne podejścia będzie się stosować do interesariuszy posiadających atrybut władzy (*uspiony, dominujący, niebezpieczny, definitywny*) inne dla interesariuszy posiadających atrybut legitymizacji (*zależny od uznania, zależny, dominujący, definitywny*), a inne dla interesariuszy posiadających atrybut pilności (*wymagający, zależny, niebezpieczny, definitywny*).

Dla podkreślania istotności celów danej organizacji można wykorzystać koncepcję strategiczną (zrównoważonej) karty wyników (*balanced scorecard*). Cele dotyczące danej kategorii interesariuszy należy określić w grupie celów należących do perspektywy klienta (Balanced Scorecard Institute). Warto podkreślić, że etapy tworzenia lub weryfikacji wskaźników oraz tworzenia lub weryfikacji metod pomiaru mogą być realizowane wspólnie, tak by opracowane mierniki osiągania celów oraz sposoby ich pomiaru mogły dawać wiarygodne rezultaty. Równie ważnym aspektem jest dostosowanie metod pomiaru do możliwości organizacji, tak by pomiary stanowiły skuteczne wsparcie procesów zarządczych i doskonalących.

Doskonalenie systemu zarządzania jakością uczelni wyższej można przeprowadzać z wykorzystaniem różnych metod. Na przykład w metodzie PDCA (Plan-Do-Check-Act) informacje z badania satysfakcji interesariuszy mogą pomagać w lepszym planowaniu udoskonalień – etap *Plan* oraz mogą być przydatne do sprawdzania wyników usprawnień – etap *Check*.

Korzystając z metody *Design Thinking* składającej się z pięciu etapów: *Empatyzacja, Definiowanie problemu, Generowanie pomysłu, Budowanie prototypów, Testowanie* (Plattner, 2010) informacje z badania satysfakcji interesariuszy mogą być przydatne na co najmniej kilku etapach procesu doskonalenia. Podczas *Empatyzacji* ważne jest wczucie się w uczucia odbiorcy, a więc poznanie sposobu myślenia interesariuszy o usłudze może znacznie pomóc w zrozumieniu ich potrzeb. Do zdefiniowani

problemu potrzebne jest szerokie spojrzenie na potrzeby odbiorcy, więc ten etap też może być wspomagany informacjami z badania satysfakcji interesariuszy. Generowanie pomysłów polega na zastosowaniu odpowiednich metod heurystycznych, a budowanie prototypów o etap wdrażania rozwiązań, które będą później testowane. W przypadku usług uczelni wyższych badanie satysfakcji interesariuszy może pomóc ocenie testowanych rozwiązań.

Tak jak jest wiele możliwości zastosowania różnych metod do doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni wyższych, tak w wielu z nich informacje o postrzeganej satysfakcji interesariuszy z usług uczelni wyżej są ważne do dobrego zaplanowania i skutecznego sprawdzania działań doskonalących. Niewątpliwą zaletą tej metody jest możliwość uzyskania zarówno zagregowanego wskaźnika oceny usług uczelni przez wszystkich interesariuszy jak i informacji o satysfakcji poszczególnych grup interesariuszy.

Ciągłe doskonalenie usług uczelni wyższych jest bardzo ważną potrzebą w odniesieniu do szybko zmieniającego się otoczenia instytucji akademickich. Uczelnie wyższe mają wpływ oraz są pod wpływem wielu grup podmiotów zainteresowanych wysokim poziomem jakości usług edukacji wyższej - interesariuszy. Aby móc odpowiednio zarządzać jakością należy dobrze poznać jej poziom oraz determinanty. Biorąc pod uwagę, że w przypadku usług bardzo ważnym czynnikiem jest postrzegany przez odbiorców poziom jakości oraz satysfakcji z usługi dla usług oferowanych przez uczelni wyższej należy mierzyć poziom satysfakcji z punktu widzenia różnych grup interesariuszy. Miernikiem tego poziomu może być zaproponowany przez autorów wskaźnik satysfakcji interesariuszy (SSI), który jako zagregowany wskaźnik uwzględnia pomiar satysfakcji najistotniejszych grup interesariuszy. Taki wskaźnik oraz jego składowe mogą zostać zaimplementowany w procesach doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni wyższych jako część mierników jakości. Jednak największą korzyścią z badania satysfakcji interesariuszy jest zdobycie aktualnej wiedzy o potrzebach interesariuszy i ich postrzeganiu usług uczelni wyższej. Taka wiedza może zostać wykorzystana w wielu procesach doskonalenia systemów zarządzania jakością takich jak weryfikacja wizji, misji i polityki jakości, a także to opracowania odpowiednich dla organizacji celów.

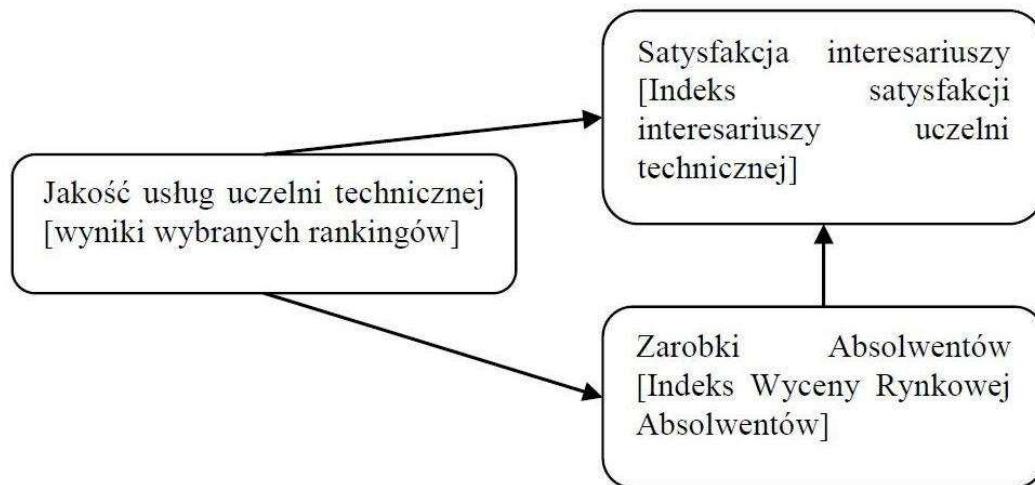
6 METODY POMIARU SATYSFAKCJI INTERESARIUSZY UCZELNI TECHNICZNEJ

6.1 Metody pomiaru satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych w Polsce – identyfikacja wskaźników

6.2 Weryfikacja przydatności metod pomiaru i wskaźników satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych w Polsce

6.2.1 Cele i założenia badań statystyczno-empirycznych

Badanie satysfakcji interesariuszy uczelni wyższych ma na celu określenie wartości wskaźnika indeksu SSI (opisany w podrozdziale 5.4.1) dla poszczególnych uczelni. Ponadto badanie powinno umożliwić określenie wartości Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwentów, aby można było zweryfikować hipotezę H3. Model przedstawiający relacje między wybranymi miernikami jakości uczelni przedstawiono na rysunku poniżej (rysunek 37).



Rysunek 37 Model relacji między jakością usług uczelni technicznej, a satysfakcją interesariuszy oraz zarobkami absolwentów.

Źródło: opracowanie własne

Przedstawiony powyżej model obrazuje relacje pomiędzy Wskaźnikiem Satysfakcji Interesariuszy (SSI), a Indeksem Wyceny Rynkowej Absolwenta (IWRA) oraz pomiarami jakości przy pomocy wybranych rankingów. Istnienie korelacji pomiędzy SSI, a IWRA jest ujęte w hipotezie H3. Jednak na podstawie przedstawionego modelu można sformułować jeszcze dwie hipotezy dodatkowe dotyczące istnienia korelacji pomiędzy:

H4. poziomem jakością usług uczelni wyższych wyznaczanym przy pomocy wyników wybranych rankingów, a wynikami Indeksu Satysfakcji Interesariuszy,

H5. poziomem jakością usług uczelni wyższych wyznaczanym przy pomocy wyników wybranych rankingów, a wynikami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta,

Badanie satysfakcji interesariuszy uczelni techniczny w Polsce obejmuje 8 grup respondentów wśród których znajduje się 7 wybranych grup interesariuszy, których satysfakcja jest mierzona oraz grupa władz uczelni, do której są kierowane pytania o określenie znaczenia (wagi) każdej z pozostałych grup dla procesów zarządczych uczelni.

Grupy interesariuszy wybrane do badań pomiaru satysfakcji przedstawione w tabeli po...

Tabela 38 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 akademickcy	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.

Źródło: opracowanie własne.

Analizując listę grup podlegających badaniu warto zauważać, że nie zostały uwzględnione takie grupy jak: społeczeństwo, społeczność lokalna, . Brak tych grup wynika z mniejszego znaczenia ich przy podejmowaniu decyzji zarządczych względem pozostałych grup.

Do badania wybrano 24 uczelnie techniczne oraz uczelnie, które na większości swoich wydziałów prowadzą kierunki techniczne – inżynierskie. Pełny wykaz tych uczelni znajduje się w załączniku nr 2. 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 oraz własnych analiz autora.

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 edukacyjnych²¹ ocenianej uczelni lub w przypadku grup pracowników również dotyczące satysfakcji z pracy. Pytania w tej grupie są sformułowane w twierdzenia dotyczące różnych aspektów satysfakcji. Do pomiaru opinii badanych została zastosowana 7-stopniowa skala Likerta (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”). Drugą grupę pytań stanowią te dotyczące zarobków i zatrudnienia. Są one zawarte przede wszystkim w badaniu absolwentów, ale również znajdują swoje odzwierciedlenie w badaniach studentów, rodziców absolwentów oraz pracodawców. W przypadku pytania o zatrudnienie zastosowano skalę miesięczną w formie otwartej z alternatywnymi odpowiedziami dotyczącymi innych możliwości odpowiedzi. Do pomiaru zarobków użyto pytań o zarobki zarówno w pierwszym jak i w trzecim roku po ukończeniu studiów. Zastosowano skalę przedziałową.

Pytania w badaniach satysfakcji pracowników uczelni mierzona jest ich opinia nt. różnych aspektów działań uczelni wyższej. Od pozostałych badań istotnie różni się badanie przedstawicieli władz. Dotyczy ono bowiem znacznie większej liczby uczelni podlegających ocenie i wyrażeniu opinii. Natomiast zasadniczo od pozostałych różni się badanie wśród osób zarządzających uczelnią, gdyż ma ono na celu przede wszystkim określenie ważności każdej z grup interesariuszy dla zarządzających uczelnią przy podejmowaniu istotnych decyzji zarządczych.

Przykładowe kwestionariusze do badania satysfakcji interesariuszy przedstawiono w załącznikach

Tabela 39 Zestawienie rodzajów użytych pytań na poszczególnych kwestionariuszach badania satysfakcji interesariuszy

Grupa interesariuszy	Pytania dotyczące satysfakcji	Pytania dotyczące zarobków i zatrudnienia	Inne rodzaje pytań
Studenci	+	+	
Absolwenci	+	+	
Rodzice	+	+	

²¹ usługa edukacyjna – całokształt działań zmierzających do zapewnienia studentowi pożądanego przez niego efektu końcowego procesu kształcenia.

