

Justyna Maciąg

Wieloaspektowa ocena jakości usług edukacyjnych (na przykładzie AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach)

Przyjęcie modelowego ujęcia zarządzania jakością usług edukacyjnych opartego na koncepcji łańcucha wartości wywołuje potrzebę zmiany podejścia do oceny jakości usług edukacyjnych. Miernikiem jakości usługi edukacyjnej staje się wartość dodana, dostarczana interesariuszom uczelni. Zdolność do tworzenia wartości jest zdeterminowana skutecznością i efektywnością procesów realizowanych w szkole wyższej. Celem artykułu jest prezentacja modelu zarządzania jakością usług edukacyjnych oraz koncepcji oceny jakości usług edukacyjnych opartej na pomiarze wartości dodanej w aspekcie dydaktycznym, marketingowym, ekonomicznym oraz organizacyjnym. Praktyczną ilustracją zaprezentowanej koncepcji są wyniki badań prowadzonych w Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach. W podsumowaniu podjętych w artykule rozważań można sformułować wniosek, iż zaproponowana koncepcja wieloaspektowej oceny jakości usług edukacyjnych może być z powodzeniem stosowana w pomiarze, ocenie oraz doskonaleniu procesów w szkole. Koncepcja oceny obejmującej aspekt dydaktyczny, organizacyjny, marketingowy i ekonomiczny pozwala na dynamiczne i wieloczynnikowe rozumienie jakości usług edukacyjnych jako efektu procesów realizowanych w szkole wyższej.

Słowa kluczowe: model zarządzania jakością usług edukacyjnych, jakość usługi edukacyjnej, wartość, pomiar i ocena procesów w szkole wyższej.

Wprowadzenie

Jak podkreśla Piotr Bielecki, „[...] lata 90. przyniosły znaczące przewartościowanie w postrzeganiu społecznej misji i roli szkolnictwa wyższego, zarówno w perspektywie edukacji wyższej, jak i rynku pracy. W obrazie szkół wyższych zaczął dominować wizerunek uczelni jako dostawców kapitału intelektualnego (kompetencji) dla gospodarki opartej na wiedzy” (Bielecki 2011, s. 14). Postuluje się, aby szkoła stała się systemem otwartym, którego granice stanowią otwarte i rozszerzające się obszary zasobów studiowania, aby

edukacja trwała przez całe życie i obejmowała wszystkie dziedziny życia jednostki i społeczeństwa, szkoła miała charakter twórczy, innowacyjny, zorientowany na przyszłość (por. Banathy 1994, s. 112–125). Problem roli szkół wyższych w gospodarce wiedzy jest poruszany w kontekście adekwatności wykształcenia wyższego w stosunku do wymagań współczesnej i przyszłej cywilizacji, jak również w stosunku do potrzeb kształcenia ustawicznego. Ideowe ramy nowoczesnego modelu szkolnictwa wyższego sformułowano m.in. w raportach Edgara Faure'a, Jacques'a Delorsa i w Białej Księdze Unii Europejskiej¹. Zgodnie z zawartymi w nich postulatami, celem procesu edukacji jest ukształtowanie absolwenta spełniającego oczekiwania podmiotów zainteresowanych działalnością szkoły (interesariuszy szkoły). Jakość absolwenta jest równoznaczna z jego przydatnością do zatrudnienia lub samozatrudnienia. Interesariusze oczekują od współczesnej szkoły wyższej przede wszystkim tworzenia nowoczesnej wiedzy we współpracy z otoczeniem ekonomicznym, społecznym i politycznym w wymiarze lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym. Proces kształcenia jest nośnikiem wiedzy, co wynika z tradycyjnie pełniących przez szkołę wyższą funkcji dydaktycznych i naukowo-badawczych.

Nowelizacja *Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym* koncentruje się przede wszystkim na skutecznym i efektywnym modelu zarządzania, autonomii programowej uczelni oraz jakości kształcenia (*Ustawa...* 2011). Oczekuje się, iż szkoły wyższe z większą autonomią w sprawach wewnętrznych oraz przy zastosowaniu nowoczesnych modeli zarządzania będą w stanie bardziej skutecznie i efektywnie sprostać zmieniającym się wymaganiom interesariuszy. Odpowiedzią na nowe wyzwania są zmiany w stosowanych modelach zarządzania szkołami wyższymi, a przede wszystkim wzrastająca rola zarządzania jakością usług edukacyjnych. Celem zarządzania jakością staje się osiągnięcie wysokiej skuteczności i efektywności w realizacji celów społecznych i ekonomicznych oraz zwiększenie konkurencyjności uczelni na rynku usług edukacyjnych.

W niniejszym artykule zostanie zaprezentowany model zarządzania jakością usług edukacyjnych oraz koncepcja oceny jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym, marketingowym, ekonomicznym oraz organizacyjnym (na przykładzie badań prowadzonych w Akademii Wychowania Fizycznego im. J. Kukuczki w Katowicach w latach 2003–2011).

Model zarządzania jakością usług edukacyjnych w szkole wyższej

„Dynamika zmian w otoczeniu oraz etap dojrzałości zarządzania w szkołach wyższych każe przesunąć punkt ciężkości z oceny funkcji i zasobów uczelni na analizę i ocenę procesów warunkujących uzyskanie wymaganej jakości usługi edukacyjnej” (Lisiecka, Maciąg 2010, s. 246). Konieczne staje się zastosowanie podejścia procesowego w celu zidentyfikowania oraz objęcia systemem zarządzania wszystkich procesów warunkujących jakość usługi edukacyjnej. Według Michaela Portera, podstawowym źródłem przewagi konku-

¹ Szersze omówienia raportów Klubu Rzymskiego i Komisji Europejskiej znajdują się m.in. w: Rabczuk 2000, s. 322–323; Łomny 1996, s. 89–121; Świętochowska 2001, s. 78–84.

rencyjnej jest skuteczność i efektywność procesów², jakie organizacja podejmuje, dostarczając swój produkt na rynek. Podstawowym produktem szkoły wyższej jest usługa edukacyjna. Zatem jakość usługi edukacyjnej uwarunkowana jest zarówno zasobami uczelni, organizacją procesów, jak i czynnikami leżącymi poza sformalizowanymi procesami, czyli misją, kulturą, tradycją, wartościami szkoły wyższej.

