

*Piotr Bielecki*

# Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym

Prezentowany tekst abstrahuje od kwestii dotyczących celowości i praktyki rankingów uczelni i programów studiów (głównie z zakresu zarządzania biznesem i ekonomii), które tylko luźno wiążą się z zagadnieniami zarządzania jakością szkolnictwa wyższego i częstokroć mają na względzie wyłącznie cele marketingowe. Kategoryzacja uczelni i programów, będąc domeną publicystyki edukacyjno-gospodarczej, absorbuje jednakże uwagę nie tylko potencjalnych studentów, ale i pracodawców oraz firm rekrutujących absolwentów.

Szczupłość środków finansów publicznych, zwiększony stopień „otwartości” życia szkoły wyższej, masowość studiów oraz wzrost liczby kierunków z zakresu dyscyplin społecznych, powodujące wzrost kosztów kształcenia, leżą u podstaw coraz większego zainteresowania państwa oraz podatników odpowiedzialnością społeczną (finansową) uczelni oraz doskonaleniem jakości kształcenia (dwa główne cele oceny jakości).

Metody i mechanizmy zewnętrznej oceny jakości wyższego wykształcenia, wprowadzone w Europie w latach 80., zapożyczyły z koncepcji kompleksowego zarządzania jakością (TQM) m.in. ideę znaczącej roli zadowolenia klienta (student i pracodawca), zasadę kształcenia i doskonalenia kadry nauczającej pod kątem jakości nauczania oraz przekonanie, iż o jakości studiów decyduje całokształt działalności danej uczelni<sup>1)</sup>.

Przekonującą metodologię oceny jakości kształcenia w perspektywie porównawczej wypracowano przy okazji międzynarodowych badań (1991) nad programami ekonomii w trzech krajach zachodnioeuropejskich<sup>2)</sup>. Badania te poprzedzone były pracami studialnymi nad aktualnymi tendencjami rozwoju zarządzania jakością kształcenia w europej-

skim szkolnictwie wyższym (niezależny realizator oceny jakości (*meta-level agent*); mechanizm samooceny; metoda oceny ekspertów oraz wizyty studialne; raport nt. wyników oceny; brak bezpośrednich związków między wynikami oceny a decyzjami finansowymi państwa<sup>3)</sup>.

Przyjmując założenia teorii systemów za punkt wyjścia dla analizy zarządzania jakością kształcenia, autorzy omawianych badań określili priorytetowe cele i przedmiot badań. Wypracowaną koncepcję badań najlepiej ilustruje schemat 1.

Główną przyczyną koncentracji zainteresowań badawczych i wysiłków na rzecz kreowania bazy danych wokół jakości programu studiów i procesu kształcenia, a więc czynników dydaktycznych, były przesłanki natury metodologicznej. W przypadku analizy czynników *output* (absolwenci) w grę wchodzi trudne do rozwiązania kwestie wyodrębnienia wpływu innych niż *input* i proces kształcenia czynników, wpływających na jakość absolwentów (intelekt, osobowość, poprzednia edukacja itp.).

Pierwszym krokiem postępowania przygotowawczego w procedurze zapewnienia i kontroli jakości w szkolnictwie wyższym, z czym zgadzają się wszyscy badacze zarządzania szkolnictwem, jest zgromadzenie danych (ilościowych i jakościowych) niezbędnych do podejmowania decyzji służących wykorzystaniu zróżnicowanych mechanizmów oceny jakości szkolnictwa wyższego (dydaktyki i badań).

Kwerendę danych należy rozpocząć od analizy istniejących dokumentów. W omawianym badaniu międzynarodowym wykorzystano następujące źródła: oficjalne dokumenty z zakresu polityki edukacyjnej (rządowe, uczelniane i wydzielowe), katalogi uczelni, poradniki i informatory studenckie, dane statystyczne dotyczące szkolnictwa wyższego, publikacje badawcze. Brakujące dane zebrano za pośrednictwem specjalnego kwestionariusza skierowanego do uczelni drogą korespondencyjną oraz bezpośrednich wizyt w badanych uczelniach (1991).

