

*Dr Jacek Woźniak*

Olsztyńska Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania

im. prof. T. Kotarbińskiego

## **Kryteria oceny jakości kształcenia w szkole wyższej (na przykładzie ekonomii i zarządzania) jako czynnik wzmacniający nierówności społeczne**

### WPROWADZENIE

Dyskusja wokół nierówności społecznych koncentruje się raczej na obecnych niż przyszłych różnicach, nawet wtedy, gdy niewielkie nierówności obecne prowadzą do znacznego upośledzenia jakichś grup w przyszłości. Tak jest w szczególności w rozmowach o edukacji, w których dyskutuje się raczej o drożności systemu edukacyjnego, o ograniczonym do niego dostępie niż o niespełnionej obietnicy, jakiej udziela całość tego systemu.

Z badań OECD wynika, że Polska należy do krajów o dużych nierównościach edukacyjnych<sup>1</sup>. Wzrost ilości szkół wyższych i studentów, który jest dumą trzeciej Rzeczypospolitej, każe jeszcze raz przywołać dyskusję dotyczącą związku pomiędzy wzrostem współczynnika skolaryzacji a redukcją nierówności edukacyjnych. „Choć większość polityków oświatowych, a także socjologów uważa, że prowadzi to niejako z konieczności do redukcji nierówności edukacyjnych, inni argumentują, że oba zjawiska nie muszą sobie towarzyszyć”<sup>2</sup>. Choć to drugie stanowisko wydaje się być dobrze uargumentowane<sup>3</sup>, to należy zaznaczyć, że w badaniach edukacyjnych na ogół za miarę wykształcenia przyjmuje się jego długość mierzoną w latach, bądź uzyskane certyfikaty (stopnie formalne)<sup>4</sup>. Nasza analiza przyjmuje pozornie oczywisty punkt wyjścia – zakłada się, że celem kształcenia w szkole wyższej jest nie tyle uzyskanie formalnego certyfikatu wykształcenia, co specyficznego rodzaju wykształcenia. Zakłada się, że faktycznym źródłem nierówności społecznych, jakie dostęp do dóbr edukacyjnych

---

<sup>1</sup> E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Spoleczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, ISP, Warszawa 2001, s. 6.

<sup>2</sup> J. Paduszek, *Nierówności społeczne a egalitaryzacja edukacji*, IS UW, Warszawa 1991, s. 28.

<sup>3</sup> Por. np. J. Paduszek, *Nierówności...*, wyd. cyt. oraz T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wolumin, Poznań 2003.

<sup>4</sup> Z. Sawiński, *Pomiar i skalowanie wykształcenia w badaniach socjologicznych*, IS UW, Warszawa 1986.

generuje w przyszłości co najmniej w systemie kształcenia akademickiego, jest zróżnicowanie jakości tego wykształcenia. W badaniach edukacyjnych próbowano przyjmować ten punkt widzenia, ale jakość zdobywanego wykształcenia mierzono poprzez typowe miary „szkolne”: wyniki egzaminów, oceny<sup>5</sup>, czas samooceny<sup>6</sup> i kombinacje tych elementów. W naszej analizie przyjmujemy rynkowy model jakości jako spełnianie oczekiwań klienta, a nie zgodność z jakimś zewnętrznym standardem. W tym sensie analiza poniższa jest zastosowaniem kategorii teoretycznych wypracowanych w ramach nauki o zarządzaniu przedsiębiorstwem rynkowym (marketingu i zarządzania szkoleniami) do problematyki nierówności edukacyjnych.

Metodą analizy przyjętą w tym tekście jest skonfrontowanie koncepcji jakości szkoły wyższej, jaka wydaje się być obecna w działaniach społecznych prowadzonych wokół systemu szkolnictwa wyższego, z paradygmatem oceny jakości kształcenia, jaki wyłania się z ustaleń dotyczących edukacji menedżerskiej w biznesie. Choć można uważać takie zestawienie za niezbyt adekwatne, to obraz, jaki się z niego wyłania pozwala postawić szereg pytań oraz postulatów, które warte są co najmniej rozważnego rozpatrzenia, jeśli zastanawiamy się nad nierównościami społecznymi, jakie generuje system edukacji w szkole wyższej. W tym sensie tekst ten pozostaje w ramach postulatu Colemana, że „trzeba się skupić na planowaniu przyszłych struktur, przyszłych celowo skonstruowanych instytucji, które zajmować się będą edukacją”<sup>7</sup>.

Rozważania będą oparte o dwie przykładowe dziedziny aktywności edukacyjnej – w zakresie szkół wyższych o kształcenie w obszarze ekonomii i zarządzania, w zakresie edukacji biznesowej o kształcenie w zakresie umiejętności społecznych. Choć wybór tych dwóch obszarów porównania z perspektywy niektórych badań może wydawać się celowy, jako związany z głównymi aspiracjami akademickimi młodych ludzi<sup>8</sup>, to faktycznie można go uznać za przypadkowy, gdyż wynika z doświadczenia praktycznego autora.