Procesy jako zorganizowana aktywność stanowią rdzeń szkoły wyższej i są istotą tworzenia wartości dla jej interesariuszy. Wartość usługi edukacyjnej może być zdefiniowana jako zestaw korzyści, materialnych i niematerialnych, które zaspokajają wymagania interesariuszy w odpowiednim czasie, skutecznie i efektywnie (Makkar, Gabriel, Tripathi 2008, s. 183). Wartość skumulowana jest w jakości usługi edukacyjnej, zatem procesy realizowane w szkole wyższej mogą być rozpatrywane jako łańcuch tworzenia wartości oczekiwanych przez jej interesariuszy (Makkar, Gabriel, Tripathi 2008, s. 183; Conti 1993, s. 40; Rummler, Brache 2000, s. 75). Wartością dla właściciela natomiast jest zdolność generowania przez organizację przyszłych przepływów pieniężnych (Lisiecka 2002, s. 239). William K. Balzer podkreśla, iż każdy z interesariuszy ocenia procesy szkoły i jakość usług edukacyjnych na podstawie oczekiwanych wartości (Balzer 2010, s. 128).

Nowoczesny model zarządzania jakością usług edukacyjnych oparty na koncepcji łańcucha wartości M. Portera, modelu Makkara, Gabriela i Tripathiego oraz podejściu procesowym prezentuje rysunek 1.

Rysunek 1
Model zarządzania jakością usług edukacyjnych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Makkar, Gabriel, Tripathi 2008; Lisiecka, Maciąg 2010, s. 247; Rokita 2005, s. 196 i nast.

² Zgodnie z terminologią przyjętą w normie PN-EN ISO 9000:2006, proces jest to zbiór działań wzajemnie powiązanych lub wzajemnie oddziałujących, które przekształcają wejścia w wyjście.

Zaprezentowany na rysunku model zarządzania jakością usług edukacyjnych obejmuje następujące działania:

- 1) identyfikację wymagań jakościowych interesariuszy szkoły wyższej w kontekście oczekiwanych wartości;
- 2) skuteczną i efektywną realizację procesów (podstawowych i wspierających);
- 3) ciągłe doskonalenia procesów szkoły z punktu widzenia tworzenia wartości dla interesariuszy.

Wymagania interesariuszy

Szkoła jako system otwarty znajduje się pod wpływem jednostek, grup i organizacji z jej otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego zainteresowanych jej działalnością (w literaturze przedmiotu koncepcja ta jest określana mianem „koncepcji *stakeholders*”) ³. Zatem jakość usług edukacyjnych jest kreowana w środowisku, w którym interesariusze współpracują ze sobą w celu wyposażenia studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje przydatne w ich przyszłej pracy na rzecz gospodarki i społeczeństwa. Norma PN-EN ISO 9000:2006 definiuje pojęcie strony zainteresowanej jako osoby lub grupy zainteresowanej funkcjonowaniem lub sukcesem organizacji (jako przykład podawani są: klient, ludzie w organizacji, dostawcy, bankierzy, związki, wspólnicy lub społeczeństwo). Podobnie pojęcie to definiuje Marcin J. Geryk (nazywa przy tym strony zainteresowane – interesariuszami), zaliczając do grupy interesariuszy szkoły wyższej studentów, absolwentów, lokalne władze i społeczeństwo, media, pracodawców (Geryk 2010, s. 48–54). Lawrence R.P. Reavill rozszerza grupę interesariuszy o organizacje biznesowe i gospodarcze, rząd i instytucje kontroli, inne szkoły wyższe, sektor szkół średnich, dostawców, rodziców, pracowników szkoły (Reavill 1998, s. 55) ⁴. Każdy z wymienionych podmiotów – interesariuszy w odmienny sposób definiuje pojęcie jakości oraz oczekuje różnych wartości.

Państwowe instytucje nadzoru i kontroli oczekują skuteczności oraz efektywności poniesionych nakładów, spełnienia progowych wymagań obligatoryjnych, zwiększenia dostępności studiów, zmniejszenia jednostkowych kosztów kształcenia oraz racjonalności w wydatkowaniu środków budżetowych.

Podmioty środowiska akademickiego oczekują odpowiedniego poziomu realizacji przyjętych standardów akademickich dla danego wydziału, kierunku, rozwoju danej dziedziny wiedzy (nakłady na dydaktykę i naukę, możliwość pozyskania środków), ukształtowania wobec niej pozytywnych postaw studentów oraz praktycznego zastosowania w życiu społecznym.

Studenci oczekują wysokiej jakości usług edukacyjnych, wyposażenia w wiedzę, umiejętności i kompetencje pozwalające na podjęcie efektywnej działalności w konkurencyjnym otoczeniu. Paulo Botas definiuje wartości oczekiwane przez studenta jako: funkcjonalne (użyteczność wykształcenia z punktu widzenia pracy), społeczne (kontakty, przyjaźnie, życie w grupie, zaufanie do innych), emocjonalne (zbieżność między kierunkiem studiów, zainteresowaniami i preferencjami), twórcze (innowacyjność, rozwój intelektualny) oraz

³ Szerzej na ten temat pisze P. Jedynak (Jedynak 2007, s. 47–56).

⁴ Na użytek opracowania Autorka posługuje się pojęciem interesariuszy.

wartości wynikające z uzyskania nowych kwalifikacji zawodowych (Botas 2011, s. 2). Ważnym elementem oceny jakości usług stają się koszty wykształcenia.

Procesy w szkole wyższej

Zdolność do tworzenia wartości jest zdeterminowana skutecznością i efektywnością procesów realizowanych w szkole wyższej. W zaprezentowanym na rysunku 1 modelu procesy realizowane w szkole zostały podzielone na procesy podstawowe oraz wspierające. Do procesów podstawowych zaliczono:

1. Marketing usług edukacyjnych.
2. Zarządzanie wiedzą (proces badawczo-naukowy).
3. Projektowanie usługi edukacyjnej.
4. Proces dostarczania usługi dydaktycznej – proces dydaktyczny.
5. Komunikowanie się z interesariuszami.