Drugim zasadniczym etapem badań było sporządzenie 5 dokumentów stanowiących podstawę (*input*) oceny eksperckiej (*peer review*), która miała charakter międzynarodowy. Ocena ta stanowiła zasadniczą fazę postępo-

**Rys. 1. Poziomy analizy jakości kształcenia w projekcie badawczym (akcent spoczywa na programie studiów)**

	system [szkolnictwa]	dyscyplina/kierunek	program studiów
kontekst [środowisko]			
<i>input</i> *	* tło		
proces			* najważniejszy zakres
<i>output</i>			

\* – oznacza koncentrację zainteresowań badawczych

Źródło: J. Brennan [i inni] *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment...*, s. 23.

wania badawczego. Rozpatrując wspomnianą ocenę w kategoriach techniczno-organizacyjnych, można określić ją jako robocze spotkanie ekspertów bądź warsztaty (seminarium) poświęcone praktycznym zagadnieniom zarządzania jakością w instytucjach (uczelnianach). Zespół oceniający składał się z ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych.

Dokumenty opracowane na podstawie wykazów danych: I, II i III dotyczyły następujących kwestii:

1. Charakterystyki systemów szkolnictwa wyższego w trzech badanych krajach europejskich.
2. Charakterystyki dyscypliny/kierunku studiów (ekonomia), będącej obiektem badań.

3-4-5. Szczegółowych informacji na temat wybranych programów studiów z zakresu ekonomii w Niemczech, Holandii oraz Wlk. Brytanii. Ponadto dla każdej z 10 badanych uczelni opracowano aneksy zawierające dodatkowe informacje o poszczególnych programach studiów.

W latach 80. i obecnie pojęcia: jakość kształcenia, mierniki „jakości wykonania”, wskaźniki osiągnięć

#### Wykaz danych (poziom systemu szkolnictwa wyższego)

##### Właściwości *input* (nakładów)

- wiek, wykształcenie, doświadczenie zawodowe oraz inne dane kandydatów na studia;
- metody selekcji kandydatów;
- stopa skolaryzacji osób w grupie wiekowej 18–24 lata;
- wskaźnik liczby studentów w przeliczeniu na liczbę nauczycieli akademickich;
- specjalizacja, kwalifikacje oraz doświadczenie zawodowe nauczycieli akademickich.

##### Właściwości procesu kształcenia

- długość cyklu głównych programów;
- sprawność oraz skala transferu studiów wyższych;
- główne formy kształcenia oraz studiowania;
- główne formy kontroli wiedzy;
- formy organizacji toku studiów, a w szczególności formy wyborów dydaktycznych;
- rodzaje współdziałania między kadrą nauczającą a studentami.

##### Właściwości środowiska szkolnictwa wyższego

- struktura systemu: typy uczelni, zasady finansowania, struktura dyplomów, mechanizmy kontroli jakości, założenia sterowania szkolnictwem wyższym przez państwo (i/lub inne centralne agendy);
- poziom zasobów, ogólny stan wyposażenia dydaktyczno-materialnego;
- rozwój zawodowy nauczycieli akademickich, perspektywy kariery zawodowej, struktura wieku, postawa moralna (etyka zawodowa);
- proporcje między dydaktyką, badaniami a innymi funkcjami szkolnictwa wyższego;
- formy i metody zewnętrznej kontroli programów studiów oraz efektów pracy poszczególnych nauczycieli;
- baza socjalna dla studentów: pomoc finansowa, warunki zakwaterowania itp.;
- formy organizacji i kierowania uczelniami.

(*performance indicators – PI*) zastąpiły w specjalistycznej i publicznej debacie nad szkolnictwem wyższym dawną, często używaną, terminologię: skuteczność (*effectiveness*) i efektywność (*efficiency*) kształcenia. Ta ostatnia rozumiana była szeroko, jako relacja między nakładami (czas, pieniądze, działania) a wynikami (jakość kształcenia, programów, instytucji). Przykładem wskaźników skuteczności są: liczba absolwentów/sprawność końcowa studiów, wskaźniki aktywności zawodowej (bezrobocia) absolwentów.