Choć dyskusje nad definicjami i istotą jakości toczą się w literaturze, to dwa typy myślenia tworzą jej jądro. Jakość rozumie się albo jako zgodność wytworu z opisanym standardem, który według zaleceń producenta wytwór ten ma spełniać (tzw. jakość producenta), albo jako spełnianie potrzeb klienta (tzw. jakość

<sup>5</sup> R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: casus Suwalszczyzny*, WM, Olecko 2000. Podobnie J. Paduszek, *Nierówności...*, wyd. cyt.

<sup>6</sup> A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Edytor, Toruń 1999.

<sup>7</sup> Cytuję za: T. Szlendeck, *Zaniedbana piaskownica*, ISP, Warszawa 2003, s. 17.

<sup>8</sup> R. Borowicz, *Nierówności...*, wyd. cyt.

<sup>9</sup> Por. np. E. Skrzypek, *Jakość i efektywność*, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 26.

dla klienta)<sup>9</sup>. Obie te koncepcje zakładają świadomość – czy to producenta, czy to klienta (bądź jego racjonalnej rekonstrukcji) – co do własności (bądź funkcji) tworzonego produktu. W poniższym tekście przyjmuje się więc, że jakością szkoły wyższej jest adekwatność realizacji obietnicy, która jest składana klientom szkoły. Dla uproszczenia zakłada się, że analizujemy jedynie obietnicę składaną przez szkoły wyższe ich studentom (jako temu klientowi, dla którego – jak pokazuje tekst – obietnica składana przez szkoły skutkuje nierównością społeczną), zaś argumentujemy, że szkoły wyższe nie mają świadomości tzw. standardu producenta, ani zrekonstruowanych potrzeb klienta (z których ten standard powinien wynikać).

Tekst zorganizowany jest następująco. Najpierw wskazane zostaną publicznie dostępne kryteria oceny jakości szkół wyższych kształcących w zakresie wiedzy z ekonomii i zarządzania, jakimi może dysponować młody człowiek, jeśli nie jest obdarzony rzadkimi rodzajami kapitału społecznego. Następnie przedstawione będą kluczowe ustalenia metodologii zarządzania efektywnością szkoleń w biznesie oraz ich możliwe przełożenie na wymagania informacyjne w stosunku do szkół wyższych. W rezultacie zostanie pokazane, jak specyfika informacji publicznej tworzy źródło potencjalnych nierówności w dostępie do wykształcenia.

## SPOSOBY OCENY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ W ZAKRESIE ZARZĄDZANIA

Nie będąc specjalistą od zagadnień systemu edukacyjnego, pozwolę sobie patrzeć na jakość szkoły wyższej z nieco naiwnej perspektywy kandydata do tego kształcenia. Śledząc ścieżkę zakupową usługi edukacyjnej szkoły wyższej należy dostrzec i uznać za kluczowy pewien dylemat decyzyjny, przed którym staje kandydat do studiów w zakresie ekonomii i zarządzania. Można rozsądnie założyć, że w jego uświadomionym interesie jest zakup na rynku polskiej edukacji najlepszego produktu za dostępną dla niego cenę. W skład tej ceny wchodzi zarówno opłaty za studia, płacone szkole wyższej (w pewnym typie szkół bliskie zeru), jak i opłaty za dostęp do danej szkoły (uzyskanie zgody szkoły na studiowanie np. poprzez zdanie egzaminu wstępnego) oraz koszty translokacji (pobytu w miejscu kształcenia i dojazdów do miejsca stałego zamieszkania). Jeśli pominąć koszty utraconych szans na dochody, jakie wynikają z czasu poświęconego na studiowanie, to tabela decyzyjna młodego człowieka wygląda następująco.

Tabela 1

## Drzewo decyzyjne wyboru szkoły wyższej

Rodzaj kształcenia/ /kosztu	Wstęp	Oplata w trakcie	Translokacja	Rezultat
Państwowa blisko	dużo, z góry, ryzyko wysokie	mało	mało	dyplom
Państwowa daleko	dużo, z góry, ryzyko wysokie	mało	dużo	dyplom
Prywatna blisko	b. mało, ryzyko niskie	dużo w ratach	mało	dyplom
Prywatna daleko	mało, ryzyko niskie	dużo w ratach	dużo	dyplom

Źródło: opracowanie własne.

Jest oczywiste z powyższej tabeli decyzyjnej, że racjonalna strategia decyzyjna kandydata polega na wyborze bliskiej szkoły prywatnej, chyba że jakieś inne czynniki grają rolę. Dwa z nich są oczywiste. Po pierwsze, nakłady na wstęp mogły zostać już poniesione na skutek inwestycji w poprzedni etap kształcenia, bądź z uwagi na sytuację życiową są nieistotne (zamożność). Po drugie, powyższa analiza zakłada, że z perspektywy odczuwanej przez młodego człowieka jakości dyplomów szkół są równoważne. O ile pierwszy czynnik jest znanym czynnikiem generującym nierówności społeczne, to czynnik drugi pod tym kątem jest słabiej opisany<sup>10</sup>. Utrzymywanie fikcji równoważności kształcenia, niezależnie od jego sposobu, tworzy fałszywy dylemat decyzyjny dla kandydatów, których dostęp do informacji jest ograniczony. Analizując produkt oferowany przez szkołę wyższą kandydat na studia dysponuje bowiem dwoma typami informacji publicznej. Po pierwsze, państwowa akredytacja jakości kształcenia, której wyrazem jest poziom kształcenia, jaki jest dopuszczony w danej szkole wyższej. Z tej perspektywy kandydat może używać kryteriów odwołujących się do prawa nadawania licencjatów, magisteriów i ewentualnie dalszych stopni naukowych, ale powinien przyjąć, że licencjat uzyskany w dwóch szkołach, które mają do tego uprawnienia, jest równoważny. Ponieważ państwowa komisja akredytacyjna odwołuje się do kryteriów formalnych, takich jak ilość stopni naukowych wśród kadry z danej dziedziny, czy godzin spędzonych na zajęciach zgodnie z siatką zajęć, to kryterium to oparte jest na formalnych wyznacznikach procesu kształcenia (a nie na jego meritum – treści).

