

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/34/2009

# Joanicjusz Nazarko, Katarzyna Anna Kuźmich, Joanna Urban

## Benchmarking szansą poprawy pozycji konkurencyjnej polskich uczelni<sup>1</sup>

Pozycja polskich szkół wyższych w międzynarodowych rankingach, liczba ważkich publikacji czy liczba patentów świadczą o tym, że uczelnie te nie są w stanie sprostać globalnej rywalizacji. Zdaniem autorów prawidłowe zastosowanie benchmarkingu stanowi szansę poprawy ich pozycji konkurencyjnej. W artykule przedstawiono podstawowe założenia benchmarkingu oraz aspekty jego zastosowania w szkołach wyższych. Przytoczone przykłady wskazują, że systematyczne porównywanie się do innych oraz twórcza adaptacja dobrych praktyk stanowi skuteczny sposób doskonalenia szkół wyższych poprzez uświadomienie sobie słabości uczelni, stojących przed nimi wyzwań oraz kierunków rozwoju. Autorzy rekomendują zastosowanie w polskich szkołach wyższych benchmarkingu porównawczego, przeprowadzanego we współpracy między uczelniami.

Słowa kluczowe: benchmarking, szkolnictwo wyższe, konkurencyjność.

### Wprowadzenie

Obiektywne dane wskazują, że polskie szkolnictwo wyższe zajmuje w globalnym systemie szkolnictwa wyższego pozycję peryferyjną. Rankingi uczelni – a także takie wskaźniki jak np. liczba ważkich publikacji czy liczba patentów – lokują polskie uczelnie w końcówce krajów Europy i na dalekich pozycjach list światowych.

Polskie szkolnictwo wyższe w obecnym kształcie nie jest w stanie sprostać nasilającej się globalnej rywalizacji. Uczelnie polskie są mało elastyczne i mało innowacyjne, nie nadążają za szybko zmieniającymi się priorytetami badań naukowych oraz nie osiągają wyników o światowym znaczeniu. W efekcie wkład Polski do nauki światowej jest nieproporcjonalnie mniejszy, niż wynikałoby to z jej potencjału demograficznego i gospodarczego

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst jest nieco poprawioną i uzupełnioną wersją artykułu, który ukazał się w biuletynie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Sprawy Nauki”, nr 8–9 (148), sierpień – wrzesień 2009.

(por. Dąbrowa-Szefler, Jabłecka 2007; Thieme 2009; Ederer, Schuller, S. Willms 2009; Jajszczyk 2008; *Academic Ranking...* 2009).

W wielu krajowych i regionalnych systemach szkolnictwa wyższego uznanie – jako narzędzie zwiększające produktywność i konkurencyjność uczelni oraz przyczyniające się do podnoszenia jakości kształcenia i badań naukowych – zyskał benchmarking (por. Kelly 2004, Nazarko i in. 2009, s. 497–510). Benchmarking stosowany jest z powodzeniem przez wiele uczelni, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Australii (*Benchmarking in Higher Education...* 1998). W Europie benchmarking może być odpowiedzią na postulat *Deklaracji Bolońskiej* dotyczącej poprawy międzynarodowej konkurencyjności europejskich szkół wyższych (*Deklaracja Bolońska...* 1999; *Europa potrzebuje modernizacji...* 2006; *Rezolucja Rady...* 2007).

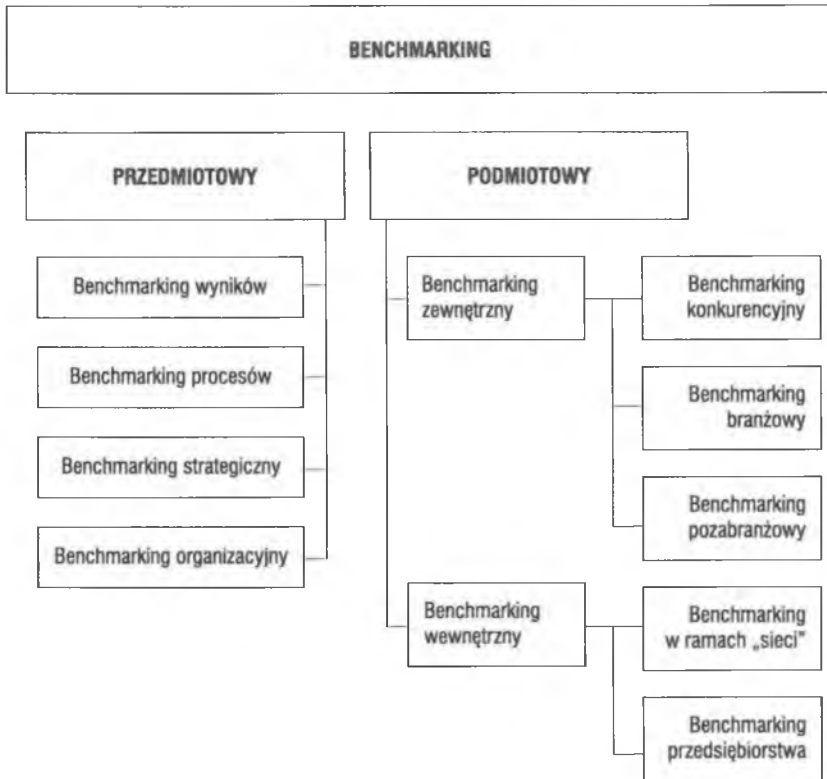
Benchmarking szkół wyższych przeprowadza się m.in. w celu zapewnienia poprawy jakości kształcenia i badań naukowych, wsparcia racjonalnej alokacji środków finansowych ze źródeł publicznych oraz uruchomienia konkurencji między uczelniami, uczynienia ich bardziej otwartymi na rynek, bardziej elastycznymi we współpracy z innymi podmiotami i innymi instytucjami danego sektora. Celem benchmarkingu w szkolnictwie wyższym jest zatem poprawa krajowej bądź międzynarodowej pozycji konkurencyjnej uczelni. Praktycznym jego efektem jest zidentyfikowanie najlepszych praktyk liderów, a zwłaszcza przyczyn osiągnięcia przez nich przewagi nad innymi. Benchmarking umożliwia uczelniom skorzystanie z owych najlepszych praktyk w celu zmniejszenia dystansu dzielącego je od liderów.

