

*Maciej Dębski*  
Społeczna Akademia Nauk  
e-mail: mdebski@spoleczna.pl

## JAKOŚĆ JAKO ELEMENT ZARZĄDZANIA KONKURENCYJNOŚCIĄ SZKOŁY WYŻSZEJ

### Abstract

#### **Quality as the element of competitiveness management in the higher education sector**

The aim of the paper is to present the specificity of quality as a competitiveness tool in higher education sector. Moreover author tests hypotheses, assuming growing importance of quality in the management of the university. Article's objective has been achieved through the study of literature and interviews, which were conducted with 16 persons responsible for the management of the education process in different universities.

**Key words:** quality, brand, higher education

### Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie specyfiki jakości jako instrumentu konkurowania w szkolnictwie wyższym oraz próba weryfikacji hipotez zakładających rosnące znaczenie jakości w zarządzaniu uczelnią. Cel ten został zrealizowany przez studium literatury oraz wywiady pogłębione, które zostały przeprowadzone z 16 osobami odpowiedzialnymi za zarządzanie procesem kształcenia w szkołach wyższych.

**Słowa kluczowe:** jakość, marka, szkolnictwo wyższe

### Wstęp

W Polsce w okresie ostatnich dwóch dekad nastąpiła silna zmiana na rynku szkolnictwa wyższego. 29 czerwca 1991 roku decyzją Ministra Edukacji Narodowej została utworzona pierwsza uczelnia niepubliczna w Polsce. W ciągu kolejnych 25 lat powstało przeszło 350 uczelni niepublicznych. Jeśli doda się do nich uczelnie publiczne, to wyłania się obraz rynku silnie rozdrobnionego, na którym z całą pewnością dochodzi do silnej rywalizacji. Kolejnym czynnikiem, który

zwiększa intensywność procesów konkurowania w szkolnictwie wyższym, jest malejąca liczba studentów. W roku akademickim 1990/1991 w Polsce studiowało 390,4 tys. osób, w roku 2005/2006 było ich już 1953,8 tys. [*Szkolnictwo...* 2013: 5], a w 2014 roku było to już tylko 1469,4 tys. [*Mały...*, 2015: 199]. Przewiduje się, że tendencja spadkowa będzie kontynuowana i w rezultacie liczba studentów w roku akademickim 2023/2024 wyniesie 1254 tys., czyli 68% stanu z roku 2005/2006 [*Szkolnictwo...*, 2013: 8].

Gwałtowny wzrost liczby studentów w połączeniu ze zmianami prawnymi doprowadził do silnego rozwoju sektora szkolnictwa niepublicznego. W roku akademickim 2010/2011 w Polsce było 460 szkół wyższych, ale w roku 2014/2015 liczba ta spadła do 434 [*Mały...*, 2015: 200]. Zmiany liczby uczelni związane są z powstawaniem i zamykaniem uczelni niepublicznych. Jak wykazano w rejestrze uczelni niepublicznych, w sumie powstało ich 379. W dniu 11 listopada 2015 roku część z nich była już wykreślona (55), część znajdowała się w likwidacji (33), ale i tak daje to liczbę ok. 300 działających organizacji [[polon.nauka.gov.pl](http://polon.nauka.gov.pl) (dostęp: 11.11.2015)]. Upadek i problemy wielu podmiotów działających w sektorze związane są ze wskazanymi wyżej zmianami demograficznymi, które będą powodować jeszcze większe zmiany, powiązane z coraz silniejszą rywalizacją.

W sytuacji tak bardzo konkurencyjnego rynku jak rynek szkolnictwa wyższego w Polsce uczelnie powinny przywiązywać bardzo duże znaczenie do satysfakcji klientów, jakimi są studenci. Jak wskazują T. Ming-Chun, Ch. Lu-Fang, Ch. Ya-Hui oraz L. Shu-Ping, jest to jeden z głównych czynników utrzymania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. Z kolei zaś niezbędnym elementem budowania satysfakcji jest jakość produktu [Ming-Chun i in., 2011]. Wydaje się, że w obecnej sytuacji instrument ten powinien być również mocno wykorzystywany przez uczelnie. Stosowanie tego narzędzia, a nawet samo zdefiniowanie istoty jakości szkoły wyższej, nie musi być wcale oczywiste. Co jest podstawą jakości produktu szkoły wyższej? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie i ukazanie specyfiki jakości na omawianym rynku prowadzi do kolejnych, kluczowych dla prowadzonych rozważań, pytań:

- jak zmieniło się podejście do jakości kształcenia w polskich szkołach wyższych?
- w jakim stopniu warto inwestować w jakość kształcenia w polskich szkołach wyższych?

