



Imię i nazwisko autora rozprawy: Jan Paweł Szeffler
Dyscyplina naukowa: Nauki o zarządzaniu i jakości

ROZPRAWA DOKTORSKA

Tytuł rozprawy w języku polskim: Pomiar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni technicznych w Polsce

Tytuł rozprawy w języku angielskim: Stakeholders satisfaction measurement for improvement of quality management system of Polish technical universities

Promotor <i>podpis</i>	Drugi promotor <i>podpis</i>
dr hab. inż. Piotr Grudowski prof. PG	
Promotor pomocniczy <i>podpis</i>	Kopromotor <i>podpis</i>
dr hab. inż. Grzegorz Zieliński	



**POLITECHNIKA
GDAŃSKA**

WYDZIAŁ ZARZĄDZANIA I EKONOMII



WYDZIAŁ ZARZĄDZANIA I EKONOMII

POLITECHNIKA GDAŃSKA

The author of the doctoral dissertation: Jan Paweł Szeffler
Scientific discipline: Management and Quality Sciences

DOCTORAL DISSERTATION

Title of the doctoral dissertation: Stakeholders satisfaction measurement for improvement of quality management system of Polish technical universities

Title of the doctoral dissertation (in Polish): Pomiar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni technicznych w Polsce

Supervisor <i>signature</i>	Second supervisor <i>signature</i>
dr hab. inż. Piotr Grudowski prof. PG	
Auxiliary supervisor <i>signature</i>	Cosupervisor <i>signature</i>
dr hab. inż. Grzegorz Zieliński	

Gdańsk, year 2024



SPIS TREŚCI

Wstęp.....	7
1 Specyfika zarządzania jakością usług uczelni w Polsce	11
1.1 Wyzwania zarządzania uczelnią.....	11
1.1.1 Historyczne i współczesne koncepcje zarządzania uczelnią	11
1.1.2 Zmiany organizacyjne współczesnych uniwersytetów	15
1.1.3 Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce	27
1.2 Specyfika zarządzania uczelniami.....	37
1.2.1 Cele organizacji uniwersyteckiej	37
1.2.2 Cechy szczególne uniwersyteckiej kultury organizacji.....	42
1.2.3 Wybrane aspekty roli prestiżu dla zarządzania uczelnią.....	48
1.2.4 Środowisko wielu sprzecznych interesów	54
1.3 Wybrane aspekty pomiaru jakości w kontekście usług uczelni	65
1.3.1 Wybrane definicje i modele jakości	65
1.3.2 Wybrane metody pomiaru jakości w kontekście usług edukacyjnych uczelni	76
1.3.3 Rankingi jako szczególna forma pomiaru efektów usług uniwersytetu	88
1.4 Zarządzanie jakością w uczelniach	103
1.4.1 Istniejące narzędzia wspierające zarządzanie jakością w kontekście uniwersytetów	104
1.4.2 Uwarunkowania zarządzania jakością uczelni w Polsce.....	125
1.4.3 Rola kierownictwa uczelni w zarządzaniu jakością	140
1.5 Interesariusze uczelni a wymagania wobec efektów jej działalności	146
1.5.1 Koncepcja i rodzaje interesariuszy wg teorii interesariuszy w kontekście zarządzania jakością	147
1.5.2 Kształtowanie relacji z różnymi grupami interesariuszy	166
1.5.3 Rola interesariuszy w procesach zarządczych uczelni w kontekście zarządzania jakością	181
2 Badanie efektów działania systemu zarządzania jakością uczelni z uwzględnieniem pomiaru satysfakcji interesariuszy.....	196
2.1 Efekty działań uczelni w świetle opinii i postaw interesariuszy	196



2.1.1	Założenia i cele badań jakościowych: wywiady pogłębione z interesariuszami uczelni	196
2.1.2	Analiza wyników badania jakościowego.....	199
2.2	Efekty działań uczelni w świetle pomiaru satysfakcji interesariuszy	208
2.2.1	Założenia i cele badań ilościowych	210
2.2.2	Analiza grupy badawczej badania kwestionariuszowego	213
2.2.3	Pomiar satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych jako efektu działań uczelni	223
2.3	Możliwości stosowania miar satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni	232
2.3.1	Relacja między satysfakcją interesariuszy a wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta	233
2.3.2	Wyniki rankingów a wskaźniki wyceny rynkowej absolwentów polskich uczelni technicznych	243
2.3.3	Zastosowanie informacji o satysfakcji interesariuszy w doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni	251
3	Model doskonalenia systemów zarządzania jakością polskich uczelni technicznych na podstawie pomiaru satysfakcji interesariuszy	257
3.1	Struktura Modelu Doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością Uczelni Inspirowanego Satysfakcją Interesariuszy	257
3.2	Korzyści z zastosowania modelu SSDQM przy wdrażaniu i stosowaniu normatywnych SZJ	275
3.3	Propozycja zestawu wybranych wskaźników skuteczności działań uczelni technicznych w Polsce	284
	Podsumowanie	294
	Spis literatury	298
	Wykaz rysunków	326
	Wykaz tabel	329
	Wykaz załączników	333



STRESZCZENIE

Niniejsza praca przyczynia się do rozwoju nauk o zarządzaniu i jakości dzięki syntezie teorii zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy. Przedmiotem pracy jest zarządzanie jakością, a podmiotem badań polskie publiczne uczelnie techniczne. Kontekst specyfiki organizacji, jakimi są uniwersytety, pozwolił na opracowanie i zaproponowanie narzędzi, których stosowanie będzie praktycznym przejawem interesariuszocentryzmu w zarządzaniu organizacją. Uczelnie poprzez złożoność relacji pomiędzy wieloma grupami osób z nimi związanych, o często rozbieżnych interesach, są szczególnie trudnym środowiskiem do wdrażania nowoczesnych, dojrzałych systemów zarządzania jakością, co potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań literatury. Przyczyny tego stanu rzeczy są wielorakie, od niektórych cech typowych dla kultury akademickiej, poprzez złożoność struktury, aż po trudności w zdefiniowaniu klienta. Ponieważ u podstaw współczesnych koncepcji zarządzania jakością znajduje się idea klientocentryzmu, to, gdy nie można jednoznacznie określić klienta, podstawowe cele działań pro jakościowych stają się mało klarowne. Współcześnie w odniesieniu do uczelni powszechnie zastępuje się pojęcie klienta pojęciem interesariuszy. Autor proponuje więc, by u podstaw wszelkich działań doskonalących stała analiza interesariuszy oraz wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy.

Przeprowadzone badania jakościowe i ilościowe pozwoliły na osiągnięcie celu poznawczego pracy, jakim była *identyfikacja skutecznych z perspektywy doskonalenia systemu zarządzania jakością metod pomiaru i analizy poziomu satysfakcji interesariuszy jako miernika jakości*. Postawiony cel użyteczny, sformułowany jako *opracowanie metody doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, dostosowanego do specyfiki polskich uczelni technicznych, z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji różnych grup interesariuszy jako jednego z mierników efektów działania uczelni*, również został osiągnięty. Zadanie to zostało zrealizowane poprzez opracowanie modelu doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy SSDQM (*Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model*). Jest to model opracowany z uwzględnieniem możliwości stosowania w kontekście specyfiki polskich uczelni technicznych. Wartość aplikacyjna zaproponowanego modelu została wzmocniona rekomendacjami będącymi rezultatem przeprowadzonych badań, których istotną częścią jest opracowany podstawowy zestaw wskaźników. Są to mierniki o potwierdzonej statystycznie istotności dla środowiska uczelni technicznych. Silne związki zaproponowanego modelu z dziedziną zarządzania jakością są potwierdzone również analizami wskazującymi, że stosowanie SSDQM może stanowić bardzo dobre przygotowanie organizacji do implementacji wymagań normy ISO 21001:2018 oraz innych standardów i wymagań koncentrujących uwagę organizacji na interesariuszach.

ABSTRACT

This dissertation contributes to the development of management and quality sciences through synthesis of quality management theory and stakeholder theory. The subject of this dissertation is quality management and the entities of the research are Polish public technical universities. The context of the specificity of organizations such as universities has allowed for the development and proposition of tools, the application of which will be a practical manifestation of stakeholder centrism in organizational management. Universities, due to the complexity of relationships between many groups of people associated with them, often with divergent interests, are a particularly challenging environment for implementing modern, mature quality management systems, which is confirmed by the results of the literature research conducted. The reasons for this state of affairs are manifold, from certain features typical of academic culture, through the complexity of the structure, to difficulties in defining the customer. Since the idea of customer centricity lies at the foundation of contemporary quality management philosophies, when the customer cannot be unequivocally identified, the basic goals of quality improvement activities become unclear. Nowadays, in the context of universities, the concept of the customer is commonly replaced by the concept of stakeholders. Therefore, the author suggests that stakeholder analysis and the measurement of stakeholder satisfaction should form the basis of all improvement actions.

The conducted qualitative and quantitative research allowed for achieving the cognitive goal of the study, which was to *identify effective methods from the perspective of improving the quality management system, through the measurement and analysis of stakeholder satisfaction levels as an indicator of quality*. The utilitarian goal, formulated as *development of a method for improving the quality management system of universities, adapted to the specifics of Polish technical universities, using the measurement of satisfaction of various stakeholder groups as one of the indicators of the university's performance*, was also achieved. This objective has been achieved with developing Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model – SSDQM. The model is developed taking into account possible applications in the context of the specifics of Polish technical universities. The applicative value of the proposed model has been enhanced with recommendations resulting from the conducted research, a significant part of which is the development of a basic set of indicators. These are measures statistically proven to be significant for the environment of technical universities. The strong connections of the proposed model with the field of quality management are also confirmed by analyses indicating that the application of SSDQM can provide very good preparation for organizations to implement the requirements of the ISO 21001:2018 and other standards and requirements that promote focus on stakeholders.

WSTĘP

Uniwersytety stanowią jedno z kluczowych ogniw nowoczesnej gospodarki, pełniąc rolę siły napędowej rozwoju ekonomicznego (por. Puente i in., 2021) poprzez swój kluczowy wkład w rozwój wiedzy i innowacyjności. W tym zakresie szczególną rolę odgrywają uczelnie techniczne (politechniki) poprzez swoje bliskie relacje z branżami technologicznymi. Jednocześnie szczególnie w kontekście polskich uczelni „poszukiwanie rozwiązań dotyczących organizacji i zarządzania (...) jest niekończącą się opowieścią” (Leja i Pawlak, 2021). Znajdowanie skutecznych rozwiązań w tym zakresie na przestrzeni kolejnych dziesięcioleci jest tym bardziej istotne, gdyż „szkolnictwo wyższe jest odzwierciedleniem potencjału społecznego, naukowego, technicznego i ekonomicznego każdego państwa” (Grudowski, 2020a).

W literaturze dotyczącej jakości, zarządzania jakością i pomiaru jakości istnieje bardzo wiele różnych definicji, modeli i metod dotyczących zarówno opisu jak i pomiaru jakości. W wielu z nich kluczową rolę stanowi pojęcie klienta. W odniesieniu do instytucji edukacyjnych jednak takiego pojęcia nie można zdefiniować w znaczeniu analogicznym do klienta przedsiębiorstwa. W tym przypadku mówi się raczej o interesariuszach i jakości ocenianej z ich punktu widzenia. Autora zainteresowało to, w jaki sposób można wykorzystać informacje i wiedzę pozyskiwane w ramach z pomiaru jakości z punktu widzenia interesariuszy do doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni ze szczególnym uwzględnieniem uczelni technicznych.

Zarządzanie jakością usług edukacyjnych¹, a szczególnie usług uczelni, jest bardzo istotnym czynnikiem w kontekście rozwoju gospodarek narodowych, ale również gospodarki globalnej. Jest to szczególnie istotne dla rzeczywistości budowania nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy i wobec coraz bardziej przyspieszającego rozwoju najnowszych technologii, a także skracania się cykli życia produktów. W literaturze dotyczącej zarządzania jakością usług, a także dotyczącej szeroko pojętego marketingu usług można znaleźć wiele modeli jakości usług oraz – w wielu przypadkach – wynikających z nich metod pomiaru i doskonalenia jakości. Jest to zrozumiałe ze względu na dużą różnorodność produktów usługowych i potrzeby stosowania odpowiednich metod do zarządzania usługami o konkretnej specyfice. Wśród usług wyróżniają się usługi edukacyjne, gdyż są one wybitnie niematerialne, odbywają się w specyficznym środowisku różnorodnych relacji uczeń – nauczyciel, a ponadto efekt tej usługi nie jest proporcjonalny do nakładów pracy usługodawcy (nauczyciela). Często dominującą rolę dla uzyskania odpowiednich efektów mają nakłady ponoszone przez usługobiorcę (ucznia). Ponadto w przypadku usług edukacyjnych prawie nigdy nie można określić jednego podmiotu będącego klientem usługi w klasycznym rozumieniu roli klienta. Prawie zawsze różne cechy roli klienta przynależą różnym stronom zainteresowanym, tzw. interesariuszom. W szczególnie znacznym stopniu dotyczy to usług uczelni publicznych. Ponadto misja uczelni nie ogranicza się jedynie do kształcenia, lecz obejmuje także badania oraz służbę szeroko pojętemu społeczeństwu poprzez tworzenie innowacji. Z tego względu

¹ usługa edukacyjna – całokształt działań zmierzających do zapewnienia studentowi pożądanego przez niego efektu końcowego procesu kształcenia

istnieje potrzeba określenia modelu doskonalenia jakości usług specyficznego do wymagań zarządzania usługami uniwersyteckimi, bazującego na szczególnej roli różnych grup interesariuszy. W literaturze przedmiotu można znaleźć definicje jakości odnoszące się do satysfakcji interesariuszy. Nie są jednak powszechnie znane metody pomiaru i analizy satysfakcji interesariuszy usług uniwersyteckich, mające ugruntowanie zarówno w teorii interesariuszy, jak i w teorii zarządzania jakością. Autor proponuje więc na podstawie analizy źródeł literaturowych zastosowanie Indeksu Satysfakcji Interesariuszy jako uzupełniającego miernika jakości, właściwego do pomiaru poziomu jakości uczelni technicznych, dzięki któremu będzie można wesprzeć procesy doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni ze szczególnym uwzględnieniem specyficznego kontekstu polskich uczelni technicznych.

W niniejszej pracy rozumienie pojęcia interesariuszy będzie zgodne z menedżerskimi teoriami interesariuszy (por. Tabela 48), nie tylko definiującymi interesariuszy, ale również określającymi rekomendacje odnośnie do zarządzania interesariuszami (por. Donaldson i Preston, 1995) w zależności od ich cech. W ramach syntezy teorii zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy w niniejszej pracy zostanie zaproponowane narzędzie doskonalenia systemu zarządzania jakością dostosowane do specyfiki uczelni i pozwalające na stosowanie w praktyce idei interesariuszocentryzmu, gdyż w ramach zidentyfikowanej luki utylitarnej stwierdzono brak tego rodzaju narzędzia, które uwzględniałoby kontekst polskich uczelni technicznych.

Badania zaprezentowane w niniejszej pracy mają na celu syntezę nowoczesnych koncepcji i nurtów w odniesieniu do zarządzania jakością w celu opracowania praktycznych wskazówek pomocnych liderom uczelni, w tym szczególnie polskich uczelni technicznych. Wydaje się, że w warunkach współczesnego polskiego środowiska uczelni technicznych nie jest możliwe stosowanie metod związanych z klasycznymi koncepcjami zarządzania uniwersytetem. Ani koncepcja uniwersytetu liberalnego, ani uniwersytetu przedsiębiorczego nie mogą być w pełni implementowane ze względu na ograniczenia regulacyjne i specyficzne wymagania rynkowe. Wydaje się, że obecnie uczelnie powinny przybierać kształt zbliżony do koncepcji uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego. Jednak i ta koncepcja w warunkach polskich nie może być w pełni implementowana ze względu na silny wpływ regulacji państwowych oraz silną kulturę autonomii akademickiej (por. Tabela 4). To w połączeniu z (zauważalną globalnie) presją „do produkowania zatrudnialnych absolwentów” (Small i in., 2018) oraz presją na podnoszenie pozycji polskich uniwersytetów w globalnych rankingach tworzy konflikty i paradoksy stawiające przed zarządzającymi uczelniami ogromne wyzwania. W związku z tym badania w niniejszej pracy osadzone w zakresie teorii zarządzania jakością oraz menedżerskich teorii interesariuszy wydają się dawać nadzieję na zaproponowanie narzędzi pozwalających na godzenie istniejących sprzeczności i skuteczne przeprowadzenie tak złożonym organizacjom jakimi są polskie uczelnie techniczne.

Biorąc pod uwagę powyższe refleksje, **problem badawczy** sformułowany został następująco:

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

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



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

Natomiast przyjęty **cel użyteczny** to:

Opracowanie metody doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, dostosowanego do specyfiki polskich uczelni technicznych, z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji różnych grup interesariuszy jako jednego z mierników efektów działania uczelni.

Na podstawie zidentyfikowanej przez autora – w wyniku gruntownego studium literatury – luki badawczej postawiono następujące **pytania badawcze**:

1. Jak różni interesariusze uczelni postrzegają cel istnienia uniwersytetów?
2. Jak różni interesariusze postrzegają znaczenie różnych grup interesariuszy uniwersytetów?
3. Jakie wyniki uzyskują najlepsze uczelnie techniczne w Polsce, w ramach różnych miar efektów działań?
4. Czy usługi publicznych uczelni technicznych są oceniane wyżej niż wyniki pozostałych polskich uczelni?

W celu przybliżenia odpowiedzi na powyższe pytania, w na podstawie przeprowadzonych badań literatury oraz badań jakościowych postawiono następujące hipotezy:

H1. Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z innymi wynikami jakości usług uczelni (można określić, jakie wartości wskaźników satysfakcji interesariuszy polskich uczelni technicznych wyróżniają najlepsze spośród tych uczelni).

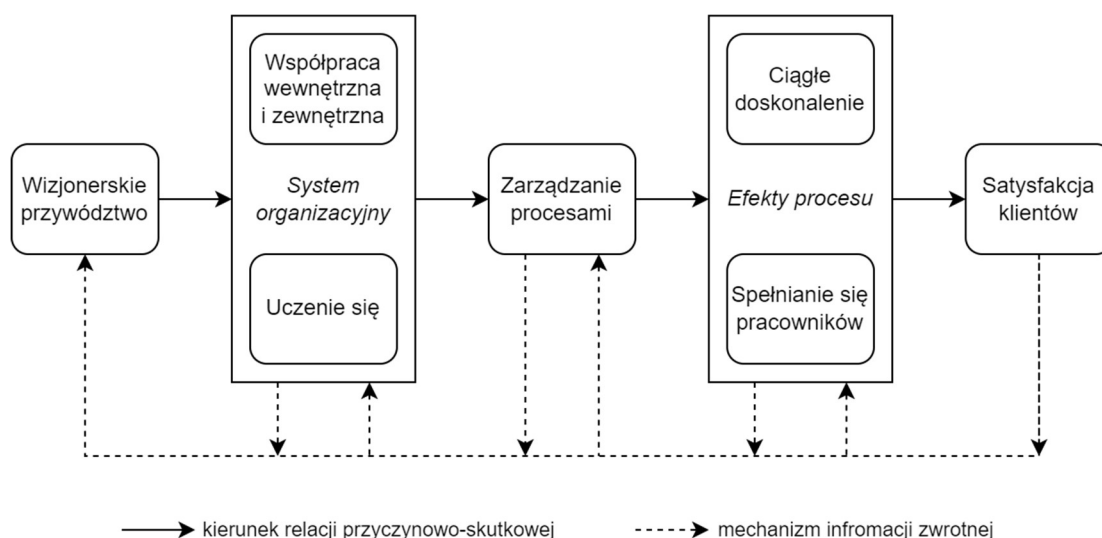
H2. Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta.

H3. Absolwenci publicznych uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni, a uczelnie techniczne uzyskują wyższe wartości Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta niż pozostałe uczelnie.

H4. Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy.

H5. Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni.

Zarządzanie jakością powstało jako zbiór metod zarządzania. Dopiero później na ich podstawie opracowano opis teoretyczny. Rozwój teorii zarządzania jakością ma więc swoje źródło w ogólnych teoriach zarządzania. Jedną z najbardziej znanych propozycji jest teoria zarządzania jakością zaprezentowana przez Andersona i in. na podstawie metody Deminga opisanej w 14 postulatach dla praktyki zarządzania w 1986 roku (Anderson i in., 1994, s. 475). Graficzne przedstawienie tej teorii zostało zaprezentowane na Rysunku 1.



Rysunek 1. Teoria Zarządzania Jakością u podstaw Metody Zarządzania Demingą wg Andersona, Rungtusanathama i Schroedera (Anderson i in., 1994)

Teoria zarządzania jakością stawia w centrum uwagi klientów. W tym zakresie promuje podejście klientocentryczne. W odniesieniu do uniwersytetów, a w szczególności do polskich publicznych uczelni technicznych trudno wskazać na konkretnego klienta, a zdefiniowanie klienta organizacji jest podstawą dla wszystkich procesów w zarządzaniu jakością. Bez precyzyjnego zrozumienia, kto klientem jest, a kto nie, skuteczne spełnianie wymagań klientów jest niemalże niemożliwe. Na pewno nie jest wtedy możliwe podejmowanie celowych działań zarządczych dla osiągnięcia satysfakcji klientów z produktów dostarczanych przez organizację. W ramach prób implementacji metod zarządzania jakością do potrzeb uczelni proponowano różne podejścia do poradzenia sobie z tym problemem. W niektórych podejściach zawężano zakres implementacji metod zarządzania jakością do działań uczelni związanych tylko z jednym obszarem, np. kształcenia lub badań. W innych poszerzano pojęcie klienta na wiele grup odbiorców efektów działań uczelni, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych wobec organizacji. Natomiast dużo bardziej naturalnym wydaje się skorzystanie z dobrze ugruntowanej teorii interesariuszy w ramach badań w obszarze społecznej odpowiedzialności biznesu oraz szeroko wykorzystywanej w dziedzinie zarządzania przedsięwzięciami (*project management*). W odniesieniu do uniwersytetów praktyka odnoszenia się do szeroko pojętych interesariuszy, a nie tylko klientów, jest silnie ugruntowana w literaturze przedmiotu. Jak stwierdza Geryk, uczelnie „przeszły od prostego dbania o satysfakcję klientów do znacznie wyższego celu – do tworzenia wartości dla interesariuszy” (Geryk, 2018). Obserwując realia polskich uczelni można mieć wątpliwości, czy ta zmiana się rzeczywiście już dokonała, ale niewątpliwie wydaje się ona nieuchronna.

W nawiązaniu do problemu badawczego i związanych z nim celów rozprawy autor przyjął następującą strukturę. W rozdziale pierwszym omówiono pięć kluczowych obszarów teorii związanej z tematem rozprawy: kontekstu uwarunkowań funkcjonowania uczelni, specyficznych cech organizacji uniwersyteckich, pomiaru jakości, zarządzania jakością oraz interesariuszy. W drugim rozdziale przedstawiono cele i założenia oraz wyniki badań jakościowych oraz ilościowych. W trzecim rozdziale zaprezentowano i omówiono autorską propozycję utylitarnego rozwiązania wynikającego z przeprowadzonych badań.

1 SPECYFIKA ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ USŁUG UCZELNI W POLSCE

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

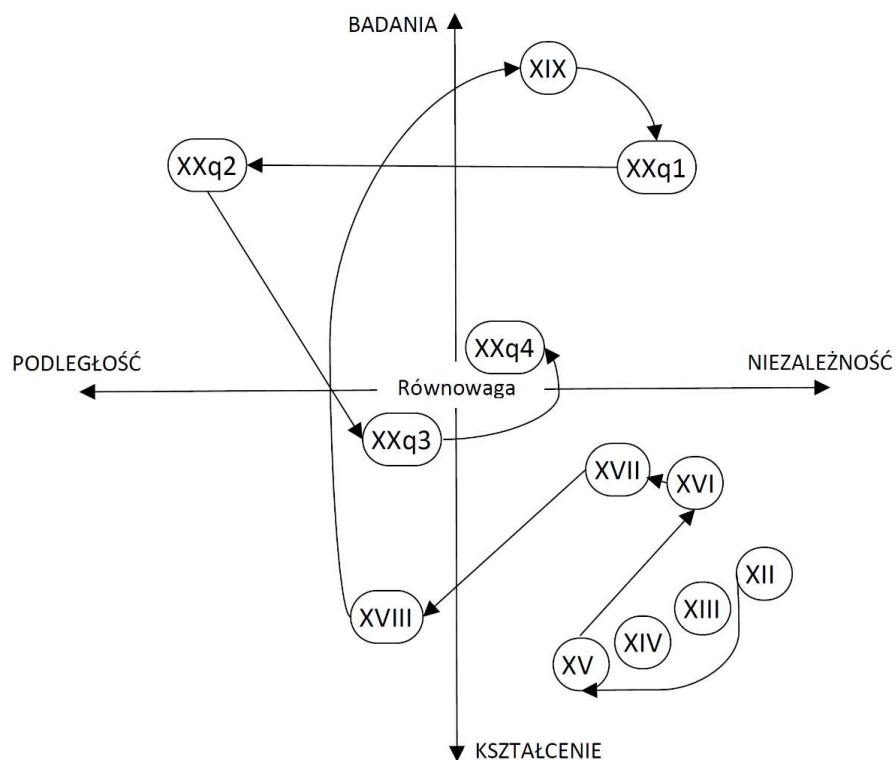
1.1 Wyzwania zarządzania uczelnią

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

1.1.1 Historyczne i współczesne koncepcje zarządzania 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 w Polsce. Pierwsze uniwersytety europejskie powstawały jako wspólnoty studentów i nauczycieli w sposób zupełnie spontaniczny, bez udziału jakiegokolwiek władzy kościelnej lub świeckiej. W ten sposób nawiązywały one swą ideą niejako do zazwyczaj wędrownych filozofów starożytnej Grecji, którzy w podobnie

spontaniczny sposób wraz z 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 wykładano słuchaczom wszystkie uznawane wtedy za istotne nauki. Etapem podstawowym były studia na wydziale niższym (później zwanym wydziałem filozofii), kształcącym w zakresie siedmiu nauk wyzwolonych (*septem artes liberales*), podzielonych na dwa cykle: *trivium* (gramatyka, retoryka, dialektyka) i *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia, muzyka). Studia te stanowiły etap wstępny do zdobywania wiedzy na wydziałach wyższych w zakresie prawa, teologii lub medycyny (por. Cwynar, 2005, s. 64; De Ridder-Symoens, 2020, s. 46).



Rysunek 2. Historyczne zmiany na europejskich uniwersytetach w wymiarach wolności i kształcenia/badań

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

Począwszy od wieku XII uniwersytety podlegały przemianom powodowanym zarówno przez warunki zewnętrzne, takie jak: demografia, polityka, zmiany technologiczne, zmienne wpływy władz (świeckich i duchownych), ale również w wyniku nowych idei powstających wśród elit kształconych lub pracujących na uniwersytetach. Na potrzeby niniejszej pracy warto krótko prześledzić zmiany, jakie zachodziły w obszarze wolności społeczności akademickiej, rozumianej jako niezależność od władz, oraz jakie było podejście do równowagi pomiędzy kształceniem studentów a prowadzeniem badań.

Rysunek 2 przedstawia przebieg zmian historycznych w zakresie równowagi między wolnością uniwersytetów od nacisków władz oraz podległości władzom, a także w zakresie równowagi między ukierunkowaniem pracy uniwersytetów na kształcenie oraz badania. Jest to autorska dwuwymiarowa analiza równowagi w zakresie niezależności i wpływu władz na uniwersytet oraz równowagi pomiędzy kształceniem a badaniami. Są to ważne zagadnienia w dyskursie o kształcie współczesnych uczelni w Polsce. Jest to szczególnie istotne w obecnym czasie znacznych reform szkolnictwa w Polsce i pytań o jego kształt w przyszłości. Do analizy przyjęto okres od wieku XII do XX, przy czym w celu uproszczenia analizy kierunków zmian do wieku XIX określano wartości dla okresów stuletnich, natomiast dla wieku XX przedstawiono zmiany z uwzględnieniem okresów 25-letnich. Krótką charakterystykę każdego z tych okresów przedstawiono w Tabeli 1. Zarówno rysunek powyżej, jak i tabela poniżej zawierają uproszczony obraz zmian na uniwersytetach. Celem autora było przedstawienie pewnych zjawisk zachodzących na europejskich uniwersytetach, jednak należy podkreślić, że te zmiany przebiegały nieco odmiennie w różnych częściach Europy. Przedstawione przedziały czasowe należy więc raczej traktować jako pewnego rodzaju symbole kolejnych etapów zmian niż ściśle przypisanie do konkretnych zakresów dat.

Tabela 1. Trendy zmian w europejskich uniwersytetach od średniowiecza do współczesności

Przedział czasowy	Opis głównych trendów zmian w europejskich uniwersytetach
wiek XII	Kształtujące się organizacje pochodzące ze zrzeszeń nauczycieli i uczniów powstających w miastach niezależnie od szkół przyklasztornych. Istotnym czynnikiem sprzyjającym był rozwój urbanizacji.
wiek XIII	Fundowanie i wspieranie uniwersytetów przez rządzących
wiek XIV	Zwiększanie się profesjonalizacji oraz sekularyzacji społeczeństwa prowadzące do zwiększenia zapotrzebowania na wykształcenie. Zwiększanie 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 wykształconych ludzi. Pojawiające się dla arystokracji zagrożenie dominacji ze strony ludzi wykształconych, 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 przez Kanta, a realizowane przez implementację modelu Humboldta. Dominująca rola badań.
1. ćwierćwiecze XX w.	Rozkwit modelu uniwersytetu liberalnego poprzez inspiracje koncepcją niemiecką wolności nauki i nauczania prowadzący do idei <i>Lehr- und Lernfreiheit</i> .
2. ćwierćwiecze XX w.	Wpływ totalitaryzmów socjalistycznych spowodował podporządkowanie uniwersytetów państwu, jak również badań coraz częściej wykonywanych na zlecenie państw do wsparcia ideologii w nich obowiązujących.

Przedział czasowy	Opis głównych trendów zmian w europejskich uniwersytetach
3. ćwierćwiecze XX w.	Powojenny powrót do przedwojennych ideałów uniwersytetu, jednakże realizowany w nowych warunkach szybkiego rozwoju technologicznego i umasowienia kształcenia.
4. ćwierćwiecze XX w.	Umiędzynarodowienia uniwersytetów, kształcenia i nauki wspierane przez regulacje państwowe i międzynarodowe.

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

Pierwsze średniowieczne uniwersytety powstały pod wpływem swobodnego zrzeszania się 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 przyklasztornych (por. Cwynar, 2005, ss. 62–63). Jednocześnie w zurbanizowanych społeczeństwach lepsze wykształcenie zwiększało szanse na podwyższenie poziomu życia, co wpływało na rosnący popyt na edukację. W kolejnych wiekach władcy, dostrzegając potencjał i korzyści płynące z dobrego wykształcenia społeczeństwa, coraz bardziej aktywnie wspierali istniejące uniwersytety, a także fundowali lub wspierali powstawanie nowych. Wraz z rozwojem 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 oczekiwaniami 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 Humboldta. Wtedy to uniwersytety, będąc ściślej uregulowane przez państwo, skupiły się głównie na badaniach, a jednocześnie państwo zagwarantowało im niezależność. Prowadziło to do umocnienia się idei uniwersytetu liberalnego oraz idei wolności badań i kształcenia, będących podstawą niemieckiej koncepcji uniwersytetu wolnego (*free university*) na początku XX w. Według tej koncepcji ograniczenia wolności miały wynikać jedynie z potrzeb wywodzonych z nauki,

w wyniku *onus probandi* – ciężaru dowodu (Cwynar, 2005; Leja, 2011). Symbolem drugiego 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 powojennego 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 miejscach 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 oczekiwanie od uczelni produkcji badań nastawionych na użyteczność, praktyczność jest raczej pewnym novum z perspektywy historycznej. Ponadto zauważalna jest pewna prawidłowość dotycząca kształcenia. Otóż w czasach istotnie przyspieszających zmian technologicznych znacznie rosło zapotrzebowanie na nową wiedzę i kształcenie większej liczby osób, co w naturalny sposób z punktu widzenia podejścia rynkowego wpływało na większą koncentrację na kształceniu. Natomiast w okresach spokojniejszego rozwoju i dużego nasycenia rynku absolwentami wartość wykształcenia relatywnie malała, co prowadziło do większego skupienia się na badaniach i wzroście elitarności kształcenia wyższego.

1.1.2 *Zmiany organizacyjne współczesnych uniwersytetów*

Wraz ze zmianami opisanymi w poprzednim podrozdziale zmieniała się struktura uniwersytetów. Współczesne formy organizacyjne uczelni wynikają przede wszystkim z uwarunkowań prawnych i rynkowo-demograficznych. Niemniej różnice pomiędzy uczelniami amerykańskimi (anglosaskimi), a europejskimi (kontynentalnymi) są widoczne. Dość powszechnie się uznaje, że uczelnie amerykańskie rozwijały się raczej bez „bagażu” wieloletniej historii i wykształciły 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 Etzkowitza pojęcia uniwersytetu przedsiębiorczego,

które oznacza spełnianie roli „wielofunkcyjnej instytucji zajmującej się badaniami teoretycznymi i praktycznymi oraz rozwojem w służbie społeczeństwu” (Etzkowitz i 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 i Leydesdorff, 1997, s. 130; Leja, 2011, s. 36). Cechy wyróżniające produkcję wiedzy wg trybu 2 przedstawiono w Tabeli 2.

Tabela 2. Cechy wyróżniające tworzenie wiedzy *mode 2*

Cecha <i>mode 2</i>	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 <i>mode 1</i> .
2. Transdyscyplinarność	Rozumiana jako angażowanie wielu perspektyw teoretycznych i praktycznych metodologii rozwiązania problemu. W przeciwieństwie do interdyscyplinarności lub multidyscyplinarności niekoniecznie wywodzi 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 miejsca 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 radykalnie zmienione. Konsekwencje (przewidywalne i niezamierzone) nowej wiedzy nie mogą być traktowane jako „znajdujące się poza” procesem badawczym, ponieważ środowiska rozwiązywania problemów wpływają na wybór tematu i projektowanie badań, a także na zastosowania końcowe.
5. Nowe formy kontroli jakości	Nie można już wiarygodnie zidentyfikować współbadaczy (<i>peers</i>) 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) procesy ustalania priorytetów i selekcji, na których opierają się decydenci i agencje finansujące.

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

Cechy tworzenia wiedzy *mode 2* wskazują na nowe podejście do celu prowadzenia badań. Oznacza się ono dążeniem do zaspokojenia potrzeb interesariuszy² badań oraz dopasowaniem

² Pojęcie interesariuszy jest szerzej omówione w podrozdziale 1.5

metodologii do celów aplikacyjnych stanowiących punkt wyjścia dla procesu badawczego. Początkowo intencja wykorzystania wyników badań przyświecała przedsiębiorcom – biznesowi, który te badania finansował lub współfinansował. Następnie istotnym interesariuszem stało się również państwo. Rządzący jako przedstawiciele społeczeństwa wspierali i inicjowali badania, których celem miało być szeroko pojęte wspieranie rozwoju lub dobrobytu społeczeństwa. Ponieważ rządzący, kierując się podobnymi motywacjami, jednocześnie nawiązywali współpracę z przedsiębiorstwami (np. rodzące się partnerstwa publiczno-prywatne) zauważono, że uczelnie, biznes i państwo współpracują we wzajemnie wzmacniającym się układzie, który nazwano *potrójną helisą* (Etzkowitz i Leydesdorff, 1997, ss. 132–134). Opisując go jako mechanizm samopodtrzymującego się (*self-sustaining*) rozwoju (Etzkowitz i Dzisah, 2008, s. 663). Obserwując i badając rozwój relacji pomiędzy rządem, biznesem i uczelniami, stwierdzono, że istnieje zjawisko cyrkulacji osób pomiędzy tymi trzema „światami”, a także, że przebiega ono zazwyczaj w jednym kierunku: uczelnia -> rząd -> biznes -> uczelnia ->... (Etzkowitz i Dzisah, 2008, s. 662). Jednak inni badacze dostrzegli, że zachodzi coraz większy wpływ środowiska medialno-kulturowego na tę potrójną relację. Doprowadziło to do sformułowania koncepcji *quadruple helix* – poczwórnej helisy (Carayannis i Campbell, 2009, s. 207). Pojawiły się też koncepcje inspirowane tym modelem i badania opisujące procesy tworzenia rozwiązań innowacyjnych, np. w medycynie, wykorzystujące model poczwórnej helisy przy tworzeniu szczepionki chroniącej przed chorobą COVID-19 (Niankara i in., 2020). Istnieją też koncepcje rozszerzające ten model np. o środowisko naturalne jako czynnik motywujący produkcję wiedzy, jednak większość badań skupia się na podstawowej wersji potrójnej relacji (por. Galvao i in., 2019). Część badaczy, opisując zmiany polegające na coraz większym zaangażowaniu, wręcz nazywa kolejny etap/rodzaj tworzenia wiedzy *mode 3* (Carayannis i Campbell, 2009, s. 208), podkreślając w ten sposób odmiennosć powstałą w czasie dalszego rozwoju form pozyskiwania wiedzy. Tak więc wspomniane koncepcje rozszerzające ukazują kierunek zmian myślenia o nauce jako ważnym elemencie odkrywania wiedzy służącej wielu zainteresowanym stronom, angażującej w proces jej tworzenia wielu uczestników i pozwalającej na wytworzenie innowacji służących wielu z nich, w tym społeczeństwu jako całości. Jednocześnie rządy starają się tak dostosowywać regulacje związane z działalnością uczelni, by podnosić poziom jakości ich usług i przyczynić się do poprawy efektów ich działań. Nie zawsze te regulacje przynoszą pożądane skutki. Przykładem tego niech będzie program oceny osiągnięć naukowych (RAE – *Research Assessment Exercise*) wprowadzony w Wielkiej Brytanii w latach 90. ubiegłego wieku (Broadhead i Howard, 1998, s. 3). Intencją było stworzenie bodźca do podnoszenia jakości badań na uniwersytetach. Wyniki tej oceny zostały powiązane z wielkością funduszy kierowanych do uczelni. Sygnały zmian, jakie to wywołało, były widoczne zarówno w krótszym, jak i dłuższym terminie. Już niebawem po wprowadzeniu programu sygnalizowano, że zastosowane podejście zmienia paradygmat dominującej oceny wewnątrzśrodowiskowej (*peer review*) na dominującą ocenę hierarchiczną – rząd na czele (Broadhead i Howard, 1998). Nieco później dostrzeżono, że „wiele konsekwencji, które nastąpiły po kolejnych RAE było niezamierzonych, a duża ich część, szczególnie długoterminowa, jest szkodliwa” (Elton, 2000). Jedną z nich było np. wzmocnienie „tradycyjnych ideałów *wysokiej nauki* brytyjskich uniwersytetów, zachęcając do większej koordynacji badań wokół tradycyjnych problemów dyscyplinarnych i hamując badania stosowane” (Barker, 2007). A zatem

niektóre z podejmowanych przez rządy działań mogą zaburzać równowagę w ramach potrójnej helisy, a na pewno mogą na nią wpływać w bardzo istotny sposób.

Zmiany sposobu postrzegania roli nauki wpływają bardzo istotnie na uczelnie. Ma to przełożenie na potrzebę dostosowania strategii uniwersytetów do nowych wymagań i oczekiwań zarówno studentów, państwa, jak i wszelkich innych zainteresowanych stron. Wszelkie zmiany wiążą się z niepewnością i ryzykiem, ale podejmowane przez uniwersytety działania znajdują się pod wpływem ich głęboko zakorzenionej awersji do ryzyka (por. Tayar i Jack, 2013, s. 163). Jednocześnie uczelnie znajdują się w sytuacji ograniczoności zasobów na najbardziej konkurencyjnym i globalnym rynku wyższej edukacji w historii (Pucciarelli i Kaplan, 2016, s. 315). W Tabeli 3 przedstawiono kierunki zmian strategii uczelni proponowane przez Pucciarellego i Kaplana, proponowane wobec współczesnych wyzwań, jakie stoją przed uniwersytetami.

Tabela 3. Rekomendacje zmian w strategiach uczelni wg Pucciarellego i Kaplana

Zmiana od...	Zmiana w kierunku...
<p>Prestiż instytucjonalny uniwersytetu i wartość dla społeczeństwa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skupienie na dobrach publicznych, kształceniu i doskonałości badawczej • Zmniejszenie bezpośrednich i pośrednich funduszy zachęca uczelnie to poszukiwania prywatnych źródeł zasobów i funduszy 	<p>Gwarancja zasobów dla zapewnienia zrównoważonego rozwoju</p> <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
<p>Nowy menedżerializm w sektorze publicznym³</p> <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) 	<p>Przywództwo przedsiębiorcze na wszystkich poziomach uczelni</p> <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 • Zwiększona autonomia i odpowiedzialność pozwalają na większą kontrolę nad zasobami i swobodę wyboru strategii inwestycyjnych. Zarządzanie szkolnictwem wyższym musi obejmować bardziej złożone i pilne decyzje biznesowe

³ Pojęcie to wprowadzie kojarzy się z NPM – New Public Management (Nowe zarządzanie publiczne) jednak Pucciarelli i Kaplan nie odwołują się do niego w swoich analizach

Zmiana od...	Zmiana w kierunku...
<p>Relacje z głównymi zainteresowanymi stronami przy użyciu tradycyjnych mediów</p> <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) 	<p>Nasilone połączenia, interakcje i współtworzenie wartości z większym gronem zainteresowanych stron</p> <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 infrastruktury, 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 i Kaplan, 2016

Rekomendowane kierunki zmian w strategii uczelni przedstawione w Tabeli 3 są formą odpowiedzi na trzy sformułowane przez Pucciarellego i Kaplana postulaty strategiczne:

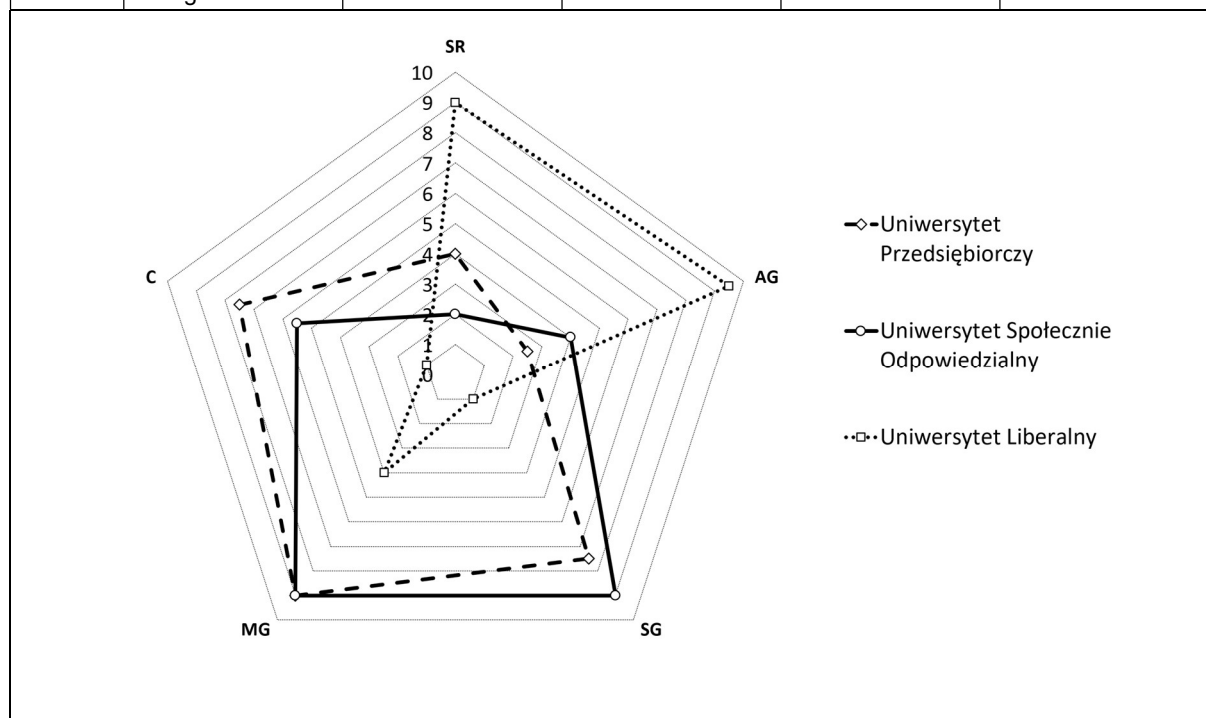
1. wzmocnić prestiż i udział w rynku na konsolidującym się rynku edukacji wyższej,
2. rozwinąć myślenie przedsiębiorcze z odpowiednimi sposobami działania (*modus operandi*) oraz podejściem do podejmowania decyzji,
3. rozszerzyć powiązania i interakcje, a także współtworzenie wartości wraz z interesariuszami (Pucciarelli i Kaplan, 2016).

Opisane powyżej rekomendowane przez Pucciarellego i Kaplana wyzwania strategiczne i kierunki zmian, a także spostrzeżenia pozwalające na formułowanie określeń *mode 3* w odniesieniu do nowoczesnego sposobu tworzenia wiedzy oraz poczwórnej helisy jako nowego modelu relacji z otoczeniem wskazują na coraz silniejsze i coraz szersze ukierunkowanie na różnych uczestników i innych zainteresowanych wobec działań organizacji uniwersyteckich. To z kolei wskazuje na przekształcanie się uczelni z modelu opisywanego jako *uniwersytet przedsiębiorczy* do modelu opisanego przez Leję jako *uniwersytet społecznie odpowiedzialny* (Leja, 2011, s. 171). Różnice pomiędzy tymi dwoma modelami przedstawiono w Tabeli 4, korzystając z narzędzia nazwanego *governance equalizer* – korektor⁴ zarządzania (de Boer i in., 2007, s. 137).

⁴ tłumaczenie „korektor zarządzania” w odniesieniu do pojęcia „governance equalizer” pochodzi od analogii do pojęcia korektor dźwięku (*sound equalizer*) odnoszącego się do urządzenia (również oprogramowania) będącego zestawem suwaków pozwalających na dostosowywanie brzmienia dźwięku poprzez zwiększenie lub zmniejszenie głośności wyodrębnionych pasm częstotliwości.

Tabela 4. Uniwersytet przedsiębiorczy a uniwersytet odpowiedzialny społecznie

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



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

Analizując różnice pomiędzy modelem uniwersytetu przedsiębiorczego i uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego (por. Tabela 4), można zauważyć, że główny kierunek zmian prowadzi od nieco większej kontroli państwa i nieco większego nastawienia na konkurencyjność w uniwersytecie przedsiębiorczym do nieco silniejszej autonomii i współpracy z przedstawicielami różnych grup, podmiotów i organizacji w uniwersytecie społecznie odpowiedzialnym. Biorąc pod uwagę, że w przypadku uczelni publicznych jednym z istotniejszych wymagań będzie zgodność z regulacjami państwowymi, to taka zmiana niekoniecznie musi oznaczać rezygnację państwa z wpływu na uczelnię. Raczej taka zmiana może indukować bardziej dobrowolne uwzględnianie oczekiwań państwa jako istotnego podmiotu zainteresowanego oraz większą przestrzeń do wypracowywania rozwiązań przy pomocy dialogu, a nie przymusu (por. Blikle, 2017, s. 99). Natomiast droga od modelu uniwersytetu liberalnego do pozostałych

dwóch jest znacznie dalsza i oznacza niemal całkowitą zmianę zasad funkcjonowania uczelni. Stąd też Leja postuluje za Amirem Levy zmiany drugiego rodzaju (por. Leja, 2011, s. 168; Levy, 1986), aby umożliwić przełamanie istniejącego *status quo*. Zmiany takie są „strategiczne, transformacyjne i rewolucyjne” (Pardo del Val i Martínez Fuentes, 2003, s. 146), ale jednocześnie przeciwko nim można spodziewać się znaczenie silniejszego oporu lub wpływu inercji, utrudniających wprowadzenie zmian (por. Pardo del Val i Martínez Fuentes, 2003).

W Polsce zmiany organizacyjne na uczelniach odznaczały się dynamiką znacznie odmienną od zmian w krajach Europy zachodniej i w Stanach Zjednoczonych. Punktem zwrotnym, podobnie jak dla całej gospodarki, był rok 1989. Od tego bowiem czasu nastąpił gwałtowny rozwój szkolnictwa prywatnego. Czynnikiem ułatwiającym ten rozwój było prawne dopuszczenie łączenia pracy pełnoetatowej w kilku miejscach jednocześnie. Wobec bardzo dużego popytu na edukację wyższą zjawisko pracy „wieloletowej” stało się w niektórych dziedzinach powszechne. Doprowadziło to do sytuacji, że „tradycyjne zasady i normy akademickie obowiązujące na najlepszych uniwersytetach publicznych, według których badania naukowe mają istotne znaczenie dla całości przedsięwzięcia akademickiego, przez całe lata 90. były stopniowo osłabiane” (Kwiek, 2015, s. 176). Następnym skutkiem nowego kierunku zmian na uczelniach stały się głębokie podziały, szczególnie na prestiżowych uczelniach publicznych, ze względu na duże zróżnicowanie form pracy akademickiej pomiędzy obszarami, w których intensywnie rozwijał się sektor prywatny oraz pozostałymi (Kwiek, 2015, s. 176). Wobec tego kolejne rządy zaczęły podejmować działania zmierzające do nadania zmianom na polskich uczelniach pożądanego kierunku. W latach 1990–2005 mieliśmy do czynienia z wieloma zmianami o względnie małym zakresie. Natomiast w kolejnych latach reformy zdają się mieć kształt bardziej fundamentalny, ale jednocześnie bardziej kompleksowy, nieco zmniejszając konieczność ciągłego dostosowywania się uczelni do nieustannie zmieniających 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 określaną jako *Ustawa 2.0* (Antonowicz i in., 2016). Tutaj należy podkreślić dość unikatowy (reformatorski) w polskiej kulturze stanowienia prawa szeroki i pogłębiony proces konsultacji, angażujący interesariuszy w opracowanie projektu zmian (Dziedziczak-Foltyn, 2018). Proces ten obejmował szereg konferencji tematycznych służących omówieniu różnych sfer funkcjonowania uczelni, które mają podlegać zmianom. Łącznie było to 14 konferencji na przestrzeni lat 2016–2017 w których uczestniczyło od 25 do 400 osób – średnio ok. 140 (Kwiek, 2017). Cały proces tworzenia ustawy

obejmował okres ponad 2,5 roku od ogłoszenia konkursu dla środowiska akademickiego na założenia do Ustawy 2.0 (luty 2016) do podpisania przyjętej ustawy przez Prezydenta RP w dniu 1 sierpnia 2018 (MNiSW, 2019a).

Konstytucja dla Nauki wprowadza nie tylko istotną zmianę w sposobie finansowania uczelni, ale także gwarantuje postulowane od wielu lat przez badaczy zwiększenie nakładów na naukę (Antonowicz i in., 2016; Kwiek, 2015). Pierwszą istotną zmianą jest integracja dotychczas oddzielnych państwowych funduszy na szkolnictwo wyższe oraz na naukę w jeden fundusz. Jednak poza połączeniem zagwarantowano plan waloryzacji środków – corocznych wzrostów wartości nowego połączonego funduszu. Nowe prawo uwzględnia kompleksowe zasady finansowania dla różnych podmiotów edukacji wyższej – nie tylko uniwersytetów publicznych. Obejmuje ono osiem podstawowych strumieni finansowania w różnych konfiguracjach przypisanych różnym rodzajom uczelni. Sposób ich przypisania przedstawiono w Tabeli 5.

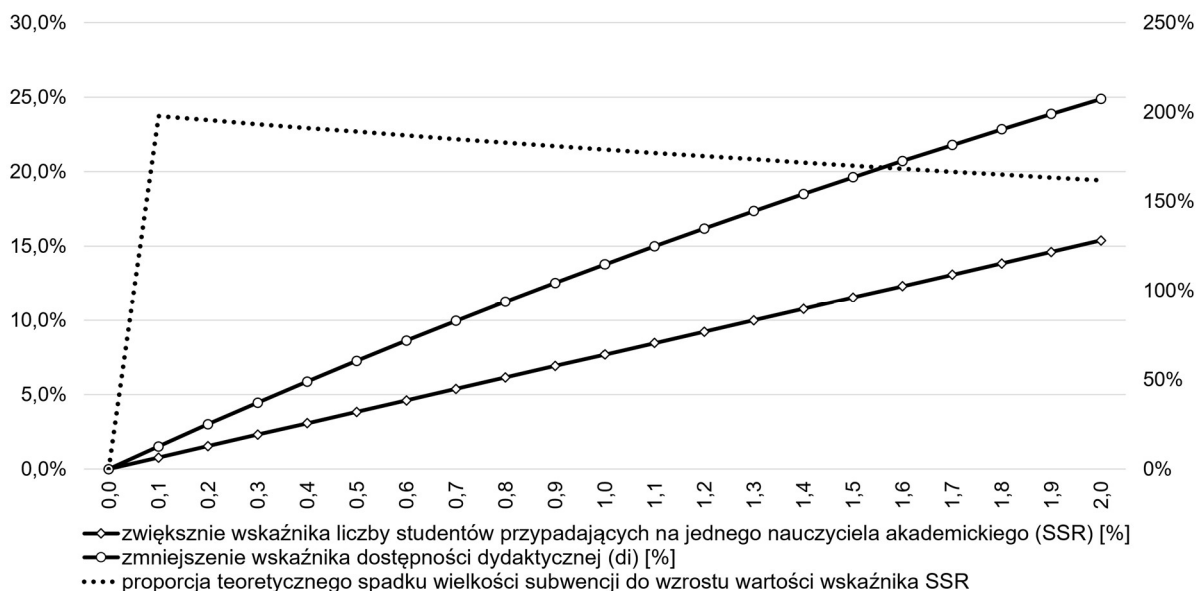
Tabela 5. Strumienie finansowania wg Konstytucji dla Nauki

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

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

Ważną zmianą jest zastąpienie dotychczasowych dotacji (również celowych) jedną subwencją (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i MNiSW, 2019). Zmiana ta jednocześnie dotyczy zwiększenia swobody decyzji władz uczelni co do rozdziału otrzymanych środków pomiędzy różne potrzeby. Ponadto środki finansowe są kierowane bezpośrednio do uczelni (Tomala, 2018), a nie do ich jednostek organizacyjnych (np. wydziałów). W związku z tym od teraz to zarządzający uczelnią mają możliwość ustalania sposobu rozdziału dostępnych funduszy. Nadal pozostają określone obszary, jakie są podstawą do wyliczenia subwencji. Analizując różnice w przypisanych strumieniach finansowania dla różnych rodzajów uczelni (Tabela 5), można stwierdzić, że ustawodawca będzie wspierał podstawowe cele działalności danego rodzaju uczelni. Uczelnie akademickie otrzymają więcej środków ze względu na potrzebę finansowania badań, natomiast uczelnie zawodowe będą dysponowały środkami

wynikającymi z potrzeb zapewnienia i rozwoju dobrej jakości dydaktyki. Inna różnica jest widoczna pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi. Te pierwsze otrzymują finansowanie na dydaktykę, a te drugie już nie, ponieważ kształcenie w sektorze niepublicznym zawsze wiązało się z odpłatnością za studia dla studentów. Ciekawym jest jednak, że niepubliczne uczelnie akademickie będą mogły również otrzymywać subwencję na rozwój nauki. To wyraźnie potwierdza, że główną intencją reformy jest przyspieszenie rozwoju polskiej nauki.



Rysunek 3. Wpływ zmiany liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego na zmianę wielkości subwencji

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

Kolejnymi ważnymi zasadami związanymi ze zmianami finansowania nauki jest zapewnienie stabilności finansowej uczelni. Wyraża się to w mechanizmie ograniczającym zmienność wielkości subwencji rok do roku do zakresu -2% – +6% (w okresie przejściowym -1% – +6%). Następną istotną zmianą jest ustawowe zagwarantowanie corocznego wzrostu finansowania nauki o wartość większą niż inflacja oraz większą niż iloczyn wzrostu PKB i wskaźnika waloryzacji istotnie większego od 1 (1,25) i corocznie zwiększanego (Dz. U. 574, 2022, s. Art. 383). Jednak najistotniejsza dla zmiany kluczowych celów organizacji wydaje się nowa reforma reguł optymalizacji wielkości środków finansowych. Już od roku 2017 zaproponowano odejście od zasady, wedle której finansowanie, przynajmniej w części rośnie proporcjonalnie do wzrostu liczby studentów (Kalinowski, 2017). Zastosowano bowiem wskaźnik liczby studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego (SSR – *student – staff ratio*), który służy do wyznaczania optymalnej liczby studentów dla uczelni. Początkowo wartość optymalna (referencyjna) wskaźnika została ustalona na wartość 13, ale docelowo dla uczelni badawczych ma ona wynosić 10. Tylko ta jedna zmiana doprowadziła do odwrócenia się wieloletnich tendencji zmian proporcji pomiędzy liczbami studentów na uczelniach publicznych i prywatnych. Zostało to szerzej przedstawione w podrozdziale 1.1.3 (por. Rysunek 6). Wpływ odstępstwa od ustalonej wartości wskaźnika SSR na wskaźnik dostępności dydaktycznej (d_i) wprost modyfikujący wielkość

subwencji we wzorze określonym w rozporządzeniu (Dz. U. 2508, 2018) został przedstawiony na Rysunku 3.

Wpływ proporcji liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich na wielkość subwencji dla uczelni jest istotny. Zgodnie ze wzorem zawartym w rozporządzeniu ministra wartość subwencji wprost zależy od wskaźnika dostępności dydaktycznej, który niemal proporcjonalnie modyfikuje wielkość „składnika studenckiego” (Dz. U. 2508, 2018) przyznawanego finansowania. Biorąc pod uwagę relatywny wpływ przekroczenia referencyjnej wielkości wskaźnika SSR na zmniejszenie tej części finansowania (Rysunek 3), można stwierdzić, że przyjęta reguła silnie motywuje do utrzymywania proporcji liczby studentów do nauczycieli akademickich na poziomie wartości referencyjnej lub poniżej tego poziomu. Ponadto, co warto podkreślić, obniżanie wartości wskaźnika SSR w stosunku do wartości referencyjnej nie przyniesie uczelniom żadnych bonifikat. Występuje to zatem pewna niesymetryczność pomiędzy potencjalnymi „karami” i „nagrodami” związanymi z odchyleniami od wartości ustalonej w przepisach.

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

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

Ciekawym rozwiązaniem pozwalającym na zwiększenie poczucia stabilności finansowej oraz na nieco „łagodniejsze” wejście uczelni w nowe reguły gry jest zaproponowany składnik subwencji nazywany *stałą przeniesienia*. Docelowa wartość tej stałej ma wynosić 25% co oznacza, że jedna czwarta przyszłorocznej subwencji będzie wynikała z wartości subwencji wyliczonej dla roku obecnego. Natomiast w okresie przejściowym lat 2019–2023 zaproponowano, by co roku wartości stałej przeniesienia zmniejszały się, począwszy od wartości 50%, aż do osiągnięcia wartości docelowej w roku 2024 (MNiSW, 2019b).

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

w ramach Konstytucji dla Nauki). Opis wybranych kierunków zmian wraz z analizą celu ich wprowadzania zawiera Tabela 6.

Tabela 6. Wybrane kierunki zmian pozafinansowych wprowadzanych wraz z Ustawą 2.0

Opis zmiany	Cel zmiany
1. Wprowadzenie możliwości łączenia się uczelni w federacje 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 zainteresowanych stron 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 zniesienie wymogu 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 uznany dorobek, ale nie posiadających stopnia doktora habilitowanego.</i>
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 i 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. 574, 2022).

Cele zmian reformy zidentyfikowane na podstawie opisu zmian przedstawionego w Tabeli 6 nie stoją w sprzeczności z ideami przedstawionymi w preambule do Ustawy 2.0. Analizując je można potwierdzić, że jednym z głównych założeń jest zniesienie barier rozwoju naukowego oraz wzmocnienie 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 zauważyć, że zmiany związane ze zwiększeniem wpływu na uczelnię oraz nasileniem współpracy z przedstawicielami różnych grup, a także wzmocnienie roli rektora w kształtowaniu struktury i oferty uczelni dają szansę na przekształcanie się polskich uczelni w kierunku modelu uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego. Ponadto zwiększenie swobody

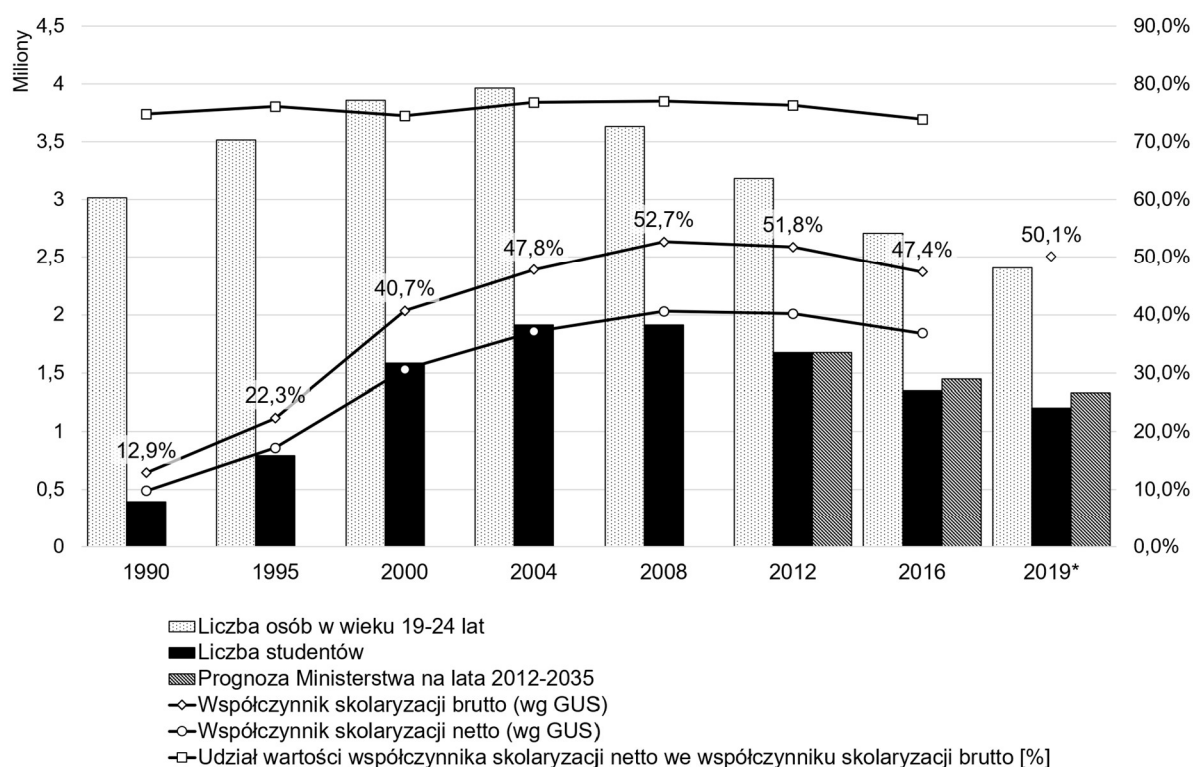
w dysponowaniu finansami, zwiększenie nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe, a także stworzenie bardziej atrakcyjnych możliwości współpracy międzyuczelnianej poprzez zawiązywanie federacji uczelni wydają się umożliwić tworzenie silniejszych marek na rynku uczelnianym, a jednocześnie budowania większego prestiżu poszczególnych uczelni.

Podsumowując zmiany dla uczelni wynikające z Konstytucji dla Nauki, z dużym przekonaniem można stwierdzić, że są to zmiany reformatorskie i gruntowne. Zmiana zasad działania ma bowiem nie tylko wymiar strukturalny, ale także odnosi się do zmiany reguł optymalizacji finansowej podejmowanych decyzji. Zmiany te dotyczą praktycznie wszystkich obszarów działalności uczelni. W związku z tym można je określić jako zmiany drugiego rodzaju, a zatem dające szansę na przełamanie istniejącego status quo. Z drugiej strony zastosowano pewnego rodzaju stopniowanie siły oddziaływania zmian 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. Takie podejście jednak wydaje się konieczne ze względu na złożony proces przygotowania i konieczność zaangażowania wielu grup (zainteresowanych) w konsultacje. Na początku wydawało się, że dość silne umocowanie prawne wdrożonych zmian daje nadzieję na trwałość i tym razem realną poprawę pozycji polskich uniwersytetów na arenie międzynarodowej. Jednak po kilku latach wdrażania oraz pewnych dostosowaniach okazało się, że nie uniknięto w praktyce istotnych negatywnie ocenianych zjawisk. Pojawiające się głosy krytyki dotyczą zarówno pewnych założeń kierunku reformy, mających na celu doprowadzenie do elitarności studiowania, podążając za argumentem inspirowanych reformy, że „rozwijają się tylko te państwa, które mają silne elity” (Kulas, 2020, s. 147). To jednak zostało odebrane jako zaprzeczenie idei egalitarności studiowania. Wskazywano także na zagrożenia dla autonomii i wolności badań naukowych, pomimo zwiększenia autonomii ścisłego kierownictwa uczelni w zakresie zarządzania (por. Kulas, 2020; Zybala i in., 2019). Jednak znacznie liczniejsze są głosy krytyczne dotyczące wypaczenia początkowych idei reformy. Otóż, starając się poprzez nowe regulacje wzmocnić zaangażowanie naukowców w wartościowe w skali świata badania naukowe, doprowadzono w praktyce do osłabienia roli dydaktyki (por. Wawak, 2022). Ponadto bardzo dojmujący problem tzw. *punktozy* (Kulikowski i Antipow, 2023, s. 208) nie został przewyżniony dzięki zmianom w punktacji czasopism i ograniczeniom kwalifikacji artykułów do oceny, ale zmienił swoją formę w tzw. *slotozę* (Kulikowski i Antipow, 2023, s. 213). Trudno bowiem się spodziewać, by w środowisku, w którym mierzalne reguły oceny mają tak znaczącą rolę, zmiana zasad oceniania nie doprowadziła do znalezienia strategii optymalizacji działań dostosowanych do nowych reguł i uwarunkowań. Ponadto w ramach zmian reguł utworzono Radę Doskonałości Naukowej (RDN), która ma wpływ przede wszystkim na postępowania habilitacyjne oraz profesorskie, a także – pośrednio, na doktorskie. Ponadto RDN „zgłasza kandydatów na członków międzynarodowego zespołu ekspertów oceniających wnioski składane przez uczelnie w ramach programu *Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza*” (Woźniak, 2019). Wydaje się, że kumulacja tak kluczowych kompetencji dla procesów oceny uczelni i wpływu na przyznawanie tytułów i stopni naukowych powoduje znaczą kumulację władzy w ramach jednego organu, co może prowadzić do negatywnych zjawisk, szczególnie wobec ujawnienia się braku precyzji obowiązującego prawa w zakresie praktycznych szczegółów działań i trybu niektórych

podejmowanych decyzji, prowadzącego do wątpliwości w zakresie spełnienia zasady pewności prawa (por. Woźniak, 2022). Niemniej wyzwań, jakie stoją przed polskimi uczelniami oraz uczonymi, jest znacznie więcej. By lepiej zrozumieć ich skalę oraz przyczyny, warto przeanalizować najistotniejsze uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce, które zostały przedstawione w kolejnym podrozdziale (1.1.3).

1.1.3 Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce

Jednym z najistotniejszych czynników wpływających na rynek edukacji wyższej przy stosunkowo stabilnych regulacjach prawnych są trendy demograficzne (por. Moroń, 2016). W Polsce po roku 1989 w wielu dziedzinach życia gospodarczego nastąpiły gwałtowne zmiany regulacji. Początkowo głównie przejawiało się to w ich minimalizacji, zanim zaczęły powstawać nowe, dostosowane do realiów wolnorynkowych. Podobnie było w przypadku uczelni, gdzie politykę państwa względem nich nieraz określa się jako *politykę braku polityki* (Kwiek, 2015, s. 115), zwłaszcza w odniesieniu do sektora uczelni prywatnych. Jednak poza zmianami demograficznymi istotne jest to, jaka część społeczeństwa chce i może korzystać z edukacji wyższej. W krajach Europy Środkowej po upadku komunizmu popyt na usługi uczelni był niezwykle duży. Jedną z przyczyn tego zjawiska jest wysoka premia płacowa za wykształcenie.



Rysunek 4. Tendencje zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce po roku 1989

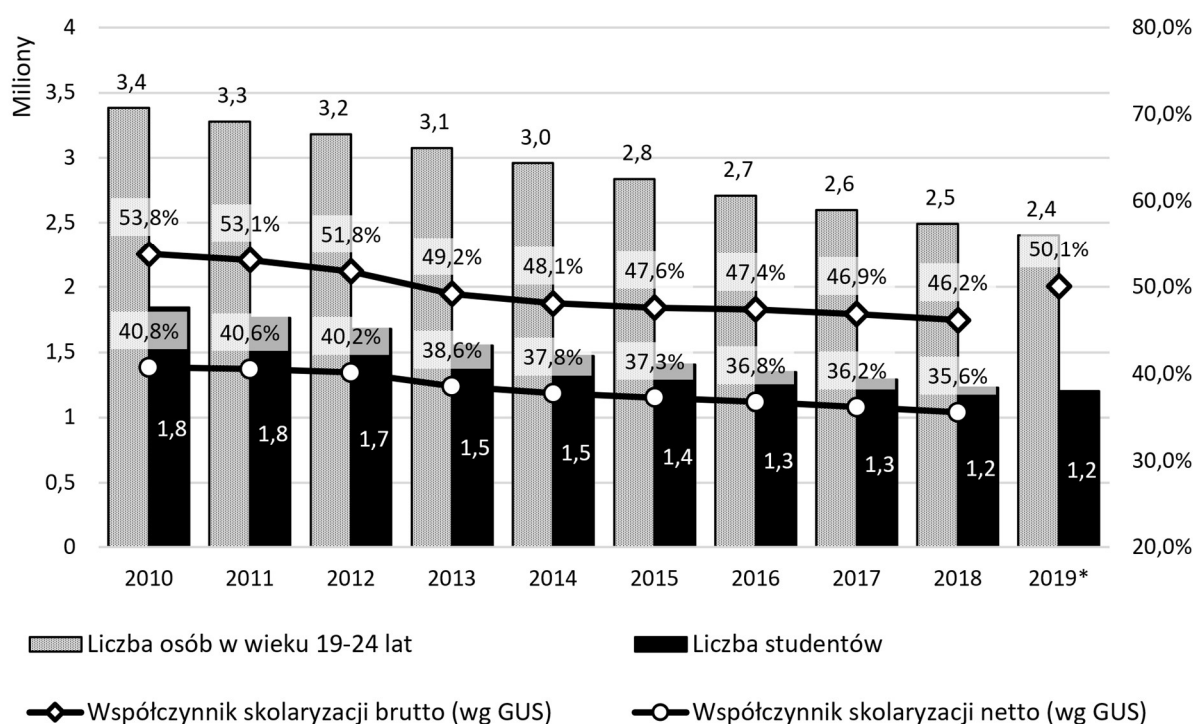
* dla roku 2019 wartość współczynnika skolaryzacji nie jest wartością oficjalną GUS, a obliczoną na podstawie danych GUS dot. liczby studentów oraz liczby ludności w wieku 19–24 lat w danym roku

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

Zgodnie z badaniami OECD premia płacowa za wyższe wykształcenie w krajach Europy Środkowej jest wysoka i raczej rosnąca, podczas gdy w krajach, gdzie ekspansja edukacyjna zaczęła się znaczenie wcześniej (np. kraje nordyckie), jest znacznie niższa oraz stabilna lub też malejąca (Kwiek, 2015, s. 88). Ekspansja systemu z poziomu dostępu elitarnego do masowego i powszechnego w Polsce była nagła i nieskoordynowana (Kwiek, 2015, s. 108). Przedstawione na Rysunku 4 liczby studentów oraz liczby osób w wieku 19–24 lat w Polsce w wybranych latach po przemianie ustrojowej roku 1989 ukazują skalę dynamiki zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce. W celu ukazania bardziej szczegółowych aspektów tych zmian przedstawiono wartości współczynników skolaryzacji brutto i netto publikowane przez GUS (Rysunek 4). Wartość współczynnika skolaryzacji dla roku 2019 została obliczona przez autora na podstawie liczby studentów i liczby ludności w przedziale wiekowym 19–24 lat, z danych publikowanych przez GUS. Nie jest to jednak wartość oficjalnego wskaźnika skolaryzacji, a zatem może się ona różnić od danych GUS ze względu na rozbieżność w przedziałach czasowych pomiarów uwzględnionych do obliczenia wskaźnika. Ponadto przedstawiono relację wskaźnika skolaryzacji netto do wskaźnika skolaryzacji brutto. Biorąc pod uwagę definicje obu wskaźników, relacja ta odzwierciedla stosunek liczby studentów w wieku 19–24 lat do liczby studentów ogółem, a więc można na tej podstawie oszacować stopień zainteresowania studiami osób spoza typowego przedziału wiekowego dla studentów. Wartości te w całym okresie analizy utrzymują się na poziomie ok. 75% i wykazują jedynie nieznaczne zmiany. Zatem można stwierdzić, że zainteresowanie studiami po roku 1989 utrzymuje się na podobnych poziomach zarówno w grupie wiekowej 19–24 lata, jak i w wśród osób spoza tej typowej dla studentów grupy. Przedstawione zostały też wartości liczby studentów z prognozy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowanej w raporcie z 2013 roku. Jak widać prognozy te z czasem różnią się coraz bardziej od wartości rzeczywiście występujących, co nie jest zaskakujące. Natomiast różnice te wskazują na niedoszacowanie w prognozach potencjału spadku liczby studentów w Polsce. Na tej podstawie można stwierdzić, że przynajmniej część decyzji dotyczących przyszłych regulacji rynku szkolnictwa wyższego mogła być opracowana przy wykorzystaniu założeń o mniejszych spadkach liczby studentów, niż miało to miejsce w rzeczywistości.

Analiza wartości współczynnika skolaryzacji brutto pozwala na interpretację przemian postrzegania edukacji wyższej w Polsce. Posługując się koncepcją Martina Trowa, można stwierdzić, że zaraz po przemianie ustrojowej roku 1989 edukacja wyższa weszła w fazę umasowienia. Trow rozróżnia trzy fazy rozwoju szkolnictwa wyższego w zależności od udziału liczby studentów w liczbie osób w wieku typowym dla studentów (Trow, 1974, s. 7). Przy niskich wartościach tego współczynnika studiowanie jest postrzegane jako elitarne – dostępne jako przywilej jedynie dla osób odpowiednio uzdolnionych lub odpowiednio „urodzonych” (zazwyczaj w odniesieniu do majątności). Po przekroczeniu wartości współczynnika skolaryzacji na poziomie ok. 15% studia zaczynają być postrzegane jako prawo dla tych, którzy spełnią formalne wymagania. Jest to etap edukacji masowej (umasowienie). Jak pisze Trow (1974), od tego poziomu staje się możliwy wzrost udziału studentów w populacji osób w wieku studenckim do poziomu ok. 50% bez istotnych zmian systemowych. Natomiast po przekroczeniu poziomu ok. 50% osiągnięty jest etap edukacji powszechnej, a charakterystyczne dla tego etapu jest przekonanie, że edukacja wyższa jest niemalże obowiązkiem każdego. Wg Trowa, na tym etapie niepójście na studia wyższe jest postrzegane jako oznaka defektu umysłowego lub charakterologicznego, który podlega

wyjaśnieniom, ocenie lub przeprasaniu (Trow, 1974, s. 7). Jest to zgodne z koncepcją Freda Hirsha, wedle której dobra pozycyjne, jakimi są ukończone studia, zwiększają szanse na rynku pracy jedynie do pewnego poziomu nasycenia, powyżej którego stają się obowiązkowe, będąc punktem wyjścia dla konkurencji między jednostkami je posiadającymi, a nie klasyczną przewagą konkurencyjną (Kwiek, 2015, s. 90). Można stwierdzić, że tuż po roku 1990 osiągnięto w Polsce etap umasowienia edukacji wyższej (por. Rysunek 4), a wzrost współczynnika skolaryzacji na przełomie wieków był bardzo dynamiczny, by w drugiej połowie pierwszego dziesięciolecia wieku XXI przekroczyć poziom 50%. Natomiast następnie poziom skolaryzacji edukacji wyższej zaczął nieznacznie maleć. Dokładniejszy obraz sytuacji na rynku edukacji wyższej w latach 2010–2019 został ukazany na Rysunku 5.



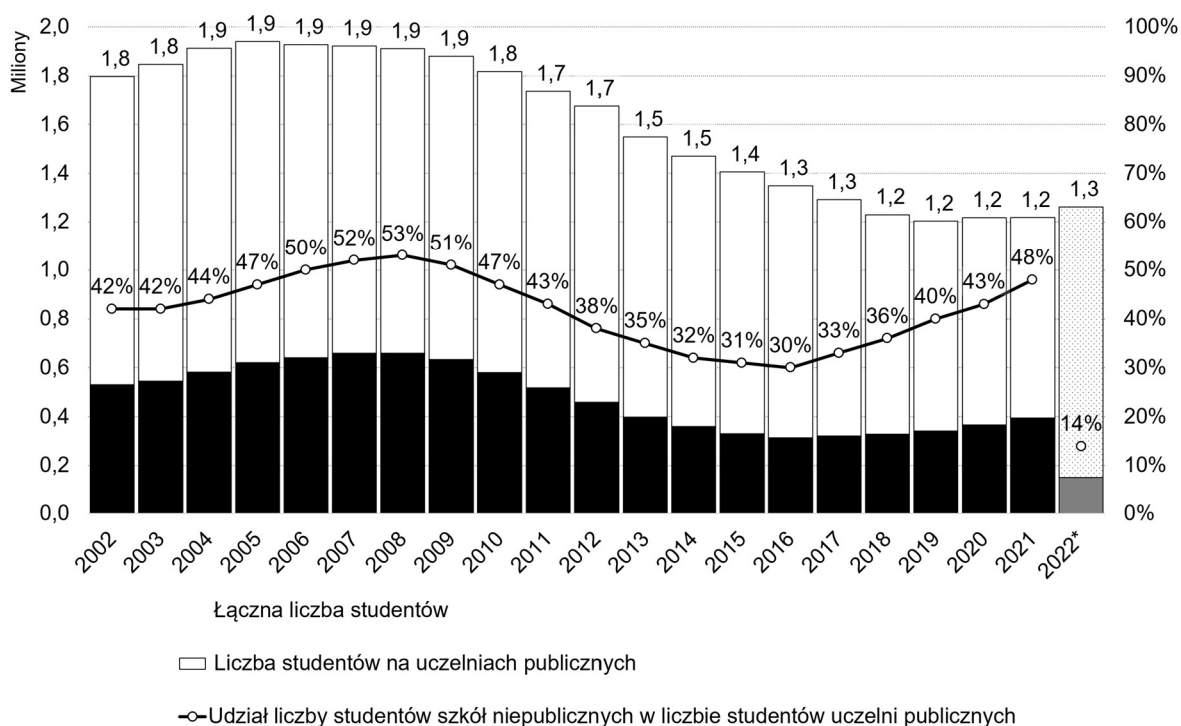
Rysunek 5. Wartości współczynnika skolaryzacji dla edukacji wyższej w latach 2010–2019

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

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

Zmiany wartości współczynników skolaryzacji netto oraz brutto dla edukacji wyższej w Polsce w latach 2010–2019 na tle zmian liczby studentów oraz osób z grupy wiekowej 19–24 lat (Rysunek 5) wskazują, że od roku 2010 obserwujemy stały spadek wskaźników skolaryzacji. Warto zauważyć jest to, że pomimo przekroczenia poziomu 50% dla wartości wskaźnika skolaryzacji brutto, który wg Trowa oznacza przejście do etapu powszechnej edukacji od roku 2013, wartości tego wskaźnika spadły poniżej 50% i dalej spadają. Jest to o tyle zaskakujące, że wkroczenie na poziom powszechnej edukacji powinno odzwierciedlać zmianę z postrzegania edukacji wyższej jako prawo do postrzegania jej raczej jako obowiązku. Jeśli bowiem taka zmiana postrzegania edukacji rzeczywiście by nastąpiła, to wydaje się mało prawdopodobne, by zainteresowanie zdobywaniem wykształcenia wyższego mogło zacząć

spadać. Trudno jednoznacznie wskazać przyczyny wystąpienia tendencji spadkowej wskaźnika skolaryzacji edukacji wyższej. Pewną podpowiedzią może być istotny udział w edukacji wyższej osób spoza grupy wiekowej 19–24 lat. 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 wprowadził odnośnik do świata zachodniego, ale, jak widać, w Polsce są zauważalne podobne tendencje. Oznacza to, że istnieje silna potrzeba doskonalenia działań uczelni w celu lepszego zaspokajania potrzeb i spełniania wymagań obecnych i przyszłych studentów, gdyż w przeciwnym razie uczelniom będzie groziła nierentowność i konieczność ograniczenia działalności.



Rysunek 6. Liczba studentów uczelni publicznych na tle liczby studentów ogółem w latach 2002–2022*

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

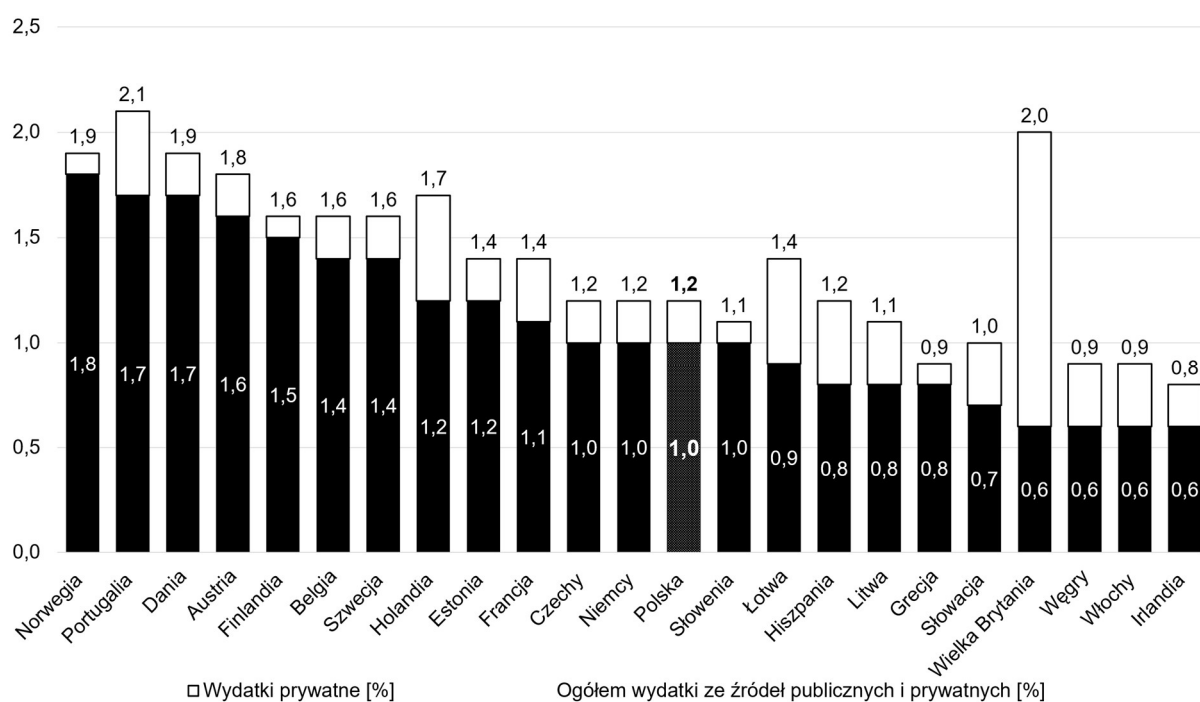
Źródło: opracowanie własne na podstawie Główny Urząd Statystyczny, 2020; GUS, 2015b, 2016b, 2017b, 2018b, 2019b, 2020d, 2021b, 2022b; Kwiek, 2015, s. 131

Sytuacja oczywiście będzie odmienna dla uczelni publicznych i niepublicznych, gdyż te pierwsze będą wobec takich zmian podlegać różnym reformom, co też będzie wymagało budowania zdolności do szybkiego dostosowywania się do nowych wymagań. Jeszcze wyraźniej widać opisane

tendencje, gdy się porówna liczby studentów w sektorze prywatnym i publicznym na przestrzeni ostatnich lat (Rysunek 6). Kształtowanie się proporcji liczby studentów szkół niepublicznych do liczby studentów szkół publicznych w Polsce w latach 2002–2021 na tle wartości liczby studentów w obu tych sektorach ukazuje, że od roku 2006 zaczął się proces zmniejszania się liczby studentów w systemie kształcenia wyższego. Najpierw były to nieznaczne zmiany, ale po roku 2009 proces ten znacznie przyspieszył. W roku 2019 liczba studentów ogółem była o 36% mniejsza niż w roku 2009. Oznacza to średnie roczne spadki liczebności studentów na poziomie przekraczającym 3,5%. Na uwagę zwraca też fakt, że spadkom liczby studentów ogółem towarzyszył również zmniejszający się udział sektora prywatnego w rynku edukacji wyższej. Potwierdza to, że publiczne uczelnie cieszyły się większą atrakcyjnością na kurczącym się rynku. Jednak od roku 2017 ten trend się odwrócił i udział liczby studentów uczelni publicznych w liczbie studentów ogółem spada. Ponadto od roku 2020 można zaobserwować nieznaczny wzrost liczby studentów ogółem. Wobec jednoczesnej kontynuacji trendu wzrostu udziału liczby studentów uczelni niepublicznych w liczbie studentów ogółem można stwierdzić, że to głównie uczelnie niepubliczne odpowiadają za wzrost ogólnej liczby studentów w tych latach. Porównując wartości proporcji pomiędzy liczbą studentów uczelni niepublicznych, a liczbą studentów uczelni publicznych z prognozami prezentowanymi przez Marka Kwieka (2015, s. 131) na rok 2022, można zauważyć, że ogólna liczba studentów już w roku 2019 spadła poniżej poziomu prognozy na rok 2022. Pod tym względem można stwierdzić, że kierunek zmian w prognozie sprawdza się w rzeczywistości. Natomiast prognozowane proporcje pomiędzy liczbą studentów uczelni publicznych i niepublicznych zupełnie się nie sprawdziły. Należy podkreślić, że prognoza zawarta w pracy Kwieka była wykonywana na podstawie danych dostępnych w roku 2013. W tymże roku liczba studentów na uczelniach niepublicznych kształtowała się na poziomie 398 tys., a zatem w roku 2019 zmniejszyła się o ok. 15%, a następnie do roku 2021 wzrosła do poziomu zbliżonego do tego z roku 2013. W tym samym czasie liczba studentów na uczelniach publicznych (w 2013 r. 1.151 tys.) zmniejszyła się o ok. 29%. W analogicznym okresie liczba osób w wieku 19–24 lat w Polsce zmniejszyła się o ok. 22%. Można więc stwierdzić, że uczelnie niepubliczne w ostatnich latach znacznie lepiej poradziły sobie ze zmniejszeniem podstawowego rynku niż uczelnie publiczne, pomimo tego, iż w roku 2015 przewidywano znaczne zwiększenie dominacji uczelni publicznych nad prywatnymi (Kwiek, 2015). Ponadto, analizując zmiany liczby studentów w obu rodzajach grup uczelni, można zauważyć, że w pierwszej dekadzie XXI w. wzrosty liczby studentów uczelni niepublicznych następowały z pewnym niewielkim opóźnieniem w stosunku do występowania wzrostów liczby studentów ogółem. A zatem można wywnioskować, że studiowanie na uczelniach 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. Bowiemy do roku 2016

dotacja była proporcjonalna do liczby studentów, natomiast od roku 2017 wprowadzono do algorytmu ustalania dotacji wskaźnik SSR (*student-staff ratio*) i ustalono jego wartość optymalną na 13. Od tego roku więc uczelnie publiczne straciły bodziec finansowy do starań o zwiększanie liczby studentów ponad poziom 13 studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego (por. Kalinowski, 2017) co, jak widać, istotnie wpłynęło na tendencje zmian na rynku edukacji wyższej.

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

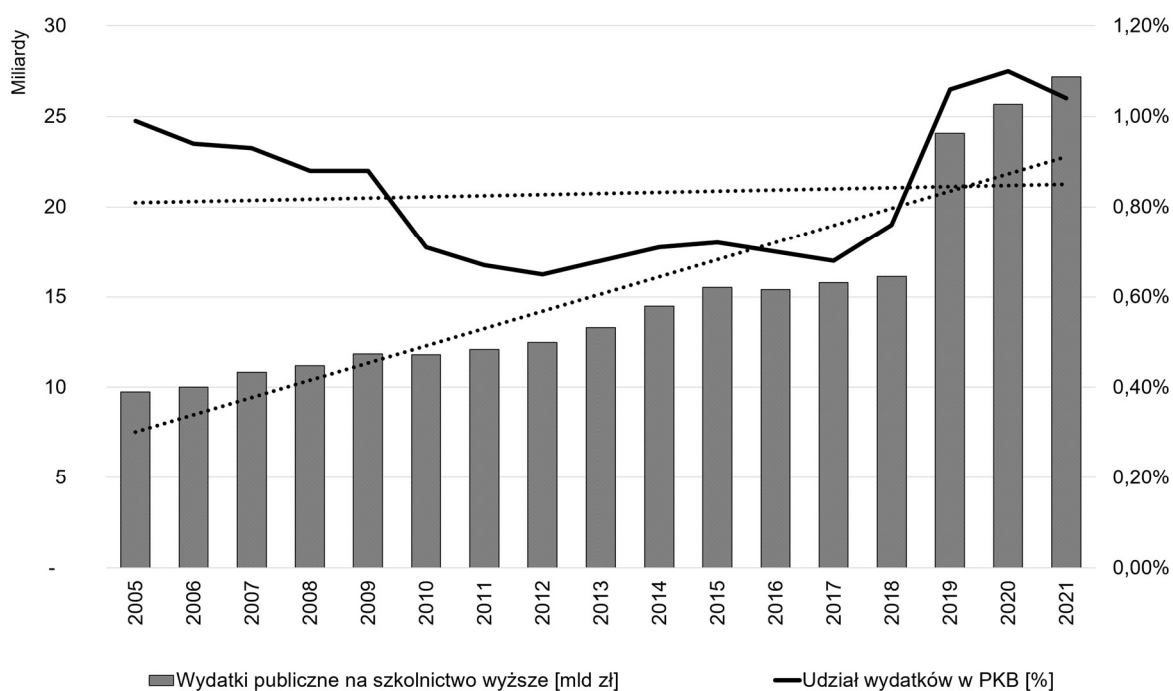


Rysunek 7. Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach w roku 2019 europejskich jako procent PKB

Źródło: opracowanie własne na podstawie Education at a Glance 2022 OECD Indicators za: GUS, 2022b

Z analizy przedstawiającej wartości udziału wydatków na edukację wyższą w produkcie krajowym brutto wybranych państw Europy (Rysunek 7), posortowanych malejąco wg wielkości nakładów publicznych, można wywnioskować, że w niemal wszystkich uwzględnionych państwach wydatki publiczne znacznie przewyższają wydatki prywatne. Jedynym wyjątkiem jest Wielka Brytania, w której udział wydatków na finansowanie edukacji wyższej w PKB jest niemal najwyższy, pomimo tego, że w prezentowanym zestawieniu jest ona krajem o niemal najniższych wydatkach publicznych na system kształcenia uniwersyteckiego. Porównując wydatki Wielkiej Brytanii i Polski na edukację wyższą w relacji do PKB, można stwierdzić, że proporcje pomiędzy wydatkami publicznymi i prywatnymi w obu tych systemach są niemal odwrotne. I tak, wydatki prywatne w Zjednoczonym Królestwie są istotnie wyższe

od wydatków publicznych w Polsce, a wydatki publiczne w Wielkiej Brytanii są istotnie wyższe od wydatków prywatnych w Polsce. Krajami wyróżniającymi się wysokimi wydatkami publicznymi na edukację wyższą są przede wszystkim kraje skandynawskie oraz kraje Beneluksu i Austria, natomiast warto zauważyć, że w Holandii pomimo wysokich wydatków publicznych wydatki prywatne są również na wysokim poziomie. Można również zauważyć, że Włochy – kraj szczycący się najstarszymi uniwersytetami na świecie – są krajem o bardzo niskich relatywnych do PKB wydatkach na edukację wyższą. Drugą ciekawą obserwacją jest fakt istnienia niemalże identycznej struktury finansowania edukacji wyższej w Polsce i Niemczech. Jest to poziom raczej bliski średniej europejskiej, a zatem można stwierdzić, że nie jest on ani wysoki, ani niski. Co ciekawe, we wczesnych wersjach projektu Konstytucji dla Nauki znalazły się zapisy gwarantujące osiągnięcie poziomu finansowania nauki w Polsce na poziomie 1,8% PKB, jednak ostatecznie te zapisy nie znalazły się w uchwalonej wersji nowego prawa (Tomala, 2018). Osiągnięcie tego poziomu finansowania plasowałoby Polskę w czołówce europejskiej zarówno pod względem wielkości wydatków publicznych, jak i ogółem. Aby lepiej zrozumieć sytuację polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście jego finansowania, warto przeanalizować, jak wydatki publiczne na szkolnictwo kształtowały się na przestrzeni ostatnich lat.

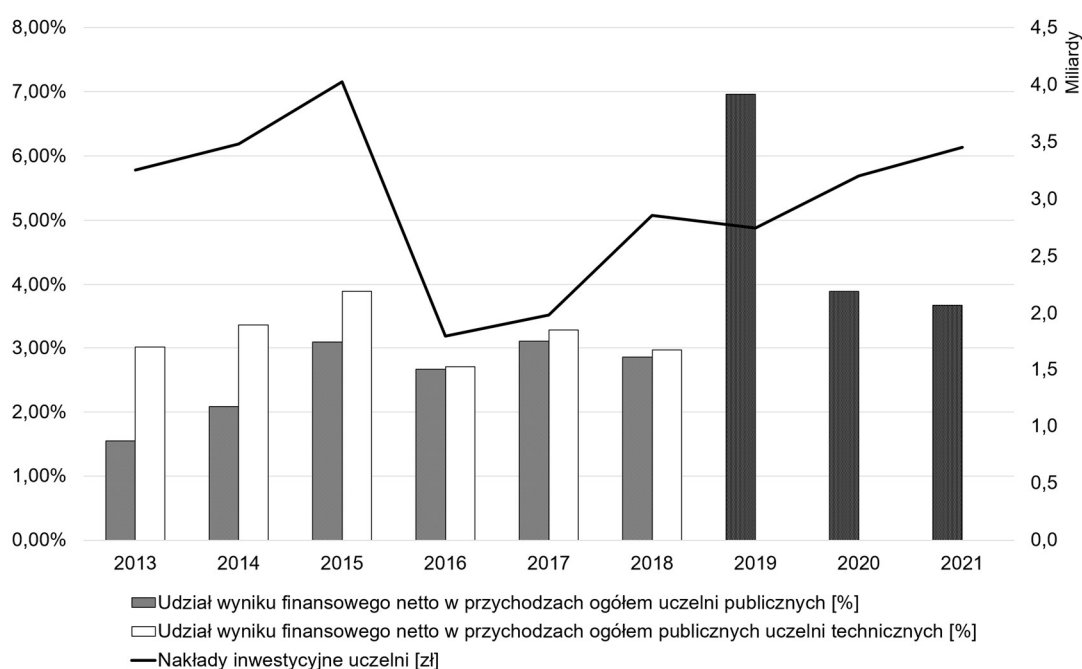


Rysunek 8. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB Polski

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2020d, 2022b

Przedstawione na Rysunku 8 wartości wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce wskazują na stabilny trend wzrostowy w analizowanym okresie (2005–2019). Natomiast wzrosty wartości wydatków mają charakter skokowy, etapowy. Wydaje się, że wzrosty wydatków występują wraz z kolejnymi reformami systemu edukacji lub też zakończeniami kolejnych kadencji rządów. Bardziej dynamiczne wzrosty są bowiem widoczne w latach wyborczych: 2007 oraz 2015. Jednak gdy weźmiemy pod uwagę relację wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe do PKB Polski, to można stwierdzić,

że w latach 2005–2012 miał miejsce dynamiczny spadek wartości tego wskaźnika. Spadł on bowiem w ciągu 7 lat z poziomu ok. 1% do poziomu poniżej 0,7%. Następnie przez kolejne 5 lat utrzymywał się on mniej więcej na tym poziomie. Dopiero jednak w roku 2018 wartość ta wzrosła powyżej poziomu 0,75%, jednak tutaj należy zauważyć, że większy wpływ na to zjawisko miało spowolnienie wzrostu PKB niż intensywny wzrost wydatków na szkolnictwo. Dopiero w roku 2019 można zaobserwować skokową zmianę i wzrost tego wskaźnika do poziomu ok. 1%. Istotny jednak dla interpretacji wartości wskaźnika udziału wydatków publicznych na uczelnie w relacji do PKB jest fakt, iż w związku z reformą wdrażaną w roku 2019 i zmianą klasyfikacji budżetowej dane za rok 2019 obejmują nakłady na szkolnictwo wyższe i naukę (GUS, 2020d, s. 204). Zatem można przypuszczać, że nastąpił pewien wzrost wydatków na szkolnictwo wyższe, natomiast począwszy od roku 2019 trudno wprost porównać te wartości z wartościami lat wcześniejszych.



Rysunek 9. Udział wyniku finansowego netto w przychodzie uczelni versus nakłady inwestycyjne uczelni publicznych w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2014b, 2015b, 2016b, 2017b, 2018b, 2019b, 2020d, 2021b, 2022b

Na początku XXI w. w ramach Unii Europejskiej przyjęto, że kraje członkowskie powinny dążyć do osiągnięcia poziomu wydatków na badania i rozwój na poziomie 3% PKB. Już w roku 2006 Marek Kwiek przewidywał, że jest to cel nieosiągalny zważywszy na niskie poziomy nakładów w tamtym czasie (Kwiek, 2006, s. 366). W odniesieniu do realiów Polski to się niestety potwierdziło, gdyż w roku 2021 nakłady na badania i rozwój stanowiły jedynie 1,44% PKB (GUS, 2020a). A zatem nawet łączne nakłady na B+R oraz szkolnictwo wyższe nie są jeszcze zbliżone do poziomu 3% pomimo wyraźnych wzrostów w ciągu ostatnich 3–4 lat. W pewnym sensie jednak można uznać wzrosty w zakresie obu tych miar za optymistyczne. To jednak również przekłada się na wymagania wobec szeroko pojętego środowiska naukowego, w tym uczelni, do zwiększenia możliwości na dostarczenie większych niż do tej pory

efektów działań związanych z badaniami. Wzrosty wymagań wydają się bowiem naturalną konsekwencją wzrostów w zakresie finansowania. W tym kierunku też zmierzają cele ostatniej reformy szkolnictwa wyższego. W celu lepszego zrozumienia jej wpływu na sektor uczelni publicznych w Polsce warto przyjrzeć się nie tylko całościowym nakładom na edukację wyższą, ale również podstawowym wynikom finansowym Polskich uniwersytetów. Zmiany wartości miar świadczących o poziomie wyników finansowych uczelni w kontekście inwestycji na uczelniach (Rysunek 9) wskazują na to, że uczelnie techniczne wykazują nieznacznie wyższe wyniki finansowe netto od uczelni nietechnicznych. Przedstawione wartości udziału wyniku finansowego netto uczelni publicznych w przychodach ogółem (WF_N/P_O) w latach 2013–2021 są jednak obciążone ograniczeniem w dostępie do informacji, ponieważ od roku 2019 dane GUS nie obejmują wyodrębnionych wartości dla uczelni technicznych. W zakresie lat 2019–2021 przedstawiono jedynie wartość wskaźnika dla uczelni publicznych ogółem. Można jednak z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, na podstawie obserwowanych wartości z lat 2013–2018, że również w latach 2019–2021 uczelnie techniczne wykazały nieznacznie wyższe wyniki finansowe w relacji do przychodów. Istotnym czynnikiem wpływającym na wynik finansowy netto są koszty działalności. Obserwując, jak kształtowały się nakłady inwestycyjne uczelni, można zauważyć znaczny ich spadek pomiędzy rokiem 2015 a 2016. W tym samym czasie zmniejszyła się różnica pomiędzy wartościami wskaźnika WF_N/P_O dla uczelni technicznych i uczelni publicznych ogółem. To wskazywałoby, że większy udział w nakładach inwestycyjnych sektora uniwersyteckiego miały uczelnie inne niż techniczne (politechniki). Na uwagę zwraca skokowy wręcz wzrost wyników finansowych uczelni w roku 2019. Niewątpliwie wpływ na taki stan rzeczy może mieć zmiana systemu finansowania uczelni, wprowadzona wraz z najnowszą reformą. W latach 2020–2021 w związku ze zwiększeniem subwencji dla uczelni biorących udział w konkursie IDUB (Inicjatywa doskonałości – uczelnie badawcza), a także dla uczelni, które uzyskały status uczelni badawczych, nie nastąpiła dalsza poprawa wyników finansowych. Natomiast istotnie zwiększyły się nakłady inwestycyjne uczelni. Może to wskazywać na wykorzystanie dodatkowych funduszy pozyskiwanych przez uczelnie na inwestycje, co w oczywisty sposób ogranicza wielkość raportowanych zysków.

Poza czynnikami demograficznymi i finansowymi istotne dla zarządzania uczelniami są uwarunkowania organizacyjne. Już od wielu lat na polskich uczelniach słowo „reforma” jest odmieniane przez wszystkie przypadki choćby dlatego, że np. w latach 1990–2005 powstało 28 projektów reform (Kwiek, 2015, s. 177). Świadczy to o tym, że kolejne rządy starają się podejmować działania zmierzające do podniesienia poziomu jakości polskich uniwersytetów. Ma to swoje uzasadnienie polityczne, ponieważ do świadomości wielu ludzi przedostaje się informacja, że w globalnych rankingach pozycja polskich uczelni jest niezwykle niska. Zazwyczaj znacznie niższa niż pozycja polskiej gospodarki. Ponadto polskie uczelnie są zdominowane przez podmioty publiczne, a finansowanie edukacji wyższej w ogromnej większości pochodzi ze środków budżetowych, czyli, w dużym uproszczeniu mówiąc, z podatków. Odniesienie więc sukcesu w dziedzinie podniesienia poziomu polskich uczelni na arenie międzynarodowej staje się istotnym elementem potencjalnego sukcesu politycznego dla rządzących. Jednak sytuacja ciągłej niepewności co do przyszłych reguł funkcjonowania na pewno nie pomaga w zarządzaniu tak dużymi instytucjami jak uniwersytety. Także niemal nieustanna zmienność przepisów istotnych dla zarządzania uczelniami jest bardzo ważnym czynnikiem do uwzględnienia przy analizowaniu sytuacji

uczelniami w Polsce. Z przyczynami, dla których podejmowane są reformy, wiąże się też jeszcze jeden czynnik istotny dla całego rynku uczelni, jakim jest reputacja sektora. Szerszy opis zjawiska reputacji i prestiżu w kontekście edukacji wyższej znajduje się w podrozdziale 1.2.2, jednak w tym miejscu należy wspomnieć, że reputacja całego sektora istotnie wpływa na postrzeganą reputację każdego z uczestników. Tak więc dla niektórych uczelni w Polsce poziom ogólnej reputacji polskiej edukacji wyższej będzie istotnym ograniczeniem rozwoju, natomiast dla innych może być czynnikiem istotnie zwiększającym ich możliwości. Jak zostało to wspomniane, reputacja całego sektora polskiej edukacji wyższej współcześnie często jest utożsamiana z pozycją polskich uczelni w rankingach międzynarodowych. Szersze omówienie najistotniejszych spośród takich rankingów znajduje się w podrozdziale 1.3.3. W roku 2020 najlepsze polskie uczelnie znajdują się na miejscach w czwartej setce w rankingu szanghajskim (ARWU, 2020), czyli analogicznie do takich państw jak np. Grecja, Iran czy Malezja. Natomiast w rankingu The Times najlepsze polskie uczelnie plasują się na poziomie miejsc w siódmej i ósmej setce (THE, 2020), co oznacza poziom takich państw jak np. Algieria, Indonezja lub Łotwa⁵. To wskazuje na bardzo niski prestiż polskich uniwersytetów na świecie. Biorąc pod uwagę pozycję uczelni technicznych, należy zauważyć, że to nie uczelnie techniczne zajmują najwyższe miejsca w rankingach, natomiast są one obecne w czołówkach. W zależności od metodologii rankingu różnice w wartościach różnych 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 rezultaty dotyczące pozyskiwania funduszy z rynku prywatnego oraz w zakresie komercjalizacji badań. Niemniej pozycja uczelni technicznych jest na pewno uznawana za raczej silną. Innym ciekawym zjawiskiem jest relatywnie wyższa pozycja uczelni medycznych w rankingach, które bardziej doceniają wskaźniki związane z wysoką liczbą cytowań. Wynika to z faktu, iż w dziedzinie medycyny typowym jest publikowanie dużej liczby artykułów, a zatem mają miejsce liczne cytowania innych autorów. Warto podkreślić, że bardzo podobne tendencje można zaobserwować zarówno w rankingach globalnych, jak i najbardziej cenionym polskim rankingu miesięcznika *Perspektywy*.

Niewątpliwie pozycja polskich uczelni w świecie globalnej nauki wskazuje na pilną potrzebę poprawy. Jest to zarówno wyzwanie ambitne, jak i bardzo złożone, gdyż związane z wieloma procesami zmieniającymi zarówno otoczenie globalne, jak i krajowe. Trudno zatem oczekiwać istotnych zmian bez uwzględniania perspektywy przyszłości, ku jakiej zmierza świat nauki i edukacji wyższej. Nawiązując do wniosków z podrozdziału 1.1.1, dotyczących zauważalnej długoterminowej cykliczności zmian na rynku edukacji wyższej, można stwierdzić, że polskie uniwersytety, wkraczając w okres nasycenia rynku absolwentami, w niedalekiej przyszłości skierują się raczej w stronę badań i elitarności studiowania. Biorąc pod uwagę zmiany w „regułach gry”, również finansowych, wynikające z założeń *Konstytucji dla Nauki* (opisanych w podrozdziale 1.1.2) można stwierdzić, że intencje kierunków aktualnie implementowanych reform są słuszne, tzn. tworzą grunt dla szybszego dostosowania się uczelni do nieuniknionych zmian. W zawiązku z tym nowa rzeczywistość tworzy wyzwania dla zarządzających uczelniami, by kierując

⁵ W najnowszych edycjach tych rankingów na dzień 19.04.2024 (ARWU, 2023; THE 2024) pozycja polskich uczelni nie zmieniła się istotnie.

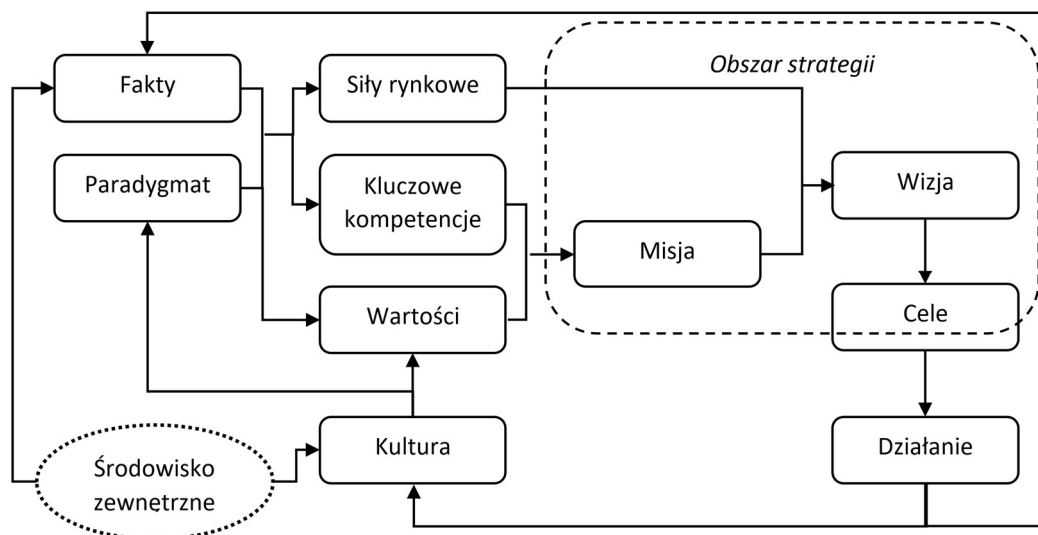
nimi nie utracić tego co wartościowe w ramach istniejących uwarunkowań związanych z kulturą akademicką, a jednocześnie rozbudowywać kompetencje do wdrażania rozsądnych zmian, pozwalających na dostosowywanie się całych organizacji do przyszłych wymagań. W ramach kolejnego podrozdziału zostaną szerzej omówione specyficzne dla uniwersytetów wymagania wobec zarządzania nimi.

1.2 Specyfika zarządzania uczelniami

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

1.2.1 Cele organizacji uniwersyteckiej

Biorąc pod uwagę historyczny rozwój uniwersytetów opisany w podrozdziale 1.1.1, można zauważyć, że wraz z ewolucją uczelni zmieniały się cele działalności tych instytucji. By lepiej zrozumieć cele współczesnych uniwersytetów oraz dostrzec różnice między uczelniami a innego rodzaju instytucjami lub przedsiębiorstwami, warto przeanalizować miejsce celów w procesie zarządzania. Na Rysunku 10 przedstawiono koncepcję inspirowaną modelem Michaela Raynor, 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 podrozdziale 1.2.2). Raynor twierdzi, że „zarówno misja, paradygmat, strategię, jak i cele mogą być rozumiane jako konsekwencja lub przyczyna dla elementów je poprzedzających lub po nich następujących” (Raynor, 1998, s. 373).



Rysunek 10. Miejsce celów w procesie zarządzania organizacją

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

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

uniwersytetów ich otoczenie kulturowe, a także szanse i ograniczenia zmieniały się wielokrotnie, to również ich cele ewoluowały. Główne etapy zmian celów uniwersytetów zostały przedstawione w Tabeli 7.

Tabela 7. Etapy zmian celów uniwersytetów

Etap rozwoju 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	zwiększona rola odpowiadania na potrzeby społeczne w zakresie kształcenia wynikające z wpływu władców na uczelnie (początki współczesnego uniwersytetu świeckiego)
XIX w. uniwersytet liberalny Humboldt	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 określające tylko 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 grup zainteresowanych w działaniach uczelni; • tworzenie organizacji peryferyjnych, których celem jest budowanie związków z otoczeniem; badania stosowane i wdrożenia nabierają znaczenia; • pojawienie się organizacji akademickich, publikacji naukowych, organizowanie konferencji naukowych; • funkcja kulturotwórcza uniwersytetu; • 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"> • współdziałanie interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych uniwersytetu; • nadawanie społecznie odpowiedzialnej uczelni cech organizacji służącej otoczeniu;

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

Analizując zmiany celów uczelni (Tabela 7), można zauważyć, że dynamika zmian celów uniwersytetów, jaką obserwujemy w okresie najnowszej historii, jest zdecydowanie największa. Na pewno podobne spostrzeżenia dotyczą dynamiki zmian technologicznych i społecznych, jakich doświadczamy. Biorąc pod uwagę zmiany na uniwersytetach, opisane w podrozdziale 1.1.1, można zauważyć, że we wcześniejszych okresach historycznych zmiany te, które szły w parze ze zmianami otoczenia, dotyczyły celów funkcjonowania, natomiast nie były one tak dynamiczne, jak obecnie. Pewnym wyjątkiem jest powstanie humboldtowskiej koncepcji funkcjonowania uniwersytetu liberalnego, która stanowiła przełom w stosunku do dotychczasowego sposobu funkcjonowania uczelni. Podstawą tej koncepcji było „zatrudnienie w uczelni najwybitniejszych uczonych i zapewnienie im wolności w zakresie prowadzenia

badania naukowe. 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 którego uniwersytet badawczy bierze pod uwagę zadanie przekazywania wiedzy” (Habermas i Blazek, 1987, s. 11). Taka hierarchia celów przyczyniła się do przypisania zarówno uniwersytetowi liberalnemu metaforycznego określenia *wieży z kości słoniowej*, oznaczającej „niepodatność na wpływy otoczenia i wyjątkową trwałość” (Leja, 2011, s. 16) Co ciekawe, z podobnych względów określa się w ten sposób również uniwersytet średniowieczny.

Następnym ciekawym okresem zmian celów uniwersytetów był wiek XX, w którym rolę liderów na rynku edukacji wyższej przejęły czołowe uczelnie anglosaskie, głównie amerykańskie. Ich sposób funkcjonowania był zainspirowany sposobem działania przedsiębiorstw, czemu prawdopodobnie 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 nabrało dbanie o relacje z różnymi grupami zainteresowanymi działaniem uniwersytetu, traktowane przede wszystkim jako fundament do budowania lub utrzymywania przewagi konkurencyjnej. Wydaje się więc, że na uczelniach tych realizowano w praktyce działania zgodne z koncepcją marketingu relacyjnego, prezentowaną przez Rogozińskiego, wedle której oznacza on „mobilizację personelu mającą na celu uczynić z nabywcy nie tylko współtwórcę wartości (produktu), ale także związać go na stałe” z uczelnią (Jonas, 2009, s. 84). Ciekawe spojrzenie na relacje uczelni z otoczeniem prezentują Gołata i Sojkin, bowiem według nich należy je rozumieć „jako różne formy jej zaangażowania we współpracę z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi, a jej celem jest 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 i Sojkin, 2020, s. 36). Z drugiej strony Kola i Leja podkreślają rolę budowania relacji z byłymi studentami już po ukończeniu przez nich studiów, co jest szczególnie 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 i jej absolwentami. Zazwyczaj te relacje mają charakter głównie 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 aby wspierać integrację środowiska akademickiego, oraz promowanie osiągnięć osób związanych z uczelnią (Kola i Leja, 2017, ss. 116–117). Takie działania wiążą się z zapewnieniem 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 nauczania, jak i badań naukowych oraz zrównoważonej działalności operacyjnej (Dąbrowski i in., 2018, s. 9). Poza zrównoważoną działalnością operacyjną współcześnie

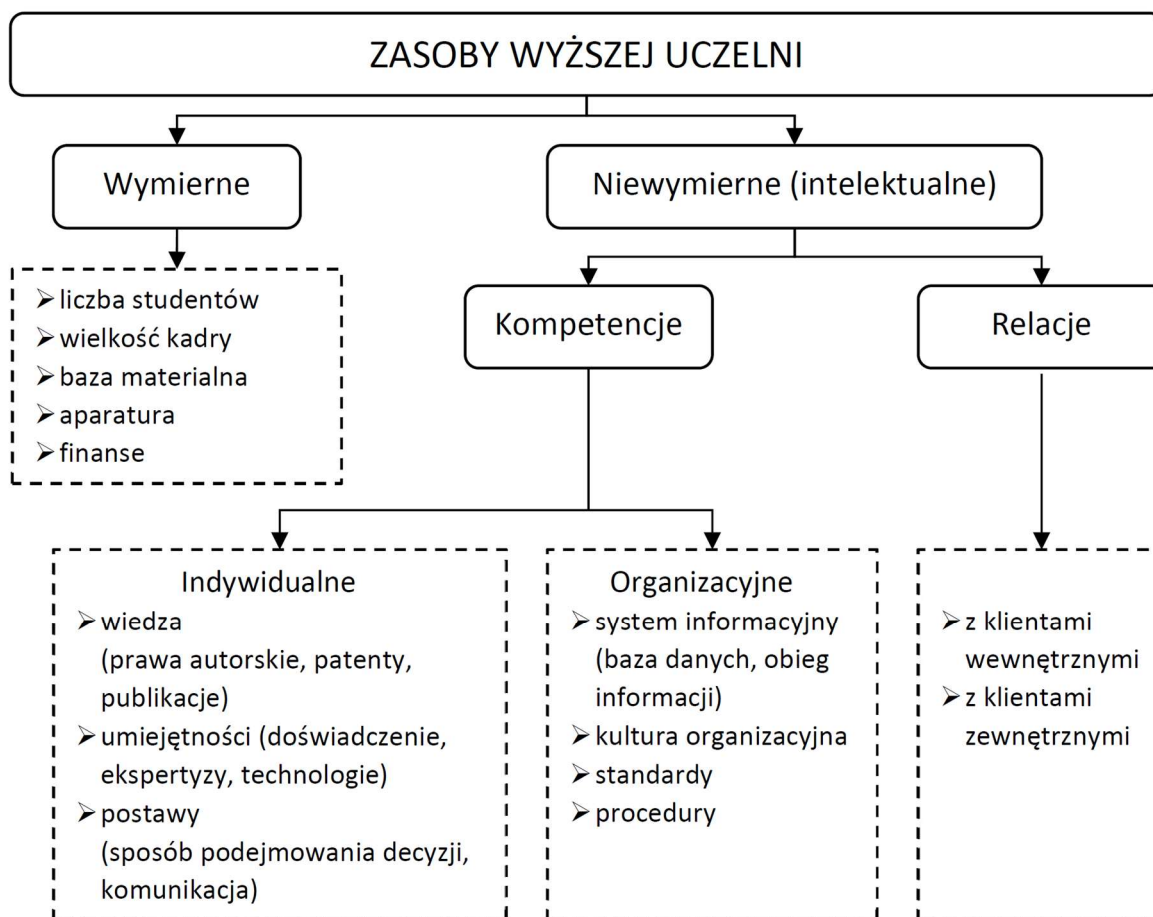
podkreśla się rolę uczelni dla promowania zrównoważonego rozwoju. Ponieważ proces nauczania wpływa na system wartości studentów, postuluje się, by celem uczelni było „umożliwianie interesariuszom refleksji poprzez wielokulturowe, globalne i zorientowane na przyszłość perspektywy nad ich odpowiedzialnością 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 osiągnięciu 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 wpływie na ich rozwój osobisty oraz zawodowy (Geitz i de Geus, 2019, s. 2).

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

Niemniej współcześnie kierunek zmian wydaje się dość jasny. Uniwersytety przyszłości prawdopodobnie będą silniej niż dotychczas implementować współpracę z wieloma grupami i środowiskami. Dzieje się tak najprawdopodobniej dlatego, że dostrzeżono, iż „w wieku informacji i wiedzy uniwersytet pełni kluczową rolę w globalnym otoczeniu, gdyż tworzy i przetwarza wiedzę, a także dzieli się nią i 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 uniwersytetów, nie sposób nie wspomnieć o zasobach uczelni. Jest to istotne, ponieważ zarówno cele, jak i zasoby są związane z procesem formułowania strategii. Cele są niejako jej efektem, natomiast zasoby mogą być punktem wyjścia lub też ograniczeniem brany pod uwagę przy tworzeniu strategii. Zaprezentowany na Rysunku 11 sposób klasyfikacji zasobów uczelni wg Leji ukazuje podział na zasoby wymierne i niewymierne, inaczej zwane intelektualnymi. Ciekawe w tym ujęciu jest uwypuklenie zasobów niewymiernych. Takie podejście wskazuje na istotną, a być może nie docenianą rolę tego rodzaju zasobów dla kształtowania strategii uczelni. Są one zdecydowanie trudniejsze do prawidłowej oceny ze względu na brak możliwości ich jednoznacznego skwantyfikowania. Warto podkreślić 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 zainteresowanymi grupami (stronami) dla formułowania strategii. A zatem, na podobnych zasadach jak dla wielu czynników wymiernih (np. materialnych), można analizować zarówno kompetencje, jak i relacje, tak aby tworzyć strategię, które przy wykorzystaniu obecnych zasobów pozwolą na ich ukierunkowany rozwój zgodny z misją uczelni.



Rysunek 11. Klasyfikacja zasobów uczelni

Źródło: Leja, 2011, s. 220

Zasoby intelektualne są bardzo istotne, bo w dużej mierze stanowią o potencjale innowacyjnym instytucji (por. de Jong i den Hartog, 2010; Mueller i Thomas, 2001; Zastempowski, 2013). Wpływ 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 podrozdziale zostaną szerzej omówione istotne z punktu widzenia zarządzania aspekty uniwersyteckiej kultury organizacyjnej.

1.2.2 Cechy szczególne uniwersyteckiej kultury organizacji

Spośród wielu cech odróżniających uniwersytety od innych organizacji lub przedsiębiorstw jest ich specyficzna kultura organizacyjna. By lepiej zrozumieć, czym ona jest oraz jakie są jej cechy, szczególnie warto odwołać się do pojęcia podstawowego pojęcia kultury. Badacze kultury organizacyjnej zazwyczaj odwołują się do definicji formułowanych przez antropologów. Na przykład Tierney przytacza definicję za antropologiem Cliffordem Geertzem: „[kultura] oznacza historycznie przekazywany wzorzec znaczeń zawartych w symbolach, system odziedziczonych koncepcji wyrażanych w symbolicznych 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 ściślej rzecz biorąc, jej kultury organizacyjnej, jest istotne dla zrozumienia i oceny zdarzeń i zachowań obserwowanych na uczelniach. Z definicji kultury organizacyjnej wynika, że jest to przede wszystkim uszczegółowienie koncepcji kultury dla obszaru opisywanej organizacji. Na przykład Kezar i Eckel (2002, s. 438) za Petersonem i Spencerem definiują kulturę organizacyjną jako „głęboko zakorzenione wzorce zachowań organizacyjnych oraz wspólne wartości, założenia, przekonania lub idee, które uczestnicy dzielą 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, parafrazując Clarka, można stwierdzić, że kultura organizacyjna uczelni (wynikająca ze wspólnych doświadczeń i historii) jest silnym narzędziem dającym poczucie jedności. Przyczynia się ona do powstawania „połączeń” ponad wewnętrznymi podziałami i granicami organizacyjnymi. Co więcej, identyfikacja z organizacją poprzez wspólne przekonania oraz silne zaangażowanie emocjonalne przyczyniają się do identyfikowania się uczestników poprzez 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 pozostają: definicja otoczenia i relacje z nim, a także misja, socjalizacja, informowanie, strategia i przywództwo (Tierney, 1988, s. 8).

Przyglądając się bardziej szczegółowo cechom kultury organizacyjnej uczelni, warto wspomnieć zdanie Roberta H. Roya, przytoczone przez Clarka (1980, s. 4), że uniwersytety to organizację dezintegrujące, w których spoiwem (czynnikiem łączącym) jest miłość. Clark odnosi tę opinię do koncepcji Jamesa Marcha o uniwersytetach jako zorganizowanych anarchiach (Clark, 1980, s. 5), a jest to również zbieżne z opinią Weicka o uniwersytecie jako luźno powiązanym systemie organizacyjnym (Leja, 2011, s. 226). W tych określeniach cechą wspólną jest podkreślenie dużych różnic między grupami członków organizacji, jaką jest uczelnia. Zarówno Burton Clark (1980), jak i Ann Austin wyróżniają cztery podstawowe i współistniejące kultury na uniwersytetach: kulturę profesji akademickiej, kulturę dyscypliny, kulturę uniwersytetu oraz kulturę instytucji. Ich elementy składowe oraz relacje między nimi zostały opisane w Tabeli 8.

Tabela 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. Powszechne uznanie, że reputacja wynika z publikacji i zaangażowania w organizacje naukowe lub zawodowe A3. Akceptacja dla systemu nagród jako wzmacniającego specjalizacje												
B. Kultura dyscypliny	B1. Założenia dotyczące standardów pracy i podejmowanych zadań B2. Przekonania o tym, co jest wartościowymi rezultatami pracy B3. Wzorce publikowania B4. Wzorce interakcji zawodowych												
C. Kultura uniwersytetu	C1. Przekonanie, że uczelnia jest zaangażowana w „dobrą robotę”, jaką jest produkcja wiedzy dla społeczeństwa oraz rozwój intelektualny studentów C2. Zobowiązanie do kolegalności 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													±
<p>„+”: relacja wzajemnego wzmocnienia (liczba wystąpień: 32); „-”: relacja wzajemnego osłabienia (liczba wystąpień: 2); „0”: brak wzajemnej relacji (liczba wystąpień: 9); „±” relacja ryzyka konfliktu - wzmocnienia lub osłabienia w zależności od formy jaką przyjmują oba elementy kultury w konkretnym przypadku (liczba wystąpień: 48)</p>													

Źródło: opracowanie własne na podstawie Austin, 1990; Clark, 1980

Każda z wymienionych kultur akademickich składa się z co najmniej kilku elementów (Tabela 8). Ocena potencjalnych wzajemnych korelacji kultur akademickich może być niezwykle istotna, by zrozumieć naturę powstających konfliktów lub też paradoksów (por. Leja, 2011), dotyczących przede

wszystkim pracownikom akademickich, ale również innych grup zainteresowanych wobec uczelni lub wydziału. Konflikty te są rezultatem przebywania pod wpływem wszystkich czterech kultur jednocześnie, a niektóre z nich nie są komplementarne (Austin, 1990). Co więcej, w zależności od sytuacji konkretnego uniwersytetu (lub wydziału) formy, w jakich wyrażają się te kultury, a także wartości będące podstawą niektórych z nich mogą się istotnie różnić. Warto zauważyć, że kultura profesji akademickiej oraz kultura uniwersytecka wyrażają raczej stałe i zasadniczo wspólne wartości i przekonania dla większości społeczności akademickich w Europie. Natomiast kultura dyscypliny oraz kultura (konkretnej) instytucji akademickiej mogą się znacznie różnić. Zatem z punktu widzenia zarządzania uniwersytetem wydaje się bezcelowe i prawdopodobnie niemożliwe, by w sposób istotny wpłynąć na wartości i przekonania kadry akademickiej wynikające z kultury profesji akademickiej i kultury uniwersytetu. Wartości i 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 przez członków społeczności akademickiej reprezentujących różne dyscypliny. Jest to też obszar kultury akademickiej, na którą trudno wpływać zarządzającym uczelnią. Co więcej, jak wskazuje Toma, uczeni mogą w pracy być pod wpływem więcej niż jednej kultury dyscypliny (Toma, 1997, s. 689).

Obszarem kultury akademickiej, na który zarządzający wydziałem lub uczelnią mają największy i główny wpływ, jest kultura instytucji akademickiej. Wynika ona bowiem z formułowanych zakresów obowiązków, szans zawodowych wynikających z sytuacji na konkretnej uczelni/wydziale w konkretnym czasie oraz systemu nagród, jaki dotyczy pracowników akademickich. Te trzy obszary są zazwyczaj definiowane w sposób formalny, ale oczywiście kultura instytucji akademickiej jest formowana również poprzez postawy, wartości oraz relacje kształtowane w domenie⁶ nieformalnej. Kultura instytucji akademickiej wiąże się również poziomem prestiżu doświadczanego przez pracowników, a także z relacjami instytucji do konkretnej dyscypliny. Wszystkie pięć wyżej wymienionych obszarów składających się na kulturę instytucji akademickiej pozostaje pod większym lub mniejszym, a także bardziej lub mniej formalnym wpływem zarządzających uczelnią i wydziałem. W związku z tym kształt, jaki przybierze tych pięć elementów, ma decydujący wpływ na to, czy będą one w konflikcie, czy raczej będą one komplementarne do kultury profesji akademickiej i kultury uniwersytetu. Można zauważyć, że w obszarze analizy wzajemnych relacji pomiędzy elementami omawianych kultur akademickich najwięcej par zostało zidentyfikowanych jako pozostające w relacji ryzyka konfliktu. Oznacza to, że w zależności od konkretnych form, jakie przybiorą elementy danej kultury, będą one wzajemnie wzmacniać postępowanie w zgodzie z wartościami komplementarnymi w obu kulturach albo będą one powodem konfliktów pomiędzy wartościami stojącymi ze sobą w sprzeczności. Dla zarządzających może być to wskazówką, aby w sposób świadomy kształtować elementy wpływające na kulturę akademicką tak, by zgodnie

⁶ Domena tu rozumiana jako „zakres działalności”

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

Warto też zauważyć 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 cechą ma relacja w parze [A3] *akceptacja dla systemu nagród jako wzmacniającego specjalizacje* (Austin, 1990, s. 63), będąca elementem kultury profesji akademickiej oraz [C2] *zobowiązanie do kolegalności łączonej z autonomią rozumianych jako właściwy kontekst organizacyjny, w ramach którego powinna pracować uczelnia i wydziały* (Austin, 1990, s. 65), będące elementem kultury uniwersytetu. Autonomia, a ściślej rzecz ujmując, autonomia merytoryczna (por. Leja, 2011, s. 25) jest silną wartością uznawaną przez uczonych, a co za tym idzie, system nagród pomimo tego, że jest akceptowany, to osłabia autonomię (por. Rosenberg, 2014, s. 173). Jest to konflikt, który jest nie do uniknięcia, a dotyczy każdego członka społeczności akademickiej, będącego pod wpływem zarówno kultury uniwersyteckiej, jak i kultury profesji akademickiej. Prawdopodobnie źródło tego konfliktu tkwi w głęboko zakorzenionej akceptacji dla kar i nagród w społeczeństwach europejskich. Jest to z pewnością temat wart analiz i głębszego poznania. Natomiast dla potrzeb zarządzających uczelniami najważniejsza jest świadomość istnienia takiego konfliktu, dzięki czemu będą mogli kształtować zasady skuteczniej wspierające rozwój uczelni. Podobna relacja występuje dla C2 (por. Tabela 8) oraz elementu kultury instytucji akademickiej, jakim jest [D3] *kształtowanie nagród* (por. Austin, 1990, s. 66). W tym przypadku kierownictwo uczelni ma wpływ na ten element, a zatem świadome minimalizowanie negatywnych skutków tego konfliktu jest możliwe.

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

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

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

Kolejnym wyzwaniem dla zarządzających uniwersytetem, związanym z kulturą akademicką, jest zauważona przez Burtona Clarka proliferacja (rozpowszechnianie się) i fragmentacja kultury akademickiej. Clark wskazuje na to, że poszczególne elementy kultury akademickiej rozpowszechniają się niezależnie wraz z rosnącą liczbą różnicujących się potrzeb i interesów (Clark, 1980, s. 20), co prowadzi do fragmentacji kultury akademickiej. Clark wskazuje na istotny wpływ zróżnicowanych kultur dyscyplin na to zjawisko. Fragmentacja kultury akademickiej może natomiast prowadzić do kształtowania się

sprzecznych interpretacji etosu naukowego i akademickiego, co będzie skutkowało nowymi konfliktami i przyczyni się do głębokich podziałów. Co więcej, Lunsford zauważa nasilającą się na uniwersytetach tendencję: władze uczelni stają się coraz bardziej odizolowane od pozostałych członków społeczności akademickiej (*faculty members*). Przyczyn tego zjawiska upatruje on w rosnącej liczbie spotkań władarzy uczelni ze swoimi odpowiednikami z innych uczelni, zazwyczaj odbywających się poza uniwersytetami (Clark, 1980, s. 23). A zatem zauważa on zjawisko wyodrębniania się kultury członków kierownictwa uczelni, której cechy osłabiają kontakt z członkami własnej organizacji. Wydaje się, że to zjawisko jest wspólne dla uniwersytetów i innych organizacji pozauniwersyteckich. Pewnym wyjątkiem w tym zakresie wydają się być organizacje dążące do tzw. *turkusowego zarządzania*, gdyż dla wielu z nich świadome kształtowanie spójnej kultury organizacyjnej jest fundamentem podejmowanych działań (por. Laloux, 2015). Zauważając zmiany wynikające z fragmentacji, Clark zadaje pytanie, czy to „koniec idei akademickich”, a następnie sugeruje, że „nie koniec, ale ich przeformułowanie, przekształcenie (*reshaping*)”, gdyż „idee akademickie stanowią silny kapitał moralny dla organizacji akademickich, co jest atutem w porównaniu do organizacji nieakademickich” (Clark, 1980, s. 28).

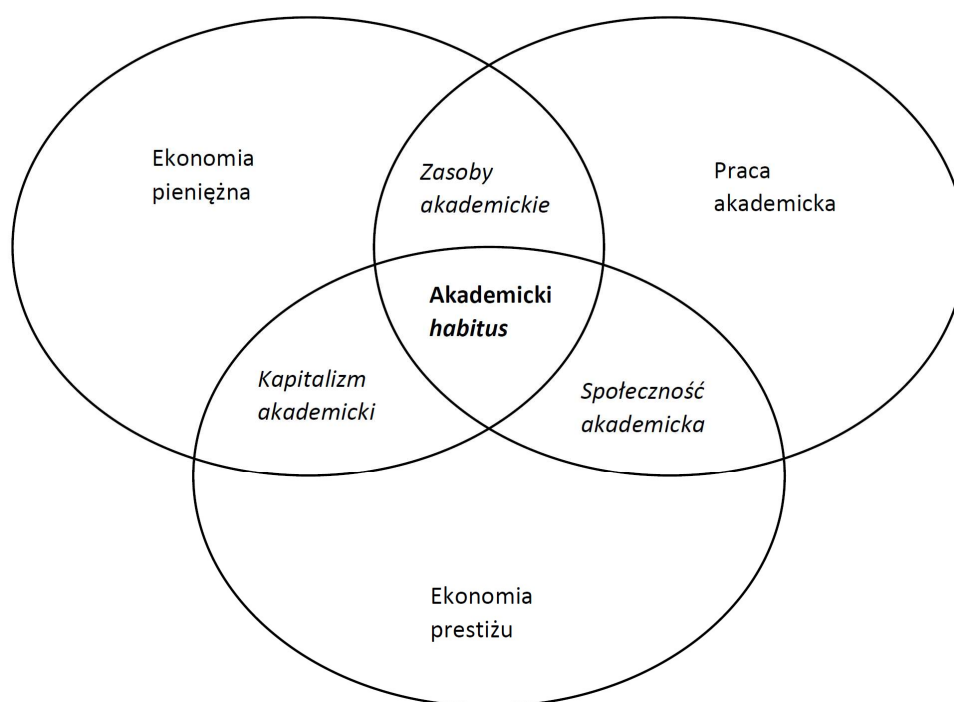
Współcześnie dzięki znacznemu postępowi w metodach komunikacji i przekazywania informacji istnieją warunki do intensywnego rozwoju współpracy międzynarodowej (Leja, 2011, s. 217). Ponadto młoda kadra naukowa wykazuje się znaczną mobilnością międzynarodową (Kwiek, 2015, s. 484). To sprawia, że nauka i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

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

anglosaskich. Obecne reformy szkolnictwa w Polsce wyraźnie wydają się iść w odmienną stronę, przynajmniej dla uczelni aspirujących do roli ośrodków badawczych. Raczej wydaje się, że mamy do czynienia ze wzmocnieniem nacisku na rozwój naukowy, co w kontekście realiów dynamicznego 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. Sformułowane zostało przez antropologów, badających szeroki zakres kultur, gdy zauważono, że niektórych działań nie daje się objaśnić ani motywacjami pieniężnymi, ani mechanizmami rynkowymi, ani gospodarki naturalnej (*subsistence economy*) (Blackmore i Kandiko, 2011, s. 403). Korzystanie z ekonomii prestiżu pozwala w szczególności lepiej zrozumieć czynniki motywacji akademickich (Blackmore i Kandiko, 2011, s. 408). Powiązania pomiędzy różnymi czynnikami motywacji akademickich zostały przedstawione na Rysunku 12.



Rysunek 12. Model motywacji akademickich

Źródło: Blackmore i Kandiko, 2011, s. 405

Wzajemne relacje trzech obszarów motywacji akademickich (Rysunek 12) wg koncepcji Blackmore'a i Kandiko są to: praca akademicka (zarówno rezultaty pracy, jak i proces jej wykonywania), ekonomia pieniężna (kontekst finansowy, do którego uczelnie się odnoszą, i w którym praca akademicka jest wykonywana) oraz ekonomia prestiżu (system wartościowania i wymiany wielu form kapitału na uczelni). Są to trzy współlistniejące obszary, w których motywacje są kształtowane w odmienny sposób.

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

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

Rola prestiżu dla zarządzania uczelnią wydaje się tym większa, że – jak wskazują badania – przy wyborze uczelni studenci chętniej wybierają prestiż niż wysoką jakość kształcenia (Marginson, 2006, s. 3). Co więcej, zwyczajowo uczelnie prestiżowe otrzymują lepsze noty dotyczące jakości kształcenia, a uczelnie mniej prestiżowe otrzymują niższe oceny, niezależnie od rzeczywistej wartości stosowanych metod kształcenia (Marginson, 2006, s. 7). Jednym przejawów tego zjawiska jest tendencja pracodawców oferujących najbardziej atrakcyjne pod względem finansowym posady dla absolwentów (banki inwestycyjne, prawo, consulting) do kierowania się nie oceną zdobytego wykształcenia, a prestiżem ukończonego uniwersytetu. Nieraz formalnie ograniczając dostęp do rekrutacji, tak

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

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

(Campbell i in., 2019).

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

Jest wiele badań potwierdzających, że cechy świadczące o prestiżu uczelni wiążą się z lepszymi wynikami w zakresie badań, zasobów i produkcji wiedzy, czym uniwersytety prestiżowe znacznie przewyższają uczelnie ceniące przede wszystkim kształcenie, edukację licencjacką/inżynierską i służenie społeczeństwu (Campbell i in., 2019, s. 718). Zazwyczaj więc tym, co definiuje prestiżowe uczelnie, są badania, zasoby i selektywność (Campbell i in., 2019, s. 721). Badania, by wspierały prestiż, muszą mieć wymiar międzynarodowy, a więc prestiż staje się głównym czynnikiem motywującym umiędzynarodowienie (Tayar i Jack, 2013, s. 153). Ponadto Collyer zauważa, że naukowcy z bardziej prestiżowych uczelni częściej stosują metody ilościowe w swoich badaniach (socjologia) (Collyer, 2013, s. 254). W najnowszych badaniach nad prestiżem uczelni uwzględnia się również wpływ różnorodności etniczno-rasowej na poziom prestiżu (Holland i Ford, 2021, s. 5), ukazując, że najbardziej prestiżowe uczelnie podkreślają swoje starania w zakresie zapewniania różnorodności. Ponadto 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 przedstawicieli grup innych niż absolwenci (Rauschnabel i in., 2016).

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

Tabela 9. Podział uczelni na 5 segmentów według kategorii prestiżu

Oznaczenie	Określenie kategorii	Opis kategorii
Segment 1	światowy rynek elitarnych uniwersytetów	Grupa o największym prestiżu, którą stanowią przede wszystkim amerykańskie i brytyjskie uczelnie kształcące doktorów, a ich prestiż jest ukształtowany na podstawie reputacji ich 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 kształcenie 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 konkutowania na rynku krajowym. Brak roli międzynarodowej. Największa liczebność grupy uczelni, szczególnie w krajach będących importerami wiedzy.

Źródło: Marginson, 2006, s. 21

Można stwierdzić, że uczelnie z segmentu 4 oraz 2 konkurują, stosując podobne strategie, 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 uczelni 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 i Jack, 2013, s. 161). Co więcej, uniwersytety badawcze dążą do maksymalizacji ich statusu jako wytwórców dóbr pozycjonalnych. Status ten jest funkcją nie tylko osiągnięć badawczych, ale również selektywności doboru studentów (Marginson, 2006, s. 1). Z opisów segmentów uczelni wyłania się podział na dwa rodzaje strategii działania uczelni, jednej kierunkującej uczelnię na badania, a drugiej przede wszystkim na kształcenie. Natomiast widoczny jest jeszcze jeden podział na dwa sposoby konkurowania. Mianowicie na poziomie systemu konkurencja kształtuje się dwutorowo pomiędzy instytucjami kreującymi wysoce cenione dobra pozycjonalne, gdzie popyt zawsze przekracza podaż, a ekspansja jest ograniczona dążeniem do maksymalizacji statusu oraz instytucjami masowymi charakteryzującymi się dążeniem do zapełnienia miejsc i ekspansji (Marginson, 2006, s. 21).

Ważnym elementem budowania prestiżu są rankingi (Marginson, 2006, s. 5). Ich rolę podkreśla fakt, iż w przekonaniu rekruterów rankingi prestiżu są dobrą podstawą do oceny „siły mózgu” (*brainpower*) (Rivera, 2011, s. 79). Na przykład przy analizie kandydatów słabsze oceny na bardziej prestiżowej uczelni są „wycenianie” lepiej lub na równi z ocenami lepszymi otrzymanymi na mniej prestiżowej uczelni (Rivera, 2011, s. 79).

Tabela 10. Udział kryteriów odnoszących się do prestiżu w ocenie rankingów uniwersytetów

Nazwa rankingu (rok) ⁷	Udział kryterium prestiżu	Opis kryteriów składowych prestiżu
ARWU Shanghai (2020)	30% ⁸	Absolwenci z nagr. Nobla lub odpowiednikiem w swojej dziedzinie: 10% Kadra z nagr. Nobla lub odpowiednikiem w swojej dziedzinie: 20%
THE Times (2020)	30%	Badanie reputacji kształcenia: 15% Badanie reputacji badań: 15%
QS WUR (2020)	50%	Reputacja akademicka: 40% Reputacja wśród pracodawców: 10%
Round University Ranking (2020)	18%	Światowa reputacja kształcenia: 8% Światowa reputacja badań: 8% Reputacja poza regionem: 2%
MyPlan.com (2020)	7,7%	1 z 13 kryteriów oceny ankiety odnosi się do prestiżu uczelni

⁷ W odniesieniu do najnowszych edycji (stan na dzień 19.04.2024) wymienionych rankingów w zakresie kryterium prestiżu dla większości z nich nie zaobserwowano istotnych zmian: ARWU 2023 – bez zmian; THE WUR 2024 – reputacja kształcenia bez zmian, reputacja badań 18% (+3); QS WUR 2024 – Reputacja akademicka 30% (-10), Reputacja wśród pracodawców 15% (+5); RUR 2023 – zmienione nazwy i zmodyfikowane metody pomiaru jednak autorzy utrzymują, że osiągnięto większą wiarygodność pomiarów poprzez pozyskiwania danych dotyczących większej populacji badanej; MyPlan 2024 – 7,1% (1 z 14); Perspektywy 2023 – bez zmian.

⁸ *Wszystkie kryteria odnoszą się do wskaźników liczbowych świadczących o prestiżu, na potrzeby tego zestawienia wybrano jedynie te odnoszące się do prestiżowych nagród dla pracowników lub absolwentów.

Nazwa rankingu (rok) ⁷	Udział kryterium prestiżu	Opis kryteriów składowych prestiżu
Perspektywy RUA 2020	17%	Ocena przez kadrę akademicką: 10% Pozycja uczelni w światowych rankingach: 2% Ocena przez pracodawców: 5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Methodology of Round University Ranking 2020*, 2020; *Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2020*, 2020; *MyPlan College Rankings*, 2020; *Ranking Methodology of Academic Ranking of World Universities - 2020*, 2020; *THE World University Rankings 2020: methodology*, 2020; 2020

Jednak rankingi nie tylko kreują prestiż, ale też go opisują. A zatem można stwierdzić, że mamy do czynienia z kolejnym samonapędzającym się mechanizmem, w którym uczelnie o wyższym statusie mają większą szansę na wyższą pozycję w rankingach. Natomiast wyższa pozycja w rankingach powoduje wyższy prestiż danej uczelni. Globalne rankingi uniwersytetów różnią się swoimi metodologiami również w zakresie stopnia, w jakim wpływ na pozycję uczelni mają miary odnoszące się do prestiżu akademickiego. Tabela 10 zawiera wyniki analizy udziału kryteriów odnoszących się do prestiżu w różnych rankingach globalnych oraz w rankingu Perspektywy 2020. Rankingi te zostały szerzej opisane w podrozdziale 1.3.3. Warto zwrócić uwagę, że w większości przeanalizowanych rankingów pomiar prestiżu (lub reputacji) stanowi istotną część wartości końcowej oceny uczelni. Wyróżnia się w tym ranking *QS World University Rankings*, w którym kryteria odnoszące się do wyników badania reputacji (badania ankietowe) stanowią aż połowę wartości oceny końcowej. Dwa najbardziej uznane globalne rankingi uniwersyteckie: Shanghai i Times odzwierciedlają prestiż najlepszych światowych uczelni (Collyer, 2013). Ranking *Times Higher Education* uwzględnia ocenę reputacji łącznie na poziomie 30% wagi oceny końcowej. Jest krytykowany za duży udział ankiet w ocenie uczelni, choć twórcy tego rankingu uważają to za atut w porównaniu z innymi rankingami mocniej uwzględniającymi analizę publikacji (Collyer, 2013). Nieco inne podejście zastosowano w rankingu Szanghajskim (ARWU). Uwzględnia on bowiem szereg kryteriów odzwierciedlających prestiż, natomiast żadne z nich nie odnosi się do badań opinii. Ponadto wszystkie kryteria odnoszą się do łatwo mierzalnych wartości. Niemniej na potrzeby niniejszej analizy przyjęto, że zarówno liczba wykładowców, jak i absolwentów posiadających nagrodę Nobla (lub jej odpowiednik) jest bardziej miarą prestiżu niż osiągnięć, ze względu na wybitnie prestiżową wartość tego rodzaju odznaczeń. W najbardziej uznanym w Polsce rankingu miesięcznika *Perspektywy* udział kryteriów odnoszących się do prestiżu wynosi 17%. Jest on zatem istotnym składnikiem oceny. Udział tego kryterium zmieniał się w kolejnych edycjach rankingu, i tak np. w roku 2015 wynosił on 24% i – zmieniając swój udział w kolejnych latach – w roku 2019 ponownie osiągnął tę samą wartość. Warto jednak podkreślić, że od roku 2017, gdy dzięki pojawieniu się badania „Ekonomiczne Losy Absolwentów”, przeprowadzonego przez ówczesnie istniejące Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, utworzono kategorię „Absolwenci na rynku pracy”, ocena pracodawców wynikająca z badania ankietowego, która do tej pory stanowiła część kategorii „Prestiż” została przeniesiona do nowo utworzonej kategorii dotyczącej szans absolwentów na rynku pracy.

Istotna rola oceny prestiżu w wielu uznanych rankingach potwierdza możliwość zaistnienia efektu samospelniającej się przepowiedni lub samonapędzającego się mechanizmu, który przejawia się

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

W odniesieniu do uczelni prestiż jest bardzo istotnym czynnikiem świadczącym o wysokim poziomie jakości jej usług, ale też niewątpliwie przyczyniającym się do zwiększania potencjału na dalsze podnoszenie jakości. Natomiast skoro prestiż instytucji nie jest związany z dobrym uczeniem to warto badać, jakie obszary działań instytucji wspierają dobry poziom nauczania (Campbell i in., 2019). Bez wątplenia główną przyczyną, dla jakiej ludzie podejmują studia, jest szansa na zwiększenie wiedzy i umiejętności w procesie studiowania. A zatem to właśnie ta „obietnica” dobrego uczenia jest tym, czego co do zasady oczekują studenci. Natomiast etapów weryfikacji oczekiwań z tym, co otrzymano, może być bardzo wiele i mogą znacznie wykraczać poza okres tych kilku lat studiowania. Samo to zjawisko może powodować pewne sprzeczności w pojmowaniu tego, co stanowi o wysokiej jakości rezultatów procesu studiowania. Ta sama osoba może bowiem inaczej oceniać to, co otrzymała od uczelni, gdy jest już absolwentem z kilkuletnim doświadczeniem zawodowym, niż wtedy, gdy była studentem. Zarządzanie uczelnią wymaga pogodzenia również wielu innych pozornych sprzeczności wynikających między innymi z licznosci różnych grup zainteresowanych efektami jej działań, które nieraz mają, lub artykułują rozbieżne interesy. Szersze omówienie środowiska uczelni w kontekście takich sprzecznych interesów zostanie przedstawione w kolejnym podrozdziale.

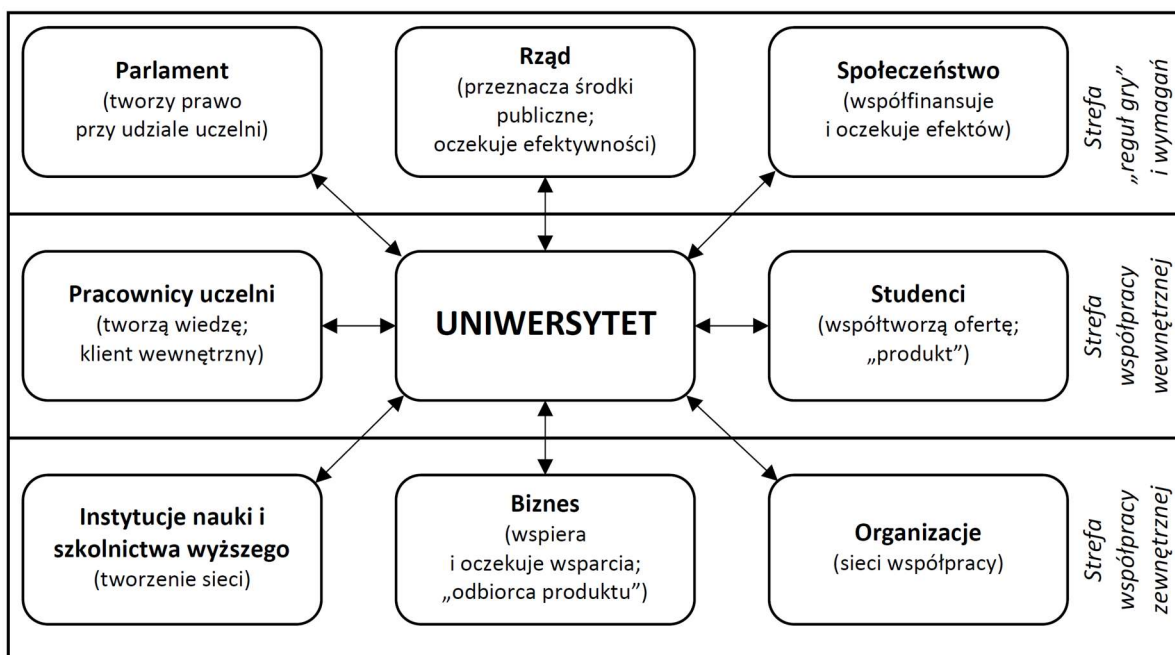
1.2.4 Środowisko wielu sprzecznych interesów

Proces kształtowania się współczesnych uczelni (opisany w podrozdziale 1.1) ma niewątpliwie wpływ na to, jak jest postrzegana rola uczelni współcześnie. Ponieważ na przestrzeni wieków rola uniwersytetów się zmieniała, to i dziś można dostrzec różnice w pojmowaniu tego, co jest celem istnienia uczelni. Ponadto w wielu państwach proces rozwoju uczelni kształtowany przez odmienne czynniki



społeczno-gospodarczo-kulturowe, toczył się różnymi drogami. Jednak w epoce silnej globalizacji pewne koncepcje i cechy uczelni przenikają pomiędzy różnymi krajami. Ze względu na to, iż uniwersytety dziś stanowią często centrum ogniskujące wiele szans i możliwości zarówno dla studentów, naukowców, jak i biznesu, a także w szerszej perspektywie społeczeństwa i państwa, trudno jest wyznaczyć właściwe kierunki dla zarządzania uczelniami w tak skomplikowanym systemie. Warto jednak przeanalizować, w jakich obszarach istnieje możliwość korzystania z geniusza „i”, zamiast poddawania się tyranii „albo” (Leja, 2019, s. 11), by pogodzić pozornie wykluczające się interesy różnych stron.

