

Piotr Grudowski*
Kajetan Lewandowski**

Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie rozważań oraz próba uporządkowania zagadnień dotyczących jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, jej determinant, interesariuszy oraz metod pomiaru. Zaprezentowane również zostaną propozycje rozwiązań stanowiących podstawę pogłębionych badań w tym ważnym obszarze.

W części pierwszej artykułu dokonano opisu tła projakościowej reorientacji polskich uczelni. Drugi rozdział prezentuje wybrane aspekty dotyczące definiowania pojęcia jakości kształcenia. W trzeciej części autorzy prezentują własną koncepcję typologii interesariuszy jakości kształcenia. Czwarta część przedstawia determinanty jakości kształcenia wraz z ich podziałem. W piątej części zaproponowano kategoryzację mierników jakości kształcenia.

1. Wprowadzenie

Wraz z całościową transformacją systemu społeczno-gospodarczego w Polsce po roku 1989 nastąpiły daleko idące zmiany w systemie szkolnictwa wyższego. Zgodnie z danymi statystycznymi jeszcze w połowie lat 90-tych w Polsce wyższe wykształcenie miało 6,8% ludności Polski, podczas gdy w 2006 roku już 14,6%¹. Oznacza to, że w ostatniej dekadzie XX i pierwszej dekadzie XXI wieku znacznie zwiększyła się liczba osób studiujących. Ten przyrost ilościowy był wypadkową decyzji władz państwowych, które z przyczyn m.in. społecznych, ale także gospodarczych postanowiły szerzej otworzyć uczelnie dla studentów.

* Dr hab. inż., prof. PG, Katedra Zarządzania Jakością i Towaroznawstwa, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, e-mail: piotr.grudowski@pg.gda.pl

** Mgr, Katedra Zarządzania Jakością i Towaroznawstwa, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, e-mail: kajlewan@pg.gda.pl

¹ Źródło: dane GUS, zamieszczone na stronie www.poland.gov.pl

Jednakże, należy zauważyć, że takie otwarcie, pomimo pozytywnych skutków w postaci „boomu edukacyjnego”, niosło za sobą szereg negatywnych zjawisk. Po pierwsze, znacznie zwiększono liczbę studentów, czemu nie towarzyszył wzrost liczby pracowników naukowych, przy jednoczesnym niedoborze inwestycji w bazę materialną uczelni. Po drugie wzrost liczby studentów objął przede wszystkim kierunki, których uruchamianie nie wiązało się z potrzebą posiadania i utrzymywania bazy laboratoryjnej, czy aparaturowej, a zatem z ponoszeniem większych kosztów ich funkcjonowania. W rezultacie na rynek pracy zaczęło trafiać zbyt wielu absolwentów studiów o profilu humanistycznym, ekonomicznym i społecznym w sytuacji, kiedy gospodarka narodowa potrzebowała osób z wykształceniem technicznym. Po części taką sytuację powodował niedostatecznie rozwinięty system monitorowania potrzeb gospodarki oraz brak systemu monitorowania losów absolwentów.

Rozwój badań nad szkolnictwem wyższym w Polsce oraz poszerzenie możliwości wymiany doświadczeń z zachodnią Europą oraz Stanami Zjednoczonymi stały się przyczynkiem do formułowania postulatów dotyczących przyjęcia orientacji projakościowych przez polskie uczelnie wyższe. Na przełomie wieków Polska, jako kraj-sygnatariusz Deklaracji Bolońskiej zobowiązała się m.in. do promowania współpracy europejskiej w zakresie jakości², co wraz z kolejnymi spotkaniami doprowadziło do rozpoczęcia tzw. procesu bolońskiego, którego celem jest m.in. poprawa jakości kształcenia w Europie. Reorientacja strategicznych założeń polskiego sektora szkolnictwa wyższego na poprawę jakości kształcenia rozpoczęła dyskusję nad tym, czym jest jakość kształcenia i w jaki sposób określać, czy jest ona satysfakcjonująca, czy też nie.