Szkoły wyższe, jako kompilacja indywidualnych talentów i doświadczeń pracowników i studentów oraz płaszczyzna styku różnych dyscyplin naukowych, powinny być źródłem kreatywnego myślenia. Uczelnie to organizacje uczące się (*learning organizations*), promujące kolektywne i indywidualne uczenie się. To żywy organizm czerpiący wiedzę z doświadczeń własnych i innych, a nie skostniały byt cechujący się inercją. Z tego względu szkoły wyższe wydają się doskonałym środowiskiem dla benchmarkingu, polegającego przecież na innowacyjnym adaptowaniu obserwowanych praktyk.

## Podstawowe założenia benchmarkingu

Autorzy fundamentalnych prac o benchmarkingu sformułowali różnorodne definicje tego pojęcia, podkreślając różne jego wymiary. Prekursor benchmarkingu, wieloletni menedżer w firmie Xerox, Robert Camp (1989) postrzega go jako poszukiwanie najefektywniejszych dla danej organizacji metod pozwalających osiągnąć przewagę konkurencyjną. Bengt Karlöf i Svante Östblom (1993) definiują benchmarking jako ciągły, systematyczny proces polegający na konfrontowaniu własnej efektywności – mierzonej produktywnością, jakością oraz doświadczeniem – z wynikami tych przedsiębiorstw i organizacji, które można uznać za wzór doskonałości. Reinhard Pieske (1994) stwierdza, że benchmarking jest metodą porównywania się z najlepszymi oraz uczenia się od nich w sposób systematyczny, szczegółowy i ponadbranżowy. Z kolei zdaniem Normana Jacksona i Helen Lund (2000) benchmarking to proces uczenia się, zaprojektowany w sposób umożliwiający stronom zaangażowanym porównanie ich usług, działalności lub produktów w celu zidentyfikowania silnych i słabych stron jako bazy do samodoskonalenia i samoregulacji.

**Rysunek 1**  
Rodzaje benchmarkingu



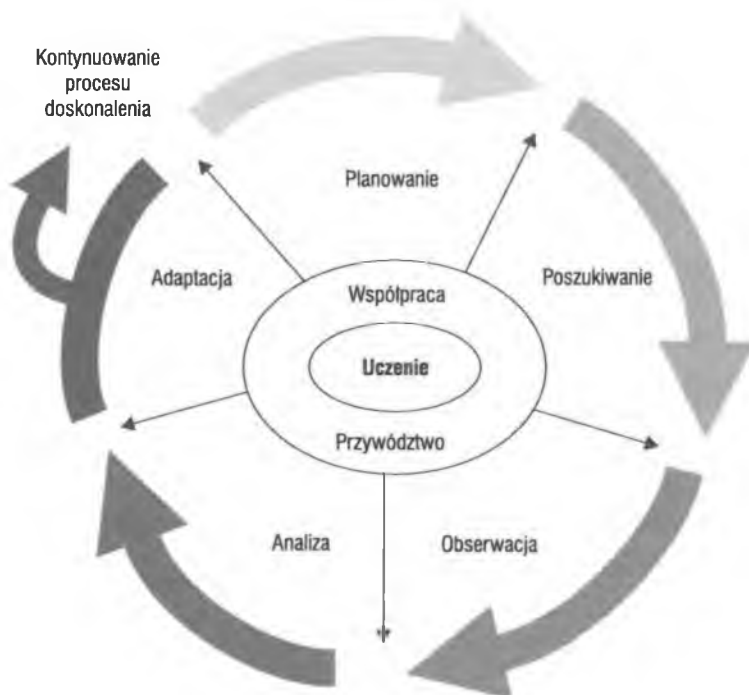
Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone definicje nie stanowią wyczerpującego ich przeglądu, natomiast akcentują najważniejsze – zdaniem autorów – cechy benchmarkingu: jest to mianowicie proces systematyczny i ciągły, przeprowadzany w celu doskonalenia organizacji oraz poprawy jej pozycji konkurencyjnej, a jego istotą jest uczenie się od innych.