Poza specyficzną kulturą akademicką i specyficznymi celami uniwersytetów kolejną wyróżniającą cechą, z perspektywy zarządzania tymi instytucjami, jest szczególne ukształtowanie odmienności interesów różnych stron. Stanowi to wyzwanie dla kierujących uczelniami. Uniwersytet znajduje się stale pod wpływem wielu grup interesów, w skomplikowanej strukturze wzajemnie powiązanych środowisk i rozmaitych oczekiwań różnych stron (Petusch i in., 2019). Jednocześnie z wieloma z nich tworzy relacje, które mogą lub powinny być obustronnie korzystne. Szczególnie dotyczy to uczelni publicznych lub takich, których funkcjonowanie w dużej mierze polega na wykorzystywaniu środków publicznych. Pozostają one bowiem pod silnym wpływem nie tylko grup współpracujących z uczelnią wewnątrz organizacji, ale także tworzą często silne relacje w sieciach współpracy naukowej oraz z biznesem. Ponadto znacznie bardziej istotne dla nich niż dla uczelni prywatnych jest uwzględnianie wymagań stawianych przez regulatora oraz przedstawicieli społeczeństwa (parlament, rząd), którzy ponoszą odpowiedzialność za jakość funkcjonowania całego krajowego systemu edukacji wyższej. Stanowiąc część sektora publicznego, uczelnie publiczne znajdują się pod wpływem czynników charakterystycznych dla tego sektora, takich jak: złożoność wpływów otoczenia oraz jego niestabilność (częste zmiany polityczne i prawne), wielość i niejednoznaczność celów, mnogość interesariuszy ze sprzecznymi oczekiwaniami i preferencjami oraz obawa przed innowacyjnością (Nazarko i in., 2008, s. 90). Inne cechy charakterystyczne sektora publicznego, takie jak ograniczoność środków finansowych, które jednocześnie podlegają szczegółowym, i nieraz skomplikowanym, regulacjom oraz nadzorowi w zakresie wydatkowania, a także brak presji konkurencyjnej oraz prowadzenie działalności nie zorientowanej na zysk przy jednoczesnym braku obiektywnych kryteriów oceny owej działalności (Nazarko i in., 2008, s. 90), w przypadku uczelni publicznych wydają się mieć znacznie mniejsze znaczenie niż dla innych rodzajów działalności sektora publicznego. Szczególnie w kontekście zmian wprowadzonych najnowszą reformą szkolnictwa wyższego (*Konstytucja dla Nauki* – szerzej omówione w podrozdziale 1.1.2) można stwierdzić, że stworzono warunki do działania znacznie bardziej swobodnego, ale zorientowanego na klarowne cele oraz w środowisku znacznie bardziej konkurencyjnym niż w innych branżach sektora publicznego. W przypadku uczelni publicznych możemy dostrzec łączny wpływ na ogół uwarunkowań ich funkcjonowania, zarówno niektórych cech charakterystycznych dla sektora publicznego, jak i większości cech charakterystycznych dla współczesnych uniwersytetów. W związku z tym także obraz relacji, w jakich znajdują się uczelnie, jest niezwykle złożony. Uproszczony obraz środowiska relacji, w jakich znajduje się uczelnia przedstawiono na Rysunku 13.



Rysunek 13. Środowisko relacji uniwersytetu

Źródło: opracowanie własne na podstawie Leja, 2019, s. 13

W potocznym rozumieniu tym, co stanowi uniwersytet, jest społeczność pracowników uczelni i studentów. Tradycyjnie pracownicy są grupą relatywnie stałą natomiast studenci z założenia są grupą zmieniającą się nieustannie wraz z osiągnięciem kolejnych etapów kształcenia. Zarówno pracownicy, jak i studenci, tworzący uniwersytet, mają wpływ na organizację zarówno od strony własnego wkładu, jak i formułowanych oczekiwań lub wymagań. Warto podkreślić, że interesy tych dwóch grup nie powinny być sprzeczne. Można jednak zaobserwować istotne różnice w zakresie oczekiwań wobec uczelni, jak również indywidualnego zaangażowania w jej kształtowanie pomiędzy uczestnikami każdej ze wspomnianych grup. Różnice te mogą wynikać z odmiennych celów i motywacji indywidualnych. Zatem potencjał do występowania sprzecznych interesów istnieje nie tyle ze względu na inherentny kształt relacji pomiędzy grupami nauczycieli i studentów, a raczej ze względu na niezgodność interesów indywidualnych jednostek lub mniejszych podgrup. Co ważne, podobnego rodzaju sprzeczności interesów mogą występować wewnątrz każdej z tych grup z tego samego powodu. Przykładem takiej sytuacji mogą być różnice w zaangażowaniu w zdobywanie wiedzy z różnych przedmiotów. Gdy bowiem występują istotne różnice w celach osób, których rezultaty zależą od współdziałania, a rozbieżności prowadzą do działań zaburzających współpracę, to nieuchronnie prowadzi to do sytuacji konfliktowych. Stąd też częstym rozwiązaniem jest indywidualizowanie zestawu przedmiotów koniecznych do ukończenia studiów, tak aby szczegółowy zakres wiedzy zdobywanej w trakcie edukacji był lepiej dopasowany do indywidualnych oczekiwań i celów.

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

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

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

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

1. praktyki studenckie – studenci pracujący na rzecz pracodawców w zamian za możliwość zdobycia doświadczenia;
2. środki publiczne przekazywane na badania stosowanie w celu osiągnięcia prywatnych zysków;
3. osobiste zarobki wynikające z badań finansowanych ze środków publicznych;
4. brak rekompensat dla uczelni za komercyjne wykorzystanie wyników ich badań;
5. niesprawiedliwa przewaga konkurencyjna wynikająca z zaangażowania partnera otrzymującego finansowanie publiczne (Hillerbrand i Werker, 2019, ss. 1643–1648).

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

Przejawem różnic interesów jest zjawisko feudalizmu akademickiego. Jest ono nieco inaczej rozumiane w literaturze zachodniej niż w artykułach odnoszących się do realiów polskich uczelni i jednostek badawczych. Zachodni autorzy, badając zjawisko feudalizmu akademickiego, bardziej skupiają się na relacji badacz – instytucja, natomiast w kontekście Polski raczej odnosimy się do różnic międzypokoleniowych, a ściślej rzecz biorąc, różnic w hierarchii grup badaczy i pracowników uczelni. Wieczorek, Beyer i Münch w swoich badaniach uwzględnili rozróżnienie pomiędzy weberowskimi typami feudalizmu lennego oraz feudalizmu beneficjarnego, by określić rodzaj relacji badaczy z uczelnią (Wieczorek i in., 2017, s. 889). Postanowili oni porównać wydziały elitarne i nieelitarnie, opisując różnice

w relacjach pomiędzy kierownictwem a pracownikami, jednocześnie odnosząc to do wyników mierzonych liczbą publikacji w renomowanych (dokł. *high impact*) czasopismach. Ciekawe jest zauważenie zjawiska zależności liczby wartościowych publikacji od wielkości grantów, przybierającej kształt odwróconej litery „U”. Oznacza to, że powyżej pewnego poziomu pozyskiwanych funduszy na badania liczba publikacji w renomowanych czasopismach spada (Wieczorek i in., 2017, s. 889). Jednak warto podkreślić, że zjawisko to jest praktycznie możliwe do zaobserwowania jedynie na wydziałach określanych jako elitarne. Te nie-elitarne po prostu nie otrzymują grantów na tak wysokich poziomach, by to zjawisko dało się wyraźnie zaobserwować. W wyniku swych badań Wieczorek i inni określają, że relacje na wydziałach elitarnych bardziej przypominają typ feudalizmu lennego (Wieczorek i in., 2017, s. 904), charakteryzujący się dość dużą autonomią wasala, wynikającą z faktu, iż ten rodzaj relacji stanowił umowę pomiędzy dwiema stronami należącymi do tej samej grupy (klasy) społecznej. Podstawą takiej relacji były zaufanie, osobisty honor i zasługi. Natomiast relacje na wydziałach nie-elitarnych opisali oni jako bardziej przypominające feudalizm beneficjarny (Wieczorek i in., 2017, s. 904), charakteryzujący się skupieniem na osiągnięciu 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 zakorzenionej praktyki „wykorzystywania młodszych naukowców przez starszych” (Kwiek, 2015, s. 307). Etapem kariery naukowej, którego osiągnięcie niejako gwarantowało przejście z „grupy wasali” do „grupy seniorów” było uzyskanie stopnia doktora habilitowanego. Wynikało to nie tyle z poziomu osiągnięć naukowych potrzebnych do uzyskania tego stopnia, ale raczej z możliwości istotnego zwiększenia roli w hierarchii uczelnianej dzięki uzyskaniu habilitacji (jeden z warunków uczestnictwa w wielu organach wydziału, uczelni; możliwość prowadzenia badań; 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 zwiększono dostęp dla doktorów do formalnych stanowisk na uczelniach. Na przykład zwiększono autonomię uczelni do zatrudniania na stanowisku profesora osób z doktoratem

(bez habilitacji), co niejako osłabia formalną „wartość” stopnia doktora habilitowanego (Kieraciński, 2020). W związku z tym można mieć obawy, że proponowane zmiany nie przyczynią się w sposób istotny do osłabienia zjawiska feudalizmu naukowego. 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 uczelni przy okazji konsultacji kolejnych reform, gdyż początkowo „idea potężnych konfliktów pomiędzy różnymi interesariuszami, rozwiązywanymi przez intensywny dialog między nimi, była obca polskiej scenie ustawodawczej w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki w latach 1990–2005” (Kwiek, 2015, s. 248). Jednak „pod koniec pierwszej dekady XXI w. rząd przygotował wiele daleko idących zmian. Po raz pierwszy po 1989 r. nowi interesariusze szkolnictwa wyższego zostali określani i zapytani oficjalnie o poglądy na temat 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 & Young (EY) i znanego liberalnego *think tanku*, Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (IBNGR)” (Kwiek, 2015, s. 235). W świetle badań prowadzonych przez zespół Marka Kwieka, oraz również innych badań prowadzonych w Polsce „uniwersytet polski okazuje się instytucją w tradycyjny sposób oderwaną od potrzeb gospodarki i społeczeństwa, swoistą wieżą z kości słoniowej” (Kwiek, 2015, s. 273). Takie cechy środowiska akademickiego wiążą się nieraz ze specyfiką kultury akademickiej, „na którą składają się m.in.: kolegalizm dominujący nad menedżeryzmem, prymat wiedzy uczonych, mnogość centrów decyzyjnych, a także przekonanie o indywidualności każdej uczelni i o braku konieczności poddawania się przez nie jakimkolwiek standaryzacji” (Leja, 2012). Z drugiej jednak strony wymagania stawiane obecnie uczynom często są niejasne, w świetle nierówności w zakresie nagród jak i warunków pracy, a także wobec 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 uczelnie raczej wzmacniają opór wobec zmian. Planując zmiany na uczelniach, zarówno na poziomie lokalnym, jak i międzyuczelnianym lub systemowym, należałoby uwzględniać wszystkie trzy poziomy oporu wobec zmian, jakie opisuje Lozano, czyli zarówno opór wobec idei, opór na poziomie psychiki i emocji, jak również opór głęboko zakorzeniony. Opis trzech wymienionych poziomów oporu przedstawiono w Tabeli 11.

Tabela 11. Trzy rodzaje poziomów oporu wobec zmian wg Lozano

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 rasy, płci, kultury lub pochodzenia etnicznego oraz znaczna niezgoda na spotykane wartości.

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

Warto podkreślić, że przedstawiciele różnych grup, jak i należący do tej samej grupy mogą do takich samych zmian odnosić się w odmienny sposób, tzn. mogą doświadczać oporu wobec zmian na różnych poziomach (Lozano-Ros, 2003, s. 68). W realiach polskiej uczelni od wielu lat zmiany są zjawiskiem stałym. W związku z tym znajomość implikacji różnic pomiędzy różnymi poziomami oporu wobec zmian może być kluczowa dla skutecznego wprowadzania uprawnień i doskonalenia systemów zarządzania jakością uczelni. Jest to szczególnie istotne współcześnie, gdy uczelnie nie pełnią już jedynie roli „krytycznego uświadamiania społeczeństwa”, lecz zostały przekształcone w „koła zębate” nowoczesnych gospodarek i biznesów (Pianezzi i in., 2020, s. 572).

Opór wobec zmian jest istotnym czynnikiem, jaki kierownictwo uczelni musi uwzględnić przy podejmowaniu decyzji. Natomiast środowisko potencjalnych sprzecznych interesów może być bardzo złożone i skomplikowane w zależności od specyfiki danej uczelni. Warto jednak, by świadomość potencjalnych sprzeczności towarzyszyła procesowi podejmowanych decyzji i wspierała ten proces poprzez stworzenie możliwości uniknięcia lub minimalizacji negatywnych skutków ryzyka wystąpienia czy nasilenia się takich sprzeczności lub konfliktów w wyniku wdrożenia rozważanych decyzji. Przedstawiona w Tabeli 12 autorska analiza przykładowych sprzeczności interesów pomiędzy różnymi grupami istotnymi dla uczelni może stanowić pomoc w przeprowadzaniu podobnych analiz.

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

Lp.	Rodzaj sprzeczności	Opis sprzeczności
1	Między kadrą naukową a administracją uczelni	Kadra naukowa może domagać się większej autonomii. Administracja może dążyć do wprowadzania standardów i procedur, aby zapewnić kontrolę nad jakością i zgodnością z przepisami.
2	Między studentami a kadrą naukową	Studenci mogą oczekiwać od nauczycieli akademickich większej liczby godzin konsultacji, wsparcia czy elastyczności w systemie oceniania. Nauczyciele akademicy mogą oczekiwać więcej czasu na badania, publikacje i inne zadania administracyjne, które są istotne dla ich rozwoju.

Lp.	Rodzaj sprzeczności	Opis sprzeczności
3	Między uczelnią ⁹ a społecznością lokalną	Planowane przez uczelnię rozbudowy infrastruktury, mogą prowadzić do konfliktów z lokalnymi mieszkańcami ze względu na hałas, utrudnienia w ruchu drogowym, itp.
4	Między absolwentami a uczelnią	Absolwenci mogą oczekiwać, że ich <i>alma mater</i> będzie inwestować w swoją reputację i pozycję w rankingach, a uczelnia może stawiać na inwestycje, które przynoszą bezpośrednie korzyści dla obecnych studentów i kadry naukowej.
5	Między pracownikami a uczelnią	Pracownicy mogą oczekiwać wyższych płac i lepszych warunków pracy, a uczelnia może mieć istotne ograniczenia budżetowe i przeznaczać środki finansowe na inne priorytety.
6	Między uczelnią a przemysłem	Uczelnia może prowadzić badania podstawowe, których istotą jest perspektywa długoterminowa i to, że zazwyczaj nie przynoszą natychmiastowych wymiernych korzyści, podczas gdy przemysł może oczekiwać szybkiej komercjalizacji wyników badań.
7	Między uczelnią a rządem	Rząd może oczekiwać zwiększenia liczby absolwentów w konkretnych dziedzinach (np. nauki ścisłe), podczas gdy uczelnia może bardziej skupiać się na rozwijaniu programów popularnych wśród studentów lub zgodnych z misją i specjalnością uczelni.
8	Między uczelnią a instytucjami akredytującymi	Akredytorzy mogą wymagać spełnienia określonych standardów, które mogą być trudne do osiągnięcia dla uczelni z ograniczonymi zasobami.
9	Między pracownikami naukowymi a administracyjnymi	Pracownicy akademicy mogą oczekiwać maksymalizacji czasu na badania i nauczanie, podczas gdy administracja może oczekiwać od nich wypełniania niezbędnych zadań administracyjnych i biurowych.
10	Między starszymi a młodszymi pracownikami naukowymi	Starsi pracownicy naukowcy mogą być przywiązani do starych metod nauczania i prowadzenia badań, podczas gdy młodszy personel może oczekiwać stosowania rozwiązań innowacyjnych i wdrażania zmian.
11	Między krajowymi a międzynarodowymi studentami	Krajowi studenci mogą oczekiwać koncentracji na krajowych problemach i kontekstach, a studenci międzynarodowi mogą oczekiwać więcej globalnych perspektyw.
12	Między pracownikami naukowymi na pełen etat a na część etatu	Pracownicy na pełen etat mogą dążyć do zachowania stabilności i przewidywalności, podczas gdy pracownicy na część etatu mogą dążyć do większej elastyczności i wyższych zarobków.
13	Między różnymi wydziałami w ramach tej samej uczelni	Niektóre wydziały mogą konkurować o zasoby (np. fundusze na badania, przestrzeń w kampusie). Interesy jednego wydziału mogą być sprzeczne z interesami innego wydziału.
14	Między różnymi dziedzinami nauki	Na przykład reprezentanci nauk humanistycznych mogą odczuwać, że są niedofinansowani w porównaniu do wydziałów nauk ścisłych, które często pozyskują więcej środków na badania lub ze źródeł komercyjnych.
15	Między nauczaniem a badaniami	Czas i zasoby przeznaczane na badania mogą ograniczać czas i zasoby dostępne na nauczanie, i <i>vice versa</i> .
16	Między naukowcami a etyką badawczą	Naukowcy mogą oczekiwać publikowania jak największej liczby artykułów, podczas gdy etyka badawcza wymaga dokładności, transparentności i przestrzegania określonych standardów.
17	Między inwestycjami w infrastrukturę a inwestycjami w kadry	Dylemat czy zainwestować w lepszą infrastrukturę (np. nowoczesne laboratoria), czy zainwestować w przyciągnięcie i utrzymanie najlepszej kadry akademickiej.

⁹ W niniejszej tabeli określenie „uczelnia” w kontekście sprzeczności między uczelnią a różnymi grupami odnosi się do reprezentantów uczelni lub zarządzających uczelniami. W analogicznym znaczeniu są użyte sformułowania takie jak „rząd”, „przemysł” itp.

Lp.	Rodzaj sprzeczności	Opis sprzeczności
18	Między długoterminowymi a krótkoterminowymi celami	Dylemat, czy skupić się na długoterminowej wizji i celach, czy skupić się na krótkoterminowych wyzwaniach i bieżących zadaniach.
19	Między badaniami podstawowymi a stosowanymi	Niektóre osoby w środowisku akademickim mogą oczekiwać skoncentrowania się na badaniach podstawowych, podczas gdy inne mogą oczekiwać większych nakładów na badania stosowane.
20	Między tradycją a innowacją	Uczelnie muszą szanować swoje tradycje i historię, ale jednocześnie muszą być otwarte na zmiany i innowacje (napięcia/paradoksy w ramach kultury organizacyjnej).
21	Między różnymi perspektywami etycznymi	Np. niektórzy członkowie organizacji mogą oczekiwać etyki opartej na zasadach, podczas gdy inni mogą oczekiwać etyki opartej na konsekwencjach.
22	Między teorią a praktyką	Część kadry akademickiej może oczekiwać skupienia na teorii i abstrakcyjnym myśleniu, a inni mogą oczekiwać skupienia na praktycznych zastosowaniach wiedzy.
23	Między transparentnością a ochroną prywatności	Uczelnie muszą być transparentne w swoim zarządzaniu i decyzjach, ale jednocześnie muszą chronić prywatność studentów i pracowników.
24	Między różnymi celami edukacyjnymi	Na przykład dylemat czy skupić się na przygotowaniu studentów do konkretnych zawodów, czy skupić się na szerokiej edukacji i kształceniu.
25	Między nauczaniem online a na miejscu	Możliwości nauczania zdalnego oferują większą dostępność i elastyczność, ale ograniczają szanse na zapewnienie studentom doświadczeń na kampusie i bezpośrednich interakcji.
26	Między uczeniem się na miejscu a praktykami	Studenci lub pracodawcy mogą oczekiwać zdobycia doświadczenia przez praktyki, podczas gdy uczelnia może koncentrować się na nauczaniu teoretycznym i praktycznym w ramach własnej infrastruktury.
27	Między regulacjami rządowymi a autonomią uczelni	Uczelnie muszą przestrzegać regulacji rządowych, ale mogą dążyć do zachowania jak największej autonomii.

Źródło: opracowanie własne przy wykorzystaniu metod heurystycznych

Zawarte w Tabeli 12 przykłady sprzeczności, które mogą być dostrzegalne dla zarządzających uczelniami, obejmują zarówno potencjalne konflikty interesów pomiędzy różnymi grupami zainteresowanymi jak najlepszymi efektami działań uczelni, jak i wewnątrz tych grup, a ponadto także sprzeczności istniejące na poziomie wyboru kierunków strategicznych – pewnych idei na obranie kierunku rozwoju uczelni. Na liście tej można zatem znaleźć między innymi odniesienia do kwestii etycznych, regulacyjnych i kluczowych pytań dotyczących koncepcji roli i misji konkretnej uczelni. Jako że jest to lista przykładowych sprzeczności, należy podkreślić, że na każdej uczelni co innego może być istotne w zależności od różnych uwarunkowań organizacyjnych i kulturowych. Taka szeroka perspektywa wyzwań może stanowić pomoc w stawianiu właściwych pytań w procesie wyznaczania celów dla zarządzania jakością uczelni. Niewątpliwie niezależnie od poziomu świadomości tych sprzeczności wśród zarządzających uczelniami mogą one występować i wpływać w istotny sposób na skuteczność podejmowanych działań. Warto zauważyć, że zidentyfikowane sprzeczności dotyczą niemal każdej dziedziny funkcjonowania uczelni. Pewne z nich mogą nie występować w uczelniach niepublicznych, ale i one podlegają regulacjom państwowym, choćby w zakresie przyznawania tytułów i stopni naukowych. Ponadto liczność i różnorodność grup i osób będących pod wpływem lub mających wpływ na uczelnie jest bardzo duża i niemal na każdym poziomie jest możliwe zaistnienie sprzeczności interesów. Nieodpowiednie zarządzanie tymi sprzecznościami (potencjalne konflikty) lub też istniejącymi konfliktami

może prowadzić do istotnego uszczerbku zarówno dla efektywności współpracy na uczelni, jak i skuteczności jej działań, a także dla jej reputacji i prestiżu.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele wskazówek dotyczących zarządzania paradoksami w celu zapobiegania konfliktom w organizacji. Jak sugerują Calabretta i inni intuicja jak i racjonalność mogą odgrywać istotną rolę w podejmowaniu decyzji strategicznych (Calabretta i in., 2017) w kontekście zarządzania sprzecznościami¹⁰. Jest to o tyle istotne, że w opinii wielu badaczy paradoksy kreują innowacyjność zarówno wówczas, gdy przez wyzwalanie napięć zachodzi konfigurowanie dotyczące sprzecznych celów, działań i procesów, jak i wtedy, gdy w konkretnych organizacyjnych uwarunkowaniach chodzi o ich znaczące ograniczenie. Rozstrzygnięcie i podjęcie decyzji wymaga uprzedniego znalezienia rozwiązania, które sprzyjałoby utrzymaniu sprzeczności w równowadze z zamiarem potencjalizacji (Urbanowska-Sojkin, 2016, s. 364).

W niniejszej pracy pojęcie paradoksu będzie rozumiane zgodnie z definicją Thomasa Fojcika, która odnosi się do kontekstu zarządzania przedsiębiorstwami, zgodnie z którą paradoks to „trudne do oszacowania i rozwiązania relacje między dwoma logicznie sprzecznymi elementami, które się w istocie symultanicznie warunkują i uzależniają sukces przedsiębiorstwa rozumiany jako radzenie sobie z rzeczywistością” (Urbanowska-Sojkin, 2016, s. 365). Dla odnoszenia sukcesów w tej dziedzinie przez organizację w literaturze podkreślana jest rola liderów i ich relacji z podwładnymi – członkami organizacji. Gdyż jedynie dobre zrozumienie interakcji może skutecznie wspierać proces rozumienia sprzeczności przez lidera, przekazywania rozumienia paradoksów podwładnym oraz zrozumienia istoty sprzeczności przez członków organizacji (Sparr, 2018). To wskazuje na niezwykle istotną wartość transparentności dla zarządzania organizacją. Podobne spostrzeżenia prezentuje Frederic Laloux w swojej książce „Pracować inaczej”, w której opisuje praktyki tzw. turkusowych organizacji. Laloux wielokrotnie pokazuje przykłady korzyści płynących z transparentności, posługując się nawet określeniem transparentności całkowitej – *total transparency* (por. Laloux, 2015, ss. 224, 329). Innymi koncepcjami zarządzania, w których transparentność jest jedną z kluczowych wartości, są te związane z koncepcjami Agile'a i Scruma. Na przykład w SAFe (Scaled Agile Framework) transparentność stanowi jedną z czterech kluczowych wartości (*core values*) obok współgrania (*alignment*), szacunku do ludzi (*respect for people*) i nieustannego doskonalenia (*relentless improvement*) (Scaled Agile Inc., 2023). Wiele natomiast wskazuje, że podążanie przez kierownictwo ścieżką dużej otwartości i pełnej transparentności wymaga istotnej zmiany mentalnej kierownictwa w porównaniu do podejścia tradycyjnego. Podobnie zarządzanie paradoksami wymaga przełomu w myśleniu, by przekroczyć proste rozumowanie w kategoriach „albo-albo”, kierując się ku bardziej skomplikowanemu podejściu „oraz-i” (Laloux, 2015, s. 47). Jest to koncepcja zbieżna z przytaczanym na wstępie tego podrozdziału postulatem Leji by zastąpić poddawanie się tyranii „albo” i korzystać z geniusza „i”. Tym, co wspiera skuteczność znajdowania rozwiązań innowacyjnych, które będą niejako godzić sprzeczności, jest elastyczność i duża swoboda podejmowania decyzji, dana pracownikom (Khazanchi i in., 2007). Takie z kolei podejście sprzyja

¹⁰ Pojęcia sprzeczności i paradoksów będą w niniejszej pracy stosowana zamiennie, a zatem analogicznie będą traktowane również pojęcia zarządzania sprzecznościami i zarządzania paradoksami.

budowaniu zespołów samzarządzających, w których konflikty mogą być rozwiązywane bez udziału lub z bardzo ograniczonym udziałem kierownictwa, w zależności od dojrzałości takich zespołów. W takich organizacjach rola kierownictwa zazwyczaj ogranicza się do mediacji, wspierania procesu tworzenia innowacyjnych rozwiązań typu *win-win* i przewodzenia zespołowi w sposób zgodny z wartościami i kulturą organizacyjną instytucji. Trzeba tu nadmienić, że kultura uniwersytecka ma bardzo silnie zakorzenione wartości związane z niezależnością naukowców (por. podrozdz. 1.2.2) i dużą ich swobodą do podejmowania decyzji. Można zatem przypuszczać, że jest to środowisko o dużym potencjale to wdrażania nowoczesnych koncepcji zarządzania, wspierających tworzenie zespołów samzarządzających, takich jak turkus czy metodyki zwinne.

Niezależnie od przyjętych rozwiązań w celu odpowiedniego zarządzania sprzecznościami, jakie dotyczą środowiska usług uczelni, bardzo istotnym dla odpowiedniego definiowania celów dla rozwoju instytucji jest znajomość poziomu jakości jej usług. Nie da bowiem pogodzić się praktykowania transparentności z rezygnacją z pozyskiwania informacji zwrotnej. Ponieważ „współcześnie uniwersytety są postrzegane jako istotna siła napędowa gospodarki opartej na wiedzy” (Dzimińska i in., 2020, s. 5), właściwe podejście do badania jakości własnych usług jest kluczowe nie tylko dla sukcesu danej instytucji, ale też całej gospodarki i społeczeństwa, w którym konkretna uczelnia funkcjonuje. To, czym jest jakość w odniesieniu do uczelni oraz jakie metody służą do pomiaru jakości usług edukacyjnych, zostanie omówione w kolejnych podrozdziałach.

1.3 Wybrane aspekty pomiaru jakości w kontekście usług uczelni

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

1.3.1 Wybrane definicje i modele jakości

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne koncepcje na zdefiniowanie jakości, które mogą być pomocne w opisie jakości usług edukacyjnych uczelni. Z całą pewnością ze względu na złożoność

organizacyjną środowiska uczelni warto odnieść się do definicji jakości stosowanych na potrzeby sformalizowanych systemów zarządzania jakością (SZJ). Jedną z najpowszechniejszych definicji jest ta podawana przez Międzynarodową Organizację Normalizacyjną ISO. Definicja ta obecnie zapisana jest w normie ISO 9000:2015, zawierającej opis podstaw i terminologii dotyczącej znormalizowanego SZJ. Wg tej definicji jakość to „stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości obiektu spełnia wymagania” (PN-EN ISO 9000:2015, 2016). Przy czym inherentne właściwości mogą być rozumiane jako cechy wyróżniające, a obiekt jest rozumiany jako cokolwiek co może być dostrzegalne lub wyobrażalne (Tutko, 2018). Definicje jakości różnych szczegółowych obszarów stosowane w innych normach publikowanych przez ISO zazwyczaj w znacznym stopniu nawiązują do tej najbardziej ogólnej przytoczonej powyżej. Można zatem zauważyć, że definicja ta nie odzwierciedla całego spektrum możliwego postrzegania pojęcia jakości, a jedynie jest narzędziem pomocnym do doprecyzowania, czego tak naprawdę dotyczy norma i jak należy rozumieć jakość w kontekście jej zapisów.

Podobnie jak samo pojęcie jakości jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania, tak w odniesieniu do usług edukacyjnych wydaje się to jeszcze trudniejsze. „Na pytanie, co należy rozumieć przez jakość kształcenia w szkole wyższej, nie mamy jednoznacznych odpowiedzi” (Rosół, 2016, s. 19). Również zagraniczni badacze wskazują, że „nie jest możliwe sformułowanie jednej definicji jakości szkolnictwa wyższego. Jakość szkolnictwa wyższego można rozpatrywać z perspektywy podejścia zorientowanego na standardy lub procesy. Różne grupy interesariuszy¹¹ mają różne cele, potrzeby i priorytety, a także korzystają z różnych kryteriów. Studenci, wykładowcy i personel są głównymi interesariuszami mającymi kluczowy wpływ na jakość szkolnictwa wyższego” (Degtjarjova i in., 2018, s. 395). W literaturze przedmiotu można znaleźć kilka różnych ujęć kategorii „jakość”. Jedne odwołują się do doskonałości, inne do niewystępowania usterek, jeszcze inne do przygotowania do osiągnięcia celów instytucji lub ciągłego rozwoju, a jeszcze inne do spełniania wymagań, oczekiwań i potrzeb interesariuszy (por. podrozdz. 1.5). To ostatnie podejście wskazuje na konieczność identyfikacji wymagań (oczekiwań, potrzeb) grup zainteresowanych, a następnie na dostosowanie usługi do zidentyfikowanych wymagań oraz pomiar efektów podejmowanych działań, tak aby stwierdzić w jakim stopniu wymagania zostały spełnione, skutkując odpowiednim poziomem zadowolenia lub satysfakcji. Doceniając czynnik ludzki w procesie usługowym, warto też zauważyć „nowe podejście do postrzegania jakości i wartości. Jego przejawem jest w większym stopniu skupienie na jakości interakcji niż na jakości procesów” (Leja, 2011, s. 193). Można zatem przypuszczać, że badając poziom jakości interakcji lub też efektów interakcji uczelni z przedstawicielami różnych grup zainteresowanych wobec niej, będziemy mogli wnioskować o poziomie jakości jej usług.

Inną ciekawą koncepcją w odniesieniu do uczelni jest potraktowanie jakości jako wyjątkowości. W tym podejściu „szczególny nacisk jest położony na działania projakościowe powiązanie z realizacją celów strategicznych uczelni, wiążących się często z dążeniem do budowania jej szczególnej, wyróżniającej pozycji np. jako jednej z najlepszych uczelni w regionie, kraju, Europie” (Frankowicz, 2012). Ta koncepcja dość dobrze koresponduje z wnioskami Cronina (omówionymi w dalszej części rozdziału)

¹¹ Pojęcie interesariuszy jest szerzej omówione w podrozdziale 1.5

dotyczącymi postrzegania wartości usług w nawiązaniu do istnienia stref tolerancji w zakresie postrzegania korzyści i kosztów związanych z usługą.

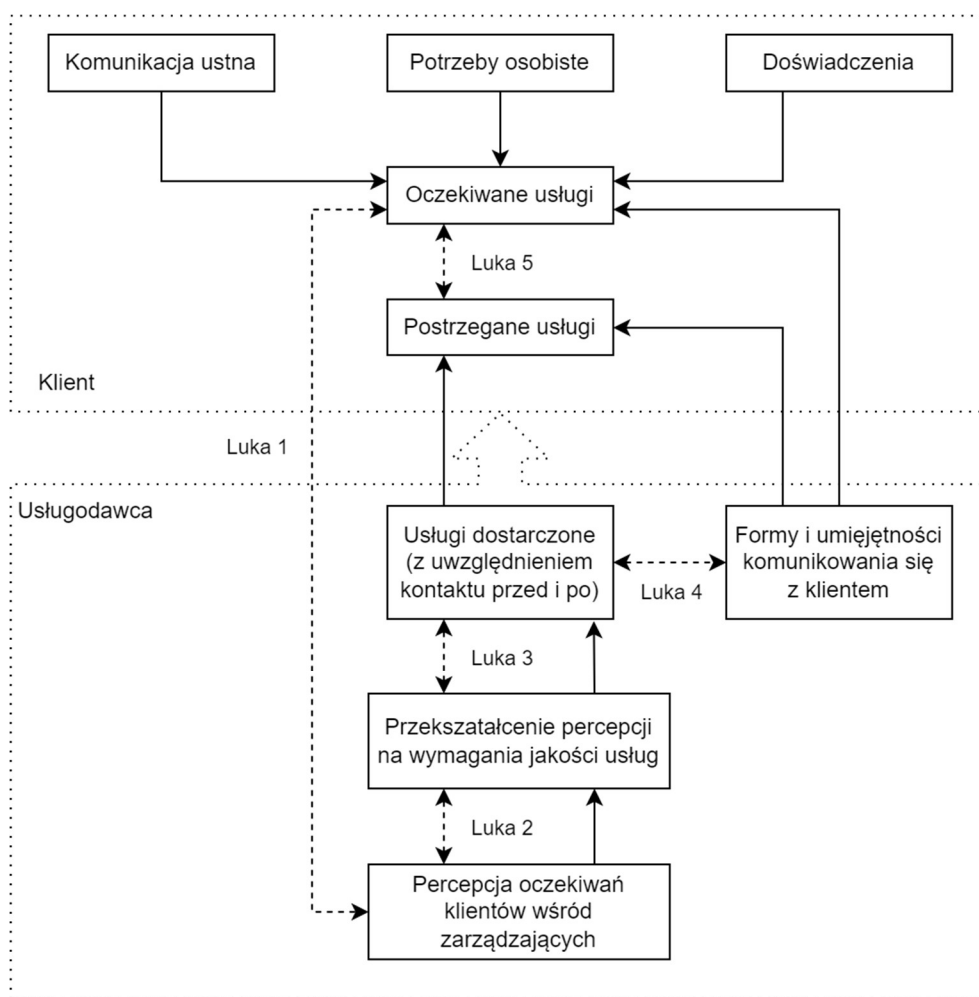
Nawiązując do klasycznej definicji Kolmana, można określić jakość kształcenia jako „stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (*stakeholders*), przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych” (Grudowski i Lewandowski, 2012, s. 400). Grudowski i Lewandowski podkreślają rolę możliwości wyrażenia jakości w formie mierzalnej, ponieważ jedynie taka forma pozwoli na uzyskanie porównywalności pomiędzy konkurującymi jednostkami. Bez tego ocena poziomu oferowanej jakości jest bardzo trudna, a określenie liderów jakości kształcenia staje się niemal niemożliwe. Natomiast, żeby lepiej zidentyfikować cechy charakterystyczne usług edukacyjnych, warto je umiejscowić w szerszym kontekście usług w ogóle. Ciekawą klasyfikację rodzajów usług proponuje Rogoziński (2007, s. 3). Jest to podział na trzy kategorie wg charakteru podsektorów:

1. usługi związane z obsługą procesów produkcji wyrobów materialnych (usługi dla technologii wytwórczych)
2. usługi ściśle związane z technologiami informatycznymi (usługi dla technologii informatycznych oraz takie, których podstawą istnienia jest wykorzystanie tychże)
3. usługi związane ze spersonalizowanymi relacjami międzyludzkimi (usługi, których podstawą są relacje międzyludzkie)¹²

Według powyższej klasyfikacji można niewątpliwie usługi edukacyjne przypisać do trzeciej kategorii usług związanych ze spersonalizowanymi relacjami międzyludzkimi. Biorąc pod uwagę znaczny udział technologii informatycznych we wspomaganie wielu współczesnych form procesu kształcenia, należy dostrzec podobieństwa usług edukacyjnych również do drugiej z kategorii określonych przez Rogozińskiego. Nieraz bowiem większość lub cały proces kształcenia odbywa się przy pomocy urządzeń informatycznych, czego przykładem mogą być liczne kursy internetowe, ale także różne procesy nauki zdalnej.

Do określenia jakości usług nie wystarczy jednak przypisanie ich do odpowiednich klasyfikacji. Należy się posłużyć pewnymi narzędziami, które pozwolą na pomiar istotnych elementów do oceny jakości. Prowadzono wiele prac w celu zdefiniowania czynników wpływających na jakość usług. W celu opracowania narzędzi do badania jakości usług prowadzono wiele prac. Jednym z powszechnie uznawanych jest model jakości usług (patrz Rysunek 14), którego twórcami są A. Parasuraman, V. A. Zeithaml i L. Berry. Autorzy tego modelu zidentyfikowali istnienie 5 luk (opis każdej z nich prezentuje Tabela 13), czyli obszarów, w których zwykle występuje największa ilość przyczyn niezadowolającej jakości usług.

¹² Opracowanie własne na podstawie (Rogoziński, 2007)



Rysunek 14. Schemat modelu jakości usług SERVQUAL

Źródło: opracowanie własne na podstawie Parasuraman i in., 1985, s. 44 za: Szeffler, 2011, s. 16

Na przedstawionym schemacie modelu jakości usług (Rysunek 14) liniami ciągłymi ze strzałkami oznaczono wzajemne zależności pomiędzy jego elementami. Natomiast linie przerywane zakończone obustronnie strzałkami odzwierciedlają miejsca istnienia każdej z pięciu luk. Zbiór wszystkich elementów modelu został podzielony na obszary klienta (konsumenta/odbiorcy) i producenta usługi. Obszar usługodawcy jest skierowany strzałką ku obszarowi klienta, odzwierciedlając kierunek świadczenia (dostarczania) większości usług (Szeffler, 2011, s. 16). Warto zwrócić uwagę na to, że trzy z pięciu luk zostały zidentyfikowane w obszarze usługodawcy, co może oznaczać, że ich występowanie nie jest bezpośrednio dostrzegalne dla klienta, natomiast świadomość tych luk może być korzystna z punktu widzenia skuteczności analiz przyczyn problemów w trakcie procesów doskonalenia. Jedna luka występuje pomiędzy obszarami klienta i usługodawcy, co wskazuje na potencjał związany z komunikacją i interakcjami dla doskonalenia jakości. Natomiast jedna luka (nr 5) występuje jedynie w obszarze klienta, co wskazuje na brak bezpośredniego wpływu usługodawcy na poprawę w zakresie tej luki. Niemniej jest to również luka bardzo silnie powiązana z pozostałymi, co zostanie szerzej opisane w Tabeli 13.

Tabela 13. Charakterystyka luk modelu SERVQUAL

Nr luki	Problem	Opis
<u>Luka 1</u>	Wiedza rozbieżność między rzeczywistymi oczekiwaniami klienta, a postrzeganiem tych oczekiwań 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 oczekiwać bardzo różnych, a nawet przeciwstawnych 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 oczekiwań klientów przez zarządzających, a wymaganiami stawianymi produktom 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 produktom 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 obiecano, a tym, co faktycznie mu dostarczono	Luka ta dotyczy precyzji i prawdziwości komunikatów dostawcy przekazywanych klientowi, które dotyczą jakości usługi. Podstawą oczekiwań 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 oczekiwał, 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 oczekiwań klienta, ale też się zdarza, że to, czego odbiorca się spodziewa, zostanie nie tylko spełnione, ale również przewyższone.

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

Model SERVQUAL, identyfikujący pięć kluczowych luk w procesie dostarczania usług (Tabela 13), dostarcza wartościowego narzędzia do analizy usług – również usług edukacyjnych na uczelniach. Szczególnie istotna jest luka wiedzy, spowodowana zróżnicowanymi oczekiwaniami studentów, oraz luka standardów, wynikająca z różnic między oczekiwaniami studentów a standardami akademickimi.

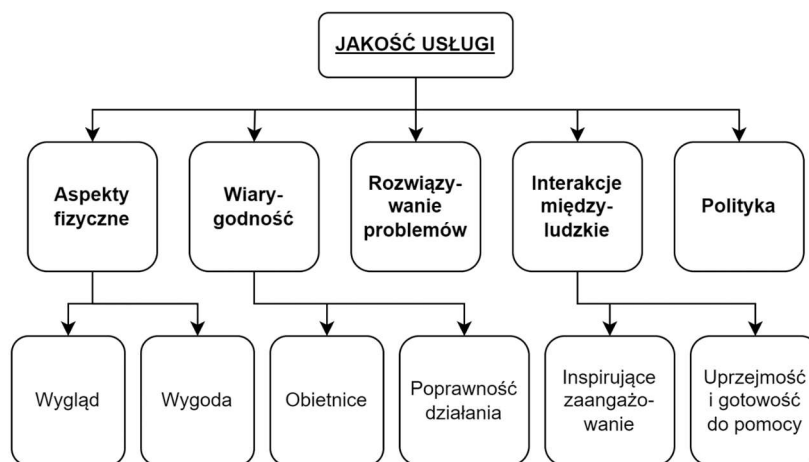
W kontekście edukacji, istotna jest również luka w procesie świadczenia, związana z różnicami w umiejętnościach nauczycieli i zasobach edukacyjnych, oraz luka komunikacyjna, odnosząca się do jasności komunikacji akademickiej. Znalazienie sposobów na zminimalizowanie tych luk jest kluczowe dla poprawy jakości usług edukacyjnych uczelni.

Model SERVQUAL stał się podstawą do opracowania jednej z najpowszechniejszych metod oceny jakości usług – metody SERVQUAL. Najistotniejszym założeniem tej metody jest pomiar luki 5, czyli rozbieżności między tym, czego klient oczekiwał, a tym co otrzymał. Wynika to z badań wskazujących na istotne korelacje pomiędzy wszystkimi lukami opisywanymi przez Model. Wyodrębniono pięć obszarów właściwości usług podlegających ocenie, do których należą:

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

W celu mierzenia wielkość luki 5 stosuje się kwestionariusze badania klientów. Bardziej szczegółowo sposób pomiaru jakości przy pomocy metody SERVQUAL został omówiony w podrozdziale 1.3.2.

Kolejnym modelem, którego autorzy proponują do pomiaru jakości zestaw obszarów, dla których są przypisywane odpowiednie pytania, jest model hierarchiczny Dabholkara, Thorpe'a i Rentza. W tym modelu autorzy wyodrębniają 5 głównych obszarów jakości usług, a dla 3 z nich proponują po dwa podobszary (Rysunek 15).

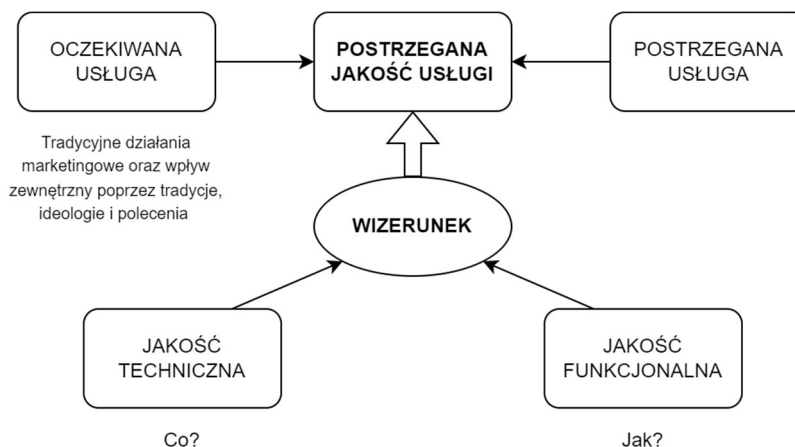


Rysunek 15. Hierarchiczny model jakości usług wg Dabholkara, Thorpe'a i Rentza

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

Usługi uczelni są bardzo specyficznym produktem. Jako usługi edukacyjne są w swojej istocie produktem niematerialnym. Ponadto wiążą się z występowaniem co najmniej kilku różnych grup podmiotów, które są zależne od poziomu jakości tych usług, ale również występuje co najmniej kilka grup, które w dużym stopniu wpływają na poziom tej jakości. Aby móc skutecznie zarządzać jakością usług

uczelni, należy wdrożyć metody pomiaru tej jakości, które pozwolą na uwzględnienie głosu wszystkich istotnych grup zainteresowanych. Takie mierniki pozwolą na lepsze ocenianie działań doskonalących instytucji akademickiej, ale również przyczynią się do zdobycia wiedzy przydatnej w projektowaniu procesów ciągłego doskonalenia uczelni.



Rysunek 16. Model postrzeganej jakości usług

Źródło: Grönroos, 1984, s. 40

Usługi różnią się od wyrobów materialnych szeregiem cech, spośród których szczególnie istotny jest ich niematerialny charakter. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu, zarówno w definicjach jak i w analizach (m. in. Gilmore, 2006, s. 17; Kotler i in., 2002, s. 41; Payne, 1997, s. 20). Niematerialność usług wyraża się m.in. w tym, że „dla producenta usługa stanowi pewną aktywność, a dla klienta jest ona pewnym doświadczeniem” (Mazur, 2001, s. 16). W tym kontekście usługi edukacyjne stanowią szczególny rodzaj usług, gdyż dla odbiorcy jest ona zawsze pewnym doświadczeniem, ale można sobie wyobrazić, że jednocześnie aktywność po stronie producenta jest niewielka, a odbiorca nadal zdobywa wiedzę i doświadczenia. Usługi od wyrobów odróżnia również sposób oceny jakości. W przypadku wyrobów możemy bowiem określić cechy fizyczne, i stopień, w jakim wpływają one na poziom jakości, natomiast dla usług nie jest to możliwe. Jakość usług często jest oceniana z punktu widzenia klienta, który określa poziom spełnienia własnych oczekiwań przez tę usługę. Można więc powiedzieć, że ocenia „postrzeganą jakość usług (*perceived service quality*)” (Grönroos, 1984, s. 40) poprzez porównanie swoich oczekiwań z subiektywnym doświadczeniem usługi (postrzegana usługa – *perceived service*). Model jakości usług (Rysunek 16) obrazuje koncepcję, w której wpływ na postrzeganą jakość usługi ma jej image, który jest budowany przez jakość techniczną oraz jakość funkcjonalną. Jakość techniczna określa poziom jakości tego, co odbiorca otrzymuje podczas świadczenia usługi, a jakość funkcjonalna odnosi się do sposobu, w jaki jest klientowi przekazywana techniczna jakość usługi (Seth i in., 2004, s. 915). W odniesieniu do uniwersytetów do kategorii jakości funkcjonalnej należy z punktu widzenia studenta m.in. sprawność administracji, skuteczność pomocy w uzyskaniu wartościowych praktyk, profesjonalizm biura karier studenckich, możliwość działania w kołach naukowych lub studiowania przez jakiś czas za granicą itp.

Postrzegana jakość usługi związana jest również z poziomem satysfakcji klienta, ale nie jest z nim jednoznaczna. Relacje pomiędzy tymi dwoma parametrami ukazali np. Iacobucci, i inni (Iacobucci i in., 1995, ss. 280–281) oraz MacKoy i Spreng (Spreng i Mackoy, 1996, ss. 203–204). Satysfakcja z usługi oraz jej jakość są ze sobą skorelowane w ten sposób, że poziom jakości usługi wpływa na poziom satysfakcji klienta. Na oba parametry wspólnie wpływa jednak poziom tego, co zostanie odbiorcy dostarczone, czyli wynik procesu produkcji usługi. Innymi istotnymi czynnikami są: dla poziomu satysfakcji – oczekiwania, a dla poziomu postrzeganej jakości – pragnienia/potrzeby (Spreng i Mackoy, 1996, s. 209).

Kolejnym modelem z tzw. szkoły nordyckiej jest koncepcja Gummessaona, tzw. model 4Q – jakości cząstkowych, którego podstawą jest spostrzeżenie, że w praktyce niemożliwym jest uzgodnienie pomiędzy usługodawcą a usługobiorcą wszystkich wymagań związanych z jakością procesu usługowego (Stoma, 2012, ss. 50–51). Koncepcję modelu 4Q przedstawiono w Tabeli 14.

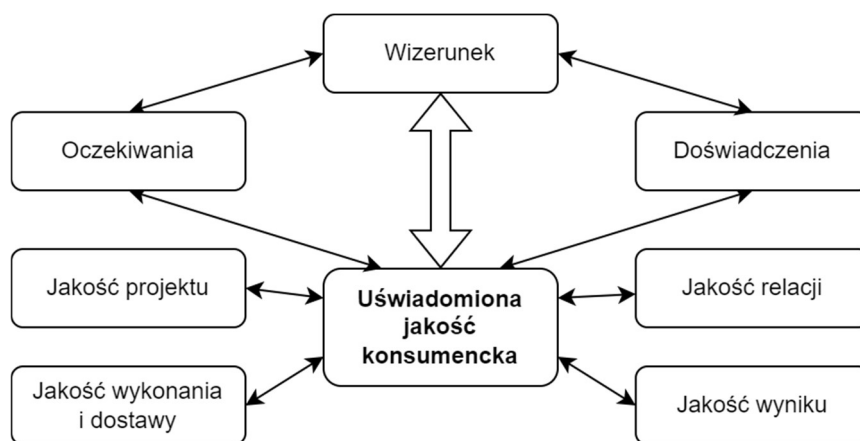
Tabela 14. Model jakości usług Gummessaona (4Q)

Nazwa czynnika jakości cząstkowej	Opis
<p>Jakość projektu (<i>design quality</i>)</p>	<p>Jakość projektu rozumiana jako czynnik prewencji powodujący lepsze spełnianie funkcji oczekiwanych przez nabywcę usług poprzez doskonalenie projektu. Oznacza to takie realizowanie strategii jakościowej oraz takie zaprojektowanie usługi (jej części składowych oraz poszczególnych faz procesu świadczenia usługi), aby proces ten był wykonany poprawnie już za pierwszym razem 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.</p>
<p>Jakość wykonania (<i>production quality</i>)</p>	<p>Jakość wykonania 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.</p>
<p>Jakość dostaw (<i>delivery quality</i>)</p>	<p>Jakość dostaw w koncepcji Gummessaona odnosi się do jakości takich elementów jak: terminowe świadczenie usług, zgodność realizacji z harmonogramem, sprawny transport, odpowiednia forma dostawy (np. wydruk lub prezentacja na foliach), przekazanie odpowiedniej dokumentacji czy też sprawność dostarczania usług dodatkowych.</p>
<p>Jakość relacji (<i>relational quality</i>)</p>	<p>Jakość relacji rozumiana jako kreowanie przez daną firmę zewnętrznych relacji, kontaktów i sieci z klientami (np. poprzez budowanie programów lojalnościowych), współpracownikami, partnerami, kooperantami czy agentami, ale i wewnętrznych 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.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dabholkar i in., 1996; Gummesson, 1998; Stoma, 2012

Analizując cechy każdego z czynników jakości cząstkowej (Tabela 14) można stwierdzić, że usługi edukacyjne obejmują swoją charakterystyką wszystkie 4 opisane obszary. Niewątpliwie zarówno projekt usługi (np. sylabus), jak i jej wykonanie mają istotne znaczenie dla oceny jakości. Również

aspekty mieszczące się w zakresie czynnika „jakość dostaw” są istotne dla usługi edukacyjnej, gdyż takie elementy jak np. terminowość, sprawność dostarczenia usług dodatkowych czy też odpowiednia forma dostawy (prowadzenie zajęć) istotnie wpływają na ocenę całej usługi. Ponadto zazwyczaj usługa edukacyjna – a na pewno dotyczy to usług uniwersyteckich – odnosi się do relacji z odbiorcami usługi. A zatem wszystkie cztery obszary są istotne z punktu oceny jakości usług uczelni.



Rysunek 17. Zintegrowany model jakości usług 4Q

Źródło: Stoma, 2012, s. 53

Na podstawie połączenia modelu Grönroosa oraz Gummessaona powstał zintegrowany model jakości 4Q. Łączy on zarówno aspekty subiektywnej oceny jakości zestawiającej oczekiwania z postrzeganymi rezultatami procesu usługowego, jak i parametry jakościowe usługi ujęte z perspektywy projektowanych standardów procesu świadczenia usługi. Obrazowe przedstawienie zintegrowanego modelu jakości 4Q ukazano na Rysunku 17.

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

Tabela 15. Kategorie jakości wg Townsenda i Gebhardta

Rodzaj kategorii jakości	Typ kategorii jakości	Opis
Jakość postrzegana przez odbiorcę (<i>quality in perception</i>)	Jakość zewnętrzna	Ogólna opinia odbiorcy nt. usługi
Jakość normatywna (<i>quality in fact</i>)	Jakość wewnętrzna	Jakość wyrażona w parametrach i wskaźnikach mierzalnych opracowanych przez producenta
Jakość w relacjach (<i>quality in relations</i>)	Jakość interakcyjna	Jakość powstająca na skutek powtarzalnych zdarzeń podczas długotrwałych relacji między odbiorcą a usługodawcą.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jonas, 2009, s. 81; Townsend, 1995

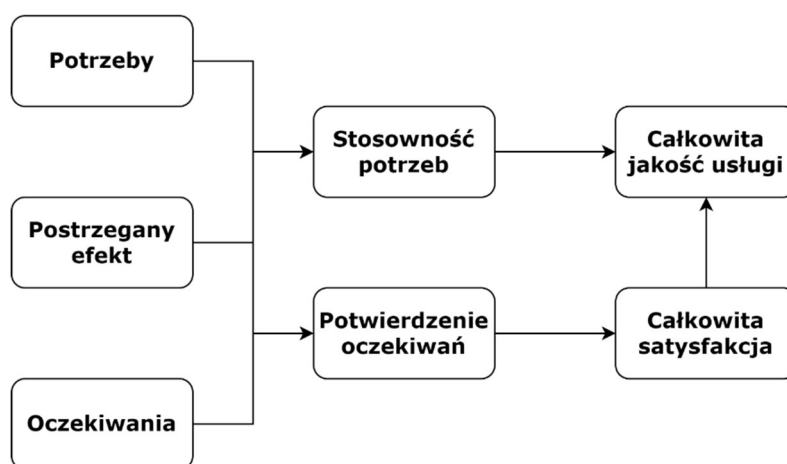
Kategorie jakości według Townsenda i Gebhardta (Tabela 15) przedstawiają trzy aspekty jakości usług. Jakość zewnętrzna, tzn. postrzegana przez odbiorcę, odnosi się do ogólnej opinii klienta na temat usługi, co jest szczególnie istotne w kontekście uczelni, gdzie doświadczenie studenta stanowi ważny element oceny jakości edukacji. Jakość wewnętrzna, czyli normatywna, polega na mierzalnych wskaźnikach jakości opracowanych przez producenta usług – w przypadku edukacji mogą to być na

przykład wskaźniki efektywności nauczania czy stopa zatrudnienia absolwentów. Wreszcie jakość interakcyjna odnosi się do jakości relacji między odbiorcą a usługodawcą, co jest kluczowe dla długotrwałych relacji, takich jak te pomiędzy studentami (następnie absolwentami) a uczelnią.

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

- jakość współdziałania personelu z klientem (*interaction*)
- jakość fizycznego otoczenia, w jakim świadczona jest usługa (*environment*)
- jakość wykonania usługi (*outcome*) (Bielawa, 2011, s. 17; Brady i Cronin, 2001)

Warto podkreślić, że Brady i Cronin w swojej pracy poddają krytycznej analizie model Servqual, proponując autorską koncepcję, dla której w każdej z wymienionych głównych kategorii przetestowali po trzy podkategorie. Dla jakości współdziałania z personelem wyróżniono: podejście (*attitude*), zachowanie (*behavior*) i fachowość (*expertise*). Dla jakości fizycznego otoczenia (środowiska) wyróżniono: warunki otoczenia (*ambient conditions*), projekt (*design*) oraz czynniki społeczne (*social factors*). Natomiast dla jakości wykonania wyróżniono: czas oczekiwania (*waiting time*), część materialną (*tangibles*) i ogólną ocenę (*valence*) (por. Brady i Cronin, 2001). Warto zauważyć, że usługi edukacyjne na poziomie uniwersyteckim mogą być trudne do oceny w tak ujętych kategoriach, gdyż ze względu na długi czas trwania usługi wiele z tych czynników może się zmieniać w czasie. W związku z tym powyższa ocena mogłaby być obciążona różnymi błędami poznawczymi, takimi jak wpływ pierwszego wrażenia lub wpływ skrajnych doświadczeń na późniejszą ocenę usługi. Tymczasem z punktu widzenia zarządzania jakością usług edukacyjnych wydaje się bardzo wartościowe uwzględnianie wszystkich kategorii oceny zwalidowanych w badaniach Brady'ego i Cronina.



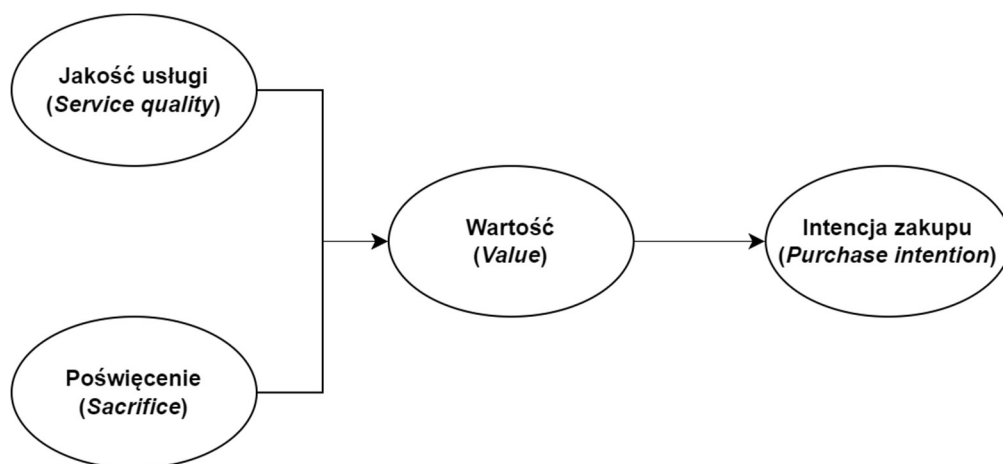
Rysunek 18. Model jakości usług i satysfakcji klienta

Źródło: opracowanie własne na podstawie Spreng i MacKoy, 1996, s. 203

Innym modelem jest model jakości i satysfakcji usługi, którego autorami są Spreng i Mackoy (1996). W swoim modelu uwypuklili oni wpływ różnych czynników na satysfakcję klienta oraz wpływ oceny jakości na satysfakcję z usługi (por. Rysunek 18). Model ten jest rozszerzeniem koncepcji Gronroosa dotyczącej konieczności zestawiania oczekiwań klienta z postrzeganym przez niego efektem. Autorzy dostrzegają jednak jeszcze jeden ważny element, jakim są potrzeby klienta. Ponadto autorzy

pokazują, że zestawienie oczekiwań klienta z postrzeganą rzeczywistością prowadzi do określonego poziomu satysfakcji z usługi. Natomiast na ocenę jakości składają się satysfakcja klienta oraz dostosowanie wybranej usługi do potrzeb.

Ciekawym obszarem badań jakości usług jest kwestia postrzegania wartości. Z badań bowiem wynika, że wartość jest konstruktem utajonym. „Do tej pory wartość jest konsekwentnie konceptualizowana i mierzona na podstawie pewnej formy integracji korzyści i poświęceń, które konsument przypisuje wymianie lub produktowi” (Cronin, 2016). Sugeruje to, że konsumenci nie oceniają bezpośrednio wartości wymiany lub produktu. Ocena wartości raczej wynika z oddzielnych percepcji korzyści i poświęceń. Warto podkreślić, że poza oceną korzyści (otrzymano – *get*) istotna jest też ocena poświęceń (dano – *give*) rozumianych jako nie tylko poniesiony koszt usługi, ale również znacznie szerszy zakres wysiłków lub starań koniecznych do otrzymania oczekiwanych korzyści (por. Cronin i in., 1997). Parametr ten został uwzględniony w modelu jakości usług opracowanym przez Cronina i in. przedstawionym na Rysunku 19.



Rysunek 19. Model jakości usług z wartością dodaną

Źródło: opracowanie własne na podstawie Cronin i in., 1997

Z zagadnieniem postrzeganej wartości wiąże się też koncepcja strefy tolerancji, zidentyfikowana przez Zeithamla i innych (1996). Jest to zjawisko związane z nieliniową charakterystyką zależności pomiędzy postrzeganą jakością usługi (produktu), a zamiarami behawioralnymi (chęci szerzenia pozytywnej lub negatywnej opinii). Otóż stwierdzono, że istnieje pewien zakres postrzeganej jakości pomiędzy poziomem minimalnie akceptowalnym a idealnym, dla którego zamiary wyrażania opinii o produkcie są znacznie słabsze niż w sytuacji, gdy poziom postrzeganej jakości znajdzie się poza tym zakresem. Tak więc poziom jakości poniżej minimalnie akceptowalnego skutkuje silnym zamiarem dzielenia się swoimi negatywnymi doświadczeniami, a poziom postrzeganej jakości powyżej wartości idealnej skutkuje silnym efektem dzielenia się pozytywnymi rekomendacjami (por. Zeithaml i in., 1996). Stąd też Cronin (2016) sugeruje, że zarówno atrybut korzyści jak i poświęceń w podobny sposób wpływają na postrzeganie wartości produktu, tzn. dla każdego z nich występuje zjawisko zakresu tolerancji. W związku z tym należy sądzić, że ocena wartości usług wynika z postrzegania zredukowanego

zestawu atrybutów wydajności (korzyści vs. poświęcenia), gdzie działania dostawcy, użytkownika lub wynikające ze współtworzenia dają doskonałe wyniki.

Koncepcja ta bardzo dobrze nadaje się do opisu jakości usług edukacyjnych uczelni, gdyż zarówno poświęcenia, jak i korzyści związane z tym rodzajem usługi są dalece rozciągnięte w czasie i bardzo różnorodne. Zatem świadomość zarządzających uczelniami, że postrzegana wartość usług wynika z oceny zarówno wysiłków interesariuszy (głównie dotyczy to studentów), jak i postrzeganych korzyści z uwzględnieniem stref tolerancji, może w istotny sposób przyczynić się do podejmowania właściwych decyzji.

Podsumowując, warto przytoczyć określenie jakości edukacji jako „zbalansowane spełnienie potrzeb, celów, wymagań, norm i standardów zidentyfikowanych w odniesieniu do edukacji, jej wyników, procesów i środowiska” zaprezentowane przez Belasha i innych (2015, s. 345). Jest to kompleksowe ujęcie uwzględniające wiele cech charakterystycznych dla usług edukacyjnych. Można zauważyć, że w tym określeniu jakości brakuje wyraźnego odniesienia do stopnia spełnienia różnych wymagań oraz czynnika relacji i interakcji z różnorodnymi grupami osób zainteresowanych jakością usług edukacyjnych. Natomiast to kompleksowe ujęcie dość dobrze uwidacznia, że nie można traktować procesu świadczenia usług edukacyjnych uczelni jako prostego procesu produkcyjnego, gdzie student odgrywa rolę jedynie „materiału wejściowego”, a absolwent staje się niejako „produktem”. Podobnie pomiar jakości usług edukacyjnych również powinien uwzględniać szerszy kontekst i kompleksowość zagadnienia jakości tego rodzaju usług. Do celów dalszych analiz zostanie przyjęte rozumienie jakości nawiązujące do klasycznego podejścia w teorii i praktyce zarządzania jakością, odnoszące się do stopnia spełniania wymagań. Natomiast pojęcie wymagań w tym kontekście będzie odnoszone do szerokiego spektrum kryteriów wynikających analogicznie z wyżej wspomnianej definicji jakości edukacji. W związku z tym owe wymagania to wszystko, co wynika z potrzeb, celów i oczekiwań różnych uczestników procesu edukacyjnego i innych zainteresowanych stron. A zatem do tego zbioru mogą należeć zarówno wymagania wyrażane wprost (regulacje, standardy, skargi, pochwały, porady), jak i pośrednio (opinie, sondaże, przejawy osobistego zaangażowania, nagrody), a także te nie artykułowane – najtrudniejsze do zidentyfikowania (zmienne w czasie oczekiwania i poglądy na temat potrzeb). Wnioski z analiz przedstawionych w niniejszym podrozdziale posłużą za podstawę do omówienia w kolejnym podrozdziale metod pomiaru jakości – wartych uwagi w kontekście usług edukacyjnych. Stąd też w dalszych analizach zostaną przedstawione zarówno najbardziej klasyczne, szeroko stosowane i potwierdzone wieloletnią praktyką metody pomiaru jakości, jak i mniej znane metody, opracowane z założenia dla usług edukacyjnych uczelni, pozwalające na uwzględnienie szerokiego kontekstu relacji wewnątrz uniwersytetu i ze środowiskiem zewnętrznym.

1.3.2 *Wybrane metody pomiaru jakości w kontekście usług edukacyjnych uczelni*

Nieustanne podnoszenie jakości jest kluczowe dla uzyskania i utrzymania przewag konkurencyjnych. Aby jednak móc jakość doskonalić, trzeba ją najpierw zidentyfikować i zmierzyć. Nawiązując do jednej z najbardziej podstawowych definicji jakości, przytoczonej w poprzednim podrozdziale, pomiaru jakości można dokonać poprzez zmierzenie stopnia spełnienia wymagań. W takim podejściu po zdefiniowaniu wymagań wobec produktu (usługi) można zmierzyć, w jakim stopniu te wymagania

zostały spełnione. Cechą charakterystyczną usług edukacyjnych – w odróżnieniu od większości innych produktów – jest występowanie różnych grup osób będących w silnych relacjach ze świadczącymi usługi i zainteresowanych poziomem jakości tych usług, a nie tylko pojedynczego klienta. W niniejszej pracy takie osoby (grupy osób) będą nazywane interesariuszami. Szersze omówienie pojęcia i interesariuszy w kontekście uczelni znajduje się w podrozdziale 1.5. Tak złożone środowisko implikuje dużą ilość różnych wymagań, a dopiero stopień ich spełnienia stanowi jakość. To istotnie wpływa na stopień złożoności procesu jej pomiaru. Niewątpliwą zaletą takiego podejścia jest możliwość uzyskania jednej miary, która określi wartość stopnia, w jakim dany produkt spełnia lub spełnił odpowiednie wymagania. Taką miarę zazwyczaj można wyrazić w procentach i dzięki temu możliwe jest porównywanie wyników uzyskanych dla różnych produktów. Z drugiej jednak strony taki sposób pomiaru ma pewne ograniczenia wynikające przede wszystkim z trudności jednoznacznego określenia wymagań. Jest to tym bardziej skomplikowane w przypadku produktów z dominującym udziałem właściwości i elementów niematerialnych lub całkowicie niematerialnych jakimi są w zazwyczaj usługi, a w szczególności usługi edukacyjne.

Wobec tego do pomiaru jakości usług opracowano szereg dedykowanych metod i narzędzi. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele metod pomiaru jakości usług. Znaczna część z nich wynika z modeli jakości usług opisanych w podrozdziale 1.3.1. W niniejszym podrozdziale zostaną omówione zarówno te najbardziej klasyczne i szeroko (uniwersalnie) stosowane w praktyce firm usługowych, jak i takie, które zostały opracowane typowo dla usług edukacyjnych, w tym usług uczelni z uwzględnieniem ich cech charakterystycznych i szerokiego kontekstu zależności. Omawiane metody zostały wybrane tak, aby zaprezentować przykłady z obu wspomnianych kategorii metod, by jednocześnie ukazać bogactwo koncepcji pomiaru jakości w odniesieniu do usług, ze szczególnym uwzględnieniem usług uniwersyteckich.

Jedną z najbardziej klasycznych metod pomiaru jakości usług jest metoda SERVQUAL wynikająca z modelu SERVQUAL (opis w podrozdziale 1.3.1). Pomiaru jakości przy pomocy metody SERVQUAL dokonuje się mierząc wielkość luki 5. Dla każdego z pięciu obszarów właściwości usług podlegających ocenie umieszcza się pytania szczegółowe, dotyczące zarówno oczekiwań, jak i oceny otrzymanej usługi. Istotnym jest określenie ważności każdego z obszarów dla klientów konkretnej usługi. W tym celu również prosi się ankietowanych o wskazanie najważniejszych obszarów lub przypisanie im wag. W pierwszej wersji koncepcji opracowanej przez autorów modelu SERVQUAL znajdowało się 10 obszarów i związanych z nimi 97 twierdzeń (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988, s. 17), jednak w efekcie dalszych badań zmierzających do wyselekcjonowania najistotniejszych czynników jakości usług ograniczono zestaw najistotniejszych obszarów i twierdzeń do odpowiednio 5 i 22 (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1994, s. 206). Zestaw stwierdzeń, na podstawie których tworzy się kwestionariusze do badania jakości usługi wg metody SERVQUAL, przedstawiono w Tabeli 16.

Tabela 16. Twierdzenia do budowy kwestionariusza badania jakości usług SERVQUAL

Nazwa obszaru/kryterium jakości	Stwierdzenie dotyczące przesłanki jakości
<u>materialność, namacalność (<i>tangibles</i>)</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 (responsivness)</u>	10. dokładne informowanie o terminie wykonania usługi 11. szybka i sprawna obsługa 12. gotowość i chęć do służenia klientowi pomocą 13. gotowość do odpowiedzi na pytania i prośby klienta
<u>kompetencje, pewność (assurance)</u>	14. pracownicy wzbudzający 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, s. 207 oraz Stoma, 2012, ss. 69-70

Są to dwa kwestionariusze: jeden do badania jakości oczekiwanej od usługi, drugi do badania jakości otrzymanej w procesie świadczenia usługi. Jest to zgodne z założeniem autorów, według, których do interpretacji ogólnego wyniku jakości stosuje się porównanie wyniku oczekiwanej jakości usługi (*expected service* – ES) z wynikiem postrzeganej jakości otrzymanej usługi (*perceived service* – PS) (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1985, s. 48). W związku z tym, jeśli obserwujemy równość $ES = PS$, to możemy wnioskować o poziomie jakości satysfakcjonującym klienta. Natomiast gdy jakość postrzegana jest niższa od oczekiwanej ($ES > PS$), to można twierdzić o niesatysfakcjonującym klienta poziomie jakości. Gdy jednak jakość postrzegana przewyższa oczekiwania klienta ($ES < PS$), to można wnioskować o dużej satysfakcji klienta z usługi, gdyż jego oczekiwania zostały nie tylko spełnione, ale również przewyższone (Stoma, 2012, s. 66). Natomiast implikacją tej koncepcji jest stwierdzenie, że ogólny poziom jakości (OSQ – *overall service quality*) należy mierzyć jako różnicę pomiędzy PS i ES, czyli $OSQ = PS - ES$ (Jain i Gupta, 2004, s. 27). Taka konstatacja spotkała się z próbami weryfikacji i w wyniku badań przeprowadzonych przez Cronina i Taylora (1992) stwierdzono, że znacznie prostsza reguła $OSQ = PS$ ma silniejsze wsparcie statystyczne. Pomiar jakości wg tej drugiej zasady nazwano SERVPERF. Natomiast już w pierwszych pracach porównawczych można było zauważyć, że różnice w zdolności do opisu jakości usług pomiędzy SERVQUAL i SERVPERF są nieznaczne. Zostało to również potwierdzone metaanalizą obejmującą badania z okresu 17 lat, w której potwierdzono, że oba modele są równoważne do opisu jakości (Carrillat i in., 2007, s. 485).

Na podstawie inspiracji metodą SERVQUAL, która ma zastosowanie ogólne do pomiaru jakości usług, opracowano również metody dostosowane do specyfiki usług edukacyjnych, np. SERVQED (Sztejnberg, 2008), oraz metody stworzone na potrzeby usług uczelni, jak np. HiEdQUAL (Annamdevula

i Bellamkonda, 2016). Metody te, podobnie jak SERVQUAL, polegają na pomiarze luki pomiędzy usługą oczekiwaną i usługą postrzeganą, a do badania tej luki wykorzystywane są zweryfikowane statystycznie zestawy pytań odpowiadających specyficze uwarunkowań usług edukacyjnych (SERQUED) oraz uniwersyteckich (HiEdQUAL, HESQUAL). W swej pionierskiej pracy Leblanc i Nguyen (1997) przedstawili 38 atrybutów jakości podzielonych na 7 kategorii: personel kontaktowy – kadra akademicka, reputacja, wygląd fizyczny, personel kontaktowy – administracja, program nauczania, reagowanie, dostęp do infrastruktury. Według badań, spośród tych 7 kategorii w największym stopniu na postrzeganie jakości wpływają reputacja oraz obie kategorie odnoszące się do personelu kontaktowego. Takie rezultaty podkreślają rolę bezpośredniego kontaktu międzyludzkiego dla postrzegania jakości usługi edukacyjnej uniwersytetu, co wobec faktu, że efekt tej usługi zazwyczaj wynika z interakcji między wykładowcami a studentami, nie jest zaskakujące. Natomiast dominująca kategoria reputacji podkreśla specyfikę środowiska usług uniwersyteckich, w którym prestiż i walory tradycji odgrywają znaczącą rolę w kulturze organizacyjnej, a także, jak widać, wpływają nie tylko na decyzję o wyborze uczelni i kierunku studiów, ale też znacząco przyczyniają się do zadowolenia z procesu edukacyjnego. Również inni autorzy w swoich badaniach weryfikowali podobne zestawy kategorii jakości, odnosząc się do nazwy HESQUAL. I choć opisywane koncepcje struktury czynników wpływających na jakość różniły się od pierwotnej koncepcji, to wnioski z ich badań były podobne (por. Munshi, 2019; Teeroovengadum i in., 2016). Podobnie model SERVPERF doczekał się swoich wersji dostosowanych do specyfiki usług edukacji wyższej, takich jak np. HEdPERF (Firdaus, 2005, 2006), wykazujących się, potwierdzonym statystycznie, nieco lepszym dopasowaniem do usług uczelni niż model ogólny.

Kolejnym wartym uwagi narzędziem do pomiaru jakości usług jest uniwersalny wzorzec jakości usług (por. Tabela 17). Stanowi on narzędzie badawcze opracowane 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 konsumentką – 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), w którym zamieszczono kryteria jakości zauważalne i oceniane przez biorcę usługi
- B. UWJUD – wzorzec jakości usługi z punktu widzenia świadczącego usługę (D – dawca usługi) to zestaw ocenianych przez specjalistów kryteriów wynikających z wymagań jakościowych wobec realizowanej usługi (Dziadkowiec, 2006, ss. 24–26)

Koncepcja uniwersalnego wzorca jakości usług podkreśla bardzo istotny aspekt oceny nie tylko z punktu widzenia odbiorcy usługi, ale również z punktu widzenia usługodawcy. To poszerzenie perspektywy postrzegania jakości wnosi istotną wartość dla oceny jakości i poszerza możliwości doskonalenia o uwzględnienie satysfakcji również wykonawcy usługi. Ponadto koncepcja ta współgra z powszechnym, ale też naukowo potwierdzonym stwierdzeniem, że szczęśliwi pracownicy „tworzą” zadowolonych klientów (por. Hussinki i in., 2019; Stewart, 2010). W odniesieniu do usług uczelni warto

zauważyć, że koncepcja pomiaru jakości, wykorzystująca informację zwrotną zarówno od odbiorcy usługi, jak i od osoby tę usługę dostarczającą, bardzo dobrze współgra z cechami charakterystycznymi usług edukacyjnych, gdzie odbiorca usługi nieraz ma bardzo ograniczoną świadomość cech świadczącym o wysokim poziomie jakości. Co więcej, można stwierdzić, że skoro w przypadku usług uczelni grono grup osób zainteresowanych jakością ich usług jest znacznie szersze niż grupy odbiorców (studentów) i dostawców (wykładowcy) usługi, to warto byłoby taką ocenę poszerzyć również o informacje od innych grup interesariuszy (por. podrozdz. 1.5).

Tabela 17. 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
		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			
Jeśli JU jest większe od 1, to oznacza, że klient ocenia jakość usługi jako niższą w stosunku do oceny dostawcy – niezadowolenie klienta.			
Jeśli JU jest mniejsze od 1, to oznacza, że klient ocenia jakość usługi jako wyższą w stosunku do oceny dostawcy – zadowolenie klienta.			

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kolman i Tkaczyk, 1996 za: Dziadkowiec, 2006

Bardzo typowym dla uczelni sposobem pomiaru jakości oceny są różne akredytacje i certyfikacje. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* określa formy oceny obowiązujące dla uczelni. Instytucją oceniającą uczelnie i kierunki pod względem kryteriów odnoszących się do jakości kształcenia jest Polska Komisja Akredytacyjna (PKA). Jej opinie są konieczne do wydania przez ministra właściwego ds. nauki decyzji dotyczących pozwolenia zarówno na utworzenie uczelni, jak i poszczególnych kierunków. Ponieważ pozwolenia te są wydawane na czas określony, to również ich przedłużenie wymaga opinii PKA (por. Dz. U. 574, 2022). Art. 241.2 ustawy określa, że PKA dokonuje oceny programowej lub kompleksowej. Oceny programowej dokonuje się na poziomie kierunku studiów, oceniając m.in. programy studiów i standardy kształcenia, kadrę dydaktyczną i naukową, infrastrukturę wykorzystywaną do realizacji programu studiów, współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym, umiędzynarodowienie oraz wsparcie studentów w procesie uczenia się (Dz. U. 574, 2022). Natomiast art. 243 określa wymagania dla oceny kompleksowej, która polega na ocenie działań na rzecz zapewnienia jakości kształcenia, biorąc pod uwagę szczególnie skuteczność tych działań we wszystkich dziedzinach, w jakich uczelnia prowadzi kształcenie (Dz. U. 574, 2022). PKA do oceny wykorzystuje kwestionariusze samooceny, różnicując je pomiędzy kierunki o profilu ogólnoakademickim i o profilu praktycznym. Definicje tych profili są określone w art. 64 ustawy. Kierunek o profilu praktycznym to taki, dla którego ponad 50% punktów ECTS¹³ jest przypisane zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne, natomiast kierunek o profilu ogólnoakademickim to taki, dla którego ponad połowa punktów ECTS jest przypisana do zajęć związanych z prowadzoną na uczelni działalnością naukową (Dz. U. 574, 2022). W praktyce podstawą oceny dokonywanej przez PKA jest samoocena uczelni przy wykorzystaniu opracowanych przez PKA kwestionariuszy samooceny. PKA następnie weryfikuje informacje przekazane przez uczelnię poprzez wizytację (dopuszczalna jest forma zdalna). W efekcie procesu oceny PKA przyznaje ocenę negatywną, pozytywną lub wyróżniającą. Oceny takie mogą być przyznane na różny okres. Pozytywna ocena programowa jest przyznawana na 6 lat. Natomiast pozytywna ocena kompleksowa jest wydawana na okres od 3 do 8 lat, a w czasie trwania tego okresu ocena programowa utrzymuje swoją ważność (por. art 243., Dz. U. 574, 2022). Kwestionariusze samooceny obejmują 10 kryteriów określonych przez PKA. Zostały one opisane w Tabeli 18.

Tabela 18. Kryteria oceny w procesie ewaluacji jakości kształcenia wyższego opracowane przez PKA

Nazwa kryterium	Zakres samooceny w ramach kryterium
Kryterium 1. Konstrukcja programu studiów: koncepcja, cele kształcenia i efekty uczenia się	Związek programu studiów z misją i celami strategicznymi uczelni, związków z działalnością naukową uczelni, zgodności koncepcji kształcenia z potrzebami społeczno-gospodarczymi i rynku pracy, sylwetki absolwenta i przewidywanych miejsc zatrudnienia, cech wyróżniających koncepcję kształcenia, kluczowych efektów uczenia się i ich związku z koncepcją studiów, efektów uczenia się prowadzących do uzyskania kompetencji inżynierskich (jeśli dotyczy), spełnienia wymagań zawartych w standardach kształcenia.

¹³ Art. 67.2: Punkty ECTS stanowią miarę średniego nakładu pracy studenta niezbędnego do uzyskania efektów uczenia się; Art. 67.3: Punkt ECTS odpowiada 25–30 godzinom pracy studenta obejmującym zajęcia organizowane przez uczelnię oraz jego indywidualną pracę związaną z tymi zajęciami (Dz. U. 574, 2022)

Nazwa kryterium	Zakres samooceny w ramach kryterium
Kryterium 2. Realizacja programu studiów: treści programowe, harmonogram realizacji programu studiów oraz formy i organizacja zajęć, metody kształcenia, praktyki zawodowe, organizacja procesu nauczania i uczenia się	Dobór kluczowych treści kształcenia, metod kształcenia, zakres korzystania z metod i technik kształcenia na odległość, dostosowanie procesu uczenia się do zróżnicowanych potrzeb studentów, harmonogram realizacji studiów, dobór form zajęć i proporcje liczby godzin przypisanych poszczególnym formom, program i organizacja praktyk (jeśli dotyczy), spełnienie reguł i wymagań w zakresie programu studiów i sposobu organizacji kształcenia.
Kryterium 3. Przyjęcie na studia, weryfikacja osiągnięcia przez studentów efektów uczenia się, zaliczanie poszczególnych semestrów i lat oraz dyplomowanie	Wymagania stawiane kandydatom, warunki rekrutacji na studia, zasady i warunki uznawania efektów uczenia się i okresów kształcenia, zasady i warunki dyplomowania, sposoby i narzędzia monitorowania i oceny postępów studentów, ogólne zasady sprawdzania i oceniania stopnia osiągania efektów uczenia się, dobór metod sprawdzania i oceniania efektów uczenia się w różnych obszarach.
Kryterium 4. Kompetencje, doświadczenie, kwalifikacje i liczebność kadry prowadzącej kształcenie oraz rozwój i doskonalenie kadry	Liczba, kwalifikacje i doświadczenie akademickie personelu, a także ich kompetencje dydaktyczne. Również osiągnięcia dydaktyczne jednostki, zarówno indywidualne, jak i zespołowe, z uwzględnieniem obsady zajęć oraz prowadzenia przez nauczycieli akademickich działalności naukowej. Ponadto ocena polityki kadrowej, w tym systemu wsparcia i motywowania kadry do rozwoju naukowego oraz spełniania regulacji prawnych dotyczących doboru i rekrutacji nauczycieli.
Kryterium 5. Infrastruktura i zasoby edukacyjne wykorzystywane w realizacji programu studiów oraz ich doskonalenie	Stan, nowoczesność i kompleksowość infrastruktury edukacyjnej i naukowej. Obejmuje to zarówno obiekty na terenie uczelni, jak i poza nią, dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnej, dostępność infrastruktury dla osób z niepełnosprawnościami oraz system biblioteczny i dostęp do materiałów naukowych. Ponadto spełnianie regulacji prawnych dotyczących infrastruktury dydaktycznej i naukowej.
Kryterium 6. Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym w konstruowaniu, realizacji i doskonaleniu programu studiów oraz jej wpływ na rozwój kierunku	Zakres i formy współpracy uczelni z instytucjami otoczenia społeczno-gospodarczego, a także jej wpływ na koncepcję kształcenia, program studiów i jego realizację.
Kryterium 7. Warunki i sposoby podnoszenia stopnia umiędzynarodowienia procesu kształcenia na kierunku	Umiędzynarodowienie procesu kształcenia oraz aspekty programu studiów i jego realizacji, które służą umiędzynarodowieniu, w tym kształcenie w językach obcych. Oceniane są także skala i zasięg mobilności i wymiany międzynarodowej studentów i kadry.
Kryterium 8. Wsparcie studentów w uczeniu się, rozwoju społecznym, naukowym lub zawodowym i wejściu na rynek pracy oraz rozwój i doskonalenie form wsparcia	System wsparcia dla studentów, w tym wsparcia w procesie uczenia się, mobilności, aktywności naukowej, wejścia na rynek pracy czy aktywności sportowej i artystycznej. Zwraca się uwagę na system motywowania studentów do osiągania lepszych wyników, na działania informacyjne i edukacyjne dotyczące bezpieczeństwa studentów oraz współpracę z samorządem studentów i organizacjami studenckimi.
Kryterium 9. Publiczny dostęp do informacji o programie studiów, warunkach jego realizacji i osiągniętych rezultatach	Ocena publicznego dostępu do informacji o programie studiów, jego realizacji, warunkach przyjęć i wynikach. Pod uwagę brane są metody zapewnienia aktualności tych informacji i ich dostosowanie do potrzeb różnych grup odbiorców, w tym obecnych i potencjalnych studentów. Ponadto oceniany jest proces oceny dostępu do tych informacji, częstota takich ocen, zaangażowanie różnych grup interesariuszy w ten proces, w tym studentów, a także efektywność działań mających na celu doskonalenie tego obszaru.

Nazwa kryterium	Zakres samooceny w ramach kryterium
Kryterium 10. Polityka jakości, projektowanie, zatwierdzanie, monitorowanie, przegląd i doskonalenie programu studiów	Jakość procesów związanych z kształceniem. Ocena tego, jak uczelnia zbiera, analizuje i wykorzystuje dane dotyczące kształcenia, w tym wyniki ocen programu studiów przez studentów, absolwentów, pracodawców i innych interesariuszy. Również sposobu, w jaki uczelnia identyfikuje obszary do poprawy i wprowadza odpowiednie zmiany, a także to, jak skuteczne są te działania w poprawie jakości kształcenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie PKA, 2019b

Spośród 10 kryteriów oceny (por. Tabela 18) PKA wyróżnia te o numerach 1, 2, 4 i 7, gdyż są one szczególnie istotne dla uzyskania odpowiedniej oceny. Rezultatem procesu ewaluacji może być powiem przyznana ocena wyróżniająca, pozytywna, warunkowa lub negatywna. Do otrzymania oceny wyróżniającej kwalifikuje spełnienie co najmniej połowy kryteriów (w tym 1, 2, 4 i 7) w stopniu wyróżniającym, a pozostałych w pełni. Do uzyskania oceny pozytywnej kwalifikuje spełnienie co najmniej połowy kryteriów (w tym 1, 2, 4 i 7) w stopniu pełnym, a pozostałych w stopniu zadowalającym. Do uzyskania oceny warunkowej kwalifikuje spełnienie co najmniej połowy kryteriów (w tym 1, 2, 4 i 7) w stopniu zadowalającym, a pozostałych co najmniej częściowo. Ocena negatywna przyznawana jest przy niespełnieniu kryteriów dla oceny warunkowej (PKA, 2023). Należy podkreślić, że głównym elementem oceny jakości kształcenia w procesie ewaluacji przez PKA jest samoocena. Jest to bardzo ciekawe podejście nawiązujące do uznanych narzędzi służących do oceny jakości i wspierających zarządzanie jakością usług. Szerzej narzędzia takiego rodzaju zostaną omówione w podrozdziale 1.4.

Istnieją też metody pomiaru jakości odnoszące się do badania rezultatów usług oferowanych przez uczelnie. U ich podstaw koncepcyjnych leży założenie, że można skutecznie ocenić jakość, mierząc wskaźniki będące odzwierciedleniem skutków działań podejmowanych przez uczelnie. Część takich metod odnosi się do szeroko rozumianych sukcesów odnoszonych przez absolwentów uczelni, a inne do pomiaru poziomu satysfakcji różnych interesariuszy (zazwyczaj studentów lub absolwentów) z usług uczelni. Wiele tego rodzaju wskaźników jest składowymi ocen wchodzących w skład metodologii tworzenia rankingów uczelni¹⁴. Istnieją też koncepcje zaproponowane jako niezależne mierniki efektów usług uczelni. Do oceny poziomu sukcesów absolwentów stosowane są np. analizy list laureatów różnych prestiżowych nagród w celu przypisania odpowiednich liczb laureatów do ocenianych uczelni. Takie metody mają tę zaletę, że są w stanie ukazać pośrednio skalę wkładu uczelni w rozwój nauki. Gdyby przyjąć założenie, że proporcje poziomu sukcesów osiągniętych przez absolwentów mają dla każdej uczelni charakterystykę zbliżoną do rozkładu normalnego, to wtedy można by z dużym prawdopodobieństwem wnioskować, że pomiar sukcesów niewielkiej grupy najwybitniejszych absolwentów w swoich dziedzinach odzwierciedla poziom usług uczelni i pozwala na wiarygodne porównywanie jakości pomiędzy różnymi uniwersytetami. Niestety wydaje się, że przyjęcie takiego założenia jest obarczone wysokim ryzykiem błędu, szczególnie w kontekście oceny mniejszych uczelni oraz takich, które charakteryzują się wyraźną specyfiką, choćby w zakresie dziedzin kształcenia czy

¹⁴ Najistotniejsze rankingi z punktu widzenia niniejszej pracy zostaną omówione w kolejnym podrozdziale (1.3.3)

rynków (krajów), w jakich działają. Zatem prawdopodobnie taki sposób oceny może się sprawdzać dla największych uczelni o globalnym zakresie działania, natomiast niekoniecznie będzie dobrym wskaźnikiem jakości dla pozostałych.

Inną kategorią sukcesów, które mogą być podstawą do pomiaru szerszej populacji absolwentów uczelni, są wskaźniki odnoszące się do poziomu zarobków i stopy zatrudnienia absolwentów uczelni. Takie wskaźniki oczywiście są obciążone istotnymi ograniczeniami, ale jednocześnie pozwalają wyciągać wnioski na podstawie całego przekroju populacji absolwentów, a zatem głównie odzwierciedlają pewien przeciętny poziom swoich rozumianych sukcesów. W związku z tym przy takim pomiarze uczelnie charakteryzujące się mniejszą rozpiętością pomiędzy wynikami absolwentów najlepszych i najgorszych, pod względem badanego parametru, mogą otrzymywać relatywnie wyższe oceny w porównaniu do badania jedynie wąskiej grupy najwybitniejszych absolwentów. Takie podejście jest stosowane w ramach ocen uczelni wg metodologii niektórych międzynarodowych rankingów uczelni, co zostanie szerzej omówione w kolejnym podrozdziale. W Polsce ten rodzaj pomiaru jakości uczelni (kierunków studiów) został spopularyzowany wraz z wdrożeniem projektu badania Ekonomicznych Losów Absolwentów (ELA) w 2016 roku. W ramach badania ELA publikowane są zagregowane informacje o zarobkach i zatrudnieniu absolwentów różnych uczelni w Polsce. Dzięki pozyskiwaniu danych z systemu ZUS oraz systemu POL-ON badanie to pozwala na objęcie niemal całej populacji absolwentów polskich uczelni w badanym okresie. Jest to niewątpliwie unikatowe badanie dające bardzo duże możliwości wiarygodnego wnioskowania na podstawie tak zbieranych danych. Autorzy tego badania prezentują informacje o zarobkach i zatrudnieniu zarówno w wartościach bezwzględnych, jak i w odniesieniu do przeciętnego poziomu zarobków i zatrudniania w powiecie zamieszkania absolwenta. Dzięki temu istnieje możliwość porównania efektów działań uczelni w tym zakresie, abstrahując od specyfiki rynku pracy w różnych regionach. Oczywiście nadal takie ujęcie posiada pewne istotne do uwzględnienia ograniczenia, jak np. różnice w poziomie zarobków i zatrudnienia pomiędzy branżami. Natomiast wydaje się, że pomimo tego wartość tego badania jest istotnie wyższa od innych badań dotyczących analogicznego obszaru ze względu na nieosiągalną dla innych badań grupę badawczą. Niemniej autorzy badania ELA nie publikują jednego wskaźnika agregującego wyniki łącznie w odniesieniu do zarobków i stopy zatrudnienia. Tego rodzaju wskaźnik został zaproponowany już kilka lat przed pierwszymi badaniami ELA. Jest to autorski Indeks Wyceny Rynkowej Absolwenta (IWRA) będący wskaźnikiem łączącym zarówno ocenę zarobków absolwentów, jak i prawdopodobieństwa zatrudnienia po studiach (Szeffler, 2011). Wartość tego miernika jest obliczana jako „wartość średnich zarobków określonej grupy absolwentów w określonym czasie po ukończeniu studiów, wyrażona w jednostkach pieniężnych, pomnożona przez stopę zatrudnienia w tej samej grupie absolwentów, mierzona dla tego samego punktu w czasie” (Szeffler i Zieliński, 2013).

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

gdzie:

W – wartość średniego wynagrodzenia w badanej grupie w określonym okresie
(jednostka: waluta)

Z – stopa zatrudnienia absolwentów
(jednostka: procent)

Otrzymane wartości są wyrażane w jednostce pieniężnej i mogą być interpretowane jako przeciętnie najbardziej prawdopodobne do uzyskania wynagrodzenia po ukończeniu studiów, dla których dokonano takiego pomiaru. W zależności od wymagań badania, poza określeniem badanej grupy, należy również doprecyzować okres po ukończeniu studiów, w jakim dokonuje się pomiaru zarówno zarobków, jak i stopy zatrudnienia. Każdy z tych parametrów w praktyce badawczej musi mieć też ustalone kryteria kwalifikacji do pomiaru, gdyż bez tego właściwa interpretacja wyników może być obciążona dużym błędem. Pomiar może bowiem być dokonany przy pomocy różnych narzędzi badawczych, które zarówno mogą obejmować kwestionariusze dedykowane dla konkretnego badania, jak i wykorzystanie danych pochodzących z instytucji zbierających dane statystyczne dotyczące zarobków i zatrudnienia, pozwalające na identyfikację wartości przypisanych różnym grupom absolwentów. Skorzystanie z baz danych zawierających informacje o powyższych cechach pozwala na wnioskowanie na podstawie dużych grup badawczych oraz ustandaryzowanych metodologii pomiaru. Należy tu podkreślić, że sposób pomiaru odnoszący się do zarobków najprawdopodobniej jest nośnikiem istotnych informacji na temat jakości usług uczelni dopiero przy uwzględnieniu dużych grup badawczych, a także w raczej w długim okresie. Wydaje się bowiem, że istnieje szereg ograniczeń tej metody, przede wszystkim wynikających z wpływu wielu zmiennych oddziałujących na poziomie jednostki, które decydują o poziomie wynagrodzeń i prawdopodobieństwie uzyskania zatrudnienia po ukończeniu studiów. Nie ulega bowiem wątpliwości, że taki sposób pomiaru skłania do niejako automatycznego sposobu interpretowania wyższych wartości jako indyktorów lepszej jakości usług uczelni. Takie rozumowanie może być jednak obciążone założeniem, że każdy absolwent uczelni dąży do maksymalizacji swoich zarobków, które to założenie może być nieraz błędne na poziomie jednostek. Nie każdy bowiem absolwent stawia sobie takie same cele.

Istnieje szereg miar abstrahujących od z góry narzuconych założeń co do oczekiwań klientów. Wiele z nich należy do grupy miar określanej jako CFM (*customer feedback metrics*), czyli miar informacji zwrotnej od klientów. Są to różne sposoby związane z pozyskiwaniem informacji zwrotnej od klientów mających na celu przedstawienie wyniku działań organizacji w odniesieniu do odbiorców. Mierniki te bazują na informacjach o satysfakcji lub lojalności klientów. Jednym z najbardziej popularnych w ostatnich latach jest NPS – *Net Promoter Score*. Został on opisany po raz pierwszy w czasopiśmie Harvard Business Review w roku 2003 przez Fredericka F. Reichhelda. Autor ten zauważył, że ogromny wpływ na rozwój możliwości sprzedaży firmy – poprzez rozwój marki – ma opinia klientów, spośród których można wyróżnić trzy istotne grupy. Poziom zadowolenia jednych nie ma ani pozytywnego, ani negatywnego wpływu na firmę – są to tzw. klienci obojętni (*passives*). Część tych niezadowolonych ma negatywny wpływ, to krytycy (*detractors*), oni sprawiają, że ogólna opinia o marce staje się gorsza. Ostatnia grupa to tzw. promotorzy (*promoters*), których zadowolenie jest na tyle duże, że chętnie dzielą się swoją pozytywną opinią ze znajomymi (por. Dziadkowiec i Sikora, 2015; Kristensen i Eskildsen, 2014; Reichheld, 2003). Pomiar następuje poprzez zadanie klientom pytania „Jak bardzo prawdopodobne jest to, że zarekomendujesz [firmę X] przyjaciołom lub znajomym?” (Reichheld, 2003). Klienci udzielają odpowiedzi korzystając z 10-stopniowej skali, dla której wartość 1 oznacza odpowiedź

„zupełnie nieprawdopodobne”, a 10 oznacza „niezwykle prawdopodobne” (Fisher i Kordupleski, 2019). Cechą charakterystyczną tego pomiaru jest zaklasyfikowanie jedynie odpowiedzi w przedziale 9-10 jako „promotorzy”, a odpowiedzi w przedziale 1-6 jako „krytycy” (Kristensen i Eskildsen, 2014). Wyliczenie wskaźnika NPS polega na odjęciu procentowego udziału w wynikach odpowiedzi zaklasyfikowanych jako krytycy od procentowego udziału odpowiedzi zaklasyfikowanych jako „promotorzy” (Dziadkowiec i Sikora, 2015). Zatem skala możliwych wartości wskaźnika NPS może wynosić od –100% do 100%. W praktyce jednak wyniki powyżej zera są uważane za niezłe, a te powyżej 50% za bardzo dobre. Po pierwszej publikacji na temat NPS, gdy test ten został zastosowany przez wiele firm, różni naukowcy zaczęli kwestionować jego wyjątkowość dla zarządzania firmami lub markami. Bez wątplenia zaletą tego sposobu pomiaru rezultatów działań przedsiębiorstwa jest jego prostota i koncentracja na informacji zwrotnej od klientów, która odzwierciedla potencjał firm do poszerzania bazy klientów. Wśród dużych firm o najwyższych wynikach szczególnie wyróżniają się takie, które uzyskują wartości NPS na poziomie 90 lub wyższym. Wg danych na rok 2023 cztery tego rodzaju firmy uzyskały ten poziom rezultatów i są to Princeton Mortgage, Testla, Nutanix i Loanboox (Goodley, 2023). Natomiast należy również zauważyć, że istnieją też takie duże globalne przedsiębiorstwa funkcjonujące na rynku od wielu lat, których wartości NPS są bardzo niskie. Przykładami mogą być choćby: RyanAir, Aviva, Audi czy AirBnB (Goodley, 2023). Zatem już po pobieżnej analizie można stwierdzić, że trudno uważać ten wskaźnik za jedyną istotną miarę sukcesu, a tym bardziej za predyktor rozwoju przedsiębiorstwa. Podobne opinie prezentują również naukowcy badający wskaźnik NPS, którzy na podstawie wyników swoich badań kwestionują nawet tak podstawowe założenia jak statystyczną istotność podziału wyników na 3 grupy (krytycy, obojętni, promotorzy) według zasad obliczania wyników wskaźnika (Kristensen i Eskildsen, 2014).

Jest to oczywiście wskaźnik odnoszący się do istotnych informacji zwrotnych od klientów, gdzie informacje te są wynikiem podejmowanych działań, ale jednak możliwości wpłynięcia na wartości tego wskaźnika bez istotnych zmian kulturowych i organizacyjnych w instytucji czy przedsiębiorstwie sprawiają, że powinien być on traktowany raczej jako jeden z wielu istotnych niż jako kluczowy (Kristensen i Eskildsen, 2014). Podobnie NPS wydaje się być bardzo słabym statystycznie predyktorem satysfakcji i lojalności klientów mierzonych innymi uznanymi metodami (Kristensen i Eskildsen, 2014). Podsumowując, można stwierdzić, że korzyści ze stosowania NPS jako miernika mogą być wysokie, natomiast nie da się obronić tezy głoszonej już od pierwszego artykułu na temat tego wskaźnika, wedle której jest to jedyna miara, jakiej potrzebuje przedsiębiorstwo (Fisher i Kordupleski, 2019).

Biorąc pod uwagę liczne słabości wskaźnika NPS jako jedynej istotnej miary sukcesu przedsiębiorstwa lub choćby najistotniejszego ze wskaźników z grupy CFM (por. de Haan i in., 2015; van Doorn i in., 2013), warto docenić badania ukierunkowane na poszukiwanie lepszych miar. Jenny van Doorn i inni wskazują na to, iż miary satysfakcji mają znacznie większy potencjał jako predyktor sukcesu przedsiębiorstwa. Stąd też kolejna z opisywanych miar odnosi się właśnie to tego parametru. W porównaniu do badania tzw. efektów rynkowych usług uczeni (IWRA) miara satysfakcji odnosi się do bardzo subiektywnego parametru indywidualnego postrzegania jakości przez uczestników badania, z drugiej strony taki sposób pomiaru daje szansę na wyeliminowanie czynnika błędnych założeń co do motywacji ludzi do uzyskiwania określonego poziomu zarobków lub innych tzw. obiektywnych efektów kształcenia.

Założeniem dla koncepcji takiego pomiaru jest przyjęcie, że każdy, podejmując studia, chce po otrzymaniu takiej usługi być zadowolony z jej efektów. W odniesieniu do uczelni miernikiem stworzonym na podstawie takiej koncepcji jest Indeks Satysfakcji Interesariuszy (SSI – *Stakeholder Satisfaction Index*). Jest to autorski zagregowany wskaźnik zbudowany na podstawie pomiarów satysfakcji z usługi wśród wybranych grup interesariuszy¹⁵. A zatem do wyliczenia jego wartości istotne są zarówno badania w każdej z wybranych grup, jak i odpowiednie przypisanie wag wynikom cząstkowym w celu odzwierciedlenia istotności wpływu każdej z grup na ocenę ogólną. Do określenia wag można użyć różnorodnych metod w zależności od celu badania. Mogą to być zarówno metody eksperckie, jak i metody polegające na przeprowadzeniu różnorodnych badań w celu określenia siły wzajemnego wpływu poszczególnych grup interesariuszy i organizacji (lub grup organizacji) na siebie.

Wartość zagregowanego Indeksu Satysfakcji Interesariuszy można wyliczyć ze wzoru:

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

gdzie:

u – waga częściowego indeksu SSI

(jednostka: procent)

SSI_a – wartość częściowego indeksu SSI

(jednostka: procent maksymalnej oceny lub punkty wg przyjętej skali)

a – numer porządkowy grupy interesariuszy (Grudowski i Szeffler, 2015b)

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

$$SSI_{upr} = \frac{\sum SSI_{a...n}}{n} \quad (3)$$

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

$$SSI_a = \frac{\sum w_{ij} \times r_{ij}}{j} \quad (4)$$

gdzie:

w – waga pojedynczego kryterium satysfakcji interesariuszy

(jednostka: procent)

r – wartość oceny pojedynczego kryterium satysfakcji interesariuszy

(jednostka: procent maksymalnej oceny lub punkty wg przyjętej skali)

¹⁵ Pojęcie interesariuszy zostanie szerzej omówione w podrozdziale 1.5



a – liczba porządkowa lub nazwa grupy interesariuszy

i – liczba ocenianych kryteriów

j – liczba oceniających w grupie interesariuszy (Grudowski i Szeffler, 2015b)

Taka formuła obliczania wskaźnika SSI pozwala na zastosowanie wielu kryteriów do pomiaru poziomu satysfakcji różnych interesariuszy usługi. Natomiast w przypadku zastosowania do pomiaru tylko jednego kryterium, np. na podstawie jednego pytania dotyczącego określenia ogólnego poziomu satysfakcji respondenta z jakości ocenianej usługi, wartość cząstkowego wskaźnika SSI będzie równa średniej ocenie w badanej grupie interesariuszy. Jednostka oceny poziomu satysfakcji może być przyjęta zarówno jako procent oceny maksymalnej lub jako wartość punktowa wg wybranej skali. To pierwsze podejście pozwala na wyliczenie zagregowanej wartości oceny nawet na podstawie danych pochodzących z odpowiedzi udzielanych według różnych skal, natomiast drugie podejście wymaga zachowania jednolitych skal oceny w zakresie pomiarów wszystkich ocen składowych.

W usługach edukacyjnych stosuje się rozmaite sposoby pomiaru jakości. Najbardziej rozbudowane metody dotyczą uniwersytetów, ponieważ są one odpowiedzialne za edukowanie wysoko wykwalifikowanych kadr, które w największym stopniu wpływają na konkurencyjność przedsiębiorstw i gospodarek narodowych. Opisane w niniejszym podrozdziale metody pomiaru jakości reprezentują zarówno typowe i bardzo powszechne podejścia do pomiaru jakości usług w ogóle, jak i metody nieco mniej powszechne, ale bardziej dopasowane do specyfiki usług edukacyjnych. Opisano również autorskie metody opracowane do pomiaru jakości usług uczelni wskazując na teoretyczne podstawy tych koncepcji oraz zbieżność z metodami stosowanymi w odniesieniu do polskiego rynku edukacji wyższej. Niemniej poza wkładem w doskonalenie „celem oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych jest (...) dostarczenie poszczególnym grupom interesariuszy uczelni wiarygodnych informacji o poziomie realizacji przez nie ich kluczowej funkcji, co powinno (...) ułatwić dokonywanie porównań i podejmowanie na ich podstawie korzystnych decyzji” (Hall, 2013, s. 52). Taką rolę bez wątpienia spełniają rankingi uczelni i szkół. Ich różnorodność metodologiczna jest bardzo duża. Jedne wykorzystują bardzo proste metody pomiaru (np. liczba laureatów różnych konkursów, liczba laureatów Nagrody Nobla), podczas gdy przy tworzeniu innych dokonuje się bardzo szerokich analiz licznych czynników, mających wpływ na jakość kształcenia oraz świadczących o poziomie edukacji. Szersze omówienie wybranych rankingów, również z odniesieniem do realiów polskich, znajduje się w kolejnym podrozdziale.

1.3.3 Rankingi jako szczególna forma pomiaru efektów usług uniwersytetu

Współcześnie rankingi uniwersytetów są bardzo popularną metodą porównywania uczelni. Rankingi te biorą swoje początki od publikacji Jamesa McKeen Cattella XX w., w których opisywał on zestawienia porównawcze uczelni, nadając im oceny ilościowe. Następnie kolejni autorzy zainspirowani pracami i częściowo również metodologią Cattella publikowali swoje zestawienia na łamach wydawanego od 1915 roku czasopisma *School and Society* (Wilbers i Brankovic, 2021). Kolejne lata to powolny rozwój popularności tych form zdobywania wiedzy o uczelniach, a od lat 70. XX w. publikacje rankingów stały się powszechne w Stanach Zjednoczonych. Następnie ta forma oceny uczelni rozpowszechniła się na inne kraje, a wraz z rozwojem technologii informatycznych i Internetu zaczęły powstawać nowe

i coraz to bardziej różnorodne metodologie, m. in. dzięki łatwiejszemu dostępowi do różnych danych i informacji. Obserwując zmiany w metodologiach najbardziej znanych rankingów, zarówno ogólnosiatawowych, jak i polskich, można zauważyć stałe dążenie do jak najlepszego odzwierciedlenia istotnych różnic pomiędzy uczelniami. Istnieje też zjawisko konkurencji pomiędzy rankingami, gdyż dla wielu z nich kluczowym jest ich renoma i wiarygodność. Przy rosnącej roli rankingów i ich wpływie na uczelnie w pierwszych dwóch dekadach XXI w. można było zaobserwować zwiększanie się stopnia skomplikowania metodologii i jednocześnie zwiększoną presję na uczelnie do zbierania coraz większych ilości danych. Obecnie wiele zmian w metodologiach rankingów dotyczy uproszczenia struktury pomiaru oraz przejścia do danych udostępnianych przez niezależne od uczelni instytucje. Najnowsze trendy zmian to włączenie do rankingów kryteriów odnoszących się do zrównoważonego rozwoju i inkluzywności. Jednocześnie przy obecnie mocno ugruntowanej pozycji wielu rankingów są one coraz częściej podstawą do podejmowania decyzji nie tylko przez kandydatów na studia, ale również przez inwestorów i instytucje publiczne (np. dot. nawiązywania współpracy) ale też różnych decyzji politycznych (por. Rauhvargers, 2014). Rola rankingów dla wielu grup osób zainteresowanych jakością usług uczelni jest tak duża, że powszechne jest przekonanie, iż zostaną one z nami na zawsze (Rauhvargers, 2014, s. 41).

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 19.

Tabela 19. Metodologia rankingu Times Higher Education World University Ranking

Filar	Miara	Opis	Waga [%]
Nauczanie	Badanie reputacji (nauczanie)	Postrzegany prestiż uczelni w zakresie nauczania, uwzględniający wyniki badań ankietowych w ciągu ostatnich dwóch lat, ważne według przedmiotu i kraju.	15,00
	Wskaźnik liczby pracowników akademickich ¹⁶ do liczby studentów	Proporcja między liczbą zatrudnionych nauczycieli akademickich, a liczbą studentów – 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 – zaangażowanie uczelni w kształcenie na poziomie wyższym.	2,25
	Wskaźniki liczby uzyskanych doktoratów do liczby pracowników akademickich	Ocena zaangażowania uczelni w kształcenie kolejnych pokoleń naukowców, a także jakość nauczania oferowanego absolwentom.	6,00

¹⁶ 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 [%]
Nauczanie	Dochód instytucjonalny	Ocena ogólnego statusu instytucji oraz infrastruktury i udogodnień dostępnych dla studentów i pracowników, poprzez analizę dochodu instytucjonalnego przypadającego na jednego pracownika akademickiego.	2,25
Badania	Badanie reputacji (badania)	Ocena postrzeganego prestiżu instytucji w dziedzinie badań naukowych, na podstawie głosów respondentów z ostatnich dwóch lat. Cel: uwzględnienie zdania naukowców na temat wartości działań badawczo-naukowych prowadzonych w ramach uczelni na arenie międzynarodowej.	18,00
	Dochód z badań	Miara obejmująca zarówno dochody z badań, jak i liczbę pracowników naukowych – ocena zdolności uczelni do pozyskiwania środków na rozwój badań na światowym poziomie.	6,00
	Produktywność badawcza	Miara liczby publikacji naukowych w przeliczeniu pełnoetatowego pracownika badawczego – ocena efektywności w zakresie wyników badań publikowanych w renomowanych czasopismach naukowych.	6,00
Cytowania	Wskaźniki cytowań	Miara odzwierciedlająca rolę uczelni w rozpowszechnianiu nowej wiedzy i idei. Wskaźnik obejmuje średnią liczbę odwołań do publikacji uczelni przez naukowców na całym świecie. Dane podlegają normalizacji, by uwzględnić różnice w liczbie cytowań między różnymi dziedzinami nauki. Ocena wpływu badań przeprowadzanych przez instytucje.	30,00
Zasięg międzynarodowy	Proporcja liczby studentów zagranicznych do liczby studentów krajowych	Oceny różnicowania kulturowego uczelni i jej atrakcyjności dla studentów z różnych krajów. Próba odzwierciedlenia otwartości i globalnej perspektywy instytucji.	2,50
	Proporcja liczby pracowników zagranicznych do liczby pracowników krajowych	Ocena różnicowania narodowościowego pracowników naukowych – zaangażowanie w proces wymiany wiedzy i umiejętności. Cel: promowanie międzynarodowej współpracy naukowej.	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	Miara dochodów z badań uzyskiwanych od przemysłu w stosunku do liczby zatrudnionych pracowników akademickich. Ocena zdolności instytucji do wspierania innowacji i współpracy z sektorem przemysłowym. Cel: ukazanie efektywności transferu wiedzy między uczelnią, a przemysłem oraz atrakcyjności instytucji dla partnerów komercyjnych.	2,50

Źródło: opracowanie własne na podstawie Times Higher Education, 2022, ss. 9–12

W metodologii rankingu THE WUR z roku 2023, warto zwrócić uwagę na znaczną rolę pomiaru reputacji w różnych obszarach, gdzie badanie reputacji łącznie stanowi 33% wagi¹⁷ w ogólnej ocenie

¹⁷ por. Tabela 10, różnice w wagach w rankingu WUR THE pomiędzy metodologią z lat 2020 i 2023 są nieznaczące, ale jednak występują. W 2020 roku metodologia rankingu wskazywała na po 15% w dla obu rodzajów ankiet dotyczących prestiżu uczelni.

uczelni (nauczanie: 15%, badania: 18%). Warto również zauważyć, że wskaźnik cytowań, mając wagę 30%, odgrywa istotną rolę w ocenie uczelni, co pokazuje, jak istotna jest w założeniach tego rankingu rola uczelni w rozpowszechnianiu nowej wiedzy i idei. Z kolei pozostałe wskaźniki, związane z międzynarodowym zasięgiem uczelni i statystykami dotyczącymi dochodów uczelni oraz tymi odzwierciedlającymi zaangażowanie uczelni w kształcenie, mają relatywnie niskie udziały, z wagami w przedziale między 2,25% a 6%, co może wskazywać na to, że ranking głównie odzwierciedla sukcesy uczelni w świecie nauki. Warto również nadmienić, iż opisane wagi dotyczą rankingu ogólnego. Autorzy THE WUR bowiem wyróżniają również rankingi branżowe, dla których określono zmodyfikowane wartości wag poszczególnych kategorii, tak aby lepiej odzwierciedlać cechy istotne dla poszczególnej branży. Ważne są również kryteria kwalifikacyjne do rankingu, bowiem uczelnia, by zostać 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 i są wymieniane jako sprawozdawcy (*reporters*), bez przypisanych wyników. Uczelnia może również zrezygnować z bycia sprawozdawcą (Times Higher Education, 2022, s. 6).

Ranking Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities (ARWU) z 2022 roku opiera się na sześciu wskaźnikach, które mają na celu ocenę jakości edukacji, jakości wydziału, rezultatów badań oraz wyników uniwersytetu w przeliczeniu na liczbę pracowników akademickich (*per capita*). Metodologia wyliczania oceny wg rankingu ARWU została przedstawiona w Tabeli 20.

Tabela 20. Metodologia rankingu 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. Ważone według okresu zdobycia nagród, co ma na celu uwzględnienie aktualnego wpływu naukowców na instytucję. Waga maleje dla absolwentów z wcześniejszych lat.	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. Odzwierciedlenie wpływu badaczy uczelni oraz jakości ich badań na arenie międzynarodowej.	20,00
Rezultaty badań	Publikacje w <i>Nature</i> i <i>Science</i> (<i>N&S</i>)	Liczba artykułów opublikowanych przez uczelnię w czasopiśmie <i>Nature</i> i <i>Science</i> w latach 2017–2021. Przypisywane wagi według afiliacji autorów w celu oceny wkładu uczelni w publikacje wysokiej jakości.	20,00
	Publikacje indeksowane w SCIE oraz SSCI (<i>PUB</i>)	Całkowita liczba artykułów uczelni indeksowanych w Science Citation Index-Expanded i Social Science Citation Index w 2021 roku. Ocena wartości uczelni jako ośrodka badawczego poprzez ocenę publikacji naukowych.	20,00
Rezultaty per capita	Rezultaty akademickie (<i>PCP</i>)	Ważone wyniki pięciu powyższych wskaźników podzielone przez liczbę równoważników pełnoetatowych pracowników naukowych. Ocena efektywności uczelni w zakresie badań i osiągnięć naukowych w odniesieniu do liczby zatrudnionych naukowców.	10,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie ARWU, 2022b

Metodologia rankingu ARWU jest stworzona na podstawie sześciu wskaźników, które mają na celu ocenę jakości edukacji, jakości wydziału, rezultatów badań oraz wyników w przeliczeniu na liczbę etatów akademickich. W porównaniu do rankingu THE WUR, ARWU daje większą wagę osiągnięciom naukowym związanym z Nagrodami Nobla i Medalami Fieldsa (*Alumni*: 10% wagi, *Award*: 20% wagi). Bardzo istotnymi w ocenie uczelni są również wysokie wskaźniki cytowań prac naukowców uczelni (*HiCi*: 20% wagi). Ciekawym elementem rankingu ARWU jest sposób oceny publikacji w prestiżowych czasopiśmie *Nature* i *Science* (*N&S*: 20% wagi), gdzie przypisywane są wagi na podstawie afiliacji autorów. Pozwala to na dokładniejszą ocenę wkładu uczelni w publikacje wysokiej jakości. W przypadku rankingu THE, takie publikacje również są brane pod uwagę, ale oceniane są w ramach wskaźnika cytowań. Ranking ARWU uwzględnia także liczbę publikacji indeksowanych w Science Citation Index-Expanded i Social Science Citation Index (*PUB*: 20% wagi), podkreślając znaczenie uczelni jako ośrodka badawczego. Ostatnim wskaźnikiem jest *PCP* (10% wagi), który ocenia efektywność uczelni w zakresie badań i osiągnięć względem liczby zatrudnionych pracowników akademickich (etaty – *FTE* – *full time equivalent*).

Oba wyżej przedstawione rankingi są uważane za jedne z najbardziej prestiżowych i miarodajnych dla oceny najlepszych uczelni na świecie. Kolejnym o bardzo dobrej światowej renomie jest ranking QS World University Rankings (Quacquarelli Symonds World University Rankings). Firma, która go

opracowuje początkowo współpracowała z wydawnictwem Times tworząc ranking THE WUR, natomiast później ogłoszono odrębny ranking tworzony według odmiennych idei. Metodologię tego rankingu przedstawiono w Tabeli 21.

Tabela 21. Metodologia rankingu QS World University Rankings

Kryterium	Opis	Waga 2024 [%] ¹⁸	Waga 2023 [%]
Reputacja akademicka	Ocena tego, w jakim stopniu uczelnie prowadzą badania na poziomie światowym. Rezultaty ankiety przeprowadzanej wśród naukowców na całym świecie oceniających najlepsze uczelnie w swoim obszarze. Weryfikowane poprzez analizę uwzględniającą wagi. Opracowana na podstawie znajomości regionów i obszarów naukowych oraz kraju, z którym respondenci są zaznajomieni.	30,00	40,00
Reputacja wśród pracodawców	Ocena zatrudnialności absolwentów na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród pracodawców na całym świecie. Cel: ocena uczelni pod kątem kształcenia odpowiednich absolwentów z uwzględnieniem reputacji wśród pracodawców.	15,00	10,00
Wskaźnik kadra–studenci	Miernik stosunku liczby kadry naukowej do liczby studentów (<i>Faculty-Student Ratio</i>) – ocena środowiska dydaktycznego i naukowego uczelni jako pośredni miernik jakości procesu uczenia się i nauczania. Obliczany poprzez podzielenie liczby kadry naukowej przez liczbę studentów (obie wartości walidowane przez QS). Celem odzwierciedlenie doświadczeń edukacyjnych, wynikających z dostępności zasobów kadry akademickiej dla studentów.	10,00	20,00
Cytowania na pracownika	Wskaźnik cytowań na pracownika akademickiego (<i>Citations per Faculty</i>) – ocena siły badawczej uczelni przy uwzględnieniu jej wielkości. Obliczany na podstawie liczby cytowań uzyskanych przez publikacje naukowe uczelni w stosunku do liczby jej pracowników. Uwzględnione weryfikacje, m.in. ograniczenie liczby afiliacji, wykluczenie określonych rodzajów publikacji, wykluczenie autocytowań oraz normalizacja obszarów naukowych dla lepszego odzwierciedlenia dynamiki badań naukowych w różnych dziedzinach.	20,00	20,00
Internacjonalizacja kadry	Wskaźnik międzynarodowej kadry naukowej (<i>International Faculty Ratio</i>) – relacja liczby pracowników akademickich z zagranicy do całkowitej liczby kadry akademickiej. Opiera się na informacjach dotyczących obywatelstwa pracowników. Cel: odzwierciedlenie atrakcyjności uczelni dla pracowników akademickich z innych krajów oraz korzyści w zakresie różnorodności badań i nauczania.	5,00	5,00
Internacjonalizacja studentów	Wskaźnik międzynarodowych studentów (<i>International Student Ratio</i>) – relacja liczby studentów zagranicznych do ogólnej liczby studentów. Obejmuje liczbę studentów studiów licencjackich i magisterskich, spędzających co najmniej trzy miesiące na uczelni. Opiera się na kryterium obywatelstwa. Cel: odzwierciedlenie atrakcyjności uczelni dla studentów z innych krajów oraz korzyści w zakresie budowania sieci kontaktów, wymiany kulturowej, różnorodności w procesie nauczania oraz zróżnicowania społeczności absolwentów.	5,00	5,00

¹⁸ Zapowiedziana metodologia rankingu QS WUR na rok 2024 wprowadza zmiany dotyczące zarówno liczby ocenianych kategorii, jak i wag, które warto uwzględnić, by pokazać szerszy kontekst zmieniającego się podejścia do pomiaru jakości uniwersytetów wśród specjalistów zawodowo zajmujących tworzeniem rankingów.

Kryterium	Opis	Waga 2024 [%] ¹⁸	Waga 2023 [%]
Międzynarodowa współpraca badawcza	Wskaźnik <i>International Research Network</i> (IRN) – miara zdolności uczelni do dywersyfikacji geograficznej swojej międzynarodowej sieci badawczej dzięki trwałym partnerstwom z innymi instytucjami. Obliczany wg wzoru $IRN\ Index = L / \ln(P)$, gdzie L – liczba unikalnych lokalizacji międzynarodowych partnerów, P – liczba różnych instytucji partnerskich. Ocena bogactwa międzynarodowych partnerstw badawczych oraz skuteczności instytucji w osiągnięciu takiej dywersyfikacji.	5,00	0,00 ¹⁹
Efektywność zatrudnienia	Wskaźnik efektywności zatrudnienia absolwentów (<i>Employment Outcomes</i>) obliczany na podstawie dwóch składowych: <i>wskaźnika zatrudnienia absolwentów</i> (stopa zatrudnienia zarobkowego absolwentów w ciągu 15 miesięcy od ukończenia studiów) oraz <i>wskaźnika wpływu absolwentów</i> (synteza wielu rankingów najbardziej wpływowych osób). Służy do oceny uczelni pod kątem sukcesu zawodowego absolwentów oraz ich wpływu na swoje dziedziny – zdolność uczelni do zapewnienia wysokiego stopnia zatrudnialności swoich absolwentów i kształtowania przyszłych liderów.	5,00	0,00 ²⁰
Zrównoważony rozwój	Kryterium zrównoważonego rozwoju (<i>Sustainability</i>) w rankingu dopiero zostanie wprowadzone – ocena uczelni pod kątem zrównoważonego rozwoju na podstawie oddzielnego <i>Rankingu Zrównoważonego Rozwoju</i> . Ranking ten uwzględnia wpływ społeczny (50%) i środowiskowy (50%), dodając bonus za zarządzanie. Wskaźnik zbudowany na podstawie miar zaangażowania uczelni w zrównoważony rozwój, prowadzenia badań związanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju ONZ oraz polityki łagodzenia wpływu na klimat. Oceniane również publikacje naukowe związane z celami zrównoważonego rozwoju, dane o reputacji uczelni w odpowiednich dziedzinach oraz dane statystyczne na poziomie krajowym.	5,00	brak

Źródło: opracowanie własne na podstawie QS Quacquarelli Symonds, 2023g, 2023a, 2023j, 2023k, 2023b, 2023d, 2023f, 2023c, 2023l, 2023i, 2023h, 2023e

Ranking QS World University Ranking, podobnie do rankingów THE WUR oraz ARWU, kładzie w bardzo istotnej części nacisk w ocenie na pomiar parametrów odzwierciedlających prestiż uczelni w środowisku naukowym i biznesowym. Miary reputacji akademickiej oraz wśród pracodawców łącznie stanowią 50% wagi oceny w wersji na rok 2023 oraz 45% w wersji zaproponowanej na rok 2024. Wersja zaproponowana na rok 2024 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 kształtowania przyszłych liderów, były mierzone już dla roku 2023, ale nie uwzględniane w podstawowej wersji rankingu. Natomiast w roku 2024 zostanie wprowadzona zupełnie nowa miara wskaźnika zrównoważonego rozwoju, która ocenia uczelnie pod kątem zrównoważonego rozwoju na podstawie oddzielnego Rankingu Zrównoważonego Rozwoju. Kryterium to opiera się na zaangażowaniu uczelni w zrównoważony rozwój, prowadzeniu badań

¹⁹ W 2023 roku wskaźnik IRN był mierzony, ale nie został uwzględniony w ogólnym rankingu uczelni.

²⁰ W 2023 roku wskaźnik był mierzony, ale nie był uwzględniany w ogólnym rankingu uczelni.

związanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju ONZ oraz polityce łagodzenia wpływu na klimat. Wprowadzenie tego kryterium ma sprawić, że ranking QS WUR lepiej będzie odzwierciedlał zaangażowanie uczelni w dążenie do zrównoważonego rozwoju.

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

Ciekawym rankingiem o zupełnie odmiennej metodologii tworzenia, a jednocześnie zbliżonych do wcześniej omówionych trzech rankingów rezultatów w zakresie wskazywania najlepszych uczelni na świecie jest *Ranking Web of Universities*, zwany inaczej *Webometrics* (Aguillo, 2023). Na początku swojego istnienia ranking ten był tworzony jedynie przy pomocy analizy źródeł internetowych i statystyk związanych z rozpoznawalnością²¹ stron internetowych uniwersytetów (por. Aguillo, 2009; Alkuwaiti, 2021; Szeffler, 2011). Natomiast obecnie metodologia ta jest już w stadium ukształtowanym wieloma cyklami usprawnień, które miały na celu ograniczenie pewnych braków pierwotnej metodologii. Nieco bardziej szczegółowy zarys aktualnej metodologii rankingu Webometrics został przedstawiony w Tabeli 22.

Tabela 22. Metodologia rankingu Webometrics (Ranking Web of Universities)

Wskaźnik	Znaczenie	Opis	Waga [%]
Widoczność	Wpływ na treści w Internecie	Wskaźnik <i>Visibility</i> – ocena wpływu treści publikowanych przez uczelnie w sieci. Wyznaczany na podstawie liczby zewnętrznych sieci (subnetów), które łączą się z witrynami internetowymi uczelni. Wartości są normalizowane, a następnie wybierana jest wartość maksymalna. Źródła danych to popularne narzędzia do analizy backlinków Ahrefs i Majestic.	50,00
Transparentność	Najczęściej cytowani naukowcy	Wskaźnik <i>Transparency</i> , nazywany również <i>Openness</i> – ocena cytowań dla najlepszych naukowców. Mierzony poprzez analizę liczby cytowań dla 310 najlepszych autorów z danej uczelni, przy wyłączeniu 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> – ocena liczby publikacji uczelni, które znalazły się wśród 10% najczęściej cytowanych artykułów we wszystkich 27 dyscyplinach naukowych. Obejmuje dane z okresu 5. lat. Źródłem danych jest Scimago, platforma analizująca dane związane z publikacjami naukowymi.	40,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie Aguillo, 2023

²¹ Zasadniczo było to realizowane przez pomiary liczby niezależnych stron zewnętrznych posiadających łącza do stron internetowych badanego uniwersytetu.

Metodologia rankingu Webometrics posiada cechy unikalne w porównaniu do wcześniej opisanych metodologii najbardziej znanych globalnych rankingów uniwersytetów. Stosowana metodologia, wykorzystująca do pomiaru przede wszystkim źródła internetowe, pozwala na uzyskanie bardzo szerokiego zakresu analizowanych instytucji. Parametry Widoczności, Transparentności i Doskonałości, wyliczane na podstawie uznanych źródeł podających miary tzw. backlinków, liczby cytowań zarówno w odniesieniu do naukowców, jak i artykułów, są regularnie weryfikowane, by sposób ich interpretacji w postaci rankingu jak najlepiej odzwierciedlał rzeczywistą wartość oferowaną przez uczelnię. Jest to konieczne ze względu na stałe zmiany w korzystaniu ze źródeł internetowych. Przykładem takich zmian jest stopniowe redukowanie wpływu jednej z miar uwzględnianych od początków istnienia rankingu Webometrics, jaką był pomiar liczby wartościowych plików (np. pdf) dostępnych na stronach uczelni. Miara ta została ostatecznie wycofana od roku 2021 (Alkuwaiti, 2021). Dla autorów rankingu oczywiste są jego ograniczenia, natomiast podkreślają oni również jego przewagi. Do takich na pewno należy zaliczyć wspomnianą wcześniej możliwość bardzo szerokiego zakresu ocenianych uczelni, ale również 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 dążące jedynie do poprawy rozpoznawalności strony internetowej (por. Faishol i Subriadi, 2022). Jednak należy zauważyć, że to zjawisko było możliwe na znacznie większą skalę przy pierwszych formach stosowanej metodologii, a obecnie jest znacznie ograniczone.

Analizując rezultaty wyżej opisanych czterech popularnych globalnych rankingów uniwersytetów (THE, ARWU, QS i Webometrics) można zauważyć, że, pomimo nieraz bardzo istotnych różnic w metodologii ich tworzenia, duża grupa uczelni uzyskuje zbliżone rezultaty. Skupiając się na analizie tylko najwyższych 100 pozycji (*top100*) w tych rankingach, okazuje się, że ponad połowa uczelni (51) występuje we wszystkich czterech rankingach. Dokładniejsze wyniki analizy przedstawiono w Tabeli 23. Już po wstępnej analizie można zauważyć, że w przypadku rankingu THE posiada on najmniej uczelni występujących w *top100* tylko tego rankingu, a zatem można przypuszczać, że znalezienie się w pierwszej setce tego rankingu daje największe szanse na pojawienie się danej uczelni w pierwszej setce pozostałych analizowanych rankingów. I tak, jeśli przypiszemy odpowiednie wagi liczbie wystąpień w innych rankingach, tak aby za wystąpienie we wszystkich czterech przypisywać 3 punkty, za wystąpienie w trzech 2 punkty, za wystąpienie w dwóch 1 punkt, a za wystąpienie tylko w jednym rankingu 0 punktów, to otrzymamy wyniki mówiące o zgodności danego rankingu z pozostałymi w skali od 0 do 300 punktów. Następnie, wyliczając dla każdego rankingu procent z maksymalnej oceny, jaki stanowił uzyskany rezultat, otrzymamy wskaźnik zgodności pomiędzy analizowanymi czterema rankingami w zakresie stu najwyższych rezultatów.

Tabela 23. Liczności wystąpień uczelni w pierwszej setce rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics

Liczba rankingów w top100	Liczba uczelni ²²	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)

Zgodnie z oczekiwaniami wyliczony w ten sposób wskaźnik o najwyższej wartości został używany dla rankingów THE (72,0%), natomiast dla pozostałych 3 rankingów wartości tego wskaźnika osiągnęły nieco niższe poziomy, ale były bardzo zbliżone pomiędzy nimi (ARWU: 66,7%; QS: 65,7%; Webometrics: 66,3%). Tak wyliczone wskaźniki zgodności jednak nie pozwalają jednoznacznie wnioskować o korelacji wyników pomiędzy tymi rankingami. W celu dokonania analizy korelacji wyników top100 pomiędzy 4 analizowanymi globalnymi rankingami utworzono zestawy par rankingów ze wspólnie występującymi w nich uczelniami, z przypisanymi im pozycjami rankingowymi w poszczególnych rankingach. Na podstawie tak stworzonych zestawów obliczono współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy analizowanymi rankingami. Wyniki przedstawiono w Tabeli 24. Na podstawie tych wyników można wskazać, że wszystkie analizowane rankingi wykazują pozytywną korelację wyników w zakresie stu 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 spośród pojedynczych par wyników rankingów najsilniej skorelowane są ARWU i Webometrics (0,7552), a najsłabiej QS i Webometrics. Dość silnie skorelowane są wyniki rankingów THE i QS (0,6813), co można uznać za zrozumiałe ze względu na dość zbliżoną metodologię ich powstawania, bowiem oba rankingi wywodzą się z jednej koncepcji tworzenia rankingów. Natomiast dość zaskakująca wydaje się tak silna korelacja pomiędzy wynikami top100 rankingów ARWU i Webometrics, gdyż ranking ARWU jest znany z tego, że ocenia uczelnie, uwzględniając liczby nauczycieli i absolwentów ze zdobytymi nagrodami Nobla i medalami Fieldsa. Jednak po dokładniejszej analizie metodologii obu tych rankingów można stwierdzić, że w obu przypadkach wskaźniki cytowań mają wpływ na znaczą część oceny (ARWU: do ok. 70%, Webometrics: 50%).

Metoda wyliczania wskaźników korelacji r-Pearsona jednak nie uwzględnia zjawiska niewystępowania części uczelni w niektórych rankingach. Jak wspomniano powyżej, do obliczeń stworzono zestawy zawierające część wspólną dla każdej pary rankingów (top100). Jednak fakt, iż jakaś uczelnia

²² Liczba uczelni oznacza stosunek liczby uczelni do liczby wystąpień w top100 analizowanych rankingów (THE, ARWU, QS, Webometrics); każda z uczelni może wystąpić w od 1 do 4 rankingów.

występuje lub nie w najwyższej setce rezultatów jakiegoś rankingu, może mieć istotnej znaczenie dla oceny jakości danej uczelni.

Tabela 24. 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)

Można stworzyć ranking uwzględniający pozycje uczelni w różnych rankingach, tak aby odzwierciedlić fakt zaistnienia danej uczelni w niektórych lub we wszystkich rankingach, co niewątpliwie również niesie informację o wartości usług dostarczanych przez uczelnie. Propozycję takiego rankingu przedstawiono w załączniku nr 4 (Tabela 81). Ranking ten został stworzony w taki sposób, że wartościom zerowym dla pozycji danej uczelni w jednym z 4 analizowanych rankingów reprezentujących brak występowania danej uczelni w konkretnym rankingu przypisano wartość 250. Stąd nazwa takiego rankingu RV250 (*Ranking Value 250*). Stwierdzono empirycznie, że dla zaproponowanego zestawu rang z rankingów THE2023, ARWU2022, QS2023 i Webometrics 2023H1²³ przypisanie wartości 250 pozwala na uwzględnienie wszystkich uczelni występujących w większej liczbie rankingów na pozycjach wyższych niż te osiągnięte przez uczelnie występujące w mniejszej liczbie rankingów. Wartość Rankingu RV250 została obliczona jako suma punktów przyznawanych za pozycję danej uczelni w każdym z analizowanych czterech rankingów. A zatem im mniejsza liczba uzyskanych punktów tym pozycja uczelni w Rankingu RV250 jest wyższa. Od strony obliczeniowej można to zinterpretować tak, że uczelnie, które nie występują w jakimś rankingu, otrzymują przypisaną wartość 250 punktów dla każdego faktu niewystąpienia w jednym z 4 analizowanych rankingów. W związku z tym np. uczelnie występujące tylko w jednym z rankingów otrzymują z tego powodu wynik o wartości 750 punktów plus wartość rangi odpowiadająca pozycji danej uczelni w rankingu, w którym występują. Wartości tak obliczonego rankingu pozwalają na wyliczenie współczynnika korelacji r-Pearsona dla całych zestawów stu uczelni uwzględnionych w każdym z rankingów, gdyż każdy z analizowanych rankingów ma część wspólną z rankingiem RV250, obejmującą wszystkie uczelnie danego rankingu. Wartości współczynników korelacji r-Pearsona wyników *top100* analizowanych rankingów z rankingiem RV250 przedstawiono w Tabeli 25.

²³ Ranking Webometrics jest publikowany 2 razy do roku stąd oznaczenie 2023H1 odnosi się do wersji opublikowanej w pierwszej połowie roku 2023.

Tabela 25. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyższej sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach, a zaproponowanym rankingiem RV250

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

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

Wskaźniki korelacji r-Pearsona wyników proponowanego rankingu RV250 z wynikami rankingów składowych są istotnie wyższe od wskaźników obliczonych dla par rankingów składowych. Również średnia arytmetyczna wartości tych wskaźników jest znacznie wyższa od każdej z analogicznych średnich obliczonych dla pojedynczych rankingów (patrz Tabela 24). Natomiast, co zrozumiałe, różnice pomiędzy rankingami są podobne, czyli najsilniej skorelowany jest ranking THE, a najsłabiej skorelowany jest ranking Webometrics. Niemniej na podstawie wartości wskaźników korelacji rankingu RV250 z pozostałymi rankingami można stwierdzić, że wyniki rankingu RV250 najlepiej odzwierciedlają ogólną pozycję uczelni w najlepszych setkach czterech analizowanych rankingów światowych. A zatem można stwierdzić, że taki ranking mógłby być dobrą miarą jakości usług najlepszych światowych uczelni.

Popularność rankingów uczelni wykracza daleko poza obszar wskazywania najlepszych uczelni na świecie. Istnieje bowiem wiele rankingów o zakresie krajowym lub tematycznym, których celem jest pomoc kandydatom na studia w wyborze odpowiedniej dla nich uczelni. W Polsce takim najbardziej renomowanym rankingiem jest Ranking Szkół Wyższych Perspektywy. Ponad dwudziestoletnia historia tego rankingu oraz 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 wykorzystania go jako narzędzie „monitorujące” ranking ten staje się inspiracją do budowania i wzmacniania kultury jakości na polskich uczelniach (por. Perspektywy, 2022a). Metodologię Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy z roku 2022 zaprezentowano w Tabeli 26.

Tabela 26. Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022

Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
Prestiż	Ocena przez kadrę akademicką	Pomiar przy pomocy badania ankietowego metodą CAWI wśród kadry akademickiej (prof. i dr hab. z tytułem lub stopniem sprzed nie więcej niż 5 lat). Liczba wskazań w badaniu.	10,00
	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

Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
Absolwenci na rynku pracy	Ekonomiczne Losy Absolwentów (ELA)	Wskaźnik na podstawie ELA (wyniki z lat 2015-19). Uwzględniane są dwa parametry: zarobki absolwentów oraz zatrudnialność absolwentów w odniesieniu do wartości miar w powiecie zamieszkania. Wskaźnik na podst. danych dotyczących pierwszego roku po ukończeniu studiów.	12,00
Potencjał naukowy	Ocena parametryczna	Pomiar na podstawie danych z POL-on. Suma ważonych ocen parametrycznych nadanych poszczególnym jednostkom uczelni podczas ostatniej parametryzacji przeprowadzanej przez KEJN ²⁴ .	10,00
	Nasylenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach	Pomiar na podstawie danych z systemu informacji o nauce polskiej POL-on. 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 POL-on. Obliczany jako suma uprawnień habilitacyjnych posiadanych przez uczelnię.	1,00
	Uprawnienia doktorskie	Pomiar na podstawie danych z 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 POL-on oraz Urzędu Patentowego RP. Liczba uzyskanych przez uczelnię patentów i praw ochronnych na wzory użytkowe w RP w latach 2019-21 w odniesieniu do liczby pracowników zaangażowanych w działalność badawczo-wdrożeniową, w dziedzinach mających <i>zdolność patentową</i> . ²⁵	3,00
	Patenty i prawa ochronne za granicą	Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz European Patent Office EPO-PATSTAT. Wskaźnik obliczany analogicznie do wskaźnika dot. patentów polskich.	3,00
	SDG	Nowy – <i>Sustainable Development Goals</i> . Na podstawie danych ze SCOPUS ²⁶ . Wskaźnik odzwierciedlający wkład badań uczelni w realizację Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ.	2,00
Efektywność naukowa	Efektywność pozyskiwania zewnętrznych środków finansowych na badania	Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz Ankiety Uczelni (sprawozdanie PNT 01/s ²⁷). 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 POL-on. Obliczany jako stosunek liczby tytułów i stopni naukowych uzyskanych przez pracowników uczelni w latach 2020–21 (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

²⁴ KEJN – Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych

²⁵ Dyscypliny naukowe w dziedzinach mających zdolność patentową rozumiane jako: nauki inżynierskie i techniczne, nauki rolnicze, nauki ścisłe i przyrodnicze, nauki medyczne i nauki o zdrowiu oraz części nauk społecznych.

²⁶ por. *Sustainable Development Goals* – agenda 2030: <https://sdgs.un.org/2030agenda>

²⁷ Jest to sprawozdanie składane przez uczelnie do GUS

Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
Efektywność naukowa	Nadane stopnie naukowe	Pomiar na podstawie danych z 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 liczby cytowań otrzymanych przez publikację do średniej liczby cytowań otrzymanych przez podobne publikacje w bazie SCOPUS za lata 2017–21.	3,00
	FWVI	<i>Field-Weighted View Impact</i> mierzony na podstawie danych z SciVal. Wskaźnik określający relację liczby odsoń publikacji uczelni do średniej liczby odsoń otrzymanych przez podobne publikacje w bazie SCOPUS za lata 2017–21.	3,00
	<i>Top10 publications in Top 10 Journals Percentiles</i>	Pomiar na podstawie danych z SciVal. Wskaźnik obecności publikacji uczelni w 10% najczęściej cytowanych czasopiśmie na świecie. Stosunek liczby publikacji znajdujących się w czasopiśmie posiadających najwyższy współczynnik <i>CiteScore</i> ²⁸ do liczby wszystkich publikacji uczelni w latach 2017–21.	3,00
Warunki kształcenia	Dostępność kadr wysokowykwalifikowanych	Pomiar na podstawie danych z POL-on. 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; dr z wagą równą 1,0) do liczby studentów tzw. przeliczeniowych (studenci studiów stacjonarnych z wagą 1,0; niestacjonarnych z wagą 0,6).	5,00
	Akredytacje	Pomiar na podstawie danych z bazy PKA oraz bazy międzynarodowych agencji akredytacyjnych. Liczba aktualnych akredytacji i certyfikatów międzynarodowych ²⁹ .	5,00
Umiejędzynarodowienie	Studenci cudzoziemcy	Pomiar na podstawie danych z POL-on. Wskaźnik obliczany na podstawie stosunku liczby studentów obcokrajowców w proporcji do ogólnej liczby studentów. Przy czym uczelnie, które mają wskaźnik umiejędzynarodowienia na poziomie co najmniej 30%, uzyskują maksymalną liczbę punktów.	3,00
	Programy studiów w językach obcych	Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz Ankiety Uczelni. Wskaźnik obliczany jako suma programów studiów prowadzonych w jęz. obcych w roku akad. 2020/21.	3,00
	Studiujący w językach obcych	Pomiar na podstawie danych z POL-on oraz Ankiety Uczelni. Stosunek liczby osób studiujących w językach obcych do liczby ogółu studentów w roku akad. 2020/21.	2,00

²⁸ CiteScore – to wskaźnik bibliometryczny stanowiący miarę cytowalności czasopism oraz innych wydawnictw ciągłych, za: <https://pg.edu.pl/biblioteka-pg/nauka/wskazniki-bibliometryczne/citescore> z 08.05.2023

²⁹ PKA – Polska Komisja Akredytacyjna; uwzględniane są ważne akredytacje PKA z oceną wyróżniającą (przyznawane do 2018 roku) oraz certyfikaty doskonałości kształcenia (przyznawane przez PKA obecnie)



Kryterium	Miara	Opis	Waga [%]
Umiejędzynarodowienie	ICI	<i>International Collaboration Impact</i> mierzony na podstawie danych z SciVal. Średnia liczba cytowań publikacji posiadających współautora z zagranicy w latach 2017–21.	2,00
	Uczestnictwo w uniwersytecie europejskim	Nowy. Pomiar na podstawie danych z bazy Komisji Europejskiej. Premiuje uczelnie będące pełnymi członkami uniwersytetu europejskiego wyłonionego w konkursie KE.	1,00
	Nauczyciele akademicy z zagranicy	Pomiar na podstawie danych z POL-on. Stosunek liczby nauczycieli akademickich cudzoziemców do ogólnej liczby nauczycieli akademickich.	1,00
	Wymiana studencka (wyjazdy)	Pomiar na podstawie danych z POL-on. Stosunek liczby studentów wyjeżdżających w ramach wymiany zagranicznej na co najmniej 3 miesiące, do ogólnej liczby studentów.	1,00
	Wymiana studencka (przyjazdy)	Pomiar na podstawie danych z POL-on. Stosunek liczby studentów przyjeżdżających w ramach wymiany zagranicznej na co najmniej 3 miesiące do ogólnej liczby studentów.	1,00
	Wielokulturowość środowiska studenckiego	Pomiar na podstawie danych z 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, 2022a

Porównując strukturę metodologii Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022 (Tabela 26) do metodologii wcześniej zaprezentowanych w niniejszym podrozdziale, można z łatwością stwierdzić, iż liczba składowych branych po uwagę w ocenie polskiego rankingu jest zdecydowanie największa. Natomiast warto jest podkreślenia, że ranking ten – podobnie jak pozostałe rankingi – w dużej części jest tworzony przy wykorzystaniu danych zbieranych przez niezależne instytucje. Można śmiało stwierdzić, że ranking ów pod tym względem jest doskonały w zgodzie z najlepszymi światowymi trendami.

Wszystkie metodologie można podzielić na trzy grupy: mierzące czynniki wpływające na jakość edukacji, mierzące czynniki świadczące o efektach edukacji oraz takie, które wykorzystują połączenie obu wyżej wymienionych. Na pewno bardzo rozbudowaną strukturą i złożoną metodologią odznacza się Ranking Perspektywy. W jego metodologii uwzględnione są zarówno oceny elementów wpływających na wyższą jakość usług uniwersyteckich (np. umiejędzynarodowienie, kadra), jak i wskaźniki oceniające pośrednio rezultaty świadczonych usług (np. zarobki i zatrudnienie absolwentów). Jest to ranking typowo lokalny, choć uwzględniono w nim kontekst międzynarodowy poprzez włączenie do oceny pozycję uczelni w uznanych rankingach globalnych. Ranking „Szanghajski” (ARWU) natomiast w bardzo dużym stopniu uwzględnia czynniki świadczące o efektach działań uczelni i jej naukowców, które to efekty kształtują w znacznym stopniu postrzeganie prestiżu uczelni. Stąd uwzględniana jest liczba laureatów najbardziej uznanych międzynarodowo nagród (Nagroda Nobla, Medal Fieldsa) zarówno wśród wykładowców, jak i absolwentów, a także wybitne osiągnięcia naukowe mierzone wskaźnikami cytowań oraz publikacjami w najbardziej prestiżowych czasopismach. Tu w ocenie uczelni wyraźnie zauważalne jest pominięcie osiągnięć w dziedzinach typowo humanistycznych. Nasuwa się przypuszczenie, że oryginalnym celem powstania tego rankingu jest danie wskazówki potencjalnym chińskim studentom lub odpowiednim decydentom, jakie uczelnie warto wybrać do rozwoju. A zatem w kontekście rywalizacji technologicznej pomiędzy Chinami i USA dziedziny inne niż związane

z naukami ścisłymi mogły zostać celowo pominięte jako mniej przydatne do budowy potencjału technologicznego Państwa Środka.

Rankingi QS i THE mają dość podobne metodologie – obie wykorzystujące pomiar reputacji uczelni uwzględnianych w tych rankingach. Nie może to jednak dziwić, gdyż oba rankingi pochodzą od wspólnego poprzednika i, pomimo już wielu lat osobnego funkcjonowania i niezależnych zmian w ich metodologiach, wpływ oryginalnej koncepcji pozostaje nadal zauważalny. Najbardziej nietypowy na tle pozostałych rankingów jest ranking Webometrics. Został on stworzony według unikatowej koncepcji korzystania jedynie ze źródeł dostępnych w Internecie i miar, które korelują z uznaniem, wielkością i rozpoznawalnością uczelni. Taka koncepcja pozwala na wyróżnienie się tego rankingu, prawdopodobnie dzięki automatyzacji procesu i obniżeniu kosztu jego tworzenia, poprzez publikacje kolejnych edycji dwa razy do roku, a także poprzez uwzględnienie w nim ogromnej liczby uczelni. Z dość dobrym przybliżeniem, można uznać, że uwzględnione są wszystkie istotne – nawet niewielkie i lokalne – uczelnie na świecie. Co zaskakujące, wyniki rankingu Webometrics pomimo całkowicie odmiennej koncepcji jego opracowania są dość zbieżne z wynikami innych uznanych rankingów. Prawdopodobnie jego twórcy, doskonaląc metodologię, biorą pod uwagę dążenie do pewnego raczej wysokiego poziomu skorelowania wyników z rezultatami innych globalnych rankingów. Jednocześnie, porównując pozycje polskich uczelni z rankingu Webometrics z pozycjami w lokalnym rankingu Perspektywy, można również zauważyć wysoki poziom zbieżności. To wskazuje na osiągnięcie dość dobrej efektywności oceny uczelni przez różnych autorów kierujących się odmiennymi założeniami i koncepcjami na pomiar jakości usług uczelni. Można więc stwierdzić, że regularne doskonalenie procesu pomiaru doprowadziło do dobrego zrozumienia czynników istotnych do oceny uczelni. Pomiar jakości niewątpliwie jest niezwykle istotny jako kluczowy do ustalenia faktycznego poziomu i obszarów wymagających doskonalenia. Z tego powodu korzystanie z rankingów może być bardzo pomocnym punktem wyjścia do procesów doskonalenia jakości usług, a także do weryfikacji skuteczności podejmowanych działań doskonalących. Do tego ważne może się okazać dobre zrozumienie różnych metodologii rankingów, gdyż dzięki odmiennym sposobom pomiaru mogą one dostarczyć uzupełniających się informacji nt. przyczyn zmian w poziomie jakości. Podobnie jak do pomiaru jakości warto korzystać z uznanych metod, tak również do zarządzania jakością warto wykorzystać sprawdzone narzędzia. Te z nich, które oferują przydatne dla zarządzania uczelniami możliwości, zostaną omówione w następnym podrozdziale.

1.4 Zarządzanie jakością w uczelniach

Uczelnie w Polsce są organizacjami podlegającymi szeregowi regulacji prawnych. Jest to naturalne, biorąc pod uwagę wymaganie uznawania dyplomów za potwierdzenie pewnego osiągniętego przez studentów poziomu wiedzy i umiejętności. Ponadto w realiach Polski po przemianie ustrojowej w końcu XX w. nadal mamy rynek edukacji wyższej z ogromną przewagą uczelni publicznych i dominującym udziałem publicznego finansowania edukacji wyższej i nauki. Jest zupełnie naturalnym zjawiskiem tworzenie regulacji prawnych dla dziedzin finansowanych z funduszy publicznych. Ustawodawca pośród różnych regulacji wprowadził również te kształtujące wymagania dla zarządzania uczelniami, w tym zarządzania jakością. Są one związane z wymaganiami co do struktury i organizacji zarządzania uczelniami, ale również takie, które określają reguły akredytacji i oceny jakości różnych instytucji. Pewne

aspekty tego tematu zostały omówione w podrozdziale 1.1.3 odnoszącym się do istniejących uwarunkowań funkcjonowania uczelni, gdzie opisane zostały m.in. zmiany wprowadzane w wymaganiach dla uczelni co oczywiście wiąże się z wpływem na zarządzanie tymi instytucjami. Natomiast w niniejszym podrozdziale zostaną omówione tematy ściśle odnoszące się do koncepcji zarządzania jakością stosowanych w różnym zakresie na uczelniach. Ma to na celu ukazanie, między innymi, podobieństw i różnic w stosowanych narzędziach zarządzania jakością pomiędzy instytucjami edukacji wyższej, w tym publicznymi w kontekście źródłowych koncepcji zarządzania jakością, które powstawały zazwyczaj z inspiracji potrzebami przemysłu. W pierwszym podrozdziale zostaną przedstawione najistotniejsze zdaniem autora koncepcje zarządzania jakością, które mają potwierdzone w literaturze adaptacje i wdrożenia na uniwersytetach, a także przykłady koncepcji opracowanych od początku dla potrzeb instytucji edukacji wyższej. W drugim podrozdziale zostaną szerzej omówione aspekty polskich uwarunkowań kształtujących systemy zarządzania jakością uczelni. Trzeci podrozdział zostanie poświęcony roli jaką pełni kierownictwo uczelni dla osiągnięcia odpowiedniego poziomu zarządzania jakością. Jest to szczególnie istotne, gdyż we wszystkich koncepcjach zarządzania jakością rola kierownictwa stanowi bardzo ważny lub wręcz kluczowy element. Jest to szczególnie istotne wobec wzmocnienia roli rektorów w zarządzaniu szkołami wyższymi w najnowszych regulacjach, co sprawia, że wnioski z niniejszej pracy również powinny być sformułowane przede wszystkim jako wskazówki dla najwyższego kierownictwa uczelni.