2. Jakość kształcenia – propozycja definicji

Wielu autorów zajmujących się tematyką jakości i jakości kształcenia uważa, że pojęcie jakości jest niedefiniowalne. Jakkolwiek trudno nie przyznać racji tym, którzy w niezliczonych debatach na ten temat wskazują na trudność jednoznacznego ujęcia w formie definicji, należy stwierdzić, że uznanie niemożliwości definicyjnego ujęcia jakości czyniłoby dyskusję na ten temat, nie tylko w obszarze kształcenia, bezprzedmiotową. Zwrócić należy uwagę, że jakość jest terminem, który można pojmować w wielu różnych aspektach. Diana Green [Green, 1994] wskazuje, że jakość można

² Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r.

rozumieć jako: doskonałość, brak usterek, stopień przygotowania do osiągnięcia celów instytucji, stopień spełniania oczekiwań klientów, ciągły rozwój. Jest rzeczą oczywistą, że ten katalog aspektów jakości jest wciąż otwarty i należy go uzupełniać o kolejne aspekty, np. skuteczność.

Jeszcze bardziej skomplikowana sytuacja występuje w przypadku uszczegółowienia pojęcia jakości do „jakości kształcenia”. Taką sytuację powoduje przede wszystkim specyfika szkolnictwa wyższego, systemowo różniące się od podmiotów rynkowych. W przypadku szkolnictwa wyższego okazuje się, że różnice polegają na tym, że:

- wiedza na temat dobra nabywana jest w momencie jego konsumowania. Student dopiero rozpoczynając naukę wyrabia sobie pogląd dotyczący specyfiki produktu,
- student posiada ograniczone doświadczenie tj. pobiera naukę w jednej uczelni. W efekcie nie ma możliwości porównywania usług,
- koszty zmiany kierunku lub uczelni są wysokie [Jelonek, Skrzyńska, 2010, s. 20].

Wyspecjalizowana organizacja ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* – UNESCO) przedstawia definicję jakości kształcenia jako m.in. rodzaj edukacji oferującej wszystkim młodym ludziom oraz pozostałym osobom uczącym się, kompetencje dostosowane do specyficznego kontekstu, w którym żyją i pozwalające im na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym³. Istotną zatem wydaje się w tym przypadku skuteczność kształcenia, która mierzona będzie stopniem dostosowania kompetencji do życia społeczno-gospodarczego, a więc do potrzeb rynku pracy, który ostatecznie wycenia kompetencje absolwenta w postaci zarobków. Jak wspomniano powyżej w latach 90. XX wieku w Polsce wielu absolwentów legitymowało się dyplomami ukończenia kierunków studiów nieprzydatnych w gospodarce, zatem, mając na uwadze tę definicję, należy uznać, że jakość kształcenia była niska.

Dość powszechnie przedstawia się jakość jako stopień dopasowania do celu. Spotyka się także określenie jakości jako wartości dodanej [Wójcicka, 2001, s. 43]. Takie podejście sygnalizuje element spełnienia określonych wymagań będących wynikiem procesu, w tym przypadku mówi się o kształceniu.

³ Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej.

Autorzy stoją na stanowisku, że **jakość kształcenia można zdefiniować jako stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (stakeholders)**, przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych.

Przytoczona propozycja definicji wydaje się być zbieżna z normatywną definicją samej jakości zawartą w normie PN-EN ISO 9000: 2006 tj.: „Jakość – stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia wymagania”⁴. Istotną kwestią jest to, aby konkurujące ze sobą jednostki mogły jakość kształcenia wyrazić w formie kwantyfikowalnej. Bez tego nie ma możliwości dokonywania porównań pomiędzy jednostkami, a zatem i wskazania, która jednostka oferuje wyższą jakość kształcenia. Ponieważ kształcenie jako proces osadzone jest zawsze w przestrzeni społecznej i jest warunkowany czynnikami i oczekiwaniami interesariuszy przy uszczegółowieniu pojęcia „jakość kształcenia” dodano powyższe elementy.

3. Interesariusze procesu kształcenia

Biorąc pod uwagę przytoczoną własną definicję jakości kształcenia należy zwrócić uwagę na aspekt spełnienia określonych wymagań. Te zaś formułowane są przez poszczególne grupy interesariuszy. Istotnym czynnikiem przy definiowaniu pojęcia jakości kształcenia jest też fakt, że różne grupy interesariuszy będą różnie postrzegać to, czym jest dla nich jakość.