Benchmarking, stosowany początkowo intuicyjnie w biznesie, z czasem stał się procesem sformalizowanym, będącym również przedmiotem rozważań naukowych tworzących teoretyczne podstawy jego rozwoju i zastosowań. Efektem tych prac są m.in. mniej lub bardziej rozbudowane typologie benchmarkingu. Na rysunku 1 przedstawiono opracowane przez autorów zestawienie najczęściej przytaczanych w literaturze typów benchmarkingu, z podziałem według kryterium podmiotowego i przedmiotowego.

Ze względu na kryterium podmiotowe benchmarking dzieli się na wewnętrzny (w ramach jednej organizacji lub ich sieci) oraz zewnętrzny (w tym konkurencyjny, branżowy i pozabranżowy). Biorąc pod uwagę przedmiot benchmarkingu, wyróżnia się benchmarking: wyników, procesów, strategiczny oraz organizacyjny (Nazarko i in. 2009, s. 497–510).

**Rysunek 2**  
Etapy realizacji benchmarkingu



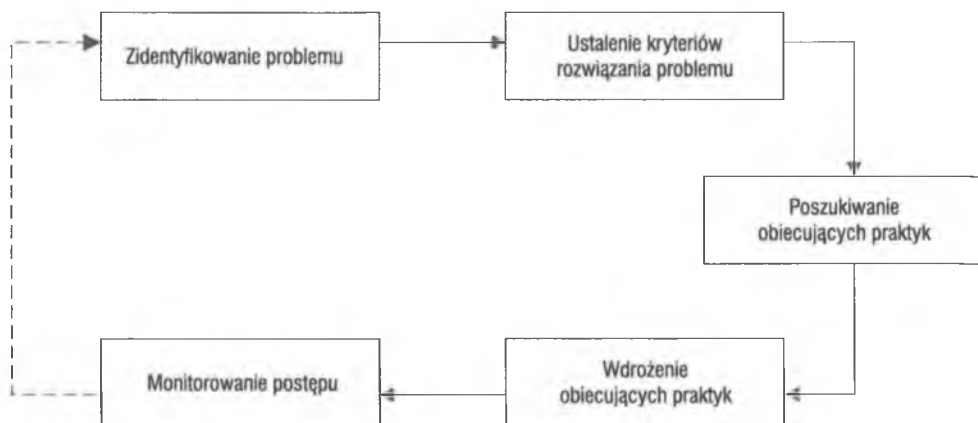
Źródło: opracowanie własne na podstawie Andersen 1995; Garlick, Pryor 2004.

W praktyce benchmarkingu ukształtowały się dwa rodzaje metodyki jego przeprowadzania. Pierwsza odnosi się do tzw. benchmarkingu tradycyjnego, natomiast druga określana jest mianem *solution-driven benchmarking* (por. Keehley, Abercrombie 2008), dla którego proponujemy polską nazwę benchmarking doraźny (szybko dostarczający rozwiązań zadowalających w danym momencie). Przykładem najbardziej uniwersalnej metodyki benchmarkingu tradycyjnego jest metodyka Bjørna Andersena (1995). Wyróżnia się w niej pięć faz: planowanie, poszukiwanie, obserwację, analizę i adaptację (rysunek 2).

Ze względu na czasochłonność i kosztochłonność omówionej wyżej metodyki benchmarkingu tradycyjnego pojawiła się w praktyce zarządczej metodyka benchmarkingu doraźnego. W odróżnieniu od benchmarkingu tradycyjnego, który przeprowadza powołana do tego celu grupa, benchmarking doraźny może realizować jedna lub dwie osoby, które poszukują najlepszych praktyk poprzez sieć swoich kontaktów zawodowych i prywatnych oraz przez Internet. Taki benchmarking trwa kilka dni lub tygodni, a jego kontynuowanie odbywa się jedynie wtedy, kiedy zachodzi taka potrzeba (por. Keehley, Abercrombie 2008).

W ramach metodyki benchmarkingu doraźnego można wyodrębnić pięć etapów: identyfikację problemu, ustalenie kryteriów rozwiązania problemu, poszukiwanie obiecujących praktyk, wdrożenie obiecujących praktyk oraz monitorowanie postępu (rysunek 3). Zidentyfikowanie problemu inicjuje poszukiwanie obiecujących praktyk w danej dziedzinie. Nas-

**Rysunek 3**  
Etapy realizacji benchmarkingu doraźnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Keehley, Abercrombie 2008.

tępnie należy określić miary lub inne kryteria definiujące pożądany efekt obiecujących praktyk. Poszukiwanie tych praktyk odbywa się przez kontakty w ramach powiązań zawodowych i prywatnych oraz przez Internet. Po przeprowadzeniu gruntownej eksploracji dostępnych danych i ich analizie menedżerowie dokonują wyboru najbardziej – ich zdaniem – odpowiednich rozwiązań do zastosowania w danych warunkach. Zgodnie z zasadą ciągłego doskonalenia efekt wdrożonych praktyk powinien być monitorowany.

