

Lidia Białoń, Waldemar Aftyka, Klemens Stańkowski

Problemy zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej

Artykuł jest próbą przedstawienia wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej. Problemy zarządzania jakością zostały ujęte z zastosowaniem podejścia systemowego. Proponowany system zarządzania jakością będzie uwzględniał założenia zawarte w Krajowych Ramach Kwalifikacji (KRK) dla szkoły wyższej. Zagadnienia poruszane w niniejszym tekście mogą stać się przyczynkiem do szerszej dyskusji nad wdrażaniem tego systemu w życie, a także mogą stanowić asumpt do przeprowadzenia badań empirycznych. W artykule sformułowano wiele pytań, na które trzeba poszukiwać odpowiedzi.

Słowa kluczowe: zarządzanie, jakość, szkoła wyższa, proces kształcenia, model zarządzania jakością kształcenia.

Model zarządzania jakością kształcenia

Model zarządzania jakością kształcenia jako uproszczony obraz rzeczywistości powinien zawierać następujące elementy:

1. Cel zarządzania jakością kształcenia.
2. Zakres pojęcia „jakość kształcenia”.
3. Proces dydaktyczny i jego otoczenie jako podstawowy element systemu kształcenia.
4. Odpowiednie struktury organizacyjne odpowiedzialne za jakość kształcenia.
5. Środki i narzędzia zapewniające wysoką jakość kształcenia i możliwości jej doskonalenia.
6. Wzorzec jakości kształcenia.

Model zarządzania jakością kształcenia powinien charakteryzować się przede wszystkim: kompleksowością, przejrzystością i prostotą. Ponadto ma on być motywujący oraz inspirujący dla wszystkich uczestników procesu kształcenia. Nie powinien być zbyt zbiurokratyzowany.

Cele zarządzania jakością kształcenia

Podstawowym celem systemu zarządzania jakością kształcenia jest podnoszenie jego poziomu oraz przygotowanie potencjału kadrowego dla nauki i gospodarki, a zasadniczo dla podniesienia innowacyjności procesów pracy i życia. Cel stanowi także unowocześnienie wszystkich elementów składających się na proces kształcenia – zarówno realnych, jak i regulacyjnych. Podnoszenie jakości kształcenia oznacza rozwój uczelni, a nade wszystko doskonalenie procesu dydaktycznego oraz programów nauczania, wzbogacanie infrastruktury materialnej i duchowej. Powinno więc być ono nakierowane na doskonalenie procesów właściwych dla uczelni wyższej, doprowadzając m.in. do coraz lepszego przygotowania absolwentów. W ślad za tym nastąpi przyrost wiedzy i poprawa racjonalności gospodarowania.

Celem kształcenia – zarządzania podnoszeniem jego jakości – w szkolnictwie wyższym jest przede wszystkim rozwój wiedzy oraz przygotowanie kompetentnych kadr posiadających wiedzę, umiejętności i doświadczenie zgodnie z potrzebami rozwijającej się gospodarki innowacyjnej, a także odpowiednio do nowoczesnych zachowań społecznych. Dzięki podnoszeniu jakości kształcenia uczelnie wyższe uzyskują pozycję konkurencyjną. Mogą też dążyć do osiągnięcia przewagi na konkurencyjnym rynku.

Zakres pojęcia „jakość kształcenia”

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań nad problemami zarządzania jakością kształcenia, należy podjąć próbę zdefiniowania „jakości kształcenia”. Mamy bowiem wrażenie, iż w tej kwestii istnieje wiele nieporozumień. Kształcenie należy do sfery usług. To „[...] ogół czynności i procedur umożliwiających ludzkie poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również umożliwia wszechstronny rozwój własny sprawności fizycznej i umysłowej, zainteresowań i zdolności. Proces kształcenia opiera się na nauczaniu i uczeniu, zakłada uczestnictwo w nim osób nauczających i uczących się” (Bagiński 2009, s. 14). „Odbiorcą usługi jest student. Natomiast jej dostawcą jest uczelnia wyższa. Według Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług kształcenie należy do sekcji M, czyli do usług w zakresie edukacji” (za: Bagiński 2009, s. 14). Zatem odbiorcą usługi kształcenia jest student, a w dalszej perspektywie – pracodawca.

Z kolei jakość usług według norm ISO 9000 to stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia wymagania klienta (por. Berdowski 2002). Miarą jakości usług kształcenia mogą być odpowiednie elementy składowe kształcenia, jak: jakość organizacyjna, jakość akademicka, jakość jako „orientacja na studenta”, jakość jako przedsiębiorczość, jakość jako skuteczność rynkowa (por. Kochanowski 2008, s. 86 i 87).

Przytoczone wybiórczo trzy definicje jakości kształcenia w różny sposób ujmują omawiane pojęcie. Najszerszą i wyczerpującą jego definicję podaje J. Bagiński, natomiast zbyt szeroką Janusz Berdowski. Jacek Kochanowski w zasadzie nie daje definicji jakości kształcenia, mówi o jej miarach.

Niewątpliwie jakość kształcenia jest trudna do jednoznacznego zdefiniowania i żadna z podanych definicji nie jest przydatna do naszych dalszych rozważań. Stąd też w niniejszym artykule przyjęliśmy, jak sądzimy, dyskusyjną definicję, iż przez jakość kształcenia

rozumiemy sposób integracji elementów prowadzących do przygotowania kreatywnych absolwentów¹, zdolnych do efektywnego pełnienia ról zawodowych w nowoczesnej gospodarce, zgodnego z przyjętym wzorcem w tym zakresie.

Dalsze nasze rozważania osnute są wokół wyjaśnienia części składowych tak sformułowanej definicji. Przede wszystkim rodzi się wiele pytań dotyczących mierzenia jakości kształcenia: jak mierzyć jakość kształcenia? W jaki sposób wyrazić jakość kształcenia? Co oznacza „podniesienie” jakości kształcenia? Każda ocena ma w zasadzie charakter subiektywny, szczególnie przy braku jasno sformułowanych kryteriów. Stąd ważnym problemem jest wyjaśnienie kryteriów jakości kształcenia. Czy podstawowym kryterium ma być zgodność (równowaga) między wiedzą i umiejętnościami?

