



Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej - stan obecny i perspektywy rozwoju

Redakcja naukowa
Tomasz Białas

Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej -
stan obecny i perspektywy rozwoju



WYŻSZA SZKOŁA
ADMINISTRACJI I EKONOMII
W Gdyni

81-303 Gdynia, ul. Kielecka 7
tel. (58) 660 74 00, fax. (58) 621 13 70
info@wsalb.pl www.wsalb.pl

ISBN: 978-83-918369-4-1

Gdynia 2008



**SZKOLNICTWO NIEPUBLICZNE
W POLSCE I UNII EUROPEJSKIEJ –
STAN OBECNY I PERSPEKTYWY
ROZWOJU**

Redakcja naukowa
Tomasz Białaś

Gdynia 2008

Copyright by Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

Recenzent
Dr hab. Wiesław Czyżowicz

Redakcja techniczna
Dr Bartłomiej Gabriel
Mgr Marek Szymański

Skład, łamanie druk, oprawa:
Sowa – druk na życzenie
Ul. Hrubieszowska 6a
01-209 Warszawa
tel. 022-431 81 40
www.sowadruk.pl

Wydawnictwo WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni
Ul. Kielecka 7, 81-303 Gdynia
www.wsaib.pl

ISBN: 978-83-918369-4-1

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	7
1. <i>Waldemar Łazuga</i> , Świątynia czy supermarket? Uczelnia przedsiębiorcza czy przedsiębiorstwo uczelniane?.....	9
2. <i>Aneta Zelek, Aleksandra Grzesiuk</i> , Niepubliczne uczelnie wyższe – fenomen polskiego rynku edukacyjnego. Fakty i stereotypy.....	17
3. <i>Marek Szymański</i> , Niepubliczne szkoły wyższe jako katalizator zmian kulturowych w społecznościach lokalnych.....	27
4. <i>Mihaela Cristina Drăgoi, Irina Eugenia Iamandi</i> , State and non-state economic tertiary education in Romania. A comparative approach..	44
5. <i>Marek Grzybowski</i> , Klaster naukowo – edukacyjny uczelni niepublicznych jako organizacja zorintowana marketingowo.....	65
6. <i>Małgorzata Wojnarowska</i> , Kluczowe procesy zarządzania wiedzą w szkole wyższej.....	77
7. <i>Bogusław Purski</i> , Funkcje niepublicznych szkół wyższych kształcących w zakresie bezpieczeństwa publicznego i porządku powszechnego we współczesnej Polsce.....	89
8. <i>Grażyna Bartkowiak, Anetta Barska</i> , Opinie nauczycieli akademickich na temat uczelni niepublicznych (raport z badań).....	100
9. <i>Monika A. Łęska, Dorota Karwacka</i> , Działania PR elementem budowania wizerunku – case study Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Białej Podlaskiej.....	113
10. <i>Ewa Mazurek – Krasodomska, Jarosław Waśniewski</i> , Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce i Unii Europejskiej a wydatki gospodarstw domowych na edukację.....	125
11. <i>Michał Igielski</i> , Finansowanie działalności uczelni niepublicznych ze środków Unii Europejskiej doświadczenia i szanse na przyszłość..	148
12. <i>Piotr Walentynowicz</i> , Wykorzystanie założeń koncepcji <i>lean office</i> w praktyce funkcjonowania niepublicznej uczelni wyższej.....	159
13. <i>Maciej Czapiewski, Cezary Tatarczuk</i> , Organizacyjne uwarunkowania tworzenia wydziałów zamiejscowych wyższych uczelni.....	173

WSTĘP

Szkolnictwo niepubliczne w Polsce to jeden z interesujących elementów edukacji współczesnej Europy. Rozwój i zasięg jego oddziaływania zasługują na uwagę i naukową refleksję. Celem niniejszej publikacji jest prezentacja badań naukowych dotyczących szkolnictwa niepublicznego w Polsce i Unii Europejskiej oraz ocena perspektyw jego rozwoju w najbliższych latach. Omawiane zagadnienia dotyczą problemów związanych z najważniejszymi determinantami strategii działania uczelni niepublicznych. Do takich problemów należy zaliczyć:

1. Strategiczne determinanty rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i w Unii Europejskiej,
2. Doświadczenia uczelni niepublicznych w zakresie uwarunkowań rozwoju i funkcjonowania,
3. Perspektywy na przyszłość – miejsce szkolnictwa niepaństwowego w systemie szkolnictwa wyższego,
4. Finansowanie rozwoju niepublicznych szkół wyższych: źródła, efektywność, bezpieczeństwo,
5. Doświadczenia państw Unii Europejskiej w zakresie rozwoju szkolnictwa niepublicznego.