Teoretycznie odpowiedzi na powyższe pytania wydają się oczywiste. W sytuacji kraju, w którym na rynku pracy występuje ciągle, przeszło 10-procentowe bezrobocie, potencjalni studenci powinni wybierać uczelnie gwarantujące rzetelne wykształcenie, które ułatwi zdobycie atrakcyjnej i dobrze płatnej pracy. Sytuacja taka występuje w przypadku części osób, ale już można się zastanawiać, czy w przypadku wszystkich kandydatów. Wydaje się, że wciąż istnieją potencjalne grupy klientów, dla których liczy się zdobycie dyplomu związane z mniejszym nakładem kosztów oraz pracy. Należy ponadto pamiętać, że podnoszenie jakości kształcenia wiąże się zwykle z ponoszeniem dodatkowych kosztów przez

uczelnię, co w przypadku podmiotów doświadczających spadku liczby studentów może stanowić konkretny problem.

Konsekwencją poszukiwania odpowiedzi na zadane pytania jest próba weryfikacji następujących hipotez badawczych:

**Hipoteza 1.** Na uczelniach polskich obecnie większe znaczenie przywiązuje się do jakości kształcenia niż działo się to przed dziesięciu laty i wcześniej. Wówczas dla studentów relatywnie ważniejsze było otrzymanie dyplomu, podczas gdy dzisiaj większego znaczenia dla studentów nabierają kompetencje nabyte w trakcie studiowania.

**Hipoteza 2.** Na uczelniach polskich obecnie większe znaczenie niż dziesięć lat temu i wcześniej przywiązuje się do budowania marki przez jakość. Niegdyś relatywnie ważniejsze było uzyskanie dyplomu jakiegokolwiek uczelni, podczas gdy współcześnie większego znaczenia dla studentów nabiera uzyskanie dyplomu uczelni postrzeganej pozytywnie.

W celu weryfikacji postawionych hipotez przeprowadzone zostało badanie własne. Miało ono charakter sondażowy, którego celem było przygotowanie pogłębionego badania, dotyczącego preferencji i oczekiwań studentów odnośnie do jakości kształcenia. Na potrzeby prowadzonego badania podzielono szkoły wyższe w Polsce na trzy, bardziej spójne grupy:

- 1) uczelnie publiczne;
- 2) czołowe uczelnie niepubliczne – pierwsza dwudziestka rankingu niepublicznych szkół magisterskich Fundacji Edukacyjnej Perspektywy – rok 2015;
- 3) inne uczelnie niepubliczne.

Podział ten wciąż ma charakter bardzo ogólny, a wskazane zbiorowości są wewnątrznie zróżnicowane, zwłaszcza pierwsza i trzecia grupa. Wśród uczelni publicznych można wyróżnić zarówno uczelnie zawodowe, jak i duże ośrodki akademickie. Trzecia z kolei grupa jest najbardziej liczna – znajduje się w niej najwięcej podmiotów. Są w niej zarówno dobre szkoły uczące zawodu, jak i podmioty zagrożone bankructwem, co zdecydowanie przekłada się na poziom kształcenia. Wydaje się natomiast, że druga grupa jest najbardziej zbliżona wewnątrznie; są to uczelnie, które z sukcesem wykorzystały minione dwie dekady.

W trakcie prowadzonego badania w formie wywiadu pogłębionego w październiku 2015 roku osobom odpowiedzialnym za zarządzanie procesem kształcenia z uczelni ze wszystkich wskazanych grup zadano sześć pytań otwartych. Dotyczyły one postrzegania jakości produktu szkoły wyższej.

Na prośbę o udział w badaniu pozytywnie odpowiedziało szesnastu dziekanów, dyrektorów instytutów lub ich zastępców. Odpowiednio cztery osoby pochodziły z uczelni publicznych, pięć z uczelni niepublicznych (czołowa dwudziestka rankingu Fundacji Edukacyjnej Perspektywy) i siedem z pozostałych uczelni niepublicznych.