Jakość kształcenia (i jej podnoszenie) jest na tyle ważna, że trzeba nią zarządzać, czyli zaproponować struktury organizacyjne, które byłyby zdolne do właściwego pokierowania tym procesem. Otwarte pozostaje pytanie: co powinno podlegać zarządzaniu jakością kształcenia? Warto tu dodać, że w szerokim i wnikliwym opracowaniu zespołu Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Jagiellońskiego „Modele zarządzania uczelniami w Polsce” (*Raport... 2011*) zamieszczono wprawdzie temat „Moduł zarządzania jakością kształcenia i pracy uczelni”, lecz niestety nie wyeksponowano definicji jakości kształcenia, a tym samym nie wiadomo, czym w zasadzie należy zarządzać w ramach podniesienia jakości kształcenia. Prawdopodobnie u podstaw rozważań legło założenie, że wiadomo, co to jest jakość kształcenia. A nie jest to takie oczywiste.

Niektóre wyniki badań wskazują, że 85% uczelni nie zamieszcza na swych stronach internetowych żadnych informacji dotyczących organizacji systemu zapewnienia jakości kształcenia (Maciąg 2011, s. 128). Czyżby to oznaczało, że 85% uczelni nie ma sformalizowanych systemów oceny jakości?

W raporcie napisanym pod kierunkiem prof. Michała du Valla podkreślono, że „[...] rozwiązania uwzględniające kompleksowe podejście do budowania systemu zapewnienia jakości nie są powszechne, a w wielu uczelniach niektórych obszarów działalności nie postrzegają się jako podlegających procesowi zapewnienia jakości” (*Raport... 2011*, s. 166–167), co oznacza, że w zarządzaniu jakością kształcenia brak jest podejścia systemowego.

Zarządzanie jakością kształcenia w uczelni możemy zdefiniować jako system decyzyjny, obejmujący zbiór celów, struktur, procesów, procedur i narzędzi, zaangażowany w zapewnienie, doskonalenie i ocenę jakości kształcenia, a także określenie środków realizacji tych celów.

Zarządzanie jakością kształcenia obejmuje wszystkie sfery działalności uczelni:

1) sferę dydaktyki, 2) badania naukowe, 3) administrację uczelni, 4) sferę współpracy z jednostkami praktyki. Punktem wyjścia ustalenia zakresu zarządzania jakością kształcenia, oceny zapewnienia i doskonalenia powinna być misja szkoły, wokół której koncentruje się działalność wymienionych sfer. Najwyższą wartość w procesie zapewnienia jakości kształcenia ma proces dydaktyczny. Jednocześnie należy aktywizować i doskonalić pozostałe sfery wspierające dydaktykę, bez których proces dydaktyczny nie byłby możliwy, a w szczególności programy kształcenia. Elementami dominującymi w systemie zarządza-

¹ Rozważania związane z problematyką, czy absolwent ma być wykształcony, czy wykwalifikowany, zawarte są w poprzednim numerze półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” (Werner 2011).

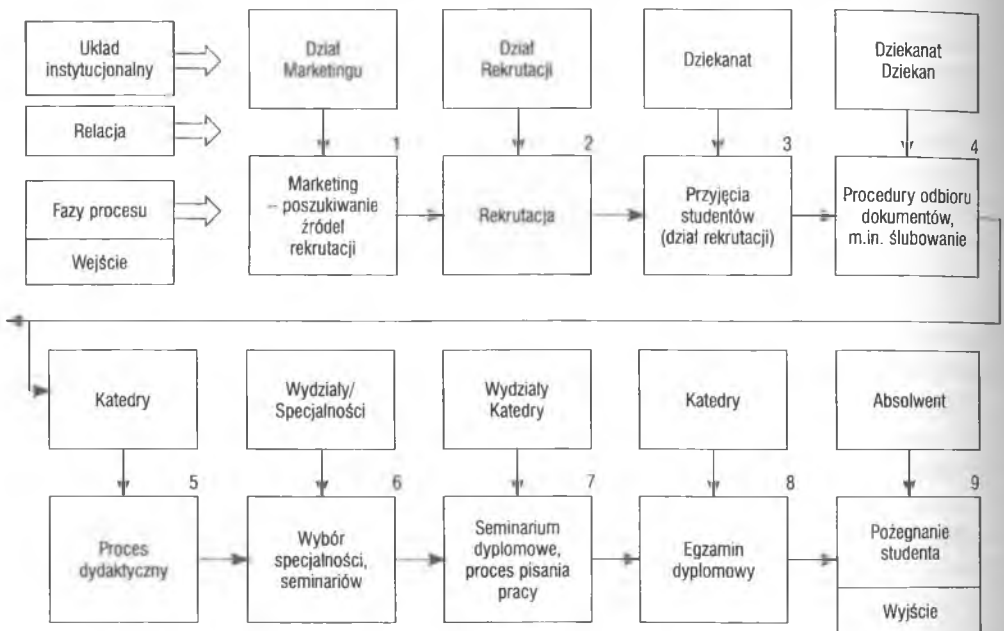
nia jakością kształcenia są: jakość kadry naukowej, jakość programów nauczania, jakość bazy dydaktycznej, jakość zasobów bibliotecznych, dostępność Internetu.

Elementy procesu kształcenia a ocena ich jakości

Konstruując procedurę zarządzania jakością kształcenia, można uznać za punkt wyjścia następstwa faz procesu kształcenia. Proces ten będzie oparty na przebiegu drogi od pozyskania studenta do ukończenia przez niego uczelni (por. rysunek 1).

