

Magdalena Jelonek
Anna Karwińska

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

OCENA I POMIAR SPOŁECZNYCH EFEKTÓW PRACY SZKÓŁ WYŻSZYCH – REFLEKSJE METODOLOGICZNE

Abstract

Assessing and measuring the social effects of Higher Education (HE) institutions – methodological reflections

In theory and practice of public policies are increasingly talking about the need to build policies based on the evidence. Similarly, more and more is expected of managers of the higher education sector: more frequent use of data for decision-making and reliable, supported by data assessment of the effects of implemented policies. These policies may increase or decrease the ability to generate the higher education outcomes that are socially beneficial.

This article will address the dilemmas associated with the measurement of the social effects of Higher Education institutions, special emphasis will be placed on the specific dilemmas for the Polish academic sector. The authors will try to answer the questions: whether this measurement is possible and whether it is real in Polish HE sector, what are the costs and benefits related with this assessment.

Keywords: measurement of school effectiveness, educational policy, evaluation, evidence based policy

Streszczenie

W teorii i praktyce polityk publicznych coraz intensywniej mówi się o konieczności budowania polityk na podstawie dowodów (tzw. *evidence based policy*). Podobnie, od osób zarządzających sektorem szkolnictwa wyższego coraz częściej oczekuje się zarówno szerszego poparcia danymi podejmowanych decyzji, jak i rzetelnej, popartej danymi oceny skutków prowadzonych polityk. Polityki te mogą zwiększyć lub zmniejszyć możliwość wygenerowania przez szkoły wyższe efektów, które byłyby społecznie korzystne.

Niniejszy artykuł poświęcony jest dylematom związanym z pomiarem społecznych efektów pracy szkół wyższych, a szczególnie nacisk jest w nim położony na dylematy specyficzne dla polskiego sektora akademickiego. Autorki będą próbowały odpowiedzieć na pytania, czy pomiar taki jest w ogóle możliwy i czy jest realny w polskich warunkach, jakie może pełnić funkcje oraz z jakimi wiąże się kosztami i korzyściami.

Słowa kluczowe: pomiar efektów pracy szkół wyższych, polityki edukacyjne, ewaluacja, polityki oparte na dowodach

Wprowadzenie

Problem oceny efektów pracy szkół wyższych od zawsze wzbudzał spore kontrowersje i gromadził wokół siebie zarówno zwolenników, jak i przeciwników wdrażania systemów oceniających jednostki akademickie. W ostatnich latach dyskusja na temat roli szkół wyższych, w tym i sposobów ich ewaluowania, nabiera nowego znaczenia w świetle zmian wprowadzanych w ramach Procesu Bolońskiego [1999] i przez Strategię Lizbońską [2000]. Zmiany te przypięczone zostały przez dwie, równoległe opracowywane strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce – ministerialną i tzw. środowiskową [Strategia, 2009; Strategia, 2010], kładące nacisk na poprawę skuteczności i efektywności działań uczelni wyższych, w tym dzięki wprowadzeniu w szerszym zakresie finansowania zadaniowego oraz rozdziału środków finansowych na podstawie udokumentowanych osiągnięć uczelni wyższych [Jelonek, Szczucka, Worek, 2011; Jelonek, 2011a]. Aby taki rozdział środków mógł nastąpić, muszą zostać opracowane jasne kryteria podziału zasobów pomiędzy ubiegające się o dotację podmioty, a następnie ustanowione reguły muszą zostać zaopatrzone w system wskaźników ułatwiających ocenę stopnia spełnienia danego kryterium.

Niniejszy artykuł jest poświęcony problemom związanym z wykorzystaniem modeli pomiaru osiągnięć szkół wyższych jako merytorycznego wsparcia dla polityk publicznych. Jego kluczowa teza głosi, że systemy takie użyte w sposób bezrefleksyjny mogą zmniejszyć efektywność pracy jednostek akademickich, tym samym zaprzeczając idei maksymalizowania efektywności dzięki jej monitorowaniu i nagradzaniu najlepszych uczelni. Z drugiej strony, systemy wdrażane w sposób przemyślany i rozważny, ukierunkowane na zrozumienie tego, co dzieje się w sektorze akademickim, zorientowane na badanie przyczynowości i osadzone w teoriach funkcjonowania szkół, mogą dostarczać cennych informacji osobom odpowiedzialnym za projektowanie polityki w obszarze szkolnictwa wyższego.