<sup>10</sup> Stoję na stanowisku, że rozszerzenie współczynnika skolaryzacji w szkole wyższej, które wynika z większej dostępności szkół o zróżnicowanym trybie „płatności” za usługi edukacyjne, mogłoby zmniejszać nierówności edukacyjne, gdyby traktować uzyskanie formalnego certyfikowania kwalifikacji za cel edukacji. Ten typ analizy pozwala na prowadzenie analizy na poziomie ogólności, który nie wymaga różnicowania rodzajów kapitału, jaki jest inwestowany w zdobycie wykształcenia.

Po drugie, dostępne mu są rankingi szkół wyższych, jakie publikowane są w prasie. One koncentrują się najczęściej na bazie materialnej szkoły oraz ilości kadry ze stopniami akademickimi. Choć pojawiają się próby uwzględnienia szans zatrudnienia<sup>11</sup>, jakie uzyskują absolwenci, to porównanie wagi kryteriów w przykładowym rankingu<sup>12</sup> pokazuje, że wśród 49 wymiarów porównania między uczelniami ponad połowa ma czysto formalny charakter, ilustrujący model idealnej szkoły wyższej, w której dużo profesorów naucza małą liczbę studentów, którzy w dużych salach siedzą przed komputerami. Uwzględnienia wymiaru treści nauczanej, jej przełożenia na praktykę oraz dalszych losów absolwentów można doszukiwać się jedynie w takich kryteriach jak: skala nauczania języków obcych, liczba programów nauczanych w językach obcych czy istnienie zinstytucjonalizowanych form kontaktu z absolwentami<sup>13</sup>.

Reasumując, kandydat na studia, bazujący na informacji publicznej skazany jest na wybór szkoły wyższej na podstawie założenia o równości dyplomów (kształcenie w szkole prywatnej w okolicy jest wtedy racjonalnym wyborem), bądź różnicując nieco te dyplomy poprzez informacje o jawnie formalnym charakterze względem „jakości” dyplomu.

W obu tych dylematach decyzyjnych wybór wysoce ryzykownej inwestycji w zdobycie dotowanego przez państwo dyplomu szkoły państwowej jest – na podstawie tych danych – wysoce nieracjonalny, gdyż oznacza podejmowanie ryzykownej inwestycji bez pewności wysokiego z niej zwrotu. Racjonalne staje się odkładanie takiej inwestycji „na później”, czyli korzystanie z lokalnej oferty edukacyjnej przez pierwszy okres studiowania. Naturalne jest bowiem uwzględnienie nieskodyfikowanych informacji o prestiżu danej szkoły, które powstają częściowo pod wpływem rankingów, częściowo pod wpływem kolegów i mód środowiskowych. Nie są jednak oparte na wymiernych informa-

---

<sup>11</sup> Newsweek (3.04.2005) tworzy zestawienie uczelni według jednego kryterium – jaki procent absolwentów młodszych niż 33 lata znalazło zatrudnienie w ankietowanych 600 firmach. Jest to pierwsza próba wyjścia w kierunku nieformalnego kryterium oceny jakości, choć oczywiste są słabości tego kryterium (np. koncentracja na wielkich miastach, zatrudnienie w sektorze biznesowym bez zróżnicowania). Ponieważ próba ankietowanych 600 przedsiębiorstw (brak danych o zwrotach) maksymalnie objęła 5% absolwentów, więc zdarzają się efekty sufity, np. 2,6% absolwentów Akademii Teatralnej zatrudnionych dało jej 4. miejsce w zestawieniu.

<sup>12</sup> „Polityka”, nr 14 (2446), 2004, bezpłatny dodatek.

<sup>13</sup> Nie twierdzą, że kryteria użyte do oceny wydziałów nauczających zarządzania i ekonomii w tym rankingach są nieistotne, szczególnie jeśli przyjąć sześć głównych: pozycja akademicka, potencjał kadrowy, orientacja na studenta, kontakty z otoczeniem, selekcyjność i infrastruktura. Twierdzą natomiast, że są one oderwane od oczekiwań przyszłych studentów, którzy chcą porównać odwołujących się z jednej strony do szans na rynku pracy i potencjalnej zamożności, z drugiej zaś – szans na rozwój intelektualny i naukowy. Te dwa przykłady kryteriów klienckich ilustrują dwa problemy: obojętności wobec potocznych oczekiwań oraz słabej (bądź nieujawnionej) samoświadomości uczelni co do oferowanego produktu.

cjach, ugruntowanych obiektywnymi badaniami, które pozwalałyby w sposób rzetelny projektować karierę osobistą osobie bez dostępu do informacji środowiskowej. To utrzymywanie niejasności informacyjnej co do jakości kształcenia, jakie oferują szkoły wyższe, pośrednio stanowi dotowanie kształcenia dzieci dysponujących największym kapitałem społecznym, czyli utrwała nierówności społeczne.