1.4.1 Istniejące narzędzia wspierające zarządzanie jakością w kontekście uniwersytetów

Do zarządzania, w tym zarządzania jakością instytucjami edukacji wyższej mają zastosowanie koncepcje i narzędzia opracowane na potrzeby usług publicznych, gdyż usługi uczelni, szczególnie w zakresie, w jakim są finansowane z funduszy publicznych, mieszczą się w zakresie tej kategorii usług. Pierwsze historycznie koncepcje uwzględniania jakości w zarządzaniu pochodzą jednak z przemysłu, a następnie po pewnym czasie rozwoju były implementowane to różnych rodzajów działalności usługowych. Nie oznacza to oczywiście, że przed stworzeniem współczesnych systemów zarządzania jakością o jakość nie dbano. Oczywiście jest, że i w minionych wiekach ludzie potrafili rozróżnić produkty i usługi lepsze od gorszych, natomiast metody związane z zarządzaniem jakością wprowadziły pewne uporządkowanie i usystematyzowanie w tej dziedzinie, pomocne w praktycznym dbaniu o jakość na poziomie coraz większych organizacji.

W ujęciu historycznym koncepcje dotyczące dbania o jakość rozwijały się wraz z rozwojem przemysłu i dziedziny zarządzania w ogóle. W Tabeli 27 przedstawiono najważniejsze etapy rozwoju podejścia do zarządzania jakością z perspektywy historycznej. To syntetyczne ujęcie historycznego rozwoju podejścia do jakości w ramach zarządzania ukazuje kierunek od odizolowanego elementu dodatkowego wspierającego skuteczność procesów dostarczania wartości dla klienta³⁰ do zintegrowanego systemu zarządzania, w którym generowanie wartości staje się misją i sensem istnienia całego zespołu ludzi współpracujących ze sobą pod przewodnictwem inspirujących przywódców. Można też stwierdzić, że

³⁰ Choć raczej na początku XX w. nikt w ten sposób nie definiował procesów produkcyjnych, kierując się raczej skutecznością biznesową.

współczesne systemy zarządzania jakością wywodzą się z koncepcji, które w całości rozwinęły się w XX w.

Tabela 27. Zmiany podejścia do zarządzania jakością w ujęciu historycznym

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

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski, 2020a

Obecnie uznaje się zarządzanie jakością za tak istotne, że TQM jest określane jako filozofia zarządzania (Dahlgaard i Dahlgaard-Park, 2006, s. 279), a nie tylko zestaw narzędzi. Kompleksowe zarządzanie jakością ma bowiem u swych podstaw elementy uniwersalne i niezmiennie, natomiast wykorzystywane narzędzia i techniki z czasem ewoluują i są doskonalone, zgodnie z jedną z kluczowych zasad ciągłego doskonalenia (patrz Tabela 28). Wiele wdrożeń systemu kompleksowego zarządzania jakością potwierdza, że stosowanie TQM przyczynia się to istotnej poprawy nie tylko jakości produktów, ale również wyników finansowych organizacji (Jyoti i in., 2017, s. 916).

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

Niestety wdrożenia TQM w uczelniach nie odniosły takiego sukcesu jak w przemyśle. W badaniach wśród amerykańskich uczelni stwierdzono, że niemal jedna trzecia respondentów nie osiągnęła swoich celów w postaci poprawy jakości nauczania i badań (Bayraktar i in., 2008). To skłoniło naukowców do badania przyczyn trudności dla takich wdrożeń. Zauważono, że w edukacji wyższej TQM jest skomplikowanym systemem (Nasim i in., 2020). Istotną była konstatacja, że te same rozwiązania co w innych branżach usługowych niekoniecznie mogą się sprawdzić w przypadku usług uniwersyteckich. Na podstawie analizy różnych przypadków sformułowano elementy są krytyczne dla skutecznego wdrażania TQM na uczelniach. W Tabeli 28 przedstawiono te kryteria w kontekście analogicznych kryteriów opracowanych dla innych usług, a także w układzie przyporządkowania do kluczowych zasad TQM.

Tabela 28. Elementy krytyczne wdrażania TQM w usługach uniwersyteckich, na tle usług ogółem, a zasady TQM

Zasady TQM (zarządzania jakością)	Elementy krytyczne wdrażania TQM w usługach (ogólnie)	Elementy krytyczne wdrażania TQM w usługach uniwersyteckich
Orientacja na klienta (Customer Focus),	<ul style="list-style-type: none"> • Ukierunkowanie na klienta • Środowisko realizacji usługi i interakcji z klientem (ang servicescapes), 	<ul style="list-style-type: none"> • Koncentracja na studentach • Koncentracja na innych grupach interesariuszy
Zarządzanie przez fakty (Facts Based Management),	<ul style="list-style-type: none"> • System informacji i analizy • Benchmarking • Otoczenie 	<ul style="list-style-type: none"> • Pomiar i ocena
Zarządzanie ukierunkowane na ludzi (Human Oriented Management)	<ul style="list-style-type: none"> • Zaangażowanie kierownictwa i wizjonerskie przywództwo • Zarządzanie zasobami ludzkimi • Zadowolenie pracowników • Ew. współuczestnictwo związków zawodowych (np. współodpowiedzialność za jakość) • Odpowiedzialność społeczna • Kultura usług 	<ul style="list-style-type: none"> • Przywództwo • Wizja • Zaangażowanie pracowników • Uznanie i nagradzanie
Proces ciągłej poprawy (Continuous Improvement)	<ul style="list-style-type: none"> • System techniczny (jakość projektu, procesy) • Ciągłe doskonalenie 	<ul style="list-style-type: none"> • Sterowanie procesami i ich doskonalenie • Projektowanie programów • Doskonalenie systemu zarządzania jakością • Kształcenie i szkolenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bayraktar i in., 2008; Grudowski, 2020a; Sureshchandar i in., 2001; Szczepańska, 2011

W znanym³¹ opracowaniu z końca XX w. Kanji i Tambi przedstawiają krytyczne czynniki sukcesu wdrożenia TQM w uczelniach (1999, s. 146). Wśród nich najistotniejszymi, a zarazem zgodnymi z tymi wskazanymi przez Bayraktara i in. (patrz Tabela 28) są przywództwo i zarządzanie zorientowane na ludzi. Choć wszystkie są bardzo bliskie to jednak część z nich została sformułowana w sposób podkreślający nieco inne akcenty jak np. zapobieganie, praca zespołowa, zachwywanie klientów, realność

³¹ Ponad 200 cytowań w bazie Mendeley

klientów wewnętrznych, satysfakcja klientów. Takie ujęcie wskazuje na próbę poszerzenia znaczenia koncepcji klienta na wiele różnych grup zainteresowanych jakością usług uczelni. W Tabeli 28 zdecydowano się jednak przywołać badania, w których wprost jest odwołanie do interesariuszy³², gdyż to pojęcie wydaje się być znacznie bardziej naturalne w kontekście uczelni niż próby przededefiniowania pojęcia klientów usługi. Jak stwierdzają bowiem Owlia i Aspinwall “z punktu widzenia teorii orientacja na klienta jest znaczenie bardziej problematyczna jako zasada TQM gdy próbuje się ją stosować dla uniwersytetów” (Owlia i Aspinwall, 1997, s. 540). Podobnie Koch (2003) twierdzi, że „klienci edukacji wyższej są znacznie zróżnicowani i trudno ich jednoznacznie zdefiniować. Wśród nich znajdują się studenci, wykładowcy, rodzice, absolwenci, fani sportowi, sympatycy sztuki, profesjonalne zespoły sportowe, przedstawiciele biznesu, osoby korzystające z wyników badań, osoby wynajmujące infrastrukturę uczelni, rolnicy, organizacje wysokich technologii, przedstawiciele władz”. Problem ze zdefiniowaniem pojęcia klienta dla uczelni jest wskazywany wśród istotnych ograniczeń wdrażania TQM na uczelniach, gdyż w klasycznym ujęciu kompleksowego zarządzania jakością orientacja na klienta jest jedną z kluczowych zasad. W związku z tym jeśli w organizacji nie udaje się wypracować wspólnego rozumienia tego kim jest klient to wydaje się dość oczywistym, że wszystkie działania doskonalące mogą być obarczone brakiem spójności. W związku z tym Bayraktar i in (2008) sugerują koncentrację zarówno na studentach, jak i na pozostałych interesariuszach. Szersze omówienie tematyki interesariuszy w kontekście uczelni zostanie przedstawione w podrozdziale 1.5. Niemniej to nie jedyna trudność wprowadzania TQM na uczelniach. TQM nie pomaga wprost odpowiedzieć na najistotniejsze pytania dotyczące kierunków działania uczelni, gdyż kultura akademicka nie jest w pełni kompatybilna z kulturą jakości, a dla uczelni trudno zdefiniować najważniejsze wyzwanie. Ani zysk, ani satysfakcja jednej z grup „klientów” nie mogą być jedynym (najważniejszym) miernikiem sukcesu (Koch, 2003).

Powszechna świadomość korzyści z wdrażania odpowiednich systemów zarządzania jakością (SZJ) zaowocowała powstaniem standardów i norm w tym zakresie. System zarządza jakością zgodny ze standardem ISO 9001 jest najpowszechniejszym na świecie. Został on wdrożony wśród ponad miliona organizacji w ponad 170 krajach (Sá i in., 2022). Jego podstawą jest ciągłe doskonalenie zgodne z cyklem doskonalenia PDCA, czyli tzw. cyklem Deminga. To powiązanie odzwierciedla struktura rozdziałów normy, która ściśle odpowiada kolejnym etapom cyklu PDCA. Zostało to przedstawione w Tabeli 29.

Tabela 29. Rozdziały normy ISO 9001 w kontekście etapów cyklu Deminga (PDCA)

Nazwa etapu z cyklu Deminga	Rozdział normy ISO 9001
planuj (Plan)	4. Kontekst organizacji. SZJ musi być dostosowany do realiów organizacji uwzględniających m. in. potrzeby i wymagania jej interesariuszy.
planuj (Plan)	5. Przywództwo. Zarządzający organizacją są odpowiedzialni za definiowanie i komunikowanie polityki jakości oraz odpowiedniego przydzielenia ról i zadań, tak aby zapewnić ich odpowiedni poziom rozumienia w całej organizacji

³² Szersze omówienia pojęcia interesariuszy znajduje się w podrozdziale 1.5

Nazwa etapu z cyklu Deminga	Rozdział normy ISO 9001
planuj (Plan)	<u>6. Planowanie.</u> Organizacja identyfikuje i analizuje ryzyka oraz szanse, a także uwzględnia je w sposób odpowiedni do potencjalnego wpływu na organizację. Organizacja planuje sposób osiągania celów i sposób wprowadzania zmian.
planuj (Plan)	<u>7. Wsparcie.</u> Organizacja określa i zapewnia odpowiednie zasoby i umiejętności do realizacji swoich planów.
wykonaj (Do)	<u>8. Działania operacyjne.</u> Organizacja planuje i realizuje działania na poziomie operacyjnym zapewniając odpowiedni nadzór nad procesem produkcji, by zapewnić klientom odpowiedni poziom jakości.
sprawdź (Check)	<u>9. Ocena efektów działania.</u> Organizacja monitoruje procesy, mierzy, analizuje i ocenia osiągane rezultaty w zakresie zgodności z wymaganiami. Ponadto stosuje odpowiednie audyty wewnętrzne i przeglądy zarządzania.
stosuj/działaj (Act)	<u>10. Poprawa.</u> Organizacja analizuje przyczyny błędów i podejmuje działania naprawcze, korygujące oraz zapobiegające, by zapobiegać lub eliminować możliwość wystąpienia kolejnych błędów w przyszłości. Ponadto organizacji nieustannie doskonalą SZJ dążąc do zwiększania jego skuteczności w zakresie osiągania przez organizację celów strategicznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski, 2020a, s. 112; Sá i in., 2022, s. 221

Największą część działań opisanych w normie stanowią te związane z planowaniem (por. Tabela 29). Podkreśla to znaczącą rolę przygotowania do wdrażania działań, które to przygotowanie może znacznie ograniczyć koszt błędów wynikających z pominięcia analizy możliwych do przewidzenia wyzwań. Obecna edycja normy 9001:2015 stała się podstawą dla branżowych normatywnych SZJ oraz systemów zarządzania innymi szczegółowymi obszarami działalności różnych organizacji jak np. ISO serii 14000 (systemy zarządzania środowiskowego), ISO 26000 systemy zarządzania odpowiedzialnością społeczną, systemy zarządzania BHP wg ISO 45001, i inne (Grudowski, 2020a, ss. 113–114). Istnieje też norma ISO 21001 odnosząca się do Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną (ang. *Educational Organization Management System*) - EOMS (Wibisono, 2018). Jest ona opracowana na podstawie wspólnych założeń z innymi normami odnoszącymi się do Systemów Zarządzania Jakością (QMS – Quality Management Systems), także dla organizacji, które z sukcesem wdrożyły ISO 9001, implementacja ISO 21001 nie będzie stanowiła wyzwania (Grudowski, 2020a). Różnice są widoczne w ujęciu zasad zarządzania jakością stanowiących podstawę normatywnych QMS, które w przypadku EOMS zostały rozszerzone do liczby 11. Zestawienie tych zasad znajduje się w Tabeli 30.

Tabela 30. Zasady QMS (ISO 9001) i EOMS (ISO 21001)

Nr	7 zasad QMS (ISO 9001)	11 zasad EOMS (ISO 21001)
1	Koncentracja na potrzebach klienta	Koncentracja na potrzebach osób uczących się i innych beneficjentów
2	Przywództwo	Wizjonerskie przywództwo
3	Zaangażowanie pracowników	Zaangażowanie pracowników
4	Podjęcie procesowe	Podjęcie procesowe
5	Ciągłe doskonalenie	Ciągłe doskonalenie
6	Podjęcie decyzji na podstawie faktów	Podjęcie decyzji na podstawie faktów

Nr	7 zasad QMS (ISO 9001)	11 zasad EOMS (ISO 21001)
7	Zarządzanie relacjami	Zarządzanie relacjami
8		Społeczna odpowiedzialność organizacji edukacyjnej
9		Dostępność i sprawiedliwość
10		Etyczne postępowanie w ramach procesu kształcenia
11		Bezpieczeństwo i ochrona danych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Fonseca i Domingues, 2017; Grudowski, 2020a

Można zauważyć, że zasady od 2. do 7. są w obu normach jednakowe. Zasada pierwsza w przypadku EOMS w istocie dotyczy tego samego, a różnica polega na szerszej definicji koncepcji klienta niż dla QMS. Sformułowanie odnoszące się do „osób uczących się i innych beneficjentów” przychodzi na myśl definicję interesariuszy (patrz podrozdział 1.5). Natomiast zasady 8. – 11. Stanowią rozszerzenie związane ze specyfiką usług edukacyjnych.

Inną filozofią zarządzania związaną z jakością jest tzw. zarządzanie „szczupłe” – Lean, które ma swoje źródła w praktykach i sposobie myślenia stosowanych w japońskim przemyśle, przede wszystkim w firmie Toyota. Koncepcja Lean nie jest punktową innowacją, a rezultatem dynamicznego procesu uczelnia się, w którym zaadaptowano praktyki wyłaniające się z przemysłów motoryzacyjnego i tekstylnego w odpowiedzi na niesprzyjające warunki środowiskowe Japonii drugiej połowy XX w. (Holweg, 2007, s. 432). W trakcie swojego rozwoju Lean stało się potężną metodologią minimalizacji, a nawet eliminacji różnych form marnotrawstwa lub aktywności nie dodających wartości (Antony i in., 2012). Według The Association of Manufacturing Excellence wytwarzanie Lean to praktyka produkcyjna skupiająca się na tworzeniu wartości dla końcowego odbiorcy i uznająca każdy wydatek i aktywność przeznaczoną na coś innego niż dodanie wartości dla klienta za marnotrawstwo i jako takie, domagające się eliminacji (Haerizadeh i Sunder M., 2019, s. 984).

Lean wprowadza rozróżnienie na 3 kategorie czynności w zależności od ich konieczności i stopnia dodawanej wartości z punktu widzenia klienta. Na tej podstawie też określa kierunki dla podejmowanych działań w odniesieniu do każdej z tych kategorii. Ponieważ są to dwa wymiary do oceny każdej czynności (procesu) zatem można stworzyć dwuwymiarowy wykres z wyróżnieniem 4 kwadrantów. Na potrzeby dalszych rozważań będą one nazwane Kwadrantami Lean. Ich opis i rekomendacje – kierunki działań do podjęcia po zakwalifikowaniu analizowanych czynności do jednej z kategorii przedstawiono w Tabeli 31.

Tabela 31. Kwadranty Lean do analizy czynności w zakresie wartości dodanej i konieczności wykonywania

Rodzaj	Rekomendacja	Kwadrant Lean	Przykładowe narzędzia
Konieczne (E); dodające wartość (VA)	Maksymalizować wartość	E-VA	DMAIC, PDCA
Konieczne (E); nie dodające wartości (NVA)	Minimalizować koszty	E-NVA	Automatyzacja, outsourcing
Niekonieczne (NE); nie dodające wartości (NVA)	Eliminować	NE-NVA	5S

Rodzaj	Rekomendacja	Kwadrant Lean	Przykładowe narzędzia
Niekonieczne (NE); dodające wartość (VA)	Wdrażać (przeprojektować); ponieważ dodają wartość to uznać za konieczne;	NE-VA	TRIZ, DFSS

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hadid, 2019; Oates, 2010; Womack i Jones, 1997

Spośród kwadrantów Lean 3 pierwsze mają zastosowanie w codziennej praktyce firm. Czwarty jest to niejako teoretyczny kwadrant, stąd jego opisy zostały wyróżnione kursywą. Tak bowiem jak analiza sytuacji obecnej może wskazywać na istnienie 3. wariantów wykonywanych czynności, a co za tym idzie różnego rodzaju grup działań doskonalących, tak raczej identyfikacja czynności dodających wartość, a obecnie uznawanych za niekonieczne raczej sprowadzałyby się do analizy potencjalnych możliwości wzbogacenia produktu poprzez dodanie do niego wartości, która obecnie nie jest dodawana (uznawana za niekonieczną). Natomiast kluczową rolę w Lean ma zdefiniowanie obszarów w których można zidentyfikować działania będące czystym marnotrawstwem (tzw. muda) czyli należących trzeciego kwadrantu czynności nie dodających wartości i zarazem niekoniecznych. Siedem podstawowych wyodrębnionych form marnotrawstwa pierwotnie zidentyfikowanych dla środowiska produkcyjnego (Ohno, 1988) to:

1. Nadprodukcja
2. Defekty
3. Zbędne zapasy
4. Niewłaściwe procesy
5. Nadmierny transport
6. Oczekiwanie
7. Zbędne ruchy (Douglas i in., 2015; Pepper i Spedding, 2010)

W celu ustrukturyzowania procesu analizy w Lean określono 5 głównych zasad. Są to:

1. **Zrozum** (określ) czym jest wartość, z punktu widzenia klienta.
2. **Zidentyfikuj** (przeanalizuj) strumień wartości – wszystkie czynności wykonywane (niezbędne), by dostarczyć produkt (wartość) klientowi.
3. **Przepływ** – spraw, by etapy tworzące wartość płynęły swobodnie w możliwie małych partiach, zarządzaj wąskimi gardłami.
4. **Wyciąganie wartości (pull)** przez klientów. Sprzedaj jeden, wytwórz jeden. Stwórz sprawny popytowy system produkcyjny, a ograniczysz stan magazynu wyrobów gotowych.
5. **Dąż do doskonałości**. Proces poprawy (eliminacji strat i dodawania wartości) nie ma końca (Andersson i in., 2006; Hadid, 2019; Womack i Jones, 1997).

Lean doprowadziło do przedefiniowania sposobu zarządzania wieloma systemami wytwarzania i usług nie tylko w wielkoskalowym środowisku produkcyjnym (Holweg, 2007, s. 420). Natomiast ciekawym jest, że udało się stwierdzić istnienie korelacji pomiędzy wielkością przedsiębiorstwa, stopniem wdrożenia praktyk Lean. Otóż miara wielkości fabryki (przedsiębiorstwa) jest pozytywnie skorelowana ze stopniem występowania większości z praktyk Lean. Jedynie stopień stosowania takich praktyk jak programy zarządzania jakością i zespoły o różnorodnych kompetencjach (*cross-functional work force*) nie jest skorelowany z wielkością zakładów wytwórczych. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że w większych organizacjach łatwiej o zasoby do wdrażania bardziej skomplikowanych organizacyjnie praktyk, a wspomniane wyżej dwie praktyki są kluczowe dla małych organizacji do

przetwarzania (Shah i Ward, 2003, s. 140). W kontekście uczelni jest to ciekawym spostrzeżeniem, gdyż wiele uczelni jest organizacjami dużymi i o raczej dość złożonej strukturze organizacyjnej. Niemniej podobnie jak dla TQM tak również dla Lean w literaturze jest wiele potwierdzeń dla poprawy wyników biznesowych w wyniku wdrażania zestawów praktyk Lean (Hadid, 2019; Shah i Ward, 2003).

Podobnie jak w przypadku TQM tak i Lean zostało zaimplementowane do usług. Kolejnym podobieństwem obu filozofii zarządzania jest kluczowa rola odczytywania głosu klienta do określania tego co stanowi o realnej wartości produktu (Teehan i Tucker, 2010). W usługach wdrażanie Lean polega na podążaniu za tymi samymi regułami związanymi z analizą wykonywanych procesów. Natomiast w działalności usługowej sposób pozyskiwania informacji zwrotnej od klientów nieraz może znacznie się różnić od tych mających zastosowanie w branżach wytwórczych. Ponadto w usługach wiele branż jest zdominowanych przez małe i średnie przedsiębiorstwa, a dla takich korzystniejsze często jest zastosowanie uproszczonych wersji powszechnie znanych narzędzi pomiaru wartości dla klientów (Teehan i Tucker, 2010). Podobnie stosowane narzędzia Lean też mogą mieć uproszczoną strukturę w porównaniu do tych stosowanych w dużych organizacjach. Niemniej podstawowe zasady są identyczne i obejmują między innymi lokalizację związanych ze sobą procesów jak najbliżej siebie, standaryzację procedur, eliminację pętli zwrotnych, ustalanie wspólnego tempa i równoważenie obciążeń, a także segregowanie ze względu na stopień skomplikowania oraz ustalanie i mierzenie celów związanych z osiąganymi wynikami procesów (Swank, 2003). Wdrażanie Lean w usługach też tak jak w przemyśle powinno odbywać się stopniowo. Należy bowiem zacząć od stworzenia „komórki modelowej” będącej w pełni funkcjonalnym środowiskiem obejmującym cały proces w jednym z obszarów działania firmy, a dopiero później na podstawie tych doświadczeń rozszerzać wdrożenie na pozostałe obszary (Swank, 2003). Niemniej znane są też trudności wprowadzania Lean w firmach usługowych. Należą do nich m. in. opór pracowników i kierownictwa średniego szczebla oraz problemy komunikacyjne (Petrusch i in., 2019). W kontekście specyfiki uczelni trudności te dodatkowo obejmują czynniki wynikające z kultury uniwersyteckiej, w której istotna jest rola tradycji, co często wpływa na duży opór wobec zmian, a także na wyzwanie jakim jest zdefiniowanie klienta – podobnie jak dla wdrażania TQM. Ponadto też w wielu przypadkach stwierdzono opór wobec zmian również wśród kierownictwa wyższego szczebla (Petrusch i in., 2019). Natomiast poprawne wdrożenie Lean w firmach usługowych przyczynia się niewątpliwie do istotnych korzyści. Przykładem niech będą badania wykonywane w trakcie kryzysu wywołanego przez COVID-19 wskazujące, że organizacje usługowe z bardziej dojrzałym i lepiej zaimplementowanym systemem Lean istotnie lepiej radziły sobie w warunkach konieczności szybkich zmian w regułach pracy i przechodzeniu na pracę zdalną (Tortorella i in., 2021). Paradoksalnie bowiem firmy charakteryzujące się większą standaryzacją procesów poprzez wdrażanie praktyk Lean Service okazywały się bardziej elastyczne, jako organizacje, w reagowaniu na zmiany (Tortorella i in., 2021). Wynikało to między innymi z lepszej znajomości procesów (opracowane mapy procesów) dzięki czemu zmiany mogły być wdrażane szybciej i skuteczniej (Hundal i in., 2022). Wyrażało się to również w tym, że umiejętność wprowadzania zmian była wykorzystywana, np. w celu poprawy relacji z interesariuszami w ramach implementacji metod współpracy zdalnej, które zostały niejako wymuszone w okresie wspomnianej pandemii (por. Tran i in., 2022).

Niezależnie do Lean i TQM rozwijała się jeszcze jedna niezwykle popularna dziś koncepcja – SixSigma. W formie znanej dziś została rozwinięta w latach 80. XX w. w Motoroli dzięki pracy inżyniera niezawodności Billa Smitha (Pepper i Spedding, 2010). Six Sigma jest metodologią ograniczania zmienności procesów biznesowych o udowodnionej skuteczności, która przyczynia się do osiągnięcia odporności procesów (Antony i in., 2012). Podstawową zasadą Six Sigma jest przeniesienie organizacji na wyższy poziom przy pomocy rygorystycznego zastosowania narzędzi statystycznych, a dzięki temu poprawie skuteczności i wydajności wszystkich operacji w celu zaspokojenia potrzeb klientów poprzez identyfikację i eliminację przyczyn wad (Huang i in., 2012; Hundal i in., 2022).

Określenie Six Sigma odnosi się do osiągnięcia takiej precyzji procesu produkcyjnego dla którego 6 odchyłeń standardowych wartości mierzonej mieści się w przedziale tolerancji. Oznacza to osiągnięcie poziomu częstości występowania błędów nie większego niż 3,4 ppm (0,00034%) (Schroeder i in., 2008). Jest to znacznie różne od tradycyjnego paradygmatu zakładającego, zgodność w przedziale trzech odchyłeń standardowych od średniej, która oznacza 0,3 % błędów, czyli 3000 ppm (Arnheiter i Maleyeff, 2005, s. 7; Linderman i in., 2003, s. 194). Efekt tej zmiany uwidacznia się przy produktach złożonych z wielu części, gdyż jeśli każda część składowa będzie zgodna z wymaganiami na poziomie prawdopodobieństwa 99,7% to przy odpowiednio dużej liczbie części prawdopodobieństwo uzyskania finalnego zgodnego z wymaganiami będzie dążyło do zera. Oczywiście w przypadku podejścia SixSigma też istnieje taki poziom złożoności finalnego produktu, dla którego prawdopodobieństwo uzyskania produktu w pełni zgodnego z wymaganiami jest niskie. W praktyce jednak różnica między tymi podejściami jest tak ogromna, że dla stosowania zasady 3 sigma poziom niezgodności jest znaczny, a dla podejścia 6 sigma jest on niezwykle niski nawet dla tak skomplikowanych wyrobów jak samochody, czy samoloty.

Współcześnie SixSigma również jest określana mianem filozofii podejścia do zarządzania. Według definicji The American Society for Quality SixSigma to filozofia poprawy jakości bazującej na analizie faktów i sterowanej przez dane, która ceni prewencję usterek wyżej niż ich detekcję. Filozofia ta skutkuje większą satysfakcją klientów i poprawą wyników finansowych poprzez redukcję zmienności i marnotrawstwa tym samym kreując przewagę konkurencyjną (Haerizadeh i Sunder M., 2019, s. 984).

Głównym narzędziem stosowanym do doskonalenia charakterystycznym dla SixSigma jest cykl doskonalenia – cykl DMAIC:

1. **Definiuj (define)** – określ jaki produkt lub proces wymaga poprawy, wyznacz zespół do opracowania rozwiązania, zdefiniuj klienta wybranego procesu, stwórz mapę poprawianego procesu;
2. **Mierz (measure)** – zdefiniuj kluczowe parametry wpływające na proces i zdecyduj jak je mierzyć;
3. **Analizuj (analyze)** – przeanalizuj element wymagające poprawy;
4. **Doskonal/poprawiaj (Improve)** – zaprojektuj i wdróż najbardziej skuteczne rozwiązanie;
5. **Steruj/kontroluj (Control)** – zweryfikuj, czy wdrożenie przebiegło zgodnie z założeniami i zapewnij utrzymanie rozwiązania na przyszłość, np. wdrażając statystyczną kontrolę jakości; (Andersson i in., 2006; Dahlgaard i Dahlgaard-Park, 2006)

W ramach etapu 2. jednym z popularnych narzędzi stosowanych do planowania (projektowania) procesu wdrażania poprawy jest tzw. mapa SIPOC, która pełni rolę wysokopoziomowej mapy procesu (Moszyk i Deja, 2023). Jest to analiza procesu polegająca na identyfikacji i przedstawieniu jego kluczowych cech i parametrów w podziale na pięć kategorii: Dostawca (S – supplier), Wejścia (I – input), Proces (P – proces), Wyjścia (O – output), Klient (C – customer)³³ (por. Adeinat i in., 2022, s. 576).

Podobnie jak w przypadku TQM oraz Lean również dla SixSigma odnotowano wdrożenia w usługach, w tym na uczelniach, a także identyfikowano bariery dla tego procesu. Na przykład Antony wymienia następujące bariery wprowadzenia SixSigma na uczelniach: brak dobrych danych, brak zrozumienia korzyści metodologii SixSigma, strach przed stosowaniem statystyki, bariery kulturowe i błędne przekonanie, że SixSigma ogranicza się do procesów produkcyjnych, które charakteryzują się zmiennością (Antony, 2017, s. 574). Szersze omówienie barier dla wdrażania SZJ w uczelni jako znajduje się w podrozdziale 1.4.2.

Zarówno stosowanie Lean, jak i SixSigma charakteryzuje się tym, że obserwowalne przyrosty korzyści z czasem spowalniają (por. Antony i in., 2018). Na początku XXI w., wiele firm po wdrożeniu Lean w celu ograniczenia strat i osiągnięcia lepszej efektywności procesów zaczęło się mierzyć z problemem zbyt dużej zmienności i zaczęło wprowadzać rozwiązania SixSigma, by poradzić sobie z tym problemem. Z drugiej strony wiele firm wdrażających najpierw Six Sigma na potrzeby ograniczenia zmienności procesów wytwórczych po pewnym czasie zaczęło wdrażać rozwiązania Lean gdy zauważono, że nie da się osiągnąć lepszych rezultatów biznesowych bez wprowadzenia zmian prowadzących do skrócenia czasu realizacji w skali całego systemu przedsiębiorstwa (Antony i in., 2012). To przyczyniło się do połączenia metodologii Lean oraz SixSigma. W literaturze można spotkać różne formy zastosowania Lean lub SixSigma, a także Lean SixSigma (LSS) w różnych organizacjach edukacyjnych od przedszkoli poprzez szkoły średnia aż do uczelni (por. Antony i in., 2022). Co więcej istnieją analizy kluczowych czynników sukcesu wdrażania LSS nie tylko w przedsiębiorstwach wytwórczych i usługowych, ale także w firmach i organizacjach edukacyjnych, wskazujące na to, iż gdziekolwiek LSS zostanie dobrze wdrożone to zazwyczaj prowadzi to do istotnej poprawy w zakresie wyników finansowych i satysfakcji klientów (Liu i in., 2023).

Synergia Lean oraz SixSigma wynika z tego, że na dalszych etapach wdrażanie Lean bardziej prowadzi do kreowania większej wartości, a mniej do obniżania kosztu, a narzędzia SixSigma w dłuższej perspektywie w większym stopniu skutkują zmniejszaniem kosztów poprzez ograniczanie zmienności niż generowaniem dodatkowej wartości (Pepper i Spedding, 2010). Stąd stosowanie zintegrowane podejścia LSS pozwala na uzyskanie odpowiedniego balansu pomiędzy doskonaleniem dążącym do

³³ W odniesieniu do uczelni warto rozważyć wprowadzenie pewnej modyfikacji odzwierciedlającej ich charakterystykę relacji z interesariuszami i ostatnią grupę nazwać „stakeholders”. Po zastosowaniu takiej modyfikacji metoda ta przybierze postać SIPOS, gdzie w ostatniej grupie zostaną uwzględnieni najistotniejsi interesariusze analizowanego procesu. Pojęcie i koncepcja interesariuszy w odniesieniu do uniwersytetów zostaną szerzej omówione w podrozdziale 1.5.

zwiększania wartości dla klienta i ciągłym doskonaleniem w zakresie lepszej kontroli procesów produkcyjnych. Szersze ukazanie potencjału synergii Lean oraz SixSigma zostało przedstawione w Tabeli 32.

Tabela 32. Dlaczego Lean i SixSigma skutecznie wzajemnie się wspierają?

Lean potrzebuje SixSigma ponieważ	SixSigma potrzebuje Lean ponieważ
Lean nie wyznacza wyraźnie ustawienia projektu, zasad i strukturalnej drogi potrzebnej do osiągnięcia i utrzymania wyników	SixSigma suboptymalizuje procesy, ale nie umożliwia eliminacji marnotrawstwa (Lean - podejście systemowe)
SixSigma dostarcza zestaw narzędzi do zrozumienia problemów i źródeł zmienności	Lean pomaga poprawić prędkość procesu/czas cyklu
Lean nie dostrzega wpływu zmienności, który jest dostrzegany przez SixSigma	Lean zawiera metody szybkich i ciągłych cykli ulepszeń (Kaizen)
Lean nie jest silny w fazach mierzenia i analizowania ulepszeń (bez odpowiedników M i A w SixSigma DMAIC)	Jakość SixSigma mogłaby być łatwo osiągnięta, gdyby kroki niewnoszące wartości były eliminowane, a kroki dodające wartość były standaryzowane (co jest osiągalne za pomocą narzędzi Lean)

Źródło: Haerizadeh i Sunder M., 2019, s. 984

Łączenie Lean i SixSigma działa lepiej niż stosowanie każdej z tych metod osobno również dlatego, że integruje ludzkie i procesowe aspekty doskonalenia procesów. (Vijaya Sunder, 2016). Ponieważ podstawowe założenia obu metodologii są kompatybilne w zakresie, w jakim pełnią one rolę filozofii zarządzania (orientacja na: klientów, wartość i procesy) to w praktyce integracja Lean oraz SixSigma polega stosowaniu narzędzi doskonalenia charakterystycznych dla obu tych metod. W LSS stosuje się tradycyjny dla SixSigma cykl doskonalenia DMAIC (*design-measure-analyze-improve-control*) wykorzystując narzędzia Lean na każdym z tych etapów to wygenerowania wartości dla klienta lub użytkownika (Haerizadeh i Sunder M., 2019, s. 985). Wybrane, najważniejsze zdaniem autora, narzędzia i techniki LSS zostały przedstawione w Tabeli 33.

Tabela 33. Wybrane narzędzia i techniki Lean SixSigma

Nazwa narzędzia/techniki	Opis
Mapowanie procesu/ mapowanie strumienia wartości (<i>Process mapping/value stream mapping</i>)	Pozwala na zrozumienie i uzgodnienie, jak wartość jest produkowana w oczach klientów oraz gdzie występują marnotrawstwa. Jest to mapa procesu z danymi takimi jak czas cyklu procesów, prace w toku, czas bezczynności itp.
SIPOC/SIPOS (<i>Supplier-input-process-output-customer/stakeholder</i>)	Używane głównie do dokumentowania procesu na wysokim poziomie, pokazując proces od dostawców do produktów lub usług otrzymywanych przez klientów.
Analiza przyczyn i skutków (<i>Cause and effect analysis</i>)	Silne narzędzie umożliwiające zespołowi identyfikację i badanie możliwych przyczyn problemu w celu odkrycia jego głównych przyczyn. Stosowane zwykle razem z burzą mózgów. Potencjalne przyczyny mogą być związane z: siłą roboczą, maszynami, metodami, materiałami, środowiskiem oraz pomiarami.
Zarządzanie wizualne (<i>Visual management</i>)	Narzędzie do zrozumienia procesu i monitorowania, co jest kontrolowane, a co nie. Pomaga w rozumieniu i wskazywaniu priorytetów pracy, pokazywaniu, jakie powinny być standardy pracy, identyfikowaniu przepływu pracy i tego, co jest wykonywane, oraz komunikowaniu wszystkim, jakie wskaźniki wyników są wdrożone.
Analiza Pareto (<i>Pareto analysis</i>)	Narzędzie służące do oddzielenia kluczowych przyczyn od mniej istotnych. 80% problemów wynika z 20% kluczowych przyczyn.

Nazwa narzędzia/techniki	Opis
Karta projektu (<i>Project charter</i>)	Dostarcza przegląd projektu i służy jako umowa między zarządzeniem a zespołem LSS dotyczącą oczekiwanego wyniku projektu. Jest używana głównie w fazie "definiowania" metodyki LSS.
Szybkie warsztaty doskonalenia (<i>Rapid improvement workshops, RIW</i>)	Skoncentrowane na lokalnych procesach, mają na celu rozwiązanie oczywistych problemów w procesach w określonym czasie warsztatu (zwykle 3-5 dni). Zalety: zaangażowanie uczestników w proces zmian, szybkie podejmowanie decyzji, zdolność tworzenia interdyscyplinarnych zespołów menedżerów i pracowników, koncentracja na praktycznych, możliwych do wdrożenia rozwiązaniach.
FMEA (<i>failure modes and effects analysis</i>)	Analiza rodzajów i skutków możliwych błędów służy dostarczaniu informacji potrzebnych do podejmowania decyzji w zakresie zarządzania ryzykiem. Choć istnieje wiele różnych odmian tradycyjnego FMEA, jego główny cel polega na przewidywaniu prawdopodobieństwa pewnych rodzajów awarii/błędów systemu. FMEA może mieć charakter zarówno jakościowy, jak i ilościowy. Stosuje się go, aby zidentyfikować kluczowe komponenty, których awaria może prowadzić do wypadków, obrażeń czy strat materialnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Antony i in., 2012; Hundal i in., 2022; Pillay i Wang, 2003

Spośród wymienionych w Tabeli 33 metod wiele jest wykorzystywanych przy różnych procesach doskonalenia niezależnie od tego, czy dana organizacja wdraża Lean lub SixSigma, czy nie. Metody takie jak np. analiza Pareto czy mapowanie procesów są powszechne w różnych innych metodologiach jak również stosowane w oderwaniu od jakichkolwiek systemów kompleksowego zarządzania jakością. Narzędzia te bowiem mają bardzo uniwersalne zastosowania. Ich możliwość adaptacji do wspierania doskonalenia różnych procesów jest na tyle duża, że z powodzeniem są stosowane w różnych branżach i formach działalności. Również z powodzeniem mogą być stosowane w organizacjach edukacyjnych w tym na uczelniach. Choć wiele z tych metod, podobnie jak Lean SixSigma wywodzi się z przemysłu i właśnie z inspiracji potrzebami przemysłu zostało opracowanych, to jednak koncepcja, że nie można by ich wykorzystać na uczelniach jest błędna (por. Antony i in., 2012). Ponadto badania ujawniają trzy główne powody, dla których w usługach można i warto zastosować Lean Six Sigma. Te powody są nawet bardziej istotne dla szkolnictwa wyższego (George, 2003; Laureni et al., 2010), a są to:

1. Proces świadczenia usługi może być powolny, a więc kosztowny i prowadzący do dużej ekspozycji na ryzyko popełniania błędów, co wpływa na dużą niepewność zapewnienia odpowiedniego poziomu zadowolenia klienta.
2. Wiele procesów usługowych jest skomplikowanych i ma zbyt dużo pracy w toku, co prowadzi do wydłużenia czasu oczekiwania, co jest istotnym elementem niedodającym wartości.
3. Zasada Pareto dobrze sprawdza się w powolnych procesach - 80 procent opóźnienia powoduje 20 procent aktywności. Dlatego doskonalenie w zakresie kluczowych 20 procent prowadzi do poprawy w obszarze 80 procent efektów (Vijaya Sunder, 2016).

Jedną z najistotniejszych cech Lean (także LSS) jest wskazanie obszarów doskonalenia poprzez identyfikację marnotrawstwa. Ze względu na odmienną charakterystykę usług uczelni od przemysłu również podstawowa lista tzw. *muda* dla uczelni jest nieco odmienna od kanonu dla Lean opisanego wyżej w części z omówieniem metody Lean. Przykład opracowania dotyczącego marnotrawstw jako pomoc do wdrażania LSS dla organizacji jakimi są uczelnie przedstawiono w Tabeli 34.

Tabela 34. Marnotrawstwa (muda) w kontekście uczelni

Marnotrawstwo	Marnotrawstwo dla instytucji szkolnictwa wyższego	Przykłady z instytucji szkolnictwa wyższego
Nadmiar ruchów	Niepotrzebny ruch pracowników i studentów. Wydziały rozproszone geograficznie.	Przenoszenie pracowników i studentów między salami wykładowymi lub budynkami.
Nadmiar transportu	Przemieszczanie materiałów takich jak papier, wiele zatwierdzeń, wiele przekazów.	Nadmiar: załączników e-mail; zatwierdzeń do udziału w konferencji; przenoszenie papieru, części i materiałów między budynkami.
Niewykorzystane zasoby (osoby)	Nie wykorzystywanie pełnego zdolności ludzi. Nie przydzielanie odpowiednich zadań ludziom.	Pracownicy nie uczą w swojej specjalistycznej dziedzinie, nie prowadzą kursów, nie mają czasu na działalność naukową.
Zapasy	Więcej dostaw lub przedmiotów niż wymagane.	Zbyt wiele: broszur marketingowych artykułów papierniczych itp.; fotokopii notatek z zajęć, przechowywanie powyższych w biurkach lub magazynach.
Wady	Błędy w wprowadzaniu danych, niewykorzystane sale wykładowe	Błędne oceny wprowadzone do systemu, korygowanie i sprawdzanie danych. Błędy w planie zajęć.
Nadprodukcja	Produkcja więcej niż jest potrzebne do natychmiastowego użycia. Nierównomierne obciążenie pracy w ciągu semestru i nierównomierne obciążenia w planie zajęć.	Zbyt wiele materiałów dydaktycznych przygotowanych z wyprzedzeniem, a następnie przechowywanych. Nierównomierny rozkład pracy pracowników w ciągu semestru oraz równomierny harmonogram zajęć dla studentów w ciągu dnia czy tygodnia.
Oczekiwanie	Czekanie na cokolwiek, oczekiwanie na zatwierdzenie dokumentów, awarie systemów IT, szukanie plików, książek i dokumentów. Czas potrzebny na odpowiedź na pytania studentów.	Czekanie na: uruchomienie systemów multimedialnych lub na opróżnienie sal wykładowych przez poprzednich użytkowników; na obsługę lub konserwatorów; na pozwolenie lub zgodę, szukanie książek, dokumentów, materiałów dydaktycznych itp.
Nadmierna obróbka	Nadmierne projektowanie produktu lub usługi dla klienta. Wiele zatwierdzeń lub przekazów. Wielokrotne kontrole. Wprowadzenie nowego kursu lub programu bez gotowych procesów do jego realizacji.	Zbyt wiele informacji przez e-mail, zbyt wiele wymaganych podpisów, zbyt wiele osób zaangażowanych. Zbyt wiele ankiet wśród studentów i zbyt wiele spotkań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Douglas i in., 2015

Opracowane przez Gouglassa i in. przykłady marnotrawstw (Tabela 34) wprost nawiązują do *muda* charakterystycznych dla systemów produkcji wytwórczej. Mogą one stanowić cenną pomoc do znalezienia analogicznych obszarów w systemie świadczenia usług uczelni. Warto zauważyć, że większość z tych obszarów doskonalenia dotyczy ogólnie pojętej organizacji procesu kształcenia i procesów pomocniczych zarówno dla studentów, jak i wykładowców. Można zatem wyprowadzić kolejną analogię usług uniwersyteckich do produkcji wyrobów materialnych. Treść przekazywana na zajęciach jest analogiczna do produktu, a więc ponieważ Lean nie zawiera wskazówek dotyczących tego co produkować, tylko jaką postawę doskonalenia rozwijać i z jakich narzędzi korzystać, to podobnie główne obszary doskonalenia usług uczelni dotyczą obszaru organizacji. Natomiast tak jak postawa ciągłego doskonalenia i dążenia do osiągnięcia jak największej satysfakcji klientów prowadzi wprowadzania po pewnym czasie zmian w samym produkcie, by lepiej on odpowiadał potrzebom odbiorców, tak również w przypadku usług uczelni po wdrożeniu udoskonaleń organizacyjnych naturalnym będzie dążenie do poprawy

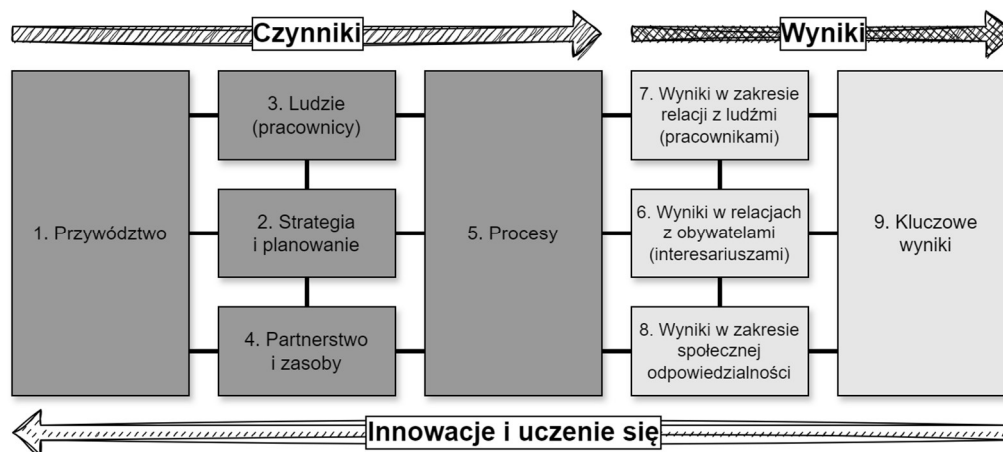
pozostałych elementów związanych z kształceniem. Niemniej praktyczne przykłady obszarów dotyczących specyfiki działalności edukacji wyższej stanowiących analogię dla najistotniejszych marnotrawstw analizowanych w Lean oraz Lean SixSigma pozwalają na zastosowanie tej praktyki w obszarze doskonalenia działań uniwersytetów. Identyfikacja *muda* bowiem jest dość prosta do zrozumienia w obszarze wytwarzania wyrobów materialnych, lecz w przypadku usług, ze względu na ich niematerialność, może przysparzać pewnych wyzwań. Jest to tym bardziej istotne w kontekście tak wybitnie niematerialnych usług jak usługi edukacyjne. Stąd też opracowanie przedstawione przez Douglasa i in. może być dobrą inspiracją przy analizie stanowiącej wstęp do skutecznego doskonalenia procesów w uczelniach.

W kontekście implementacji Lean SixSigma trwa debata odnośnie do definicji klienta uczelni, gdyż dążenie do jak najwyższej satysfakcji klienta jest jednym z kluczowych założeń ciągłego doskonalenia. W literaturze przedmiotu można znaleźć bardzo zróżnicowane opinie lecz nie ma jednoznacznej definicji klienta dla uczelni, opartej na badaniach, w dostępnej literaturze, co stanowi wyzwanie, ponieważ różne grupy klientów mają różne potrzeby i oczekiwania, podczas gdy końcowy produkt uczelni jest taki sam, czyli wyedukowany student lub osiągnięty poziom wiedzy (por. Vijaya Sunder, 2016). Podobna sytuacja dotyczy definicji defektu w odniesieniu do edukacji wyższej, gdyż bez tego trudno wprost przenieść założenia SixSigma z oryginalnego środowiska wytwórczego do usług edukacji wyższej. Ponadto natura systemu edukacji wyższej jest unikatowa w porównaniu do systemów wytwórczych lub innych usług. Uczelnie mają bowiem pewną odpowiedzialność za przygotowanie studentów do życia (ciągłego rozwoju), a nie tylko do zarabiania (Vijaya Sunder, 2016).

Lean oraz Six Sigma są metodologiami na tyle popularnymi, że zostały uwzględnione w normie ISO 18404, której celem jest umożliwienie certyfikacji tak na poziomie organizacji, jak i na poziomie indywidualnych osób (Antony i in., 2021). Niektórzy badacze sugerują również znaczne korzyści z integracji LSS z praktykami Teorii Ograniczeń (TOC), co ma na celu lepsze uwzględnienie potrzeb zarówno właścicieli (inwestorów), pracowników oraz klientów (M. Gupta i in., 2022). Takie swoiste poszerzenie koncepcji klienta dla systemów zarządzania jest niemal równoznaczne z przejściem to uznania interesariuszy i ich potrzeb za główną troskę działań organizacji co doskonale współgra z naturą środowiska uczelni.

Nieco odmiennym podejściem do doskonalenia jakości usług na poziomie organizacji od tych opisanych powyżej jest CAF (ang. *Common Assessment Framework*), czyli Wspólna Metoda Oceny (EIPA i EUPAN, 2020). Jest to narzędzie samooceny organizacji w zakresie jakości opracowane a potrzeby instytucji administracji publicznej. Ze względu na wiele cech wspólnych tego rodzaju organizacji z cechami uczelni publicznych w Polsce warto przeanalizować tę metodę w celu identyfikacji elementów korzystnych do uwzględniania w doskonaleniu uczelni. Ponadto w kontekście Polski jest to o tyle uzasadnione, że w rankingu krajów według liczby użytkowników systemu CAF Polska została sklasyfikowana na 3. miejscu na świecie wg raportu z 2014 roku (Thijs, Nick; Staes, 2014). Ponadto CAF stał się najpopularniejszy właśnie w instytucjach edukacyjnych i badawczych (Thijs, Nick; Staes, 2014) pomimo tego, że jego podstawowa koncepcja „została opracowana w wyniku prac prowadzonych przez Europejską Fundację Zarządzania Jakością (EFQM), Niemiecką Wyższą Szkołę Nauk Administracyjnych (DHV) oraz Holenderski Europejski Instytut Administracji Publicznej (EIPA)” (Radwan, 2009,

s. 172). Celem dla stworzenia CAF było ułatwienie wdrożenia Kompleksowego Zarządzania Jakością (TQM) w administracji publicznej (Radwan, 2009, s. 174) stąd jego założenia i podstawy są zbieżne z tym opisanymi dla TQM. Powiązania pomiędzy kryteriami modelu CAF zostały przedstawione na Rysunku 20.



Rysunek 20. Diagram modelu CAF

Źródło: opracowanie własne na podstawie EIPA i EUPAN, 2013, 2020; Radwan, 2009

Poszczególne kryteria odpowiadają obszarom działania organizacji najistotniejszym z punktu widzenia zarządzania jakością. Tak jak to przedstawia model CAF (Rysunek 20) kluczowym jest obszar przywództwa, który bezpośrednio wpływa na planowanie i formułowanie strategii, na relacje z ludźmi (pracownikami) oraz na kształtowanie partnerstw i zarządzanie zasobami. Te 3 obszary oddziałują i wpływają na kształtowanie procesów funkcjonujących w organizacji. Natomiast rezultatem procesów są uzyskiwane wyniki. Model CAF ze względu na swoje ukierunkowanie na instytucje publiczne wskazuje na 3 obszary wyników, które wpływają na kluczowe rezultaty działań organizacji. Są to: wyniki w zakresie relacji z interesariuszami (np. obywatelami), wyniki w zakresie relacji z ludźmi (pracownikami) oraz wyniki w zakresie obszaru związanego ze społeczną odpowiedzialnością. Szczegółowe subkryteria modelu CAF zostały przedstawione w Tabeli 35.

Tabela 35. Subkryteria modelu CAF

Nazwa subkryterium	Opis
<u>1. Przywództwo</u>	
1.1 Wyznaczyć kierunki działania organizacji poprzez sformułowanie jej celów, misji, wizji i wartości	Liderzy organizacji mają obowiązek ustanowienia jasnej misji, wizji i wartości, które są niezbędne dla długofalowego sukcesu. Powinni też promować te wartości oraz okresowo przeglądać strategię.
1.2 Zarządzać organizacją, jej wynikami oraz jej ciągłym doskonaleniem	Liderzy są odpowiedzialni za tworzenie, implementację i nadzór systemu zarządzania, zapewniając odpowiednią strukturę i procesy, które umożliwiają realizację strategii. Kluczowe jest zarządzanie wynikami oparte na mierzalnych celach. Liderzy odpowiadają również za ciągłe doskonalenie organizacji, promując kulturę otwartą na innowacje, uczenie się oraz etyczne postępowanie.

Nazwa subkryterium	Opis
1.3 Inspirować, motywować i wspierać pracowników organizacji oraz być dla nich wzorem do naśladowania	Poprzez swój osobisty styl zarządzania i zachowanie, liderzy służą jako wzór do naśladowania dla pracowników, kierując ich do realizacji zarówno krótko-, jak i długoterminowych celów organizacji. Kluczem jest tworzenie kultury opartej na zaufaniu, otwartej komunikacji i wzajemnej informacji zwrotnej. Liderzy powinni również aktywnie informować pracowników o kluczowych sprawach dotyczących organizacji.
1.4 Efektywnie zarządzać relacjami z władzami politycznymi i innymi zainteresowanymi stronami	Liderzy organizacji finansowanych ze środków publicznych pełnią ważną rolę w dialogu z przedstawicielami władz samorządowych i centralnych. Działania w tym obszarze obejmują m.in. analizę i monitorowanie oczekiwań zainteresowanych stron (interesariuszy). Jednym z głównych celów tych działań jest zwiększenie reputacji oraz uznania dla organizacji, co może być osiągnięte poprzez skoncentrowane na potrzebach interesariuszy strategie marketingowe.
2. Strategia i planowanie	
2.1 Identyfikować potrzeby i oczekiwania zainteresowanych stron, środowiska zewnętrznego oraz zbierać właściwe informacje zarządcze	Organizacja identyfikuje potrzeby i oczekiwania zainteresowanych stron oraz zbiera kluczowe informacje zarządcze. Jest to niezbędne do opracowania i wdrażania skutecznych strategii oraz planowania. Do kluczowych działań w tym obszarze należą: a. monitorowanie i analiza środowiska zewnętrznego; b. identyfikacja interesariuszy i analiza ich potrzeb, oczekiwań i poziomu satysfakcji; c. analiza zmian prawnych mogących mieć wpływ na organizację; d. ocena wyników i potencjału organizacji (np. SWOT/TOWS)
2.2 Opracowywać strategie i plany w oparciu o zebrane informacje	Strategiczne priorytety i decyzje, podejmowane przez kierownictwo, określają cele w perspektywie krótko- i długoterminowej. Podczas procesu planowania określone są wskaźniki i system monitorowania, co jest niezbędne do oceny skuteczności działań.
2.3 Komunikować, wdrażać i przeglądać strategie i plany	Przekształcenie ogólnych strategii w konkretne plany i cele, które mogą być realizowane na poszczególnych poziomach organizacyjnych. Ważne jest, aby wszyscy pracownicy oraz zainteresowane strony byli świadomi celów i oczekiwań związanych z nimi, co powinno być realizowane przy pomocy odpowiedniej komunikacji.
2.4 Zarządzać zmianą i innowacjami, aby zapewnić elastyczność i odporność organizacji	Zapewnienie elastyczności i odporności organizacji. Odpowiedzialność kierownictwa polega na promowaniu i wspieraniu postawy otwartej na innowacje i usprawnienia, niezależnie od ich źródła, a także kształtowaniu kultury organizacyjnej, która promuje innowacyjność oraz współpracę między różnymi jednostkami czy organizacjami.
3. Ludzie (pracownicy)	
3.1 Zarządzać i doskonalić zasoby ludzkie organizacji, aby wspierać realizację jej strategii	Kluczowe jest podejście całościowe i strategiczne do zarządzania pracownikami oraz kulturą organizacyjną. Zarządzanie zasobami ludzkimi powinno opierać się na regularnych analizach dotyczących potrzeb zasobów ludzkich i być prowadzone w sposób obiektywny i transparentny. Konieczne jest też uwzględnienie kryteriów związanych z rekrutacją, rozwojem kariery, awansem, wynagrodzeniami oraz nagradzaniem pracowników.
3.2 Rozwijać kompetencje pracowników i nimi zarządzać	W centrum uwagi znajduje się indywidualny rozwój pracownika, informacja zwrotna na temat jego wyników pracy oraz promowanie innowacyjnych metod szkolenia. Całość działań ma na celu zachęcanie pracowników do większej odpowiedzialności i inicjatywy w rozwijaniu możliwości organizacji.
3.3 Angażować i wzmacniać uprawnienia pracowników oraz wspierać jakość ich życia	Kluczowym celem jest tworzenie środowiska, w którym pracownicy mają realny wpływ na decyzje i działania związane z ich stanowiskiem. Kierownictwo i pracownicy dążą do aktywnej współpracy, prowadząc dialog i tworząc przestrzeń dla kreatywności i innowacyjności.
4. Partnerstwo i zasoby	
4.1 Budować i rozwijać partnerskie relacje z właściwymi organizacjami	Organizacje powinny skutecznie zarządzać relacjami z innymi podmiotami sektora publicznego, prywatnego oraz organizacjami pozarządowymi – aby efektywnie realizować swoje strategiczne cele.

Nazwa subkryterium	Opis
4.2 Współpracować z przedstawicielami uczestników dostarczanych usług	Organizacje publiczne powinny być otwarte na potrzeby i oczekiwania uczestników procesu dostarczania usług, aktywnie angażując ich w procesy decyzyjne dotyczące obszarów mających na nich wpływ. Nie tylko przyczynia się to do poprawy efektywności i skuteczności organizacji, ale również umożliwia gromadzenie cennych informacji zwrotnych, które mogą pomóc w doskonaleniu usług.
4.3 Zarządzać finansami	Kluczowym celem jest osiągnięcie efektywności kosztowej, zrównoważonego i odpowiedzialnego zarządzania finansami, co wymaga starannego przygotowywania budżetów i zastosowania szczegółowych systemów rachunkowości i kontroli wewnętrznej.
4.4 Zarządzać informacją i wiedzą	Wiedza, umiejętności i kompetencje stanowią główną siłę organizacji. Istotne jest więc, aby zapewnić pracownikom dostęp do odpowiednich informacji w odpowiednim czasie i umożliwić im skuteczne wykorzystanie zdobytej wiedzy zarządzając m. in. takimi obszarami jak: transformacja cyfrowa, sieci uczenia się, monitorowanie informacji, kanały informacyjne, transfer wiedzy, dostęp do wiedzy.
4.5 Zarządzać technologią	Kluczowym jest, aby technologie (w szczególności informatyczno-komunikacyjne) były wykorzystywane w sposób, który skutecznie wspiera cele strategiczne i operacyjne organizacji.
4.6 Zarządzać infrastrukturą	Dążenie do wydajnego, efektywnego kosztowo i zrównoważonego zarządzania infrastrukturą jest kluczowe, aby służyła ona potrzebom klientów i zapewniała odpowiednie warunki pracy dla pracowników. Bezpieczne i zdrowe warunki pracy, a także zrównoważony rozwój, są nieodłącznymi elementami tego procesu.
5. Procesy	
5.1 Projektować procesy i zarządzać nimi, aby zwiększać wartość dla obywateli i klientów	Projektowanie i zarządzanie procesami w organizacji powinno odbywać się w taki sposób, aby maksymalizować wartość dla zainteresowanych stron. Kluczem jest zrozumienie, jak procesy wspierają cele organizacji oraz jak są one tworzone, nadzorowane i doskonalone w celu przyniesienia korzyści organizacji. Wskazane jest wdrażanie procesów „szczipłych” (Lean).
5.2 Dostarczać produkty i usługi dla klientów, obywateli, zainteresowanych stron i społeczeństwa	Ważne jest, aby organizacje angażowały interesariuszy w proces tworzenia i dostarczania usług, czerpiąc z ich wiedzy i doświadczenia. Dzięki temu możliwe jest tworzenie bardziej efektywnych, skutecznych i innowacyjnych usług.
5.3 Koordynować procesy w ramach organizacji oraz z innymi właściwymi organizacjami	Kluczową ideą jest przełamywanie tradycyjnych "silosów" działania i myślenia w organizacji w celu osiągnięcia lepszej integracji i skuteczniejszej współpracy, zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. W tym kontekście, integracja i koordynacja całego łańcucha procesów staje się kluczowym elementem skutecznego zarządzania.
6. Wyniki w relacjach z obywatelami (interesariuszami)	
6.1 Pomiary postrzegania (odnośnie do interesariuszy)	Pomiary postrzegania, mają na celu zrozumienie opinii i odczuć różnych interesariuszy w odniesieniu do organizacji. Istotnym jest bezpośrednio zbieranie opinii od tych grup w celu uzyskania informacji zwrotnej dotyczącej różnych aspektów działania organizacji. Wymiary badania mogą obejmować: wizerunek, dostępność, personel, przejrzystość, jakość i specyfikacje usług, innowacyjność, zwinność zarządzania, cyfryzacja, zaufanie.
6.2 Pomiary efektywności (odnośnie do interesariuszy)	Chociaż pomiary postrzegania są ważne to bezpośrednio mierzalne wskaźniki efektywności są niezbędne do oceny rzeczywistej wydajności i jakości usług. Takie pomiary skupiają się na konkretnych, mierzalnych wynikach, które odzwierciedlają jakość i efektywność działania organizacji.

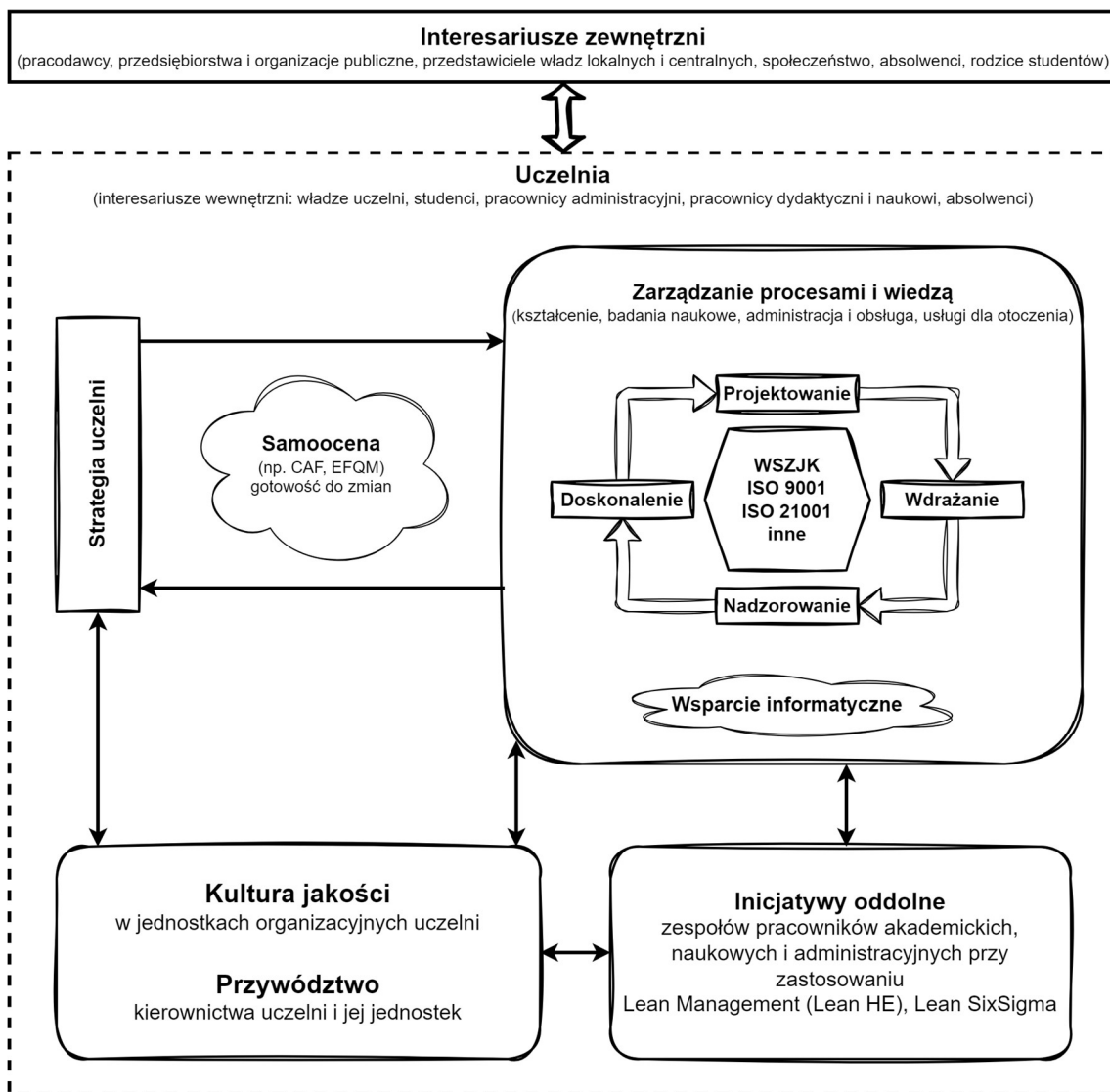
Nazwa subkryterium	Opis
<u>7. Wyniki w zakresie relacji z ludźmi (pracownikami)</u>	
7.1 Pomiary postrzegania (odnośnie do pracowników)	Postrzeganie pracowników odnosi się do ich odczuć i opinii na temat różnych aspektów organizacji, zarządzania i środowiska pracy. Przykładowe obszary pomiaru to: ogólne postrzeganie organizacji przez pracowników; postrzeganie zarządzania i systemów zarządzania; postrzeganie warunków pracy; postrzeganie wsparcia rozwoju kariery i umiejętności.
7.2 Pomiary efektywności (odnośnie do pracowników)	Celem pomiarów jest mierzenie efektywności działań, wydajności, zaangażowania i stopnia rozwoju umiejętności pracowników. Przykładowe rodzaje wskaźników to: skargi pracownicze i propozycje innowacyjnych rozwiązań, zwolnienia lekarskie, rotacja kadr, zgłoszenia dotyczące dylematów etycznych, uczestnictwo w działaniach związanych z odpowiedzialnością społeczną, uczestnictwo w szkoleniach i indywidualne osiągnięcia, częstotliwość doceniania pracowników (indywidualnie i w zespołach).
<u>8. Wyniki w zakresie odpowiedzialności społecznej</u>	
8.1 Pomiary postrzegania (odnośnie do odpowiedzialności społecznej)	Kluczowym celem jest ocena, czy strategia organizacji jest skuteczna z punktu widzenia społecznego i środowiskowego. Przykładowe obszary pomiaru to: wpływ organizacji na jakość życia społeczności, reputacja organizacji jako podmiotu, który wnosi wkład w rozwój społeczeństwa na różnych poziomach, wpływ organizacji na rozwój gospodarczy.
8.2 Pomiary efektywności (odnośnie do odpowiedzialności społecznej)	Ocena tego jak organizacja mierzy, rozumie, przewiduje i poprawia swoje działania w obszarach społecznych i środowiskowych. Przykładowe obszary pomiarów: działania na rzecz ochrony zasobów naturalnych, prezentacja organizacji w mediach (pozytywne i negatywne), inicjatywy promujące różnorodność, integrację i akceptację w miejscu pracy, zaangażowanie w projekty międzynarodowe.
<u>9. Kluczowe wyniki</u>	
9.1 Wyniki zewnętrzne: rezultaty i generowana wartość	Miara skuteczności organizacji w zaspokajaniu oczekiwań zewnętrznych zainteresowanych stron oraz wytwarzaniu wartości. Przykładowe obszary oceny: dostarczane usługi (produkty), rezultaty (wpływ produktów na odbiorców), ocena stopnia realizacji umów, wyniki zewnętrznych kontroli i audytów dotyczących podstawowej działalności organizacji, wyniki benchmarkingu.
9.2 Wyniki wewnętrzne: poziom efektywności	Tak samo ważne jak wyniki zewnętrzne jest monitorowanie i mierzenie skuteczności organizacji od wewnątrz. Przykładowe obszary oceny: efektywność zarządzania zasobami, doskonalenie i innowacje, benchmarking, współpraca, cyfryzacja, kontrole i audyty wewnętrzne, nagrody i certyfikaty, zarządzanie finansami, efektywność kosztowa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie EIPA i EUPAN, 2013, 2020

Model CAF jest narzędziem otwartym i bezpłatnym do wykorzystania. Jego główna idea polega na ustrukturyzowanej samoocenie organizacji określonych obszarach wg szeregu kryteriów podzielonych na grupy wyników osiągniętych przez organizację (*performance*) oraz czynników umożliwiających osiągnięcie tych wyników (*enablers*). Wśród wielu elementów podlegających ocenie w zakresie podkryteriów modelu CAF na szczególną uwagę zasługuje to, że dla wielu z nich (szczególnie 2.1, 4.2, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2 i 9.1) sugerowane jest analizowanie potrzeb zainteresowanych stron (interesariuszy), a także kształtowanie relacji z nimi. Jeśli jednak zgodnie z szerszą definicją interesariuszy (patrz podrozdział 1.5) uznamy pracowników za jedną z grup zainteresowanych stron to wówczas również subkryteria w zakresie kryteriów 3. i 7. poszerzą to grono. Podobnie działania i przedsięwzięcia związane ze społeczną odpowiedzialnością mogą być uznane za odnoszące się do różnych grup zainteresowanych stron. Można zatem stwierdzić, że poza kluczową rolą liderów organizacji, a także odpowiedniego kształtowania procesów, zarządzanie relacjami różnymi zainteresowanymi stronami

w różnych ich aspektach staje się jednym z kluczowych obszarów zarządzania jakością w instytucjach publicznych i organizacjach finansowanych ze środków publicznych. Kolejnym z bardzo ważnych i wyraźnie podkreślanych elementów w ramach subkryteriów przedstawionych w Tabeli 35 jest kultura organizacyjna. Tu jest mowa o jej odpowiednim kształtowaniu i promowaniu wartości wspierających ciągle doskonalenie jakości. Bez wątplenia zagadnienie kultury organizacyjnej jest również istotne w przypadku zarządzania uniwersytetami.

Z inspiracji zarówno TQM, LSS, jak i modelami doskonałości organizacyjnej wykorzystujących samoocenę organizacji, jak na przykład CAF, powstał model systemu zarządzania jakością opracowany typowo z myślą o uczelniach QualHE (Grudowski, 2020a, s. 296). Głównymi założeniami tego modelu jest integracja osiągnięć i najkorzystniejszych założeń sprawdzonych narzędzi i modeli zarządzania jakością w kontekście specyfiki i uwarunkowań uczelni. Diagram tego modelu przedstawiono na Rysunku 21. W modelu w sposób bardzo czytelny ujęto rolę różnych obszarów działań związanych z doskonaleniem usług uczelni. Główna struktura ukazuje podział na obszar wewnętrzny uczelni oraz obszar zewnętrzny związany głównie relacjami z różnymi grupami interesariuszy. U podstaw modelu QualHE jest przywództwo i kultura jakości jako źródła i główne stymulanty procesów w organizacji. W przypadku uczelni tradycyjni posiadającej zespoły z dość dużym poziomem autonomii kolejną podstawą są działania oddolne pracowników i zespołów. Są one oczywiście pod wpływem tego jak jest kształtowana kultura organizacyjna, a w tym kultura jakości. Przywództwo organizacji poza wpływem na kulturę przejawia się również formułowaniem strategii zgodnej z wartościami i sensem istnienia (misją) organizacji. Natomiast praktycznym przejawem strategii musi być jej wdrożenie poprzez procesy. Stąd obszar zarządzania procesami i wiedzą staje się tym najbardziej widocznym w codziennej praktyce podejmowanych działań. Działania te są oczywiście pod ogromnym wpływem zaangażowania pracowników i implementacje oddolnych inicjatyw zgodnych ze strategią uczelni. Jednocześnie podkreślona jest również istotna współcześnie rola wsparcia procesów wykonywanych na uczelni przez narzędzia informatyczne. Wsparciem do skutecznego zarządzania procesami są lub mogą być wdrożone systemy zarządzania, niemniej kluczowym w długim terminie jest ciągle doskonalenie w do czego ma służyć funkcjonowanie w 4-etapowym cyklu doskonalenia (jak cykl Deminga): projektowanie → wdrażanie → nadzorowanie → doskonalenie. Ważnym elementem modelu jest też podkreślenie roli różnych informacyjnych pętli zwrotnych pozwalających na ciągle doskonalenie. Jest oczywiście pętla zwrotna pomiędzy środowiskiem wewnętrznym i zewnętrznym uczelni, ale pomiędzy obszarami wewnątrz istnieje ich znacznie więcej. Najistotniejszą wydaje się ta pętla zwrotna pomiędzy strategią, a zarządzaniem procesami i wiedzą. Tu podkreślono rolę autentycznej gotowości do zmian w organizacji, a także wskazaną na korzystną rolę posługiwania się narzędziami do ustrukturyzowanej samooceny systemu zarządzania jakością jak np. CAF. Ważne podkreślenia jest również to, że zarówno kultura jakości i przywództwo mają wpływ na strategię, jak i odwrotnie, gdyż jeśli na etapie tworzenia strategii zidentyfikowane zostaną wyzwania wynikające z nieodpowiedniej kultury lub przywództwa, to planowane działania strategiczne powinny uwzględniać również dostosowanie w tych obszarach. Podobnie zarówno strategia, kultura, przywództwo, jak i inicjatywy oddolne pozostają pod wpływem rezultatów zarządzania procesami i wiedzą i są dzięki nim kształtowane. Warto, by to odbywało się w sposób kierunkowy i zgodny z wartościami uczelni.



Rysunek 21. Diagram modelu systemu zarządzania jakością QualHE

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

Ostatnią do tej pory jeszcze nie wspomnianą tutaj pętlą sprzężenia zwrotnego jest ta pomiędzy inicjatywami oddolnymi a kulturą i przywództwem. Odzwierciedla to fakt, że nie tylko działania liderów wpływają na pracowników i skuteczność i działań, ale także pracownicy poprzez różne formy informacji zwrotnej mają wpływ na swoich liderów, którzy dzięki temu mogą doskonalić styl swojego przywództwa, a także wiedzę i umiejętności w tym zakresie.

Ciekawym ujęciem w modelu QualHE przedstawionym na Rysunku 21 jest umiejscowienie wdrażania i stosowania technik Lean Management lub Lean Six Sigma w obszarze inicjatyw oddolnych. Zdaniem autora jest to niezwykle trafne podejście w odniesieniu do uczelni, gdyż przy typowym (tradycyjnym) rozproszeniu władzy i odpowiedzialności za organizację wielu procesów na poszczególne jednostki, tego rodzaju techniki nie będą mogły być stosowane skutecznie jeśli nie będą wypływały z inicjatywy pracowników i zespołów bezpośrednio odpowiedzialnych za kształtowanie większości swoich codziennych zadań. Stąd też wydaje się, że rola kształtowania kultury jakości jest jeszcze istotniejsza w instytucjach edukacji wyższej, a wachlarz możliwych działań w praktyce w bardzo ograniczony stopniu

może obejmować dyrektywne metody zarządcze. Raczej powinno się, więc wyposażyć pracowników w wiedzę i umiejętności stosowania wartościowych narzędzi poparte przykładami usprawnień skutecznie wspierających ich pracę i poprawiających efekty działań.

W swoim opisie modelu QualHE Piotr Grudowski (2020a) w sposób kompleksowy opisał to jak stosować zaproponowaną wersję systemu zarządzania jakością. Można tam znaleźć bardzo konkretne wskazówki wraz z przykładami narzędzi pomocnych przy wdrażaniu i ocenie dojrzałości organizacji we wszystkich istotnych obszarach doskonalenia w zakresie wewnętrznego obszaru uczelni. Wśród wymienionych grup interesariuszy nie znalazła się grupa absolwentów, stąd autor niniejszej pracy pozwolił sobie na dodanie tej grupy, które jak się wydaje może dostarczać wartościowych informacji zwrotnych dla uczelni. Natomiast grup absolwentów może być bardzo zróżnicowana i trudno określić czy stanowi ona jednoznacznie grupę zewnętrzną względem uczelni czy może przynależy do interesariuszy wewnętrznych. Z tego względu absolwenci zostali wymienieni w obu tych kategoriach.

Omówione w niniejszym podrozdziale wybrane systemy i filozofie zarządzania jakością przedstawiają zarówno bardziej, jak i mniej formalne podejścia. Tymi bardziej formalnymi są systemy zewnętrzne, które wymagają poddania swoich działań pod osąd przez innych (Newby, 1999, s. 262). Jedną z form to oceny wskazujące na osiągnięcie pewnych wymaganych lub pożądaných progów poziomu jakości. Drugą formą oceny zewnętrznej do audyt, który dotyczy raczej systemu i procesów niż sposobów nauczania i oceniania. Ocenianie poprzez badanie czy zostały spełnione pewne wymagania progowe lub standardy może prowadzić do większego zainteresowania dobrymi rezultatami okresowej oceny niż podejmowaniem działań mających rzeczywistą wartość dla studentów i/lub innych istotnych interesariuszy (Newby, 1999, s. 263). Natomiast we wszystkich rozwiniętych systemach niezwykle mocno podkreślana jest rola przywództwa i kształtowania odpowiedniej kultury. Wydaje się to jeszcze bardziej istotne w przypadku uczelni, gdyż wiele opracowań w literaturze przedmiotu wskazuje na występowanie szeregu barier dla wdrażania systemowego zarządzania jakością w tych organizacjach. Kulturowe bariery dla wdrożenia kompleksowego zarządzania jakością na uczelniach sprowadzają się do trzech ogólnych kategorii: natury kultury zarządzania (zmiany w strukturze organizacyjnej, wymagania finansowo-kosztowe, silne struktury demokratyczne zarządzania), tradycyjnej kultury akademickiej (siła tradycji, która sprawia, że jeśli zabraknie odpowiedniej kontroli to wszystkie zmiany są z czasem „oswajane” tak, by powrócić do wcześniejszego *status quo*) i spuścizny po wcześniejszych inicjatywach projakościowych (standardy bazujące na akceptacji społeczności akademickiej, zwyczajowe trudności w uzyskaniu porównywalności i utrzymaniu wysokiego poziomu standardów) (Newby, 1999, s. 266). Dlatego kluczowym zagadnieniem jest ukonstytuowanie się w poszczególnych uczelniach takich wewnętrzuczelnianych podmiotów, dla których jakość kształcenia będzie celem autonomicznym, a nie formalnym obowiązkiem. Jednak w świetle wiedzy na temat kultury pracy w instytucjach edukacji wyższej, owe wewnętrzuczelniane podmioty nie mogą być ograniczone do tych usytuowanych w miejscach decyzyjnych struktury organizacyjnej (Rosół, 2016, s. 19). Ponadto istotnym jest, że zasady i standardy jakościowe używane w instytucjach edukacji wyższej w ogromnym stopniu zależą od krajowych i międzynarodowych wymagań, warunków socjologiczno-ekonomicznych, krótkoterminowych celów i potrzeb, długoterminowej strategii, miejsca w cyklu życia organizacji jak również stylu zarządzania itp.

(Degtjarjova i in., 2018, s. 389). Szersze omówienie uwarunkowań zarządzania jakością uczelni w Polsce, w tym także barier dla wdrażania SZJ na uniwersytetach znajduje się w kolejnym podrozdziale.

1.4.2 Uwarunkowania zarządzania jakością uczelni w Polsce

Czynniki kształtujące środowisko zarządzania w uczelniach mogą być trojakiemu rodzaju (por. Wawak, 2019, s. 83). Jedną grupą są czynniki zewnętrzne, czyli wszystkie te oddziaływania mające źródło poza uczelnią, które wpływają na zachowania i decyzje osób uczestniczących w procesach uczelni. Drugą grupą są czynniki wewnętrzne, czyli te kształtowane przez szeroko pojęte kierownictwo uczelni. Natomiast trzecią grupą są czynniki indywidualne, czyli takie, które kształtują zachowania każdej osoby z osobna (Wawak, 2019, s. 83). W niniejszym podrozdziale omówione zostaną przede wszystkim te uwarunkowania zarządzania jakością uczelni, które się odnoszą do pierwszej grupy – czynników zewnętrznych.

Wymagania wobec uczelni w Polsce, w tym wymagania dotyczące dbałości o jakość kształcenia, są regulowane przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce³⁴ wprowadzającej istotne reformy do systemu szkolnictwa wyższego określane mianem Konstytucji dla Nauki. Ciekawym zabiegiem twórców reformy jest opublikowanie anglojęzycznej wersji ustawy (MEiN, 2023b) co niewątpliwie zwiększa szanse na uzyskanie informacji zwrotnej i weryfikacji ze strony specjalistów zagranicznych. Odniesienie do jakości znajduje się już w drugim artykule Ustawy określającym misję dla całego systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Jest to zabieg niewątpliwie zgodny z najwyższymi standardami zarządczymi, pozwalający na jasne komunikowanie priorytetów dla podejmowanych działań. Misja ta została określona następująco:

„Art. 2 Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach” (Dz. U. 574, 2022).

Można więc uznać, że elementy tej misji powinny również znajdować swoje odzwierciedlenie w misjach poszczególnych uczelni. Niemniej w kontekście niniejszej pracy na uwagę zasługuje podkreślenie roli „najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej”. Z tego bowiem zapisu wynika szereg działań podejmowanych na uczelniach w celu zapewnienia wysokiej jakości kształcenia (por. AMuz Gdańsk, 2018). Na różnych uczelniach w Polsce można spotkać różne nazwy dla Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia (WSZJK), ale każda uczelnia taki system posiada. Wynika to z tego, że przepisy określające wymagania akredytacyjne wskazują, że 10. kryterium oceny programowej są „ sposoby doskonalenia jakości kształcenia i ich skuteczność” (Dz. U. 1787, 2018). Natomiast Polska Komisja Akredytacyjna na tej podstawie określiła dwa standardy jakości kształcenia (SJK) w ramach kryterium 10. Polityka jakości, projektowanie, zatwierdzanie, monitorowanie, przegląd i doskonalenie programu studiów. Są to odpowiednio:

³⁴ Część z tych wymagań, a także zmian wprowadzonych w roku 2018 zostały omówione w podrozdziale 1.1.3

SJK 10.1: Zostały formalnie przyjęte i są stosowane zasady projektowania, zatwierdzania i zmiany programu studiów oraz prowadzone są systematyczne oceny programu studiów oparte o wyniki analizy wiarygodnych danych i informacji, z udziałem interesariuszy wewnętrznych, w tym studentów oraz zewnętrznych, mające na celu doskonalenie jakości kształcenia. (PKA, 2019a)

oraz

SJK 10.2 Jakość kształcenia na kierunku podlega cyklicznym zewnętrznym ocenom jakości kształcenia, których wyniki są publicznie dostępne i wykorzystywane w doskonaleniu jakości. (PKA, 2019a).

Dodatkową wskazówką ze strony PKA jest powiązanie jej kryteriów oceny programowej z wytycznymi ESG 2015 (PKA, 2021), czyli dokumentem określającym Standardy i wytyczne dla zapewniania jakości w edukacji wyższej (ESG - *Standards and Guidelines for Quality assurance in Higher Education*) autorstwa Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz zapewniania jakości w Edukacji Wyższej (ENQA – *European association for Quality Assurance in Higher Education*) (ENQA, 2015). Ponieważ jednak wymagania te nie mają formy jednolitego standardu to różne uczelnie organizują swój WSZJK we właściwy dla siebie sposób. Już pobieżna analiza wymagań zarówno PKA jak również ESG 2015 w zestawieniu z założeniami omówionych w poprzednim podrozdziale modeli SZJ wskazuje na liczne zasadnicze różnice i luki. Nie dziwi więc dość powszechna krytyka wielu autorów sprowadzająca się do konkluzji, że WSZJK nie jest w stanie przyczynić się do istotnych zmian projakościowych na polskich uczelniach (Brdulak, 2016; Grudowski, 2020b; Próchnicka i Tutko, 2015). Mimo wszystko jednak te wynikające z regulacji prawnych wymagania dotyczące ustanowienia systemu zapewniającego dbałość o jakość są konieczne do wdrożenia na uczelniach. Ze względu na to, że wymagania związane ze SJK 10.1 i 10.2 są sformułowane w sposób dość ogólny to mogą być spełnione poprzez wdrożenie na uczelni bardziej dojrzałego SZJ. Wynika to choćby z tego, że w normatywnych systemach zarządzania jakością zawsze spełnianie wymagań prawnych jest jednym z podstawowych kryteriów oceny. W praktyce jednak wymagania regulacyjne często prowadzą jedynie do biernego zapewniania jakości, a nie systemowego, proaktywnego podejścia do zarządzania jakością (por. Grudowski, 2020a, s. 264). Jak wskazuje Grudowski (2020a) we wnioskach z badań przeprowadzonych w latach 2013-2017 „niesatysfakcjonujący jest fakt, że akcentuje się wyłącznie potrzebę podnoszenia poziomu jakości kształcenia, a pomija inne kluczowe procesy uczelni, takie jak działalność badawcza, zarządzanie potencjałem intelektualnym pracowników w doskonaleniu systemów zarządzania uczelni, procesy obsługi administracji centralnej i wydziałowej”. Odnosząc się do przytoczonych wyżej zapisów ustawy wprowadzającej reformę z roku 2018 określających misję systemu szkolnictwa wyższego, należy z uznaniem odnieść się do określonego przez ustawodawcę szerszego zakresu misji niż tylko wysoki poziom kształcenia. Na pewno takie określenie pryncypiów daje podstawy do bardziej śmiałego wdrażania zintegrowanych systemów zarządzania jakością na Polskich uczelniach. Niestety wydaje się, że idące w ślad za reformą zmiany wymagań akredytacyjnych nie są tak odważne i nadal mogą utrzymywać pewne status quo sprzed reformy skutkujące fragmentarycznością wdrażanych rozwiązań i ograniczaniem koncepcji i działań projakościowych do minimalnych wymagań ustalonych przez PKA (por. Grudowski, 2020a, s. 264). Niemniej pewnym przejawem większej otwartości na współpracę zagraniczną jest dopuszczenie akredytacji dokonywanych przez inne instytucje niż PKA. Dopuszczone bowiem zostały instytucje zarejestrowane w Europejskim Rejestrze Instytucji Działających na rzecz

Zapewniania Jakości (EQAR) lub inne, których oceny są uznawane przez PKA. Niestety konteksty, w jakich jest wykorzystywane słowo jakość w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wskazują na brak realnego odniesienia się ustawodawcy do innych dziedzin jakości aniżeli jakość kształcenia i badań naukowych. Krótkie zestawienie liczby wystąpień określenia jakości oraz kontekstów, w jakich zostało przywołane w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku znajduje się w Tabeli 36.

Tabela 36. Liczba wystąpień określenia jakości w różnych kontekstach w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018

Określenie lub kontekst³⁵	Liczba wystąpień
Jakość	63
Jakość kształcenia	37
Jakość działalności/badań/osiągnięć naukowych	26
Europejskim Rejestrze Instytucji Działających na rzecz Zapewniania Jakości (EQAR)	3
Jakość procesu rekrutacji	1
Jakość opieki naukowej lub artystycznej i wsparcia w prowadzeniu działalności naukowej	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz. U. 574, 2022

Jedynie odniesienia do jakości innych obszarów niż kształcenie i badania naukowe to te do jakości procesu rekrutacji w art. 261. dotyczącym ewaluacji szkół doktorskich przeprowadzanej przez KEN – (Komisja Ewaluacji Nauki) oraz do jakości opieki naukowej lub artystycznej i wsparcia w prowadzeniu działalności naukowej w tym samym artykule Ustawy (Dz. U. 574, 2022). Oczywiście można również uznać, że ustawodawca rozpoznaje jeszcze inne obszary podlegające ocenie w procesie ewaluacji przez PKA jako te, które wpływają na jakość kształcenia (zob. art. 242.) ale jednak wydaje się to dalece nie wystarczające do inspirowania rozwoju kultury jakości w polskich uczelniach. Można więc stwierdzić, że choć misja dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki nie budzi większych zastrzeżeń to już treść ustawy abstrahuje od takich aspektów jakości jak choćby dążenie do doskonałości organizacyjnej, rozwijanie dobrych relacji z otoczeniem, czy rozwijanie kultury jakości. W związku z tym trudno się spodziewać, by bez szczególnej motywacji i świadomości osób decyzyjnych w szkołach wyższych możliwe było zaimplementowanie nowoczesnych, zintegrowanych rozwiązań projakościowych w instytucjach szkolnictwa wyższego w Polsce.

Poza uwarunkowaniami kształtowanymi przez przepisy niebagatelną rolę pełnią też te wynikające z istniejących cech środowiska uczelni oraz tego jak jakość jest rozumiana i postrzegana przez uczestników złożonych relacji dotyczących uczelni, a także osoby decyzyjne w zakresie organizacji i zmian. Wgląd w te uwarunkowania ponownie dają badania przeprowadzone w ramach projektu pod

³⁵ W przypadkach określenia jakości odnoszącej się do kilku kontekstów łącznie każdy kontekst był zliczany oddzielnie. Na przykład określenie „jakość kształcenia i działalności naukowej” skutkowało zliczeniem jednego wystąpienia do przypisanego określeniu jakości oraz zliczeniem po jednym wystąpieniu dla kontekstu „jakość kształcenia” oraz kontekstu „jakość działalności naukowej” stąd suma liczności kontekstów nie jest równa sumie liczności określenia jakości.

kierownictwem Piotra Grudowskiego w latach 2013-2017. W ramach tych badań zebrano informacje zarówno poprzez wywiady pogłębione, jak i przy pomocy badania kwestionariuszowego wśród wybranych grup osób będących w relacjach z uczelniami. Wnioski z tych badań zostały podzielone w odniesieniu do czterech grup: studenci z absolwentami, kierownictwo uczelni, pracownicy akademicy i pracodawcy. Podsumowanie wybranych spośród tych wniosków odnoszących się do uwarunkowań zarządzania jakością w środowisku polskich uczelni zebrano w Tabeli 37.

Tabela 37. Podsumowanie wniosków z badań wśród grup interesariuszy polskich uczelni przeprowadzonych w ramach projektu NCN OPUS 4 nr 2012/07/B/HS4/02929

Grupa	Wnioski
Studenci i absolwenci	<ul style="list-style-type: none"> • Kluczowym czynnikiem wpływającym na jakość edukacji jest osoba nauczyciela akademickiego (wykształcenie, wiedza, doświadczenie, przygotowanie do zajęć oraz kompetencje interpersonalne). • Jednym z najistotniejszych kryteriów wpływających na postrzeganie wysokiej jakości zajęć jest przedstawianie praktycznych aspektów przekazywanej wiedzy. • Praktyka zawodowa umożliwia skuteczną weryfikację kompetencji i refleksję nad nimi. • Większość absolwentów nie czuje, by nabyła umiejętność aktywnego poszukiwania pracy podczas studiów.
Kierownictwo uczelni	<ul style="list-style-type: none"> • Formalne deklaracje (regulacje) dotyczące jakości często nie są skutecznie wdrażane. • Istnieją luki w przygotowaniu kierownictwa do pełnienia roli liderów zmian projakościowych – efekt: fasadowość rozwiązań, przypadkowość decyzji, nieefektywna alokacja środków. • Brak odpowiednich mechanizmów motywujących dla kierownictwa uczelni, co prowadzi do wprowadzania inicjatyw pseudo-projakościowych.
Pracownicy uczelni	<ul style="list-style-type: none"> • Słaba znajomość podstaw zarządzania jakością, nawet wśród osób odpowiedzialnych za jakość – sygnał obniżający rangę działań projakościowych. • Jakość w uczelniach często kojarzona jest głównie z jakością kształcenia (spełnienie wymagań władzy/regulacji, studentów, otoczenia gospodarczego). • Student niekoniecznie jest traktowany jak klient biznesowy, nieraz jako „półprodukt” procesu kształcenia.
Pracodawcy	<ul style="list-style-type: none"> • Cenią kompetencje takie jak praca w zespole, sumienność i przestrzeganie procedur. • Uczelnie niewystarczająco promują współpracę z przedstawicielami przedsiębiorstw w zakresie dydaktyki. • Nawiązywanie wieloletnich trwałych relacji uczelni z pracodawcami jest kluczowe dla obu stron. • Istnieją tzw. wyspy jakości w uczelniach (jednostki wyróżniające się pod względem sprzyjającej pracodawcom kultury organizacyjnej), ale dobre praktyki rzadko są transferowane do innych jednostek uczelni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski, 2020a, Rozdział 5.2.3

Jak konkluduje wyniki swoich badań Grudowski:

„świadomość znaczenia jakości w szkolnictwie wyższym i potrzeba jej doskonalenia wśród kadry akademickiej są na niskim poziomie, co nie sprzyja pozytywnym zmianom w uczelniach. Jest to najprawdopodobniej rezultat zaszczości historycznych, ciągle nadmiernej biurokracji, konsumującej znaczne zasoby w publicznym szkolnictwie wyższym, jego wieloletniego niedofinansowania, utrwalonych niewydolnych struktur” (Grudowski, 2020a, s. 283).

Biorąc, ponadto, pod uwagę wynikający z tychże badań przeciętnie niski poziom kompetencji dotyczących zarządzania jakością zarówno wśród kierownictwa uczelni oraz osób delegowanych do pełnienia zadań w zakresie zarządzania jakością, a także wśród pracowników uczelni jest to

niewątpliwie obraz dość pesymistyczny i podkreślający skalę wyzwania jaka stoi przed tymi liderami uniwersytetów, którzy chcieliby wdrażać nowoczesne metody zarządzania jakością. Także wiele jest do zmiany w sferze pojmowania „klienta” systemu, nie tylko ze względu na specyfikę i złożoność usług edukacji wyższej w tym zakresie, ale również ze względu na obecne niekorzystne przekonania jako choćby to, że student to tak jakby półprodukt systemu edukacji, który podlega zmianom (kompetencje, przekonania) w trakcie procesów kształcenia. Zbliżona koncepcja również pojawia się nieraz w literaturze przedmiotu jak np. w pracy Dzhuguryan i in. (2019, s. 45), gdzie jako wejście do systemu przedstawiono abiturientów³⁶, a jako wyjście absolwentów.

Spośród stwierdzeń zawartych Tabeli 37 warto zauważyć jednakże te elementy dające nadzieję na poprawę. Otóż jak stwierdzono w badaniach wśród pracodawców dostrzegalne są istniejące tzw. „wyspy jakości” w uczelniach. Jest to o tyle istotne, że zazwyczaj przy wdrażaniu SZJ lub nowych metod zarządzania jakością zalecane jest wybranie obszarów będących pionierami nowego sposobu działania. A zatem istnienie taki wysp jakości wydaje się oznaką pewnych pozytywnych zjawisk jakie powinny następować na początku procesu wdrażania nowoczesnego zarządzania jakością. Ponadto warto podkreślić też pewną zbieżność oczekiwań pracodawców z wymaganiami procesów związanych z ciągłym doskonaleniem w ramach SZJ. Każda bowiem z nowoczesnych metodologii podkreśla rolę pracy i zaangażowania zespołu współpracowników w doskonalenie (Wawak, 2019, s. 92), a następnie stosowanie opracowanych zmian wymaga niewątpliwie sumienności i umiejętności wykorzystania ustalonych procedur. Biorąc pod uwagę, że dla pracodawców to właśnie kombinacja kompetencji związanych z umiejętnością pracy w zespole w połączeniu z sumiennością i przestrzeganiem procedur jest tym co cenią najbardziej u pracowników to niewątpliwie wdrażanie SZJ, które wspiera takie właśnie kompetencje również powinno się pozytywnie przyczyniać do skutecznego przekazywania takich umiejętności studentom. Co więcej skoro dla studentów kluczowym czynnikiem w postrzeganiu jakości usług uczelni jest osoba nauczyciela, a jednocześnie studenci oczekują, by zajęcia miały przełożenie na praktykę, to można stwierdzić, że uwzględnienie w ramach zajęć przestrzeni na rozwijanie tych trzech kompetencji powinno przyczyniać się do postrzegania jakości takich zajęć jako wysokiej.

Biorąc pod uwagę powyższe, a także tempo zmian współczesnego świata, w tym dostępnych technologii, niewątpliwie istnieje widoczna „potrzeba racjonalizacji podejmowanych w uczelniach działań, jak również ciągłego usprawniania i uelastyczniania procesów (zarządczych, administracyjnych, dydaktycznych, i in.) (Detyna, 2022). Natomiast dla wdrażania narzędzi kompleksowego zarządzania jakością istnieje wiele barier, które są identyfikowane i analizowane w literaturze przedmiotu. To z powodu ich istnienia nieraz pojawia się teza, że w uniwersytetach nie da się wdrożyć TQM czy LSS. I choć śmiało można stwierdzić, że jest to teza nieprawdziwa to nie jest jednak ona całkiem bezpodstawna.

³⁶ To o tyle zaskakujące określenie, że wg Słownika Języka Polskiego określenia abiturient i absolwent (liceum) nie są synonimami, gdyż abiturient to osoba, która została dopuszczona do matury, ale jeszcze jej nie zdała. Natomiast absolwentami (szkoły średniej) są ci, którzy zdali egzamin maturalny. W odniesieniu do polskich uczelni użycie określenia abiturient wydaje się być niefortunne, gdyż zazwyczaj warunkiem przyjęcia na studia jest zdanie matury, choć pewnie w niektórych niestandardowych sytuacjach mogą od tej reguły wystąpić wyjątki (por. <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/ABITURIENT-ABSOLWENT;5031648.html>; dostęp z dnia 03.11.2023).



W odniesieniu do Lean lub SixSigma wdrożeń na uczelniach nie ma wiele, choć koncepcje jak je stosować w usługach edukacyjnych, w tym w uczelniach są opisywane w literaturze przedmiotu od lat 2003-2004 (S. Gupta i in., 2016), a znane i opisane są przykłady wdrożeń LSS na uczelniach w takich krajach jak Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Indie i Arabia Saudyjska (Antony, 2017; Petrusch i in., 2019). Faktem jest jednak, że podobnie jak w przypadku wdrażania TQM na uczelniach tak i wdrażanie LSS w szkołach wyższych napotyka na wiele wyzwań. Bariery opisane w pracy Antony i in. (2012) zostały przedstawione w Tabeli 38. Chociaż są one wynikiem opracowania skupiającego się na LSS to są one zbieżne z konkluzjami innych autorów opisujących bariery dla TQM czy innych dojrzałych SZJ.

Tabela 38. Bariery dla wdrażania Lean SixSigma w uczelniach

Bariera	Opis
Terminologia	Pojęcia z przemysłu produkcyjnego nie zawsze są dobrze przyjmowane w sektorze edukacji wyższej, a narzędzia efektywne w produkcji nie zawsze są komfortowe dla osób z sektora edukacji.
Poprawa w izolacji	Częste podejście do rozwiązywania problemów w odizolowanych procesach może nie przynieść oczekiwanych rezultatów dla całego systemu. Należy myśleć systemowo, a nie izolacyjnie.
Niejasność strategii	Wielu liderów nie rozumie koncepcji produkcji "szczupłej", głównie z powodu braku świadomości korzyści Lean w działalności innej niż wytwórcza.
Zaangażowanie zarządu	Kluczowe jest pełne poparcie i zaangażowanie kierownictwa w inicjatywę Lean. Brak takiego zaangażowania utrudnia wprowadzenie kultury ciągłego doskonalenia.
Długoterminowe myślenie	Lean nie powinno być postrzegane jako szybkie rozwiązanie problemów. Podejście krótkoterminowe nie przynosi prawdziwych korzyści.
Brak myślenia procesowego	W wielu uczelniach panuje podejście zadaniowe, a nie procesowe, co wymaga zmiany mentalności.
Brak wizjonerskiego przywództwa	Jest to fundamentalna bariera we wprowadzaniu LSS w każdym środowisku.
Kultura uczelni	Wprowadzenie LSS wymaga kultury otwartości, zaufania i akceptacji.
Zrozumienie klienta	Kluczowe jest zrozumienie różnorodnych grup klientów i ich oczekiwań.
Komunikacja	Brak komunikacji prowadzi do kultury działania w silosach. Efektywna komunikacja jest kluczem do sukcesu inicjatywy LSS.
Brak zasobów	Wiele uczelni boryka się z brakiem czasu, budżetu i innych zasobów na realizację projektów ciągłego doskonalenia.
Słabe powiązanie z celami strategicznymi	Projekty powinny być ściśle związane z celami strategicznymi uczelni, co można osiągnąć np. poprzez metodę Hoshin Kanri.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Antony i in., 2012

Pomimo tego, że "zastosowanie LSS w instytucjach szkolnictwa wyższego różni się od sektora produkcyjnego lub innych usług z powodu specyfiki usług edukacyjnych" (Haerizadeh i Sunder M., 2019) to warto podkreślić są wspólne cechy barier dla wdrażania LSS i TQM. Głównie są one związane ze specyficznymi uwarunkowaniami kulturowymi uczelni, w tym typową niezbyt silną pozycją liderów organizacji i charakterystycznym rodzajem oporu wobec zmian. Niewątpliwie „uzasadnione ekonomicznie są działania na rzecz redukcji występujących w uczelniach marnotrawstw i strat, a także integracja zdyspersyfikowanych i często niewspółpracujących ze sobą komórek czy jednostek organizacyjnych” (Detyna, 2022). A zatem choć Lean SixSigma (także TQM) ma potencjał do poprawy jakości w szkolnictwie wyższym, istnieje wiele barier, które uczelnie muszą pokonać, aby skutecznie wdrażać tę metodologię (Antony i in., 2012). Wdrażanie zmian może nieść ze sobą również wyzwania związane

z negatywną opinią w momencie gdy zmiany te wymagają korekty dotychczasowych przyzwyczajeń, jednak nieraz jest to konieczna droga do osiągnięcia istotnej poprawy (por. Moszyk i Deja, 2023). Niemniej „cechy uczelni, takie jak samorządność, autonomia, otwartość i tolerancja innych poglądów, dyskusja, osiąganie konsensusu, a także fakt, że szkoła w swojej istocie jest organizacją o orientacji procesowej, sprzyjają wdrażaniu” (Maciąg, 2016, s. 62) nowoczesnych kompleksowych SZJ. Również w kontekście realiów polskich uniwersytetów bariery dla wdrażania nowoczesnych metod kompleksowego zarządzania jakością są analizowane w literaturze przedmiotu. Takie syntetyczne ujęcie tego zagadnienia prezentuje w swojej pracy J. Maciąg. Jest to w prawdzie podobnie jak praca Antony’ego i in. analiza motywowana uwarunkowaniami dla wdrażania Lean Management, natomiast na podstawie opinii innych badaczy można bez większego błędu przyjąć, że w co najmniej w ogromnej większości analogiczne bariery kulturowo-organizacyjne dotyczą wdrażania każdego rodzaju nowoczesnych metod kompleksowego zarządzania jakością. Podsumowanie wniosków z badań J. Maciąg wzbogacone o refleksje autora niniejszej pracy przedstawiono w Tabeli 39.

Tabela 39. Bariery i ograniczenia dla wprowadzania na polskich uczelniach nowoczesnych SZJ

Bariera	Opis
Obawa przed utratą tożsamości	Istnieje w środowisku uczelni obawa iż postrzegana przez otoczenie tożsamość szkoły wyższej oparta na tradycyjnych wartościach, mogłaby przez zmiany organizacyjne zostać zachwiana, a to mogłoby podważyć zaufanie ważnych klientów i partnerów. Zachowanie tożsamości i wzbudzanie zaufania zależą od równoważącego wpływu tendencji konserwatywnych, przekonania otoczenia społecznego, że zachowano istotne elementy ciągłości i odpowiedzialności wynikających z tradycji, kultury i wartości akademickich.
Niskie poczucie odpowiedzialności	Charakterystyczne dla środowiska uczelni jest przeciętnie niskie poczucie odpowiedzialności organizacyjnej i finansowej za podejmowane działania.
Tendencja do unikania problemów	Tendencja ta może być tłumaczona kulturą respektującą indywidualność pracowników w sferze badań naukowych i dydaktyki. Skutkuje to niestety też takimi zjawiskami jak: izolacjonizm, postawa obronna, nieprzejrzystość oraz fragmentaryczność informacji.
Brak akceptacji dla zmian	Szczególnie dotyczy to konserwatywnej części środowiska uczelni oraz relacji do radykalnych zmian koncepcji zarządzania. Nieraz powoduje to postawy obronne, napięcia oraz brak umiejętności dostosowania się do procesu zmian kulturowych i organizacyjnych.
Kultura oceniania	Kultura oceniania osłabia pracę grupową, powoduje nadmierną koncentrację na wynikach krótkoterminowych. Ponadto prowadzi do praktycznego pociągania do odpowiedzialności pracownika za błędy, które często mają swe źródło w wadliwych systemach. Prowadzi to do niewłaściwego motywowania lub demotywowania pracownika.
Realizowanie rozbieżnych celów	Uczelnia w praktyce realizuje wiele rozbieżnych celów, sformułowanych przez różne podmioty zainteresowane jej funkcjonowaniem. Powoduje to utrudnienia w jednoznacznym definiowaniu oraz interpretacji mierników jakości, skuteczności, efektywności oraz elastyczności. Problemem jest osiągnięcie konsensusu w tym zakresie.
Kadencyjność władz	Kadencyjność władz w połączeniu z brakiem profesjonalizacji zarządzania prowadzi do braku możliwości lub co najmniej braku powodzenia dla tworzenia efektywnych struktur organizacyjnych. Dotyczy to określania własnych struktur wewnętrznych pozwalających na podział funkcji i współdziałania samorządu z zarządem.
Niezależność uczonych	Jednym z podstawowych założeń kultury akademickiej jest duża niezależność uczonych, natomiast współistnieje ona ze zjawiskiem oligarchii w ramach wewnętrznych „korporacji” i grup - zazwyczaj nieformalnych.

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

Źródło: opracowanie własne na podstawie Maciąg, 2016

Trudno oprzeć się wrażeniu, że bariery i ograniczenia wskazane w Tabeli 39 wynikają w wielu przypadkach z bardzo mocno ugruntowanych praktyk stosowanych w szkolnictwie wyższym, spośród których wiele jest utwierdzonych nie tylko uwarunkowaniami tradycji i pewnej kultury, ale również część z nich wynika z regulacji prawnych, w jakich funkcjonują uczelnie. Niewątpliwie wyzwaniem jest funkcjonowanie w środowisku w którym realizowane są rozbieżne cele. Jest to tym trudniejsze gdy jednocześnie jest się wewnątrz kultury oceniania, która często przejawia się mniej lub bardziej silnym układem stosowania kar i nagród. Jest to o tyle ryzykowne, że łatwo może to prowadzić nie tylko do demotywowania w ogóle, ale co chyba nawet groźniejsze (bo trudniej dostrzegalne) do niewłaściwego motywowania, a co za tym idzie to nieoptymalnego alokowania zasobów. Przy czym w systemie usługowym taką nieoptymalną alokację zasobów trudniej zauważyć, gdyż wiele istotnych zasobów ma charakter niematerialny. Inne ryzyka związane z kulturą stosowania kar i nagród zostały omówione również w podrozdziale 1.2.2. Warto też podkreślić, że sama w sobie kadencyjność władz nie jest źródłem problemów związanych z tworzeniem trwałych i efektywnych struktur organizacyjnych oraz realizowaniem zmian mających na celu dostosowanie organizacji do długoterminowej poprawy. Większe znaczenie wobec kadencyjności władz ma brak profesjonalizacji zarządzania, gdyż utrzymanie długoterminowej ścieżki rozwoju wymaga pewnej ciągłości zarządzania, a ta jest znacznie bardziej prawdopodobna przy pewnej odpowiednim profesjonalizmie zarządzania związanym z wiedzą i doświadczeniem i praktyką w kierowaniu dużymi i złożonymi organizacjami. Przejawem takiej niedojrzałości zarządczej może być ustalanie sztywnych algorytmów rozdziału funduszy, które są pewną formą standaryzacji i obniżenia ryzyka podjęcia odpowiedzialności za decyzje i ewentualne konflikty wewnątrz organizacji wynikające z poczucia niesprawiedliwości wobec takiego, a nie innego wykonania alokacji środków pomiędzy jednostki. Nie oznacza to, że stosowanie algorytmów samo w sobie jest niewłaściwe, ale raczej że może prowadzić do utrwalenia pewnych co najmniej nieoptymalnych sposobów podziału środków, a także uniemożliwić wykorzystanie pewnych szans rozwojowych w nieprzewidzianych wcześniej sytuacjach. Takim widocznym przejawem wielu wyzwań dla wdrożenia nowoczesnych kompleksowych SZJ jest mentalność podażowa. Jest to gruntownie sprzeczne z założeniami wszystkich omówionych wcześniej filozofii zarządzania jakością, gdzie orientacja na klienta jest

jednym z podstawowych założeń funkcjonowania organizacji. Niemniej w realiach uczelni prawdopodobnie jest to szczególnie trudne do osiągnięcia, gdyż niezależność badaczy jest jedną z podstawowych koncepcji kultury uniwersyteckiej, a często przejawia się ona w dążeniu do rozwoju i osiągania jak największych sukcesów przez własną katedrę/instytut bardziej niż przez całą organizację. Można więc śmiało stwierdzić, że obecne uwarunkowania związanej aktualną postacią i kształtem uczelnianych systemów „zapewniania jakości w Polsce nie prowadzi do doskonalenia jakości, w tym nie prowadzi do budowania kultury jakości w szkolnictwie wyższym” (Brdulak, 2016).

Bardzo ważnym elementem wszystkich dojrzałych systemów zarządzania jakością jest kształtowanie w organizacji kultury jakości. Podkreślają to praktycznie wszyscy badacze zajmujący się problematyką jakości, a w szczególności Ci analizujący realia jakości na polskich uczelniach (Grudowski, 2020b; Leja i Kitowski, 2013; Próchnicka i Tutko, 2015; Sułkowski, 2014; Wawak, 2015). Jak już wcześniej zostało wspomniane istnieją pewne cechy typowej kultury akademickiej, które są zbieżne z kulturą jakości, ale też istnieją rozbieżności. Warto tu przytoczyć jak kultura jakości została zdefiniowana przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA – *European University Association*). Kultura jakości to „kultura organizacyjną mająca na celu nieustanne podnoszenie jakości charakteryzująca się dwoma odrębnymi elementami: kulturowo-psychologicznym, obejmującym wspólne wartości, przekonania, oczekiwania i zaangażowanie na rzecz jakości, oraz strukturalno-zarządczym z określonymi procesami, które podnoszą jakość i służą koordynowaniu indywidualnych wysiłków” (Byrne i in., 2013, s. 13). Ponadto warto zauważyć, że na uczelniach kultura jakości występując na różnych poziomach może się różnić na każdym z nich. A więc można zaobserwować różnice pomiędzy kulturami na poziomie całej instytucji, poszczególnych wydziałów, katedr, a nawet zespołów naukowych lub dydaktycznych (Verschueren i in., 2023).

Istnieją współczesne badania dotyczące kultury jakości sugerujące pozytywny związek z uzyskanymi akredytacjami uczelni, a pozytywnym rozwojem kultury jakości i podniesieniem wyników w zakresie kształcenia (por. Iqbal i in., 2023) natomiast ze względu na to, że badania te nie uwzględniają specyficznych polskich uwarunkowań, więc trudno jednoznacznie wnioskować o możliwości zaistnienia podobnych zależności w odniesieniu do polskich uczelni. W tym kontekście prawdopodobnie istotne znaczenie może mieć rodzaj akredytacji, których takie wnioski to dotyczą, gdyż inny wpływ na kulturę jakości może mieć dążenie do uzyskania akredytacji obowiązkowych, wymaganych przepisami prawa, a innych dążenie do uzyskania akredytacji fakultatywnych wynikających z ambicji rozwoju potencjału uczelni lub wydziału.

Tabela 40. Typologia kultur jakości w odniesieniu do uczelni

Wpływ zew. zasad i kontroli grupowej	Nazwa	Opis
ZZ-Si_KG-Si	Reaktywna	Standardem jest reagowanie, a nie zaangażowanie czy podejmowanie refleksji nad rozwiązaniami projakościowymi. Wdrażanie rozwiązań doskonalących jakość kształcenia jedynie, gdy wiąże się z korzyścią jednak wyłącznie pod presją zewnętrzną i wewnętrzną, bez żadnych oddolnych inicjatyw. W rezultacie brakuje poczucia kontroli i współuczestnictwa w procesie doskonalenia jakości. Działania nie zostały zinternalizowane przez pracowników, co oznacza, że nie ma etosu doskonalenia jakości. Kultura jakości jest sterowana i zarządzana, często również ograniczona do wydzielonych struktur organizacyjnych. Typową reakcją jest również tworzenie się subkultur i kontrkultur ³⁷ , które kwestionują ogólnie narzucaną politykę jakości, a wymagania projakościowe są traktowane jako „bestia do nakarmienia”.
ZZ-Si_KG-Sł	Odpowiedzi	Determinowana w dużym stopniu zewnętrznymi zasadami i wymaganiami tworzone przez instytucje takie jak: rząd, odpowiednie ministerstwo, instytucje akredytacyjne, komitety przyznające granty badawcze lub podmioty otoczenia społeczno-gospodarczego formułujące oczekiwania wobec efektów badań lub kształcenia w uczelni, choćby takie, które wymagają dostarczenia dokumentu samooceny. Pozwala na wykorzystywanie możliwości oferowanych przez zewnętrzne podmioty, przy jednoczesnym boku wewnętrznej inicjatywy i motywacji. Uczelnia zatem doskonali jakość kształcenia tylko wtedy i tylko w takim stopniu, w jakim jest to wymagane przez zewnętrzne podmioty, które formułują standardy lub stawiają wymagania dotyczące jakości działania. Prawdopodobne jest wykorzystywanie dobrych praktyk i wzorców w zakresie jakości kształcenia. Typ kultury uczącej się, ale proces doskonalenia stanowi zawsze odpowiedź na wymagania zewnętrzne. Częściej ów proces doskonalenia jakości będzie jawił się interesariuszom jako „równoległa rzeczywistość”, narzucana z zewnątrz i poza ich kontrolą.
ZZ-Sł_KG-Si	Reprodukcji	Koncentracja na minimalizacji wpływu czynników zewnętrznych i podtrzymywaniu istniejącego <i>status quo</i> . Przyjmowana koncepcja jakości jest zinternalizowana i oddolna, jednak jest w dużej mierze zamknięta na wpływy z zewnątrz odzwierciedlając raczej rozumienie „dobrej roboty” niż jakości z punktu widzenia odbiorców. Obszaru działań nie podlega refleksji i redefinicji. Normy zakładają powtarzalność rozwiązań, co powoduje, że jest to kultura hermetyczna, bez możliwości pogłębionego rozwoju. W sferze praktyk nie jest transparentna i koncentruje się na rytuałach, które są uznawane za oczywiste i niekwestionowane. Brakuje mechanizmów samodoskonalenia, benchmarkingu i otwarcia na przyszłe rozwiązania, a próby wdrożenia takich elementów skutkują powstawaniem kontrkultur.

³⁷ Kontrkultura to np. kultura oporu

Wpływ zew. zasad i kontroli grupowej	Nazwa	Opis
ZZ-Sł_KG-Sł	Regeneracji	Zorientowana na wewnętrzną kontrolę, przy świadomości występowania zewnętrznych uwarunkowań. Typ kultury zdecentralizowanej, z oddolną inicjatywą zmian i doskonalenia uczelni. Ma charakter dynamiczny jest otwarta na procesy zmian, które są generowane wewnątrz samej organizacji, niezależnie od presji zewnętrznej. Powszechna świadomość podstawowych celów i kierunków zmian przekłada się na refleksyjny stosunek do rozwiązań organizacyjnych oraz gotowość do wprowadzania innowacji. Samodoskonalenie jest oczywistą, przyjmowaną implicite normą. Kultura regeneracji rozwija organizację uczącą się, elastyczną, otwartą na wiedzę, wykorzystującą benchmarking i autorefleksję. Rozwijane jest zaangażowanie i praca zespołowa. Dobra internalizacja w zakresie codziennych praktyk, które stają się wyrazem kultury jakości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Harvey i Stensaker, 2008; Sułkowski, 2014

W kontekście specyfiki polskich uczelni obszernie studia na temat akademickiej kultury jakości przedstawił w swoich pracach Ł. Sułkowski. Na początek warto przytoczyć typologie kultur jakości w odniesieniu do uczelni w zależności od stopnia, w jakim indywidualne zachowania są determinowane przez zewnętrzne zasady i regulacje – kontrola zewnętrzna (ZZ – zewnętrzne zasady) oraz od siły wpływu grupy na zachowania jednostek - internalizacja (KG – kontrola grupowa). Jest to koncepcja wywodząca się z teorii społecznej (Sułkowski, 2014, s. 368).

Każdy z wymiarów tworzących typologie kultur opisane w Tabeli 40 może występować w wariacie oddziaływania silnego (Si) lub słabego (Sł). Takie ujęcie w dwuwymiarowej przestrzeni prowadzi to 4 możliwych kombinacji typów idealnych kultury. Warto zauważyć, że są to pewne modelowe – uproszczone warianty, których cechy można zaobserwować w rzeczywistości, a każda realnie istniejąca kultura uczelni może reprezentować różne nasilenie cech opisanych w ramach wymienionych typów idealnych. Spośród tych 4 typów kultur autorzy tej koncepcji wskazują na kulturę **regeneracji** jako tę posiadającą cechy (teoretycznie) najbardziej wspierające wdrożenia nowoczesnych kompleksowych SZJ. Nie sposób nie odnieść wrażenia, że z badań dotyczących realiów polskich uczelni wyłania się obraz przedstawiający raczej różne stopnie nasilenia cech pozostałych trzech rodzajów typów kultur. Szczególnie dotyczy to kultur reaktywnej i odpowiedzi, które częściej tworzą odrębne (nieraz odseparowane) struktury, specjalizujące się w zarządzaniu jakością w uczelni. Natomiast odmiennie kultury reprodukcyjna i regeneracyjna odznaczają się tym, że odpowiedzialność za jakość jest rozproszona i rozpowszechniona (Sułkowski, 2014). We wnioskach ze swoich badań Sułkowski ukazuje takie cechy polskiej kultury akademickiej jak konserwatyzm przejawiający się dążeniem do utrzymania *status quo* oraz preferowaniem rekrutacji i awansów wewnątrz własnej społeczności, powszechna krytyka zmian i wdrażanie prawie wyłącznie w wyniku presji z zewnątrz. Temu też sprzyja hierarchiczność i formalizm przejawiające się m. in. dominacją stałego statusu zamiast regularnych weryfikacji pracy naukowej i dydaktycznej, formalizmem w relacjach z „innymi” przy dużej nieformalności relacji ze „swoimi”, a także ceremonialnością wyrażającą się tym, że wiele działań na uniwersytetach ma charakter niemal rytualny, jak np. pielęgnowanie symboli władzy i pozycji (Sułkowski, 2016). Sułkowski podobnie jak Grudowski upatruje źródeł obecnego stanu rzeczy w zjawisku swoistej „społecznej próżni” powstałej po okresie rozbiorów i dominacji ZSRR w czasach PRL-u umacniających kulturę nieufności wobec struktur państwa

i przedstawicieli władzy centralnej i polegania wyłącznie na wspólnocie najbliższych znanych sobie osób (Sułkowski, 2016).

Choć wskazanie na kulturę regeneracji jako na tę szczególnie pożądaną może być pomocne dla liderów uczelni to jednak na podstawie znajomości jej cech trudno wskazać jaką drogą można by osiągnąć ten stan oraz czy jest to możliwe do realizacji w krótkim czasie bez doprowadzenia do chaosu wobec rezygnacji z silnego wpływu wymagań zewnętrznych. Należy podkreślić, że opisana siła wpływu na jednostki raczej stanowi wartości relatywne niż obiektywne, czyli dotyczy indywidualnych odczuć i prawdopodobnie w głównej mierze jest rezultatem indywidualnych kompetencji i świadomości w zakresie ciągłego doskonalenia niż uwarunkowań zewnętrznych. Ponadto jak postuluje Sułkowski „w analizach kultury trudno obyć się bez analizy takich wymiarów, jak: kreatywność, kompleksowość (systemowość), centralizacja i formalizacja. Oczywiście to komplikuje obraz, ale pozwala na pogłębione zrozumienie problemu kultur jakości uczelni i skutecznego zarządzania nimi” (Sułkowski, 2014, s. 372).

W kontekście kształtowania i wdrażania kultury jakości na uczelniach warto uwzględnić klasyfikację kultur jakości ze względu na zaangażowanie kierownictwa oraz zaangażowanie pracowników, gdyż jak to wynika z wcześniejszych analiz są to dwa prawdopodobnie kluczowe warunki do osiągnięcia sukcesu w tym zakresie. Analizując wymiary zaangażowania pracowników (ZP) i kierownictwa (ZK) można określić 4 rodzaje kultury jakości przyjmując dla każdego z tych wymiarów wartości niskie (n) lub wysokie (w) tak jak zostało to przedstawione w Tabeli 41.

Tabela 41. Rodzaje kultury jakości ze względu na stopień zaangażowania kierownictwa i pracowników

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

Źródło: opracowanie własne na podstawie Byrne i in., 2013; Leja i Kitowski, 2013

Niewątpliwie celem jest osiągnięcie zintegrowanej kultury jakości w zakresie całej uczelni. Powinno się to przejawiać nie tylko angażowaniem pracowników i kierownictwa na różnych szczeblach organizacji, ale także „rozwijaniem kultury jakości, która angażuje wszystkich interesariuszy” (Byrne i in., 2013) w sposób odpowiedni do ich roli w relacji do uniwersytetu. Pomocne przy budowaniu takiej kultury

jakości mogą być narzędzia służące do samooceny dojrzałości kultury jakości pomagające nie tylko na diagnozę stanu obecnego, ale także na określenie wizji stanów docelowych w zakresie różnych obszarów przejawów kultury jakości. Verschueren i in. (2023) na podstawie swoich badań przedstawili 4 etapy dojrzałości kultury jakości od dysfunkcyjnej (A), poprzez formalistyczną (B), pragmatyczną (C) i zintegrowaną (D). Zidentyfikowali oni również 8 istotnych obszarów, w jakich można obserwować przejawy każdego z wymienionych poziomów dojrzałości. Są to: odpowiedzialność (*responsibility*), zobowiązanie (*commitment*), zaangażowanie (*engagement*), zaufanie (*trust*), wspólne wartości (*shared values*), przewodzenie (*leadership*), komunikacja (*communication*), uczestnictwo (*participation*). Krótkie opisy przejawów każdego z 4 poziomów dojrzałości w zakresie wskazanych 8 obszarów znajduje się w Tabeli 42.

Tabela 42. Obszary analizy dojrzałości kultury jakości

kultura obszar	dysfunkcyjna (A)	formalistyczna (B)	pragmatyczna (C)	zintegrowana (D)
odpowiedzialność (<i>responsibility</i>)	Nikt nie czuje odpowiedzialności, jest ona unikana, nie jest nawet delegowana.	Jedynie zewnętrznie przypisana, formalnie odpowiedzialność. Często wyraz hierarchicznego systemu.	Przejmowana z pobudek pragmatycznych, dla uzyskania konkretnego efektu. Czasami odczuwana jako indywidualna.	Przejmowana intencjonalnie, w poczuciu odpowiedzialności za grupę i w ramach współpracy grupowej.
zobowiązanie (<i>commitment</i>),	Obojętność, zniechęcenie, brak inicjatywy. Mało/brak pasji: „ <i>robię tylko po to by nie stracić pracy</i> ”	Zobowiązanie wynika jedynie z zewnętrznej presji: „ <i>robię tylko dlatego, że to część mojej pracy</i> ”	Zróżnicowany stopień zobowiązania w zależności od indywidualnych celów ambicji: „ <i>podoba mi się pomysły, powiedz dokładnie co robić</i> ”	Uczestnicy są wewnętrznie zmotywowani, identyfikują się z ambicjami organizacji oraz interesariuszy: „ <i>znajdę sposób jak to zrobić</i> ”
zaangażowanie (<i>engagement</i>),	Duże absencje, pesymizm. Trudno pobudzić do jakichkolwiek działań.	Minimalne/formalne zaangażowanie. Działania ograniczone do ściśle określonych zadań. Minimalny poziom entuzjazmu.	Przejawy zaangażowania są zróżnicowane. Niektóre zadania podejmowane z pasją. Zaangażowanie <i>ad hoc</i> bardzo podatne na zmiany okoliczności	Indywidualna chęć do pracy. Członkowie zespołu odczuwają satysfakcję z podejmowanych działań i wkładu w rezultat grupy.
zaufanie (<i>trust</i>),	Brak zaufania, a nawet sceptycyzm i cynizm.	Zaufanie tylko na poziomie formalnym, ograniczone do ról wynikających z pozycji władzy	Zróżnicowane zaufanie na różnych poziomach organizacji, często jedynie na poziomie podgrup (<i>my ↔ oni</i>)	Zaufanie wynikające z wiedzy i predykcji zachowań i dobrych intencji, mające źródła w zdrowych interakcjach. Bezwarunkowe m. in. dzięki posiadaniu wspólnych celów.

obszar \ kultura	dysfunkcyjna (A)	formalistyczna (B)	pragmatyczna (C)	zintegrowana (D)
wspólne wartości (shared values),	Brak lub bardzo niewiele wspólnych (wspólnie podzielanych) wartości	Biurokratycznie utrwalone, odgórnie narzucone wartości, przejawiające się w zasadach, regulacjach i procedurach utrzymywanych przez stały nadzór.	Rynkowo zorientowane wartości związane z reputacją, osiąganiem celów i pozycji rynkowej. Istnieje wewnętrzna konkurencja oraz adhokratyczna elastyczność wartości.	Docenianie lojalnego, przyjaznego środowiska pracy i inwestowanie w długoterminowe korzyści związane z osobistymi relacjami i poczuciem przynależności. Koncentracja na pracy zespołowej, współdziałanie i konsensusie.
przewodzenie (leadership),	Brak lidera lub słaby lider. Decyzje są rzadko podejmowane, a jeśli już to w atmosferze konfliktu.	Istnieje lider w hierarchii, który deleguje zadania ściśle według zdefiniowanych struktur organizacyjnych. Kontrola rozumienia odpowiedzialności i oczekiwanych rezultatów.	Przewodzenie jest współdzielone a formalny lider prezentuje orientację na zadaniach i określa oczekiwane rezultaty. Odpowiedzialność jest negocjowana i przydzielana wg zainteresowań, kompetencji i zasobów.	Przewodzenie jest współdzielone w sposób intuicyjny. Członkowie zespołu uznają odpowiedzialność indywidualną i grupową za oczywistą. Formalny lider pełni rolę mentora i facylitatora stymulując kreatywność i innowacyjność.
komunikacja (communication),	Szczątkowe informacje i dokumentacja. Problemy nie są dyskutowane. Przepływ informacji jest skrepowany prowadząc do bardzo ograniczonej transparentności.	Przepływ informacji jest systematyczny, ale ograniczony do formalnych ról i kanałów komunikacji góra-dół. Komunikacja dół-góra ma formę analizy danych i ogólnych ankiet. Pętle informacji zwrotnej są zautomatyzowane i ograniczone.	Komunikacja ad hoc bazująca na pragmatyzmie. Dostępność informacji i transparentność zróżnicowana w zależności od tematu lub indywidualnych interesów.	Konsultacje i oraz rozpowszechnianie informacji mają charakter spontaniczny. Każdy regularnie prosi o oraz przekazuje informację zwrotną. Pełna transparentność i dwustronny przepływ informacji na każdym szczeblu organizacji.
uczestnictwo (participation)	Brak planów partycypacji lub konsultacji. Nie wiadomo nawet co i z kim konsultować. Decyzje są podejmowane bez jakichkolwiek, albo tylko po minimalnych konsultacjach.	Uczestnictwo jest określone formalnie i zorganizowane poprzez precyzyjne procedury i wymagania. Jurysdykcja i hierarchia autorytetów jest istotna. Bardzo ograniczona elastyczność.	W zakresie niektórych zadań uczestnictwo jest bardzo szerokie, a konsultacje i informacje zwrotne są częste i spontaniczne. Dla innych uczestnictwo jest bardzo ograniczone.	Silne i efektywne uczestnictwo odpowiednie do podejmowanych działań i odpowiedzialności za nie. Przejawia się to również funkcjonalną współpracą z interesariuszami i integracją komponentów zadań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Verschueren i in., 2023

Na podstawie w ten sposób określonych przejawów dojrzałości kultury jakości w ramach każdego z obszarów wymienionych w Tabeli 42 można nie tylko dokonać diagnozy stanu obecnego, ale także wyznaczyć cele rozwojowe dla organizacji. Jeśli typom dojrzałości kultury jakości od A do D przypiszemy wartości liczbowe (np. w zakresie 1 – 4) to może to stanowić dobry etap przygotowawczy dla kompleksowej analizy dojrzałości kultury jakości organizacji przy pomocy takich narzędzi jak choćby wykres radarowy, który pozwala na czytelne przedstawienie graficzne zarówno wyników pomiaru (analizy), jak i celów rozwojowych. Inną, nieco podobną do opisaną wyżej, metodą oceny kultury jakości opisywaną w literaturze przedmiotu jest metoda QCI (*Quality Culture Inventory*), która została opracowana w Niemczech w ramach projektu „The heiQUALITY Cultures Project” w latach 2012-2015 (Grudowski, 2020a, s. 221; Hildesheim i Sonntag, 2020).

Wracając do kontekstu polskich uczelni warto jeszcze przytoczyć konstatacje Sułkowskiego i in. odnoszące się do różnic w podejściu do jakości w zależności rodzaju uczelni lub wydziału. Wyróżniają oni charakterystyczne dwa podejścia do jakości zauważalne na polskich uczelniach: „twarde” i „miękkie” (Sułkowski i in., 2016). Otóż podejście twarde wiąże się z paradygmatem funkcjonalistycznym gdzie przede wszystkim wybierane i stosowane są metody deterministyczne oraz ilościowe wskaźniki efektywności, a interesariuszom zarówno wewnętrznym, jak i zewnętrznym przypisywane są ściśle określone role (Sułkowski i in., 2016). Takie podejście głównie identyfikowane jest wśród przedstawicieli nauk technicznych, przyrodniczych, ekonomicznych i o zarządzaniu (Sułkowski i in., 2016). Podejście miękkie wiąże się postawami wobec jakości, które eksponują poszukiwanie wartości, etos akademicki, pojęcie „dobrej roboty”, a także dialog z interesariuszami. Jest to podejście typowe dla przedstawicieli nauk humanistycznych, w którym, co charakterystyczne, krytykowane są zbytnie zalgorytmizowanie systemów zarządzania oraz ekspansja podejścia menedżerskiego. Ponadto zauważalne jest przekonanie o tym, że rola rektora powinna znacznie się różnić od roli menedżera (głównie ze względu na współistnienie organów jednoosobowych i kolegialnych), a także, że pomiar jakości jest możliwy jedynie w niewielkim stopniu, gdyż „odnosi się do obszaru wartości i kultury, których pomiar stał się współcześnie bardzo kontrowersyjny” (Sułkowski i in., 2016). Niezależnie od tych dwóch podejść zauważalne jest postrzeganie zarządzania jakością jako „kolejnej zbędnej/szkodliwej biurokratyzacji procesów nauczania/badań” (Sułkowski i in., 2016), podczas gdy powszechna jest „krytyczna ocena jakości kształcenia i działalności naukowej w uczelniach” (Sułkowski i in., 2016) w Polsce.

Omówione w niniejszym podrozdziale uwarunkowania zarządzania jakością w zakresie regulacji prawnych, barier dla wdrażania nowoczesnych kompleksowych systemów zarządzania jakością i kultury jakości ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu polskich uniwersytetów ukazują skalę wyzwania przed kierownictwem tych organizacji. Wszystkie filozofie zarządzania jakością podkreślają szczególną i kluczową rolę kierownictwa, pomimo tego, że celem jest osiągnięcie dojrzałych zespołów podejmujących działania pro jakościowe samodzielnie, ale w zgodzie ze strategią organizacji. Warto zatem bliżej się przyjrzeć nie tylko wyzwaniom, ale też i szansom oraz wymaganiom jakie ujawniają się wobec liderów uczelni przy wdrażaniu dojrzałego i skutecznego systemu zarządzania jakością. Temu zagadnieniu zostanie poświęcony kolejny podrozdział.

1.4.3 Rola kierownictwa uczelni w zarządzaniu jakością

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

Tabela 43. Rola przywództwa w różnych metodologiach (filozofiach) kompleksowego zarządzania jakością

Nazwa	Opis
<p>TQM / TQS (TQSM – <i>Total Quality Service Management</i>)</p>	<p>Przywództwo jako przykład kierownictwa pokazującego drogę (wyznaczenie kierunku, przekonanie innych), ale też posiadanie wiedzy o SZJ, kompetencje w zakresie implementacji SZJ, zapewnianie odpowiednich środków i narzędzi, komunikacja nt. SZJ na spotkaniach zarządczych, koncentracja na poprawie nie tylko w zakresie wyników finansowych.</p> <p>Europejska Nagroda Jakości – jeden z głównych filarów: „Przywództwo oparte na wizji, inspiracji i innowacji”.</p> <p>Nagroda Deminga – kryterium: stworzenie proaktywnych celów i strategii biznesowych zorientowanych na klienta, rola i postawa najwyższego kierownictwa (m.in. funkcja liderów, określanie celów, entuzjazm odnośnie do TQM).</p> <p>Nagroda Malcolma Baldrige’a³⁸: wizjonerskie przywództwo (tworzenie wizji, skupienie na kliencie, określenie wartości, formułowanie oczekiwań/wymagań).</p> <p>Zaangażowanie najwyższego kierownictwa jako jeden z 5. kluczowych elementów charakteryzujących koncepcję TQM/TQS</p> <p>Przywództwo jako wspólny podstawowy czynnik sukcesu wdrożenia.</p>
<p>Normatywne SZJ (seria ISO)</p>	<p>Wizjonerskie przywództwo zasadą nr 2 zaraz po orientacji na klienta.</p> <p>Dotyczy m. in. opracowywania i komunikowania polityki jakości oraz przypisywania ról organizacyjnych, obowiązków i uprawnień.</p> <p>Przywództwo – część etapu <i>Planuj</i> w cyklu Deminga:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozdział 7. w ISO 9004:2018, • rozdział 5. w ISO 9001:2015 (5.1 Przywództwo i zaangażowanie, 5.2 Polityka jakości, 5.3 Rola, odpowiedzialność i uprawnienia) <p>Zaangażowanie ludzi, w tym najwyższego kierownictwa, wśród kluczowych czynników o dominującym wpływie na powodzenie wdrożenia normatywnych SZJ.</p>

³⁸ Model MBNQA (*Malcolm Baldrige National Quality Award*)

Nazwa	Opis
Lean Management / Lean Service	Organizacja – elastyczna dostosowana do bieżących potrzeb. Informacje – selektywne, zorientowane na cele, krótkie drogi przebiegu. Tworzenie przez kierownictwo kultury sprzyjającej ciągłemu doskonaleniu. Strategiczne i wizjonerskie przywództwo – jeden z krytycznych czynników.
Six Sigma	Przywództwo rozprzestrzenia się od najwyższego kierownictwa, które kształtuje wizję, do liderów bezpośrednio wspierających zespoły wdrażające rozwiązania. Etap <i>Definiuj</i> w cyklu DMAIC: określenie kluczowych klientów i ich wymagań, określanie celów i ograniczeń procesu.
Lean Six Sigma	Założenia związane z wymaganiami wobec przywództwa: <ul style="list-style-type: none"> • satysfakcja klientów dzięki szybszemu dostarczaniu produktów wysokiej jakości • spełnienie wymagań klientów dzięki redukcji zmienności • praca w grupie zapewnia skuteczniejsze znajdowanie rozwiązań • decyzje na podstawie odpowiednich pomiarów Wśród czynników sukcesu i trwałości korzyści z LSS przywództwo, wizja, zaangażowanie i wsparcie najwyższego kierownictwa wymieniane jest na 1. miejscu. Ustanawianie potrzeby wdrożenia LSS poprzez odpowiednie przywództwo jako 2. etap wdrożenia LSS.
EFQM	Przywództwo 100 pkt na 1000 pkt (10%) łącznej oceny – <u>cechy liderów</u> : <ul style="list-style-type: none"> • tworzą misję, wizję, wartości i zasady etyczne oraz pełnią funkcję wzorów do naśladowania, • definiują, monitorują i dokonują przeglądów zarządzania i wyników organizacji, są siłą napędową doskonalenia, • wzmacniają kulturę doskonałości wspólnie z pracownikami, • zapewniają elastyczność organizacji. Potrzeba silnej wewnętrznej motywacji i zaangażowania kierownictwa oraz klarownego ukierunkowania strategicznego.
CAF	Przywództwo to pierwszy obszar samooceny w obszarze <i>Czynniki (Potencjał)</i> : <ul style="list-style-type: none"> • 1.1 Wyznaczyć kierunki działania organizacji poprzez sformułowanie jej celów, misji, wizji i wartości • 1.2 Zarządzać organizacją, jej wynikami oraz jej ciągłym doskonaleniem • 1.3 Inspirować, motywować i wspierać pracowników organizacji oraz być dla nich wzorem do naśladowania (por. Tabela 35) Narzędzia wyznaczania celów, misja i wizja, prognozowanie rozwoju, narzędzia wsparcia i motywacji pracowników i zespołów, narzędzia skutecznego wpływu organizacji na otoczenie. [s. 335]
QualHE	Na kierownictwie spoczywa główna odpowiedzialność za efekty systemu QualHE poprzez zapewnienie niezbędnych warunków i środków dla funkcjonowania elementów tego systemu (np. kultury jakości) oraz jak najszersze delegowanie uprawnień do podejmowania decyzji na odpowiednio przygotowanych i motywowanych liderów. Pierwszy etap projektowania procesów w trakcie wdrażania QualHE to budowanie świadomości kierownictwa i pracowników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Asif i in., 2013; Dahlgaard i Dahlgaard-Park, 2006; EIPA i EUPAN, 2013; Grudowski, 2020a; Lauret i Mendes, 2019; Lu i in., 2017; Sirvanci, 2004; Sunder M. i Mahalingam, 2018

Ponieważ TQM jest koncepcją bardzo rozwiniętą i związaną z różnymi modelami, choćby takimi dostosowanymi do specyfiki konkretnych branż jak to ma miejsce w przypadku normatywnych SZJ to szczegóły opisów różnych czynników, w tym przywództwa różnią się między sobą. Ponadto istnieją

różne nagrody jakości nawiązujące do koncepcji TQM, a dla każdej z nich są opracowane kryteria różniące się pewnymi szczegółami lub rozłożeniem akcentów pomiędzy aspektami zarządzania jakością tworzącymi koncepcję TQM. Inne przedstawione koncepcje zarządzania jakością również doczekały się różnych implementacji i koncepcji wdrożeń lub badań nad czynnikami sukcesu implementacji w różnych branżach. Przedstawione w Tabeli 43 opisy stanowią autorską syntezę mającą na celu ukazanie istotnej roli przywództwa dla każdej z opisanych koncepcji zarządzania jakością. Podsumowując można śmiało stwierdzić, że orientacja na klienta, wspierająca rola kierownictwa, zaangażowanie wszystkich w doskonalenie, autentyczny szacunek dla ludzi stanowią wspólne najistotniejsze elementy wszystkich dojrzałych koncepcji zarządzania jakością (Grudowski, 2020a, s. 135). W ramach swojej przywódczej roli, roli prawdziwych liderów kierownicy organizacji powinni określić kluczowe wartości, „wizję, misję i cele swojej organizacji. Powinni przekazywać je swoim pracownikom oraz demonstrować osobiste zaangażowanie w ich realizację i ciągłe doskonalenie organizacji. Ponadto zadaniem naczelnego kierownictwa jest motywowanie i wspieranie pracowników w wykonywaniu ich zadań, ze szczególnym uwzględnieniem utrzymywania jak najlepszych relacji z klientami i innymi interesariuszami” (Radwan, 2009). W ramach bliższego przyjrzenia się szczegółom praktyki liderów organizacji warto skorzystać z badań dotyczących kluczowych obszarów zachowań przywódczych. Najważniejsze wnioski z tych badań zostały przedstawione w Tabeli 44. Jest to w prawdzie opracowanie na potrzeby Lean SixSigma, ale po krótkiej analizie nie trudno zauważyć, że wnioski są na tyle ogólne, że mogą mieć zastosowanie do zachowań przywódczych niezależnie od kontekstu konkretnej koncepcji zarządzania jakością.

Tabela 44. Kluczowe obszary zachowań przywódczych dla skutecznego wdrażania LSS

Obszar	Opis
1. Komunikacja	Liderzy powinni dbać o dobrą komunikację (przekazywać i odbierać informacje), aby zrozumieć bieżące procesy i cele organizacji oraz uzyskać informacje na temat doświadczeń pracowników. Istotnym elementem jest osobiste odwiedzanie miejsca pracy, by umożliwić bezpośrednie interakcje z pracownikami, lepsze rozumienie i udział w rozwiązywaniu problemów oraz okazywanie troski i uznania.
2. Kultura ciągłego doskonalenia	Liderzy powinni tworzyć środowisko uczenia się, w którym błędy są traktowane jako okazje do nauki. Ciągłe doskonalenie jest wspierane poprzez standaryzację procesów, co ułatwia wykrywanie problemów, oraz przez dobrą komunikację między pracownikami.
3. Coaching i rozwój pracowników	Liderzy powinni inspirować i umożliwiać szkolenia pracowników przede wszystkim wspierające poszerzanie wiedzy technicznej, rozwijające „szczypty sposobu myślenia” (lean thinking), a także umiejętność stosowania odpowiednich narzędzi i technik związanych ze współpracą i pracą zespołową.
4. Tworzenie wizji i zgodność („uwspólnianie”) celów	Liderzy powinni formułować i komunikować cele, by zapewnić ich zrozumienie, a także takie podejmowanie działań przez pracowników, które będą zgodne ze strategią organizacji, uwzględniającą jako priorytet potrzeby klientów.
5. Motywowanie pracowników	Liderzy powinni motywować pracowników, którzy mieli udział w osiągnięciu aktualnych celów poprzez uznanie, zachętę oraz utrzymanie dobrych relacji. Motywowanie jest umiejętnością, która wymaga rozwijania.
6. Wzmacnianie (zwiększanie możliwości) pracowników	Liderzy powinni się przyczyniać do wzmacniania pracowników (<i>empowerment</i>) poprzez zachęcanie do rozwiązywania problemów i udoskonalania środowiska pracy. Ponadto przyznając im większe uprawnienia decyzyjne w codziennych operacjach, ale również i większą odpowiedzialność. Kluczowe jest także delegowanie władzy i tworzenie struktury wspierającej inicjatywę Lean.

Obszar	Opis
7. Zaangażowanie liderów na rzecz zmian	Liderzy powinni okazywać zaangażowanie i wsparcie dla wdrażania Lean, a także czuć odpowiedzialność za dawanie z siebie tego co najlepsze.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Alnadi i McLaughlin, 2021

Spośród obszarów zachowań przywódczych już we wcześniejszych analizach większość została dość szeroko omówiona, co pozwala na zauważenie podobieństwa w rozumieniu roli liderów i przywództwa w różnych koncepcjach zarządzania jakością. Natomiast wśród wymienionych w Tabeli 44 obszarów warto zwrócić na kwestię określaną angielskim terminem *empowerment*. Jest to bowiem określenie o znacznie liczbie desygnatów niż polskie określenia stosowane jako tłumaczenia tego pojęcia. Tu zdecydowano się na polskie określenie „wzmacnianie” natomiast w wielu kontekstach używane jest również określenie „upelnomocnienie”. Niezależnie od przyjętej koncepcji rola liderów we wzmacnianiu (*empowerment*) pracowników jest kluczowa dla powodzenia wszelkich inicjatyw związanych ze zmianami i doskonaleniem jakości. Oznacza to bowiem zarówno działania związane z wszelkimi formami zwiększania wiedzy i umiejętności pracowników, jak również delegowaniem uprawnień, decyzyjności i odpowiedzialności. Celem jest delegowanie w jak największym zakresie, by osiągnąć możliwie dużą samodzielność zarówno pracowników, jak i całych zespołów. Natomiast nie może się to odbywać w sposób niedostosowany do możliwości pracowników. Warto też wskazać, że ten aspekt przywództwa jest również podkreślany w szeregu innych koncepcji zarządzania w ogóle takich jak na przykład Scrum lub szerzej metodyki zwinne (Dingsøyr i in., 2012), koncepcja Teal Management czyli tzw. turkusowego zarządzania (Laloux, 2015; Rutkowska i Kamińska, 2020) czy SLT (*Situational Leadership Theory*) Teoria Przywództwa Sytuacyjnego (Blanchard i in., 1993; Thompson i Glasø, 2015). Jak wskazuje się w literaturze przedmiotu skuteczni liderzy prezentują styl przywództwa koncentrujący się na tworzeniu kultury kolegalności i konsultacji zamiast jedynie nadzoru i kontroli przy rozwiązywaniu problemów jakościowych. Również istotne jest wypełnianiu jednocześnie wielu kluczowych ról takich jak motywatora, twórcy wizji, mistrza w wykonywaniu zadań, a także analityka (por. Bendermacher i in., 2017).

Tabela 45. Czynniki gotowości wdrażania systemów zarządzania jakością w uczelniach

Nazwa czynnika	Lean SixSigma	Normatywne SZJ/TQM
1. Przywództwo, wizja i wsparcie	<p>Przywódcy tworzą pozytywne środowisko dla zmian, skutecznie komunikując potrzebę zmian i wyzwania, które staną przed organizacją.</p> <p>Przywódcy dostarczają odpowiednie zasoby i doceniają pracowników za małe i duże sukcesy.</p> <p>Najlepsi specjaliści w firmie są lub będą przypisani do strategicznych projektów przynoszących mierzalne rezultaty finansowe.</p> <p>Wprowadzenie systemu wyróżniania indywidualnych osiągnięć.</p> <p>Liderzy pozwalają pracownikom poświęcać wystarczająco dużo czasu na doskonalenie procesów</p> <p>Liderzy rozumieją, że LSS wymaga długoterminowego zaangażowania.</p>	<p>Zaangażowanie najwyższego kierownictwa.</p> <p>Zapewnienie wysokiej jakości szkoleń i odpowiedniego przygotowania merytorycznego dla pracowników, w tym koniecznie dla kadry kierowniczej;</p> <p>Czas, forma i zawartość szkoleń zróżnicowane w zależności od funkcji i odpowiedzialności</p> <p>Traktowanie wdrażania SZJ jako transformacji ukierunkowanej na tworzenie i umacnianie kultury jakości.</p> <p>Wybór i budowanie potencjału liderów zmian w różnych grupach.</p> <p>Tworzenie zespołów doskonalenia o reprezentatywnym dla różnych grup pracowników/studentów składzie.</p> <p>Kontynuacja przywództwa (brak częstych zmian kierownictwa).</p>
2. Zaangażowanie i motywacja	<p>Obserwowalne przejawy wewnętrznej motywacji pracowników i postawa „potrafię to zrobić”</p> <p>Pracownicy wierzą w wizję i są do niej zaangażowani.</p> <p>Pracownicy rozumieją korzyści dla klienta związane z LSS.</p>	<p>Obserwowalne przejawy zaangażowania wszystkich grup pracowników oraz studentów w inicjatywy na etapie planowania, wdrażania zmian/doskonalenia oraz bieżącego funkcjonowania systemu.</p> <p>Wprowadzenie realistycznie ujętego systemu sugestii doskonalących wraz z odpowiednimi mechanizmami motywującymi.</p>
3. Komunikacja	<p>Liderzy komunikują poprawki dzięki projektom LSS w całej uczelni.</p> <p>Liderzy spotykają się co miesiąc z pracownikami, aby śledzić postępy w projektach LSS.</p>	<p>Włączanie w działania związane z SZJ przedstawicieli wszystkich kluczowych grup interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych.</p> <p>Istnieją skuteczne kanały komunikacji pionowej i poziomej w skali całej organizacji.</p>
4. Decyzje na podstawie danych i faktów	<p>Decyzje zarządzające są podejmowane na podstawie faktów i danych, a nie intuicji.</p> <p>Wysokiej rangi wykonawcy biznesowi rozumieją kluczowe procesy biznesowe i związane z nimi wskaźniki wydajności.</p>	<p>Zespołowe wyznaczanie celów za pomocą kluczowych wskaźników wyników.</p> <p>Dojrzałe monitorowanie procesów objętych SZJ m.in. studenckie ankiety oceny nauczycieli akademickich, metody oceny wzajemnej (<i>peer review</i>), badania z udziałem pracodawców, ocena kadry kierowniczej przez pracowników (jako element budowy zaufania w organizacji).</p>
5. Integracja ze strategią	<p>LSS jest jednym z priorytetów w strategii ciągłego doskonalenia.</p> <p>Realizacja mniejszych projektów przed rozpoczęciem większych, strategicznych projektów.</p> <p>Mistrzowie wdrażania LSS są wyznaczani do oceny postępów w projektach i ich zgodności ze strategicznymi celami biznesowymi.</p>	<p>Ciągłe doskonalenie i budowanie kultury jakością są istotnymi wartościami (lub celami) na poziomie strategii uczelni</p> <p>Planowanie przedsięwzięć doskonalących w cyklach rocznych.</p>

Nazwa czynnika	Lean SixSigma	Normatywne SZJ/TQM
6. Dokumentacja (standaryzacja)	Kluczowe procesy biznesowe są dokładnie udokumentowane, a odpowiedzialności są jasno określone i przekazane.	Dokumentowanie procedur jest wykonywane na dobrym poziomie.
7. Mierzalność i zgodność celów	Cele są mierzalne, istotne i zgodne z korporacyjnymi celami.	Stosowane jest określanie i mierzenie celów zgodnych ze strategią całej organizacji.
8. Zrozumienie i monitorowanie procesów	Organizacja posiada odpowiednie wskaźniki wydajności procesów, które są zrozumiałe dla wszystkich pracowników.	W organizacji procesy są analizowane, opisane i rozumiane.
9. Kultura organizacyjna i ciągłe doskonalenie	Kultura organizacyjna obejmuje zbieranie istotnych danych wpływających na wydajność procesów. Utrzymywanie „klienta” (interesariuszy) w centrum działań: pracownicy akceptują i rozumieją, że uczelnia ma wielu interesariuszy, rozumieją związek swojej pracy z tworzoną wartością.	Kultura organizacyjna obejmuje ukierunkowanie na współpracę, ciągły rozwój i doskonalenie, szacunek do każdego, podejmowanie działań i odpowiedzialności zarówno za efekty własnej pracy, jak i pracy zespołu. Kultura powszechnego proszenia o informację zwrotną oraz szczerego i umiejętnego przekazywania informacji zwrotnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Antony, 2014; Grudowski, 2020a; Talib i in., 2011

Jakkolwiek rola liderów wydaje się kluczowa dla skutecznego wdrażania systemów zarządzania jakością, tak należy również dostrzec, że istnieją inne czynniki sprzyjające wdrażaniu metod ciągłego doskonalenia zgodnych z koncepcjami takimi jak np. TQM, normatywne SZJ, LSS. Wiele z tych czynników może być w pewnej perspektywie czasu (krótszej lub dłuższej) kształtowanych przez liderów, natomiast warto korzystać z dorobku badań w tym zakresie, gdyż wiedza taka może być pomocna w odpowiedniej diagnozie sytuacji i ukierunkowaniu działań na obszary wymagające poprawy w największym stopniu. Gdyby bowiem kierownictwo podejmowało działania w obszarach, gdzie obecna sytuacja nie wymaga poprawy, a zignorowało obszary, które mogą doprowadzić do blokad w procesie wdrożenia to mogłoby się okazać, że pomimo istotnych wysiłków ich skuteczność byłaby niewielka lub wręcz żadna. Synteza wybranych na podstawie literatury przedmiotu czynników gotowości wdrażania systemu zarządzania jakością w organizacjach z uwzględnieniem kontekstu realiów uniwersyteckich (Tabela 45) wskazuje na dużą zbieżność z przedstawionymi wcześniej najistotniejszymi zasadami różnych koncepcji zarządzania jakością.