Omawiana metodyka wpisuje się w koncepcję zarządzania jakością i ciągłego doskonalenia, właściwych do zastosowania w jednostkach sektora publicznego. Jest również użyteczna w organizacjach uczących się (*learning organizations*), jakimi powinny być zwłaszcza szkoły wyższe. Benchmarking doraźny należy jednak stosować z dużą ostrożnością, jedynie w procesach mało skomplikowanych, w małych jednostkach (dział, biuro) lub w sytuacjach niespodziewanych, kiedy należy szybko reagować. Wadą tej metodyki jest brak dokładnej analizy i wskutek tego częste niezrozumienie procesu w pierwszej fazie stosowania.

### Idea benchmarkingu w szkolnictwie wyższym

Trafny zestaw pięciu reguł odnoszących się do benchmarkingu szkół wyższych został opracowany przez European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (por. Hämäläinen i in. 2002). Pierwsza zasada dobrych praktyk w benchmarkingu w szkolnictwie wyższym mówi o tym, że wszelkich porównań powinno się dokonywać na podstawie zestawu szczegółowo opracowanych kryteriów oceny. Zgodnie z zasadą drugą benchmarking implikuje uczenie się od innych i zaangażowanie w celu poprawy swoich praktyk. Zasada trzecia definiuje benchmarking jako proces długotrwały, kontynuowany także po zakończeniu projektu. W myśl zasady czwartej, w celu uzyskania efektu uczenia

się istotna jest identyfikacja i świadomość procesu. Zasada piąta mówi natomiast o tym, że jeżeli elementem benchmarkingu jest ranking, to należy dążyć do wszelkich starań, aby procedury były przejrzyste i możliwie najbardziej obiektywne.

Brak w szerokim środowisku akademickim usystematyzowanej wiedzy na temat benchmarkingu w szkolnictwie wyższym powoduje częste zniekształcanie tego pojęcia, z polaryzacją w stronę obszarów wiedzy bliższych przeprowadzającym benchmarking. Ograniczenie benchmarkingu jedynie do dokonywania porównań efektów czy wskaźników dotyczących działalności uczelni z pominięciem analizy sposobów osiągania tych efektów przyczyniło się do popularyzacji i dominacji benchmarkingu statystycznego. Porównywanie wskaźników zmierza do tworzenia klasyfikacji i rankingów uczelni. Niektórzy autorzy takie podejście określają mianem benchmarkingu fałszywego (por. Hamäläinen i in. 2002).

Do stosowania w szkolnictwie Anthony Kelly (2004) proponuje – alternatywny względem benchmarkingu statystycznego – model benchmarkingu porównawczego, który zakłada porównywanie procesów, a nie tylko ich wyników. Można również dokonywać porównań z jednostkami spoza sektora szkolnictwa wyższego. Promowane jest partnerstwo, często występuje relacja mentorska – lepszy pomaga słabszemu (potencjalni partnerzy benchmarkingu często postrzegają takie dzielenie się wiedzą jako zagrożenie zajmowanej przez nich pozycji rynkowej). Benchmarking statystyczny stawia na indywidualność, jego

**Rysunek 4**  
Spirala benchmarkingowa



słabość polega również na tym, iż zakłada on, że szkoła wyższa jest organiczną całością, co jest trudne do zaakceptowania przez wielu interesariuszy szkolnictwa wyższego. W benchmarkingu porównawczym uczelnię postrzega się jako kompleks współpracujących lub skonfliktowanych ze sobą stron, co znacznie trafniej – naszym zdaniem – odzwierciedla panującą rzeczywistość. W przeciwieństwie do benchmarkingu statystycznego, który wydaje się narzędziem mało skutecznym i podtrzymującym stan inercji, benchmarking porównawczy zachęca do zmian oraz szukania nowych dróg sukcesu. Można stwierdzić, że benchmarking porównawczy oferuje zapewnienie jakości, podczas gdy benchmarking statystyczny jedynie jakość kontroluje.

Właściwie przeprowadzony benchmarking daje szansę na wprowadzenie polskich uczelni na spiralną ścieżkę rozwoju (tzw. spiralę benchmarkingową) (por. Kelly 2004) zdefiniowaną w wymiarach my–oni (nasza uczelnia – jednostka partnerska) oraz co–jak (co i w jaki sposób wykonywane jest w naszej uczelni i w jednostce partnerskiej). Przedstawia ją rysunek 4.

Zgodnie z ideą spirali benchmarkingowej w pierwszej kolejności należy we własnej uczelni zidentyfikować nieprawidłowo przeprowadzane procesy i popełniane błędy. Potem należy rozpoznać, co inni robią dobrze oraz w jaki sposób to wykonują, przy czym partnerem porównań niekoniecznie muszą być jednostki szkolnictwa wyższego. W dalszej kolejności konieczna jest adaptacja wybranych praktyk i wyznaczenie nowych celów. Następnym krokiem jest stwierdzenie, co nasza uczelnia robi dobrze, a co inni robią lepiej. Niezbędna jest również analiza przyczyn powodzenia analizowanych procesów w partnerskiej instytucji. Wreszcie następuje dostosowanie tych praktyk oraz ponowne ustalenie celów. W konsekwencji uczelnia może się stać liderem efektywności i w mentorskiej relacji pomagać innym, słabszym jednostkom.