Polityki oparte na dowodach (*evidence based policy*) w sektorze akademickim

Koncepcja polityk publicznych opartych na dowodach (*evidence based policy*) wywodzi się bezpośrednio z nauk medycznych, w których każde postępowanie lekarza, niejako z definicji, powinno zostać oparte na najpewniejszych dostępnych dowodach dostarczonych przez eksperymenty i obserwacje. W obszarze polityk publicznych koncepcja ta została wypromowana dzięki reformom przeprowadzonym w Wielkiej Brytanii za czasu rządów Toniego Blaira [Górniak, Mazur, 2010: 10].

Politykę opartą na dowodach najczęściej odróżnia się od polityki opartej na opiniach, sądach i mniemaniach, tym samym przeciwstawiając ją typowym stra-

tegiom politycznym wykorzystującym dowody naukowe w sposób selektywny [Davies, 2004; Nutley, Walter, Davies, 2007]. Koncepcja ta bazuje na pozytywnym optymizmie pełnym wiary w możliwość poznania i opisanie rzeczywistości społecznej. W wydaniu współczesnym pozytywizm ten stał się jednak o wiele dojrzalszy – uwzględnia złożoność świata i związane z nią ograniczenia poznawcze, jednak nie rezygnuje z prób, choćby częściowego, jej zbadania. Współczesna polityka oparta na dowodach ma niewiele wspólnego z typową inżynierią społeczną, jest raczej „procesem ewolucyjnego, społecznego uczenia się w toku rozwiązywania stale pojawiających się problemów społecznych” [Górniak, Mazur, 2010: 15].

W obszarze badań edukacyjnych idea polityk publicznych opartych na dowodach ściśle wiąże się ze względnie nową, bo około czterdziestoletnią koncepcją ewaluowania efektów pracy szkół (tzw. *Educational Effectiveness Research – EER*) [Creemers, Kyriakides, Sammons, 2010: xii]. Chęć uprawomocnienia oceny aktywności podejmowanej przez jednostki odpowiedzialne za kształcenie zaowocowała licznymi pracami poświęconymi zastosowaniu różnych podejść do analizy efektów pracy uczelni. Warto zwrócić uwagę na ciągły, od lat sześćdziesiątych XX wieku, wzrost zainteresowania: badaniami wzdłużnymi, modelowaniem wielopoziomowym, modelami mieszanymi, modelami strukturalnymi, nowymi schematami eksperymentalnymi i *quasi*-eksperymentalnymi czy meta-analizą.

Wzrostowi liczby prac poświęconych pomiarowi efektów aktywności podejmowanej przez szkoły wyższe sprzyjało duże zainteresowanie tą kwestią osób odpowiedzialnych za projektowanie polityk publicznych. Tym samym, eksploracje prowadzone w obszarze pomiaru skuteczności działań szkół znalazły szybko dodatkowe źródło finansowania, przekształcając się powoli z badań podstawowych w typowe badania stosowane, prowadzone dla potrzeb formułowania polityk edukacyjnych. W początkowym okresie badania skuteczności działań edukacyjnych ograniczały się głównie do analizy dobrych i rekomendowanych praktyk, w chwili obecnej skupiają się raczej na tworzeniu teorii, która tłumaczyłaby zjawiska zachodzące w systemie szkolnictwa, w tym np. wpływ reform kształcenia na procesy mające miejsce wewnątrz sektora akademickiego czy na rynku pracy. Równocześnie warto wspomnieć, że nadmieniona teoria znajduje swoje zastosowanie w praktyce, m.in. w badaniach ewaluacyjnych w ramach specyficznego podejścia badawczego, jakim jest tzw. ewaluacja wspierana teorią (*theory-driver evaluation*) [Creemers, van der Werf, 2000].