Grupa interesariuszy	Pytania dotyczące satysfakcji	Pytania dotyczące zatrudnienia	Inne rodzaje pytań
Pracownicy naukowi i dydaktyczni	+	+ (wśród pytań o opinię)	
Pracownicy administracyjni	+	+ (wśród pytań o opinię)	
Pracodawcy	+	+	
Przedstawiciele władz lokalnych i centralnych	+		+ (pytania o opinię dot. efektów różnych działań uczelni)
Zarządzający uczelnią		+ (wśród pytań o opinię)	+ (pytania o opinię dot. efektów różnych działań uczelni) + (pytania o uszeregowanie grup interesariuszy wg ważności)

Źródło: opracowanie własne

6.2.2 Wskaźniki satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych w świetle badań statystyczno-empirycznych

6.3 Propozycja zestawu wybranych wskaźników skuteczności działań uczelni technicznych w Polsce

7 ZASTOSOWANIE METOD POMIARU SATYSFAKCJI INTERESARIUSZY W DOSKONALENIU SYSTEMÓW ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ POLSKICH UCZELNI TECHNICZNYCH

- 7.1 Powiązania pomiędzy informacjami o satysfakcji interesariuszy, a systemami zarządzania jakością**
- 7.2 Model doskonalenia systemów zarządzania jakością polskich uczelni technicznych wykorzystujący informacje z pomiaru satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych**

REKAPITULACJA

8 SPIS LITERATURY

9 SPIS LITERATURY MENDELEY

- Aguillo, I. (2009). Measuring the institution's footprint in the web. *Library Hi Tech*, 27(4), 540–556. <https://doi.org/10.1108/073788309>
- Aguillo, I. (2023). *Methodology of Ranking Web of Universities*. Cybermetrics Lab. <https://www.webometrics.info/en/Methodology>
- Alkuwaiti, A. (2021). *Webometrics Ranking: Change in Methodology & January 2021 Results at Glance*. http://www.drahmedalkuwaiti.com/admin/data/form_14936/files/element_4_3f06cedca61fa7fdb8e20020e556832c-54-Change in Metho_Jan 2021 Result 210216.pdf
- Alves, H. (2010). Perceived value index in higher education. *Innovative Marketing*, 6(2), 33–42.
- Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jłkdrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J., & Kwiek, M. (2016). Reformować? Nie reformować? Szerszy kontekst zmian w szkolnictwie wyższym. *Nauka*.
- ARWU. (2020). ARWU World University Rankings 2020. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>
- ARWU. (2022a). ARWU World University Ranking 2022. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2022>
- ARWU. (2022b). ARWU World University Rankings 2022 methodology. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2022>
- 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.
- Barker, K. (2007). The UK Research Assessment Exercise: the evolution of a national research evaluation system. *Research Evaluation*, 16(1), 3–12. <https://doi.org/10.3152/095820207X190674>
- Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., & Shestopalov, M. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214(June), 344–358. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.658>
- Beliczyński, J. (2011). Analiza systemu zarządzania wartością dla Klienta. W *Przegląd problemów doskonalenia systemów zarządzania przedsiębiorstwem*. Mfiles.pl.
- Bielawa, A. (2011). Przegląd najważniejszych modeli zarządzania jakością usług. *Studia i Prace WNEiZ*, 24.
- Blackmore, P., & Kandiko, C. B. C. B. (2011). Motivation in academic life: a prestige economy. *Research in Post-Compulsory Education*, 16(4), 399–411. <https://doi.org/10.1080/13596748.2011.626971>

- Bobińska, B. (2012). Funkcjonowanie sektora publicznego jako organizacji „otwartych na klienta”. *Zeszyty Naukowe Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu Firma i Rynek*, 1, 59–71.
- Broadhead, L.-A., & Howard, S. (1998). The Research Assessment Exercise. *education policy analysis archives*, 6, 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.v6n8.1998>
- Bukowski, S., & Kosmala, B. (2007). Techniki projekcyjne w identyfikacji przekonań. *Psychoterapia*, 4(143), 37–44. [http://poradnia-empatia.pl/userfiles/poradnia-empatiapl/file/Techniki projekcyjne w identyfikacji przekonan po autoryzacji.pdf](http://poradnia-empatia.pl/userfiles/poradnia-empatiapl/file/Techniki%20projekcyjne%20w%20identyfikacji%20przekonan%20po%20autoryzacji.pdf)
- Campbell, C. M. C. M., Jimenez, M., & Arrozal, C. A. N. C. A. N. (2019). Prestige or education: college teaching and rigor of courses in prestigious and non-prestigious institutions in the U.S. *Higher Education*, 77(4), 717–738. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0297-3>
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). „Mode 3” and „Quadruple Helix”: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>
- Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Corporate Social Responsibility*, 497–505. <https://doi.org/10.5465/amr.1979.4498296>
- Clark, B. R. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative science quarterly*, 178–184.
- Clark, B. R. (1980). *Academic Culture* (Nr 42). Yale University Higher Education Research Group.
- Clarkson, M. B. E. (1995). A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. *The Academy of Management Review*, 20(1), 92. <https://doi.org/10.2307/258888>
- Collyer, F. (2013). The production of scholarly knowledge in the global market arena: University ranking systems, prestige and power. *Critical Studies in Education*, 54(3), 245–259. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.788049>
- 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>
- Czarnik, S., & Turek, K. (2014). Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków. https://www.parp.gov.pl/images/PARP_publications/pdf/20012.pdf
- Dabholkar, P. A., Thorpe, D. I., & Rentz, J. O. (1996). A measure of service quality for retail stores: Scale development and validation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24(1), 3–16. <https://doi.org/10.1007/bf02893933>
- Dąbrowski, T. J., Brdulak, H., Jastrzębska, E., & Legutko-kobus, P. (2018). Teaching methods and programs University Social Responsibility Strategies. *E-Mentor*, 5(77), 4–12.
- 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 Jong, J., & den Hartog, D. (2010). Measuring Innovative Work Behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x>

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

Degtjarjova, I., Lapina, I., & Freidenfelds, D. (2018). Student as stakeholder: “voice of customer” in higher education quality development. *Marketing and Management of Innovations*, 2, 388–398. <https://doi.org/10.21272/mmi.2018.2-30>

Dz. U. 1668. (2018). *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Numer Dz. U. 1668 z 30.08.2018). Kancelaria Sejmu RP. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>

Dz. U. 2508. (2018). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 13 grudnia 2018*. Dziennik Ustaw RP.

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

Dziedziczak-Foltyn, A. (2018). Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(51). <https://doi.org/10.14746/nisw.2018.1.10>

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>

EC. (2003). The role of the universities in the Europe of knowledge. W *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION* (T. 58). Comission of the European Communities. [http://aei.pitt.edu/63030/1/COM_\(2003\)_58_final.pdf](http://aei.pitt.edu/63030/1/COM_(2003)_58_final.pdf)

Elton, L. (2000). The UK Research Assessment Exercise: Unintended Consequences. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 274–283. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00160>

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32(1), 109–121. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00009-4)

Etzkowitz, H., & Dzisah, J. (2008). Rethinking development: circulation in the triple helix. *Technology Analysis & Strategic Management*, 20(6), 653–666. <https://doi.org/10.1080/09537320802426309>

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry relations*. Pinter.

Faishol, O. K. L. M. A., & Subriadi, A. P. (2022). Change management scenario to improve Webometrics

- ranking. *Procedia Computer Science*, 197, 557–565. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.173>
- Finch, D., McDonald, S., & Staple, J. (2013). Reputational interdependence: an examination of category reputation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(1), 34–61. <https://doi.org/10.1080/08841241.2013.810184>
- Frankowicz, M. (2012). *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w odniesieniu do nowych regulacji prawnych*. Zespół Ekspertów Bolońskich.
- Freeman, R. E., & McVea, J. (2001). A stakeholder approach to strategic management. *SSRN Electronic Journal*.
- Galvao, A., Mascarenhas, C., Marques, C., Ferreira, J., & Ratten, V. (2019). Triple helix and its evolution: a systematic literature review. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 10(3), 812–833. <https://doi.org/10.1108/JSTPM-10-2018-0103>
- 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>
- Gilmore, A. (2006). *Usługi. Marketing i zarządzanie*. Wydawnictwo PWE.
- Główny Urząd Statystyczny. (2020). *GUS - Bank Danych Lokalnych*. <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica%0Ahttps://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/teryt/jednostka/1610#>
- Gołata, K., & Sojkin, B. (2020). Determinanty budowania wizerunku i reputacji wyższej uczelni wobec jej intersariuszy. *Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych*, 35(1), 29–58. <https://doi.org/10.2478/minib-2020-0002>
- Greszta, M. (2010). Pomiar efektywności: rynek. W *Odpowiedzialny biznes 2010*. Wydawnictwo HBRP.
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36–44. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000004784>
- 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., & Szeffler, J. P. (2015). Stakeholders Satisfaction Index as an Important Factor of Improving Quality Management Systems of Universities in Poland. *Managing in Recovering Markets, GCMRM 2015*.
- GUS. (2005). *Rocznik Statystyczny 2005*.
- GUS. (2010a). *Rocznik demograficzny 2010*.
- GUS. (2010b). *Rocznik Statystyczny 2010*.
- GUS. (2011a). *Rocznik demograficzny 2011*.
- GUS. (2011b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*

GUS. (2012a). *Rocznik demograficzny 2012.*

GUS. (2012b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*

GUS. (2013a). *Rocznik demograficzny 2013.*

GUS. (2013b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*

GUS. (2014a). *Rocznik demograficzny 2014.*

GUS. (2014b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013r.*

GUS. (2015a). *Rocznik demograficzny 2015.*

GUS. (2015b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r.*

GUS. (2016a). *Rocznik demograficzny 2016.*

GUS. (2016b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*

GUS. (2017a). *Rocznik demograficzny 2017.*

GUS. (2017b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*

GUS. (2018a). *Rocznik demograficzny 2018.*

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/12/1/rocznik_demograficzny_2018.pdf

GUS. (2018b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.*

GUS. (2019a). *Rocznik demograficzny 2019.*

GUS. (2019b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 r.* <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/>

GUS. (2020a). *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2020 r. 1.*

GUS. (2020b). *Rocznik demograficzny 2020.*

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/12/1/rocznik_demograficzny_2018.pdf

GUS. (2020c). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.* <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finanse-w-2019-roku,2,16.html>

GUS. (2021). *Rocznik demograficzny 2021.*

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/3/12/1/rocznik_demograficzny_2018.pdf

GUS. (2022). *Ludność według cech społecznych – wyniki wstępne NSP 2021.*

https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6494/2/1/1/ludnosc_wedlug_cech_spolecznych_-_wyniki_wstepne_nsp_2021.pdf