## Jakość w szkolnictwie wyższym

Należy podkreślić, że jakość nie jest pojęciem łatwym do zdefiniowania i w przypadku różnych produktów podejście do niego może być zróżnicowane. Victor E. Sower w swoich rozważaniach podkreśla, że jest to pojęcie subiektywne, na które każdy może mieć własną definicję, oraz twierdzi, że jakość jest konstrukcją wielowymiarową, której parametry muszą być niezależnie definiowane dla różnych kategorii produktów [Sower, 2011: 6–9]. David A. Garvin z kolei wyróżnia pięć potencjalnych podejść do jakości [Garvin, 1988: 45–47, cyt. za: Otto, 2001: 134–135]:

- 1) pogląd transcendentálny, zgodnie z którym jakość ma być synonimem wrodzonej doskonałości;
- 2) pogląd koncentrujący się na parametrach produktu, zgodnie z którym jakość oceniana jest w odniesieniu do cech technicznych produktu; powinna być postrzegana przez mierzalne instrumenty oceny;
- 3) pogląd skupiający się na ocenie konsumenta, zgodnie z tym podejściem jakość zależy od oceny klienta; to on decyduje, czym dla niego jest jakość, a ocena wiąże się ze znaczącym subiektywizmem;
- 4) pogląd koncentrujący się na ocenie procesu produkcji; według niego jakość zależna jest od procesów technologicznych, ocenia się ją na podstawie zgodności z procedurami;
- 5) pogląd skupiający się na ocenie wartości; w tym przypadku jakość definiowana jest w kategoriach cenowych i informuje o jakości w stosunku do ceny produktu.

Przedstawione poglądy, zgodnie z tym, co zostało już podkreślone wcześniej, w sposób zróżnicowany traktują zagadnienie jakości, pokazują że zdefiniowanie tego pojęcia jest bardziej skomplikowane niż pozornie to wygląda.

Wydaje się jednak, że spośród poglądów wskazanych przez Garvina najważniejsze dla marketingu jest koncepcja opierająca się na ocenie konsumentów. W związku z tym jakość należy definiować jako zdolność produktu do zaspokojenia oczekiwań konsumenta. Można od razu zadać pytanie, czy pogląd taki może być zasadny w stosunku do szkolnictwa wyższego.

W Polsce ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz szereg regulacji z nią związanych określają sposób funkcjonowania omawianej grupy podmiotów, powodując, że następuje silna specyfika rynku szkolnictwa wyższego. Należy jednak pamiętać, że potencjalni studenci mają swobodę wyboru, którego konsekwencją (zarówno w przypadku uczelni publicznych, jak i niepublicznych) jest pozyskanie środków na funkcjonowanie i rozwój podmiotu. W rezultacie uczelnie bardzo aktywnie konkurują o studentów, starając się oferować szereg promocji, coraz atrakcyjniejsze kierunki studiów, inwestując w rozwój kadry czy też infrastruktury. W konsekwencji szkoły wyższe rywalizują o studentów na zasadach zbliżonych do rynkowych.

Koncentracja na podejściu do jakości, które skupia się na ocenie konsumenta, powinna skutkować badaniem jego potrzeb i oczekiwań oraz na dążeniu do ich

zaspokojenia. Należy jednak pamiętać o specyfice rynku, a przede wszystkim o istniejących przepisach prawnych, które narzucają znaczącą parametryzację funkcjonowania szkół wyższych.