Ad. 1. Wiedza o interesariuszach dotyczy z jednej strony znajomości ich potrzeb i wymagań, oczekiwanych wartości, z drugiej – jak dalece potrafią oni określić rodzaj usługi edukacyjnej oraz sposób jej dostarczania, tak aby zaspokoili ich oczekiwania⁵. Pozyskiwana w trakcie działań marketingowych wiedza jest jednym z kluczowych czynników sukcesu szkoły, pozwalającym na uzyskanie przewagi konkurencyjnej na rynku usług edukacyjnych.

Ad. 2. Kluczową kwestię w doskonaleniu jakości procesu kształcenia odgrywa właściwy, aktualny oraz elastyczny program/plan studiów. Jest on produktem procesów zarządzania wiedzą w organizacji; organizacyjna i indywidualna wiedza jest jednym ze strategicznych zasobów szkoły wyższej.

Ad. 3. Projektowanie usługi edukacyjnej ma kluczowe znaczenie w łańcuchu wartości. Efektem procesu projektowania są plany i programy studiów. Błędy popełnione na tym etapie będą skutkować luką wartości dostarczanej dla interesariuszy szkoły.

Ad. 4. Cechy usług, tj. niematerialność, nierozdzielność, nietrwałość, zmienność, niejednorodność, brak tolerancji na błędy, brak własności (Łańcucki, red. 2006, s. 13) powodują, iż proces ten ma krytyczne znaczenie w ocenie jakości usług edukacyjnych.

Ad. 5. Komunikowanie się z interesariuszami obejmuje kontakty i relacje między szkołą wyższą (pracownikami administracyjnymi, pracownikami naukowo-dydaktycznymi i innymi) a jej interesariuszami.

Działania wspierające to:

1. Zarządzanie zasobami ludzkimi i środowiskiem pracy.
2. Zarządzanie informacją.
3. Zarządzanie zasobami materialnymi i finansowymi.
4. Pomiary, analiza i doskonalenie.

⁵ Dla przykładu, student oczekuje, iż uczelnia przygotowuje go do prowadzenia działalności gospodarczej, a pytanie brzmi: jak dalece potrafi on określić program kształcenia, metody i środki dydaktyczne, które pozwolą na zaspokojenie jego wymagań i oczekiwań w tym zakresie.

Ocena jakości usług edukacyjnych

Przyjęcie modelowego ujęcia zarządzania jakością usług edukacyjnych opartego na koncepcji łańcucha wartości wymaga zmiany podejścia do oceny ich jakości. Miernikiem jakości usług staje się wartość dodana dostarczana interesariuszom uczelni. Zatem ocena powinna mieć charakter kompleksowy, ujmujący różne mierniki wartości usług edukacyjnych w poniżej zaproponowanych czterech aspektach:

- aspekcie dydaktycznym – mierniki związane z efektami kształcenia;
- aspekcie marketingowym – mierniki podmiotowej oceny procesów (poziom satysfakcji pracowników, studentów, absolwentów i pozostałych interesariuszy itp.);
- aspekcie ekonomicznym – mierniki kosztów procesów;
- aspekcie organizacyjnym – mierniki związane z organizacją procesów.

W aspekcie dydaktycznym wartość usługi edukacyjnej jest funkcją treści kształcenia (programów, planów studiów), czynników związanych z nauczycielem, czynników związanych ze studentem oraz prawidłowej organizacji procesu dydaktycznego (cel kształcenia, metody i środki dydaktyczne, motywowanie do nauki). Do pomiaru wartości usług edukacyjnych stosuje się mierniki efektów kształcenia (*learning outcomes*). W rekomendacji Parlamentu Europejskiego z kwietnia 2009 roku *learning outcomes* „efekty uczenia się” oznaczają określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu kształcenia, dokonywanego w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zatem wartość usługi edukacyjnej jest mierzona za pomocą następujących mierników (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego... 2008; Roadmap for the OECD... 2008; A Framework for Qualifications... 2005; Jeruszka, red. 2000, s. 26; Keston, Fulcher, Christopher 2007*):

- przyrostu, zakresu, poziomu i trwałości zdobytej ze zrozumieniem wiedzy (w kontekście europejskich ram kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub fakto-graficzną),
- umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce (w kontekście europejskich ram kwalifikacji takie umiejętności określa się jako kognitywne, obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne oraz praktyczne, obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów),
- kompetencji społecznych (w europejskich ramach kwalifikacji kompetencje te określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii).

Jak wskazuje Peter T. Ewell, pomiar i ocena efektów kształcenia mogą być dokonane w aspekcie całego szkolnictwa wyższego i szkoły (na potrzeby oceny zgodności z ramowymi strukturami kwalifikacji, spełnienia wymagań prawnych w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, transparentności i porównywalności w skali międzynarodowej i danego kraju), procesów dydaktycznych (programów kształcenia) oraz studenta. W zależności od przyjętego podmiotu analizy mogą być stosowane różne metody oraz mierniki oceny efektów kształcenia – ewaluacja, akredytacja, certyfikacja, egzaminy itp. (Ewell 2001, s. 8). Aspekt dydaktyczny dominuje obecnie w ocenie jakości usług edukacyjnych. Znowelizowana Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym nakłada na uczelnie obowiązek oceny jakości usług edukacyjnych poprzez ocenę efektów kształcenia (analiza i ocena osiągnięć studenta), pracy nauczycieli akademickich oraz badania ścieżki kariery absolwenta uczelni.