### ŹRÓDŁA BRAKU INFORMACJI O JAKOŚCI KSZTAŁCENIA, KTÓRE PODLEGAĆ BĘDĄ NASZEJ ANALIZIE

Choć przyczyn braku sukcesu wysiłków mających na celu wyznaczenie jakości kształcenia w szkołach wyższych można upatrywać w skomplikowanych splotach interesów grup społecznych w społeczeństwie posocjalistycznej Polski, to tutaj skoncentrujemy się na analizie merytorycznych źródeł braku tej informacji. Można wyjść z założenia, że bez uzyskania podstawowego poziomu zgody co do rozumienia pojęcia jakości kształcenia, łatwiej jest grupom interesów blokować doprowadzenie do większej klarowności w tej sprawie.

Z perspektywy naszej analizy istotną przyczynę braku jasności co do jakości oferowanego kształcenia w szkole wyższej upatrujemy w braku klarownych celów tego kształcenia. Mówiąc o celach kształcenia postulujemy większą szczegółowość niż tylko rozwój wiedzy w zakresie ekonomii i zarządzania, zgodny z zaleceniami ministerstwa. Zgodnie z dynamiką rozwoju kategorii jakości postulujemy, aby jako cele kształcenia przyjmować nie tylko ilości godzin poświęconych na nauczanie np. zarządzania zasobami ludzkimi (formalny cel według standardu wewnętrznego producenta), ale stworzenie narzędzi HR, z których określona część będzie używana praktycznie przez realne organizacje. Postulujemy więc nie tylko przyłożenie do określania celów kryteriów formalnej poprawności określania celów<sup>14</sup>, ale też wykraczania ich zawartości poza mury uczelni. Nie wydaje się, aby obecnie ktokolwiek posiadał ugruntowaną jasność w tym zakresie, więc szkoły skazane są na tworzenie własnych wizji tych celów. Pogląd ten zakłada, że szkoły zdefiniują na własną rękę cele kształcenia w danej szkole, wbudują je w strategię szkoły oraz przełożą tę strategię na zalecenia co do konkretnych zajęć akademickich i społecznych, które to zalecenia stworzą odpowiednik biznesowej Zrównoważonej Karty Wyników<sup>15</sup>. Ukrytym założeniem takiej nieco idealistycznej wizji jest jawność tych strategii oraz wskaźników ich realizacji (co jest zgodne z ideą Strategicznej Karty Wyników). Próby

<sup>14</sup> Por. np. Ph. Kotler, *Marketing*, Gebethner, Warszawa 1994, s. 76.

<sup>15</sup> R. S. Kaplan, D. P. Norton, *Strategiczna karta wyników*, PWN, Warszawa 2002.

szkół wyższych poszukiwania metod podnoszenia jakości oferowanego przez nie kształcenia, czego wskaźnikiem mogą być co najmniej dwie konferencje zorganizowane w 2005 roku, wskazują na wzrost samoświadomości szkół wyższych, że obecny stan staje się nie do utrzymania. Pośrednio stanowi dowód, że w środowisku akademickim ugruntowane zostaje przekonanie o pozorności kryteriów, którymi dysponuje opinia publiczna i konieczności indywidualnej pracy nad kształtowaniem własnej jakości kształcenia. Socjologicznie można uzasadniać te próby obawą, że zmniejszenie napływu kandydatów na studia zwiększy jeszcze niejasność przy podejmowaniu decyzji kształcenia.

Celem poniższego tekstu jest postawienie pytań, jak w zakresie kształcenia w szkole wyższej mogłyby się przejawiać standardy wypracowane w ramach kształcenia w biznesie. Ukrytym założeniem tych pytań jest przekonanie, że pragmatyczna praktyka biznesu musiała rozwiązać w jakimś stopniu problem jakości kształcenia w sposób ograniczający nierówności.

### TEORIA OCENY JAKOŚCI SZKOLEŃ W BIZNESIE<sup>16</sup>

Poszukiwania metod zarządzania jakością i efektywnością szkoleń w biznesie wypracowały dwa główne paradygmaty – D. Kirkpatricka<sup>17</sup> i J. Phillipsa<sup>18</sup>. Jak pokazuję w książce *Szkolenia jako metoda rozwoju kadr*, te dwa podejścia, których źródłowej różnicy można doszukiwać się w dwóch metodologiach nauk społecznych, są zgodne co do głównych zasad dbałości o jakość szkolenia.