Benchmarking może stanowić w szkolnictwie wyższym skuteczne narzędzie doskonalenia praktyki zarządczej. Niweluje bowiem działania nieefektywne i poprzez wykorzystanie obserwacji podmiotów bardziej efektywnych w danym obszarze motywuje do przeprowadzania zmian oraz poprawy funkcjonowania.

## Przegląd inicjatyw benchmarkingowych

Działania benchmarkingowe w sektorze szkolnictwa wyższego podejmują konsorcja szkół wyższych, a także jednostki typu stowarzyszenia rektorów (np. Fundacja Rektorów Polskich) czy stowarzyszenia kanclerzy (np. National Association of Colleges and University Business Officers – NACUBO w Stanach Zjednoczonych), centra ds. poprawy jakości kształcenia (np. Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute – ACQUIN, Australian Universities Quality Agency – AUQA, Higher Education and Training Awards Council – HETAC), instytucje finansujące szkolnictwo wyższe (np. Higher Education Funding Council for England – HEFCE) oraz wyspecjalizowane firmy konsultingowe i organizacje *non-profit* (np. European Forum for Quality Management – EFQM, American Productivity Centre for Quality – APQC).

Uczelnie stosują benchmarking w sposób nieformalny, poprzez wymianę doświadczeń w ramach współpracy, dyskusje na forum stowarzyszeń lub konferencji rektorów, kanclerzy, kwestorów itp. Powołują również konsorcja specjalnie do wykonania projektu bench-

markingowego (*collaborative benchmarking*) (por. Van Vught i in. 2008) oraz podejmują działania bez współudziału innych uczelni, np. kupując dane od firm wyspecjalizowanych w benchmarkingu lub korzystając z oferowanych przez nie narzędzi internetowych (*non-collaborative benchmarking*).

Na podstawie przeglądu literatury można stwierdzić, że liderami w podejmowaniu inicjatyw benchmarkingowych w szkolnictwie wyższym są Stany Zjednoczone, Australia i Wielka Brytania. Wraz ze wzrostem zainteresowania tym narzędziem coraz bardziej różnicowany staje się przedmiot przedsięwzięć. Benchmarkingowi podlegają zarówno procesy związane z misją szkół wyższych, czyli badaniami naukowymi i dydaktyką, jak i procesy funkcjonalne, pomocnicze, związane z administracją uczelni. Jako przykłady mogą posłużyć: benchmarking działalności publikacyjnej uczelni amerykańskich (Polonsky, Mittelstaedt, Moore 2008), projekt opracowania metody benchmarkingu uczenia się i nauczania stomatologii (Henderson-Smart i in. 2006) czy benchmarking systemów informatycznych wspierających uczelnianą działalność administracyjną (Manzini, Lazzarotti 2006).

Inicjatywy benchmarkingowe podejmowane są na szczeblu krajowym, regionalnym, kontynentalnym i transkontynentalnym. Jako przykład projektu międzykontynentalnego może posłużyć badanie nauczania przedsiębiorczości w szkołach wyższych, obejmujące po dziesięć uniwersytetów amerykańskich i kanadyjskich oraz siedem duńskich (National Agency for Enterprise and Construction, *Background Report for the Entrepreneurship Index 2004*). Celem tego przedsięwzięcia było zbadanie, do jakiego stopnia przedsiębiorczość jest integralną częścią szkolnictwa wyższego w przodujących w tej dziedzinie krajach (Stany Zjednoczone, Kanada) i zebranie inspiracji dla uczelni duńskich.

Doboru uniwersytetów amerykańskich dokonano na podstawie rankingów przedsiębiorczości przeprowadzanych przez „The Financial Times”, „US News”, „Business Week”, „Entrepreneur Magazine”, „Success Magazine” i *entrepreneur.com*. Ponieważ Kanada nie ma tradycji sporządzania rankingów przedsiębiorczości, tamtejsze uczelnie wyselekcjonowano na podstawie *The Report of a National Study of Entrepreneurship*; brano również pod uwagę liczbę nagród i wyróżnień zdobywanych przez studentów. Z Danii wybrano siedem uniwersytetów, które oferowały co najmniej jeden kurs przedsiębiorczości. W badaniu zastosowano kwestionariusz z pytaniami zamkniętymi, obejmujący zakres pięciu wymiarów – *education set-up* (działalność akademicka w dziedzinie przedsiębiorczości, oferowane kursy, badania naukowe), *education scope* (promowanie umiejętności z dziedziny przedsiębiorczości, ekspozycja na doświadczenia z życia codziennego), *institutional characteristics* (stopień formalnej i finansowej pomocy wspierającej nauczanie przedsiębiorczości), *outreach* (pośredni pomiar dostępu do usług doradczych w zakresie szans biznesowych) oraz *evaluation* (udział studentów i innych interesariuszy w ocenie kursów).