Ewaluacja wspierana teorią traktuje zaprojektowane polityki publiczne jako subiektywne¹ koncepcje funkcjonowania rzeczywistości społecznej (w tym i edukacyjnej), w której obowiązują określone, możliwe do zbadania prawa przyczynowe [Bickman, 1985]. Zgodnie z tą koncepcją rola polityków, nieco upraszczając, polega na zaprojektowaniu zestawu hipotez przyczynowych opisujących wpływ zewnętrznych czynników (interwencji) na funkcjonowanie systemu (np. szkolnictwa wyższego). Precyzyjniej rzecz ujmując, twórcy polityk edukacyj-

¹ Subiektywne, bo stworzone przez osoby projektujące polityki publiczne.

nych tworzą koncepcje – teorie rzeczywistości edukacyjnej i praw nią rządzących – które następnie, po wdrożeniu w życie, są weryfikowane w trakcie badań ewaluacyjnych. Badania takie zorientowane są nie tylko na weryfikację praw przyczynowo-skutkowych, ale też służą do zidentyfikowania sytuacji, w których prawa te nie działają lub ich działanie jest sprzeczne z założoną teorią, a tym samym generuje efekty niezamierzone.

Systemy pomiaru efektów działań podejmowanych przez jednostki akademickie mogą stanowić istotne wsparcie zarówno w procesie konstruowania, jak i oceny teorii edukacyjnych. Jednak równie dobrze, co udowodnimy w dalszej części artykułu, wdrożone w sposób nierozważny mogą przynieść więcej szkód niż korzyści, zaprzeczając idei ewaluacji będącej podstawą pozytywnej zmiany.

Funkcje systemów pomiaru efektów pracy szkół wyższych

Zanim zwrócimy uwagę na przykładowe, niekorzystne efekty, które mogą się pojawić podczas wdrażania konkretnych metodologii oceny osiągnięć szkół wyższych, przyjrzymy się pokrótce funkcjom, jakie najczęściej pełnią nadmienione systemy oceny. Funkcje te będą stanowić kontekst dla dalszych rozważań, w tym przedstawionych w końcowej części rekomendacji dla osób implementujących metodologie pomiaru efektów pracy uczelni.

Systemy pomiaru efektów pracy szkół wyższych mogą spełniać wiele funkcji, które najczęściej są związane – w sposób pośredni lub bezpośredni – z oceną działań podjętych przez jednostki akademickie [Freeman, 1995]. Na ogół są one wykorzystywane do monitorowania poziomu rozwoju szkoły wyższej lub do oceny stopnia osiągnięcia przez nią założonych celów. Na podstawie informacji pochodzących z takich systemów racjonalizuje się proces planowania i ustalania kierunków działania uczelni, a także rozdziela się środki finansowe pomiędzy jednostkami najbardziej skutecznymi i efektywnymi [University System of Georgia, 2000].

Niejednokrotnie dane zgromadzone w systemach pomiarowych są wykorzystywane nie tylko po to, by ocenić jednostkę, ale też w celu udzielenia odpowiedzi na kluczowe dla niej pytania: Dlaczego podmiot osiągnął wysokie/niskie wyniki? Jakie są jego słabe i mocne strony? Co należy zrobić, żeby usprawnić jego działanie? Innymi słowy, w sprzyjających warunkach systemy pomiaru osiągnięć uczelni mogą pełnić funkcje nie tylko monitoringowe, ale też ewaluacyjne. Warto ponadto zwrócić uwagę, że systemy takie mogą dostarczać danych instytucjom zewnętrznym (dla potrzeb audytu lub zarządzania zewnętrznego), ale też samej ocenianej jednostce (w celu usprawnienia zarządzania wewnętrznego, ewaluacji, planowania i kontroli) [Trow, 1996; Herbst, 2007: 90].

Nie mniej istotne, często pomijane zadanie systemów wskaźników polega na usprawnieniu i uproszczeniu komunikacji w obrębie sektora akademickiego, a także pomiędzy sektorem akademickim a klientami uczelni wyższych. Funkcja ta jest szczególnie ważna w tych systemach szkolnictwa wyższego, w których wiedza na temat działania uczelni jest znikoma, stąd sprzyja formułowaniu się

uproszczonych konstrukcji myślowych w formie stereotypów. Brak wystarczającego stopnia poinformowania interesariuszy na temat zasad działania i efektów pracy jednostek akademickich jest niestety charakterystyczny dla polskiego sektora akademickiego, który wydaje się być szczególnie narażony na pojawianie się opinii (np. na temat jego funkcjonowania) formułowanych nie na podstawie dowodów, ale wiedzy potocznej².