Habermas, J., & Blazek, J. R. (1987). The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*, 41, 3. <https://doi.org/10.2307/488273>

Hall, H. (2013). Zastosowanie Metod NPS i CSI w Badaniach Poziomu Satysfakcji i Lojalności

- Studentów. *Modern Management Review*, XVIII, 51–61. <https://doi.org/10.7862/rz.2013.mmr.5>
- Hillerbrand, R., & Werker, C. (2019). Values in University–Industry Collaborations: The Case of Academics Working at Universities of Technology. *Science and Engineering Ethics*, 25(6), 1633–1656. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00144-w>
- Holland, M. M., & Ford, K. S. (2021). Legitimizing Prestige through Diversity: How Higher Education Institutions Represent Ethno-Racial Diversity across Levels of Selectivity. *The Journal of Higher Education*, 92(1), 1–30. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1740532>
- 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>
- Iacobucci, D., Ostrom, A., & Grayson, K. (1995). Distinguishing Service Quality and Customer Satisfaction: The Voice of the Consumer. *Journal of Consumer Psychology*, 4(3), 277–303. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0403_04
- Jastrzębska, E. (2016). Angażowanie interesariuszy jako istota społecznej odpowiedzialności według ISO 26000. W *Reklama i PR z perspektywy współczesnych problemów komunikacji marketingowej* (Red.) A. Wiśniewska, A. Kozłowska (ss. 71–91). Wyższa Szkoła Promocji, Mediów i Show Businessu.
- Jonas, A. (2009). *Tworzenie relacji z klientem w firmach usługowych a jakość usług*. 823.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Kalinowski, J. (2017). *Finansowanie uczelni na nowych zasadach - komentarz: dr Jacek Kalinowski*. <https://opinieouczelniach.pl/artykul/finansowanie-uczelni-na-nowych-zasadach-komentarz-dr-jacek-kalinowski/>
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The balanced scorecard--measures that drive performance. *Harvard business review*, 70(1), 71–79.
- Kapusta, M. (2019). *Interesariusze – osoby, o których musisz pamiętać w projekcie*. <https://leadership-center.pl/blog/interesariusze-osoby-o-ktorych-musisz-pamietac-w-projektie/>
- Karwacka, M. (2011). *Interesariusze*.
- Kezar, A., & Eckel, P. D. (2002). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435–460. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777159>
- Khodayari, F., & Khodayari, B. (2011). Service Quality in Higher Education (Case study: Measuring service quality of Islamic Azad University, Firoozkooh branch). *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38–46.
- Khoo, S., Ha, H., & McGregor, S. L. T. T. (2017). Service quality and student/customer satisfaction in

- the private tertiary education sector in Singapore. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 430–444. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2015-0121>
- Kieraciński, P. (2020). Habilitacja fakultatywna? *Forum Akademickie*, 4. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-04-2020/habilitacja-fakultatywna>
- Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: A comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45(3), 387–403. <https://doi.org/10.1080/03050060903184957>
- Kola, A. M., & Leja, K. (2017). The Third Sector in the Universities' Third Mission. W Ł. Sułkowski (Red.), *New Horizons in Management Sciences* (ss. 99–125). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10970>
- Kolman, R., & Tkaczyk, T. (1996). *Jakość usług. Poradnik*. TNOiK.
- Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J., & Wong, V. (2002). *Marketing. Podręcznik europejski*. Wydawnictwo PWE.
- 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. (2006). The University and the State. *The Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.2307/1975223>
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji (I)*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2017). Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), 9–38. <https://doi.org/10.14746/nisw.2017.2.0>
- Kwiek, M. (2019). *Changing European academics: A comparative study of social stratification, work patterns and research productivity*. Routledge.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., & Wolszczak-Derlacz, J. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/16175/1/Projekt_zalozen_Kwiek_et_al_2016_Final.pdf
- Laloux, F. (2015). *Pracować inaczej*. Wydawnictwo Studio EMKA.
- Leja, K. (2003). *Instytucja Akademicka. Strategia. Efektywność . Jakość*. Gdańskie Towarzystwo Naukowe. https://www.researchgate.net/profile/Krzysztof-Leja/publication/273575064_Instytucja_Akademicka_StrategiaEfektywnosc_Jakosc/links/55a7e68108ae481aa7f56161/Instytucja-Akademicka-StrategiaEfektywnosc-Jakosc.pdf
- Leja, K. (2011). *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem* (Numer JANUARY 2011). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3539.1529>
- Leja, K. (2012). Uczelnia społecznie odpowiedzialna. *Pomorski Przegląd Gospodarczy*, 4, 47–49.

<https://ppg.ibngr.pl/pomorski-przeglad-gospodarczy/uczelnia-spoecznie-odpowiedzialna>

- 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.
- Levy, A. (1986). Second-order planned change: Definition and conceptualization. *Organizational Dynamics*, 15(1), 5–23. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(86\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0090-2616(86)90022-7)
- Lewandowski, K., & Zieliński, G. (2012). Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy. *Zarządzanie i Finanse*, 3(3), 42–54.
- Likert, R. (1932). Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140).
- Lisowska, A., & Ziemiński, Ł. (2012). Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, 95, 302–322.
- Lozano-Ros, R. (2003). *Sustainable development in higher education. Incorporation, assessment and reporting of sustainable development in higher education institutions*. [Lund University]. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1325193&fileId=1325194>
- Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 787–796. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.010>
- Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2012). A model for stakeholder classification and stakeholder relationships. *MANAGEMENT DECISION*, 50(10), 1861–1879. <https://doi.org/10.1108/00251741211279648>
- 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>
- Martin, J. B., & Reynolds, T. P. (2002). Academic-industrial relationships: Opportunities and pitfalls. *Science and Engineering Ethics*, 8(3), 443–454. <https://doi.org/10.1007/s11948-002-0066-6>
- 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.
- Mazur, J. (2001). *Zarządzanie marketingiem usług*. Difin.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56–63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- 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-uczelnii-akademickich>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, & MNiSW. (2019). *Przewodnik po systemie szkolnictwa wyższego i nauki*. <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2019/02/przewodnik-po->

reformie-wydanie-i-poprawione-marzec-2019.pdf

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. (2013). *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*.

MNiSW. (2019a). *Finansowanie uczelni w świetle przepisów Ustawy 2.0*.

MNiSW. (2019b). Konstytucja dla Nauki. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce - komentarz. W *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. komentarz* (Numer 7).

Moroń, D. (2016). Wpływ przemian demograficznych na szkolnictwo wyższe w Polsce. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 290, 107–116.

Mueller, S. L., & Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 51–75. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00039-7)

MyPlan College Rankings. (2020).
https://www.myplan.com/education/colleges/college_rankings_1.php

Nazarko, J., Komuda, M., Kuźmicz, K., Szubzda, E., & Urban, J. (2008). *Metoda DEA w badaniu efektywności instytucji sektora publicznego na przykładzie szkół wyższych*. 4.

Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12(3), 261–275.
[https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00014-8](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00014-8)

Niankara, I., Muqattash, R., Niankara, A., & Traoret, R. I. (2020). COVID-19 Vaccine Development in a Quadruple Helix Innovation System: Uncovering the Preferences of the Fourth Helix in the UAE. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(4), 132.
<https://doi.org/10.3390/joitmc6040132>

Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Fayoumi, A. G., Khedra, A. M., & Madbouly, A. I. (2013). HEQAM: A developed higher education quality assessment model. *2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems, FedCSIS 2013*, 739–746.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: „Mode 2” revisited: The new production of knowledge. W *Minerva* (T. 41, Numer 3, ss. 179–194). <https://doi.org/10.1023/A:1025505528250>

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>

Pawlowski, J. M. (2010). Polskie uczelnie wobec wyzwań procesu Bolońskiego. *Zespół Promotorów Bolońskich*. <http://health.bizcalcs.com/Calculator.asp?Calc=Frame-Size-Wrist>

- Payne, A. (1997). *Marketing usług*. Wydawnictwo PWE.
- Perspektywy. (2022). *Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022*.
<https://ranking.perspektywy.pl/2022/article/metodologia-rankingu-uczelnii-akademickich-2022r>
- Pianezzi, D., Nørreklit, H., & Cinquini, L. (2020). Academia After Virtue? An Inquiry into the Moral Character(s) of Academics. *Journal of Business Ethics*, 167(3), 571–588.
<https://doi.org/10.1007/s10551-019-04185-w>
- Pirsig, R. M. (1994). Zen i sztuka oporządzania motocykla. W *Dom Wydawniczy „Rebis”*.
<http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/245180/245180.pdf%0Ahttps://hdl.handle.net/20.500.12380/245180%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jsames.2011.03.003%0Ahttps://doi.org/10.1016/j.gr.2017.08.001%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2014.12>
- Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>
- QS Quacquarelli Symonds. (2020). *Methodology of QS World University Rankings 2020*.
<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023a). *Methodology of QS World University Rankings 2023*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/4405955370898-QS-World-University-Rankings>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023b). *Methodology of QS WUR - Academic Reputation*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/4405952675346>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023c). *Methodology of QS WUR - Citations Per Faculty Ratio*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/360019107580>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023d). *Methodology of QS WUR - Employer Reputation*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/4407794203410>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023e). *Methodology of QS WUR - Employment Outcomes*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/4744563188508>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023f). *Methodology of QS WUR - Faculty-Sudent Ratio*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/360019108240>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023g). *Methodology of QS WUR - Interantional Faculty Ratio*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/4403961809554>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023h). *Methodology of QS WUR - International Research Network*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/360021865579>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023i). *Methodology of QS WUR - International Students Ratio*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/4403961727506>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023j). *Methodology of QS WUR - Sustainability*.
<https://support qs com/hc/en-gb/articles/8322582098460>
- QS Quacquarelli Symonds. (2023k). *Methodology of QS WUR - Sustainability Ranking*.

<https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/6107352412828>

QS Quacquarelli Symonds. (2023l). *Proposed Methodology of QS World University Rankings 2024*.

<https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/6478203732380-2024-Rankings-Cycle>

QS Quacquarelli Symonds. (2023m). *QS World University Rankings 2023*. QS WUR Ranking.

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023>

Ramirez, R. (1999). Stakeholder analysis and conflict management. In *Cultivating peace: conflict and collaboration in natural resource management*. IDRC, Ottawa, ON, CA.

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>

Rauschnabel, P. A. P. A., Krey, N., Babin, B. J. B. J., & Ivens, B. S. B. S. (2016). Brand management in higher education: The University Brand Personality Scale. *Journal of Business Research*, 69(8), 3077–3086. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.023>

Raynor, M. E. (1998). That vision thing: Do we need it? *Long Range Planning*, 31(3), 368–376.

[https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(98\)80004-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(98)80004-6)

Rivera, L. A. (2011). Ivies, extracurriculars, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. In *Research in Social Stratification and Mobility* (T. 29, Numer 1).

<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.001>

Rogoziński, K. (2007). Zarządzanie organizacją usługową - próba wypełnienia luki poznawczej.