Warto zwrócić uwagę na to iż na różnych uczelniach i w różnych obszarach ich struktury mogą występować różnego rodzaju zjawiska, działania lub postawy zbieżne z wymaganiami SZJ. Pomimo swojej złożoności jako systemu usługowego uczelnie są miejscami w których spotykają się osoby ambitne kierujące się przede wszystkim pasją, czy też powołaniem do działalności naukowej i/lub dydaktycznej. Osoby te są zazwyczaj przyzwyczajone do wysokiego poziomu samodzielności i niezależności w działaniu, ale też do pracy w grupach i zespołach. Tu za przykład niech posłużą choćby procesy prowadzenia badań i publikowania artykułów naukowych, w których zarówno indywidualny wkład, jak i współpraca stanowią o sukcesie. Ponadto środowisku akademickim jest standardem uznawanie oceny wzajemnej (*peer review*) jako formy weryfikacji efektów działań oraz motywatora do dalszego rozwoju. Istnieć też mogą zjawiska stanowiące wyzwania dla wdrażania SZJ omówione

szerzej we wcześniejszych podrozdziałach. Na pewno jednak liderzy uczelni chcąc rzeczywiście skutecznie wdrożyć metody kompleksowego zarządzania jakością powinni dążyć do rozwijania prawdziwej kultury jakości kompatybilnej z kulturą konkretnej uczelni niezależnie od formy i narzędzi wdrażanych w sposób formalny. Takie działanie miałoby na celu pobudzenie kreatywności i indywidualnej chęci działania w obszarach specyficznych dla każdej dziedziny nauki dzięki poszanowaniu niezależności naukowców. W takim podejściu unifikacja rozwiązań powinna następować w nieco dłuższym okresie na zasadzie dyfuzji pomiędzy różnymi obszarami na uczelni wspieranej poprzez narzędzia komunikacji ułatwiające czerpanie z doświadczeń innych niż poprzez wdrażanie ogólnie narzuconych rozwiązań.

Jak zostało to wielokrotnie wspomniane w tym i poprzednich podrozdziałach jedną z kluczowych zasad zarządzania jakością jest koncentracja na tworzeniu wartości dla klientów poprzez skupienie przede wszystkim na ich potrzebach. W odniesieniu do usług uniwersyteckich samo określenie tego kto jest klientem działalności uczelni jest zadaniem skomplikowanym. W związku z tym różni autorzy proponują różne podejścia od rozszerzenia definicji klienta na różne osoby lub grupy osób odnoszące korzyści z usług świadczonych na uczelni do zastosowania pojęcia interesariuszy. Współcześnie w literaturze przedmiotu ta druga koncepcja jest powszechnie przyjmowana, do tego stopnia, że w odniesieniu do uczelni i rozważań dotyczących zarządzania jakością zastępuje się określenie „klient” pojęciem „interesariusze” (np. Antony i in., 2022; Grudowski, 2020b; Grudowski i Szeffler, 2015b; Leja, 2011; Sułkowski, 2014; Sunder M. i Antony, 2018; Thijs, Nick; Staes, 2014). Szersze omówienie koncepcji interesariuszy w kontekście uczelni oraz zarządzania jakością zostanie przedstawione w kolejnym podrozdziale.

1.5 *Interesariusze uczelni a wymagania wobec efektów jej działalności*

Jednym z czynników niezwykle istotnych dla środowiska uczelni jest różnorodność osób zaangażowanych w procesy edukacyjne oraz brak możliwości zidentyfikowania jednego klienta tych usług. Szczególnie to dotyczy sytuacji usług edukacji wyższej finansowanych ze środków publicznych, gdzie funkcja płatnika (inwestora) i funkcja bezpośredniego odbiorcy (beneficjenta) usługi są rozdzielone. Nawet w przypadku uczelni niepublicznych w Polsce istnieją możliwości finansowania badań i/lub kształcenia ze środków publicznych więc sytuacja ta dotyczy nie tylko publicznych szkół wyższych. Analogicznie może być w sytuacji finansowania kształcenia przez kogoś innego iż bezpośredni odbiorca usługi jak choćby rodzice studenta, czy jakaś fundacja lub pracodawca. Choć prawdopodobnie wszystkie tego rodzaju sytuacje pozwalają zazwyczaj na większą świadomość studentów, że ich kształcenie nie jest za darmo, a co za tym idzie mają jakąś bliżej określoną i mniej abstrakcyjną wartość. Nie można też zignorować sytuacji studiowania dziennego na studiach finansowanych ze środków publicznych, które z punktu widzenia studentów są bezpłatne. Nie oznacza to bowiem, że w takich sytuacjach studiowanie jest bezkosztowe. Często bowiem koszty utrzymania w trakcie studiowania są dość wysokie, szczególnie dla osób, które zdecydowały się podjąć studia na uczelni znajdującej się poza ich miejscowością rodzinną. Zwłaszcza, gdy student decyduje się na całkowite skupienie na studiowaniu nie podejmując pracy zarobkowej w tym czasie. Niezależnie od tego kto i w jakiej formie jest zaangażowany w finansowanie lub doświadczenie (odbieranie) oferowanej przez uczelnię usługi edukacyjnej ten zakres osób zainteresowanych efektami pracy uczelni jest tylko pewną częścią całości dość złożonej struktury



grup. Wynika to m. in z tego, że usługi edukacji wyższej nie są jedynymi, które uczelnie dostarczają. Drugim istotnym obszarem zaangażowania uniwersyteckiego jest prowadzenie badań i tworzenie nowej wiedzy. Jest to oczywiście obszar, który może być w pewnym zakresie integrowany z procesami kształcenia, ale nie musi. Zatem uczelnie znajdują się w relacjach z organizacjami lub instytucjami finansującymi takie badania lub korzystającymi z ich efektów. Właśnie w odniesieniu do efektów pracy uczelni można wskazać też wiele różnych grup pozostających w relacjach z uczelnią (w szerokim rozumieniu). Jak więc można wywnioskować już na podstawie tego krótkiego wprowadzenia do zagadnienia interesariuszy w kontekście usług uniwersytetów, różnych grup tego rodzaju może być wiele. Jednak nie każda podlega takim samym oddziaływaniom ze strony uczelni oraz nie każda ma taki sam wpływ na uczelnię. Niemniej aby móc to lepiej zrozumieć na podstawie aktualnej wiedzy naukowej w dotyczącej tego obszaru w kolejnych podrozdziałach zostaną omówione podstawowe zagadnienia genezy pojęcia interesariuszy i najistotniejszych w kontekście niniejszej pracy teorii interesariuszy. Następnie zostaną przedstawione wyzwania, ale również i szanse związane z różnymi możliwościami komunikacji i interakcji z interesariuszami po to, by później przedstawić praktyczne implikacje zastosowania wiedzy o interesariuszach w procesach zarządczych ze szczególnym uwzględnieniem obszaru zarządzania jakością w polskich uczelniach.

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

Świadomość tego kim jest klient organizacji, a także koncentracja na dostarczaniu jak najwyższej wartości dla klienta są jedną z podstaw nowoczesnych koncepcji zarządzania jakością. Warto więc przyjrzeć się roli klienta i temu jakie cechy klienta będą adekwatne w odniesieniu do pojęcia interesariuszy, a w szczególności interesariuszy uniwersytetów. W przypadku produkcji wyrobów materialnych, w najbardziej klasycznym ujęciu, klientem jest konsument, który jednocześnie dokonuje zakupu wybranego produktu. W związku z tym rola klienta wiąże się zarówno z wyborem produktu i jego użytkowaniem, a także z finansowaniem jego zakupu. Ponadto dla różnych wyrobów może występować różny stopień zaangażowania klienta w proces zakupu przekładając się na związane z tym jego doświadczenia. To może mieć istotny wpływ na oczekiwania co do efektów (korzyści) możliwych do osiągnięcia dzięki zakupionemu przedmiotowi. W przypadku usług jako innej formy produktów kluczową cechą jest ich niematerialność, a dla wielu z nich charakterystycznym jest też osobiste uczestnictwo klienta w procesie tworzenia (por. 1.3.1). Pod tym względem wśród usług specyficzną grupę stanowią usługi edukacyjne. Wyróżniają się one bowiem tym, że celem procesu usługowego jest nabycie przez odbiorcę nowych umiejętności i wiedzy, a zatem efekty usługi w kluczowym stopniu zależą od osobistego zaangażowania klienta. Jest to jednak grupa usług bardzo zróżnicowanych co między innymi wiąże się z bardzo różnymi oczekiwaniami odnośnie do efektów procesu usługowego, często wynikającymi z różnych etapów w rozwoju człowieka. Ponadto pomiędzy wieloma rodzajami usług edukacyjnych występują różnice związane z poziomem spójności roli odbiorcy i nabywcy usługi oraz podmiotów zainteresowanych wysokim poziomem jakości efektów procesu kształcenia. Istotnym wyzwaniem przy ocenie jakości usługi jest to, że każdy z zainteresowanych podmiotów może mieć inne oczekiwania zarówno pod względem metod i sposobu wykonywania usługi edukacyjnej, jak i jej efektów. Ta oraz również inne cechy usług edukacyjnych sprawiają, że pojęcie klienta w ich przypadku nie jest tak

jednoznaczne jak w przypadku innych produktów³⁹. Nauczyciel lub instytucja świadcząca usługi związane z kształceniem zazwyczaj nie oferują osiągnięcia konkretnego poziomu wiedzy, ale raczej staranne uczenie. W szczególności sposób jest to domeną edukacji na poziomie uniwersyteckim, gdzie z punktu widzenia prawa „obowiązuje »stosunek sprawnego działania«, a nie »stosunek skutku«” (Woźnicki, 2008, s. 19). W przypadku praktyki usług edukacyjnych takich jak szkolenia zazwyczaj klientem jest osoba, która bierze udział w danym szkoleniu. Jednak różnorodność form edukacji jest bardzo duża, a dla znacznej części z nich liczba osób (podmiotów) zainteresowanych wysokim poziomem przekazywania wiedzy i umiejętności jest większa niż jeden. Często bowiem osoba ucząca się nie opłaca własnej edukacji w stu procentach. Fundatorami edukacji mogą być rodzice, pracodawcy, władze, przeznaczające na ten cel pieniądze pochodzące od wszystkich podatników, lub też inne osoby i instytucje. Niezależnie od tego, kto i w jakim stopniu finansuje czyjąś edukację, to na pewno jest zainteresowany uzyskiwaniem jak najwyższej jakości nauczania. Wiąże się ona z poziomem wszelkich usług okołu 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).

Pośród usług edukacyjnych na szczególną uwagę zasługują usługi uczelni. Szkoły wyższe jako instytucje publiczne pełnią wyjątkową rolę. Jakość usług przez nie świadczonych ma bowiem wpływ na wiele grup społecznych, ale też stanowi fundament nowoczesnej gospodarki (por. Leja, 2003, s. 5). Jednak poziom tej jakości jest zależny od co najmniej kilku grup podmiotów. Specyfiką uczelni jest to, że zazwyczaj stanowią etap poprzedzający podjęcie pracy zawodowej. To właśnie praca uczelni powoduje zdobywanie wiedzy i umiejętności na najwyższym poziomie u bardzo wielu ludzi (Czarnik i Turek, 2014, s. 31). Usługi uniwersyteckie (w szczególności uczelni publicznych) wyróżniają się również tym, że grupa stron zainteresowanych wysokim poziomem jakości jest liczna. Składają się na nią bowiem nie tylko odbiorcy usługi i jej sponsorzy (przedstawiciele władz), ale również wykładowcy i inni pracownicy uczelni, którzy dzięki wiedzy i umiejętnościom swoich studentów mogą odnosić korzyści związane z rozwojem naukowym instytucji. Ponadto pomimo nieodpłatności za studia, często udział w pokryciu kosztów zdobywania edukacji wyższej mają rodzice lub opiekunowie studenta. Ważna jest też rola grupy pracodawców, którzy będą w przyszłości korzystać z wiedzy i umiejętności obecnych studentów. Zatem w odniesieniu do jakości usług uniwersyteckich można stwierdzić, że w przypadku usług edukacji wyższej „postrzegana jakość jest następstwem satysfakcji odbiorcy” (Athiyaman, 1997). Natomiast cechą charakterystyczną edukacji wyższej jest występowanie więcej niż jednego odbiorcy efektów procesu tworzenia usługi. Odbiorcami tej usługi są bowiem bezpośrednio lub pośrednio wszyscy zainteresowani wysoką jakością efektów jej działalności, czyli interesariusze. Można zatem powiedzieć, że uczelnie działają dzięki oraz na rzecz swoich interesariuszy.

³⁹ W naukach o zarządzaniu i jakości powszechnie przyjmuje się, że zarówno wyroby materialne, jak i usługi należą do zbioru produktów.

W celu lepszego zrozumienia kim są lub mogą być interesariusze warto bardziej szczegółowo przyrzeć się ewolucji tej koncepcji oraz różnym definicjom. Może to pozwolić na precyzyjne sformułowanie pojęcia interesariuszy usług uniwersytetów. Samo słowo interesariusz (ang. *stakeholder*) zostało po raz pierwszy zapisane na początku XVIII w. i odnosiło się do osoby obstawiającej zakład – ang. *holds a stake* lub *stakes in bet* (por. Ramirez, 1999, s. 101), ale w literaturze naukowej związanej z dziedziną zarządzania pojawiło się po raz pierwszy dopiero w roku 1963 w raporcie Stanford Research Institute (Szymaniec-Mlicka, 2016, s. 310) gdzie interesariuszy określono jako „te grupy bez których wsparcia organizacja przestanie istnieć” (Freeman, 2010, s. 31). Według tej koncepcji do grup interesariuszy przedsiębiorstwa zaliczono „akcjonariuszy, pracowników, klientów, dostawców, pożyczkodawców oraz społeczeństwo” (Freeman, 2010, s. 32). Ponadto Freeman, ale również J. Andriof i S. Waddock, historycznych źródeł koncepcji interesariuszy upatrują w pracach Adama Smitha z XVIII w. (Andriof i Waddock, 2017), a także Berle i Meansa oraz Barnarda z pierwszej połowy XX w. (Freeman, 2010, s. 32). Współczesne rozumienie interesariuszy w dziedzinie zarządzania zostało ukształtowane przez cztery obszary badań: planowanie korporacyjne, teorię systemów, społeczną odpowiedzialność biznesu i teorię organizacji (Freeman i McVea, 2001). Wpływ badań, między innymi w tych obszarach, na rozwój koncepcji interesariuszy został przedstawiony w Tabeli 46.

Tabela 46. Kształtowanie się pojęcia interesariuszy – wpływ różnych obszarów badań

Obszar badań	Elementy wpływu na definicję interesariuszy
planowanie korporacyjne (<i>corporate planning</i>)	Przedsiębiorstwo planuje w odniesieniu do specyfiki zasobów i otoczenia organizacji, więc odpowiednie informacje zarówno o przeszłości jak i prognozy stają się elementami wejściowymi planowania. Pojawiają się miary satysfakcji w odniesieniu do tych grup bez, których przedsiębiorstwo nie może przetrwać, ale analiza możliwych zachowań tych grup jest wykonywana jedynie ja wysokim poziomie ogólności. Określenie roli interesów (korzyści) interesariuszy w rozwoju korporacji.
teoria systemów (<i>systems theory</i>)	Przedsiębiorstwo jako odrębny system wchodzący w interakcje ze środowiskiem zewnętrznym. C. W. Churchman: „System społeczny powinien służyć swoim klientom”, a w przypadku przedsiębiorstwa tymi klientami są również m. in. pracownicy, akcjonariusze oraz zainteresowane grupy społeczeństwa. R. L. Ackoff: „Obiektywność jest społecznym rezultatem interakcji w dużej grupie osób”, a postrzeganie tego co jest obiektywną prawdą wpływa na organizację. Postuluje planowanie interaktywne.
społeczna odpowiedzialność biznesu (CSR – <i>corporate social responsibility</i>)	Analiza interesariuszy - rozumienie ich roli jako potencjalnego ograniczenia dla przedsiębiorstwa. Często przedstawiana raczej jako „luksusowy dodatek” dla bogatych firm stanowiący polisę ubezpieczeniową przed stratami, a nie istotny wkład w strategię. W 1970 M. Friedman podkreślał, że działania podejmowane dla dobra społeczeństwa mogą być korzystne w długim terminie. Potwierdzają to badania H. Mintzberga z lat 80. wskazujące na pozytywną korelację pomiędzy działaniami CSR a wyższą wyceną akcji. W latach 1980. W. C. Frederick wprowadził koncepcję przechodzenia od CSR1 (<i>Corporate Social Responsibility</i>) do CSR2 – społecznej reaktywności przedsiębiorstw (<i>Corporate Social Responsiveness</i>) P. F. Drucker wskazywał, że motywacje do takich działań mogą być inne podając przykłady wielkich filantropów amerykańskich takich jak A. Carnegie i J. Rosenwald.
teoria organizacji (<i>theory of organization</i>)	Selznick P: „Organizacja (...) – zaaranżowanie personelu dla wspierania osiągnięcia celu poprzez alokację funkcji i odpowiedzialności” osadzona w otoczeniu różnych grup wzajemnie na siebie wpływających. Opisane jest napięcie pomiędzy właścicielami, a różnymi grupami, które chciałyby wywierać wpływ na działania organizacji.

Obszar badań	Elementy wpływu na definicję interesariuszy
teorie motywacyjne (<i>motivation theories</i>)	Teoria X – personel chce uczestniczyć w podejmowaniu decyzji i stara się wziąć na siebie odpowiedzialność Teoria Y – system zatrudniania „na całe życie” tworzy warunki dla skomplikowanej i specyficznej produkcji
teorie polityczne (<i>political theories</i>)	Zasada odpowiedzialności powierniczej kierownictwa – menedżerowie nie tylko mają obowiązek troski wobec właścicieli (akcjonariuszy), ale również obowiązek lojalności wobec pozostałych grup interesariuszy i społeczeństwa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Andriof i Waddock, 2017; Atherton i in., 2011; Drucker, 1984; Freeman, 2010; Friedman, 1970; M. C. Jackson, 1982; Keremidchiev, 2021; Mintzberg, 1983; Selznick, 1948; Zucker, 1987

Można zauważyć, że mniej więcej od połowy XX w. w badaniach i analizach związanych z dziedziną zarządzania opisywano znaczenie różnych aspektów otoczenia zewnętrznego przedsiębiorstwa dla jego rozwoju oraz roli wzajemnych relacji pomiędzy różnymi grupami a przedsiębiorstwem. To w połączeniu z dostrzeganiem, że nie tylko właściciele (akcjonariusze – *stockholders*) są tymi, wobec których przedsiębiorstwo może mieć pewne zobowiązania wydaje się, że naturalnie prowadziło do zauważenia pewnych analogii i możliwości uogólnień. Takie bowiem podejście pozwala na sformułowanie pewnych postulatów istotnych dla zarządzania niezależnie od branży i rodzaju organizacji. Stąd też pierwsze definicje interesariuszy podkreślały te grupy, które mają lub mogą mieć największy wpływ na przedsiębiorstwo. Można także zauważyć, że początkowo raczej skłaniano się do rozszerzania pola semantycznego pojęcia klient (*customer*), by później skłonić się ku nowemu określeniu podkreślającemu istnienie jakiegoś interesu (*stake*), który staje się podstawą zaistnienia relacji pomiędzy organizacją, a konkretnymi grupami. W literaturze naukowej można znaleźć wiele definicji interesariuszy podkreślających różne aspekty relacji z organizacjami. Bardzo szerokiego przeglądu definicji pojęcia interesariusz w różnych kontekstach dokonała S. Miles, która na podstawie swoich badań określiła 4 podstawowe klasy wyróżniające znane definicje. Na podstawie znajomości tych 4. klas można większość definicji i sposobów określania interesariuszy⁴⁰ przypisać bądź do jednej z poniżej opisanych klas lub do klasy łączonej z kilku (lub wszystkich) spośród klas głównych. Te 4 główne klasy definicji interesariuszy to:

- Interesariusz wpływowy (*influencer*) to osoba lub grupa, która ma zdolność wpływania na działania organizacji i posiada aktywną strategię w tym kierunku.
- Interesariusz roszczeniowy (*claimant*) to zatem osoba lub grupa, która ma roszczenie (*claim*) względem organizacji i związane z tym aktywne strategie dążące do realizacji roszczenia, lecz brak jej władzy, aby zagwarantować, że roszczenie to zostanie uwzględnione przez kierownictwo.
- Interesariusz kooperant (*collaborator*) to osoba lub grupa, która współpracuje z organizacją, lecz nie jest zainteresowana wpływaniem na organizację.

⁴⁰ Część przeanalizowanych przez S. Miles określeń interesariuszy ze względu swoją formę nie spełniało wymagań definicji.

- Interesariusz odbiorca (*recipient*) to zatem osoba lub grupa, która jest biernym odbiorcą efektów działalności organizacji (Miles, 2017).

Wybrane ze względu na reprezentatywną różnorodność definicje pojęcia interesariusz przedstawiono w Tabeli 47 w ujęciu chronologicznym, uwzględniając przypisanie definicji do klas określonych przez S. Miles.

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

Autor (rok)	Klasa [W, R, K, O] ⁴¹	Definicja
SRI (1963)	W-K	Grupy bez których wsparcia organizacja przestanie istnieć.
Rhenman (1964)	R-O	Osoba lub grupa, którą łączy z organizacją jakiś interes – <i>interessent</i> – jedno z najwcześniejszych określeń jednocześnie podobnie jak w przypadku polskiego określeni odwołujące się do słowa „interes”.
Freeman 1984	W-O	Wszystkie osoby i grupy które są pod wpływem organizacji lub mogą mieć wpływ na osiągnięcie celów tej organizacji.
Freeman 1984	W-O	Cokolwiek wpływającego na organizację lub będącego pod wpływem organizacji.
Carroll (1989)	R	Osoby lub grupy, z którymi organizacja wchodzi w interakcje i które mają „udział” lub uzasadniony interes w firmie. Ten „udział” jest również opisywany jako „roszczenie”, „interes” lub „prawo”.
Hill i Jones (1992)	R-K	Podmioty, które mają uzasadnione roszczenie względem organizacji – ustalone poprzez istnienie relacji wymiany.
Nutt i Backhoff (1992)	W-O	Wszystkie strony (<i>parties</i>) które będą pod wpływem lub będą miały wpływ na strategię (organizacji)
Carson (1993)	O	Będący znacząco dotknięci (pod wpływem) działaniami organizacji.
Clarkson (1994)	W	Interesariusz zaangażowany (inwestujący - <i>invested</i>) to taki, który ma pewną kontrolę nad działalnością organizacji.
Clarkson (1994)	K-O	Ponoszą pewną formę ryzyka jako wynik zainwestowania pewnego rodzaju kapitału, ludzkiego lub finansowego, czegoś wartościowego, w organizację.
Freeman (1994)	K	Uczestnicy ludzkiego procesu wspólnego tworzenia wartości.
Clarkson (1994)	O	Są narażeni na ryzyko w wyniku działalności organizacji.
Bryson (1995)	R-O	Każda grupa osób lub organizacja która może żądać uwagi, zasobów lub wyników ze strony rozpatrywanej organizacji lub taka, która może być pod wpływem rezultatów działalności tejże.
Clarkson (1995)	W-R-K-O	Podstawowa (pierwotna) grupa interesariuszy to taka, bez ciągłego udziału której organizacja nie może przetrwać jako podmiot gospodarczy. Wtórne grupy interesariuszy to te, które wpływają na organizację lub są pod jej wpływem, ale nie uczestniczą w transakcjach z organizacją i nie są niezbędne dla jej przetrwania. Jednocześnie takie grupy mogą wyrządzić znaczną szkodę organizacji.

⁴¹ W – wpływowy, R – roszczeniowy, K – kooperant, O - odbiorca

Autor (rok)	Klasa [W, R, K, O]⁴¹	Definicja
Donaldson i Preston (1995)	W-R-K-O	Interesariusze to osoby lub grupy posiadające uzasadnione interesy w proceduralnych i/lub merytorycznych aspektach działalności korporacyjnej. Interesariusze są identyfikowani poprzez ich inwestycje w organizację, niezależnie od tego, czy organizacja ma jakiegokolwiek odpowiadające im funkcjonalne zainteresowanie.
Starik (1995)	W-R-K-O	Każdy naturalnie występujący byt.
Jones (1995)	W-R	Organizacja charakteryzuje się relacjami z wieloma grupami i osobami („interesariuszami”), z których każda ma: moc wpływania na wyniki firmy i/lub udział w wynikach firmy.
Murphy i in. (1997)	W-R-K	Grupy interesariuszy mają żywotny udział (interes) w działaniach przedsiębiorstwa, bez ich usankcjonowania i wsparcia biznes przestałby istnieć.
Nuti (1997)	R-K-O	Posiadacze uzasadnionego interesu lub udziału w działaniach organizacji, bezpośrednio poprzez transakcje rynkowe lub pośrednio poprzez narażenie na zewnętrzne skutki.
Clarkson (1998)	R-O	Osoby lub podmioty, które mają udział, coś do zyskania lub stracenia w wyniku działań organizacji.
Eden i Ackermann (1998)	R-K	Ludzie lub małe grupy z siłą/władzą do odpowiadania, negocjacji, i zmiany przyszłości strategicznej organizacji
Burrows J. (1999)	R	Osoby lub grupy, które uważają, że uczelnia (organizacja) jest wobec nich zobowiązana i zachowują się, jakby rzeczywiście tak było. W odniesieniu do uczelni użyte pojęcie „społeczności interesariuszy”.
Post i in. (2002)	W-K-O	Osoby i podmioty, które przyczyniają się, dobrowolnie lub mimowolnie, do jej zdolności tworzenia bogactwa i działań, a zatem są potencjalnymi beneficjentami i/lub podmiotami narażonymi na ryzyko.
Heugens, van Oosterhout (2002)	W-R-K-O	Zobowiązania umowne, ponieważ są one: - oparte na jakiejś formie wzajemnego porozumienia; - w celu osiągnięcia wzajemnych korzyści lub zapobieżenia jakiegóż szkodzię; - obejmujące zestaw wzajemnie uznanych przyszłych praw i obowiązków, które mają być domniemane lub 'przedstawione' w warunkach umowy.
Johnson i Scholes (2002)	W-O	Te osoby lub grupy, które zależą od organizacji w zakresie osiągania ich własnych celów i od których zależy organizacja.
Phillips i in. (2003)	W	Ci, którzy mogą wspomagać lub utrudniać osiągnięcie celów organizacji.
Phillips (2003)	R	Ci, wobec których organizacja ma moralne zobowiązania.
Lea (2004)	O	Bezpośrednio dotknięci (pod wpływem) przez działania firmy.
Bourne (2005)	W-R-K-O	Interesariusze to osoby lub grupy, które mają interes lub jakiś aspekt praw lub własności w projekcie (organizacji), mogą przyczyniać się w formie wiedzy lub wsparcia, lub mogą wpływać lub być pod wpływem przedsięwzięcia.
Lamberg i in. (2008)	W-R-O	Na podstawie wyraźnego lub domniemanego porozumienia o wzajemnie uznanych prawach i obowiązkach w celu osiągnięcia wzajemnych korzyści lub zapobieżenia jakiegóż szkodzię.
Fassin (2009)	W-R	Interesariusz odnosi się do każdej osoby lub grupy, która posiada udział w organizacji w sposób podobny do tego, w jaki akcjonariusz posiada udziały.
ISO 26000:2010	W-R-O	Osoby lub grupy zainteresowane decyzjami lub działaniami organizacji.

Autor (rok)	Klasa [W, R, K, O] ⁴¹	Definicja
Eskerod i Huemann (2013)	O	Zainteresowany (mający interes w) lub ograniczony przez.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bryson, 2004; Donaldson i Preston, 1995, s. 67; Eskerod i in., 2015; Freeman i McVea, 2001; Jastrzębska, 2016; Leja, 2011; McGrath i Whitty, 2017; Miles, 2017; Neave, 2002, s. 20; Szymaniec-Mlicka, 2016, s. 310

Definicje zostały przez autora niniejszej pracy sformułowane w taki sposób, by podkreślić ich ogólny charakter. To znaczy uznano, że tam, gdzie autor oryginalnej wersji odnosił się do firmy lub przedsiębiorstwa można istotę pojęcia interesariusz ująć przy pomocy odniesienia do bardziej ogólnego określenia jakim jest organizacja. Większość definicji przytoczonych w Tabeli 47 w sposób bezpośredni lub pośredni uznaje zarówno indywidualne osoby, jak i grupy o pewnych cechach za interesariuszy. Ponadto różne definicje podkreślają różny poziom szczegółowości cech relacji z organizacją. Niektóre są sformułowaniami tak ogólnymi, że dzięki temu zawierają ogół relacji i cech różnych potencjalnych grup interesariuszy. Inne natomiast poprzez określenia odnoszące się do konkretnych cech wręcz skutkują zawężeniem znaczenia pojęcia interesariusze. Niemniej klasyfikacja opracowana przez S. Miles pozwala na dostrzeżenie głównych cech relacji interesariuszy z organizacją jakimi mogą być posiadanie wpływu na organizację, różnego rodzaju roszczenia, ale też relacja współpracy oraz rola biernego odbiorcy efektów jej działań. Analizując przedstawione definicje w ujęciu historycznym można zauważyć, że główny etap ich rozwoju przypada na koniec XX w. kiedy to pojawiły się definicje mocno rozbudowane i obejmujące szerokie spektrum możliwych ról interesariuszy (por. definicje Clarksona oraz Donaldsona i Prestona). Również wtedy powstają definicje tworzone w kontekście uczelni (por. def. Burrowsa). Rozmaitość i rozpiętość ujęć pojęcia interesariuszy w przytoczonych definicjach jest bardzo duża. Niektóre w sposób dość wąski określają tylko jeden aspekt roli interesariuszy, a inne są tak szerokie, że aż trudne do praktycznego zastosowania (por. def. Starika). Skasyfikowane tych definicji wg koncepcji S. Miles jest pomocne w identyfikacji zakresu znaczeń interesariusza obejmowanych przez każdą z nich. Analiza ta ma przyczynić się doprecyzowaniu sposobu rozumienia pojęcia interesariuszy w kontekście uczelni jakie będzie wykorzystywane w dalszych częściach niniejszej pracy. Jest to zadanie bardzo istotne, gdyż dostrzegalne są ogromne różnice pomiędzy różnymi definicjami. W związku z tym istnieje ryzyko pojawienia się niejednoznaczności przy wszelkich dalszych opisach i analizach odnoszących się do interesariuszy. Różnice w koncepcjach na definiowanie interesariuszy wynikają, między innymi, z różnic w teoretycznych podejściach do roli interesariuszy w zarządzaniu. Główne typy teorii interesariuszy zostały przedstawione w Tabeli 48.

Tabela 48. Typy teorii interesariuszy

Typ teorii	Opis
1. Deskryptywne (opisowe, empiryczne)	Teorie opisujące pewne empiryczne zachowania przedsiębiorstwa i/lub menedżerów (menedżeryzm, psychologia/socjologia organizacyjna). Odnoszą się jedynie do zachowania menedżerów i organizacji (teoria organizacji, teoria decyzji).

Typ teorii	Opis
2. Instrumentalne	Teorie wskazujące, że określone efekty mogą być osiągnięte z większym prawdopodobieństwem, jeśli przedsiębiorstwa lub menedżerowie postępują w określony sposób. Analizy zachowań konkurencyjnych odwołujące się do relacji, transakcji i kontraktów relacyjnych (teorie sieci społecznych, teoria kosztów transakcyjnych).
3. Normatywne	Teorie określające pewne normy, wskazujące że przedsiębiorstwa lub menedżerowie powinni postępować w określony sposób. Analizy mogą dotyczyć: zasad zorientowanych na system (teorie: utilitaryzmu, libertarianizmu, teorie kontraktów społecznych), zasad zorientowanych na organizację (teorie agenta-pryncypała), zasad zorientowanych na system (teorie kontraktów społecznych i teorie etyczne – imperatywów kategorycznych).
4. Menedżerskie	Teorie definiujące obszar zarządzania interesariuszami. Nie tylko opisy istniejących sytuacji czy przewidywania związków przyczynowo-skutkowych, ale również zalecenia dotyczące postaw, struktur i praktyk. Kluczowym jest jednocześnie zwracanie uwagi na interesy wszystkich istotnych interesariuszy, zarówno w kształtowaniu struktur organizacyjnych i ogólnych polityk, jak i w podejmowaniu poszczególnych decyzji. Wymóg ten dotyczy każdego, kto zarządza lub wpływa na politykę organizacji, nie tylko menedżerów, ale także akcjonariuszy, przedstawicieli władz i innych. Menedżerowie nie są jedynymi osobami mającymi prawo do kontroli i zarządzania organizacją (możliwość upelnomocnienia zespołów). Jednoczesna uważność na interesy interesariuszy nie rozwiązuje kwestii długoterminowej identyfikacji interesariuszy i oceny ich interesów względem organizacji. Teorie te podkreślają, że nie wszyscy interesariusze (bez względu na to, jak zostaną zidentyfikowani) powinni być równo zaangażowani we wszystkie procesy i decyzje.
5. Metaforyczne (narracyjne)	Teorie metaforyczne (narracyjne), w których tworzone są metafory dotyczące tego, w jaki sposób interesariusze tworzą i wymieniają wartość. Jednostką analiz są uczestnicy procesów organizacyjnych. W tym ujęciu raczej prezentowane są opowieści, niż konstrukcje teoretyczne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Donaldson i Preston, 1995; Marcinkowska, 2011; Nita, 2016

Autorowi niniejszej pracy najbliższą jest do teorii menedżerskich. Wynika to przede wszystkim z praktycznych implikacji i wniosków jakie w zakresie zarządzania jakością uczelni można z nich wyciągnąć. Tak bowiem jak ważne dla zarządzania jakością w ogóle jest zdefiniowanie klienta organizacji, tak w przypadku uczelni kluczowym staje się dobre rozpoznanie grup istotnych z punktu widzenia zarządzania interesariuszy. Następnym etapem, a jednocześnie celem takiej analizy jest wdrożenie działań prowadzących do lepszego (bardziej optymalnego) uwzględniania wymagań różnych grup interesariuszy w działaniach uniwersytetu. Uwzględniając specyfikę uczelni, a także w kontekst zarządzania jakością można zdefiniować interesariuszy jako: **osoby lub grupy zainteresowane wysokim poziomem jakości efektów działań uczelni**. Takie zdefiniowanie interesariuszy pozwala na dość szerokie uznanie wielu grup różniących się rodzajem relacji z uczelnią za potencjalnych interesariuszy. Można bowiem uznać, że zainteresowaniu wysokim poziomem jakości będą zarówno te osoby, które posiadają różnego rodzaju wpływ na uczelnię, jak i ci, którzy posiadają względem uczelni różnego rodzaju roszczenia lub od niej coś otrzymują. Nieco mniej klarowne może być uznawanie na podstawie tej definicji grup lub osób współpracujących z uczelnią za jej interesariuszy, ale jeśli uznamy efekty różnego rodzaju współpracy również za efekty działania uczelni to już na pewno wszyscy, w jakikolwiek sposób współpracujący z uczelnią, a nie posiadający żadnej z pozostałych trzech cech będą również zaliczani do spektrum interesariuszy. Takie podejście bez wątpienia nie może stać w sprzeczności z praktyką współczesnej nauki i kształcenia na poziomie wyższym, w której rola współpracy, nie tylko międzynarodowej, jest szczególnie dostrzegana i doceniana. Na gruncie nurtu teorii menedżerskich można by podaną definicję uzupełnić o stwierdzenie „**istotne z punktu widzenia zarządzania organizacją**”.

To uzupełnienie pozwala na podkreślenie tego, iż osoby zaangażowane w zarządzanie powinny długookresowo analizować całe spektrum potencjalnych interesariuszy, by skutecznie identyfikować te grupy i osoby, które mają istotne znaczenie dla podejmowania działań zarządczych, czyli zarządzania interesariuszami. W tym kontekście warto bliżej się przyjrzeć na istotne czynniki decydujące o zdolności do zarządzania interesariuszami. Pojęcie to bowiem (*Stakeholder Management Capability*) w kontekście menedżerów zostało wprowadzone do literatury przedmiotu przez Freemana w 1984 roku (Freeman, 2010; Zakhem, 2008), który jest jednym z pionierów badań nad interesariuszami. Według niego zdolność do zarządzania interesariuszami wyraża się poprzez umiejętności zastosowania 3 etapów analizy interesariuszy łącznie, a następnie wdrożenia wniosków z tej analizy. Etapy te zostały sformułowane następująco:

1. Identyfikacja i zrozumienie tego kim są interesariusze organizacji i jakie są ich interesy.
2. Identyfikacja i zrozumienie jakie procesy w organizacji wpływają pośrednio lub bezpośrednio na zarządzanie relacjami z interesariuszami oraz czy te procesy są odpowiednio dopasowane do wymagań wynikających z aktualnego stanu mapy interesariuszy i procesów w organizacji.
3. Identyfikacja i zrozumienie zachodzących transakcji (wymian) i negocjacji (targów) z interesariuszami oraz czy te procesy są odpowiednie do wymagań wynikających z aktualnego stanu mapy interesariuszy i procesów w organizacji (por. Freeman, 2010, s. 53).

Praktyczne wdrożenie wniosków z powyższych analiz skutkuje (wg. Freemana) tym, że organizacje o wysokiej zdolności do zarządzania interesariuszami:

1. projektują i wdrażają procesy komunikacji z wieloma interesariuszami;
2. jawnie negocjują z interesariuszami w kluczowych kwestiach i dążą do dobrowolnych porozumień typu *win-win*;
3. uogólniają podejście marketingowe, aby służyć wielu interesariuszom. W szczególności przeznaczają znaczne środki (w tym uwagę) na zrozumienie potrzeb interesariuszy, stosując m. in. techniki i narzędzia badań marketingowych do segmentacji i zrozumienia wieloaspektowej natury większości grup interesariuszy;
4. włączają osoby będące liderami opinii (*boundary spanners*)⁴² w proces formułowania strategii w organizacji;
5. są proaktywne – antycypują obawy interesariuszy i starają się wpływać na środowisko interesariuszy;
6. alokują zasoby w sposób spójny z obawami (*concerns*) interesariuszy;
7. „myślą” w kategoriach służenia interesariuszom (por. Freeman, 2010; Zakhem, 2008).

Powyższa lista jest częściowo autorskim opracowaniem na podstawie postulatów Freeman'a formułowanych już w 1984 roku. W oryginalnym ujęciu pierwszych 6 stwierdzeń dotyczy organizacji natomiast

⁴² Określenie „lider opinii” w odniesieniu do pojęcia *boundary spanner* użyte w rozumieniu osób „o wysokich kompetencjach i rozbudowanej sieci kontaktów interpersonalnych, [które] stanowią łącznik umożliwiający transfer wiedzy i informacji w organizacji” (Bendkowski, 2016, s. 13).

ostatnie odnosi się do menedżerów. Jednak biorąc pod uwagę postulaty wynikające z opisanych w podrozdziale 1.4 filozofii zarządzania jakością można stwierdzić, że analogicznie do koncentracji na kliencie w ramach całej organizacji, przejawem wysokiej zdolności organizacji do zarządzania interesariuszami powinno być raczej przejawianie się postawy „służenia interesariuszom” w całej organizacji, a nie tylko wśród menedżerów. Natomiast oczywistym jest, że to menedżerowie w ramach swojej przywódczej roli powinni taką postawę prezentować w pierwszej kolejności, a nawet odznaczać się nią w skali organizacji po to, by wzór do naśladowania.

Po roku 1989 w Polsce zaczęło stawać się popularnym podejście proklienckie w prowadzeniu działalności gospodarczej. Po pewnym czasie to podejście zaczęło być stosowane również w działalności instytucji publicznych. O ile identyfikacja klienta instytucji administracji publicznej nie jest trudna (Bobińska, 2012; Lisowska i Ziemiński, 2012) to jednak popularne zrównanie roli studenta z klientem w przypadku uczelni okazało się niewystarczające (Pawlikowski, 2010). Dla uniwersytetów określa się zatem grupy interesariuszy. Pojęcie interesariuszy nie tylko częściowo wywodzi się (por. Tabela 46), ale również jest powszechnie stosowane w dziedzinie społecznej odpowiedzialności, w której promuje się bezinteresowne uwzględnianie interesów społecznych związanych z różnymi grupami zainteresowanych stron (Carroll, 1979). W zakresie nauk o zarządzaniu mówi się o zarządzaniu interesariuszami (*stakeholders management*) wyróżniając podejście polegające na określaniu kwestii społecznych dla swojego biznesu (*social issues for corporation*) (Clarkson, 1995, s. 103). Mitchell i in. wyróżniają siedem rodzajów grup interesariuszy na podstawie trzech ich podstawowych cech: władzy (*power*), legitymizacji (*legitimacy*) oraz pilności (*urgency*) (Mitchell i in., 1997). **Władza** oznacza zdolność interesariusza do skutecznej perswazji wobec instytucji, przejawiającej się w dostosowaniu działań instytucji do oczekiwań interesariusza posiadającego władzę - „zdolność do wpływania na zachowania innych” (Karwacka, 2011). **Legitymizacja** oznacza związki z instytucją, które skutkują prawnymi, zwyczajowymi lub moralnymi prawami lub obowiązkami interesariusza wobec uczelni. **Pierwszeństwo** oznacza wpływ na szybkość odpowiedzi kierownictwa instytucji na zapotrzebowanie ze strony interesariusza. Wynika ono z tego, że zgłaszane potrzeby interesariusza są dla niego bardzo ważne, a ponadto bardzo pilne. Może ono zaistnieć, kiedy są spełnione dwa warunki: (1) relacja lub żądanie mają naturę wrażliwą na czynnik czasu oraz (2) relacja lub żądanie są ważne lub krytyczne dla interesariusza (Mitchell i in., 1997, s. 867).

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

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

Narzędzie do analizy interesariuszy stworzone na podstawie typologii interesariuszy (por. Tabela 49) może pozwolić na klarowne zaplanowanie działań w odniesieniu do różnych zidentyfikowanych

potencjalnych grup interesariuszy. I choć w Mitchell i in. proponują, by wyłączyć spośród interesariuszy grupy, które nie posiadają względem organizacji ani władzy, ani legitymizacji, ani pilności to na podstawie wcześniejszych analiz teorii należałoby raczej nazwać taką grupę interesariuszami nieistotnymi z punktu widzenia zarządzania niż *nonstakeholders* – nie będącymi interesariuszami (Mitchell i in., 1997). Stąd też w przedstawionej typologii interesariuszy uwzględniając podejście menedżerskich teorii interesariuszy określono ten typ jako „nieistotny”, pozostawiając możliwość przypisania pewnych potencjalnie istotnych grup interesariuszy do tej kategorii na podstawie analizy dla konkretnej organizacji w konkretnej sytuacji.

Tabela 49. Typologia interesariuszy wg Mitchell et al.

Określenie typu 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
8. Nieistotny	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski i Szeffler, 2015a; Karwacka, 2011;

Mitchell i in., 1997

Po omówieniu różnych definicji i cech interesariuszy pozwalających na zaklasyfikowanie określonych grup wg klas (por. Tabela 47) lub typów (por. Tabela 49) warto przeanalizować jakie konkretne przykłady grup są wskazywane w literaturze przedmiotu jako interesariusze różnych organizacji w kontekście uczelni w Polsce. Wartym przytoczenia w tym kontekście jest badanie R. Quezady (2011), który na podstawie wybranych klasycznych (lat 1984-2001) oraz rozszerzonych (lata 2002-2006) typologii interesariuszy opracował listę wykorzystywaną następnie do badania mającego na celu identyfikację konkretnych grup interesariuszy dla wybranych hiszpańskich uniwersytetów. Lista ta zawiera następujące grupy:

1. Pracownicy
2. Klienci, konsumenci lub użytkownicy
3. Akcjonariusze, właściciele
4. Rząd narodowy lub regionalny
5. Dostawcy i dystrybutorzy
6. Społeczność lokalna
7. Związki zawodowe
8. Wierzyciele lub inwestorzy
9. Organizacje non-profit
10. Organizacje pozarządowe
11. Podmioty regulacyjne, administracja publiczna
12. Partnerzy biznesowi
13. Konkurencja

14. Media
15. Kierownictwo, zarząd
16. Środowisko naturalne
17. Partie polityczne
18. Przyszłe pokolenia
19. Stowarzyszenia zawodowe
20. Stowarzyszenia klientów (Quezada, 2011)

Na podstawie szerszego studium literatury można stwierdzić, iż pomimo tego, że ta lista jest już dość długa to nie jest ona kompletna. Jest też dostrzegalne, że lista ta nie odzwierciedla specyfiki uczelni choć została ona wykorzystana do badań przeprowadzonych dla tego właśnie rodzaju organizacji. Szczególnie uwagę zwraca kategoria „Klienci, konsumenci lub użytkownicy”, gdyż w kontekście uczelni stosując takie ujęcie nie jest do końca jasne jakie grupy podmiotów ona konkretnie obejmuje. Wiele opracowań w literaturze zawiera też koncepcje różnych form kategoryzacji grup interesariuszy dla instytucji edukacji wyższej, które mogą być pomocne w procesie identyfikacji nie tylko konkretnych grup, ale też istniejących między nimi podobieństw i różnic. Przykład zestawu wybranych na podstawie literatury grup interesariuszy identyfikowanych z uwzględnieniem specyfiki uniwersytetów wraz z przypisanymi przykładowymi kategoriami interesariuszy zaprezentowano w Tabeli 50.

Tabela 50. Wybrane przykłady interesariuszy uczelni oraz kategorii do jakich mogą zostać przypisani

L.p.	Interesariusze	Kategorie
1	absolwenci (byli studenci)	darczyńcy indywidualni, dostawcy
2	agencje regulacyjne	regulatorzy rządowi
3	agencje zatrudnienia	“klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej)
4	analitycy	pośrednicy finansowi
5	banki (dostawcy finansowania)	pośrednicy finansowi
6	biura transferu technologii	kodujący wiedzę
7	biuro patentowe	kodujący wiedzę
8	dostawcy produktów i usług	dostawcy
9	dostawcy żywności	dostawcy
10	dyrektorzy	darczyńcy indywidualni
11	dyrektorzy (kanclerze)	zarządzanie
12	dziekani (oraz prodziekani)	zarządzanie
13	firmy ubezpieczeniowe	dostawcy
14	fundacje	darczyńcy grupowi lub organizacyjni; regulatorzy pozarządowi; współprace
15	fundusze venture capital	wspierający transfer wiedzy
16	inkubatory biznesu	wspierający transfer wiedzy
17	inne uniwersytety i instytuty	dostawcy; współprace
18	instytucje edukacji średniej	dostawcy
19	instytucje wspierające	regulatorzy rządowi
20	instytucje wyższego wykształcenia na odległość	konkurencja potencjalna
21	izby handlowe	społeczności
22	kadra administracyjna	pracownicy
23	kadra badawcza	dostarczający wiedzę; pracownicy

L.p.	Interesariusze	Kategorie
24	kadra dydaktyczna	dostarczający wiedzę; pracownicy
25	kadra naukowa	dostarczający wiedzę; pracownicy
26	komisja akredytacyjna	regulatorzy rządowi
27	konsorcja (partnerstwa)	sojusze i partnerstwa
28	media	kreatorzy opinii, społeczności
29	menedżerowie funduszy	pośrednicy finansowi
30	ministerstwo ds. edukacji wyższej i nauki	regulatorzy rządowi
31	nowe konsorcja (partnerstwa)	konkurencja potencjalna
32	organizacje ubezpieczeń społecznych	regulatorzy rządowi
33	organizatorzy wsparcia	podmioty współzarządzające
34	organy akredytacyjne	regulatorzy pozarządowi
35	organy podatkowe	regulatorzy rządowi
36	państwowe agencje finansujące	regulatorzy rządowi
37	parki naukowe lub technologiczne	wspierający transfer wiedzy
38	partie polityczne	regulatorzy rządowi; społeczności
39	partnerzy joint venture	„klienci” (odbiorcy efektów usługi badawczej)
40	partnerzy usługowi (odbiorcy usług)	„klienci” (odbiorcy efektów usługi badawczej)
41	personel obsługi	pracownicy
42	pracodawcy (obecni i przyszli)	„klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej)
43	pracownicy	pracownicy
44	profesjonaliści od public relations	dostawcy
45	programy szkoleniowe firm (lub dla firm)	konkurencja - substytuty
46	prywatne instytucje wyższ. wykształcenia	konkurencja bezpośrednia
47	przedsiębiorstwa użyteczności publicznej	dostawcy
48	przemysł	darczyńcy grupowi lub organizacyjni; wspierający wiedzę
49	przyjaciele	darczyńcy indywidualni
50	przyszli studenci	„klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej)
51	publiczne instytucje wyższ. wykształcenia	konkurencja bezpośrednia
52	rady badawcze	darczyńcy grupowi lub organizacyjni; regulatorzy rządowi
53	rady dyrektorów	podmioty współzarządzające
54	rektorzy (oraz prorektorzy)	zarządzanie
55	rodzice	darczyńcy indywidualni
56	rodziny studentów	„klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej)
57	rząd	podmioty współzarządzające
58	specjalne grupy zainteresowań	społeczności
59	społeczeństwo	społeczności
60	społeczne podmioty finansujące	„klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej)
61	społeczność biznesowa	społeczności
62	społeczność lokalna (w tym sąsiedztwo)	społeczności
63	sponsorzy	podmioty współzarządzające
64	sponsorzy religijni	regulatorzy pozarządowi
65	spółki celowe	współprace, „klienci” (odbiorcy efektów usługi edukacyjnej)
66	stowarzyszenia zawodowe	regulatorzy pozarządowi

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

Źródło: opracowanie własne na podstawie Avci i in., 2015; Beerkens i Udum, 2017; Burrows, 1999; Gołata i Sojkin, 2020; Lewandowski i Zieliński, 2012; Mainardes i in., 2010; Maric, 2013; Radko, 2022; Slabá, 2015

Można zauważyć, że lista różnych grup mogących zostać uznanymi za interesariuszy uczelni jest bardzo obszerna. To uwidocznia skalę wyzwania jakim jest właściwa identyfikacja interesariuszy dla konkretnej organizacji, ale także niejako potwierdza, że analiza ta może przynieść istotne korzyści pomagające unikać kosztownych błędów wynikających z pominięcia jakiejś istotnej grupy przy podejmowaniu decyzji. Zbiorcze ujęcie różnorodności potencjalnych interesariuszy (Tabela 50) jest opracowaniem autorskim na podstawie prac autorów prezentujących własne syntezy z szerszego spektrum literatury przedmiotu. Warto podkreślić, że opracowania Burrowsa zawierają w odniesieniu do uczelni pojęcie klienta. Kontekst, w jakim to sformułowanie jest używane przypomina podejście wcześniej opisane w podrozdziale dotyczącym systemów zarządzania jakością (podrozdz. 1.3.2), czyli poszerzanie pola znaczeniowego dla tego pojęcia. Z tego względu w niniejszej tabeli zdecydowano się na doprecyzowanie znaczenia tego terminu jako odbiorcy efektów usługi edukacyjnej lub badawczej.

Pośród tak licznych grup interesariuszy w odniesieniu do zarządzania uczelniami nie wszystkie posiadają tak samo istotne znaczenie. W celu wstępnego oszacowania grup uznawanych za najbardziej adekwatne do uwzględniania w praktyce uczelni zdecydowano się wykorzystać badanie literaturowe przypominające metodę Systematic Literature Review. Celem tego badania jest analiza liczności wskazań konkretnych grup interesariuszy uczelni w tytułach i abstraktach recenzowanych artykułów naukowych dostępnych w uznanej bazie artykułów. Badanie takie ma na celu zidentyfikowanie grup interesariuszy uczelni, które najczęściej są przedmiotem badań naukowych w odniesieniu do instytucji nauczania wyższego. Badanie takie przeprowadzono wstępnie przy wykorzystaniu bazy Web of Science w roku 2020. Następnie, ze względu na zidentyfikowane ograniczenia pierwszego badania dokonano poszerzonej analizy przy wykorzystaniu bazy Scopus w roku 2023.

W pierwszym etapie analizy określono cel badania jako: „zidentyfikowanie przykładów grup interesariuszy uczelni” oraz pytania badawcze „jakie grupy są uznawane za interesariuszy uczelni?”.

W drugim etapie przeprowadzono wyszukiwanie literatury w bazie Scopus. Po kilku iteracjach zapytań do dalszej analizy przyjęto wyniki otrzymane dla zapytania przedstawionego poniżej:

(TITLE-ABS-KEY ("stakeholders in higher education") OR TITLE-ABS-KEY ("higher education stakeholders") OR TITLE-ABS-KEY ("university stakeholders analysis") OR TITLE-ABS-KEY ("higher education institutions and their stakeholders") OR TITLE-ABS-KEY ("university stakeholders") OR TITLE-ABS-KEY ("stakeholders in universities") OR TITLE-ABS-KEY ("university stakeholders roles") OR TITLE-ABS-KEY ("Identifying stakeholders in higher education institutions") OR TITLE-ABS-KEY ("Stakeholder identification in universities")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA ,"SOC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA ,"BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA ,"ECON") OR LIMIT-TO (SUBJAREA ,"PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA ,"DECI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA ,"MULT"))).

Zgodnie z założeniami badania jest to fraza zawierająca szerokie wyszukiwanie w tytułach i abstraktach, a także słowach kluczowych listy dziewięciu stwierdzeń odnoszących się do interesariuszy różnych rodzajów instytucji edukacji wyższej. Ze względu na tematykę badania mieszczącą się w dziedzinie nauk społecznych dokonano ograniczenia w parametrach wyszukiwania do tematów artykułów należących do nauk społecznych, nauko związanych z biznesem, zarządzanie i księgowością, nauk ekonomicznych, psychologii, nauk o podejmowaniu decyzji oraz artykułów multidyscyplinarnych. Takie ograniczenie miało na celu wyeliminowanie artykułów z dziedzin, w których nie uwzględnia się kontekstu analizy i identyfikacji interesariuszy. Tak sformułowane zapytanie poskutkowało otrzymaniem 479 wyników.

W trzecim etapie badania dokonano selekcji i oceny jakości artykułów na otrzymanej liście. Ustalono kryteria wyłączenia ze wstępnej listy skutkujące tym, że zostały z niej usunięte duplikaty oraz wyniki nie będące artykułami naukowymi (np. materiały z konferencji naukowych). Po dokonaniu wyłączeń lista zawierała 474 artykuły. Szczegółowa lista została przedstawiona w załączniku nr 5.

W czwartym etapie dokonano analizy licznosci różnych słów lub fraz odnoszących się do różnych grup interesariuszy w tytułach i abstraktach artykułów zakwalifikowanych do tego etapu badania. W tym celu najpierw sprawdzono licznosci występowania słów grup interesariuszy zidentyfikowanych na podstawie wcześniejszych badań literaturowych (patrz Tabela 50) w tytułach i abstraktach. Po stwierdzeniu, że każda analizowana fraza występująca w tytułach występuje również w abstraktach w co najmniej takiej samej liczbie artykułów do fazy analizy szczegółowej przyjęto jedynie badanie licznosci występowania w abstraktach. W trakcie fazy analizy szczegółowej w etapie czwartym sprawdzano czy kontekst, w jakim występuje badana fraza odnosi się do określenia dotyczącego interesariuszy uczelni. W trakcie tej analizy również poszerzano listę badanych fraz na podstawie występujących w abstraktach określeń wcześniej nie zidentyfikowanych. Łącznie przeanalizowano zgodność z kontekstem odnoszącym się do interesariuszy uczelni 285 różnych fraz (słowa lub określenia składające się z kilku słów). Szczegółowy wykaz badanych fraz wraz z wynikami dotyczącymi liczby unikalnych wystąpień w potwierdzonym kontekście znajduje się w załączniku nr 6.

W piątym etapie dokonano syntezy i podsumowania polegającego na przypisaniu badanym frazom odpowiednich kategorii w celu przypisania ich do różnych grup interesariuszy. Następnie zsumowano liczby wystąpień określeń odnoszących się do poszczególnych grup interesariuszy w zestawie badanych abstraktów z artykułów naukowych odnoszących się do interesariuszy uczelni. Wyniki tego badania zostały przedstawione w Tabeli 51.

Tabela 51. Podsumowanie liczności wystąpień określeń odnoszących się do interesariuszy uczelni w abstraktach analizowanych artykułów naukowych.

Grupa interesariuszy	Liczność wystąpień
Studenci	278
Wykładowcy/naukowcy	246
Przedstawiciele władz uczelni	167
Społeczeństwo/media/otoczenie	92
Przedstawiciele władz państwowych (regionalnych i centralnych)	92
Pracodawcy/przedsiębiorcy/przedstawiciele biznesu	63
Pracownicy administracyjni uczelni	49
Absolwenci	40
Rodzice/opiekunowie studentów/rodziny	24
Partnerstwa/współprace (przedstawiciele)	23
Dostawcy uczelni	5

Źródło: opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę na to iż grupy pracowników uczelni na etapie kategoryzacji zostały wyodrębnione od siebie w podziale na pracowników dydaktycznych i naukowych oraz pracowników administracyjnych. W niektórych artykułach odniesienia do interesariuszy traktowały te grupy łącznie (pracownicy: *staff*, *employees*, itp.). Dla takich sytuacji dokonano w trakcie kategoryzacji rozdziału liczności równomiernie dla każdej z kategorii do których przypisano daną frazę. Podobna sytuacja miała miejsce dla określeń odnoszących się do społeczności uczelni (*university community*) oraz określeń synonimicznych. W tym przypadku rozdziału dokonywano na obie kategorie odnoszące się do pracowników uczelni oraz na kategorię studentów. Dość zaskakująca wydaje się stosunkowo niska pozycja, w przedstawionym w Tabeli 51 swoistym rankingu, grupy absolwentów.

Ze względu na to, że każda ze zidentyfikowanych grup interesariuszy może mieć inne cechy w zakresie relacji z uczelnią warto określić te różnice. Pomocne do tego może być skorzystanie z typologii wg. Mitchella (por. Tabela 49). Możliwe przypisanie każdej ze zidentyfikowanych grup do odpowiednich typów przedstawiono w Tabeli 52.

Tabela 52. Przykładowe przypisanie interesariuszy uczelni do typologii wg Mitchella.

Nazwa grupy interesariuszy uczelni	Rodzaj interesariusza wg typologii Mitchell et al.
Studenci	Zależny (5.) lub Wymagający (3.)
Absolwenci	Zależny od uznania (2.) lub Uśpiony (1.)
Rodzice/opiekunowie	Zależny od uznania (2.) lub Zależny (5.)
Pracownicy dydaktyczni i naukowci	Zależny (5.) lub Definitywny (7.)
Przedstawiciele władz lokalnych i centralnych	Dominujący (4.) lub Niebezpieczny (6.) lub Definitywny (7.)
Pracownicy administracyjni	Zależny (5.) lub Definitywny (7.)
Pracodawcy	Zależny od uznania (2.), Uśpiony (1.) lub Dominujący (4.)
Społeczeństwo	Zależny od uznania (2.) lub Nieistotny (8.)

Nazwa grupy interesariuszy uczelni	Rodzaj interesariusza wg typologii Mitchell et al.
Przedstawiciele partnerstw	Zależny (5.) lub Zależny od uznania (2.) lub Nieistotny (8.)
Dostawcy	Zależny (5.) lub Dominujący (4.) lub Zależny od uznania (2.) lub Nieistotny (8.)

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

Określenie rodzaju do jakiego należą poszczególne grupy interesariuszy jest dość trudnym zadaniem ponieważ w zależności od sytuacji, potrzeb i możliwości każda z grup interesariuszy może przejawiać cechy więcej niż jednego typu. Stąd też w Tabeli 52 przedstawiono kilka możliwych typów dla każdej z grup interesariuszy.

Studenci są grupą interesariuszy, która na co dzień bierze udział w działalności uczelni. Do tej grupy można zaliczyć zarówno studentów pierwszego i drugiego stopnia jak i studentów studiów doktoranckich oraz studiów podyplomowych organizowanych przez uczelnię. Czasem gdy uczelnia jest porównywana do przedsiębiorstwa produkcyjnego student jest porównywany do materiału dostarczanego na początku procesu produkcyjnego (Pawlikowski, 2010, s. 14). Takie podejście podkreśla aspekt związany z faktem, iż efekt procesu kształcenia mierzony w wartościach bezwzględnych może być zróżnicowany tylko ze względu na różnice w predyspozycjach i przygotowaniu kandydatów na studia. Jednak to nie jedyny czynnik wpływający na wynik procesów usługowych uczelni. Ważnym czynnikiem, między innymi, jest również odpowiednie motywowanie studentów do zdobywania wiedzy i 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. W przypadku grupy studentów wydaje się, że dominującą cechą relacji z uczelnią jest pilność, stąd też uznać, że ta grupy posiada cechy typu *wymagający*. Po ukończeniu studiów wcześniejsi interesariusze z grupy studentów stają się interesariuszami z grupy absolwentów. Sama zmiana roli po pewnym czasie może wpłynąć na dużą zmianę oczekiwań od usługi edukacyjnej oraz wiążącą się z tym zmianę percepcji jakości i poziomu satysfakcji z usług uczelni. Absolwenci są bardzo różnorodną grupą osób co przede wszystkim determinowane jest rodzajem obranej ścieżki kariery zawodowej po ukończeniu studiów. Większość pracowników uczelni jest absolwentami, ale większość z nich ma bardzo ograniczony kontakt z codzienną działalnością uczelni. Zatem można uznać, że zazwyczaj absolwenci będą posiadać cechę legitymizacji, co plasuje ich pozycji typu *zależny od uznania*. Natomiast część z absolwentów ze względu na możliwość wpływu na uczelnię może też być klasyfikowana jako typ *uśpiony*.

Nieco inne oczekiwania mogą mieć rodzice lub opiekunowie, którzy pomimo dużego zaangażowania w sprawy swoich podopiecznych często mają znikomy bezpośredni wpływ na działania uczelni, ale stanowią ważną grupę w zakresie kreowania opinii o uczelni, która może również formułować oczekiwania względem uczelni, choćby w zakresie odpowiedniego komunikowania efektów działań (por. Wood i Su, 2019). Dlatego grupę interesariuszy jaką są rodzice lub opiekunowie można w przypadku uczelni niepublicznych przypisać do typu *zależnych od uznania*, co oznacza, że raczej

przedstawiciele tej grupy nie posiadają cechy pilności lub realnej władzy wobec działań uczelni, natomiast posiadają cechę legitymizacji.

Pracownicy dydaktyczni i naukowi są grupą interesariuszy, która w bardzo dużej mierze kreuje jakość usług uczelni. Jednak ta grupa nie tylko wytwarza usługi edukacyjne, ale również może korzystać z działania uniwersytetu, np. poprzez wykorzystanie możliwości rozwoju naukowego, czy wykonywania badań przy wykorzystaniu infrastruktury, a także wsparciu ze strony studentów i absolwentów. 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. Odpowiadają oni bowiem za sprawną organizację procesów pozadydaktycznych, przez co mają duży wpływ na poziom satysfakcji z usług uczelni takich grup jak studenci, absolwenci oraz pracownicy dydaktyczni i naukowi. Również to dzięki ich pracy uczelnia jest w stanie spełniać wymagania regulatorów i władz, a także komunikować się ze społeczeństwem. Podobnie jak pracowników naukowych i dydaktycznych grupę interesariuszy będących pracownikami administracyjnymi można określić jako należącą do typu interesariuszy *zależnych* lub *definitywnych*.

Pracodawcy są bardzo zróżnicowaną grupą interesariuszy. Wśród nich mogą się znaleźć 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 *uśpionego*, *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. Do grupy przedstawicieli władz można zaliczyć również członków instytucji i organizacji akredytujących uczelnie oceniających uczelnie takich jak Państwowa Komisja Akredytacyjna, działających na podstawie przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie uczelni. Jednym z zadań tych instytucji może być sprawdzenie zgodności działania instytucji akademickiej z wymaganymi standardami jakości, w ramach pełnienia funkcji kontrolnej w imieniu władz kształtujących regulacje prawne. W zależności od tego na jakim szczeblu administracji publicznej znajduje się konkretny interesariusz może on posiadać zarówno atrybut władzy, jak i legitymizacji lub pilności. Często jednak występuje więcej niż jeden atrybut, a więc tę grupę interesariuszy można przypisać do typu *dominującego*, *niebezpiecznego* lub *definitywnego*.

Istotne dla rozwoju i dobrego funkcjonowania współczesnych uczelni są współprace i partnerstwa. Mogą one obejmować zarówno współdziałanie z innymi uniwersytetami i instytucjami naukowo-badawczymi jak również z biznesem lub organizacjami samorządowymi lub pozarządowymi

w zależności od przedsięwzięcia. Partnerstwa mogą, więc być bardzo różnorodne, ale można uznać, że zazwyczaj relacja reprezentantów organizacji współpracujących z uczelnią występując w roli partnerów nie będzie miała charakteru władzy, a raczej legitymizację i niekiedy pilność co plasuje tę grupę w obszarze typów *zależny od uznania* lub *zależny*. Natomiast wydaje się, że niektóre partnerstwa z perspektywy uczelni w porównaniu do relacji z innymi interesariuszami mogą mieć na tyle słabą relację legitymizacji, że mogą zostać przypisani do typu *nieistotny*.

Charakterystyczną spośród wyodrębnionych grup są dostawcy. Jest to grupa mocno odróżniająca się od pozostałych. Również jej rola względem uczelni wskazuje na dużą skalę różnic pomiędzy działalnością w zakresie usług uniwersyteckich, a innymi rodzajami działalności biznesowych. Otóż dla wielu przedsiębiorstw, szczególnie tych wytwórczych, relacje z dostawcami są kluczowe dla efektów produkcji. Natomiast w przypadku wielu usług uniwersyteckich dostawcy nie odgrywają tak istotnej roli jak pozostali interesariusze. Niemniej ich rola może też być istotna, zwłaszcza w zakresie systemów informatycznych wspierających organizację i procesy edukacyjne. Stąd też w zależności od cech relacji z konkretnymi dostawcami (rodzaju siły lub pozycji negocjacyjnej) mogą oni należeć do typów *zależny*, *zależny od uznania*, *dominujący* a nawet *nieistotny* w przypadku dostawców produktów i usług o charakterze pomocniczym dla uczelni o bardzo słabej pozycji negocjacyjnej (np. na rynku bardzo konkurencyjnym o dużej dostępności substytutów). Ponadto w tej grupie interesariuszy raczej nie jest typowe rozwijanie długoterminowych relacji o strategicznym charakterze dla uczelni. Ważne podkreślenia jest też to, że analogiczne cechy, z punktu widzenia uniwersytetu, do tych jakie mają dostawcy dla innych organizacji produkcyjnych mogą posiadać inne grupy interesariuszy jak choćby wykładowcy, partnerzy czy w studenci.

Każda uczelnia funkcjonuje również w szerszym kontekście społecznym wśród różnych osób mających pewien stopień relacji (choćby osobistego zainteresowania) z uczelniami. Przedstawiciele tej grupy często czerpią swoje opinie o efektach działań konkretnej uczelni z różnych środków przekazu informacji, stąd też przedstawiciele mediów, obok przedstawiciele społeczności lokalnej i szerzej rozumianego społeczeństwa lub kraju, można włączyć do tej szerokiej i różnorodnej grupy. Wydaje się, że relacja tej grupy z uczelnią może się odznaczać raczej jedynie cechą legitymizacji, stąd też prawdopodobnie ta grupa będzie klasyfikowana do typu *zależny od uznania* lub *nieistotny*.

Jak można stwierdzić na podstawie powyższego podsumowania wpływ każdej z grup interesariuszy na uczelnię może być nieco inny. Istotną z punktu widzenia zarządzania interesariuszami cechą jest to, że ta sama osoba może jednocześnie reprezentować różne grupy, co również może wpływać zmianę postrzegania jakości i satysfakcji z efektów usług instytucji. To niewątpliwie sprawia, że cały obszar zarządzania relacjami z interesariuszami staje tym bardziej złożony, a określenie najistotniejszych celów działań podejmowanych wobec interesariuszy jest dużym wyzwaniem. Nawiązując do koncepcji potrójnej helisy (por. podrozdz. 1.1.2) można by stwierdzić, że najistotniejszymi interesariuszami na współczesnego uniwersytetu powinni być przedstawiciele biznesu (przemysłu) oraz rządu lub szeroko rozumianego państwa (por. Galvao i in., 2019, s. 827). Jednak takie podejście wydaje się niewystarczające. Ponieważ zauważono, że dla wielu firm „w ostatnich dwóch dekadach interesariusze stali się głównym komponentem strategii” (Finch i in., 2013) to śmiało można uznać, że również

w przypadku uczelni zarządzanie interesariuszami powinno pełnić ważną, a nawet główną rolę w strategii. Jak stwierdza Frederick Laloux: „ostatnio widzimy wyłanianie się nowej perspektywy, to znaczy *modelu interesariusza*, który podkreśla, że firmy muszą odpowiadać nie tylko przed inwestorami, ale również przed klientami, pracownikami, dostawcami, lokalną społecznością, środowiskiem i innymi. Przywództwo organizacji musi pośredniczyć między często sprzecznymi potrzebami interesariuszy, tak aby w dłuższej perspektywie wszyscy byli zadowoleni.” (Laloux, 2015, s. 267). Zatem wydaje się, że uczelnie ze względu na złożoność środowiska interesariuszy mogłyby przyczynić się do wypracowania sprawdzonych metod i modeli działania, które następnie mogłyby być adaptowane do szerokiego spektrum różnych rodzajów organizacji, stając się przez to pionierami w zakresie zarządzania interesariuszami, a nie tylko adaptatorami różnych rozwiązań powstających w mniej złożonych środowiskach.

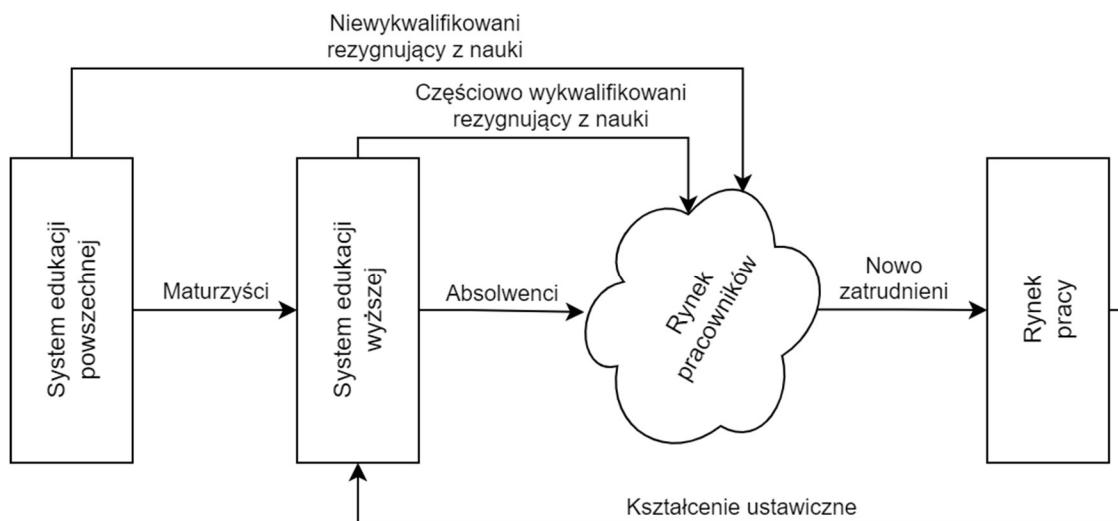
W kontekście zarządzania interesariuszami niezwykle istotnym aspektem staje się odpowiednie komunikowanie, dostosowane do wymagań każdej z istotnych dla uczelni grup i rodzaju relacji jakie zachodzą między ich przedstawicielami, a uczelnią. Jest to o tyle trudne, że interesy różnych grup mogą być ze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

1.5.2 *Kształtowanie relacji z różnymi grupami interesariuszy*

Znajomość całego spektrum potencjalnych interesariuszy organizacji oraz ich podstawowych cech w postaci określonej typologii jest istotna, gdyż w opinii przedstawicieli polskich uczelni liczba grup interesu próbujących wpłynąć na politykę uczelni wzrasta (por. Dobbins i in., 2021, s. 414). Ponadto obecnie w erze, która „wymaga większej demokracji interesariuszy oraz wielowymiarowych wyników działalności korporacyjnej, [organizacje] muszą znaleźć strategiczną platformę organizacyjną, która adresuje różnorodne interesy ich interesariuszy i akcjonariuszy. Jakikolwiek praktyki powodujące negatywne skutki zewnętrzne, które prowadzą do straty dla innych bez ich zgody, mogą być postrzegane wręcz jako nieetyczne” (Loi, 2015). Sama jednak świadomość tego kto jest lub może być interesariuszem nie jest jednak wystarczająca do kształtowania praktycznej strategii. By móc podejmować bardziej skuteczne działania wobec wszystkich interesariuszy należy najpierw określić ich cechy istotne z punktu widzenia zarządzania organizacją, a następnie na tej podstawie ustalić odpowiednie cele w zakresie działań podejmowanych wobec każdej z grup. Taka kolejność działań powinna skutkować znacznie bardziej świadomym procesem opracowywania konkretnych działań wobec różnych interesariuszy, a także, dzięki określeniu celów, lepszymi decyzjami w sytuacjach nieprzewidzianych.

Określenie przynależności wg typologii zaproponowanej przez Mitchella opisanej w poprzednim podrozdziale może stanowić wstęp do bardziej pogłębionej analizy, ale również dzięki identyfikacji charakteru relacji między organizacją a poszczególnymi interesariuszami wydaje się krokiem koniecznym do właściwego określania celów strategii działań wobec każdej z istotnych grup. Na każdym etapie tych

analiz należy jednak uwzględniać szczególny kontekst organizacyjny, co w przypadku uniwersytetów oznacza silny wpływ kultury akademickiej (por. 1.2.2) oraz długoterminową perspektywę ze względu na wieloletni proces kształcenia wyższego (por. Al-Turki i in., 2008, s. 214). W takim procesie, w ujęciu edukacyjnego łańcucha dostaw, rynek pracowników stanowi centralny punkt pomiędzy rynkiem pracy (pracodawcami) a różnymi stadiami systemu edukacji (por. Rysunek 22).

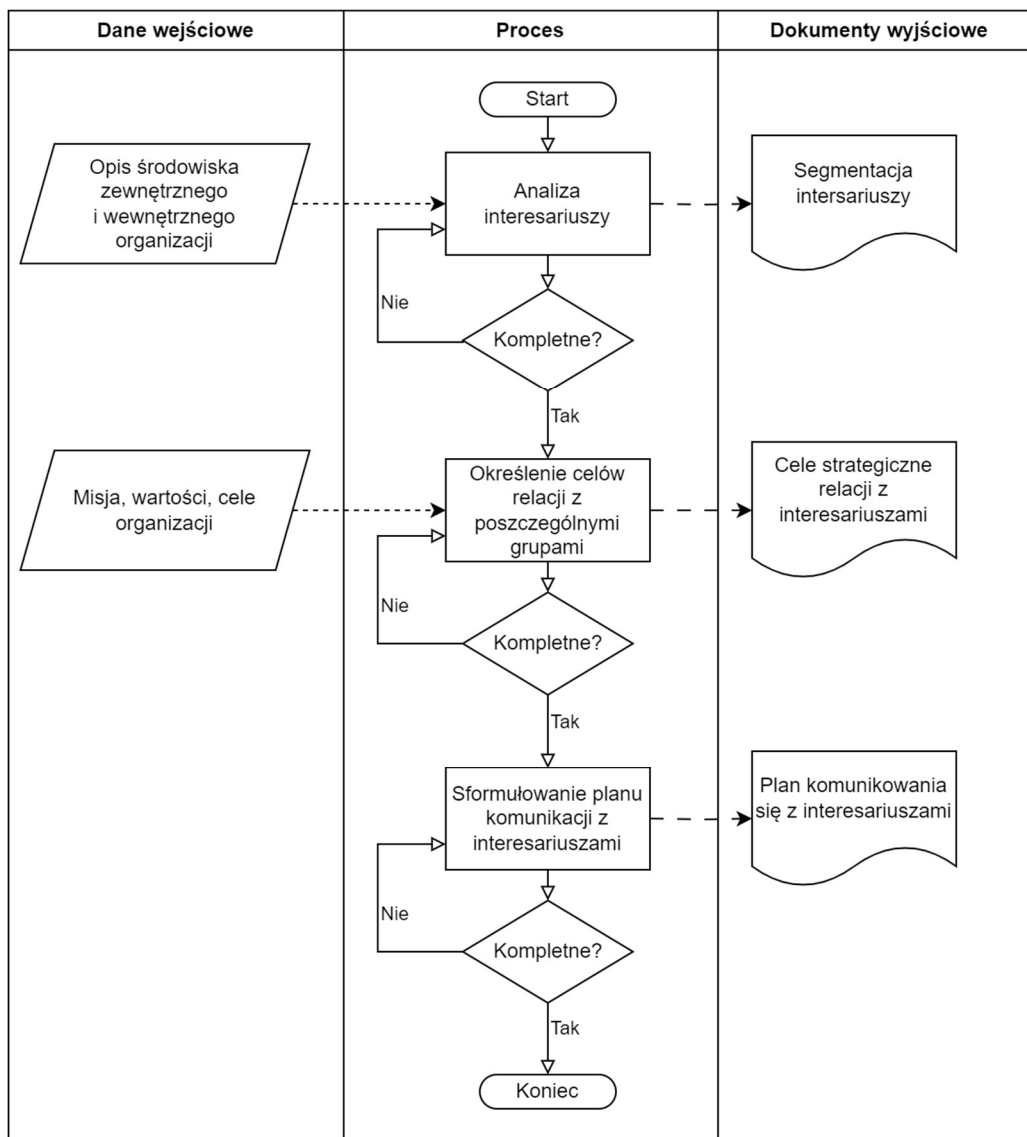


Rysunek 22. Edukacyjny łańcuch dostaw

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

Koncepcja przedstawiona na Rysunku 22 edukacyjnego łańcucha dostaw jest w sposób oczywisty znacznym uproszczeniem realiów działalności uniwersyteckiej odnoszącym się jedynie do procesu kształcenia absolwentów pomijającym m. in. cały obszar badawczo-naukowy stanowiący istotny komponent procesów zachodzących w uczelniach. Jednak warto odnotować, że nawet takie uproszczenie pokazuje znaczny stopień złożoności z jaką trzeba się mierzyć przy analizie interesariuszy, która nie może abstrahować od powiązań z rynkiem pracy i pracowników oraz różnymi uczestnikami systemu edukacji. W próbie przedstawiania systemu edukacyjnego jako łańcucha dostaw uwidacznia się również fakt, iż koncepcja kolejno następujących po sobie etapów jest tylko jednym z wariantów rzeczywistości. Występowanie pętli zwrotnych oraz możliwych pominięć pewnych etapów sprawia, że trudno to określić pojęciem „łańcuch” w ścisłym tego słowa znaczeniu. Ponadto koncepcja ta pozwala na ukazanie długoterminowego charakteru procesu kształcenia i uświadomienie wieloletnie perspektywy dla procesu oceny efektów podejmowanych działań.

Tworzenie strategii dla zarządzania relacjami z interesariuszami jest procesem wieloetapowym wynikającym z fundamentów strategii organizacji – jej misji, wizji oraz celów. W kontekście zarządzania jakością również immanentnie powinno być zgodne z założeniami istniejącego systemu zarządzania jakością. Proces tworzenia strategii relacji z interesariuszami może mieć postać podobną do tej przedstawionej na Rysunku 23.



Rysunek 23. Diagram procesu tworzenia strategii relacji z interesariuszami.

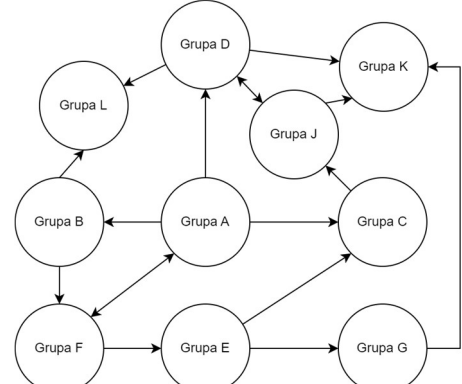
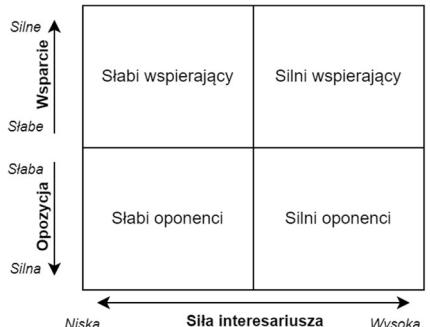
Źródło: opracowanie własne na podstawie Fleaca i in., 2017, s. 937

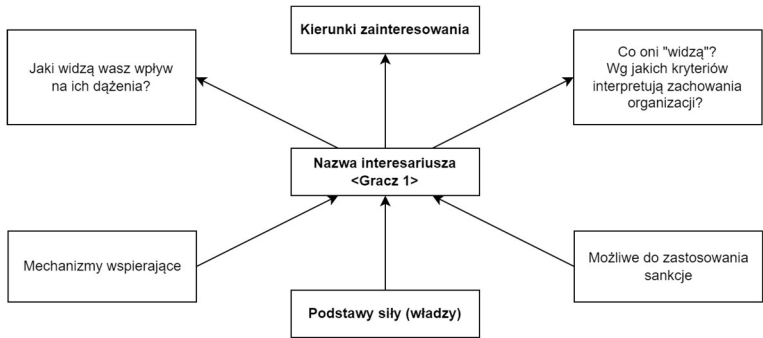
Wymiernymi rezultatami procesu tworzenia strategii relacji z interesariuszami przedstawionego na Rysunku 23 są powstające i/lub aktualizowane (por. Fleaca i in., 2017, s. 937) dokumenty związane z określoną segmentacją interesariuszy, celami w relacjach z każdą z grup oraz sformułowanym planem działań w zakresie szeroko pojętego komunikowania się z różnymi interesariuszami. Jednym z najistotniejszych dla strategii relacji z interesariuszami jest rozróżnienia na grupy interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych z perspektywy zarządzania organizacją. Zazwyczaj rozróżnienie takie nie stanowi wyzwania, gdyż interesariuszami wewnętrznymi są wszyscy którzy współtworzą organizację, a zewnętrznymi klienci oraz osoby będące poza oficjalnymi strukturami organizacji, które w jakikolwiek sposób na nią wpływają lub pozostają pod jej wpływem. Jednak w przypadku uczelni nawet ten etap analizy interesariuszy może wiązać się z pewnymi dylematami. Najbardziej szczególną rolę w kontekście zarządzania usługą edukacji wyższej ma bowiem student. Z jednej bowiem strony pełni on rolę przypominającą klienta klasycznych usług, a z drugiej staje się kluczowym aktorem procesu kształcenia, od którego działań w największym stopniu zależą efekty całego procesu świadczenia usługi. Stąd też dość

powszechnie uważa się studentów za interesariuszy wewnętrznych (por. Kwiek, 2015, s. 282). Korzystając z różnych narzędzi do analizy interesariuszy można przygotować wnioski dotyczące identyfikacji różnych grup ze względu na odmienne zestawy cech, co będzie stanowić przygotowanie do opracowania celów i wyboru metod komunikowania się z poszczególnymi grupami. Lista przykładowych technik została przedstawiona w Tabeli 53.

Tabela 53. Przykładowe techniki analizy interesariuszy

Nazwa techniki	Charakterystyka									
Podstawowa analiza interesariuszy	<p>Kolejne kroki działań prowadzonych zarówno w ramach podgrup fokusowych oraz sesji sesje plenarnej uczestników analizy:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Przeprowadź burzę mózgów w celu ustalenia listy potencjalnych interesariuszy. 2. Przygotuj oddzielny arkusz flipchart dla każdego interesariusza. 3. Umieść nazwę interesariusza na górze każdego arkusza. 4. Stwórz wąską kolumnę po prawej stronie każdego arkusza i pozostaw tę kolumnę pustą. 5. Dla każdego interesariusza, w obszarze po lewej stronie wąskiej kolumny, wymień kryteria, których interesariusz użyłby do oceny wyników organizacji (lub wymień, jakie są oczekiwania interesariusza względem organizacji). 6. Zdecyduj, jak dobrze twoim zdaniem interesariusz ocenia działania organizacji z jego punktu widzenia. Użyj kolorowych kropek, aby wskazać ocenę interesariusza ja-ko dobrą (zielona), średnią (żółta) lub słabą (czerwona). 7. Zidentyfikuj i zapisz, co można szybko zrobić, aby zadowolić każdego interesariusza. 8. Zidentyfikuj i zapisz długoterminowe kwestie związane z poszczególnymi interesariuszami oraz z interesariuszami jako grupą. 9. Określ, w jaki sposób każdy interesariusz wpływa na organizację. 10. Zdecyduj, czego organizacja potrzebuje od każdego interesariusza. 									
Wykres porównania siły (władzy) i poziomu zainteresowania	<p>Ta analiza umożliwi identyfikację i reprezentację każdego interesariusza lub grupy interesariuszy na podstawie ich zainteresowania oraz siły (niska/wysoka) i przedstawia wizualną reprezentację możliwych strategicznych aliansów oraz działań, które należy podjąć dla każdej grupy.</p> <table border="1" data-bbox="520 1386 1388 1630"> <thead> <tr> <th></th> <th>Niska Siła</th> <th>Wysoka Siła</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Wysokie zainteresowanie</th> <td>Podmioty (<i>subjects</i>)</td> <td>Gracze (<i>players</i>)</td> </tr> <tr> <th>Niskie zainteresowanie</th> <td>Tłum (<i>crowd</i>)</td> <td>Kreatorzy warunków (<i>context setters</i>)</td> </tr> </tbody> </table> <p>Analiza taka może też zostać wzbogacona o oznaczenia wzajemnych relacji pomiędzy analizowanymi grupami interesariuszy.</p>		Niska Siła	Wysoka Siła	Wysokie zainteresowanie	Podmioty (<i>subjects</i>)	Gracze (<i>players</i>)	Niskie zainteresowanie	Tłum (<i>crowd</i>)	Kreatorzy warunków (<i>context setters</i>)
	Niska Siła	Wysoka Siła								
Wysokie zainteresowanie	Podmioty (<i>subjects</i>)	Gracze (<i>players</i>)								
Niskie zainteresowanie	Tłum (<i>crowd</i>)	Kreatorzy warunków (<i>context setters</i>)								

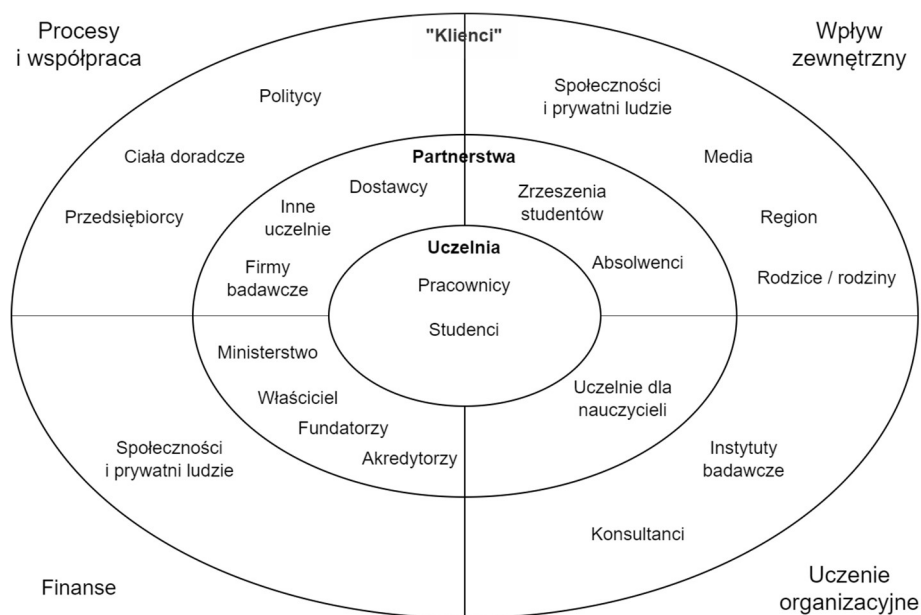
Nazwa techniki	Charakterystyka																																										
<p>Macierz planowania uczestnictwa</p>	<p>Zapewnia identyfikację i klasyfikację różnych interesariuszy pod względem ich uczestnictwa w instytucjonalnych działaniach. Zostają oni podzieleni na tych, którzy jedynie informują, tych, którzy aktywnie uczestniczą, oraz tych, którzy uczestniczą i podejmują decyzje.</p> <table border="1" data-bbox="518 380 1388 929"> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="5">Podejście do interesariuszy</th> </tr> <tr> <th>Kategoria działania</th> <th>Informuj</th> <th>Konsultuj</th> <th>Angażuj</th> <th>Współpracuj</th> <th>Upoważnij</th> </tr> <tr> <th>Funkcja</th> <th>Odbiór informacji</th> <th>Wyrażanie opinii</th> <th>Angażowanie</th> <th>Partnerstwo</th> <th>Decydowanie</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Organizowanie Uczestnictwa</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tworzenie pomysłów na strategiczne interwencje</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Budowanie koalicji wokół rozwoju, przeglądu i adaptacji propozycji</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Implementowanie, monitorowanie i ewaluacja strategicznych interwencji</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Podejście do interesariuszy					Kategoria działania	Informuj	Konsultuj	Angażuj	Współpracuj	Upoważnij	Funkcja	Odbiór informacji	Wyrażanie opinii	Angażowanie	Partnerstwo	Decydowanie	Organizowanie Uczestnictwa						Tworzenie pomysłów na strategiczne interwencje						Budowanie koalicji wokół rozwoju, przeglądu i adaptacji propozycji						Implementowanie, monitorowanie i ewaluacja strategicznych interwencji					
	Podejście do interesariuszy																																										
Kategoria działania	Informuj	Konsultuj	Angażuj	Współpracuj	Upoważnij																																						
Funkcja	Odbiór informacji	Wyrażanie opinii	Angażowanie	Partnerstwo	Decydowanie																																						
Organizowanie Uczestnictwa																																											
Tworzenie pomysłów na strategiczne interwencje																																											
Budowanie koalicji wokół rozwoju, przeglądu i adaptacji propozycji																																											
Implementowanie, monitorowanie i ewaluacja strategicznych interwencji																																											
<p>Diagramy relacji między interesariuszami</p>	<p>Przedstawia graficzne przedstawienie sieci interakcji występujących między interesariuszami. Może zostać wykonane w podziale na tematy lub kategorie działań. Pozwala na zidentyfikowanie najbardziej wpływowych i centralnych interesariuszy.</p> 																																										
<p>Mapa siły wsparcia lub opozycji</p>	<p>Pozwala na segmentację interesariuszy według ich relacji do organizacji. Pozwala na identyfikację tych, którzy są gotowi wspierać działania organizacji, a także tych, którzy raczej stanowią opozycję sprzeciwiając się działaniom organizacji. Pozwala też na pogrupowanie według siły możliwego oddziaływania w relacji (wsparcia/sprzeciwu).</p> 																																										

Nazwa techniki	Charakterystyka																																													
Generowanie pomysłów na strategiczne interwencje	Obejmuje szereg technik generowania pomysłów, takich jak np. metody „burzy mózgów” mających na celu identyfikację problemów z perspektywy interesariuszy oraz pomysłów na rozwiązania. W drugiej fazie obejmuje dyskusją obejmującą różne ograniczenia (w tym z wiązane z polityczną wykonalnością) dla wdrażania rozwiązań w celu wybrania i dopracowania najlepszych z nich.																																													
Diagramy podstaw siły (władzy) i kierunków zainteresowania	<p>Diagramy wykonywane dla każdej z ważnych grup interesariuszy (np. gracze) pomagające zidentyfikować powody występowania istotnej siły oddziaływania na organizację, oraz kierunki (tematy), w jakich ogniskuje się zainteresowanie wobec organizacji. Bazując na diagramach wpływu interesariuszy, służą do przedstawienia podstaw do posiadania siły (władzy) względem organizacji, a także do identyfikacji istotnych cech relacji z organizacją z punktu widzenia interesariuszy.</p> 																																													
Identyfikacja wspólnego dobra i formułowanie przekonującego (wygrywającego) argumentu	Na podstawie np. diagramów podstaw siły i kierunków zainteresowania oraz relacji między interesariuszami, zidentyfikować które interesy lub tematy cieszą się największym poparciem wśród najszerszego zakresu interesariuszy. W celu pełniejszego zidentyfikowania interesów nadrzędnych dodatkowo, w przypadku zidentyfikowanych konfliktów, można wykorzystać np. diagram rozwiązywania konfliktu (CRD – <i>conflict resolution diagram</i>) będący narzędziem zaczerpniętym z teorii ograniczeń.																																													
Tablice analizy etycznej	<p>Umożliwia identyfikację rozwiązań lub działań, które powinny zostać odrzucone lub przyjęte zgodnie z etyczną postawą każdego interesariusza.</p> <table border="1" data-bbox="622 1265 1292 1792"> <thead> <tr> <th data-bbox="622 1265 869 1400">Nazwa interesariusza; kategoria:</th> <th colspan="4" data-bbox="869 1265 1292 1400">Opis interesu / podstaw relacji:</th> </tr> <tr> <th data-bbox="622 1400 869 1433">Czynniki / wynik</th> <th data-bbox="869 1400 981 1433">Wysoki (3)</th> <th data-bbox="981 1400 1085 1433">Średni (2)</th> <th data-bbox="1085 1400 1189 1433">Niski (1)</th> <th data-bbox="1189 1400 1292 1433">Żaden (0)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="622 1433 869 1467">Zależność interesariusza od rządu (np. niedostępność alternatyw)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="622 1467 869 1500">Wrażliwość interesariusza (np. potencjalne szkody)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="622 1500 869 1534">Ważność (versus trywialność) interesu dla interesariusza</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="622 1534 869 1568">Prawdopodobieństwo, że środek zaradczy lub łagodzący skutki będzie niedostępny</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="622 1568 869 1601">Zagrożenie dla podstawowych wartości</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="622 1601 869 1635">Wpływ strategii na interesariusza</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="622 1635 869 1792">Wyniki: Czy wymagane jest podjęcie obowiązkowych działań lub środków zaradczych?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Nazwa interesariusza; kategoria:	Opis interesu / podstaw relacji:				Czynniki / wynik	Wysoki (3)	Średni (2)	Niski (1)	Żaden (0)	Zależność interesariusza od rządu (np. niedostępność alternatyw)					Wrażliwość interesariusza (np. potencjalne szkody)					Ważność (versus trywialność) interesu dla interesariusza					Prawdopodobieństwo, że środek zaradczy lub łagodzący skutki będzie niedostępny					Zagrożenie dla podstawowych wartości					Wpływ strategii na interesariusza					Wyniki: Czy wymagane jest podjęcie obowiązkowych działań lub środków zaradczych?				
Nazwa interesariusza; kategoria:	Opis interesu / podstaw relacji:																																													
Czynniki / wynik	Wysoki (3)	Średni (2)	Niski (1)	Żaden (0)																																										
Zależność interesariusza od rządu (np. niedostępność alternatyw)																																														
Wrażliwość interesariusza (np. potencjalne szkody)																																														
Ważność (versus trywialność) interesu dla interesariusza																																														
Prawdopodobieństwo, że środek zaradczy lub łagodzący skutki będzie niedostępny																																														
Zagrożenie dla podstawowych wartości																																														
Wpływ strategii na interesariusza																																														
Wyniki: Czy wymagane jest podjęcie obowiązkowych działań lub środków zaradczych?																																														

Nazwa techniki	Charakterystyka
Odgrywanie roli interesariusza	<p>Ta technika polega na wcielaniu się w rolę różnych interesariuszy przez członków zespołu na podstawie informacji o interesariuszach zebranych w trakcie wcześniejszych analiz. Odegranie ról interesariuszy służy stworzeniu jakby symulacji reakcji różnych grup na wstępnie opracowane rozwiązania. W celu uzyskania jak najlepszych rezultatów trzeba wykonać kilka iteracji dla każdej z wybranych grup. Wcielanie się w role interesariuszy powinno obejmować odpowiedź na co najmniej dwa pytania: „Jak byśmy zareagowali na tę propozycję?” oraz „Co mogłoby sprawić, że nasze wsparcie będzie większe lub nasz opór mniejszy?”.</p> <p>Technika ta pozwala na identyfikację dotąd nieuwzględnionych efektów analizowanych rozwiązań z punktu widzenia różnych interesariuszy.</p>
Mapa atrakcyjności rozwiązań versus możliwości przyjęcia przez interesariuszy	<p>Analiza ta ma na celu ocenę pomysłów na działania ze względu na ich potencjalną atrakcyjność dla interesariuszy w kontekście ich możliwości do przyjęcia konkretnych rozwiązań. Przez to definiuje propozycje, które mogą być skutecznie wprowadzone w życie. Na wstępie wymagane jest posiadanie listy analizowanych rozwiązań, a po przyporządkowaniu do odpowiednich kategorii należy przeprowadzić dyskusję w celu analizy przyczyn konkretnego sposobu przyporządkowania. Wnioski z tej dyskusji są najistotniejszym efektem tej analizy</p> <div data-bbox="746 824 1173 1169" style="text-align: center;"> </div>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bryson, 2004; Lowalekar i Ravi, 2017; Mainardes i in., 2010

Przedstawione w Tabeli 53 propozycje technik identyfikacji i analizy interesariuszy mają na celu nie tylko uwidocznienie całego spektrum potencjalnych interesariuszy organizacji począwszy od zastosowania metody burzy mózgów. Prawdopodobnie znacznie bardziej wartościowym jest pogłębienie znajomości cech różnych grup, ich postrzegania własnych interesów oraz działań organizacji prowadzącej analizy, a także sieci wzajemnych relacji pomiędzy różnymi grupami. To pozwala na skuteczniejszą ocenę różnych rozwiązań mających wpływ na interesariuszy w sposób pełniejszy, a co za tym idzie również minimalizujący ryzyko popełnienia istotnych błędów. Nie bez znaczenia jest również identyfikacja możliwości oddziaływania różnych grup na organizację, gdyż ze względu na ich siłę lub władzę względem niej ryzyko dla różnych rodzajów błędów może być znacznie zróżnicowane. Na pewno interesariusze z kategorii „gracze” lub „kreatorzy warunków” będą uwzględniani w planach organizacji w inny sposób niż ci z kategorii „podmioty” lub „tłum”. W kontekście instytucji edukacji wyższej mapy interesariuszy mogą przybrać też inną postać, np. taką jak na Rysunku 24.

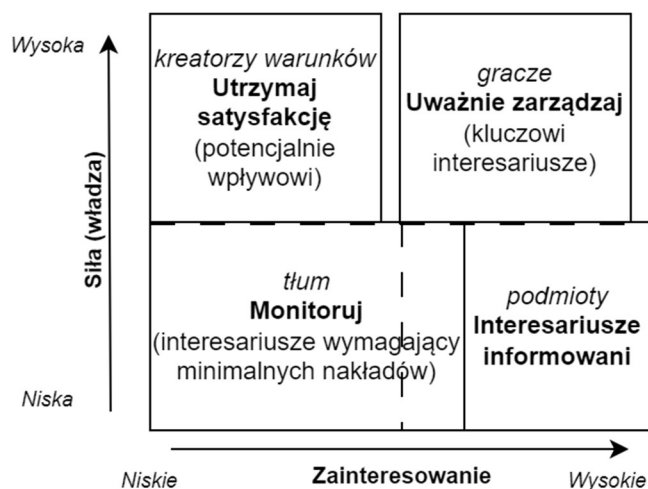


Rysunek 24. Przykładowa mapa interesariuszy uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kettunen, 2015; McGrath i Whitty, 2017

Przedstawiony przykład mapy interesariuszy dla uniwersytetu (Rysunek 24) prezentuje ujęcie trójwymiarowego podziału interesariuszy na różne kategorie. Pierwszy odnosi się do rozróżnienia pomiędzy interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi uczelni. Wśród interesariuszy zewnętrznych są wyodrębnione dwie podkategorie związane z partnerstwami oraz odbiorcami efektów usług uczelni. Określenie „klienci” jest odzwierciedleniem użytego przez Kettunena angielskiego sformułowania *customership* odnoszącego się do relacji posiadającej pewne cechy konsumenta. Natomiast wśród interesariuszy zewnętrznych wyróżniono cztery grupy związane z obszarami zainteresowania (tematami) wokół których może zaistnieć relacja z uczelnią. Jest to ciekawy przykład tego jak może wyglądać mapa interesariuszy dla konkretnej uczelni. Warto również podkreślić, że struktura i ostateczny kształt tego typu mapy mogą być różne od zaprezentowanego przykładu, gdyż różne uczelnie mogą mieć specyficzne uwarunkowania otoczenia i różne priorytety dla wyboru istotnych dla nich kategorii interesariuszy.

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



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

Źródło: opracowanie własne na podstawie Al-Khafaji i in., 2009

Proces zarządzania relacjami z interesariuszami uczelni może być kształtowany na podstawie omówionych wcześniej analiz wg trzech etapów:

1. tworzenie i rozwijanie strategii relacji z interesariuszami. Na przykład na podstawie identyfikacji interesariuszy w kontekście trzech filarów: akademickiego, badawczego, biznesowego oraz społecznego,
2. kierowanie i zarządzanie strategią relacji z interesariuszami. Formułowanie działań dla komunikowania z interesariuszami oraz angażowania ich w środowisko uczelni, by uwzględniać ich interesy,
3. monitorowanie i kontrolowanie wykonania strategii relacji z interesariuszami. Śledzenie, przegląd i orkiestracja wykonywanej pracy w kontekście trzech filarów: akademickiego, badawczego, biznesowego oraz społecznego (za: Fleaca i in., 2017, s. 937).

Można zauważyć, że powyższe etapy w swej istocie są zgodne z cyklem doskonalenia (Deminga), gdyż pierwsze dwa w pewnym sensie odpowiadają etapom „planuj” i „wykonaj”, a trzeci swym zakresem obejmuje monitorowanie i orkiestrację działań co może odpowiadać etapom „sprawdzaj” i „działaj” (por. podrozdz. 1.4.1 oraz Tabela 29).

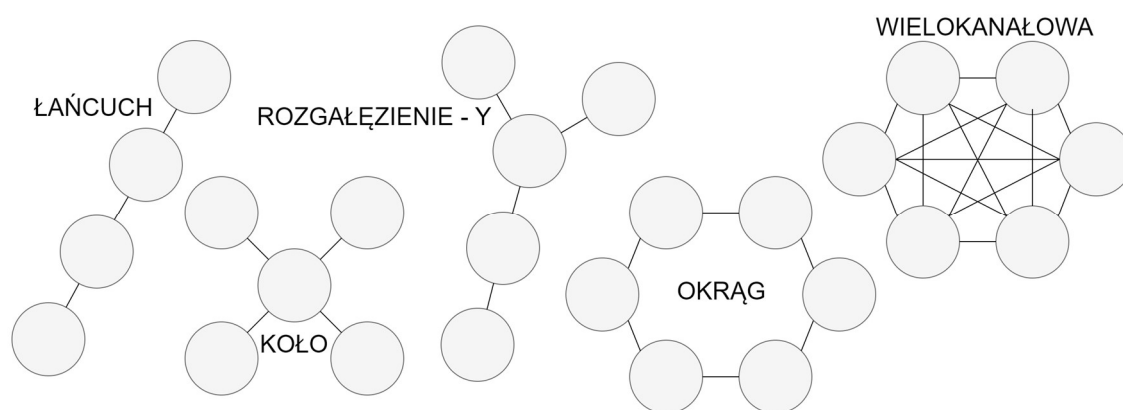
Praktycznym wymiarem realizacji strategii zarządzania relacjami z interesariuszami jest podejmowanie działań prowadzących do ich zaangażowania w działania organizacji, a te z kolei w dużej mierze dotyczą obszaru komunikacji z interesariuszami. Według PMI (Project Management Institute) zarządzanie interesariuszami projektu polega na systematycznej identyfikacji, analizie i planowaniu działań w celu komunikowania się z interesariuszami i wpływania na nich (Rajhans, 2018). Wiele szerokiego badań i opracowań w zakresie komunikacji z interesariuszami pochodzi z obszaru zarządzania projektami oraz tematyki odnoszącej się do społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR). W ramach CSR wśród strategii komunikacji z interesariuszami wyróżnia się: strategię informowania, strategię odpowiedzialności oraz strategię udziału (*involvement*) interesariuszy (Morsing i Schultz, 2006). W literaturze przedmiotu nieraz lokuje się obszar systemu zarządzania relacjami z interesariuszami, a także działania

związane z segmentacją interesariuszy i opracowaniem założeń dla systemu komunikowania (*information system*), w obszarze planowania marketingowego (Kettunen, 2015). Jest to ujęcie pomijające istotny aspekt zarządzania jakością, który to obszar powinien mieć udział w tych procesach, zwłaszcza w przypadku uczelni. O tym jak istotny jest to obszar niech świadczy choćby fakt opracowania normy AA 1000 dotyczącej obszaru zaangażowania interesariuszy (Wawak, 2019, s. 233). Podobnie do przytoczonej definicji zarządzania interesariuszami jako elementy służące efektywnemu angażowaniu interesariuszy wymieniane są takie działania jak: identyfikacja i analiza interesariuszy, konsultacje z interesariuszami, ujawnianie (przekazywanie) informacji interesariuszom, negocjowanie i budowanie partnerstwa, radzenie sobie ze skargami, monitorowanie projektów wspólnie z interesariuszami, raportowanie do interesariuszy (Rogers i in., 2022). Można zauważyć, że zarówno przekazywanie informacji, jak i negocjowanie oraz konsultacje to bez wątpienia elementy związane z komunikacją z interesariuszami. Natomiast działań w tym obszarze może być znacznie więcej. Szczególnie dotyczy to uczelni, dla których środowisko interesariuszy odznacza się dużą złożonością, a więc i różnorodnością metod komunikacji z różnymi spośród zainteresowanych stron. Niemniej odpowiednia komunikacja może się przysłużyć nie tylko efektywnemu angażowaniu, ale również może odnieść pozytywne skutki w takich obszarach jak: zarządzanie oczekiwaniami, przewyższanie oporowi przeciw zmianom, efektywnemu zarządzaniu ryzykami, a także budowaniu długotrwałych relacji z interesariuszami (Rajhans, 2018). Takie efekty szczególnie dobrze współgrają z istotnymi uwarunkowaniami zarządzania jakością na uczelniach, gdyż przede wszystkim dotyczy ono długoterminowego horyzontu działań. Ponadto odnosząc się do definicji zarządzania jakością jako zgodności z oczekiwaniami, wpływanie poprzez odpowiednią komunikację na poziom i strukturę oczekiwań interesariuszy może również przyczynić się do podniesienia poziomu postrzeganej jakości. Co więcej poprzez odpowiednią komunikację modulującą zaangażowanie interesariuszy można istotnie wspierać osiągnięcie celów organizacji, gdyż interesariusze wpływają na różne obszary potencjału organizacji do realizacji jej strategii (G. Jackson, 2021, s. 41).

O tym jak ważna jest komunikacja w pracy menedżerów niech świadczy fakt iż ocenia się, że działania związane z komunikacją stanowią między ok. 70%-90% czasu pracy menedżerów (Bragantini i Matteo, 2017), więc niewątpliwie powinien być to proces celowy i planowany, a umiejętności komunikacji w sposób celowy rozwijane. Za najważniejsze dla dobrej komunikacji uważa się głębię i trafność treści oraz dopasowanie treści do docelowych odbiorców (Bragantini i Matteo, 2017, s. 24). Kwestie poprawności gramatycznej i zastosowania odpowiedniego formatu komunikacji również będąc istotne nie odgrywają jednak tak istotnej roli dla skuteczności procesu komunikacji (Bragantini i Matteo, 2017, s. 24).

Jest wiele możliwych rodzajów komunikacji. Jedną z najprostszycy klasyfikacji rozróżnia komunikaty werbalne i niewerbalne (Al-Khafaji i in., 2009) oraz komunikatów łączące obie te formy. Komunikacja może też przybierać różne kierunki swojego przebiegu. W najbardziej klasycznym rozróżnieniu można mówić o komunikacji wertykalnej góra-dół lub dół-góra oraz o komunikacji horyzontalnej (Al-Khafaji i in., 2009). W ramach struktury organizacji komunikacja wertykalna przybiera często kształt formalny, szczególnie w zakresie dyspozycji kierownictwa wobec pracowników, natomiast komunikacja horyzontalna często ma charakter nieformalny, gdyż wynika z relacji pomiędzy pracownikami tego

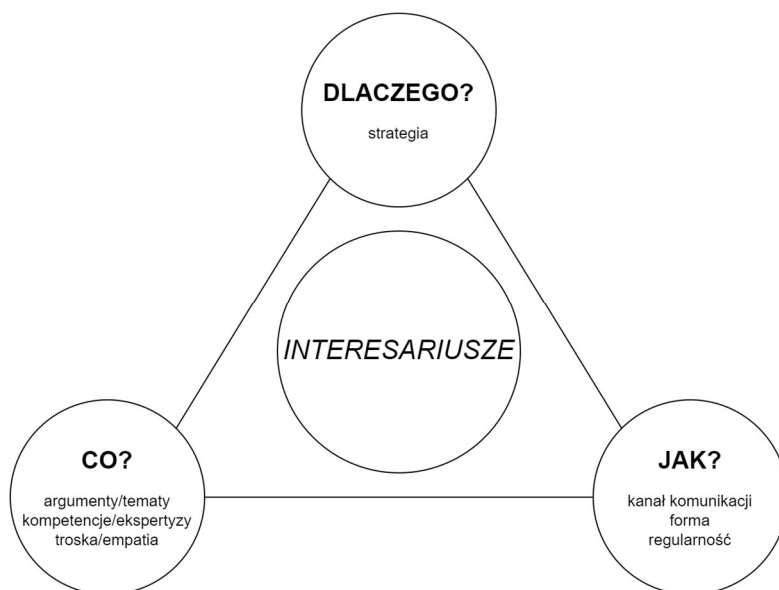
samego szczebla. W przypadku komunikacji z interesariuszami to raczej należy stwierdzić, że kanały komunikacji wertykalnej dotyczą przepływu informacji pomiędzy organizacją (firma, instytucja) a różnymi grupami interesariuszy. Takie kanały komunikacji w dość oczywisty sposób mogą być w szerokim zakresie kontrolowane przez organizację. Natomiast kanały komunikacji wertykalnej (pomiędzy interesariuszami) wydają się być poza bezpośrednim wpływem organizacji. Szczególnie w kontekście komunikacji z interesariuszami należy uwzględnić bardziej złożone formy kanałów komunikacji. W szczególnie złożonych strukturach (jak np. dla usług uniwersytetów) można zaobserwować nie tylko wieloelementowe łańcuchy przepływu komunikatów, ale także struktury rozgałęziające się. W przypadku komunikacji planowanej mogą one przybrać struktury łańcucha, koła lub rozgałęzione (Y), natomiast w przypadku komunikacji bardziej spontanicznej raczej będą się tworzyć struktury koła lub wielokanałowe (por. Rysunek 26).



Rysunek 26. Formy struktur kanałów komunikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Al-Khafaji i in., 2009

Mając świadomość powstawiania struktur kanałów komunikacji przedstawionych na Rysunku 26 można lepiej planować komunikację z interesariuszami, by efekty działań komunikacyjnych były bardziej przewidywalne i zgodne z celami organizacji. W odniesieniu do złożonej struktury interesariuszy uczelni można zauważyć, że raczej występowanie struktury łańcucha jest mało prawdopodobne ze względu na licznosc różnych grup interesariuszy. Zatem kanały komunikacji planowanej raczej będą przybierać formę struktury koła lub rozgałęzionej lub też form mieszanych składających się z tych dwóch rodzajów struktur. Natomiast w przypadku kanałów komunikacji spontanicznej należy się spodziewać raczej występowanie struktury wielokanałowej niż struktury koła. Niemniej struktury te mogą się dynamicznie przekształcać w czasie i również przybierać formy pośrednie. Ten zaawansowany poziom złożoności środowiska komunikacji z interesariuszami wymaga planowania dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Niemniej punktem wyjścia do planowania powinno być odpowiednie sformułowanie celów lub problemów do rozwiązania. Nieraz bowiem „określenie problemu okazuje się ważniejsze od sposobu jego rozwiązania” (G. Jackson, 2021, s. 41). Aby określanie wytycznych do komunikacji z interesariuszami nieco usystematyzować i uprawdopodobnić osiągnięcie celów organizacji można posłużyć się koncepcją trójkąta komunikacji przedstawioną na Rysunku 27.



Rysunek 27. Trójkąt komunikacji wg Bragantini

Źródło: Bragantini i Matteo, 2017

Rozwiązując trójkąt komunikacji dla każdego z interesariuszy można opracować konkretny plan działań w odniesieniu do każdego z nich (Bragantini i Matteo, 2017, s. 25). Ponadto z każdą grupą formy komunikacji mogą zostać opracowane odpowiednio do jednego z trzech trybów komunikacji: osobistej (indywidualnej), nieosobistej (ogólnej) oraz grupowej (Turkulainen i in., 2015, s. 76). W przypadku zarządzania projektami wyróżnia się ponadto 3 fazy projektu (konceptualizacja i planowanie, wykonanie, faza po-projektowa) dla których formy komunikacji mogą się różnić (Turkulainen i in., 2015, s. 76). Jest to rozróżnienie w perspektywie czasu. W innych obszarach zarządzania również rozważyć, czy analogiczne rozróżnienie nie jest istotne. W przypadku uczelni jest wiele płaszczyzn działań w obrębie których podobne rozróżnienie może być istotne. Dla niektórych takie rozróżnienie już jest uwzględnione na etapie identyfikacji różnych grup interesariuszy. Dla przykładu w odniesieniu do pojedynczego kursu (cyklu) studiów możemy wyróżnić grupy potencjalnych kandydatów na studia, studentów oraz absolwentów. W dominującej części mogą to być te same osoby w różnych momentach w czasie. Podobnie w odniesieniu do pracowników uczelni w perspektywie czasu możemy wyodrębnić grupę absolwentów (potencjalnych pracowników), grupę aktualnych pracowników oraz grupę pracowników emerytowanych lub takich, którzy zakończyli współpracę z uczelnią. Wymagania wobec form komunikacji z każdą z tych grup prawdopodobnie będą inne pomimo tego, że mogą mieć wspólny cel. Istotnym parametrem jest jednak poprawna identyfikacja znaczenia (siły oddziaływania) każdej z grup przed wyborem form komunikacji. W odniesieniu do grup o mniejszym znaczeniu dla organizacji i niskim zapotrzebowaniu na informacje bardziej właściwe będą formy trybu komunikacji nieosobistej, podczas gdy wobec grup o większym znaczeniu i znacznych potrzebach w zakresie otrzymywania informacji raczej należy korzystać z form należących do trybów komunikacji grupowej lub osobistej (Turkulainen i in., 2015, s. 86). W przypadku uczelni kolejnym istotnym czynnikiem jest utrzymanie balansu pomiędzy komunikacją ukierunkowaną na wzajemne zrozumienie oraz komunikacją ukierunkowaną na osiągnięcie celu (Aliu i in., 2018). Szczególnie istotne jest uwzględnienie perspektywy wzajemnego zrozumienia w odniesieniu do wpływu na komunikację pomiędzy interesariuszami. Osiągając wzajemne zrozumienie z różnymi

grupami interesariuszy można z większym prawdopodobieństwem oczekiwać, że w ramach komunikacji pomiędzy tymi grupami nie będą zachodzić procesy niekorzystne dla uczelni. Nie jest to oczywiście zadanie łatwe, a wyzwaniem szczególnie istotnym w jego zakresie stają się istotne różnice kulturowe pomiędzy różnymi grupami interesariuszy uczelni (por. Aliu i in., 2018). Uwzględniając powyższe kryteria można dobrać konkretne metody i kanały komunikacji dla każdej z istotnych grup interesariuszy w sposób świadomy. Przykłady metod i kanałów komunikacji w podziale na tryby oraz z wyróżnieniem form niewerbalnych zostały przedstawione w Tabeli 54.

Tabela 54. Przykłady metod i kanałów komunikacji z interesariuszami uczelni

Interesariusze	Tryb	Przykłady kanałów komunikacji
Studenci	nieosobiste	<ul style="list-style-type: none"> • (niewerbalne) stan i dostępność narzędzi wspierających studiowanie • ogólne informacje do społeczności akademickiej • informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp.
	grupowe	<ul style="list-style-type: none"> • spotkania grup z władzami uczelni/wydziału • informacje na stronie internetowej • platformy edukacyjne dostępne dla studentów
	osobiste	<ul style="list-style-type: none"> • indywidualne rozmowy z pracownikami administracyjnymi/wykładowcami/władzami • formalne decyzje dostarczane indywidualnie • formalne maile
Pracownicy dydaktyczni i naukowci	nieosobiste	<ul style="list-style-type: none"> • (niewerbalne) stan i dostępność narzędzi wspierających nauczanie/badania • ogólne informacje do społeczności akademickiej • możliwości współpracy wewnątrz- i pozauczelnianych
	grupowe	<ul style="list-style-type: none"> • spotkania grup z władzami uczelni/wydziału • informacje na stronie internetowej dedykowane pracownikom • organizacja procesów decyzyjnych (wybory, konsultacje, itp.) • negocjacje za pośrednictwem związków zawodowych
	osobiste	<ul style="list-style-type: none"> • indywidualne rozmowy z władzami/pracownikami administracyjnymi • formalne decyzje dostarczane indywidualnie • osobiste warunki zatrudnienia
Pracodawcy	nieosobiste	<ul style="list-style-type: none"> • informacje o uczelni na portalach branżowych, w innych mediach • targi, eventy
	grupowe	<ul style="list-style-type: none"> • zaproszenia do współpracy przy konferencjach • oferty badań i innych usług dla biznesu • konsultacje z radami doradczymi
	osobiste	<ul style="list-style-type: none"> • indywidualne rozmowy z władzami uczelni, lub innymi członkami społeczności akademickiej • indywidualne współprace w ramach kół studenckich
Potencjalni kandydaci	nieosobiste	<ul style="list-style-type: none"> • informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp. • targi, eventy
	grupowe	<ul style="list-style-type: none"> • współprace ze szkołami średnimi • oferowanie nagród w postaci indeksów dla laureatów konkursów • kursy przygotowujące do egzaminów wstępnych/studiów
Absolwenci	nieosobiste	<ul style="list-style-type: none"> • informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp.

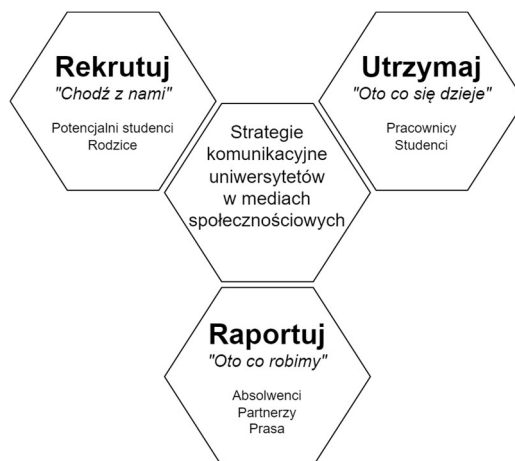
Interesariusze	Tryb	Przykłady kanałów komunikacji
Absolwenci	grupowe	<ul style="list-style-type: none"> • zaproszenia do udziału w badaniach losów absolwentów • wspieranie zrzeszeń absolwentów • wspieranie organizacji spotkań dla absolwentów
	indywidualne	<ul style="list-style-type: none"> • zaproszenia do udziału w konferencjach
Władze centralne i samorządowe	niesobiste	<ul style="list-style-type: none"> • informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp. • targi, eventy
	grupowe	<ul style="list-style-type: none"> • udział w konsultacjach przy tworzeniu regulacji prawnych • udział w konkursach państwowych kierowanych do społeczności akademickiej • składanie wniosków o granty i dofinansowania dla uczelni/naukowców/studentów • współudział/współorganizacja wydarzeń o charakterze lokalnym/krajowym/międzynarodowym • spotkania przy okazji procesów formalnych, np. akredytacji, audytów
	osobiste	<ul style="list-style-type: none"> • indywidualne rozmowy przedstawicielami władz • zaproszenia na obchody i uroczystości uczelni
społeczeństwo	niesobiste	<ul style="list-style-type: none"> • informacje o uczelni w mediach, rankingi, itp. • targi, eventy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Al-Khafaji i in., 2009; G. Jackson, 2021; Turkulainen i in., 2015; Wawak, 2019

Różne grupy interesariuszy poprzez różnice w swojej specyfice mogą wymagać różnych kanałów komunikacji. Na pewno warto zwrócić uwagę na formy komunikacji niewerbalnej, gdyż one mogą wspierać lub zaprzeczać komunikatom werbalnym. Podobnie komunikując, że dana uczelnia jest instytucją o wieloletniej tradycji warto dysponować infrastrukturą, która może potwierdzać ten fakt. Podobnie komunikując nowoczesność warto zadbać o spójną z tym komunikatem formę wizualną. Wśród przedstawionych w Tabeli 54 metod komunikacji warto zwrócić uwagę na formy, które mogą być skierowane do wielu grup jednocześnie. Jedną z takich form są komunikaty w mediach oraz rankingi (szersze omówienie rankingów znajduje się w podrozdz. 1.3.3). Jest to zgodne z obserwacją iż „od czasu wzrostu edukacji wyższej i związanych z tym topologii i rankingów uniwersytety zainwestowały duże środki w rozwój swoich marek” (Finch i in., 2013, s. 38). Niemniej w złożonym obszarze komunikacji z różnymi interesariuszami potrzeba eksperymentowania w zakresie konkretnych rozwiązań, gdyż to prowadzi do rozwoju wiedzy. Jednocześnie działania powinny być podejmowane na podstawie odpowiednich ekspertyz, dzięki czemu bardziej skutecznie można stawiać hipotezy co do właściwych metod i poddawać te założenia weryfikacji (Aakhus i Bzdak, 2015).

Współcześnie bardzo ciekawych możliwości do angażowania interesariuszy dostarczają media społecznościowe. W badaniach Mogaji i in. (2021) przeanalizowano wzorce działań komunikacyjnych brytyjskich uniwersytetów i stwierdzono, że komunikacja za pomocą portalu Twitter (obecnie X) sprostowała się zasadniczo do trzech obszarów przedstawionych na Rysunku 28. Warto zauważyć, że ta typologia uwzględnia kontekst uczelni brytyjskich, dla których podstawową formą jest działalność w trybie niepublicznym. W kontekście polskich uczelni prawdopodobnie w obszarze komunikatów z grupy „Raportuj” istotną grupą odbiorców będą przedstawiciele władz centralnych lub samorządowych.

Ponadto można zauważyć, że działania w tym obszarze są skierowane do najliczniejszej grupy różnych interesariuszy bowiem pod pojęciem partnerzy kryją się tak naprawdę wszyscy, którzy, w jakikolwiek sposób współpracują z uczelnią, będąc jednocześnie jej społecznością akademicką. Zatem mogą to być nie tylko partnerzy naukowo-badawczy, ale również biznes i inne instytucje publiczne lub prywatne.



Rysunek 28. Typologia komunikacji uniwersytetów w mediach społecznościowych

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

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

Tabela 55. Kwestionariusz samooceny uczelni w zakresie relacji z interesariuszami

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

Lp.	Pytania samooceny w zakresie relacji z interesariuszami	Int. 1 [+/-]	Int. 2 [+/-]	...	Int. n [+/-]
15.	Czy zaangażowany interesariusz jest monitorowany i regularnie oceniany?				

Źródło: opracowanie własne na podstawie Popadynets i in., 2020

Stosowanie działań sprawdzających w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami jest tym bardziej istotne im bardziej złożone jest środowisko istotnych interesariuszy organizacji. W przypadku uniwersytetów, a szczególnie uczelni publicznych w Polsce takie działania są szczególnie ważne. Zaproponowane powyżej (Tabela 55) narzędzie może być stosowane wprost, ale też może stać się inspiracją to opracowania przez kierownictwo uczelni indywidualnej wersji kwestionariusza samooceny w zakresie relacji z interesariuszami, która będzie uwzględniać dodatkowe specyficzne aspekty konkretnego środowiska. Niemniej narzędzie to odznacza się prostotą w zakresie oceny, gdyż wymagane jest jedynie czy kryteria opisane poszczególnymi pytaniami są spełnione w wystarczającym stopniu czy nie (+ lub -). Przy dłuższym stosowaniu takiego narzędzia i osiągnięciu większej dojrzałości w zakresie oceny działań można skalę oceny dostosować, by zamiast binarnej miała formę wielostopniową. Jednak należy przy tym zachować staranność przy definiowaniu znaczenia dla konkretnych wartości ocen w skali stopniowej. Ważne jest także, by takie decyzje podejmować z ostrożnością, gdyż prostota narzędzia znacznie wspiera jego skuteczne stosowanie.

Utrzymywanie odpowiednich relacji z interesariuszami uczelni jest bardzo istotne w kontekście zapewniania odpowiedniego poziomu satysfakcji z efektów jej działań. W środowisku o tak złożonej strukturze interesariuszy jak w przypadku instytucji edukacji wyższej zarówno wszelkie działania realizowane poprzez komunikację z interesariuszami powinny mieć charakter celowy i być poprzedzone wartościową analizą interesariuszy. Omówione w niniejszym podrozdziale metody i techniki mogą być cenną inspiracją to stosowania w środowisku akademickim zarówno do analizy interesariuszy, jak i planowania komunikacji z nimi, a także kontrolowania stopnia dojrzałości uczelni w zakresie relacji z interesariuszami. Zarządzanie tymi relacjami jest więc nie tylko istotnym elementem zarządzania w ogóle, ale również stanowi ważny aspekt zarządzania jakością. Natomiast w obszarze zarządzania jakością na polskich uczelniach rola interesariuszy jest wypuklona również w wielu innych miejscach i stanowi punkt wyjścia dla działań związanych z doskonaleniem systemu zarządzania jakością jak również do oceny poziomu jakości. Szersze i bardziej szczegółowe omówienie roli interesariuszy w zarządzaniu jakością polskich uczelni zostanie przedstawione w kolejnym podrozdziale.

1.5.3 Rola interesariuszy w procesach zarządczych uczelni w kontekście zarządzania jakością

Tak jak dla zarządzania jakością w klasycznych przedsiębiorstwach produkcyjnych perspektywa klienta jest punktem wyjścia do wszelkich działań organizacji tak dla instytucji edukacji wyższej kluczowym jest zrozumienie perspektywy interesariuszy (por. podrozdz. 1.4). Zarówno w wytycznych ESG 2015, jak i w normatywnych systemach zarządzania interesariusze pełnią niezwykle ważną rolę. Można jednak stwierdzić, że np. w normie ISO 9001:2015 interesariusze są uwzględnieni znacznie pełniej i bardziej szczegółowo niż w ESG 2015 (Alkabbanie, 2020). Natomiast w normie ISO 21001:2018 prawie w każdym rozdziale znajdują się bezpośrednie odniesienia do zainteresowanych stron. Co warto podkreślić w tejże normie bardzo wiele uwagi poświęcono również komunikacji z interesariuszami,

gdzie temu zagadnieniu poza podrozdziałem 7.4 poświęcono również cały załącznik D (ISO 21001:2018). Autorzy tej normy postanowili jednak używać konsekwentnie określenia strony zainteresowane (*interested parties*), zamiast interesariusze (*stakeholders*). Niech podkreśleniem niezwykle ważnej roli interesariuszy w tym normatywnym systemie zarządzania jakością usług edukacyjnych będzie fakt odniesienia się do interesariuszy w tekście normy ponad stukrotnie (ISO 21001:2018).

Istnieją różne poziomy wymagań stawianych uczelniom w odniesieniu do jakości, a w związku z tym różne metody związane z oceną jakości. Po pierwsze w celu uzyskania możliwości prowadzenia działalności w zakresie kształcenia na poziomie wyższych trzeba spełnić podstawowe wymagania ustawowe. Jest to poziom uprawnień, który wiąże się z wymaganiami odnoszącymi się do zapewnienia minimalnego poziomu jakości usług. Jest to poziom obowiązkowy. Następnym poziomem są różne metody oceny jakości. Część z nich może być obowiązkowa. Jest to tak szeroka kategoria, że można w niej również wyróżnić nieobowiązkowe, zewnętrzne i niezależne oceny (np. rankingi). Ze względu na swój charakter porównawczy mają one znikomy wpływ na poziom jakości, ale oczywiście mogą stać się inspiracją do działań doskonalących lub nawet zostać wykorzystane jako element regularnej oceny w systemie zarządzania jakością uczelni. Kolejny poziom to akredytacje. W polskim systemie edukacji wyższej są one obowiązkowym elementem procesu przyznawania kategorii uczelniom, które to mają wpływ na poziom ich finansowania. Instytucją dokonującą ocen w ramach akredytacji jest PKA (szersze omówienie metodologii oceny w ramach akredytacji PKA znajduje się w podrozdziale 1.3.2). Istnieją również inne instytucje akredytujące uczelnie. W polskich uwarunkowaniach takie akredytacje są zupełnie dobrowolne i mogą służyć spełnieniu wymagań pozaustawowych, np. związanych z udziałem, w jakimś programie lub partnerstwie, promocji poprzez jakość potwierdzaną przez uznaną instytucję akredytującą lub chęcią wdrożenia bardziej skutecznego systemu zapewniania jakości. Istnieje też możliwość uznania akredytacji innych instytucji przez PKA, co może się przyczynić do braku konieczności przygotowywania się do wizytacji prowadzonych przez PKA. Najbardziej zaawansowanym poziomem oceny jakości uczelni są audyty lub przeglądy zarządzania. Ich najistotniejszą cechą jest dobrowolność, a zatem wynikają one z rzeczywistych motywacji kierownictwa uczelni do ciągłego doskonalenia jakości.

Zestawienie porównawcze opisanych wyżej poziomów metod oceny jakości usług uczelni z uwzględnieniem wpływu na jakość i relacji do interesariuszy zostało przedstawione w Tabeli 56.

Tabela 56. Różne poziomy metod oceny jakości, a interesariusze i wpływ na poprawę jakości usług uczelni

Metoda oceny jakości	Zakres	Wpływ na jakość	Zaangażowanie interesariuszy zewnętrznych	Zaangażowanie interesariuszy wewnętrznych	Cel
Uprawnienia	ogólnie obowiązkowy	niewielki	niewielkie	niewielkie	uprawnienia do prowadzenia działalności
Ocena jakości	często obowiązkowa	zauważalny	niewielkie	niewielkie	porównanie poziomu jakości; uzyskanie funduszy
Akredytacja	obowiązkowa PKA, inne dobrowolne	znaczący	bardzo duże	duże	zapewnienie określonego pułapu poziomu jakości

Metoda oceny jakości	Zakres	Wpływ na jakość	Zaangażowanie interesariuszy zewnętrznych	Zaangażowanie interesariuszy wewnętrznych	Cel
Przegląd zarządzania	dobrowolny	bardzo duży	duże	bardzo duże	ciągłe doskonalenie jakości

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ulewicz, 2017

Czynnikiem różnicującym zaangażowanie interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych w różne metody oceny jakości usług uczelni przede wszystkim jest stopień złożoności procesu oceniania. W ramach tych bardziej złożonych procesów udział przedstawicieli interesariuszy zewnętrznych jest bardzo duży (np. akredytacje) ale też wymagania wobec udziału interesariuszy wewnętrznych są znaczące (np. audyty). Przeglądy zarządzania stanowią element kompleksowych systemów zarządzania jakością. Zarówno modeli bazujących na samoocenie, jak i normatywnych SZJ (por. podrozdz. 1.3.1). W tym to właśnie zakresie celem ich stosowania jest dążenie do ciągłego doskonalenia jakości.

Istnieją znaczne różnice pomiędzy koncepcją zapewniania jakości usług edukacji wyższej zapisaną w wymaganiach oceny przez PKA, a koncepcją zarządzania jakością usług edukacyjnych określoną przez wymagania systemu ISO 21001:2018. Poza podstawową różnicą w filozofii obu tych podejść różnice również istnieją w odniesieniu do interesariuszy. Ten aspekt porównania obu koncepcji został przedstawiony w Tabeli 57.

Tabela 57. Zestawienie porównawcze odniesień do interesariuszy w wymaganiach dla wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia określonych w statucie PKA oraz wymaganiach dla systemu zarządzania jakością zgodnego z normą ISO 21001:2018

Kryteria oceny programowej PKA – profil ogólnookademicki	Norma ISO 21001:2018	Związek z grupami interesariuszy
Kryterium 1, SJK 1.2 ⁴³ : <i>Efekty uczenia się są zgodne z koncepcją i celami kształcenia oraz dyscypliną lub dyscyplinami, do których jest przyporządkowany kierunek, opisują, w sposób trafny, specyficzny, realistyczny i pozwalający na stworzenie systemu weryfikacji, wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne osiągnane przez studentów (...).</i>	Rozdział 4 Kontekst organizacji; 4.2 Rozumienie potrzeb i oczekiwań stron zainteresowanych: <i>(...) organizacja powinna określić: a) strony zainteresowane istotne dla SZOE⁴⁴, b) istotne wymagania stron zainteresowanych. (...) powinny obejmować uczniów, innych beneficjentów i pracowników. Organizacja powinna monitorować i dokonywać przeglądów (...) [tych] informacji (...).</i>	PKA: studenci ISO 21001: studenci, pracownicy, inni beneficjenci

⁴³ SJK – Standard Jakości Kształcenia, wg numeracji załącznika nr 2 do Statutu PKA

⁴⁴ SZOE – System Zarządzania Organizacją Edukacyjną – tłumaczenie angielskiego określenia EOMS (Educational Organization Management System) powszechnie używanego w ramach normy ISO 21001:2018

Kryteria oceny programowej PKA – profil ogólnoakademicki	Norma ISO 21001:2018	Związek z grupami interesariuszy
<p>Kryterium 2, SJK 2.2: <i>Harmonogram realizacji programu studiów oraz formy i organizacja zajęć (...) umożliwiają studentom osiągnięcie wszystkich efektów uczenia się.</i></p> <p>Kryterium 2, SJK 2.3: <i>Metody kształcenia są zorientowane na studentów, motywują ich do aktywnego udziału w procesie nauczania i uczenia się (...).</i></p>	<p>Rozdział 5. Przywództwo; 5.1 Przywództwo i zaangażowanie; 5.1.2 Koncentracja na uczniach i innych beneficjentach: <i>Najwyższe kierownictwo powinno być bezpośrednio odpowiedzialne za zapewnienie:</i></p> <p>a) że potrzeby i oczekiwania osób uczących się oraz innych beneficjentów są określone, zrozumiane i konsekwentnie zaspokajane, co jest potwierdzone monitorowaniem ich satysfakcji i postępów edukacyjnych;</p> <p>b) że ryzyka, które mogą wpłynąć na zgodność produktów i usług oraz zdolność do zwiększenia satysfakcji uczących się i innych beneficjentów są określone i uwzględniane w działaniach.</p>	<p>PKA: studenci</p> <p>ISO 21001: studenci, pracownicy, inni beneficjenci, kierownictwo</p>
	<p>Rozdział 6 Planowanie; 6.3 Planowanie zmian: <i>Organizacja powinna wziąć pod uwagę:</i></p> <p>a) cel zmian i ich potencjalne konsekwencje;</p> <p>b) integralność SZOE;</p> <p>c) dostępność i gotowość wewnętrznych zasobów;</p> <p>d) alokacja lub realokacja odpowiedzialności i uprawnień;</p> <p>e) dostępność i gotowość zewnętrznych dostawców potrzebnych do wprowadzenia zmian.</p>	<p>ISO 21001: pracownicy, dostawcy</p>
<p>Kryterium 5, SJK 5.2: <i>Infrastruktura dydaktyczna, naukowa, biblioteczna i informatyczna, wyposażenie techniczne pomieszczeń, środki i pomoce dydaktyczne, zasoby biblioteczne, informacyjne, edukacyjne oraz aparatura badawcza podlegają systematycznym przeglądom, w których uczestniczą studenci (...).</i></p>	<p>Rozdział 7 Wsparcie; 7.1 Zasoby; 7.1.1 Ogólne: <i>Organizacja powinna określić i zapewnić zasoby potrzebne do ustanowienia, wdrażania, utrzymania i ciągłego doskonalenia SZOE, w taki sposób, aby trwale zwiększały:</i></p> <p>a) zaangażowanie uczących się i ich satysfakcję poprzez działania, które poprawiają uczenie się i promują osiągnięcie wyników w nauce;</p> <p>b) zaangażowanie personelu i satysfakcję poprzez działania mające na celu poprawę kompetencji personelu (...);</p> <p>c) satysfakcję innych beneficjentów, (...)</p>	<p>PKA: studenci</p> <p>ISO 21001: studenci, pracownicy, inni beneficjenci,</p>
<p>Kryterium 4, SJK 4.1: <i>Kompetencje i doświadczenie, kwalifikacje oraz liczba nauczycieli akademickich i innych osób prowadzących zajęcia ze studentami zapewniają prawidłową realizację zajęć oraz osiągnięcie przez studentów efektów uczenia się.</i></p>	<p>7.1.2 Zasoby ludzkie: <i>(...) powinny obejmować (...):</i></p> <p>a) personel zatrudniony przez organizację;</p> <p>b) wolontariuszy i stażystów współpracujących z organizacją lub przyczyniających się do jej działalności;</p> <p>c) personel dostawców zewnętrznych współpracujący z organizacją lub przyczyniający się do jej działalności.</p>	<p>PKA: studenci, nauczyciele</p> <p>ISO 21001: pracownicy, wolontariusza i stażyści, dostawcy</p>

Kryteria oceny programowej PKA – profil ogólnoakademicki	Norma ISO 21001:2018	Związek z grupami interesariuszy
<p>Kryterium 4, SJK 4.2: (...) zapewnia dobór nauczycieli akademickich i innych osób prowadzących zajęcia, oparty o transparentne zasady i umożliwiający prawidłową realizację zajęć, uwzględnia systematyczną ocenę kadry prowadzącej kształcenie, przeprowadzaną z udziałem studentów, której wyniki są wykorzystywane w doskonaleniu kadry, a także stwarza warunki stymulujące kadrę do ustawicznego rozwoju.</p> <p>Kryterium 7, SJK 7.1: (...) nauczyciele akademicki są przygotowani do nauczania, a studenci do uczenia się w językach obcych, wspierana jest międzynarodowa mobilność studentów i nauczycieli akademickich (...).</p>	<p>7.1.6 Wiedza organizacyjna: Organizacja powinna zachęcać do wymiany wiedzy między wszystkimi edukatorami i personelem,</p> <p>7.2 Kompetencje; 7.2.1 Ogólne: Organizacja powinna:</p> <p>a) określić niezbędne kompetencje osób wykonujących pracę pod jej nadzorem, która wpływa na jej wyniki w zakresie edukacji;</p> <p>b) zapewnić, aby te osoby były kompetentne na podstawie odpowiedniego wykształcenia, szkolenia lub doświadczenia;</p> <p>c) ustalić i wdrożyć metody oceny wyników pracy personelu;</p> <p>(...)</p> <p>e) podjąć działania mające na celu wsparcie i zapewnienie ciągłego rozwijania odpowiednich kompetencji pracowników;</p>	<p>PKA: studenci, nauczyciele</p> <p>ISO 21001: pracownicy, nauczyciele,</p>
<p>Kryterium 6, SJK 6.1: Prowadzona jest współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym z pracodawcami, w konstruowaniu programu studiów, jego realizacji oraz doskonaleniu.</p> <p>Kryterium 6, SJK 6.2: Relacje z otoczeniem społeczno-gospodarczym w odniesieniu do programu studiów i wpływ tego otoczenia na program i jego realizację podlegają systematycznym ocenom, z udziałem studentów, a wyniki tych ocen są wykorzystywane w działaniach doskonalących.</p>	<p>7.4 Komunikacja; 7.4.2 Cele komunikacji: Wewnętrzna i zewnętrzna komunikacja powinna mieć na celu:</p> <p>a) poszukiwanie opinii lub zgody odpowiednich zainteresowanych stron;</p> <p>b) przekazywanie zainteresowanym stronom istotnych, dokładnych i aktualnych informacji zgodnych z misją, wizją, strategią i polityką organizacji;</p> <p>c) współpracę i koordynację działań i procesów z odpowiednimi zainteresowanymi stronami</p> <p>7.4.3 Organizacja komunikacji: 7.4.3.1 Organizacja powinna określić i wdrożyć skuteczne metody komunikacji z uczącymi się i innymi zainteresowanymi stronami w odniesieniu do: (...)</p> <p>e) informacji zwrotnej od uczących się i zainteresowanych stron, w tym skarg uczniów oraz ankiet satysfakcji uczniów/zainteresowanych stron.</p> <p>7.4.3.2 W zaplanowanych odstępach czasu organizacja powinna:</p> <p>(...) b) analizować i ulepszać plan komunikacji na podstawie wyników monitoringu.</p>	<p>PKA: otoczenie społeczno-gospodarcze, pracodawcy, studenci</p> <p>ISO 21001: studenci, inni beneficjenci,</p>
	<p>Rozdział 8 Działanie operacyjne; 8.2 Wymagania dotyczące produktów i usług edukacyjnych; 8.2.1 Określenie wymagań dla produktów i usług edukacyjnych:</p> <p>(...) organizacja powinna zapewnić, że wymagania dotyczące produktów i usług edukacyjnych są zdefiniowane, w tym tych:</p> <p>a) uznanych za konieczne przez organizację ze względu na jej politykę i plan strategiczny;</p> <p>b) wynikających z analizy potrzeb, (...) (obecnych i potencjalnych) uczących się i innych beneficjentów</p>	<p>ISO 21001: studenci obecni i potencjalni</p>

Kryteria oceny programowej PKA – profil ogólnoakademicki	Norma ISO 21001:2018	Związek z grupami interesariuszy
<p>Kryterium 3, SJK 3.1: <i>Stosowane są formalnie przyjęte i opublikowane, spójne i przejrzyste warunki przyjęcia kandydatów na studia (...).</i></p> <p>Kryterium 9, SJK 9.1: <i>Zapewniony jest publiczny dostęp do aktualnej, kompleksowej, zrozumiałej i zgodnej z potrzebami różnych grup odbiorców informacji o programie studiów i realizacji procesu nauczania i uczenia się (...).</i></p>	<p>8.2.2 Komunikowanie wymagań dotyczących produktów i usług edukacyjnych: <i>Na początku, lub przed dostarczeniem produktów i usług edukacyjnych, organizacja powinna powiadomić uczących się oraz innych istotnych [interesariuszy] i (...) sprawdzić ich zrozumienie:</i></p> <p>a) <i>cel(ów), formatu i treści produktów i usług edukacyjnych, w tym instrumentów i kryteriów, które będą używane do oceny;</i></p> <p>b) <i>zobowiązań, odpowiedzialności i oczekiwań stawianych uczącym się i innym beneficjentom;</i></p>	<p>PKA: różne grupy odbiorców informacji</p> <p>ISO 21001: studenci, inni beneficjenci,</p>
<p>Kryterium 8, SJK 8.1: <i>Wsparcie studentów w procesie uczenia się jest wszechstronne, przybiera różne formy, adekwatne do efektów uczenia się, uwzględnia zróżnicowane potrzeby studentów, sprzyja rozwojowi naukowemu, społecznemu i zawodowemu studentów (...).</i></p>	<p>8.5 Dostarczanie produktów i usług edukacyjnych; 8.5.3 Własność należąca do stron zainteresowanych: <i>Organizacja edukacyjna powinna z należytą starannością zarządzać własnością należąca do jakiegokolwiek zainteresowanej strony, która jest pod jej kontrolą lub jest przez nią wykorzystywana.</i></p>	<p>PKA: studenci</p> <p>ISO 21001: różni interesariusze,</p>
<p>Kryterium 3, SJK 3.2: <i>System weryfikacji efektów uczenia się umożliwia monitorowanie postępów (...) i wiarygodną ocenę stopnia osiągnięcia przez studentów efektów uczenia się, a (...) metody weryfikacji i oceny są zorientowane na studenta (...).</i></p> <p>Kryterium 9, SJK 9.2: <i>Zakres przedmiotowy i jakość informacji o studiach podlegają systematycznym ocenom, w których uczestniczą studenci i inni odbiorcy informacji (...)</i></p>	<p>Rozdział 9 Ocena efektów działania; 9.1 Monitorowanie, pomiar, analiza i ocena; 9.1.2 Satysfakcja uczących się, innych beneficjentów i personelu; 9.1.2.1 Monitorowanie Satysfakcji: <i>Organizacja powinna monitorować satysfakcję uczących się, innych beneficjentów i personelu, a także ich postrzeganie stopnia, w jakim ich potrzeby i oczekiwania zostały spełnione.</i></p> <p>9.1.3 Inne monitorowanie i mierzenie potrzeb: <i>Organizacja powinna zapewnić, że następujące informacje zwrotne są pozyskiwane od i udostępniane odpowiednim interesariuszom:</i></p> <p>a) <i>opinie na temat produktów i usług edukacyjnych;</i></p> <p>b) <i>opinie na temat ich skuteczności w osiąganiu uzgodnionych wyników kształcenia;</i></p> <p>c) <i>opinie na temat wpływu organizacji na społeczność.</i></p>	<p>PKA: studenci, różne grupy odbiorców informacji</p> <p>ISO 21001: studenci, pracownicy, inni beneficjenci, społeczeństwo,</p>
<p>Kryterium 10, SJK 10.1: <i>(...) prowadzone są systematyczne oceny (...) oparte o wyniki analizy wiarygodnych danych i informacji, z udziałem interesariuszy wewnętrznych (...) oraz zewnętrznych, mające na celu doskonalenie jakości kształcenia.</i></p>	<p>9.1.4 Metody monitorowania, pomiaru, analizy i oceny: 9.1.4.2 <i>Organizacja powinna zapewnić, że:</i></p> <p>a) <i>zainteresowane strony zaangażowane w lub pod wpływem procesu oceniania są identyfikowane</i></p> <p>9.3 Przegląd zarządzania; 9.3.3 Wyniki przeglądu zarządzania: <i>Wyniki przeglądu zarządzania powinny zawierać decyzje odnoszące się do:</i></p> <p>a) <i>możliwości ciągłego doskonalenia;</i></p> <p>b) <i>potrzeby wprowadzenia zmian w SZOE;</i></p> <p>c) <i>zapotrzebowania na zasoby</i></p>	<p>PKA: różne grupy interesariuszy</p> <p>ISO 21001: różne grupy interesariuszy,</p>

Kryteria oceny programowej PKA – profil ogólnoakademicki	Norma ISO 21001:2018	Związek z grupami interesariuszy
	Rozdział 10 Poprawa; 10.3 Możliwości doskonalenia: <i>Organizacja powinna określić i wybrać możliwości doskonalenia oraz wdrożyć wszelkie niezbędne działania w celu spełnienia wymagań uczących się i innych beneficjentów oraz zwiększenia zadowolenia uczących się, innych beneficjentów, personelu oraz innych istotnych zainteresowanych stron, w tym dostawców zewnętrznych.</i>	ISO 21001: studenci, pracownicy, inni beneficjenci, różne inne grupy interesariuszy

Źródło: opracowanie własne na podstawie ISO 21001, 2018; PKA, 2019a

Porównując odniesienia do interesariuszy w standardach jakości kształcenia w ramach kryteriów oceny programowej PKA oraz w wymaganiach systemu zarządzania jakością usług edukacyjnych można zauważyć, że w obu dokumentach znajdują się odniesienia do różnych grup interesariuszy. Niemniej już na po pobieżnej analizie można dostrzec, że w kryteriach oceny PKA większość odniesień dotyczy studentów. W drugiej kolejności pod względem częstości pojawiają się nauczyciele akademicy, a pojedyncze odniesienia uwzględniają innych uczestników funkcjonowania uczelni. Pod tym względem norma ISO 21001 wykazuje pewne podobieństwa, ale też zasadnicze różnice. Na pewno studenci (właściwie uczniowie – *learners*) pojawiają się najczęściej natomiast zazwyczaj wśród odniesień do interesariuszy występują oni wspólnie z pracownikami oraz grupą określaną w normie jako „inni beneficjenci”. Podobnie odniesienia do społeczeństwa są w ISO 21001 robione wprost, a w kryteriach PKA odnoszą się one tylko do kontekstu społeczno-gospodarczego ze szczególnym wskazaniem pracodawców. Zestawienie porównawcze w Tabeli 57 zostało wykonane w taki sposób, by zestawić ze sobą zagadnienia, dla których znajdują się odniesienia do interesariuszy, a które są zbliżone tematycznie. Takie porównanie ukazuje, że odniesienia do interesariuszy można odnaleźć zarówno w każdym z kryteriów PKA, jak i w każdym z rozdziałów normy ISO 21001 dotyczących wymagań. Jednak zauważalne jest też to, że kryteria PKA odnoszą się do jakości tylko wybranego fragmentu działań uczelni jakim jest kształcenie. W tym aspekcie zastanawiającym jest to dlaczego wymagania będące obligatoryjnymi dla polskich uczelni nie uwzględniają choćby tak istotnego obszaru jak badania-naukowe, a także innych związanych z efektami działań uczelni. Takie wąskie ujęcie wydaje się nieprzystające do działalności uniwersyteckiej. Z drugiej strony norma ISO 21001, która ma charakter uniwersalny, gdyż jest opracowana z myślą o organizacjach edukacyjnych. Pewne podrozdziały i komentarze zawierające uszczegółowienia wymagań dla specyficznych rodzajów działalności edukacyjnej dość precyzyjnie ukazują te wymagania, które są istotne dla szczególnych rodzaju działalności (np. edukacja specjalna, przedszkola). Natomiast sposób zdefiniowania pojęcia zainteresowanych stron stosowanego zamiast określenia interesariuszy precyzyjnie wskazuje, że organizacja powinna uwzględniać szerokie grono różnych grup osób związanych z jej działalnością. W tym kontekście wymagania ISO 21001 znacznie lepiej przystają do działalności uniwersyteckiej niż kryteria oceny PKA. W tym kontekście wydaje się, że kryteria PKA będąc uproszczoną wersją wymagań projakościowych w porównaniu do wymagań ISO 21001 raczej byłyby odpowiednie do stosowania jako w pewnym sensie uproszczona wersja systemu zarządzania jakością organizacji edukacyjnej prowadzącej szkolenia przygotowujące do specyficznych ról zawodowych niż dojrzałej działalności uniwersyteckiej.