Z uwagi na brak jednej, autorytatywnej definicji mierników jakości (przewaga podejścia nominalistycznego nad esencjonalistycznym w badaniach nad zarządzaniem jakością) sięgniemy do definicji zaproponowanej przez autorów badań międzynarodowych [Brennan i inni, 1992]<sup>4</sup>). Pod pojęciem mierników jakości rozumiemy będącymi empiryczne, ilościowe i jakościowe dane wskazujące na stopień realizacji założonych celów systemu (systemu szkolnictwa, systemu kształcenia w danej uczelni). Definicja powyższa odrzuca zatem wąskie, redukcjonistyczne ujęcie istoty mierników jako wskaźników podlegających kwantyfikacji czy mających wymiar finansowy.

#### Wykaz informacji (poziom dyscypliny/kierunku studiów)

- W jakim sektorze szkolnictwa wyższego (akademicki/zawodowy) możliwe jest funkcjonowanie kierunku?
- Czy istnieją różnice między treściami programowymi oraz celami kształcenia między sektorami szkolnictwa?
- Jakie są główne specjalności danego kierunku?
- Jak wielu studentów (studia dzienne lub studia typu „*part-time*”) liczy kierunek w każdym sektorze w porównaniu z ogólną liczbą studentów w każdym sektorze?
- Jakże są, ogólnie rzecz ujmując, perspektywy kariery zawodowej absolwentów danego kierunku – w miarę potrzeby – w przekroju struktury specjalności?
- Czy istnieją zewnętrzne powiązania i odniesienia kierunku studiów, np. grupy zawodowe?
- Czy istnieją typowe, równoległe studiowany kierunek kształcenia, jeśli tak, to jaki?

Źródło: Jak w wykazie I, s. 26.

Początkowy etap fascynacji możliwościami wykorzystania mierników (propozycje brytyjskie z lat 80. obejmowały listę 54 mierników) ustąpił miejsca fazie krytycznej refleksji nad przydatnością ilościowych i jakościowych standardów jakości. Świadectwem tego stanu rzeczy jest projekt angielskiej rady finansowania uczelni (HEFCE) z 1993 r., postulujący umiarkowaną (5) liczbę statystycznych wskaźników „jakości wykonania”<sup>5</sup>): wymagania edukacyjne wobec kandydatów, koszty przypadające na 1 studenta, wskaźniki sprawności (w tym końcowej) studiów, wyniki w nauce, zatrudnienie ew. dalsze studia absolwentów, liczbę kandydatów (miernik z 1992 r.).

## Wykaz informacji (poziom programu studiów)

**Wymiary input**

- obecność lub nieobecność wymagań rekrutacyjnych dla kandydatów, takich jak: egzaminy wstępne, potrzeba posiadania określonego poziomu lub rodzaju wykształcenia średniego;
- liczba języków obcych, którymi posługują się kandydaci;
- wskaźnik liczby studentów w stosunku do liczby nauczycieli akademickich w przekroju programu studiów;
- wykształcenie kadry nauczającej, np. proporcja doktorów;
- wyposażenie biblioteczne i komputerowe;
- poziom popytu edukacyjnego (relacja między liczbą kandydatów a liczbą miejsc);
- struktura nowo przyjętych studentów według płci, wieku oraz pochodzenia społecznego;
- liczba studentów w przekroju powyższych cech demograficzno-społecznych.

**Wymiary procesu kształcenia**

- program studiów:
  - ▲ liczba lat studiów;
  - ▲ treść i poziom przedmiotów;
  - ▲ sekwencja i inne powiązania między przedmiotami;
  - ▲ interdyscyplinarność programu studiów;
  - ▲ elastyczność programu studiów (swoboda wyboru przedmiotów);
  - ▲ poziom egzaminów końcowych lub końcowych prac promocyjnych;
  - ▲ liczba progów selekcyjnych w ciągu cyklu studiów;
  - ▲ formy oceny;
- sposoby przekazu treści programowych:
  - ▲ typ oddziaływania dydaktycznego: zorientowane na studenta lub na wykładowcę (wykłady, laboratoria, projekty studialne, kształcenie praktyczne);
  - ▲ udział zajęć laboratoryjnych oraz zajęć kształcenia praktycznego;
  - ▲ baza materialna dydaktyki: dostępność i jakość sal dydaktycznych, biblioteki oraz wyposażenia komputerowego;
- doradztwo dydaktyczne (np. instytucja mentora lub tutora);
- końcowa sprawność kształcenia (lub, odwrotnie, wskaźnik niepowodzeń w studiach);
- porównanie rzeczywistego i nominalnego cyklu kształcenia;
- obciążenie zajęciami dydaktycznymi (liczba godzin w ciągu roku);
- jednolitość lub wielość długości cyklu studiów.