Oba zakładają, że celem szkolenia jest wprowadzanie zmiany w organizacji, oraz że zmiana w rzeczywistości organizacyjnej jest wypadkową interakcji programu, sposobu prowadzenia, uczestników i świata zewnętrznego. Pomimo splotu aż czterech różnych czynników, które wywołują zmianę, należy dążyć do wyodrębnienia wpływu szkolenia na rzeczywistość praktyczną. Z perspektywy teoretycznej należy mierzyć skutki średnio- i długofalowe, choć w praktyce jest to robione w sytuacji większych projektów. Nie ma w tym zakresie jednorodnej metodologii, choć różnorodność wynika nie tyle z braku teoretycznej zgody co do sposobu mierzenia, ale przede wszystkim ze zróżnicowanych celów mierze-

<sup>16</sup> Opis wniosków płynących z teorii szkoleń biznesowych oraz ich konsekwencje dla formułowania strategii szkół wyższych zawierają moje referaty na konferencji w Katowicach (w druku) i w Siedlcach – J. Woźniak, *Co z metod pomiaru efektywności szkoleń warto zastosować w ewaluacji jakości kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Media i metody wspomagające jakość kształcenia*, K. Janowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), Wyd. AP, Siedlce 2005. Poniższa część tego tekstu stanowi przeformułowanie części tamtego artykułu.

<sup>17</sup> D. Kirkpatrick, *Cztery poziomy efektywności szkoleń*, Emka, Warszawa 2001.

<sup>18</sup> J. J. Phillips i inni, *Ocena efektywności w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Human Factor, Kraków 2003.

nia<sup>19</sup>. Niezależnie od szczegółowych wskaźników i sposobów mierzenia, panuje w działalności szkoleniowej w biznesie zgoda, że taka ocena powinna być dokonywana i uwzględniona w określeniu jakości szkolenia. Nawet jeśli tylko niekiedy uda się uzasadnić związek szkolenia ze zmianami we wskaźnikach opisujących rzeczywistość organizacji, to należy do tego dążyć, pomimo iż jest to możliwe dopiero po dłuższym czasie.

Na bieżąco używa się innych sposobów, które pozwalają decydom uwierzyć, że szkolenie było dobrze przygotowane i przeprowadzone. Najbardziej znanym z nich jest zbieranie różnorodnych opinii o jakości szkolenia. Opinia całościowa jest wypadkową dyskusji pomiędzy różnymi grupami interesów w organizacji. Choć zwykle używanym wskaźnikiem jest ocena zadowolenia uczestników z udziału w szkoleniu, to całościowo dokonywane są w organizacji różnorodne pomiary, które stanowią jedno z narzędzi zbierania opinii od różnych aktorów oraz wpływania na tę opinię. Wyniki tych pomiarów analizuje się stale w poszukiwaniu sygnałów, które mogą być wskaźnikiem jakichś niepokojących objawów, które należy przebadać. Poszukuje się więc wszelkich informacji od „dobrych informatorów”, czyli osób mających dostęp do analizowanej rzeczywistości oraz wystarczające kompetencje do jej wartościowania. Każdy głos stanowi sygnał, punkt wyjścia do dalszej analizy poprzez porównanie go z danymi z innych źródeł, a nie ocenę szkolenia.

Choć dostęp do szkoleń jest zdeterminowany przez decyzję organizacji o finansowaniu tej, a nie innej potrzeby rozwojowej, to w różnych formach pozostawia się pracownikowi poczucie wpływu na tematykę szkoleń, w jakich będzie uczestniczył. Każde szkolenie ma bowiem dwóch klientów. Jednym jest organizacja, która kontroluje rezultaty, jakie całość działania przyniosła. Drugim są uczestnicy, których zadowolenie z uczestnictwa w szkoleniu mierzy się powszechnie. Choć wiadomo, że z pozytywnych wyników pomiaru zadowolenia uczestników, mierzonych poprzez ankiety końcowe czy wywiady grupowe, nie wynikają żadne zmiany, to pomiar zadowolenia uczestników stanowi uznane narzędzie utrzymania minimalnego standardu jakości pracy w trakcie szkolenia. Przyjmuje się, że uczestnicy mają wystarczające kompetencje do uznania, czy czas spędzony na szkoleniu był zmarnowany, oraz uważa się, że wydana przez nich negatywna ocena oznacza brak prób wdrażania treści szkoleniowych w życie. Akceptuje się, że niezależnie od samych treści, które mogą być chętniej, bądź mniej chętnie przyjmowane, to zadaniem prowadzących zajęcia jest uzyskanie akceptacji sensowności całego wydarzenia szkoleniowego. Treści szkoleniowe są od uczestników niezależne (gdyż wyznacza je organizacja), ale sposób

---

<sup>19</sup> J. R. Davis i inni, *Effective Training Strategies*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 1998, s. 54.



przekazu tych treści oraz sposób prowadzenia szkolenia powinien być tak dostosowany do potrzeb uczestników, aby uznali wydarzenie za sensowne.

Zarówno dostęp do udziału w szkoleniach, jak i treść szkolenia, jest w zasadzie wyznaczona przez potrzeby organizacji. Zakłada się, że kompetencje do określenia potrzeb organizacji, diagnozy dysfunkcji i doboru jej celów są w rękach przedstawicieli właściciela (zarządu). Cele szkoleń ustawiane są zgodnie ze strategią organizacji, ale jawność tych celów traktuje się jako narzędzie motywujące pracowników do koncentracji swoich wysiłków na ich osiągnięciu.