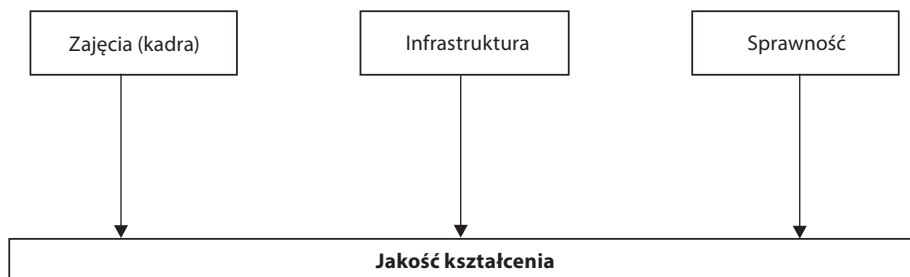
W związku z powyższym – biorąc pod uwagę istniejący w Polsce stan prawny, funkcjonowanie Polskiej Komisji Akredytacyjnej czy też różnorodne rankingi uczelni – do jakości kształcenia w szkole wyższej można podchodzić zgodnie z poglądem drugim lub czwartym klasyfikacji Garvina. Instytucje, które podejmują się dokonywania oceny jakości kształcenia w uczelniach, robią to między innymi na podstawie mierzalnych parametrów, takich jak na przykład liczba publikacji, liczba pracowników naukowych czy liczba godzin zajęć. Instytucje te sprawdzają ponadto przestrzeganie przez uczelnię przepisów prawa, czyli zgodność z obowiązującymi procedurami. Jednocześnie jednak należy pamiętać, że przyjęte normy dają pewien obraz oferowanego produktu, ale w przypadku szkolnictwa wyższego nie muszą być one zgodne z oczekiwaniami klientów. Studentami są głównie ludzie młodzi, dla których czas przeznaczony na naukę nie zawsze jest najatrakcyjniejszą formą jego spędzania. Poza tym dużą część studentów, zwłaszcza studiów niestacjonarnych, stanowią osoby pracujące, często posiadające rodziny, co ogranicza ich możliwości zaangażowania się w proces kształcenia. W sytuacji takiej – pamiętając, że jakość może generować koszty – występuje pokusa, aby oferować kształcenie związane z ograniczonym nakładem pracy studenta, co będzie odzwierciedlało oczekiwania znacznej ich części, ale jednocześnie nie będzie się wiązało z wysokimi wskaźnikami jakości. Należy podkreślić, że w sytuacji gdy nawet w Stanach Zjednoczonych zwraca się uwagę na niedostateczne wsparcie finansowe uczelni z budżetu państwa, jest to rozwiązanie dla wielu podmiotów bardzo kuszące [Bandyopadhyay, 2014].

Kolejną istotną kwestią związaną z omawianym zagadnieniem jest pytanie, jakie elementy decydują o wysokiej jakości kształcenia (por. rys. 1). Pierwsza refleksja, która przychodzi na myśl, dotyczy wysokiej jakości wykładów i innych zajęć, o których decydują osoby je prowadzące. Warto pamiętać, że produkt, jakim jest kształcenie wyższe, jest przede wszystkim usługą. W takim przypadku kluczowy dla jego parametrów jest pracownik odpowiedzialny za jej świadczenie, w przypadku szkoły wyższej – grupa osób. Praktyka pokazuje, że uczelnie postrzegają proces kształcenia poprzez kadrę akademicką, dbając o rozwój personelu i starając się zatrudniać wartościowych pracowników. Również na tym obszarze można jednak zadać pewne pytania budzące wątpliwości. Przykładowo – czy wykład dobry jakościowo to taki, który gwarantuje wysoki poziom wiedzy, czy też może wykład zapewniający kompetencje o charakterze bardziej praktycznym? Czy zatem, w związku z tym, wartościowym prowadzącym wykład na przykład z zarządzania będzie profesor mający bogaty dorobek naukowy, czy też menedżer mający niższy stopień naukowy, ale za to sukcesy w zarządzaniu przedsiębiorstwem?

Usługi edukacyjne nie mają jednak charakteru *stricte* usługi, są one wsparte elementami materialnymi, z których najważniejsze jest miejsce, gdzie odbywają się zajęcia. Po pierwsze, znaczenie ma tu lokalizacja, po drugie, parametry budynku, a po trzecie – jego wyposażenie. Na tym obszarze uczelnie również

mocno konkurują. Zwykle znaczącą przewagę mają tu uczelnie publiczne, które dysponują dużo lepszą infrastrukturą niż uczelnie niepubliczne, aczkolwiek niektóre podmioty z drugiej grupy, w ciągu 20 lat swojego istnienia również stworzyły rozbudowane zaplecze dydaktyczne.