Zawarte w publikacji treści obejmują swym zakresem zarówno raporty z badań empirycznych prowadzonych w sektorze szkolnictwa niepublicznego jak i refleksje i opinie wynikające z doświadczeń zdobywanych w trakcie sprawowania funkcji kierowniczych w uczelniach niepaństwowych.

Pragnę wyrazić nadzieję, iż prezentowana publikacja przyczyni się do poszerzenia wiedzy dotyczącej uwarunkowań funkcjonowania uczelni niepublicznych w Polsce i Unii Europejskiej. Jednocześnie zaprezentowane w publikacji poglądy i opinie winny wesprzeć środowiska akademickie związane ze szkolnictwem niepublicznym w dążeniach do równoprawnego z sektorem uczelni publicznych dostępu do finansowania działalności oraz uzyskiwania wsparcia w dążeniach do rozwoju.

Tomasz Białas

Waldemar Łazuga*

1. ŚWIĄTYNIA CZY SUPERMARKET? UCZELNIA PRZEDSIĘBIORCZA CZY PRZEDSIĘBIORSTWO UCZELNIANE?

Wprowadzenie

Pojawienie się w Polsce niepublicznych szkół wyższych postawiło szczególnie wyraźne pytanie o pożądany kształt uczelni – zarówno prywatnych, jak i państwowych. Odpowiedź na owo pytanie nie musi wiązać się z odrzuceniem jednego z dwóch modeli: uczelni tradycyjnej, swoistej „świątyni wiedzy” lub uczelni modernistycznej, działającej jak sprawny podmiot gospodarczy. Oba modele mogą z powodzeniem koegzystować, a nawet czerpać nauki z wzajemnej obserwacji.

1.1. Świątynia?

Już nie pamiętam, czy na pewno to prof. Twardowski pierwszy użył zwrotu o „dostojeństwie Uniwersytetu”. Pamiętam jednak, że dla zmarłego niedawno nestora polskich historyków, prof. Janusza Pajewskiego było to określenie najcelniejsze i piękne samo w sobie. Żeby bowiem scharakteryzować jakąś instytucję potrzeba zwykle wielu słów. O Uniwersytecie zaś wystarczy powiedzieć, że jest dostojny i w tym jednym staromodnym słowie zawrzeć ogół i szczegóły, przeszłość, teraźniejszość i – mam nadzieję – przyszłość.

Estyma, jaką cieszy się wśród pracowników Uniwersytet jest fenomenem samym w sobie. Z zarobkami w każdym razie niewiele ma to wspólnego. Zarabia się tu – jak wiadomo – nienadzwyczajnie i stale na zarobki narzeka. Od czasu do czasu narzeka się też na studentów (że mniej ambitni i mniej czytają) oraz na koleżanki i kolegów (że tak trudno się czasem z nimi porozumieć). A mimo to – i tysiąca innych powodów

* Autor jest rektorem Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu, Wiceprzewodniczącym KRZaSP, Kierownikiem Pracowni Myśli i Kultury Politycznej IH UAM

do utyskiwań – trwa na posterunku nadal i w uczuciu do Matki Karmicielki nie stygnie.

Sami zainteresowani pytani o powody tej wierności w różnym porządku wymieniają zwykle: prestiż miejsca i urok środowiska, które zna się od czasów studiów, poczucie wolności towarzyszące pracy twórczej i z niczym nie dające się porównać, cenne kontakty (i kontrakty!) krajowe i zagraniczne oraz poboczne perspektywy rozmaitych honorowych lub – rzadziej – lukratywnych zajęć czy zatrudnień. Dalej rozciąga się sfera rytuałów, znaków i symboli mało na ogół czytelnych dla ludzi spoza środowiska, ale dla wielu z nas nader ważna. Wymienić tu trzeba silne poczucie przynależności „stanowej”, związek mistrza z uczniami (nieraz silniejszy emocjonalnie niż z własnymi dziećmi), pamięć o poprzednikach na katedrze (okraszoną zwykle bukietem anegdot i podpartą pewnością, że w przyszłości sami będziemy „poprzednikami”). A także lampka wina u rektora w okolicy nowego roku, czarna flaga na maszcie, uroczysty pogrzeb („co też wtedy o mnie powiedzą?”), doroczna gala inauguracji nowego roku akademickiego, Gaudeamus, togi, absolutoria, rady wydziałów i instytutów, głosowania i nie kończące się dyskusje. Uniwersytet, to wciąż republika ludzi wolnych w świecie, w którym wolności ubywa raczej niż przybywa. Jak szlachta w dawnej Rzeczypospolitej wybierają oni nie tylko rektora, przypominającego króla elekcyjnego, ale także dziekanów, prodziekanów, dyrektorów, wicedyrektorów, a bywa, że i kierowników katedr. Do tego dochodzą jeszcze wybory do rozmaitych komisji, nie mówiąc już o sesjach, konferencjach i sekcjach konferencji wymagających przewodniczenia (czyli znowu jakichś wyborów). W rezultacie niemal każdy uczestnik tej wspólnoty, obojętnie doktor czy profesor, choć raz w życiu jest (lub przynajmniej może być) primus inter pares - a to znaczy, że ma szansę czemuś przewodzić, czymś kierować i zagrać w tej wielkiej orkiestrze pierwsze skrzypce. Skoro zaś uniwersytet jest republiką z ornamentami monarchii, a republika – rzeczą wspólną, to każdy profesor ma prawo czuć się jej nie tylko obywatelem, ale i współwłaścicielem. Berło rektorskie w tornistrze – przynajmniej teoretycznie - nosi wszak każdy z nas. A wszystko to sprawia, że Uniwersytet, to coś więcej niż miejsce pracy. To nasz świat, nasz azyl i nasza świątynia.