Dużo uwagi decydentów w organizacji biznesowej jest skoncentrowane na przygotowaniu szkolenia. Ocena przygotowywanych treści szkoleniowych zawiera zarówno elementy zobiektywizowane, jak i uznaniowe. Minimalny poziom standardu zapewnia stosunkowo zobiektywizowana ocena materiałów szkoleniowych (podręcznika) i spójności koncepcji szkolenia. Przedstawiane dostawcom cele programu oraz opis problemu, który szkolenie ma rozwiązać pozwala decydentom na uczenie się w trakcie procesu przygotowywania szkolenia, gdyż w ramach konkursowej procedury rozpatrywania propozycji szkoleniowych, składanych przez potencjalnych dostawców, zwiększa się ich wiedza. Choć skutkuje to wydłużeniem procesu przygotowywania szkolenia, to pozwala na rozwój metod i analiz związanych z określeniem faktycznych problemów, które szkolenie ma rozwiązać. Rozbudowane analizy potrzeb szkoleniowych służą nie tylko opracowaniu dostosowanego do potrzeb uczestników sposobu interwencji szkoleniowej, ale też wzmocnieniu przekonania decydentów o jakości pracy dostawcy szkolenia. W każdej usłudze konsultingowej<sup>20</sup>, więc w szczególności i w szkoleniach<sup>21</sup>, ocena kwalifikacji dostawcy, która stanowi podstawę do zbudowania zaufania co do sukcesu projektu, jest w znacznym stopniu uznaniowa. Decydenci przygotowujący szkolenia odwołują się do społecznych kryteriów oceniania, z których najważniejszymi są osobiste doświadczenie i rekomendacje, zaś drugorzędną rolę odgrywa publiczna reputacja i cena. Praktyka uznania programu szkolenia za warty wdrożenia oparta jest o dialog wśród aktorów życia organizacyjnego, którego podstawą jest wizja diagnozy problemu i sposobu oddziaływania na niego. Kompetentni decydenci, odpowiedzialni za realizację celów organizacji, za osiągnięcia, z których są rozliczani, podejmują decyzję co do podejścia, które okaże się najbardziej obiecujące<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> J. Glueckler, T. Armbruster, *Bridging Uncertainty in Management Consulting: The Mechanisms of Trust and Networked Reputation*, „Organization Studies”, No. 24 (2), 2003, s. 287.

<sup>21</sup> J. Woźniak, *Kryteria oceny jakości usług szkoleniowych*, materiały konferencji „Konsument a rynek”, Iwonicz 2005, (w druku).

<sup>22</sup> J. Woźniak, *Analiza potrzeb szkoleniowych – procedura, nauka czy sztuka sprzedaży?*, [w:] *Przedsiębiorstwo i jego otoczenie w warunkach integracji europejskiej. Problematyka zasobów ludzkich*, E. Niedzielski (red.), Olsztyn 2004.

Choć więc szkolenia nie uciekły przed uznaniowością w podejmowaniu decyzji, to przejrzystości formułowanych ocen służy komisyjny system oceniania propozycji różnych wykonawców.

Podsumujmy – celem szkoleń jest wspomaganie zmiany obecnego stanu rzeczywistości w kierunku stanu zakładanego jako pożądany. Zwykle wyznaczenie kierunków tej zmiany jest osadzone w orientacji na wskaźniki, które opisują stany ważnych zmiennych opisujących działanie firmy, jakie wbudowane są w Strategiczną Kartę Wyników, bądź analogiczne narzędzia ukazujące wzajemne współzależności pomiędzy parametrami biznesowymi. Proces przygotowania szkolenia jest rozbudowanym procesem umożliwiającym rozwój wiedzy organizacyjnej, wraz z którym podnosi się standard oczekiwań wobec przyszłych szkoleń. Zbierane są różnorodne informacje dotyczące wskaźników, które służą na bieżąco do poszukiwania metod doskonalenia działania.

#### CO Z DOŚWIADCZEŃ SZKOLEŃ W BIZNESIE WYNIKA DLA UJAWNIEŃ JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Wydaje się, że dotychczasowe próby podnoszenia jakości kształcenia akademickiego koncentrowały się na wymiarach formalnych, takich jak kwalifikacje wykonawców, dostępność komputerów, czy ilość godzin poświęconych na daną tematykę. Choć pojawiały się próby uwzględnienia ocen klientów (studentów), to oczekiwano od nich ocen zarówno sposobu prowadzenia, jak i wykładanych treści, gdyż – jak się wydaje – uczelnie nie umiały stworzyć innych mechanizmów zbierania informacji o jakości tych treści<sup>23</sup>. Uwaga doskonalących procedury akademickie skoncentrowana była na systemach egzaminowania, czyli tworzeniu rozbudowanych standardów oceny składników efektów edukacyjnych (drugi poziom ewaluacji według Kirkpatricka<sup>24</sup>) – przekładaniu podręcznika na tezy egzaminacyjne i testy sprawdzające zapamiętanie tych treści oraz umiejętności prostego operowania nimi. Nie nastąpiło jednak ujawnienie tych ocen oraz możliwość porównania tych wymagań pomiędzy szkołami wyższymi. W efekcie nie jest skodyfikowany, a tym bardziej publicznie ujawniony, zakres „tez egzaminacyjnych”, czyli treści, jakich szkoła wyższa podejmuje się nauczyć studenta.