W Polsce pomiar efektów pracy szkół wyższych jest ściśle kojarzony z funkcją oceny i w konsekwencji akredytowania działań jednostki lub redystrybuowania środków finansowych pomiędzy uczelniami. Pamiętać należy, że funkcja ta, niezwykle ważna, nie jest najważniejsza, zwłaszcza dla sektora akademickiego, który jest raczej w fazie zmiany, a nie stabilizacji. Pomiar taki lepiej spełniałby swoje zadania, gdyby został ukierunkowany na ewaluację, rozpoznanie problemów pojawiających się w systemie czy gromadzenie danych niezbędnych do tworzenia teorii dla przeprowadzenia reform w sektorze oraz informacji niezbędnych do weryfikacji efektów wdrożenia tych reform.

Ponadto, zamiast wykorzystywać potencjał systemów gromadzenia danych na temat efektów pracy szkół wyższych (choćby w formie badania losów absolwentów), zarządzający polskim sektorem akademickim starają się sami modelować ścieżki wyborów edukacyjnych kandydatów na studia za pomocą motywatorów zewnętrznych, finansowych (stypendia), a nie motywatorów wewnętrznych (powiązanie kierunku kształcenia z potencjalnym, wykonywanym w przyszłości zawodem). Świadczy to o braku wiary rządzących w umiejętność podejmowania racjonalnych wyborów przez młodych Polaków, które można byłoby ułatwić dzięki przejrzystym i publicznie dostępnym danym na temat efektów kształcenia na poziomie wyższym³. Lepszym, naszym zdaniem, rozwiązaniem byłoby dostarczenie rzetelnej informacji, na podstawie której decyzje te same mogłyby się zrationalizować, a kandydaci na studia mogliby świadomie kształtować swoje wybory, biorąc za nie pełną odpowiedzialność.

Pomiar efektów pracy szkół wyższych w warunkach polskich – kluczowe wyzwania dla polityk publicznych

Zanim sformułujemy wyzwania stojące obecnie przed instytucjami projektującymi sposoby wykorzystania systemów pomiaru efektów pracy szkół wyższych w Polsce, powinniśmy się zastanowić nad tym, czy pomiar taki jest w ogóle możliwy, a także jak duże istnieje ryzyko, że będzie on obciążony nieakceptowanym błędem.

² Badania prowadzone w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego wskazują, że „połowa badanych (studentów), którzy zadeklarowali, że najpewniej, gdyby mogli dokonać ponownego wyboru uczelni, to wybraliby inną szkołę, nie udziela konkretnej odpowiedzi, jaka byłaby to szkoła. Możemy zatem sądzić, że badani wybraliby inną szkołę, ponieważ nie są zadowoleni z obecnej, jednak niekoniecznie wiedzą, które szkoły byłyby dla nich lepsze” [Jelonek, 2011: 29].

³ Systemy takie dostępne są, przykładowo, w krajach anglosaskich czy skandynawskich.

Po pierwsze, należy zwrócić uwagę na to, że oszacowanie efektów pracy jednostek akademickich nie jest zadaniem łatwym, stąd niemożliwe jest opracowanie takiego systemu, który byłby w pełni trafny, a zawarte w nim wskaźniki cechowałyby się stuprocentową rzetelnością.

Po drugie, należy pamiętać, iż efekty kształcenia rzadko są możliwe do ujęcia za pomocą jednego wskaźnika, częściej, w związku ze swoim latentnym charakterem, mierzone są za pomocą baterii mierników, najczęściej tworzących mniej lub bardziej rozbudowane indeksy. Indeksy natomiast, w przeciwieństwie do skal, nie mierzą obiektywnych zjawisk, ale raczej wskazują na subiektywną, wytworzoną przez badacza koncepcję danego zjawiska. Przykładowo, HDI (*Human Development Index*) nie wskazuje na istniejący obiektywnie (tak jak, przykładowo, obiektywnie istnieje większe lub mniejsze zadowolenie, większy lub mniejszy konserwatyzm) poziom rozwoju ludzkiego, ale raczej to wskaźniki wchodzące w skład nadmienionego indeksu kreują rozumienie poziomu rozwoju ludzkiego, zgodnie z koncepcją prezentowaną przez autora miernika syntetycznego. Podobnie, żaden ranking szkół wyższych nie wskazuje na istniejącą obiektywnie jakość badań naukowych i kształcenia w jednostce akademickiej, a raczej sam jest subiektywną definicją tego, co to znaczy, że jednostka jest mniej lub bardziej produktywna [Jelonek, 2007]. Świadomość nadmienionej specyfiki mierników syntetycznych jest niezwykle ważnym czynnikiem, warunkującym poprawne użycie i właściwą interpretację informacji płynących z systemów pomiarowych.