Rysunek 1

Elementy procesu kształcenia i odpowiadający im układ instytucjonalny



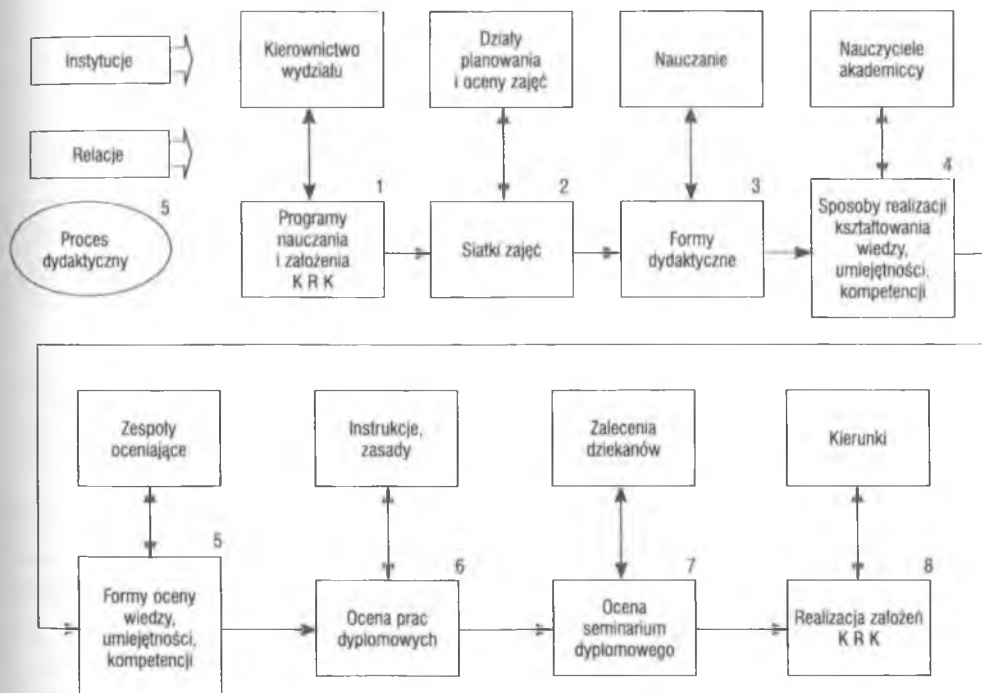
Źródło: opracowanie własne.

Przyjęliśmy, że proces kształcenia składa się z dziewięciu faz. Każda z nich jest realizowana przez określone układy instytucjonalne oraz za pomocą różnych środków i technik właściwych dla poszczególnych faz. Owe środki i techniki powinny podlegać ocenie oraz doskonaleniu. Możliwość ich stosowania wymaga rozłożenia każdej fazy na elementy podstawowe, które niewątpliwie wymagają zróżnicowanych metod analizy i oceny. Rysunek 2 ilustruje proces dydaktyczny jako najważniejszą fazę procesu kształcenia, składającego się z ośmiu elementów podstawowych, a w tabeli 1 zostały przedstawione: zakres analizy i oceny procesu dydaktycznego oraz instytucje (komórki) odpowiedzialne za realizację tych faz.

W następnej kolejności wyróżniono elementy otoczenia wewnętrznego procesu kształcenia (rysunki 3, 3a, 3b). Na rysunku 3 znajdujemy dziekanat, bibliotekę, wydawnictwo oraz

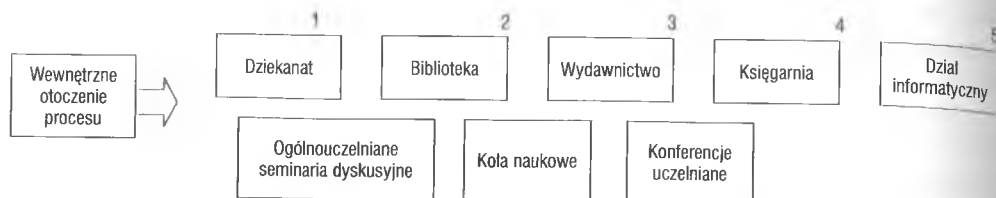
księgarnię i dział informatyczny. Rysunek 3a wskazuje podstawowe elementy biblioteki wpływające na proces dydaktyczny, a tabela 2 przybliża zakres analizy i oceny biblioteki jako składnika wewnętrznego otoczenia procesu dydaktycznego. Na rysunku 3b zostały umieszczone elementy otoczenia kulturowego (poza procesem dydaktycznym), mającego wpływ na ogólne kształtowanie kompetencji studenta jako obywatela. Są to kluby sportowe, zespoły pieśni i tańca, koła teatralne, kluby-kawiarnie, wolontariaty, akcje oddawania krwi i inne. Należy też zwrócić uwagę na fakt, iż występuje sprzężenie między procesem i układem instytucjonalnym oraz zachodzą relacje między nimi. Relacje te, naszym zdaniem, są ważnym obszarem określającym jakość kształcenia, a tym samym podlegają one ocenie jako elementy wpływające na zapewnienie, doskonalenie i ocenę jakości kształcenia. Wstępnie można przypuszczać, iż relacje te w dużym stopniu wpływają na jakość kształcenia, jak również na jakość zarządzania całą uczelnią. Problem relacji w obszarze jakości należy przedstawić szerzej niż w prezentowanych schematach, jako że jedna faza procesu kształcenia nawiązuje relacje właściwie ze wszystkimi innymi procesami i układem instytucjonalnym, np. dział informatyki praktycznie pozostaje w ścisłych relacjach z układem instytucjonalnym całej uczelni.

Rysunek 2
Elementy procesu dydaktycznego podlegające ocenie



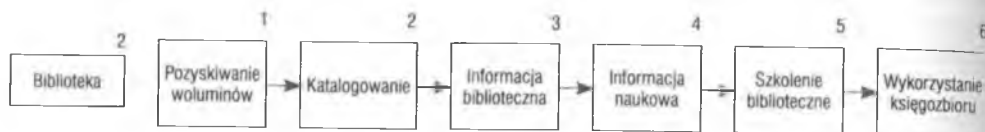
Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3
Elementy wewnętrznego otoczenia procesu dydaktycznego



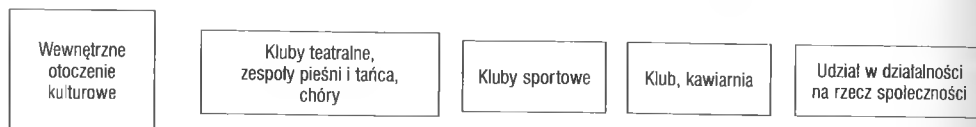
Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3a
Elementy oceny faz procesu bibliotecznego