W aspekcie marketingowym wartość dodana usługi edukacyjnej jest definiowana jako rosnąca dodatnia relacja między korzyściami a szeroko rozumianymi kosztami studiów

(Herman, Szablewski, red. 1999, s. 9). Miernikiem oceny może być np. poziom satysfakcji. W literaturze przedmiotu podkreśla się fakt, iż satysfakcja stanowi reakcję emocjonalną na spostrzeganą wartość usługi, jest globalną oceną tego, jak proces świadczenia usługi wpływa na odczucia interesariusza (zob. Stoma 2004, s. 34). Satysfakcja jest miernikiem wartości ściśle związanym z podmiotem oceniającym i pozwala na ocenę jego zadowolenia z jakości usług edukacyjnych. Zatem na poczucie satysfakcji mogą wpływać różne czynniki, a ich ważność determinowana jest potrzebami i wymaganiami interesariusza.

W aspekcie ekonomicznym wartość usługi edukacyjnej stanowi informację o kosztach i wynikach procesu edukacji i jest utożsamiana z ceną usługi (Chłodnicki 2004, s. 93). Wartość dodaną ustala się jako różnicę między wartością otrzymaną przez studenta oraz poniesionymi przez niego kosztami studiów (Makkar, Gabriel, Tripathi 2008, s. 184). Kategoria kosztu studiów ponoszonego przez studenta obejmuje: cenę formalną podstawową (czesne i wpisowe), cenę formalną dodatkową (opłaty za dyplom, praktyki, dokumenty i ich duplikaty, egzaminy poprawkowe i inne), cenę nieformalną finansową (akademik, noclegi, wyżywienie, dojazdy, książki i inne), cenę nieformalną niefinansową (czas, zaangażowanie emocjonalne, stres, utracona alternatywa życiowa) (Kolasiński, Lisiecki 2004, s. 236). Istotnym kosztem kształcenia jest utracone wynagrodzenie na skutek podjęcia nauki w trybie stacjonarnym (Jarecki 2008, s. 25 i nast.).

W aspekcie organizacyjnym wartość usługi edukacyjnej jest zdeterminowana planowaniem, zapewnieniem odpowiednich zasobów, kontrolą oraz doskonaleniem procesów podstawowych i wspierających w szkole wyższej. Do pomiaru wartości dodanej można zastosować następujące mierniki (Balzer 2010, s. 144–150):

- mierniki czasu realizacji procesów,
- mierniki ilości działań realizowanych w ramach procesów,
- mierniki adekwatności zasobów zastosowanych w procesach (dostępność zasobów, wiarygodność zasobów, potencjał pracowników),
- mierniki planowania procesów (np. czas oczekiwania na reakcję, czas oczekiwania na zasoby),
- mierniki jakości procesów (np. poziom błędów).

Wybór mierników oceny jakości usług edukacyjnych w przedstawionych wyżej aspektach jest uwarunkowany wartościami oczekiwanymi przez interesariuszy szkoły wyższej.

Dalej zostanie zaprezentowany przykład zastosowania koncepcji oceny jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym, organizacyjnym i marketingowym w Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach⁶.

Ocena jakości usług edukacyjnych na przykładzie Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach jest uczelnią publiczną prowadzącą działalność dydaktyczną, naukową oraz organizacyjną w obszarze nauk o kulturze fizycznej oraz zarządzania. Na Wydziale Wychowania Fizycznego, Fizjote-

⁶ W badaniu celowo pominięto aspekt ekonomiczny, gdyż został on wyodrębniony do badań w II etapie projektu badawczego realizowanego przez Autorkę.

rapii oraz Zarządzania w Sporcie i Turystyce kształceni są specjaliści na potrzeby sportu, turystyki, rekreacji, fizjoterapii oraz zarządzania w tych obszarach. W Uczelni prowadzone są działania restrukturyzacyjne, mające na celu podniesienie jakości usług edukacyjnych oraz wzrost skuteczności i efektywności, w tym finansowej, systemu zarządzania. Od 2003 roku w Akademii prowadzone są systematyczne badania dotyczące oceny jakości usług edukacyjnych.

Cele i metody badań

Celem badań była ocena jakości usług edukacyjnych za pomocą mierników zdolności procesów szkoły do tworzenia wartości dla wybranej grupy interesariuszy szkoły, tj. studentów. W badaniu sformułowano tezę, iż: prowadzona restrukturyzacja uczelni nie wpłynęła na obniżenie oceny jakości usług edukacyjnych.

Zebrany materiał badawczy pozwolił na udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze:

- Czego oczekują i jak zmieniły się oczekiwania studentów Akademii?
- Jaka jest ocena efektów kształcenia?
- Jaka jest ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie organizacyjnym?
- Jaka jest ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie marketingowym?
- Jakie zmienne niezależne różnicują wyniki oceny jakości usług edukacyjnych?

Badaniami objęto studentów i absolwentów Uczelni oraz organizacje przyjmujące studentów na praktyki zawodowe. W badaniach studentów w roku akademickim 2009/2010 uczestniczyło 3035 przedstawicieli tej grupy. Badania absolwentów AWF w Katowicach zostały przeprowadzone w 2011 roku podczas zjazdów absolwentów – uczestniczyło w nich 96 osób. Badania w organizacjach przyjmujących studentów na praktykę zostały przeprowadzone w roku akademickim 2009/2010 – oceniono 2340 studentów-praktykantów. W badaniach zastosowano techniki badań ankietowych.

Wyniki badań

Oczekiwania, motywy oraz postawy studentów AWF w Katowicach

Uzyskane wyniki badań wskazują, iż studenci Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach w przeważającej większości są osobami o skonkretyzowanych zainteresowaniach, przedsiębiorczymi i aktywnymi zawodowo. Wartości, których oczekują, to: pogłębienie zainteresowań i rozwijanie zdolności oraz możliwość kontynuowania nauki w miejscu zamieszkania (bliskość uczelni była ważnym motywem wyboru uczelni, który wskazywali badani).

W latach 2003–2009 można zauważyć zmianę w oczekiwanych przez studentów wartościach: w roku 2003 oczekiwali oni, iż studia pozwolą na łatwe znalezienie pracy, rozwijanie zdolności oraz zdobycie prestiżowego zawodu, w 2007 roku jako najważniejsze wartości wskazali: rozwój zainteresowań i zdolności, przyszłe dochody oraz nauka w miejscu zamieszkania.