Grupy interesariuszy można podzielić ze względu na ich pozycję w systemie szkolnictwa wyższego. Mogą to być interesariusze wewnętrzni i zewnętrzni. Do interesariuszy wewnętrznych zalicza się:

- studentów, doktorantów,
- nauczycieli akademickich,
- pracowników administracyjnych i obsługę techniczną uczelni.

Do grupy interesariuszy zewnętrznych należą:

- władze centralne,
- władze regionalne,
- pracodawcy.

Poniżej zamieszczono schemat ukazujący interesariuszy procesu kształcenia (rysunek 1).

⁴ PN-EN ISO 9000: 2006, *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia*, PKN, Warszawa 2006.

Rysunek 1. Interesariusze procesu kształcenia



Źródło: Opracowanie własne.

Oczekiwania, a zatem i rozumienie tego, co kryje się pod hasłem jakość kształcenia będą różniły się w zależności od tego, w jakiej grupie znajduje się podmiot formułujący wymagania. M. Wójcicka podaje, że jakość można opisać w 3 aspektach [Wójcicka, 2001, s. 42], którymi będą interesować się różni interesariusze:

- efektywności ekonomicznej – istotne dla władz centralnych i regionalnych, które chcą mieć wpływ na sposób wydatkowania pieniędzy przez uczelnie,
- standardów akademickich – istotne dla nauczycieli akademickich oraz kadry administracyjnej, użyteczności kształcenia – aspekt istotny dla studentów (doktorantów) oraz pracodawców jako odbiorców usług edukacyjnych.

W ramach tych trzech grup kryterialnych ogniskować powinny się więc uniwersalne mierniki jakości kształcenia.

Należy również zastanowić się, czy punkty widzenia różnych interesariuszy są w ogóle możliwe do pogodzenia. Np. poprawa wskaźników efektywności ekonomicznej przez władze centralne/regionalne może doprowadzić do obniżenia standardów akademickich, które istotniejsze będą z punktu widzenia kadry zatrudnionej na uczelni. Wydaje się, że mądre wyważenie odpowiednich proporcji jest kwestią odpowiedniej polityki wobec sektora szkolnictwa wyższego.

4. Determinanty jakości kształcenia

Zarządzając jednostką edukacyjną na każdym poziomie kształcenia należy zadać pytanie, jak osiągnąć sukces, a więc dostarczyć usługę edukacyjną wysokiej jakości. Wpływ na to ma wiele czynników.

Tak złożony proces jak kształcenie jest warunkowany przez dużą liczbę czynników, zatem i jakość kształcenia jest determinowana przez różne czynniki. Można je podzielić w dwojaki sposób:

- po pierwsze, wg genezy: wewnętrzne – tkwiące w uczelni i zewnętrzne – tkwiące w otoczeniu,
- po drugie, wg działania danego czynnika: pozytywne – mające wpływ na poprawę jakości i negatywne – mające wpływ na jej obniżenie.

Warto zaznaczyć, że czynniki te uwarunkowane są przez wiele zmiennych, w tym zachodzących zjawisk społecznych i gospodarczych, polityki i działań [Śliz, Kalski, Wrana, 2011] i oczekiwań poszczególnych grup interesariuszy. Czynniki te warunkują się wzajemnie, stąd też zasadne wydaje się ich analizowanie nie tylko w aspekcie wpływu na jakość kształcenia, ale także wzajemnej interakcji.