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3b
Elementy oceny otoczenia poza procesem dydaktycznym



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1 (do rysunku 2)
Zakres analizy i oceny procesu dydaktycznego

Fazy procesu dydaktycznego	Instytucje realizujące określoną formę kształcenia	Zakres analizy
Programy nauczania z wykorzystaniem założeń KRK	Prorektor ds. dydaktyki. Dziekani Wydziałów	Dostosowanie programów nauczania do potrzeb rynku pracy i ogólnego wykształcenia
Siatka zajęć	Dział planowania i realizacji zajęć	Jednostki dydaktyczne, następstwo przedmiotów, relacje: wykład/cw./konwersatorium, osoby realizujące przedmiot

cd. tabeli 1

Formy dydaktyczne	Dziekan, katedry	Analiza sylabusów
Sposoby realizacji zadań: wiedzy, umiejętności, kompetencji	Dziekan, katedry	Analiza sylabusów, materiały dydaktyczne, prace domowe, prace przejściowe, testy dla studentów
Formy oceny: wiedzy, umiejętności, kompetencji	Dziekan, katedry	Testy, projekty, zasady pracy
Ocena seminarium dyplomowego	Dziekan, katedry	Liczebność seminarium, rodzaje i tematy realizowanych prac
Ocena prac dyplomowych	Dziekan, katedry	Sposób oceny przez promotora i recenzenta. Wyznaczanie recenzentów. Procent kończenia prac dyplomowych przez grupy seminaryjne
Realizacja założeń KRK	Dziekan, katedry	

Tabela 2 (do rysunku 3a)
Zakres analizy i oceny biblioteki
 (jako składnik wewnętrznego otoczenia procesu dydaktycznego)

Fazy procesu bibliotecznego	Zakres analizy
Poszukiwanie volumenów	Sposób gromadzenia zbiorów, współpraca z katedrami
Katalogowanie	Układy katalogu – dostępne dla czytelnika
Informacje biblioteczne (marketingowe)	Informacje o nowych nabytkach z sugestią, których przedmiotów dotyczą. Informacja o atrakcjach bibliotecznego zbioru
Szkolenia biblioteczne	Kto jest szkolony – jak i gdzie
Informacja naukowa	Zestawienia biblioteczne do prac dyplomowych, badawczych; dane statystyczne
Udostępnienie	Regulaminy korzystania z zasobów bibliecznych i czytelnicy – godziny pracy biblioteki
Wykorzystywanie księgozbioru przez studentów	Analiza statystyczna wykorzystywania przez studentów katedr, wydziałów

Wymienione elementy czy fazy różnych procesów umieszczonych na rysunkach można oceniać z pomocą różnych narzędzi. Natomiast najtrudniej ocenić występujące relacje. Jest to kolejny problem wymagający dalszych badań. Składnikiem procesu kształcenia są także elementy otoczenia kulturowego poza procesem dydaktycznym. Do elementów tegoż otoczenia można zaliczyć kluby teatralne, zespoły pieśni i tańca, kluby sportowe,

kawiarnie oraz udział w szerszej działalności na rzecz społeczeństwa, np. wolontariaty, akcje oddawania krwi, współpraca ze szkołami średnimi, praca na rzecz ochrony środowiska, akcje informacyjne o patologjach społecznych i ich zapobieganiu (alkoholizm, narkomania) itp.

Proponowana struktura organizacyjna odpowiedzialna za zarządzanie jakością kształcenia w szkole wyższej

Proponowana struktura organizacyjna jest zbudowana z wykorzystaniem ogólnych zasad zarządzania różnymi organizacjami.

Zarządzanie jakością w szkole wyższej opieramy na trzech podstawowych procesach: planowaniu jakości, sterowaniu jakością i doskonaleniu jakości, tworzących tzw. trylogię Jurana.

Na proces zarządzania jakością składają się:

- ogólne zasady stanowiące wytyczne działania oraz określone liczbowo cele lub zamierzone parametry (polityka jakości);
- czynności potrzebne do osiągnięcia wyznaczonych celów (planowanie);
- struktury organizacyjne i zakresy czynności osób realizujących plan (organizowanie);
- środki stosowane do realizacji celów, porównanie uzyskanych wyników z ustalonymi celami i podejmowanie działań na rzecz usuwania rozbieżności (sterowanie);
- różne rodzaje kontroli procesu zarządzania (kontrolowanie).

Odpowiedzialność za proces zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej spoczywa na wszystkich szczeblach zarządzania. W proponowanym przez nas modelu *Wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia* będą to: I – ramowy szczebel zarządzania, II – taktyczny szczebel zarządzania i III – operacyjny szczebel zarządzania. Jednak całym procesem zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej kieruje rektor i z jego upoważnienia prorektor ds. jakości kształcenia. Podstawę zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej stanowią dokumenty – wytyczne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkół wyższych, opracowania ośrodków naukowych na temat zarządzania jakością kształcenia. Wśród dokumentów wewnętrznych konieczne będą zarządzenia rektora, uchwały senatu uczelni, uchwały rady wydziału, regulaminy, harmonogram działań Systemu Zarządzania Jakością (SZJ), dokumentacja SZJ, jak również określenie strategii oraz polityka jakości, cele dotyczące jakości i inne zapisy ważne w procesie zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej. Omawiane przykładowe dokumenty przygotowuje, w naszym modelu, zespół koordynacyjny powołany przez rektora lub prorektora. Do powołanego zespołu należy dokooptować przedstawicieli samorządu studenckiego, których stanowisko pozwoli na analizowanie i koordynowanie procesu zarządzania z różnych poziomów. Zespół interdyscyplinarny obejmuje swoją działalnością cały proces zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej. Tu koncentrują się wszelkie opracowania – instrukcje dotyczące procedur oceny, charakter narzędzi. Pracę zespołu nadzoruje rektor lub prorektor, który może powołać kierownika zespołu czy głównego specjalistę ds. zarządzania jakością kształcenia.