Współczesne Zarządzanie, 3, 5–12. http://www.uslugi.ue.poznan.pl/file/129_189179007.pdf

Rosenberg, M. B. (2014). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca.* (II). Wydawnictwo Czarna Owca.

Rosół, A. (2016). Jak badać i kształtać jakość kształcenia w szkole wyższej? *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 25(1), 19–30.

<https://doi.org/10.16926/p.2016.25.01>

Rutkowska, M., & Kamińska, A. M. (2020). Turquoise Management Model - Teal Organization.

Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic Development during Global Challenges, July, 11380–11387.

Seth, N., Deshmukh, S. G., & Vrat, P. (2004). Service quality models: a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(9), 913–949. <https://doi.org/10.1108/02656710510625211>

Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157–169.

<https://doi.org/10.1080/0307507032000058118>

Smith-Maddox, R. (1998). Defining Culture as a Dimension of Academic Achievement: Implications for

Culturally Responsive Curriculum, Instruction, and Assessment. *The Journal of Negro Education*, 67(3), 302. <https://doi.org/10.2307/2668198>

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

Steffensen, M., Rogers, E. M., & Speakman, K. (2000). Spin-offs from research centers at a research university. *Journal of Business Venturing*, 15(1), 93–111. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00006-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00006-8)

Stoma, M. (2012). *Modele i metody pomiaru jakości usług*. <http://www.qrpolska.pl/files/file/M3.pdf>

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).

Sułkowski, Ł., Seliga, R., & Woźniak, A. (2016). Kultura organizacyjna i zarządzanie uczelnią z punktu widzenia systemu zapewniania jakości w Polsce. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 17(9.3), 221–233.

Sułkowski, Ł., & Woźniak, A. (2019). Strategic management at universities in merger processes: research results. W *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni / pod redakcją Łukasza Sułkowskiego i Jarosława Górnika. – Wydanie I. – Kraków, © 2019*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sułkowski, Ł., Woźniak, A., & Seliga, R. (2019). Organizational identity of university in merger process. W D. Ibrahimov, M and Aleksic, A and Dukic (Red.), *ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT (ESD 2019): 37TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ON ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT - SOCIO ECONOMIC PROBLEMS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT* (ss. 757–763). VARAZDIN DEVELOPMENT & ENTREPRENEURSHIP AGENCY.

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

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

Szymaniec-Mlicka, K. (2016). Zarządzanie relacjami z interesariuszami publicznymi podmiotów leczniczych. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie. Politechnika Śląska*, 97(1964), 309–320.

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. (2020). *World University Rankings 2020 | Times Higher Education (THE)*.

https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

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

Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2–21. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11778301>

Times Higher Education. (2022). *World University Rankings 2023 methodology*. Times Higher Education (THE) (Numer October 2022).
https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2023_world_university_rankings_methodology.pdf

Times Higher Education. (2023). *THE World University Rankings 2023*. THE WUR Ranking.
<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking>

Toma, J. D. (1997). Alternative Inquiry Paradigms, Faculty Cultures, and the Definition of Academic Lives. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 679–705.
<https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779006>

Tomala, L. (2018). Ustawa 2.0: najważniejsze zapisy | Nauka w Polsce.
<https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C30350%2Custawa-20-najwazniejsze-zapisy.html>

Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *International Review of Education*, 18, 61–82.

Trzeciak, M. (2016). Analiza atrybutów interesariuszy projektu warunkujących sukces projektu. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie / Politechnika Śląska*, 89, 497–506.
file:///C:/Users/JPSZ/Desktop/STUDIA/LITERATURA/interesariusze/Trzeciak_ZNOiZ_89_2016.pdf

Trzy gdańskie szkoły wyższe utworzyły Związek Uczelni im. Daniela Fahrenheita | Nauka w Polsce. (b.d.). Pobrano 25 luty 2021, z <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C85430%2Ctrzy-gdanskie-szkoly-wyzsze-utworzyly-zwiazek-uczelnii-im-daniela-fahrenheita>

Twigg, J. D. (1990). *The University of Cambridge and the English revolution, 1625–1688* (ss. 212–214). Woodbridge: Boydell & Brewer za: De Ridder-Symoens, H. (2020) *Missions of Universities : Past, Present, Future* (ss. 43–61).

Van Looy, B., Callaert, J., & Debackere, K. (2006). Publication and patent behavior of academic researchers: Conflicting, reinforcing or merely co-existing? *Research Policy*, 35(4), 596–608.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.02.003>

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>
- von Mises, L. (2006). *Ekonomia i polityka: wykład elementarny*. Fijorr Publishing.
- Wawak, T. (2015). Ewolucja koncepcji zarządzania w szkołach wyższych w kierunku wymogów XXI wieku. W Joanny Dziadkowiec & T. Sikory (Red.), *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług* (s. 199). Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Wieczorek, O., Beyer, S., & Münch, R. (2017). Fief and benefice feudalism. Two types of academic autonomy in US chemistry. *Higher Education*, 73(6), 887–907. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0116-2>
- Woźnicki, J. (2008). Legislacyjne określenie pozycji uczelni jako instytucji życia publicznego. W *Społeczna odpowiedzialność uczelni* (ss. 13–21). Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Zastempowski, M. (2013). Potencjał innowacyjny małych i średnich przedsiębiorstw na tle liderów polskiej gospodarki w świetle badań empirycznych. *International Journal of Contemporary Management*, 2013(Numer 12 (2)).

10 WYKAZ RYSUNKÓW

Rysunek 1 Historyczne zmiany na europejskich uniwersytetach w wymiarach wolności i kształcenia-badań	10
Rysunek 2 Wpływ zmiany liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego na zmianę wielkości subwencji.....	22
Rysunek 3 Tendencje zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce po roku 1989.....	26
Rysunek 4 Wartości współczynnika skolaryzacji dla edukacji wyższej w latach 2010-2019 ...	28
Rysunek 5 Liczba studentów uczelni publicznych na tle liczby studentów ogółem w latach 2002-2022*	29
Rysunek 6 Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach europejskich jako procent PKB	31
Rysunek 7 Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB Polski	32
Rysunek 8 Udział wyniku finansowego netto w przychodzie uczelni versus nakłady inwestycyjne uczelni publicznych w Polsce	33
Rysunek 9 Miejsce celów w procesie zarządzania organizacją	36
Rysunek 10 Klasyfikacja zasobów uczelni wyższej.....	40
Rysunek 11 Model motywacji akademickich	46
Rysunek 12 Środowisko relacji uniwersytetu	54
Rysunek 13 Schemat modelu jakości usług SERVQUAL	64
Rysunek 14 Hierarchiczny model jakości usług wg Dabholkara, Thorpe'a i Rentz'a	66
Rysunek 15. Model postrzeganej jakości usług.....	67
Rysunek 16 Zintegrowany model jakości usług 4Q.....	69
Rysunek 17 Model jakości usług i satysfakcji klienta	72
Rysunek 18 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg płci	100
Rysunek 19 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kategorii wiekowych	101
Rysunek 20 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kryterium kategorii i wielkości miejscowości pochodzenia	103
Rysunek 21 Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg przynależności do grup interesariuszy.....	104
Rysunek 22 Model relacji wybranych czynników jakości usług uczelni technicznych związanych z satysfakcją interesariuszy uczelni technicznej.	129
Rysunek 23 Model poziomów relacji interesariuszy z uczelnią wyższą.....	130

Rysunek 24 Model relacji między jakością usług uczelni technicznej, a satysfakcją interesariuszy oraz zarobkami absolwentów..... 155

11 WYKAZ TABEL

Tabela 1 Trendy zmian w europejskich uniwersytetach od średniowiecza do współczesności	10
Tabela 2 Cechy wyróżniające tworzenie wiedzy typu <i>mode 2</i>	14
Tabela 3 Rekomendacje zmian w strategiach uczelni wg Pucciarellego i Kaplana	16
Tabela 4 Uniwersytet przedsiębiorczy, a uniwersytet odpowiedzialny społecznie	18
Tabela 5 Strumienie finansowania wg Konstytucji dla Nauki	20
Tabela 6 Wybrane kierunki zmian pozafinansowych wprowadzanych wraz z Ustawą 2.0	23
Tabela 7 Etapy zmian celów uniwersytetów	37
Tabela 8 Relacje pomiędzy elementami podstawowych kultur wpływających na pracowników akademickich	42
Tabela 9 Podział uczelni na 5 segmentów według kategorii prestiżu	49
Tabela 10 Udział kryteriów odnoszących się do prestiżu w ocenie rankingów uczelni wyższych	51
Tabela 11 Trzy rodzaj poziomów oporu wobec zmian wg Lozano	59
Tabela 12 Charakterystyka luk modelu SERVQUAL	65
Tabela 13 Model jakości usług Gummesona (4Q)	68
Tabela 14 Uniwersalny wzorzec jakości usług wg Kolmana i Tkaczyka	70
Tabela 15 Kategorie jakości wg Townsenda i Gebhardta	71
Tabela 16 Statystyki rezultatów liczby uzyskanych odpowiedzi uczestników badania kwestionariuszowego	99
Tabela 17 Typologia interesariuszy wg Mitchell et al.	125
Tabela 18 Przykładowe cechy interesariuszy uczelni wyższej	126
Tabela 19 Narzędzie do analizy siły oddziaływań interesariuszy na uczelnię	131
Tabela 20. 8 zasad CAF dla edukacji, a grupy interesariuszy	133
Tabela 21 Relacje między wymaganiami dla wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia określonymi w statucie PKA, a standardami ESG (ENQA)	135
Tabela 22 Twierdzenia do budowy kwestionariusza badania jakości usług SERVQUAL	140
Tabela 23 Przykłady mierników efektów działań uczelni w podziale na kategorie	144
Tabela 24 Rola interesariuszy w działaniach na rzecz projektowania i doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni	151
Tabela 25 Wybrane grupy interesariuszy uwzględnione w badaniu satysfakcji interesariuszy polskich uczelni technicznych	156

Tabela 26 Zestawienie rodzajów użytych pytań na poszczególnych kwestionariuszach badania satysfakcji interesariuszy 157

Tabela 27 Lista uczelni technicznych planowanych do badania satysfakcji interesariuszy ... 193

12 WYKAZ ZAŁĄCZNIKÓW

1. Kwestionariusze badania satysfakcji interesariuszy
2. Wykaz uczelni technicznych objętych badaniem

ZAŁĄCZNIK 1 – LISTA GŁÓWNYCH ZMIAN WPROWADZONYCH W RAMACH KONSTYTUCJI DLA NAUKI

Główne zmiany wprowadzone wraz Ustawą 2.0 wg Przewodnika opracowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa wyższego (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego & MNiSW, 2019).