Systematycznie od 2003 roku wzrastał odsetek studentów oczekujących przygotowania do podjęcia własnej działalności gospodarczej. Natomiast zmalał odsetek studentów chcących pracować w sektorze usług publicznych (administracja, oświata) oraz instytucjach naukowych. Zdecydowana większość studentów badanych w 2009 roku pracuje na stałe

lub podejmuje dorywcze prace w trakcie studiów. Wśród studentów studiów stacjonarnych pracuje ponad 66% badanych, wśród studentów studiów niestacjonarnych pracuje ponad 90% badanych, w tym 67% studentów ma stałe zatrudnienie.

Ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym

Na ocenę efektów kształcenia w Akademii złożyły się:

- 1) ocena wiedzy, umiejętności i kompetencji,
- 2) czas poszukiwania pracy po ukończeniu studiów przez absolwentów,
- 3) zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów.

W badaniach ankietowych przeprowadzonych wśród studentów⁷ oraz absolwentów wykorzystano technikę samooceny (respondenci samodzielnie oceniali stopień osiągnięcia badanych efektów kształcenia). Ocena zewnętrzna efektów kształcenia – dokonana przez organizacje przyjmujące studentów na praktyki zawodowe – została przeprowadzona w skali od 1 do 6, przy czym 1 oznaczała niską ocenę efektu kształcenia, natomiast 6 – ocenę bardzo wysoką.

Ocena wiedzy, umiejętności i kompetencji

W badaniach przeprowadzonych w 2009 roku podjęto próbę oceny efektów kształcenia w odniesieniu do wymagań formułowanych przez pracodawców. Oceny dokonali studenci, absolwenci oraz organizacje przyjmujące studentów na praktyki. Brano pod uwagę efekty kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności, w tym umiejętności zastosowania nowych technologii, oraz kompetencji społecznych, takich jak: odpowiedzialność, sumienność, uczciwość, aktywność, zaangażowanie, dyspozycyjność, innowacyjność, elastyczność, łatwość nawiązywania kontaktów, dyscyplina pracy. Wśród efektów procesu kształcenia najwyżej ocenionych przez studentów znalazły się: wiedza teoretyczna oraz kompetencje, tj. umiejętność nawiązywania kontaktów, odpowiedzialność, dyscyplina, zaangażowanie. Najniżej oceniono znajomość nowych technologii. Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej wskazują, iż występuje istotne zróżnicowanie wyników oceny efektów kształcenia ze względu na kierunki kształcenia oraz fakt podejmowania pracy w trakcie studiów.

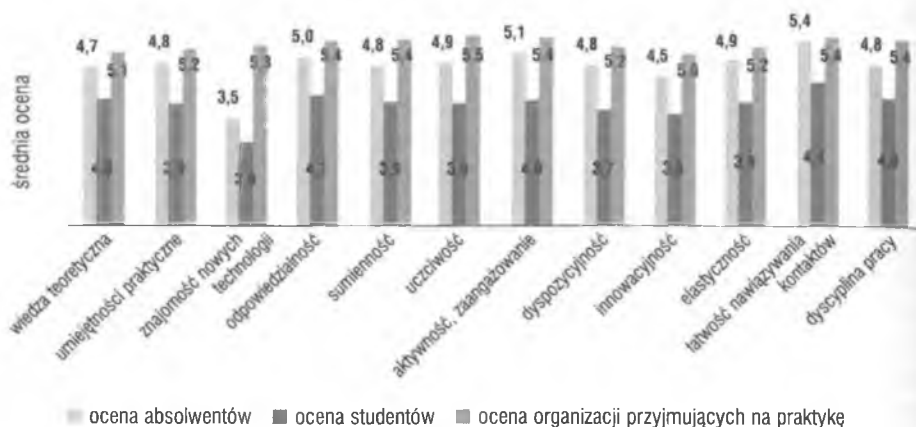
W dalszej części artykułu zostały zamieszczone zestawienia wyników badań – rysunek 2 prezentuje analityczne, a rysunek 3 – zbiorcze zestawienie wyników oceny wiedzy, umiejętności i kompetencji podanych przez studentów, absolwentów i organizacje przyjmujące studentów na praktyki zawodowe.

Studenci bardziej krytycznie niż absolwenci i organizacje przyjmujące na praktyki oceniają poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji nabytych w trakcie studiów. Szczególnie dotyczy to efektów kształcenia w postaci umiejętności, w tym znajomości nowych technologii informatycznych. Mając na uwadze oczekiwania studentów związane z prowadzeniem działalności gospodarczej, w badaniu w 2009 roku poproszono studentów o samoocenę przygotowania w tym obszarze – z wyjątkiem studentów kierunku zarządzania ocena ta była niska.

W trakcie badania sprawdzono również, na ile dokonywana przez studentów ocena oczekiwań pracodawców jest zgodna z faktycznymi wymaganiami stawianymi absolwentowi w miejscu pracy.

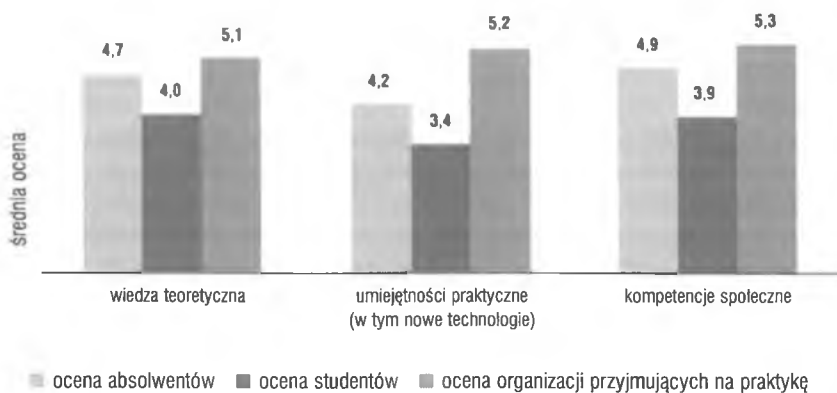
⁷ Oceny efektów kształcenia dokonali studenci ostatnich lat studiów I i II stopnia.