W przypadku uczelni publicznych jednym z najistotniejszych interesariuszy jest rząd, który kształtuje politykę państwa wobec szkolnictwa wyższego. Ważne znaczenie ma również samorząd lokalny, szczególnie dla instytucji akademickich, których misja ma regionalny „zasięg” oddziaływania (Leja, 2011, s. 174). A zatem dla tych podmiotów w ramach SZOE należałoby w szczególności sposób uwzględnić rolę przedstawicieli rządu i instytucji państwowych lub samorządowych. Jest to obszar, który nie został w szczególności opisany w tekście normy ISO 21001. Jednak narzędzia analityczne tam przedstawione przy poprawnym zastosowaniu muszą prowadzić do uwzględnienia szczególnej roli tej grupy interesariuszy.

Wobec powyższych spostrzeżeń warto również się zastanowić, czy możliwe jest nie spełnianie wymagań oceny PKA przy jednoczesnym spełnieniu wymagań ISO 21001? Na podstawie pobieżnej analizy informacji z Tabeli 57 można zauważyć, że choćby tylko w obszarze wymagań odnoszących się do interesariuszy wytyczne normy ISO 21001 w sposób istotny wykraczają poza obszary oceny PKA. Co więcej, ze względu na obligatoryjny charakter oceny PKA wymagania te jak również wszelkie inne wynikające z przepisów prawa i regulacji odnoszących się do uczelni stanowią punkt wyjścia dla spełniania wymagań normy. Jest to ogólna zasada dla wszystkich normatywnych systemów zarządzania. A zatem spełniając wymagania normy ISO 21001 uczelnia jednocześnie będzie spełniać również kryteria wyznaczone przez PKA. Debacie może jedynie podlegać czy ocena taka będzie na poziomie pozytywnym, czy wyróżniającym, gdyż spełnianie każdego z kryteriów może być ocenione jako spełnione w stopniu zadowalającym lub pełnym (por. Tabela 18 wraz z komentarzem).

Z drugiej strony ciekawym zagadnieniem wydaje się też, czy i jak wiele może brakować do zgodności z wymaganiami normatywnego SZOE (EOMS, wg ISO 21001) przy bardzo dobrym wypełnieniu kryteriów oceny PKA? Niech pomocą w odpowiedzi na to pytanie będzie analiza zgodności kryteriów oceny programowej PKA z jedenastoma zasadami Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną przedstawiona w Tabeli 58.

Tabela 58. Ocena zgodności kryteriów oceny programowej PKA dla profilu ogólnoakademickiego z zasadami Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną zgodnego z ISO 21001

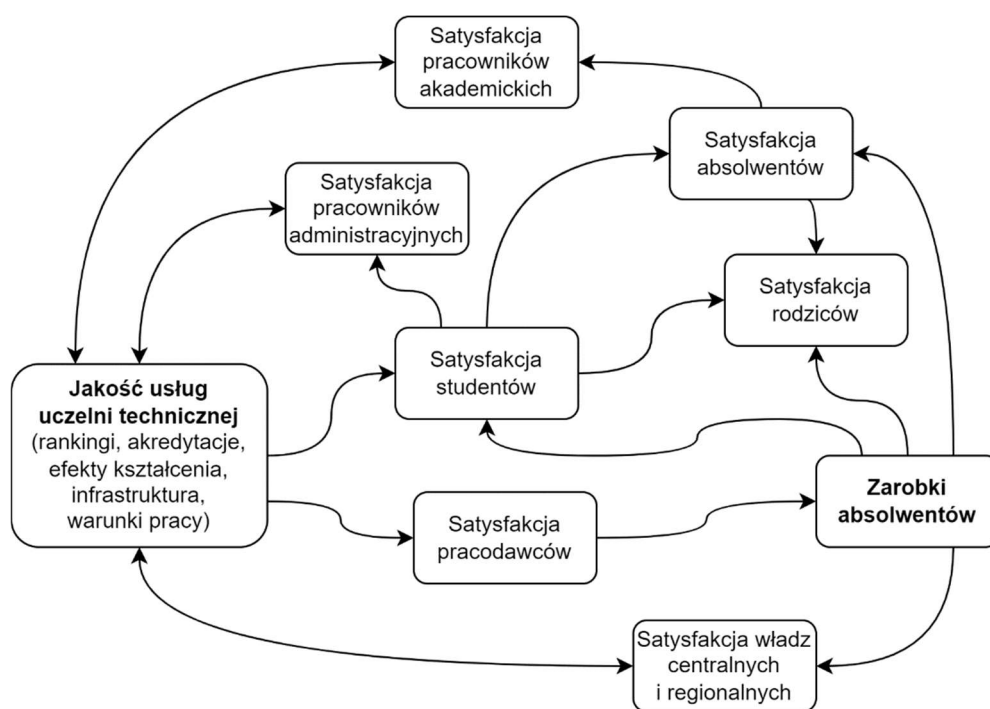
Zasada EOMS (ISO 21001)	Opis poziomu zgodności kryteriów oceny PKA	Ocena zgodności
1. Koncentracja na studentach i innych beneficjentach	Uwzględnianie studentów jest podkreślane wielokrotnie i bardzo wyraźnie. Inni beneficjenci (interesariusze) wspominani bardzo mało, szczerkowo.	CZĘŚCIOWO
2. Wizjonerskie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

Zasada EOMS (ISO 21001)	Opis poziomu zgodności kryteriów oceny PKA	Ocena zgodności
6. Podejmowanie decyzji na podstawie faktów	SJK 4.2, SJK 5.2, SJK 6.2, SJK 7.2, SJK 8.2, SJK 9.2 i SJK 10.2 uwzględniają pomiar i podejmowanie decyzji w zakresie doskonalenia na podstawie tego pomiaru.	TAK
7. Zarządzanie relacjami	pewne elementy tego procesu wskazane w SJK 6.1 (współpraca z otoczeniem) i SJK 9.2 (informacja),	CZĘŚCIOWO
8. Społeczna odpowiedzialność organizacji edukacyjnej	Nie jest wskazana wprost. Pewne elementy odnoszące się do relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym wskazane jedynie w SJK 1.1, SJK 6.1, SJK 6.2;	NIE
9. Dostępność i sprawiedliwość	SJK 8.1 dostępność nauczycieli dla studentów; SJK 9.1 dostęp do informacji	NIE
10. Etyczne postępowanie w ramach procesu kształcenia	Brak odniesień	NIE
11. Bezpieczeństwo i ochrona danych	Brak odniesień	NIE

Źródło: opracowanie własne na podstawie ISO 21001, 2018; PKA, 2019a

Jak można zauważyć zasady oceny PKA w bardzo małym stopniu korespondują z zasadami SZOE opisanymi w normie ISO 21001. Tylko zasady 5. i 6. odnoszące się do ciągłego doskonalenia i podejmowania decyzji na podstawie faktów można uznać za przedstawione w kryteriach PKA w sposób klarowny. Zasada 1. została uznana z jedynie częściowo odzwierciedloną w kryteriach PKA ze względu na bardzo ograniczone odniesienia do beneficjentów usług uczelni innych niż studenci. Podobnie zostały ocenione odniesienia do zasady 7. dotyczącej zarządzania relacjami. Większość z przedstawionych w Tabeli 58 analiz wskazuje na brak odniesień w ramach kryteriów oceny programowej PKA do zasad normatywnego Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną wg ISO 21001. Potwierdza to że systemy zapewniania jakości do których należą kryteria oceny PKA „w porównaniu do modeli zarządzania jakością nie wspierają procesów doskonalenia jakości” (Grudowski i Szeffler, 2015a) w sposób odpowiedni pomimo wyrażania wprost potrzeby zapewnienia procesów pomiaru i wprowadzania udoskonaleń. Brak uwzględniania tak istotnych elementów zarządzania jak przywództwo i zaangażowanie zespołu, a także braki w uwzględnianiu szerszego grona interesariuszy wydają się bardzo istotnie wpływać na zmniejszenie szans na skuteczne zarządzanie jakością. Tak więc można uznać, że korzystanie z wytycznych normy ISO 21001 może być bardzo pomocne dla polskich uczelni dla doskonalenia ich systemy zarządzania jakością. Wydaje się, że szczególnie istotne korzyści powinny odnieść uczelnie techniczne wobec których wymagania wobec gospodarki wydają się większe poprzez ich możliwości relatywnie bezpośredniego wpływu na proces tworzenia i wdrażania innowacyjnych rozwiązań, które mogą być komercjalizowane. To też powoduje, że dla uczelni technicznych rola interesariuszy związanych z przemysłem, który te uczelnie mogą wspierać nie tylko pośrednio, ale również bezpośrednio jest znaczenie większa niż dla innych rodzajów uniwersytetów. Dodatkową bardzo istotną wartością normy ISO 21001, z punktu widzenia systemu zarządzania uczelnią, jest poszerzony opis zasad SZOE przedstawiony w załączniku B. Zawiera on bardzo klarowne omówienie 11 zasad Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną (por. Tabela 30) odnoszące się do rozszerzonego szczegółowego opisu każdej z zasad, uzasadnienia dla jej istotności, kluczowych korzyści z jej stosowania oraz przykładów działań zgodnych z każdą z zasad.

W porównaniu do innych usług usługi edukacyjne odróżniają się od pozostałych specyficznym charakterem relacji między interesariuszami. Przede wszystkim warta podkreślenia jest specyfika relacji między odbiorcą usługi – uczniem, a jej wykonawcą – nauczycielem. Otóż dla uzyskania zaplanowanych efektów procesu usługowego – procesu kształcenia (zdobywania wiedzy i umiejętności) są potrzebne głównie nakłady niematerialne (por. podrozdz. 1.3.1). Są one związane z przekazywaniem wiedzy przez nauczyciela (praca nauczyciela), ale również ze zdobywaniem wiedzy przez studenta lub ucznia. Wartą podkreślenia jest specyfika, która powoduje, że relacja efektów pracy nauczyciela do jego nakładów nie jest proporcjonalna. Co więcej można sobie wyobrazić sytuację, w której przy bardzo dużych nakładach pracy nauczyciela efekty usługi są dalece niezadowalające ze względu na brak nakładów pracy po stronie studenta. Natomiast możliwa jest też sytuacja przeciwna – bardzo dobre efekty przy stosunkowo niewielkich nakładach ze strony nauczyciela. Jest to możliwe w sytuacji odpowiedniej ilości pracy i nakładów włożonych w zdobywanie wiedzy i umiejętności przez studenta. Poza tą kluczową ze względu na efekty kształcenia relacją środowisko uczelni obejmuje również szereg innych relacji bezpośrednich i pośrednich pomiędzy interesariuszami. Wszystkie one mają wpływ na poziom satysfakcji różnych grup interesariuszy z efektów działań uczelni, a przez to na wyniki pomiaru jakości usług uniwersyteckich. Przykładowy model wzajemnych relacji interesariuszy uczelni technicznych w kontekście kształtowania poziomu satysfakcji z jej usług został przedstawiony na Rysunku 29.



Rysunek 29. Model relacji wybranych czynników jakości usług uczelni technicznej związanych z satysfakcją interesariuszy

Źródło: opracowanie własne

Model (Rysunek 29) ukazuje autorską propozycję wzajemnych relacji różnych czynników jakości usług uczelni technicznych. To uszczegółowienie wynika z faktu uwzględniania wśród czynników (mierników) jakości zarobków absolwentów. Prawdopodobnie miara ta jest bardziej odpowiednia dla

uczelni o charakterze technicznym, gdyż dla tego rodzaju uczelni może nastąpić znacznie szybsza „wycena” efektów ich działań w gospodarce, również na poziomie różnicy w zarobkach kształconych absolwentów – inżynierów. Co warto podkreślić model ten wskazuje na czynniki mające bezpośredni związek z jakością usługi mierzoną poprzez miary innego rodzaju niż te bezpośrednio odnoszące się do satysfakcji interesariuszy lub zarobków absolwentów oraz na takie czynniki, które mają relację jedynie pośrednią. Relacja pośrednia występuje w przypadku grup i czynników, które uznano za nie mające zazwyczaj bezpośredniego związku z samą uczelnią: rodzice studentów, absolwenci (tracą bezpośrednio relacje po zmianie ze statusu studenta) oraz zarobki absolwentów (zazwyczaj są wypłacane przez innych pracodawców niż *alma mater*). Istotne też są te relacje bezpośrednie, które mają charakter dwustronny: z przedstawicielami władz oraz pracownikami. Obie te grupy mają bowiem wpływ na jakość efektów działań uczelni poprzez własną pracę lub środki (prawno-organizacyjne, finansowe) udostępniane uczelni. Jednocześnie również wyższa jakość efektów działań uczelni pozytywnie wpływa na satysfakcję tych grup mających bezpośredni kontakt z uczelnią na poziomie właściwym dla tych relacji.

Miara satysfakcji jest szczególnie istotną miarą jakości usług. Jest to również podkreślone w normie ISO 21001, gdzie już na wstępie (rozd. 1) zwiększenie satysfakcji uczniów oraz innych beneficjentów jest wyraźnie wymienione wśród celów SZOE. Ponadto w pkt. 5.2.1 Normy satysfakcja głównych interesariuszy jest określona jako jeden z głównych wyznaczników koncentracji na interesariuszach, a w punkcie 6.2.1 jest wymieniona jako jeden z głównych elementów do wzięcia pod uwagę przy określeniu celów dla organizacji. Ponadto w pkt. 7.1.1 wyraźnie podkreślono satysfakcję również pracowników, jako równorzędny z zaangażowaniem czynnik sukcesu do brania pod uwagę przy zarządzaniu zasobami. Również w części rozdziału 7. dotyczącej komunikacji (podrozdz. 7.4 Normy) w 7.4.3.1 są wskazane ankiety satysfakcji kierowane do różnych grup interesariuszy jako jedno najważniejszych narzędzi pozyskiwania informacji zwrotnej. Jednak najbardziej wyraźne podkreślenie roli pomiaru satysfakcji interesariuszy znajduje się w rozdziale 9. (wyniki – ocena efektów działania) gdzie cały podrozdział 9.1.2 odnosi się do monitorowania i pomiarów satysfakcji wymieniając uczniów (studentów) innych beneficjentów oraz pracowników. W tej części Normy wskazano również, że poza pomiarem satysfakcji rozumianej jako poziom zadowolenia należy też przygotować metody monitorowania wszelkich sygnałów wskazujących na niezadowolenie interesariuszy oraz przyczyny takich sytuacji. Jak więc można stwierdzić rola satysfakcji jako miary poziomu jakości istotnej z punktu widzenia zarządzania w ogóle oraz zarządzania jakością ma swoje uzasadnienie nie tylko w teoriach odnoszących się do jakości usług, ale również w praktyce zarządzania usługami edukacyjnymi. W tym aspekcie można stwierdzić, że podejście promowane przez normę ISO 21001 to interesariuszocentryzm poprzez analogię do klientocentryzmu promowanego w klasycznych ujęciach TQM, np. wg normy ISO 9001. Koncepcja koncentracji na interesariuszach w sposób analogiczny wcześniej promowanej koncentracji na klientach pochodzi od opracowań Freemana, który promował korzyści z takiego podejścia (por. Freeman i Reed, 1983). Natomiast najstarszy artykuł z roku 1996. zidentyfikowany przy pomocy narzędzia Google Scholar posługujący się tym pojęciem (*stakeholder-centric*) to artykuł dotyczący analizy architektury software'u prezentujące sposoby przekładania wymagań różnych interesariuszy na wymagania architektury IT (Bot i in., 1996). Jak więc widać koncepcja ta wywodziąc

się z teorii zarządzania również jest wykorzystywana w innych dziedzinach związanych z opracowywaniem produktów dla szerokiego grona zróżnicowanych beneficjentów.

W kontekście postrzegania jakości usług uczelni i satysfakcji z efektów ich działań nie sposób pominąć wpływu prestiżu na indywidualne postrzeganie uczelni (por. podrozdz. 1.2.3). Jest to szczególnie ważna kategoria oceny w odniesieniu do instytucji edukacji wyższej, gdyż „wielu interesariuszy odnosi korzyści z prestiżu uczelni: same uczelnie, organizacje tworzące rankingi i prawdopodobnie sami studenci i rodzice chcą wierzyć, że otrzymują najlepszą edukację na prestiżowej uczelni” (Campbell i in., 2019). Natomiast wielu naukowców podkreśla, że „dla pracodawców nie ma większego znaczenia rodzaj ukończonej uczelni (college/uczenia przymiotnikowa/szkoła zawodowa lub uniwersytet) bo rekrutują na podstawie umiejętności przydatnych na stanowisku” (Finch i in., 2013). Co istotne dla formowania programów kształcenia „cechy w największym stopniu wpływające na zatrudnienie to głównie umiejętności miękkie (słuchanie, profesjonalizm, umiejętności interpersonalne), ale też umiejętność rozwiązywania problemów” (Finch i in., 2013). Z drugiej jednak strony istotą ciągłego doskonalenia jest zbudowanie w organizacji umiejętności do odczytywania sygnałów dotyczących rzeczywistych potrzeb interesariuszy oraz odpowiednio szybkiego wdrażania i testowania zmian. Sposoby na skutecznie poznawanie opinii interesariuszy oraz wykorzystanie informacji zwrotnej w ten sposób uzyskanej do doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki uczelni technicznych, zostaną przedstawione w kolejnych rozdziałach.

W ramach pierwszego rozdziału niniejszej pracy omówiono istotne aspekty związane ze specyfiką zarządzania jakością usług uczelni w Polsce, rozpoczynając od omówienia wyzwań dla zarządzania uniwersytetami (podrozdz. 1.1). Najpierw uwzględniono tło historyczne kształtowania się uniwersytetów i zmian na nich zachodzących (podrozdz. 1.1.1). Mogą one być w uproszczeniu zobrazowane jako cykliczne przemiany pomiędzy elitarnością i powszechnością, a także między niezależnością od władzy i podległością oraz pomiędzy koncentracją na kształceniu i na badaniach, co zostało przedstawione w autorskim opracowaniu (Rysunek 2). Omówiono również istotne zmiany mające wpływ na kształt organizacyjny współczesnych uniwersytetów (podrozdz. 1.1.2) prezentując cechy różnych koncepcji uniwersytetów (liberalny, przedsiębiorczy, społecznie odpowiedzialny), gdyż są one zauważalne na uczelniach publicznych w Polsce (por. Tabela 4). Ponadto omówiono zmiany regulacyjne, zapoczątkowane w roku 2016 wraz z konkursem na założenia dla tzw. „Ustawy 2.0”, następnie przyjętej po ok. dwóch latach jako „Konstytucja dla Nauki”. Przedstawiono główne założenia tej reformy w kontekście zmian, jakich doświadcza globalny rynek szkolnictwa, a także zbyt mało znaczącej pozycji polskich uniwersytetów w świecie nauki i edukacji wyższej. Wskazano również na efekty reformy poddawane dość powszechnej krytyce. Następnie omówiono uwarunkowania realiów polskich przekładające się na nowe wymagania dla całego środowiska akademickiego, a w sposób szczególny dla zarządzających uczelniami (podrozdz. 1.1.3). Wskazano na kluczowe tendencje demograficzne mające wpływ na szkolnictwo wyższe, a także na zmiany w zakresie nakładów finansowych na naukę i edukację wyższą. Wzbogacono te analizy o kontekst porównawczy na tle innych krajów. Ponadto ze względu na specyfikę polskiego rynku uniwersyteckiego z dominującą rolą uczelni publicznych, a także istotne zmiany w podejściu

państwa do inwestowania w naukę i szkolnictwo wyższe, przedstawiono również opracowania danych statystycznych odzwierciedlające zmiany niektórych wieloletnich trendów w zakresie balansu pomiędzy uczelniami publicznymi oraz niepublicznymi, a także w zakresie wskaźników finansowych uczelni (por. Rysunek 6 i Rysunek 8).

W kolejnym podrozdziale (1.2) przedstawiono wybrane zagadnienia związane ze specyfiką zarządzania uczelniami. Omówiono cechy odróżniające uniwersytety od innych organizacji. Dzięki temu przedstawiono obszary mające istotny wpływ na ograniczenia w stosowaniu klasycznych metod i narzędzi zarządzania jakością. Jako pierwszy z tych obszarów zostały omówione cele organizacji uniwersyteckiej. Cele te bowiem, zwłaszcza w odniesieniu do uczelni publicznych, wykraczają w sposób istotny poza cele finansowe. Przedstawiono więc kontekst historycznych zmian w zakresie celów uczelni, które ukształtowały współczesne rozumienie misji uniwersytetów jako triady: kształcenie, badania, służba publiczna (por. Leja, 2011, s. 18). Wskazano, że wśród celów uczelni naturalnym jest dążenie do przygotowania studentów do przyszłej samodzielności w zakresie osobistego rozwoju (por. Geitz i de Geus, 2019, s. 2). Ponadto omówiono zagadnienie zasobów uczelni, które także mają wpływ na kształtowanie celów konkretnej organizacji. Cele również muszą być zgodne z wymaganiami kultury organizacyjnej konkretnej uczelni. Zagadnienie uniwersyteckiej kultury organizacyjnej zostało omówione w ramach kolejnego podrozdziału (1.2.2). Przedstawiono w nim teoretyczne aspekty kultury organizacji oraz jej przejawów, by następnie omówić cechy charakterystyczne kultury uniwersyteckiej. Na podstawie opracowań Austina i Clarka dokonano analizy relacji pomiędzy elementami podstawowych czterech kultur wpływających na całościowy kształt kultury akademickiej: kultury profesji akademickiej, kultury dyscypliny, kultury uniwersytetu oraz kultury konkretnej instytucji akademickiej (por. Tabela 8). Analiza ta pozwoliła na wskazanie obszarów w ramach kultury organizacyjnej, które mogą stanowić podstawę do zaistnienia konfliktów wewnętrznych w organizacji akademickiej. W związku z tym wnioski z owej analizy mogą pomóc w takim kształtowaniu kultury organizacyjnej przez zarządzających uczelniami, by unikać zagrożeń, a tam, gdzie to możliwe, tworzyć środowisko zasad wspierających osiągnięcie celów uczelni. Omówiono też zagadnienie prestiżu (podrozdz. 1.2.3) w kontekście uniwersytetów. Prestiż w odniesieniu do uczelni jest ważnym czynnikiem związanym z motywacjami do podejmowanych działań przez wielu uczestników organizacji, a także przez interesariuszy niebędących jej uczestnikami. Prestiż i reputacja są bowiem nieraz znacznie istotniejsze niż motywacje finansowe dla wielu akademików i naukowców. Wielu badaczy twierdzi, że uczelnie chętniej dążą do maksymalizacji prestiżu niż do maksymalizacji zysku (por. Tayar i Jack, 2013, s. 154). Ponadto prestiż i reputacja uczelni stanowią nieraz najistotniejsze kryteria wyboru uczelni przez kandydatów na studia, co wiąże się z większymi szansami na zatrudnienie na lepszych stanowiskach. Natomiast wydaje się, że trendy w procesach rekrutacyjnych się zmieniają obecnie w kierunku znacznie mniejszego przywiązywania wagi do tego, jaką uczelnię ukończyli kandydaci. I choć rola reputacji uczelni wydaje się nieznacznie maleć na rynku pracy, to jednak nadal jest to bardzo istotny aspekt w ocenie uczelni poprzez rankingi. Zostało to zobrazowane wyciągiem z metodologii wybranych rankingów uczelni uwzględniających różne formy badania reputacji uniwersytetów na różnych płaszczyznach działalności (Tabela 10). Nie tylko motywacje związane z reputacją mogą stać w konflikcie z innymi rodzajami motywacji do działań. Także różne cechy kultur typowo obecnych we współczesnych organizacjach akademickich mogą prowadzić do

sprzecznych interesów. Kolejną specyfiką zarządzania uczelniami omówioną w ramach podrozdziału 1.2.4 jest istnienie znacznie większego spektrum sprzecznych interesów stanowiących o poziomie wyzwań dla kierownictwa. Wynika to przede wszystkim z bardzo złożonego środowiska relacji uniwersytetu (por. Rysunek 13). Przedstawione zostały nie tylko różne aspekty relacji potencjalnie konfliktowych oraz przyczyn związanych z powstawaniem sprzeczności w interesach w ramach organizacji (np. opór wobec zmian), ale też możliwości do wykorzystania różnych metod pozwalających na wypracowania rozwiązań typu *win-win*.

Po przedstawieniu szerokich kontekstów związanych z uwarunkowaniami i specyfiką uczelni w kolejnym podrozdziale (1.3) zostały omówione zagadnienia związane z pomiarem jakości. W pierwszej części (podrozdz. 1.3.1) skupiono się na omówieniu definicji jakości i modeli jakości mających istotny wpływ na rozumienie różnic pomiędzy jakością klasycznych wyrobów materialnych a jakością usług, w tym szczególnego ich rodzaju, jakimi są usługi uczelni. Usługi te, odznaczając się wysoką niematerialnością i bardzo dużym współudziałem zaangażowania odbiorców w uzyskiwanie efektów, są dość dobrze opisywane przez różne omówione modele jakości usług o ugruntowanych postawach teoretycznych. Następnie zostały zaprezentowane różne metody pomiaru jakości usług (podrozdz. 1.3.2), które mogą znaleźć swoje zastosowanie lub choćby mieć wkład w pomiar jakości usług uczelni. Zostały również omówione istniejące metody oceny w odniesieniu do uczelni, a także autorskie propozycje wskaźników IWRA oraz SSI, stanowiące rozwinięcie istniejących metod pomiaru, mających swoje uzasadnienie zarówno w praktyce, jak i teorii związanej z jakością usług uniwersyteckich. W ostatniej części (podrozdz. 1.3.3) zostały omówione rankingi uniwersytetów, gdyż stanowią one szczególną i powszechnie uznaną metodę dla wnioskowania o jakości różnych uczelni. Poza omówieniem istotnych podobieństw i szczegółów pomiędzy najistotniejszymi – z punktu widzenia polskich uczelni – rankingami globalnymi przedstawiono też autorską propozycję rankingu hybrydowego, pozwalającego na statystycznie potwierdzone uszeregowanie uczelni na podstawie kilku spośród najbardziej znanych rankingów globalnych (por. Tabela 23, Tabela 24, Tabela 25 i Załącznik 4). Omówiono też szczegóły metodologii najbardziej uznanego w Polsce rankingu magazynu *Perspektywy* o bardzo rozbudowanej strukturze pomiaru.

Po omówieniu zagadnień jakości i jej pomiaru w następnym podrozdziale (1.4) zaprezentowano szerokie tło teoretyczne związane z zarządzaniem jakością w odniesieniu do uczelni. Najpierw omówiono genezę koncepcji zarządzania jakością w kontekście rozwoju teorii i metod zarządzania, a następnie przedstawiono nowoczesne filozofie zarządzania jakością ze szczególnym uwzględnieniem badań nad możliwościami ich adaptacji w środowisku uniwersytetów (rozdz. 1.4.1). Wskazano na niewielką liczbę opisanych w literaturze przedmiotu implementacji takich metod jak TQM, Lean, SixSigma, czy Lean SixSigma do zarządzania jakością uczelni. Przedstawiono również koncepcje bazujące na samoocenie oraz opracowane z myślą o organizacjach non-profit (CAF, EFQM), a także koncepcje dedykowane organizacjom edukacyjnym (ISO 21001:2018), w tym szczególnie uniwersytetom (QuaIHE). Następnie omówiono specyficzne uwarunkowania wobec zarządzania jakością uczelni w Polsce (podrozdz. 1.4.2). Przeanalizowano poziom dojrzałości metod odnoszących się do doskonalenia jakości implementowanych jako obligatoryjne na polskich uczelniach, co wprost wynika z regulacji prawnych i nienadążania regulatora za współczesnym rozumieniem roli zarządzania jakością. Analizy te posłużyły

jako wstęp do rozważań o istniejących barierach dla wprowadzania skutecznych metod zarządzania jakością w odniesieniu do polskich uczelni przy wykorzystaniu wyników analiz badaczy krajowych i zagranicznych. Omówiono również zagadnienie kultury jakości stanowiącej jeden z kluczowych elementów skutecznego zarządzania jakością, które ściśle wiąże się z rolą przywódców organizacji. W związku z tym w ramach kolejnego podrozdziału (1.4.3) zostały omówione wymagania wobec liderów organizacji. Analizy te pozwoliły nie tylko na podkreślenie znaczenia kierownictwa uczelni dla doskonalenia jakości, ale również na omówienie ugruntowanych w literaturze przedmiotu rekomendacji dla sposobów przewodzenia organizacji oraz na określenie kryteriów gotowości uniwersytetu do wdrażania dojrzałego zarządzania jakością. Rozważania te stanowią podsumowanie podrozdziału 1.4, który jest związany jedną z dwóch podstaw teoretycznych niniejszej pracy wymienionych we wstępie – teorią zarządzania jakością.

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

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

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

2.1 *Efekty działań uczelni w świetle opinii i postaw interesariuszy*

Przed przystąpieniem do badań jakościowych sformułowano wstępnie dwie hipotezy odnoszące się do jakości efektów działań uczelni oraz satysfakcji interesariuszy. Pierwsza hipoteza, **H1**, zakłada istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy satysfakcją interesariuszy a innymi wynikami pomiarów jakości usług uczelni. Druga hipoteza, **H2**, zakłada natomiast istnienie korelacji pomiędzy wartościami pomiaru satysfakcji interesariuszy a wartościami autorskiego Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta. W celu pozyskania odpowiedniej wiedzy do uzupełnienia tych hipotez przeprowadzono badania jakościowe w formie wywiadów pogłębionych z osobami reprezentującymi różne rodzaje relacji w odniesieniu do różnych uczelni. Oczekiwany efekt tych badań było poszerzenie wiedzy o opiniach i postawach różnych interesariuszy o uczelniach, ich celach, a także wartościach przez nie dostarczanych. Takie podejście do rozumienia jakości wynika z inspiracji definicjami jakości usług odnoszącymi się do różnicy pomiędzy oczekiwaniami a postrzeganiem wartości otrzymanej przez (klientów) interesariuszy (por. podrozdz. 1.3 i 1.5).

Opis założeń i metody przeprowadzonego badania oraz uzyskanych wyników będzie przedmiotem opisów przedstawionych w kolejnych podrozdziałach.

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

Celem badania jakościowego było poznanie opinii formułowanych przez różnych interesariuszy uczelni nt. roli różnych grup interesariuszy dla uczelni, jakości usług uczelni, indywidualnego postrzegania wartości usług uczelni, różnic pomiędzy uczelniami, czynników wpływających na różnice postrzegania uczelni uważanych za lepsze i gorsze, a także indywidualnego postrzegania związku pomiędzy jakością usług uczelni, satysfakcją z tych usług oraz zarobkami absolwentów. Wybór grup interesariuszy został dokonany na podstawie analiz przedstawionych w podrozdziale 1.5.1 przy



uwzględnieniu ograniczeń badawczych. Grupy interesariuszy wybrane do badań pomiaru satysfakcji przedstawiono w Tabeli 59. Obejmują one 8 spośród 9 grup największej liczbie wskazań w abstraktach artykułów naukowych dotyczących tematyki interesariuszy uczelni (Tabela 51). Jedyna grupa nie odzwierciedlona wprost to przedstawiciele szeroko pojętego społeczeństwa „Społeczeństwo/media/otoczenie”. Jest to grupa najmniej homogeniczna w porównaniu do pozostałych ośmiu grup. Ponadto w ramach analizy potencjalnych powiązań interesów tej grupy interesariuszy z uczelnią stwierdzono, że większość z tych relacji nie dotyczy bezpośrednio podstawowej działalności uczelni.

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

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

Źródło: opracowanie własne

Szczegółowy zakres kryteriów kwalifikacji przedstawicieli grup interesariuszy uwzględnianych w ramach badania jakościowego został przedstawiony w ramach opisu każdej z grup w Tabeli 59. Kryteria te odnoszą się do kontekstu polskich uczelni publicznych i pozwalają na włączenie szerokiego grona przedstawicieli w ramach każdej z kategorii. Zastosowano praktycznie tylko jedno zawężenie, tzn. ograniczono grupę pracowników akademickich do tych, którzy biorą aktywny udział w przekazywaniu wiedzy studentom, a więc mają bezpośrednie doświadczenia związane z kształceniem. Nie oznacza to jednak automatycznie wykluczenia z badania naukowców zatrudnionych w grupie pracowników badawczych. Wynika to z ustawowej definicji, według której pracownicy badawczy w zakresie swoich obowiązków mają kształcenie doktorantów (por. Art. 115.1 Dz. U. 574, 2022), a więc osób kwalifikowanych do grupy studentów III stopnia. W związku z tym należy uznać, że opisane kryteria nie zawierają żadnych istotnych wykluczeń lub ograniczeń w zakresie kwalifikowania osób do odpowiednich grup interesariuszy.

W badaniu jakościowym zastosowano do doboru próby metodę doboru kwotowego (por. Krosnick, 1999). Głównym założeniem było poznanie poprzez wywiad pogłębiony spostrzeżeń dla co najmniej jednego z przedstawicieli każdej z wybranych grup interesariuszy. Ze względu na bardzo

powszechne zjawisko nakładania się ról respondentów w trakcie badania zdecydowano o poszerzeniu grupy badawczej, by dzięki zwiększeniu liczby respondentów zwiększyć prawdopodobieństwo zaobserwowania wśród formułowanych przez respondentów opinii tych, które są charakterystyczne dla poszczególnych grup interesariuszy. Badanie zostało zaplanowane do przeprowadzenia w pierwszym kwartale roku 2020, ale ze względu na decyzję o poszerzeniu grupy badawczej było prowadzone również w kolejnych kwartałach roku 2020. Początkowo wywiady były prowadzone podczas osobistych spotkań z respondentami, a badacz poza robieniem notatek również nagrywał dźwięk podczas tych spotkań. Następnie, m. in. ze względu na ograniczenia epidemiologiczne w roku 2020 wywiady odbywały się przy pomocy platform internetowych służących do prowadzenia spotkań on-line. Spotkania te również były nagrywane, a do dalszej analizy był wykorzystywany zapis audio z tych spotkań. Dobór platform do spotkań on-line był uzgadniany indywidualnie z respondentami tak, by dopasować się do ich ewentualnych preferencji i ograniczeń. Natomiast w przypadku braku wyraźnych preferencji ze strony respondentów starano się wybierać jedno narzędzie, które oferowało największą niezawodność oraz możliwość łatwego wyodrębniania zapisu audio.

Wywiady pogłębione były prowadzone w sposób, który miał na celu umożliwienie respondentom swobodnego wyrażania opinii na poruszane tematy przy wykorzystaniu sytuacyjnie tworzonych pytań pomocniczych, by lepiej móc zrozumieć kontekst i uzasadnienie dla wyrażanych opinii. Badanie posiadało scenariusz wyrażony w formie wcześniej przygotowanych pytań, których kolejność była w miarę potrzeb dostosowywana do naturalnego przebiegu rozmowy i pojawiających się nawiązań do poruszanych tematów. Zestaw przygotowanych pytań w scenariuszu obejmował zarówno zagadnienia planowane do rozmowy dla wszystkich respondentów, jak również takie, które dotyczyły pewnych wybranych grup respondentów.

Pierwszym pytaniem wprowadzającym do tematyki wywiadu było pytanie o to jak respondenci postrzegają co jest kluczową wartością oferowaną przez uczelnię oraz co jest w postrzeganiu respondenta celem/misją istnienia uczelni. Kolejnym celem tego pytania było znalezienie odpowiedzi na **pytanie badawcze nr 1: Jak różni interesariusze uczelni postrzegają cel istnienia uniwersytetów?** Pytanie to również miało pozwolić na wstępną orientację badacza w zakresie ogólnego postrzegania przez respondenta usług uczelni, by móc odnosząc się do formułowanych przy okazji pierwszej odpowiedzi stwierdzeń lepiej doprecyzowywać kolejne pytanie. Drugim zagadnieniem zaplanowanym w wywiadzie było poznanie opinii na temat, najistotniejszych zdaniem respondentów, grup interesariuszy uczelni. Celem tego pytania była m. in. próba odpowiedzi na **pytanie badawcze nr 2: Jak różni interesariusze postrzegają znaczenie różnych grup interesariuszy uniwersytetów?**

Następnie w scenariuszu badania zaplanowano pytanie o to jakiej uczelnie są uważane za najlepsze oraz czy również zdaniem respondenta absolwenci tych uczelni są uważani za najlepszych. W tym pytaniu w miarę możliwości starano się zidentyfikować argumenty i uzasadnienia dla takich lub innych opinii o lepszej lub gorszej jakości konkretnych uczelni lub grup uczelni. Celem tego pytania była również identyfikacja kategorii jakości jakie w swojej argumentacji prezentują respondenci. W trakcie wywiadów w miarę możliwości starano się nie sugerować respondentom przywiązania do konkretnego sposobu kategoryzowania i rozróżniania uczelni czy to według podziałów regionalnych, rodzajowych,

czy jakichkolwiek innych. Nieraz jednak wobec niewielkiej orientacji respondentów w tematyce rynku i realiów uczelni istotnymi okazywały się pytania pomocnicze pozwalające skonkretyzować pewne opinie respondentów na poruszane tematy. Kolejne pytania dotyczyły już bardzo konkretnie opinii respondenta na temat przydatności zastosowania określonych metod do badania i porównywania poziomu jakości usług uczelni. Metody, które zaplanowano wśród pytań scenariusza badania to: pomiar sukcesów absolwentów (ogólnie), pomiar poziomu zarobków absolwentów, a także pomiar poziomu satysfakcji różnych grup interesariuszy uczelni. Ostatnie pytania w scenariuszu zostały zarezerwowane dla wywiadów z respondentami dobrze orientującymi się w realiach praktyki zarządzania uczelniami i dotyczyły możliwości wykorzystania różnych informacji pozyskiwanych z pomiaru satysfakcji interesariuszy do podnoszenia jakości oraz do doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni. W następnym podrozdziale zostaną omówione wyniki analizy przeprowadzonych wywiadów badania.

2.1.2 Analiza wyników badania jakościowego

Po przeprowadzeniu wywiadów jakościowych z respondentami zebrane informacje zostały podane analizie w celu identyfikacji podobieństw i różnic opinii prezentowanych przez przedstawicieli różnych grup interesariuszy. Na podstawie tych analiz wybrano różne stwierdzenia starając się ukazać nie tylko opinie respondentów, ale również uzasadnienia tych opinii osadzone w kontekście doświadczeń uczestników badania.

Wybrane stwierdzenia respondentów wywiadów badania jakościowego w dalszej części niniejszego podrozdziału zostaną zaprezentowane w formie cytatów opatrzonych komentarzami. Natomiast na wstępie każdego z cytatów zostanie umieszczony kod odnoszący się do danych metryczkowych dotyczących respondentów. Kod ten będzie składał się z kilku informacji odnoszących się do kontekstu specyfiki konkretnego respondenta podawanych w nawiasach. Kod każdej kolejnej informacji będzie rozdzielony od poprzedniego znakiem średnika. Pierwszym elementem będzie unikatowy identyfikator respondenta. Identyfikator ten ma formę liczby, która została w sposób losowy przypisana cytowanemu respondentowi, poprzedzonej znakami „ID:”. Następną informacją będzie dotyczyła tego z jakiego rodzaju uczelni wywodzi się dany respondent. Chodzi tu o wskazanie dominującego kontekstu doświadczeń i wypowiedzi respondenta. W większości przypadków takie rozróżnienie było bardzo oczywiste, ale gdy respondent charakteryzował się doświadczeniami obejmującymi różne rodzaje uczelni to dominującym czynnikiem decydującym o przypisaniu do konkretnej kategorii było to na jakiego rodzaju uczelni sam uzyskał dyplom ukończenia pierwszych studiów. Kod w tej grupie będzie mógł mieć formę „Tech” oznaczając uczelnie techniczne, albo „NTech” oznaczając uczelnie nietechniczne. Kolejna informacja dotyczy tego do jakich grup interesariuszy należy dany respondent. Informacja ta ma przede wszystkim służyć temu, by analizując kolejne stwierdzenia móc się zorientować jakie punkty widzenia może reprezentować dany respondent i czy występują istotne podobieństwa lub różnice wśród reprezentantów tych samych grup interesariuszy. Informacja ta będzie kodowana przy pomocy znaków (głównie pojedynczych wielkich liter) połączonych znakiem podkreślnika. Ze względu na to iż każdy z respondentów może należeć do jednej lub kilku grup interesariuszy forma kodowania tych informacji musi dopuszczać umieszczenie symboli wielu grup interesariuszy w ramach jednego kodu. Kolejnych grupom interesariuszy będą przypisywane następujące symbole:

- S – Student – S;
- A – Absolwent – A;
- R – Rodzic – R;
- W – Wykładowca – W;
- Pracownik Aministracyjny – AD;
- P – Przedsiębiorca – P;
- przedstawiciel Uczelni – U;
- przedstawiciel Władz – WŁ.

Następną informacją kodowaną jest przynależność respondenta do odpowiedniej kategorii wiekowej. Celem prezentacji tej informacji jest umożliwienie szybkiej orientacji w tym jakiego kontekstu w zakresie okresu czasu jaki mógł upłynąć od ukończenia studiów przez respondenta, a także tego do jak bogatych doświadczeń życiowych konkretnego respondenta mogą się odnosić prezentowane stwierdzenia. Informacja o kategorii wieku odnosi się do wieku respondenta w momencie udzielania wywiadu – stan na rok 2020. Kodowanie tych informacji będzie przedstawione za pomocą cyfry przypisanej do odpowiedniej kategorii wieku według następującego klucza: 1 – poniżej 26 lat; 2 – 26-35 lat; 3 – 36-45 lat; 4 – 46-55 lat; 5 – 56-65 lat; 6 – powyżej 65 lat. Następną informacją metryczkową jest informacja o płci respondenta, która głównie ma pomagać w spójności przy analizie informacji, gdyż cytowane wypowiedzi będą miały formy żeńskie lub męskie zgodnie z tym jak respondenci formułowali swoje twierdzenia. Płci męskiej odpowiada litera „m”, a żeńskiej litera „k”. Następnie będzie umieszczona informacja o wielkości miejscowości z jakiej pochodzi respondent. Informacja ta ma pomóc w zrozumieniu potencjalnie występującego kontekstu wypowiedzi respondenta w odniesieniu do skali społeczności pochodzenia, gdyż może mieć to pewne znaczenie przy interpretacji przyczyn formułowanych stwierdzeń, jeśli zostaną dostrzeżone pewne podobieństwa. Informacje te zostaną zakodowane za pomocą kolejnych wielkich liter alfabetu łacińskiego przypisanych do konkretnego rodzaju i kategorii wielkości miejscowości pochodzenia. Przypisania te kształtują się następująco: A – wieś; B – wieś gminna; C – miasto gminne; D – nieduże miasto powiatowe; E – duże miasto powiatowe; F – miasto wojewódzkie. Ostatnio kodowaną informacją jest to, czy dany respondent zdobył inne wykształcenie poza tym zidentyfikowane jako główne w ramach badania oraz czy w momencie badania zdobywa jakieś inne wykształcenie. Każda z tych dwóch sytuacji gdy wystąpiła to została oznaczona literą „t”, a gdy nie wystąpiła to literą „n”. Zatem kody odpowiadające tym informacjom mogą przybrać następujące postacie „t/t”, „t/n”, „n/t” i „n/n”. Pierwsza litera w sekwencji odnosi się do informacji o wykształceniu dodatkowym już zdobytym, a druga do informacji o wykształceniu dodatkowym właśnie zdobywanym. Zatem przykładowy kod dla respondenta może mieć następującą formę: (ID:0; Tech; S_A_R_W_AD_P_U_WŁ; 6; k; A; n/t).

Analizując strukturę respondentów badania jakościowego należy wziąć pod uwagę, że każdy z respondentów mógł reprezentować więcej niż jedną grupę interesariuszy uczelni. Wśród respondentów znaleźli się tacy, którzy przynależeli tylko do jednej grupy interesariuszy, ale również tacy, którzy reprezentowali punkt widzenia nawet 5 grup interesariuszy. Sumaryczne dane na temat liczby osób



reprezentujących konkretne grupy interesariuszy wśród respondentów wywiadów pogłębionych przedstawiono w Tabeli 60.

Tabela 60. Liczba osób reprezentujących każdą z grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych

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

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników wywiadów badania jakościowego

Można zauważyć, że wszyscy respondenci biorący udział w badaniu mieli doświadczenia bycia absolwentami jakiś uczelni. Nawet ci, którzy reprezentowali punkt widzenia studentów mieli już ukończone przynajmniej studia I stopnia. Wszyscy pozostali respondenci również mogli odnieść się w swoich wypowiedziach do swoich doświadczeń ze procesu studiowania. Warto też zauważyć, że punkt widzenia każdej z grup interesariuszy jest reprezentowany przez więcej niż jedną osobę.

Na pytanie o najważniejszą wartość usług uczelni rozumianą jako odzwierciedlenie szeroko pojętej misji respondenci wskazywali takie wartości jak umiejętność uczelnia się, szeroka wiedza i kompetencje, dostęp do mistrzów w danych dziedzinach, ale również na przygotowanie do zawodu i zdobycie praktycznych umiejętności, zdobycie cennych znajomości oraz wykształcenie wartościowych postaw moralnych i silnych kompetencji miękkich. Wśród respondentów wywiadów można zauważyć różnice w pojmowaniu misji uczelni (najważniejszych wartości ich usług) w zależności od indywidualnych doświadczeń. Na przykład jedna z opinii osoby o dużym doświadczeniu biznesowym brzmi następująco:

(ID:29; NTech; A_R_P; 5; m; F; n/t) Wydaje mi się, że jest za mało przepływu wiedzy z uczelni do biznesu. (...) Natomiast z punktu widzenia kształcenia (...) najważniejszą, rzeczą jaką uczelnie powinny dawać (mówimy o uczelniach technicznych) to jest przekazywanie wiedzy, która będzie potem mogła być wykorzystana w pracy zawodowej. (...) wygląda to podobnie od pięćdziesięciu lat (...), ok. 10% przekazywanej wiedzy ma szansę na zostanie wykorzystanym w przyszłej pracy zawodowej. (...) Z mojego punktu widzenia jako rodzica, ale też osoby, która ludzi zatrudnia ważne jest, by uczelnie uczyły takich podstawowych rzeczy jak sumienność, solidność, słowność i żeby potrafiły pokazać co jest prawdą, a co nie jest prawdą, i że za prawdę czasem nawet warto umierać. Żeby uczyły takiej postawy przejrzystości moralnej. (...) publikuj albo giń (...). Na uczelniach panuje imperatyw punktów, wszystko się na punkty przelicza, a mnie bardziej by interesowało ile pieniędzy wygenerowało przedsiębiorstwo, które zastosowało patent wymyślony na uczelni.

Odmienne, osoby o doświadczeniach zogniskowanych raczej wokół pracy na uczelni skłaniają się do rozumienia misji uniwersytetu przede wszystkim jako przekazywanie wiedzy z ukierunkowaniem na rozwój naukowy, czego przykładem może być poniższa opinia:

(ID:17; Tech; A_R_W_U; 5; m; F; t/n) Główną wartością uczelni jest to, że to jest miejsce w którym jest możliwość wymiany myśli, wymiany poglądów, tych które są osadzone w nauce. Tzn. (...) w zależności od dziedziny i dyscypliny wiedzy próbujemy poznać prawdę, czy rozwiązać problemy, które są istotne z punktu widzenia świata, przyrody, (...) poznania zjawisk, itd. W zależności od nauki. Także główną wartością dodaną uczelni jest to, że to jest lub przynajmniej powinno być miejsc, w którym występuje swobodna wymiany myśli opartych na przesłankach naukowych. Nie na tym co „mi się wydaje” ale na wynikach badań.

lub też na rozwój człowieka w perspektywie dłuższego czasu:

(ID:17; Tech; A_R_W_U; 5; m; F; t/n) Studia powinny być ciekawe, tak aby rozbudzać zainteresowania i, uważam, powinny być trudne. (...) Dlaczego powinny być trudne? Trochę na zasadzie takiej analogii ze sportem. Jeżeli Pan uprawia sport i uzyskuje Pan wynik [w skoku] wzwyż 2,30 bez problemu, to powieszenie poprzeczki na wysokości 2m Panu żadnej satysfakcji nie sprawia, ale 2,31 już tak. (...) Żeby studia zmuszały do wysiłku intelektualnego. (...) Natomiast dobra uczelnia, moim zdaniem, to jest taka uczelnia, która kształci (...) w jakimś kierunku, ale takim szerokim, (...) jednocześnie oprócz takiego kierunkowego kształcenia jest silny komponent ogólny dlatego, że rynek pracy się zmienia i będzie się zmieniał prawdopodobnie coraz szybciej, dlatego moim zdaniem celem uczelni nie jest przekazanie konkretnych umiejętności, tylko wykształcenie tego co się nazywa meta-umiejętnościami, czyli wykształcenie umiejętności zdobywania umiejętności. (...) Uczelnie akademickie, czyli takie które nadają stopnie naukowe (...) nie powinny kształcić na potrzeby rynku pracy, tylko jeśli już ten element rynku pracy ma być, to powinny kształcić na potrzeby zmieniającego się rynku pracy. Czyli z jednej strony tak, określona wiedza i umiejętności i kompetencje społeczne, a z drugiej strony przekazanie tej świadomości, że kształcenie nie kończy się na obronie pracy dyplomowej.

(ID:24; NTech; A_W; 3; m; F; t/n) myślę, że taką wartością jest jakaś taka prawdziwość i możliwość działania nie do końca zgodnie z regułami rynkowymi i przez to koncentracji na rzeczach, które trzeba badać długofalowo, które mogą nie wyjść, które też mogą nie być tak bardzo popularne czy też łatwe do przyjęcia przez ludzi. (...) Dzięki tej długofalowości może nie patrzeć aż tak bardzo na trendy, a (...) może bardziej myśleć o kształtowaniu człowieka jako osobę, jego osobowości. (...) Uczelnie póki co nie muszą się jeszcze zmieniać w takie szkoły zawodowe, czy w takie jakby firmy szkoleniowe, które prowadzą warsztaty, uczące bardzo konkretnych umiejętności które są przydatne (tu i teraz – uzupeł. autora).

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

Tabela 61. Liczba wskazań najważniejszych grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych

Nazwa grupy interesariuszy	Liczba wskazań wśród respondentów
Studenci	28

Absolwenci	19
Pracodawcy/Przemysł/Biznes	17
Władze centralne/samorządowe ("państwo")	9
Pracownicy (naukowi/wykładowcy)	11
Rodzice	4
Inne uczelnie/ośrodki badawcze	2
Naród/Społeczeństwo	2

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników wywiadów badania jakościowego

Ponieważ badanie miało charakter wywiadów pogłębionych to nie było jego celem dobranie reprezentatywnej grupy przedstawicieli interesariuszy uczelni także proporcji powszechności tych odpowiedzi nie można uogólniać na całą populację. Jednak warto dostrzec pewne tendencje również pod kątem ilościowym, gdyż może to wskazać na istotne kierunki dla badań statystycznych. Opinie o istotnej roli pozostałych grup interesariuszy z punktu widzenia celów istnienia uczelni pojawiały się w wywiadach znacznie rzadziej, ale trzeba przyznać, że respondenci wskazywali na te same grupy, które pojawiają się w analizach spotykanych w literaturze przedmiotu (por. podrozdz. 1.4.3). Ponieważ jednak celem badania było poznanie szerszej perspektywy opinii respondentów wśród stwierdzeń przez nich formułowanych warto przytoczyć kilka odzwierciedlających różne punkty widzenia na to kogo uważają za istotnych interesariuszy uczelni. Wśród respondentów dość typowym było, że osoby o większych doświadczeniach z pracy na uczelni częściej wskazywały szersze grono interesariuszy jako tych bardzo istotnych.

(ID:3; Tech; A_R_W_U_WŁ; 5; m; F; t/n) Społeczeństwo jako całość, władze lokalne, rodzice studentów to są też istotni interesariusze jako podatnicy, jako osoby czy instytucje kształtujące politykę regionalną czy centralną, ale kluczowym interesariuszem są jednak studenci i jeśli chodzi o taki aspekt jakości kształcenia to pracodawcy jako środowisko gospodarczo-społeczne. (...) Należałoby [ich] podzielić na pracodawców działających w sektorze prywatnym i pracodawców działających w sektorze publicznym.

Ale też wiele osób pracujących na uczelni wskazywało na studentów jako grupę osób, która powinna być najistotniejsza pod tym względem, że działania pracowników uczelni powinny przede wszystkim dotyczyć jak najlepszego procesu kształcenia studentów:

(ID:6; NTech; A_AD; 2; k; C; t/t) Wydaje mi się, że jednak studenci, ale też doktoranci (...), bo doktoranci są bardzo często pomijani. (...) Jako pracownica uczelni uważam, że my tam jesteśmy dla studentów, nawet nie dla rektora, czy dla kadry profesorów (...), to jednak studenci tworzą ten uniwersytet.

(ID:11; Tech; A_R_W_; 6; m; F; n/n) Na pewno studenci są najważniejsi, (...) grupa studentów dobrze przygotowana wnosi najwięcej. (...) Kadra, która uczy musi nadążać za rozwojem i zmianami. (...) Jeszcze [jest istotny] sam aspekt chęci studiowania, (...) to ze strony studenta decyduje o tym jaka jest uczelnia. Natomiast co do pracowników dydaktycznych (...) to jest problem sprostania ciągle zmieniającym się trendom i też zmieniającej się samej młodzieży. (...) Warto uczyć tego co jest taką niezmienną istotą. (...) Większy nacisk powinien być na samodzielność, na zdolność szukania informacji i samodzielnego poruszania się w nowych warunkach.

Podobnie osoby związane z punktem widzenia władz samorządowych postrzegały studentów jako najważniejszych, ale również wskazując kontekst potrzeb pracodawców (w tym instytucji państwowych) i biznesu:

(ID:27; Tech; A_R_WŁ; 4; m; C; t/n) Uczelnia powinna się skupiać mimo wszystko najbardziej na studentach (...), ale też [istotne jest] to praktyczne zastosowanie nauki, czyli biznes, przemysł. Myślę, że tego jest nadal za mało. Wszystkie prace badawczo-rozwojowe powinny być szerzej wykorzystywane.

(ID:23; NTech; A_WŁ; 4; m; E; t/n) Zadaniem uczelni jest wypuszczenie ludzi przygotowanych do pełnienia konkretnych funkcji no to pracodawcy, chociaż tu trzeba powiedzieć, że tym pracodawcą może być też państwo. (...) Będą dostarczały wysoko wykwalifikowaną kadrę [absolwentów], którzy będą potrafili radzić sobie z wyzwaniem. (...) Uczelnia sprzedają pewną obietnicę, czyli mówią: za 3 -5 lat będziesz osobą przygotowaną do pewnych rzeczy, potrafiącą różne rzeczy, atrakcyjną na rynku pracy, postrzeganą przez pracodawcę jako osoba przygotowana do pewnego zadania.

Natomiast zazwyczaj osoby nie związane zawodowo z funkcjonowaniem uczelni, a szczególnie te mocno osadzone w biznesie i/lub przemyśle często wyrażały opinie, z których wynika, że szczególnie od uczelni publicznych powinno się oczekiwać pozytywnych efektów dla gospodarki i społeczeństwa:

(ID:8; NTech; A_AD; 3; m; E; t/n) [Dobra] uczelnia z jednej strony przyciąga talenty – studentów, a z drugiej strony przyciąga inwestorów [do regionu], którzy później te talenty (...) mogą rozwijać.

(ID:19; NTech; A_P; 4; m; F; n/n) Myślę, że to nie różni się wiele od prowadzenia każdego innego biznesu, uczelnia powinna się skupiać na studentach i na tym, by ich właściwie kształcić. (...) Gdy mówimy o uczelniach publicznych i o uczelniach prywatnych to wg mnie to są zupełnie dwa różne światy. (...) Uczelnia prywatna jest po to, by przynosić zysk właścicielom. Natomiast jak mówimy o edukacji publicznej utrzymywanej z pieniędzy podatników, to ktoś na jakimś wysokim szczeblu powinien to tak tuningować, żeby potem społeczeństwo miało z tego pożytek.

Pojawiały się również opinie wskazujące na konieczność zachowania pewnej równowagi pomiędzy interesami różnych grup:

(ID:17; Tech; A_R_W_U; 5; m; F; t/n) Musi istnieć równowaga między interesariuszami, którzy się składają na społeczność akademicką, czyli ja bym nie powiedział, że studenci są ważniejsi od pracowników, albo pracownicy ważniejsi od studentów. Z drugiej strony jest otoczenie zewnętrzne, a w otoczeniu zewnętrznym chyba jednak biznes jest takim wyróżniającym się, (...) nie pomijając oczywiście sfery publicznej i społecznej, ale jednak biznes. (...) Są relacje z ministerstwem [jako interesariuszem odpowiadającym za finansowanie] (...) ale przynajmniej formalnie (...) środki są dzielone według pewnych algorytmów. (...) Te algorytmy, te rozporządzenia są opiniowane, (...) jest to proces bardzo żmudny, bardzo staranny, wielostopniowy i bardzo wiele osób, które mają coś do powiedzenia wypowiadają się na ten temat, no i powstaje pewien dokument, który jest pewnym wypośredkowaniem, bo nie ma co ukrywać, że tu bardzo różne interesy wchodzi w grę. Na przykład bardzo ważna jest kosztowność kształcenia.

(ID:24; NTech; A_W; 3; m; F; t/n) Zadaniem uczelni jest wyważenie tych wszystkich głosów i interesów. (...) Niejednokrotnie w różnych dyskusjach pojawiały się głosy, że żadna uczelnia nie osiągnęła wysokiej pozycji na świecie dzięki dydaktyce. W związku z tym lepiej jest postawić na kwestie naukowe. Być może prawdziwe jest takie twierdzenie, ale w momencie gdy stawianie na naukę zaczyna skutkować tym, że na przykład na zajęcia ze studentami się nie przychodzi (...) potem pojawiają się problemy [tam gdzie poświęcono mniej uwagi]. (...) Więc ja jeśli mogę to nie wskazywałbym najistotniejszych interesariuszy. Uważam, że uczelnia powinna iść tym złotym środkiem.

Kolejnym badanym zagadnieniem było postrzeganie jakości uczelni. Do tego służyły pytania o to jakie uczelnie respondenci uważają za najlepsze i absolwentów jakich uczelni uważają za

najlepszych, bądź najwyżej cenionych. Wśród respondentów charakteryzujących się silniejszym związaniem z biznesem lub też z samorządami, szczególnie tych posiadających wykształcenie inżynierskie panuje dość powszechne przekonanie, że absolwenci uczelni technicznych są bardziej cenieni na rynku pracy i w biznesie:

(ID:27; Tech; A_R_WŁ; 4; m; C; t/n) Uważam, że te kierunki politechniczne i techniczne szerzej są tymi bez których współczesny świat obyć się nie może. (...) Ktoś kończył uczelnię techniczną ma praktycznie zawód, który może praktycznie wykorzystać, także z punktu widzenia samorządu uważam, że zawody techniczne, uczelnie techniczne mają duże znaczenie. (...) Każdy pewnie w głowie ma rankingi, które gdzieś tam się pokazują i jest kilka uniwersytetów i uczelni technicznych, które się wyróżniają.

(ID:26; NTech; A_P; 2; m; D; t/t) Z punktu widzenia pracodawcy, ale też pewnie oczekiwań menedżerów to dodatkowe punkty mogą być przyznane uczelniom technicznym. (...) Jednym z kryteriów dodatkowych jest to jaka uczelnia została ukończona, jaki to jest profil uczelni, czy jest to uczelnia techniczna czy nie. (...) Jednak bardziej liczy się doświadczenie, szczególnie to komercyjne doświadczenie. (...) Wśród stanowisk juniorskich dla kandydatów po technicznych kierunkach można się spodziewać z większym prawdopodobieństwem, że rekrutacja skończy się pozytywnym rezultatem. (...) Czasem kwestie komunikacyjne też mają istotne znaczenie.

(ID:23; NTech; A_WŁ; 4; m; E; t/n) Mam wrażenie, że ogólnie w Polsce uczelnie politechniczne są lepsze od uniwersytetów. (...) Uczelnia, która jest nowa wybudować swoją markę i musi to zrobić na bazie realnych korzyści dla studentów, bo bez studentów tej uczelni nie będzie. (...) Studenci płacą i oczekują wysokiej jakości kształcenia, a nie taryfy ulgowej. (...) Myślę, że istnieje trochę takiego postrzegania uczelni przez pryzmat marki i absolwenta przez pryzmat marki uczelni.

Jednak dużo bardziej powszechnym wydaje się przekonanie, że lepsze uczelnie znajdują się wyżej w rankingach. Ponadto respondenci generalnie zgadzali się z poglądem, że absolwenci uczelni uważanych za lepsze generalnie osiągają lepsze rezultaty swoich działań zawodowych, odnoszą więcej sukcesów i są bardziej cenieni i chętniej zatrudniani przez pracodawców. Dla niektórych respondentów też charakterystyka lepszej uczelni wiąże się z jej tradycjami, większą liczbą lat funkcjonowania i wyższym prestiżem. Osoby zorientowane w sytuacji na rynku uczelni również podkreślały znaczenie projektu IDUB i zgodności postrzegania jakości uczelni z kwalifikacją do grupy uczelni badawczych. Znajdowało to swój wyraz w na przykład takich wypowiedziach:

(ID:12; NTech; S_A; 2; m; C; t/n) Najbardziej wartościowych studentów kształtują najstarsze uniwersytety. (...) im uniwersytet starszy i z większą tradycją, tym bardziej, w takim ogólnym odczuciu społecznym, jest w stanie generować bardziej wartościowych absolwentów.

(ID:6; NTech; A_AD; 2; k; C; t/t) Cały czas te same uniwersytety się pojawiają w rankingu. Najczęściej wszyscy zawsze patrzą na ranking Perspektyw. (...) Ale jest też ciekawa dziesiątka wytypowanych uczelni badawczych. (...) Mam wrażenie, że zawsze jak widzi się ukończone studia na UJ, UW, na Wrocławskich uczelniach i tak dalej, to to jednak cały czas jest prestiż i jest to brane pod uwagę w jakiś tam sposób.

(ID:3; Tech; A_R_W_U_WŁ; 5; m; F; t/n) Jednak wszystko jak dotychczas wskazuje na to, że ten kapitał uczelni publicznych akademickich, czyli takich, które poza kształceniem zajmują się również badaniami naukowymi jest dominujący. (...) Konkurs o tzw. uczelnię badawczą, Politechnika [Gdańska] jest tu bardzo wysoko, podobnie jest z Uniwersytetem Medycznym w Gdańsku, to jest ta pierwsza dziesiątka najlepszych uczelni w kraju, no i to są miary, w pewnym sensie, wartości tych uczelni. (...) Rankingi też są jakimś znaczącym kryterium klasyfikacji i oceny jakości uczelni jako całości. (...) Są również rankingi oceniające (...) siłę systemu szkolnictwa wyższego danego



kraju. (...) [Najlepsze uczelnie] wyróżnia pewna aktywność, która wyprzedza regulacji, nie tylko takie wiernie dostosowywanie się do rzeczywistości, ale też tworzenie jakiś własnych pomysłów na funkcjonowanie, co oczywiście ściśle wiąże się z najwyższym kierownictwem i pozycją oraz postacią rektora, bo to on, to stanowisko ma w tej chwili szczególnie, decydujący wpływ na objęcie określonego kierunku i sposobu działania. Jeżeli rektor ma wolę realizowania jakiejś ambitnej misji, a nie tylko przetrwania na rynku, to wiadomo, że te rzeczy zostaną dostrzeżone (...) i później znajdą odzwierciedlenie o ocenie zewnętrznej. (...) Takie przywództwo charyzmatyczne rektora (...), [które] musi bazować na współpracy. (...) wszyscy pracownicy mają swoją rolę, każda grupa powinna być wzięta pod uwagę przy wprowadzaniu zmian.

(ID:17; Tech; A_R_W_U; 5; m; F; t/n) Generalnie myślę, że absolwenci lepszych uczelni na rynku są lepiej postrzegani. (...) Akademia Leona Koźmińskiego bardzo prosto to mierzy patrząc na wynagrodzenia rok po studiach i potem 3 lata po studiach. (...) Zresztą mamy teraz system ELA gdzie można bardzo łatwo ustalić jakie są średnie zarobki po studiach. (...) Działamy w sytuacji niżu demograficznego i (...) fenomenem jest to, że na naszym wydziale mam tak wielu kandydatów na jedno miejsce, to wynika, moim zdaniem, między innymi (nie tylko), z tego co Pan nazywa prestiżem. Bo z jednej strony mamy już prawie 120 lat tradycji, wysoka pozycja w rankingu Perspektyw, w rankingach światowych już się pojawia tam gdzieś, uczelnia badawcza..., no to są sukcesy, które przemawiają do wyobraźni. Dobrzy kandydaci – część z nich studiuje za granicą, ale część studiuje w Polsce i oni wybierają uczelnie najlepsze (...). Ja miałem przyjemność chodzić do bardzo dobrej szkoły średniej (...) i tam było oczywiste, że jeśli wybrać jakąś uczelnię to trzeba wybrać dobrą uczelnię. (...) To było dawno i wtedy o rankingach nie było mowy, wtedy raczej ważne było, że na uczelni było wielu olimpijczyków i tym uczelnia się wyróżniała. (...) Jest takie powiedzenie, że można się z rankingami nie zgadzać, ale powinno się je brać pod uwagę. (...) Żeby powiedzieć czy [uczelnia] jest dobra, czy zła, czy świetna to trzeba popatrzeć przez okno. I od czasu kiedy się pojawiły rankingi zaczęto porównywać.

Kolejnym zagadnieniem było zbadanie opinii o zasadności pomiaru jakości przez pryzmat sukcesów absolwentów, w tym zarobków. Już w wyżej przytoczonych wypowiedziach dotyczących postrzegania jakości i tego co sprawia, że niektóre uczelnie są uważane za lepsze od innych przejawiał się aspekt pomiaru sukcesów absolwentów jako istotnych do oceny jakości uczelni. Warto też przytoczyć jeszcze kilka opinii, które mogą jeszcze nieco poszerzyć zrozumienie przyczyn dla których takie parametry są uznawane za zasadne, ale też ograniczenia dla takiego podejścia dostrzegane przez respondentów:

(ID:14; NTech; A_R_AD_W_P; 5; k; F; t/n) Rzeczywistość zawodowa weryfikuje wiedzę i umiejętności absolwentów, to jest ten moment weryfikacji, czego oni się nauczyli na uczelni.

(ID:1; NTech; A_R_P_U; 5; m; F; t/n) Jest potwierdzonym faktem, że zarobki absolwentów SGH są na ogół wyższe niż [absolwentów] innych uczelni ekonomicznych w Polsce. (...) Ja się nad tym zastanawiałem, (...) jeden z czynników to może być taki czynnik niezbyt sympatyczny, a mianowicie oni tworzą pewne środowisko, które się nawzajem popiera (...), które utrzymuje ze sobą kontakt.

(ID:4; Tech; A; 2; m; D; t/t) W przypadku uczelni technicznych (...) to wręcz powinno być tak mierzone, bo jeżeli miałyby się okazać, że nie ma żadnych efektów kształcenia, uczyliśmy się przez kilka lat księgowości, bankowości, marketingu, ekonomii, produkcji (...) i nie możemy tego przełożyć, albo jest to czynnik subiektywny, że nie potrafimy tego przełożyć na sukces – znaleźć odpowiedniej pracy, odpowiednio płatnej, albo nie ma takich firm gdzie moglibyśmy pracować, to jaki sens mają takie studia? (...) Dla humanistycznych, niekoniecznie.

(ID:8; NTech; A_AD; 3; m; E; t/n) Wymagane jest popracowanie nad kryteriami (...) dlatego, że są regiony. (...) Dlatego zestawienie suchych zarobków nie jest kryterium. Ewentualnie standaryzuje się to poziomem zadowolenia poszczególnych respondentów.

(ID:28; NTech; A_U; 5; m; F; t/n) Czasami ktoś ma szczęście, że trafi na super talent, jak ten talent odniesie sukces to nagle to nazwisko tego pedagoga staje się sławne i wiele osób się do niego zgłasza. Albo na lekcje, albo chce u niego studiować, bo jest jakby gwarancja sukcesu lub jest szansa na ten sukces. Nieraz sukces absolwentów to jest sprawa zupełnie przypadkowa, ja tak uważam, a nie miara uczelni. Raczej potrzebna jest jakaś średnia, mediana. (...) [Porównywanie zarobków absolwentów] może mieć sens o ile dany absolwent uczelni muzycznej nie będzie ściemniał, tylko pokaże swój prawdziwy PIT. (...) Jest to pewnego rodzaju miara, ale taka nie do końca.

(ID:13; Tech; A_P; 3; m; F; n/n) Biorą tak mocnych uczniów, że (...) to będą geniusze. (...) Żeby to było miarodajne to egzaminy musiały by być jednakowe dla wszystkich i dobór studentów musiałby być losowy. (...) Trzeba by najlepszych „rozsadzić”, a nie, że sytuacja najczęściej jest taka, że na stu najlepszych 80. idzie do Warszawy. (...) Ja robiłem wiele rekrutacji, wielu ludzi sprawdzałem. Czasami zatrudniałem gorszych z tej całej grupy, nie dlatego, że czegoś się bałem, bo miałem to gdzieś, ale mi zależało na motywacji. (...) Nieraz nie interesuje mnie wiedza, bo miałem wiele gwiazd. (...) Gwiazd nie potrzebuję.

Szczególnie dwie ostatnie z przytoczonych opinii wydają się ciekawe. Jedna bowiem ukazuje punkt widzenia specyfiki branży artystycznej (muzycznej). Należy wspomnieć, że bardzo podobne opinie prezentowali również inni interesariusze dobrze znający dziedziny artystyczne. Natomiast ostatnia opinia pokazuje perspektywę pracodawcy odnoszącego się do praktyki związanej z zatrudnianiem do kierowanego przez siebie zespołu, który głównie zajmował się sprzedażą i obsługą sprzedaży w przemyśle. Jest to ciekawa opinia, bo kontrastuje z przekonaniem dotyczącym zatrudniania, gdzie w dużej skali mogą te przekonania wynikać z reguł stosowanych przez duże firmy prowadzące stałe ustandaryzowane procesy rekrutacyjne, w których to kryterium dotyczące dyplomu uczelni uważanej za lepszą lub gorszą może być istotne na wstępnych etapach rekrutacji.

W efekcie analizy opinii respondentów badania jakościowego zauważono, że respondenci wskazywali na istnienie zależności pomiędzy postrzeganą jakością usług uczelni, a wartością absolwentów dla pracodawców jako potencjalnych pracowników. Dodatkowo zauważono wiele opinii, które wskazywały na istnienie zależności pomiędzy faktem ukończenia uczelni technicznych, a wartością absolwentów jako potencjalnych pracowników postrzeganą przez przedsiębiorców. Na tej podstawie sformułowano hipotezę **H3**:

Absolwenci publicznych uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni, a uczelnie techniczne uzyskują wyższe wartości Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta niż pozostałe uczelnie.

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

Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy.

Ponadto dostrzeżono również wśród stwierdzeń formułowanych przez respondentów badania jakościowego, że wielu z nich zauważa związek pomiędzy postrzeganym prestiżem uczelni, a rzeczywistą jakością usług tych uniwersytetów. Rola prestiżu w ocenie uczelni, a także dla jako jeden z istotniejszych czynników do brania pod uwagę oraz podejmowania działań zmierzających do jego kształtowania jest też bardzo szeroko opisana w literaturze przedmiotu (por. podrozdz. 1.2.3). Kategoria prestiżu jest też nieraz istotnym elementem ocen rankingowych (por. podrozdz. 1.3.3). Wśród odpowiedzi respondentów wybrzmiewało również spostrzeżenie, że pomiędzy prestiżem uczelni, a jakością efektów jej usług występuje zjawisko sprzężenia zwrotnego pozytywnego, które prowadzi do wzajemnego wzmacniania się wyników uczelni i jej postrzeganego prestiżu poprzez to, że uczelni bardziej prestiżowe są w stanie rekrutować bardziej utalentowanych studentów, którzy z większym prawdopodobieństwem będą osiągać lepsze wyniki zarówno naukowe, jak i biznesowe. Stąd też wydaje się, że powinna występować statystycznie istotna korelacja pomiędzy miarami prestiżu i miarami wyników jakości uczelni. W związku z tym postawiono również hipotezę **H5**:

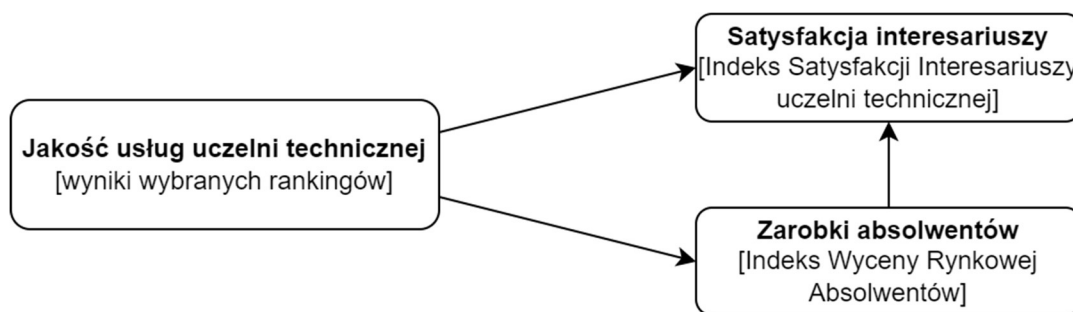
Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni.

Hipoteza ta ma służyć zweryfikowaniu, czy rzeczywiście można znaleźć statystyczne potwierdzenie dla roli prestiżu poprzez znalezienie korelacji pomiędzy miarami prestiżu, a efektami rynkowymi dla studentów. Wybrano takie podejście do miar jakości usług uczelni ponieważ relacja pomiędzy miarami prestiżu, a wynikami w rankingach wydaje się oczywista, skoro niektóre rankingi składają się m. in. z takiej oceny.

Po sformułowaniu hipotez (H3, H4, H5) uzupełniających wstępnie sformułowane na podstawie studium literatury dwie hipotezy zostało przeprowadzone badanie statystyczno-empiryczne w celu umożliwienia weryfikacji tych nowych hipotez. Założenia, metoda oraz wyniki tych badań zostaną omówione w kolejnym podrozdziale.

2.2 Efekty działań uczelni w świetle pomiaru satysfakcji interesariuszy

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



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

Źródło: opracowanie własne

W celu weryfikacji relacji przedstawionych na tym modelu należy dysponować zestawami danych pozwalających na powiązanie informacji o satysfakcji interesariuszy z usług uczelni, o wynikach uczelni w rankingach oraz o zarobkach i zatrudnieniu absolwentów. Dla oceny jakości usług polskich uczelni przy pomocy wyników rankingów można się posłużyć danymi z rankingu Perspektywy, który ma wieloletnią i dobrze ugruntowaną pozycję. Natomiast warto byłoby także posłużyć się rankingami o zasięgu globalnym. Dzięki temu można by zweryfikować wyniki uczelni niezależnie od specyfiki polskich uwarunkowań, w kontekście bardziej uniwersalnych miar jakości. Niestety ze względu na ograniczenia wielu światowych rankingów do analizowania tylko pewnej części spośród najlepszych uczelni na świecie wiele renomowanych globalnych rankingów uczelni nie uwzględnia większości polskich uczelni, w tym również uczelni technicznych. Stąd do analiz statystycznych na potrzeby niniejszej pracy zostanie wybrany ranking Webometrics, w którym ujęte są wyniki wszystkich polskich uczelni technicznych. Ranking ten pomimo swojej odmiennej wykazuje rezultaty, które dobrze korelują z rezultatami innych globalnych rankingów cieszących się uznaniem (por. podrozdz. 1.3.3). Dodatkowo dane prezentowane w tym rankingu pozwalają stosunkowo łatwo uzyskać zestaw wartości pozycji rankingowych zarówno w kontekście globalnym, jak i krajowym.

W zakresie miar odnoszących się do wyników rynkowych absolwentów uczelni w Polsce dysponujemy danymi opracowywanymi w ramach Ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów. Dane te pozwalają na uzyskanie informacji na poziomie uczelni, ale i poszczególnych kierunków kształcenia zarówno o zarobkach, jak i zatrudnieniu absolwentów w różnych okresach czasu od uzyskania dyplomu. Na podstawie tych danych można określić wartości różnych wersji Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta, który jest bardziej kompleksową miarą sukcesów rynkowych absolwentów niż wartość średnich zarobków.

Żaden z powyższych zestawów danych nie zawiera informacji o poziomie satysfakcji interesariuszy z usług uczelni, ani nawet jakiegokolwiek z grup tych interesariuszy. W celu pozyskania takich danych przeprowadzono badania kwestionariuszowe wśród interesariuszy. Drugim celem tych badań jest pokazanie procedury wyliczania autorskiego wskaźnika satysfakcji interesariuszy (SSI por. podrozdz. 1.3.2). Dzięki pozyskaniu takich danych będzie możliwe porównanie korelacji pomiędzy miarami odnoszącymi się do satysfakcji interesariuszy, a miarami rynkowych sukcesów absolwentów nie tylko na poziomie uczelni, ale także na poziomie poszczególnych badanych interesariuszy. Tak pozyskane

zestawy informacji i danych powinny być łącznie wystarczające do weryfikacji postawionych hipotez badawczych.

Szczegółowe omówienie założeń, zastosowanego narzędzia badawczego oraz wyników badań zostanie zaprezentowane w kolejnych podrozdziałach.

2.2.1 *Założenia i cele badań ilościowych*

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

Do badania wybrano 22 publiczne uczelnie techniczne. Za takie uznano uczelnie, które na większości swoich wydziałów prowadzą kierunki techniczne – inżynierskie. Pełen wykaz tych uczelni znajduje się w załączniku nr 3. Wyboru uczelni dokonano na podstawie list Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, listy uczelni będących członkami Konferencji Rektorów Polskich Uczelni technicznych i tych stowarzyszonych z KRPUT, listy uczelni klasyfikowanych jako techniczne w ramach rankingu Perspektywy oraz własnych analiz autora. Spośród 516. uczelni w Polsce, z czego 138. to uczelnie publiczne (RAD-on, 2024), a w tym 65. (MNiSW, 2024) podległych ministrowi właściwemu ds. nauki i szkolnictwa wyższego 19 zostało zaklasyfikowanych jako uczelnie techniczne. Pozostałe 3 wśród wybranych 22 to Politechnika Morska, Uniwersytet Morski i Wojskowa Akademia Techniczna. Są to uczelnie dla których organem nadzorującym są inne ministerstwa niż MNiSW niemniej prowadzą one również w bardzo szerokim zakresie kształcenie inżynierskie. Zatem ujęciu ilościowym uczelnie planowane od objęcia w ramach badania stanowią ok. 16% spośród wszystkich uczelni, ale odpowiadają za kształcenie inżynierów stanowiących ok. 21% spośród absolwentów wszystkich uczelni publicznych (GUS, 2023).

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

Pytania w badaniach satysfakcji pracowników uczelni służą badaniu ich opinii nt. różnych aspektów działań uczelni. Od pozostałych badań istotnie różni się badanie przedstawicieli władz. Dotyczy ono bowiem znacznie większej liczby uczelni podlegających ocenie i wyrażeniu opinii. Natomiast od badań wśród pozostałych grup najbardziej różni się badanie wśród osób zarządzających uczelnią, gdyż ma ono na celu przede wszystkim określenie ważności każdej z grup interesariuszy dla zarządzających uczelnią przy podejmowaniu istotnych decyzji zarządczych. Przykładowe kwestionariusze do badania satysfakcji interesariuszy przedstawiono w załączniku 2. Ze względu na specyfikę różnych grup interesariuszy zestaw pytań dla każdej z nich jest nieco inny i dostosowany do szczególnych uwarunkowań. W Tabeli 62 przedstawiono zbiorczą analizę struktury pytań badawczych w zależności od rodzaju badanej grupy interesariuszy.

Tabela 62. Zestawienie rodzajów użytych pytań na poszczególnych kwestionariuszach badania satysfakcji interesariuszy

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

W strukturze pytań zaplanowanych w narzędziu badawczym można wyróżnić trzy najistotniejsze grupy pytań dotyczących badanych zjawisk. Przede wszystkim są to pytania o satysfakcję z usług uczelni. Te pytania w każdym z kwestionariuszy, dla których zostały zaplanowane miały przypisaną 7-mio stopniową skalę ocen dla możliwych do udzielenia odpowiedzi, by na etapie analizy można było łatwiej poddać wyniki odpowiedzi analizie statystycznej. Druga grupa pytań przedstawiona w Tabeli 62 to te dotyczące zarobków i zatrudnienia absolwentów. Dla grup, które mogą mieć bezpośrednią styczność z informacjami o tych parametrach zaplanowano te pytania do udzielania odpowiedzi wg przyjętych skal pomiarowych. Zarobki miały przewidzianą skalę przedziałową z przedziałami zdefiniowanymi w taki

sposób, że obejmowały wartości o rozpiętości 1000 zł tak, że pierwszy przedział zawierał wartości poniżej 1 tys. zł, a najwyższy przedział został przypisany dla zarobków powyżej 10 tys. zł. Zarobków dotyczyły 2 pytania różniące się okresem od uzyskania dyplomu przez absolwenta. Jedno zostało zaplanowane dla pozyskania informacji dotyczących okresu po roku od ukończenia studiów, a drugie okresu po 3 latach od uzyskania dyplomu⁴⁵. Natomiast pytanie dotyczące zatrudnienia zostało zaplanowane jako pół-zamknięte z możliwością udzielenia odpowiedzi dot. liczby miesięcy jaka upłynęła od ukończenia studiów do podjęcia pracy oraz z możliwością udzielenia innych odpowiedzi dotyczących zatrudnienia takich, jak brak podjęcia pracy, praca jeszcze przed zakończeniem studiów itp. Wśród tych grup należy wyróżnić studentów dla których to pytanie miało formę pytania o spodziewane zarobki po studiach. Dla pozostałych grup (pracownicy i zarządzający uczelnią) pytanie zaplanowano, tak aby miało charakter pytania o opinię dotyczącą postrzegania poziomu zarobków absolwentów ocenianej uczelni w relacji do zarobków absolwentów innych uczelni. Wśród grupy pytań innych wyróżniono pytania do zarządzających uczelnią jako kluczowe dla osiągnięcia celu badania oraz pytania o opinię władz (zarówno uczelni, jak i samorządowych) o opinie dotyczącą oceny efektów działań uczelni dla regionu i dla kraju. W Tabeli 62 nie uwzględniono bardzo istotnej grupy pytań dla analiz statystycznych jaką są pytania metryczkowe. Wynika to z faktu, iż ten rodzaj pytań jest typowy dla różnych kwestionariuszy i nie odzwierciedla wprost charakterystyki tego badania. W kwestionariuszach też znalazły się inne rodzaje pytań pomocniczych, które mogą być pomocne dla zrozumienia istoty lub przyczyn zaistnienia badanych zjawisk. Nie zostały one również uwzględnione w Tabeli 62, gdyż nie są one kluczowe dla osiągnięcia celu badania, na etapie projektowania badania starano się je ograniczyć jak najbardziej, by skrócić potencjalny czas zaangażowania respondentów w proces udzielania odpowiedzi licząc na to, iż takie podejście zwiększy liczbę respondentów. Było to szczególnie istotne, że ze względu na ograniczenia organizacyjne oraz w zakresie zasobów do prowadzenia badań wybrano metodę kuli śnieżnej do doboru grupy badawczej.

Przygotowanie narzędzia badawczego było poprzedzone opracowaniem i przeprowadzeniem badania pilotażowego. Badanie to zostało przeprowadzone jedynie wśród wybranych interesariuszy Politechniki Gdańskiej i miało na celu zweryfikowanie procesu pozyskiwania wyników zarówno w formie ankiet papierowych jak i ankiet internetowych. Jednym z najbardziej istotnych wniosków z badania pilotażowego, było to, że przeprowadzenie badania w formie ankiety papierowej jest znacznie bardziej wymagające organizacyjnie, co przy potrzebie dotarcia do różnych interesariuszy z różnych uczelni stanowi istotne ograniczenie. Natomiast w przypadku ankiety internetowej bardzo istotnym utrudnieniem jest ograniczenie możliwości filtrowania pytań, które pozwoli na wyeliminowanie uciążliwości przechodzenia pomiędzy wieloma stronami pytań nieistotnych dla respondenta należącego do niewielkiej liczby grup interesariuszy. Ze względu na powyższe wnioski wybrano formę ankiety internetowej. Ponadto ze względu na to, iż badanie zostało ostatecznie zaplanowane do przeprowadzenia w okresie od drugiego do trzeciego kwartału roku 2020 to ta forma pozwoliła również na przewyższenie ograniczeń logistycznych jakie zaistniały w tym roku. Natomiast przed przystąpieniem do tworzenia kwestionariusza badania

⁴⁵ W kontekście niniejszej pracy określenia odnoszące się do ukończenia studiów i uzyskania dyplomu są traktowane jako synonimy.

dokonano poszukiwań serwisu ankiet internetowych, o jak najszerszych możliwościach konfiguracji pytań filtrujących. Niestety wybór okazał się dość ograniczony, a wybrane rozwiązanie nie pozwalało na stworzenie narzędzia w pełni spełniającego wymagania autora. W związku z tym w narzędziu badawczym każda sekcja pytań dla kolejnej grupy interesariuszy była poprzedzona pytaniem filtrującym o przynależność do tej grupy. To pozwoliło na ograniczenie liczby wyświetlanych pytań, ale jednocześnie nadal pozostawiało pewien wciąż wysoki poziom niedogodności dla respondenta, gdyż wymagało to przejścia przez dość wiele stron z pytaniami filtrującymi zanim można było zakończyć ankietę. Powyższe ograniczenia dla procesu prowadzenia badań niewątpliwie musiały mieć wpływ na jakość zestawu pozyskanych informacji. Rezultaty przeprowadzonych badań zarówno co do grupy badawczej i weryfikacji reprezentatywności tej grupy dla badanej populacji, a także wyniki w zakresie osiągnięcia celów badania zostały opisane w kolejnych podrozdziałach.

2.2.2 Analiza grupy badawczej badania kwestionariuszowego

Badanie kwestionariuszowe zostało przeprowadzone przy pomocy narzędzia badawczego w postaci ankiety internetowej stworzonej w portalu ankietaplus.pl⁴⁶. Badanie było kierowane do wybranych grup interesariuszy uczelni przy wykorzystaniu metody kuli śnieżnej (por. Krosnick, 1999) do doboru próby. Jest to metoda nieprobabilistyczna.

Tabela 63. Statystyki rezultatów liczby uzyskanych odpowiedzi uczestników badania kwestionariuszowego

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

Źródło: opracowanie własne

Wartości proporcji ankiet zakończonych do rozpoczętych, zarówno dla ogółu uczestników badania, jak i dla odpowiedzi zakwalifikowanych na podstawie pytań filtrujących jako respondentów badania na poziomie 53%, należy uznać za niezbyt wysokie (Hoonakker i Carayon, 2009; Matzat i in., 2009; por. Vehovar i in., 2002; Villar i in., 2013). Wartości takie wskazują na dość długie lub skomplikowane badanie. Należy tu podkreślić, że istotnym ograniczeniem był brak możliwości zaimplementowania nieco bardziej zaawansowanej logiki wyświetlania uczestnikom badania stron z odpowiedziami. Prawdopodobnie najlepszą formą byłoby zastosowanie jednej strony z pytaniami filtrującymi, na której uczestnik badania miałby możliwość zadeklarować, do których grup interesariuszy uczelni należy. A następnie na podstawie tych odpowiedzi narzędzie badawcze wyświetlałoby jedynie

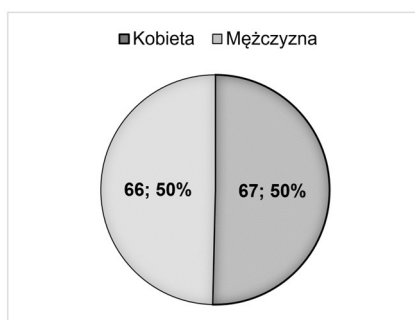
⁴⁶ <https://ankietaplus.pl/>

⁴⁷ Do liczby respondentów ankiet rozpoczętych zakwalifikowano ankietę rozpoczętą z odpowiedziami wskazującymi na osoby pełnoletnie, należące do co najmniej jednej grupy interesariuszy.

te strony z pytaniami, które dotyczą wskazanych grup interesariuszy uczelni. W zastosowanym narzędziu wykorzystano jednak pewną formę ograniczenia liczby stron z wyświetlanymi pytaniami. Rozwiązanie to polegało na przedstawieniu uczestnikom badania strony z pytaniem filtrującym dotyczącym przynależności do kolejnej grupy interesariuszy. W przypadku odpowiedzi negatywnej następne strony z pytaniami nie wyświetlały się, a 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 pozwalałyby na sprawne zaprojektowanie kwestionariusza, choćby z taką formą ograniczenia długości badania, jaka została zastosowana.

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

Po wstępnej analizie ilościowej odpowiedzi pełnych i niepełnych oraz pod względem kwalifikacji do badanej populacji (interesariusze uczelni) dokonano oczyszczenia odpowiedzi z oczywistych błędów. Ponadto było konieczne ustandaryzowanie lub skategoryzowanie zapisów odpowiedzi dotyczących niektórych pytań (głównie otwartych), by kolejne etapy analizy były łatwiejsze. Dla celów dalszych opisów pojęcie respondenta badania kwestionariuszowego będzie używane do określenia tych respondentów, którzy ukończyli ankietę. Jest to liczba 133 respondentów, wśród których pod względem deklarowanej płci proporcje są niemal równe (por. Rysunek 31).

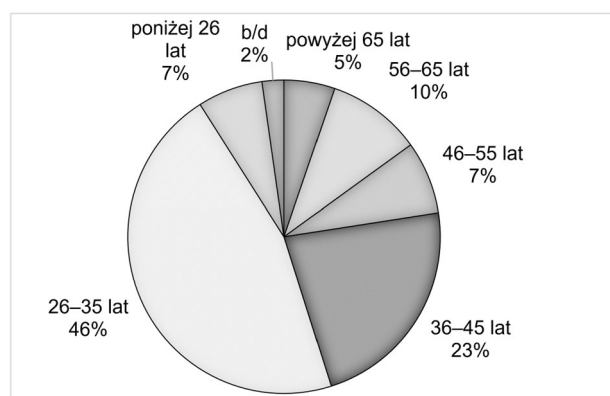


Rysunek 31. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg płci

Źródło: opracowanie własne

Przedstawiona na Rysunku 31 struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg deklarowanej płci wskazuje na niemal równe liczby kobiet i mężczyzn z nieznaczną przewagą kobiet. Można więc stwierdzić, że pomimo nielosowej metody doboru próby uzyskano pod względem tego kryterium strukturę próby przypominającą strukturę populacji. Nieco odmiennie wygląda natomiast struktura pod względem kryterium wieku. W celu dokonania analizy grupy respondentów przedstawionej na Rysunku 32 należało najpierw pogrupować odpowiedzi respondentów w kategorii wiekowe. Do różnienia pierwszych dwóch kategorii przyjęto wiek 25 lat, który jest dość typowy dla kończenia pełnego (dwustopniowego) trybu studiów do uzyskania tytułu magistra. Następne kategorie zostały określone

jako kolejne okresy 10-letnie, aż do typowego wieku emerytalnego 65 lat. Najwyższa kategoria w niniejszej analizie została określona dla osób o wieku wyższym niż 65 lat. Należy tu zwrócić uwagę, że takie przyjęcie kategorii wiekowych nieco odbiega od konwencji przyjętej w analizach dotyczących studentów (19–24 lata) w podrozdziale 1.1.3 (Uwarunkowania funkcjonowania uczelni w Polsce), gdyż tamte analizy były wykonywane na podstawie kategorii wiekowych definiowanych przez GUS w swoich raportach. Natomiast do analizy wyników badania celem było dobranie takich kategorii wiekowych, które z jednej strony przedstawiają jak najbardziej równie przedziały wiekowe, a z drugiej strony odnoszą się w jak największym stopniu do typowych charakterystycznych granic dla końca formalnej edukacji i wejścia na rynek pracy oraz dla wieku emerytalnego. Oczywiście, przy takich założeniach trudno nie wziąć pod uwagę, że obie wspomniane granice wiekowe są bardzo umowne i zmieniały się w ostatnich latach nie tylko ze względu na zmiany przepisów prawa, ale również na przemiany społeczno-kulturowe w zakresie kształcenia ustawicznego oraz coraz większej swobody zarówno podejmowania aktywności zawodowej, jak i jej kończenia.



Rysunek 32. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kategorii wiekowych

Źródło: opracowanie własne

W badaniu kwestionariuszowym znaczną większość (ok. 2/3) respondentów stanowiły osoby w wieku znajdującym się w przedziale 26–45 lat. Prawdopodobnym wytłumaczeniem jest bardzo duża reprezentacja absolwentów uczelni w próbie. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że udział osób w wieku poniżej 26 lat na poziomie 7% jest znacznie niższy niż w całej populacji interesariuszy uczelni. Porównując strukturę grupy badawczej ze strukturą ludności Polski w roku 2020 (por. Tabela 64) można stwierdzić z całą pewnością, że grupa wiekowa 19–25 lat jest niedoreprezentowana⁴⁸.

⁴⁸ Grupa wiekowa poniżej 26 lat w grupie badawczej oznacza osoby w wieku 19–25 lat ponieważ w badaniu przy pomocy jednego z pytań filtrujących weryfikowano pełnoletniość. Natomiast w badaniu nie wzięła ani jedna osoba w wieku 18 lat.

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

Kategoria 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, 2021a

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

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

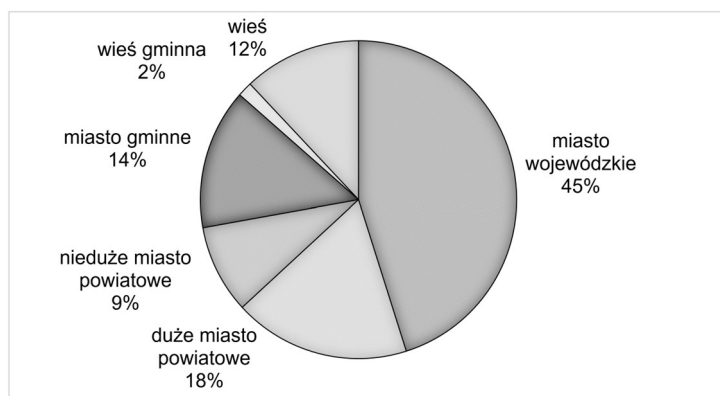
Kategoria wiekowa	Oszacowana liczebność grupy wiekowej populacji badanej wśród studentów i absolwentów	Udział liczby osób z kategorii wiekowej w całkowitej liczbie oszacowanej populacji
pow. 65 lat	1 776 679	20,25%
56–65 lat	1 375 213	15,67%
46–55 lat	1 307 476	14,90%
36–45 lat	1 687 845	19,24%
26–35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

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

Wartości oszacowań dotyczące grup z kategorii wiekowych w zakresie powyżej 25 lat wynikają z przyjętej proporcji liczbowej osób z wykształceniem wyższym do ogółu populacji na poziomie 27%. Natomiast dla grupy wiekowej 19–25 lat, która głównie reprezentuje studentów, przyjęto do oszacowania wartość współczynnika skolaryzacji netto (zob. podrozdz. 271.1.3) na poziomie 36%. Porównując oszacowaną strukturę wiekową populacji badanej w zakresie grup studentów i absolwentów uczelni ze strukturą wiekową grupy badawczej również można zauważyć rozbieżności. Najbardziej znaczącą są one w grupach wiekowych między 26 a 45 lat, gdyż w przedstawionym oszacowaniu łączny udział tych grup wynosi niecałe 26%, co jest znacznie niższą wartością niż ok. 69% dla grupy badawczej (por. Rysunek 32). Na tej podstawie można z dość dużym prawdopodobieństwem wnioskować o nadreprezentacji w grupach wiekowych 26–45 lat oraz o niedoreprezentowaniu pozostałych grup

wiekowych w grupie badawczej, jednak należy pamiętać, że populacja z oszacowania przedstawionego w Tabeli 65 nie obejmuje tych grup interesariuszy z populacji badanej, którzy nie należą ani do grupy studentów, ani do grupy absolwentów. Jakkolwiek można się spodziewać, że w badanej populacji liczba osób z najniższej grupy wiekowej (poniżej 26 lat) nie różni się znacząco od liczby studentów w tej kategorii wiekowej, a grupa pracowników naukowych i akademickich oraz władz uczelni w pełni zawiera się w składzie grupy absolwentów, o tyle dla grupy przedsiębiorców oraz rodziców absolwentów raczej należy się spodziewać większych rozbieżności. Rozbieżności te są trudne do wiarygodnego oszacowania na podstawie dostępnych danych.

Następnie przeanalizowano strukturę grupy badawczej pod względem miejscowości pochodzenia. Respondenci odpowiadali na pytanie w formie zamkniętej, ściśle wybierając jedną ze zdefiniowanych w kwestionariuszu kategorii określających wielkość i rolę miejscowości w regionie. Wyniki tej analizy przedstawiono na Rysunku 33.

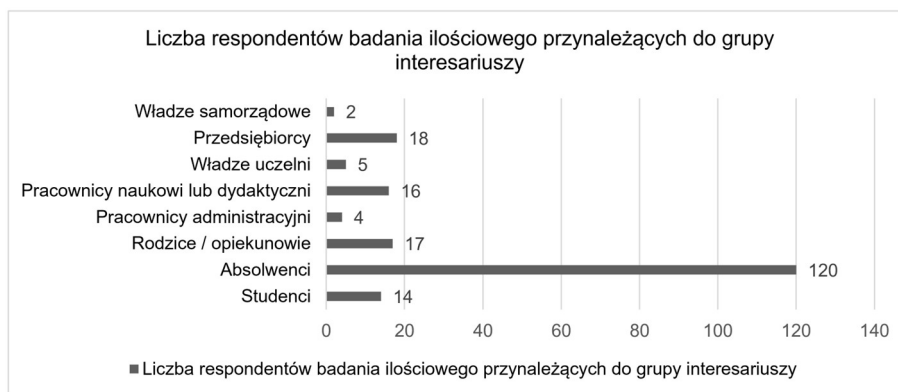


Rysunek 33. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kryterium kategorii i wielkości miejscowości pochodzenia

Źródło: opracowanie własne

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

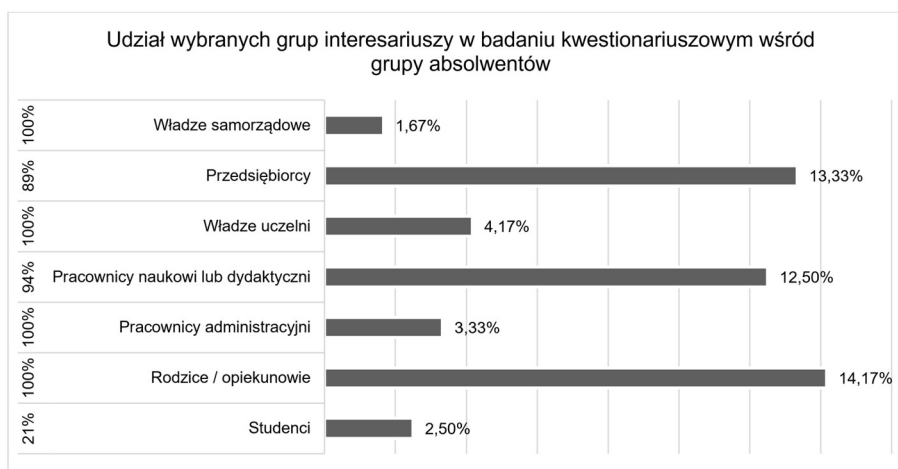
Następnym etapem analizy było podsumowanie ilościowe respondentów wg grup interesariuszy jakie reprezentują. Należy podkreślić, że każdy respondent miał techniczną możliwość wyboru każdej z grup interesariuszy przedstawionych na Rysunku 34, natomiast dla większości z nich musiał wybrać tylko jedną uczelnię do oceny.



Rysunek 34. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg przynależności do grup interesariuszy

Źródło: opracowanie własne

Ze względu na to, iż wielu spośród respondentów oceniało uczelnie z perspektywy więcej niż jednej grupy interesariuszy, to licznosci poszczególnych grup przedstawionych na Rysunku 34 sumują się do liczby znacznie wyższej niż liczba respondentów badania ilościowego. Uwagę zwraca znaczna przewaga liczebna grupy absolwentów, ale należy podkreślić, że to najczęściej reprezentanci tej grupy reprezentują wiele z pozostałych grup interesariuszy. Udział pozostałych badanych grup interesariuszy wraz z informacją o stopniu, w jakim dana grupa jest reprezentowana przez grupę badanych absolwentów uczelni, został zaprezentowany na Rysunku 35.



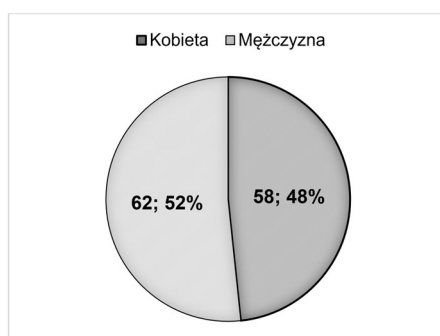
Rysunek 35. Udział wybranych grup interesariuszy w badaniu kwestionariuszowym wśród grupy badanych absolwentów⁴⁹

Źródło: opracowanie własne

Analizując informacje przedstawione na Rysunku 35 warto zwrócić uwagę, że całość populacji badanej z grup rodziców, władz samorządowych, a także władz i pracowników administracyjnych uczelni jednocześnie należała do grupy absolwentów. Biorąc pod uwagę fakt, iż raczej trudno zostać

⁴⁹ Wartości wyrażone w procentach [%] przy nazwach grup badanych wchodzących w skład grupy absolwentów oznaczają udział absolwentów wśród danej grupy interesariuszy.

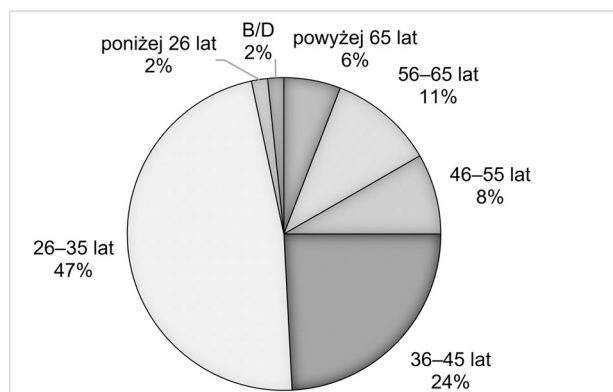
pracownikiem naukowym lub dydaktycznym uczelni, nie będąc absolwentem jakiegokolwiek uczelni, należy uzasadnić brak 100% zawierania się populacji badanych pracowników naukowych lub dydaktycznych w populacji badanych absolwentów indywidualną decyzją niektórych respondentów, by nie wypełniać części kwestionariusza dotyczącej grupy absolwentów. Narzędzie badawcze pozwalało na taką możliwość i prawdopodobnie tak właśnie się wydarzyło. Największe grupy badane wśród absolwentów pod względem liczności to grupy rodziców, przedsiębiorców oraz pracowników naukowych lub dydaktycznych. Jednocześnie są to również trzy najliczniej reprezentowane grupy respondentów po najliczniejszej grupie jaką są absolwenci (por. Rysunek 34). Wśród nich proporcje pomiędzy kobietami i mężczyznami są bliskie równych, choć występuje pewna niewielka przewaga kobiet nad mężczyznami (zob. Rysunek 36), a więc w porównaniu z całkowitą populacją respondentów występuje pewna różnica (por. Rysunek 31).



Rysunek 36. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg płci

Źródło: opracowanie własne

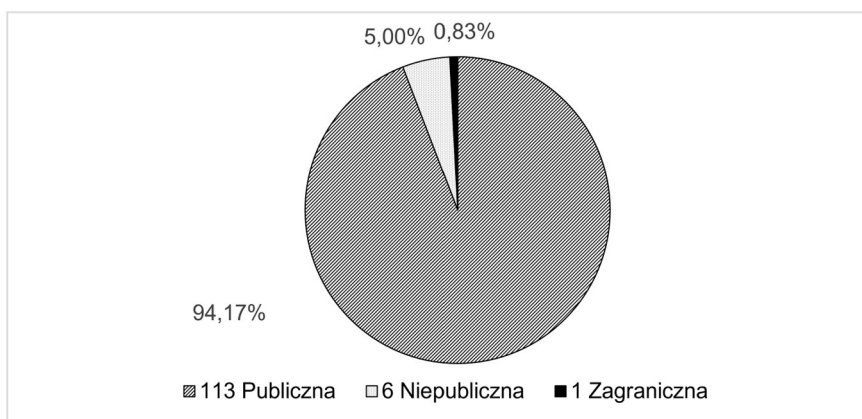
Pod względem struktury płci w grupie absolwentów – respondentów badania kwestionariuszowego (Rysunek 36) oraz w całej populacji badania występuje podobieństwo, tak jak i pod względem struktury wieku (por. Rysunek 32 oraz Rysunek 37). Niewątpliwie wynika to z faktu, że absolwenci stanowią znaczną większość spośród ogółu respondentów badania.



Rysunek 37. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg kategorii wiekowych

Źródło: opracowanie własne

Przedstawiona na Rysunku 37 struktura wieku absolwentów wykazuje duże podobieństwa do struktury wieku ogółu respondentów badania kwestionariuszowego pod wieloma względami. Podobnie jak dla całej populacji respondentów badania kwestionariuszowego również w grupie absolwentów osoby w wieku 26–45 lat stanowią ponad 2/3 liczności grupy. Również licznosc w grupie wiekowej 46–55 lat jest nizsza niz kolejnej grupie 56–65 lat. Natomiast najistotniejsza różnicą w porównaniu do struktury wiekowej całej populacji respondentów jest udział najniższej grupy wiekowej, poniżej 26 lat. Wśród respondentów należących do absolwentów jest on istotnie niższy niż w całej populacji respondentów. Niewątpliwie wynika to z faktu, iż stosunkowo rzadko interesariusze uczelni będący absolwentami są w wieku poniżej 26 lat. Należy zwrócić uwagę, że wśród absolwentów z najniższej grupy wiekowej mogły się znaleźć osoby będące absolwentami studiów pierwszego stopnia (licencjackie, inżynierskie). Narzędzie badawcze pozwalało bowiem osobom deklarującym przynależność do takiej grupy na ocenę ukończonej uczelni. Następnym parametrem dotyczącym grupy absolwentów wśród respondentów badania ilościowego była kategoria ukończonej uczelni. Ze względu na to, że pytanie w kwestionariuszu pozwalało na wpisanie nazwy uczelni, konieczne było ujednoczenie sposobu zapisu ocenianych uczelni tak, by ta sama uczelnia miała tę samą nazwę do dalszych analiz ilościowych. Pewnym wyzwaniem w tym zakresie było zidentyfikowanie poprawnych, lecz nieaktualnych nazw uczelni, wpisywanych przez absolwentów, którzy przywoływali nazwę uczelni obowiązującą w czasie ich studiów. Na podstawie odpowiedzi respondentów przyjęto wstępny, bardzo ogólny podział na kategorie uczelni wg rodzaju formy prawnej oraz faktu znajdowania się na terenie Rzeczypospolitej. Wybrane kategorie oraz strukturę respondentów badania będących absolwentami przedstawiono na Rysunku 38.

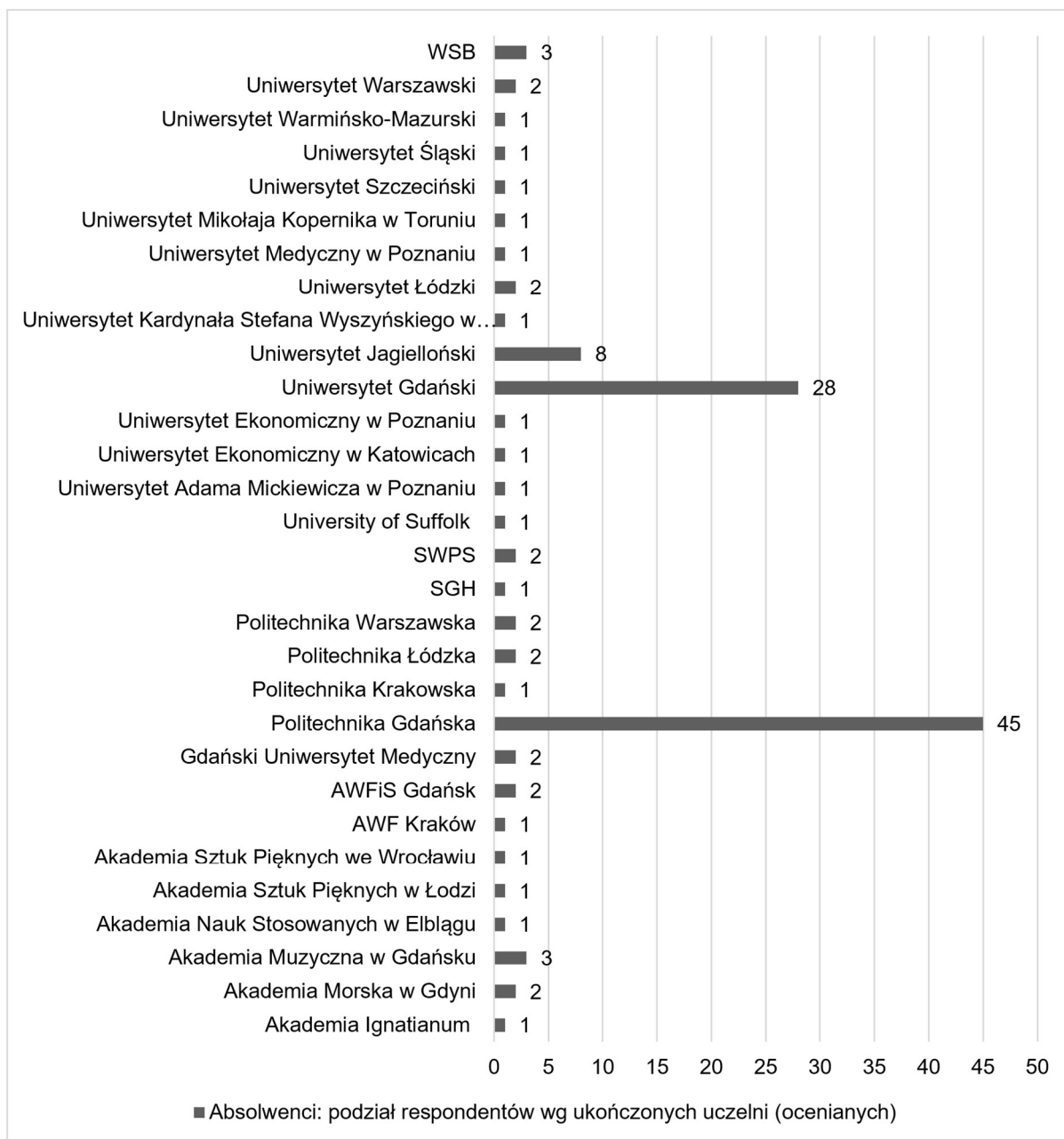


Rysunek 38. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego należących do grupy absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni.

Na podstawie analizy struktury respondentów absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni przedstawionej na Rysunku 38 można stwierdzić, że wśród respondentów absolwentów występuje wyraźna nadreprezentacja absolwentów uczelni publicznych. Ponieważ trudno jest uzyskać dostęp do wiarygodnych badań na temat struktury populacji badanej pod względem rodzaju ukończonej uczelni przez absolwentów, można przypuszczać na podstawie danych publikowanych od wielu lat przez GUS nt. różnic w liczności studentów uczelni publicznych i niepublicznych, że proporcje pomiędzy liczbą absolwentów uczelni publicznych i niepublicznych w Polsce powinny być podobne. A zatem udział liczby absolwentów szkół niepublicznych w liczbie absolwentów szkół publicznych w populacji badanej (5,3%)

znacznie odbiega od wartości szacowanych dla populacji badanej na poziomie pomiędzy 30%–50% (por. Rysunek 6). Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że potwierdza to nielosowość grupy respondentów, czego przyczyną niewątpliwie jest wybór metody kuli śnieżnej do doboru grupy badawczej. Jeśli przyjrzymy się strukturze respondentów – absolwentów ze względu na nazwę ocenianej uczelni (Rysunek 39) ten wniosek stanie się jeszcze mocniejszy, choćby ze względu na nadreprezentację respondentów pomorskich uczelni w grupie badawczej. Stanowią oni 47% liczby respondentów absolwentów. Najsilniej reprezentowaną uczelnią w tej grupie jest Politechnika Gdańska. Wynika to prawdopodobnie z tego, że grupą, do której szczególnie badanie było skierowane, była grupa interesariuszy uczelni technicznych, co uwidoczniło się w koncepcji wykorzystania metody kuli śnieżnej do doboru grupy badawczej, gdzie pierwszą grupą respondentów, do których kierowano prośby o wzięcie udziału w badaniu, byli interesariusze uczelni technicznych. Dopiero kolejni respondenci należeli do interesariuszy uczelni nietechnicznych, a dobór polegał głównie na przekazywaniu informacji z linkiem do ankiety następnym osobom. Analizując dalej, studenci uczelni technicznych wśród ogółu respondentów z grupy absolwentów stanowią ok. 43% całej populacji. Ten wynik w porównaniu z danymi GUS za 2018 rok wskazuje również na silną nadreprezentację tej grupy w populacji badanej, gdyż w Polsce na uczelniach technicznych studiuje ok. 20% całej liczby studentów szkół wyższych (GUS, 2019b, s. 213). Oczywiście należy mieć na uwadze, że szacowanie udziału grupy absolwentów uczelni technicznych w ogóle populacji absolwentów uczelni jest dalekie od ideału, niemniej przy tak dużych rozbieżnościach z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że wskazana powyżej rozbieżność występuje. Na pewno niemożliwą do wiarygodnego oszacowania na podstawie tak ograniczonego zestawu informacji jest skala tej rozbieżności.

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



Rysunek 39. Struktura grupy absolwentów respondentów badania kwestionariuszowego ze względu na ocenianą uczelnię

Źródło: opracowanie własne

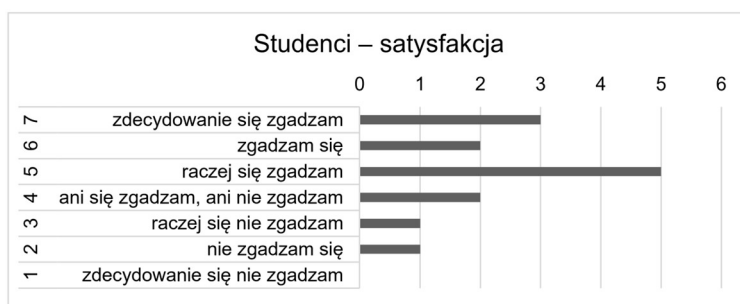
Biorąc pod uwagę pozostałe grupy interesariuszy wśród respondentów, a także fakt, iż większość z nich jednocześnie reprezentuje grupę absolwentów, analizowanie struktury każdej z tych grup wydaje się mało istotne. Tym bardziej, że każda z pozostałych grup jest reprezentowana w liczebnościach nie przekraczających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

2.2.3 Pomiar satysfakcji interesariuszy uczelni technicznych jako efektu działań uczelni

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

Pierwszym etapem jest wyliczenie wskaźnika satysfakcji dla poszczególnych grup interesariuszy. Dane w badaniu jakościowym w zakresie tego parametru pozyskiwane były za pomocą pytania zamkniętego z wykorzystaniem 7-stopniowej słownej skali Likerta (por. Khodayari i Khodayari, 2011; Khoo i in., 2017; Likert, 1932; Spreng i Mackoy, 1996). Respondenci byli proszeni o wskazanie stopnia, w jakim zgadzają ze stwierdzeniami dotyczącymi ich satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Zastosowana skala pozwalała na wybór spośród następujących odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „raczej się zgadzam”, „ani się zgadzam, ani nie zgadzam”, „raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”. Dla niektórych stwierdzeń była również dopuszczona odpowiedź „nie dotyczy”. W ramach analizy wyników badania każdej z możliwych odpowiedzi przypisano punktację w skali od 7 dla „zdecydowanie się zgadzam” do 1 dla „zdecydowanie się nie zgadzam”. W przypadku wystąpienia odpowiedzi „nie dotyczy” taki wynik był pomijany w ramach analizy dla danej grupy.

Wśród respondentów należących do grupy studentów odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 14 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 40.



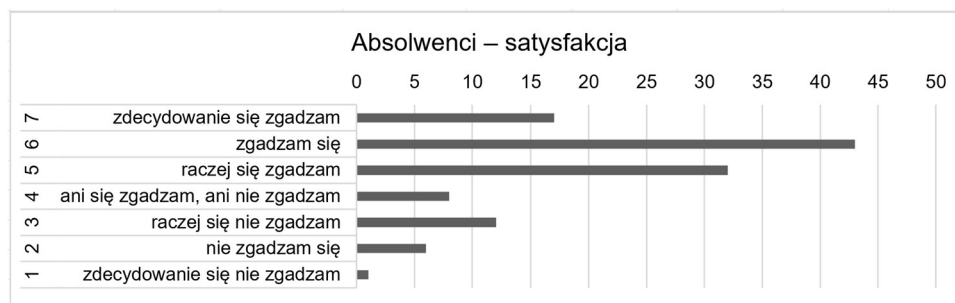
Rysunek 40. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy studentów na pytanie: „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N=14 ; $\bar{X} = 5,071$, $SD^2 = 2,225$; SD = 1,492

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy studentów wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 40) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (5,071). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło SD=1,492 punktu odpowiedzi. Dla uzyskanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05

o wartościach granicy dolnej 4,210 i granicy górnej 5,932. Przeprowadzono też test zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym przy wykorzystaniu testu χ^2 . Uzyskana wartość χ^2 wyniosła 2,70 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi jest zgodny z rozkładem normalnym.

Wśród respondentów należących do grupy absolwentów odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 120 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 41.



Rysunek 41. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy absolwentów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N= 120 ; \bar{X} = 5,193; SD^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” (Rysunek 41) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (5,193). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,971$ punktu odpowiedzi, co 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 χ^2 równą 19,94 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym.

Wśród respondentów należących do grupy rodziców lub opiekunów uzyskano 23 odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 42.

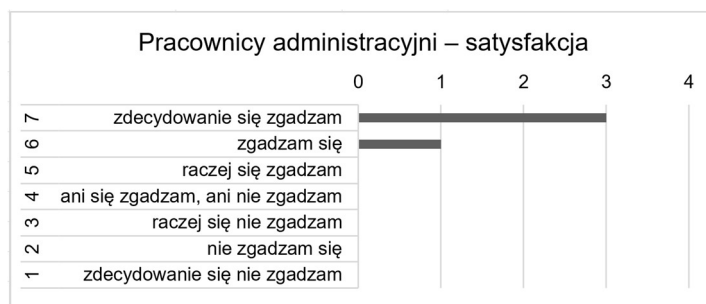


Rysunek 42. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy rodziców lub opiekunów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; $N = 23$; $\bar{X} = 5,696$; $SD^2 = 1,858$; $SD = 1,363$

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy rodziców wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 42) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (5,696). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,363$ punktu odpowiedzi, co wydaje się wartością dość znaczną. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,969 i granicy górnej 6,422. Są to wartości o nieco mniejszej rozpiętości niż dla grupy respondentów studentów, natomiast o znacznie większej rozpiętości niż dla grupy absolwentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość χ^2 równą 7,35 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi jest zgodny z rozkładem normalnym. Należy tu jednak zauważyć, że wobec niewielkiej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona pewnym ograniczeniem, gdyż każdy z respondentów w tej grupie (rodzice) miał możliwość dokonania oceny maksymalnie 3 uczelni. Z jednej strony w niektórych przypadkach powodowało to konieczność wyboru tylko niektórych z możliwych do oceny uczelni (przy większej liczbie podopiecznych niż 3). Natomiast istotniejsze może być, że do wyliczenia powyższych statystyk nie wprowadzono rozróżnienia między uczelniami, ani rozróżnienia pomiędzy pierwszą i kolejnymi ocenianymi uczelniami przez jednego respondenta. To przypuszczenie jest tym silniejsze, że na podstawie analizy jednostkowych odpowiedzi zauważono, iż zazwyczaj respondenci jako pierwszą oceniali uczelnię, o której mieli lepszą opinię niż o pozostałych. W przyszłych badaniach niewątpliwie należałoby uwzględnić możliwość zaistnienia takiego zjawiska już na etapie ustalania szczegółowej procedury badawczej. Dodatkowo należałoby uwzględnić możliwość zaistnienia efektu projekcji (Bukowski i Kosmala, 2007, s. 3) na oceny wszystkich ocenianych uczelni. To znaczy konkretny respondent oceniający więcej niż jedną uczelnię z perspektywy rodzica może w pewien sposób kształtować swoją opinię na temat efektów edukacji swoich podopiecznych na podstawie własnych wcześniejszych opinii o konkretnej uczelni lub swojego ogólnego poziomu satysfakcji z usług wszystkich uczelni łącznie. Z drugiej strony ta opinia może też być w znacznym stopniu kształtowana przez indywidualne sukcesy poszczególnych podopiecznych, zaistniałe bez korelacji z otrzymanymi usługami.

Wśród respondentów należących do grupy pracowników administracyjnych uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z pracy na ocenianej uczelni odpowiedziały 4 osoby. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 43.

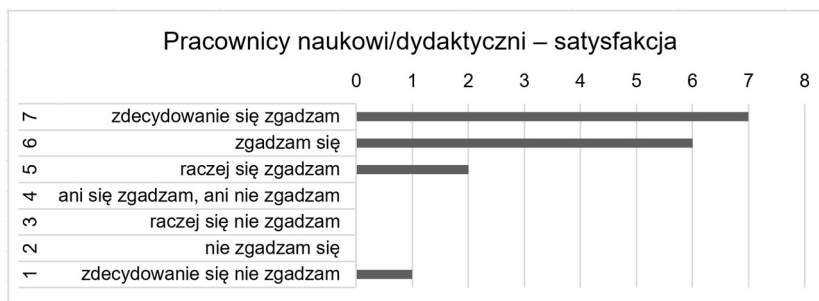


Rysunek 43. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników administracyjnych na pytanie: Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka; N = 4; \bar{X} = 6,750; SD^2 = 0,250; SD = 0,500

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy pracowników administracyjnych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 43) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zdecydowanie się zgadzam” (6,750). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=0,500$ punktu odpowiedzi, co wskazuje dość dużą zgodność odpowiedzi respondentów. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 5,954 i granicy górnej 7,546. Należy tu jednak zauważyć, że wobec bardzo małej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. Wskazuje na to choćby wartość górnej granicy istotnie powyżej zakresu skali oceny. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu SSI do dalszych opisów i analiz zostanie uwzględniona jedynie wartość średnia obliczona dla odpowiedzi uzyskanych dla tej grupy respondentów.

Wśród respondentów należących do grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z pracy na ocenianej uczelni odpowiedziało 16 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 44.

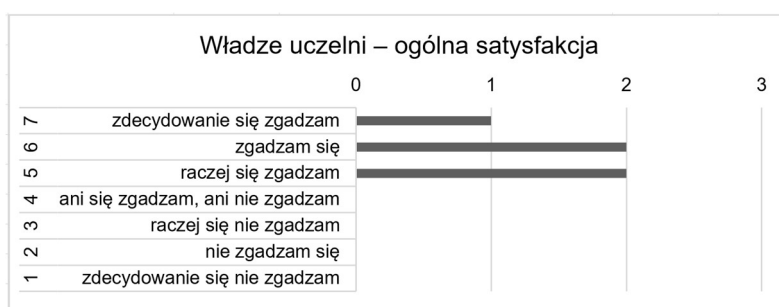


Rysunek 44. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych na pytanie: „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 16; \bar{X} = 6,000; SD^2 = 2,267; SD = 1,506

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 44) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (6,000). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,506$ punktu odpowiedzi, co 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 zbliżonej rozpiętości w porównaniu do wyników dla grupy respondentów studentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość Chi^2 równą 27,39 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym.

Wśród respondentów należących do grupy władz uczelni odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni odpowiedziało 5 osób. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 45.

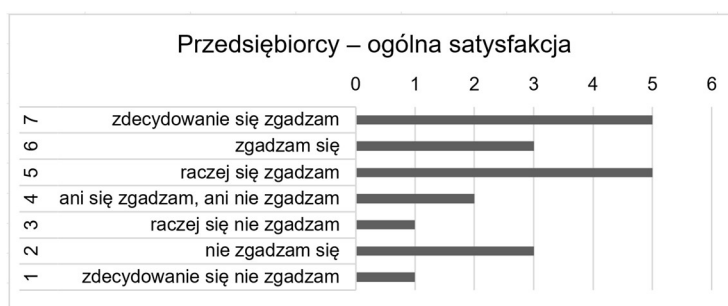


Rysunek 45. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz uczelni na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; $N = 5$; $\bar{X} = 5,800$; $SD^2 = 0,700$; $SD = 0,837$

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy władz uczelni wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki” (Rysunek 45) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zgadzam się” (5,800). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=0,837$ punktu odpowiedzi, co jest wartością istotnie mniejszą niż dla wyników uzyskanych w liczniejszych grupach respondentów absolwentów i rodziców. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 4,761 i granicy górnej 6,839. Należy tu jednak zauważyć, że wobec bardzo małej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu 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 Rysunku 46.

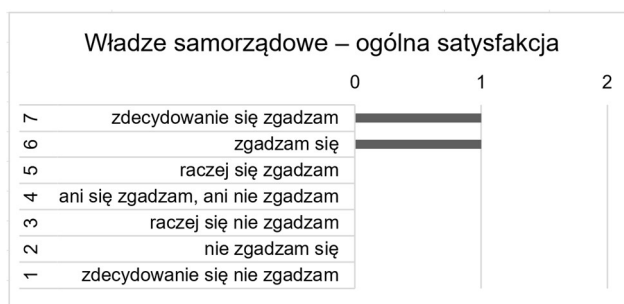


Rysunek 46. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy przedsiębiorców na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 20; $\bar{X} = 4,800$; $SD^2 = 3,747$; $SD = 1,936$

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy przedsiębiorców wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka” (Rysunek 46) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „raczej się zgadzam” (4,800). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=1,936$ punktu odpowiedzi, co jest najwyższą wartością spośród wszystkich badanych grup respondentów. Dla zestawu otrzymanych odpowiedzi wyliczono przedział ufności dla wartości oczekiwanej badanej populacji na poziomie istotności 0,05 o wartościach granicy dolnej 3,805 i granicy górnej 5,795. Są to wartości o jednej z największych rozpiętości spośród wszystkich badanych grup respondentów. Natomiast po przeprowadzeniu testu zgodności odpowiedzi z rozkładem normalnym uzyskano wartość Chi^2 równą 10,63 wobec wartości granicznej 9,49, co oznacza, że należy odrzucić hipotezę zerową, więc można przyjąć z prawdopodobieństwem na poziomie 95%, że rozkład uzyskanych odpowiedzi nie jest zgodny z rozkładem normalnym. Taki rezultat nie pozwala na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi przy pomocy analiz rozkładu zakładających zgodność z rozkładem normalnym. Należy tu jednak zauważyć, że powyższa analiza jest obciążona pewnymi ograniczeniami. Każdy z respondentów w tej grupie (przedsiębiorcy) miał możliwość dokonania oceny maksymalnie 3 uczelni. Z jednej strony w niektórych przypadkach powodowało to konieczność wyboru tylko niektórych z możliwych do oceny uczelni (przy zatrudnianiu absolwentów więcej niż 3 uczelni). Również istotnym może być, że do wyliczenia powyższych statystyk nie wprowadzono rozróżnienia między uczelniami, ani rozróżnienia pomiędzy pierwszą i kolejnymi ocenianymi uczelniami przez jednego respondenta.

Wśród respondentów należących do grupy władz samorządowych uzyskano 2 odpowiedzi na pytanie dotyczące satysfakcji z usług ocenianej uczelni. Rozkład tych odpowiedzi został przedstawiony na Rysunku 47.



Rysunek 47. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz samorządowych na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; N = 2; \bar{X} = 6,500; SD^2 = 0,500; SD = 0,707

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Średnia ocena satysfakcji respondentów z grupy władz samorządowych wyliczona na podstawie odpowiedzi na pytanie „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki” (Rysunek 47) uplasowała się na poziomie bardzo zbliżonym do stwierdzenia „zdecydowanie się zgadzam” (6,500). Odchylenie standardowe wartości odpowiedzi wyniosło $SD=0,707$ punktu odpowiedzi, co wskazuje na dość dużą zgodność odpowiedzi respondentów. Wobec bardzo małej liczby odpowiedzi powyższa analiza jest obciążona istotnymi ograniczeniami. W celu zilustrowania metody obliczania zagregowanego indeksu SSI do dalszych opisów i analiz zostanie uwzględniona jedynie wartość średnia obliczona dla odpowiedzi uzyskanych dla tej grupy respondentów.

Po przeanalizowaniu wyników uzyskanych odpowiedzi w poszczególnych grupach respondentów można zauważyć pewne podobieństwa i różnice pomiędzy rezultatami uzyskanymi dla różnych grup respondentów, co prezentuje zestawienie przedstawione w Tabeli 66.

Tabela 66. Zestawienie wyników odpowiedzi na pytania dotyczące satysfakcji z usług uczelni w ramach różnych grup respondentów badania kwestionariuszowego

Nazwa grupy respondentów	\bar{X} [średnia]	SD^2 [wariancja]	SD [odch. stand.]
Studenci	5,071	2,225	1,492
Absolwenci	5,193	1,971	1,404
Rodzice/opiekunowie	5,696	1,858	1,363
Pracownicy administracyjni	6,750	0,250	0,500
Pracownicy naukowci 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 odpowiedzi respondentów na poziomie zagregowanym do poszczególnych grup interesariuszy można zauważyć, że istotnie wyższe średnie poziomy satysfakcji zmierzono w grupach interesariuszy wewnętrznych uczelni (pracownicy, władze uczelni) oraz w grupie rodziców, natomiast najniższe wyniki uzyskano w grupie przedsiębiorców i studentów. Ciekawe jest natomiast to, że rezultaty ogólnego poziomu satysfakcji usług uczelni zmierzono wyższe w grupie absolwentów i niż

w grupie studentów. Można przypuszczać na tej podstawie, że średnio absolwenci mający za sobą więcej doświadczeń i możliwość weryfikacji otrzymanej usługi z perspektywy czasu są bardziej usatysfakcjonowani z wartości otrzymanych usług niż studenci, którzy oceniają usługę w trakcie jej otrzymywania. Można przypuszczać, że wpływ na takie zjawisko może mieć wiele czynników, ale wobec wspomnianych ograniczeń tego konkretnego badania, należałoby raczej najpierw potwierdzić występowanie takiego zjawiska na podstawie badań większych grup badawczych o potwierdzonej statystycznie reprezentatywności.

Biorąc pod uwagę to że częściowe indeksy SSI są w przypadku uzyskanych wyników tożsame z rezultatem średniej wartości odpowiedzi dotyczącej ogólnego poziomu satysfakcji respondentów można przyjąć, że w tym szczególnym przypadku $SSI_a = \bar{X}_a$. Taki zestaw wartości pozwala na wyliczenie uproszczonego wskaźnika SSI_{upr} (zob. podrozdz. 1.3.2.). Wartość uproszczonego indeksu SSI wynosi 5,726, czyli jest zbliżona do wartości odpowiedzi „zgadzam się”. Można zatem przyjąć, że średnio respondenci zgadzają się ze stwierdzeniem, że ich ogólny poziom satysfakcji jest wysoki.

Na podstawie rezultatów badania jakościowego i wywiadów z przedstawicielami władz uczelni z całą pewnością można stwierdzić, że z punktu widzenia władz uczelni opinie poszczególnych grup interesariuszy nie są równo istotne, a zatem należałoby wagi przypisać każdej z grup. Możliwych do zastosowania jest wiele metod określania wag dla zagregowanych miar. Natomiast w niniejszym badaniu zastosowano dwa pytania w części dotyczącej badania władz uczelni w celu określenia, które grupy interesariuszy są lub powinny być najistotniejsze do brania pod uwagę przy podejmowaniu decyzji dotyczących uczelni. Na podstawie tych odpowiedzi obliczono uśrednione wagi dla każdej z grup interesariuszy. Wartości tych uśrednionych wag przedstawiono w Tabeli 67.

Tabela 67. Uśrednione wagi istotności wpływu na ocenę SSI poszczególnych grup interesariuszy

Grupa interesariuszy dla pytania nr 1⁵⁰	Uśrednione wagi dla pytania nr 1	Grupa interesariuszy dla pytania nr 2⁵¹	Uśrednione wagi dla pytania nr 2
Studenci	22,00%	Studenci	18,00%
Absolvenci	24,00%	Absolvenci	23,00%
Rodzice/opiekunowie	0,40%	Rodzice/opiekunowie	0,20%
Pracownicy administracyjni	12,00%	Pracownicy administracyjni	9,80%
Pracownicy naukowcy lub dydaktyczni	17,60%	Pracownicy naukowcy 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

⁵⁰ Treść pytania nr 1: „Którzy interesariusze ocenianej uczelni są najistotniejsi z punktu widzenia doskonalenia jej usług?”

⁵¹ Treść pytania nr 2: „Opinie których interesariuszy są w praktyce najczęściej uwzględniane przy wprowadzaniu zmian na ocenianej uczelni?”

Są to wartości wyliczone na podstawie odpowiedzi udzielanych przez przedstawicieli władz uczelni. Odpowiedzi miały formę 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 wyliczenia ważnego indeksu satysfakcji interesariuszy do wyliczenia wag wykorzystano wszystkie odpowiedzi respondentów niezależnie od tego, jakiej uczelni dotyczyły. Korzystając ze wzoru (2) (por. podrozdz. 1.3.2) można wyliczyć indeks satysfakcji interesariuszy na podstawie wybranych wag oraz wartości częściowych SSI. Obliczone na podstawie wyników niniejszego badania kwestionariuszowe wartości wag częściowych zostały przedstawione w Tabeli 68.

Tabela 68. Wartości częściowych SSI dla poszczególnych grup interesariuszy.

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

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego.

Analizując wartości częściowe z Tabeli 68 w zestawieniu z przedstawionymi wcześniej wartościami wag, należy zauważyć, że wagi uzyskane na podstawie odpowiedzi przedstawicieli uczelni nie uwzględniają opinii tej grupy interesariuszy uczelni. Wynika to z faktu, że ten sposób przypisania wag mają odzwierciedlać użyteczny charakter indeksu SSI z punktu widzenia właśnie władz uczelni. Ma to na celu wypuklenie roli indeksu SSI jako narzędzia służącego do wspierania procesu podejmowania decyzji dotyczących doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni. Biorąc pod uwagę dwa pytania służące do określania wag, warto zauważyć, że pytanie nr 1 w porównaniu z pytaniem nr 2 (patrz Tabela 67) odnosi się do postrzegania istotności interesariuszy uczelni w kontekście raczej długoterminowym, kierując uwagę respondenta na pewną ideę postrzegania roli poszczególnych grup interesariuszy. Natomiast pytanie numer 2, wskazując na praktykę uwzględniania opinii interesariuszy *tu i teraz*, raczej odnosi się do perspektywy krótkoterminowej. Z tego względu zagregowane indeksy SSI zostaną różnicowane 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 67).

Wartości zagregowanych ważonych SSI dla przeprowadzonego badania kwestionariuszowego wynoszą odpowiednio:

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

Można zauważyć, że wartość indeksu SSI krótkoterminowego jest nieznacznie wyższa od wartości indeksu SSI długoterminowego. Występowanie różnicy pomiędzy wartościami obliczonymi na podstawie

tych samych odpowiedzi respondentów, ale przy wykorzystaniu różnych wag dla każdej z grup respondentów jest zjawiskiem zupełnie naturalnym. Dzięki analizie takich różnic można lepiej zrozumieć wpływ opinii poszczególnych grup interesariuszy na ogólną wartość wskaźnika SSI, którą można interpretować jako uśredniony poziom satysfakcji interesariuszy uczelni. W przypadku prezentowanego badania najistotniejszy wpływ na różnicę pomiędzy wartościami SSI długoterminowego i SSI krótkoterminowego miała znacznie wyższa waga oceny grupy pracowników naukowych i dydaktycznych w SSI krótkoterminowym niż w SSI 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. Chociaż aby to umożliwić, koniecznym było łączne uwzględnienie odpowiedzi wszystkich respondentów w poszczególnych grupach, gdyż ze względu na zbyt mało liczną grupę badawczą nie było możliwe określenie zagregowanego SSI na poziomie pojedynczej uczelni. Ze względu na zidentyfikowane ograniczenia badania nie jest możliwe, by zweryfikować hipotezę H1:

Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z innymi wynikami jakości usług uczelni (m. in. można określić, jakie wartości wskaźników satysfakcji interesariuszy polskich uczelni technicznych wyróżniają najlepsze spośród tych uczelni).

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

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

Poza miarami satysfakcji interesariuszy, których sposób wyliczania został przedstawiony we poprzednim podrozdziale istnieje szereg możliwości zastosowania innych informacji i mierników wywodzących się od rezultatów badań przez instytucje niezależne od uczelni. Takie miary mają tę zaletę, że zazwyczaj są publicznie dostępne, a więc ich stosowanie wymaga minimalnych nakładów. Mogą też być uznane za rzetelne, gdyż nieraz wykonywane są przez instytucje dysponujące zasobami do prowadzenia zaawansowanych metodologicznie badań na dużą skalę. Wadą takich badań może być brak lub znacznie ograniczona możliwość określenia miar specyficznych dla konkretnej uczelni, które mogłyby w sposób precyzyjny wskazać na szczegółowe obszary wymagające doskonalenia lub też zweryfikować

działania uczelni w odniesieniu do takich obszarów. Natomiast znajomość relacji (i korelacji) zjawisk, które mogą być mierzone przy pomocy różnych wskaźników na podstawie różnych badań może znacznie pomóc w określeniu tego, które wskaźniki warto stosować i w jakich sytuacjach. Szersze omówienie relacji pomiędzy różnymi miarami odnoszącymi się do efektów działań uczelni jest zostało przedstawione w kolejnych podrozdziałach.

2.3.1 *Relacja między satysfakcją interesariuszy a wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta*

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

⁵² Stan na początek roku 2023

został przypisany dla zarobków powyżej 10 tys. zł. W trakcie analizy wyników każdemu z przedziałów została przypisana wartość środkowa tego przedziału, a dla kategorii najwyższej przypisano wartość 10.500 zł (por. podrozdz. 2.2.1). Pozwoliło to na oszacowanie przeciętnej wartości zarobków w analizowanych grupach respondentów. Następnie na podstawie odpowiedzi respondentów przypisano odpowiednie liczności wystąpień w każdym przedziale z przypisaniem do odpowiednich kategorii. Dzięki temu uzyskano wartości składowe do obliczenia rezultatów wybranych wersji IWRA dla określonych grup respondentów. W Tabeli 69 przedstawiono zestaw wyników badania odnoszących się zarówno do wartości wskaźnika IWRA, jak i do jego elementów składowych w podziale na różne grupy respondentów.

Tabela 69. Wartość parametrów IWRA i ich elementów składowych dla wybranych grup respondentów badania kwestionariuszowego; N=120

Parametr	Nietechniczne ⁵³	Techniczne ⁵⁴	Ogółem
Stopa zatrudnienia po 1 roku od ukończenia studiów	97,1%	90,4%	94,2%
Stopa zatrudnienia po 3 latach od ukończenia studiów	97,1%	92,3%	95,0%
Przeciętne wynagrodzenie po 1 roku od ukończenia studiów	1 948,53 zł	2 442,31 zł	2 380,73 zł
Przeciętne wynagrodzenie po 3 latach od ukończenia studiów	2 419,12 zł	3 644,23 zł	3 540,00 zł
Wartość IWRA po 1 roku od ukończenia studiów	1 891,22 zł	2 207,47 zł	2 241,86 zł
Wartość IWRA po 3 latach od ukończenia studiów	2 347,97 zł	3 363,91 zł	3 363,00 zł

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Analizując wartości parametrów przedstawionych w Tabeli 69 można zauważyć, że wartości zarówno indeksu IWRA po roku, jak i po trzech latach są wyższe w grupie absolwentów uczelni technicznej od tych dla grupy absolwentów uczelni nietechnicznych. Takie wyniki korespondują z odpowiedziami respondentów badania jakościowego, z których wielu wskazywało na to iż absolwenci uczelni lub kierunków technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy. Podobnie uczelnie techniczne przeciętnie uzyskują wyższe wartości prestiżu w wielu rankingach. Ten efekt powinien być tym silniejszy, że w grupie uczelni technicznych w niniejszym badaniu znajdują się jedynie uczelnie publiczne natomiast kategoria uczelni nietechnicznych mieści wszystkie pozostałe rodzaje uczelni. Taki podział może dodatkowo wzmacniać różnicę w prestiżu i postrzeganej renomie absolwentów, która charakterystycznie jest wyższa dla dużych ośrodków akademickich, co w specyficznych dla Polski uwarunkowaniach oznacza przynależność grupy uczelni publicznych. Natomiast wydaje się zaskakujące, że wartości stopy zatrudnienia są nieznacznie wyższe dla grupy absolwentów uczelni nietechnicznych. W celu bardziej dogłębnego zrozumienia istotności tego zjawiska obliczono również korelacje pomiędzy cechą ukończonej uczeni jaką jest zaklasyfikowanie do grupy uczelni technicznych

⁵³ Wartości parametrów dla grupy absolwentów uczelni sklasyfikowanych jako nietechniczne

⁵⁴ Wartości parametrów dla grupy absolwentów uczelni sklasyfikowanych jako techniczne

(przypisana wartość 1, dla nietechnicznych - 0) oraz zarobkami i zatrudnieniem. Wyniki tych korelacji przedstawiono w Tabeli 70.

Tabela 70. Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów.

Opis badanej korelacji	Wartość korelacji r-Pearsona	Wartość istotności statystycznej p
Techniczna vs zarobki po 1 roku	0,1852	0,0429
Techniczna vs zatrudnienie po 1 roku	-0,1411	0,1242
Techniczna vs zarobki po 3 latach	0,2977	0,0010
Techniczna vs zatrudnienie po 3 latach	-0,1080	0,2402

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Przedstawione w Tabeli 70 korelacje wskazują na istnienie istotnego statystycznie związku pomiędzy ukończeniem uczelni technicznej, a poziomem zarobków zarówno po roku, jak i po 3 latach od ukończenia studiów. W tabeli oznaczono pogrubieniem wartości korelacji istotne statystycznie na poziomie przyjętym poziomie istotności statystycznej $\alpha = 0,1^{55}$. Oba te istotne statystycznie parametry wskazują na korelację niską wg klasyfikacji zaproponowanej przez J. Guilford'a przedstawionej w Tabeli 71. W niniejszej pracy również do dalszych analiz siły korelacji będzie wykorzystywana przedstawiona poniżej klasyfikacja.

Tabela 71. Interpretacja zakresów wartości korelacji r-Pearsona

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

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

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

⁵⁵ Oznacza to akceptację 10% ryzyka przyjęcia błędnego wniosku o istnieniu związku podczas gdy on nie istnieje.

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

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

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

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ELA, ELA 2020, 2021

Wśród wyników przedstawionych w Tabeli 72 znajdują się korelacje odnoszące się nie tylko do stopy zatrudnienia i zarobków, ale także do wskaźnika IWRA zbudowanego na podstawie tych

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

W celu zweryfikowania hipotezy H3 - *Absolwenci publicznych uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni, a uczelnie techniczne uzyskują wyższe wartości Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta niż pozostałe uczelnie* sformułowanej jako rezultat badania jakościowego (por. podrozdz. 2.1.2) sformułowano 6 hipotezy szczegółowych (podrzędne) pomocnych do weryfikacji statystycznej na podstawie dostępnych danych badawczych. Są to następujące hipotezy:

- H3a: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu jest wyższa niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.
- H3b: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu jest wyższa niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.
- H3c: Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.
- H3d: Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.
- H3e: Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po roku od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych są wyższe niż dla pozostałych uczelni.
- H3f: Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po 3. latach od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych są wyższe niż dla pozostałych uczelni.

Na podstawie wyników analizy danych z systemu ELA i korelacji pomiędzy zaklasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a parametrami odnoszącymi się do elementów składowych wskaźnika IWRA można stwierdzić iż:

1. Ad. H3a: należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między ukończeniem uczelni technicznej a stopą zatrudnienia absolwentów różniącą się od stopy zatrudnienia absolwentów uczelni nietechnicznych po roku od uzyskania dyplomu. Jednak na podstawie wskaźnika korelacji o ujemnej wartości należy stwierdzić, że:
Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu jest niższa niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.
2. Ad. H3b: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między ukończeniem uczelni technicznej a stopą zatrudnienia absolwentów różniącą się od stopy zatrudnienia absolwentów uczelni nietechnicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu, a zatem należy przyjąć hipotezę zerową i stwierdzić, że:
Nie ma związku między ukończeniem uczelni technicznej a stopą zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu w porównaniu do stopy zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.
3. Ad. H3c: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między ukończeniem uczelni technicznej a zarobkami absolwentów różniącymi się od zarobków absolwentów uczelni nietechnicznych po roku od uzyskania dyplomu, a zatem należy przyjąć hipotezę zerową i stwierdzić, że:
Nie ma związku między ukończeniem uczelni technicznej a zarobkami wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu w porównaniu do zarobków absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.
4. Ad. H3d: należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między ukończeniem uczelni technicznej a zarobkami absolwentów różniącymi się od zarobków absolwentów uczelni nietechnicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu. W związku z tym należy stwierdzić, że:
Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.
5. Ad. H3e: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między zaklasyfikowaniem uczelni jako technicznej a wartościami jej wskaźnika IWRA w porównaniu do wartości tego wskaźnika dla pozostałych uczelni wyliczonymi na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobków absolwentów po roku od uzyskania dyplomu, a zatem należy przyjąć hipotezę zerową i stwierdzić, że:
Nie ma związku między zaklasyfikowaniem uczelni jako technicznych a wartościami ich wskaźnika IWRA w porównaniu do wartości tego wskaźnika dla pozostałych uczelni wyliczonymi na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobków absolwentów po roku od uzyskania dyplomu.
6. Ad. H3f: należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między zaklasyfikowaniem uczelni jako technicznej a wartościami jej wskaźnika IWRA w porównaniu do wartości tego wskaźnika dla pozostałych uczelni wyliczonymi na podstawie danych o zatrudnieniu

i zarobków absolwentów po 3. latach od uzyskania dyplomu. W związku z tym należy stwierdzić, że:

Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po 3. latach od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych są wyższe niż dla pozostałych uczelni.

Na podstawie wniosków z analizy hipotez szczegółowych H3a-H3f nie można jednoznacznie przyjąć hipotezy H3, bowiem zjawisko występowania wyższego wskaźnika dla uczelni technicznych występuje w stopniu istotnym statystycznie jedynie przy uwzględnieniu okresu 3 lat od uzyskania dyplomu. Jednocześnie wyniki analizy danych z ELA wskazują na jednoznaczne potwierdzenie występowania zjawiska zaobserwowanego przy analizie wyników badania kwestionariuszowego, że w pierwszym roku po studiach większe szanse na zatrudnienie mają absolwenci uczelni nietechnicznych. Z drugiej jednak strony również potwierdziła się obserwacja mówiąca o wyższym przeciętnym wynagrodzeniu absolwentów uczelni technicznych w stosunku do absolwentów uczelni nietechnicznych, która również swój istotny statystycznie poziom osiąga po 3 latach od ukończenia studiów. Do prawidłowej interpretacji tak sformułowanych wniosków należy wziąć po uwagę specyfikę zestawu danych uwzględnianych w bazie ELA oraz specyfikę klasyfikacji uczelni do kategorii technicznych. W tym pierwszym aspekcie należy uwzględnić, że dane z systemu ZUS mogą nie obejmować informacji o zarobkach tych absolwentów, którzy po studiach zdecydowali się na emigrację. Bez dokładniejszego zbadania tego zjawiska w podziale na uczelnie techniczne i nietechniczne trudno jednoznacznie wnioskować, jak duży wpływ na wyniki powyższych analiz może mieć zjawisko emigracji. Intuicyjnie można jednak przypuszczać, że w większym stopniu może ono dotyczyć absolwentów takich charakterystycznych kierunków inżynierskich charakteryzujących się wysokimi zarobkami absolwentów jak choćby informatyka, czy różne rodzaje inżynierii. Z drugiej strony kierunki charakteryzujące się wysokimi zarobkami absolwentów uczelni nietechnicznych takie jak prawo, czy medycyna również wydają się odznaczać mniejszą łatwością do emigracji zaraz po uzyskaniu dyplomu uczelni. Niemniej zjawisko przeciętnie szybszego uzyskiwania zatrudnienia przez absolwentów uczelni nietechnicznych w krótkim terminie roku po ukończeniu studiów, ale z drugiej strony uzyskiwania przeciętnie wyższych wynagrodzeń przez absolwentów uczelni technicznych w dłuższym terminie 3 lat może w pewien sposób potwierdzać hipotezę H3. Na pewno jednak to czy pracodawcy średnio bardziej cenią absolwentów uczelni technicznych od absolwentów uczelni nietechnicznych nie jest jednoznacznie łatwe do określenia i wiąże się z bardziej złożonym opisem wielu czynników decydujących o indywidualnych decyzjach pracodawców. Nie bez znaczenia jest fakt iż w wielu branżach pracodawcy nie mają możliwości wybierania pomiędzy absolwentami uczelni technicznych lub nietechnicznych, gdyż ze względu na specyfikę swojej branży i potrzeb w zakresie kompetencji są w stanie oferować pracę absolwentom tylko jednego rodzaju uczelni.

Podsumowując wyniki analiz elementów składowych wskaźnika IWRA w badaniu kwestionariuszowym i oraz w badaniu na podstawie danych z bazy ELA można stwierdzić, że oba te badania wykazują pewną zgodność w zakresie ogólnych tendencji co do korelacji pomiędzy rodzajem ukończonej uczelni a wynikami wyceny rynkowej efektów usług uczelni w postaci określonej wartości kompetencji absolwentów na rynku pracy. Natomiast dotychczasowe analizy nie pozwoliły na

zweryfikowanie powiązań pomiędzy IWRA i jego składowymi, a postrzeganą przez absolwentów satysfakcją z otrzymanej usługi. Spośród dwóch wyżej wymienionych badań jedynie przeprowadzone w ramach niniejszej pracy badanie kwestionariuszowe pozwala na powiązanie tych dwóch parametrów oceny uczelni. Ze względu na pewne nie do końca oczywiste związki pomiędzy postrzeganą satysfakcją z usług uczelni, a postrzeganą wartością oferowanych przez uczelnię usług w ramach analizy uwzględniono również wyniki pytania z badania kwestionariuszowego, dla którego respondenci oceniali również to, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniem, że wartość usług oferowanych przez ocenianą uczelnię jest wysoka. Podobnie jak dla pytania o satysfakcję w narzędziu badawczym również dla tego pytania wykorzystano 7-mio stopniową skalę Likerta. Wartości korelacji pomiędzy badanymi parametrami odnoszącymi się do składowych elementów indeksu IWRA oraz do postrzeganej satysfakcji i wartości usług uczelni przez respondentów z grupy absolwentów przedstawiono w Tabeli 73.