Uczelnia (ustrój, typy):

1. wprowadzono możliwość utworzenia uczelni publicznej w wyniku połączenia uczelni publicznych, instytutów badawczych lub instytutów PAN,
2. uproszczono procedurę tworzenia uczelni niepublicznej – obecnie założyciel występuje do Ministra z wnioskiem o wpis uczelni niepublicznej do ewidencji, do którego załączają wszystkie dokumenty i informacje. Wraz z wnioskiem o wpis składany jest wniosek o wydanie pozwolenia na utworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu,
3. podniesiono minimalny poziom środków finansowych, jakie założyciel przekazuje nowo tworzoncej uczelni niepublicznej,
4. zmieniono rejestr uczelni niepublicznych na ewidencję uczelni niepublicznych oraz zmodyfikowano zakres danych podlegających wpisowi,
5. doprecyzowano zasady likwidacji uczelni publicznych, w tym zasady powoływanego likwidatora, przebiegu procesu likwidacyjnego oraz skutki postawienia uczelni w stan likwidacji,
6. zmieniono kryteria zaliczenia uczelni do grupy akademickiej lub zawodowej i powiązano status uczelni z oceną jakości działalności naukowej,
7. zmodyfikowano zasady posługiwania się nazwami uczelni i powiązano je z oceną jakości działalności naukowej,
8. wprowadzono możliwość zmiany statusu uczelni akademickiej na zawodową na wniosek samej uczelni,
9. wprowadzono możliwość tworzenia federacji uczelni stanowiących bardziej zaawansowaną formę współpracy niż dotychczas funkcjonujące związki uczelni,
10. wprowadzenie rady uczelni w uczelniach publicznych, z wyjątkiem uczelni wojskowych i uczelni służb państwowych,
11. rada uczelni zatwierdza sprawozdanie z wykonania planu rzeczowo-finansowego oraz sprawozdanie finansowe,
12. uległ zmianie proces wyboru kandydatów na rektora w uczelni publicznej poprzez udział w tym procesie rady uczelni oraz senatu,
13. zrezygnowano z konkursowego trybu powoływanego rektora uczelni publicznej jako jednej z możliwości, na rzecz wyboru wyłącznie w drodze głosowania przeprowadzanego przez kolegium elektorów,
14. senat uzyskał kompetencję do nadawania stopni naukowych i stopni w zakresie sztuki
15. zrezygnowano z ustawowego określania składu senatu uczelni niepublicznej
16. odejście od pojęcia i konstrukcji podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni na rzecz swobodnego decydowania o typach jednostek w statucie,

17. statut uczelni wskazuje jedynie typy jednostek organizacyjnych, a konkretne jednostki tworzy, przekształca i likwiduje rektor poprzez określenie struktury uczelni w regulaminie organizacyjnym,
18. zmieniono zasady prowadzenia działalności poza siedzibą uczelni, która obecnie może przybrać jedynie formę filii. Inaczej niż dotychczas filia nie jest już zamiejscową jednostką organizacyjną, w której skład wchodzą minimum dwie podstawowe jednostki organizacyjne.

Pracownicy

19. ograniczono ustawowy katalog stanowisk nauczycieli akademickich,
20. wprowadzono stanowisko profesora uczelni, na którym mogą być zatrudniane także osoby posiadające stopień doktora,
21. umożliwiono uczelniom autonomiczne określanie własnych stanowisk zawodowych dla nauczycieli akademickich oraz odpowiadających im wymogów kwalifikacyjnych,
22. likwidacja mianowania jako jednej z form nawiązania stosunku pracy,
23. druga umowa o pracę może zostać zawarta na czas nieokreślony bez przeprowadzenia kursu,
24. wprowadzenie jasnej normy w zakresie zadaniowego czasu pracy,
25. likwidacja minimalnego wymiaru zajęć dydaktycznych,
26. nowe zasady wynagradzania pracowników,
27. kryteria oceny dla każdej grupy pracowników i rodzaju stanowisk oraz tryb i podmiot dokonujący oceny określa rektor,
28. inicjatorem wniosku o poddanie nauczyciela akademickiego ocenie dodatkowej jest wyłącznie rektor,
29. ocena okresowa nauczyciela akademickiego może być wyłącznie pozytywna lub negatywna,
30. odstąpienie od kryterium uzyskania stopnia naukowego w procedurze oceny okresowej nauczyciela akademickiego,
31. urlop dla poratowania zdrowia przysługuje już po 10 latach zatrudnienia w uczelni,

Awans naukowy - doktoraty

32. umożliwiono nadawanie stopnia naukowego doktora w dziedzinie,
33. wprowadzono możliwość nadawania tytułu profesora w dziedzinie i dyscyplinie lub dyscyplinach,
34. przeniesiono uprawnienia do nadawania stopni z jednostek organizacyjnych na szczebel uczelni,
35. wprowadzono nową klasyfikację dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, w których można nadawać stopnie i tytuł naukowy,
36. uzależniono posiadanie uprawnień do doktoryzowania i habilitacji w dyscyplinie od kategorii naukowej, jaką posiada uczelnia, instytut PAN, instytut badawczy, międzynarodowy instytut badawczy lub federacja,
37. zrezygnowano z udziału podmiotów posiadających uprawnienia habilitacyjne w procesie nadawania tytułu profesora,
38. Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów zastąpiono Radą Doskonałości Naukowej,

39. przewody doktorskie stały się postępowaniami ws. nadania stopnia doktora,
40. zniesiony został obowiązek przeprowadzania egzaminów doktorskich na rzecz weryfikacji efektów kształcenia na 8 poziomie PRK,
41. rozprawy doktorskie przed obroną będą obligatoryjnie udostępniane w BIP podmiotu doktorującego,
42. wszczęcie postępowania (dawne otwarcie przewodu) będzie możliwe dopiero wraz ze złożeniem rozprawy doktorskiej,
43. liczba recenzentów w postępowaniu zwiększyła się do trzech,
44. szczegółowe zasady prowadzenia postępowań w uczelni określi senat, a w instytutach rada naukowa

Awans naukowy - habilitacje:

45. zwiększo liczbę recenzentów w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego do czterech,
46. wprowadzono obowiązkowe kolokwium habilitacyjne w naukach humanistycznych, społecznych i teologicznych oraz możliwość przeprowadzania kolokwium w pozostałych dziedzinach,
47. wprowadzono sankcje za wycofanie wniosku o nadanie stopnia po powołaniu komisji habilitacyjnej

Awans naukowy - profesury:

48. uprawnienie do prowadzenia postępowań ws. nadania tytułu profesora przyznano wyłącznie Radzie Doskonałości Naukowej,
49. całkowicie zrezygnowano z udziału uczelni w procedurze nadawania tytułu profesora,
50. zmodyfikowano warunki stawiane osobom ubiegającym się o tytuł profesora, w tym m.in. zniszczone wymogi dotyczące pełnienia opieki naukowej nad doktorantami.

Przeciwdziałanie plagiatom:

51. wprowadzono obowiązek publikowania rozpraw doktorskich w BIP uczelni oraz w systemie POL-on,
52. zmodyfikowano zakres dokumentów publikowanych w BIP uczelni w ramach postępowań ws. nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego.

Szkoły doktorskie:

53. dotychczasowe studia doktoranckie (studia trzeciego stopnia) zastąpiono kształceniem doktorantów w szkołach doktorskich,
54. szkołę doktorską będzie prowadziła, nie jak dotychczas studia doktoranckie uprawniona jednostka uczelni, ale cała uczelnia,
55. szkoła doktorska jest zorganizowaną formą kształcenia doktorantów, a sposób jej uwzględnienia w strukturze uczelni lub instytutu zależy od regulacji wewnętrznych,
56. powiązano prawo do prowadzenia szkoły doktorskiej z kategorią naukową – może ją prowadzić podmiot prowadzący działalność naukową w co najmniej dwóch dyscyplinach naukowych z kategorią A+, A albo B+,
57. w miejsce środowiskowych studiów doktoranckich podmioty, które posiadają co najmniej jedną kategorię naukową nie niższą niż B+, mogą prowadzić wspólną szkołę doktorską,

58. zamiast ogólnouczelnianych i ogólnoinstytutowych regulaminów studiów doktoranckich wprowadza się regulaminy szkół doktorskich uchwalane odpowiednio przez senaty albo rady naukowe dla poszczególnych szkół doktorskich,
59. zlikwidowano podział na tryby (stacjonarny i niestacjonarny) studiów doktoranckich, a kształcenie w szkole doktorskiej jest nieodpłatne dla doktorantów,
60. rekrutacja tylko w drodze konkursu z jawnymi wynikami,
61. nowe przepisy nie przewidują już programu „Diamentowy Grant” w dotychczasowej formie, ale dopuszczają na zasadach wyjątku przyjęcie do szkoły doktorskiej absolwentów studiów pierwszego stopnia lub studentów po trzecim roku jednolitych studiów magisterskich, o ile posiadają wysokie osiągnięcia naukowe,
62. ustawa wyklucza możliwość jednoczesnego kształcenia się w więcej niż jednej szkole doktorskiej,
63. kształcenie doktorantów jest nieodpłatne dla jego uczestników
64. realizacja kształcenia w szkole doktorskiej powinna prowadzić do przygotowania rozprawy doktorskiej oraz wypełnienia innych wymagań koniecznych do uzyskania stopnia doktora (w tym osiągnięcia efektów kształcenia na 8 poziomie PRK),
65. kształcenie w szkole doktorskiej obejmuje dwa zasadnicze elementy: program kształcenia oraz indywidualny plan badawczy,
66. program kształcenia ustala senat uczelni lub rada naukowa instytutu,
67. w przepisach nie narzucono wymiaru zajęć określonego w punktach ECTS lub godzinach, a samo stosowanie systemu ECTS pozostaje w gestii podmiotu prowadzącego szkołę doktorską,
68. każdemu doktorantowi należy wyznaczyć promotora nie później niż 3 miesiące od podjęcia kształcenia (zlikwidowano instytucję opiekuna naukowego),
69. program może przewidywać praktyki dydaktyczne w maks. wymiarze 60 godz. w roku,
70. realizacja indywidualnego planu badawczego podlega komisyjnej ocenie śródkresowej (bez udział promotorów), a jej negatywny wynik skutkuje skreśleniem z listy doktorantów,
71. kształcenie w szkole doktorskiej trwa od 6 do 8 semestrów,
72. kształcenie doktoranta kończy się wraz ze złożeniem rozprawy doktorskiej,
73. termin złożenia wyznaczony jest w indywidualnym planie badawczym i może być wydłużony maksymalnie o 2 lata,
74. doktorant musi być skreślony z listy doktorantów w przypadku negatywnego wyniku oceny śródkresowej, niezłożenia rozprawy w ustalonym terminie albo rezygnacji,
75. doktorant może być skreślony z listy doktorantów, gdy nie wykazuje postępów w przygotowaniu rozprawy lub nie wywiązuje się z obowiązków wynikających z regulaminu, programu kształcenia albo indywidualnego planu badawczego,
76. nieuzyskanie w ramach ewaluacji jakości działalności naukowej odpowiedniej kategorii w danej dyscyplinie (A+, A albo B+) skutkuje utratą prawa do kształcenia doktorantów w tej dyscyplinie,
77. brak kategorii naukowej B+ lub wyższej w co najmniej dwóch dyscyplinach (z wyjątkiem uczelni prowadzących działalność tylko w jednej dyscyplinie, gdy jest to dyscyplina z zakresu teologii, kultury fizycznej lub dyscyplina artystyczna) uniemożliwia prowadzenie szkoły doktorskiej,