Rysunek 2
Ocena efektów kształcenia – zestawienie analityczne wyników badań



■ ocena absolwentów ■ ocena studentów ■ ocena organizacji przyjmujących na praktykę

Rysunek 3
Ocena efektów kształcenia – zestawienie zbiorcze wyników badań

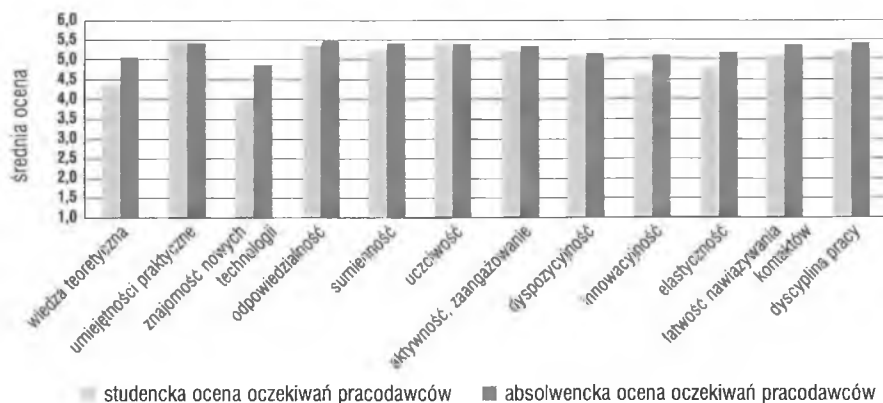


■ ocena absolwentów ■ ocena studentów ■ ocena organizacji przyjmujących na praktykę

Wyniki badań przedstawione na rysunku 4 wskazują, iż w zakresie szeroko definiowanych kompetencji studencka ocena oczekiwanych pracodawców nie odbiega od faktycznych wymagań stawianych na rynku pracy. Zauważyć jednak należy, iż studenci nie doceniają oczekiwań pracodawców w aspekcie umiejętności z zakresu znajomości nowych technologii oraz przygotowania teoretycznego do wykonywanego zawodu.

Rysunek 4

Oczekiwania i wymagania pracodawców w ocenie studentów i absolwentów



Czas poszukiwania pracy po ukończeniu studiów oraz zgodność wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów

Uzyskane wyniki badań wskazują, że 78% badanych absolwentów znalazło pracę zaraz po ukończeniu studiów, 6% badanych szukało pracy do 3 miesięcy, 9% – dłużej niż 3 miesiące. Wzrost – w stosunku do 2005 roku – odsetek absolwentów pracujących zgodnie z ukończonym kierunkiem kształcenia bądź w zawodzie związanym lub zbliżonym do ukończonego kierunku kształcenia – w 2005 roku wynosił 65%, w 2011 roku – 73%. Odsetek osób niepracujących wśród absolwentów – w stosunku do 2005 roku – wzrósł z 3% do 10% w 2011 roku.

W podsumowaniu tej części badań można stwierdzić, iż studenci zdecydowanie bardziej krytycznie niż absolwenci i organizacje przyjmujące na praktykę oceniają uzyskane efekty kształcenia. Dzięki dużej aktywności zawodowej podczas studiów studenci znają i potrafią realistycznie ocenić wymagania pracodawców, natomiast uwagę zwraca fakt, iż przeceniają oni znaczenie umiejętności, a nie doceniają znaczenia wiedzy teoretycznej. Istnieje istotne statystycznie różnicowanie wyników oceny efektów kształcenia między studentami różnych kierunków prowadzonych w Uczelni⁸.

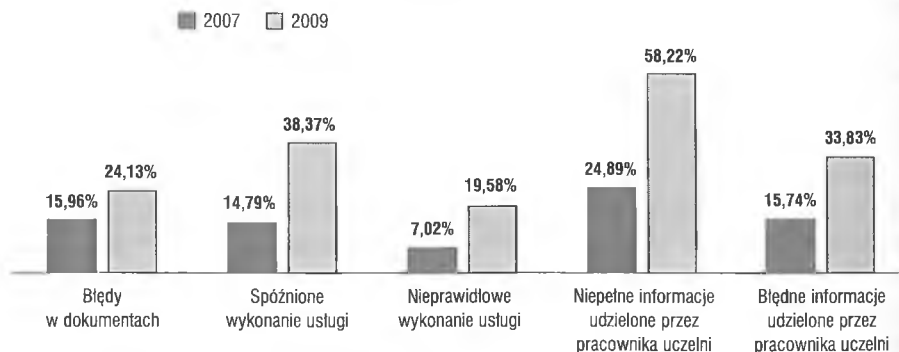
Ocena jakości usług edukacyjnych AWF w Katowicach w aspekcie organizacyjnym

Do oceny aspektów organizacyjnych wykorzystano mierniki adekwatności zasobów zastosowanych w procesach oraz mierniki jakości procesów. Studenci dokonali oceny kompetencji, uprzejmości oraz dostępności jednostek administracyjnych, tj. biblioteka główna, czytelnia, dom studenta, stołówka oraz dziekanaty poszczególnych kierunków. Ocenie poddane zostały również dwa istotne procesy realizowane na rzecz studentów:

⁸ Problem ten wymaga dalszych badań nad przyczynami takiego różnicowania. Wstępnie można wysunąć hipotezę, iż jest ono uwarunkowane motywami podjęcia studiów oraz oceną trafności wyboru kierunku studiów (studenci niezadowoleni z wyboru, którego dokonali, nie są dobrze umotywowani i zaangażowani w proces kształcenia, trudno ich zaktywizować i jedyne, co uczelnia może zrobić, to zaproponować im studia na innym kierunku).