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

Opis badanej korelacji	r ⁵⁶ -	p ⁵⁷ -	r -	p -	r -	p -
	nietehn.	nietehn.	techn.	techn.	ogółem	ogółem
zarobki po 1 roku vs Satysfakcja	-0,1154	0,3489	<u>0,2278</u>	0,1044	0,0647	0,4825
zarobki po 1 roku vs Postrzegana Wartość	-0,1036	0,4004	0,1641	0,2449	0,0243	0,7922
zatrudnienie po 1 roku vs Satysfakcja	-0,1036	0,4004	0,1379	0,3297	0,0525	0,5691
zatrudnienie po 1 roku vs Postrzegana Wartość	-0,1154	0,3489	0,0699	0,6222	-0,0231	0,8024
zarobki po 3. latach vs Satysfakcja	0,0428	0,7286	0,2709	0,0521	0,1651	0,0715
zarobki po 3. latach vs Postrzegana Wartość	0,0000	>0,9999	0,2622	0,0604	0,1233	0,1796
zatrudnienie po 3. latach vs Satysfakcja	-0,1713	0,1624	0,1122	0,4284	-0,0010	0,9913
zatrudnienie po 3. latach vs Postrzegana Wartość	-0,1672	0,1730	0,3033	0,0288	<u>0,1429</u>	0,1194
Satysfakcja vs Postrzegana wartość	0,7923	<0,0001	0,8359	<0,0001	0,8112	<0,0001

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania kwestionariuszowego

Na podstawie rezultatów badania korelacji zaprezentowanych w Tabeli 73 można stwierdzić, że jedynie cztery korelacje są istotne statystycznie na przyjętym poziomie istotności statystycznej

⁵⁶ Wartości współczynnika korelacji r-Pearsona przedstawione w tabeli kolejno odnoszą się do kategorii uczelni nietechnicznych, technicznych oraz do ogółu uczelni z badania kwestionariuszowego

⁵⁷ Wartości współczynnika istotności statystycznej p przedstawione w tabeli kolejno odnoszą się do kategorii uczelni nietechnicznych, technicznych oraz do ogółu uczelni z badania kwestionariuszowego

wynoszącym $\alpha = 0,1$. Ponadto stwierdzono dwa wyniki tylko nieznacznie przekraczające ustaloną granicę. Zatem można stwierdzić, że przy uwzględnieniu przyjętego poziomu ufności wartości zarobków absolwentów uzyskiwane po 3 latach są pozytywnie skorelowane z wynikami satysfakcji z otrzymanych usług uczelni zarówno w odniesieniu do całej populacji badanych absolwentów, jak i do grupy absolwentów uczelni technicznych. Podobnie dla grupy absolwentów uczelni technicznych istnieje istotna statystycznie korelacja pomiędzy zarobkami po 3. latach od ukończenia studiów i postrzeganą wartością usług ukończonej uczelni. Są to jednak korelacje o niskiej sile wg klasyfikacji J. Guilforda (por. Tabela 71). W odniesieniu do grupy korelacji między zarobkami absolwentów, a ich satysfakcją to również stwierdzono pewną niską korelację między zarobkami absolwentów uczelni technicznych po 1 roku od ukończenia studiów, a ich satysfakcją z usług uczelni. Korelacja ta nie spełnia warunku przyjętej istotności statystycznej. Jej poziom parametru istotności statystycznej jednak tylko nieznacznie przekracza przyjęty próg. Zatem można przypuszczać, że w badaniu nieobciążonym tak istotnymi ograniczeniami można by potwierdzić istnienie lub nie dla tej zależności. Jedyną wartość korelacji mieszczącą się w przedziale siły umiarkowanej wg klasyfikacji Guilforda dotyczy związku statystycznego pomiędzy zatrudnieniem po 3. latach od ukończenia studiów przez absolwentów uczelni technicznych, a poziomem ich postrzeganej wartości usług oferowanych przez ocenianą uczelnię. W tej kategorii znajduje się drugi ze wskaźników, który tylko w nieznacznym stopniu nie spełnia warunku przyjętego poziomu istotności statystycznej. Jest to zależność pomiędzy zatrudnieniem po 3 latach w całej grupie badanych absolwentów, a poziomem oceny postrzeganej wartości usług uczelni przez tę grupę respondentów.

Odnosząc się to hipotezy **H2**:

Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta.

Można stwierdzić, że ograniczenia przeprowadzonego badania nie pozwalają na jednoznaczne zweryfikowanie tej hipotezy ze względu na zbyt niewielką oraz zbyt mało zróżnicowaną grupę badawczą pod względem ocenianych uczelni. Jednak by spróbować przybliżyć się do możliwości choć częściowej weryfikacji tej hipotezy postawiono 4 hipotezy szczegółowe odnoszące się do korelacji pomiędzy badanym poziomem satysfakcji absolwentów, a wartościami składowymi indeksu IWRA. Hipotezy te mają następującą formę:

- H2a: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni.
- H2b: Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni.
- H2c: Poziom zarobków absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni.
- H2d: Poziom zarobków absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni.

Na podstawie wyników analizy wyników przeprowadzonego badania kwestionariuszowego i rezultatów analizy korelacji pomiędzy elementami składowymi wskaźnika IWRA, a poziomej postrzeganej satysfakcji i postrzeganej wartości usług ocenianych uczelni można stwierdzić iż:

1. Ad. H2a: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między stopą zatrudnienia absolwentów po roku od ukończenia studiów, a poziomem ich satysfakcji z otrzymanych usług uczelni i dotyczy to wszystkich trzech badanych grup absolwentów uczelni technicznych, nietechnicznych oraz ogółem. W związku z tym należy stwierdzić, że:
Stopa zatrudnienia wśród badanych absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu nie jest skorelowana z poziomem satysfakcji absolwentów z otrzymanej usługi niezależnie od rodzaju ukończonej uczelni (techniczne, nietechniczne).
2. Ad. H2b: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między stopą zatrudnienia absolwentów po 3 latach od ukończenia studiów, a poziomem ich satysfakcji z otrzymanych usług uczelni i dotyczy to wszystkich trzech badanych grup absolwentów uczelni technicznych, nietechnicznych oraz ogółem. W związku z tym należy stwierdzić, że:
Stopa zatrudnienia wśród badanych absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu nie jest skorelowana z poziomem satysfakcji absolwentów z otrzymanej usługi niezależnie od rodzaju ukończonej uczelni (techniczne, nietechniczne).
3. Ad. H2c: nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o braku związku między zarobkami absolwentów po roku od ukończenia studiów, a poziomem ich satysfakcji z otrzymanych usług uczelni i dotyczy to wszystkich trzech badanych grup absolwentów uczelni technicznych, nietechnicznych oraz ogółem. W związku z tym należy stwierdzić, że:
Poziom zarobków wśród badanych absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu nie jest skorelowany z poziomem satysfakcji absolwentów z otrzymanej usługi niezależnie od rodzaju ukończonej uczelni (techniczne, nietechniczne).
4. Ad. H2d: należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między zarobkami absolwentów po 3. latach od ukończenia studiów, a poziomem ich satysfakcji z otrzymanych usług ogólnej grupie badanych absolwentów oraz w grupie absolwentów uczelni technicznych. Natomiast nie ma podstaw do odrzucenia tej hipotezy zerowej dla grupy absolwentów uczelni nietechnicznych. W związku z tym należy stwierdzić, że:
Poziom zarobków wśród badanych absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z poziomem satysfakcji absolwentów z otrzymanej usługi całej badanej grupie absolwentów oraz w grupie absolwentów uczelni technicznych. Natomiast w grupie absolwentów uczelni nietechnicznych ta korelacja nie występuje.

Warto podkreślić, że ze względu na opisane w podrozdziale 2.2.2 ograniczenia przeprowadzonego badania wnioski z weryfikacji hipotez można odnosić jedynie do badanej grupy respondentów, a nie można w żaden sposób prawidłowy ich uogólnić na całą populację absolwentów polskich uczelni. Niemniej z zaobserwowanych relacji pomiędzy zatrudnieniem i zarobkami a postrzeganą satysfakcją i postrzeganą wartością usług ocenianych uczelni można wyciągnąć przypuszczenia mogące być wartościowym przyczynkiem do dalszych badań w tym zakresie. Otóż wśród przedstawionych w Tabeli 73 korelacji na uwagę zasługuje fakt iż większość wartości dla grupy absolwentów uczelni nietechnicznych wskazuje na słabe ale jednak negatywne skorelowanie pomiędzy wartościami składowymi IWRA, a satysfakcją i postrzeganą wartością usług uczelni. Wszystkie te korelacje nie spełniają warunku istotności

statystycznej przyjętej w badaniu ale niektóre z nich przekraczają tę granicę dość nieznacznie. Co szczególnie zastanawiające najsilniejsze spośród tych korelacji dotyczą stopy zatrudnienia po 3 latach. Taka obserwacja pozwala postawić pytanie o zasadność pomiaru jakości usług uczelni nietechnicznych przy pomocy IWRA lub innych parametrów odnoszących się do wyników rynkowych absolwentów. Natomiast w odniesieniu do grupy absolwentów uczelni technicznych można przypuszczać, że raczej ten sposób pomiaru jakości usług uczelni może dawać wiarygodne rezultaty.

Warto też odnieść się do relacji pomiędzy wartościami pomiaru satysfakcji z usług uczelni i postrzeganej przez respondentów wartości usług uczelni. Można bowiem przypuszczać, że te wartości powinny być ze sobą bardzo silnie skorelowane, a nawet powinny wykazywać cechy opisu tego samego zjawiska. Dla badanej grupy rzeczywiście te wartości są bardzo wysokie (0,7923; 0,8359; 0,8112) i można siłą tej korelacji uznać z bardzo wysoką, ale jednak nie na tyle wysoką, by zakwalifikować je do kategorii korelacji niemal pełnej wg. Guilforda. A zatem raczej ryzyko tego, że oba te parametry mają w istocie takie samo znaczenie jest raczej niskie. W związku z tym rozróżnianie ich przy pomiarze wydaje się być uzasadnione.

Podsumowując należy stwierdzić, że w wynikach badań można znaleźć częściowe potwierdzenie dla twierdzenia, że absolwenci uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni. Natomiast zjawisko to jest zauważalne dopiero po pewnym czasie od ukończenia studiów. Z badań bowiem wynika, że zarobki absolwentów uczelni technicznych są istotnie wyższe od zarobków absolwentów uczelni nietechnicznych dopiero po 3 latach od uzyskania dyplomu. Natomiast stopa zatrudnienia w pierwszym roku od ukończenia studiów jest negatywnie skorelowana z faktem ukończenia uczelni technicznej. Jednak ten efekt po 3 latach od uzyskania dyplomu już nie występuje. Zatem można stwierdzić, że w długim terminie rzeczywiście absolwenci uczelni technicznych rzeczywiście uzyskują istotnie lepsze wyniki odnoszące się do wyceny rynkowej ich kompetencji. Ponadto wyniki przeprowadzonych badań dają podstawę do dalszego zgłębiania zależności pomiędzy pomiarami satysfakcji absolwentów i ich wynikami na rynku pracy. Co ciekawe zaobserwowane zjawiska wskazują, że w przypadku absolwentów uczelni nietechnicznych raczej należałoby postawić hipotezę o negatywnym skorelowaniu tych dwóch parametrów. Jednak można też stwierdzić, że w przypadku absolwentów uczelni technicznych są podstawy do przypuszczenia, że wartości indeksu IWRA mierzonego dla okresu po 3 latach od ukończenia studiów są pozytywnie skorelowane z poziomami postrzeganej satysfakcji i postrzeganej wartości usług uczelni. Z tego powodu do dalszych analiz zależności pomiędzy wartościami indeksu IWRA, a wynikami rankingów zostaną wzięte pod uwagę jedynie uczelnie techniczne.

2.3.2 Wyniki rankingów a wskaźniki wyceny rynkowej absolwentów polskich uczelni technicznych

Spośród wielu metod pomiaru jakości usług uczelni rankingi wydają się być jedną z najpopularniejszych. Jest wiele rankingów, które przykuwają uwagę osób zainteresowanych uczelniami zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Metodologie wybranych spośród nich zarówno w odniesieniu globalnym, jak i specyfiki polskiej zostały omówione w podrozdziale 1.3.3. Z punktu widzenia doskonalenia systemów zarządzania jakością polskich uczelni technicznych warto poznać, w jaki sposób pomiar jakości przy pomocy rankingów jest zbieżny z innymi metodami pomiaru jakości usług. Dzięki temu możliwy byłby dobór pewnej ograniczonej grupy wskaźników jakości, które warto

monitorować, by móc weryfikować skuteczność wprowadzanych zmian poprzez badanie efektów świadczonych usług. Warto to wspomnieć, że w tak złożonym systemie jakim jest proces kształcenia uniwersyteckiego oddziaływanie na przyczyny źródłowe może często mieć zauważalne efekty dopiero po długim czasie, więc przy podejmowaniu decyzji zarządczych warto uwzględnić perspektywę długoterminową. W celu wskazania zestawów mierników, które wydają się być wzajemnie powiązane w zakresie pomiaru jakości usług uczelni technicznych w niniejszym podrozdziale zostaną przedstawione wyniki analiz korelacji pomiędzy wybranymi parametrami z uwzględnieniem wcześniejszych wniosków w kontekście polskich uczelni technicznych. Ponadto zostanie podjęta próba weryfikacji hipotez H4 i H5. Sformułowanie hipotezy H4 było wynikiem analizy stwierdzeń respondentów badania jakościowego wskazujących na to, że za lepsze uczelnie uznają te, które uzyskują lepsze pozycje w rankingach, a w kontekście polskich uczelni wskazywany był ranking Perspektywy. Brzmi ona:

Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy.

Hipoteza ta również jest związana z autorskim modelem relacji między parametrami jakości usług uczelni zaprezentowanym w podrozdziale 2.2.1 (por. Rysunek 30). Natomiast hipoteza H5 brzmiąca:

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

została sformułowana na podstawie studium literatury wskazującego na kluczową rolę prestiżu uczelni w postrzeganiu jakości jej usług (por. podrozdz. 1.2.3).

Wyniki rankingu Perspektywy są podawane w wartościach punktowych odpowiadających procentowej relacji uzyskanego wyniku w ramach każdej z kategorii oceny do wyniku maksymalnego w całej grupie badanych uczelni. Następnie oceny są ważone i wyliczana jest ocena ogólna, która to też jest podawana jako wartość relatywna odniesiona do najwyższego uzyskanego wyniku ogólnego. Na podstawie oceny ogólnej jest tworzona klasyfikacja miejsc (pozycji) w rankingu. Autorzy rankingu Perspektywy 2022 uznali, że w sytuacji gdy wyniki dwóch uczelni będą się mieścić w zakresie różnicy do 0,5% to w takiej sytuacji uczelnie te będą uzyskiwały tę samą pozycję w rankingu. Do oceny korelacji wyników rankingu Perspektywy z wynikami IWRA mogą więc zostać wybrane zarówno pozycje w rankingu (będące liczbami całkowitymi), jak i ocena ogólna będącą średnią ważoną poszczególnych ocen szczegółowych. Ze względu na ograniczoną dostępność oceny ogólnej wyliczanej przez autorów rankingu Perspektywy 2022 na potrzeby niniejszych analiz dokonano obliczeń średniej ważonej oceny z wyników uczelni w poszczególnych kategoriach szczegółowych. Taki odpowiednik oceny ogólnej nazwano Wskaźnikiem Oceny Punktowej. Ze względu na fakt, iż proporcje różnic pomiędzy wartościami rang (miejsc w rankingu) mogą być różne w stosunku do różnic pomiędzy wartościami Wskaźnika Oceny Punktowej potraktowano ten wskaźnik jako jeden z wyników pomiaru jakości przy pomocy rankingu Perspektywy 2022. Zbieżność między pozycjami uczelni technicznych w rankingu Perspektywy z wartościami Wskaźnika Oceny Punktowej jest na bardzo wysokim poziomie ($r = -0,9749$) wskazując na niemal pełną korelację. Przy tak wysokiej wartości współczynnika korelacji można śmiało wnioskować, że oba wskaźniki opisują w istocie tę samą informację. Ponadto w celu zweryfikowania, czy jakiś ze składowych elementów oceny w rankingu Perspektywy 2022 jest również równoważną miarą jakości do

ogólnej oceny rankingowej dokonano analizy korelacji pomiędzy wynikami w poszczególnych kategoriach oceny i oceną ogólną zarówno wyrażaną jako numer pozycji w rankingu, jak i wartość Wskaźnika Oceny Punktowej. Wyniki tych analiz przedstawiono w Tabeli 74.

Tabela 74. Korelacje pomiędzy miarami ogólnej oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, a elementami składowymi ocen rankingowych.

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

Opis badanej korelacji	Wartość korelacji r-Pearsona	Wartość istotności statystycznej p
Wskaźnik Oceny Punktowej vs Publikacje naukowe (15%)	0,8952	<0,0001
Wskaźnik Oceny Punktowej vs Warunki kształcenia (10%)	0,7978	<0,0001
Korelacja Wskaźnik Oceny Punktowej vs Umiejdzynarodowienie (15%)	0,8749	<0,0001

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników rankingu Perspektywy 2022 (Perspektywy, 2022b)

Warto zwrócić uwagę na to, że niemal wszystkie uwzględnione w Tabeli 74 składowe elementy oceny rankingowej rankingu Perspektywy 2022 są dla uczelni technicznych uwzględnionych w badaniu bardzo silnie skorelowane z oceną ogólną zarówno tą wyrażoną poprzez pozycję rankingową, jak i tę wynikającą ze Wskaźnika Oceny Punktowej (WOP). W tej grupie wyróżnia się jedynie miara Innowacyjności stanowiąca 8% oceny ogólnej Rankingu, dla której siła korelacji z wybranymi wskaźnikami oceny ogólnej jest na poziomie wysokim wg klasyfikacji Guilford'a choć bliżej dolnej granicy przedziału odpowiadającego tej kategorii siły korelacji. Tu należy nadmienić, że ponieważ w przypadku Pozycji w rankingu wartość lepsza to wartość niższa, a dla pozostałych ocen wartości lepsze są wyrażane wyższymi wartościami wyników to korelacje dotyczące Pozycji rankingu mają wartości ujemne, co oznacza, że im wyższe wartości w ramach poszczególnych ocen uzyskała dana uczelnia tym niższa wartość numeru pozycji w rankingu (wyższa pozycja) została jej przypisana. Wśród zbadanych korelacji wyróżniają się te mające siłę powiązania powyżej $r = 0,9$, gdyż w przypadku tak silnej relacji można wnioskować, że w istotnie dane parametry są nośnikami tych samych informacji. W zaprezentowanym w Tabeli 74 zestawie takich korelacji jest kilka. Przede wszystkim zarówno z Pozycją w rankingu, jak i Wskaźnikiem Oceny Punktowej bardzo silnie powiązana jest ocena w kategorii Efektywność naukowa. W tym przypadku uzasadnieniem może być największy udział tej kategorii w ogólnej ocenie (28%) w porównaniu do pozostałych kategorii oceny. Natomiast dość zaskakującym wydaje się, że nawet jeszcze nieco silniejsza korelacja występuje w przypadku kategorii Potencjał naukowy. Zarówno wobec Pozycji w rankingu, jak i wobec Wskaźnika Oceny Punktowej tak podkategoria oceny rankingowej wykazuje korelację przekraczającą wartość 0,9. Kategoria ta ma znacznie niższą wagę w ocenie ogólnej (15%) niż Efektywność naukowa, a jednak wykazuje jeszcze silniejszą korelację z oceną ogólną. Kategoria ta ocenę w ramach czterech podkategorii: Ocena parametryczna (10%), Nasycenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach (3%), Uprawnienia habilitacyjne (1%) oraz Uprawnienia doktorskie (1%) (por. Tabela 26). W związku z tym ocena w kategorii Potencjał naukowy w największym stopniu jest wynikiem Oceny parametrycznej. Natomiast wynik tego parametru jest wprost rezultatem oceny parametrycznej uczelni dokonywanej przez KEJN (Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych). Według metodologii rankingu Perspektywy 2022 sposób wyliczenia wartości oceny parametrycznej uczelni jest analogiczny to wskaźnika Y_i stosowanego przy procesie określania dotacji dla uczelni (Perspektywy, 2022a). Wskaźnik ten jest określany w rozporządzeniu ministra właściwego ds. uczelni (Minister Nauki i Edukacji) i jest on obliczany jako średnia ważona z liczby dyscyplin naukowych lub artystycznych, w których uczelnia posiada konkretną kategorię naukową (Dz. U. 305, 2022). Dla kategorii A+ przypisano wagę 1,75, dla kategorii A – 1,25, dla kategorii B+ – 1,00, dla kategorii B – 0,75, a dla kategorii C – 0,00

(Dz. U. 305, 2022). Warto zauważyć, że sama wartość Oceny parametrycznej jest skorelowana z pozycją uczelni w Rankingu na poziomie przekraczającym $r = 0,9$, a z wartością Wskaźnika Oceny Punktowej na poziomie bardzo niewiele niższym. Takie wyniki korelacji mogą wskazywać na to, że wartości Oceny parametrycznej są bardzo dobrym predyktorem jakości uczelni mierzonej ogólną oceną rankingową. Może to wynikać z faktu, iż osiągnięcie przez uczelnię wysokiej kategorii naukowej dla dyscypliny naukowej wymaga spełnienia wielu wymagań sformułowanych przez KEJN, które składają się na bardzo kompleksową ocenę potencjału uczelni do świadczenia wysokiej jakości usług.

Kolejnym parametrem, który spełnia kryterium korelacji przekraczającej poziom $r = 0,9$ z oceną ogólną jest kategoria Prestiżu. Korelacja na tym poziomie występuje jednak jedynie dla Wskaźnika Oceny Punktowej, gdyż dla Pozycji uczelni w rankingu siła tego powiązania jest wyraźnie niższa. Podobnie na uwagę zasługuje również fakt, iż z wyjątkiem powiązań z miarami Innowacyjność oraz Potencjał naukowy Wskaźnik Oceny Punktowej wykazywał silniejszą korelację z elementami składowymi oceny rankingowej niż Pozycja w rankingu. Z tego względu to ta miara zostanie wybrana jako punkt odniesienia oceny jakości przy pomocy rankingu Perspektywy 2022 w dalszych analizach.

Biorąc pod uwagę wnioski z analizy korelacji wskaźnika IWRA z satysfakcją, oraz analizy korelacji pomiędzy elementami składowymi wskaźnika IWRA obliczanego na podstawie bazy danych ELA (por. podrozdz. 2.3.1) należy też wspomnieć o modyfikacji indeksu IWRA zbudowanej na podstawie informacji o Względny Wskaźnik Zatrudnienia (WWZ). Taki wskaźnik, nazwany IWRA-WWZ, charakteryzuje się tym, że jego wyniki nie są wyrażane w jednostce waluty, a w jednostce ułamka odpowiadającego wskaźnikowi WWZ odpowiednio zmniejszonemu o wartość wynikającą ze stopy zatrudnienia w odpowiednim okresie dla wybranej grupy absolwentów. Ze względu na to, iż wartości WWZ nie były możliwe do określania korelacji z miarami satysfakcji z badania kwestionariuszowego, oraz ze względu na to, że wszystkie przeanalizowane korelacje odnoszące się do wskaźnika IWRA-WWZ charakteryzowały się mniejszą siłą niż analogiczne korelacje dla IWRA wskaźnik IWRA-WWZ nie został uwzględniony w analizach przedstawionych w podrozdziale 2.3.1. Ponieważ jednak w kolejnych analizach zostaną uwzględnione parametry pochodzące z danych z rankingów (Perspektywy 2022 oraz Webometrics z 1. poł. 2023 r.) oraz bazy danych ELA, to również wskaźnik IWRA-WWZ zostanie uwzględniony. Niemal wszystkie przeanalizowane korelacje wskazują na silniejsze związki parametrów związanych z zatrudnieniem i zarobkami absolwentów gdy dotyczą one okresu 3 lat po uzyskaniu dyplomu niż gdy dotyczą roku po ukończeniu studiów. Stąd też w Tabeli 75 przedstawiono niemal jedynie te korelacje, które odnoszą się do wartości mierzonych dla okresu po trzech latach od uzyskania dyplomu przez badanych absolwentów.

Tabela 75. Korelacje pomiędzy wartościami IWRA i jego składowymi, a miarami ogólnej oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, oraz wynikami rankingu Webometrics i wartościami pomiaru prestiżu.

Opis badanej korelacji	Wartość korelacji r-Pearsona	Wartość istotności statystycznej p
WskaźnikOcenyPunktowej vs IWRA_3R	0,8292	<i><0,0001</i>
WskaźnikOcenyPunktowej vs Zatrudnienie_3R	0,2436	<i>0,2747</i>
WskaźnikOcenyPunktowej vs Zarobki_3R	0,8297	<i><0,0001</i>

Opis badanej korelacji	Wartość korelacji r-Pearsona	Wartość istotności statystycznej p
WskaźnikOcenyPunktowej vs WWZ_3R	0,8656	<0,0001
WskaźnikOcenyPunktowej vs IWRA-WWZ_3R	0,8282	<0,0001
Pozycja Webometrics World 2023H1 vs IWRA_3R	-0,4799	0,0238
Pozycja Webometrics World 2023H1 vs IWRA-WWZ_3R	-0,5818	0,0045
Pozycja Webometrics World 2023H1 vs Zatrudnienie_3R	-0,8163	<0,0001
Pozycja Webometrics World 2023H1 vs Zarobki_3R	-0,2779	0,2105
Pozycja Webometrics World 2023H1 vs WWZ_3R	-0,3651	0,0947
Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs IWRA_3R	-0,5160	0,0140
Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs IWRA-WWZ_3R	-0,6192	0,0021
Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs Zatrudnienie_3R	-0,8037	<0,0001
Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs Zarobki_3R	-0,3207	0,1456
Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs WWZ_3R	-0,4128	0,0562

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

Wśród korelacji wskaźników IWRA i ich składowych ze Wskaźnikiem Oceny Punktowej (WOP), wybranym na podstawie wcześniejszych analiz do reprezentowania ogólnej oceny rankingowej rankingu Perspektywy 2022, niemal wszystkie z przedstawionych w Tabeli 75 są silnie pozytywnie skorelowane i istotne statystycznie na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Jedynym wyjątkiem jest relacja WOP z wartościami stopy zatrudnienia, dla których korelacja jest na tyle słaba, że nie jest istotna statystycznie. Najwyższą siłę korelacji z WOP stwierdzono dla Względnego Wskaźnika Zatrudnienia (WWZ). Należy tu jednak podkreślić, że zarówno poziom zarobków po 3 latach, jak i oba rodzaje wskaźnika IWRA wykazują korelację bardzo silną z WOP ($r > 0,82$).

W odniesieniu do **hipotezy H4** należy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o braku związku między wynikami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich uczelni technicznych a wynikami pomiaru jakości przy pomocy rankingu Perspektywy 2022. W związku z tym uwzględniając kontekst przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że:

Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych, wyliczanego w odniesieniu do wyników absolwentów uzyskiwanych po 3 latach od uzyskania dyplomu, są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy wg metodologii z roku 2022.

Co więcej na podstawie przedstawionych wyników analiz można stwierdzić, że wyniki IWRA są również pozytywnie skorelowane z wynikami rankingu Webometrics dla polskich uczelni technicznych. Wartości tych korelacji mają znak ujemny, gdyż są to korelacje obliczane na podstawie numeru pozycji

w rankingu, a więc im lepsza pozycja uczelni w rankingu tym niższa wartość numeru pozycji. Pozytywne, istotne statystycznie na poziomie istotności $\alpha = 0,05$ korelacje IWRA, IWRA-WWZ i stopy zatrudnienia absolwentów po 3 latach od ukończenia studiów występują zarówno dla pozycji polskich uczelni technicznych w wersji globalnej Rankingu (Webometrics World 2023H1), jak i w wersji tylko dla Polski (Webometrics Country 2023H1). Analizy te odnoszą się do wyników rankingu Webometrics w edycji ze stycznia 2023 roku (no 1 poł. roku). Co ciekawe wartości korelacji dla wersji krajowej Rankingu i obu wskaźników IWRA są wyraźnie wyższe niż w przypadku wersji światowej rankingu. Można to odnieść do faktu iż w rankingu światowym pozycje polskich uczelni technicznych mogą dzielić dość duże odstępy wynikające ze znajdowania się pomiędzy nimi uczelni z innych krajów o zbliżonych wynikach. Natomiast na szczególną uwagę zasługuje bardzo silna korelacja pomiędzy wynikami stopy zatrudnienia absolwentów polskich uczelni technicznych, a pozycją uczelni w rankingu Webometrics. Jest to o tyle zaskakujące, że zarówno dla wersji światowej, jak i krajowej korelacje te osiągają wartości powyżej $r = 0,8$, a w przypadku oceny ogólnej rankingu Perspektywy 2022 (WOP) analogiczna korelacja jest tak słaba, że nie jest istotna statystycznie. Wyniki takie wskazują na zjawisko istotnie większego powiązania statystycznego rezultatów rankingu Perspektywy 2022 z wynikami pomiarów zarobków absolwentów, a rezultatów rankingu Webometrics z 1. poł. 2023 z wynikami pomiarów stopy zatrudnienia absolwentów. Stąd też prawdopodobnie wskaźniki IWRA, czy to w wersji bazującej na nominalnych miarach zarobków czy w wersji bazującej na względnych miarach zarobków, wykazują pozytywne korelacje z wynikami tych rankingów, ale o mniejszej sile niż te dla wspomnianych wyżej zależności.

W Tabeli 76 przedstawiono wyniki analizy korelacji pomiaru prestiżu polskich uczelni technicznych z rezultatami wybranych rankingów oraz wartościami indeksów IWRA i IWRA-WWZ i ich elementów składowych. Nieco zaskakującym wydaje się, że pomimo iż korelacja rezultatów pomiaru prestiżu uczelni z wynikami rankingu Perspektywy 2022 jest bardzo wysoka, korelacje z wynikami obu analizowanych wersji rankingu Webometrics 2023H1 są na tyle słabe, że nie są istotne statystycznie na przyjętym poziomie ufności. Taki wynik są o tyle zaskakujące, że pewien (choć wprawdzie niewielki) wpływ na wartość Prestiżu mają również wyniki rankingu Webometrics (por. Tabela 26).

Tabela 76. Korelacje pomiędzy wartościami pomiaru prestiżu polskich uczelni technicznych a wynikami miar IWRA i jego składowymi oraz wynikami rankingu Webometrics.

Opis badanej korelacji	Wartość korelacji r-Pearsona	Wartość istotności statystycznej p
Pozycja Perspektywy 2022 vs Prestiż	-0,8345	<i><0,0001</i>
WskaźnikOcenyPunktowej vs Prestiż	0,9088	<i><0,0001</i>
Pozycja Webometrics World 2023H1 vs Prestiż	-0,3184	<i>0,1486</i>
Pozycja Webometrics Country 2023H1 vs Prestiż	-0,3728	<i>0,0875</i>
IWRA_3R vs Prestiż	0,8267	<i><0,0001</i>
IWRA-WWZ_3R vs Prestiż	0,7979	<i><0,0001</i>
Zatrudnienie 3R vs Prestiż	0,1190	<i>0,5979</i>
* Zatrudnienie 1R vs Prestiż	<u>-0,3746</u>	<i>0,0859</i>

Opis badanej korelacji	Wartość korelacji r-Pearsona	Wartość istotności statystycznej p
Zarobki 3R vs Prestiż	0,8675	<0,0001
WWZ 3R vs Prestiż	0,8811	<0,0001

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

Analizując korelacje wartość uzyskiwanych przez polskie uczelnie techniczne w kategorii Prestiż obliczanej w ramach rankingu Perspektywy 2022 ze wskaźnikami IWRA i ich elementami składowymi można zauważyć, że szczególnie wysoką siłą korelacji odznaczają się miary odnoszące się bezpośrednio do zarobków, czyli wartości średnich zarobków uzyskiwanych przez absolwentów uczelni po 3 latach od ukończenia studiów i wartości Względnego Wskaźnika Zarobków również po 3. latach od ukończenia studiów. Najsilniejszą korelację wykazuje ten drugi parametr ($r = 0,8811$). Niemniej korelacje wartości Prestiżu i IWRA po trzech latach oraz IWRA -WWZ po 3 latach również są bardzo silne – zbliżone do wartości $r = 0,8$. Warto tu podkreślić również, że wartości pomiaru w kategorii Prestiż, podobnie jak ma to w przypadku miar odnoszących się do ogólnej oceny rankingu Perspektywy 2022, są silnie skorelowane z miarami stworzonymi na bazie informacji o zarobkach absolwentów polskich uczelni technicznych po 3 latach. Natomiast nie ma istotnej statystycznie (na przyjętym poziomie ufności) korelacji Prestiżu ze wynikami stopy zatrudnienia. W Tabeli 76 uwzględniono też jedną miarę odnoszącą się do wyników absolwentów osiąganych w okresie 1. roku po ukończeniu studiów. Miara ta bowiem wskazuje na dość zaskakujący wynik negatywnej korelacji wyników uczelni w kategorii Prestiż ze stopą zatrudnienia absolwentów. Wprawdzie wynik nie spełnia przyjętego kryterium poziomu istotności statystycznej ($\alpha = 0,05$) jednak wartość istotności statystycznej dla tej korelacji jest dość bliska wartości tego kryterium ($p = 0,859$). Wynik taki może wskazywać zarówno na jakąś prawidłowość związaną z niższą szybkością podejmowania zatrudnienia przez absolwentów uczelni bardziej prestiżowych, ale też może być wynikiem częstszych migracji zagranicznych absolwentów uczelni uważanych za bardziej prestiżowe w pierwszym roku od uzyskania dyplomu. Być może też absolwenci takich uczelni częściej kontynuują karierę naukową co może również w pewnym stopniu wpływać na ich mniejszą liczbę w statystykach zatrudnienia w systemie ZUS. Niemniej niniejsze wyniki mogą być inspiracją do dalszych badań tego zjawiska, które mogłyby być wykonane w szerszym zakresie i w dłuższym horyzoncie czasu.

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

Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich uczelni technicznych, wyliczanego w odniesieniu do wyników absolwentów uzyskiwanych po 3 latach od uzyskania dyplomu, są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni.

Podsumowując, można stwierdzić, że opisane w niniejszym podrozdziale wyniki badań zależności między wynikami pomiaru jakości usług uczelni przy pomocy rankingów: ogólnopolskiego – Perspektywy 2022 oraz międzynarodowego Webometrics w wydaniu na pierwszą połowę roku 2023 są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta wyliczonego na podstawie danych dla okresu 3 lat po uzyskaniu dyplomu. W związku z tym wartości IWRA można uznać za dobry predyktor jakości usług polskich uczelni technicznych. Podobnie wartości pomiaru prestiżu uczelni, będąc pozytywnie skorelowanymi zarówno z wynikami wyżej wymienionych rankingów, jak i z wartościami IWRA obliczanego jak opisano powyżej mogą być dobrym predyktorem jakości usług tych uczelni. W dalszej części rozważań niniejszej pracy zostaną omówione możliwości zastosowania opisanych tu wskaźników oraz wskaźników dotyczących poziomu satysfakcji interesariuszy do doskonalenia Systemów Zarządzania Jakością uczelni technicznych i wspierania skutecznych decyzji zarządczych w zakresie jakości usług uczelni.

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

Spośród normatywnych systemów zarządzania implementujących filozofię TQM najbardziej dostosowanym do potrzeby instytucji edukacyjnej takiej jak uczelnia techniczna jest norma ISO 21001 (patrz podrozdz. 1.4.1 i 1.5.3). Wprawdzie norma ta została opracowana dla szerokiego spektrum organizacji edukacyjnych to jej swoista uniwersalność sprawia, że wymagania w niej zawarte zdają się być jak najbardziej odpowiednie również dla tak dużych i złożonych organizacji jak uniwersytety. Jak zostało to już wspomniane w niniejszej pracy, szczególnie dla publicznych uczelni technicznych, środowisko interesariuszy jest niezwykle złożone (por. podrozdz. 1.5.2). Ponadto w odniesieniu do usług finansowanych ze środków publicznych przedstawiciele żadnej z tych grup nie pełnią klasycznej roli klienta, lecz różne częściowe formy tej roli są rozproszone pomiędzy różnymi grupami interesariuszy. W przypadku uczelni technicznych (nietechnicznych w mniejszym stopniu) można co prawda wskazać na obszar działań związany z komercjalizacją wyników badań lub usługami świadczonymi odpłatnie dla biznesu lub innych instytucji. Pomimo możliwości występowania w tym obszarze relacji typu dostawca-klient należy zauważyć, że ten rodzaj działalności nie stanowi podstawowego obszaru działań związanych z misją uniwersytetów. A zatem pomiar efektów działań uczelni (w szczególności technicznej, publicznej) powinien odnosić się do odpowiednio szerokiego grona różnych interesariuszy. W tym miejscu należy też wspomnieć, że norma ISO 21001 określa wymagania systemu zarządzania organizacją edukacyjną. Odnosi się ona jednak do analogicznych założeń jak cała grupa norm zbudowanych na podstawie ISO 9001 – Systemy Zarządzania Jakością. Podstawą struktury zarówno ISO 21001, jak i pozostałych norm należących do grupy norm odnoszących się do systemu zarządzania, tzw. MSS (*Management System Standards*), jest tzw. cykl Deminga – PDCA (por. Majernik i in., 2017; Ronalter i in., 2023; Silva i in., 2020). Ponadto norma ISO 21001:2018 należy do tzw. grupy norm zharmonizowanych, które „posiadają taką samą strukturę i wiele wspólnych terminów” (ISO, 2024). Spośród 127 norm ujętych w ramach MSS 70 podlega harmonizacji, w tym większość (53 z 64.) norm określanych przez Międzynarodową Organizację Normalizacyjną jako należące do typu A, czyli takich w których zawarte są wymagania, a nie jedynie rekomendacje (ISO, 2024).

Ponadto cechą charakterystyczną wymagań normy ISO 21001 dotyczącej systemu zarządzania organizacją edukacyjną (EOMS) oraz wymagań normy ISO 9001 dotyczącej systemu zarządzania jakością (QMS), jak i innych norm z grupy MSS wg ISO jest obejmowanie swoim zakresem całości organizacji. Ściślej rzecz biorąc całości systemu zarządzania organizacją, choć z różnie rozłożonymi akcentami i szczegółowymi wymaganiami w zależności od zakresu konkretnego standardu. Ponadto jeśli przyjmiemy definicję jakości rozumianej jako stopień spełnienia wymagań (por. podrozdz. 1.3.1) to wszelkie działania związane ze spełnianiem różnorodnych wymagań podejmowane w ramach szeroko rozumianego systemu zarządzania organizacją odnoszą się do osiągnięcia wysokiej jakości. A zatem można przyjąć, że w swej istocie każdy system zarządzania jest również systemem zarządzania jakością w rozumieniu zgodnym z filozofią kompleksowego zarządzania jakością, które w sposób holistyczny obejmuje całą organizację (Nasim i in., 2020). Na tej podstawie w dalszych rozważaniach dotyczących roli pomiaru satysfakcji interesariuszy analizy na podstawie wymagań normy ISO 21001:2018 będą uogólniane do systemów zarządzania jakością.

W tekście normy ISO 21001:2018 znajdują się 33 wzmianki o satysfakcji, odnoszącej się do różnych interesariuszy, począwszy od nawiązania do tego terminu zaraz na wstępie przy wprowadzeniu do tekstu normy: „0.5 Podejście procesowe 0.5.1 Ogólne: Dokument ten promuje zastosowanie podejścia procesowego do rozwoju, wdrażania i poprawiania efektywności SZOE, w celu wzmocnienia satysfakcji uczniów i innych beneficjentów poprzez spełniania ich wymagań” (ISO 21001, 2018). W każdym rozdziale normy znajduje się nawiązanie do satysfakcji interesariuszy, a cały podrozdział 9.1.2 jest poświęcony jej pomiarowi oraz podejmowaniu praktycznych działań w trosce o jak najwyższy jej poziom. Dodatkowo w załączniku B dla 4 z 11 zasad Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną wg ISO 21001 wprost wymieniono wzrost satysfakcji interesariuszy wśród kluczowych korzyści ze stosowania tych zasad. Wszystko to świadczy tym jak bardzo interesariuszocentryczne podejście proponuje norma ISO 21001:2018.

Zastosowania pomiaru satysfakcji interesariuszy, a w tym indeksu satysfakcji interesariuszy (SSI) w odniesieniu do jego różnych wariantów w ramach systemów zgodnych z normą ISO 21001:2018 znajdują się w wielu miejscach. Niewątpliwie stosowanie pomiaru SSI będzie wspierać rozumienie potrzeb i oczekiwań interesariuszy zgodnie z pkt. 4.2 Normy. Wykorzystywanie analizy wskaźników z grupy SSI również będzie pomocne dla dobrego spełnienia wymagań związanych z punktem 5.1 „Przywództwo i zaangażowanie” wzmocniając w organizacji interesariuszocentryzm. Ponadto wskaźniki te dostarczając możliwości pomiaru efektów działań organizacji będą wspierać procesy związane z odpowiedzialnością za efektywność SZJ jednocześnie pozwalając na podejmowanie decyzji na podstawie faktów. Informacje pozyskiwane przez organizację w ramach pomiarów satysfakcji interesariuszy mogą też być niezwykle pomocne przy planowaniu (pkt. 6. „Planowanie”), wspierając procesy wyznaczania celów oraz ustanawiania mierzalnych metod weryfikacji podejmowanych działań. Również osiągnięcie zgodności z wymaganiami rozdziału 7 „Wsparcie” może być znacznie łatwiejsze przy właściwym wykorzystaniu pomiaru satysfakcji interesariuszy oraz różnych wersji wskaźników SSI. Wymagania w tym rozdziale obejmują wiele zagadnień, od zasobów (7.1) poprzez kompetencje (7.2), świadomość (7.3), komunikację (7.4), aż po odpowiednie udokumentowanie informacji (7.5). Spośród tych obszarów szczególnie ten pierwszy dotyczący zasobów może być wsparty przez zastosowanie informacji

o rzeczywistych poziomach satysfakcji w różnych grupach interesariuszy, a monitorowanie zmian wartości stosowanych wskaźników SSI może pomóc zweryfikować efektywność działań podejmowanych w celu spełniania odpowiednich wymagań. Także w ramach wymagań rozdziału 8. „Działanie” (*Operation*) korzystanie ze wskaźników satysfakcji interesariuszy oraz innych metod pomiaru satysfakcji różnych grup zainteresowanych jakością działań uczelni może być niezwykle korzystne dostarczając łatwych w stosowaniu miar do monitorowania na bieżąco efektów bieżących działań. Wiele spośród wymagań w ramach tego rozdziału odnosi się do przejmowania kontroli nad procesami, a w tym wiarygodne pomiary i relatywnie łatwe do stosowania i monitorowania wskaźniki znacznie mogą pomóc. Zastosowania pomiaru satysfakcji interesariuszy w ramach wymagań w rozdziale 9. „Ocena wyników” zostały już wcześniej wspomniane, gdyż jest to część systemu, która wprost odnosi się do pomiarów efektów działań całej organizacji. Dla uczelni, więc wskaźniki satysfakcji interesariuszy wydają się więc nieodzowne do wykorzystania do oceny wyników. Co więcej w tym rozdziale wprost jest mowa o konieczności mierzenia i monitorowania satysfakcji interesariuszy w punkcie 9.1.2.1. W notkach do tego punktu jest wprost określone, że do monitorowania można wykorzystać narzędzia takie jak ankiety, bezpośrednie spotkania z interesariuszami, a także analizy rynkowe. Ponadto wskazano, że istotnym jest, by monitorować zarówno negatywne, jak i pozytywne informacje zwrotne (ISO 21001, 2018). Ponadto w ramach punktów 9.2 „Audyty wewnętrzne” oraz 9.3 „Przegląd zarządzania” zawarte są wymagania, których spełnienie może być znacznie ułatwione utrzymując metody regularnego pozyskiwania informacji o satysfakcji interesariuszy i wykorzystując wnioski płynące z tych pomiarów. W ramach rozdziału 10. „Doskonalenie” wszystkie wymagania dotyczące reakcji organizacji na niezgodności poprzez wprowadzanie działań korygujących (10.1) oraz dotyczące ciągłej poprawy (10.2), a także poszukiwania możliwości (okazji) do doskonalenia (10.3) będą znacznie łatwiejsze do spełnienia przy wykorzystaniu wiarygodnych metod i wskaźników do mierzenia efektów działań organizacji, a także zmian wartości tych efektów w czasie. Do tego pomiar satysfakcji interesariuszy obok innym mierników może być niezwykle przydatny.

Uczelnie w Polsce są poddawane ocenie programowej PKA, a zatem spełnianie jej kryteriów jest wymaganiem obligatoryjnym istotnie wpływającym na możliwość funkcjonowania tych instytucji (por. podrozdz. 1.3.2 i 1.4.1). Odniesienia do interesariuszy w ramach kryteriów PKA, a także konkretnych standardach jakości kształcenia zostały omówione w ramach podrozdziału 1.5.3 (por. Tabela 57) jednak warto również przeanalizować czy i w jakim stopniu dokonywanie regularnych pomiarów satysfakcji interesariuszy uczelni może wspierać zdolność takiej organizacji do spełniania tych wymagań. Wydaje się, że nie wszystkie SJK będą wspierane przez taki pomiar. Natomiast na pewno SJK 2.3 odnoszący się do metod kształcenia zorientowanych na studentów i motywujących ich do aktywnego uczelnia się może być zweryfikowany poprzez pozyskiwanie informacji zwrotnych od studentów. Podobnie w ramach SJK 4.2 w części odnoszącej się do oceny kadry nauczającej przeprowadzanej z udziałem studentów można wykorzystać formy pozyskiwania informacji zwrotnej od studentów do spełnienia tego wymagania. Niewątpliwie w bardzo istotnym stopniu wspierany przez pomiar satysfakcji różnych grup interesariuszy, a tak że szeroko rozumiane pozyskiwanie od nich informacji zwrotnej może być SJK 6.2 odnoszący się do regularnych ocen relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz wykorzystywania wniosków z tych ocen do doskonalenia. Podobnie SJK 9.2 odnoszące się do systematycznych ocen

jakości informacji o studiach również mogą być wspierane przez pozyskiwanie informacji zwrotnej od studentów lub innych odpowiednich interesariuszy. Natomiast standardem jakości kształcenia, który w największym stopniu będzie osiąganym przy pomocy pomiarów satysfakcji interesariuszy jest SJK 10.1 odnoszący się do prowadzenia systematycznych ocen na podstawie wyników analiz wiarygodnych danych z udziałem interesariuszy wewnętrznych oraz zewnętrznych. Inne standardy jakości spośród tych nawiązujących do interesariuszy mogą być wspierane w znacznie mniejszym zakresie przez pomiary satysfakcji interesariuszy. Wśród nich można wskazać np. SKJ 4.1, SJK 5.2, czy SJK 8.1. Jak więc można stwierdzić na podstawie powyższych analiz dążenie do spełniania kryteriów oceny programowej PKA może być wspierane przez ustanowienie regularnego pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy oraz pomiary ich satysfakcji. Jednak gdy porównamy to do wymagań określanych przez normę ISO 21001 nie sposób nie zauważyć, że wymaganiom PKA bardzo daleko do idei interesariuszocentryzmu.

Te dwa przykłady zastosowania informacji o satysfakcji interesariuszy w ramach działań związanych z zarządzaniem jakością usług uczelni pozwalają na dostrzeżenie, że takie informacje mogą istotnie pomóc w coraz lepszym spełnianiu wymagań standardów odnośnie tych systemów. W związku z tym również konkretne wdrożone wersje (praktyczne stosowanie) SZJ na konkretnych uczelniach też mogą być doskonalone, by lepiej spełniać wymagania nie tylko zewnętrznych kryteriów, czy standardów, ale co istotniejsze prowadzić do skutecznego osiągnięcia celów przez organizację. Temu jakie kroki postępowania mogą efektywnie służyć doskonaleniu systemów zarządzania jakością uczelni przy wykorzystaniu pomiaru satysfakcji interesariuszy, a także jakie mierniki (wskaźniki) mogą być najbardziej pomocne do stosowania w ramach tego procesu będzie poświęcony kolejny rozdział.

Rozdział 2 niniejszej pracy zawiera opis części badawczej, gdzie przedstawiono genezę dla postawionych hipotez badawczych, jak i założenia oraz wyniki przeprowadzonych badań jakościowych oraz ilościowych. Pierwsze dwie hipotezy, H1 i H2, stanowiące inspirację do badań jakościowych, zostały omówione w podrozdziale 2.1. W ramach omówienia założeń badania jakościowego (podrozdz. 2.1.1) – wywiady pogłębione – przedstawiono kryteria doboru grup interesariuszy, spośród których wybrano grupę badawczą, a także pytania badawcze służące za podstawę do opracowania scenariusza badania. Następnie przedstawiono analizę wyników badania (podrozdz. 2.1.2) przeprowadzonego wśród 33 respondentów. Na podstawie wniosków płynących z analizy stwierdzeń respondentów sformułowano hipotezy H3, H4, i H5, będące inspiracją do przeprowadzenia badań ilościowych wśród interesariuszy uczelni.

Do weryfikacji postawionych hipotez odnośnie do efektów działań uczelni w świetle pomiaru satysfakcji interesariuszy posłużyły przeprowadzone badania kwestionariuszowe (podrozdz. 2.2). Jako wprowadzenie do założeń i koncepcji badania został przedstawiony model relacji pomiędzy jakością usług uczelni technicznej oraz satysfakcją interesariuszy i zarobkami absolwentów (Rysunek 30). W podrozdziale 2.2.1 przedstawiono założenia dla narzędzia badawczego i wykorzystanego do przeprowadzenia badania kwestionariuszowego z opisem typów pytań zaplanowanych dla każdej

z wybranych grup interesariuszy (Tabela 62) oraz uzasadnieniem dla wyboru szczegółowych rozwiązań w zakresie niektórych skal pomiarowych oraz wybranego narzędzia badawczego (ankieta internetowa). W kolejnym podrozdziale (2.2.2) omówiono wyniki analizy grupy badawczej oraz weryfikacji jej reprezentatywności dla badanej populacji. Wskazano na istotne ograniczenia badania pomimo uzyskania pełnych odpowiedzi (zakończone ankiety) od 133 respondentów. Zastosowana metoda doboru grupy badawczej (kuli śnieżnej) pozwoliła bowiem na uzyskanie znacznej liczby odpowiedzi pomimo ograniczeń organizacyjnych dla badania, natomiast uzyskana przez to struktura grupy badawczej znacznie odbiegająca od struktury badanej populacji nie pozwoliła na wnioskowanie o reprezentatywności badania w odniesieniu do docelowej grupy badanej (interesariusze polskich uczelni technicznych). W kolejnym podrozdziale (2.2.3) zaprezentowano więc przykład procedury służącej wyliczeniu wskaźników satysfakcji interesariuszy (SSI) przy wykorzystaniu pozyskanych danych (por. Tabela 66 i Tabela 68) i przy wykorzystaniu dostępnych danych pozyskanych w ramach praktycznie przeprowadzonego badania. Stwierdzono także, że na podstawie wyników przeprowadzonego badania nie jest możliwe zweryfikowanie hipotezy H1.

W ramach kolejnej części – badań ilościowych (podrozdz. 2.3) przedstawiono wyniki analiz relacji pomiędzy wynikami wskaźników odnoszących się do jakości efektów działań uczelni, poszerzając badania o analizy danych z innych dostępnych źródeł (ELA, rankingi). Najpierw omówiono relacje pomiędzy wskaźnikami odnoszącymi się do zarobków i zatrudnienia absolwentów oraz ich satysfakcji z usług uczelni (podrozdz. 2.3.1). Stwierdzono, że ze względu na pozyskanie odpowiedzi od 120 respondentów w grupie absolwentów różnych uczelni jest możliwe wyciągnięcie statystycznie istotnych wniosków na podstawie wyników przeprowadzonego badania kwestionariuszowego w zakresie tej grupy interesariuszy. Stwierdzono, że istnieją statystycznie istotne korelacje pomiędzy wyższymi zarobkami oraz faktem, że ukończona uczelnia jest klasyfikowana jako techniczna. Korelacje te potwierdzono zarówno na podstawie danych z przeprowadzonego badania kwestionariuszowego, jak i na podstawie danych z ogólnopolskiego badania Ekonomicznych Losów Absolwentów (ELA). W związku z tym do hipotezy H3 sformułowano 6 hipotez szczegółowych (pomocniczych), a następnie poddano je weryfikacji i omówiono wnioski płynące na tej podstawie dla głównej hipotezy H3, która na przyjętym poziomie ogólności nie może zostać jednoznacznie zweryfikowana. Podobnie do weryfikacji hipotezy H2 (korelacja pomiędzy zarobkami i satysfakcją) posłużono się sformułowaniem 4 hipotez szczegółowych, z których jedna (H2d) została zweryfikowana pozytywnie, co również nie pozwoliło na weryfikację głównej hipotezy H2 na przyjętym poziomie ogólności. W ramach kolejnego podrozdziału (2.3.2) opisano wyniki badań związanych z próbą weryfikacji hipotez H4 i H5 (korelacja IWRA i wyników rankingów oraz badań prestiżu uczelni). Badania te zostały przeprowadzone na podstawie danych z systemu ELA oraz wyników rankingów Perspektywy 2022, gdyż w ramach tego rankingów prezentowane są wyniki badania prestiżu polskich uczelni akademickich. Badania te również poszerzono o analizę wyników globalnego rankingów uczelni Webometrics (edycja 2023H1), gdyż jest to jedyny powszechnie uznany globalny ranking uwzględniający większość polskich uczelni. Badania te pozwoliły na potwierdzenie hipotezy H4 oraz hipotezy H5. Ponadto w ramach tych badań stwierdzono istotne i bardzo silne korelacje pomiędzy elementami składowymi oceny wg rankingów Perspektywy, co pozwoliło na wskazanie dobrych predyktorów jakości uczelni technicznych (rozumianej jako wynik oceny rankingowej), znacznie łatwiejszych

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

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

Jak wykazano w poprzednim rozdziale, dzięki zdefiniowaniu jakości jako stopnia spełnienia wymagań można uznać wszelkie systemy zarządzania uczelnią za zgodne z pojęciem SZJ poprzez to, że celem ich istnienia jest lepsze spełnianie różnorodnych wymagań. W związku z tym każdy istniejący w praktyce system zarządzania w różnych organizacjach, choćby był w swej formie niespójny i tworzony w sposób chaotyczny, jest również systemem zarządzania jakością, który może być bardziej lub mniej efektywnie doskonalony. Efekty doskonalenia konkretnego SZJ powinny być oceniane, podobnie jak efekty stosowania takiego SZJ poprzez efekty działań organizacji. Nie jest to jednak zagadnienie łatwe, gdyż przy ocenie efektów doskonalenia SZJ należy uwzględnić możliwość wszelkich nieprawidłowości w stosowaniu ustalonych reguł działania. Ponadto, oceniając proces doskonalenia poprzez efekty działalności organizacji, powinno się uwzględnić wpływ otoczenia zewnętrznego uczelni, które może determinować taki, a nie inny poziom wyników działań uczelni. Z inspiracji wynikami przeprowadzonego studium literatury oraz badaniami satysfakcji interesariuszy wraz z analizą różnych mierników odnoszących się do efektów działań uczelni został opracowany autorski model opisujący praktyczne kroki postępowania w celu doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni. Pojęcie „model” jest w tym kontekście użyte jako pewna reprezentacja rzeczywistości. Natomiast tu konkretnie odnosi się ono, poprzez analogię do definicji modelu biznesowego, do ustalonej „logiki działań (...) dla tworzenia wartości” (Shafer i in., 2005, s. 202). Opracowany model uwzględnia szczególny kontekst uwarunkowań polskich publicznych uczelni technicznych. Natomiast jego charakterystyczną cechą jest wykorzystanie pomiarów informacji zwrotnych od interesariuszy. W związku z tym model ten pozwala na praktyczną realizację idei interesariuszocentryzmu w zarządzaniu organizacją jaką, jest uczelnia.

W kolejnych podrozdziałach zostanie zaprezentowana struktura tego modelu wraz ze szczegółowym uzasadnieniem dla jej formy, a także rekomendacjami dla konkretnych działań doskonalących. Ponadto zostaną też omówione relacje modelu do wymagań określonych w normie ISO 21001 w aspekcie wsparcia wdrażania dojrzałego systemu zarządzania jakością w instytucji edukacji wyższej przy pomocy stosowania proponowanych narzędzi. Praktyczny aspekt proponowanych rozwiązań zostanie również uzupełniony o zestaw wskaźników przydatnych do stosowania w ramach doskonalenia SZJ uczelni wraz z uzasadnieniem odnoszącym się do wyników analiz wykonanych w ramach niniejszej pracy.

3.1 *Struktura Modelu Doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością Uczelni Inspirowanego Satysfakcją Interesariuszy*

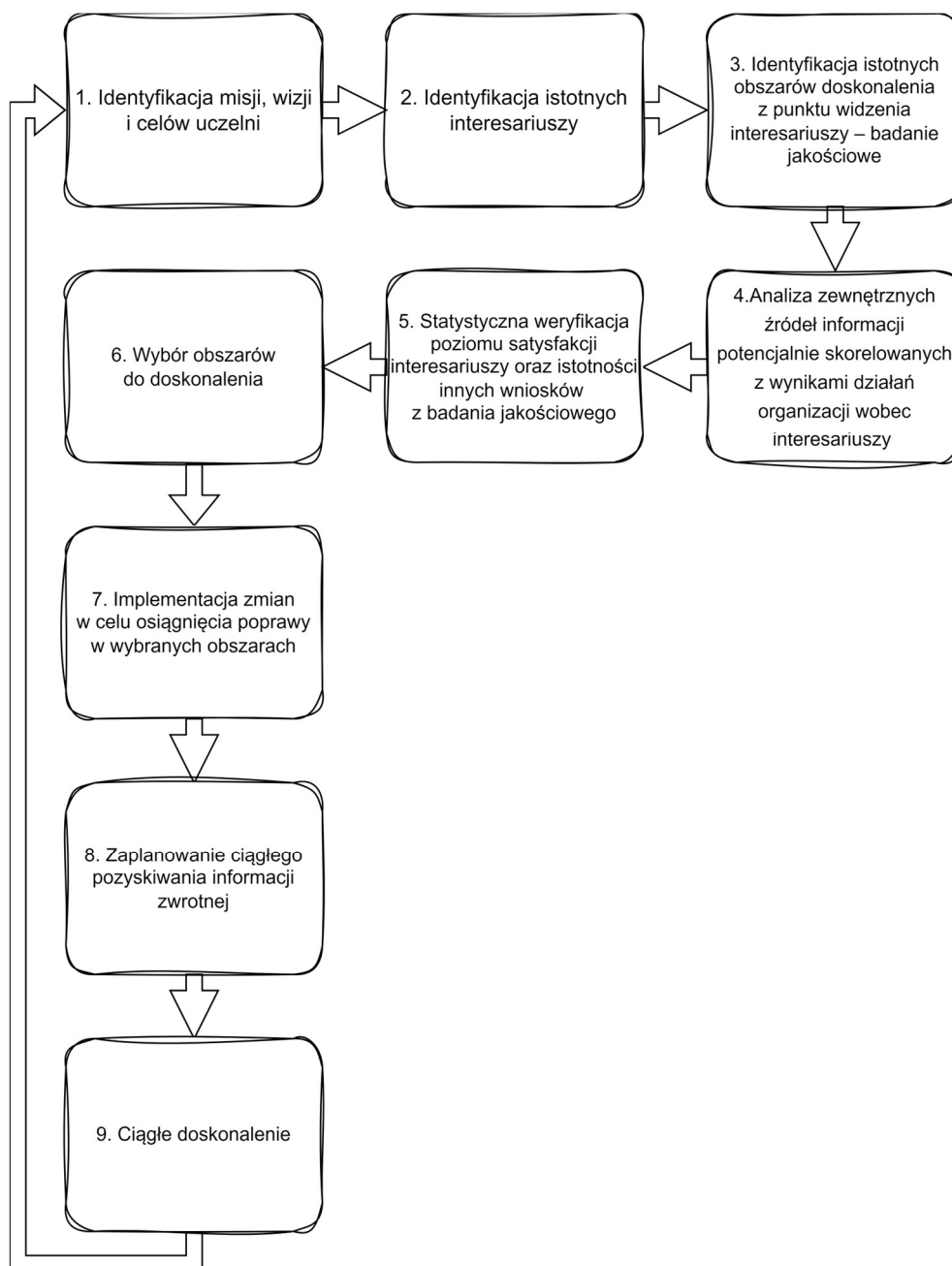
Na podstawie przedstawionego powyżej rozumienia pojęcia systemu zarządzania jakością uczelni, a także wniosków z badań literatury oraz wywiadów badania jakościowego i badań ilościowych został opracowany autorski **model doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (ang. Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model – SSDQM)**. Celem opracowania tego modelu jest pokazanie całościowego procesu doskonalenia implementującego koncepcję interesariuszocentryzmu. Dzięki uwzględnieniu poszerzonej analizy interesariuszy oraz sposobów pozyskiwania informacji zwrotnej od nich jest to koncepcja odpowiednia

dla złożonego środowiska uczelni, a szczególnie uczelni publicznych. Jednocześnie model ten zawiera niezbędne etapy procesu postępowania, wyselekcjonowane przy próbie opracowania narzędzia nieprzytłaczającego poziomem złożoności przy implementacji, a jednocześnie odpowiednim zarówno dla organizacji niewielkich, jak i dużych uniwersytetów. Zaproponowane etapy postępowania i narzędzia do zastosowania przy analizie udoskonaleń i ich wdrażaniu nie stanowią bowiem zamkniętego katalogu, lecz propozycję konkretnej logiki postępowania, gdzie podkreślona jest rola pomiaru satysfakcji interesariuszy oraz pozyskiwania od nich informacji zwrotnej. Uwzględniona jest także konieczność analizowania innych źródeł informacji w celu weryfikacji zakresu potrzeb i obszarów do doskonalenia. Głównym celem zastosowania tego modelu jest wprowadzanie udoskonaleń do systemu zarządzania jakością uczelni rozumianego zgodnie z filozofią TQM, jako „nieustannie ewoluującego systemu zarządzania” (Andersson i in., 2006, s. 283). A zatem w tym rozumieniu wszelkie działania mające na celu wdrożenie udoskonaleń w funkcjonowaniu organizacji stanowią udoskonalenia systemu zarządzania jakością organizacji.

Anglojęzyczna nazwa tego modelu jest podstawą do utworzenia skrótu SSDQM, który będzie szeroko stosowany w dalszych opisach. Określenie *stakeholders satisfaction driven* w języku angielskim w sposób syntetyczny oddaje istotę tego podejścia w sposób znacznie bardziej przystępny niż możliwe do stosowania określenia w języku polskim. Zdecydowano się na użycie polskiego terminu „inspirowany satysfakcją interesariuszy”, gdyż zdaniem autora w odniesieniu do istoty działań w ramach modelu jest to określenie lepsze niż często spotykane w literaturze przedmiotu zwroty takie jak „sterowany” lub „napędzany” lub „zorientowany na”. Nie jest to jednak określenie w pełni oddające istotę tego terminu, gdyż opracowany model ma inspirować do praktycznego wyrażania idei interesariuszocentryzmu. W związku z tym zarówno inspiracje do doskonalenia czerpane z koncentracji na interesariuszach i ich satysfakcji, a także pomiar efektów działań uczelni ze szczególnym uwzględnieniem mierników odnoszących się do satysfakcji interesariuszy, jak i traktowanie osiągnięcia podniesienia poziomu satysfakcji interesariuszy jako celu działań doskonalących są osnową dla idei modelu SSDQM.

Sam model zostanie zaprezentowany poniżej w kilku etapach, na dwóch poziomach szczegółowości. Zanim więc zostaną zaprezentowane szczegółowe kroki postępowania wraz z ich zależnościami, to zostanie omówiona struktura etapów głównych modelu (Rysunek 48). Analogicznie do uznanych i szeroko stosowanych modeli doskonalenia jakości również model SSDQM nawiązuje swoją strukturą do klasycznego cyklu PDCA. Nie stanowi on jednak adaptacji tego cyklu, lecz jest opracowany jako cykl postępowania uwzględniający analizę interesariuszy uczelni, a także przygotowywanie i wdrażanie udoskonaleń w sposób optymalny przy uwzględnieniu charakterystyki i zasobów konkretnej uczelni. Niemniej kolejne etapy związane z analizą interesariuszy oraz problemów do poprawy przypominają fazę planowania (*Plan*) w cyklu PDCA. Następne etapy, związane z implementacją propozycji zmian, ustanowieniem regularnego pozyskiwania informacji zwrotnej oraz stałej praktyki działań doskonalących, przypominają następujące po sobie fazy: „wykonaj” (*Do*), „sprawdź” (*Check*) oraz „działaj” (*Act*). W podobny sposób zbudowane są uznane i szeroko stosowane normatywne systemy zarządzania, opracowane na podstawie normy ISO 9001, w tym norma ISO 21001:2018. Warto podkreślić też, że – podobnie jak dla systemów normatywnych – fazie planowania zostało poświęconych najwięcej etapów głównych (patrz Tabela 29). Wynika to stąd, iż dobre planowanie pozwala uniknąć strat lub

nieefektywności na dalszych etapach postępowania. W związku z tym zaproponowane etapy analizy satysfakcji interesariuszy i obszarów do poprawy zostały uzupełnione o etap wyboru konkretnych obszarów do wdrażania udoskonaleń. Jest to istotne, gdyż taki sposób postępowania pozwoli na skupienie działań na lepiej sprecyzowanym celu, wybranym w sposób świadomy spośród innych jako ten, który pozwoli uzyskać rezultaty w sposób najbardziej efektywny.

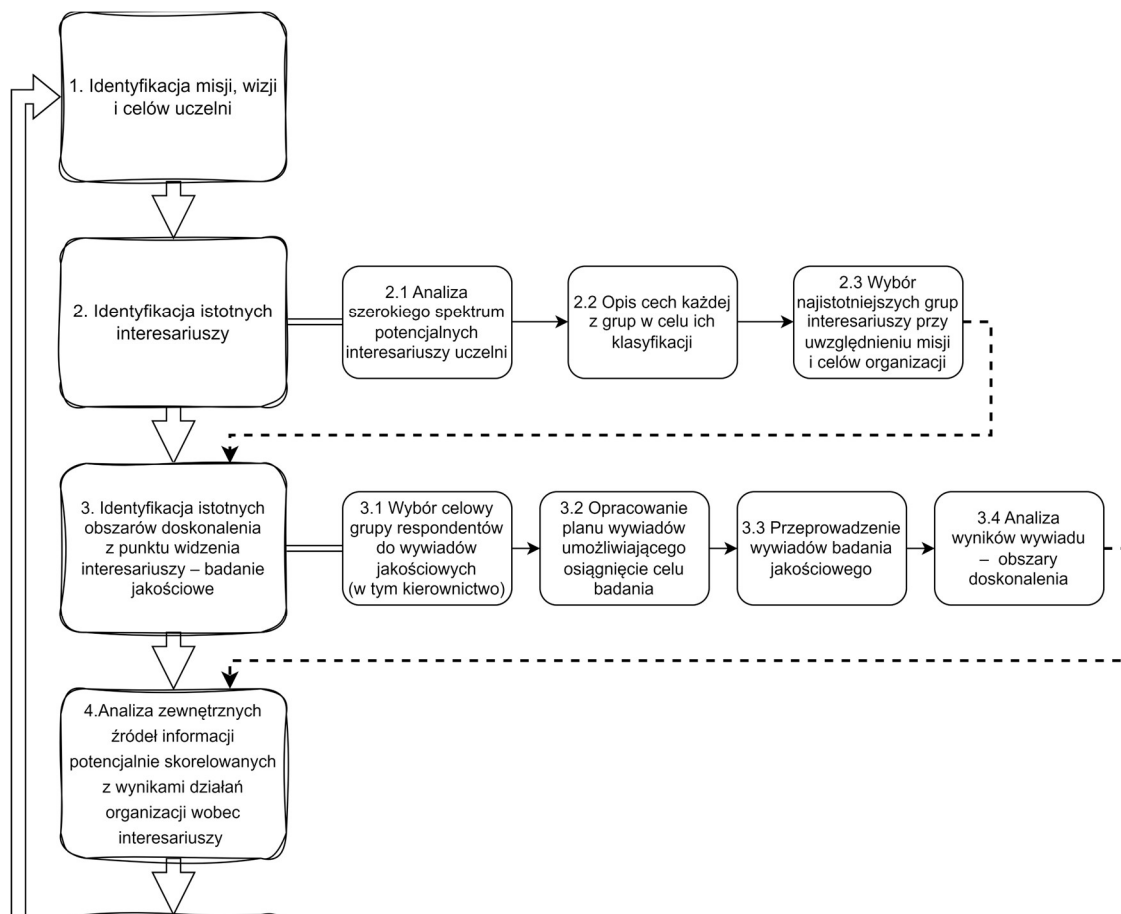


Rysunek 48. Struktura głównych elementów modelu doskonalenia SZJ uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM)

Źródło: opracowanie własne

Model SSDQM w swej głównej strukturze jest cykliczny. Jednak iteracyjność jest wbudowana w niego również na niższych, szczegółowych poziomach. Całościowy diagram modelu obejmujący

wszystkie etapy szczegółowe wraz z ich pełnymi opisami stanowi Załącznik 7. Omówienie szczegółowej struktury Modelu zostanie przedstawione poniżej w częściach wraz z prezentacją szczegółowych diagramów etapów postępowania oraz pełnymi opisami tych etapów. Część diagramu odnosząca się do pierwszej części modelu, obejmującej etapy główne od 1 do 4, znajduje się na Rysunku 49.



Rysunek 49. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 1 do 4 modelu SSDQM

Źródło: opracowanie własne

Poniżej przedstawiono pełny opis elementów szczegółowych dla punktów od 1 do 4 modelu SSDQM:

1 Identyfikacja misji, wizji i celów uczelni ze szczególnym uwzględnieniem roli interesariuszy w systemie zarządzania jakością

2 Identyfikacja istotnych interesariuszy (zastosowanie metod identyfikacji i analizy interesariuszy opisanych w podrozdz. 1.5)

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

2.2 Opis cech każdej z grup w celu ich odpowiedniej klasyfikacji

2.3 Wybór najistotniejszych grup interesariuszy przy uwzględnieniu misji i celów organizacji

3 Identyfikacja istotnych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy – badanie jakościowe

3.1 Wybór celowy grupy respondentów do wywiadów jakościowych (z uwzględnieniem przedstawicieli władz uczelni oraz przedstawicieli wszystkich istotnych grup interesariuszy)

3.2 Opracowanie planu wywiadów umożliwiającego osiągnięcie celu badania (identyfikacja obszarów doskonalenia istotnych z punktu widzenia interesariuszy)

3.3 Przeprowadzenie wywiadów badania jakościowego

3.4 Analiza wyników wywiadu, w tym określenie potencjalnie najistotniejszych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy

4 Analiza zewnętrznych źródeł informacji potencjalnie skorelowanych z wynikami działań organizacji wobec interesariuszy (rankingi, ELA, inne dostępne wyniki zewnętrznych badań)

Powyższe pełne opisy poszczególnych etapów zostały zaprezentowane ze względu na ograniczenia wizualne formy diagramu. W przypadku niektórych etapów nazwy na diagramie są skróconą formą opisu. W takiej sytuacji część opisu nie zawarta w diagramie została przedstawiona w nawiasach, aby można było wprost rozróżnić elementy opisu, które można odczytać z diagramu, od tych, które stanowią doprecyzowanie lub istotne uzupełnienie danego punktu. Natomiast bardziej szczegółowe omówienie każdego z etapów zostanie zaprezentowane poniżej każdej z prezentowanych części szczegółowego diagramu SSDQM.

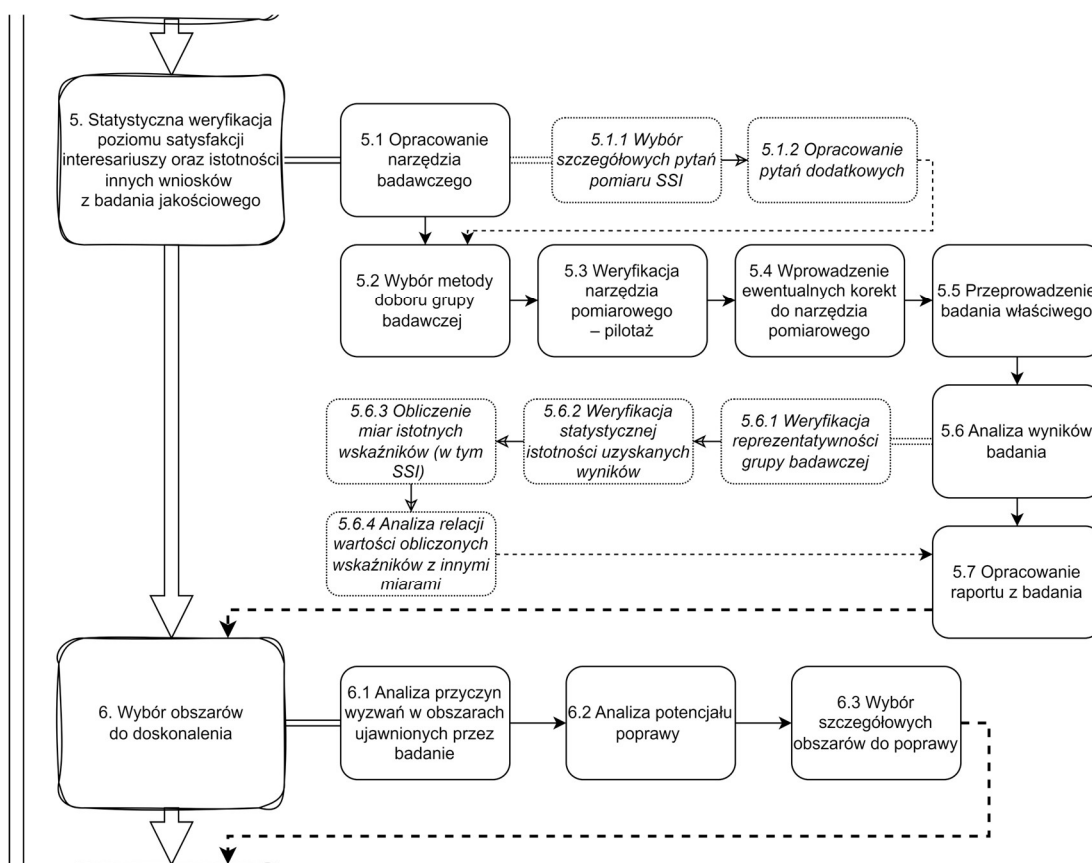
Punkty od 1 do 4 stanowią pierwszą część fazy planowania (*Plan*) w cyklu udoskonaleń systemu zarządzania jakością. Istotą etapów działań w tej części jest przygotowanie do weryfikacji hipotez odnośnie do najistotniejszych obszarów do poprawy przy pomocy badań statystycznych w kolejnych etapach. W tym celu należy przeprowadzić wywiady z wybranymi przedstawicielami różnych grup interesariuszy, aby rozpoznać spektrum potencjalnych problemów istotnych z ich perspektywy, a także lepiej poznać ich rozumienie potrzeb i celów odnośnie do relacji, jakie utrzymują z uczelnią. Jednak analizy takie nie mogą się odbywać w oderwaniu od misji i wizji uczelni, a także jej istotnych celów długo- i krótkoterminowych. Zatem pierwszym etapem jest ustanowienie kontekstu dla całego procesu doskonalenia poprzez identyfikację punktu odniesienia dla wszelkich kolejnych działań, jakim jest identyfikacja strategii uczelni. Łatwo sobie bowiem wyobrazić, że zupełnie inne będą cele działań doskonalących dla niewielkiej uczelni prywatnej o charakterze lokalnym, skoncentrowanej na kształceniu w wąskiej dziedzinie, a zupełnie inne dla dużego uniwersytetu z aspiracjami międzynarodowymi, obejmującego kształcenie i badania naukowe w wielu dziedzinach nauki.

Etap drugi, czyli analiza istotnych interesariuszy rozpoczyna się od wstępnej analizy szerokiego spektrum potencjalnych interesariuszy (2.1). Ma to na celu zidentyfikowanie różnych grup potencjalnie istotnych z punktu widzenia konkretnej uczelni po to, by uzyskać maksymalny poziom pewności, że żadna z istotnych grup nie zostanie pominięta przy kolejnych bardziej szczegółowych analizach. W tym celu warto posłużyć się różnymi listami potencjalnych interesariuszy uczelni, jakie można znaleźć w literaturze przedmiotu (patrz podrozdz. 1.5.1 oraz Tabela 50) lub też w załączniku C do normy ISO 21001:2018. Kolejnym krokiem postępowania jest przygotowanie opisu cech każdej z grup interesariuszy (2.2), tak aby można było każdą z grup zaklasyfikować wg odpowiednich typologii interesariuszy. Warto przy tych opisach wziąć pod uwagę cechy odróżniające poszczególne grupy interesariuszy w ramach kilku rodzajów klasyfikacji, jakie można znaleźć w opracowaniach teoretycznych dotyczących interesariuszy (patrz podrozdz. 1.5.1 i 1.5.2). Następnym krokiem postępowania, czyli etapem szczegółowy 2.3, dotyczy wyboru najistotniejszych grup interesariuszy z punktu widzenia uczelni. W tym celu należy ten wybór poprzedzić odpowiednimi analizami. Przykładowe, wybrane na podstawie literatury metody analizy, które mogą znaleźć zastosowanie dla uczelni, zawiera Tabela 53. Następnie warto wybrać poprzez pewną formę decyzji, która pozwoli na doprecyzowanie zakresu dalszych badań i analiz.

Etap 3. dotyczy pozyskania informacji zwrotnej od interesariuszy w formie badania jakościowego. Ma to na celu identyfikację potencjalnych obszarów do poprawy, które jednocześnie są istotne dla interesariuszy. Ze względu na charakter tego rodzaju pozyskania informacji – badania opinii – w postaci wywiadów z przedstawicielami wszystkich istotnych grup jest to forma relatywnie łatwa w zastosowaniu i pozwalająca na wzbogacenie własnych analiz o głos interesariuszy. W związku z tym kluczowym jest, by pozyskać opinie od przedstawicieli wszystkich istotnych grup wybranych na wcześniejszym etapie. By to badanie dobrze przygotować, najpierw należy wybrać grupę respondentów do badania. Niezwykle istotnym jest pozyskanie również opinii od kierownictwa uczelni, zatem należy uwzględnić również tę grupę osób wśród tych wybranych do badania. Do osiągnięcia celu tego etapu jest wystarczające, by posłużyć się doborem celowym, gdyż wnioski i informacje zwrotne od interesariuszy pozyskane w badaniu jakościowym mają na celu umożliwienie postawienia hipotez o najistotniejszych obszarach do poprawy. Hipotezy te będą weryfikowane przy pomocy badania ilościowego stanowiącego jeden z następnych etapów postępowania. Po dokonaniu wyboru respondentów w ramach etapu szczegółowego 3.1, w ramach kolejnego kroku (3.2) należy opracować plan (scenariusz) badania jakościowego, który pomoże pozyskać informacje od interesariuszy na temat ich opinii o istotnych obszarach działań uczelni wymagających poprawy. Scenariusz taki może mieć dość prostą formę listy pytań, ale też może zawierać bardziej szczegółowe opracowanie dotyczące planu działań podejmowanych przez ankietera w trakcie badania. Następnie należy przeprowadzić badanie (3.3) zgodnie z opracowanym scenariuszem. Po zakończeniu przeprowadzania wywiadów należy opracować pozyskane w ich trakcie informacje, a także je przeanalizować (3.4), w celu identyfikacji potencjalnych obszarów do poprawy, wynikających z opinii respondentów.

Po zakończeniu badania jakościowego i określeniu obszarów do doskonalenia zgodnych z opiniami respondentów warto wzbogacić obszar poszukiwań o analizy różnych dostępnych źródeł zewnętrznych. Zatem w ramach 4. etapu głównego w zależności od rodzaju uczelni różne źródła informacji pozyskiwanych przez zewnętrzne instytucje mogą być dostępne do analizy. Dla polskich uczelni są dostępne rankingi takie jak np. ranking magazynu *Perspektywy*, pozwalający na prześledzenie ocen w zakresie wielu składowych oceny na przestrzeni wielu lat, czy ranking *Webometrics*, również uwzględniający większość polskich uczelni. Poza rankingami mogą też istnieć inne istotne z punktu widzenia uczelni źródła informacji, pozwalające na identyfikację istotnych obszarów do doskonalenia. Analizy z tego etapu powinny zostać zwieńczone podsumowaniem lub raportem, który będzie stanowił uzupełnienie do hipotez dotyczących obszarów do poprawy wynikających z analiz na wcześniejszym etapie. Te dwa zestawy wniosków przeprowadzonych dotychczas badań wyznaczą cele dla weryfikacji statystycznej, pozwalającej na określenie tego, które ze zidentyfikowanych obszarów są rzeczywiście istotne dla interesariuszy.

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



Rysunek 50. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 5 do 6 modelu SSDQM

Źródło: opracowanie własne

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

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

5.1 Opracowanie narzędzia badawczego

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

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

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

5.3 Weryfikacja narzędzia pomiarowego poprzez przeprowadzenie badania pilotażowego

5.4 Wprowadzenie ewentualnych korekt do narzędzia pomiarowego

5.5 Przeprowadzenie badania właściwego

5.6 Analiza wyników badania

5.6.1 Weryfikacja reprezentatywności grupy badawczej

5.6.2 Weryfikacji statystycznej istotności uzyskanych wyników

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

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

5.7 Opracowanie raportu z badania

6 Wybór obszarów do doskonalenia

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

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

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

Punkty 5 i 6 stanowią drugą część fazy planowania (*Plan*) w cyklu udoskonalenia systemu zarządzania jakością. Są one kluczową częścią planowania, gdyż obejmują weryfikację (potwierdzenie) zakresu istotnych obszarów do poprawy przy pomocy metod statystycznych oraz ustalenie przyczyn źródłowych dla zidentyfikowanych problemów i wybór tych obszarów doskonalenia, które pozwolą osiągnąć poprawę w sposób najbardziej efektywny (czas, nakłady, skala poprawy). W ramach punktu głównego 5 należy zacząć od opracowania narzędzia badawczego (5.1), przy czym rekomendowane jest najpierw wybranie pytań dotyczących pomiaru satysfakcji interesariuszy (5.1.1). W ramach tych pytań należy ustalić, jakich zakresów czasowych mają dotyczyć pytania, czy i jakie kryteria kwalifikacji respondentów stosować oraz jakiej skali odpowiedzi użyć. Na podstawie analiz przedstawionych w podrozdziałach 2.3.1 i 2.3.2 można stwierdzić, że w przypadku grupy absolwentów informacje zwrotne dotyczące satysfakcji od osób po trzech latach od ukończenia studiów będą lepiej skorelowane z innymi miarami wyników uczelni. Podobnie dla innych grup interesariuszy można wybrać szczegółowe kryteria kwalifikacji lub rozróżnienia respondentów, a co za tym idzie, umożliwienia określenia różnych wersji wskaźnika satysfakcji interesariuszy. W przypadku wyboru skal pomiarowych można skorzystać ze skal Likerta pięcio- lub siedmiostopniowej w przypadku do preferencji dla skal niewymuszających (zawierających wartość neutralną odpowiedzi). Natomiast w przypadku preferencji dla skal wymuszających można skorzystać ze skali dziesięciostopniowej poprzez podobieństwo do metodologii wyliczania wskaźnika NPS (patrz podrozdz. 1.3.2). Kolejnym krokiem (5.1.2) jest opracowanie pozostałych pytań do badania kwestionariuszowego, tak aby uprawdopodobnić uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi w zakresie hipotez wynikających z wcześniejszych analiz i badań. Rozbicie etapu opracowania narzędzia badawczego na dwa etapy szczegółowe ma na celu podkreślenie roli pomiaru satysfakcji interesariuszy jako kluczowego czynnika dla całego modelu i promowanie koncentracji na interesariuszach poprzez stosowanie odpowiednich miar efektów działań organizacji oraz funkcjonowania istniejącego systemu zarządzania jakością. W ramach opracowania pytań dodatkowych warto również rozważyć umożliwienie respondentom udzielenia swobodnej wypowiedzi w ramach pytań otwartych. Niewątpliwie może to stanowić utrudnienie procesu analizy odpowiedzi, ale jednocześnie może pozwolić na uzyskanie istotnej informacji zwrotnej, która bez tego nie byłaby możliwa do pozyskania w ramach pytań zamkniętych. Po opracowaniu narzędzia badawczego należy wybrać metodę doboru próby badawczej (5.2). Przy tym wyborze należy starać się zapewnić dobór losowy tak, by osiągnąć odpowiedni poziom statystycznie potwierdzonej wiarygodności uzyskanych odpowiedzi. Istotna przy tym wyborze jest również kwestia możliwości zapewnienia odpowiednich środków dla przeprowadzenia takiego badania. Uczelnie bowiem mają bardzo złożoną strukturę, która może uzasadniać przeprowadzenie oddzielnych badań wśród interesariuszy poszczególnych wydziałów lub kierunków studiów. Takie badanie może być

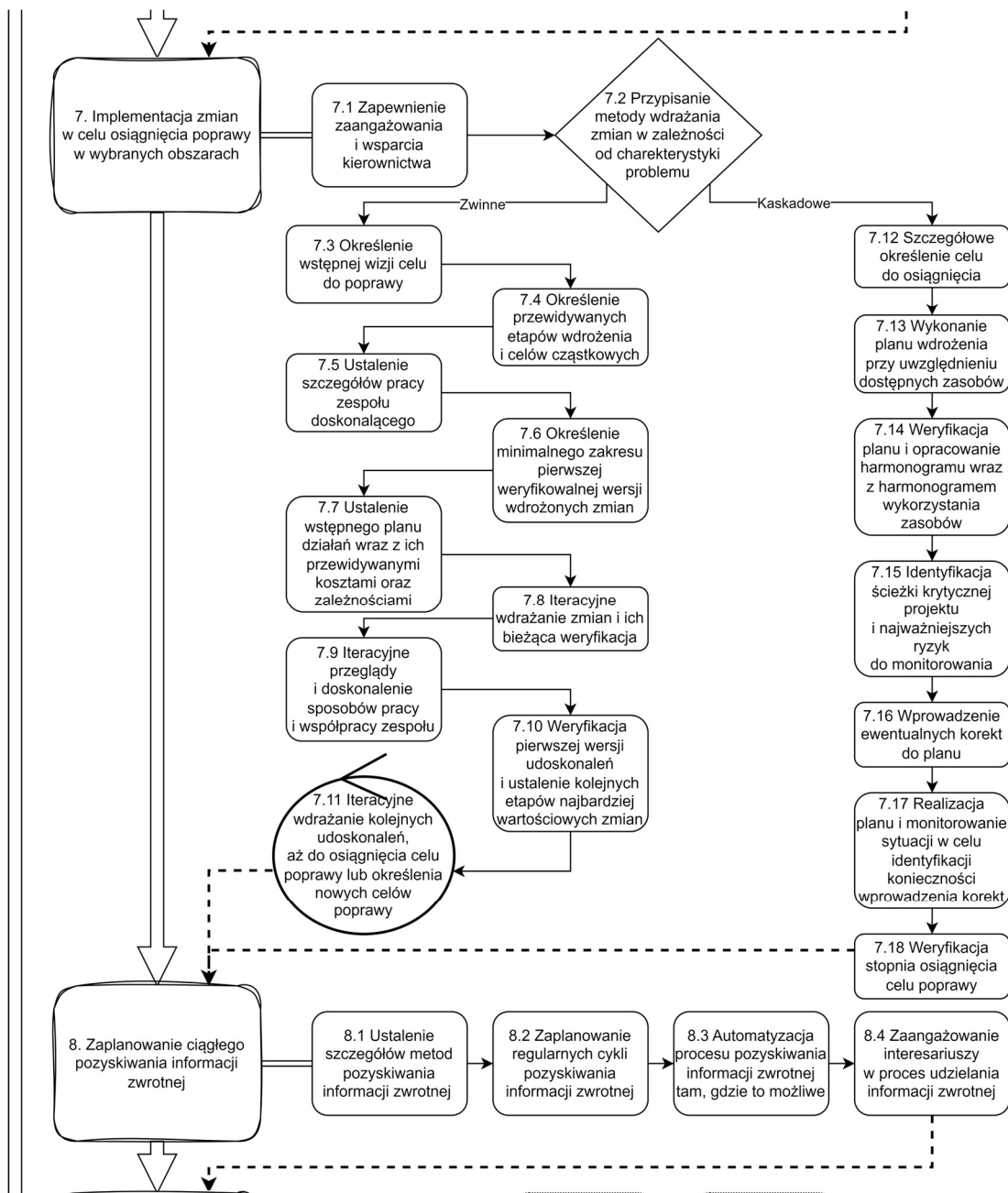
niezwykle kosztowne, w związku z tym należy podjąć decyzję co do metody doboru grupy badawczej, która w możliwie najlepszy sposób pozwala na osiągnięcie statystycznej reprezentatywności dla każdej z wybranych do badania grup interesariuszy. W ramach tego kroku należy określić również zakres czasowy badania, co też wiąże się z możliwością uzyskania wiarygodnych rezultatów poprzez dotarcie do odpowiedniej grupy respondentów. Zbyt krótki okres badania może skutkować ograniczeniem możliwości uzyskania rzetelnych informacji. Natomiast zbyt długi może spowodować podwyższone ryzyko obciążenia wyników brakiem porównywalności odpowiedzi, gdyż odpowiedzi udzielone na początku i na końcu badania mogą się różnić ze względu na wpływ jakiś istotnych losowych wydarzeń odnoszących się do potencjalnie jednorodnej grupy respondentów. W następnym kroku (5.3) należy zweryfikować opracowane narzędzie badawcze poprzez przeprowadzenie badania pilotażowego. Takie badanie ma pozwolić na przetestowanie konkretnej formy badania i uwidocznienie istotnych jej cech, które mogłyby zagrozić możliwości osiągnięcia celu badania. Po wykryciu ewentualnych istotnych możliwości poprawy narzędzia badawczego, należy wprowadzić do niego stosowne korekty (5.4). W przypadku znacznych zmian warto przeprowadzić kolejne badanie pilotażowe w celu potwierdzenia czy narzędzie może być uznane za gotowe do zastosowania. Kolejnym krokiem, po stwierdzeniu gotowości do badania jest jego przeprowadzenie (5.5). W trakcie przeprowadzenia badania należy zagwarantować niezmienność narzędzia pomiarowego, a także – na ile to możliwe – ograniczyć wpływ czynników zależnych od badaczy na wyniki tego pomiaru. Po zakończeniu badania należy przeanalizować uzyskane odpowiedzi (5.6), by dzięki temu uzyskać informacje możliwe do wykorzystania na dalszych etapach procesu doskonalenia. Proces analizy należy zacząć od weryfikacji reprezentatywności grupy badawczej (5.6.1), porównując strukturę grupy badanych respondentów ze strukturą całej populacji. Aby to było możliwe wśród pytań weryfikujących cechy grupy badanej (metryczkowych) należy uwzględnić takie, które pozwolą na uzyskanie informacji o przynależności do odpowiednich znanych grup w zidentyfikowanej wcześniej strukturze badanej populacji (grupie interesariuszy). W kolejnym kroku (5.6.2) należy sprawdzić, czy uzyskiwane odpowiedzi na pytania są statystycznie istotnie zgodne z rozkładem normalnym. W przypadku wykrycia odstępstw od rozkładu normalnego w ramach odpowiedzi na jakies pytanie w którejś z grup respondentów należy uwzględnić we wnioskach z badania, że w ramach konkretnego pytania nie możemy wnioskować o populacji, powołując się na cechy i parametry rozkładu normalnego (średnia, odchylenie standardowe). W przypadku badanych zmiennych, które powinny być niezależne, można sprawdzić uzyskane wyniki testami statystycznymi na niezależność zmiennych w celu weryfikacji wiarygodności pozyskanych danych. Ponadto w przypadku pytań dotyczących wstępnych hipotez odnośnie do obszarów wymagających udoskonaleń należy również sprawdzić, czy uzyskane odpowiedzi wspierają postawione hipotezy w sposób statystycznie istotny, czy nie. Po zweryfikowaniu statystycznej wiarygodności uzyskanych danych można przejść do kolejnego etapu analizy (5.6.3) polegającego na wyliczeniu wskaźników odnoszących się do satysfakcji interesariuszy (SSI – patrz podrozdz. 1.3.2) lub innych, jeśli pytania pozwalające na ich obliczenie zostały uwzględnione w kwestionariuszu badania ilościowego. Następnym krokiem (5.6.4) jest przeanalizowanie relacji miar wyliczonych w ramach przeprowadzonego badania z miarami obliczonymi na podstawie badań zewnętrznych, takich jak np. rankingi lub inne badania niezależne od uczelni. Sprawdzenie takie pozwoli bowiem na wzbogacenie wiedzy o tym, które miary są lepsze do oceny wyników działania organizacji, a także pozwoli poszerzyć



możliwości poprawnego wnioskowania na temat przyczyn analizowanych problemów wymagających poprawy. Na koniec analizy należy podsumować opracowaniem raportu (5.7). W tym raporcie należy uwzględnić wnioski płynące z analiz przeprowadzonych w poprzednich krokach, a także wnioski płynące z odpowiedzi respondentów na pytania otwarte lub inne wymagające uwzględnienia.

Po zebraniu dotychczas pozyskanej wiedzy na temat stanu systemu zarządzania jakością uczelni oraz efektów jej działań można przejść do etapu 6, którego rezultatem będzie wybranie konkretnych obszarów do doskonalenia. W tym obszarze kluczowym jest przeprowadzenie kolejnych analiz pozwalających na określenie prawdopodobnych przyczyn istnienia problemów, a następnie ustalenie i wybór tych spośród nich, które mają największy potencjał do osiągnięcia efektów procesu zmian. W związku z tym, że na tym etapie procesu doskonalenia wiedza dotycząca istotnych obszarów do poprawy została już pozyskana, należy przystąpić do analizy przyczyn problemów (wyzwań) w każdym z tych obszarów (6.1). Do tego celu można wykorzystać szeroki wachlarz metod analitycznych. Niemniej nawet zastosowanie podstawowych, powszechnie znanych technik analizy przyczyn źródłowych, takich jak analiza 5xWHY wraz z tzw. diagramem Ishikawy (przyczyn i skutków), pozwoli na szybkie określenie dość szerokiego zakresu przyczyn istniejących wyzwań. W przypadku mierzenia się ze złożonymi i skomplikowanymi problemami można taką analizę poszerzyć również o inne techniki pozwalające na opracowanie pomysłów na rozwiązanie problemu, korzystając np. z metod takich jak drzewo stanu przyszłego (Sarkar i in., 2021, s. 203), czy szeregu metod wchodzących w skład metodologii TRIZ (Chai i in., 2005). W następnym kroku (6.2) należy w odniesieniu do zidentyfikowanych przyczyn problemów określić ich potencjalny wpływ na możliwość osiągnięcia poprawy. W tym celu należy oszacować nie tylko efekty, jakie można by osiągnąć wprowadzając realne do osiągnięcia korekty, ale również zasoby, jakie są do tego wymagane oraz czas potrzebny na wdrożenie. Po uwzględnieniu tych zagadnień można przystąpić do wyboru priorytetów i ustalenia kolejności obszarów, w jakich warto podejmować działania doskonalące (6.3). W tym celu warto mieć na uwadze tzw. zasadę Pareto (20–80), by działania skupiać na tych obszarach, w których relatywnie niewielkie nakłady pozwolą na osiągnięcie jak największych efektów. W tym celu można skorzystać z różnych narzędzi analitycznych. Jednym z najpopularniejszych i jednocześnie stosunkowo łatwym do zastosowania jest tzw. diagram Pareto-Lorentza. Jest to diagram pokazujący na wykresie kolumnowym obszary działań o największym wpływie na potencjalne efekty uszeregowane od najistotniejszych do najmniej istotnych, z naniesioną na niego krzywą wartości skumulowanych. Dzięki temu można łatwo wybrać grupę elementów odpowiedzialnych łącznie za pewien poziom efektu, którego się oczekuje. Zazwyczaj przyjmuje się poziom ok. 80%, nawiązując do reguły Pareto. Natomiast w przypadku bardziej złożonych problemów do poprawy taka analiza może jeszcze nie dać zadowalających efektów. W takiej sytuacji można posłużyć się również innymi technikami pomagającymi wybrać właściwe problemy do zajęcia się nimi w pierwszej kolejności. Na przykład można skorzystać z techniki WSJF (*Weighted Shortest Job First*) określającej pierwszeństwo najkrótszych ważonych zadań (por. Webber, 2022). Jest to metoda uwzględniająca praktyczne implikacje teorii dotyczących kosztów opóźnień (Reinertsen i Smith, 1991), promujących uwzględnienie czynnika czasu w procesach doskonalenia i podkreślających wagę skracania cykli doskonalenia. Niezależnie od tego, czy na tym etapie procesu doskonalenia ta konkretna technika zostanie zastosowana, to warto mieć na uwadze, że brak lub późniejsze wprowadzenie zmian wiąże się z pewnymi potencjalnymi kosztami i przy

wyborze kolejności działań doskonalących należy uwzględnić perspektywę minimalizowania tych kosztów.



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

Źródło: opracowanie własne

Po wyborze konkretnych, szczegółowych obszarów do doskonalenia wraz z ustalonymi dla nich priorytetami i kolejnością wdrażania można przejść do kolejnego, 7. etapu (por. Rysunek 51). Poniżej przedstawiono pełny opis elementów szczegółowych dla punktów 7 i 8 modelu SSDQM:

7 Implementacja zmian w celu osiągnięcia poprawy w wybranych obszarach

7.1 Zapewnienie zaangażowania i wsparcia najwyższego kierownictwa w zakresie decyzyjności i zasobów niezbędnych do wdrażania zmian

7.2 Przypisanie metody wdrażania zmian w zależności od charakterystyki problemu: metody zwinne (Agile: Kaizen, Scrum, Kanban, -> wdrożenie Minimalnego Produktu Możliwego do Wprowadzenia – MVP – Minimum Viable Product) lub metody kaskadowe/projektowe (opracowanie planu i harmonogramów realizacji)

7.3 [Z] Określenie wstępnej wizji celu do poprawy

7.4 [Z] Określenie przewidywanych etapów wdrożenia i celów cząstkowych (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian)

7.5 [Z] Ustalenie szczegółów pracy zespołu doskonalącego (skład zespołu i role w zespole, długość iteracji/sprintów, stopień zgodności z rekomendacjami konkretnej metody pracy – np. Scrum, SAFe, Kanban, FDD – Feature Driven Development, DSDM – Dynamic Systems Development Method, ScrumBan, LeanStartUp, inne)

7.6 [Z] Określenie minimalnego zakresu pierwszej weryfikowalnej wersji wdrożonych zmian (rodzaj MVP)

7.7 [Z] Ustalenie wstępnego planu działań wraz z ich przewidywanymi kosztami oraz wzajemnymi zależnościami

7.8 [Z] Iteracyjne wdrażanie zmian i ich bieżąca weryfikacja (plan, realizacja, weryfikacja)

7.9 [Z] Iteracyjne przeglądy i doskonalenie sposobów pracy i współpracy zespołu

7.10 [Z] Weryfikacja MVP i ustalenie kolejnych etapów najbardziej wartościowych udoskonaleń pierwszej minimalnej wdrożonej wersji zmian (przy osiąganiu celu maksymalizować ilość pracy niewykonanej)

7.11 [Z] Iteracyjne wdrażanie kolejnych udoskonaleń do MVP, aż do osiągnięcia celu poprawy lub określenia nowych celów doskonalenia

7.12 [K] Szczegółowe określenie celu do osiągnięcia

7.13 [K] Wykonanie planu wdrożenia, przy wykorzystaniu dostępnych zasobów (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian)

7.14 [K] Weryfikacja planu i opracowanie harmonogramu wraz z harmonogramem wykorzystania zasobów

7.15 [K] Określenie ścieżki krytycznej projektu i najistotniejszych ryzyk do monitorowania

7.16 [K] Wprowadzenie ewentualnych korekt do planu

7.17 [K] Realizacja planu i monitorowanie sytuacji w celu identyfikacji konieczności wprowadzenia modyfikacji do planu

7.18 [K] Weryfikacja stopnia osiągnięcia celu poprawy

8 Zaplanowanie ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej

8.1 Ustalenie szczegółów metod ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej

8.2 Zaplanowanie regularnych cykli pozyskiwania informacji zwrotnej

8.3 Automatyzacja procesu pozyskiwania informacji zwrotnej tam, gdzie to możliwe (wspierające osiągnięcie celów pozyskiwania informacji zwrotnej)

8.4 Zaangażowanie interesariuszy w proces udzielania informacji zwrotnej (m. in. poprzez komunikowanie o tym, w jaki sposób ich informacja zwrotna przyczyniła się do wdrożenia konkretnych zmian)

Punkty od 7 i 8 odpowiadają fazom „wykonaj” (*Do*) i „sprawdzaj” (*Check*) cyklu udoskonaleń systemu zarządzania jakością. Stanowią one trzon i centralną część procesu doskonalenia. Etap 7 zawiera w sobie ustaloną logikę postępowania w zależności od rodzaju problemu wybranego do doskonalenia. Niezależnie od tego jednak, jaki problem będzie podjęty, należy najpierw zapewnić odpowiednie wsparcie lub zaangażowanie kierownictwa w procesy doskonalące (7.1). Może mieć to formę bezpośredniego i aktywnego udziału władz uczelni lub wydziałów w zespole doskonalącym lub też szerokiego uprawnienia reprezentantów tego zespołu do wprowadzania zmian w ustalonych obszarach systemu zarządzania jakością uczelni. W zależności od efektów analiz przyczyn problemów te działania mogą się charakteryzować różnym stopniem wymaganych interwencji, więc również skala potrzebnego wsparcia ze strony kierownictwa organizacji może być różna. Niemniej należy zapewnić,

żeby zespół doskonalący dysponował odpowiednimi zasobami, środkami i możliwościami do szybkiego wdrażania i weryfikacji efektów zaplanowanych zmian. Następnym krokiem (7.2) jest wybór metodologii dla procesu wdrażania udoskonaleń. Jest to etap decyzyjny pomiędzy wyborem ścieżki postępowania zgodnej z koncepcją metodologii kaskadowych (projektowych), a wyborem ścieżki postępowania zgodnej z filozofią metodologii zwinnych. Te dwa zasadniczo różne podejścia do organizacji procesu implementacji zmian wykazują swoje przewagi w różnych sytuacjach, a zatem nie można stwierdzić, że jedno z nich zawsze będzie lepsze (por. Balaji i Murugaiyan, 2012; Mishra i Alzoubi, 2023). W celu dokonania odpowiedniego wyboru można się posłużyć modelami decyzyjnymi opracowanymi w literaturze przedmiotu, jak choćby tym przedstawionym przez Thesinga i in. (2021). Jednak najistotniejszym parametrem przy podejmowaniu decyzji wydaje się być poziom pewności co do stałości wymagań. Otóż projekty charakteryzujące się istotną niepewnością co do stałości wymagań w czasie, np. duże lub prowadzone w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, będą prowadzone znacznie bardziej efektywnie w przypadku zastosowania metodologii zwinnych (*agile*). Z drugiej strony wdrożenia związane z precyzyjnie określonymi, stałymi wymaganiami (np. regulacje prawne) lub też mające istotne ograniczenia czasowe, raczej będą łatwiejsze do skutecznego przeprowadzenia przy wykorzystaniu metodologii kaskadowych (*waterfall*). Dotyczy to także zmian stosunkowo niewielkich o nie budzących wątpliwości metodach wdrożenia. W takich sytuacjach metody projektowe (kaskadowe) zapewniają transparentność postępów w ramach całego procesu wdrożenia.

Przy wyborze ścieżki dla metod zwinnych pierwszym krokiem postępowania będzie określenie (doprecyzowanie) wstępnej wizji celu do poprawy (7.3). Z samego faktu wyboru metod zwinnych wynika, że od początku mówimy o pewnej wstępnej wizji dla wybranego celu, ponieważ ze względu na zmienność lub niepewność materii lub środowiska wybranego problemu do poprawy nie jest możliwe określenie dokładnego celu, gdyż w trakcie działań może on ulec pewnym modyfikacjom. Niemniej taka wizja celu jest konieczna do klarownego sprecyzowania, gdyż stanowi punkt odniesienia i ramy, w jakich będą podejmowane dalsze działania doskonalące. Z podobnych przyczyn w kolejnym kroku powinno się określić przewidywane etapy wdrożenia (7.4) i cele cząstkowe. Nie jest sensowne w zmiennym i obciążonym dużą niepewnością środowisku inwestowanie zasobów w określanie dalekosiężnych szczegółowych planów działania. Natomiast warto starannie przeanalizować wymagania dla najbliższych, krótkoterminowych działań, by te, które będą podejmowane, mogły szybko przynieść weryfikowalne efekty. W tym miejscu warto też podkreślić, że wdrażane zmiany z dużym prawdopodobieństwem będą oddziaływały na różnych interesariuszy. W związku z tym od samego początku trzeba zidentyfikować ograniczenia związane z potencjalnie negatywnie odbieranymi efektami zmian i zaplanować odpowiednie metody wsparcia dla tych osób. Przed rozpoczęciem procesu implementacji należy też ustalić zasady współpracy w ramach zespołu wdrożeniowego (7.5). Można skorzystać przy tym z zasad określonych przez uznane metody pracy zespołów zwinnych takie jak Scrum, Kanban, FDD (*Feature Driven Development*), DSDM (*Dynamic Systems Development Method*), ScrumBan, LeanStartUp, SAFe, lub inne, kierując się ich odpowiednością i znajomością lub łatwością do zastosowania dla konkretnego zespołu. Po ustaleniu zasad pracy zespołu należy określić zakres pierwszej weryfikowalnej wersji wdrożonych zmian (7.6). Jest to nawiązanie do koncepcji MVP (*Minimum Viable Product*), stosowanej przez zespoły wykorzystujące metody zwinne (Duc i Abrahamsson, 2016). Ze względu bowiem

na zmienność i nieprzewidywalność warunków otoczenia, a także brak pewności co do skuteczności wdrażanej koncepcji poprawy należy jak najszybciej zweryfikować, czy wybrana koncepcja może przynieść oczekiwane rezultaty. Ponadto jeśli zmiana dotyczy wprowadzenia jakiegoś udogodnienia dla interesariuszy, to warto jak najszybciej zyskać możliwość korzystania z pozytywnych efektów takiej zmiany. W tym celu zazwyczaj nie jest konieczne wdrożenie wszystkich funkcji rozważanego rozwiązania, ale tylko kilku kluczowych, które pozwolą na upewnienie się, czy wybrana droga działań jest właściwa, a jednocześnie stworzy możliwość jak najszybszego odnoszenia korzyści przez interesariuszy, a także przez uczelnię. Ze względu na to, że w przypadku wprowadzania zmian określenie MVP może być nieco mylące ze względu na konotację z produktem, warto zaproponować określenie bardziej ogólne i odpowiednie dla szerszego zakresu zmian i zastosować autorską propozycję skrótu o brzmieniu **MCV (Minimal Checkable Version)**, która prawdopodobnie będzie lepiej wspierała zrozumienie tej koncepcji. Po określeniu minimalnej weryfikowalnej wersji zmian do wdrożenia należy opracować wstępny plan realizacji tak określonego zakresu działań (7.7) wraz z ich przewidywanymi kosztami oraz wzajemnymi zależnościami. Następnie należy iteracyjnie wdrażać zmiany i na bieżąco weryfikować efektywność tego procesu (7.8). Ten etap może mieć bardzo zróżnicowaną długość trwania w zależności od poziomu trudności i skomplikowania wybranych do realizacji zmian. Niemniej istotnym jest, by kolejne iteracje były jednakowej długości, poprzedzone krótkim planowaniem szczegółów działań i podziału zadań w zespole, podsumowane przeglądem osiągniętych rezultatów w trakcie trwania iteracji. Przegląd osiągniętych rezultatów powinien się odbywać z udziałem odbiorców tych efektów lub ich przedstawicieli, co pozwoli na szybkie uzyskanie informacji zwrotnej i weryfikację wprowadzanych zmian. Warto też podkreślić, że długość iteracji powinna być odpowiednia, by dało się osiągnąć choćby najmniejsze weryfikowalne efekty, ale jednocześnie jak najmniejsza, by w jak najkrótszych odstępach czasu otrzymywać wartościową informację zwrotną. Niemniej istotnym aspektem jest wielkość i skład zespołu. Przyjmuje się, że zespół mający osiągnąć dobry poziom efektywności i współpracy powinien być jak najmniejszy. Jednak w zależności od stopnia złożoności zadań kompetencje w zespole powinny być wystarczająco szerokie, by móc osiągnąć zamierzone rezultaty. W metodzie Scrum za optymalną wielkość zespołu uznaje się zazwyczaj 7 osób, gdyż powyżej tej liczby ilość wzajemnych relacji istotnie obniża efektywność działania (Mundra i in., 2013). Czas trwania iteracji w metodzie Scrum jest rekomendowany na od 1 do 4 tygodni (Anand i in., 2021; Sutherland i Schwaber, 2011). Kolejnym niezwykle istotnym krokiem jest iteracyjne wykonywanie przez zespół przeglądu i refleksji nad metodami pracy i współpracy (7.9). Taki sposób działania pozwoli na usystematyzowane, regularne i zarządzalne zdobywanie doświadczenia przez zespół, co przyczyni się do coraz lepszej przewidywalności efektów. Przegląd taki powinien się odbywać po każdej iteracji, po przeprowadzeniu weryfikacji efektów pracy zespołu w trakcie zakończonej iteracji. Po osiągnięciu minimalnej weryfikowalnej wersji (MCV) planowanych zmian po jednej lub kilku iteracjach pracy zespołu należy dokonać weryfikacji tego etapu działań oraz ustalić kolejne etapy najbardziej wartościowych udoskonaleń tej minimalnej wdrożonej wersji (7.10). Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że jeśli środowisko wdrażanych udoskonaleń nie uległo istotnym zmianom, ani uzyskane w trakcie przeglądów efektów poszczególnych iteracji informacje zwrotne nie zakwestionowały wiedzy pozyskanej w trakcie wcześniejszych analiz, to wybór kolejnych etapów działania nie będzie wymagał istotnych nakładów czasu i pracy analitycznej.

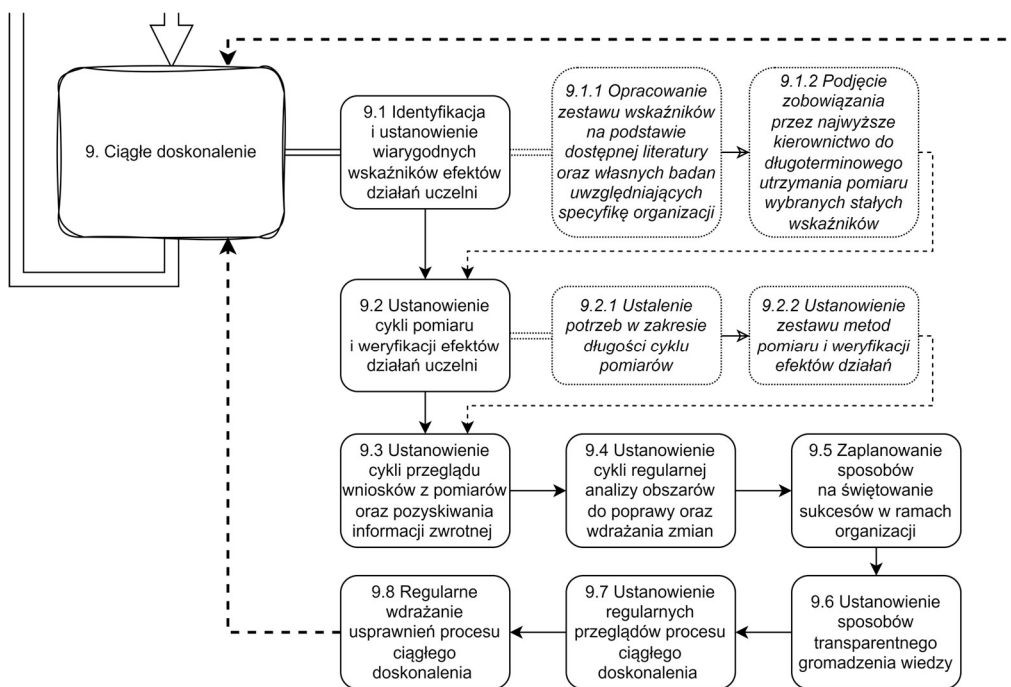
Najprawdopodobniej będzie to raczej kontynuacja wdrażania istniejących już i wstępnie przewidzianych do wdrożenia pomysłów. Niemniej przed rozpoczęciem kolejnych iteracji implementacji udoskonaleń należy ustalić w sposób celowy zakres podejmowanych działań mając nadal na uwadze osiągnięcie jak największych rezultatów w relatywnie jak najkrótszym czasie. Po tak dokonanym wyborze należy kontynuować implementację udoskonaleń w ramach kolejnych iteracji (7.11) aż do osiągnięcia celu poprawy lub do określenia nowych celów doskonalenia.

Przy wyborze ścieżki postępowania dla metod kaskadowych (projektowych) najpierw należy szczegółowo określić cel do osiągnięcia (7.12). Im lepiej doprecyzowany cel, tym łatwiej będzie później ocenić stopień jego osiągnięcia. Tak więc opis celu powinien nie tylko określać pożądaną efekt, ale także ograniczenia związane z jego osiąganiem. Mogą to być ograniczenia czasowe, związane z kosztami, ale również inne określające np. warunki brzegowe dla stosowanych metod lub skutków ubocznych podejmowanych działań. Tego rodzaju ograniczenia mogą być w niektórych sytuacjach bardzo istotne, a często wynikają ze świadomości istnienia różnych ryzyk dla procesu wdrażania zmian oraz z uwarunkowań kultury organizacyjnej konkretnej uczelni. Gdy już cel zostanie wystarczająco szczegółowo określony, to należy sporządzić dokładny plan wdrożenia (7.13), uwzględniający wykorzystanie dostępnych zasobów. Na tym etapie należy też zidentyfikować ograniczenia wynikające z potencjalnie negatywnie odbieranych przez interesariuszy skutków implementacji zmian, a także przewidzieć odpowiednie metody wsparcia tych osób. W następnym kroku należy dokonać weryfikacji opracowanego planu (7.14) oraz wykonać harmonogram działań oraz harmonogram wykorzystania zasobów. Przy weryfikacji planu, w zależności od jego stopnia złożoności, można skorzystać z wiedzy i doświadczeń osób będących w stanie udzielić wartościowych wskazówek w celu osiągnięcia jak najlepszego planu. Gdy już plan zostanie zweryfikowany należy określić ścieżkę krytyczną projektu (7.15), gdyż w swej istocie stanowi ona wąskie gardło procesu realizacji planu, a zatem będzie jednym z najważniejszych obszarów do koncentracji uwagi zespołu projektowego, gdyż wszelkie opóźnienia na ścieżce krytycznej będą wprost przekładały się na opóźnienia całego projektu. Tak jak ścieżka krytyczna jest związana z ryzykiem dla realizacji projektu, tak też należy w tym kroku zidentyfikować inne istotne ryzyka, jakie mogą wymagać monitorowania i podejmowania odpowiednich działań, by zabezpieczyć możliwość osiągnięcia celu implementowanych zmian. W przypadku stwierdzenia potrzeby wprowadzenia korekt do planu należy go odpowiednio zmodyfikować (7.16) przed przystąpieniem do realizacji. W trakcie realizacji planu (7.17) należy również nieustannie monitorować postępy projektu w celu identyfikacji potrzeby wdrożenia modyfikacji do pierwotnego planu oraz jak najszybszego podjęcia odpowiednich kroków zmierzających do zabezpieczenia możliwości osiągnięcia celu projektu. Po zakończeniu realizowania zaplanowanych działań należy zweryfikować, w jakim stopniu udało się osiągnąć cele zaplanowanych zmian (7.18).

Niezależnie od rodzaju wybranej ścieżki postępowania dla implementacji zmian po osiągnięciu celu implementacji lub po zakończeniu zaplanowanych wdrożeń działania w ramach 8. etapu głównego będą wykonywane według tego samego schematu postępowania. Celem tego etapu jest opracowanie i ustanowienie systemu (metod) ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej. Użyte określenie „ciągłe”, zamiast określenia „cykliczne” ma tu istotne znaczenie. W przypadku procesu pozyskiwania informacji zwrotnych od interesariuszy działania cykliczne mogłyby powodować nastawienie na cykliczny brak

działań. Niemniej proces ciągły też może być realizowany za pomocą pewnych sekwencji działań podejmowanych cyklicznie. Natomiast podkreślenie ciągłości tego procesu ma również na celu ukierunkowanie na metody, które będą w jak największym stopniu zaimplementowane w stałe kanały komunikacji z różnymi interesariuszami. W pierwszym kroku tego etapu należy więc ustalić i zaplanować szczegóły metod ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy (8.1). Co niezwykle ważne, należy rozpatrzyć możliwe do zastosowania metody, biorąc pod uwagę specyfikę każdej z grup interesariuszy, tak aby wybrane metody maksymalizowały szanse na pozyskanie wartościowych informacji od każdej spośród wybranych wcześniej najistotniejszych grup. W tym celu warto przeanalizować również zwyczaje w ramach interakcji każdej z grup z uczelnią i, wykorzystując istniejące kanały komunikacji zaimplementować do nich odpowiednie sposoby na pozyskanie informacji zwrotnej. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że informacja zwrotna pozyskiwana w sposób ciągły jest narażona na obciążenia wynikające z motywacji interesariuszy do jej przekazania. Tymi motywatorami mogą być wydarzenia silnie wpływające na emocje poszczególnych osób, a zatem również otrzymane informacje mogą uwzględniać pewien wycinek opinii – prawdopodobnie raczej skrajnych. Z tego powodu należy też uwzględnić metody pozyskiwania informacji zwrotnej pozwalające na poznanie bardziej reprezentatywnej grupy badawczej. Często będą to formy badania opinii inspirowane ze strony uczelni, a więc wymagające pewnej cykliczności. Zatem kolejnym krokiem jest zaplanowanie i ustanowienie regularnych cykli pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy (8.2). Następnie należy rozważyć wszelkie formy automatyzacji tego procesu (8.3). Ma to na celu nie tylko ułatwienie działań związanych z badaniem opinii interesariuszy, ale również, co niezwykle istotne, standaryzację i utrwalenie tych działań ze względu na wprowadzenie większych barier dla ewentualnego zaniechania działań lub rezygnacji z tego procesu. Niezależnie od zaplanowanych metod pozyskiwania informacji zwrotnej przydatność zdobywanych informacji zależy w dużym stopniu od zaangażowania interesariuszy w ten proces. Z tego powodu należy wdrożyć działania mające na uwadze zwiększenie zaangażowania interesariuszy w komunikację z uczelnią (8.4). Przykładów takich działań może być wiele, ale jednym z najprostszych się wydaje otwarte komunikowanie, jakie udoskonalenia zostały wdrożone dzięki informacjom od konkretnych grup interesariuszy. Innych wartościowych wskazówek w tym zakresie może dostarczyć choćby lektura załącznika D do normy ISO 21001:2018, a także punktu 7.4 Normy (komunikacja) oraz innych materiałów dostępnych w literaturze przedmiotu.

Po zaplanowaniu ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy, należy przejść do ostatniego etapu głównego omawianego modelu doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, związanego z ustanowieniem praktyki ciągłego doskonalenia. Etap ten zostanie zaprezentowany na Rysunku 52 wraz pełnymi nazwami każdego z etapów szczegółowych jako czwarta i ostatnia część omówienia modelu SSDQM.



Rysunek 52. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktu 9 modelu SSDQM

Źródło: opracowanie własne

Poniżej przedstawiono pełny opis elementów szczegółowych dla punktu 9 modelu SSDQM:

9 Ciągłe doskonalenie

9.1 Identyfikacja i ustanowienie wiarygodnych wskaźników działań uczelni (pozwalających na rzetelne i wiarygodne pozyskiwanie informacji w celu pomiaru i weryfikacji efektów działalności uczelni, w tym wprowadzanych zmian)

9.1.1 Opracowanie zestawu wskaźników na podstawie dostępnej literatury oraz własnych badań uwzględniających specyfikę organizacji

9.1.2 Podjęcie zobowiązania przez najwyższe kierownictwo do długoterminowego utrzymania pomiaru wybranych stałych wskaźników (obok zestawu wskaźników mogących podlegać zmianom w ramach zmieniających się potrzeb)

9.2 Ustanowienie cykli pomiaru i weryfikacji efektów działań uczelni (w tym działań doskonalących, np. metod ciągłego i cyklicznego analizowania informacji zwrotnej od interesariuszy)

9.2.1 Ustalenie potrzeb w zakresie długości cyklu pomiarów (i weryfikacji efektów działań uczelni w zależności od specyficznych warunków konkretnej uczelni, tak aby pomiar pozwalał na osiągnięcie celów, dla których jest przeprowadzany)

9.2.2 Ustanowienie zestawu metod pomiaru i weryfikacji efektów działań (uczelni, w tym procesów zmian/doskonalenia)

9.3 Ustanowienie cykli przeglądu wniosków z pomiarów (efektów działań uczelni, w tym działań doskonalących) oraz pozyskiwania informacji zwrotnej (od interesariuszy)

9.4 Ustanowienie cykli regularnej analizy (kolejnych) obszarów do poprawy oraz wdrażania zmian

9.5 Zaplanowanie sposobów na świętowanie sukcesów w ramach organizacji (w zakresie wybranych spośród najistotniejszych wskaźników efektów działań, np. osiągnięcia wzrostu poziomu satysfakcji interesariuszy, tak aby wzmocnić zaangażowanie społeczności uczelni w udzielanie informacji zwrotnej oraz podejmowanie działań doskonalących)

9.6 Ustanowienie sposobów transparentnego gromadzenia wiedzy (w zakresie działań doskonalących)

9.7 Ustanowienie regularnych przeglądów (np. retrospektywy) procesu ciągłego doskonalenia

9.8 Regularne wdrażanie usprawnień (potrzebnych modyfikacji) procesu ciągłego doskonalenia.

Punkt 9 stanowi fazę „działaj” (Act) cyklu udoskonaleń systemu zarządzania jakością. Aby proces ciągłego doskonalenia mógł być prowadzony efektywnie, musi wykorzystywać rzetelne informacje o stanie faktycznym, a także o efektach wdrażanych usprawnień. Po zaplanowaniu sposobów pozyskiwania informacji zwrotnej od interesariuszy należy także zaplanować inne metody pomiaru efektów działań uczelni, pozwalające na porównywalność danych w czasie. Wydaje się, że bardzo dobrym wsparciem procesu wnioskowania o efektach działań uczelni w czasie jest ustanowienie zestawu wskaźników (9.1), potwierdzonych jako użyteczne w ramach wcześniejszych badań, np. w trakcie etapów głównych 4 i 5. Oczywiście warto wykorzystać również wiedzę dostępną w literaturze przedmiotu, by w sposób teoretyczny zweryfikować kompletność i odpowiedniość opracowanego zestawu wskaźników (9.1.1). Niezwykle istotnym jest, by dzięki tym wskaźnikom (przynajmniej niektórym z nich) móc długoterminowo weryfikować efekty działań uczelni. Do tego niezbędnym może być uzyskanie zobowiązania najwyższego kierownictwa do utrzymania wybranych długoterminowych wskaźników (9.1.2). Poza takimi długoterminowymi wskaźnikami warto też testować użyteczność innych, dzięki którym będzie można uzyskiwać lepsze wnioski w zmieniającym się otoczeniu uczelni. Po ustaleniu zestawu wskaźników odpowiednich do pomiaru efektów działań konkretnej uczelni należy ustanowić regularne cykle dokonywania pomiarów i weryfikacji mierzonych efektów (9.2). W tym celu należy ustalić potrzeby w zakresie długości cyklu pomiarowego, tak aby z jednej strony proces mierzenie i analizy nie był nadmiernie uciążliwy lub kosztowny dla uczelni, a z drugiej, by zapewniał osiągnięcie celów pomiaru i analiz (9.2.1). Następnie należy ustanowić i wdrożyć do stosowania opracowany zestaw metod pomiaru i weryfikacji efektów działań uczelni (9.2.2) w różnych wybranych obszarach. W następnym kroku należy ustanowić cykle przeglądu wniosków z przeprowadzanych pomiarów i analiz (9.3). Jest to o tyle istotne, że zespół dokonujący pomiarów w tak złożonej organizacji, jaką jest uczelnia, może nie być tym samym, który jest umocowany do podejmowania inicjatyw doskonalących. A co za tym idzie, taki przegląd powinien być wykonywany przez zespół – osoby mające realny wpływ na decyzje dotyczące wdrażania udoskonaleń. Może to być przy współudziale kierownictwa uczelni lub wydziałów, albo ich odpowiednio umocowanych przedstawicieli. Wydaje się dość naturalnym, że cykle przeglądu wniosków z pomiarów powinny być sprzężone z cyklami pomiarów i analizy ustanowionymi w poprzednim etapie szczegółowym. Po ustaleniu cykliczności dla przeglądania wniosków z pomiarów należy również ustanowić cykliczność procesu analizy (kolejnych) potencjalnych obszarów do poprawy i udoskonaleń (9.4). Również w tym przypadku wydaje się, że cykle te powinny wynikać i być sprzężone z cyklami ustanowionymi na wcześniejszych etapach dotyczących pomiarów i przeglądu wniosków z tych pomiarów. Analiza kolejnych obszarów do doskonalenia powinna obejmować metody stosowane w ramach 6. etapu głównego przy uwzględnieniu ewentualnych refleksji co do efektywności sposobów stosowania tych metod. Również powinna być rozważona możliwość wzbogacenia zestawu dotychczas stosowanych metod i wprowadzanie nowych metod wykazujących potencjał do przynoszenia dodatkowych korzyści z ich stosowania.

Jednym z wniosków płynących z pomiarów, analiz i przeglądów wniosków odnośnie do efektów działań uczelni oraz zmian wdrażanych w jej systemie zarządzania jakością może być potwierdzenie odniesienia sukcesów w osiągnięciu postawionych celów. Dla zbudowania motywacji wszystkich osób zaangażowanych we wdrażanie udoskonaleń należy zaplanować sposoby na świętowanie sukcesów (9.5). Jest to istotne, by sposoby świętowania były zgodne kulturą organizacyjną uczelni, a konkretnie

z formą kultury organizacyjnej, jaką kierownictwo uczelni chce promować w ramach konkretnej instytucji. Świątowanie to może też stanowić okazję do komunikowania sukcesów z różnymi interesariuszami i nie tylko wzmacniać prestiż uczelni, ale – co chyba jeszcze bardziej istotne – pomagać wzmocnić zaangażowanie społeczności akademickiej w procesy udoskonalenia oraz zaangażowanie różnych grup interesariuszy w udzielanie rzetelnej informacji zwrotnej. Cały proces doskonalenia zgodny z omawianym modelem SSDQM jest okazją do pozyskiwania i weryfikowania wielu informacji o konkretnej organizacji, jak i specyfice procesów doskonalenia. Jest to cenna wiedza organizacyjna, z której warto korzystać w przyszłości. Należy więc zaplanować i ustanowić sposoby na jak najbardziej transparentne gromadzenie pozyskanej wiedzy (9.6) odnośnie do szeroko pojętych działań doskonalących. Po wykonaniu działań z wszystkich dotychczasowych etapów zespół zaangażowany w ten proces powinien mieć doświadczenie wystarczające do dokonania refleksji na temat samego procesu doskonalenia i metod stosowanych w ramach ciągłego doskonalenia w uczelni. W związku z tym należy jako element procesu ciągłego doskonalenia ustanowić regularne przeglądy samego procesu doskonalenia, np. w formie praktyki retrospektywy, oraz tego, jak jest on stosowany w praktyce (9.7). Dzięki temu będzie można również regularnie wdrażać usprawnienia do samego procesu ciągłego doskonalenia (9.8). To pozwoli na coraz bardziej efektywne i dostosowane do wymagań konkretnej uczelni stosowanie praktyki ciągłego doskonalenia.

Po zakończeniu działań w ramach etapu 9 należy rozważyć potrzebę rozpoczęcia kolejnego cyklu doskonalenia. W tym miejscu należy zauważyć, że stosowane praktyki ciągłego doskonalenia wdrażane w ramach realizacji kolejnych etapów zgodnie z modelem SSDQM będą zapewniały nieustanne doskonalenie w ramach zidentyfikowanych misji, wizji i celów uczelni. W związku z tym wydaje się, że przy poprawnym wdrożeniu metod ciągłego doskonalenia w ramach omówionego modelu inspiracją dla rozpoczęcia kolejnego cyklu doskonalenia zgodnie z całą strukturą postępowania będą istotne zmiany otoczenia mające wpływ na misję, wizję lub cele uczelni lub sama zmiana strategii uczelni.

Ze względu na wspólne z wymaganiami normy ISO 21001:2018 podejście, stawiające w centrum działań doskonalących satysfakcję wszystkich zainteresowanych stron, wydaje się, że stosowanie modelu SSDQM w uczelniach może istotnie pomóc we wdrażaniu dojrzałego systemu zarządzania organizacją edukacyjną zgodnego z tą normą. Omówienie wzajemnych relacji SSDQM i wymagań normy ISO 21001:2018 zostanie zaprezentowane w kolejnym podrozdziale.

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

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

poszczególnych kroków sformułowanych w ramach modelu SSDQM została przedstawiona w formie tabelarycznej (Tabela 77).

Tabela 77. Relacje do etapów autorskiego modelu doskonalenia SZJ uczelni z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji interesariuszy w normie ISO 21001:2018

SSDQM ⁵⁸	Odniesienia w ISO 21001:2018 ⁵⁹
1. Identyfikacja misji, wizji i celów uczelni ze szczególnym uwzględnieniem roli interesariuszy w systemie zarządzania jakością	4.1 Rozumienie kontekstu organizacji „Organizacja powinna określić (...) kwestie, które są istotne dla jej celu, społecznej odpowiedzialności i strategicznego kierunku, a także wpływają na jej zdolność do osiągnięcia zamierzonych rezultatów” 4.2 Rozumienie potrzeb i oczekiwań zainteresowanych stron *0.6 Misja, wizja i strategia organizacji (nawiązanie do podlegających zmianom w ramach cyklicznych przeglądów strategii)
2. Identyfikacja istotnych interesariuszy (zastosowanie metod identyfikacji i analizy interesariuszy opisanych w podrozdz. 1.5 niniejszej pracy)	4.2 Rozumienie potrzeb i oczekiwań interesariuszy „(...) organizacja powinna określić: a) interesariuszy, którzy są istotni (...); b) istotne wymagania tych interesariuszy. Nie wprost 5.1.2 Koncentracja na uczących się oraz innych beneficjentach
2.1 Analiza szerokiego spektrum potencjalnych interesariuszy uczelni (m.in. wykorzystanie listy z załącznika C do ISO 21001:2018 lub wyników analiz interesariuszy z podrozdziału 1.5 niniejszej pracy)	jw.
2.2 Opis cech każdej z grup w celu ich odpowiedniej klasyfikacji	jw.
2.3 Wybór najistotniejszych grup interesariuszy (z uwzględnieniem misji i celów organizacji)	jw.
3. Identyfikacja istotnych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy – badanie jakościowe	Nie wprost: 9.3.3 Rezultaty przeglądu zarządzania: jednym z rezultatów są „okazje/szanse na nieustanne ulepszenia” Załącznik E.3 jako inspiracja „grupy fokusowe” – przykład metody badań jakościowych
3.1 Wybór celowy grupy respondentów do wywiadów jakościowych (z uwzględnieniem przedstawicieli władz uczelni oraz przedstawicieli wszystkich istotnych grup interesariuszy)	9.1.4.2 „Organizacja powinna zapewnić, że (...) interesariusze zaangażowani w ocenę lub będący pod jej wpływem zostali zidentyfikowani” Nie wprost: Załącznik B.2. Wizjonerskie przywództwo B.2.4 Możliwe działania „komunikowanie misji, wizji, strategii, polityki i procesów organizacji na wszystkich poziomach organizacji; (...) zapewnienie, aby liderzy na wszystkich poziomach byli pozytywnymi przykładami dla osób w organizacji;”
3.2 Opracowanie planu wywiadów umożliwiającego osiągnięcie celu badania (identyfikacja obszarów doskonalenia istotnych z punktu widzenia interesariuszy)	6. Planowanie – jako jeden z głównych elementów systemu zarządzania. Odnosi się do szerszego zakresu zagadnień, lecz podkreśla znaczenie funkcji planowania przy podejmowaniu różnych działań.

⁵⁸ SSDQM – skrót na podstawie angielskiej nazwy Modelu doskonalenia SZJ uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model)

⁵⁹ We własnych tłumaczeniach angielskiego tekstu Normy autor zdecydował się na wykorzystanie pojęcia „interesariusz” tam gdzie w oryginalnym tekście normy ISO 21001:2018 jest użyte sformułowanie „*interested party*” ze względu na łatwiejsze stosowanie tego synonimicznego określenia w opisach.

SSDQM ⁵⁸	Odniesienia w ISO 21001:2018 ⁵⁹
3.3 Przeprowadzenie wywiadów badania jakościowego	4.2 j.w
3.4 Analiza wyników wywiadu, w tym określenie potencjalnie najistotniejszych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy	9.1.5 Analiza i ocena „Organizacja powinna analizować i oceniać odpowiednie dane i informacje wynikające z monitorowania i pomiarów.(...) [m. in.]: b) stopnia satysfakcji beneficjentów; c) stopnia satysfakcji personelu; h) potrzeby wprowadzenia ulepszeń do systemu zarządzania organizacją edukacyjną.”
4. Analiza zewnętrznych źródeł informacji potencjalnie skorelowanych z wynikami działań organizacji wobec interesariuszy (rankingi, ELA, inne dostępne wyniki zewnętrznych badań)	9.1.5 Analiza i ocena „Organizacja powinna analizować i oceniać odpowiednie dane i informacje wynikające z monitorowania i pomiarów.(...) [m. in.]: d) wydajności i efektywności SZOE; e) czy planowanie zostało wdrożone efektywnie; f) efektywności działań podjętych w celu zarządzania ryzykiem i wykorzystania szans; h) potrzeby wprowadzenia ulepszeń do systemu zarządzania organizacją edukacyjną. Załącznik E.3 jako inspiracja „analizy danych statystycznych;”
5. Statystyczna weryfikacja poziomu satysfakcji interesariuszy oraz istotności innych wniosków z badania jakościowego	9.1.5 jw. Załącznik E.3 jako inspiracja „ankiety satysfakcji; analizy danych statystycznych;”
5.1 Opracowanie narzędzia badawczego	9.1.4.1 „organizacja powinna określić (...) metody pozyskiwania, monitorowania i przeglądów informacji o wynikach (efektach działań)”
5.1.1 Wybór szczegółowych pytań pomiaru SSI (np. doprecyzowanie zakresów czasowych – sugerowane mierzenie satysfakcji absolwentów zaraz po ukończeniu studiów oraz co najmniej w 3 lata po ukończeniu studiów)	9.1.4.1 j.w.
5.1.2 Opracowanie pytań dodatkowych (pozwalających pozyskać odpowiedzi na istotne pytania wynikające z badania jakościowego)	9.1.4.1 j.w.
5.2 Wybór metody doboru grupy badawczej (pozwalającej na uzyskanie wiarygodnych i statystycznie istotnych odpowiedzi)	9.1.4.1 j.w. Nie wprost 9.1.4.2 „Organizacja powinna zapewnić, że (...) interesariusze zaangażowani w ocenę lub będący pod jej wpływem zostali zidentyfikowani”
5.3 Weryfikacja narzędzia pomiarowego poprzez przeprowadzenie badania pilotażowego	Brak nawiązania
5.4 Wprowadzenie ewentualnych korekt do narzędzia pomiarowego	Brak nawiązania
5.5 Przeprowadzenie badania właściwego	4.2 j.w
5.6 Analiza wyników badania	8.3.3 Dane wejściowe dla projektowania i rozwoju (ulepszania)
5.6.1 Weryfikacja reprezentatywności grupy badawczej	9.1.5 jw.
5.6.2 Weryfikacji statystycznej istotności uzyskanych wyników	9.1.5 jw.
5.6.3 Obliczenie miar istotnych wskaźników, w tym SSI (różnych jego wersji oraz innych istotnych wskaźników z punktu widzenia celu badania)	8.3.3 Dane wejściowe dla projektowania i rozwoju (ulepszania) „dane wejściowe powinny być kompletne, jednoznaczne i adekwatne do celów poprawy.

SSDQM ⁵⁸	Odniesienia w ISO 21001:2018 ⁵⁹
5.6.4 Analiza relacji wartości miar obliczonych na podstawie wyników badania z innymi miarami (odnoszącymi się do wyników organizacji)	8.3.3 jw.
5.7 Opracowanie raportu z badania	8.3.3 jw.
6. Wybór obszarów do doskonalenia	Brak odniesienia w Normie do procesu selekcji i priorytetyzacji obszarów do poprawy.
6.1 Analiza przyczyn wyzwań w obszarach potwierdzonych przez badanie jako istotne do poprawy (zastosowanie metod analitycznych takich jak np. 5xWHY wraz z tzw. diagramem Ishikawy, i in.)	Nie wprost: 10.1.1 „Gdy wystąpi niezgodność, organizacja powinna: (...) b) ocenić potrzebę działania w celu wyeliminowania przyczyn niezgodności, aby nie powtórzyła się ona lub nie wystąpiła gdzie indziej, poprzez (...) określenie przyczyn niezgodności”.
6.2 Analiza potencjału poprawy (w odniesieniu do poszczególnych przyczyn istniejących wyzwań, z uwzględnieniem trudności lub kosztów osiągnięcia celów poprawy, w kontekście celów i wartości organizacji)	Brak bezpośredniego odniesienia do tego aspektu. Norma określa, że organizacja powinna wdrożyć wszelkie potrzebne działania nie podejmując zagadnienia ustalenia priorytetów dla działań doskonalących na podstawie ocenianego potencjału różnych przeanalizowanych obszarów poprawy przy uwzględnieniu: celów i wartości organizacji, spodziewanych efektów i ograniczonych zasobów.
6.3 Wybór szczegółowych obszarów do poprawy (zastosowanie metod analitycznych np. tzw. diagram Pareto-Lorentza, i in.)	jw. Po wstępnej analizie potencjału poprawy oraz poziomu trudności wdrożenia poprawy dla poszczególnych obszarów do poprawy należy ustalić priorytety i/lub kolejność działań.
7. Implementacja zmian w celu osiągnięcia poprawy w wybranych obszarach	Nie wprost: 8.1 Operacyjne planowanie i kontrola 8.1.1 Ogólne „Organizacja powinna planować wdrażać i kontrolować (sterować) procesy niezbędne do spełniania wymagań”. 10.1.1 „(...) organizacja powinna (...) c) wdrożyć wszelkie niezbędne działania”
7.1 Zapewnienie zaangażowania i wsparcia najwyższego kierownictwa w zakresie decyzyjności i zasobów niezbędnych do wdrażania zmian	Nie wprost 5.3 Role, odpowiedzialność i władza w organizacji „Najwyższe kierownictwo powinno przydzielić odpowiedzialność i władzę (...)”
7.2 Przypisanie metody wdrażania zmian w zależności od charakterystyki problemu: metody zwinne lub metody kaskadowe/projektowe	Brak odniesień w normie. Autor proponuje zastosowanie metod zwinnych do poprawy w zakresie problemów złożonych, obciążonych dużą niepewnością co do skuteczności konkretnych rozwiązań, a metod kaskadowych (projektowych) do problemów o mniejszej złożoności lub o relatywnie pewnej ścieżce postępowania przy wdrożeniu.
7.3 [Z] ⁶⁰ Określenie wstępnej wizji celu do poprawy	Brak bezpośrednich odniesień w normie.
7.4 [Z] Określenie przewidywanych etapów wdrożenia i celów cząstkowych (m. in. uwzględnienie potrzeb szkolenia i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian)	Brak odniesień w normie.
7.5 [Z] Ustalenie szczegółów pracy zespołu doskonalącego	Brak odniesień w normie.

⁶⁰ [Z] – oznaczenie dla punktów odnoszących się do opisu etapów postępowania przy wyborze metod zwinnych (agile)

SSDQM ⁵⁸	Odniesienia w ISO 21001:2018 ⁵⁹
7.6 [Z] Określenie minimalnego zakresu pierwszej weryfikowalnej wersji wdrożonych zmian (rodzaj MVP)	Brak odniesień w normie.
7.7 [Z] Ustalenie wstępnego planu działań wraz z ich przewidywanymi kosztami oraz wzajemnymi zależnościami	Brak bezpośrednich odniesień w normie. Są jednak odniesienia do analizy zasobów, np. punkt 7.1 Zasoby.
7.8 [Z] Iteracyjne wdrażanie zmian i ich bieżąca weryfikacja (plan, realizacja, weryfikacja)	Nie wprost: 8.3.4.2 w notce do tego punktu znajduje się jedyne określenie iteracyjności wprost w procesie doskonalenia w całym dokumencie.
7.9 [Z] Iteracyjne przeglądy i doskonalenie sposobów pracy i współpracy zespołu	jw.
7.10 [Z] Weryfikacja MVP i ustalenie kolejnych etapów najbardziej wartościowych udoskonaleń pierwszej minimalnej wdrożonej wersji zmian (przy osiągnięciu celu maksymalizować ilość pracy niewykonanej)	Brak bezpośrednich odniesień w normie. Są jednak odniesienia do analizy i weryfikacji efektów działań, np. punkt 9.1 Monitorowanie, pomiar, analiza i ocena.
7.11 [Z] Iteracyjne wdrażanie kolejnych udoskonaleń do MVP, aż do osiągnięcia celu poprawy lub określenia nowych celów doskonalenia	Patrz opis punktu 7.8 dot. autorskiego modelu SSDQM
7.12 [K] ⁶¹ Szczegółowe określenie celu do osiągnięcia	Brak bezpośrednich odniesień w normie.
7.13 [K] Wykonanie planu wdrożenia, przy wykorzystaniu dostępnych zasobów (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian)	Brak bezpośrednich odniesień w normie.
7.14 [K] Weryfikacja planu i opracowanie harmonogramu wraz z harmonogramem wykorzystania zasobów	Brak bezpośrednich odniesień w normie.
7.15 [K] Określenie ścieżki krytycznej projektu i najistotniejszych ryzyk do monitorowania	Brak odniesień w normie.
7.16 [K] Wprowadzenie ewentualnych korekt do planu	Brak bezpośrednich odniesień w normie.
7.17 [K] Realizacja planu i monitorowanie sytuacji w celu identyfikacji konieczności wprowadzenia modyfikacji do planu	Nie wprost: 10.1.1 „(...) organizacja powinna (...) c) wdrożyć wszelkie niezbędne działania”
7.18 [K] Weryfikacja stopnia osiągnięcia celu poprawy	Brak bezpośrednich odniesień w normie. Są jednak odniesienia do analizy i weryfikacji efektów działań, np. punkt 9.1 Monitorowanie, pomiar, analiza i ocena.
8. Zaplanowanie ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej	7.4.2 Cel komunikacji „Komunikacja wewnętrzna i zewnętrzna powinna mieć na celu: a) poszukiwanie opinii lub zgody istotnych interesariuszy” 9.1.2 Satysfakcja studentów, innych beneficjentów i pracowników

⁶¹ [K] – oznaczenie dla punktów odnoszących się do opisu etapów postępowania przy wyborze metod kaskadowych

SSDQM ⁵⁸	Odniesienia w ISO 21001:2018 ⁵⁹
8.1 Ustalenie szczegółów metod ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej	9.1.4 Metody monitorowania, pomiaru, analizy i oceny 9.1.4.1 „organizacja powinna określić (...) metody pozyskiwania, monitorowania i przeglądów informacji o wynikach (efektach działań)”
8.2 Zaplanowanie regularnych cykli pozyskiwania informacji zwrotnej	Nie wprost: 7.4.3.2 „W zaplanowanych odstępach czasu organizacja powinna: a) monitorować wdrożenie swoich działań komunikacyjnych; b) analizować i doskonalić plan komunikacji na podstawie wyników monitorowania”.
8.3 Automatyzacja procesu pozyskiwania informacji zwrotnej tam, gdzie to możliwe (wspierające osiągnięcie celów pozyskiwania informacji zwrotnej)	8.5.1.1 g) wdrożenie rozwiązań minimalizujących błędy ludzkie”
8.4 Zaangażowanie interesariuszy w proces udzielania informacji zwrotnej (m. in. poprzez komunikowanie o tym, w jaki sposób ich informacja zwrotna przyczyniła się do wdrożenia konkretnych zmian)	9.1.4.2 „organizacja powinna zapewnić, że (...) interesariusze zaangażowani w lub będący pod wpływem procesu oceny zostaną zidentyfikowani” 7.4.2 jw.
9. Ciągłe doskonalenie	10.2 Ciągłe doskonalenie
9.1 Identyfikacja i ustanowienie wiarygodnych wskaźników działań uczelni (pozwalających na rzetelne i wiarygodne pozyskiwanie informacji w celu pomiaru i weryfikacji efektów działalności uczelni, w tym wprowadzanych zmian)	9.1.5 Analiza i ewaluacja: „organizacja powinna analizować i oceniać odpowiednie dane i informacje pozyskiwane w procesach monitoringu i pomiaru”
9.1.1 Opracowanie zestawu wskaźników na podstawie dostępnej literatury oraz własnych badań uwzględniających specyfikę organizacji	9.1.5 Analiza i ocena W punkcie tym została podana lista obszarów do oceny, m. in. poziomy satysfakcji różnych grup interesariuszy, wyniki i efektywność SZOE, i in.
9.1.2 Podjęcie zobowiązania przez najwyższe kierownictwo do długoterminowego utrzymania pomiaru wybranych stałych wskaźników (obok zestawu wskaźników mogących podlegać zmianom w ramach zmieniających się potrzeb)	Nie wprost: 5.3 Role, odpowiedzialność i władza w organizacji „Najwyższe kierownictwo powinno przydzielić odpowiedzialność i władzę (...)” Wiąże się to, i jest w zgodzie, z wizjonerskim przywództwem, które powinno się m. in. przejawiać się dawaniem przykładu brania odpowiedzialności i podejmowania zobowiązań lub delegowania władzy.
9.2 Ustanowienie cykli pomiaru i weryfikacji efektów działań uczelni (w tym działań doskonalących, np. metod ciągłego i cyklicznego analizowania informacji zwrotnej od interesariuszy)	9.2.2 „organizacja powinna planować, ustanowić, wdrożyć i utrzymywać program(y) audytu, uwzględniając <u>częstotliwość</u> , <u>metody</u> , odpowiedzialność i proces raportowania, które powinny uwzględniać cele systemu zarządzania, ważność audytowanych procesów, informację zwrotną od interesariuszy i rezultaty wcześniejszych audytów (...)”
9.2.1 Ustalenie potrzeb w zakresie długości cyklu pomiarów i weryfikacji efektów działań uczelni w zależności od specyficznych uwarunkowań konkretnej uczelni	9.2.2 j.w.
9.2.2 Ustanowienie zestawu metod pomiaru i weryfikacji efektów działań uczelni	9.2.2 j.w.

SSDQM ⁵⁸	Odniesienia w ISO 21001:2018 ⁵⁹
9.3 Ustanowienie cykli przeglądu wniosków z pomiarów (efektów działań uczelni, w tym działań doskonalących) oraz pozyskiwania informacji zwrotnej (od interesariuszy)	4.4.1 „Organizacja powinna ustanowić, wdrożyć, utrzymywać i <u>nieustannie doskonalić</u> SZOE, w tym podstawowe procesy i ich wzajemne oddziaływania (...). Organizacja powinna (...): c) określić i zastosować kryteria oraz metody (włączając monitorowanie, pomiar i powiązane wskaźniki efektywności) potrzebne do zapewnienia skutecznego działania i kontroli tych procesów; g) ocenić te procesy i wdrożyć wszelkie zmiany potrzebne do zapewnienia, że procesy te osiągną zamierzone rezultaty; h) doskonalić procesy i EOMS” 10.3 c) „poprawianie wydajności i skuteczności SZOE”.
9.4 Ustanowienie cykli regularnej analizy (kolejnych) obszarów do poprawy oraz wdrażania zmian	Nie wprost, np.: 7.1.5.2 Przejrzystość pomiarów „Kiedy śledzenie pomiarów jest (...) uznane przez organizację za istotną część zapewnienia wiarygodności wyników pomiarów, pomiary zasobów powinny być: (...) [wykonywane] w określonych odstępach czasu”. Wykonywanie różnych czynności w ustalonych cyklach pojawia się przy wielu aspektach doskonalenia systemu zarządzania zgodnie z ISO 21001.
9.5 Zaplanowanie sposobów na świętowanie sukcesów w ramach organizacji (w zakresie wybranych spośród najistotniejszych wskaźników efektów działań, np. osiągnięcia wzrostu poziomu satysfakcji interesariuszy, tak aby wzmocnić zaangażowanie społeczności uczelni w udzielanie informacji zwrotnej oraz podejmowanie działań doskonalących)	Nie wprost: „7.1.4 Środowisko pracy. Organizacja powinna określić, zapewnić i utrzymać środowisko (warunki) niezbędne do wspierania szeroko pojętego dobra interesariuszy (<i>overall well-being</i>) poprzez uwzględnienie: a) czynników psychospołecznych; b) czynników fizycznych;” Nota 1 wśród czynników psychospołecznych wymienia m. in. nagrody, wsparcie przełożonych i satysfakcję z pracy. Załącznik B.2. Wizjonerskie przywództwo B.2.4 Możliwe działania „(...) inspirowanie, zachęcanie i docenianie wkładu ludzi;”
9.6 Ustanowienie sposobów transparentnego gromadzenia wiedzy (w zakresie działań doskonalących)	4.4.2 W wymaganym zakresie organizacja powinna: a) utrzymywać udokumentowaną informację, aby wspierać działanie jej procesów; b) zachowywać udokumentowaną informację, aby mieć pewność, że procesy są realizowane zgodnie z planem. 5.3 Role, odpowiedzialność i władza w organizacji „Najwyższe kierownictwo powinno przydzielić odpowiedzialność i władzę do: (...) raportowania o wynikach (...) i szansach na usprawnienia do najwyższego kierownictwa” 7.1.6 Wiedza organizacyjna 7.1.6.1 Ogólne „(...) wiedza powinna być utrzymywana i udostępniana w wymaganym zakresie” Nie wprost: 10.1.2 „Organizacja musi zachować udokumentowane informacje jako dowód: a) charakteru niezgodności i wszelkich podjętych działań; b) wyników jakichkolwiek działań korygujących.”
9.7 Ustanowienie regularnych przeglądów (np. retrospektywy) procesu ciągłego doskonalenia	4.4.1 „Organizacja powinna (...): h) doskonalić procesy i ZSOE”. 9.3 Przegląd zarządzania 9.3.1 Ogólne „Najwyższe kierownictwo powinno dokonywać przeglądu [systemu zarządzania] organizacji oraz strategii w zaplanowanych odstępach czasu, co najmniej raz w roku, i aktualizować je odpowiednio, aby zapewnić ich ciągłą adekwatność, wystarczalność i efektywność.”