Jednocześnie zespół koordynacyjny wypełnia podstawowe funkcje składające się na proces zarządzania – zostały one wskazane wcześniej, jednak wymagają chociaż krótkiego omówienia. Zespół przygotowuje dla rektora – do akceptacji senatu – tezy całościowej polityki jakości (kreuje politykę jakości w szkole wyższej). Jeśli szkoła nie prowadzi takiej polityki jakości w sposób sformalizowany, to prowadzi ją pod innym „szyldem”, lecz działania takie okazują się chaotyczne, cechuje je różny poziom skoordynowania. Funkcja zarządzania jakością kształcenia – w naszym modelu – zastrzeżona jest wyłącznie dla ramowego (wiodącego) szczebla zarządzania jakością kształcenia.

Kolejną funkcją jest planowanie procesu zarządzania jakością. Szukamy odpowiedzi na pytanie: w jakiej kolejności będzie przebiegał proces zarządzania? Musimy to ująć w planie ramowym – o horyzoncie czasowym od 2 do 5 lat. Plan ramowy zarządzania jakością kształcenia wymaga zgodności ze strategią uczelni. Wprowadzie duży stopień ogólności jest cechą charakterystyczną tego typu planów, jednak plan ramowy określa sposób, w jaki ma być kreowany proces zarządzania jakością kształcenia, wskazuje jego etapy. Nade wszystkim zaś wymienione są w nim procedury i narzędzia wdrażania systemu zarządzania. Plan ramowy akceptowany przez senat uczelni będzie stanowił dla zespołu koordynacyjnego podstawę budowy planów cząstkowych dla szczebla II – taktycznego w naszym modelu oraz szczebla III – operacyjnego. Na tym ostatnim szczeblu należy określić szczegółowe zarządzanie omawianym procesem i podać osoby odpowiedzialne za jego realizację – dziekan i prodziekan. Zatem plan zarządzania jakością kształcenia na szczeblu taktycznym „wypływa” z planu ramowego i stanowi jego kontynuację w bardziej uszczegółowionej formie. Przyjmujemy, że na proces zarządzania jakością kształcenia składa się również wiele procedur i narzędzi; im niższy szczebel zarządzania, tym procedury i narzędzia będą coraz bardziej szczegółowe. Omawiane plany powinny zawierać właśnie takie uszczegółowienie. Z kolei w planie operacyjnym o najwyższym stopniu szczegółowości powinny znaleźć się planowane operacje łącznie z terminami ich wykonania i osobami realizującymi proces zarządzania jakością oraz procedurami i narzędziami, którymi będą posługiwały się konkretne osoby. Na poziomie katedry zaplanowane są audyty wewnętrzne. Kierownicy katedr będą odpowiedzialni za realizację procesu zarządzania jakością kształcenia na tym poziomie.

Organizowanie procesu wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia polega na powołaniu struktur organizacyjnych realizujących proces zarządzania. Mimo iż wszystkie uczelnie realizują identyczny cel, mogą zastosować różne struktury organizacyjne pozwalające na zarządzanie jakością kształcenia. Proponujemy – w naszym modelu – strukturę funkcjonalną, która ze względu na swoje walory (prosta, jasna i czytelna) mogłaby stanowić podstawę realizowania procesu zarządzania jakością kształcenia. W modelu to zespół koordynacyjny, złożony z poszczególnych stanowisk, powinien spełniać powierzone zadania. Ta struktura organizacyjna byłaby wiodąca dla całego systemu. Zespół stanowiłby również łącznik między poszczególnymi szczeblami zarządzania jakością kształcenia.

Z kolei na poziomie taktycznym oprócz istniejących stanowisk dziekana i prodziekana czy prodziekanów można powołać stanowisko monitorowania systemu zarządzania jakością. Dziekan organizuje zarządzanie jakością, powołując konieczne struktury w postaci komisji i/lub stanowisk, zależnie od potrzeb wydziału, np. liczby katedr na wydziale, liczby studentów, liczby specjalności. Jednak działania dziekana mają być zgodne i koherentne

ze schematem organizacyjnym uczelni i planem zarządzania jakością dla wydziału, który został przekazany drogą służbową przez prorektora ds. jakości kształcenia. Dziekan opracowuje zakres działań poszczególnych katedr i zakładów, instruując o niezbędnych procedurach i narzędziach gwarantujących prawidłowe funkcjonowanie zarządzania jakością kształcenia na poziomie wydziału.

Natomiast najniższy szczebel zarządzania jakością kształcenia szkoły wyższej to katedra uczelni. Na tym poziomie zarządzania realizuje się działania wynikające z planu taktycznego wydziału, przekształcone w szczegółowy plan operacyjny katedry o horyzoncie czasowym od 6 do 12 miesięcy (semestr lub rok akademicki). Zawiera on harmonogram prac i listę osób odpowiedzialnych na poszczególnych stanowiskach, terminy wykonania poszczególnych operacji (procedur i instrukcji), mających na celu zarówno wdrażanie systemu, jak i jego realizację oraz monitorowanie na poziomie katedry.

Organizowanie procesu zarządzania realizuje kierownik katedry na podstawie instrukcji dziekana, uwzględniając przy tym warunki finansowe uczelni. Na tym poziomie realizacji procesu zarządzania jakością kształcenia właściwe byłoby stanowisko ds. zarządzania jakością lub przypisanie zakresu czynności związanych z jakością kształcenia kierownikowi katedry. Na poziomie katedry działają audytorzy wewnętrzni, którzy prowadzą audyty procesu dydaktycznego. Kierownik katedry steruje ich działaniami według obowiązujących procedur i instrukcji wynikających z systemu zarządzania jakością ustanowionych na wyższych szczeblach. Możliwe jest również przeniesienie audytorów na poziom wyższy zarządzania jakością i przekazanie dziekanowi nadzoru i koordynacji prowadzonych audytów wewnętrznych.

Na podstawie sprawozdań (raportów) z prowadzonych audytów wewnętrznych – jeśli zachodzi taka potrzeba – należy dokonać działań korygujących i ewentualnie zapobiegawczych. Działania korygujące i zapobiegawcze powinny przebiegać zgodnie z opracowaną procedurą. Konwencja rozważań przyjęta w niniejszym artykule nie pozwala na bardziej szczegółowe opisywanie wszystkich procedur, narzędzi czy instrukcji, ograniczając się do najważniejszych dla systemu wewnętrznego zarządzania jakością szkoły wyższej.