proces obsługi w zakresie pomocy socjalnej oraz proces obsługi w zakresie praktyk studenckich. W badaniu poproszono również studentów o ocenę infrastruktury materialnej Uczelni. Przedmiotem oceny były następujące elementy: otoczenie uczelni (estetyka, czystość, parkingi), obiekty sportowe, wyposażenie budynków, dostęp do materiałów informacyjnych o ofercie uczelni, wyposażenie uczelni w sprzęt dydaktyczny, punkty gastronomiczne. Ocena została przeprowadzona w skali od 1 do 6, gdzie ocena 1 oznacza ocenę najniższą, a ocena 6 – ocenę najwyższą. Analiza uzyskanych wyników badań dowodzi, iż ocena aspektu organizacyjnego jest dosyć zróżnicowana. W przypadku jednostek organizacyjnych, które nie zostały poddane reorganizacji (biblioteka, stołówka, dom studenta, niektóre dziekanaty) od 2003 roku ocena kompetencji, uprzejmości oraz dostępności systematycznie się poprawiała. Wzrosła również ocena infrastruktury materialnej Uczelni, co jest wynikiem przede wszystkim intensywnego procesu inwestycyjnego związanego z modernizacją i rozbudową bazy materialnej Uczelni. Zmiany organizacyjne wpłynęły jednak na obniżenie oceny dostępności restrukturyzowanych jednostek organizacyjnych (np. dziekanaty) oraz spowodowały wzrost liczby błędów popełnianych w procesie obsługi studenta (rysunek 5). Studenci jako najczęściej występujące błędy wskazali: niepełne lub błędne informacje udzielone przez pracownika Uczelni, a także opóźnienia w wykonaniu zadań na rzecz studentów.

Rysunek 5
Błędy w obsłudze studenta



Powyzsza sytuacja może być spowodowana zmianami w strukturze organizacyjnej Uczelni (m.in. powstanie nowego Wydziału Zarządzania Sportem i Turystyką) oraz rotacją pracowników na stanowiskach administracyjnych.

Ocena jakości usług edukacyjnych AWF w Katowicach w aspekcie marketingowym

Ważnym aspektem oceny jakości usług edukacyjnych AWF w Katowicach jest aspekt marketingowy. Celem prowadzonych badań było udzielenie odpowiedzi na pytania:

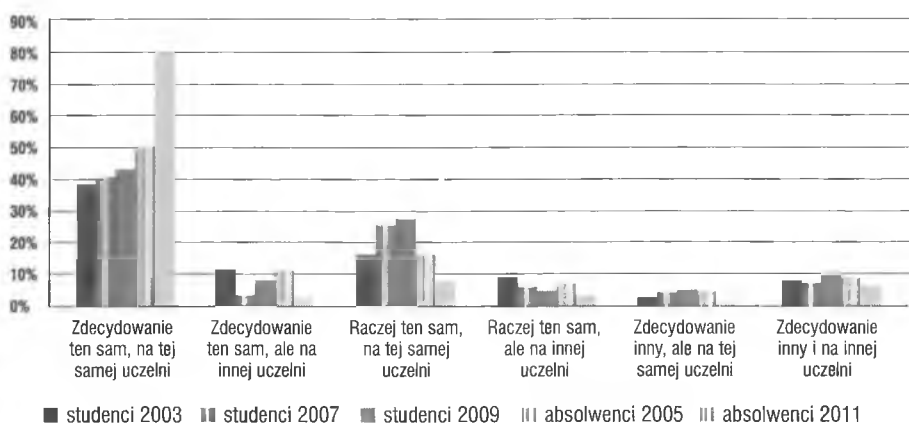
1. Czy studenci i absolwenci są zadowoleni z wyboru kierunku studiów oraz Uczelni?
2. Czy studenci są skłonni do polecenia/rekomendowania Uczelni oraz jej oferty dydaktycznej?

Do oceny satysfakcji studentów i absolwentów został zastosowany miernik trafności wyboru studiów oraz kierunku kształcenia. W latach 2003–2009 można zaobserwować wzrost

odsetka studentów zadowolonych z wyboru Uczelni oraz kierunku studiów z 54% w 2003 roku do 71% w 2009 roku. Wzrósł również odsetek studentów całkowicie niezadowolonych z decyzji o wyborze szkoły i studiów (z 8% w 2003 roku do 10% w 2009 roku). Wzrosła liczba studentów, którzy podjęli błędną decyzję w zakresie wyboru kierunku studiów; 28% studentów zarządzania, 19% – fizjoterapii, 16% – turystyki i rekreacji oraz 12% – wychowania fizycznego określiło, iż źle wybrało kierunek studiów. W latach 2005–2011 z 50% do 80% wzrósł odsetek absolwentów zadowolonych z wyboru Uczelni oraz kierunku studiów.

Ocena trafności wyboru Uczelni oraz kierunku studiów jest uzależniona od kierunku, na jakim studiują badani studenci. Zestawienie wyników badań w latach 2003–2011 prezentuje rysunek 6.

Rysunek 6
Ocena trafności wyboru uczelni i kierunku studiów



Jednym z ważnych mierników satysfakcji studenta z jakości usług edukacyjnych oraz jego lojalności jest skłonność do rekomendowania AWF w Katowicach. Wyniki badań uzyskane w roku 2009 nie różnią się od wyników badań z 2007 roku – 70% studentów Uczelni jest skłonnych do polecenia jej usług.

Rekapituluując, zdecydowana większość studentów i absolwentów Uczelni pozytywnie ocenia wybór szkoły oraz kierunku studiów. Badani są zadowoleni z jakości usług edukacyjnych, o czym świadczy chęć rekomendowania Uczelni. Ma to istotne znaczenie w procesie rekrutacji. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż zgodnie z wynikami badań kandydatów na studia, znajomi i rodzina stanowią drugie co do ważności źródło pozyskiwania informacji na temat Uczelni oraz jej oferty. Zadowolony i lojalny student oraz absolwent stają się najlepszą wizytówką i reklamą Uczelni.

Wnioski z badań

Przeprowadzone w AWF w Katowicach badania pozwalają na udzielenie odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze oraz wyciągnięcie następujących wniosków:

- Ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym wskazuje, iż proces kształcenia w Akademii jest źródłem wartości oczekiwanych przez studentów, absolwentów i organizacje przyjmujące studentów na praktykę.
- Ocena jakości usług edukacyjnych w aspekcie organizacyjnym wskazuje, iż proces restrukturyzacji i reorganizacji Uczelni w pewnym stopniu wpłynął na ograniczenie dostępności niektórych jednostek organizacyjnych oraz wzrost liczby błędów popełnianych przez pracowników.
- Ocena jakości usług w aspekcie marketingowym wskazuje na wysoki poziom satysfakcji studentów oraz absolwentów.