SSDQM ⁵⁸	Odniesienia w ISO 21001:2018 ⁵⁹
9.8 Regularne wdrażanie usprawnień (potrzebnych modyfikacji) procesu ciągłego doskonalenia.	4.4.1 „(...) Organizacja powinna (...) wdrożyć wszelkie zmiany potrzebne do zapewnienia, że procesy te osiągną zamierzone rezultaty”. 10.3 Szanse na doskonalenie „Organizacja powinna określić i wybrać możliwości poprawy oraz wdrożyć wszelkie niezbędne działania, aby sprostać wymaganiom (...) [interesariuszy], zwiększyć ich satysfakcję, (...) [w tym]: a) poprawianie produktów i usług, aby spełnić wymagania oraz sprostać przyszłym potrzebom i oczekiwaniom; b) korygowanie, zapobieganie lub zmniejszanie niepożądanych efektów; c) poprawianie wydajności i skuteczności SZOE.”

Źródło: opracowanie własne na podstawie ISO 21001:2018

Spośród zaprezentowanych w Tabeli 77 przeanalizowanych 65. kroków modelu SSDQM tylko dla 17. nie znaleziono bezpośrednich odniesień wśród wymagań normy ISO 21001:2018. Kroki te należą jedynie do etapów głównych 5., 6. i 7. W ramach etapu 5. Są to kroki 5.3 i 5.4, które dotyczą szczegółów weryfikacji narzędzia pomiarowego w formie kwestionariusz badania ankietowego (pilotaż) i wdrażania do niego ewentualnych zmian. W ramach etapu 6. dotyczy to opisu punktu głównego, czyli wyboru obszarów do doskonalenia, gdyż w tekście Normy nie ma odniesień to tego zagadnienia, lecz jedynie jest wspomniane, by wdrażać wszelkie niezbędne usprawnienia. W samym tym stwierdzeniu jest zawarte założenie, że nie wszystkie pomysły na poprawę muszą być niezbędne do wdrożenia. A zatem można stwierdzić, że etap ten stanowi bardziej szczegółowe rozwinięcie wskazówek Normy. Podobnie kroki w ramach 7. etapu głównego nie mające bezpośrednich odniesień do wymagań Normy również dotyczą szczegółowych kroków (wskazówek) odnośnie do procesu implementacji zmian. W związku z tym również mogą one być uznane za interpretację wymagań normy w formie rekomendacji do praktycznego stosowania określanych w niej zadań. Warto też zauważyć że spośród 65. etapów (głównych i szczegółowych) modelu SSDQM ze względu na wielopoziomą jego strukturę etapów związanych z praktycznym stosowaniem Modelu jest jedynie 54. są etapami związanymi ze wskazówkami do bezpośredniego wykonywania. W tym 9 kroków dotyczy implementacji zmian z wykorzystaniem metod zwinnych, a 7 z wykorzystaniem metod kaskadowych. Zatem całość wszystkich kroków do wykonania w ramach jednego cyklu stosowania modelu SSDQM może wynosić od 47. do 49. etapów szczegółowych. W porównaniu do tego warto przytoczyć liczbę punktów związanych z wymaganiami normy ISO 21001. W samym spisie treści Normy znajduje się 85 podrozdziałów w ramach rozdziałów od 4. do 10. Ta statystyka obejmuje tylko 3 poziomy struktury podrozdziałów, a wiele wymagań jest w tekście Normy definiowanych na jeszcze niższych poziomach, lecz te wymagania już nie posiadają swoich wyodrębnionych tytułów. W całości tekst Normy w ramach części dotyczącej wymagań obejmuje 129 punktów, z czego 91 są to punkty najniższego poziomu ze zdefiniowanymi różnymi wymaganiami. Na podstawie takiego pobieżnego ilościowego porównania złożoności modelu SSDQM oraz normy struktury wymagań normy ISO 21001:2018 można przypuszczać, że stosowanie Modelu będzie znaczenie łatwiejsze. Niemniej może to również świadczyć, że model SSDQM nie obejmuje pewnych istotnych z punktu widzenia zakresu Normy obszarów. Jest tak w istocie. Do obszarów, tych należą przede wszystkim duże części wymagań z rozdziałów 7. (Wsparcie) i 8. (Działanie). I o ile tematykę tych rozdziałów w dość ogólnym poziomie można odnieść do kroków postępowania w ramach modelu

SSDQM to w Normie ich zakres wykracza daleko poza zakres działań doskonalących. Przede wszystkim należy zauważyć, że w ramach modelu SSDQM, nie ma odniesień do rekomendacji, czy wymagań odnośnie do rozwiązań i działań specyficznych dla usług edukacyjnych. W tym sensie model ten jest bardziej uniwersalny do stosowania niż norma ISO 21001:2018. Nie powinno to oczywiście dziwić, gdyż norma ta ma na celu sformułowanie wymagań dla organizacji działających na rynku usług edukacyjnych, więc takie bardzo konkretne specyficzne wymagania związane m.in. z zapewnianiem odpowiednich zasobów do nauki (np. 7.1.6.2 Pomoce naukowe), procesem przyjęcia studentów (np. 8.5.1.2 Przyjęcie uczniów), czy też postępowaniem w przypadku skarg i odwołań (np. 9.1.2.2 Obsługa skarg i odwołań) są jak najbardziej naturalne. Wymagania te oczywiście są formułowane na takim poziomie ogólności, by dało się je zastosować zarówno do małej firmy szkoleniowej, jak i do dużych instytucji o bardzo złożonej strukturze za jakie niewątpliwie można uznać niejednego uniwersytet w Polsce, czy na świecie. Inne obszary wymagań Normy nie objęte modelem SSDQM związane są już typowo z zakresem systemu zarządzania opisywanego przez normę, a zatem są to głównie zagadnienia związane z określeniem zakresu systemu zarządzania (4.4 EOMS) oraz polityki organizacji i komunikowania jej (5.2 Polityka). Warto jednak zauważyć, że dla wielu z tych obszarów rekomendacji znajdują się podobieństwa w sposobie podejścia do rozwiązywania problemów i sposobów na zapewnianie odpowiednich rozwiązań. Stąd w wielu punktach w Tabeli 77 w komentarzach wskazano relacje nie bezpośrednie, ale wykazujące pewne podobieństwa.

Podsumowując omówione podobieństwa i różnice pomiędzy krokami postępowania opisane w ramach modelu SSDQM, a wymaganiami przedstawionymi w normie ISO 21001:2018 można stwierdzić, że stosowanie modelu SSDQM będzie wspierało działania w ramach normatywnego systemu zarządzania organizacją edukacyjną. Przede wszystkim przy stosowaniu SSDQM cały obszar związany z analizą interesariuszy oraz regularnym pozyskiwaniem od nich informacji zwrotnej będzie realizowany zgodnie z wymaganiami Normy. Podobnie obszar związany z udokumentowanym procesem wdrażania działań doskonalących i gromadzenia wiedzy. Oczywiście ze względu na cel modelu SSDQM stosowanie go nie spowoduje spełnienia wszystkich wymagań Normy, ale może znacznie przyczynić się do zdobycia w ramach organizacji kompetencji do wdrażania zmian. Na bazie doświadczeń ze stosowania modelu SSDQM można bowiem również wdrażać wszelkiego rodzaju zmiany również takie, które wynikają z chęci organizacji do wdrożenia jakiegoś standardu (w tym ISO 21001) lub przygotowania do jakiegokolwiek akredytacji. W takiej sytuacji część etapów postępowania związana z pomiarem satysfakcji interesariuszy może zostać zredukowana do niezbędnego minimum, co zresztą mieści się w ramach elastyczności jaką dają rekomendacje do stosowania modelu SSDQM w praktyce.

Model doskonalenia systemu zarządzania jakością inspirowanego satysfakcją interesariuszy promuje stosowanie wskaźników pomagających w rzetelnej ocenie efektów działań uczelni. Te wskaźniki powinny zostać dobrane do wymagań konkretnej organizacji i specyfiki jej rynku oraz środowiska interesariuszy. Niemniej można z dużą dozą pewności przyjąć, że pewne wskaźniki będą dla polskich uczelni technicznych zazwyczaj lepsze od innych, to na podstawie wyników przeprowadzonych badań w ramach następnego podrozdziału zostanie zaprezentowane omówienie zestawu wskaźników, który zdaniem autora powinien być brany pod uwagę przy stosowaniu modelu SSDQM przez polskie uczelnie techniczne.

3.3 Propozycja zestawu wybranych wskaźników skuteczności działań uczelni technicznych w Polsce

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

Spośród wskaźników związanych z pomiarem satysfakcji interesariuszy warto mierzyć i monitorować zmiany wartości zarówno bazowego wskaźnika SSI, jak i wskaźników cząstkowych mierzonych dla każdej z grup interesariuszy. Wydaje się, że dla polskich publicznych uczelni technicznych wśród badanych na pewno muszą się znaleźć studenci, pracownicy (naukowi i dydaktyczni oraz administracyjni), władze uczelni oraz przedstawiciele instytucji finansującej edukację (rząd, ministerstwo, audytorzy PKA). Studenci i przedstawiciele rządu łącznie posiadają cechy klienta usługi. Poza tym warto też uwzględnić innych bezpośrednich beneficjentów efektów działań uczelni takich jak np. przedstawiciele pracodawców odnoszących bezpośrednie korzyści z dostępu do rynku potencjalnych pracowników o kwalifikacjach na średnio wyższym poziomie dzięki działaniom uczelni. Z drugiej strony bardzo istotnymi interesariuszami są wszyscy pracownicy, a zatem ich opinie należy monitorować, a poziom satysfakcji mierzyć. Jest to niezwykle istotne zwłaszcza w przypadku usług o tak wybitnie niematerialnym charakterze jak usługi oferowane przez uczelnie. Od motywacji, zaangażowania i poziomu profesjonalizmu pracowników zależą bowiem efekty działań uczelni. Bardzo istotną grupą interesariuszy uczelni są też przedstawiciele jej władz. Są oni bowiem zazwyczaj znacznie lepiej zorientowani w procesach zachodzących w ramach całej organizacji, a także w jej relacjach z otoczeniem, wyzwaniach i szansach. Dzięki temu ich opinie o efektach działań uczelni mogą wynikać ze znacznie szerszego, niż w przypadku pozostałych przedstawicieli społeczności akademickiej, spektrum informacji i doświadczeń. Również obserwowanie istotnych rozbieżności w poziomach satysfakcji pomiędzy kierownictwem



uczelni, a pozostałymi pracownikami może być cenną informacją pozwalającą na odpowiednie ukierunkowanie działań korygujących. W przypadku uczelni pewne znaczenie może mieć też pomiar satysfakcji rodziców studentów, którzy to nieraz finansują edukację swoich dzieci. Ich udział może być również zróżnicowany, bo może dotyczyć to pokrywania wszelkich kosztów studiowania w przypadku studiów zaocznych lub kosztów utrzymania się studenta w trakcie kształcenia (powszechnie dla studiów dziennych – bezpłatnych). Natomiast z badań opisanych w niniejszej pracy wynika, że opinie rodziców (opiekunów) studentów mają małą wartość dla doskonalenia usług uczelni lub ich SZJ. Również przedstawiciele władz uczelni nie uważają tej grupy interesariuszy na istotną. A zatem można stwierdzić, że w przypadkach specyficznych usług niektórych uczelni rodzice mogą mieć istotne znaczenie, ale dla znakomitej większości uczelni można tę grupę interesariuszy pominąć przy badaniach.

Niewątpliwie jedną z istotniejszych grup z punktu widzenia weryfikacji efektów działań uczelni są absolwenci, bowiem to oni mają możliwość sprawdzenia tego na ile są w stanie doświadczyć spodziewanych korzyści ze zdobytego wykształcenia. W tym miejscu należy zaznaczyć, że czynników mających wpływ na opinię absolwentów o wartości zdobytych wiedzy i umiejętności jest znacznie więcej niż jedynie szeroko pojęte działania uczelni. Właśnie w odniesieniu do absolwentów uczelni technicznych można wyróżnić wskaźniki o stwierdzonej istotnej statystycznie pozytywnej korelacji do satysfakcji oraz postrzeganej wartości ukończonych studiów (por. Tabela 73). Tym wskaźnikiem jest przede wszystkim poziom zarobków po 3. latach od ukończenia studiów oraz w mniejszym stopniu poziom zatrudnienia po 3 latach od ukończenia studiów. Obie te miary są silniej skorelowane z poziomem ogólnej satysfakcji ze studiów oraz postrzeganej wartości ukończonych studiów niż analogiczne miary dla 1. roku po zakończeniu studiów. Zatem można zarekomendować pomiar tych wartości po 3. latach od ukończenia studiów jako lepszy predyktor jakości niż ma to miejsce w przypadku pomiaru dla 1. roku po studiach. Ponadto miary postrzeganej wartości oraz satysfakcji ze studiowania w praktyce okazują się być tak silnie skorelowane, że można rekomendować pomiar tylko jednej z nich. Trudno wskazać jednak, która z tych miar jest lepsza, gdyż różnice w wynikach korelacji z innymi miarami są tak niewielkie, że nie można na tej podstawie jednoznacznie wskazać jednej z miar za lepszą. Istotnym i wartym podkreślenia jest to, że w świetle przeprowadzonych badań, należy stwierdzić, iż korelacje tego rodzaju nie występują w przypadku absolwentów uczelni nietechnicznych. W związku z tym do celów wykorzystania, któregoś z wyżej wymienionych wskaźników (lub podobnego) jako predyktora jakości należałoby dla uczelni nietechnicznych najpierw zweryfikować jego wiarygodność poprzez przeprowadzenie odpowiedniego badania.

W odniesieniu do miar wynikających z innych metod badania jakości uczelni technicznych należy wyróżnić poziom korelacji dla miar wynikających z metodologii rankingu Perspektywy (2022) oraz badania ELA (Ekonomiczne Losy Absolwentów). Przede wszystkim nie należy oceniać efektów działań uczelni jedynie poprzez pozycję w rankingu. Znacznie lepszą miarą jest wskaźnik obliczony jako średnia ważona ocen w poszczególnych kategoriach oceny dokonywanej przez wydawcę rankingu Perspektywy. Niestety w ramach publikacji Rankingu wartości te nie są publikowane. Jedynie dla pierwszych 51 uczelni w wersji Rankingu z roku 2022 zostały opublikowane wartości tzw. wskaźnika rankingowego, czyli relatywnej miary odnoszącej się do średniej ważonej oceny poszczególnych uczelni, ale w przeliczonej na wskaźnik odzwierciedlający proporcjonalną relację do ogólnego najlepszego wyniku.

W ramach niniejszej pracy wskaźnik ten został przedstawiony jako WOP (Wskaźnik Oceny Punktowej). Zastosowanie takiej miary może pozwolić na lepsze śledzenie rezultatów uczelni w czasie, przy uwzględnieniu pewnych korekt metodologii pomiaru w kolejnych latach oraz faktu, że wartości oceny w ramach każdego parametru składowego są wyliczane na podstawie relacji do najlepszego wyniku w ramach danej kategorii. Dla tak określonego wskaźnika istnieją silne korelacje z niektórymi wskaźnikami wyliczonymi na podstawie innych badań. Najpierw warto wskazać składowe ogólnej oceny rankingowej, które są najsilniej skorelowane z oceną ogólną, czyli ze Wskaźnikiem Oceny Punktowej. Należałoby się bowiem spodziewać, że elementy składowe o najwyższej wadze będą miały najsilniejszą korelację z oceną ogólną. Jednak w przypadku uczelni technicznych tak nie jest. Najsilniej skorelowanym parametrem składowym z oceną ogólną Rankingu jest „Potencjał Naukowy” (0,9299) stanowiący 15% udziału w ocenie ogólnej. W skład tego parametru w głównej mierze wchodzi wartość oceny parametrycznej (10%) uczelni. Jednak sam parametr Oceny parametrycznej nie jest tak silnie skorelowany z oceną ogólną. Jeszcze silniejszą korelację można zauważyć wśród pozostałych parametrów składowych jakimi są „Nasylenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach” (3%), „Uprawnienia habilitacyjne” (1%) oraz „Uprawnienia doktorskie” (1%). Pierwszy z tych trzech parametrów jest miarą względną uwzględniającą w ocenie odsetek osób ze stopniem dr hab. lub tytułem profesora w ogólnej liczbie pracowników badawczych lub badawczo-dydaktycznych. Pozostałe dwa parametry odnoszą się do bezwzględnej liczby posiadanych przez uczelnię uprawnień do nadawania stopni naukowych. Uprawnienia te wynikają z faktu zatrudniania na uczelni odpowiedniej liczby pracowników (min. 12 w przeliczeniu na etaty) o odpowiednim poziomie osiągnięć w danej dyscyplinie oraz posiadania odpowiednio wysokiej kategorii naukowej (min. B+) w tej samej dziedzinie (por. Art. 226a Dz. U. 574, 2022). W związku z tym liczba uprawnień do nadawania stopnia doktora lub doktora habilitowanego jest związana z liczbą uzyskanych ocen parametrycznych na poziomie co najmniej B+ oraz z liczbą naukowców z istotnym dorobkiem naukowym z wielu dyscyplin. To może uzasadniać fakt bardzo silnej korelacji obu tych parametrów szczegółowych oceny, o wadze zaledwie 1%, wartościami ogólnej oceny rankingowej (WOP). Odpowiednio korelacje te wynoszą dla uprawnień doktorskich – 0,8703, a dla uprawnień habilitacyjnych 0,9607. Ta druga korelacja jest najsilniejszą spośród wszystkich przebadanych korelacji parametrów szczegółowych z oceną ogólną.

Spośród parametrów głównych dopiero na drugim miejscu pod względem siły korelacji jest parametr efektywności naukowej, który posiada największą wagę (28%) w ogólnej ocenie. Na trzecim miejscu pod względem siły korelacji jest dla uczelni technicznych ocena prestiżu (0,9088). Główną składową (10%) oceny prestiżu jest wynik badania ankietowego przeprowadzanego wśród kadry akademickiej przez Fundację Edukacyjną „Perspektywy” (Perspektywy, 2022a) nazwany „Ocena przez kadrę”. Korelacja tego parametru z oceną ogólną jest nieco słabsza niż dla parametru głównego, w którego skład wchodzi. A zatem należy się spodziewać, że druga składowa „Uznanie międzynarodowe” będzie miało silniejszy związek z ogólną oceną. Wyniki analiz to potwierdzają, gdyż współczynnik korelacji dla tej pary miar osiąga bardzo wysoką wartość 0,9446. „Uznanie międzynarodowe” jest oceną wynikającą z podsumowania wyników uczelni w wybranych uznanych międzynarodowych rankingach uniwersytetów. W opisie metodologii rankingu Perspektywy 2022 można znaleźć wzmiankę, o tym, że wartość tego parametru zależy od pozycji uczelni w łącznie 7. rankingach międzynarodowych.

Natomiast nie zostały opisane szczegóły sposobu przeliczania pozycji uczelni w konkretnych rankingach na wartość w ramach tej oceny szczegółowej. W związku z tym trudno wnioskować o tym jak pozycja w konkretnych rankingach koreluje z pozycją w rankingu Perspektywy oraz o tym który z rankingów międzynarodowych jest najistotniejszy dla uzyskania wyższej oceny w ramach tego parametru szczegółowego. Jak więc można zauważyć pomimo niewielkiej wagi w ocenie ogólnej parametry szczegółowe związane z oceną liczby uprawnień habilitacyjnych oraz pojawianie się uczelni w uznanych rankingach międzynarodowych jest najsilniej skorelowane z oceną rankingową uczelni. Na podstawie jedynie informacji o korelacji zjawisk nie można wiarygodnie wnioskować o związku przyczynowo skutkowym.

Analizując oba te parametry szczegółowe w kontekście analiz metodologii rankingów przedstawionych w podrozdziale 1.3.3 można stwierdzić, że niektóre z nich obejmują pomiar czynników istotnych przy ocenie efektów działań uczelni na rzecz interesariuszy. Natomiast ze względu na brak przejrzystości wobec szczegółów obliczania oceny w ramach kryterium „Uznanie międzynarodowe” trudno o jednoznaczne wnioski. W kontekście polski uczelni, spośród których wiele nie jest uwzględnianych w globalnych rankingach ocena taka wymaga dobrego zrozumienia stosowanej metodologii, by móc ją stosować. W tym kontekście warto przywołać autorską propozycję rankingu RV250 (por. podrozdz. 1.3.3 oraz załącznik 4), którego metodologia pozwala na przejrzystą ocenę porównawczą uczelni na podstawie pozycji osiągniętej w różnych rankingach. Ranking RV250 uwzględnia jednak jedynie uczelni znajdujące się w pierwszych setkach 4 najpopularniejszych rankingów globalnych, a zatem żadna z polskich uczelni w nim się nie pojawia. Natomiast na podstawie analogicznej koncepcji możliwe jest opracowanie takiej wersji rankingu zbiorczego, która pozwoli na uwzględnienie również polskich uczelni.

Drugi z parametrów szczegółowych mających najsilniejszą korelację do ogólnej oceny rankingowej, czyli liczba uprawnień habilitacyjnych jest znacznie łatwiejszy do zrozumienia. Ponadto powiązania przejrzystych wymagań do osiągania wyższych rezultatów w ramach tego kryterium z innymi czynnikami oceny (efektywność naukowa – liczba istotnych publikacji; liczba zatrudnianych naukowców; liczba dziedzin naukowych – pośrednio wielkość uczelni) pozwalają przypuszczać, że próba osiągania przez uczelnię wyższych ocen w ramach tego kryterium będzie jednocześnie inspirowała do osiągania lepszych rezultatów w zakresie wielu innych istotnych dla interesariuszy obszarów efektów działań uczelni technicznej.

Dla uczelni technicznych zaobserwowano analogię pomiędzy istotną relacją pomiaru zarobków i zatrudnienia do pomiarów satysfakcji i postrzeganej wartości studiów przez interesariuszy, a relacją pomiędzy wynikami pomiaru Ekonomicznych Losów Absolwentów do wyników w ramach oceny rankingowej rankingu Perspektywy. Wartość parametru „Absolwenci na rynku pracy” (Perspektywy, 2022a) jest wyliczana na podstawie relatywnego poziomu zarobków absolwentów względem średniego poziomu zarobków w powiecie zamieszkania oraz względnego wskaźnika zatrudnienia uwzględniającą ryzyko bezrobocia w powiecie zamieszkania absolwenta skorygowanego o wskaźnik rejestracji absolwentów w systemie ZUS. Tak wyliczanych parametr ma wagę 12% w ogólnej ocenie rankingowej, a siła korelacji wartości tego parametru z wartościami oceny ogólnej jest bardzo wysoka (0,8288). Jednak w porównaniu do siły korelacji innych parametrów z oceną ogólną nie jest ona, ani znacznie wyższa,

ani znacznie niższa. Na tej podstawie można stwierdzić, że posługiwanie się miarami związanymi z zarobkami i względnym poziomem zatrudnienia absolwentów uczelni technicznej jest zasadne do oceny efektów działań uczelni. Niemniej należy uwzględnić przy interpretacji tych wartości dłuższy okres od ukończenia studiów do uwidocznienia się istotnego wpływu efektów działań uczelni wobec studentów (absolwentów). Z tego względu należy zarekomendować posługiwanie się wskaźnikami odnoszącymi się do okresu nie krótszego niż 3 lata po ukończeniu studiów⁶². Pytania odnośnie do poziomu zarobków i zatrudnienia absolwentów mogą również zostać uwzględnione w ramach badania satysfakcji wśród tej grupy interesariuszy, natomiast należy przypuszczać, że wiarygodność uzyskanych w ten sposób rezultatów będzie prawdopodobnie znacznie niższa niż tych uzyskanych w ramach badania ELA. Można oczywiście takie pytania uwzględnić w ramach próby rozszerzenia wiedzy o sukcesach lub czynnikach wpływających na satysfakcję absolwentów oraz, by umożliwić zbadanie rzeczywiście istniejącej korelacji pomiędzy wartościami zarobków i zatrudnienia, wartościami pomiaru satysfakcji w przypadku badanej populacji absolwentów konkretnej uczelni.

Poza polskim rankingiem Perspektywy warto w kontekście uczelni technicznych zwrócić również uwagę na międzynarodowy ranking Webometrics. Zaletą tego rankingu jest to, że obejmuje on większość istniejących uczelni we wszystkich krajach świata. W związku z tym również polskie publiczne uczelnie techniczne są w nim uwzględnione. Metodologia tego rankingu pozwala bowiem na relatywnie częste (dwa razy do roku) i bardzo szerokie zmierzenie parametrów podlegających ocenie. Są to oczywiście przede wszystkim parametry jedynie pośrednio związane z efektami działań uczelni (por. Tabela 22). Jednak dzięki temu, że ranking ten wykazuje dość dobrą zbieżność z rezultatami innych rankingów można wykorzystywać jego wartości do wstępnego weryfikowania efektów podejmowanych przez uczelnię działań. Lista rekomendowanych na podstawie badań omówionych w niniejszej pracy wskaźników pomocnych przy stosowaniu modelu SSDQM przez uczelnie techniczne została przedstawiona w Tabeli 78.

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

Lp.	Nazwa	Opis/komentarz
1.	SSI	Zagregowany Indeks Satysfakcji Interesariuszy
2.	SSI cząstkowe	Indeksy Satysfakcji Interesariuszy obliczane dla każdej z grup interesariuszy osobno
3.	Liczba uprawnień habilitacyjnych	Parametr najsilniej skorelowany z ogólną oceną w rankingu Perspektywy. Czynniki sprzyjające wyższym wartościom tego parametru w znacznym stopniu zależne od działań uczelni.
4.	Ocena parametryczna	Liczba i poziom uzyskanych ocen parametrycznych w ramach różnych dyscyplin nauki w procesie ewaluacji jakości działalności naukowej.
5.	Pozycja w rankingu Webometrics	Wskaźnik niezwykle łatwy do monitorowania, wykazujący istotną korelację do poziomu zatrudnienia absolwentów uczelni technicznych po 3 latach od zakończenia studiów

⁶² W badaniu ELA publikowane są dane odnoszące się do okresów od 1. roku po ukończeniu studiów do 5. lat po ukończeniu studiów.

Lp.	Nazwa	Opis/komentarz
6.	Uznanie międzynarodowe (Perspektywy)	Ocena pozycji uczelni w rankingach globalnych (silna korelacja z oceną ogólną w rankingu Perspektywy)
7.	WOP na podstawie rankingu Perspektywy	Wskaźnik Oceny Punktowej, niepublikowany wskaźnik oceny ważonej szczegółowych parametrów oceny w rankingu Perspektywy ⁶³
8.	Poziom zarobków absolwentów po 3. latach od zakończenia studiów	Na podstawie ogólnopolskiego badania ELA, a w przypadku braku dostępności wyników na podstawie własnych badań
9.	Stopa zatrudnienia absolwentów po 3. latach od zakończenia studiów	Na podstawie ogólnopolskiego badania ELA, a w przypadku braku dostępności wyników na podstawie własnych badań
10.	Wskaźnik prestiżu rankingu Perspektywy	Ocena na podstawie badania ankietowego wykonywanego wśród kadry akademickiej w Polsce przez Fundację Edukacyjną „Perspektywy” oraz parametru „uznanie międzynarodowe”

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione w Tabeli 78 rekomendowane wskaźniki stanowią podsumowanie analiz wyników przeprowadzonych badań z uwzględnieniem kontekstu publicznych uczelni technicznych. Warto jednak traktować te rekomendacje jako wstępną wskazówkę w zakresie miar pomocnych do stosowania przy doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni przy pomocy proponowanego modelu SSDQM. W ramach działań doskonalących zgodnych z tym modelem należy jednak weryfikować przydatność pomiaru stosowanych wskaźników w sytuacji konkretnej organizacji. A zatem prezentowany zestaw wskaźników nie powinien mieć, ani charakteru zamkniętej listy (można go poszerzać), ani obowiązkowego minimum. Oznacza to, że w przypadku stwierdzenia na podstawie faktów, że któryś spośród rekomendowanych wstępnych wskaźników nie jest istotny w przypadku konkretnej organizacji to można zrezygnować ze stosowania go do oceny efektów działań uczelni. Niemniej trudno sobie wyobrazić, by przy efektywnym wdrażaniu modelu SSDQM opartym na koncepcji interesariuszocentryzmu mogło się okazać zasadnym rezygnowanie z pomiaru satysfakcji interesariuszy i mierzenia wartości wskaźników SSI (zagregowanego lub szczegółowych). Niemniej w ramach poszukiwań wskaźników uzupełniających wobec tych zawartych na liście rekomendowanych jako wstępne można posłużyć się sugestiami wynikającymi ze studium literatury przedmiotu w odniesieniu do zarządzania jakością uczelni oraz tymi zawartymi w załącznikach do normy ISO 21001. Autorska lista propozycji wartych do rozważenia przy stosowaniu modelu SSDQM została przedstawiona w Tabeli 79.

Tabela 79. Przykłady mierników dodatkowych odnoszących się do efektów działań uczelni

Nazwa kategorii mierników	Nazwa miernika
Mierniki efektów ekonomicznych	<p>dochody uczelni;</p> <p>liczba doktorantów przypadających na 1 samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego;</p> <p>kwota dotacji przypadająca na 1 studenta lub doktoranta;</p> <p>kwota pozyskanych grantów badawczych;</p> <p>wartość realizowanych projektów rozwojowych uczelni;</p> <p>ilość funduszy pozyskanych w ramach inwestycji;</p>

⁶³ stan na dzień 06.04.2024

Nazwa kategorii mierników	Nazwa miernika
Mierniki związane z wdrożeniami odkryć naukowych	liczba zgłoszonych patentów; liczba przyjętych zgłoszeń patentowych; przychody firm spin-off z produktów opracowanych w efekcie prowadzonych badań; przychody z tytułu praw patentowych;
Mierniki efektów organizacyjnych	liczba studentów lub doktorantów przypadających na 1 samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego lub dydaktycznego; liczba samodzielnych pracowników naukowych lub naukowo-dydaktycznych lub dydaktycznych; stosunek liczby nauczycieli do liczby studentów/doktorantów; wielkość grup studenckich; liczba pracowników administracji przypadająca na 1 pracownika naukowo-dydaktycznego; wskaźniki proporcji różnych grup wśród ogółu pracowników (administracyjni, naukowych, naukowo-dydaktyczni, dydaktyczni);
Mierniki odnoszące się do infrastruktury	baza dydaktyczna i administracyjna; czas potrzebny na przemieszczanie się w ramach miejsc odbywania zajęć; liczba dostępnych miejsc w akademikach; skomunikowanie kampusu (infrastruktury) uczelni z istotnymi dla interesariuszy miejscami;
Mierniki odnoszące się do efektów dla interesariuszy	zatrudnialność absolwentów; zdawalność egzaminów zewnętrznych; przyrost wynagrodzenia absolwentów; liczba noblistów wśród absolwentów;
Mierniki odnoszące się do popularności uczelni w Internecie	liczba subskrybentów w mediach społecznościowych; liczba wyświetleń materiałów publikowanych przez uczelnię i jej pracowników oraz studentów; liczba stron zawierających linki do stron uczelni (narzędzia analizy SEO);
Mierniki procesów kształcenia	poziom realizacji określonych efektów kształcenia (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne); ocena zajęć i prowadzących przedmioty; poziom kwalifikacji kadry nauczającej (różne ujęcia); wskaźnik akredytacji kierunków studiów (np. akredytacje nieobligatoryjne);
Mierniki poziomu naukowego jednostki	liczba i cytowalność publikacji pracowników i studentów uczelni (różne narzędzia); liczba noblistów i laureatów prestiżowych nagród naukowych wśród pracowników uczelni;
Mierniki związane z informacją o satysfakcji odbiorców	liczba skarg i odwołań; PGCV (Potential Gain Customer Value); ACSI (American Customer Satisfaction Index measurement method); IPA (Importance Performance Analysis);

Nazwa kategorii mierników	Nazwa miernika
Mierniki związane z procesem studiowania	wskaźnik rezygnacji ze studiów; wskaźnik zdawalności na kolejny semestr; wskaźnik frekwencji na zajęciach (np. wykładach); wskaźnik popularności wyboru przedmiotów i specjalności; wskaźnik ukończenia studiów; wskaźnik długość czasu studiowania na jednym kierunku; poziom osiągnięć studentów związanych z nauczaniem;

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grudowski i Lewandowski, 2012; ISO 21001, 2018, cz. zał. E; Raharjo i in., 2023

Wiele spośród proponowanych wskaźników (Tabela 79) jest analogicznych lub zbieżnych z miarami wykorzystywanymi w metodologiach różnych rankingów. Niektóre bowiem z takich metodologii wykorzystują bardzo wiele różnorodnych parametrów oceny biorąc pod uwagę wiele perspektyw analizując zarówno czynniki odnoszące się do przyczyn, jak i skutków występującego poziomu jakości działań uniwersytetów. Nawiązując do idei bardzo popularnego w odniesieniu do usług modelu SERVQUAL ocena jakości wiąże się z pomiarem różnicy pomiędzy oczekiwaniami, a postrzeganiem stopnia ich spełnienia. W związku z tym do celów lepszego poznania przyczyn istniejącego poziomu jakości warto nie tylko pytać interesariuszy o poziom ich satysfakcji, ale też uwzględniać pozyskiwanie informacji o oczekiwaniach różnych grup interesariuszy względem uczelni. Na przykład warto nie tylko mierzyć poziom zarobków i zatrudnienia absolwentów, ale również pytać studentów lub kandydatów na studia o ich oczekiwania w tym zakresie. Lista proponowanych miar do wspomaganie oceny i analizy efektów działań uczelni przy stosowaniu modelu SSDQM do doskonalenia SZJ uczelni nie jest listą zamkniętą. Również zawiera ona wskaźniki, które mogą być z powodzeniem stosowane nie tylko przez uczelnie techniczne. Wskaźniki te w świetle opisanych w niniejszej pracy badań i analiz nie wykazywały cech wskazujących na ich szczególną wartość dla ogółu uczelni technicznych, ale jednocześnie są one dość powszechnie stosowane jako miary odnoszące się do jakości odpowiednie w kontekście usług edukacji wyższej. Warto zauważyć, że wiele z przedstawionych propozycji miar ma charakter wskaźników, które domyślnie będą wyrażane w wartościach liczbowych. Natomiast są wśród nich też propozycje mające raczej charakter obszarów tematycznych do oceny, które mogą być prezentowane w sposób opisowy lub też w ramach tych obszarów mogą zostać opracowane szczegółowe mierniki pozwalające na liczbowe przedstawienie zarówno ocenianego stanu, jak i zmian w czasie.

Przedstawione w niniejszym podrozdziale mierniki stanowią praktyczną propozycję do wykorzystania opracowaną pomocniczo do stosowania przy prowadzeniu procesów doskonalenia systemu zarządzania jakością zgodnie z autorskim modelem SSDQM. Mierniki te mają jednak silne uzasadnienie do stosowania wywodzące się z przedstawionych w niniejszej pracy wniosków ze studium literatury przedmiotu, stosowanych w praktyce metod pomiaru jakości w kontekście uniwersytetów, teorii zarządzania jakością oraz własnych badaniach dotyczących pomiaru jakości efektów działań uczelni ze szczególnym uwzględnieniem satysfakcji interesariuszy. W związku z tym możliwości wykorzystania tych miar nie ograniczają się jedynie do stosowania wraz z modelem SSDQM, ale są znacznie szersze i mogą obejmować wszelkie działania doskonalące prowadzone w ramach organizacji świadczących usługi edukacji wyższej. Niemniej warto mieć na uwadze, iż w ramach przeprowadzonych badań

wykazano, że niektóre miary mają znacznie większy potencjał do stosowania w przypadku specyfiki polskich publicznych uczelni technicznych niż dla innych rodzajów organizacji edukacji wyższej. Szczególnie dotyczy to miar odnoszących się do pomiarów związanych z zarobkami i zatrudnieniem absolwentów po co najmniej 3. latach od ukończenia studiów. Ze względu na to, iż miary te mają szerszy potencjał to stosowania niż tylko przy doskonaleniu zgodnym z zaproponowanym modelem doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy warto zauważyć, że stosowanie ich może wspomóc także procesy weryfikacji:

1. Misji uczelni
2. Wizji uczelni
3. Polityki jakości
4. Celów uczelni (również celów jakościowych)
5. Zestawu obecnie stosowanych wskaźników i metod pomiaru jakości (Grudowski i Szeffler, 2015b).

Weryfikacja misji i wizji instytucji może być wsparta wynikami badania satysfakcji interesariuszy dzięki umożliwieniu pozyskania aktualnych informacji na temat potrzeb interesariuszy i ich postrzegania usługi dostarczanej przez uczelnię, a także dzięki poznaniu ich oczekiwań. Wiedza ta nie powinna mieć wpływu na częste zmiany wizji i misji, ponieważ te dwa elementy powinny stanowić długoterminową podstawę działalności instytucji. Wiedza ta może jednak być cenna w obszarze lepszego dopasowania sformułowania misji i wizji do percepcji interesariuszy oraz lepszego uwzględniania ich wymagań. Podobnie weryfikacja polityki jakości może zyskać na skuteczności dzięki lepszemu poznaniu satysfakcji interesariuszy. Ponieważ określanie celów instytucji akademickiej powinno wynikać z wiarygodnych informacji o potrzebach i możliwościach doskonalenia w różnych obszarach działalności uczelni również ten obszar może być wspierany przez badania satysfakcji interesariuszy. Niektóre z celów uniwersytetu mogą zostać wyrażone w sposób mierzalny na przykład poprzez określenie kierunku zmian lub docelowych wartości indeksu SSI – zagregowanego lub szczegółowych.

Jak to zaprezentowano poprzez przykład przedstawionych miar i wskaźników odnoszących się do jakości metody pomiaru powinny uwzględniać różne sposoby pozyskiwania informacji na temat poziomu oferowanych przez instytucję akademicką usług oraz innych efektów jej działań. Poza metodami ilościowymi, do których należą m. in. autorskie propozycje wskaźników SSI oraz IWRA, w celu pozyskania użytecznych danych wejściowych do procesów doskonalenia należy korzystać również z metod jakościowych. Pozwoli to na bardziej dogłębne rozpoznanie zjawisk zbadanych przy wykorzystaniu SSI i może znacznie zwiększyć skuteczność podejmowanych działań doskonalących.

W rozdziale 3. zaprezentowano i opisano autorski model doskonalenia systemu zarządzania jakością, inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM), jako narzędzie pozwalające na praktyczne realizowanie idei interesariuszocentryzmu przy doskonaleniu działań uczelni i jej systemu zarządzania jakością. W ramach podrozdziału 3.1 zaprezentowano zarówno strukturę głównych elementów Modelu (Rysunek 48), jak i strukturę wszystkich etapów szczegółowych z szerokim ich

omówieniem. Prezentacja struktury szczegółowej została wykonana w odniesieniu do 4 faz (Rysunek 49, Rysunek 50, Rysunek 51 i Rysunek 52) wraz z omówieniem szczegółów dotyczących każdego z etapów, zawierającym uzasadnienia dla zaproponowanej formy oraz rekomendacje w odniesieniu praktycznego stosowania proponowanego modelu. Następnie w ramach omówienia potencjalnych korzyści ze stosowania modelu SSDQM (podrozdz. 3.2) przeanalizowano relacje i odniesienia poszczególnych etapów Modelu do wymagań normy ISO 21001:2018 (Tabela 77) jako aktualnie najobszerniejszy i powszechnie uznany zakres wymagań dla dojrzałego systemu zarządzania jakością, dostosowanego do implementacji dla polskich uczelni technicznych. Zarządzanie jakością wymaga stałego doskonalenia – podobnie jak i zastosowane do tego metody. W ramach uzupełniania praktycznych rekomendacji oraz syntezy wniosków z przeprowadzonych badań i studium literatury (podrozdz. 3.3) zaproponowano zestaw wskaźników (Tabela 78), które – jak wskazują przedstawione wyniki badań – mogą na polskich uczelniach technicznych, zwłaszcza na etapie wdrażania działań doskonalących, skutecznie wspierać doskonalenie systemu zarządzania jakością. W ramach tych działań jednak najistotniejszym jest ciągle doskonalenie, w tym również metod stosowanych do doskonalenia.

PODSUMOWANIE

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

Spośród postawionych pytań badawczych udało się uzyskać przynajmniej częściowe odpowiedzi na każde z nich. W odniesieniu do pytania badawczego nr 1 – *Jak różni interesariusze uczelni postrzegają cel istnienia uniwersytetów?* – należy zauważyć, że bardzo wiele spośród odpowiedzi udzielonych przez respondentów wywiadów pogłębionych dotyczyło różnych aspektów kształcenia, pomijając drugą i trzecią misję uniwersytetu. Różnice między respondentami rysowały się nie tyle na tle przynależności do różnych grup interesariuszy, co raczej odzwierciedlały osobiste profesjonalne lub prywatne zorientowanie w problematyce systemu kształcenia wyższego i dylematach dotyczących ostatniej reformy systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. W zakresie tematyki pytania nr 2 – *Jak różni interesariusze postrzegają znaczenie różnych grup interesariuszy uniwersytetów?* – odpowiedzi respondentów były zgodne z dominującym poglądem w literaturze dotyczącej szkolnictwa wyższego (szczególnie anglosaskiej), wskazując studentów jako najistotniejszą spośród grup interesariuszy. Takie przekonanie również zostało odnotowane w ramach analiz wyników przeprowadzonych badań ilościowych (ankiety, statystyki z przeglądu literatury). Kolejne istotne spostrzeżenie dotyczące grup interesariuszy i ich opinii to fakt, iż absolwenci są grupą interesariuszy najpowszechniej występującą jako równoległa z innymi grupami. Znaczna większość osób stanowiących istotnych interesariuszy uczelni posiada wykształcenie wyższe, co oznacza równoczesną przynależność do grona absolwentów. W odniesieniu do badania pojedynczej uczelni ci interesariusze mogą być absolwentami innych uniwersytetów, lecz jednocześnie ich opinie są kształtowane z perspektywy doświadczenia charakterystycznego dla absolwentów oraz pod wpływem osobistego doświadczenia większych lub mniejszych sukcesów osiągniętych po studiach.

Odpowiedzi na pytanie nr 3 – *Jakie wyniki uzyskują najlepsze uczelnie techniczne w Polsce?* – nie zostały wsparte wynikami własnych badań ankietowych ze względu na napotkane ograniczenia. Jednak w ramach badań związanych z analizą danych zewnętrznych (rankingi uczelni, ELA) udało się zidentyfikować wartości charakterystyczne dla najlepszych uczelni technicznych w ramach badania korelacji pomiędzy faktem klasyfikowania uczelni jako techniczna a wynikami w odpowiednich klasyfikacjach. Natomiast na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych stwierdzono istnienie opinii wskazujących na wyższą reputację absolwentów uczelni technicznych od absolwentów uczelni, które nie są klasyfikowane jako techniczne. Tu ograniczeniem był fakt, że wielu respondentów ma bezpośrednie doświadczenia z absolwentami w ramach konkretnej branży, a w wielu z nich nie ma możliwości szerokiego porównania absolwentów uczelni technicznych i nietechnicznych, gdyż przygotowanie do konkretnego zawodu wiąże się z ukończeniem konkretnego rodzaju uczelni. Te wstępne sugestie dla odpowiedzi na pytanie nr 4 – *Czy usługi publicznych uczelni technicznych są oceniane wyżej niż wyniki pozostałych polskich uczelni?* – znalazły swoje częściowe potwierdzenie na podstawie analizy danych z badania ELA. Stwierdzono bowiem, iż są podstawy do uznania, że absolwenci uczelni technicznych

zarabiają lepiej. Zauważono jednak, że w przypadku absolwentów uczelni technicznych dopiero perspektywa trzyletnia pozwala na uwidocznienie statystycznie istotnych różnic w zarobkach w porównaniu do grupy absolwentów uczelni niotechnicznych.

W ramach postawionych hipotez dokonano próby weryfikacji każdej z nich, lecz nie wszystkie okazały się możliwe do zweryfikowania ze względu na zaistniałe ograniczenia badawcze. Zbiorcze zestawienie postawionych hipotez i rezultatów ich weryfikacji zostało przedstawione w Tabeli 80.

Tabela 80. Zestawienie wyników weryfikacji hipotez

Nr	Hipoteza	H ₀ odrzucona?
H1	Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z innymi wynikami jakości usług uczelni.	NIE
H2	Wyniki pomiaru satysfakcji interesariuszy są pozytywnie skorelowane z wartościami Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta.	NIE
H2a	Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni.	NIE
H2b	Stopa zatrudnienia wśród absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowana z wartościami satysfakcji z usług uczelni.	NIE
H2c	Poziom zarobków absolwentów uczelni po roku od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni.	NIE
H2d	Poziom zarobków absolwentów uczelni po 3 latach od uzyskania dyplomu jest pozytywnie skorelowany z wartościami satysfakcji z usług uczelni.	TAK
H3	Absolwenci publicznych uczelni technicznych są wyżej cenieni na rynku pracy niż absolwenci pozostałych uczelni, a uczelnie techniczne uzyskują wyższe wartości Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta.	NIE
H3a'	Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu jest niższa ⁶⁴ niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.	TAK
H3b	Stopa zatrudnienia wśród absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3 latach od uzyskania dyplomu jest wyższa niż stopa zatrudnienia absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie	NIE
H3c	Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po roku od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.	NIE
H3d	Średnie zarobki absolwentów publicznych uczelni technicznych po 3. latach od uzyskania dyplomu są wyższe niż średnie zarobki absolwentów pozostałych uczelni w tym samym okresie.	TAK
H3e	Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po roku od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych są wyższe niż dla pozostałych uczelni.	NIE
H3f	Wartości wskaźników IWRA, obliczonych na podstawie danych o zatrudnieniu i zarobkach absolwentów po 3. latach od uzyskania dyplomu, dla uczelni technicznych są wyższe niż dla pozostałych uczelni.	TAK
H4	Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta polskich publicznych uczelni technicznych są pozytywnie skorelowane z jakością usług uczelni mierzoną przy pomocy rankingu Perspektywy.	TAK

⁶⁴ Hipoteza H3a mówiła o wyższej stopie zatrudnienia, natomiast na podstawie wyników badań stwierdzono istotną statystycznie korelację o kierunku odwrotnym, stąd tu przedstawiono hipotezę w wersji ' (prim).

Nr	Hipoteza	H ₀ odrzucona?
H ₅	Wyniki Indeksu Wyceny Rynkowej Absolwenta są pozytywnie skorelowane z wynikami oceny prestiżu uczelni.	TAK

Źródło: opracowanie własne na podstawie rezultatów przeprowadzonych badań

W zestawieniu wyników weryfikacji hipotez (Tabela 80) przedstawiono zarówno hipotezy główne, jak i te sformułowane pomocniczo (szczegółowe). Warto zauważyć, że pomimo ograniczeń przeprowadzonych badań w ramach obszaru niemal każdej z hipotez (poza H1) udało się odrzucić hipotezę zerową i przez to potwierdzić co najmniej jedną z hipotez szczegółowych. Ponadto należy podkreślić, że przy weryfikacji hipotezy H3a o wyższej stopie zatrudnienia dla absolwentów uczelni technicznych po roku od ukończenia studiów w porównaniu do wyników w zakresie tej miary dla absolwentów uczelni nietechnicznych stwierdzono istnienie istotnej statystycznie (choć słabej) korelacji o kierunku odwrotnym. Stąd też w powyższym zestawieniu uwzględniono zmodyfikowaną hipotezę H3a'.

Na podstawie dotychczasowych podsumowań można stwierdzić, że **cel poznawczy**, który został sformułowany jako *identyfikacja skutecznych z perspektywy doskonalenia systemu zarządzania jakością metod pomiaru i analizy poziomu satysfakcji interesariuszy jako miernika jakości* został osiągnięty na poziomie teoretycznym. Na podstawie badania literatury uwzględniającej osiągnięcia z zakresu zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy w kontekście problematyki i specyfiki uniwersytetów dokonano syntezy wniosków skutkującej uzasadnionymi rekomendacjami w zakresie wartościowych narzędzi do stosowania przy doskonaleniu systemu zarządzania jakością uczelni. Dzięki przeprowadzonym badaniom ilościowym w zaproponowanych rozwiązaniach uwzględniono takie, które mają szczególnie silne poparcie do wykorzystania dla uczelni technicznych.

Przyjęty **cel użyteczny** sformułowany jako *opracowanie metody doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni, dostosowanego do specyfiki polskich uczelni technicznych, z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji różnych grup interesariuszy jako jednego z mierników efektów działania uczelni* został osiągnięty. Dokonano tego poprzez zaproponowanie i szczegółowe opisanie autorskiego modelu doskonalenia systemu zarządzania jakością uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM – Stakeholders Satisfaction Driven Quality Management Model). Jest to praktyczne narzędzie będące syntetycznym opracowaniem pozwalającym na wykorzystanie współczesnych zdobyczy z zakresu zarządzania jakością w odniesieniu do specyficznych realiów instytucji akademickich o profilu technicznym. Główną cechą charakterystyczną proponowanego narzędzia jest możliwość wdrażania w praktyce idei interesariuszocentryzmu i skupienia w zakresie działań doskonalących na tworzeniu wartości dla interesariuszy. Proponowane rozwiązanie poprzez wbudowaną w nie iteracyjność korzysta z idei metod zwinnych, jednocześnie pozwalając na zastosowanie w uzasadnionych przypadkach metod kaskadowych (projektowych) przy wdrażaniu zmian. Niemniej cechą wspólną zarówno metod zwinnych, jak i dojrzałych systemów zarządzania jakością jest promowanie wartości, które przy świadomym praktykowaniu w ramach rozwijania kultury organizacyjnej uczelni będą przybliżały jej formę do zbliżonej do form znanych z tzw. organizacji turkusowych.

Przeprowadzone badania posiadały istotne ograniczenia. Najistotniejszym było to związane z niemożnością osiągnięcia statystycznej reprezentatywności grupy badawczej badania kwestionariuszowego dla badanej populacji (interesariuszy polskich uczelni technicznych). Główne przyczyny zaistnienia tego ograniczenia miały charakter organizacyjno-zasobowy. Badana populacja ma charakter bardzo złożony, a zatem grupa badawcza na poziomie 133 respondentów okazała się być dalece niewystarczająca. Ponadto osiągnięcie przy istniejących ograniczeniach zasobowych tej skali liczności było możliwe jedynie przy zastosowaniu nielosowej metody doboru grupy badawczej, jaką była metoda kuli śnieżnej. To dodatkowo przyczyniło się do znacznie rozbieżności struktury grupy badawczej w porównaniu do struktury badanej populacji.

Ze względu na napotkane ograniczenia należy uznać, że warto w dalszych badaniach uwzględnić kierunek pozwalający na statystyczną weryfikację korelacji pomiędzy satysfakcją interesariuszy uczelni, a innymi miarami efektów działań uczelni, gdyż w ramach przeprowadzonych badań nie udało się tego celu osiągnąć. Ponadto głównie teoretyczny charakter zaproponowanego modelu SSDQM stanowi inspirację to dalszego rozwoju w kierunku weryfikacji skuteczności modelu SSDQM w praktyce uczelni technicznych. Przeprowadzone analizy prowadzące do syntezy teorii zarządzania jakością oraz teorii interesariuszy stanowią też ciekawy kierunek rozwoju do rozważań i badań nad możliwościami rozszerzenia stosowania modelu SSDQM na inne organizacje. Mogą to być organizacje, dla których istotnym jest uwzględnienie perspektywy interesariuszy lub takich, które potrzebują przejść od klientocentryzmu do interesariuszocentryzmu, by skuteczniej osiągać swoje cele w sposób zrównoważony. Mogą to być zarówno instytucje publiczne i organizacje non-profit, jak również przedsiębiorstwa działające w branżach silnie regulowanych lub takich, które mają istotny wpływ na inne grupy poza klientami oraz są pod istotnym wpływem grup innych niż ich obecni, byli i przyszli klienci (np. energetyka, farmacja, petrochemia, bankowość, media, włókiennictwo, produkcja żywności, itp.).

Najistotniejszym jest, by w obecnie dynamicznie zmieniającym się środowisku dla wielu organizacji, a ostatnio w Polsce szczególnie mocno doświadcza tego środowisko akademickie, zarządzający uczelniami mogli odnaleźć wsparcie w zakresie narzędzi pomagających w skutecznym rozwoju i osiągnięciu celów organizacji. To wymaga od liderów bardzo dobrych umiejętności przywództwa, ale nie jest możliwe bez wysokiego poziomu świadomości i dojrzałości wszystkich uczestników środowiska akademickiego, wyrażających się zaangażowaniem w zmiany zgodne z wizją i wartościami uczelni, nawet pomimo dużego poziomu niepewności co do przyszłych rezultatów. Do tego niezwykle ważne jest zbudowanie pewności wynikającej z doświadczenia co do tego, że każda zmiana jest dobra. Bowiem nawet gdy przygotowywana w najlepszy możliwy sposób doprowadzi do niesatysfakcjonujących rezultatów to stanie się kolejną lekcją, a dzięki umiejętności szybkiego wdrażania usprawnień doprowadzi do osiągnięcia istotnej poprawy.



SPIS LITERATURY

1. Aakhus, M., & Bzdak, M. (2015). Stakeholder engagement as communication design practice. *Journal of Public Affairs*, 15(2), 188–200. <https://doi.org/10.1002/pa.1569>
2. Adeinat, I., Al Rahahleh, N., & Al Bassam, T. (2022). Lean Six Sigma and Assurance of Learning (AoL) in higher education: a case study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 39(2), 570–587. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2021-0017>
3. Aguillo, I. (2009). Measuring the institution's footprint in the web. *Library Hi Tech*, 27(4), 540–556. <https://doi.org/10.1108/073788309>
4. Aguillo, I. (2023). *Methodology of Ranking Web of Universities*. Cybermetrics Lab. <https://www.webometrics.info/en/Methodology>
5. Al-Turki, U. M., Duffuaa, S., Ayar, T., & Demirel, O. (2008). Stakeholders integration in higher education: supply chain approach. *European Journal of Engineering Education*, 33(2), 211–219. <https://doi.org/10.1080/03043790801980136>
6. Al-Khafaji, A. W., Oberhelman, D. R., Baum, W., & Koch, B. (2009). Communication in Stakeholder Management. W E. Chinyio & P. Olomolaiye (Red.), *Construction Stakeholder Management* (ss. 159–173). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444315349.ch10>
7. Aliu, D., Akatay, A., & Aliu, A. (2018). The Influence of Inter-Stakeholders' Communication on University – Industry Collaboration. *Scholedge International Journal of Business Policy & Governance ISSN 2394-3351*, 4(8), 78. <https://doi.org/10.19085/journal.sijbpg040801>
8. Alkabbanie, R. (2020). ESG 2015 vs. ISO 9001:2015 Regarding Stakeholders. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(2). <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i2p46>
9. Alkuwaiti, A. (2021). *Webometrics Ranking: Change in Methodology & January 2021 Results at Glance*. http://www.drahmedalkuwaiti.com/admin/data/form_14936/files/element_4_3f06cedca61fa7fbd8e20020e556832c-54-Change in Metho_Jan 2021 Result 210216.pdf
10. Alnadi, M., & McLaughlin, P. (2021). Critical success factors of Lean Six Sigma from leaders' perspective. *International Journal of Lean Six Sigma*, 12(5), 1073–1088. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-06-2020-0079>
11. AMuz Gdańsk. (2018). *WSZJK Akademii Muzycznej w Gdańsku*. Wewnętrzny System Zapewniania Jakości Kształcenia. <https://www.amuz.gda.pl/akademia/aktyprawne/wewnetrzny-system-zapewniania-jakosci-ksztalcenia,71>
12. Anand, A., Kaur, J., Singh, O., & H. Alhazmi, O. (2021). Optimal Sprint Length Determination for Agile-Based Software Development. *Computers, Materials & Continua*, 68(3), 3693–3712. <https://doi.org/10.32604/cmc.2021.017461>
13. Anderson, J. C., Rungtusanatham, M., & Schroeder, R. G. (1994). A THEORY OF QUALITY MANAGEMENT UNDERLYING THE DEMING MANAGEMENT METHOD. *Academy of Management Review*, 19(3), 472–509. <https://doi.org/10.5465/amr.1994.9412271808>

14. Andersson, R., Eriksson, H., & Torstensson, H. (2006). Similarities and differences between TQM, six sigma and lean. *The TQM Magazine*, 18(3), 282–296. <https://doi.org/10.1108/09544780610660004>
15. Andriof, J., & Waddock, S. (2017). Unfolding Stakeholder Engagement. W *Unfolding Stakeholder Thinking* (ss. 19–42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351281881-2>
16. Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities Development of HiEduQual. *JOURNAL OF MODELLING IN MANAGEMENT*, 11(2), 488–517. <https://doi.org/10.1108/JM2-01-2014-0010>
17. Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jkędzrejowski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J., & Kwiek, M. (2016). Reformować? Nie reformować? Szerszy kontekst zmian w szkolnictwie wyższym. *Nauka*.
18. Antony, J. (2014). Readiness factors for the Lean Six Sigma journey in the higher education sector. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(2), 257–264. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-04-2013-0077>
19. Antony, J. (2017). Lean Six Sigma for higher education. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5), 574–576. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2017-0063>
20. Antony, J., Ghadge, A., Ashby, S. A., & Cudney, E. A. (2018). Lean Six Sigma journey in a UK higher education institute: a case study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(2), 510–526. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2017-0005>
21. Antony, J., Krishan, N., Cullen, D., & Kumar, M. (2012). Lean Six Sigma for higher education institutions (HEIs): Challenges, barriers, success factors, tools/techniques. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 61(8), 940–948. <https://doi.org/10.1108/17410401211277165>
22. Antony, J., McDermott, O., Sony, M., Cudney, E. A., Snee, R. D., & Hoerl, R. W. (2021). A study into the pros and cons of ISO 18404: viewpoints from leading academics and practitioners. *The TQM Journal*, 33(8), 1845–1866. <https://doi.org/10.1108/TQM-03-2021-0065>
23. Antony, J., Scheumann, T., Sunder M., V., Cudney, E., Rodgers, B., & Grigg, N. P. (2022). Using Six Sigma DMAIC for Lean project management in education: a case study in a German kindergarten. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(13–14), 1489–1509. <https://doi.org/10.1080/14783363.2021.1973891>
24. Arnheiter, E. D., & Maleyeff, J. (2005). The integration of lean management and Six Sigma. *The TQM Magazine*, 17(1), 5–18. <https://doi.org/10.1108/09544780510573020>
25. ARWU. (2020). *ARWU World University Rankings 2020*. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>
26. ARWU. (2022a). *ARWU World University Ranking 2022*. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2022>
27. ARWU. (2022b). *ARWU World University Rankings 2022 methodology*. Ranking Shanghai. <http://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2022>

28. Asif, M., Awan, M. U., Khan, M. K., & Ahmad, N. (2013). A model for total quality management in higher education. *Quality & Quantity*, 47(4), 1883–1904. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9632-9>
29. Atherton, S. C., Blodgett, M. S., & Atherton, C. A. (2011). Fiduciary principles: corporate Responsibilities to Stakeholders. *Journal of Religion and Business Ethics*, 2(2).
30. Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528–540. <https://doi.org/10.1108/03090569710176655>
31. Austin, A. E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New directions for institutional research*, 1990(68), 61–74.
32. Avcı, Ö., Ring, E., & Mitchell, L. (2015). Stakeholders in U.S. higher education: An analysis through two theories of stakeholders. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(2), 45–54. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/beyder/article/view/5000166649>
33. Balaji, S., & Murugaiyan, M. S. (2012). Waterfall vs. V-Model vs. Agile: A comparative study on SDLC. *International Journal of Information Technology and Business Management*, 2(1), 26–30.
34. Barker, K. (2007). The UK Research Assessment Exercise: the evolution of a national research evaluation system. *Research Evaluation*, 16(1), 3–12. <https://doi.org/10.3152/095820207X190674>
35. Bayraktar, E., Tatoglu, E., & Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 19(6), 551–574. <https://doi.org/10.1080/14783360802023921>
36. Beerkens, M., & Udam, M. (2017). Stakeholders in Higher Education Quality Assurance: Richness in Diversity? *Higher Education Policy*, 30(3), 341–359. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0032-6>
37. Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., & Shestopalov, M. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214(June), 344–358. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.658>
38. Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73(1), 39–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
39. Bendkowski, J. (2016). Jednostkowe korzyści z uczestnictwa w nieformalnych sieciach wiedzy. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie / Politechnika Śląska*, 89, 11–23.
40. Bielawa, A. (2011). Przegląd najważniejszych modeli zarządzania jakością usług. *Studia i Prace WNEiZ*, 24.
41. Blackmore, P., & Kandiko, C. B. C. B. (2011). Motivation in academic life: a prestige economy. *Research in Post-Compulsory Education*, 16(4), 399–411. <https://doi.org/10.1080/13596748.2011.626971>

42. Blanchard, K. H., Zigarmi, D., & Nelson, R. B. (1993). Situational Leadership® After 25 Years: A Retrospective. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 21–36. <https://doi.org/10.1177/107179199300100104>
43. Blikle, A. (2017). *Doktryna jakości. Rzecz o turkusowej samoorganizacji*. (II). Wydawnictwo HELION.
44. Bobińska, B. (2012). Funkcjonowanie sektora publicznego jako organizacji „otwartych na klienta”. *Zeszyty Naukowe Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu Firma i Rynek*, 1, 59–71.
45. Bot, S., Lung, C.-H., & Farrell, M. (1996). A stakeholder-centric software architecture analysis approach. *Joint proceedings of the second international software architecture workshop (ISAW-2) and international workshop on multiple perspectives in software development (Viewpoints '96) on SIGSOFT '96 workshops*, 152–154. <https://doi.org/10.1145/243327.243632>
46. Brady, M. K., & Cronin, J. J. (2001). Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach. *Journal of Marketing*, 65(3), 34–49. <https://doi.org/10.1509/jmkg.65.3.34.18334>
47. Bragantini, D., & Matteo, L. (2017). Stakeholders communication approach: A new era. *Project Management Development--Practice and Perspectives*, 27, 19.
48. Brdulak, J. (2016). Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(2(48)), 81–94. <https://doi.org/10.14746/nisw.2016.2.4>
49. Broadhead, L.-A., & Howard, S. (1998). The Research Assessment Exercise. *education policy analysis archives*, 6, 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.v6n8.1998>
50. Bryson, J. M. (2004). Stakeholder Identification and Analysis Techniques. *Public Management Reviews*, 6(1), 31–53.
51. Bukowski, S., & Kosmala, B. (2007). Techniki projekcyjne w identyfikacji przekonań. *Psychoterapia*, 4(143), 37–44. [http://poradnia-empatia.pl/userfiles/poradnia-empatiapl/file/Techniki projekcyjne w identyfikacji przekonan po autoryzacji.pdf](http://poradnia-empatia.pl/userfiles/poradnia-empatiapl/file/Techniki%20projekcyjne%20w%20identyfikacji%20przekonan%20po%20autoryzacji.pdf)
52. Burrows, J. (1999). Going Beyond Labels: A Framework for Profiling Institutional Stakeholders. *Contemporary Education*, 70(4), 5. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=3116623&site=ehost-live>
53. Byrne, J., Jørgensen, T., & Loukkola, T. (2013). *Quality assurance in doctoral education: Results of the ARDE Project*. European University Association.
54. Calabretta, G., Gemser, G., & Wijnberg, N. M. (2017). The Interplay between Intuition and Rationality in Strategic Decision Making: A Paradox Perspective. *Organization Studies*, 38(3–4), 365–401. <https://doi.org/10.1177/0170840616655483>
55. Campbell, C. M. C. M., Jimenez, M., & Arrozal, C. A. N. C. A. N. (2019). Prestige or education: college teaching and rigor of courses in prestigious and non-prestigious institutions in the U.S. *Higher Education*, 77(4), 717–738. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0297-3>
56. Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). „Mode 3” and „Quadruple Helix”: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>

57. Carrillat, F. A., Jaramillo, F., & Mulki, J. P. (2007). The validity of the SERVQUAL and SERVPERF scales. *International Journal of Service Industry Management*, 18(5), 472–490. <https://doi.org/10.1108/09564230710826250>
58. Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Corporate Social Responsibility*, 497–505. <https://doi.org/10.5465/amr.1979.4498296>
59. Chai, K.-H., Zhang, J., & Tan, K.-C. (2005). A TRIZ-Based Method for New Service Design. *Journal of Service Research*, 8(1), 48–66. <https://doi.org/10.1177/1094670505276683>
60. Clark, B. R. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative science quarterly*, 178–184.
61. Clark, B. R. (1980). *Academic Culture* (42). Yale University Higher Education Research Group.
62. Clarkson, M. B. E. (1995). A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. *The Academy of Management Review*, 20(1), 92. <https://doi.org/10.2307/258888>
63. Collyer, F. (2013). The production of scholarly knowledge in the global market arena: University ranking systems, prestige and power. *Critical Studies in Education*, 54(3), 245–259. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.788049>
64. Cronin, J. J. (2016). Retrospective: a cross-sectional test of the effect and conceptualization of service value revisited. *Journal of Services Marketing*, 30(3), 261–265. <https://doi.org/10.1108/JSM-11-2015-0328>
65. Cronin, J. J., Brady, M. K., Brand, R. R., Hightower, R., & Shemwell, D. J. (1997). A cross-sectional test of the effect and conceptualization of service value. *Journal of Services Marketing*, 11(6), 375–391. <https://doi.org/10.1108/08876049710187482>
66. Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing*, 56(3), 55–68. <https://doi.org/10.1177/00222429920560030>
67. Cwynar, K. M. (2005). THE IDEA OF THE UNIVERSITY IN EUROPEAN CULTURE. *Polityka i Społeczeństwo*, 60–72.
68. Cybermetrics Lab. (2023). *Ranking Web of Universities 2023*. Webometrics 2023 Jan Ranking. <https://www.webometrics.info/en/world>
69. Czarnik, S., & Turek, K. (2014). *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków*. https://www.parp.gov.pl/images/PARP_publications/pdf/20012.pdf
70. Dabholkar, P. A., Thorpe, D. I., & Rentz, J. O. (1996). A measure of service quality for retail stores: Scale development and validation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24(1), 3–16. <https://doi.org/10.1007/bf02893933>
71. Dąbrowski, T. J., Brdulak, H., Jastrzębska, E., & Legutko-kobus, P. (2018). Teaching methods and programs University Social Responsibility Strategies. *E-Mentor*, 5(77), 4–12.
72. Dahlgaard, J. J., & Dahlgaard-Park, S. M. (2006). Lean production, six sigma quality, TQM and company culture. *The TQM Magazine*, 18(3), 263–281. <https://doi.org/10.1108/09544780610659998>
73. de Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. S. (2007). On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria,

- and Germany. W D. Jansen (Red.), *New Forms of Governance in Research Organizations* (ss. 3–22). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5831-8>
74. de Haan, E., Verhoef, P. C., & Wiesel, T. (2015). The predictive ability of different customer feedback metrics for retention. *International Journal of Research in Marketing*, 32(2), 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2015.02.004>
75. de Jong, J., & den Hartog, D. (2010). Measuring Innovative Work Behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x>
76. De Ridder-Symoens, H. (2020). Universities and Their Missions in Early Modern Times. W L. Engwall (Red.), *Missions of Universities: Past, Present, Future* (ss. 43–61). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41834-2_4
77. Degtjarjova, I., Lapina, I., & Freidenfelds, D. (2018). Student as stakeholder: “voice of customer” in higher education quality development. *Marketing and Management of Innovations*, 2, 388–398. <https://doi.org/10.21272/mmi.2018.2-30>
78. Detyna, B. (2022). Lean Management a jakość zarządzania w uczelni – szanse i zagrożenia. *Problemy Jakości*, 1(3), 11–19. <https://doi.org/10.15199/46.2022.3.2>
79. Dingsøyr, T., Nerur, S., Balijepally, V., & Moe, N. B. (2012). A decade of agile methodologies: Towards explaining agile software development. *Journal of Systems and Software*, 85(6), 1213–1221. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2012.02.033>
80. Dobbins, M., Horváthová, B., & Labanino, R. P. (2021). Exploring interest intermediation in Central and Eastern Europe: is higher education different? *Interest Groups & Advocacy*, 10(4), 399–429. <https://doi.org/10.1057/s41309-021-00136-x>
81. Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *Academy of Management Review*, 20(1), 65–91. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9503271992>
82. Douglas, J., Antony, J., & Douglas, A. (2015). Waste identification and elimination in HEIs: the role of Lean thinking. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 32(9), 970–981. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-10-2014-0160>
83. Drucker, P. F. (1984). Converting Social Problems into Business Opportunities: The New Meaning of Corporate Social Responsibility. *California Management Review*, 26(2), 53–63. <https://doi.org/10.2307/41165066>
84. Duc, A. N., & Abrahamsson, P. (2016). Minimum Viable Product or Multiple Facet Product? The Role of MVP in Software Startups. W H. Sharp & T. Hall (Red.), *Agile Processes, in Software Engineering, and Extreme Programming* (ss. 118–130). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33515-5_10
85. Dz. U. 1787. (2018). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kryteriów oceny programowej*. Kancelaria Sejmu RP. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001787/O/D20181787.pdf>
86. Dz. U. 2508. (2018). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 13 grudnia 2018*. Dziennik Ustaw RP.



87. Dz. U. 305. (2022). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 8 lutego 2022*. Dziennik Ustaw RP.
88. Dz. U. 574. (2022). *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Numer Dz. U. 574 z 11.03.2022). Kancelaria Sejmu RP. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000574>
89. Dzhuguryan, L., Iwan, S., & Marchuk, I. (2019). Zarządzanie jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym na podstawie monitoringu procesu edukacyjnego. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie*, 34(1), 38–49. <https://doi.org/10.17512/znpcz.2019.2.03>
90. Dziadkowiec, J. (2006). Wybrane metody badania i oceny jakości usług. *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, 717, 23–35.
91. Dziadkowiec, J., & Sikora, T. (2015). *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług jakości*.
92. Dziedziczak-Foltyn, A. (2018). Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(51). <https://doi.org/10.14746/nisw.2018.1.10>
93. Dżimińska, M., Fijałkowska, J., & Sułkowski, Ł. (2020). A Conceptual Model Proposal: Universities as Culture Change Agents for Sustainable Development. *Sustainability*, 12(11), 4635. <https://doi.org/10.3390/su12114635>
94. EIPA, & EUPAN. (2013). *CAF Education 2013*.
95. EIPA, & EUPAN. (2020). *Wspólna Metoda Oceny. Europejski model doskonalenia organizacji sektora publicznego poprzez samoocenę*. <https://www.gov.pl/attachment/13844091-cd71-4a98-b729-1983306e5b87>
96. ELA 2020. (2021). *Ekonomiczne Losy Absolwentów - zbiór danych źródłowych dla Uczelni obejmujący dane absolwentów studiów I, II stopnia i jednolitych studiów magisterskich do 2020 roku*. <https://ela.nauka.gov.pl/pl/experts/source-data>
97. Elton, L. (2000). The UK Research Assessment Exercise: Unintended Consequences. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 274–283. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00160>
98. ENQA. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA Brussels.
99. Eskerod, P., Huemann, M., & Savage, G. (2015). Project Stakeholder Management—Past and Present. *Project Management Journal*, 46(6), 6–14. <https://doi.org/10.1002/pmj.21555>
100. Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32(1), 109–121. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00009-4)
101. Etzkowitz, H., & Dzisah, J. (2008). Rethinking development: circulation in the triple helix. *Technology Analysis & Strategic Management*, 20(6), 653–666. <https://doi.org/10.1080/09537320802426309>
102. Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry relations*. Pinter.

103. Faishol, O. K. L. M. A., & Subriadi, A. P. (2022). Change management scenario to improve Webometrics ranking. *Procedia Computer Science*, 197, 557–565. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.173>
104. Finch, D., McDonald, S., & Staple, J. (2013). Reputational interdependence: an examination of category reputation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(1), 34–61. <https://doi.org/10.1080/08841241.2013.810184>
105. Firdaus, A. (2005). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569–581. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x>
106. Firdaus, A. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31–47. <https://doi.org/10.1108/02634500610641543>
107. Fisher, N. I., & Kordupleski, R. E. (2019). Good and bad market research: A critical review of Net Promoter Score. *Applied Stochastic Models in Business and Industry*, 35(1), 138–151. <https://doi.org/10.1002/asmb.2417>
108. Fleaca, E., Fleaca, B., & Maiduc, S. (2017). Modeling Stakeholders Relationships to Strengthen the Entrepreneurial Behavior of Higher Education Institutions. *Procedia Engineering*, 181, 935–942. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.02.490>
109. Fonseca, L., & Domingues, J. P. (2017). ISO 9001: 2015 edition - management, quality and value. *International journal of quality research*, 1(11), 149–158. <https://doi.org/10.18421/IJQR11.01-09>
110. Frankowicz, M. (2012). *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w odniesieniu do nowych regulacji prawnych*. Zespół Ekspertów Bolońskich.
111. Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Cambridge University Press.
112. Freeman, R. E., & McVea, J. (2001). A stakeholder approach to strategic management. *SSRN Electronic Journal*.
113. Freeman, R. E., & Reed, D. L. (1983). Stockholders and Stakeholders: A New Perspective on Corporate Governance. *California Management Review*, 25(3), 88–106. <https://doi.org/10.2307/41165018>
114. Friedman, M. (1970). The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits. W *Corporate Ethics and Corporate Governance* (ss. 173–178). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_14
115. Galvao, A., Mascarenhas, C., Marques, C., Ferreira, J., & Ratten, V. (2019). Triple helix and its evolution: a systematic literature review. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 10(3), 812–833. <https://doi.org/10.1108/JSTPM-10-2018-0103>
116. Geitz, G., & de Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 1647919. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919>

117. Geryk, M. (2018). *Universities of the Future: Universities in Transition Under the Influence of Stakeholders' Changing Requirements* (ss. 116–124). https://doi.org/10.1007/978-3-319-60372-8_12
118. Gilmore, A. (2006). *Usługi. Marketing i zarządzanie*. Wydawnictwo PWE.
119. Główny Urząd Statystyczny. (2020). *GUS - Bank Danych Lokalnych*. <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica%0Ahttps://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/teryt/jednostka/1610#>
120. Gołata, K., & Sojkin, B. (2020). Determinanty budowania wizerunku i reputacji wyższej uczelni wobec jej interesariuszy. *Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych*, 35(1), 29–58. <https://doi.org/10.2478/minib-2020-0002>
121. Goodley, B. (2023). *Highest NPS Scores 2023*. [customergauge.com. https://customergauge.com/benchmarks/blog/top-highest-nps-scores](https://customergauge.com/benchmarks/blog/top-highest-nps-scores)
122. 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>
123. Grudowski, P. (2020a). *Perspektywa jakości w szkolnictwie wyższym. O modelu QualHE*. PWE.
124. Grudowski, P. (2020b). Wykorzystanie wybranych normatywnych systemów zarządzania w instytucjach szkolnictwa wyższego. *Problemy Jakości*, 1(8), 4–10. <https://doi.org/10.15199/46.2020.8.1>
125. Grudowski, P., & Lewandowski, K. (2012). Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych. *Zarządzanie i Finanse*, R. 10(nr 3, cz. 1), 394–403. http://jmf.wzr.pl/pim/2012_3_1_29.pdf
126. Grudowski, P., & Szeffler, J. P. (2015a). Rola interesariuszy w działaniach na rzecz projektowania i doskonalenia systemów zarządzania jakością polskich uczelni. *Przegląd Organizacji*, 12–18. <https://doi.org/10.33141/po.2015.04.02>
127. Grudowski, P., & Szeffler, J. P. (2015b). Stakeholders Satisfaction Index as an Important Factor of Improving Quality Management Systems of Universities in Poland. *Managing in Recovering Markets, GCMRM 2015*.
128. Gummesson, E. (1998). Productivity, quality and relationship marketing in service operations. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 10(1), 4–15. <https://doi.org/10.1108/09596119810199282>
129. Gupta, M., Boyd, L., & Kuzmits, F. (2011). The evaporating cloud: a tool for resolving workplace conflict. *International Journal of Conflict Management*, 22(4), 394–412. <https://doi.org/10.1108/10444061111171387>
130. Gupta, M., Digalwar, A., Gupta, A., & Goyal, A. (2022). Integrating Theory of Constraints, Lean and Six Sigma: a framework development and its application. *Production Planning & Control*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/09537287.2022.2071351>
131. Gupta, S., Sharma, M., & Sunder M., V. (2016). Lean services: a systematic review. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(8), 1025–1056. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-02-2015-0032>

132. GUS. (2005). *Rocznik Statystyczny 2005*.
133. GUS. (2010a). *Rocznik demograficzny 2010*.
134. GUS. (2010b). *Rocznik Statystyczny 2010*.
135. GUS. (2011a). *Rocznik demograficzny 2011*.
136. GUS. (2011b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*
137. GUS. (2012a). *Rocznik demograficzny 2012*.
138. GUS. (2012b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*
139. GUS. (2013a). *Rocznik demograficzny 2013*.
140. GUS. (2013b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*
141. GUS. (2014a). *Rocznik demograficzny 2014*.
142. GUS. (2014b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013r.*
143. GUS. (2015a). *Rocznik demograficzny 2015*.
144. GUS. (2015b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r.*
145. GUS. (2016a). *Rocznik demograficzny 2016*.
146. GUS. (2016b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*
147. GUS. (2017a). *Rocznik demograficzny 2017*.
148. GUS. (2017b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*
149. GUS. (2018a). *Rocznik demograficzny 2018*.
150. GUS. (2018b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.*
151. GUS. (2019a). *Rocznik demograficzny 2019*.
152. GUS. (2019b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 r.*
153. GUS. (2020a). *Działalność badawcza i rozwojowa w Polsce w 2019 r.*
https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5496/8/9/1/dzialalno_sc_badawcza_i_rozwojowa_w_polsce_w_2019.pdf
154. GUS. (2020b). *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2020 r. 1.*
155. GUS. (2020c). *Rocznik demograficzny 2020*.
156. GUS. (2020d). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*
157. GUS. (2021a). *Rocznik Demograficzny*.
158. GUS. (2021b). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r.*
159. GUS. (2022a). *Ludność według cech społecznych – wyniki wstępne NSP 2021*.
160. GUS. (2022b). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2021 r.*
161. GUS. (2023). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2022 r.*
162. Habermas, J., & Blazek, J. R. (1987). The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*, 41, 3. <https://doi.org/10.2307/488273>
163. Hadid, W. (2019). Lean service, business strategy and ABC and their impact on firm performance. *Production Planning & Control*, 30(14), 1203–1217.
<https://doi.org/10.1080/09537287.2019.1599146>

164. Haerizadeh, M., & Sunder M., V. (2019). Impacts of Lean Six Sigma on improving a higher education system: a case study. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 36(6), 983–998. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-07-2018-0198>
165. Hall, H. (2013). Zastosowanie Metod NPS i CSI w Badaniach Poziomu Satysfakcji i Lojalności Studentów. *Modern Management Review*, XVIII, 51–61. <https://doi.org/10.7862/rz.2013.mmr.5>
166. Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>
167. Hildesheim, C., & Sonntag, K. (2020). The Quality Culture Inventory: a comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 892–908. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672639>
168. Hillerbrand, R., & Werker, C. (2019). Values in University–Industry Collaborations: The Case of Academics Working at Universities of Technology. *Science and Engineering Ethics*, 25(6), 1633–1656. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00144-w>
169. Holland, M. M., & Ford, K. S. (2021). Legitimizing Prestige through Diversity: How Higher Education Institutions Represent Ethno-Racial Diversity across Levels of Selectivity. *The Journal of Higher Education*, 92(1), 1–30. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1740532>
170. Holweg, M. (2007). The genealogy of lean production. *Journal of Operations Management*, 25(2), 420–437. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2006.04.001>
171. Hoonakker, P., & Carayon, P. (2009). Questionnaire Survey Nonresponse: A Comparison of Postal Mail and Internet Surveys. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(5), 348–373. <https://doi.org/10.1080/10447310902864951>
172. Huang, Y., Li, X., Wilck, J., & Berg, T. (2012). Cost reduction in healthcare via Lean Six Sigma. *62nd IIE Annual Conference and Expo 2012*, 1263–1270.
173. Hundal, G. S., Thiyagarajan, S., Alduraibi, M., Laux, C. M., Furterer, S. L., Cudney, E. A., & Antony, J. (2022). The impact of Lean Six Sigma practices on supply chain resilience during COVID 19 disruption: a conceptual framework. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(15–16), 1913–1931. <https://doi.org/10.1080/14783363.2021.2014313>
174. Hussinki, H., Kianto, A., Vanhala, M., & Ritala, P. (2019). Happy Employees Make Happy Customers: The Role of Intellectual Capital in Supporting Sustainable Value Creation in Organizations. W *Intellectual Capital Management as a Driver of Sustainability* (ss. 101–117). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-79051-0_6
175. Iacobucci, D., Ostrom, A., & Grayson, K. (1995). Distinguishing Service Quality and Customer Satisfaction: The Voice of the Consumer. *Journal of Consumer Psychology*, 4(3), 277–303. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0403_04
176. Iqbal, S., Taib, C. A. Bin, & Razalli, M. R. (2023). The effect of accreditation on higher education performance through quality culture mediation: the perceptions of administrative and quality managers. *The TQM Journal*. <https://doi.org/10.1108/TQM-11-2022-0322>



177. ISO. (2024). *Management System Standards list*. <https://www.iso.org/management-system-standards-list.html>
178. ISO 21001. (2018). *Educational organizations - Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use*.
179. Jackson, G. (2021). *Stakeholders' Communication During Learning Analytics Implementation in Higher Education*. Walden University.
180. Jackson, M. C. (1982). The nature of soft systems thinking. The work of Churchman, Ackoff and Checkland. *Journal of applied systems analysis*, 9(1), 17–29.
181. Jain, S. K., & Gupta, G. (2004). Measuring Service Quality: Servqual vs. Servperf Scales. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 29(2), 25–38. <https://doi.org/10.1177/0256090920040203>
182. Jastrzębska, E. (2016). Angażowanie interesariuszy jako istota społecznej odpowiedzialności według ISO 26000. W *Reklama i PR z perspektywy współczesnych problemów komunikacji marketingowej (Red.) A. Wiśniewska, A. Kozłowska* (ss. 71–91). Wyższa Szkoła Promocji, Mediów i Show Businessu.
183. Jonas, A. (2009). *Tworzenie relacji z klientem w firmach usługowych a jakość usług*. 823.
184. Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
185. Jyoti, J., Kour, S., & Sharma, J. (2017). Impact of total quality services on financial performance: role of service profit chain. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(7–8), 897–929. <https://doi.org/10.1080/14783363.2016.1274649>
186. Kalinowski, J. (2017). *Finansowanie uczelni na nowych zasadach - komentarz: dr Jacek Kalinowski*. <https://opinieouczelniach.pl/artykul/finansowanie-uczelni-na-nowych-zasadach-komentarz-dr-jacek-kalinowski/>
187. Kang, H., & Ahn, J.-W. (2021). Model Setting and Interpretation of Results in Research Using Structural Equation Modeling: A Checklist with Guiding Questions for Reporting. *Asian Nursing Research*, 15(3), 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2021.06.001>
188. Kanji, G. K., & Tambi, M. A. B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129–153. <https://doi.org/10.1080/0954412998126>
189. Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The balanced scorecard--measures that drive performance. *Harvard business review*, 70(1), 71–79.
190. Karwacka, M. (2011). *Interesariusze*.
191. Keremidchiev, S. (2021). Theoretical foundations of stakeholder theory. *Ikonomicheski Izsledvania*, 30(1), 70–88.
192. Kettunen, J. (2015). Stakeholder relationships in higher education. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 56–65. <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.997277>

193. Kezar, A., & Eckel, P. D. (2002). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435–460. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777159>
194. Khazanchi, S., Lewis, M. W., & Boyer, K. K. (2007). Innovation-supportive culture: The impact of organizational values on process innovation. *Journal of Operations Management*, 25(4), 871–884. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2006.08.003>
195. Khodayari, F., & Khodayari, B. (2011). Service Quality in Higher Education (Case study: Measuring service quality of Islamic Azad University, Firoozkooch branch). *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38–46.
196. Khoo, S., Ha, H., & McGregor, S. L. T. T. (2017). Service quality and student/customer satisfaction in the private tertiary education sector in Singapore. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 430–444. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2015-0121>
197. Kieraciński, P. (2020). Habilitacja fakultatywna? *Forum Akademickie*, 4. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-04-2020/habilitacja-fakultatywna>
198. Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: A comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45(3), 387–403. <https://doi.org/10.1080/03050060903184957>
199. Koch, J. V. (2003). TQM: why is its impact in higher education so small? *The TQM Magazine*, 15(5), 325–333. <https://doi.org/10.1108/09544780310487721>
200. Kola, A. M., & Leja, K. (2017). The Third Sector in the Universities' Third Mission. W Ł. Sułkowski (Red.), *New Horizons in Management Sciences* (ss. 99–125). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10970>
201. Kolman, R., & Tkaczyk, T. (1996). *Jakość usług. Poradnik*. TNOiK.
202. Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J., & Wong, V. (2002). *Marketing. Podręcznik europejski*. Wydawnictwo PWE.
203. Kristensen, K., & Eskildsen, J. (2014). Is the NPS a trustworthy performance measure? *The TQM Journal*, 26(2), 202–214. <https://doi.org/10.1108/TQM-03-2011-0021>
204. Krosnick, J. A. (1999). SURVEY RESEARCH. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 537–567. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537>
205. Kulas, P. (2020). (Nie) przewidziane konsekwencje? Reforma edukacji oraz reforma nauki i szkolnictwa wyższego realizowane przez rząd PiS wobec obietnicy realizacji państwa dobrobytu. W *Miejsca sporu. Księga dedykowana profesorowi Pawłowi Śpiewakowi* (ss. 130–154). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://www.ceeol.com/search/chapter-detail?id=843567>
206. Kulikowski, K., & Antipow, E. (2023). Niezamierzone konsekwencje punktozy jako wartości kulturowej polskiej społeczności akademickiej. *Studia Socjologiczne*. <https://doi.org/10.24425/sts.2020.132476>
207. Kwiek, M. (2006). The University and the State. *The Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.2307/1975223>



208. Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (I). Wydawnictwo Naukowe PWN.
209. Kwiek, M. (2017). Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), 9–38. <https://doi.org/10.14746/nisw.2017.2.0>
210. Kwiek, M. (2019). *Changing European academics: A comparative study of social stratification, work patterns and research productivity*. Routledge.
211. Kwiek, M., Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., & Wolszczak-Derlacz, J. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/16175/1/Projekt_zalozen_Kwiek_et_al_2016_Final.pdf
212. Laloux, F. (2015). *Pracować inaczej*. Wydawnictwo Studio EMKA.
213. Laurett, R., & Mendes, L. (2019). EFQM model's application in the context of higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*.
214. LeBlanc, G., & Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72–79. <https://doi.org/10.1108/09513549710163961>
215. Leja, K. (2003). *Instytucja Akademicka. Strategia. Efektywność . Jakość*. Gdańskie Towarzystwo Naukowe. https://www.researchgate.net/profile/Krzysztof-Leja/publication/273575064_Instytucja_Akademicka_StrategiaEfektywnosc_Jakosc/links/55a7e68108ae481aa7f56161/Instytucja-Akademicka-StrategiaEfektywnosc-Jakosc.pdf
216. Leja, K. (2011). *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3539.1529>
217. Leja, K. (2012). Uczelnia społecznie odpowiedzialna. *Pomorski Przegląd Gospodarczy*, 4, 47–49. <https://ppg.ibngr.pl/pomorski-przeglad-gospodarczy/uczelnia-spoecznie-odpowiedzialna>
218. Leja, K. (2019). *Misja społecznie odpowiedzialnego uniwersytetu* (ss. 11–13). w: Jastrzębska E., Przybysz M., Społeczna odpowiedzialność. Znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, 2019.
219. Leja, K., & Kitowski, P. (2013). Doktorat akademicki czy zawodowy na marginesie badań sondażowych w Politechnice Gdańskiej. W K. Jędralska (red.), *Modele kształcenia na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ekonomicznych, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2013*, s. 205-226 (ss. 205–226). w: K. Jędralska (red.), *Modele kształcenia na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ekonomicznych, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2013*, s. 205-226.
220. Leja, K., & Pawlak, A. (2021). Uczelnia organizacją w odcieniu turkus - szansa czy iluzja? *e-mentor*, 2 (89), 15–24.

221. Levy, A. (1986). Second-order planned change: Definition and conceptualization. *Organizational Dynamics*, 15(1), 5–23. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(86\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0090-2616(86)90022-7)
222. Lewandowski, K., & Zieliński, G. (2012). Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy. *Zarządzanie i Finanse*, 3(3), 42–54.
223. Likert, R. (1932). Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140).
224. Linderman, K., Schroeder, R. G., Zaheer, S., & Choo, A. S. (2003). Six Sigma: a goal-theoretic perspective. *Journal of Operations Management*, 21(2), 193–203. [https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(02\)00087-6](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(02)00087-6)
225. Lisowska, A., & Ziemiński, Ł. (2012). Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, 95, 302–322.
226. Liu, Y., Ren, Y., Zhang, M., Wei, K., & Hao, L. (2023). Solenoid valves quality improvement based on Six Sigma management. *International Journal of Lean Six Sigma*, 14(1), 72–93. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-08-2021-0140>
227. Loi, T. H. (2015). Stakeholder management: a case of its related capability and performance. *Management Decision*, 54(1), 148–173. <https://doi.org/10.1108/MD-06-2015-0244>
228. Lowalekar, H., & Ravi, R. R. (2017). Revolutionizing blood bank inventory management using the TOC thinking process: An Indian case study. *International Journal of Production Economics*, 186, 89–122. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2017.02.003>
229. Lozano-Ros, R. (2003). *Sustainable development in higher education. Incorporation, assessment and reporting of sustainable development in higher education institutions*. [Lund University]. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1325193&fileId=1325194>
230. Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 787–796. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.010>
231. Lu, J., Laux, C., & Antony, J. (2017). Lean Six Sigma leadership in higher education institutions. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5), 638–650. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-09-2016-0195>
232. Maciąg, J. (2016). Uwarunkowania wdrożenia koncepcji Lean Service w polskich szkołach wyższych. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33). <https://doi.org/https://doi.org/10.4467/20843968ZP.16.005.4939>
233. Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2010). An Exploratory Research on the Stakeholders of a University. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76–88. <https://doi.org/10.5430/jms.v1n1p76>

234. Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2012). A model for stakeholder classification and stakeholder relationships. *MANAGEMENT DECISION*, 50(10), 1861–1879. <https://doi.org/10.1108/00251741211279648>
235. Majerník, M., Daneshjo, N., Sančiová, G., & Chovancová, J. (2017). Design Of Integrated Management Systems According To The Revised Iso Standards. *Polish Journal of Management Studies*, 15(1), 135–143. <https://doi.org/10.17512/pjms.2017.15.1.13>
236. Marcinkowska, M. (2011). Tworzenie wartości przedsiębiorstwa dla interesariuszy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki finansowe, Ubezpieczenia*, 639, 855–870. http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/frfu/37-2011/FRFU-37-855.pdf
237. Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 52(1), 1–39. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7649-x>
238. Maric, I. (2013). Stakeholder Analysis of Higher Education Institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2), 217–226. <https://doi.org/10.7906/indec.11.2.4>
239. Martin, J. B., & Reynolds, T. P. (2002). Academic-industrial relationships: Opportunities and pitfalls. *Science and Engineering Ethics*, 8(3), 443–454. <https://doi.org/10.1007/s11948-002-0066-6>
240. Matzat, U., Snijders, C., & van der Horst, W. (2009). Effects of different types of progress indicators on drop-out rates in web surveys. *Social Psychology*, 40(1), 43.
241. Mazur, J. (2001). *Zarządzanie marketingiem usług*. Difin.
242. McGrath, S. K., & Whitty, S. J. (2017). Stakeholder defined. *International Journal of Managing Projects in Business*, 10(4), 721–748. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-12-2016-0097>
243. MEiN. (2023a). *Ekonomiczne Losy Absolwentów*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ekonomiczne-losy-absolwentow>
244. MEiN. (2023b). *Konstytucja dla Nauki*. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/konstytucja-dla-nauki-2>
245. Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56–63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
246. *Methodology of Round University Ranking 2020*. (2020). <https://roundranking.com/methodology/methodology.html>
247. *Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2020*. (2020, luty 23). <http://ranking.perspektywy.pl/2020/article/metodologia-rankingu-uczelni-akademickich>
248. Miles, S. (2017). Stakeholder Theory Classification: A Theoretical and Empirical Evaluation of Definitions. *Journal of Business Ethics*, 142(3), 437–459. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2741-y>
249. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, & MNiSW. (2019). *Przewodnik po systemie szkolnictwa wyższego i nauki*. <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2019/02/przewodnik-po-reformie-wydanie-i-poprawione-marzec-2019.pdf>

250. Mintzberg, H. (1983). The case for corporate social responsibility. *Journal of Business Strategy*, 4(2), 3–15. <https://doi.org/10.1108/eb039015>
251. Mishra, A., & Alzoubi, Y. I. (2023). Structured software development versus agile software development: a comparative analysis. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*, 14(4), 1504–1522. <https://doi.org/10.1007/s13198-023-01958-5>
252. Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Towards a theory of stakeholder identification and Saliency: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management*, 22(4), 853–886.
253. MNiSW. (2013). *Szkolnictwo wyższe w polsce 2013*.
254. MNiSW. (2019a). Konstytucja dla Nauki. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce - komentarz. W *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz* (Numer 7).
255. MNiSW. (2019b). *Finansowanie uczelni w świetle przepisów Ustawy 2.0*.
256. MNiSW. (2024). *Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego i nauki - publiczne uczelnie akademickie*. <https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-publiczne-uczelnie-akademickie>
257. Mogaji, E. (2019). Strategic stakeholder communications on Twitter by UK universities. *Research Agenda Working Papers*, 2019(08), 104–119.
258. Mogaji, E., Watat, J. K., Olaleye, S. A., & Ukpabi, D. (2021). Recruit, Retain and Report: UK Universities' Strategic Communication with Stakeholders on Twitter. W *Strategic Corporate Communication in the Digital Age* (ss. 89–114). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80071-264-520211006>
259. Moroń, D. (2016). Wpływ przemian demograficznych na szkolnictwo wyższe w Polsce. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 290, 107–116.
260. Morsing, M., & Schultz, M. (2006). Corporate social responsibility communication: stakeholder information, response and involvement strategies. *Business Ethics: A European Review*, 15(4), 323–338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2006.00460.x>
261. Moszyk, K., & Deja, M. (2023). Reduction of exceeding the guaranteed service time for external trucks at the DCT Gdańsk container terminal using a six sigma framework. *International Journal of Lean Six Sigma*. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-05-2022-0100>
262. Mueller, S. L., & Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 51–75. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00039-7)
263. Mundra, A., Misra, S., & Dhawale, C. A. (2013). Practical Scrum-Scrum Team: Way to Produce Successful and Quality Software. *2013 13th International Conference on Computational Science and Its Applications*, 119–123. <https://doi.org/10.1109/ICCSA.2013.25>
264. Munshi, R. (2019). Higher Education Service Quality Model (HESQUAL) to Improve Service Quality of Higher Education Institutes. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 7(1), 181–190.

265. MyPlan College Rankings. (2020).
https://www.myplan.com/education/colleges/college_rankings_1.php
266. Nasim, K., Sikander, A., & Tian, X. (2020). Twenty years of research on total quality management in Higher Education: A systematic literature review. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 75–97. <https://doi.org/10.1111/hequ.12227>
267. Nauka w Polsce - PAP. (2020). *Trzy gdańskie szkoły wyższe utworzyły Związek Uczelni im. Daniela Fahrenheita*. <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C85430%2Ctrzy-gdanskie-szkoly-wyzsze-utworzyly-zwiazek-uczelni-im-daniela-fahrenheita>
268. Naukowiec.org. (2023). *Siła korelacji, klasyfikacja - opis*. https://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/sila-korelacji--klasyfikacja_512.html
269. Nazarko, J., Komuda, M., Kuźmich, K., Szubzda, E., & Urban, J. (2008). *Metoda DEA w badaniu efektywności instytucji sektora publicznego na przykładzie szkół wyższych*. 4.
270. Neave, G. (2002). The Stakeholder Perspective Historically Explored. W *HIGHER EDUCATION IN A GLOBALISING WORLD* (ss. 17–37). https://doi.org/10.1007/978-94-010-0579-1_2
271. Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12(3), 261–275. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00014-8](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00014-8)
272. Niankara, I., Muqattash, R., Niankara, A., & Traoret, R. I. (2020). COVID-19 Vaccine Development in a Quadruple Helix Innovation System: Uncovering the Preferences of the Fourth Helix in the UAE. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(4), 132. <https://doi.org/10.3390/joitmc6040132>
273. Nita, B. (2016). *Teoria interesariuszy a informacja sprawozdawcza na przykładzie pryzmatu dokonań*. 87(143), 117–128. <https://doi.org/10.5604/16414381.1207439>
274. Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Fayoumi, A. G., Khedra, A. M., & Madbouly, A. I. (2013). HEQAM: A developed higher education quality assessment model. *2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems, FedCSIS 2013*, 739–746.
275. Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: „Mode 2” revisited: The new production of knowledge. W *Minerva* (T. 41, Numer 3, ss. 179–194). <https://doi.org/10.1023/A:1025505528250>
276. Oates, J. (2010). *Picking the Best Approach for the Problem at Hand*. ISSIXSIGMA. <https://www.isixsigma.com/project-selection-tracking/picking-best-approach-problem-hand/>
277. Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1997). TQM in higher education - a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 14(5), 527–543. <https://doi.org/10.1108/02656719710170747>
278. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50. <https://doi.org/10.1177/002224298504900403>
279. Pardo del Val, M., & Martínez Fuentes, C. (2003). Resistance to change: a literature review and empirical study. *Management Decision*, 41(2), 148–155. <https://doi.org/10.1108/00251740310457597>

280. Parker, D. (1995). TQS at the Victoria University of Technology. *Australian Academic & Research Libraries*, 26(1), 25–32. <https://doi.org/10.1080/00048623.1995.10754912>
281. Pawlikowski, J. M. (2010). Polskie uczelnie wobec wyzwań procesu Bolońskiego. *Zespół Promotorów Bolońskich*. <http://health.bizcalcs.com/Calculator.asp?Calc=Frame-Size-Wrist>
282. Payne, A. (1997). *Marketing usług*. Wydawnictwo PWE.
283. Pepper, M. P. J., & Spedding, T. A. (2010). The evolution of lean Six Sigma. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 27(2), 138–155. <https://doi.org/10.1108/02656711011014276>
284. Perspektywy. (2022a). *Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022*. <https://ranking.perspektywy.pl/2022/article/metodologia-rankingu-uczelni-akademickich-2022r>
285. Perspektywy. (2022b). *Wyniki Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022*. <https://i.perspektywy.pl/pages/hak7xpl8xl/tables/akademicki2022.pdf>
286. Petrusch, A., Roehe Vaccaro, G. L., & Luchese, J. (2019). They teach, but do they apply? *International Journal of Lean Six Sigma*, 10(3), 743–766. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-07-2017-0089>
287. Pianezzi, D., Nørreklit, H., & Cinquini, L. (2020). Academia After Virtue? An Inquiry into the Moral Character(s) of Academics. *Journal of Business Ethics*, 167(3), 571–588. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04185-w>
288. Pillay, A., & Wang, J. (2003). Modified failure mode and effects analysis using approximate reasoning. *Reliability Engineering and System Safety*, 79(1), 69–85. [https://doi.org/10.1016/S0951-8320\(02\)00179-5](https://doi.org/10.1016/S0951-8320(02)00179-5)
289. Pirsig, R. M. (1994). Zen i sztuka oporządzania motocykla. W Dom Wydawniczy „Rebis”. <http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/245180/245180.pdf%0Ahttps://hdl.handle.net/20.500.12380/245180%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jsames.2011.03.003%0Ahttps://doi.org/10.1016/j.gr.2017.08.001%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2014.12>
290. PKA. (2019a). *Szczegółowe kryteria dokonywania oceny programowej. Profil ogólnoakademicki*. Polska Komisja Akredytacyjna. https://pka.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/zal-2_Szczegółowe_kryteria_dokonywania_oceny_programowej.pdf
291. PKA. (2019b). *Załącznik nr 1 do uchwały nr 66/2019 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 28 lutego 2019 r. z późn. zm.* <https://www.pka.edu.pl/dla-uczelni/wzory-raportow-samooceny/>
292. PKA. (2021). *Ocena programowa. Postępowanie oceniające*. Polska Komisja Akredytacyjna. https://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2022/08/l.1.a.Postępowanie_oceniajace_2021.pdf
293. PKA. (2023). *Formy ewaluacji jakości kształcenia przez PKA*. <https://www.pka.edu.pl/standardy-i-procedury/formy-ewaluacje-jakosci-ksztalcenia-przez-pka/>

294. PN-EN ISO 9000:2015. (2016). *Systemy zarządzania jakością - Podstawy i terminologia PN-EN ISO 9000*.
295. Popadynets, I., Andrusiv, U., Shtohryn, M., & Galtsova, O. (2020). The effect of cooperation between universities and stakeholders: Evidence from Ukraine. *International Journal of Data and Network Science*, 199–212. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2020.1.001>
296. Próchnicka, M., & Tutko, M. (2015). Doskonalenie wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia w szkołach wyższych. *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług*, 109. https://www.researchgate.net/profile/Joanna-Dziadkowiec/publication/281066626_Wybrane_aspekty_zarzadzania_jakoscia_uslug/links/5d3517408ae0a3417226495/Wybrane-aspekty-zarzadzania-jakoscia-uslug.pdf#page=110
297. Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>
298. Puente, C., Fabra, M. E., Mason, C., Puente-Rueda, C., Sáenz-Nuño, M. A., & Viñuales, R. (2021). Role of the Universities as Drivers of Social Innovation. *Sustainability*, 13(24), 13727. <https://doi.org/10.3390/su132413727>
299. QS Quacquarelli Symonds. (2020). *Methodology of QS World University Rankings 2020*. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
300. QS Quacquarelli Symonds. (2023a). *Methodology of QS World University Rankings 2023*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4405955370898-QS-World-University-Rankings>
301. QS Quacquarelli Symonds. (2023b). *Methodology of QS WUR - Academic Reputation*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4405952675346>
302. QS Quacquarelli Symonds. (2023c). *Methodology of QS WUR - Citations Per Faculty Ratio*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/360019107580>
303. QS Quacquarelli Symonds. (2023d). *Methodology of QS WUR - Employer Reputation*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4407794203410>
304. QS Quacquarelli Symonds. (2023e). *Methodology of QS WUR - Employment Outcomes*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4744563188508>
305. QS Quacquarelli Symonds. (2023f). *Methodology of QS WUR - Faculty-Student Ratio*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/360019108240>
306. QS Quacquarelli Symonds. (2023g). *Methodology of QS WUR - Interantional Faculty Ratio*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4403961809554>
307. QS Quacquarelli Symonds. (2023h). *Methodology of QS WUR - International Research Network*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/360021865579>
308. QS Quacquarelli Symonds. (2023i). *Methodology of QS WUR - International Students Ratio*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4403961727506>
309. QS Quacquarelli Symonds. (2023j). *Methodology of QS WUR - Sustainability*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/8322582098460>
310. QS Quacquarelli Symonds. (2023k). *Methodology of QS WUR - Sustainability Ranking*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/6107352412828>

311. QS Quacquarelli Symonds. (2023l). *Proposed Methodology of QS World University Rankings 2024*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/6478203732380-2024-Rankings-Cycle>
312. QS Quacquarelli Symonds. (2023m). *QS World University Rankings 2023*. QS WUR Ranking. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023>
313. Quezada, R. A. G. (2011). Identificación de los stakeholders de las universidades. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(3), 486–499.
314. RAD-on. (2024). *INSTYTUCJE SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I NAUKI*. <https://radon.nauka.gov.pl/dane/institucje-systemu-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki>
315. Radko, N. (2022). Entrepreneurial university stakeholders and their contribution to knowledge and technologies transfer. *Audretsch D, Belitski M, Rejeb Net al.(eds) Developments in Entrepreneurial Finance and Technology*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 90–116.
316. Radwan, J. (2009). Powszechny Model Oceny CAF („ Common Assessment Framework”) jako narzędzie samooceny i doskonalenia urzędów administracji publicznej. *Standardy Biblioteczne*, 58. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/5260/radwan_powszechny_model_oceny_caf_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
317. Raharjo, T. H., Mulyono, K. B., Ismiyati, I., & Jaenudin, A. (2023). HEISQUAL – ACSI – IPA – PGCV: Synthesis of higher education service satisfaction measurements. *Asian Management and Business Review*, 121–137. <https://doi.org/10.20885/AMBR.vol3.iss2.art2>
318. Rajhans, K. (2018). Effective communication management: A key to stakeholder relationship management in project-based organizations. *IUP Journal of Soft Skills*, 12(4), 47–66.
319. Ramirez, R. (1999). Stakeholder analysis and conflict management. W *Cultivating peace: conflict and collaboration in natural resource management*. IDRC, Ottawa, ON, CA.
320. *Ranking Methodology of Academic Ranking of World Universities - 2020*. (2020). <http://www.shanghai ranking.com/ARWU-Methodology-2020.html>
321. Rauhvargers, A. (2014). Where Are the Global Rankings Leading Us? An Analysis of Recent Methodological Changes and New Developments. *European Journal of Education*, 49(1), 29–44. <https://doi.org/10.1111/ejed.12066>
322. Rauschnabel, P. A. P. A., Krey, N., Babin, B. J. B. J., & Ivens, B. S. B. S. (2016). Brand management in higher education: The University Brand Personality Scale. *Journal of Business Research*, 69(8), 3077–3086. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.023>
323. Raynor, M. E. (1998). That vision thing: Do we need it? *Long Range Planning*, 31(3), 368–376. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(98\)80004-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(98)80004-6)
324. Reichheld, F. F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 81(12), 46–54. <https://hbr.org/2003/12/the-one-number-you-need-to-grow>
325. Reinertsen, D. G., & Smith, P. G. (1991). The strategist’s role in shortening product development. *Journal of Business Strategy*, 12(4), 18–22.

326. Rivera, L. A. (2011). Ivies, extracurriculars, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. W *Research in Social Stratification and Mobility* (T. 29, Numer 1). <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.001>
327. Rocki, M. (2018). Jakość kształcenia a ekonomiczne losy absolwentów: Analiza przypadków. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(51), 219–239. <https://doi.org/10.14746/nisw.2018.1.11>
328. Rocki, M. (2021). The Wage Premium on Higher Education: Evidence from the Polish Graduate Tracking System. *Gospodarka Narodowa*, 307(3), 47–61. <https://doi.org/10.33119/GN/140647>
329. Rogers, M., Baker, P., Harrington, I., Johnson, A., Bird, J., & Bible, V. (2022). Stakeholder engagement with funding bodies, steering committees and surveys: Benefits for education projects. *Issues in Educational Research*, 32(3), 1131–1152.
330. Rogoziński, K. (2007). Zarządzanie organizacją usługową - próba wypełnienia luki poznawczej. *Współczesne Zarządzanie*, 3, 5–12. http://www.uslugi.ue.poznan.pl/file/129_189179007.pdf
331. Ronalter, L. M., Poltronieri, C. F., & Gerolamo, M. C. (2023). ISO management system standards in the light of corporate sustainability: a bibliometric analysis. *The TQM Journal*, 35(9), 256–298. <https://doi.org/10.1108/TQM-09-2022-0279>
332. Rosenberg, M. B. (2014). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. (II). Wydawnictwo Czarna Owca.
333. Rosół, A. (2016). Jak badać i kształtować jakość kształcenia w szkole wyższej? *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 25(1), 19–30. <https://doi.org/10.16926/p.2016.25.01>
334. Rutkowska, M., & Kamińska, A. M. (2020). Turquoise Management Model - Teal Organization. *Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic Development during Global Challenges, July*, 11380–11387.
335. Sá, J. C., Vaz, S., Carvalho, O., Lima, V., Morgado, L., Fonseca, L., Doiro, M., & Santos, G. (2022). A model of integration ISO 9001 with Lean six sigma and main benefits achieved. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(1–2), 218–242. <https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1829969>
336. Sarkar, D., Jha, K. N., & Patel, S. (2021). Critical chain project management for a highway construction project with a focus on theory of constraints. *International Journal of Construction Management*, 21(2), 194–207. <https://doi.org/10.1080/15623599.2018.1512031>
337. Scaled Agile Inc. (2023). *SAFe 6.0 - Core Values*. <https://scaledagileframework.com/safe-core-values/>
338. Schroeder, R. G., Linderman, K., Liedtke, C., & Choo, A. S. (2008). Six Sigma: Definition and underlying theory*. *Journal of Operations Management*, 26(4), 536–554. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2007.06.007>
339. Selznick, P. (1948). Foundations of the theory of organization. *American sociological review*, 13(1), 25–35.

340. Seth, N., Deshmukh, S. G., & Vrat, P. (2004). Service quality models: a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(9), 913–949. <https://doi.org/10.1108/02656710510625211>
341. Shafer, S. M., Smith, H. J., & Linder, J. C. (2005). The power of business models. *Business Horizons*, 48(3), 199–207. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2004.10.014>
342. Shah, R., & Ward, P. T. (2003). Lean manufacturing: context, practice bundles, and performance. *Journal of Operations Management*, 21(2), 129–149. [https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(02\)00108-0](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(02)00108-0)
343. Silva, C., Magano, J., Moskalenko, A., Nogueira, T., Dinis, M. A. P., & Pedrosa e Sousa, H. F. (2020). Sustainable Management Systems Standards (SMSS): Structures, Roles, and Practices in Corporate Sustainability. *Sustainability*, 12(15), 5892. <https://doi.org/10.3390/su12155892>
344. Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058118>
345. Sirvanci, M. B. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 16(6), 382–386. <https://doi.org/10.1108/09544780410563293>
346. Slabá, M. (2015). Stakeholder Groups of Public and Private Universities in the Czech Republic – Identification, Categorization and Prioritization. *Review of Economic Perspectives*, 15(3), 305–326. <https://doi.org/10.1515/revecp-2015-0022>
347. Small, L., Shacklock, K., & Marchant, T. (2018). Employability: a contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 148–166. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394355>
348. Smith-Maddox, R. (1998). Defining Culture as a Dimension of Academic Achievement: Implications for Culturally Responsive Curriculum, Instruction, and Assessment. *The Journal of Negro Education*, 67(3), 302. <https://doi.org/10.2307/2668198>
349. Sparr, J. L. (2018). Paradoxes in Organizational Change: The Crucial Role of Leaders' Sensegiving. *Journal of Change Management*, 18(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/14697017.2018.1446696>
350. Spreng, R. A., & Mackoy, R. D. (1996). An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction. *Journal of Retailing*, 72(2), 201–214. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(96\)90014-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(96)90014-7)
351. Steffensen, M., Rogers, E. M., & Speakman, K. (2000). Spin-offs from research centers at a research university. *Journal of Business Venturing*, 15(1), 93–111. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00006-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00006-8)
352. Stewart, H. (2010). Do happy staff make for happy customers and profitable companies. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 11(4), 275–280. <https://doi.org/10.1057/dddmp.2010.9>
353. Stoma, M. (2012). *Modele i metody pomiaru jakości usług*. <http://www.qrpolska.pl/files/file/M3.pdf>

354. Sułkowski, Ł. (2014). Czy kultura jakości w uczelni wyższej to to samo co kultura akademicka? *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, t. XV, z. 8, cz. I: „Wybrane problemy zarządzania rozwojem regionalnym”, 365–378.
355. Sułkowski, Ł. (2016). Academic Culture from the Perspective of Polish Universities. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, XVII(2), 7–21. <http://piz.san.edu.pl/docs/e-XVII-2-1.pdf>
356. Sułkowski, Ł. (2017). Założenia do Ustawy 2.0 - projektowanie nowego ładu akademickiego w Polsce. W *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, t. XVIII, z. 2, cz. I: „Zarządzanie publiczne. Funkcjonowanie jednostek samorządu terytorialnego w aspekcie wielowymiarowym” (Numer January 2017, ss. 261–276).
357. Sułkowski, Ł., Seliga, R., & Woźniak, A. (2016). Kultura organizacyjna i zarządzanie uczelnią z punktu widzenia systemu zapewniania jakości w Polsce. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 17(9.3), 221–233.
358. Sułkowski, Ł., & Woźniak, A. (2019). Strategic management at universities in merger processes: research results. W *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni / pod redakcją Łukasza Sułkowskiego i Jarosława Górniaka. – Wydanie I. – Kraków, © 2019. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.*
359. Sułkowski, Ł., Woźniak, A., & Seliga, R. (2019). Organizational identity of university in merger process. W D. Ibrahimov, M and Aleksic, A and Dukic (Red.), *ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT (ESD 2019): 37TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ON ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT - SOCIO ECONOMIC PROBLEMS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT* (ss. 757–763). VARAZDIN DEVELOPMENT & ENTREPRENEURSHIP AGENCY.
360. Sunder M., V., & Antony, J. (2018). A conceptual Lean Six Sigma framework for quality excellence in higher education institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(4), 857–874. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2017-0002>
361. Sunder M., V., & Mahalingam, S. (2018). An empirical investigation of implementing Lean Six Sigma in Higher Education Institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(10), 2157–2180. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-05-2017-0098>
362. Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., & Anantharaman, R. N. (2001). A holistic model for total quality service. *International Journal of Service Industry Management*, 12(4), 378–412. <https://doi.org/10.1108/09564230110405299>
363. Sutherland, J., & Schwaber, K. (2011). The scrum papers. *Nuts, bolts and origins of an Agile process.*
364. Swank, C. K. (2003). The Lean Service Machine. *Harvard Business Review*, 81(10).
365. Szczepańska, K. (2011). *Zarządzanie jakością. W dążeniu do doskonałości.* CH Beck.
366. Szeffler, J. P. (2011). *Model pomiaru i doskonalenia jakości usług edukacyjnych uczelni wyższych.* Politechnika Gdańska.
367. Szeffler, J. P., & Zieliński, G. (2013). Doskonalenie jakości usług edukacyjnych poprzez ocenę wyniku działalności instytucji akademickiej. W *Uwarunkowania Sukecu Organizacji* (ss. 274–288). unknown.

368. Szejnberg, A. (2008). *Doskonalenie usług edukacyjnych. Podstawy pomiaru jakości kształcenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
369. Szymaniec-Mlicka, K. (2016). Zarządzanie relacjami z interesariuszami publicznych podmiotów leczniczych. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie. Politechnika Śląska*, 97(1964), 309–320.
370. Talib, F., Rahman, Z., & Qureshi, M. N. (2011). Analysis of interaction among the barriers to total quality management implementation using interpretive structural modeling approach. *Benchmarking: An International Journal*, 18(4), 563–587. <https://doi.org/10.1108/14635771111147641>
371. Tayar, M., & Jack, R. (2013). Prestige-oriented market entry strategy: the case of Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.775924>
372. Teehan, R., & Tucker, W. (2010). A simplified lean method to capture customer voice. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(2), 175–188. <https://doi.org/10.1108/17566691011057348>
373. Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244–258. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028>
374. THE. (2020). *World University Rankings 2020 | Times Higher Education (THE)*. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
375. *THE World University Rankings 2020: methodology*. (2020). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology>
376. Thesing, T., Feldmann, C., & Burchardt, M. (2021). Agile versus Waterfall Project Management: Decision Model for Selecting the Appropriate Approach to a Project. *Procedia Computer Science*, 181, 746–756. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.227>
377. Thijs, Nick; Staes, P. (2014). *CAF in the Education Sector. Successful stories of performance improvement*. http://caf.eipa.eu/files/uploads/20210706115454_CAFintheEducation-Successfulstoriesofperformanceimprovement.pdf
378. Thompson, G., & Glasø, L. (2015). Situational leadership theory: a test from three perspectives. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(5), 527–544. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2013-0130>
379. Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2–21. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11778301>
380. Times Higher Education. (2022). *World University Rankings 2023 methodology*. *Times Higher Education (THE)* (Numer October 2022). https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2023_world_university_rankings_methodology.pdf

381. Times Higher Education. (2023). *THE World University Rankings 2023*. THE WUR Ranking. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking>
382. Toma, J. D. (1997). Alternative Inquiry Paradigms, Faculty Cultures, and the Definition of Academic Lives. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 679–705. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779006>
383. Tomala, L. (2018). *Ustawa 2.0: najważniejsze zapisy | Nauka w Polsce*. <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C30350%2Custawa-20-najwazniejsze-zapisy.html>
384. Tortorella, G., Narayanamurthy, G., Godinho Filho, M., Portioli Staudacher, A., & Mac Cawley, A. F. (2021). Pandemic's effect on the relationship between lean implementation and service performance. *Journal of Service Theory and Practice*, 31(2), 203–224. <https://doi.org/10.1108/JSTP-07-2020-0182>
385. Townsend, P. (1995). Quality involves everyone: how Paul Revere discovered “quality has value”. *Managing Service Quality: An International Journal*, 5(2), 19–24. <https://doi.org/10.1108/09604529510083549>
386. Tran, N. Q., Carden, L. L., & Zhang, J. Z. (2022). Work from anywhere: remote stakeholder management and engagement. *Personnel Review*, 51(8), 2021–2038. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2021-0808>
387. Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *International Review of Education*, 18, 61–82.
388. Turkulainen, V., Aaltonen, K., & Lohikoski, P. (2015). Managing Project Stakeholder Communication: The Qstock Festival Case. *Project Management Journal*, 46(6), 74–91. <https://doi.org/10.1002/pmj.21547>
389. Tutko, M. (2018). Assessment of the quality of internationalisation in higher education institutions. *Studia Ekonomiczne*, 361, 76–85.
390. Twigg, J. D. (1990). *The University of Cambridge and the English revolution, 1625-1688* (ss. 212–214). Woodbridge: Boydell & Brewer za: De Ridder-Symoens, H. (2020) *Missions of Universities : Past, Present, Future* (ss. 43–61).
391. Ulewicz, R. (2017). The role of stakeholders in quality assurance in higher education. *Human Resources Management & Ergonomics*, 11(1).
392. Urbanowska-Sojkin, E. (2016). Paradoxy w zarządzaniu strategicznym przedsiębiorstwami (Paradoxes in strategic management of companies). *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 420. <https://doi.org/10.15611/pn.2016.420.31>
393. Van Aswegen, A. S., & Engelbrecht, A. S. (2009). The relationship between transformational leadership, integrity and an ethical climate in organizations. *SA Journal of Human Resource Management*, 7(1), 1–9.
394. van Doorn, J., Leeflang, P. S. H., & Tijs, M. (2013). Satisfaction as a predictor of future performance: A replication. *International Journal of Research in Marketing*, 30(3), 314–318. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2013.04.002>

395. Van Looy, B., Callaert, J., & Debackere, K. (2006). Publication and patent behavior of academic researchers: Conflicting, reinforcing or merely co-existing? *Research Policy*, 35(4), 596–608. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.02.003>
396. Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Why “service”? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 25–38. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0068-7>
397. Vehovar, V., Batagelj, Z., Manfreda, K. L., & Zaletel, M. (2002). Nonresponse in web surveys. *Survey nonresponse*, 229–242.
398. Verschuere, N., Van Dessel, J., Verslyppe, A., Schoenesters, Y., & Baelmans, M. (2023). A Maturity Matrix Model to Strengthen the Quality Cultures in Higher Education. *Education Sciences*, 13(2), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci13020123>
399. Vijaya Sunder, M. (2016). Lean Six Sigma in higher education institutions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 8(2), 159–178. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-04-2015-0043>
400. Villar, A., Callegaro, M., & Yang, Y. (2013). Where Am I? A Meta-Analysis of Experiments on the Effects of Progress Indicators for Web Surveys. *Social Science Computer Review*, 31(6), 744–762. <https://doi.org/10.1177/0894439313497468>
401. Wawak, T. (2015). Ewolucja koncepcji zarządzania w szkołach wyższych w kierunku wymogów XXI wieku. W J. Dziadkowiec & T. Sikory (Red.), *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług* (s. 199). Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
402. Wawak, T. (2019). *Doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
403. Wawak, T. (2022). Ocena reformy szkolnictwa wyższego. *Biuletyn PTE*, 4(99). <https://www.pte.pl/czasopisma/biuletyn/biuletyn-pte-nr-4-2022>
404. Webber, R. (2022). Unlocking Agile’s Missed Potential. W *Unlocking Agile’s Missed Potential*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119849117>
405. Wibisono, E. (2018). The new management system ISO 21001: 2018: What and why educational organizations should adopt it. *Proceeding of 11th International Seminar on Industrial Engineering and Management*, 66–73. <https://www.researchgate.net/publication/334549352>
406. Wiczorek, O., Beyer, S., & Münch, R. (2017). Fief and benefice feudalism. Two types of academic autonomy in US chemistry. *Higher Education*, 73(6), 887–907. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0116-2>
407. Wilbers, S., & Brankovic, J. (2021). The emergence of university rankings: a historical-sociological account. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00776-7>
408. Womack, J. P., & Jones, D. T. (1997). Lean Thinking—Banish Waste and Create Wealth in your Corporation. *Journal of the Operational Research Society*, 48(11), 1148–1148. <https://doi.org/10.1038/sj.jors.2600967>

409. Wood, M., & Su, F. (2019). Parents as “stakeholders” and their conceptions of teaching excellence in English higher education. *International Journal of Comparative Education and Development*, 21(2), 99–111. <https://doi.org/10.1108/IJCED-05-2018-0010>
410. Woźniak, A. (2019). O RDN. Rada Doskonałości Naukowej. <https://www.rdn.gov.pl/o-rdn.html>
411. Woźniak, A. (2022). Charakter prawny rozstrzygnięć nadzorczych Rady Doskonałości Naukowej. *Journal of Modern Science*, 48(1), 183–205. <https://doi.org/10.13166/jms/150470>
412. Woźnicki, J. (2008). Legislacyjne określenie pozycji uczelni jako instytucji życia publicznego. W *Spółeczna odpowiedzialność uczelni* (ss. 13–21). Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
413. Zakhem, A. (2008). Stakeholder Management Capability: A Discourse–Theoretical Approach. *Journal of Business Ethics*, 79(4), 395–405. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9405-5>
414. Zastempowski, M. (2013). Potencjał innowacyjny małych i średnich przedsiębiorstw na tle liderów polskiej gospodarki w świetle badań empirycznych. *International Journal of Contemporary Management*, 2013(Numer 12 (2)).
415. Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. *Journal of Marketing*, 60(2), 31–46. <https://doi.org/10.1177/002224299606000203>
416. Zu, X., Fredendall, L. D., & Douglas, T. J. (2008). The evolving theory of quality management: The role of Six Sigma. *Journal of Operations Management*, 26(5), 630–650. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2008.02.001>
417. Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organization. *Annual review of sociology*, 13(1), 443–464.
418. Zybala, A., Chrostowski, A., Lewicki, J., Dziedziczak-Foltyn, A., & Antonowicz, D. (2019). Dyskusja redakcyjna: Reformy w szkolnictwie wyższym. *Studia z Polityki Publicznej/Public Policy Studies*, 6(1), 109–144. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/73358>

WYKAZ RYSUNKÓW

Rysunek 1. Teoria Zarządzania Jakością u podstaw Metody Zarządzania Deminga wg Andersona, Rungtusanathama i Schroedera (Anderson i in., 1994).....	10
Rysunek 2. Historyczne zmiany na europejskich uniwersytetach w wymiarach wolności i kształcenia/badań	12
Rysunek 3. Wpływ zmiany liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego na zmianę wielkości subwencji.....	23
Rysunek 4. Tendencje zmian na rynku edukacji wyższej w Polsce po roku 1989.....	27
Rysunek 5. Wartości współczynnika skolaryzacji dla edukacji wyższej w latach 2010–2019 .	29
Rysunek 6. Liczba studentów uczelni publicznych na tle liczby studentów ogółem w latach 2002–2022*	30
Rysunek 7. Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach w roku 2019 europejskich jako procent PKB.....	32
Rysunek 8. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB Polski	33
Rysunek 9. Udział wyniku finansowego netto w przychodzie uczelni versus nakłady inwestycyjne uczelni publicznych w Polsce.....	34
Rysunek 10. Miejsce celów w procesie zarządzania organizacją	38
Rysunek 11. Klasyfikacja zasobów uczelni	42
Rysunek 12. Model motywacji akademickich	48
Rysunek 13. Środowisko relacji uniwersytetu	56
Rysunek 14. Schemat modelu jakości usług SERVQUAL	68
Rysunek 15. Hierarchiczny model jakości usług wg Dabholkara, Thorpe'a i Rentza.....	70
Rysunek 16. Model postrzeganej jakości usług.....	71
Rysunek 17. Zintegrowany model jakości usług 4Q.....	73
Rysunek 18. Model jakości usług i satysfakcji klienta	74
Rysunek 19. Model jakości usług z wartością dodaną	75
Rysunek 20. Diagram modelu CAF	118
Rysunek 21. Diagram modelu systemu zarządzania jakością QualHE	123
Rysunek 22. Edukacyjny łańcuch dostaw	167
Rysunek 23. Diagram procesu tworzenia strategii relacji z interesariuszami.	168
Rysunek 24. Przykładowa mapa interesariuszy uczelni.....	173

Rysunek 25. Kierunki strategii działań wobec różnych interesariuszy w zależności od umiejscowienia na mapie siły (władzy) versus zainteresowanie	174
Rysunek 26. Formy struktur kanałów komunikacji	176
Rysunek 27. Trójkąt komunikacji wg Bragantiniiego	177
Rysunek 28. Typologia komunikacji uniwersytetów w mediach społecznościowych	180
Rysunek 29. Model relacji wybranych czynników jakości usług uczelni technicznej związanych z satysfakcją interesariuszy	190
Rysunek 30. Model relacji między jakością usług uczelni technicznej, a satysfakcją interesariuszy oraz zarobkami absolwentów	209
Rysunek 31. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg płci	214
Rysunek 32. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kategorii wiekowych	215
Rysunek 33. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg kryterium kategorii i wielkości miejscowości pochodzenia	217
Rysunek 34. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego wg przynależności do grup interesariuszy	218
Rysunek 35. Udział wybranych grup interesariuszy w badaniu kwestionariuszowym wśród grupy badanych absolwentów	218
Rysunek 36. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg płci	219
Rysunek 37. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego z grupy absolwentów uczelni wg kategorii wiekowych	219
Rysunek 38. Struktura respondentów badania kwestionariuszowego należących do grupy absolwentów wg rodzaju ukończonej uczelni	220
Rysunek 39. Struktura grupy absolwentów respondentów badania kwestionariuszowego ze względu na ocenianą uczelnię	222
Rysunek 40. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy studentów na pytanie: „Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N=14 ; \bar{X} = 5,071, SD^2 = 2,225; SD = 1,492	223
Rysunek 41. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy absolwentów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N= 120 ; \bar{X} = 5,193; SD^2 = 1,971; SD = 1,404	224
Rysunek 42. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy rodziców lub opiekunów na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 23; \bar{X} = 5,696; SD^2 = 1,858; SD = 1,363	225

Rysunek 43. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników administracyjnych na pytanie: Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka; N = 4; \bar{X} = 6,750; SD^2 = 0,250; SD = 0,500.....	226
Rysunek 44. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy pracowników naukowych lub dydaktycznych na pytanie: „Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 16; \bar{X} = 6,000; SD^2 = 2,267; SD = 1,506.....	226
Rysunek 45. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz uczelni na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; N = 5; \bar{X} = 5,800; SD^2 = 0,700; SD = 0,837.....	227
Rysunek 46. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy przedsiębiorców na pytanie: „Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka”; N = 20; \bar{X} = 4,800; SD^2 = 3,747; SD = 1,936.....	228
Rysunek 47. Podsumowanie odpowiedzi respondentów z grupy władz samorządowych na pytanie: „Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki”; N = 2; \bar{X} = 6,500; SD^2 = 0,500; SD = 0,707.....	229
Rysunek 48. Struktura głównych elementów modelu doskonalenia SZJ uczelni inspirowanego satysfakcją interesariuszy (SSDQM).....	259
Rysunek 49. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 1 do 4 modelu SSDQM.....	260
Rysunek 50. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 5 do 6 modelu SSDQM.....	263
Rysunek 51. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktów od 7 do 9 modelu SSDQM.....	267
Rysunek 52. Struktura szczegółowa elementów w zakresie punktu 9 modelu SSDQM.....	273

WYKAZ TABEL

Tabela 1. Trendy zmian w europejskich uniwersytetach od średniowiecza do współczesności	13
Tabela 2. Cechy wyróżniające tworzenie wiedzy <i>mode 2</i>	16
Tabela 3. Rekomendacje zmian w strategiach uczelni wg Pucciarellego i Kaplana	18
Tabela 4. Uniwersytet przedsiębiorczy a uniwersytet odpowiedzialny społecznie	20
Tabela 5. Strumienie finansowania wg Konstytucji dla Nauki	22
Tabela 6. Wybrane kierunki zmian pozafinansowych wprowadzanych wraz z Ustawą 2.0	25
Tabela 7. Etapy zmian celów uniwersytetów	39
Tabela 8. Relacje pomiędzy elementami podstawowych kultur wpływających na pracowników akademickich	44
Tabela 9. Podział uczelni na 5 segmentów według kategorii prestiżu	51
Tabela 10. Udział kryteriów odnoszących się do prestiżu w ocenie rankingów uniwersytetów	52
Tabela 11. Trzy rodzaje poziomów oporu wobec zmian wg Lozano	61
Tabela 12. Analiza przykładowych sprzeczności interesów między różnymi grupami istotnymi dla uczelni	61
Tabela 13. Charakterystyka luk modelu SERVQUAL	69
Tabela 14. Model jakości usług Gummessaona (4Q)	72
Tabela 15. Kategorie jakości wg Townsenda i Gebhardta	73
Tabela 16. Twierdzenia do budowy kwestionariusza badania jakości usług SERVQUAL	77
Tabela 17. Uniwersalny wzorzec jakości usług wg Kolmana i Tkaczyka	80
Tabela 18. Kryteria oceny w procesie ewaluacji jakości kształcenia wyższego opracowane przez PKA	81
Tabela 19. Metodologia rankingu Times Higher Education World University Ranking	89
Tabela 20. Metodologia rankingu ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities	92
Tabela 21. Metodologia rankingu QS World University Rankings	93
Tabela 22. Metodologia rankingu Webometrics (Ranking Web of Universities)	95
Tabela 23. Liczności wystąpień uczelni w pierwszej setce rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics	97
Tabela 24. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyższej sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach	98

Tabela 25. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami rankingów THE, ARWU, QS i Webometrics w zakresie stu najwyżej sklasyfikowanych uczelni w tych rankingach, a zaproponowanym rankingiem RV250	99
Tabela 26. Metodologia Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2022	99
Tabela 27. Zmiany podejścia do zarządzania jakością w ujęciu historycznym.....	105
Tabela 28. Elementy krytyczne wdrażania TQM w usługach uniwersyteckich, na tle usług ogółem, a zasady TQM	106
Tabela 29. Rozdziały normy ISO 9001 w kontekście etapów cyklu Deminga (PDCA)	107
Tabela 30. Zasady QMS (ISO 9001) i EOMS (ISO 21001).....	108
Tabela 31. Kwadranty Lean do analizy czynności w zakresie wartości dodanej i konieczności wykonywania	109
Tabela 32. Dlaczego Lean i SixSigma skutecznie wzajemnie się wspierają?	114
Tabela 33. Wybrane narzędzia i techniki Lean SixSigma	114
Tabela 34. Marnotrawstwa (muda) w kontekście uczelni.....	116
Tabela 35. Subkryteria modelu CAF	118
Tabela 36. Liczba wystąpień określenia jakości w różnych kontekstach w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018.....	127
Tabela 37. Podsumowanie wniosków z badań wśród grup interesariuszy polskich uczelni przeprowadzonych w ramach projektu NCN OPUS 4 nr 2012/07/B/HS4/02929.....	128
Tabela 38. Bariery dla wdrażania Lean SixSigma w uczelniach	130
Tabela 39. Bariery i ograniczenia dla wprowadzania na polskich uczelniach nowoczesnych SZJ	131
Tabela 40. Typologia kultur jakości w odniesieniu do uczelni	134
Tabela 41. Rodzaje kultury jakości ze względu na stopień zaangażowania kierownictwa i pracowników	136
Tabela 42. Obszary analizy dojrzałości kultury jakości	137
Tabela 43. Rola przywództwa w różnych metodologiach (filozofiach) kompleksowego zarządzania jakością	140
Tabela 44. Kluczowe obszary zachowań przywódczych dla skutecznego wdrażania LSS ...	142
Tabela 45. Czynniki gotowości wdrażania systemów zarządzania jakością w uczelniach	144
Tabela 46. Kształtowanie się pojęcia interesariuszy – wpływ różnych obszarów badań.....	149

Tabela 47. Wybrane definicje określenia interesariusze (<i>stakeholders</i>) w literaturze dotyczącej zarządzania w ujęciu chronologicznym i przyporządkowaniu do klas definicji interesariuszy wg S. Miles.	151
Tabela 48. Typy teorii interesariuszy.....	153
Tabela 49. Typologia interesariuszy wg Mitchell et al.	157
Tabela 50. Wybrane przykłady interesariuszy uczelni oraz kategorii do jakich mogą zostać przypisani.....	158
Tabela 51. Podsumowanie liczności wystąpień określeń odnoszących się do interesariuszy uczelni w abstraktach analizowanych artykułów naukowych.	162
Tabela 52. Przykładowe przypisanie interesariuszy uczelni do typologii wg Mitchella.	162
Tabela 53. Przykładowe techniki analizy interesariuszy	169
Tabela 54. Przykłady metod i kanałów komunikacji z interesariuszami uczelni.....	178
Tabela 55. Kwestionariusz samooceny uczelni w zakresie relacji z interesariuszami.....	180
Tabela 56. Różne poziomy metod oceny jakości, a interesariusze i wpływ na poprawę jakości usług uczelni.....	182
Tabela 57. Zestawienie porównawcze odniesień do interesariuszy w wymaganiach dla wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia określonych w statucie PKA oraz wymaganiach dla systemu zarządzania jakością zgodnego z normą ISO 21001:2018	183
Tabela 58. Ocena zgodności kryteriów oceny programowej PKA dla profilu ogólnoakademickiego z zasadami Systemu Zarządzania Organizacją Edukacyjną zgodnego z ISO 21001.....	188
Tabela 59. Wybrane grupy interesariuszy uwzględnione w badaniu satysfakcji interesariuszy polskich uczelni technicznych.....	197
Tabela 60. Liczba osób reprezentujących każdą z grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych.....	201
Tabela 61. Liczba wskazań najważniejszych grup interesariuszy wśród 33 respondentów wywiadów pogłębionych.....	202
Tabela 62. Zestawienie rodzajów użytych pytań na poszczególnych kwestionariuszach badania satysfakcji interesariuszy.....	211
Tabela 63. Statystyki rezultatów liczby uzyskanych odpowiedzi uczestników badania kwestionariuszowego	213
Tabela 64. Liczba ludności Polski na dzień 31 grudnia 2020 r. wg wybranych kategorii wiekowych	216



Tabela 65. Oszacowanie struktury populacji badanej absolwentów i studentów wg wybranych grup wiekowych	216
Tabela 66. Zestawienie wyników odpowiedzi na pytania dotyczące satysfakcji z usług uczelni w ramach różnych grup respondentów badania kwestionariuszowego.....	229
Tabela 67. Uśrednione wagi istotności wpływu na ocenę SSI poszczególnych grup interesariuszy.....	230
Tabela 68. Wartości cząstkowych SSI dla poszczególnych grup interesariuszy.	231
Tabela 69. Wartość parametrów IWRA i ich elementów składowych dla wybranych grup respondentów badania kwestionariuszowego; N=120	234
Tabela 70. Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów.	235
Tabela 71. Interpretacja zakresów wartości korelacji r-Pearsona	235
Tabela 72. Korelacje pomiędzy klasyfikowaniem uczelni jako techniczną, a wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów oraz wskaźnikami IWRA oraz WWZ po roku i po 3 latach od ukończenia studiów na podstawie bazy danych ELA.	236
Tabela 73. Korelacje pomiędzy wynagrodzeniem i zatrudnieniem absolwentów po roku i po 3 latach od ukończenia studiów a wartościami pomiaru postrzeganej satysfakcji z usług uczelni i wartości usług uczelni podziale na grupy respondentów absolwentów w zależności od rodzaju ukończonej uczelni.....	240
Tabela 74. Korelacje pomiędzy miarami ogólnej oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, a elementami składowymi ocen rankingowych.....	245
Tabela 75. Korelacje pomiędzy wartościami IWRA i jego składowymi, a miarami ogólnej oceny uczelni technicznych w rankingu Perspektywy 2022, oraz wynikami rankingu Webometrics i wartościami pomiaru prestiżu.	247
Tabela 76. Korelacje pomiędzy wartościami pomiaru prestiżu polskich uczelni technicznych a wynikami miar IWRA i jego składowymi oraz wynikami rankingu Webometrics.	249
Tabela 77. Relacje do etapów autorskiego modelu doskonalenia SZJ uczelni z wykorzystaniem pomiaru satysfakcji interesariuszy w normie ISO 21001:2018.....	276
Tabela 78. Propozycja zestawu wskaźników stosowanych w ramach monitorowania efektów działań uczelni technicznej stosującej model doskonalenia SSDQM	288
Tabela 79. Przykłady mierników dodatkowych odnoszących się do efektów działań uczelni	289
Tabela 80. Zestawienie wyników weryfikacji hipotez	295
Tabela 81. Ranking RV250 dla top100 uczelni w THE, ARWU, QS i Webometrics	356

WYKAZ ZAŁĄCZNIKÓW

1. Lista głównych zmian wprowadzonych w ramach Konstytucji dla Nauki
2. Kwestionariusze badania satysfakcji interesariuszy
3. Lista uczelni zaklasyfikowanych jako uczelnie techniczne w ramach badań uwzględnionych w niniejszej pracy
4. Propozycja rankingu uczelni świata na podstawie rezultatów globalnych THE, ARWU, QS i Webometrics – Ranking RV250
5. Lista artykułów naukowych przyjętych do analizy grup interesariuszy uczelni w badaniu SLR
6. Szczegółowa lista analizowanych fraz odnoszących się do interesariuszy uczelni w badaniu SLR
7. Diagram Modelu Doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością Uczelni Inspirowanego Satysfakcją Interesariuszy wraz ze szczegółowym opisem jego etapów

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

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

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



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

Pracownicy

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

Awans naukowy - doktoraty

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



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

Awans naukowy - habilitacje:

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

Awans naukowy - profesury:

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

Przeciwdziałanie plagiatom:

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

Szkoły doktorskie:

53. dotychczasowe studia doktoranckie (studia trzeciego stopnia) zastąpiono kształceniem doktorantów w szkołach doktorskich,
54. szkołę doktorską będzie prowadziła, nie jak dotychczas studia doktoranckie uprawniona jednostka uczelni, ale cała uczelnia,
55. szkoła doktorska jest zorganizowaną formą kształcenia doktorantów, a sposób jej uwzględnienia w strukturze uczelni lub instytutu zależy od regulacji wewnętrznych,
56. powiązано 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 udziału promotora), a jej negatywny wynik skutkuje skreśleniem z listy doktorantów,
71. kształcenie w szkole doktorskiej trwa od 6 do 8 semestrów,
72. kształcenie doktoranta kończy się wraz ze złożeniem rozprawy doktorskiej,
73. termin złożenia wyznaczony jest w indywidualnym planie badawczym i może być wydłużony maksymalnie o 2 lata,
74. doktorant musi być skreślony z listy doktorantów w przypadku negatywnego wyniku oceny 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. niezyskanie 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 na podstawie raportu samooceny (w jęz. polskim i angielskim) oraz wizytację,
85. wszyscy doktoranci bez stopnia doktora w szkole doktorskiej otrzymują stypendium doktoranckie,
86. łączny okres pobierania stypendiów doktoranckich we wszystkich szkołach, w których kształcił się doktorant, to 4 lata,
87. doktorantom z niepełnosprawnościami przysługuje zwiększenie stypendium doktoranckiego,
88. likwiduje się świadczenia dla doktorantów z funduszu pomocy materialnej,
89. likwiduje się zwiększenie stypendium doktoranckiego z dotacji pro Jakościowej,
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 zaświadczenia z ośrodka pomocy społecznej,
100. doprecyzowanie okresu dopuszczalnego korzystania przez studenta z pomocy materialnej,



101. zastąpienie regulaminu pomocy materialnej regulaminem świadczeń dla studentów,
102. zmodyfikowanie wymagań dotyczących przyznania stypendium Ministra oraz rozszerzenie 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. bezpośrednio, 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, przewodniczący 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 zasięgnięcia 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 zwiększono dwukrotnie, tj. do 6 miesięcy
135. poszerzono listę kierunków, których ukończenie jest konieczne do wykonywania określonych zawodów, a program studiów musi spełniać wymagania określone standardem kształcenia,
136. uproszczono zakres wymagań stawianych przed prowadzącymi zajęcia,
137. zlikwidowano instytucję minimum kadrowego,
138. zniesiono obowiązek zawierania umów ze studentami,
139. zmieniono katalog opłat możliwych do pobierania przez uczelnie,
140. zredefiniowano katalog opłat zakazanych,
141. doprecyzowano zasady ustalania i publikowania informacji w sprawie wysokości opłat,
142. wprowadzono karę pieniężną dla uczelni za pobieranie opłat z naruszeniem przepisów,
143. z dokumentów przebiegu studiów znikną informacje o nazwie podstawowej jednostki organizacyjnej, a także pieczęć imienna i podpis jej kierownika,
144. zmianie uległa zawartość teczek akt osobowych studenta,
145. zrezygnowano z wydawania decyzji o przyjęciu na studia,
146. z obowiązku przechowywania została wyłączona część zawartości teczek akt osobowych studenta,
147. od 1 lipca 2019 r. legitymacje studenckie będą wydawane wyłącznie w postaci elektronicznej,
148. hologram umieszczany w kolejno oznaczonych polach legitymacji jest drukiem ścisłego 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 miesięcy

Finansowanie uczelni

164. zasady dotyczące finansowania zadań uczelni określone w UPSWiN zastępują dotychczasowe regulacje dotyczące przeznaczenia środków na finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki zawarte w dwóch odrębnych aktach prawnych,
165. ujednociono 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. ujednociono tryb przyznawania dotacji na zadania inwestycyjne,
172. wprowadzono nowe programy Ministra: „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza”, „Regionalna inicjatywa doskonałości”, „Wsparcie dla czasopism naukowych”,
173. wprowadzono możliwość finansowania programów Ministra także w obszarze działalności dydaktycznej (obecne programy Ministra umożliwiały finansowanie zadań jedynie w obszarze działalności badawczej),
174. wprowadzono możliwość finansowania uczelni przez związek metropolitalny (dotychczasowe regulacje dotyczyły finansowania uczelni przez jednostki samorządu terytorialnego lub ich związki),
175. zwiększono swobodę finansowania uczelni przez samorząd terytorialny, np. dotychczas 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. szczegółowych zasad gospodarki finansowej uczelni publicznych,
181. uczelnia może dokonywać lokat wszystkich środków finansowych (w tym subwencji), z wyłączeniem 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. zaostrzono 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

Badanie miało formę ankiety internetowej. Przedstawione poniżej rysunki przedstawiają etapy badania. Każda z części badania dla konkretnej grupy interesariuszy była wyświetlana warunkowo na podstawie odpowiedzi na pytania kwalifikujące do danej części.

1. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu (1)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

1. Badanie satysfakcji interesariuszy uczelni

Dzień dobry, jestem studentem studiów doktoranckich na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Niniejsze badanie ma na celu zebranie informacji na temat zjawisk, o których będę pisał w mojej rozprawie doktorskiej.

Ankieta ta jest anonimowa.

Ankieta składa się z kilku części, które wypełnia się jedynie w wypadku stwierdzenia swojej przynależności do jednej z grup interesariuszy związanych z uczelnią. Każda z części poprzedzona jest pytaniem filtrującym, które w przypadku odpowiedzi pozytywnej prowadzi to pytań przypisanych dla danej części, a w przypadku odpowiedzi negatywnej kieruje do następnego pytania filtrującego.

W każdej części można ocenić inną uczelnię, np. będąc absolwentem uczelni A oceniamy uczelnię A w części dla absolwentów, a jednocześnie będąc pracownikiem uczelni B oceniamy uczelnię B w części dla pracowników.

W kilku przypadkach istnieje możliwość oceny więcej niż jednej uczelni. To będzie jednak opisane w dalszych instrukcjach szczegółowych dla konkretnej części.

* 1. Czy jesteś osobą pełnoletnią?

- Tak (kontynuacja ankiety)
- Nie (zakończenie ankiety)

2. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu studentów (2)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

2. Badanie studentów

* 1. Czy jesteś studentem uczelni wyższej?

- Tak (kontynuacja badania studentów)
- Nie (przejdź do kolejnej części)

Wstecz

Dalej



3. Kwestionariusz badania studentów (3)

3. Kwestionariusz badania studentów

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w przypadku możliwości wyboru proszę o wybranie do oceny uczelni technicznej.

W tej części można ocenić tylko jedną wybraną uczelnię.

* 1. Jak się nazywa uczelnia, na której studiujesz? (proszę o wybranie jednej uczelni podlegającej ocenie)

* 2. Czy studiujesz na kierunku technicznym, tzn. takim, po którym uzyskasz tytuł inżyniera?

- tak
 nie

* 3. Jak się nazywa kierunek, na którym studiujesz?

* 4. Proszę zaznaczyć w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani nie zgadzam	raczej się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam	nie dotyczy
Moja satysfakcja z usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usługi edukacyjne ocenianej uczelni mają wysoką wartość (okazja / szansa rozwoju własnego lub kariery).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kształcenie na ocenianej uczelni ma/będzie miało pozytywny wpływ na zwiększenie moich zarobków.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 5. W ile miesięcy po ukończeniu studiów spodziewasz się uzyskać zatrudnienie? Proszę podać liczbę miesięcy lub wpisać inną opcję (np. praca przed ukończeniem studiów; założenie własnej firmy; nie zamierzam pracować)

* 6. Jakiej wielkości zarobków spodziewasz się po ukończeniu studiów:

wybierz wartość z listy rozwijanej

w pierwszym roku po ukończeniu studiów

w 3 lata po ukończeniu studiów

7. Jakich innych (poza zarobkami) efektów kształcenia na ocenianej uczelni się spodziewasz?

* 8. Co wpływa na Twoją satysfakcję ze studiowania?

Jakie elementy lub cechy sprawiają, że Tobie
studiuje się dobrze?

Jakie elementy lub cechy sprawiają, że Tobie
studiuje się źle?

* 9. Jakiego rodzaju są Twoje studia?

- stacjonarne (dzienne) studia 1 stopnia (licencjackie / inżynierskie)
 niestacjonarne (zaoczne) studia 1 stopnia (licencjackie / inżynierskie)
 stacjonarne (dzienne) studia 2 stopnia (magisterskie)
 niestacjonarne (zaoczne) studia 2 stopnia (magisterskie)

inne, jakie?

* 10. Na którym semestrze studiujesz obecnie?

4. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu absolwentów (4)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

4. Badanie absolwentów

* 1. Czy jesteś absolwentem uczelni wyższej?

- Tak (kontynuowanie badania absolwentów)
 Nie (przejdźcie do kolejnej części)

Wstecz

Dalej



5. Kwestionariusz badania absolwentów (5)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

5. Kwestionariusz badania absolwentów

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w przypadku możliwości wyboru proszę o wybranie do oceny uczelni technicznej.

W tej części badania można ocenić tylko jedną uczelnię.

* 1. Jak się nazywa uczelnia którą ukończyłeś? (proszę o wybranie jednej uczelni podlegającej ocenie)

* 2. W którym roku ukończyłaś/eś studia (rok w którym uzyskano dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia, albo pierwszego stopnia, jeśli nie uzyskano dyplomu 2. stopnia)?

* 3. Czy ukończony kierunek był kierunkiem technicznym, tzn. takim, po którym uzyskałaś/eś tytuł inżyniera?

- tak
 nie

* 4. Jak się nazywa kierunek, który ukończyłaś/eś?

* 5. Proszę zaznaczyć w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani nie zgadzam	raczej się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam	nie dotyczy
Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usługi edukacyjne ocenianej uczelni mają wysoką wartość (okazja / szansa rozwoju własnego lub kariery).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kształcenie na ocenianej uczelni miało pozytywny wpływ na zwiększenie moich zarobków.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje zarobki w pierwszym roku po ukończeniu studiów były satysfakcjonujące.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje zarobki po 3. latach po ukończeniu studiów były satysfakcjonujące.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 6. W ile miesięcy po ukończeniu studiów uzyskałaś/eś zatrudnienie? Proszę podać liczbę miesięcy lub wpisać inną opcję (np. praca przed ukończeniem studiów; założenie własnej firmy; nie zamierzam pracować)

* 7. Jakiej wielkości zarobki uzyskiwałaś/eś po ukończeniu studiów:

(proszę o określenie zarobków netto tzw. "na rękę")

wybierz wartość z listy rozwijanej

w pierwszym roku po ukończeniu studiów

w 3 lata po ukończeniu studiów

8. Jakie inne (poza zarobkami) efekty kształcenia na ocenianej uczelni dostrzegasz obecnie?

* 9. Co wpływało na twoją satysfakcję ze studiowania?

Jakie elementy lub cechy sprawiły, że Tobie studiowało się dobrze?

Jakie elementy lub cechy sprawiły, że Tobie studiowało się źle?

* 10. Jakiego rodzaju były Twoje studia?

- stacjonarne (dzienne) studia 1 stopnia (licencjackie / inżynierskie)
 niestacjonarne (zaoczne) studia 1 stopnia (licencjackie / inżynierskie)
 stacjonarne (dzienne) studia 2 stopnia (magisterskie)
 niestacjonarne (zaoczne) studia 2 stopnia (magisterskie)

inne, jakie?

6. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu rodziców/opiekunów absolwentów (6)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

6. Badanie rodziców absolwentów

W tej części proszę osoby biorące udział w badaniu rodziców o ocenę uczelni z punktu widzenia rodzica. Ponieważ częścią badania jest ocena efektów kształcenia dla konkretnie wybranego podopiecznego, proszę o wybranie maksymalnie 3 podopiecznych. Dla każdego z wybranych podopiecznych będzie przeznaczona oddzielna część.

* 1. Czy jesteś rodzicem / opiekunem absolwenta uczelni wyższej?

- Tak (kontynuowanie badania rodziców absolwentów)
 Nie (przejdź do kolejnej części)

2. Uczelnie ilu podopiecznych będziesz oceniać?

- 1
 2
 3
 nie dotyczy

[Wstecz](#) [Dalej](#)

7. Kwestionariusz badania rodziców/opiekunów absolwentów (maksymalnie 3 identyczne kwestionariusze możliwe do wypełnienia dla 3. różnych podopiecznych; 7, 8, 9)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

7. Kwestionariusz badania rodzica absolwentów (pytania dotyczące pierwszego podopiecznego)

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w przypadku możliwości wyboru proszę o wybranie do oceny uczelni technicznej.

* 1. Jak się nazywa uczelnia, którą ukończył/a Twoja/Twój podopieczna/podopieczny? (proszę o wybranie jednej uczelni podlegającej ocenie)

* 2. W którym roku Twoja/Twój podopieczna/y ukończył/a studia (rok w którym uzyskano dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia, albo pierwszego stopnia, jeśli nie uzyskano dyplomu 2. stopnia)?

* 3. Czy ukończony kierunek był kierunkiem technicznym, tzn. takim, po którym uzyskano tytuł inżyniera?

- tak
 nie

* 4. Jak się nazywa kierunek, który ukończył/a Twoja/Twój podopieczna/podopieczny?