Badania wykazały, że uniwersytety z Ameryki Północnej znacznie wyprzedzają szkoły duńskie w pierwszych trzech wymiarach, natomiast w pozostałych dwóch wszystkie trzy kraje radzą sobie podobnie. Główne różnice między uczelniami Stanów Zjednoczonych, Kanady i Danii obejmują priorytety w zakresie przedsiębiorczości, zasoby dedykowane potrzebom przedsiębiorczości, stopień współpracy z biznesem, zakres zaangażowania studentów oraz umiejętności kadry dydaktycznej. Porównania benchmarkingowe umożliwiły zidentyfikowanie dobrych praktyk w promowaniu przedsiębiorczości, ich analizę i szanse na twórczą implementację.



W Europie na uwagę zasługuje projekt *European Benchmarking Initiative* (EBI) przeprowadzony przez European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) przy współpracy z Centre for Higher Education Development (CHE), European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) oraz Uniwersytetem w Aveiro (por. *Benchmarking in European...* 2008). Jego celem było zastosowanie benchmarkingu jako narzędzia doskonalenia zarządzania w szkolnictwie wyższym, promowanie atrakcyjności europejskich uczelni oraz utworzenie europejskiej platformy benchmarkingu szkolnictwa wyższego jako instrumentu wspólnego uczenia się w celu poprawy efektywności.

Projekt EBI polegał na analizie dotychczasowych przedsięwzięć benchmarkingowych opierających się na współpracy (*collaborative benchmarking initiatives*); zbadano 18 wybranych inicjatyw z różnych krajów Europy oraz Australii, Kanady i Stanów Zjednoczonych. Zastosowano kwestionariusz oparty na czternastu kryteriach (z podkryteriami), zmierzający do pozyskania głębszej wiedzy o zaletach, pułapkach i wyzwaniach, z którymi zmierzono się w trakcie przeprowadzania projektu, a o których nie można się dowiedzieć z opublikowanych materiałów. Wyniki stały się punktem wyjścia do drugiej fazy, która trwa obecnie w ramach czterech grup benchmarkingowych skupiających się na następujących priorytetach Unii Europejskiej: zarządzanie (*governance*), współpraca między uczelniami i biznesem (*university-enterprise cooperation*), zmiany w programach nauczania (*curriculum reforms*) oraz uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*).

Wśród krajów europejskich liderem w dziedzinie benchmarkingu w szkolnictwie wyższym jest Wielka Brytania. Jako przykład inicjatywy krajowej może posłużyć projekt Higher Education Academy oraz Joint Information Systems Committee pod nazwą *Benchmarking and Pathfinder Programme* (*Challenges and Realizations...* 2008). Został on zainicjowany w listopadzie 2005 r. i do końca lipca 2008 r. wzięło w nim udział 77 uczelni z Anglii, Walii i Szkocji. Zdefiniowany przez koordynatorów cel obejmował wzmocnienie zdolności do e-learningu oraz wprowadzenie go do powszechnej praktyki. Zakres projektu obejmował zagadnienia związane z poprawą jakości oraz doskonaleniem nauczania i oceny. Uczestnicy mogli sprawdzić, czy ich działania związane ze zdalnym nauczaniem są prawidłowe.

Z powodu braku jednoznacznie zdefiniowanej metodyki przeprowadzania benchmarkingu e-learningu oraz różnorodności sektora, Higher Education Academy zdecydowała o zastosowaniu pięciu metodologii: ELTI (*Embedding Learning Technologies Institutionally*), MIT90s (zaprojektowanej przez Massachusetts Institute of Technology w latach dziewięćdziesiątych), OBHE/ACU (Observatory for Borderless Higher Education / Association of Commonwealth Universities), Pic&Mix (opracowaną przez profesora Paula Bacsicha, konsultanta projektu) oraz eMM (*e-learning Maturity Model*). Zakres działań benchmarkingowych zazwyczaj pokrywał się z procesami zachodzącymi w całej uczelni, lecz niekiedy był ograniczony do wydziałów lub wybranych kursów ze względu na niedostatki zasobów czasowych lub kadrowych.

Zdaniem uczestników programu, wartością dodaną udziału w przedsięwzięciu było przede wszystkim nawiązanie relacji między instytucjami, postęp w rozumieniu procesów e-learningu, zwiększenie świadomości kadry zarządzającej, skupienie uwagi na ciągle zmieniającym się procesie nauczania i uczenia się oraz usprawnienie komunikacji wewnątrz uczelni dzięki stworzeniu relacji między pracownikami dotychczas ze sobą nie współpracującymi. Benchmarking pozwolił kadrze zarządzającej i pracownikom zrozu-

mieć, jak ważne jest ciągłe doskonalenie i konfrontowanie własnej działalności z innymi oraz uczynienie z tego praktyki instytucjonalnej. Barrierami w realizacji programu były ograniczenia czasowe, kadrowe, logistyczne i kulturowe; koordynatorzy podkreślili również trudność w przełamaniu fałszywego poglądu, iż benchmarking ma prowadzić do stworzenia rankingu uczelni. To dowód, że konieczne jest dalsze wyjaśnianie założeń benchmarkingu w szkolnictwie wyższym oraz propagowanie tej idei w środowisku akademickim.