Trzecim obszarem, wskazanym na rysunku 1, który w znaczącym stopniu decyduje o jakości kształcenia, a jednocześnie o jego komforcie (co przekłada się na zadowolenie studentów), jest sprawność funkcjonowania uczelni. Pod tym pojęciem należy rozumieć efektywność procesu obsługi studentów, która przede wszystkim zależy od sprawności funkcjonowania dziekanatów i innych komórek uczelni odpowiedzialnych za obsługę studenta i jego komfort w trakcie studiów. Wydaje się, że w tym obszarze funkcjonowania uczelni istnieją relatywnie największe możliwości kreowania pozytywnych emocji wśród studentów, które z kolei – tak jak w przypadku innych usług – są istotne dla kształtowania satysfakcji klienta [Mei-Ju, 2012].



Rys. 1. Kluczowe obszary jakości kształcenia wyższego<sup>1</sup>

Źródło: opracowanie własne

Jak podkreśla Małgorzata Cieciora, „nie została (...) do tej pory stworzona jedna, uniwersalna definicja jakości w szkolnictwie wyższym” [2015: 32]. W znacznej mierze może to być powiązane z istnieniem zróżnicowanych grup interesariuszy uczelni, na przykład: wykładowców, personelu administracyjnego, pracodawców, studentów, absolwentów czy donatorów. Jak wskazują Marta Barandiaran-Galdós i współautorzy, każda z tych grup ma własne cele i oczekiwania dotyczące funkcjonowania omawianej grupy podmiotów, co przekłada się między innymi na zróżnicowane podejście do jakości [Barandiaran-Galdós i in., 2012: 648].

Warto podkreślić, że w przypadku szkół wyższych niezwykle ważnym elementem ich przewagi konkurencyjnej jest marka, z którą się wiąże wartość uzyskanego dyplomu. W praktyce raczej nie podważa się faktu, że ukończenie uczelni pozytywnie postrzeganej stanowi wartość dodaną, która ułatwia wejście na rynek

<sup>1</sup> W literaturze można spotkać alternatywne klasyfikacje, np. R. Williams, G. Rassenfosse, P. Jensen, S. Marginson; oceniając systemy edukacji wyższej, wyodrębnione zmienne porządkują one w czterech grupach: zasoby, środowisko, wydajność oraz relacje [Williams i in., 2013].

pracy. Z kolei zaś, zgodnie z modelem kapitału marki Davida A. Aakera, postrzegana jakość jest jednym z 4 kluczowych determinant siły i wartości marki [Aaker, 1991].

Warto podkreślić, że Aaker wskazywał na znaczenie postrzegania jakości marki, a nie jakości ocenianej na podstawie obiektywnych parametrów. Autor ten uważał, że ważniejsza jest opinia jej adresatów. Takie ujęcie jest spójne z wcześniejszymi rozważaniami, które wskazywały na znaczenie podejścia do jakości jako do zmiennej opartej na ocenie konsumentów. Jak już podkreślano, stanowisko takie nie zawsze współgra z oceną jakości kształcenia w szkole wyższej, która opiera się na obiektywnych kryteriach.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że w przypadku szkolnictwa wyższego do jakości kształcenia można podchodzić w zróżnicowany sposób. Po pierwsze wątpliwości wzbudza, czy priorytetem dla jej oceny ma być opinia studentów i absolwentów, czy też parametry opisujące proces kształcenia. Ponadto, jak wcześniej wskazano, są różne grupy interesariuszy na uczelniach, mające różne priorytety. Ogólnie można stwierdzić, że w polskiej rzeczywistości jakość kształcenia, jakkolwiek określona, nabiera coraz większego znaczenia. Wciąż jednak istnieją grupy konsumentów, dla których najważniejsze jest uzyskanie dyplomu, a nie pozyskanie kompetencji. W konsekwencji uzasadnione wydaje się pytanie, czy z perspektywy priorytetów biznesowych konieczne jest inwestowanie w jakość, skoro nie wszyscy jej oczekują.