78. prawo prowadzenia danej szkoły doktorskiej można także utracić w wyniku oceny negatywnej otrzymanej w ramach ewaluacji szkoły,
79. podmiot, który utraci prawo kształcenia doktorantów, musi zapewnić im możliwość do-kończenia kształcenia w innej szkole doktorskiej lub pokrycie kosztów uzyskania stopnia w trybie eksternistycznym w przypadku braku innej szkoły doktorskiej kształcącej w danej dyscyplinie,
80. za przeprowadzenie ewaluacji szkół doktorskich odpowiada Komisja Ewaluacji Nauki,
81. ewaluacji podlegają obligatoryjnie wszystkie szkoły doktorskie bez względu na to, jaki podmiot je prowadzi (uczelnia, instytut PAN etc.),
82. ewaluacja szkół doktorskich jest niezależna od ewaluacji jakości działalności naukowej i posiadanych kategorii naukowych,
83. negatywna ocena skutkuje zakończeniem działania szkoły doktorskiej,
84. ewaluację przeprowadza się w oparciu o raport samooceny (w jęz. polskim i angielskim) oraz wizytację,
85. wszyscy doktoranci bez stopnia doktora w szkole doktorskiej otrzymują stypendium doktoranckie,
86. łączny okres pobierania stypendiów doktoranckich we wszystkich szkołach, w których kształcił się doktorant, to 4 lata,
87. doktorantom z niepełnosprawnościami przysługuje zwiększenie stypendium doktoranckiego,
88. likwiduje się świadczenia dla doktorantów z funduszu pomocy materialnej,
89. likwiduje się zwiększenie stypendium doktoranckiego z dotacji projekcyjowej,
90. doktorantów obejmuje się ubezpieczeniami społecznymi (emerytalno-rentowym i wypadkowym),
91. ograniczono możliwość zatrudnienia doktorantów na stanowiskach naukowych lub nauczycieli akademickich,
92. w ramach stypendiów dla młodych naukowców przyznawanych przez Ministra zostaje wyodrębniona pula dla doktorantów.

Studenci:

93. dotychczas wymagane w regulaminie studiów prawa studentów zostały zapewnione wprost w ustawie, zaś regulamin może je rozwijać i dodawać nowe,
94. wprowadzono silniejszą ochronę studentek w ciąży oraz studentów będących rodzicami,
95. wprowadzenie możliwości skreślenia z listy studentów studenta, który nie bierze udziału w obowiązkowych zajęciach,
96. rezygnacja z przesłanki skreślenia w postaci niepodpisania przez studenta przedłożonej przez uczelnię umowy o warunkach odpłatności za studia lub usługi edukacyjne z uwagi na niezawieranie umów od roku akademickiego 2019/2020,
97. rozszerzenie przesłanek przyznania zwiększonego stypendium socjalnego bez ograniczania do kwestii dojazdowych,
98. rezygnacja z oświadczeń studenta o pobieraniu stypendium na jednym kierunku,
99. wprowadzenie obowiązku przedkładania zaświadczenie z ośrodka pomocy społecznej,
100. doprecyzowanie okresu dopuszczalnego korzystania przez studenta z pomocy materialnej,

101. zastąpienie regulaminu pomocy materialnej regulaminem świadczeń dla studentów,
102. zmodyfikowanie wymagań dotyczących przyznania stypendium Ministra oraz rozszerzenie kryteriów przyznania stypendium rektora,
103. rezygnacja z warunku „losowości” przyczyny ubiegania się o zapomogę,
104. doprecyzowanie orzeczeń uzasadniających przyznanie stypendium dla osób niepełno- prawnych,
105. rozszerzenie kompetencji jednostek samorządu terytorialnego w zakresie uchwalania aktu prawa miejscowego określającego przyznawanie stypendiów dla studentów,
106. bezpośrednie, a nie „odpowiednie” stosowanie przepisów Kodeksu postępowania administracyjnego przy przyznawaniu świadczeń,
107. określono limit wieku 30 lat dla studenta ubiegającego się o kredyt, a dla doktoranta do 35 lat,
108. zmodyfikowano zasady badania sytuacji finansowej wnioskodawcy,
109. określono wysokość oprocentowania spłacanego przez kredytobiorcę na 0,5 stopy redyskontowej NBP i na 0,75 stopy w przypadku, gdy kredytobiorca nie ukończył studiów lub upłynął preferencyjny okres spłaty,
110. z rozporządzenia do ustawy przeniesiono zasadę kontynuacji kredytu w przypadku podjęcia studiów na innym poziomie kształcenia po ukończeniu studiów pierwszego stopnia,
111. zlikwidowano obowiązek przeprowadzenia procedury rejestracji organizacji studenckich na rzecz informacji o powstaniu organizacji przekazywanej rektorowi,
112. regulamin samorządu studenckiego zatwierdza rektor, a nie senat uczelni jak dotychczas,
113. ustalono obowiązek utworzenia co najmniej dwóch organów samorządu studenckiego, prowadzący i organ uchwałodawczy,
114. wprowadzono obowiązek publikowania sprawozdania z rozdziału środków na sprawy studenckie i ich rozliczenia w BIP uczelni,
115. uszczegółowiono warunki niezbędne do funkcjonowania samorządu studenckiego,
116. wprowadzono obowiązek przeprowadzenia negocjacji z rektorem, zanim zostanie podjęty strajk studencki.

Prowadzenie studiów:

117. pozwolenia na prowadzenie studiów na określonych kierunkach są przypisane do uczelni, a nie do podstawowej jednostki organizacyjnej,
118. kształcenie jest prowadzone w dziedzinach i dyscyplinach,
119. wprowadzono do ustawy pojęcie „dyscyplina wiodąca”,
120. poziom samodzielności w tworzeniu kierunków jest uzależniony od posiadanej kategorii naukowej,
121. zmianom uległy wymagania dotyczące wniosku o pozwolenie na utworzenie studiów,
122. nie można utworzyć w siedzibie uczelni kierunków o tej samej nazwie lub których programy określają takie same efekty uczenia się, przyporządkowane do tej samej dyscypliny (możliwa jest jedynie sytuacja, gdy jeden będzie prowadzony w siedzibie, a drugi, o tej samej nazwie lub o takich samych efektach uczenia się przypisanych do dyscypliny, w filii),

123. Minister może odmówić wydania pozwolenia bez zasięgania opinii PKA, jeżeli na dzień złożenia wniosku kształcenie na studiach na danym kierunku nie odpowiada potrzebom społeczno-gospodarczym,
124. zmianie uległ katalog przyczyn cofnięcia pozwolenia na utworzenie studiów, jak również limit czasu na zaprzestanie prowadzenia studiów, na które cofnięto pozwolenie,
125. zlikwidowano instytucję wydziału zamiejscowego. W jego miejsce wprowadzono filię, której definicja w nowych przepisach została zmieniona,
126. przewidziano organizację studiów w formie indywidualnych studiów międzydziedzinowych,
127. zmianom uległy regulacje dotyczące studiów wspólnych, w tym międzynarodowych,
128. do przepisów wprowadzono pojęcie „studia dualne”,
129. poszerzono listy kierunków prowadzonych obligatoryjnie albo fakultatywnie jako jednolite studia magisterskie,
130. program kształcenia zastąpiono programem studiów i określono warunki, jakie musi on spełnić,
131. zaktualizowano i uproszczono charakterystyki drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego,
132. uregulowano ramy czasowe roku akademickiego,
133. przelicznik części programu, który może zostać zrealizowany w ramach kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, został zmieniony z godzinowego na liczony punktami ECTS,
134. wymiar praktyk zawodowych na profilu praktycznym na studiach pierwszego stopnia i jednolitych studiach magisterskich zwiększo dwukrotnie, tj. do 6 miesięcy
135. poszerzono listę kierunków, których ukończenie jest konieczne do wykonywania określonych zawodów, a program studiów musi spełniać wymagania określone standardem kształcenia,
136. uproszczono zakres wymagań stawianych przed prowadzącymi zajęcia,
137. zlikwidowano instytucję minimum kadrowego,
138. zniesiono obowiązek zawierania umów ze studentami,
139. zmieniono katalog opłat możliwych do pobierania przez uczelnię,
140. zredefiniowano katalog opłat zakazanych,
141. doprecyzowano zasady ustalania i publikowania informacji w sprawie wysokości opłat,
142. wprowadzono karę pieniężną dla uczelni za pobieranie opłat z naruszeniem przepisów,
143. z dokumentów przebiegu studiów znikną informacje o nazwie podstawowej jednostki organizacyjnej, a także pieczęć imienna i podpis jej kierownika,
144. zmianie uległa zawartość teczkki akt osobowych studenta,
145. zrezygnowano z wydawania decyzji o przyjęciu na studia,
146. z obowiązku przechowywania została wyłączona część zawartości teczkki akt osobowych studenta,
147. od 1 lipca 2019 r. legitymacje studenckie będą wydawane wyłącznie w postaci elektronicznej,
148. hologram umieszczany w kolejno oznaczonych polach legitymacji jest drukiem ścisłego zarchiwowania,

149. zmianie uległo postępowanie z dokumentacją przebiegu studiów w przypadku likwidacji uczelni,
 150. zmieniono katalog dokumentów, za które uczelnia może pobierać opłatę, a także wysokość opłat,
 151. zmieniono definicję pracy dyplomowej i dano uczelni możliwość rezygnacji z obowiązku jej przygotowywania w przypadku studiów pierwszego stopnia,
 152. recenzje pracy dyplomowej stały się co do zasady jawne,
 153. zmianie uległy katalogi niezbędnych elementów dyplomu ukończenia studiów i dyplomu wspólnego oraz tytułów zawodowych,
 154. nieznacznym zmianom uległa procedura uwierzytelniania dokumentów,
 155. wyłącznie decyzje odmowne w postępowaniu rekrutacyjnym mają postać decyzji administracyjnych,
 156. sprawdzian uzdolnień artystycznych lub sprawności fizycznej może przesądzać w całości o wyniku rekrutacji,
 157. wprowadzono kształcenie specjalistyczne (poziom 5 PRK), które jest możliwe wyłącznie w uczelniach zawodowych,
 158. w ramach kształcenia specjalistycznego uczelnie zawodowe mogą wydawać świadectwa dyplomowanego specjalisty oraz dyplomowanego specjalisty technologa,
 159. zmieniono skalę ocen programowych wydawanych przez PKA. Nowe przepisy przewidują wydanie jedynie oceny pozytywnej albo negatywnej,
 160. negatywna ocena jakości kształcenia powoduje zaprzestanie prowadzenia ocenionych studiów,
 161. wprowadzono kompleksową ocenę PKA,
 162. uczelnia udostępnia w BIP na swojej stronie uchwałę PKA dotyczącą oceny programowej lub kompleksowej wraz z uzasadnieniem,
 163. termin na rozpatrzenie przez PKA wniosku o pozwolenie na utworzenie studiów skrócono do 2 miesiący
- Finansowanie uczelni
164. zasady dotyczące finansowania zadań uczelni określone w UPSWiN następują dotychczasowe regulacje dotyczące przeznaczenia środków na finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki zawarte w dwóch odrębnych aktach prawnych,
 165. ujednolicono zasady finansowania zadań uczelni w obszarze kształcenia i badań naukowych,
 166. wprowadzono instytucję subwencji zarówno na finansowanie utrzymania i rozwoju potencjału dydaktycznego, jak i badawczego, w miejsce dotychczasowego finansowania w postaci dotacji (z których część miała formę dotacji celowej),
 167. z subwencji od 2019 r. finansowane są także domy i stołówki studenckie
 168. w miejsce dotychczasowych środków na działalność dydaktyczną i działalność statutową przydzielanych publicznym uczelniom akademickim w formie odrębnych dotacji wydatkowanych i rozliczanych według odrębnych zasad, uczelnie będą otrzymywać te środki w formie jednej subwencji,