W 2007 r. rozpoczęto w Polsce krajowy projekt benchmarkingu w szkolnictwie wyższym, koordynowany przez Fundację Rektorów Polskich. Ma on na celu zaprojektowanie i implementację systemu benchmarkingu szkolnictwa wyższego. Obecnie prowadzone są działania zmierzające do przeprowadzenia w uczelniach, które przystąpiły do projektu, dwóch procesów: e-learningu i zapewnienia jakości kształcenia. Wyniki projektu, poza korzyściami dla biorących w nim udział uczelni, mogą posłużyć instytucjom odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe w Polsce (m.in. Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego), pracodawcom, studentom i kandydatom na studia jako źródło rzetelnej informacji. Mogą również pomóc polskim szkołom wyższym w dostosowaniu się do potrzeb rynku i oczekiwań studentów.

## Rekomendacje

Pozytywne doświadczenia międzynarodowe skłaniają do stwierdzenia, że w polskim systemie szkolnictwa wyższego należy wdrożyć działania benchmarkingowe. Benchmarking jest bowiem szansą podniesienia poziomu i poprawy międzynarodowej pozycji konkurencyjnej polskiego szkolnictwa wyższego. Prawidłowe zastosowanie tego instrumentu może się przyczynić do zmniejszenia dystansu dzielącego krajowe uczelnie od liderów regionalnych i światowych. Nie można funkcjonować w izolacji; konieczne jest śledzenie, a nawet próba wyprzedzania światowych trendów edukacyjnych, badawczych i organizacyjnych. Systematyczne porównywanie się z lepszymi oraz monitorowanie międzynarodowego obszaru szkolnictwa wyższego są nieodzowne.

Benchmarking może sprzyjać wypełnieniu postulatu *Deklaracji Bolońskiej* (1999) traktującego o konieczności zwiększenia międzynarodowej konkurencyjności europejskich szkół wyższych. Tylko dzięki stałemu porównywaniu się z zagranicznymi jednostkami polskie uczelnie będą świadome stojących przed nimi wyzwań, swoich mocnych i słabych stron oraz pożądanego kierunku rozwoju. Komisja Europejska w komunikacie o utworzeniu Europejskiej Przestrzeni Badawczej zaapelowała o stosowanie benchmarkingu do identyfikowania najlepszych praktyk w celu doskonalenia procesu kreowania polityk naukowych (*Presidency Conclusions...* 2000; *A Coherent Framework...* 2007). Chcąc aktywnie uczestniczyć w europejskiej i światowej przestrzeni badawczej, uczelnie powinny wdrożyć benchmarking jako narzędzie identyfikujące procesy wymagające doskonalenia oraz wskazujące dobre praktyki, a także czerpać z doświadczeń sektora biznesowego.

Wprowadzone działania związane z benchmarkingiem powinny być ukierunkowane na współpracę między uczelniami, ponieważ doświadczenia pokazują, że benchmarking stwarza możliwość budowania trwałych relacji partnerskich między uczestnikami przedsięwzięć. Benchmarking powinien mieć charakter porównawczy, a nie statystyczny (por. Kelly 2004) – należy przede wszystkim porównywać procesy, a nie tylko ich wyniki. Trze-

ba zatem skoncentrować się na porównaniach jakościowych i unikać sprowadzania benchmarkingu jedynie do porównań wskaźników. Celem jest poznanie sposobów osiągnięcia pożądaných rezultatów i uczenie się od lepszych.

Ze względu na znaczenie benchmarkingu w poprawie funkcjonowania polskich uczelni oraz polepszaniu ich pozycji międzynarodowej inicjatywy te powinny być propagowane oraz wspierane – a w konsekwencji również dofinansowywane – przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

## Literatura

### **Academic Ranking... 2009**

*Academic Ranking of World Universities*, Center for World-Class Universities, Shanghai Jiao Tong University (<http://www.arwu.org>) (dostęp 14 czerwca 2009).

### **Andersen B. 1995**

*Benchmarking*, w: A. Rolstadås (red.): *Performance Management*, Chapman & Hall, London.

### **Benchmarking in European... 2008**

*Benchmarking in European Higher Education. Findings of a Two-year EU-funded Project*, European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), Brussels (<http://www.education-benchmarking.org/storage/documents/FINDINGS.pdf>) (dostęp 16 lipca 2009).

### **Benchmarking in Higher Education... 1998**

*Benchmarking in Higher Education: An International Review*, Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS) (<http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/961780238.pdf>), (dostęp 14 czerwca 2009).

### **Camp R.C. 1989**

*The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance*, ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, Quality Resources, New York.

### **Challenges and Realizations... 2008**

*Challenges and Realizations from the Higher Education Academy/JISC Benchmarking and Pathfinder Programme. An End of Programme Review by the Higher Education Academy, HEA & JISC, Evaluation and Dissemination Support Team* ([http://elearning.heacademy.ac.uk/weblogs/pathfinder/wp-content/uploads/2008/09/Bench\\_and\\_PathFinalReview20080926.pdf](http://elearning.heacademy.ac.uk/weblogs/pathfinder/wp-content/uploads/2008/09/Bench_and_PathFinalReview20080926.pdf)) (dostęp 16 lipca 2009).