Po trzecie, należy też pamiętać o tym, że cel badawczy, jakim jest pomiar efektów pracy szkół wyższych, z uwzględnieniem efektu netto⁴ działań podejmowanych przez jednostki akademickie, wymaga od badacza zaangażowania w najbardziej wyrafinowane i skomplikowane badania o charakterze przyczynowym. A badania takie wymagają rozbawnej metodologii (kontrolującej wpływ czynników trzecich na wartości mierników osiągnięć⁵) i zastosowania zaawansowanych technik analitycznych (takich jak modelowanie wielopoziomowe czy modelowanie równań strukturalnych).

Po czwarte, pomiar taki może generować nie tylko pozytywne, ale też negatywne konsekwencje systemowe, zwłaszcza w sytuacji ograniczenia jego funkcji do oceny pracy jednostek akademickich i rozdziału środków finansowych. W tym przypadku warto zwrócić uwagę na dwa potencjalne skutki bezrefleksyjnego ustanowienia takich systemów, które wiążą się z ryzykiem: 1) ograniczenia działań o charakterze innowacyjnym w sektorze akademickim oraz 2) wiążące się z powyższym problemem zorientowanie podmiotów na osiągnięcie wymaganej wartości wskaźnika, a nie na osiągnięcie rzeczywistego celu działania.

Pierwszy problem wynika z tego, że ocena za pomocą wskaźników jest możliwa jedynie w sytuacji ustalenia określonych wzorców (wartości docelowych) dla mierników, a same mierniki najczęściej ustalane są na podstawie typowych,

⁴ Jest to efekt działania uczelni (np. fakt znalezienia dobrze płatnej pracy przez absolwenta) obliczony przy kontroli czynników trzecich, zwiększających lub zmniejszających nadmieniony efekt (np. sytuacja rynkowa, fakt posiadania koneksji, chęć znalezienia tej pracy itp.).

⁵ Czynnikiem takim może być wielkość uczelni, jej profil (humanistyczny, techniczny), staż itp.

standardowych działań podejmowanych przez uczelnie, co grozi nieuwzględnieniem aktywności niestandardowych.

Drugi dylemat jest nie mniej groźny dla prawidłowego ukierunkowania sektora akademickiego i wiąże się z nadmiernym zorientowaniem podmiotów na osiągnięcie określonej wartości miernika, w miejsce ukierunkowania na osiągnięcie zamierzonego efektu⁶. W systemach oceny pracy szkół wyższych można odnaleźć wiele wskaźników, które potencjalnie mogą zwiększyć skłonność podmiotów do zachowań generujących niekorzystne konsekwencje systemowe. Wskaźnikiem takim jest na przykład odsetek studentów, którzy zakończyli studia w terminie. Może on zwiększać skłonność pracowników akademickich do „przymykania oka” na niską jakość prac dyplomowych i kiepsko zdane egzaminy kończące dany etap kształcenia. Mimo iż wysoka wartość wskaźnika zostanie wypracowana, nie zostanie osiągnięty cel, jakim jest wzrost skuteczności kształcenia, rozumiany jako wzrost liczby studentów kończących studia we właściwym czasie (oczywiście po wcześniejszym zdobyciu wystarczającej wiedzy i umiejętności).

Kończąc rozważania na temat pomiaru efektów pracy jednostek akademickich, podsumujemy kierunki i działania, które powinny uwzględnić instytucje zaangażowane w projektowanie systemów pomiarowych w sektorze akademickim, aby zmaksymalizować korzyści płynące z wdrożenia systemów pomiarowych i zminimalizować negatywne efekty ich wprowadzenia. Kierunki te zostały wymienione i pokrótce omówione poniżej.