<sup>23</sup> Postulat agregowania danych przez uczelnie, dotyczących historii osiągnięć edukacyjnych każdego ze studentów, w celu budowania informacji o kapitale intelektualnym przez tworzonym na uczelni zawiera praca S. Kwiatkowski, *Institutions of higher learning – mindful or mindless of yesterday changes and future challenges?*, [w:] *Knowledge Cafe for Intellectual Entrepreneur through Higher Education*, S. Kwiatkowski, J. Sedlak (red.), WSPiZ, Warszawa 2003. Nasza propozycja idzie dużo dalej, gdyż wymaga zbierania danych nie tylko wewnątrz, ale też spoza uczelni.

<sup>24</sup> D. Kirkpatrick, *Cztery poziomy...*, wyd. cyt.

Brakuje oczywiście też sposobu wyznaczenia właściwych (dla celów danej szkoły) treści. Z perspektywy analogii biznesowej jest to objaw słabości myślenia wokół celów, którym ma służyć kształcenie. Strategia organizacji, opisana przez wypracowaną Strategiczną Kartę Wyników pokazuje, co jest problemem, który kształcenie chce rozwiązywać. Sformułowanie celów strategicznych szkoły, które połączone są w system na bieżąco obserwowanych wskaźników mierzących poziom realizacji złożonego systemu współzależności między tymi celami, stanowi pożądaną przez Strategiczną Kartę Wyników sposób opisu specyfiki danej szkoły. Nie wystarczy mówić o „rozwoju studenta”, ale należy sprecyzować zarówno kierunek, jak i poziom zamierzonego „rozwoju” oraz monitorować faktyczne jego rezultaty.

Taką miarą może być – z jednej strony – umiejętność zdania egzaminu sprawdzającego, zapamiętanie 80% tez egzaminacyjnych, z drugiej – osiągnięcie 85% zatrudnienia (i samozatrudnienia) wśród absolwentów w ciągu 1. roku od ukończenia studiów, z trzeciej – średnie dochody absolwentów w ciągu pięciu lat po studiach, czy wiele innych. Wybór kierunku rozwoju strategicznego szkoły wyższej nie jest oczywisty. Musi znaleźć połączenie między atrakcyjnością obietnicy złożonej finansującym szkołę studentom a jej realizacyjnością biorąc pod uwagę możliwości szkoły, oraz możliwość bieżącej kontroli kroków na drodze do realizacji tej obietnicy.

Pomijam trudność badawczą, jaką jest stworzenie mechanizmów kształcenia i wybór treści, które pozwolą przewidywać poziom odniesionych efektów w takich kierunkach jak rozwój przedsiębiorczości studentów (prowadzenia własnych firm), zdolność do bycia zatrudnianym na przyszłym rynku pracy, wysokość osiąganego dochodu, czy rozwój naukowej aktywności absolwentów. Ale to decyzja strategiczna szkoły o obszarach, na których chce skoncentrować swoje wysiłki, wyznacza dopiero obszary do „analizy potrzeb szkoleniowych”. Nawet jeśli sam proces jest kołowy, gdyż decyzja podejmowana jest w oparciu o przeanalizowane możliwości, to rozpoczęcie procesu zależy od wizji strategicznej szkoły wyższej.

Podobnie jak w sytuacji rynkowej, ujawnienie strategii pozwoli nie tylko skoncentrować wysiłki kadry na osiąganiu założonych w niej celów, ale pozwoli też „klientom” (akcjonariuszom) na decyzję, czy warto inwestować własne środki w ten „biznes”. Bez tej jawności kandydat na studia postawiony jest wobec fałszywego dylematu decyzyjnego, który uprzywilejowuje „uprzywilejowanych”.

Stworzenie „zapytania szkoleniowego”, czyli wstępnej propozycji, jakie zapytania powinny być przedstawione studentom i co powinno być ich efektem, jest zadaniem stojącym przed zarządami szkół wyższych, które formułują strategię szkoły, przedstawiając jednocześnie przekonywającą obietnicę osiągnięcia konkretnych rezultatów poprzez proces kształcenia. Myślenie strategiczne zarządu

szkół, połączone z jawną ofertą przedstawianą kandydatom, stanowi wyraźny warunek budowania wewnętrznych mechanizmów precyzujących jakość kształcenia. Sformułowanie wyraźnych celów i etapów ich osiągnięcia oraz stałe publikowanie wskaźników obecnego poziomu realizacji składanych obietnic, jest warunkiem umożliwiającym „klientom” szkoły wyższej samodzielnie ocenę podejmowanej inwestycji, która to ocena nie uprzywilejowuje osób z lepszym kapitałem społecznym.

## PODSUMOWANIE

Powyżej wskazano jedno ze źródeł nierówności, jakie tworzy polski system szkolnictwa wyższego. Stosując narzędzie analizy marketingowej, jakim jest drzewo decyzyjne zakupu usługi, scharakteryzowano jedno ze źródeł generujących nierówności: brak informacji o celach kształcenia w konkretnej szkole wyższej. Co zaskakujące, użytkownik informacji publicznej, jakim jest kandydat na studenta, który nie dysponuje kapitałem społecznym umożliwiającym łatwy dostęp do środowiska akademickiego, nie posiada informacji umożliwiających mu porównanie szkół nawet co do zakresu nauczanych treści.