Profesor Janusz Pajewski urodzony w Warszawie lubił powtarzać, że do Poznania przywiązany jest „jako tako”. Wszyscy, którzy go znali wiedzą, że naprawdę przywiązany był do Uniwersytetu.

1.2. Supermarket?

W uczelniach niepublicznych powstałych stosunkowo niedawno duch jest inny. Kolegialność jest tu zazwyczaj skromna, wybory odbywają się rzadziej, komisji jest mniej, obrady są krótsze, a najważniejsze decyzje zapadają szybciej i podejmowane są zwykle w ekskluzywnych gronach. Nie wszystko poza tym wygląda tu tak samo nawet jeśli tak samo jak w Uniwersytecie się nazywa. Dziekan na przykład może tu mieć władzę nieporównanie większą niż w uczelni państwowej lub – odwrotnie – o wiele mniejszą. Rektor może przypominać królową brytyjską lub – dla odmiany – Ludwika XIV. Kanclerz może być zarówno pierwszym księgowym, jak i faktycznym rządcą całej uczelni. A bywa, że takimi „rządcami” są wicekanclerze, prorektorzy albo dyrektorzy któregoś z działów. Możliwych relacji i kombinacji jest zresztą prawdopodobnie tyle, ile szkół niepublicznych w Polsce. A dochodzą do tego imponderabilia i różnice „delikatne”. O pieniądze za rozmaite dodatkowe zajęcia w Uniwersytecie, zwłaszcza profesorowi „starej daty” upomnieć się nieraz nie wypada. W szkołach niepublicznych – wypada jak najbardziej, konwencja i aksjologia obowiązuje tu inna. W niepublicznych sekretariaty i dziekanaty częściej pogubią się w godnościach, stanowiskach i tytułach naukowych pracowników, ale rzadziej z pewnością wybaczą nieoddany na czas protokół z egzaminu i brak jakiegoś dokumentu w teczce. W niepublicznych rozmowy o przywiązaniu do instytucji, w której zarabia się przecież pieniądze należą do jednych z najtrudniejszych, w publicznych dla odmiany – do wyjątkowo łatwych i miłych.

1.3. Pomieszanie z poplątaniem

Niektórzy ten podział widzą nader ostro. Dla wielu Polaków urodzonych w „tamtej” epoce wszystko, co niepaństwowe jest podejrzane, obciążone grzechem bogacenia się i skażone egoizmem. Co zaś państwowe, to dla odmiany trwalsze, pewniejsze i rządzące się mniej bezwzględnymi racjami. Po jednej stronie mielibyśmy kapitalistyczny egoizm. Po drugiej – wyrozumiałość i ludzkie odruchy. Po jednej – dyktaturę rachunku, po drugiej – przyczółki serca.

Podział na szkoły „biznesowe” i „niebiznesowe” spopularyzowany przez rankingi dodatkowo – rzecz jasna – mąci ten obraz. Dla wielu ludzi starej daty już określenie szkoły niepubliczna budzi sprzeciw: dla nich bowiem publiczna jest każda szkoła, bo każda dobru publicznemu służy!). Szkoła „biznesowa” brzmi w tych samych uszach jeszcze gorzej (o

co tu chodzi: o charakter szkoły czy cel jej istnienia? Czy każda szkoła niepubliczna jest „biznesowa” czy tylko niektóre? Czy biznesowe są szkoły państwowe czy tylko niepaństwowe itp?). Dla wielu humanistów modne wśród ekonomistów porównywanie szkoły do hipermarketu czy nauki do towaru jest rodzajem intelektualnego nietaktu, jeśli już nie grubiaństwa. To coś równie nieestetycznego, jak zwyczaj sprzedawania książek na wagę lub wyrzucanie ich na śmietnik. Niby się to praktykuje, ale chwalić się nie ma czym. Przynajmniej jeśli przed nazwiskiem widnieje naukowy tytuł.