## Wyniki badania

Pierwsze pytanie prowadzonego badania służyło do wyodrębnienia czynników, które według osób odpowiedzialnych za proces kształcenia decydują o jakości w szkole wyższej. Prowadzenie badania w formie wywiadu powoduje, że udzielane odpowiedzi są bardzo mocno zindywidualizowane. Podobnie było w przypadku wypowiedzi w trakcie sondażu. Nie oznacza to jednak, że w trakcie analizy opinii respondentów nie pojawiają się pewne prawidłowości. Zdecydowana większość ankietowanych osób (z wyjątkiem dwóch) wskazała, że do głównych czynników kreowania jakości w szkole wyższej należy kadra dydaktyczna. Odpowiedzi takie nie powinny dziwić. Produkt edukacyjny jest przede wszystkim usługą, a ta zawsze jest świadczona przez człowieka, co powoduje, że jej jakość zależy od jego kompetencji i zaangażowania. O ile udzielone w tym zakresie odpowiedzi nie zaskakują, o tyle już otwarte pozostaje pytanie o to, jakie kompetencje powinna mieć kadra, aby tę jakość kreować. Tak jak to już wcześniej podkreślano, można się zastanawiać, czy bardziej pożądane będą na przykład wysoki poziom wiedzy i publikacji naukowych, czy umiejętności praktyczne.

Właśnie praktyczny wymiar zajęć znalazł się na drugim miejscu wśród czynników kreujących jakość kształcenia. Podejście takie z jednej strony stoi w pewnej sprzeczności z modelem uczelni akademickiej stawiającej na rozwój wiedzy i umiejętności uniwersalnych, z drugiej jednak – świadczy o docenianiu roli



ryнку pracy i świadomości konieczności dostosowania procesu kształcenia do jego oczekiwań. Sytuacja taka może wynikać również z faktu, że coraz więcej studentów w trakcie studiów pracuje, w konsekwencji osoby te oczekują, że nauka pozwoli im zdobyć umiejętności przydatne w miejscu zatrudnienia lub ułatwi jego zmianę. Na trzecim z kolei miejscu wśród czynników kreujących jakość kształcenia na uczelni znalazła się baza materialna, w tym zaplecze dydaktyczne. Wydaje się, że w tym elemencie zdecydowaną przewagę mają uczelnie publiczne, których podstawę tego zaplecza stanowią środki publiczne.

Logiczną konsekwencją odpowiedzi na pierwsze pytanie było kolejne zagadnienie poddane ocenie respondentów. Zostali oni poproszeni o wskazanie, jak według nich w ciągu ostatnich dziesięciu lat zmieniło się podejście studentów do zagadnienia jakości kształcenia. Udzielone odpowiedzi miały być wynikiem percepcji studentów i ich oczekiwań. Wydaje się, że uzyskane opinie były częściowo spójne z wcześniejszymi rozważaniami, gdyż relatywnie najwięcej osób podkreślało, że obecnie studenci przede wszystkim oczekują zajęć praktycznych, co wiąże się z popytem na konkretne umiejętności. Jednocześnie jednak pojawiły się głosy niepokojące. Kilku respondentów wskazało, że studenci stali się bardziej wymagający (co jest pozytywne), ale równocześnie stali się bardziej roszczeniowi, co już nie może być tak ocenione. Jak podkreślono, studenci zdają sobie lepiej sprawę ze swoich praw i z możliwości wywierania nacisku na władze uczelni, również w celu ukończenia studiów przy jak najmniejszym wysiłku.

Kolejnym zagadnieniem, które poddano ocenie respondentów, była kwestia zmian podejścia władz uczelni do zagadnienia jakości kształcenia oraz działań podejmowanych w celu jej budowania. W komentarzach dotyczących tych kwestii można było zaobserwować pewną rozbieżność pomiędzy uczelniami publicznymi a niepublicznymi, zwłaszcza tymi, które plasują się w czołówkach rankingów. W przypadku odpowiedzi udzielanych przez przedstawicieli uczelni publicznych dominowały wypowiedzi koncentrujące się na tworzeniu systemów zapewnienia jakości opartych na wprowadzonych standardach kształcenia oraz na monitorowaniu ich spełniania. Wskazania takie mogą świadczyć o relatywnie większym biurokratyzowaniu tej grupy uczelni, o bardziej literalnym kształtowaniu przepisów i jednocześnie o mniejszej elastyczności, niż dzieje się to w przypadku uczelni niepublicznych, które z kolei stawiają na potrzeby dostosowania oferty do rynku pracy, na konieczność silniejszej orientacji marketingowej czy też na wysoki poziom obsługi studenta.