Sterowanie jako kolejny element procesu zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej zostaje w naszym modelu przypisany rektorowi. Jego działania (dokumentację) przygotowuje opisany już wcześniej zespół koordynacyjny na podstawie danych napływających z poszczególnych poziomów zarządzania i samodzielnych stanowisk. Dane przekształcone w informacje i podane w formie raportu czy sprawozdania mogą stanowić podstawę projektowanego procesu decyzyjnego. Taka procedura ułatwi proces sterowania zarządzaniem jakością.

Wybór rodzaju kontroli funkcjonowania wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia w szkole wyższej zależy od propozycji rektora. Można powiedzieć, że „z urzędu” sprawuje on nadzór służbowy nad procesem wdrażania, funkcjonowania i doskonalenia zarządzania jakością kształcenia. Rektor może powołać swojego pełnomocnika ds. kontroli i/lub zespół kontrolujący. Natomiast rodzaj kontroli zależy od potrzeb konkretnej uczelni. Kontrola dotyczy procesu zarządzania jakością kształcenia w uczelni i obejmuje wszystkie sfery opisane szczegółowo już wcześniej. Rektor zarządza rodzaj kontroli i przedmiot kontroli. Może polecić kontrolę wycinkową (etap procesu na jednym szczeblu) lub kompleksową całego procesu. Kontrolę przeprowadza komisja powołana przez rektora.

Schemat wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia

Struktura systemu

SENAT

STUDENCI

REKTOR

Sprawuje nadzór nad wdrożeniem i doskonaleniem
uczelnianego systemu zapewnienia jakości
kształcenia

Prorektor

ds. zapewnienia jakości kształcenia

Kieruje systemem zarządzania jakością kształcenia

I. Ramowy
szczebel
zarządzania

Planowanie
Organizowanie
Przewodzenie
Kontrola

Procedury
Narzędzia

Zespół koordynacyjny

Przygotowanie procesu zarządzania i koordynacja

Wydział uczelni

RADA WYDZIAŁU

II. Taktyczny
szczebel
zarządzania

Dziekan – nadzór nad wdrożeniem
i doskonaleniem systemu
Prodziekan – wdraża system

Planowanie
Organizowanie
Przewodzenie
Kontrola

Procedury
Narzędzia

MONITOROWANIE SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ KSZTAŁCENIA

III. Operacyjny
szczebel
zarządzania

Katedra uczelni

Kierownik katedry – realizuje działania

Planowanie
Organizowanie
Przewodzenie
Kontrola

STANOWISKO ds. zarządzania jakością
AUDYTORZY WEWNĘTRZNI

Procedury
Narzędzia

Źródło: opracowanie własne.

Trzeba też dodać, że dbałość o jakość kształcenia w szkole wyższej jest zadaniem całej zbiorowości akademickiej, a każdy krok i czynność w tym kierunku nie musi być ujęta w formalne procedury. Wręcz przeciwnie – pożądane są wszelkie inicjatywy ze strony uczestników procesu kształcenia dla podnoszenia jego jakości.

W proponowanym przez nas modelu zarządzania jakością kształcenia mamy z jednej strony: politykę jakości, planowanie, organizowanie, sterowanie i kontrolowanie. Natomiast z drugiej strony procedury i narzędzia. Elementy te mają zastosowanie na wszystkich szczeblach zarządzania poza polityką jakości zastrzeżoną do kreowania na szczeblu najwyższym.

Proponowana struktura organizacyjna odpowiedzialna za zarządzanie jakością kształcenia w szkole wyższej została przedstawiona na powyższym schemacie (s. 117).

Wzorzec podstawą oceny jakości kształcenia

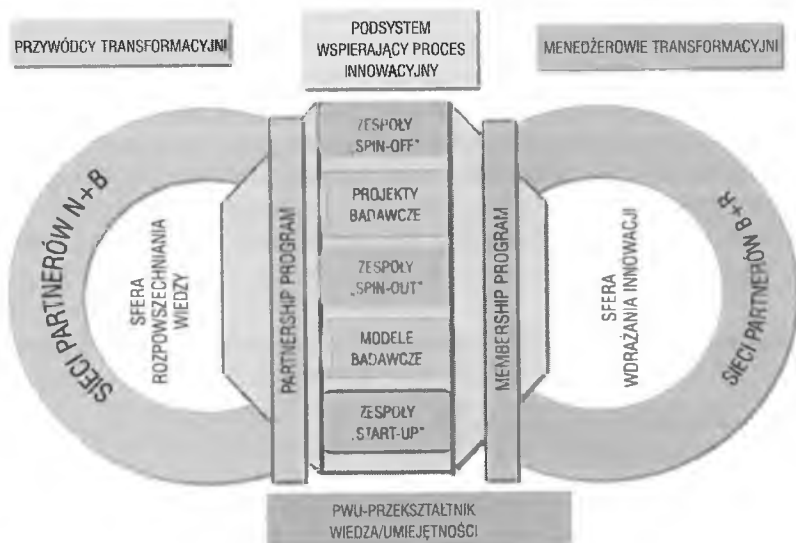
Powstaje pytanie: jak zidentyfikować problem podnoszenia czy obniżania jakości kształcenia? Odpowiedź na nie narzuca konieczność posiadania bazy porównawczej czy jakiejś normy, wzorca, dzięki którym można by wstępnie ocenić kształtowanie się poziomu kształcenia. Wzorzec taki mógłby zostać zbudowany na podstawie efektów kształcenia (struktura wiedzy, umiejętności oraz postaw i zachowań) i procesu dydaktycznego bądź wartości możliwych do uzyskania po ukończonych studiach, czyli dzięki skonkretyzowanym wynikom kształcenia. Zbudowanie wzorca niezależnie od wyjściowego kryterium budowy takiego wzorca wymagałoby wyróżnienia wielu elementów tworzących łańcuch kształcenia (jak na rysunku 1). Z kolei elementy kompleksowego pojęcia kształcenia powinny być poddane kompleksowej i ilościowej ocenie, co – jak wiadomo – stwarza poważne trudności. Można zastanowić się, czy do budowy wzorca należy wykorzystać sposób szacowania efektów kształcenia, biorąc za punkt wyjścia prace studentów: bieżące, przejściowe, dyplomowe (Białoń 2011, s. 73), czy np. wyniki zaliczeń, egzaminów semestralnych, egzaminów dyplomowych.