Uzyskane wyniki badań pozwalają na potwierdzenie postawionej tezy, iż prowadzona restrukturyzacja uczelni nie wpłynęła na obniżenie oceny jakości usług edukacyjnych w badanych aspektach (niezgodności w zakresie niektórych obszarów obsługi studenta nie wpłynęły na obniżenie oceny jakości usług edukacyjnych w aspekcie dydaktycznym i marketingowym).

W podsumowaniu rozważań podjętych w artykule: w dobie zmieniających się wymagań i oczekiwań stawianych szkole wyższej przez jej interesariuszy ocena i doskonalenie jakości usług edukacyjnych nabiera coraz większego znaczenia. „Stosowane dotąd przez szkoły techniki pomiarowe budzą wiele wątpliwości co do przydatności, wiarygodności i trafności oceny, gdyż traktują jakość usługi edukacyjnej w wymiarze pojedynczego rezultatu” (Brzezińska, Brzeziński, Elias, red. 2004, s. 129). Stąd pojawia się wymóg rozszerzenia koncepcji oceny jakości usług edukacyjnych poza aspekt dydaktyczny, uwzględniając aspekt organizacyjny, marketingowy i ekonomiczny procesu edukacyjnego. Ilustracja praktyczna pokazuje, iż zaproponowana koncepcja oceny ma charakter kompleksowy i dynamiczny. Punktem wyjścia w ocenie jakości jest wartość oczekiwana przez interesariuszy uczelni. Jest to szczególnie ważne przy prowadzeniu restrukturyzacji organizacyjnej i finansowej szkół wyższych, aby podnosząc skuteczność i efektywność, w tym efektywność finansową uczelni, jednocześnie zachować zdolność do dostarczania wartości oczekiwanych przez jej interesariuszy.

Literatura

A Framework for Qualifications... 2005

A Framework for Qualifications the European Higher Education Area (www.bologna-bergen).

Balzer W.K. 2010

Lean Higher Education. Increasing the Value and Performance of University Processes, CRC Press, New York.

Banathy B.H. 1994

Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłość, Politechnika Wrocławska, Wrocław.

Bielecki P. 2011

Kompetencje absolwentów studiów wyższych w świetle ogólnoeuropejskich badań CHEERS, REFLEX i TUNING, w: K. Jędralska, J. Bernais (red.): *Kompetencje absolwentów studiów ekonomicznych. Perspektywa nauki i biznesu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice.

Botas P. 2011

The consumption values of and empowerment of student as customer in higher education and its implications for higher education policy, w: *Positive Futures for higher education: connections, communities and criticality*, Conference Papers Society for Research into Higher Education, Newport, Great Britain.

Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (red.) 2004

Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej, Wydawnictwo Academica, Warszawa.

Chłodnicki M. 2004

Usługi profesjonalne, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

Conti T. 1993

Building Total Quality. A guide for management, Chapman&Hall, London.

Ewell P.T. 2001

Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departue, CHEA Occasional Paper, wrzesień (www.chea.org/award/StudentLearningOutcomes2001.pdf).

Geryk M. 2010

Spółeczna odpowiedzialność uczelni w percepcji jej interesariuszy, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Herman A., Szablewski A. (red.) 1999

Zarządzanie wartością firmy, Poltext, Warszawa.

Jarecki W. 2008

Szacowanie indywidualnych kosztów kształcenia na studiach wyższych, „Przegląd Organizacji”, nr 11.

Jedynak P. 2007

Ocena normalizowanych systemów zarządzania jakością. Instrumenty i uwarunkowania wartości, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Jeruszka U. (red.) 2000

Efektywność kształcenia zawodowego, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Keston H., Fulcher Ph., Christopher D. 2007

Value-Added: Some Clarification, Newport University Virginia Assessment Group, 3 lutego.

Kolasiński M., Lisiecki P. 2004

Cena na rynku edukacji wyższej, w: G. Nowaczyk, M. Kolasiński (red.): *Marketing szkół wyższych*, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, Poznań.

Lisiecka K. 2002

Kreowanie jakości, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.

Lisiecka K., Maciąg J. 2010

O jakości usług edukacyjnych w szkołach wyższych, w: T. Wawak (red.): *Komunikacja i jakość w zarządzaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Łańcucki J. (red.) 2006

Podstawy kompleksowego zarządzania jakością TQM, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

Łomny Z. 1996

Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom.

Makkar U., Gabriel E., Tripathi S.K. 2008

Value chain for higher education sector-case studies of India and Tanzania, „Journal of Services Research”, wyd. spec., luty.

PN-EN ISO 9000:2006

System zarządzania jakością – Podstawy i terminologia, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2006.

PN-EN ISO 9001:2009

Systemy zarządzania jakością – Wymagania, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2009.

Rabczuk W. 2000

Strategiczne cele edukacji w świetle raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej, w: R. Leppert (red.): *Edukacja w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków.

Reavill L.R.P. 1998

Quality assessment, total quality management and the stakeholders In the UK Higher Education System, „Managing Service Quality”, wyd. 1, t. 8, s. 55.

Roadmap for the OECD... 2008

Roadmap for the OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) Feasibility Study (www.oecd.org/edu/ahelo).

Rokita J. 2005

Zarządzanie strategiczne. Tworzenie i utrzymywanie przewagi konkurencyjnej, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Rummler G.A., Brache A.P. 2000

Podnoszenie efektywności organizacji, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Stoma M. 2004

Jakość a satysfakcja – różnice i wzajemne relacje, „Problemy Jakości”, nr 4.

Świętochowska U. 2001

Systemy edukacyjne cywilizacji przelomu XX i XXI wieku, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.

Ustawa... 2011

Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz ustawy o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, „Dziennik Ustaw” Nr 84, poz. 455.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego... 2008

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01).