Wydaje się, że odpowiedzi takie nie powinny zaskakiwać. Uczelnie publiczne mają zdecydowanie bardziej rozbudowane działy administracyjne, co daje większe możliwości formalizowania kwestii jakości. Uczelnie niepubliczne natomiast funkcjonują w realiach zbliżonych do realiów przedsiębiorstw. Zarządzający nimi zdają sobie sprawę, że nie mają gwarancji finansowania z zewnętrznych źródeł, co powoduje, że kwestią priorytetową jest zarówno prowadzenie bardziej restrykcyjnej polityki kosztowej, jak i większe nastawienie na potrzeby klientów – studentów – w celu ich pozyskania.

Udzielane odpowiedzi na pytania dostarczały pewnych przesłanek wspierających przedstawione wcześniej hipotezy. Pomimo to jednak respondenci biorący



udział w badaniu zostali poproszeni o ustosunkowanie się do postawionych we wstępie twierdzeń. Pierwsze z nich wskazywało na większe niż kiedyś przywiązanie do jakości kształcenia, które wynika ze zmian w podejściu studentów. Połowa osób biorących udział w badaniu zaaprobowała proponowane stwierdzenie. Należy jednak zwrócić uwagę, że czterech respondentów nie zgodziło się z hipotezą. Zwrócili oni uwagę, że powyższej kwestii nie można rozstrzygać w systemie 0-1, gdyż na rynku są grupy studentów, dla których takie stwierdzenie jest celowe, ale jednocześnie istnieją studenci, dla których wciąż najważniejsze jest stosunkowo tanie i łatwe uzyskanie dyplomu. Należy podkreślić, że hipoteza pierwsza, sformułowana na wstępie opracowania, nie wykluczała istnienia grup klienckich o powyższych priorytetach, wskazywała natomiast, że są one coraz mniej liczne. Jak się jednak okazuje, według części respondentów nadal istnieją studenci zgłaszający zapotrzebowanie na kształcenie o niskiej jakości. Silniejsze poparcie zdobyła natomiast druga z prezentowanych hipotez, zakładająca, że obecnie bardziej niż w przeszłości wykorzystuje się kwestię jakości do budowania pozytywnego skojarzenia z marką uczelni w celu zbudowania postrzeganej wyższej wartości dyplomu. Jedynie dwóch respondentów częściowo zakwestionowało powyższe stwierdzenie, podkreślając, że kluczowe dla pracodawcy są kompetencje, a nie dyplom. Należy jednak podkreślić, że tłumaczenie takie nie do końca jest celowe, gdyż kreowanie danej marki na podstawie jakości – jak wskazywał Aaker w modelu kapitału marki – nie wyklucza oferowania studentom kompetencji pożądanых na rynku pracy.

## Wnioski

Jak zostało to zaprezentowane w niniejszym opracowaniu, jakość kształcenia w przypadku szkoły wyższej jest zagadnieniem, które charakteryzuje się dużą złożonością.

Po pierwsze, jak wcześniej wskazano, do zagadnienia jakości, w tym również do zagadnienia jakości w szkole wyższej, można podchodzić w sposób zróżnicowany. Może być ona traktowana jako efekt oczekiwań klientów, ale jednocześnie można ją traktować jako stopień spełnienia pewnych parametrów produktu. Wydaje się, że w przypadku szkół wyższych, a zwłaszcza w ich ocenie, która jest dokonywana przez uprawnione jednostki publiczne, z jednej strony dominuje podejście oparte na wypracowanych standardach. Z drugiej jednak strony uczelnie w mniejszym lub większym stopniu funkcjonują na zasadach rynkowych, ich działania muszą więc być skierowane na oczekiwania klientów – studentów.

Po drugie należy pamiętać, że istnieją zróżnicowane czynniki jakości szkoły wyższej. W trakcie rozważań wyróżniono trzy kluczowe czynniki: kadra i poziom zajęć, baza materialna oraz sprawność organizacji. Podczas prowadzonego sondażu wśród osób odpowiedzialnych za jakość kształcenia respondenci bardzo dobitnie wskazywali dwa początkowe, pomijali natomiast kwestie związane z komfortem studiowania, na przykład z poziomem obsługi studentów w dziekanacie.