Przyjmujemy, że ocenę jakości kształcenia będziemy interpretowali przez pryzmat postrzegania jej przez klienta, przy czym może nim być student lub pracodawca. Można by zastosować ewentualnie metodę Servqual, ale podstawowym problemem w tej metodzie jest dobór mierników cząstkowych (Bagiński 2009, s. 13), co może zburzyć kompleksowość i systemowość podejścia do zarządzania jakością kształcenia. Sądzymy, iż punktacja ECTS nie może być wykorzystana do budowy wzorca jakości kształcenia (Białoń 2011, s. 72). Zastanowienia wymaga także ewentualne skorzystanie z metodologii rankingów uczelni do budowy wzorca kształcenia. Inną możliwością jest zbudowanie wzorca na jednym, podstawowym elemencie kształcenia – na procesie dydaktycznym. Budując wzorzec poziomu kształcenia, warto wyjść od przesłania wynikającego z założeń zawartych w KRK, iż absolwent ma być przygotowany do rynku pracy, a więc posiadać wiedzę, umiejętności i kompetencje. Stąd programy nauczania należałoby opierać na tej właśnie zasadzie – dyplomant zdobywa odpowiednią wiedzę, umiejętności i kompetencje pozwalające na realizację zadań w praktyce. Wzorzec kształcenia powinien odzwierciedlać proporcje w tej triadzie.

Trzeba jednak pamiętać, że programy kształcenia budowane są w czasie T o określonej charakterystyce rynku pracy, a student kończy studia w czasie $T + 5$ i jest na tymże rynku w czasie $T + \sim$ (nieskończoność), a więc w czasie, kiedy wielkość i struktura rynku dynamicznie się zmienia. Można więc założyć, iż budowa programów kształcenia już na początku skażona jest powyższym błędem. Dodatkowo trzeba uwzględnić dzisiejszy

niedoskonały stan wiedzy o przewidywanym przyszłym rynku. Ideową podstawą budowy wzorca kształcenia może być rysunek 4.

Rysunek 4
Model ideowy równowagi – wiedza/umiejętności



Źródło: opracowanie własne.

Lewa półkula na rysunku 4 to wiedza przekazywana studentom w ramach przedmiotów podstawowych konkretnego kierunku studiów – dzięki niej absolwenci będą mogli sporządzać programy ramowe i uczestniczyć w ich realizacji. Prawa półkula przedstawia umiejętności, które student nabywa, opanowując przedmioty specjalnościowe, umożliwiające mu wdrożenie idei powstałych w lewej półkuli. Środek rysunku 4 to sfera specyficzna, będąca wynikiem zastosowania przekształtnika wiedza/umiejętności. Przekształtnik ten może być realizowany w postaci TUR – LAB, tj. interaktywnych przyuczelnianych studenckich laboratoriów badawczych, powstających w związku z potrzebami gospodarczymi. Absolwenci w ten sposób wyedukowani mogą pełnić rolę przywódców i menedżerów transformacyjnych. Idea ta może być realizowana na różnych uczelniach (technicznych, medycznych, rolniczych, menedżerskich i innych). Na celowość i konieczność aktywizowania wymienionego przekształtnika wiedza/umiejętności zwracają uwagę KRK.

Budując wzorec jako podstawę oceny jakości kształcenia, należy przyjąć założenie utrzymania równowagi między wiedzą a umiejętnościami, co jest zalecane w KRK, a co powinno znaleźć odzwierciedlenie w programach i przedmiotach nauczania. Ich strukturę i sposób realizacji można przyjąć jako główne składowe wzorca poziomu kształcenia. Budowa wzorca jest istotnym problemem do rozwiązania i wymaga niewątpliwie oddzielnego opracowania i szerokiej dyskusji.

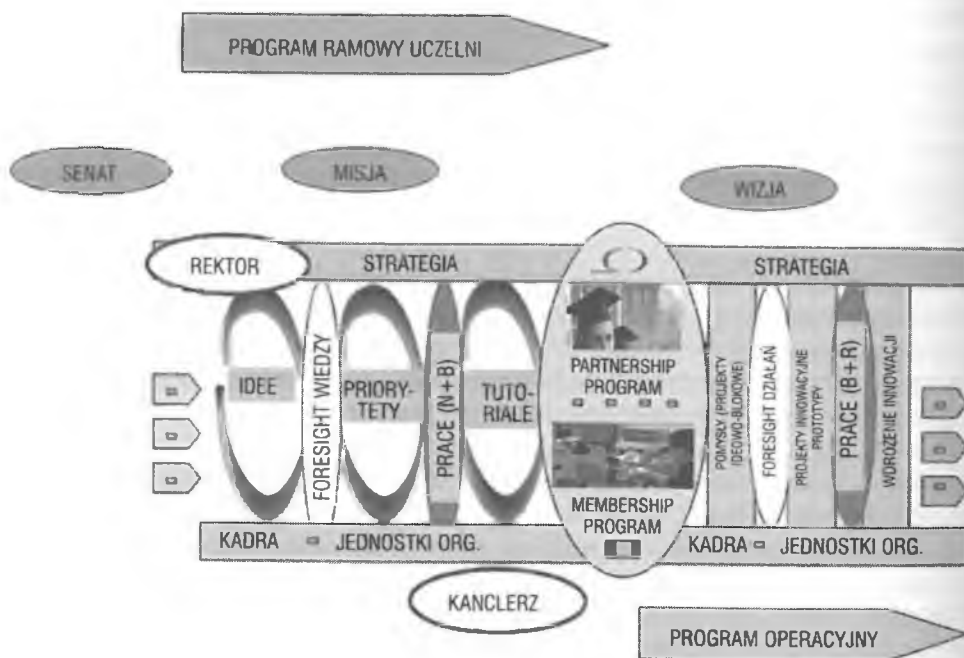
Charakter wniosków po przeprowadzeniu oceny jakości kształcenia

Efektom przeprowadzenia oceny jakości kształcenia, według procedur zawartych w niniejszym artykule, powinny być rekomendacje związane z zapewnieniem i doskonaleniem jakości kształcenia, na podstawie których organy zarządzające na odpowiednich poziomach zarządzania jakością kształcenia w uczelniach podejmują decyzje prowadzące do jej zapewnienia bądź doskonalenia.