Praktyka biznesowa pokazuje ograniczoną wagę, jaka jest przypisywana do tzw. efektów edukacyjnych (drugi poziom oceny efektów według Kirkpatricka), czyli opanowania treści szkolnych mierzonych egzaminem końcowym. Praktyka ta postuluje dużo szerszą ocenę efektów szkoleń, która nakierowana jest na uchwycenie faktycznej zmiany, jaka zachodzi w praktyce życiowej uczestników. Rozbudowa takich ocen w życiu akademickim stanowi niezbędny element zwiększający racjonalność wyboru w dylemacie decyzyjnym kandydata.

W tekście wskazano, w jaki sposób rozbudowa samoświadomości uczelni w zakresie celów kształcenia, skodyfikowana w postaci Strategicznej Karty Wyników, tworzy dla potencjalnych studentów okazje do bardziej świadomych decyzji życiowych. Pokazano więc działania, które mogą zmniejszyć wskazany typ nierówności w dostępie do edukacji.

Pokazano również, jaki wpływ miałyby taka zmiana na procesy wewnętrzne zwiększające jakość kształcenia. Brak orientacji na osiąganie precyzyjnie zdefiniowanych celów sprzyja pomijaniu okazji do przygotowywania zajęć akademickich w sferze bardziej publicznej. Oczekuje się przygotowania zajęć przez osoby prowadzące, ale nie kontroluje się tej części aktywności akademickiej i nie poszukuje się informacji czy wskaźników, które na przyszłość mogą pomóc uczelni we wczesnej diagnozie problemów. Pomija się więc okazję do uczenia się przez organizację i zbierania doświadczeń, aby w przyszłości podejmować lepiej ugruntowane decyzje.

## LITERATURA

- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: casus Suwalszczyzny*, WM, Olecko 2000.
- Davis J. R., Davis A. B., *Effective Training Strategies*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 1998.
- Glueckler J., Armbruester T., *Bridging Uncertainty in Management Consulting: The Mechanisms of Trust and Networked Reputation*, „Organization Studies” No. 24 (2), 2003.
- Gmerek T. (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wolumin, Poznań 2003.
- Kaplan R. S., Norton D. P., *Strategiczna karta wyników*, PWN, Warszawa 2002.
- Kirkpatrick D., *Cztery poziomy efektywności szkoleń*, Emka, Warszawa 2001.
- Kwiatkowski S., *Institutions of higher learning – mindful or mindless of yesterday changes and future challenges?*, [w:] *Knowledge Cafe for Intellectual Entrepreneur through Higher Education*, S. Kwiatkowski, J. Sedlak (red.), WSPiZ, Warszawa 2003.
- Paduszek J., *Nierówności społeczne a egalitaryzacja edukacji*, IS UW, Warszawa 1991.
- Phillips J. J., Stone R. D., Pulliam Phillips P., *Ocena efektywności w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Human Factor, Kraków 2003.
- „Polityka”, nr 14 (2446), 2004, bezpłatny dodatek *Ranking wyższych uczelni*.
- Putkiewicz E., Zahorska M., *Spoleczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, ISP, Warszawa 2001.
- Sawiński Z., *Pomiar i skalowanie wykształcenia w badaniach socjologicznych*, ISUW, Warszawa 1986.
- Skrzypek E., *Jakość i efektywność*, Wyd. UMCS, Lublin 2002.
- Szlendek T., *Zaniedbana piaskownica*, ISP, Warszawa 2003.
- Woźniak J., *Szkolenia jako metoda rozwoju kadr*, praca habilitacyjna w przygotowaniu do druku.
- Woźniak J., *Analiza potrzeb szkoleniowych – procedura, nauka czy sztuka sprzedaży?*, [w:] *Przedsiębiorstwo i jego otoczenie w warunkach integracji europejskiej*, E. Niedzielski (red.), Olsztyn 2004.
- Woźniak J., *Kryteria oceny jakości usług szkoleniowych*, materiały konferencji „Konsument a rynek”, Iwonicz 2005, (w druku).
- Woźniak J., *Co z metod pomiaru efektywności szkoleń warto zastosować w ewaluacji jakości kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Media i metody wspomagające jakość kształcenia*, K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), Wyd. AP, Siedlce 2005.
- Zandrecki A., *Wykształcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Edytor, Toruń 1999.

**Criteria for Assessing Higher Education Quality  
(on the Example of Management Education)  
as a Factor Affecting Social Inequality**

*Summary*

The text analyses one of the sources of inequality in Poland, caused by the Polish system of higher education. Marketing analysis tools (such as the purchase decision tree for services) are used to show how the lack of easily accessible information concerning education goals in a chosen college creates sources of inequality in the educational system. A discussion of training management practices in business shows what can result from applying methods used in business for perfecting education quality management in higher education.

The development of evaluations focused on pinpointing actual changes taking place in students' lives is significant for making candidates' choices more rational. Making such information public is conditional on research and decisions the college has to undertake to increase awareness of their goals for working with students and the methods of achieving them.