I. Rozważne, eksperymentalne wdrażanie systemów mierzących efekty pracy szkół wyższych i ukierunkowanie na identyfikowanie ich słabych stron, w tym negatywnych efektów pojawiających się w trakcie ich wdrażania

Pamiętać należy, że proces przygotowania systemu pomiarowego nie kończy się w chwili opracowania portfela wskaźników, ale w momencie jego przetestowania. Zweryfikować należy, czy mierniki są trafne i rzetelne⁷, porównywalne (zgodne z powszechnie obowiązującymi standardami), tanie⁸ oraz niekorupcyjne [Bird, 2005]. Przykładowo, wskaźniki nie mogą być tak sformułowane,

⁶ Problem ten jest widoczny i w innych sektorach. Podobnie instytucje rynku pracy są zagrożone zbytnim ukierunkowaniem na osiągnięcie wartości wskaźników docelowych. Grozi to np. zorientowaniem działań urzędów na klientów, którzy z większym prawdopodobieństwem znajdą pracę (osoby lepiej wykształcone, młodsze, w pełni sprawne), a tym samym zwiększą szansę urzędu na osiągnięcie zaplanowanej wartości miernika.

⁷ Sposobem na zwiększenie rzetelności wskaźników jest zastosowanie mierników syntetycznym lub porównanie ze sobą miar jednostkowych (interpretowanie wartości wskaźnika zawsze w kontekście wartości innych mierników).

⁸ Nie powinny generować kosztów niewspółmiernych do wartości informacji płynącej ze wskaźnika [Atkinson i in., 2002].

aby zwiększać skłonność aktorów do podejmowania działań fasadowych, mających na celu osiągnięcie określonej wartości wskaźnika, przy niekoniecznym rzeczywistym osiągnięciu zamierzonego celu. Tzw. niekorupcjogenność wskaźnika (*noncorruptibility*) jest jednym z najważniejszych kryteriów oceny miernika skonstruowanego w celach ewaluacyjnych [Pugh, Coates, Adnett, 2005].

Ponadto wskaźniki powinny być łatwo i jednoznacznie interpretowalne – przykładem wskaźnika, który może generować wiele problemów interpretacyjnych, jest prosty miernik, często używany do oceny jakości kształcenia: liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego. Miernik ten jednak w ujęciu zagregowanym (obliczony dla całej szkoły wyższej) niesie za sobą trudno interpretowalne informacje. W wielu jednostkach publicznych różni się on pomiędzy wydziałami/institutami, a w tych instytucjach, w których wartość miernika jest niska (sytuacja teoretycznie optymalna) niekoniecznie musi wskazywać na wysoką jakość kształcenia (korzystna proporcja studenci – kadra może być choćby efektem braku zainteresowania określonym kierunkiem kształcenia i drastycznym spadkiem naborów).

Systemy pomiarowe powinny być wdrażane w sposób powolny, etapowy, w tym etap pierwszy powinien być ukierunkowany na zidentyfikowanie jak największej liczby negatywnych efektów zorientowanej ilościowo oceny.

2. Szersze wykorzystanie systemów pomiaru efektów pracy szkół wyższych w celach informacyjnych (zwiększających świadomość kandydatów na studia)

Jednoznaczne ukierunkowanie systemów pomiaru efektów pracy szkół wyższych w Polsce na ocenę i akredytację jednostek akademickich grozi niepełnym wykorzystaniem potencjału takich systemów. Jak wspomnieliśmy, równie dobrze systemy pomiarowe mogłyby zostać wykorzystane w celach informacyjnych, zwiększając poziom wiedzy kandydatów na studia na temat funkcjonowania i efektów pracy poszczególnych jednostek akademickich.