### **[A] Coherent Framework... 2007**

*A Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, European Commission, Brussels, 21 February 2007 ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11099\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11099_en.htm)) (dostęp 20 maja 2010).

### **Dąbrowa-Szefler M., Jabłeczka J. 2007**

*Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

**Deklaracja Bolońska... 1999**

*Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie*, 19 czerwca 1999, Bolonia, ([http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Lead08&news\\_cat\\_id=973&news\\_id=3911&layout=2&page=text](http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Lead08&news_cat_id=973&news_id=3911&layout=2&page=text)) (dostęp 16 lipca 2009).

**Ederer P., Schuller P., Willms S. 2008**

*University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*, The Lisbon Council ([http://www.lisboncouncil.net/media/lisbon\\_council\\_policy\\_brief\\_usr2008.pdf](http://www.lisboncouncil.net/media/lisbon_council_policy_brief_usr2008.pdf)) (dostęp 14 czerwca 2009).

**Entrepreneurship Education... 2004**

*Entrepreneurship Education at Universities – A Benchmark Study*, Background Report for the Entrepreneurship Index, National Agency for Enterprise and Construction.

**Europa potrzebuje modernizacji... 2006**

*Europa potrzebuje modernizacji uniwersytetów*, Komisja Europejska, Europa Press Releases (IP/06/592), Bruksela (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/592&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en>) (dostęp 14 czerwca 2009).

**Garlick S., Pryor G. 2004**

*Benchmarking the University: Learning about Improvement. A Report for the Department of Education, Science and Training*, Commonwealth of Australia.

**Hämäläinen K. i in. 2002**

*Benchmarking in the Improvement of Higher Education*, ENQA Workshop Reports 2, Helsinki.

**Henderson-Smart C. i in. 2006**

*Benchmarking Learning and Teaching: Developing a Method*, „Quality Assurance in Education”, t. 14, nr 2, s. 143–155.

**Jackson N., Lund H. (red.) 2000**

*Benchmarking for Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.

**Jajszczyk A. 2008**

*Polskie uniwersytety potrzebują reanimacji*, „Rzeczpospolita”, 26 lutego 2008, s. A16–A17.

**Karlöf B., Östblom S. 1993**

*Benchmarking: A Signpost to Excellence in Quality and Production*, John Wiley & Sons, New York.

**Keehley P., Abercrombie N. 2008**

*Benchmarking in the Public and Nonprofit Sectors Best Practices for Achieving Performance Breakthroughs*, Jossey-Bass, A Wiley Imprint, San Francisco.

**Kelly A. 2004**

*Benchmarking for School Improvement: A Practical Guide for Comparing and Achieving Effectiveness*, Taylor & Francis e-Library.

**Manzini R., Lazzarotti V. 2006**

*The Benchmarking of Information Systems Supporting the University Administrative Activities*, „Benchmarking. An International Journal”, t. 13, nr 5.

**Nazarko J. i in. 2009**

*The General Concept of Benchmarking and Its Application in Higher Education in Europe*, „Higher Education in Europe”, t. 34, nr 3–4, s. 497–510.

**Pieske R. 1994**

*Benchmarking: das Lernen von anderen und seine Begrenzungen*, „IO Management Zeitschrift” nr 6, Verlag Industrielle Organisation BWI ETH.

**Polonsky M.J., Mittelstaedt J.D., Moore J.N. 2008**

*Benchmarking Publishing Activity of U.S. Colleges and Universities across the Leading Journals: A Grouped Evaluation*, „Journal for Advancement of Marketing Education”, t. 12.

**Presidency Conclusions... 2000**

*Presidency Conclusions*, Lisbon European Council, 23–24 marca Presidency Conclusions, Lisbon 23–24 March 2000 ([http://www.ukie.gov.pl/www/serce.nsf/\(\\$PrintView\)/563C912AA69D2266C1256E7E004FBC3D?Open](http://www.ukie.gov.pl/www/serce.nsf/($PrintView)/563C912AA69D2266C1256E7E004FBC3D?Open)) (dostęp 20 maja 2010).

**Rezolucja Rady... 2007**

*Rezolucja Rady z dnia 23 listopada 2007 r. w sprawie unowocześnienia szkół wyższych, by zwiększyć konkurencyjność Europy w światowej gospodarce opartej na wiedzy*, Rada Unii Europejskiej (<http://register.consilium.europa.eu/pdf/pl/07/st16/st16096-re01.pl07.pdf>) (dostęp 14 czerwca 2009).

**[The] QS World... 2009**

*The QS World University Rankings* QS Quacquarelli Symonds (<http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings>) (dostęp 14 czerwca 2009).

**Thieme J.K. 2009**

*Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa.

**Van Vught F. i in. 2008**

*A Practical Guide: Benchmarking in European Higher Education*, European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), Brussels.