* 5. Proszę zaznaczyć w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani nie zgadzam	raczej się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam	nie dotyczy
Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usługi edukacyjne ocenianej uczelni mają wysoką wartość (okazja / szansa rozwoju własnego lub kariery).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kształcenie na ocenianej uczelni ma/będzie miało pozytywny wpływ na zwiększenie zarobków mojej/mojej podopiecznej/podopiecznego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zarobki uzyskiwane przez mojego/moją podopieczną/podopiecznego w pierwszym roku po ukończeniu studiów były satysfakcjonujące (z mojego punktu widzenia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zarobki uzyskiwane przez mojego/moją podopieczną/podopiecznego w 3 lata po ukończeniu studiów były satysfakcjonujące (z mojego punktu widzenia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 6. W ile miesięcy po ukończeniu studiów Twoja/Twój podopieczna/podopieczny uzyskał/a zatrudnienie? Proszę podać liczbę miesięcy lub wpisać inną opcję (np. praca przed ukończeniem studiów; założenie własnej firmy; nie zamierzam pracować)

7. Jakie inne (poza zarobkami) efekty kształcenia na ocenianej uczelni się dostrzegasz obecnie?

* 8. Jakiego rodzaju były studia, które ukończył/a Twoja/Twój podopieczna/podopieczny?

- stacjonarne (dzienne) studia 1 stopnia (licencjackie / inżynierskie)
 niestacjonarne (zaoczne) studia 1 stopnia (licencjackie / inżynierskie)
 stacjonarne (dzienne) studia 2 stopnia (magisterskie)
 niestacjonarne (zaoczne) studia 2 stopnia (magisterskie)

inne, jakie?

9. Jeśli Twoja/Twój podopieczna/podopieczny ukończył/a również inne szkoły / kierunki studiów to proszę wpisać je tutaj.

* 10. Czy będziesz oceniał uczelnię ukończoną przez drugiego podopiecznego?

- Tak (przejdź do analogicznej części oceny dotyczącej drugiego podopiecznego)
 Nie (przejdź do kolejnej części badania)

8. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu pracowników administracyjnych uczelni (10)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

10. Badanie pracowników administracyjnych uczelni

* 1. Czy jesteś aktualnie pracownikiem administracyjnym uczelni wyższej?

- Tak (kontynuowanie badania pracowników administracyjnych)
 Nie (przejdź do kolejnej części)

Wstecz

Dalej



9. Kwestionariusz badania pracowników administracyjnych uczelni (11)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

11. Kwestionariusz badania pracowników administracyjnych uczelni

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w przypadku możliwości wyboru proszę o wybranie do oceny uczelni technicznej.

* 1. Jak się nazywa uczelnia, na której pracujesz? (proszę o wybranie jednej uczelni podlegającej ocenie)

* 2. Na jakim wydziale pracujesz?

* 3. Proszę zaznaczyć w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani nie zgadzam	raczej się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam	nie dotyczy
Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atmosfera w zespole współpracowników jest dobra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje zarobki są satysfakcjonujące.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praca na ocenianej uczelni daje mi duże szanse rozwoju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wartość wykształcenia zdobywanego przez studentów ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdobyte na ocenianej uczelni wykształcenie ma pozytywny wpływ na zwiększenie zarobków absolwentów.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Jakie inne (poza zarobkami) efekty kształcenia na ocenianej uczelni się dostrzegasz obecnie?

10. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu pracowników naukowych/dydaktycznych (12)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

12. Badanie pracowników naukowych lub dydaktycznych

* 1. Czy jesteś aktualnie pracownikiem naukowym lub dydaktycznym uczelni wyższej?

- Tak (kontynuowanie badania pracowników naukowych lub dydaktycznych)
- Nie (przejdźcie do kolejnej części)

Wstecz

Dalej



11. Kwestionariusz badania pracowników naukowych i/lub dydaktycznych (13)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

13. Kwestionariusz badania pracowników naukowych i/lub dydaktycznych uczelni

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w przypadku możliwości wyboru proszę o wybranie do oceny uczelni technicznej.

* 1. Jak się nazywa uczelnia, na której pracujesz? (proszę o wybranie jednej uczelni podlegającej ocenie)

* 2. Na jakim wydziale pracujesz?

* 3. Proszę zaznaczyć w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani nie zgadzam	raczej się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam	nie dotyczy
Moja satysfakcja z pracy na ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atmosfera w zespole współpracowników jest dobra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje zarobki są satysfakcjonujące.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praca na ocenianej uczelni daje mi duże szanse rozwoju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wartość wykształcenia zdobywanego przez studentów ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdobyte na ocenianej uczelni wykształcenie ma pozytywny wpływ na zwiększenie zarobków absolwentów.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Jakie inne (poza zarobkami) efekty kształcenia na ocenianej uczelni dostrzegasz obecnie?

12. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu władz uczelni (14)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

14. Badanie władz uczelni

* 1. Czy jesteś przedstawicielem władz uczelni z grupy rektorów, prorektorów, dziekanów, prodziekanów, członków senatu lub członków rady uczelni?

- Tak (kontynuowanie badania przedstawicieli władz uczelni)
- Nie (przejdźcie do kolejnej części)

Wstecz

Dalej



13. Kwestionariusz badania przedstawicieli władz uczelni (15)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

15. Kwestionariusz badania przedstawicieli władz uczelni

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w przypadku możliwości wyboru proszę o wybranie do oceny uczelni technicznej.

*** 1. Proszę podać pełnią funkcję**

- Rektor / prorektor
 Dziekan / prodziekan
 Członek senatu
 Członek rady uczelni

*** 2. Jak się nazywa uczelnia którą będziesz oceniać (jako przedstawiciel jej władz)?**

*** 3. Proszę zaznaczyć w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.**

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani nie zgadzam	raczej się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam	nie dotyczy
Efekty działań ocenianej uczelni na rzecz jakości edukacji są dobre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wartość wykształcenia zdobywanego przez studentów na ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdobyte przez studentów ocenianej uczelni wykształcenie miało/ma pozytywny wpływ na ich zarobki.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efekty działań ocenianej uczelni na rzecz jakości edukacji mają dobry wpływ na rozwój regionu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efekty działań ocenianej uczelni na rzecz jakości edukacji mają dobry wpływ na rozwój Polski.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Współpraca ocenianej uczelni z biznesem ma pozytywne efekty dla rozwoju regionu / kraju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 4. Który interesariusze ocenianej uczelni wyższej są najistotniejsi z punktu widzenia doskonalenia jej usług? Proszę o rozdzielnie 100 pkt. pomiędzy różne grupy interesariuszy wymienione poniżej w taki sposób by te grupy, którą są Twoim zdaniem istotniejsze otrzymały większą liczbę punktów, a te które są Twoim zdaniem mniej istotne otrzymały mniejszą liczbę punktów.**

wyberz wartość z listy rozwijanej

Studenci	<input type="text"/>
Absolwenci	<input type="text"/>
Rodzice absolwentów	<input type="text"/>
Pracownicy administracji	<input type="text"/>
Pracownicy naukow i dydaktyczni	<input type="text"/>
Pracodawcy	<input type="text"/>
Władze samorządowe i centralne	<input type="text"/>

*** 5. Opinie których interesariuszy są w praktyce najczęściej uwzględniane przy wprowadzaniu zmian na ocenianej uczelni? Proszę o rozdzielnie 100 pkt. pomiędzy różne grupy interesariuszy wymienione poniżej w taki sposób by te grupy, którą są Twoim zdaniem częściej uwzględniane otrzymały większą liczbę punktów, a te które są Twoim zdaniem rzadziej uwzględniane otrzymały mniejszą liczbę punktów.**

wyberz wartość z listy rozwijanej

Studenci	<input type="text"/>
Absolwenci	<input type="text"/>
Rodzice absolwentów	<input type="text"/>
Pracownicy administracji	<input type="text"/>
Pracownicy naukow i dydaktyczni	<input type="text"/>
Pracodawcy	<input type="text"/>
Władze samorządowe i centralne	<input type="text"/>

14. Pytania kwalifikujące do udziału w badaniu pracodawców (16)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

16. Badanie pracodawców

W tej części badania istnieje możliwość oceny maksymalnie 3 uczelni. Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w niniejszej części, w miarę możliwości, proszę o wybór do oceny tego właśnie rodzaju uczelni. Niektóre pytania będą dotyczyły pewnego rodzaju porównania ocenianych uczelni do innych.

*** 1. Czy jesteś przedstawicielem firmy, w której są zatrudniani absolwenci uczelni wyższych (tytuł licencjata, magistra lub wyższy)?**

- Tak (kontynuowanie badania przedstawicieli pracodawców)
 Nie (przejdź do kolejnej części)

[Wstecz](#) [Dalej](#)

15. Pytania wstępne w badaniu pracodawców (17)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

17. Badanie pracodawców, cd.

1. Czy w Twojej firmie są zatrudnieni absolwenci uczelni technicznych (posiadają tytuł inżyniera)?

- Tak
 Nie

2. Ile uczelni będziesz oceniać?

- 1
 2
 3
 nie dotyczy

[Wstecz](#) [Dalej](#)

16. Kwestionariusz badania pracodawców (maksymalnie 3 identyczne kwestionariusze możliwe do wypełnienia dla 3. różnych uczelni; 18, 19, 20)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

18. Kwestionariusz badania pracodawców (dotyczy pierwszej uczelni wybranej do oceny)

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w przypadku możliwości wyboru proszę o wybranie do oceny uczelni technicznej.

* 1. Jak się nazywa uczelnia, którą ocenisz?

* 2. Proszę zaznaczyć w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani nie zgadzam	raczej się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam	nie dotyczy
Moja satysfakcja z (efektów) usług edukacyjnych na ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetencje absolwentów ocenianej uczelni są wysokie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zarobki absolwentów ocenianej uczelni zatrudnionych w mojej firmie są wyższe od zarobków absolwentów innych polskich uczelni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 3. Czy w Twojej firmie są zatrudniani absolwenci uczelni w pierwszym roku po ukończeniu studiów (do 12 miesięcy od uzyskania dyplomu)?

- Tak
 Nie

* 4. Jakie kompetencje absolwentów ocenianej uczelni są w Twojej firmie najwyżej wyceniane?

* 5. Jakiego rodzaju prace wykonują absolwenci ocenianej uczelni w Twojej firmie?

* 6. Czy będziesz oceniał drugą uczelnię?

- Tak (przejdź do analogicznej części oceny dotyczącej drugiej uczelni)
 Nie (przejdź do kolejnej części badania)



17. Pytanie kwalifikujące do udziału w badaniu władz samorządowych (21)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

21. Badanie władz samorządowych

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w niniejszej części pytania będą dotyczyły uczelni technicznych.

W tej części badania istnieje możliwość oceny maksymalnie 3 uczelni.

Niektóre pytania będą dotyczyły pewnego rodzaju porównania ocenianych uczelni do innych.

*** 1. Czy jesteś przedstawicielem władz samorządowych lub centralnych Rzeczypospolitej Polskiej?**

- Tak (kontynuacja badania przedstawicieli władz samorządowych)
- Nie (przejdźcie do kolejnej części)

Wstecz

Dalej

18. Pytania wstępne w badaniu władz samorządowych (22)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

22. Badanie władz samorządowych - cd.

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w niniejszej części pytania będą dotyczyły uczelni technicznych.

W tej części badania istnieje możliwość oceny maksymalnie 3 uczelni.

Niektóre pytania będą dotyczyły pewnego rodzaju porównania ocenianych uczelni do innych.

*** 1. Proszę wskazać jaki poziom władzy samorządowej lub centralnej reprezentujesz.**

- przedstawiciel władz gminy
- przedstawiciel władz powiatu
- przedstawiciel władz województwa
- przedstawiciel władz państwa polskiego
- nie dotyczy

*** 2. Proszę o podanie nazwy organu władzy jaki reprezentujesz.**

3. Ile uczelni będziesz oceniać?

- 1
- 2
- 3
- nie dotyczy

Wstecz

Dalej



19. Kwestionariusz badania przedstawicieli władz samorządowych (maksymalnie 3 identyczne kwestionariusze możliwe do wypełnienia dla 3. różnych uczelni; 23, 24, 25)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

23. Kwestionariusz badania przedstawicieli władz samorządowych (dotyczy pierwszej uczelni wybranej do oceny)

Ponieważ podstawowym celem badania jest poznanie opinii nt. uczelni technicznych to w przypadku możliwości wyboru proszę o wybranie do oceny uczelni technicznej.

Pod pojęciem usługi edukacyjnej rozumiem całokształt działań uczelni zmierzających do zapewnienia studentowi pożądanego przez niego efektu końcowego procesu kształcenia.

*** 1. Jak się nazywa uczelnia, którą ocenisz?**

*** 2. Proszę zaznaczyć w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.**

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani się zgadzam, ani nie zgadzam	raczej się zgadzam	zgadzam się	zdecydowanie się zgadzam	nie dotyczy
Efekty działań ocenianej uczelni na rzecz jakości edukacji są zgodne ze strategią rozwoju w regionie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wartość wykształcenia zdobywanego przez studentów na ocenianej uczelni jest wysoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdobyte przez studentów ocenianej uczelni wykształcenie miało/ma pozytywny wpływ na ich zarobki.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efekty działań ocenianej uczelni na rzecz jakości edukacji mają dobry wpływ na rozwój regionu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efekty działań ocenianej uczelni na rzecz jakości edukacji mają dobry wpływ na rozwój Polski.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Współpraca ocenianej uczelni z biznesem ma pozytywne efekty dla rozwoju regionu / kraju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ogólny poziom mojej satysfakcji z jakości usług edukacyjnych ocenianej uczelni jest wysoki.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wpisz własną odpowiedź	<input type="text"/>							

3. Jakie inne efekty pracy ocenianej uczelni technicznej dostrzegasz obecnie?

*** 4. Czy będziesz oceniać drugą uczelnię?**

- Tak (przejdźcie do kwestionariusza oceny drugiej uczelni)
- Nie (przejdźcie do kolejnej części badania)

20. Pytania końcowe (26)

Badanie satysfakcji interesariuszy (1)

26. Pytania końcowe

Proszę o udzielenie odpowiedzi na ostatnie pytania oraz o udzielenie kilku podstawowych informacji o sobie. To już ostatnia część badania.

*** 1. Jakie, Twoim zdaniem, elementy decydują o tym, że uczelnie są lepsze lub gorsze.**

Jakie elementy lub cechy odróżniają uczelnie lepsze od gorszych?

Co pozytywnie wpływa na Twoją satysfakcję z usług uczelni i efektów jej działalności?

Co negatywnie wpływa na Twoją satysfakcję z usług uczelni i efektów jej działalności?

*** 2. Płeć**

- Kobieta
 Mężczyzna

*** 3. Rok urodzenia**

*** 4. Z jakiej wielkości miejscowości pochodzisz? (dotyczy miejscowości, w której się wychowałeś/eś)**

- wieś
 wieś gminna
 miasto gminne
 nieduże miasto powiatowe
 duże miasto powiatowe
 miasto wojewódzkie

inne, jakie?

5. Jakie inne wykształcenie poza tym uwzględnionym w niniejszej ankiecie posiadasz? (ukończone szkoły/studia)

6. Jakie inne wykształcenie poza tym uwzględnionym w niniejszej ankiecie zdobywasz? (nieukończony jeszcze lub przerwany szkoły/studia)

7. Dziękuję za czas poświęcony na wypełnienie niniejszej ankiety.

Jeśli masz uwagi to proszę zamieść je poniżej.

Po zakończeniu udzielania odpowiedzi proszę o naciśnięcie przycisku "Zakończ".

Wstecz

Zakończ ankietę (wyślij odpowiedź)



ZAŁĄCZNIK 3 – LISTA UCZELNI ZAKLASYFIKOWANYCH JAKO UCZELNIE TECHNICZNE W RAMACH BADAŃ UWZGLĘDNIONYCH W NINIEJSZEJ PRACY

Stan na rok 2020

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

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

Tabela 81. Ranking RV250 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



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
37	University of Sydney	205	54	60	41	50
38	McGill University	210	46	73	31	60
39	Zhejiang University	213	67	36	42	68
40	University of Illinois at Urbana-Champaign	215	48	49	85	33
41	University of Wisconsin-Madison	217	81	33	83	20
42	Shanghai Jiao Tong University	221	52	54	46	69
43	University of New South Wales	221	71	64	45	41
44	University of Hong Kong	223	31	96	21	75
45	Nanyang Technological University	230	36	88	19	87
46	Monash University	233	44	75	57	57
47	Australian National University	250	62	79	30	79
48	Seoul National University	279	56	98	29	96
49	Brown University	303	61	99	63	80
50	University of Zurich	316	82	59	83	92
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



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
78	Karolinska Institute	590	49	41	0	0
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



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
117	Wageningen University & Research	809	59	0	0	0
118	University of Geneva	812	0	62	0	0
119	University of Utah	813	0	0	0	63
120	The University of Warwick	814	0	0	64	0
121	University of Virginia	814	0	0	0	64
122	Universidad de Buenos Aires (UBA)	817	0	0	67	0
123	Osaka University	818	0	0	68	0
124	Aarhus University	819	0	69	0	0
125	Universidade de São Paulo USP	820	0	0	0	70
126	Universiti Malaya (UM)	820	0	0	70	0
127	Heidelberg University	820	0	70	0	0
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



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
156	Free University of Berlin	841	91	0	0	0
157	University of Birmingham	841	0	0	91	0
158	University of Calgary	841	0	0	0	91
159	Durham University	842	0	0	92	0
160	University of Bern	844	94	0	0	0
161	Lund University	845	0	0	95	0
162	Nanjing University	845	95	0	0	0
163	The University of Sheffield	846	0	0	96	0
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)

ZAŁĄCZNIK 5 – LISTA ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH PRZYJĘTYCH DO ANALIZY GRUP INTERESARIUSZY UCZELNI W BADANIU SLR

L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
1	Nejati M., Nejati M.	Assessment of sustainable university factors from the perspective of university students	(2013) Journal of Cleaner Production, 48, pp. 101 - 107, DOI: 10.1016/j.jclepro.2012.09.006
2	Kabongo J.D., Okpara J.O.	Entrepreneurship education in sub-Saharan African universities	(2010) International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 16 (4), pp. 296 - 308, DOI: 10.1108/13552551011054499
3	Allan H.T., Smith P.A., Lorentzon M.	Leadership for learning: A literature study of leadership for learning in clinical practice	(2008) Journal of Nursing Management, 16 (5), pp. 545 - 555, DOI: 10.1111/j.1365-2834.2007.00817.x
4	Imbar R.V., Supangkat S.H., Langi A.Z.R.	Smart Campus Model: A Literature Review	(2020) 7th International Conference on ICT for Smart Society: AIoT for Smart Society, ICISS 2020 - Proceeding, art. no. 9307570, DOI: 10.1109/ICISS50791.2020.9307570
5	Meyer L.H., Davidson S., McKenzie L., i in.	An investigation of tertiary assessment policy and practice: Alignment and contradictions	(2010) Higher Education Quarterly, 64 (3), pp. 331 - 350, DOI: 10.1111/j.1468-2273.2010.00459.x
6	Ribeiro M.M., Hoover E., Burford G., i in.	Values as a bridge between sustainability and institutional assessment: A case study from BOKU University	(2016) International Journal of Sustainability in Higher Education, 17 (1), pp. 40 - 53, DOI: 10.1108/IJSHE-12-2014-0170
7	Halpern D.F., Smothergill D.W., Allen M., i in.	Scholarship in Psychology: A Paradigm for the Twenty-First Century	(1998) American Psychologist, 53 (12), pp. 1292 - 1297, DOI: 10.1037/0003-066X.53.12.1292
8	Gafurov I.R., Saifiullin M.R., Akhmetshin i in.	Change of the higher education paradigm in the context of digital transformation: From resource management to access control	(2020) International Journal of Higher Education, 9 (3), pp. 71 - 85, DOI: 10.5430/ijhe.v9n3p71
9	Genta C., Favaro S., Sonetti G., i in.	Envisioning green solutions for reducing the ecological footprint of a university campus	(2019) International Journal of Sustainability in Higher Education, 20 (3), pp. 423 - 440, DOI: 10.1108/IJSHE-01-2019-0039
10	Truta C., Parv L., Topala I.	Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education	(2018) Sustainability (Switzerland), 10 (12), art. no. 4637, DOI: 10.3390/su10124637
11	Malcolm Z.T., Mendoza P.	Afro-caribbean international students' ethnic identity development: Fluidity, intersectionality, agency, and performativity	(2014) Journal of College Student Development, 55 (6), pp. 595 - 614, DOI: 10.1353/csd.2014.0053
12	Pitt C.R., Bell A., Strickman R., Davis K.	Supporting learners' STEM-oriented career pathways with digital badges	(2019) Information and Learning Science, 120 (1-2), pp. 87 - 107, DOI: 10.1108/ILS-06-2018-0050
13	Greenwood D.J.	Teaching/learning action research requires fundamental reforms in public higher education	(2007) Action Research, 5 (3), pp. 249 - 264, DOI: 10.1177/1476750307081016
14	Ramírez-Córcoles Y., Manzanegue-Lizano M.	The relevance of intellectual capital disclosure: Empirical evidence from Spanish universities	(2015) Knowledge Management Research and Practice, 13 (1), pp. 31 - 44, DOI: 10.1057/kmrp.2013.27

L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
15	Avella J.T., Kebritchi M., Nunn S.G., Kanai T.	Learning analytics methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review	(2016) Journal of Asynchronous Learning Network, 20 (2), 0
16	Centobelli P., Cerchione R., Esposito E., Shashi S.	The mediating role of knowledge exploration and exploitation for the development of an entrepreneurial university	(2019) Management Decision, 57 (12), pp. 3301 - 3320, DOI: 10.1108/MD-11-2018-1240
17	Gonzalez-Perez M.A., Cordova M., Hermans M., i in.	Crises conducting stakeholder salience: shifts in the evolution of private universities' governance in Latin America	(2021) Corporate Governance (Bingley), 21 (6), pp. 1194 - 1214, DOI: 10.1108/CG-09-2020-0397
18	den Heijer A.C., Curvelo Magdaniel F.T.J.	Campus–City Relations: Past, Present, and Future	(2018) Knowledge and Space, 12, pp. 439 - 459, DOI: 10.1007/978-3-319-75593-9_13
19	Ahmad J.	Can a university act as a corporate social responsibility (CSR) driver? An analysis	(2012) Social Responsibility Journal, 8 (1), pp. 77 - 86, DOI: 10.1108/17471111211196584
20	Gvaramadze I.	From quality assurance to quality enhancement in the European higher education area	(2008) European Journal of Education, 43 (4), pp. 443 - 455, DOI: 10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x
21	Sun Q., Zhang L.J.	A Sociocultural Perspective on English-as-a-Foreign-Language (EFL) Teachers' Cognitions About Form-Focused Instruction	(2021) Frontiers in Psychology, 12, art. no. 593172, DOI: 10.3389/fpsyg.2021.593172
22	Holmes L.	Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process?	(2013) Studies in Higher Education, 38 (4), pp. 538 - 554, DOI: 10.1080/03075079.2011.587140
23	Gozali A.A., Kurniawan B., Weng W., Fujimura S.	Solving university course timetabling problem using localized island model genetic algorithm with dual dynamic migration policy	(2020) IEEEJ Transactions on Electrical and Electronic Engineering, 15 (3), pp. 389 - 400, DOI: 10.1002/tee.23067
24	Vargas V.R., Lawthom R., Prowse A., Randles S., Tzoulas K.	Sustainable development stakeholder networks for organisational change in higher education institutions: A case study from the UK	(2019) Journal of Cleaner Production, 208, pp. 470 - 478, DOI: 10.1016/j.jclepro.2018.10.078
25	Chen K.K., Zhang J.J.	Examining consumer attributes associated with collegiate athletic facility naming rights sponsorship: Development of a theoretical framework	(2011) Sport Management Review, 14 (2), pp. 103 - 116, DOI: 10.1016/j.smr.2010.10.001
26	Mayhew M.J., Simonoff J.S., Baumol W.J., i in.	Exploring Innovative Entrepreneurship and Its Ties to Higher Educational Experiences	(2012) Research in Higher Education, 53 (8), pp. 831 - 859, DOI: 10.1007/s11162-012-9258-3
27	Crowley B.	Tacit knowledge, tacit ignorance, and the future of academic librarianship	(2001) College and Research Libraries, 62 (6), pp. 565 - 584, DOI: 10.5860/crl.62.6.565
28	Lemaitre M.J.	Development of external quality assurance schemes: An answer to the challenges of higher education evolution	(2004) Quality in Higher Education, 10 (2), pp. 89 - 99, DOI: 10.1080/1353832042000230581



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
29	Wright T.	University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education	(2010) International Journal of Sustainability in Higher Education, 11 (1), pp. 61 - 73, DOI: 10.1108/14676371011010057
30	Matthews L.R., Pockett R.B., Nisbet G., i in.	Building capacity in Australian inter-professional health education: Perspectives from key health and higher education stakeholders	(2011) Australian Health Review, 35 (2), pp. 136 - 140, DOI: 10.1071/AH10886
31	Arroyo-Vázquez M., van der Sijde P., Jiménez-Sáez F.	Innovative and creative entrepreneurship support services at universities	(2010) Service Business, 4 (1), pp. 63 - 76, DOI: 10.1007/s11628-009-0084-4
32	Rudolph J., Tan S., Tan S.	War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education	(2023) Journal of Applied Learning and Teaching, 6 (1), pp. 364 - 389, DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.23
33	Frasquet M., Calderón H., Cervera A.	University-industry collaboration from a relationship marketing perspective: An empirical analysis in a Spanish University	(2012) Higher Education, 64 (1), pp. 85 - 98, DOI: 10.1007/s10734-011-9482-3
34	Lawlis T.R., Anson J., Greenfield D.	Barriers and enablers that influence sustainable interprofessional education: A literature review	(2014) Journal of Interprofessional Care, 28 (4), pp. 305 - 310, DOI: 10.3109/13561820.2014.895977
35	Nwajiuba C.A., Igwe P.A., Akinsola-Obatolu A.D., i in.	What can be done to improve higher education quality and graduate employability in Nigeria? A stakeholder approach	(2020) Industry and Higher Education, 34 (5), pp. 358 - 367, DOI: 10.1177/0950422219901102
36	Kezar A.	Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up	(2013) Higher Education, 65 (6), pp. 761 - 780, DOI: 10.1007/s10734-012-9575-7
37	Lieblein G., Breland T.A., Francis C., Østergaard E.	Agroecology Education: Action-oriented Learning and Research	(2012) Journal of Agricultural Education and Extension, 18 (1), pp. 27 - 40, DOI: 10.1080/1389224X.2012.638781
38	Okanović A., Ješić J., Đaković V., Vukadinović S., Panić A.A.	Increasing university competitiveness through assessment of green content in curriculum and eco-labeling in higher education	(2021) Sustainability (Switzerland), 13 (2), art. no. 712, pp. 1 - 20, DOI: 10.3390/su13020712
39	Wright T., Horst N.	Exploring the ambiguity: What faculty leaders really think of sustainability in higher education	(2013) International Journal of Sustainability in Higher Education, 14 (2), pp. 209 - 227, DOI: 10.1108/14676371311312905
40	Lozano R.	Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change	(2006) Journal of Cleaner Production, 14 (9-11), pp. 787 - 796, DOI: 10.1016/j.jclepro.2005.12.010
41	Benneworth P., de Boer H., Jongbloed B.	Between good intentions and urgent stakeholder pressures: Institutionalizing the universities' third mission in the Swedish context	(2015) European Journal of Higher Education, 5 (3), pp. 280 - 296, DOI: 10.1080/21568235.2015.1044549
42	Beerkens M., Udam M.	Stakeholders in Higher Education Quality Assurance: Richness in Diversity?	(2017) Higher Education Policy, 30 (3), pp. 341 - 359, DOI: 10.1057/s41307-016-0032-6



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
43	Tsang A.	Enhancing learners' awareness of oral presentation (delivery) skills in the context of self-regulated learning	(2020) Active Learning in Higher Education, 21 (1), pp. 39 - 50, DOI: 10.1177/1469787417731214
44	Colasanti N., Frondizi R., Meneguzzo M.	Higher education and stakeholders' donations: successful civic crowdfunding in an Italian university	(2018) Public Money and Management, 38 (4), pp. 281 - 288, DOI: 10.1080/09540962.2018.1449471
45	Mainardes E., Alves H., Raposo M.	Identifying stakeholders in a Portuguese university: A case study	(2013) Revista de Educacion, (362), pp. 429 - 457, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-362-167
46	Aversano N., Nicolò G., Sannino G., Tartaglia Polcini P.	The Integrated Plan in Italian public universities: new patterns in intellectual capital disclosure	(2020) Meditari Accountancy Research, 28 (4), pp. 655 - 679, DOI: 10.1108/MEDAR-07-2019-0519
47	Graham C.	Hearing the voices of general staff: A delphi study of the contributions of general staff to student outcomes	(2010) Journal of Higher Education Policy and Management, 32 (3), pp. 213 - 223, DOI: 10.1080/13600801003743315
48	Shpigelman C.-N., Mor S., Sachs D., Schreuer N.	Supporting the development of students with disabilities in higher education: access, stigma, identity, and power	(2022) Studies in Higher Education, 47 (9), pp. 1776 - 1791, DOI: 10.1080/03075079.2021.1960303
49	Desfiandi A., Rajest S.S., Venkateswaran P.S., i in.	Company credibility: A tool to trigger positive csr image in the cause-brand alliance context in Indonesia	(2019) Humanities and Social Sciences Reviews, 7 (6), pp. 320 - 331, DOI: 10.18510/hssr.2019.7657
50	Young K., Anderson M., Stewart S.	Hierarchical microaggressions in higher education	(2015) Journal of Diversity in Higher Education, 8 (1), pp. 61 - 71, DOI: 10.1037/a0038464
51	O'Leary S.	Graduates' experiences of, and attitudes towards, the inclusion of employability-related support in undergraduate degree programmes; trends and variations by subject discipline and gender	(2017) Journal of Education and Work, 30 (1), pp. 84 - 105, DOI: 10.1080/13639080.2015.1122181
52	Cunningham M., Walton G.	Informal learning spaces (ILS) in university libraries and their campuses: A Loughborough University case study	(2016) New Library World, 117 (1-2), pp. 49 - 62, DOI: 10.1108/NLW-04-2015-0031
53	Maxey D., Kezar A.	Revealing opportunities and obstacles for changing non-tenure-track faculty practices: An examination of stakeholders' awareness of institutional contradictions	(2015) Journal of Higher Education, 86 (4), pp. 564 - 594, DOI: 10.1353/jhe.2015.0022
54	Abbas J.	HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions	(2020) Studies in Educational Evaluation, 67, art. no. 100933, DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100933
55	Del-Castillo-Feito C., Blanco-González A., González-Vázquez E.	The relationship between image and reputation in the Spanish public university	(2019) European Research on Management and Business Economics, 25 (2), pp. 87 - 92, DOI: 10.1016/j.iedeen.2019.01.001
56	Nandy M., Lodh S., Tang A.	Lessons from Covid-19 and a resilience model for higher education	(2021) Industry and Higher Education, 35 (1), pp. 3 - 9, DOI: 10.1177/0950422220962696



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
57	Bambawale M.J., Sovacool B.K.	India's energy security: A sample of business, government, civil society, and university perspectives	(2011) Energy Policy, 39 (3), pp. 1254 - 1264, DOI: 10.1016/j.enpol.2010.11.053
58	Sin C., Amaral A.	Academics' and employers' perceptions about responsibilities for employability and their initiatives towards its development	(2017) Higher Education, 73 (1), pp. 97 - 111, DOI: 10.1007/s10734-016-0007-y
59	Volchik V., Oganessian A., Olejarz T.	Higher education as a factor of socio-economic performance and development	(2018) Journal of International Studies, 11 (4), pp. 326 - 340, DOI: 10.14254/2071-8330.2018/11-4/23
60	Watty K.	Quality in accounting education and low english standards among overseas students: Is there a link?	(2007) People and Place, 15 (1), pp. 22 - 29, 0
61	Lasagabaster D.	Language policy and language choice at European Universities: Is there really a 'choice'?	(2015) European Journal of Applied Linguistics, 3 (2), pp. 255 - 276, DOI: 10.1515/eujal-2014-0024
62	Mainardes E.W., Raposo M., Alves H.	Universities Need a Market Orientation to Attract Non-Traditional Stakeholders as New Financing Sources	(2014) Public Organization Review, 14 (2), pp. 159 - 171, DOI: 10.1007/s11115-012-0211-x
63	Saniee Monfared M.A., Safi M.	Network DEA: an application to analysis of academic performance	(2013) Journal of Industrial Engineering International, 9 (1), art. no. 15, DOI: 10.1186/2251-712X-9-15
64	Falqueto J.M.Z., Hoffmann V.E., Gomes R.C., Onoyama Mori S.S.	Strategic planning in higher education institutions: what are the stakeholders' roles in the process?	(2020) Higher Education, 79 (6), pp. 1039 - 1056, DOI: 10.1007/s10734-019-00455-8
65	Anthym M., Tuitt F.	When the levees break: the cost of vicarious trauma, microaggressions and emotional labor for Black administrators and faculty engaging in race work at traditionally White institutions	(2019) International Journal of Qualitative Studies in Education, 32 (9), pp. 1072 - 1093, DOI: 10.1080/09518398.2019.1645907
66	Lindsay A.	Concepts of Quality in Higher Education	(1992) Journal of Tertiary Education Administration, 14 (2), pp. 153 - 163, DOI: 10.1080/1036970920140203
67	Córcoles Y.R., Peñalver J.F.S., Ponce A.T.	Intellectual capital in Spanish public universities: Stakeholders' information needs	(2011) Journal of Intellectual Capital, 12 (3), pp. 356 - 376, DOI: 10.1108/14691931111154689
68	Cebriána G.	The I3E model for embedding education for sustainability within higher education institutions	(2018) Environmental Education Research, 24 (2), pp. 153 - 171, DOI: 10.1080/13504622.2016.1217395
69	Smith A.R.	Ensuring quality: The faculty role in online higher education	(2016) Handbook of Research on Building, Growing, and Sustaining Quality E-Learning Programs, pp. 210 - 231, DOI: 10.4018/978-1-5225-0877-9.ch011
70	Liu O.L., Bridgeman B., Adler R.M.	Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters	(2012) Educational Researcher, 41 (9), pp. 352 - 362, DOI: 10.3102/0013189X12459679
71	Waas T., Verbruggen A., Wright T.	University research for sustainable development: definition and characteristics explored	(2010) Journal of Cleaner Production, 18 (7), pp. 629 - 636, DOI: 10.1016/j.jclepro.2009.09.017



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
72	Franco I., Saito O., Vaughter P., i in.	Higher education for sustainable development: actioning the global goals in policy, curriculum and practice	(2019) Sustainability Science, 14 (6), pp. 1621 - 1642, DOI: 10.1007/s11625-018-0628-4
73	Zepkea N., Leach L., Butler P.	Non-institutional influences and student perceptions of success	(2011) Studies in Higher Education, 36 (2), pp. 227 - 242, DOI: 10.1080/03075070903545074
74	Ramírez Córcoles Y., Tejada Ponce Á.	Cost-benefit analysis of intellectual capital disclosure: University stakeholders' view	(2013) Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review, 16 (2), pp. 106 - 117, DOI: 10.1016/j.rcsar.2013.07.001
75	Kim N., Park J., Choi J.-J.	Perceptual differences in core competencies between tourism industry practitioners and students using Analytic Hierarchy Process (AHP)	(2017) Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 20, pp. 76 - 86, DOI: 10.1016/j.jhlste.2017.04.003
76	Ramírez Y., Merino E., Manzaneque M.	Examining the intellectual capital web reporting by Spanish universities	(2019) Online Information Review, 43 (5), pp. 775 - 798, DOI: 10.1108/OIR-02-2018-0048
77	Tran L.H.N.	Game of blames: Higher education stakeholders' perceptions of causes of Vietnamese graduates' skills gap	(2018) International Journal of Educational Development, 62, pp. 302 - 312, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2018.07.005
78	McBride L.-J., Fitzgerald C., Costello C., Perkins K.	Allied health pre-entry student clinical placement capacity: Can it be sustained?	(2019) Australian Health Review, 44 (1), pp. 39 - 46, DOI: 10.1071/AH18088
79	Ali M.B.	Multi-perspectives of cloud computing service adoption quality and risks in higher education	(2020) Handbook of Research on Modern Educational Technologies, Applications, and Management (2 Vol.), pp. 1 - 19, DOI: 10.4018/978-1-7998-3476-2.ch001
80	Ramírez Y., Gordillo S.	Recognition and measurement of intellectual capital in Spanish universities	(2014) Journal of Intellectual Capital, 15 (1), pp. 173 - 188, DOI: 10.1108/JIC-05-2013-0058
81	Bervell B., Umar I.N.	A decade of LMS acceptance and adoption research in Sub-Saharan African higher education: A systematic review of models, methodologies, milestones and main challenges	(2017) Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13 (11), pp. 7269 - 7286, DOI: 10.12973/ejmste/79444
82	Hauptman Kototar M.	Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings	(2020) Quality Assurance in Education, 28 (1), pp. 78 - 88, DOI: 10.1108/QAE-05-2019-0055
83	Johnes J.	University rankings: What do they really show?	(2018) Scientometrics, 115 (1), pp. 585 - 606, DOI: 10.1007/s11192-018-2666-1
84	Falcão T.P., Mello R.F., Rodrigues R.L., i in.	Perceptions and expectations about learning analytics from a Brazilian higher education institution	(2020) ACM International Conference Proceeding Series, pp. 240 - 249, DOI: 10.1145/3375462.3375478
85	Dollinger M., Lodge J.	Student-staff co-creation in higher education: an evidence-informed model to support future design and implementation	(2020) Journal of Higher Education Policy and Management, 42 (5), pp. 532 - 546, DOI: 10.1080/1360080X.2019.1663681
86	Ramírez Y., Tejada Á.	Digital transparency and public accountability in Spanish universities in online media	(2019) Journal of Intellectual Capital, 20 (5), pp. 701 - 732, DOI: 10.1108/JIC-02-2019-0039



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
87	Shaw M.A.	Public accountability versus academic independence: tensions of public higher education governance in Poland	(2019) Studies in Higher Education, 44 (12), pp. 2235 - 2248, DOI: 10.1080/03075079.2018.1483910
88	Lwehabura M.J., Stilwell C.	Information literacy in Tanzanian universities: Challenges and potential opportunities	(2008) Journal of Librarianship and Information Science, 40 (3), pp. 179 - 191, DOI: 10.1177/0961000608092553
89	Tate M., Evermann J., Hope B., Barnes S.	Perceived service quality in a University Web portal: Revising the e-quality instrument	(2007) Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences, art. no. 4076672, DOI: 10.1109/HICSS.2007.431
90	Ramirez Y., Tejada A., Manzaneque M.	The value of disclosing intellectual capital in Spanish universities: A new challenge of our days	(2016) Journal of Organizational Change Management, 29 (2), pp. 176 - 198, DOI: 10.1108/JOCM-02-2015-0025
91	del Rocío Bonilla M., Perea E., del Olmo J.L., Corrons A.	Insights into user engagement on social media. Case study of a higher education institution	(2020) Journal of Marketing for Higher Education, 30 (1), pp. 145 - 160, DOI: 10.1080/08841241.2019.1693475
92	Mariani G., Carlesi A., Scarfò A.A.	Academic spinoffs as a value driver for intellectual capital: the case of the University of Pisa	(2018) Journal of Intellectual Capital, 19 (1), pp. 202 - 226, DOI: 10.1108/JIC-03-2017-0050
93	Gallardo-Vázquez D., Fologado-Fernández J.A., i in.	Social responsibility attitudes and behaviors' influence on university students' satisfaction	(2020) Social Sciences, 9 (2), art. no. 8, DOI: 10.3390/socsci9020008
94	Small L., Shacklock K., Marchant T.	Employability: a contemporary review for higher education stakeholders	(2018) Journal of Vocational Education and Training, 70 (1), pp. 148 - 166, DOI: 10.1080/13636820.2017.1394355
95	Sharabati A.-A.A., Alhileh M.M., Abusaimeh H.	Effect of service quality on graduates' satisfaction	(2019) Quality Assurance in Education, 27 (3), pp. 320 - 337, DOI: 10.1108/QAE-04-2018-0035
96	Alonso-Almeida M.D.M., Marimon F., i in.	Diffusion of sustainability reporting in universities: Current situation and future perspectives	(2015) Journal of Cleaner Production, 106, pp. 144 - 154, DOI: 10.1016/j.jclepro.2014.02.008
97	Mainardes E.W., Alves H., Raposo M.	A model for stakeholder classification and stakeholder relationships	(2012) Management Decision, 50 (10), pp. 1861 - 1879, DOI: 10.1108/00251741211279648
98	Ndou V., Secundo G., Schiuma G., Passiante G.	Insights for shaping Entrepreneurship Education: Evidence from the European Entrepreneurship centers	(2018) Sustainability (Switzerland), 10 (11), art. no. 4323, DOI: 10.3390/su10114323
99	Hentschel K., Jacob D., Singer J., Chalmers M.	Supersensors: Raspberry Pi devices for smart campus infrastructure	(2016) Proceedings - 2016 IEEE 4th International Conference on Future Internet of Things and Cloud, FiCloud 2016, art. no. 7575844, pp. 58 - 62, DOI: 10.1109/FiCloud.2016.16
100	Halonen J.S.	Demystifying Critical Thinking	(1995) Teaching of Psychology, 22 (1), pp. 75 - 81, DOI: 10.1207/s15328023top2201_23



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
101	Baker C.K., Saclarides E.S., Harbour K.E., i in.	Trends in mathematics specialist literature: Analyzing research spanning four decades	(2022) School Science and Mathematics, 122 (1), pp. 24 - 35, DOI: 10.1111/ssm.12507
102	Mosey S., Westhead P., Lockett A.	University technology transfer: Network bridge promotion by the Medici Fellowship Scheme	(2007) Journal of Small Business and Enterprise Development, 14 (3), pp. 360 - 384, DOI: 10.1108/14626000710773493
103	Chesser S.A., Porter M.M., Barclay R., i in.	Exploring University Age-Friendliness Using Collaborative Citizen Science	(2020) Gerontologist, 60 (8), pp. 1527 - 1537, DOI: 10.1093/geront/gnaa026
104	Córcoles Y.R.	Importance of intellectual capital disclosure in Spanish universities	(2013) Intangible Capital, 9 (3), pp. 931 - 944, DOI: 10.3926/ic.348
105	Martin A.	Service climate and employee well being in higher education	(2008) Journal of Management and Organization, 14 (2), pp. 155 - 167, DOI: 10.5172/jmo.837.14.2.155
106	Choi S.	Identifying indicators of university autonomy according to stakeholders' interests	(2019) Tertiary Education and Management, 25 (1), pp. 17 - 29, DOI: 10.1007/s11233-018-09011-y
107	Jordaan M., Mennega N.	Community partners' experiences of higher education service-learning in a community engagement module	(2022) Journal of Applied Research in Higher Education, 14 (1), pp. 394 - 408, DOI: 10.1108/JARHE-09-2020-0327
108	Gozali A.A., Fuji- mura S.	Reinforced island model genetic algorithm to solve university course timetabling	(2018) Telkomnika (Telecommunication Computing Electronics and Control), 16 (6), pp. 2747 - 2755, DOI: 10.12928/TELKOMNIKA.v16i6.9691
109	Wang C., Medaglia R., Jensen T.B.	When Ambiguity Rules: The Emergence of Adaptive Governance from (In)Congruent Frames of Knowledge Sharing Technology	(2021) Information Systems Frontiers, 23 (6), pp. 1573 - 1591, DOI: 10.1007/s10796-020-10050-3
110	Molina-Luque F., Casado N., Stončikaitė I.	University stakeholders, intergenerational relationships and lifelong learning: a European case study	(2018) Educational Gerontology, 44 (12), pp. 744 - 752, DOI: 10.1080/03601277.2018.1555366
111	Dashtestani R.	Online Courses in Higher Education in Iran: A Stakeholder-Based Investigation into Preservice Teachers' Acceptance, Learning Achievements, and Satisfaction: A Mixed-Methods Study	(2020) International Review of Research in Open and Distance Learning, 21 (4), pp. 117 - 142, DOI: 10.19173/IR-RODL.V21i4.4873
112	McGrath C.	Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency	(2020) International Journal for Academic Development, 25 (2), pp. 94 - 106, DOI: 10.1080/1360144X.2019.1665524
113	Salerno J.P., Gattamorta K.A., Williams N.D.	Impact of Family Rejection and Racism on Sexual and Gender Minority Stress Among LGBTQ Young People of Color During COVID-19	(2022) Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 15 (4), pp. 637 - 647, DOI: 10.1037/tra0001254
114	Bucklow C., Clark P.	The role of the institute for learning and teaching in higher education in supporting professional development in learning and teaching in higher education	(2000) Teacher Development, 4 (1), pp. 7 - 13, DOI: 10.1080/13664530000200101
115	Lambovska M., Todorova D.	'Publish and flourish' instead of 'publish or perish': A motivation model for top-quality publications	(2021) Journal of Language and Education, 7 (1), pp. 141 - 155, DOI: 10.17323/jle.2021.11522



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
116	Simbolon N.E.	Emi in Indonesian higher education: Stakeholders' perspectives	(2018) Teflin Journal, 29 (1), pp. 108 - 128, DOI: 10.15639/teflinjournal.v29i1/108-128
117	Murphy C.F., Dillon P.S., Pitts G.E.	Economic and logistical modeling for regional processing and recovery of engineering thermoplastics	(2001) IEEE International Symposium on Electronics and the Environment, pp. 229 - 235, 0
118	Sassi P.	Built environment sustainability and quality of life (BESQOL) assessment methodology	(2016) World Sustainability Series, pp. 21 - 32, DOI: 10.1007/978-3-319-26734-0_2
119	Xiong Y., Yang L.	Asian international students' help-seeking intentions and behavior in American Postsecondary Institutions	(2021) International Journal of Intercultural Relations, 80, pp. 170 - 185, DOI: 10.1016/j.ijintrel.2020.11.007
120	Alkhateeb H., Al Hamad M., Mustafawi E.	Revealing stakeholders' perspectives on educational language policy in higher education through Q-methodology	(2020) Current Issues in Language Planning, 21 (4), pp. 415 - 433, DOI: 10.1080/14664208.2020.1741237
121	Pakkan S., Sudhakar C., Tripathi S., Rao M.	A correlation study of sustainable development goal (SDG) interactions	(2023) Quality and Quantity, 57 (2), pp. 1937 - 1956, DOI: 10.1007/s11135-022-01443-4
122	Budowle R., Krszjzaniek E., Taylor C.	Students as change agents for community–university sustainability transition partnerships	(2021) Sustainability (Switzerland), 13 (11), art. no. 6036, DOI: 10.3390/su13116036
123	Mainardes E.W., Raposo M., Alves H.	Public university students' expectations: An empirical study based on the Stakeholders Theory	(2012) Transylvanian Review of Administrative Sciences, (35), pp. 173 - 196, 0
124	Mncube V.S., Mutongoza B.H., Olawale B.E.	Managing higher education institutions in the context of COVID-19 stringency: Experiences of stakeholders at a rural South African university	(2021) Perspectives in Education, 39 (1), pp. 390 - 409, DOI: 10.18820/2519593X/pie.v39.i1.24
125	Llonch J., Casablanca-Segura C., Alarcón-del-Amo M.C.	Stakeholder orientation in public universities: A conceptual discussion and a scale development	(2016) Spanish Journal of Marketing - ESIC, 20 (1), pp. 41 - 57, DOI: 10.1016/j.reimke.2016.01.001
126	Al. Pop N., Todea S., Partenie C.-V., Ott C.	Stakeholders' perception regarding sustainable universities	(2020) Amfiteatru Economic, 22 (54), pp. 330 - 345, DOI: 10.24818/EA/2020/54/330
127	Johnson A.T., Hoba P.	Rebuilding higher education institutions in post-conflict contexts: Policy networks, process, perceptions, & patterns	(2015) International Journal of Educational Development, 43, pp. 118 - 125, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.05.007
128	Abdullah K.H., Aziz F.S.A.	Safety behavior in the laboratory among university students	(2020) Journal of Behavioral Science, 15 (3), pp. 51 - 65, 0
129	Hoat L.N., Lan Viet N., Van Der Wilt G.J., i in.	Motivation of university and non-university stakeholders to change medical education in Vietnam	(2009) BMC Medical Education, 9 (1), art. no. 49, DOI: 10.1186/1472-6920-9-49
130	Sandhya S., Koppad S.H., Anupama Kumar S., i in.	Adoption of google forms for enhancing collaborative stakeholder engagement in higher education	(2020) Journal of Engineering Education Transformations, 33 (Special Issue), pp. 283 - 289, DOI: 10.16920/jeet/2020/v33i0/150161



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
131	Latham B., Poe J.W.	The Library as Partner in University Data Curation: A Case Study in Collaboration	(2012) Journal of Web Librarianship, 6 (4), pp. 288 - 304, DOI: 10.1080/19322909.2012.729429
132	Panday R., Purba J.T.	Lecturers and students technology readiness in implementing services delivery of academic information system in higher education institution: A case study	(2015) Communications in Computer and Information Science, 516, pp. 539 - 550, DOI: 10.1007/978-3-662-46742-8_49
133	Manley S.	On the limitations of recent lawsuits against Sci-Hub, OMICS, ResearchGate, and Georgia State University	(2019) Learned Publishing, 32 (4), pp. 375 - 381, DOI: 10.1002/leap.1254
134	Franco D., Macke J., Cotton D., i in.	Student energy-saving in higher education tackling the challenge of decarbonisation	(2022) International Journal of Sustainability in Higher Education, 23 (7), pp. 1648 - 1666, DOI: 10.1108/IJSHE-10-2021-0432
135	Hopff B., Nijhuis S., Verhoef L.A.	New dimensions for circularity on campus-framework for the application of circular principles in campus development	(2019) Sustainability (Switzerland), 11 (3), art. no. 627, DOI: 10.3390/su11030627
136	Ramlo S.	Free speech on US university campuses: differentiating perspectives using Q methodology	(2020) Studies in Higher Education, 45 (7), pp. 1488 - 1506, DOI: 10.1080/03075079.2018.1555700
137	Stankevičienė J., Vaiciukevičiūtė A.	Value creation for stakeholders in higher education management	(2016) E a M: Ekonomie a Management, 19 (1), pp. 17 - 32, DOI: 10.15240/tul/001/2016-1-002
138	Chan C.	Institutional assessment of student information literacy ability: A case study	(2016) Communications in Information Literacy, 10 (1), pp. 50 - 61, DOI: 10.15760/comminfolit.2016.10.1.14
139	Lazić Z., Đorđević A., Gazizulina A.	Improvement of quality of higher education institutions as a basis for improvement of quality of life	(2021) Sustainability (Switzerland), 13 (8), art. no. 4149, DOI: 10.3390/su13084149
140	Campbell A., Gallen A.-M., Jones M.H., Walshe A.	The perceptions of STEM tutors on the role of tutorials in distance learning	(2019) Open Learning, 34 (1), pp. 89 - 102, DOI: 10.1080/02680513.2018.1544488
141	Radko N., Belitski M., Kalyuzhnova Y.	Conceptualising the entrepreneurial university: the stakeholder approach	(2023) Journal of Technology Transfer, 48 (3), pp. 955 - 1044, DOI: 10.1007/s10961-022-09926-0
142	Mainardes E., Alves H., Raposo M.	Portuguese Public University Student Satisfaction: A stakeholder theory-based approach	(2013) Tertiary Education and Management, 19 (4), pp. 353 - 372, DOI: 10.1080/13583883.2013.841984
143	Staub D.	'Another accreditation? what's the point?' effective planning and implementation for specialised accreditation	(2019) Quality in Higher Education, 25 (2), pp. 171 - 190, DOI: 10.1080/13538322.2019.1634342
144	Dewi A.	Is English A Form of Imperialism? A Study of Academic Community's Perceptions at Yogyakarta Universities in Indonesia	(2012) Asian Englishes, 15 (1), pp. 4 - 27, DOI: 10.1080/13488678.2012.10801317
145	Brezavšček A., Bach M.P., Baggia A.	Markov Analysis of Students' Performance and Academic Progress in Higher Education	(2017) Organizacija, 50 (2), pp. 83 - 95, DOI: 10.1515/orga-2017-0006



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
146	Ramírez Y., Tejada Á.	University stakeholders' perceptions of the impact and benefits of, and barriers to, human resource information systems in Spanish universities	(2022) <i>International Review of Administrative Sciences</i> , 88 (1), pp. 171 - 188, DOI: 10.1177/0020852319890646
147	Bretag T.	A Research Agenda for Academic Integrity	(2020) <i>A Research Agenda for Academic Integrity</i> , pp. 1 - 206, DOI: 10.4337/9781789903775
148	Abrams K., Meyers C., Irani T., Baker L.	Branding the land grant university: Stakeholders' awareness and perceptions of the tripartite mission	(2010) <i>Journal of Extension</i> , 48 (6), pp. 1 - 11, 0
149	Easterbrook A., Bulk L.Y., Jarus T., Hahn B., i in.	University gatekeepers' use of the rhetoric of citizenship to relegate the status of students with disabilities in Canada	(2019) <i>Disability and Society</i> , 34 (1), pp. 1 - 23, DOI: 10.1080/09687599.2018.1505603
150	Gaughan M., Bozeman B.	Institutionalized inequity in the USA: The case of postdoctoral researchers	(2019) <i>Science and Public Policy</i> , 46 (3), pp. 358 - 368, DOI: 10.1093/scipol/scy063
151	Kompanets V., Väättänen J.	Different, yet similar: factors motivating international degree collaboration in higher education. The case of Finnish-Russian double degree programmes	(2019) <i>European Journal of Engineering Education</i> , 44 (3), pp. 379 - 397, DOI: 10.1080/03043797.2018.1520811
152	Brown S.M.	A systemic perspective on higher education in the United Kingdom	(1999) <i>Systems Research and Behavioral Science</i> , 16 (2), pp. 157 - 169, DOI: 10.1002/(SICI)1099-1743(199903/04)16:2<157::AID-SRES283>3.0.CO;2-D
153	Leem B.	An effect of value co-creation on student benefits in COVID-19 pandemic	(2021) <i>International Journal of Engineering Business Management</i> , 13, DOI: 10.1177/18479790211058320
154	Aver B., Fošner A., Alfirević N.	Higher education challenges: Developing skills to address contemporary economic and sustainability issues	(2021) <i>Sustainability (Switzerland)</i> , 13 (22), art. no. 12567, DOI: 10.3390/su132212567
155	Durkin M., Howcroft B., Fairless C.	Product development in higher education marketing	(2016) <i>International Journal of Educational Management</i> , 30 (3), pp. 354 - 369, DOI: 10.1108/IJEM-11-2014-0150
156	Paucar-Caceres A., Cavalcanti-Bandos M.F., Quispe-Prieto S.C., i in.	Using soft systems methodology to align community projects with sustainability development in higher education stakeholders' networks in a Brazilian university	(2022) <i>Systems Research and Behavioral Science</i> , 39 (4), pp. 750 - 764, DOI: 10.1002/sres.2818
157	Pilgrim C.	Industry and university perspectives of work integrated learning programs in ICT degrees	(2012) <i>ACIS 2012 : Proceedings of the 23rd Australasian Conference on Information Systems</i> , 0
158	Žižek S.S., Mulej M., Treven S., Vaner M.	Well-being of all stakeholders in higher education - From knowledge management to knowledge-cum-values management	(2014) <i>International Journal of Management in Education</i> , 8 (3), pp. 225 - 243, DOI: 10.1504/IJMIE.2014.062958
159	Tassone V.C., Biemans H.J.A., i in.	Mapping course innovation in higher education: a multi-faceted analytical framework	(2022) <i>Higher Education Research and Development</i> , 41 (7), pp. 2458 - 2472, DOI: 10.1080/07294360.2021.1985089



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
160	Kayapinar Kaya S., Ozdemir Y., Dal M.	"Home-buying behaviour model of Generation Y in Turkey"	(2020) International Journal of Housing Markets and Analysis, 13 (5), pp. 713 - 736, DOI: 10.1108/IJHMA-05-2019-0048
161	Charles L.H.	Using an information literacy curriculum map as a means of communication and accountability for stakeholders in higher education	(2015) Journal of Information Literacy, 9 (1), pp. 47 - 61, DOI: 10.11645/9.1.1959
162	Nichols M.	Transforming universities with digital distance education: The future of formal learning	(2020) Transforming Universities with Digital Distance Education: The Future of Formal Learning, pp. 1 - 176, DOI: 10.4324/9780429463952
163	Zwane Z.P., Mtshali N.G.	Positioning public nursing colleges in South African higher education: Stakeholders' perspectives	(2019) Curationis, 42 (1), art. no. a1885, DOI: 10.4102/curationis.v42i1.1885
164	Kabanbayeva G., Gureva M., i in.	Academic mobility and financial stability: A case of Erasmus student exchange program	(2019) Journal of International Studies, 12 (1), pp. 324 - 337, DOI: 10.14254/2071-8330.2019/12-1/22
165	Fish A.	Reshaping the undergraduate business curriculum and scholarship experiences in Australia to support whole-person outcomes	(2013) Asian Education and Development Studies, 2 (1), pp. 53 - 69, DOI: 10.1108/20463161311297635
166	Heider J.S.	Using Digital Learning Solutions to Address Higher Education's Greatest Challenges	(2015) Publishing Research Quarterly, 31 (3), pp. 183 - 189, DOI: 10.1007/s12109-015-9413-8
167	Girard T., Pinar M.	An empirical study of the dynamic relationships between the core and supporting brand equity dimensions in higher education	(2020) Journal of Applied Research in Higher Education, 13 (3), pp. 710 - 740, DOI: 10.1108/JARHE-04-2020-0097
168	Broad M.J., Matthews M., Shephard K.	Audit and control of the use of the Internet for learning and teaching: issues for stakeholders in higher education	(2003) Managerial Auditing Journal, 18 (3), pp. 244 - 253, DOI: 10.1108/02686900310469907
169	Koksharov V.A., Sandler D.G., Kuznetsov P.D., i in.	The Pandemic as a Challenge to the Development of University Networks in Russia: Differentiation or Collaboration?	(2021) Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow, 2021 (1), pp. 52 - 73, DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-52-73
170	Arzola R.	Collaboration between the library and Office of Student Disability Services: Document accessibility in higher education	(2016) Digital Library Perspectives, 32 (2), pp. 117 - 126, DOI: 10.1108/DLP-09-2015-0016
171	Alakaleek W.	The status of entrepreneurship education in Jordanian universities	(2019) Education and Training, 61 (2), pp. 169 - 186, DOI: 10.1108/ET-03-2018-0082
172	Steghöfer J.-P., Burden H., Hebig R., Calikli G., i in.	Involving external stakeholders in project courses	(2018) ACM Transactions on Computing Education, 18 (2), art. no. 8, DOI: 10.1145/3152098
173	McClung G.W., Werner M.	A market/value based approach to satisfy stakeholders of higher education	(2008) Journal of Marketing for Higher Education, 18 (1), pp. 102 - 123, DOI: 10.1080/08841240802100345
174	Kuoppakangas P., Suomi K., Clark P., i in.	Dilemmas in Re-branding a University—"Maybe People Just Don't Like Change": Linking Meaningfulness and Mutuality into the Reconciliation	(2020) Corporate Reputation Review, 23 (2), pp. 92 - 105, DOI: 10.1057/s41299-019-00080-2



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
175	Murray A.L., Ireland A.P.	Communicating Library Impact on Retention: A Framework for Developing Reciprocal Value Propositions	(2017) Journal of Library Administration, 57 (3), pp. 311 - 326, DOI: 10.1080/01930826.2016.1243425
176	Gozali L., Masrom M., Zagloel T.M., i in.	Critical success and moderating factors effect in Indonesian Public Universities' business incubators	(2018) International Journal of Technology, 9 (5), pp. 1049 - 1060, DOI: 10.14716/ijtech.v9i5.1363
177	Rungfamai K.	Research-university governance in Thailand: the case of Chulalongkorn University	(2017) Higher Education, 74 (1), pp. 1 - 16, DOI: 10.1007/s10734-016-0024-x
178	Badwan K.	Agency in educational language planning: perspectives from higher education in Tunisia	(2021) Current Issues in Language Planning, 22 (1-2), pp. 99 - 116, DOI: 10.1080/14664208.2019.1700056
179	Abdul Razak A., Murray P.A., Roberts D.	Open Innovation in Universities: The Relationship Between Innovation and Commercialisation	(2014) Knowledge and Process Management, 21 (4), pp. 260 - 269, DOI: 10.1002/kpm.1444
180	White S., Leon M., White S.	MOOCs inside Universities: An analysis of mooc discourse as represented in the magazines	(2015) CSEDU 2015 - 7th International Conference on Computer Supported Education, Proceedings, 2, pp. 109 - 115, DOI: 10.5220/0005453201090115
181	Kezar A., Maxey D.	Understanding key stakeholder belief systems or institutional logics related to non-tenure-track faculty and the changing professoriate	(2014) Teachers College Record, 116 (10), 0
182	Gottwald J., Buch F., Giesecke K.	Understanding the role of universities in technology transfer in the renewable energy sector in Bolivia	(2012) Management of Environmental Quality, 23 (3), pp. 291 - 299, DOI: 10.1108/14777831211217495
183	Roohr K.C., Graf E.A., Liu O.L.	Assessing Quantitative Literacy in Higher Education: An Overview of Existing Research and Assessments With Recommendations for Next-Generation Assessment	(2014) ETS Research Report Series, 2014 (2), pp. 1 - 26, DOI: 10.1002/ets2.12024
184	Ramlo S.E.	Universities and the COVID-19 Pandemic: Comparing Views about How to Address the Financial Impact	(2021) Innovative Higher Education, 46 (6), pp. 777 - 793, DOI: 10.1007/s10755-021-09561-x
185	Kwiek M.	The changing attractiveness of European higher education in the next decade: Current developments, future challenges and major policy issues	(2009) European Educational Research Journal, 8 (2), pp. 218 - 235, DOI: 10.2304/eeerj.2009.8.2.218
186	Irish M., Kuso S., Simek M., i in.	Online prevention programmes for university students: Stakeholder perspectives from six European countries	(2021) European Journal of Public Health, 31, pp. 164 - 170, DOI: 10.1093/eurpub/ckab040
187	Karademir A., Yaman F., Saatçioğlu Ö.	Challenges of higher education institutions against COVID-19: The case of Turkey	(2020) Journal of Pedagogical Research, 4 (4), pp. 453 - 474, DOI: 10.33902/JPR.2020063574
188	Ramírez Y., Tejada Á.	Corporate governance of universities: Improving transparency and accountability	(2018) International Journal of Disclosure and Governance, 15 (1), pp. 29 - 39, DOI: 10.1057/s41310-018-0034-2
189	Jones K.C.	Understanding Transition Experiences of Combat Veterans Attending Community College	(2017) Community College Journal of Research and Practice, 41 (2), pp. 107 - 123, DOI: 10.1080/10668926.2016.1163298



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
190	Kaçaniku F.	Towards quality assurance and enhancement: the influence of the Bologna Process in Kosovo's higher education	(2020) Quality in Higher Education, 26 (1), pp. 32 - 47, DOI: 10.1080/13538322.2020.1737400
191	Drakopoulou Dodd S., Jones P., McElwee G., Haddoud M.	The price of everything, and the value of nothing? Stories of contribution in entrepreneurship research	(2016) Journal of Small Business and Enterprise Development, 23 (4), pp. 918 - 938, DOI: 10.1108/JSBED-03-2016-0049
192	Shuqfa Z., Harous S.	Data Mining Techniques Used in Predicting Student Retention in Higher Education: A Survey	(2019) 2019 International Conference on Electrical and Computing Technologies and Applications, ICECTA 2019, art. no. 8959789, DOI: 10.1109/ICECTA48151.2019.8959789
193	Labanauskis R., Ginevičius R.	Role of stakeholders leading to development of higher education services	(2017) Engineering Management in Production and Services, 9 (3), pp. 63 - 75, DOI: 10.1515/emj-2017-0026
194	Alhalwaki H., Hamdan A.M.M.	Factors affecting the implementation of internationalisation strategies in higher education institutions: Evidence from Bahrain	(2019) International Journal of Management in Education, 13 (1), pp. 1 - 27, DOI: 10.1504/IJMIE.2019.096474
195	Lei J., Ashwin C., Brosnan M., Russell A.	Differences in anxieties and social networks in a group-matched sample of autistic and typically developing students transitioning to university	(2020) Autism, 24 (5), pp. 1138 - 1151, DOI: 10.1177/1362361319894830
196	Kusio T., Fiore M.	The perception of entrepreneurship culture by internal university stakeholders	(2020) European Business Review, 32 (3), pp. 443 - 457, DOI: 10.1108/EBR-05-2019-0087
197	McCrohon M., Nyland B.	The perceptions of commoditisation and internationalisation of higher education in Australia: an interview study of Chinese international students and their lecturers	(2018) Asia Pacific Education Review, 19 (1), pp. 17 - 26, DOI: 10.1007/s12564-018-9515-z
198	Adhikari D.R., Shrestha P.	Knowledge management initiatives for achieving sustainable development goal 4.7: higher education institutions' stakeholder perspectives	(2023) Journal of Knowledge Management, 27 (4), pp. 1109 - 1139, DOI: 10.1108/JKM-03-2022-0172
199	Simon A., Masinda S., Zakrajsek A.	Age-Friendly University environmental scan: Exploring "age-friendliness" with stakeholders at one regional comprehensive university	(2022) Gerontology and Geriatrics Education, 43 (2), pp. 149 - 162, DOI: 10.1080/02701960.2020.1783259
200	Hussain I., Cakir O.	Blockchain technology in higher education: Prospects, issues, and challenges	(2019) Blockchain Technology Applications in Education, pp. 97 - 112, DOI: 10.4018/978-1-5225-9478-9.ch005
201	Sumida Huaman E., Abeita S.	Indigenous Teachers and Learners: Higher Education and Social Justice	(2018) Anthropology and Education Quarterly, 49 (2), pp. 201 - 209, DOI: 10.1111/aeq.12239
202	Lei C.-U., Gonda D.E.	Sharing experiences of teaching and learning during COVID-19: Building responsive and resilient curriculum for the next normal	(2020) Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, TALE 2020, art. no. 9368397, pp. 251 - 257, DOI: 10.1109/TALE48869.2020.9368397



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
203	Dong F., Hwang Y., Hodgson N.A.	Relationships between racial discrimination, social isolation, and mental health among international Asian graduate students during the COVID-19 pandemic	(2022) Journal of American College Health, DOI: 10.1080/07448481.2022.2052076
204	Ricardo G.Q.	Identification of University Stakeholders	(2011) Revista de Ciencias Sociales, 17 (3), pp. 486 - 499, 0
205	Angu P.E.	Disrupting western epistemic hegemony in South African Universities: Curriculum decolonisation, social justice, and agency in post-apartheid South Africa	(2018) International Journal of Learner Diversity and Identities, 25 (1-2), pp. 9 - 22, DOI: 10.18848/2327-0128/CGP/v25i01/9-22
206	Maravilla J., Catiwa J., Guariño R., i in.	Exploring indirect impacts of COVID-19 on local health systems from the perspectives of health workers and higher education stakeholders in the Philippines using a phenomenological approach	(2023) The Lancet Regional Health - Western Pacific, 30, art. no. 100585, DOI: 10.1016/j.lanwpc.2022.100585
207	Adarkwah M.A., Agyemang E.	Forgotten frontline workers in higher education: Aiding Ghana in the COVID-19 recovery process	(2022) Physics and Chemistry of the Earth, 127, art. no. 103202, DOI: 10.1016/j.pce.2022.103202
208	Bariu T., Chun X., Boudouaia A.	Influence of Teachers' Competencies on ICT Implementation in Kenyan Universities	(2022) Education Research International, 2022, art. no. 1370052, DOI: 10.1155/2022/1370052
209	Secundo G., Mele G., i in.	University business idea incubation and stakeholders' engagement: closing the gap between theory and practice	(2023) European Journal of Innovation Management, 26 (4), pp. 1005 - 1033, DOI: 10.1108/EJIM-08-2021-0435
210	Machin-Mastro-matteo J.D.	Two years of information culture development for supporting higher education: Initiatives, teacher's perceptions and future actions	(2015) Communications in Computer and Information Science, 552, pp. 517 - 526, DOI: 10.1007/978-3-319-28197-1_52
211	Ooi P.C., Khor J.G.	Exploring Perspectives on Need for Extra-Curricular Activities in Engineering Education	(2018) Proceedings of the 2018 IEEE 10th International Conference on Engineering Education, ICEED 2018, art. no. 8626972, pp. 1 - 5, DOI: 10.1109/ICEED.2018.8626972
212	Delaine D.A., Cardoso J.R., Walther J.	An investigation of inter-stakeholder dynamics supportive of STEM, community-based learning	(2019) International Journal of Engineering Education, 35 (4), pp. 1094 - 1109, 0
213	Nae G., Nae V.	Building the (Higher)Education Stakeholder: The Realities of Economics in Higher Education	(2018) Cultural Psychology of Education, 7, pp. 77 - 96, DOI: 10.1007/978-3-319-96035-7_9
214	Linnes C., Ronzoni G., i in.	Emergency Remote Education and Its Impact on Higher Education: A Temporary or Permanent Shift in Instruction?	(2022) Education Sciences, 12 (10), art. no. 721, DOI: 10.3390/educsci12100721
215	Narenji Thani F., Mazari E., i in.	The impact of self-development on the tendency toward organizational innovation in higher education institutions with the mediating role of human resource agility	(2022) Journal of Applied Research in Higher Education, 14 (2), pp. 852 - 873, DOI: 10.1108/JARHE-05-2020-0151



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
216	Simangunsong E.	Factors determining the quality management of higher education: A case study at a business school in Indonesia	(2019) Cakrawala Pendidikan, 38 (2), pp. 215 - 227, DOI: 10.21831/cp.v38i2.19685
217	Memmini A.K., Kinnett-Hopkins D.L., i in.	Considerations for Implementing the Post-Concussion Collegiate Return-to-Learn Protocol in the National Collegiate Athletic Association Power 5 Conferences	(2023) Journal of Head Trauma Rehabilitation, 38 (4), pp. 336 - 347, DOI: 10.1097/HTR.0000000000000862
218	Jha S., Jha M., O'Brien L.	A Step towards Big Data Architecture for Higher Education Analytics	(2018) Proceedings - 2018 5th Asia-Pacific World Congress on Computer Science and Engineering, APWC on CSE 2018, art. no. 8853675, pp. 178 - 183, DOI: 10.1109/APWConCSE.2018.00036
219	Han S.	Experimental governance in China's higher education: stakeholder's interpretations, interactions and strategic actions	(2022) Studies in Higher Education, 47 (1), pp. 13 - 25, DOI: 10.1080/03075079.2020.1725876
220	Edelman A., Taylor J., i in.	"Academic' is a dirty word": Intended impact pathways of an emerging academic health centre in tropical regional Australia	(2019) International Journal of Health Planning and Management, 34 (1), pp. e661 - e678, DOI: 10.1002/hpm.2681
221	Thomas D., Moore R., i in.	Elaborating a framework for communicating assessment aims in higher education	(2019) Assessment and Evaluation in Higher Education, 44 (4), pp. 546 - 564, DOI: 10.1080/02602938.2018.1522615
222	Saubier A.	Modelling the stakeholder environment and decision process in the u.S. higher education system	(2021) Business, Management and Economics Engineering, 19 (1), pp. 131 - 149, DOI: 10.3846/bmee.2021.12629
223	Menaker B.E., Barry A.E., Howell S.M.	Identifying the Influence of Opponent Ranking and Game Characteristics on Alcohol-Related Stadium Ejections	(2018) Journal of Primary Prevention, 39 (2), pp. 117 - 128, DOI: 10.1007/s10935-018-0504-0
224	Oleksiyenko A., Shchepetylny-kova I., Furiv U.	Internationalization of higher education in tumultuous times: transformative powers and problems in embattled Ukraine	(2023) Higher Education Research and Development, 42 (5), pp. 1103 - 1118, DOI: 10.1080/07294360.2023.2193727
225	Zhuang T., Zhou H.	Developing a synergistic approach to engineering education: China's national policies on university-industry educational collaboration	(2023) Asia Pacific Education Review, 24 (1), pp. 145 - 165, DOI: 10.1007/s12564-022-09743-y
226	Shenderova S.	Permanent uncertainty as normality? Finnish-Russian double degrees in the post-Crimea world	(2018) Journal of Higher Education Policy and Management, 40 (6), pp. 611 - 628, DOI: 10.1080/1360080X.2018.1529134
227	Farnell T., Kovač V.	Removing inequities in higher education: Towards a Croatian policy for widening participation	(2010) Revija Za Socijalnu Politiku, 17 (2), pp. 257 - 275, DOI: 10.3935/rsp.v17i2.916
228	Pangarso A., Setyorini R.	The drivers of E-learning satisfaction during the early COVID-19 pandemic: empirical evidence from an Indonesian private university	(2023) Cogent Education, 10 (1), art. no. 2149226, DOI: 10.1080/2331186X.2022.2149226



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
229	Godonoga A., Sporn B.	The conceptualisation of socially responsible universities in higher education research: a systematic literature review	(2023) Studies in Higher Education, 48 (3), pp. 445 - 459, DOI: 10.1080/03075079.2022.2145462
230	Bulmann U.B.U., Bornhöft S.B.S., i in.	Combining research and teaching in engineering. Creating a pedagogical qualification programme on research-based learning for early stage researchers	(2019) Proceedings of the 46th SEFI Annual Conference 2018: Creativity, Innovation and Entrepreneurship for Engineering Education Excellence, pp. 97 - 105, 0
231	Leon R.A., Vega B.E.	Perceptions of State-Regulated Reform: Desire, Dedication, and Uncertainty in Policy Implementation	(2021) Higher Education Policy, 34 (3), pp. 622 - 642, DOI: 10.1057/s41307-019-00154-0
232	Córcoles Y.R., Lizano M.M.	Characterization of Spanish Universities behavior in relation to the disclosure of intangibles	(2013) Revista de Estudios Regionales, (97), pp. 15 - 49, 0
233	Chakraborty A., Singh M.P., Roy M.	Engaging stakeholders in the process of sustainability integration in higher education institutions: A systematic review	(2019) International Journal of Sustainable Development, 22 (3-4), pp. 186 - 220, DOI: 10.1504/IJSD.2019.105330
234	Ćukušić M., Garača Z., Jadrić M.	Determinants and performance indicators of higher education institutions in Croatia	(2014) Društvena Istraživanja, 23 (2), pp. 233 - 257, DOI: 10.5559/di.23.2.02
235	Baradaran Ghahfarokhi M., Mohaghar A., i in.	The futures of the University of Tehran using causal layered analysis	(2018) Foresight, 20 (4), pp. 393 - 415, DOI: 10.1108/FS-01-2018-0001
236	Toledo A.	Open access and OER in Latin America: A survey of the policy landscape in Chile, Colombia and Uruguay	(2017) Adoption and Impact of OER in the Global South, pp. 121 - 141, DOI: 10.5281/zenodo.1005330
237	Huang P.B., Yang C.-C., Inderawati M.M.W., Sukwadi R.	Using Modified Delphi Study to Develop Instrument for ESG Implementation: A Case Study at an Indonesian Higher Education Institution	(2022) Sustainability (Switzerland), 14 (19), art. no. 12623, DOI: 10.3390/su141912623
238	Garrett S.D., Williams M.S., Carr A.M.	Finding Their Way: Exploring the Experiences of Tenured Black Women Faculty	(2022) Journal of Diversity in Higher Education, DOI: 10.1037/dhe0000213
239	Jackman P.C., Sanderson R., Jacobs L.	Developing inductions to support mental health and wellbeing in doctoral researchers: findings from a qualitative co-design study with doctoral researchers and university stakeholders	(2023) European Journal of Higher Education, 13 (1), pp. 62 - 79, DOI: 10.1080/21568235.2021.1992293
240	Cronin G.M., Barnett J.L., Edge M.K., Hemsworth P.H.	Identifying animal welfare issues for sheep in Australia	(2002) International Journal of Sheep and Wool Science, 50 (4), pp. 534 - 540, 0
241	Benneworth P., Dauncey H.	Cultural policy, creative clusters and the complexity of higher education: notes from the case of Enjmin in Angoulême, France	(2016) International Journal of Cultural Policy, 22 (1), pp. 80 - 99, DOI: 10.1080/10286632.2015.1101083



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
242	Pashkov M.V., Pashkova V.M.	Problems and Risks of Digitalization in Higher Education	(2022) Vysshee Obrazovanie v Rossii, 31 (3), pp. 40 - 53, DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-40-57
243	Teixeira P.	Two continents divided by the same trends? reflections about marketization, competition, and inequality in European higher education	(2016) Research in the Sociology of Organizations, 46, pp. 489 - 508, DOI: 10.1108/S0733-558X20160000046016
244	Thompson H.G., Whitaker K.M., i in.	University stakeholders largely unaware and unsupportive of university pouring rights contracts with companies supplying sugar-sweetened beverages	(2023) Journal of American College Health, 71 (2), pp. 403 - 410, DOI: 10.1080/07448481.2021.1891920
245	A. Gattamorta K., Salerno J.P., Roman Laporte R.	Family Rejection during COVID-19: Effects on Sexual and Gender Minority Stress and Mental Health among LGBTQ University Students	(2022) LGBTQ+ Family: An Interdisciplinary Journal, 18 (4), pp. 305 - 318, DOI: 10.1080/27703371.2022.2083041
246	Tahsildar N.	Dean leadership efficacy and the faculty teaching and research efficacy: a case study at Herat University, Afghanistan	(2021) International Journal of Leadership in Education, DOI: 10.1080/13603124.2021.1926546
247	Pendall R., Prochaska N., i in.	A New Skyline for Champaign: An Urban Dormitory Transformed	(2022) Housing Policy Debate, DOI: 10.1080/10511482.2022.2124532
248	Scruggs R., Broglia E., Barkham M., Duncan C.	The impact of psychological distress and university counselling on academic outcomes: Analysis of a routine practice-based dataset	(2023) Counselling and Psychotherapy Research, 23 (3), pp. 781 - 789, DOI: 10.1002/capr.12640
249	Vitchenko O.	Introducing CLIL in Kazakhstan: Researching beliefs and perceptions of university stakeholders	(2017) Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 14 (1), pp. 102 - 116, 0
250	Prasad S., Bhat R.S.	India industry-university collaboration - A novel approach combining technology, innovation, and entrepreneurship	(2021) IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 2021-April, art. no. 9454090, pp. 373 - 380, DOI: 10.1109/EDUCON46332.2021.9454090
251	Donawa A.M.	The impact of critical thinking instruction on minority engineering students at a public urban higher education institution	(2011) ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 0
252	Dostilio L.D.	The professionalization of community engagement: Associations and professional staff	(2017) The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement, pp. 370 - 384, DOI: 10.1017/9781316650011.036
253	Jing F., Chakpitak N., Goldsmith P., i in.	Creating a knowledge supply chain for e-tourism curriculum design: Integrating knowledge management and supply chain management	(2012) International Journal of Knowledge Management, 8 (4), pp. 71 - 94, DOI: 10.4018/jkm.2012100104
254	Alabi A.O.	Bridging the Great Divide: Librarian-faculty Collaboration in Selected Higher Institutions in Lagos State Nigeria	(2018) Journal of Academic Librarianship, 44 (4), pp. 459 - 467, DOI: 10.1016/j.acalib.2018.05.004
255	Vickers E., Morris R.	Pathway decisions during the student-athlete transition out of university in the United Kingdom	(2022) Journal of Applied Sport Psychology, 34 (4), pp. 803 - 824, DOI: 10.1080/10413200.2021.1884918



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
256	Lowe K., Ehrenfeucht R.	Derailed Values: Planning Education, External Funding, and Environmental Justice in New Orleans Rail Planning	(2018) Journal of Planning Education and Research, 38 (4), pp. 477 - 489, DOI: 10.1177/0739456X17712810
257	Barkas L.A., Armstrong P.-A.	The price of knowledge and the wisdom of innocence: A difficult journey through the employability discourse in higher education	(2022) Industry and Higher Education, 36 (1), pp. 51 - 62, DOI: 10.1177/09504222211016293
258	Xing D., Bolden B.	Learning at half capacity: The academic acculturation reality experienced by Chinese international students	(2020) Multidisciplinary Perspectives on International Student Experience in Canadian Higher Education, pp. 41 - 61, DOI: 10.4018/978-1-7998-5030-4.ch003
259	Tetřevová L., Sabolová V.	University stakeholder management	(2010) International Conference on Engineering Education and International Conference on Education and Educational Technologies - Proceedings, pp. 141 - 145, 0
260	Kabir M.R.	Impact of faculty and student readiness on virtual learning adoption amid Covid-19	(2020) Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social, 9 (3), pp. 387 - 414, DOI: 10.15366/RIEJS2020.9.3.021
261	Pevnaya M.V., Shuklina E.A.	Institutional traps of Russia's higher education nonlinear development	(2018) Integration of Education, 22 (1), pp. 77 - 90, DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.077-090
262	Yusuf F.A.	The independent campus program for higher education in Indonesia: The role of government support and the readiness of institutions, lecturers and students	(2021) Journal of Social Studies Education Research, 12 (2), pp. 280 - 304, 0
263	Vargas V.R., Paucar-Caceres A., Haley D.	The role of higher education stakeholder networks for sustainable development: A systems perspective	(2021) World Sustainability Series, pp. 123 - 139, DOI: 10.1007/978-3-030-63399-8_9
264	Verhoef L., Graamans L., Gioutsos D., i in.	Showhow: A flexible, structured approach to commit university stakeholders to sustainable development	(2017) World Sustainability Series, pp. 491 - 508, DOI: 10.1007/978-3-319-47877-7_33
265	Schüller D., Chlebovský V., i in.	The conceptual scheme for managing university stakeholders' satisfaction	(2014) Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis, 62 (4), pp. 719 - 727, DOI: 10.11118/actaun201462040719
266	Addas A., Maghrabi A.	Social evaluation of public open space services and their impact on well-being: A micro-scale assessment from a Coastal University	(2021) Sustainability (Switzerland), 13 (8), art. no. 4372, DOI: 10.3390/su13084372
267	Cook E.J.	Evaluation of work-integrated learning: A realist synthesis and toolkit to enhance university evaluative practices	(2021) International Journal of Work-Integrated Learning, 22 (3), pp. 213 - 239, 0
268	Nguyen T.D., Shirahada K., Kosaka M.	A consideration on university branding based on SDL (Service Dominant Logic): The lens of stakeholders' value co-creation	(2012) 2012 9th International Conference on Service Systems and Service Management - Proceedings of ICSSSM'12, art. no. 6252346, pp. 779 - 784, DOI: 10.1109/ICSSSM.2012.6252346



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
269	Cavenett S.	Authentically enhancing the learning and development environment	(2017) Australasian Journal of Engineering Education, 22 (1), pp. 39 - 53, DOI: 10.1080/22054952.2017.1372031
270	Parsons L.M., Reitenga A.L.	College and university president pay and future performance	(2014) Accounting Horizons, 28 (1), pp. 125 - 142, DOI: 10.2308/acch-50660
271	Kefalaki M.	Communicating through music: a tool for students' inspirational development	(2021) Journal of Applied Learning and Teaching, 4 (2), pp. 135 - 141, DOI: 10.37074/jalt.2021.4.2.18
272	Li K.C., Ye C.J., Wong B.T.-M.	Status of learning analytics in Asia: Perspectives of higher education stakeholders	(2018) Communications in Computer and Information Science, 843, pp. 267 - 275, DOI: 10.1007/978-981-13-0008-0_25
273	Stokes S.Y., Miller D.	Remembering "the black bruins"? a case study of supporting student activists at UCLA	(2019) Student Activism, Politics, and Campus Climate in Higher Education, pp. 143 - 163, DOI: 10.4324/9780429449178-9
274	Schmitt C.T., Palm S.	Sustainability at German Universities: The University of Hamburg as a Case Study for Sustainability-Oriented Organizational Development	(2018) World Sustainability Series, pp. 629 - 645, DOI: 10.1007/978-3-319-63007-6_39
275	Peconcillo L.B., Jr., Peteros E.D., i in.	Structuring determinants to level up students performance	(2020) International Journal of Education and Practice, 8 (4), pp. 638 - 651, DOI: 10.18488/journal.61.2020.84.638.651
276	Izaguirre E.R., Montiel D.O.	Roaming the Campus: University Stakeholders' Perceptions of, and Interactions with, Campus Cats and Dogs	(2021) Anthrozoos, 34 (3), pp. 423 - 439, DOI: 10.1080/08927936.2021.1898213
277	Rungfamai K.	Governance of National Research University in Southeast Asia: the case of Chiang Mai University in Thailand	(2018) Studies in Higher Education, 43 (7), pp. 1268 - 1278, DOI: 10.1080/03075079.2016.1250072
278	Miquelajauregui Y., Bojórquez-Tapia L.A., i in.	Challenges and opportunities for universities in building adaptive capacities for sustainability: lessons from Mexico, Central America and the Caribbean	(2022) Climate Policy, 22 (5), pp. 637 - 651, DOI: 10.1080/14693062.2021.1985422
279	Quillinan B., McEvoy E., i in.	Lessons learned from a community engagement initiative within Irish higher education	(2018) Irish Educational Studies, 37 (1), pp. 113 - 126, DOI: 10.1080/03323315.2018.1438913
280	Almudallal A.W., Muktar S.N., Bakri N.	Knowledge management in the Palestinian higher education: A research agenda	(2016) International Review of Management and Marketing, 6 (4), pp. 91 - 100, 0
281	Alshurafat H., Al-Msiedeem J.M., i in.	Forensic Accounting Education Within the Australian Universities	(2023) Lecture Notes in Networks and Systems, 495 LNNS, pp. 679 - 690, DOI: 10.1007/978-3-031-08954-1_58
282	Willems J., Bateman D.	The potentials and pitfalls of social networking sites such as facebook in higher education contexts	(2011) ASCILITE 2011 - The Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, pp. 1322 - 1324, 0
283	Nouman N., Umer A.	Web Navigation and Usability Analysis of Educational Websites in Pakistan	(2019) Proceedings - 2019 7th International Conference on Digital Information Processing and Communications, ICDIPC 2019, art. no. 8723704, pp. 57 - 62, DOI: 10.1109/ICDIPC.2019.8723704



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
284	Osman O., Mey S.S.C., i in.	The role of solution-oriented knowledge transfer programme and networking in charting a new course in university-stakeholder engagement	(2016) World Sustainability Series, pp. 243 - 262, DOI: 10.1007/978-3-319-26734-0_16
285	Siddiki S., Goel S.	A stakeholder analysis of U.S. marine aquaculture partnerships	(2015) Marine Policy, 57, pp. 93 - 102, DOI: 10.1016/j.marpol.2015.03.006
286	Wells R.S.	Learning From COVID-19: Unchanging Inequality and Ideology in Higher Education	(2023) American Behavioral Scientist, 67 (13), pp. 1655 - 1664, DOI: 10.1177/00027642221118278
287	Moreno-Carmona C., i in.	Are university management teams strategic stakeholders within higher education institutions? A clinical study	(2022) Economics and Sociology, 15 (1), pp. 141 - 159, DOI: 10.14254/2071-789X.2022/15-1/9
288	Cherian J., Jacob J., i in.	Relationship between entry grades and attrition trends in the context of higher education: Implication for open innovation of education policy	(2020) Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6 (4), art. no. 199, pp. 1 - 17, DOI: 10.3390/joitmc6040199
289	Buwule R.S., Poneis S.R.	Perspectives on university library automation and national development in Uganda	(2017) IFLA Journal, 43 (3), pp. 256 - 265, DOI: 10.1177/0340035217710539
290	Darabi F., Saunders M.N.K., Clark M.	Trust initiation and development in SME-university collaborations: implications for enabling engaged scholarship	(2020) European Journal of Training and Development, 45 (4-5), pp. 320 - 345, DOI: 10.1108/EJTD-04-2020-0068
291	Hailat K.Q., Alshreef A.A., i in.	Stakeholder approach and the impact of brand image within higher education in the Middle East: Student and staff perspective	(2021) Journal of Public Affairs, 21 (1), art. no. e1941, DOI: 10.1002/pa.1941
292	Geryk M.	The New Trends in Research on Social Responsibility of the University	(2020) Advances in Intelligent Systems and Computing, 961, pp. 304 - 312, DOI: 10.1007/978-3-030-20154-8_28
293	Pavlin S.	Time to reconsider the strategic role of system(s) for monitoring higher education graduates' careers?	(2019) European Journal of Education, 54 (2), pp. 261 - 272, DOI: 10.1111/ejed.12313
294	Johnson M.	Teaching excellence in the context of business and management education: Perspectives from Australian, British and Canadian universities	(2021) International Journal of Management Education, 19 (3), art. no. 100508, DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100508
295	Dobbins M., Horváthová B., Labanino R.P.	Exploring interest intermediation in Central and Eastern Europe: is higher education different?	(2021) Interest Groups and Advocacy, 10 (4), pp. 399 - 429, DOI: 10.1057/s41309-021-00136-x
296	Nicholas J.M., Handley M.H.	Employability development in business undergraduates: A qualitative inquiry of recruiter perceptions	(2020) Journal of Education for Business, 95 (2), pp. 67 - 72, DOI: 10.1080/08832323.2019.1604483
297	Makhubu N., Budree A.	The Effectiveness of Twitter as a Tertiary Education Stakeholder Communication Tool: A Case of #FeesMustFall in South Africa	(2019) Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 11578 LNCS, pp. 535 - 555, DOI: 10.1007/978-3-030-21902-4_38
298	Urrutia M.L., White S., White S.	MOOCs in higher education magazines: A content analysis of internal stakeholder perspectives	(2016) Communications in Computer and Information Science, 583, pp. 395 - 405, DOI: 10.1007/978-3-319-29585-5_23



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
299	Hamza C.A., Robinson K., Hasking P.A., i in.	Educational stakeholders' attitudes and knowledge about nonsuicid- alself-injury among university students: A cross-national study	(2023) Journal of American College Health, 71 (7), pp. 2140 - 2150, DOI: 10.1080/07448481.2021.1961782
300	Lukose J., Mam- men K.J.	Enhancing academic achievement in an introductory computer program- ming course through the implementation of guided inquiry- based learning and teaching	(2018) Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 19 (2), art. no. 16, 0
301	Razak A.N.A., Noordin M.K., Khanan M.F.A.	Digital Learning in Technical and Vo- cational Education and Training (TVET) In Public University, Malaysia	(2022) Journal of Technical Education and Training, 14 (3), pp. 49 - 59, DOI: 10.30880/jtet.2022.14.03.005
302	Radford J., Hold- stock L.	Higher education: The views of par- ents of university students	(1996) Journal of Further and Higher Edu- cation, 20 (3), pp. 81 - 93, DOI: 10.1080/0309877960200308
303	Kucherova H., Honcharenko Y., i in.	Fuzzy logic model of usability of web- sites of higher education institutions in the context of digitalization of edu- cational services	(2021) Neuro-Fuzzy Modeling Techniques in Economics, 10, pp. 119 - 135, DOI: 10.33111/nfme.2021.119
304	Teter W.R., Wang L.	Monitoring implementation of the To- kyo Convention on recognition: a multi-stakeholder approach to the in- ternationalization of higher education in the Asia-Pacific	(2021) International Journal of Comparative Education and Development, 23 (3), pp. 157 - 174, DOI: 10.1108/IJCED-10-2020- 0075
305	Munguia N., Per- kins K.M., i in.	Beliefs and Concerns About Global Warming Among Higher Education Students	(2021) Handbook of Climate Change Man- agement: Research, Leadership, Transformation, 5, pp. 3633 - 3654, DOI: 10.1007/978-3-030-57281-5_271
306	Pantoja M.A., Rodríguez M.P., Carrión A.	Design of a questionnaire to assess university stakeholders attributes from a participative leadership ap- proach	(2015) Formacion Universitaria, 8 (4), pp. 33 - 44, DOI: 10.4067/S0718- 50062015000400005
307	Nagy M., Molontay R.	Interpretable Dropout Prediction: To- wards XAI-Based Personalized Intervention	(2023) International Journal of Artificial In- telligence in Education, DOI: 10.1007/s40593-023-00331-8
308	Demirel B., Bi- cakcioglu N., Duman S., i in.	Understanding and perceptions of cli- mate change: A perspective of university stakeholders	(2019) International Journal of Global Warming, 18 (3-4), pp. 385 - 400, DOI: 10.1504/IJGW.2019.101095
309	Rayner G., Pa- pakonstantinou T.	The Variables that Predict Science Undergraduates' Timely Degree Completion: a Conceptual Model	(2023) Research in Science Education, 53 (3), pp. 463 - 476, DOI: 10.1007/s11165- 022-10064-8
310	Remnant J., Sang K., Myhill K., Calvard T., i in.	Working it out: Will the improved management of leaky bodies in the workplace create a dialogue between medical sociology and disability stud- ies?	(2023) Sociology of Health and Illness, 45 (6), pp. 1276 - 1299, DOI: 10.1111/1467- 9566.13519
311	Mampaey J., Brankovic J., Huisman J.	Inter-institutional differences in de- fensive stakeholder management in higher education: the case of Serbia	(2019) Studies in Higher Education, 44 (6), pp. 978 - 989, DOI: 10.1080/03075079.2017.1405253



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
312	Pan F., Liu L., Wang Z.	The Chinese University stakeholder satisfaction survey: Developing a customer-centered self-assessment tool for higher education quality management	(2022) <i>Frontiers in Psychology</i> , 13, art. no. 1043417, DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1043417
313	Varshavskaya E., Podverbnykh U.	Job search strategies of recent university graduates: prevalence and effectiveness	(2021) <i>Education and Training</i> , 63 (1), pp. 135 - 149, DOI: 10.1108/ET-02-2020-0029
314	Perez-Encinas A., Rodriguez-Pomeda J.	Chinese and Indian higher education students go abroad: listening to them to determine what their needs are	(2021) <i>Tertiary Education and Management</i> , 27 (4), pp. 313 - 330, DOI: 10.1007/s11233-021-09078-0
315	Charter V.	Engineering Student Perceptions of Their Generic Skills Competency: An Analysis of Differences Amongst Demographics	(2021) <i>ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings</i> , 0
316	Kozar O., Lum J.F.	'They want more of everything': what university middle managers' attitudes reveal about support for off-campus doctoral students	(2017) <i>Higher Education Research and Development</i> , 36 (7), pp. 1448 - 1462, DOI: 10.1080/07294360.2017.1325846
317	Olaleye S., Ukpabi D., Mogaji E.	Social media for universities' strategic communication: How nigerian universities use facebook	(2020) <i>Strategic Marketing of Higher Education in Africa</i> , pp. 116 - 135, DOI: 10.4324/9780429320934-9
318	Jones D.R.	University sustainability league tables: Institutionalising 'nature deficit disorder'?	(2007) <i>Greener Management International</i> , (57), pp. 105 - 131, 0
319	Latham B.	A perspective on collaborative partnerships to expand campus buy-in for digital collections	(2022) <i>Digital Library Perspectives</i> , 38 (4), pp. 521 - 531, DOI: 10.1108/DLP-05-2021-0038
320	Cieciora M., Pietrzak P., Gago P.	University graduates' skills-and-employability evaluation in Poland - A case study of a faculty of management in Warsaw	(2021) <i>International Journal of Innovation and Learning</i> , 30 (1), pp. 1 - 18, DOI: 10.1504/IJIL.2021.116565
321	Shan Y.G., Zhang J., Alam M., Hancock P.	Does sustainability reporting promote university ranking? Australian and New Zealand evidence	(2022) <i>Meditari Accountancy Research</i> , 30 (6), pp. 1393 - 1418, DOI: 10.1108/MEDAR-11-2020-1060
322	Harlow A.N., Buswell N.T., i in.	Stakeholder perspectives on hiring teaching-focused faculty at research-intensive universities	(2022) <i>International Journal of STEM Education</i> , 9 (1), art. no. 54, DOI: 10.1186/s40594-022-00370-y
323	Stuart-Buttle R.	Higher education, stakeholder interface and teacher formation for church schools	(2019) <i>International Journal of Christianity and Education</i> , 23 (3), pp. 299 - 311, DOI: 10.1177/2056997119865557
324	Bauer U., Sadei C., Soos J., Zunk B.M.	Industrial engineering and management in Austria: Comparison of qualification profiles provided by higher education institutions and career paths of graduates	(2014) <i>IIE Annual Conference and Expo 2014</i> , pp. 1658 - 1667, 0
325	Askar M.	Faculty target-based engagement assessment statistical model for enhancing performance and education quality	(2019) <i>IAFOR Journal of Education</i> , 7 (2), pp. 27 - 49, DOI: 10.22492/ije.7.2.02



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
326	Bell E., Hunter C., Benitez T., i in.	Intervention Strategies and Lessons Learned From a Student-Led Initiative to Support Lactating Women in the University Setting	(2022) Health Promotion Practice, 23 (1), pp. 154 - 165, DOI: 10.1177/15248399211004283
327	Johnson D.R.	Postsecondary Policy Environments in Citizen Legislatures	(2023) Educational Policy, DOI: 10.1177/08959048221142050
328	Brown K.L., Holguin G., Scott T.H.	Emergency management communication on university Web sites: A 7-year study	(2016) Journal of Emergency Management, 14 (4), pp. 259 - 268, DOI: 10.5055/jem.2016.0291
329	Kasparkova A., Rosolova K.E.	A Geocaching Game 'Meet Your Editor' as a Teaser for Writing Courses	(2020) IEEE International Professional Communication Conference, 2020-July, art. no. 9201251, pp. 87 - 91, DOI: 10.1109/ProComm48883.2020.00019
330	Workman E., Vandenberg P., Crozier M.	Drafting Pandemic Policy: Writing and Sudden Institutional Change	(2021) Journal of Business and Technical Communication, 35 (1), pp. 140 - 146, DOI: 10.1177/1050651920959194
331	Hines A.	Framework foresight for exploring emerging student needs	(2017) On the Horizon, 25 (3), pp. 145 - 156, DOI: 10.1108/OTH-03-2017-0013
332	Gómez-Marcos M.-T., Ruiz-Toledo M., i in.	Multivariate dynamics of Spanish universities in international rankings	(2021) Profesional de la Informacion, 30 (2), art. no. e300210, DOI: 10.3145/epi.2021.mar.10
333	Khan M.A., Ebner N.	The self-internationalization model (SIM) versus conventional internationalization models (CIMs) of the institutions of higher education: A preliminary insight from management perspectives	(2018) Journal of Eastern European and Central Asian Research, 5 (1), DOI: 10.15549/jeecar.v5i1.189
334	Naim N., Aziz A., Teguh T.	Integration of Madrasah diniyah learning systems for strengthening religious moderation in Indonesian universities	(2022) International Journal of Evaluation and Research in Education, 11 (1), pp. 108 - 119, DOI: 10.11591/ijere.v11i1.22210
335	Ulla M.B., Bucol J.L., Na Ayuthaya P.D.	English language curriculum reform strategies: The impact of EMI on students' language proficiency	(2022) Ampersand, 9, art. no. 100101, DOI: 10.1016/j.amper.2022.100101
336	Vásquez-Torres M.C., Tavizón-Salazar A.	A management model of university social responsibility from the stakeholders perspective	(2021) Polish Journal of Management Studies, 24 (1), pp. 441 - 456, DOI: 10.17512/pjms.2021.24.1.26
337	Zhao T.	Impact of COVID-19 Awareness on Protective Behaviors during the Off-Peak Period: Sex Differences among Chinese Undergraduates	(2022) International Journal of Environmental Research and Public Health, 19 (20), art. no. 13483, DOI: 10.3390/ijerph192013483
338	Wickramanayake L.	An assessment of academic librarians' instructional performance in Sri Lanka: A survey	(2014) Reference Services Review, 42 (2), pp. 364 - 383, DOI: 10.1108/RSR-03-2013-0018
339	Villegas P.E., McGrath C., i in.	Food insecurity stigma, neoliberalization, and college students in California's Inland Empire	(2022) Food, Culture and Society, DOI: 10.1080/15528014.2022.2130658
340	Bisani S., Daye M., Mortimer K.	Multi-stakeholder perspective on the role of universities in place branding	(2022) Journal of Place Management and Development, 15 (2), pp. 112 - 129, DOI: 10.1108/JPMD-05-2020-0039



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
341	Sauphayana S.	Innovation in higher education management and leadership	(2021) Journal of Educational and Social Research, 11 (6), pp. 163 - 172, DOI: 10.36941/jesr-2021-0137
342	Hah S.	Valuation discourses and disciplinary positioning struggles of academic researchers—A case study of 'maverick' academics	(2020) Palgrave Communications, 6 (1), art. no. 51, DOI: 10.1057/s41599-020-0427-2
343	Laaser W.	Economic implications and stakeholder reactions in a digital university environment	(2018) Revista de Educación a Distancia, (57), art. no. 3, DOI: 10.6018/red/57/3
344	Edge C., Monske E., i in.	Leading University Change: A Case Study of Meaning-Making and Implementing Online Learning Quality Standards	(2022) American Journal of Distance Education, 36 (1), pp. 53 - 69, DOI: 10.1080/08923647.2021.2005414
345	Flores O.J., Patrón O.E.	Latino Men Using Compañerismo to Navigate the Uncharted Waters of the Doctoral Program: A Conceptual Model	(2023) Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 25 (3), pp. 427 - 451, DOI: 10.1177/1521025120987816
346	Geryk M.	Global challenges for the universities and managers of the higher education sector	(2017) Advances in Intelligent Systems and Computing, 498, pp. 455 - 464, DOI: 10.1007/978-3-319-42070-7_41
347	Sahin B.B., Brooks R.	Nation-bounded internationalization of higher education: a comparative analysis of two periphery countries	(2023) Higher Education Research and Development, 42 (5), pp. 1071 - 1085, DOI: 10.1080/07294360.2023.2193723
348	Yang R.	Cost sharing in China's higher education: Analyses of major stakeholders	(2015) Higher Education Dynamics, 44, pp. 237 - 251, DOI: 10.1007/978-94-017-9570-8_12
349	Mwelwa K., Lebeloane L.D.M., Mawela A.S.	Relevance of selected social science degree programs on skills development and graduate employability in Zambia	(2021) Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 12 (2), pp. 131 - 147, DOI: 10.21153/JTLGE2021VOL12NO2ART1046
350	Macaluso R., Amaro-Jiménez C., Patterson O.K. i in.	Engaging Faculty in Student Success: The Promise of Active Learning in STEM Faculty in Professional Development	(2020) College Teaching, 69 (2), pp. 113 - 119, DOI: 10.1080/87567555.2020.1837063
351	Volchik V., Posukhova O., Strielkowski W.	Digitalization and sustainable higher education: Constructive and destructive potential of professional dynasties	(2021) Transformations in Business and Economics, 20 (3), pp. 21 - 43, 0
352	Ithnin F., Sahib S., Eng C.K., i in.	Mapping the futures of Malaysian Higher Education: A meta - analysis of futures studies in the Malaysian Higher Education scenario	(2018) Journal of Futures Studies, 22 (3), pp. 1 - 18, DOI: 10.6531/JFS.2018.22(3).00A1
353	Moore J.L., Bass R.	Understanding writing transfer: Implications for Transformative Student Learning in Higher Education	(2023) Understanding Writing Transfer: Implications for Transformative Student Learning in Higher Education, pp. 1 - 165, DOI: 10.4324/9781003448518
354	Fadelelmoula A.A.	Traits contributing to the promotion of the individual's continuance usage intention and perceived value of m-university services	(2022) Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management, 17, pp. 315 - 338, DOI: 10.28945/4984



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
355	Bai Q., Nam B.H.	Symbolic power for student curators as social agents: the emergence of the museum of World Languages at Shanghai International Studies University during the COVID-19 era	(2023) Museum Management and Curatorship, 38 (3), pp. 317 - 341, DOI: 10.1080/09647775.2023.2188473
356	Wang Y., Wang R., Yao Z.	Mechanism of action of policy networks on the performance of university-based agricultural extensions	(2020) Journal of Agricultural Education and Extension, 26 (5), pp. 423 - 441, DOI: 10.1080/1389224X.2020.1748668
357	Griffin M., Barona J., Gutierrez C.F.	Strategies to Increase Sustainability Awareness in Higher Education: Experiences from Abu Dhabi Women's College	(2022) International Journal of Sustainable Development and Planning, 17 (6), pp. 1831 - 1838, DOI: 10.18280/ijstdp.170617
358	Qanga E.J., Schutte D.	Views from key university stakeholders on risk strategy implementation and disclosure: a case study of South African universities	(2021) Academy of Accounting and Financial Studies Journal, 25 (6), pp. 1 - 12, 0
359	Minksová L., Pabian P.	Approaching students in higher education governance: Introduction to the special issue	(2011) Tertiary Education and Management, 17 (3), pp. 183 - 189, DOI: 10.1080/13583883.2011.588720
360	Shenderova S.	Collaborative degree programmes in internationalisation policies: the salience of internal university stakeholders	(2023) European Journal of Higher Education, 13 (2), pp. 197 - 215, DOI: 10.1080/21568235.2022.2120035
361	Schneckenberg D.	Conceptual foundations and strategic approaches for eCompetence	(2010) International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning, 20 (3-5), pp. 290 - 305, DOI: 10.1504/IJCEELL.2010.037047
362	Strielkowski W., Korneeva E., Gorina L.	Sustainable Development And The Digital Transformation Of Educational Systems	(2022) Intellectual Economics, 16 (1), pp. 134 - 150, DOI: 10.13165/IE-22-16-1-08
363	Al Mansoori S., Maheshwari P.	A Framework to Implement Blockchain in Higher Education Institutions	(2022) Lecture Notes in Networks and Systems, 299, pp. 244 - 254, DOI: 10.1007/978-3-030-82616-1_22
364	Berlian M., Mujtahid I.M., i in.	Multiple intelligences mapping for tutors in Universitas Terbuka	(2022) Cakrawala Pendidikan, 41 (1), pp. 199 - 210, DOI: 10.21831/cp.v41i1.39651
365	Wood M., Su F.	Parents as "stakeholders" and their conceptions of teaching excellence in English higher education	(2019) International Journal of Comparative Education and Development, 21 (2), pp. 99 - 111, DOI: 10.1108/IJCED-05-2018-0010
366	Harwood N.	Lecturer, Language Tutor, and Student Perspectives on the Ethics of the Proofreading of Student Writing	(2023) Written Communication, 40 (2), pp. 651 - 719, DOI: 10.1177/07410883221146776
367	Antera S., Costa R., Kalfa V., Mendes P.	Assessment in Higher STEM Education: The Now and the Future from the Students' Perspective	(2019) Advances in Intelligent Systems and Computing, 917, pp. 772 - 781, DOI: 10.1007/978-3-030-11935-5_73
368	Lie Owens S., Boyraz M., i in.	What Does It Mean to Be a "Polytechnic" University? Cultural Discourse Analysis of Organizational Identity	(2023) Western Journal of Communication, 87 (2), pp. 304 - 325, DOI: 10.1080/10570314.2022.2118550



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
369	Fearn C., Koya K.	Post-GDPR Usage of Students' Big-Data at UK Universities	(2021) Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 12645 LNCS, pp. 165 - 182, DOI: 10.1007/978-3-030-71292-1_15
370	Dailey-Hebert A., Mandernach B.J., Donnell-Sallee E.	Handbook of research on inclusive development for remote adjunct faculty in higher education	(2020) Handbook of Research on Inclusive Development for Remote Adjunct Faculty in Higher Education, pp. 1 - 333, DOI: 10.4018/978-1-7998-6758-6
371	Olefirenko T.O., Bobrytska V.I., i in.	Involving University stakeholders in upgrading the fostering of students' readiness to embark on a career	(2021) International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20 (4), pp. 170 - 189, DOI: 10.26803/ijlter.20.4.10
372	Sliż P., Siciński J., i in.	The BPM Governance Supporting Factors and Implementation Barriers – The Experience of a Public University	(2022) Lecture Notes in Business Information Processing, 436 LNBIP, pp. 153 - 165, DOI: 10.1007/978-3-030-94343-1_12
373	Melton Jr. J.H., Miller R.E., Kumar A.	(Un)bundled services: A stakeholders' framework for understanding the impact of MOOC-like, third-party online courses	(2014) Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences, art. no. 6759207, pp. 4922 - 4931, DOI: 10.1109/HICSS.2014.604
374	Miller K., Moffett S., i in.	Intellectual capital: A valuable resource for university technology commercialisation?	(2013) Proceedings of the European Conference on Knowledge Management, ECKM, 1, pp. 429 - 437, 0
375	Alsyouf I.	Sustainability circles the way to sustainability excellence in institutions of higher education	(2020) 2020 Advances in Science and Engineering Technology International Conferences, ASET 2020, art. no. 9118314, DOI: 10.1109/ASET48392.2020.9118314
376	Bulut-Sahin B., Emil S., i in.	Strategic management of internationalization in higher education institutions: the lens of international office professionals	(2023) Tertiary Education and Management, DOI: 10.1007/s11233-023-09121-2
377	Isbell D.R., Crowther D., Nishizawa H.	Speaking performances, stakeholder perceptions, and test scores: Extrapolating from the Duolingo English test to the university	(2023) Language Testing, DOI: 10.1177/02655322231165984
378	Ferreira F., Santos B.S., Marques B., Dias P.	FICAVIS: Data Visualization to Prevent University Dropout	(2020) Proceedings of the International Conference on Information Visualisation, 2020-September, art. no. 9373290, pp. 57 - 62, DOI: 10.1109/IV51561.2020.00034
379	Defensor M.C.	Perceived Satisfaction of Prince Sultan University Graduates and Faculty from Health and Physical Education Program (HPEP)	(2022) International Journal of Human Movement and Sports Sciences, 10 (2), pp. 207 - 216, DOI: 10.13189/saj.2022.100211
380	Olave-Encina K.	Experiences of an international student with a visual disability making sense of assessment and feedback	(2022) International Journal of Inclusive Education, 26 (5), pp. 466 - 479, DOI: 10.1080/13603116.2019.1698063
381	Patel R.K., Pamidimukkala A., i in.	Disaster Preparedness and Awareness among University Students: A Structural Equation Analysis	(2023) International Journal of Environmental Research and Public Health, 20 (5), art. no. 4447, DOI: 10.3390/ijerph20054447



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
382	Heng K., Sol K., Em S.	COVID-19 and digital transformation of Cambodian Higher Education: Opportunities, challenges, and the way forward	(2022) Handbook of Research on Education Institutions, Skills, and Jobs in the Digital Era, pp. 307 - 327, DOI: 10.4018/978-1-6684-5914-0.ch018
383	Nguyen-Anh T., Nguyen A.T., i in.	Digital transformation in higher education from online learning perspective: A comparative study of Singapore and Vietnam	(2023) Policy Futures in Education, 21 (4), pp. 335 - 354, DOI: 10.1177/14782103221124181
384	Allen D.E., Shooter S.B.	BIG: Uniting the university innovation ecosystem	(2011) ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 0
385	Deraman N.A., Buja A.G., i in.	Mining social media opinion on online distance learning issues during and after movement control order (MCO) in Malaysia using topic modeling approach	(2021) International Journal of Advanced Technology and Engineering Exploration, 8 (75), pp. 371 - 381, DOI: 10.19101/IJATEE.2020.762136
386	Sangodiah A., Spr C.R., i in.	Investigation on Mental Health Well-Being for Students Learning from Home Arrangements Using Clustering Technique	(2021) Lecture Notes in Networks and Systems, 220, pp. 113 - 122, DOI: 10.1007/978-3-030-74605-6_14
387	Pathak B.K., Palvia S.C.	Taxonomy of higher education delivery modes: a conceptual framework	(2021) Journal of Information Technology Case and Application Research, 23 (1), pp. 36 - 45, DOI: 10.1080/15228053.2021.1901351
388	Meek W.R., Gianiodis P.T.	The death and rebirth of the entrepreneurial university model	(2023) Academy of Management Perspectives, 37 (1), pp. 55 - 71, DOI: 10.5465/amp.2020.0180
389	Roopchand R., Alsaid L.	CRM framework for higher education in Mauritius	(2017) Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 25 (4), pp. 1515 - 1528, 0
390	Handley C., McAllister M.	Elements to promote a successful relationship between stakeholders interested in mental health promotion in schools	(2017) Australian Journal of Advanced Nursing, 34 (4), pp. 16 - 25, 0
391	Wang X., Sun X.	Higher Education During the COVID-19 Pandemic: Responses and Challenges	(2022) Education as Change, 26, art. no. 10024, DOI: 10.25159/1947-9417/10024
392	Martynova T.A., Gilenko E.V., Kitaeva E.M., i in.	Interdisciplinary communicative competence: from conceptualising to operationalising	(2023) Obrazovanie i Nauka, 25 (4), pp. 12 - 36, DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-12-36
393	Rubin P.G.	Political appointees vs. Elected officials: Examining how the selection mechanism for state governing agency board members influences responsiveness to stakeholders in higher education policy-making	(2021) Education Policy Analysis Archives, 29, art. no. 115, DOI: 10.14507/epaa.29.5214
394	Chapleo C.	Exploring the secret of successful university brands	(2017) Advertising and Branding: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications, pp. 288 - 303, DOI: 10.4018/978-1-5225-1793-1.ch014
395	Gill E., Clark L., Logan A.	Freedom for First Downs: Interest Convergence and The Missouri Black Student Boycott	(2020) Journal of Negro Education, 89 (3), pp. 342 - 359, 0



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
396	Graham M.A., Angolo T.T.N., Combrinck C.	Internal quality assurance systems in Namibian higher education: Stakeholder perceptions and guidelines for enhancing the system	(2023) International Conference on Higher Education Advances, pp. 507 - 515, DOI: 10.4995/HEAd23.2023.16114
397	Goeddeke A., Taschner A.	Are students barking up the wrong tree? A causal model of factors driving effective student–faculty interactions	(2023) Assessment and Evaluation in Higher Education, 48 (4), pp. 566 - 580, DOI: 10.1080/02602938.2022.2097198
398	Davis T.J., Barnes Y.	Who has a stake in today's college students?	(2022) Multiple Perspectives on College Students: Needs, Challenges, and Opportunities, pp. 46 - 59, DOI: 10.4324/9780429319471-4
399	Thireos E., Markaki A., i in.	University Student Health Services, Local Experience, and Emerging Needs Bridging the Past With the Future	(2023) Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 61 (3), pp. 27 - 31, DOI: 10.3928/02793695-20220809-01
400	Nel L., de Beer A., Naudé L.	Challenges as Motivation for Growth in First-Year Students Living with Disability	(2023) International Journal of Disability, Development and Education, 70 (7), pp. 1438 - 1457, DOI: 10.1080/1034912X.2022.2060945
401	Wang X., Ra- yana S., i in.	A Preliminary Factor Analysis on the Success of Computing Major Transfer Students	(2023) ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 0
402	Álvarez Valencia J.Á., Valencia A.	Indigenous Students and University Stakeholders' Challenges and Opportunities for Intercultural Decolonial Dialogue	(2023) Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 25 (2), pp. 219 - 237, DOI: 10.15446/profile.v25n2.102812
403	O'Dea X.	Enhancing a sense of academic and social belongingness of Chinese direct-entry students in the post-Covid era: a UK context	(2023) Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, DOI: 10.1080/13603108.2023.2255838
404	Son-Turan S.	Tokenization and NFTs: A Tokenized Income Sharing Model for Higher Education as a Potential Solution for Student Debt in the USA	(2023) Contributions to Finance and Accounting, Part F1238, pp. 145 - 158, DOI: 10.1007/978-3-031-30069-1_9
405	Musiak K.	Internationalization as myth, ceremony and doxa in higher education. The case of the Nordic countries between centre and periphery	(2023) Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 9 (1), pp. 20 - 36, DOI: 10.1080/20020317.2023.2166344
406	Ghofrani M., Valizadeh L., i in.	What should be measured? Nursing education institutions performance: A qualitative study	(2022) BMJ Open, 12 (12), art. no. e063114, DOI: 10.1136/bmjopen-2022-063114
407	Pantoja M.A., Rodríguez M.P., Carrión A.	Assessing university stakeholders attributes: A participative leadership approach	(2016) Modeling Human Behavior: Individuals and Organizations, pp. 49 - 56, 0
408	Lowe K.A., Cum- mins L., i in.	STUDENT-LED PEER REVIEW: A Practical Guide to Implementation Across Disciplines and Modalities	(2023) Student-Led Peer Review: a Practical Guide to Implementation across Disciplines and Modalities, pp. 1 - 152, DOI: 10.4324/9781003447221
409	Muhamad S., Kusairi S., i in.	Economic and social impact of Malaysian higher education: stakeholders' perspectives	(2022) Journal of Applied Research in Higher Education, 14 (4), pp. 1623 - 1636, DOI: 10.1108/JARHE-11-2020-0396



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
410	Handke S.	Accreditation agencies in the European Higher Education Area: Nonprofit business models, competition and survival	(2023) Accreditation Agencies in the European Higher Education Area: Nonprofit Business Models, Competition and Survival, pp. 1 - 162, DOI: 10.4337/9781800881259
411	Premawardhena N.C., Saleh A., Kurtishi A.	Building a Digital Bridge Across Cultures and Continents: Exploring New Vistas in Virtual Collaboration	(2023) Lecture Notes in Networks and Systems, 634 LNNS, pp. 757 - 768, DOI: 10.1007/978-3-031-26190-9_79
412	Tacur N., Zinga D., Molnar D.	Sport, Art, or Both? Analyzing Perceptions of Competitive Dancers as Interuniversity Artists and Athletes	(2023) International Journal of Sport and Society, 14 (2), pp. 101 - 123, DOI: 10.18848/2152-7857/CGP/v14i02/101-123
413	Bickerdike A., Dinneen J., O' Neill C.	Thriving or surviving: staff health metrics and lifestyle behaviours within an Irish higher education setting	(2022) International Journal of Workplace Health Management, 15 (2), pp. 193 - 214, DOI: 10.1108/IJWHM-02-2021-0033
414	Tassone V.C., Runhaar P., den Brok P., Bie-mans H.J.A.	The added value of exploring course innovations university-wide: an application of a multifaceted analytical course innovation framework	(2023) Higher Education Research and Development, DOI: 10.1080/07294360.2023.2253171
415	Torrez M.A.	Diversity Among Today's College Students	(2022) Multiple Perspectives on College Students: Needs, Challenges, and Opportunities, pp. 33 - 45, DOI: 10.4324/9780429319471-3
416	Özdiyar Ö., Demirkaya A.S.	The COVID-19 Pandemic and Transformation of Distance Education: Web 2.0 in Higher Education	(2022) Beyond COVID-19: Multidisciplinary Approaches and Outcomes on Diverse Fields, pp. 277 - 292, DOI: 10.1142/9781800611450_0015
417	de la Torre R., Calleja G., Erro-Garcés A.	Pushing limits in higher education: inclusion services' perspectives on supporting students with learning disabilities in Spanish universities	(2023) Journal of Higher Education Policy and Management, 45 (4), pp. 423 - 441, DOI: 10.1080/1360080X.2023.2190951
418	Ferrández-Berrueco R., Moliner O., i in.	University responsible research and innovation and society: dialogue or monologue?	(2023) Journal of Responsible Innovation, 10 (1), art. no. 2272331, DOI: 10.1080/23299460.2023.2272331
419	Mäkinen S.	Internationalisation in challenging times: practices and rationales of internal and external stakeholders	(2023) European Journal of Higher Education, 13 (2), pp. 126 - 141, DOI: 10.1080/21568235.2023.2196434
420	Ngcamu B.S., Mantzaris E.	Policy enforcement, corruption and stakeholder interference in South African universities	(2023) Journal of Transport and Supply Chain Management, 17, art. no. a814, DOI: 10.4102/jtscm.v17i0.814
421	Yang N., Li T.	How Stakeholders' Data Literacy Contributes to Quality in Higher Education: A Goal-Oriented Analysis	(2023) Higher Education Dynamics, 59, pp. 313 - 327, DOI: 10.1007/978-3-031-24193-2_13
422	Deniz Ü., Özek B.Y.	Online Learning Experiences of Graduate Students in Türkiye: Could This Be the Footsteps of a Reform?	(2023) Participatory Educational Research, 10 (1), pp. 213 - 236, DOI: 10.17275/per.23.12.10.1
423	Clanton T.L., Shelton R.N., Franz N.	Thriving Despite the Odds: A Review of Literature on the Experiences of Black Women at Predominately White Institutions	(2023) Handbook of Research on Exploring Gender Equity, Diversity, and Inclusion Through an Intersectional Lens, pp. 423 - 437, DOI: 10.4018/978-1-6684-8412-8.ch020



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
424	Ezzeddine R., Otaki F., i in.	Change management in higher education: A sequential mixed methods study exploring employees' perception	(2023) PLoS ONE, 18 (7 July), art. no. e0289005, DOI: 10.1371/journal.pone.0289005
425	Omotosho A.O., Akintolu M., i in.	Assessing the Enactus Global Sustainability Initiative's Alignment with United Nations Sustainable Development Goals: Lessons for Higher Education Institutions	(2023) Education Sciences, 13 (9), art. no. 935, DOI: 10.3390/educsci13090935
426	Mngo Z.	A Case for Caution: Twenty-One Years of Bologna and Ramifications for the U.S. Higher Education	(2023) Journal of Education, 203 (3), pp. 520 - 530, DOI: 10.1177/00220574211032583
427	Greere A.	COVID-19 Special Section: Introduction Targeted reflection, mutual understanding, and collaborative working. Building blocks for post-pandemic models in higher education	(2022) Tuning Journal for Higher Education, 10 (1), pp. 229 - 239, DOI: 10.18543/tjhe.2600
428	Shah R., Preston A., Dimova E.	Making community-based learning and teaching happen: findings from an institutional study	(2023) London Review of Education, 21 (1), art. no. 17, DOI: 10.14324/LRE.21.1.17
429	Rocha A., Romero F., Cruz-Cunha M.	University technology transfer: Contacts and connections at the origin of licensing agreements	(2022) Procedia Computer Science, 204, pp. 81 - 90, DOI: 10.1016/j.procs.2022.08.010
430	Badran A., Baydoun E., Mesmar J.	Introduction	(2022) Higher Education in the Arab World: New Priorities in the Post COVID-19 Era, pp. 1 - 9, DOI: 10.1007/978-3-031-07539-1_1
431	Zhao T.	China's Sustainable Talent Cultivations for Basic Disciplines: Evaluating the Reformed National College Enrollment Policy	(2023) Sustainability (Switzerland), 15 (4), art. no. 3545, DOI: 10.3390/su15043545
432	Bakirtas H., Gulpinar Demirci V.	A structural evaluation of university identification	(2022) International Review on Public and Nonprofit Marketing, 19 (3), pp. 507 - 531, DOI: 10.1007/s12208-021-00313-3
433	Walsh D., Whited J., Crockett R.	Cooperative education as a prime mover and key constant in industry? University relationships	(2007) ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 0
434	Delaine D.A., Redick S., i in.	A systematic literature review of reciprocity in engineering service-learning/community engagement	(2023) Journal of Engineering Education, DOI: 10.1002/jee.20561
435	Pacheco-Guffrey H.A., Boivin J.A.	Striving for equity: Ways education can be used to fight against oppressive systems	(2023) The Role of Educators as Agents and Conveyors for Positive Change in Global Education, pp. 83 - 111, DOI: 10.4018/978-1-6684-7869-1.ch004
436	Lolwana P.	The role of stakeholders in the transformation of the south african higher education system	(2015) Higher Education Dynamics, 44, pp. 253 - 267, DOI: 10.1007/978-94-017-9570-8_13
437	Okoro C.S., Phiri N.B.	Institutional influencers and support for tutoring in a South African higher education institution	(2023) International Conference on Higher Education Advances, pp. 1113 - 1121, DOI: 10.4995/HEAd23.2023.16361



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
438	Bureau D.A., Bingham R.P.	Introduction	(2023) Leading Assessment for Student Success: Ten Tenets that Change Culture and Practice in Student Affairs, pp. 1 - 6, DOI: 10.4324/9781003445609-1
439	Hamilton R., Vincent S., i in.	Teaching Partnership Four Years on: Lessons Learned about Relationships between Universities and Practice Partners?	(2023) Practice, 35 (1), pp. 17 - 26, DOI: 10.1080/09503153.2021.1998412
440	Bowden J.A.	Conceptions of universities as organizations and change in science and mathematics education	(2009) University Science and Mathematics Education in Transition, pp. 197 - 221, DOI: 10.1007/978-0-387-09829-6_10
441	Lin A.F.Y., Hou A.Y.C.	Quality and Inequality: Students' Online Learning Experiences Amidst the COVID-19 Pandemic in Taiwan	(2023) Higher Education in Asia, Part F3, pp. 171 - 190, DOI: 10.1007/978-981-99-1874-4_10
442	Gaftandzhieva S., Doneva R., i in.	Towards Automated Evaluation of the Quality of Educational Services in HEIs	(2023) International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 14 (8), pp. 150 - 165, DOI: 10.14569/IJACSA.2023.0140818
443	Chahal J., Dagar V., i in.	The crisis effect in TPB as a moderator for post-pandemic entrepreneurial intentions among higher education students: PLS-SEM and ANN approach	(2023) International Journal of Management Education, 21 (3), art. no. 100878, DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100878
444	Omodan B.I.	The role of organisational culture in conflict management among university stakeholders	(2023) Humanities and Social Sciences Letters, 11 (3), pp. 282 - 294, DOI: 10.18488/73.v11i3.3439
445	Benjamin L.S., Henderson J.A.	Conceptualizing Program Quality in Engineering Education Ph.D. Programs	(2023) ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 0
446	Pharaoh C.D., Visser D.J.	Crisis management competencies: A university stakeholder perspective	(2023) Journal of Contingencies and Crisis Management, DOI: 10.1111/1468-5973.12508
447	Marsh L.T.S., Wilkerson A., i in.	Taking responsibility: Institutional agents of color (Re)imagine collaboration that centers community stakeholders in university-community partnerships	(2023) Community Development, DOI: 10.1080/15575330.2023.2201709
448	Rukmini E., Angelina H., Anggreni V.C.	Indonesia higher education's online learning during the pandemic state	(2023) International Journal of Evaluation and Research in Education, 12 (4), pp. 2286 - 2301, DOI: 10.11591/ijere.v12i4.25103
449	Kim S., Forney A., Cappelli C., i in.	Examining Timely Positive Interventions Utilized by First-Year Students to Improve their Course Grades in Science and Engineering	(2023) ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 0
450	Duncheon J.C., DeMatthews D.E.	Exploring the Principal's Role in Cross-Sector Partnerships: Sense-making and Politics in a High-Performing Early College High School	(2023) AERA Open, 9, DOI: 10.1177/23328584231205478
451	Jacob W.J.	Social Media, Social Intelligence, and Emerging Trends in Higher Education Communication	(2015) International and Development Education, pp. 25 - 36, DOI: 10.1057/9781137491923_3



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
452	Tang Z., Chen L., Jain A.	Exploring Individual Feature Importance in Student Persistence Prediction	(2023) Journal of Higher Education Theory and Practice, 23 (6), pp. 1 - 14, DOI: 10.33423/jhetp.v23i6.5957
453	Chhaing S., Phon S.	Motivation of academics in the Global South: a case from Cambodia higher education	(2023) Journal of Applied Research in Higher Education, 15 (5), pp. 1530 - 1543, DOI: 10.1108/JARHE-08-2022-0241
454	Imbar R.V., Supangkat S.H., i in.	Measurement of Campus Smartness: The Development of Smart Campus Model	(2023) 10th International Conference on ICT for Smart Society, ICISS 2023 - Proceeding, DOI: 10.1109/ICISS59129.2023.10291750
455	Barrett M., Jones G.J., i in.	Teamwork makes the net-work: participant-governed networks and athletics sustainability collaboration	(2022) International Journal of Sustainability in Higher Education, 23 (5), pp. 1090 - 1106, DOI: 10.1108/IJSHE-05-2021-0188
456	Shahjahan R.A., Baizhanov S.	Global university rankings and geopolitics of knowledge	(2022) International Encyclopedia of Education: Fourth Edition, pp. 261 - 271, DOI: 10.1016/B978-0-12-818630-5.08042-8
457	Robinson D., Suhr J., Buelow M., i in.	Factors related to academic self-handicapping in Black students attending a predominantly White University	(2023) Social Psychology of Education, 26 (5), pp. 1437 - 1454, DOI: 10.1007/s11218-023-09798-8
458	Vives Varela T., Hamui Sutton L.	The electronic application "MedAP-Proc" for the formative evaluation in the medical internship	(2023) Investigacion en Educacion Medica, 12 (45), pp. 73 - 81, DOI: 10.22201/fm.20075057e.2023.45.22486
459	Sobel A.E.K.	The escalating cost of college	(2013) Computer, 46 (12), art. no. 6689259, pp. 85 - 87, DOI: 10.1109/MC.2013.438
460	Ho C., Goulden A., Hubley D., i in.	Teaching and Facilitation Course for Family as Faculty: Preparing Families to be Faculty Partners in Healthcare Education	(2023) Clinical Social Work Journal, DOI: 10.1007/s10615-023-00886-y
461	Killian G., McClure T., Smith S.	Course Projects As Value Co-Creation Tools: Developing University Collaboration Opportunities	(2023) Marketing Education Review, DOI: 10.1080/10528008.2023.2253799
462	Celniker J.B., Rode J.B., i in.	College Students' Perceptions of Ambiguous Hook-ups Involving Alcohol Intoxication	(2022) Sex Roles, 87 (7-8), pp. 390 - 405, DOI: 10.1007/s11199-022-01323-z
463	Daniels M., Berglund A., McDermott R.	Influencing Student Academic Integrity Choices using Ethics Scenarios	(2022) Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE, 2022-October, DOI: 10.1109/FIE56618.2022.9962607
464	Nguyen-Viet B., Nguyen-Viet B.	Enhancing satisfaction among Vietnamese students through gamification: The mediating role of engagement and learning effectiveness	(2023) Cogent Education, 10 (2), art. no. 2265276, DOI: 10.1080/2331186X.2023.2265276
465	Hendricks S., van Wyk J.P., Player B., Schlebusch R.	University and stakeholder partnerships to innovate in sport – the development of the South African Cricketers' Association (SACA) career transition screening tool	(2023) South African Journal of Sports Medicine, 35 (1), DOI: 10.17159/2078-516X/2023/v35i1a15218
466	Altakhaineh A.R.M., Mohammad M.A., Zibin A.	"Open access and without fees": Arab university professors' views on the journal access types	(2023) Journal of Applied Research in Higher Education, DOI: 10.1108/JARHE-06-2023-0249



L.p.	Autorzy	Tytuł	Rok, publikacja, DOI
467	Watcharinrat D., Sirathanakul K., i in.	Policy Formation of the Rajamangala University of Technology Thanyaburi for the Fiscal Year 2022	(2022) Res Militaris, 12 (2), pp. 7962 - 7976, 0
468	Amoako G.K., Ampong G.O., i in.	Service quality affecting student satisfaction in higher education institutions in Ghana	(2023) Cogent Education, 10 (2), art. no. 2238468, DOI: 10.1080/2331186X.2023.2238468
469	Yasin N., Gilani S.A.M., i in.	Establishing a nexus for effective university-industry collaborations in the MENA region: A multi-country comparative study	(2023) Industry and Higher Education, DOI: 10.1177/09504222231175862
470	Astrini N., Bakti I.G.M.Y., i in.	Quality management in R&D organization: Critical success factors	(2023) AIP Conference Proceedings, 2691, art. no. 070001, DOI: 10.1063/5.0114994
471	Lim J.H., Dahlberg J.L., i in..	Half-fulfilled Promises: Creating a Veteran-friendly Space in Engineering Graduate Programs	(2022) ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 0
472	Yarkent Ç., Mutaf T., i in.	University-Industry Collaboration: A Way to New Technologies	(2023) A Sustainable Green Future: Perspectives on Energy, Economy, Industry, Cities and Environment, pp. 53 - 68, DOI: 10.1007/978-3-031-24942-6_3
473	Thi Ngoc Ha N.	Implementation of on-campus work-integrated learning activities in Vietnamese universities: 'don't rely on lecturers'	(2023) Journal of Further and Higher Education, 47 (8), pp. 1124 - 1139, DOI: 10.1080/0309877X.2023.2217648
474	Crowther D., Isbell D.R., Nishizawa H.	Second language speech comprehensibility and acceptability in academic settings: Listener perceptions and speech stream influences	(2023) Applied Psycholinguistics, 44 (5), pp. 858 - 888, DOI: 10.1017/S0142716423000346

Źródło: opracowanie własne

ZAŁĄCZNIK 6 – SZCZEGÓŁOWA LISTA ANALIZOWANYCH FRAZ ODNOSZĄCYCH SIĘ DO INTERESARIUSZY UCZELNI W BADANIU SLR

L.p.	Wyszukiwana fraza	Liczność w abstraktach (zgodny kontekst ⁶⁵)
1	academic	1
2	academic developer	1
3	academics	33
4	accelera	0
5	accreditation board	1
6	accreditation bodies	1
7	accreditation agencies	4
8	accreditation teams	1
9	accreditors	1
10	administrat	0
11	administrative	0
12	administrative units	1
13	administrative support	1
14	administrative leaders	1
15	janitor	1
16	administrator	34
17	agenc	0
18	education agencies	1
19	government agencies	1
20	quality agency	1
21	funding agencies	1
22	state agency	1
23	state agencies	1
24	partner agencies	1
25	faculty agency	1
26	bank	0
27	board members	1
28	business	6
29	representatives of the business environment	1
30	business administration	0
31	business world	1
32	business press	1
33	business community	1
34	business incubators	1
35	businesses	2
36	chancellor	3

⁶⁵ Liczności dotyczą potwierdzonego kontekstu występującego dla unikalnych wystąpień fraz. tzn. frazy zawierające się w innych frazach nie były brane pod uwagę przy zliczaniu, ponadto jeśli dana fraza występowała w innym kontekście, to takie jej wystąpienia nie były zliczane.



L.p.	Wyszukiwana fraza	Liczność w abstraktach (zgodny kontekst ⁶⁵)
37	vice-chancellor	1
38	communit	0
39	community	31
40	community partner	2
41	community partnership	1
42	academic community	6
43	university community	4
44	higher education community	3
45	research community	1
46	campus community	1
47	local community	1
48	local communities	1
49	local people	1
50	consortia (partnerships)	0
51	corporate training programs (or for companies)	0
52	country	1
53	course developer	1
54	curriculum developer	1
55	dean	6
56	deans (and associate deans)	0
57	developer	0
58	directors	0
59	library director	2
60	directors of the programme	1
61	program director	1
62	directors of corporate training	1
63	distance higher education institutions	0
64	donors	1
65	educator	1
66	educators	13
67	employee	15
68	employer	2
69	employers	15
70	employers (current and future)	0
71	employment agencies	0
72	faculty	35
73	faculty member	17
74	faculty/staff	1
75	faculty developer	1
76	faculty leaders	2
77	faculty decision makers	1
78	faculty mentor	1
79	teaching faculty	1
80	food supplier	0

L.p.	Wyszukiwana fraza	Liczność w abstraktach (zgodny kontekst ⁶⁵)
81	foundation	1
82	friends	2
83	relatives	1
84	fund managers	0
85	funder	2
86	funds	0
87	private research funds	1
88	government	26
89	government officials	2
90	government bodies	1
91	government institutions	1
92	governmental agencies	2
93	local government	3
94	non-governmental	3
95	national governing bodies	1
96	governing boards	2
97	governing agency	1
98	graduate	6
99	graduates	26
100	graduate student	6
101	graduate intern	1
102	undergraduate	4
103	undergraduate student	11
104	undergraduate engineering student	1
105	undergraduates	4
106	postgraduate students	2
107	post-graduate students	1
108	alumni	7
109	industr	0
110	industry	22
111	industry bodies	1
112	industry practitioner	1
113	industrial partner	1
114	institution	0
115	institutions	2
116	partner institutions	1
117	corporatist institutions	1
118	institutions around	1
119	institutional environments	1
120	institutional leaders	3
121	institutional and organisational environment	1
122	instructor	6
123	insurance companies	0
124	joint venture partners	2

L.p.	Wyszukiwana fraza	Liczność w abstraktach (zgodny kontekst ⁶⁵)
125	leader	0
126	leaders	0
127	academic leaders	1
128	community leaders	1
129	HEIs' leaders	1
130	school leaders	1
131	university leaders	3
132	universities leaders	1
133	family leaders	1
134	leadership	5
135	university leadership	1
136	university department leaders	1
137	academic leadership	1
138	educational leadership	1
139	educational leaders	1
140	departmental leadership	1
141	state or system leadership	1
142	local	0
143	local citizens	1
144	local entrepreneurial ecosystem	1
145	local institutions	2
146	local authorities	0
147	local community (including neighborhoods)	0
148	manage	0
149	manager	0
150	academic manager	4
151	university manager	6
152	universities' governors and managers	1
153	managers	10
154	institutional managers	1
155	management	17
156	university management	6
157	executive	0
158	executive management	1
159	executive authorities	1
160	executives	4
161	administrators	30
162	media	8
163	ministry	2
164	consort	0
165	consortia	1
166	partnership	4
167	library partnership	1
168	NGO	0



L.p.	Wyszukiwana fraza	Liczność w abstraktach (zgodny kontekst ⁶⁵)
169	non-profit	2
170	non-profit organisations	2
171	office	0
172	international office professionals	2
173	officers	1
174	admissions officers	1
175	other universities and institutes	0
176	parent	0
177	parents	10
178	famil	0
179	families	4
180	family	3
181	family members	3
182	park	0
183	partner	1
184	partner universities	1
185	partners	1
186	research partners	1
187	patent office	0
188	patent offices	0
189	policy makers	12
190	politic	0
191	politics	0
192	political	0
193	political decisions	0
194	political environment	2
195	political institutions	1
196	politicians	1
197	post-secondary students	1
198	practitioner	11
199	practitioner network	1
200	community of practitioners	1
201	management practitioner	1
202	expert practitioner	1
203	professional practitioner	1
204	risk practitioner	1
205	private higher education institutions	0
206	private sector	0
207	professional associations	1
208	professor	0
209	professors	14
210	professors emeriti	1
211	professoriate	1
212	prospective students	1

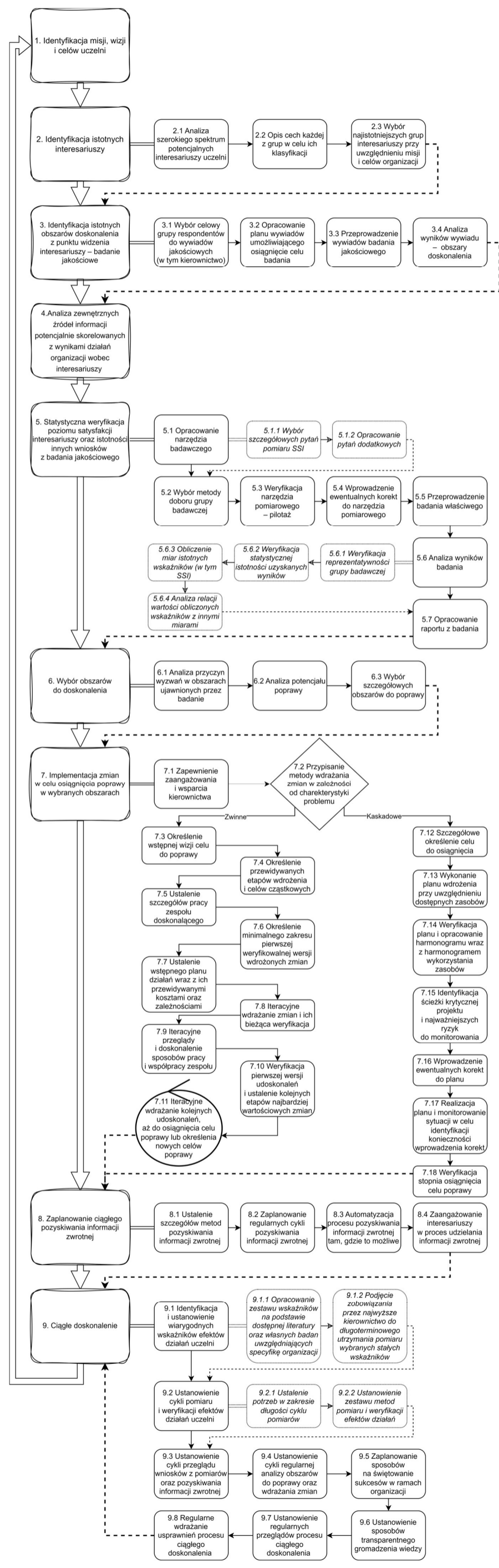


L.p.	Wyszukiwana fraza	Liczność w abstraktach (zgodny kontekst ⁶⁵)
213	providers of products and services	0
214	public higher education institutions	0
215	public relations professionals	0
216	public utilities	0
217	rectors (and vice-rectors)	0
218	rector	0
219	rectors	2
220	university presidents	2
221	vice rectors	1
222	vice-rector	1
223	rectors' conferences	1
224	regulat	0
225	regulator	0
226	regulators	1
227	regulatory authorities	1
228	regulatory agencies	0
229	religious	0
230	council	1
231	councils of Spanish public universities	8
232	councils of Spain's public universities	1
233	Social Councils of public universities in Spain	1
234	Council of Spanish public universities	1
235	American Council on Education	1
236	Student Representative Council	1
237	research groups	1
238	researcher	0
239	researchers	23
240	peer	1
241	peers	2
242	peer mentors	1
243	insurance	0
244	service provider	3
245	societies	1
246	society	23
247	civil society	1
248	sponsor	0
249	sponsors	0
250	staff	21
251	administrative staff	5
252	academic staff	17
253	design and technology staff	1
254	department staff	1
255	education staff	1
256	general staff	1

L.p.	Wyszukiwana fraza	Liczność w abstraktach (zgodny kontekst⁶⁵)
257	governing agency staff	1
258	library staff	1
259	non-academic staff	2
260	non-teaching staff	1
261	nonacademic staff	0
262	management and support staff	1
263	management staff	1
264	research staff	3
265	scientific staff	1
266	service staff	1
267	support staff	2
268	teaching staff	8
269	technical staff	3
270	university staff	5
271	stakeholder	0
272	student	30
273	students	207
274	supplier	0
275	supplier organizations	1
276	suppliers	1
277	tax	0
278	taxpayers	1
279	teacher	2
280	teachers	27
281	technology transfer offices	2
282	unions	4
283	students' unions	1
284	trade unions	1
285	young people	4

Źródło: opracowanie własne

ZAŁĄCZNIK 7 – DIAGRAM MODELU DOSKONALENIA SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ UCZELNI INSPIROWANEGO SATYSFAKCJĄ INTERESARIUSZY WRAZ ZE SZCZEGÓŁOWYM OPISEM JEGO ETAPÓW



Lista etapów modelu SSDQM ze szczegółowymi nazwami:

1. Identyfikacja misji, wizji i celów uczelni ze szczególnym uwzględnieniem roli interesariuszy w systemie zarządzania jakością
2. Identyfikacja istotnych interesariuszy (zastosowanie metod identyfikacji i analizy interesariuszy opisanych w rozdz. 1.5)
 - 2.1. Analiza szerokiego spektrum potencjalnych interesariuszy uczelni (m.in. wykorzystanie listy z załącznika C do ISO 21001:2018 lub wyników analiz z podrozdziału 1.5)
 - 2.2. Opis cech każdej z grup w celu ich odpowiedniej klasyfikacji
 - 2.3. Wybór najistotniejszych grup interesariuszy przy uwzględnieniu misji i celów organizacji
3. Identyfikacja istotnych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy – badanie jakościowe
 - 3.1. Wybór celowy grupy respondentów do wywiadów jakościowych (z uwzględnieniem przedstawicieli władz uczelni oraz przedstawicieli wszystkich istotnych grup interesariuszy)
 - 3.2. Opracowanie planu wywiadów umożliwiającego osiągnięcie celu badania (identyfikacja obszarów doskonalenia istotnych z punktu widzenia interesariuszy)
 - 3.3. Przeprowadzenie wywiadów badania jakościowego
 - 3.4. Analiza wyników wywiadu, w tym określenie potencjalnie najistotniejszych obszarów doskonalenia z punktu widzenia interesariuszy
4. Analiza zewnętrznych źródeł informacji potencjalnie skorelowanych z wynikami działań organizacji wobec interesariuszy (rankingi, ELA, inne dostępne wyniki zewnętrznych badań)
5. Statystyczna weryfikacja poziomu satysfakcji interesariuszy oraz istotności innych wniosków z badania jakościowego
 - 5.1. Opracowanie narzędzia badawczego
 - 5.1.1. Wybór szczegółowych pytań pomiaru SSI (np. doprecyzowanie zakresów czasowych – sugerowane mierzenie satysfakcji absolwentów zaraz po ukończeniu studiów oraz co najmniej w 3 lata po ukończeniu studiów)
 - 5.1.2. Opracowanie pytań dodatkowych (pozwalających pozyskać odpowiedzi na istotne pytania wynikające z badania jakościowego)
 - 5.2. Wybór metody doboru grupy badawczej (pozwalającej na uzyskanie wiarygodnych i statystycznie istotnych odpowiedzi)
 - 5.3. Weryfikacja narzędzia pomiarowego poprzez przeprowadzenie badania pilotażowego
 - 5.4. Wprowadzenie ewentualnych korekt do narzędzia pomiarowego
 - 5.5. Przeprowadzenie badania właściwego
 - 5.6. Analiza wyników badania
 - 5.6.1. Weryfikacja reprezentatywności grupy badawczej
 - 5.6.2. Weryfikacji statystycznej istotności uzyskanych wyników
 - 5.6.3. Obliczenie miar istotnych wskaźników, w tym SSI (różnych jego wersji oraz innych istotnych wskaźników z punktu widzenia celu badania: np. IWRA, itp.)

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

5.7. Opracowanie raportu z badania

6. Wybór obszarów do doskonalenia

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

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

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

7. Implementacja zmian w celu osiągnięcia poprawy w wybranych obszarach

7.1. Zapewnienie zaangażowania i wsparcia najwyższego kierownictwa w zakresie decyzyjności i zasobów niezbędnych do wdrażania zmian

7.2. Przypisanie metody wdrażania zmian w zależności od charakterystyki problemu: metody zwinne (Agile: Kaizen, Scrum, Kanban, -> wdrożenie Minimalnego Produktu Możliwego do Wprowadzenia (MVP – Minimum Viable Product) lub metody kaskadowe/projektowe (opracowanie planu i harmonogramów realizacji)

7.3. [A] Określenie wstępnej wizji celu do poprawy

7.4. [A] Określenie przewidywanych etapów wdrożenia i celów cząstkowych (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian)

7.5. [A] Ustalenie szczegółów pracy zespołu doskonalącego (skład zespołu i role w zespole, długość iteracji/sprintów, stopień zgodności z rekomendacjami konkretnej metody pracy – np. Scrum, SAFe, Kanban, FDD – Feature Driven Development, DSDM – Dynamic Systems Development Method, ScrumBan, LeanStartUp, inne)

7.6. [A] Określenie minimalnego zakresu pierwszej weryfikowalnej wersji wdrożonych zmian (rodzaj MVP)

7.7. [A] Ustalenie wstępnego planu działań wraz z ich przewidywanymi kosztami oraz wzajemnymi zależnościami

7.8. [A] Iteracyjne wdrażanie zmian i ich bieżąca weryfikacja (plan, realizacja, weryfikacja)

7.9. [A] Iteracyjne przeglądy i doskonalenie sposobów pracy i współpracy zespołu

7.10. [A] Weryfikacja MVP i ustalenie kolejnych etapów najbardziej wartościowych udoskonaleń pierwszej minimalnej wdrożonej wersji zmian (przy osiąganiu celu maksymalizować ilość pracy niewykonanej)

7.11. [A] Iteracyjne wdrażanie kolejnych udoskonaleń do MVP, aż do osiągnięcia celu poprawy lub określenia nowych celów doskonalenia

7.12. [W] Szczegółowe określenie celu do osiągnięcia



- 7.13. [W] Wykonanie planu wdrożenia, przy wykorzystaniu dostępnych zasobów (m. in. uwzględnienie potrzeb treningu i wsparcia dla osób będących pod wpływem zmian)
- 7.14. [W] Weryfikacja planu i opracowanie harmonogramu wraz z harmonogramem wykorzystania zasobów
- 7.15. [W] Określenie ścieżki krytycznej projektu i najistotniejszych ryzyk do monitorowania
- 7.16. [W] Wprowadzenie ewentualnych korekt do planu
- 7.17. [W] Realizacja planu i monitorowanie sytuacji w celu identyfikacji konieczności wprowadzenia modyfikacji do planu
- 7.18. [W] Weryfikacja stopnia osiągnięcia celu poprawy
8. Zaplanowanie ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej
 - 8.1. Ustalenie szczegółów metod ciągłego pozyskiwania informacji zwrotnej
 - 8.2. Zaplanowanie regularnych cykli pozyskiwania informacji zwrotnej
 - 8.3. Automatyzacja procesu pozyskiwania informacji zwrotnej tam, gdzie to możliwe (wspierające osiągnięcie celów pozyskiwania informacji zwrotnej)
 - 8.4. Zaangażowanie interesariuszy w proces udzielania informacji zwrotnej (m. in. poprzez komunikowanie o tym, w jaki sposób ich informacja zwrotna przyczyniła się do wdrożenia konkretnych zmian)
9. Ciągłe doskonalenie
 - 9.1. Identyfikacja i ustanowienie wiarygodnych wskaźników działań uczelni (pozwalających na rzetelne i wiarygodne pozyskiwanie informacji w celu pomiaru i weryfikacji efektów działalności uczelni, w tym wprowadzanych zmian)
 - 9.1.1. Opracowanie zestawu wskaźników na podstawie dostępnej literatury oraz własnych badań uwzględniających specyfikę organizacji
 - 9.1.2. Podjęcie zobowiązania przez najwyższe kierownictwo do długoterminowego utrzymania pomiaru wybranych stałych wskaźników (obok zestawu wskaźników mogących podlegać zmianom w ramach zmieniających się potrzeb)
 - 9.2. Ustanowienie cykli pomiaru i weryfikacji efektów działań uczelni (w tym działań doskonalących, np. metod ciągłego i cyklicznego analizowania informacji zwrotnej od interesariuszy)
 - 9.2.1. Ustalenie potrzeb w zakresie długości cyklu pomiarów (i weryfikacji efektów działań uczelni w zależności od specyficznych uwarunkowań konkretnej uczelni, tak aby pomiar pozwalał na osiągnięcie celów, dla których jest przeprowadzany)
 - 9.2.2. Ustanowienie zestawu metod pomiaru i weryfikacji efektów działań (uczelni, w tym procesów zmian/doskonalenia)
 - 9.3. Ustanowienie cykli przeglądu wniosków z pomiarów (efektów działań uczelni, w tym działań doskonalących) oraz pozyskiwania informacji zwrotnej (od interesariuszy)
 - 9.4. Ustanowienie cykli regularnej analizy (kolejnych) obszarów do poprawy oraz wdrażania zmian
 - 9.5. Zaplanowanie sposobów na świętowanie sukcesów w ramach organizacji (w zakresie wybranych spośród najistotniejszych wskaźników efektów działań, np. osiągnięcia wzrostu poziomu satysfakcji interesariuszy, tak aby wzmocnić zaangażowanie społeczności uczelni w udzielanie informacji zwrotnej oraz podejmowanie działań doskonalących)



- 9.6. Ustanowienie sposobów transparentnego gromadzenia wiedzy (w zakresie działań doskonalących)
- 9.7. Ustanowienie regularnych przeglądów (np. retrospektywy) procesu ciągłego doskonalenia
- 9.8. Regularne wdrażanie usprawnień (potrzebnych modyfikacji) procesu ciągłego doskonalenia.