3. Rozwój metodologii niezbędnej do szacowania efektów pracy szkół wyższych

Pomiar efektów działań podejmowanych przez jednostki akademickie wymaga namysłu zarówno nad koncepcją tego, co należy mierzyć, jak i nad samym sposobem pomiaru. Metoda ta powinna uwzględniać konieczność szacowania efektów netto, czyli bezpośrednich skutków działań podejmowanych przez uczelnie [Pugh, Coates, Adnett, 2005]⁹. Uzupełniana powinna być o badania prowadzone

⁹ Mówiąc o pomiarze netto, mamy na myśli sposób szacowania efektów pracy szkół wyższych, w którym zaobserwowany efekt jest szacowany przy kontroli skutków wywołanych przez inne czynniki. Przykładowo, fakt, iż studenci uzyskują wysokie stopnie na dyplomie, nie jest jedynie efektem pracy profesorów akademickich, ale jest raczej wypadkową szeregu czynników, w tym poziomu inteligencji i stopnia opanowania wiedzy przed przystąpieniem do nauki w danej jednostce.

z wykorzystaniem zdobyczy współczesnej metodologii badawczej, w tym przede wszystkim metodologii rozwijanej w obszarze badań edukacyjnych, która pozwala głębiej spojrzeć na procesy mające miejsce w obrębie uczelni wyższych (badania wzdłużne, *quasi*-eksperymentalne, modelowanie strukturalne i wielopoziomowe). Nie mniej ważne wydaje się szersze włączenie do procesu oceny pracy szkół wyższych technik o charakterze jakościowym, w tym szczególnie tych, które są pomocne w procesie konstruowania scenariuszy rozwojowych (dla całego sektora akademickiego i pojedynczych szkół wyższych).

4. Opracowanie wspólnej metodologii badania dalszych losów absolwentów

Jednym z błędów osób projektujących reformę szkolnictwa wyższego w Polsce jest narzucenie jednostkom akademickim konieczności monitorowania losów absolwentów, bez odgórnego ustalenia wspólnej, obowiązującej metodologii. Efektem powyższej decyzji jest wzrost liczby badań prowadzonych w tym obszarze, przy równoczesnym braku możliwości dokonywania jakichkolwiek, uzasadnionych metodologicznie porównań międzyuczelnianych. Mamy zatem informacje o losach absolwentów uczelni, które jednak nie upraszczają decyzji kandydatów na studia, komplikując ją jeszcze bardziej.

Tym samym badania losów absolwentów nie stanowią w chwili obecnej silnego merytorycznego wsparcia ani dla podejmujących decyzje o wyborze kierunku kształcenia (wręcz często mogą mieć charakter dezinformacyjny), ani dla zarządzających sektorem [Jelonek, Worek, Szczucka, 2011]. Zatem zamiast pełnego obrazu, uwzględniającego różnorodność kierunków kształcenia w obrębie poszczególnych grup kierunków i uczelni, posiadamy uproszczony, zdychotomizowany obraz sektora akademickiego dzielącego się na kierunki społeczne i humanistyczne (po których ukończeniu absolwenci potencjalnie staną się bezrobotnymi) oraz ściśle i techniczne (gwarantujące pełny sukces rynkowy).

5. Budowa teorii dla potrzeb polityk publicznych, która pełnie tłumaczyłaby procesy mające miejsce w sektorze oraz osiągnięcia uczelni

Wskaźniki osiągnięć jednostek akademickich są niewiele warte bez modeli teoretycznych tłumaczących te osiągnięcia. Dla polityk edukacyjnych niejednokrotnie cenniejsza jest odpowiedź na pytanie, dlaczego niektóre szkoły osiągają więcej, inne mniej, niż proste wskazanie na jednostki wyróżniające się, bez interpretacji tego, dlaczego tak jest. Mówiąc wprost, polityki edukacyjne nie potrzebują samych wskaźników, ale teorii, która starałaby się wytłumaczyć to, co dzieje się w sektorze. Teorii, która uwzględniałaby złożoność zjawisk zachodzących w systemie edukacji [Creemers, Kyriakides, Sammons, 2010], na podstawie której można byłoby opracować interpretowalne i osadzone w kontekście mierniki.

Zakończenie

Systemy pomiaru efektów pracy szkół wyższych stają się narzędziem coraz intensywniej wykorzystywanym w procesie monitorowania aktywności uczelni. Jest to narzędzie względnie tanie i posiadające duży potencjał, możliwy do wykorzystania w procesie budowania polityk edukacyjnych opartych na dowodach. Aby móc w pełni wykorzystać ten potencjał, należy z dużą rozważą podejść do procesu projektowania i wdrażania systemów pomiaru osiągnięć jednostek akademickich, pamiętając m.in. o konieczności:

- monitorowania negatywnych skutków wdrażania takich systemów,
- opracowania metodologii pomiaru efektów, która maksymalizowałaby jakość oceny pracy jednostek akademickich,
- interpretowania wskaźników na gruncie teorii tłumaczącej procesy zachodzące w systemie szkolnictwa wyższego.