**Wymiary output (wyników)**

- początkowe losy zawodowe: podjęcie pracy, kształcenie w pełnym wymiarze czasu nauki, bezrobocie;
- proporcja absolwentów zatrudnionych w sektorze nauki oraz poza tym sektorem (6 miesięcy po ukończeniu studiów);
- udział absolwentów posiadających stopień doktora (10 lat po ukończeniu studiów);
- proporcje zatrudniania absolwentów w zawodach o profilu specjalistycznym lub ogólnym;
- średnia płaca absolwentów w pierwszym miejscu pracy (po 6 miesiącach) w porównaniu ze średnią płacą ogółu absolwentów;
- główne rodzaje pracy;
- główne typy pracodawców.

Zastosowanie mierników jakości nastęrcza w praktyce wiele trudności, które wynikają z<sup>6)</sup>:

- niewielkiej liczby mierników odnoszących się do dydaktyki; większość stosowanych mierników dotyczy skuteczności i efektywności studiów;
- ograniczonej dostępności danych; w większości krajów nie ma np. tradycji śledzenia losów zawodowych absolwentów na rynku pracy;
- metodologii ich konstrukcji w przypadku mierników jakości badań; wskaźniki cytowań, wskaźniki liczby recenzowanych publikacji, wskaźniki grantów badawczych oparte są na procedurach (subiektywnych) oceny ekspertów;
- częściowej tylko operacjonalizacji (niektórych wymiarów) jakości kształcenia;
- niedoskonałości baz danych bądź nieporównywalności danych;
- niezamierzonych „skutków ubocznych” mierników jakości, zachęcających uczelnie do postępowania obliczonego na maksymalizację mierzonych wielkości, a nie poprawę jakości.

Wszystkie wymienione ujemne strony mierników jakości obniżają założoną prawomocność omawianej metody oceny jakości kształcenia. Z drugiej strony największym atutem mierników jakości w porównaniu z konkurencyjną metodą – ocen ekspertów – jest obiektywizm informacji będących podstawą podejmowania decyzji. Praktyka zarządzania jakością kształcenia, przynajmniej w krajach europejskich, które rozwinęły najszerzej nowe metody zapewnienia i oceny jakości (Wlk. Brytania, Holandia, Francja), przemawia za harmonijnym stosowaniem obu metod. W krajach tych przyjęto strategię prymatu (subiektywnej) metody oceny ekspertów z wykorzystaniem informacji w postaci mierników jakości kształcenia lub danych źródłowych (zawartych w uczelnianych raportach samooceny). Również międzynarodowe badania porównawcze jakości kształcenia wykazały wysoki stopień użyteczności komplementarnego podejścia badawczego, mimo szeregu ograniczeń i zastrzeżeń metodologicznych. Praktyka zarządzania jakością kształcenia i ustalenia badawcze uwypuklają znaczenie tworzenia baz danych w szkołach wyższych niezależnie od ich przeznaczenia: jako podstawy informacyjnej dla oceny ekspertów (wewnętrznych i zewnętrznych) czy podstawy konstruowania mierników jakości.

Piotr Bielecki

**PRZYPISY**

- 1) *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education. Methods and Mechanisms. „Studies” No 1.* Commission of the European Communities, Brussels 1993, s. 17–18.
- 2) J. BRENNAN, L.C.J. GOEDEGEBUURE, T. SHAH, D.F. WESTERHEIJDEN, P.J.M. WEUSTHOF: *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment in European Higher Education. A Pilot Study on Economics in Germany, the Netherlands and the United Kingdom.* CHEPS, HIS, QSC, London 1992.
- 3) *Por. Quality Management...*, op. cit., s. 20–24.
- 4) *Zob. J. BRENNAN [i inni]: Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment...*, s. 14.
- 5) *Assessment of the Quality of Education.* HEFCE (Higher Education Funding Council England) Circular 3/1993, s. 17.
- 6) *Zob. BRENNAN [i inni], op. cit., s. 15–16.*