169. środki na działalność statutową według dotychczasowych zasad przyznawane były podstawowym jednostkom naukowym, a od stycznia 2019 r. środki (w ramach subwencji na utrzymanie i rozwój potencjału badawczego) otrzymywać będzie uczelnia
170. w dotychczasowych regulacjach współczynniki kosztochłonności były określone dla poszczególnych kierunków studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich oraz obszarów kształcenia, a także dla stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach nauki. Obecnie współczynniki kosztochłonności prowadzenia kształcenia na studiach stacjonarnych i prowadzenia działalności naukowej przypisuje się dyscyplinie,
171. ujednolicono tryb przyznawania dotacji na zadania inwestycyjne,
172. wprowadzono nowe programy Ministra: „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza”, „Regionalna inicjatywa doskonałości”, „Wsparcie dla czasopism naukowych”,
173. wprowadzono możliwość finansowania programów Ministra także w obszarze działalności dydaktycznej (obecne programy Ministra umożliwiały finansowanie zadań jedynie w obszarze działalności badawczej),
174. wprowadzono możliwość finansowania uczelni przez związek metropolitalny (dotychczasowe regulacje dotyczyły finansowania uczelni przez jednostki samorządu terytorialnego lub ich związki),
175. zwiększoно swobodę finansowania uczelni przez samorząd terytorialny, np. dotychczas udzielanie dotacji celowych przez jednostki samorządu terytorialnego było możliwe tylko wtedy, jeśli dotyczyły one realizacji zadań uczelni związanych z zadaniami własnymi jednostek samorządu terytorialnego,
176. podstawowym źródłem utrzymania potencjału dydaktycznego i badawczego jest subwencja, a nie dotacja. Oznacza to w konsekwencji bardziej elastyczne, a tym samym bardziej efektywne wydatkowanie środków publicznych,
177. podobnie jak dotychczas środki dotacji, uczelnia gromadzi środki subwencji i dotacji na wyodrębnionym koncie bankowym, ale od 2020 r. uczelnia publiczna gromadzi środki subwencji na rachunku Banku Gospodarstwa Krajowego,
178. uczelnia tworzy fundusz wsparcia osób niepełnosprawnych i przekształca fundusz pomocy materialnej w fundusz stypendialny,
179. środki funduszu stypendialnego i funduszu wsparcia osób niepełnosprawnych uczelnie publiczne gromadzą na rachunku BGK od stycznia 2020r. Uczelnie niepubliczne ten obowiązek mają od stycznia 2019 r.,
180. uczelnie prowadzą gospodarkę finansową na podstawie przepisów szczególnych PSWiN, a przede wszystkim ustawy o rachunkowości. Nie będzie już wydawane, jak dotychczas, rozporządzenie Rady Ministrów ws. szczególnych zasad gospodarki finansowej uczelni publicznych,
181. uczelnia może dokonywać lokat wszystkich środków finansowych (w tym subwencji), z wyjątkiem dotacji w bankach komercyjnych na maksymalny okres 3 dni. Lokaty na dłuższy okres mogą być otwierane m.in. jako depozyt u Ministra Finansów,

182. z dniem 1 stycznia 2019 r. niewykorzystane środki finansowe z dotacji na wsparcie osób z niepełnosprawnością,
 183. z dniem 1 stycznia 2019 r. niewykorzystane do dnia 31 grudnia 2018 r. środki finansowe z funduszu pomocy materialnej, przeznaczone na pokrycie kosztów utrzymania domów i stołówek studenckich oraz na remonty i modernizacje domów oraz stołówek studenckich, uczelnia publiczna przekazuje na fundusz zasadniczy, a uczelnia niepubliczna – na kapitał podstawowy. Wydatki na te cele finansowane są w ramach podstawowej działalności operacyjnej uczelni i w przypadku uczelni publicznej mogą być pokrywane z subwencji,
 184. zaoszczędzono przepisy dotyczące obowiązku skutecznego przeprowadzenia programu naprawczego (musi doprowadzić co najmniej do zrównoważenia kosztów z przychodami) i zmniejszeniu zadłużenia uczelni,
 185. obowiązki senatu uczelni dotyczące programu naprawczego przejmuje rada uczelni.
- Nadzór nad uczelniami:
186. w związku z modyfikacją ustawowego katalogu organów uczelni zmianie uległ zakres aktów wewnętrznych uczelni, których nieważność (w przypadku niezgodności z przepisami prawa) stwierdza Minister,
 187. wniosek o odwołanie rektora naruszającego przepisy prawa Minister kieruje do kolegium elektorów albo do innego podmiotu, który dokonał jego wyboru lub powołania, a nie jak dotychczas do senatu,
 188. wprowadzono możliwość skrócenia kadencji rady uczelni (w przypadku stwierdzenia naruszenia prawa) przez senat na wniosek Ministra

ZAŁĄCZNIK 2 - KWESTIONARIUSZE BADANIA SATYSFAKCJI INTERESARIUSZY

1. Kwestionariusz badania satysfakcji studentów z usług uczelni technicznej
2. Kwestionariusz badania satysfakcji absolwentów z usług uczelni technicznej
3. Kwestionariusz badania satysfakcji rodziców / opiekunów absolwentów z usług uczelni technicznej
4. Kwestionariusz badania satysfakcji nauczycieli akademickich uczelni technicznej
5. Kwestionariusz badania satysfakcji pracowników administracyjnych uczelni technicznej
6. Kwestionariusz badania satysfakcji pracodawców z usług uczelni technicznej
7. Kwestionariusz badania satysfakcji z usług uczelni technicznej przedstawicieli władz samorządowych oraz centralnych
8. Kwestionariusz badania satysfakcji przedstawicieli władz uczelni technicznej: jakość usług uczelni wyższej

ZAŁĄCZNIK 3 – UCZELNIE TECHNICZNE OBJĘTE BADANIEM SATYSFAKCJI INTERESARIUSZY

1. Akademia Górnictwo-Hutnicza (AGH)
2. Akademia Marynarki Wojennej (AMW)
3. Akademia Morska w Gdyni (AM-G)
4. Akademia Morska w Szczecinie (AM-Sz)
5. Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej (ATH)
6. Politechnika Białostocka (
7. Politechnika Częstochowska
8. Politechnika Gdańska
9. Politechnika Koszalińska
10. Politechnika Krakowska
11. Politechnika Lubelska
12. Politechnika Łódzka
13. Politechnika Opolska
14. Politechnika Poznańska
15. Politechnika Rzeszowska
16. Politechnika Śląska
17. Politechnika Świętokrzyska
18. Politechnika Warszawska
19. Politechnika Wrocławskiego
20. Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
21. Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy
22. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
23. Wojskowa Akademia Techniczna
24. Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny

Tabela 40 Lista uczelni technicznych planowanych do badania satysfakcji interesariuszy

Lista KPUT (numeracja cyfrowa – członkowie KPUT; numeracja literowa – uczelnie stowarzyszone)	Lista ministerstwa nauki	lista do badania (wybrano uczelnie, na których większość wydziałów prowadzi studia inżynierskie)
1 Akademia Górnictwo-Hutnicza	1 Akademia Górnictwo-Hutnicza	1 Akademia Górnictwo-Hutnicza
A Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte		2 Akademia Marynarki Wojennej
2 Akademia Morska w Gdyni		3 Akademia Morska w Gdyni
3 Akademia Morska w Szczecinie		4 Akademia Morska w Szczecinie
4 Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej	2 Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku - Białej	5 Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
5 Politechnika Białostocka	3 Politechnika Białostocka	6 Politechnika Białostocka
6 Politechnika Częstochowska	4 Politechnika Częstochowska	7 Politechnika Częstochowska
7 Politechnika Gdańsk	5 Politechnika Gdańsk	8 Politechnika Gdańsk
8 Politechnika Koszalińska	6 Politechnika Koszalińska	9 Politechnika Koszalińska
9 Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki	7 Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki	10 Politechnika Krakowska
10 Politechnika Lubelska	8 Politechnika Lubelska	11 Politechnika Lubelska
11 Politechnika Łódzka	9 Politechnika Łódzka	12 Politechnika Łódzka
12 Politechnika Opolska	10 Politechnika Opolska	13 Politechnika Opolska
13 Politechnika Poznańska	11 Politechnika Poznańska	14 Politechnika Poznańska
14 Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza	12 Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza	15 Politechnika Rzeszowska
15 Politechnika Śląska	13 Politechnika Śląska (Gliwice)	16 Politechnika Śląska
16 Politechnika Świętokrzyska	14 Politechnika Świętokrzyska w Kielcach	17 Politechnika Świętokrzyska
17 Politechnika Warszawska	15 Politechnika Warszawska	18 Politechnika Warszawska
18 Politechnika Wrocławska	16 Politechnika Wrocławska	19 Politechnika Wrocławska

Lista KPUT (numeracja cyfrowa – członkowie KPUT; numeracja literowa – uczelnie stowarzyszone)	Lista ministerstwa nauki	lista do badania (wybrano uczelnie, na których większość wydziałów prowadzi studia inżynierskie)
19 Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu	17 Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu	20 Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
20 Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy		21 Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy
C Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie		22 Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
E Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego		23 Wojskowa Akademia Techniczna
21 Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny	18 Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie	24 Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny
B Szkoła Główna Służby Pożarniczej		
D Uniwersytet Zielonogórski		

Źródło: opracowanie własne na podstawie listy KPUT (<http://www.krput.edu.pl/Uczelnie.aspx> z 5.12.2015) oraz listy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (<http://www.nauka.gov.pl/uczelniew-publiczne/wykaz-uczelnii-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzsze-go-publiczne-uczelnie-akademickie.html> z 5.12.2015)