Poszukiwaniu argumentów pozwalających na weryfikację postawionych w opracowaniu hipotez służyło badanie sondażowe, które polegało na przeprowadzeniu wywiadów z szesnastoma dziekanami, prodziekanami lub innymi osobami, które na uczelniach odpowiadają za nadzór nad procesem kształcenia. Należy podkreślić, iż badanie miało charakter wstępny, przyjęta metodologia powodowała, że charakteryzowało się ono silnym subiektywizmem, a do wyników należało podchodzić z dużą ostrożnością. Kontynuacją prowadzonych analiz powinno być badanie docelowe, do którego prezentowane wywiady stanowiły etap przygotowawczy – badanie ankietowe wśród studentów szkół wyższych w celu poznania ich oczekiwań na temat jakości kształcenia.

Pomimo wstępnego charakteru prowadzonego badania doprowadziło ono do kilku interesujących wniosków. Tak jak już podkreślono, respondenci jako kluczowe czynniki kreowania jakości wskazali kadre i bazę dydaktyczną, jednocześnie jednak akcentowali konieczność prowadzenia zajęć oferujących kompetencje praktyczne. W przypadku uczelni publicznych zwraca się szczególną uwagę na wprowadzanie sformalizowanych systemów zapewnienia jakości, podczas gdy w uczelniach niepublicznych na pytanie o prowadzone działania pro jakościowe wskazywano na działania związane z oczekiwaniami rynku. Wydaje się, że takie stanowisko jest bardziej spójne z wcześniejszymi odpowiedziami. Przykładowo – jeśli studenci oczekują kompetencji praktycznych, należy tak przygotowywać programy kształcenia i profil zajęć, żeby je otrzymali.

Przyjmując pogląd, że jakość jest konsekwencją preferencji i opinii konsumentów, logiczną kontynuacją prowadzonych rozważań powinno być badanie oczekiwań studentów. Po ich przeprowadzeniu może się jednak okazać, że jakość kształcenia jest przez nich postrzegana zupełnie inaczej, niż tworzona jest jakość na uczelniach, która wynika z przepisów prawa i wytycznych Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Sytuacja taka spowodowałaby, że uczelnie stanęłyby przed konkretnym dylematem, w którą stronę kierować swój profil kształcenia – czy w stronę realizacji oczekiwań klientów czy też spełnienia wymogów.

## Bibliografia

- Aaker D.A. (1991), *Managing Brand Equity*, The Free Press, New York.
- Bandyopadhyay J. (2014), *A Framework for Design, Development, and Delivery of High Quality on-line Higher Education Program in the U.S. Using Six Sigma Approach*, „Journal of Business Behavioral Sciences”, 3 (26), 43–53.
- Barandiaran-Galdós M., Barrenetxea-Ayesta M., Cardona-Rodríguez A., Mijangos-Del-Campo J., Olaskoaga-Larrauri J. (2012), *Attitudes of Spanish University Teaching Staff to Quality in Education*, „Journal of Higher Education Policy and Management”, 6 (34), 647–658.
- Cieciora M. (2015), *Zarządzanie jakością procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Kai-zen – japońska jakość w Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych*, Wydawnictwo Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych, Warszawa.

- Garvin D.A. (1988), *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*, The Free Press, New York.
- Mały Rocznik Statystyczny Polski 2015* (2015), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Mei-Ju Ch. (2012), *Service Quality: An Emotional Contagions Perspective*, „International Journal of Organizational Innovation”, 3 (5), 221–235.
- Ming-Chun T., Lu-Fang Ch., Ya-Hui Ch., Shu-Ping L. (2011), *Looking for Potential Service Quality Gaps to Improve Customer Satisfaction by Using a New GA Approach*, „Total Quality Management”, 9 (22), 941–956.
- Otto J. (2001), *Marketing relacji. Koncepcja i stosowanie*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Sower V.E. (2011), *Essentials of Quality with Cases and Experiential Exercises*, John Wiley&Sons, New York.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce* (2013), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Williams R., Rassenfosse G., Jensen P., Marginson S. (2013), *The Determinants of Quality National Higher Education Systems*, „Journal of Higher Education Policy and Management”, 6 (35), 599–611.

### Źródła internetowe

<https://polon.nauka.gov.pl> [dostęp: 11.11.2015].