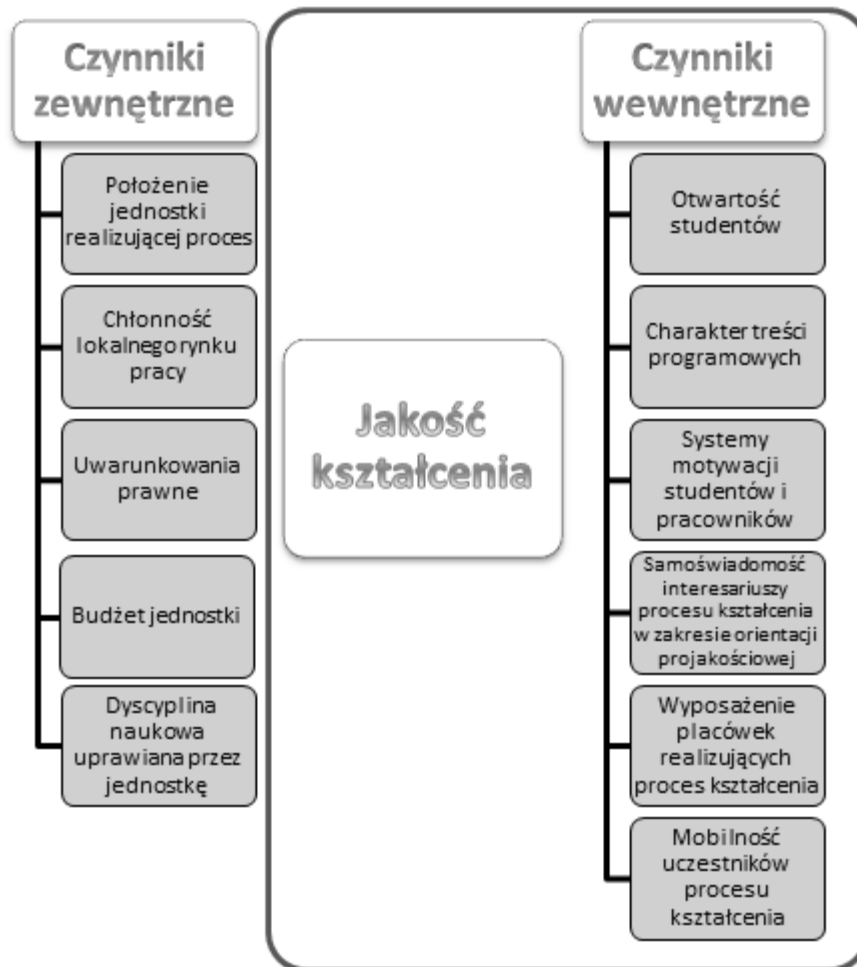
Do czynników wewnętrznych warunkujących jakość kształcenia należy zaliczyć wszelkie parametry, które tkwią wewnątrz jednostki realizującej proces kształcenia, do których można zaliczyć m.in. jakość, otwartość studentów/doktorantów, charakter realizowanych treści programowych w ramach uprawianej dyscypliny. Czynnikiem determinującym jakość kształcenia może być także sama dyscyplina naukowa. Istotne też są systemy motywacji studentów i pracowników, mobilność uczestników procesu kształcenia, wyposażenie placówek realizujących proces kształcenia. W ramach czynników determinujących jakość kształcenia nie do przecenienia jest samoświadomość interesariuszy procesu kształcenia w zakresie orientacji projakościowej.

Do czynników zewnętrznych warunkujących jakość kształcenia należy zaliczyć wszystko to, co stanowi otoczenie jednostki realizującej proces kształcenia. W tej grupie czynników znaczenie mogą mieć takie cechy jak położenie jednostki realizującej proces (tereny gęsto/słabo zaludnione, dobrze/źle skomunikowane, silnie/słabo uprzemysłowione itp.), prawo, budżet, chłonność rynku pracy, rodzaj kształcenia realizowany przez jednostkę.

Jak wynika z powyższego opisu, część czynników może występować i w jednej i w drugiej grupie, co podkreśla ich wzajemne powiązania i interakcję.

Na rysunku 2 przedstawiono grupy czynników wpływających na jakość kształcenia ze względu na ich genezę.

Rysunek 2. Determinanty jakości kształcenia ze względu na ich genezę



Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawiony na rysunku 2 autorski zbiór czynników jest jedynie przyczynkiem do rozważania na temat uniwersalnego modelu. Z pewnością nie może być on traktowany jako zamknięty. Należy pamiętać o tym, że czynniki te służyc mają obiektywizacji pomiaru, zatem muszą odnosić się do wszystkich jednostek w danej kategorii pomiaru.

5. Propozycja mierników jakości kształcenia

Wraz z rozwojem badań poświęconych jakości kształcenia rozwinęły się także różnego rodzaju systemy oceny jakości kształcenia. Różnią się one zasięgiem, prestiżem oraz stosowanymi miernikami. Część z nich ma charakter wyłącznie informacyjny (np. rankingi uczelni), inne mogą mieć istotny wpływ na funkcjonowanie uczelni. Przykładem może być ocena jakości kształcenia dokonywana przez Polską Komisję Akredytacyjną – jednostki, które otrzymały ocenę wyróżniającą mają większe szanse na utrzymanie dofinansowania w ramach Programu Operacyjnego Infrastruktura i Środowisko.