Powinniśmy być świadomi, że wskaźniki oderwane od koncepcji teoretycznej często działają w identyczny sposób, jak słowa wyjęte z kontekstu, zmieniając sens i znaczenie badanych zjawisk.

Kończąc artykuł, warto dodać, iż ukierunkowanie rządzących na coraz szersze wykorzystanie mierników osiągnięć jednostek akademickich należy ocenić jako zjawisko pozytywne. Wymaga ono jednak głębszego namysłu i dyskusji, choćby na tematy: kryteriów ewaluacyjnych, sposobów mierzenia nie tylko liczby, ale też jakości absolwentów, metodologii porównań instytucjonalnych, benchmarkingu, w tym tak ważnego w obecnych czasach upolitycznienia ocen ratingowych.

Literatura

- Attanasio M., Capursi V. (2011), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*, Springer-Verlag, Berlin.
- Atkinson T., Cantillon B., Marlier E., Nolan B. (2002), *Social Indicators. The EU Social Inclusion*, Oxford University Press, New York.
- Bickman L. (1985), *Improving Established Statewide Programs – a Component Theory of Evaluation*, „Evaluation Review”, nr 9(2), s. 189–208.
- Bird S.M. (2005), *Performance Indicators: Good, Bad, and Ugly*, „Journal of the Royal Statistic Society”, t. 168, s. 1–27.
- Creemers B.P.M., Kyriakides L., Sammons P. (2010), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Studies*, Routledge, New York.
- Creemers B.P.M., Werf G. van der (2000), *Economic Viewpoints in Educational Effectiveness: Cost-effectiveness Analysis of an Educational Improvement Project*, „School Effectiveness and School Improvement”, nr 11(3), s. 361–384.
- Davies P. (2004), *Is Evidenc-Based Government Possible?*, Jerry Lee Lecture 2004. 4th Annual Campbell Collaboration Colloquium.
- Freeman T.M. (1995), *Performance Indicators and Assessment in the Stat. University of New York System*, „New Directions for Higher Education”, t. 91, s. 25–49.

- Górniak J., Mazur S. (2010), *Polityki publiczne oparte na dowodach i ich zastosowanie do rynku pracy*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *W kierunku polityki rynku pracy opartej na dowodach*, Pracodawcy RP, Warszawa, s. 9–34.
- Herbst M. (2007), *Financing Public Universities. The Case of Performance Funding*, Springer, Dordrecht.
- Jelonek M. (2007), *Pomiar pozycji szkół wyższych – prawomocność konstruowania rankingów*, [w:] S. Mynarski (red.), *Badanie konkurencji i konkurencyjności przedsiębiorstw i produktów na rynku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków, s. 214–222.
- Jelonek M. (2011a), *Spoleczna produktywność szkół wyższych, czyli czego oczekuje się obecnie od uniwersytetów?*, „Rocznik Lubuski”, t. 37(1), s. 143–165.
- Jelonek M. (2011b), *Studenci – przeszłe kadry polskiej gospodarki. Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, PARP, Warszawa.
- Jelonek M., Worek B., Szczucka A. (2011), *Rozwój kapitału ludzkiego w Polsce. Główne wyzwania*, [w:] Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku, PARP, Warszawa, s. 141–183.
- Nutley S.M., Walter I., Davies H.T.O. (2007), *Using Evidence: How Research Can Inform Public Services*, The Policy Press, Bristol.
- Pugh G., Coates G., Adnett N. (2005), *Performance Indicators and Widening Participation in UK Higher Education*, „Higher Education Quarterly”, t. 59(1), s. 19–39.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–20. Projekt Środowiskowy* (2009), KRASP, FRP, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. (wariant pierwszy i drugi)* (2010), Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
- Trow M. (1996), *Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective*, „Higher Education Policy”, vol. 9, nr 4, s. 309–324.
- The Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education* (1999), Bologna.
- University System of Georgia. Benchmarking Study* (2000), University of Georgia, Georgia.