W formułowaniu wniosków ogólnych do definiowania tych zaleceń może być pomocny rysunek 5, ukazujący, w jakim stopniu proces i efekty kształcenia wynikają z misji i wizji uczelni oraz jakie jest przełożenie ramowego programu uczelnianego na program operacyjny realizowany w praktyce, jakie jest powiązanie procesów dydaktycznych z rektorem, kanclerzem oraz kadrą jednostek organizacyjnych i wreszcie, czy programy i przedmioty kształcenia pozwalają na opracowanie idei, priorytetów i tutoriali oraz czy umożliwiają przekształcenie wiedzy w umiejętności.

Rysunek 5

Integracja elementów jakości kształcenia



Źródło: opracowanie własne.

Jednym z ważnych wniosków mniejszej rangi powinna być odpowiedź na pytanie, czy we współczesnej szkole wyższej jest wyeksponowany Program Współpracy Partnerskiej z jednostkami praktyki sektora prywatnego i publicznego, realizowany przez Przywódców i Menedżerów Transformacyjnych przez podsystem wspierający proces innowacyjny (por. rysunek 4), znajdujący podstawy w przekształceniu wiedzy w umiejętności.

Podsumowanie

Rozważając problemy jakości kształcenia, staraliśmy się zdiagnozować, w której fazie procesu kształcenia można zauważyć elementy wpływające na jego jakość. W zaproponowanym przez nas modelu zarządzania jakością kształcenia zostały wskazane podstawowe cele systemu zarządzania jakością uczelni. Naszym zadaniem było wykreowanie systemu konsolidacji sfery wiedzy i umiejętności w uczelni. Dokonałiśmy próby zdefiniowania „jakości kształcenia”. Zaprezentowane w artykule schematy (rysunki) ilustrują przebieg procesu kształcenia według poszczególnych faz, a także struktury organizacyjne (poszczególne szczeble zarządzania) odpowiedzialne za zarządzanie jakością kształcenia w postaci wewnętrznego systemu zarządzania jakością kształcenia. W naszych rozważaniach podjęliśmy próbę określenia wzorca jako podstawy oceny jakości kształcenia oraz postaci wniosków po przeprowadzeniu oceny tej jakości. Doszliśmy do wniosku, że budowa systemu zarządzania jakością w szkole wyższej wymaga zachowania pewnej kolejności postępowania, a mianowicie:

- opracowania koncepcji ram zarządzania jakością kształcenia z uwzględnieniem, iż należy zastosować podejście systemowe, co jest równoznaczne ze zbudowaniem programu ramowego zarządzania jakością kształcenia;
- zaprogramowania struktur organizacyjnych odpowiadających za zarządzanie jakością kształcenia;
- opracowania zbioru narzędzi oceny (ten problem został pominięty w artykule);
- określenia wzorca jakości kształcenia, aby było możliwe porównanie w czasie, a może i w przestrzeni, zmian w poziomie jakości kształcenia;
- wysunięcie sugestii w kwestii sposobu prezentacji wyników oceny poziomu jakości kształcenia.

Najwięcej problemów stwarza definicja jakości kształcenia oraz budowa wzorca jako narzędzia pozwalającego na wartościowanie jakości kształcenia i jej dynamiki zarówno w czasie, jak i w przestrzeni.

Literatura

Raport... 2011

Modele zarządzania uczelniami w Polsce. Raport pod kierunkiem prof. dr hab. Michała du Valla, Uniwersytet Jagielloński, Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

Rozporządzenie... 2007

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, „Dziennik Ustaw Nr 164, poz. 1166.

Bagiński J., Mikołajewska M. 2009

Pomiar jakości kształcenia metodą SERVQUAL, w: St. Dawidziuk (red.): *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Rozwój innowacji w gospodarce. Systemy podatkowe*, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa.

Berdowski J.B. 2009

Akredytacja wyższych uczelni jako jeden z czynników mających wpływ na doskonalenie jakości nauczania, w: Pomiar jakości kształcenia metodą SERVQUAL, w: St. Dawidziuk (red.): Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Rozwój innowacji w gospodarce. Systemy podatkowe, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa.

Białoń L. 2006

Menedżer marketingu w firmie przyszłości, w: L. Białoń (red.): Metody oceny kształcenia specjalistów w zakresie zarządzania, Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa.

Białoń L. 2011

Czy wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji jest innowacją edukacyjną w szkole wyższej?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/37.

Dawidziuk R. 2009

Jakość kształcenia jako element jakości usług edukacyjnych szkół wyższych, w: St. Dawidziuk (red.): Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Rozwój innowacji w gospodarce. Systemy podatkowe, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa.

Kawecki J. 1996

System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych, Wyd. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Kochanowski J. 2008

Komunikacyjny (polilogiczny) model zarządzania jakością w szkole wyższej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/31.

Maciąg J. 2011

Jakość usług edukacyjnych w komunikacji marketingowej szkół wyższych w Polsce, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/37.

Stalewski T. 2005

Jakość administracyjnej obsługi studentów na badanym wydziale uczelni według ich opinii, w: T. Stalewski (red.): Jakość kształcenia na kierunku zarządzanie i marketing, problemy, badania, rozwiązania, Difin, Warszawa.

Werner E. 2011

Absolwent szkoły wyższej – sylwetka w kontekście społecznym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/37.

Wójcicka M. 1997

Studia stacjonarne i niestacjonarne – aspekty ilościowe oraz jakościowe, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.