W odniesieniu do kryteriów efektywności ekonomicznej:

- liczba doktorantów przypadających na 1 samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego,
- kwota dotacji przypadająca na 1 doktoranta,
- liczba zgłoszonych patentów,
- liczba przyjętych zgłoszeń patentowych,
- kwota pozyskanych grantów badawczych,
- wartość realizowanych projektów rozwojowych uczelni.

W odniesieniu do kryteriów standardów akademickich:

- liczba samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych,
 - poziom realizacji określonych efektów kształcenia (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne),
 - stosunek liczby nauczycieli do liczby studentów/doktorantów,
 - wielkość grup,
 - ocena zajęć,
 - baza dydaktyczna i administracyjna,
 - liczba pracowników administracji przypadająca na 1 pracownika naukowo-dydaktycznego,
 - liczba i cytowalność publikacji nauczycieli.
- W odniesieniu do kryteriów użyteczności kształcenia:
- zatrudnialność absolwentów,
 - zdawalność egzaminów zewnętrznych,
 - przyrost wynagrodzenia absolwentów.

Przedstawiony powyżej zbiór kryteriów jest jedynie głosem w dyskusji na temat uniwersalnego modelu oceny jakości kształcenia i może, a wręcz powinien być uzupełniany w zależności od potrzeb i uwarunkowań. Jak wskazano wcześniej niezmiernie ważną kwestią jest kwanty-

fikacja poziomu jakości, dzięki czemu poszczególne jednostki będą uszeregowane wg odpowiedniego parametru.

Zakończenie

Podczas ostatnich dwudziestu lat można było zaobserwować w Polsce wiele zmian w zakresie kształcenia wyższego, jednak nie wszystkie one uwzględniały potrzeby rynku pracy w rozwijającej się rzeczywistości. Ma to istotny wpływ na jakość oferty edukacyjnej dostępnej w Polsce, a co za tym idzie poziom przygotowania absolwentów do świadczenia usług na rzecz pracodawców. Autorzy przedstawili problem zdefiniowania jakości kształcenia w oparciu o różne kryteria i z punktów widzenia różnych interesariuszy.

Zasadniczą kwestią jest zaakcentowanie potrzeby stworzenia modelu oceny jakości kształcenia i wyszczególnienie kryteriów, które w jak najbardziej kwantyfikowalny sposób objęłyby zagadnienie kształcenia wyższego. Przy tworzeniu tego modelu należy mieć na uwadze, jakie czynniki wpływają na jakość kształcenia i w jaki sposób mogą one ją obniżyć/ podwyższyć.

Literatura

1. Jelonek M., Skrzyńska J. (2010), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, Przybylski W., Rudnicki S., Szwed A. (red.), Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków.
2. Green D. (red.) (1994), *What is Quality in Higher Education?*, Society for Research in Higher Education, London.
3. Wójcicka M. (2001), *Jakość kształcenia*, w: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
4. Śliz A., Kalski M., Wrana M. (2009), *Diagnoza czynników wpływających na jakość kształcenia ustawicznego w formach szkolnych osób dorosłych w województwie śląskim*, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Katowice–Opole.
5. *Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji*, Bolonia, 19 czerwca 1999.
6. *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*.

7. PN-EN ISO 9000 (2006), *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia*, PKN, Warszawa.

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na zagadnieniach dotyczących jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. W pracy przybliżone są uwarunkowania zmian zachodzących na uczelniach w ostatnich dwudziestu latach, jak również wskazanie interesariuszy i czynników mających wpływ na jakość kształcenia. W artykule zawarto także propozycję mierników jakości kształcenia w podziale na 3 kategorie.

Słowa kluczowe

jakość kształcenia, szkolnictwo wyższe, pomiar jakości kształcenia

The notion of quality of education and conditions of its quantification at the universities (Summary)

The article focuses on issues concerning the quality assurance in higher education institutions (HEIs). There are described the changes in higher education in the last twenty years in Poland, as well as the role of the stakeholders and the factors affecting the quality of education. The article also contains a proposal of measures of quality of education, devoted down into 3 categories.

Keywords

quality of education, Higher education institutions (HEIs), Measures of quality of education