**ZAŁĄCZNIK 4 – PROPOZYCJA RANKINGU ŚWIATOWYCH UCZELNI NA
PODSTAWIE REZULTATÓW GLOBALNYCH THE, ARWU, QS I
WEBOMETRICS – RANKING RV250**

Tabela 41 RankingRV250 dla top100 uczelni w THE, ARWU, QS i Webometrics

Pozycja	Nazwa Uczelni	Wartość rankingu RV250	Miejsce w top100 rankingu THE 2023	Miejsce w top100 rankingu ARWU 2023	Miejsce w top100 rankingu QS 2023	Miejsce w top100 rankingu Webometrics 2023 H1
1	Harvard University	9	2	1	5	1
2	Stanford University	10	3	2	3	2
3	Massachusetts Institute of Technology	12	5	3	1	3
4	University of Oxford	17	1	7	4	5
5	University of Cambridge	21	3	4	2	12
6	University of California Berkeley	44	8	5	27	4
7	Columbia University	50	11	8	22	9
8	Yale University	52	9	11	18	14
9	University of Pennsylvania	53	14	15	13	11
10	Princeton University	55	7	6	16	26
11	Cornell University	60	20	12	20	8
12	University of Chicago	62	13	10	10	29
13	Johns Hopkins University	63	15	14	24	10
14	UCL University College London	63	22	18	8	15
15	ETH Zurich	70	11	20	9	30
16	Imperial College London	74	10	23	6	35
17	California Institute of Technology	80	6	9	6	59
18	Tsinghua University	80	16	26	14	24
19	University of Michigan-Ann Arbor	82	23	28	25	6
20	University of Toronto	90	18	22	34	16
21	University of California Los Angeles UCLA	91	21	13	44	13
22	Peking University	95	17	34	12	32
23	Northwestern University	110	26	30	32	22
24	New York University	111	24	25	39	23
25	University of California San Diego	123	32	21	53	17
26	University of Edinburgh	123	29	35	15	44
27	Duke University	127	25	31	50	21
28	University of Washington	130	26	17	80	7
29	University of Melbourne	139	34	32	33	40
30	National University of Singapore	148	19	71	11	47
31	University of Tokyo	152	39	24	23	66
32	University of British Columbia	158	40	44	47	27
33	University of Manchester	181	54	38	28	61
34	University of Texas at Austin	184	50	37	72	25
35	King's College London	187	35	48	37	67
36	University of Queensland	202	53	47	50	52
37	University of Sydney	205	54	60	41	50

Pozycja	Nazwa Uczelni	Wartość rankingu RV250	Miejsce w top100 rankingu THE 2023	Miejsce w top100 rankingu ARWU 2023	Miejsce w top100 rankingu QS 2023	Miejsce w top100 rankingu Webometrics 2023 H1
38	McGill University	210	46	73	31	60
39	Zhejiang University	213	67	36	42	68
40	University of Illinois at Urbana-Champaign	215	48	49	85	33
41	University of Wisconsin-Madison	217	81	33	83	20
42	Shanghai Jiao Tong University	221	52	54	46	69
43	University of New South Wales	221	71	64	45	41
44	University of Hong Kong	223	31	96	21	75
45	Nanyang Technological University	230	36	88	19	87
46	Monash University	233	44	75	57	57
47	Australian National University	250	62	79	30	79
48	Seoul National University	279	56	98	29	96
49	Brown University	303	61	99	63	80
50	University of Zurich	316	82	59	83	92
51	University of Science and Technology of China	325	74	62	94	95
52	Université PSL	363	47	40	26	0
53	Washington University in St Louis	376	57	27	0	42
54	University of North Carolina at Chapel Hill	376	69	29	0	28
55	Carnegie Mellon University	379	28	0	52	49
56	Technical University of Munich	385	30	56	49	0
57	Kyoto University	395	68	41	36	0
58	École Polytechnique Fédérale de Lausanne	397	41	0	16	90
59	University of Southern California	399	65	53	0	31
60	Fudan University	402	51	67	34	0
61	Chinese University of Hong Kong	414	45	0	38	81
62	Université Paris-Saclay	428	93	16	69	0
63	Utrecht University	435	66	54	0	65
64	Georgia Institute of Technology	438	38	0	88	62
65	University of Amsterdam	441	60	0	58	73
66	Sorbonne University	443	90	43	60	0
67	University of California Irvine	444	95	61	0	38
68	University of Copenhagen	445	0	39	82	74
69	University of California Santa Barbara	447	64	57	0	76
70	KU Leuven	463	42	95	76	0
71	University of Bristol	468	76	81	61	0
72	Vanderbilt University	470	98	64	0	58
73	Delft University of Technology	475	70	0	61	94
74	University of Groningen	475	75	66	0	84
75	City University of Hong Kong	492	99	0	54	89
76	University of California San Francisco	558	0	19	0	39
77	University of Minnesota, Twin Cities	562	0	44	0	18
78	Karolinska Institute	590	49	41	0	0

Pozycja	Nazwa Uczelni	Wartość rankingu RV250	Miejsce w top100 rankingu THE 2023	Miejsce w top100 rankingu ARWU 2023	Miejsce w top100 rankingu QS 2023	Miejsce w top100 rankingu Webometrics 2023 H1
79	LMU Munich	592	33	0	59	0
80	London School of Economics and Political Science	593	37	0	56	0
81	The Hong Kong University of Science and Technology	598	58	0	40	0
82	University of California Davis	600	63	0	0	37
83	Universität Heidelberg	608	43	0	65	0
84	Pennsylvania State University	612	0	0	93	19
85	Boston University	627	71	0	0	56
86	University of Pittsburgh	628	0	82	0	46
87	Purdue University	628	0	83	0	45
88	University of Florida	628	0	94	0	34
89	KAIST - Korea Advanced Institute of Science & Technology	633	91	0	42	0
90	Institut Polytechnique de Paris	643	95	0	48	0
91	Hong Kong Polytechnic University	644	79	0	65	0
92	Yonsei University	651	78	0	73	0
93	Emory University	654	82	0	0	72
94	University of Alberta	663	0	92	0	71
95	University of Glasgow	663	82	0	81	0
96	University of Oslo	664	0	67	0	97
97	University of Bonn	665	89	76	0	0
98	Erasmus University Rotterdam	667	80	87	0	0
99	University of Leeds	674	0	0	86	88
100	McMaster University	675	85	90	0	0
101	University of Helsinki	685	0	92	0	93
102	University of Adelaide	687	88	0	0	99
103	The University of Western Australia	689	0	99	90	0
104	Ohio State University	786	0	0	0	36
105	University of Maryland College Park	793	0	0	0	43
106	Rockefeller University	794	0	44	0	0
107	Michigan State University	798	0	0	0	48
108	University of Maryland, College Park	800	0	50	0	0
109	Rutgers The State University of New Jersey	801	0	0	0	51
110	University of Colorado at Boulder	801	0	51	0	0
111	The University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas	802	0	52	0	0
112	Texas A&M University	803	0	0	0	53
113	University of Arizona	804	0	0	0	54
114	Arizona State University	805	0	0	0	55
115	Tokyo Institute of Technology (Tokyo Tech)	805	0	0	55	0
116	University of Munich	807	0	57	0	0
117	Wageningen University & Research	809	59	0	0	0

Pozycja	Nazwa Uczelni	Wartość rankingu RV250	Miejsce w top100 rankingu THE 2023	Miejsce w top100 rankingu ARWU 2023	Miejsce w top100 rankingu QS 2023	Miejsce w top100 rankingu Webometrics 2023 H1
118	University of Geneva	812	0	62	0	0
119	University of Utah	813	0	0	0	63
120	The University of Warwick	814	0	0	64	0
121	University of Virginia	814	0	0	0	64
122	Universidad de Buenos Aires (UBA)	817	0	0	67	0
123	Osaka University	818	0	0	68	0
124	Aarhus University	819	0	69	0	0
125	Universidade de São Paulo USP	820	0	0	0	70
126	Universiti Malaya (UM)	820	0	0	70	0
127	Heidelberg University	820	0	70	0	0
128	Pohang University of Science And Technology (POSTECH)	821	0	0	71	0
129	The University of Texas M. D. Anderson Cancer Center	821	0	71	0	0
130	Charité - Universitätsmedizin Berlin	823	73	0	0	0
131	Korea University	824	0	0	74	0
132	Ghent University	824	0	74	0	0
133	Lomonosov Moscow State University	825	0	0	75	0
134	Leiden University	827	77	0	0	0
135	National Taiwan University (NTU)	827	0	0	77	0
136	North Carolina State University	827	0	0	0	77
137	The Hebrew University of Jerusalem	827	0	77	0	0
138	Catholic University of Leuven / Katholieke Universiteit Leuven	828	0	0	0	78
139	University of Southampton	828	0	0	78	0
140	Université Paris Cité	828	0	78	0	0
141	Tohoku University	829	0	0	79	0
142	Sun Yat-sen University	829	0	79	0	0
143	University of Iowa	832	0	0	0	82
144	Virginia Polytechnic Institute and State University	833	0	0	0	83
145	Technion-Israel Institute of Technology	833	0	83	0	0
146	University of Basel	833	0	83	0	0
147	Weizmann Institute of Science	833	0	83	0	0
148	University of Waterloo	835	0	0	0	85
149	Humboldt University of Berlin	836	86	0	0	0
150	Technische Universität München	836	0	0	0	86
151	University of Tübingen	836	86	0	0	0
152	The University of Auckland	837	0	0	87	0
153	KTH Royal Institute of Technology	839	0	0	89	0
154	Uppsala University	839	0	89	0	0
155	Stockholm University	840	0	90	0	0
156	Free University of Berlin	841	91	0	0	0

Pozycja	Nazwa Uczelni	Wartość rankingu RV250	Miejsce w top100 rankingu THE 2023	Miejsce w top100 rankingu ARWU 2023	Miejsce w top100 rankingu QS 2023	Miejsce w top100 rankingu Webometrics 2023 H1
157	University of Birmingham	841	0	0	91	0
158	University of Calgary	841	0	0	0	91
159	Durham University	842	0	0	92	0
160	University of Bern	844	94	0	0	0
161	Lund University	845	0	0	95	0
162	Nanjing University	845	95	0	0	0
163	The University of Sheffield	846	0	0	96	0
164	Huazhong University of Science and Technology	846	0	96	0	0
165	University of St Andrews	846	0	0	96	0
166	Indiana University Bloomington	848	0	0	0	98
167	Trinity College Dublin, The University of Dublin	848	0	0	98	0
168	Sungkyunkwan University (SKKU)	849	0	0	99	0
169	RWTH Aachen University	849	99	0	0	0
170	Rice University	850	0	0	100	0
171	University of Massachusetts Amherst	850	0	0	0	100

źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023 H1 (ARWU, 2022a; Cybermetrics Lab, 2023; QS Quacquarelli Symonds, 2023m; Times Higher Education, 2023)