1.4. Na rozdrożu

A wszystko stąd, że dla wielu z nas wciąż liczy się magia zdobywania wiedzy, rozmaite związane z tym rytuały i imponderabilia, prawo do pewnej niepraktyczności, nonkonformizmu, a także mocno podkreślana wolność i niezależność osobista. Bez tego uprawiania nauki wielu z nas nie umie sobie wyobrazić. „Uniwersytet powinien być miejscem nieustannej dysputy. Komplikować nazbyt jasne schematy – pisał niedawno wybitny czeski filozof, Tomas Halik – dlatego jest to dla mnie najmilsze miejsce na świecie”¹. Być profesorem Uniwersytetu, to nie tyle nawet zawód, ile sposób bycia i życia. Podobny zresztą nad Wisłą, Sekwaną i Wełtawą. Bez profesury niektórzy z nas nie potrafią już sobie wyobrazić siebie. To fragment naszej osobowości. I tożsamości.

Nie wszyscy jednak są w tym zgodni. Dla wielu związku nauki z biznesem są oczywiste. Nauka jest towarem, książka – produktem, uczelnia – firmą, niezależność osobista – piękno duchostwem lub mrzonką, użyteczność badań największą ich zaletą, a niekończące się dysputy akademickie – stratą czasu (nota bene już sam termin: dysputa akademicka implikuje jakiś rodzaj „niepraktyczności” czy oderwania od realiów). Humanistów w tej grupie jest zapewne mniej, ale to wcale nie znaczy, że ich nie ma.

1.5. „Anachroniści” i „moderniści”

Mamy więc spór zupełnie podstawowy, biegnący przez Europę, Australię i obie Ameryki. Na własny użytek nazwałem go sporem między anachronistami i modernistami. Widać go w każdym akademickim środowisku. Wśród młodszych pracowników nauki i wśród starszych.

¹ T. Halik *Wyzwoleni, jeszcze nie wolni*, Poznań 1997

„Anachroniści” spośród nas swój zawód wciąż chcieliby definiować w kategoriach misji albo służby, moderniści zaś – coraz częściej i odważniej – widzą w nim odmianę sprawności i umiejętności menedżerskich.

Pierwsi – nie tylko we własnych oczach - są „przyjaciółmi” kultury. Drudzy – „przyjaciółmi” rynku.

Chodzi o to, że jedni i drudzy funkcjonują u nas w dwóch światach: pierwszy etat mają zwykle w szkole państwowej, drugi w niepaństwowej. Wykładają tu i tam przeważnie jedno i to samo, i tak samo. Tu i tam czują „oddech” rynku. Tu i tam stwierdzają, że nie ma już miejsca (a przy najmniej wkrótce go nie będzie!) dla uczelni wchodzącej w jawny konflikt z zasadami ekonomii. „Anachronistów” przekraczających progi szkół niepublicznych uderza zwykle brutalna „praktyczność”, którą zastają na miejscu. Zaskakujące może być inna funkcja portierni, ewidencja zajęć, rygorystyczny programów, dyskretna kontrola wykładów, system ocen, negocjowane stawki, studenci nie tolerujący spóźnień, ograniczona do minimum administracja, uproszczone procedury, pewien brak wyrozumiałości dla wybujałego indywidualizmu, a także mało sprzyjający klimat dla intensywniejszego życia towarzyskiego. Tu – widać to gołym okiem – jest mniej nie posprzątanymi biurkami, „swojsko” wyposażonych gabinetów, ulubionych filiżanek lub szklanek, zdjęć w ramce, gazet sprzed miesiąca, zużytych długopisów, pożółkłych papierów, rozrzuconych notatek, zepsutych sprzętów i książek zagubionych za szafą.

Dla wielu z nas jest to sytuacja psychologiczna trudna do zniesienia. Adaptacja trwa niekiedy latami. Z czasem niektórzy zaczynają oddziaływać w obie strony. W uczelniach publicznych dostrzegają raptem rozmaite mankamenty organizacyjne psujące im humor (choć wcześniej nigdy się tym nie interesowali!), w niepublicznych natomiast biorą się natychmiast za podnoszenia poziomu akademickości i prawie wszystko dla poprawy humoru chcieliby zmienić. Wielu – co ciekawe – odkrywa swoje nowe powołanie, okazuje się świetnymi organizatorami, a nawet – bardzo się sobie dziwiąc – objawia... praktyczny zmysł biznesowy.

Z „modernistami” bywa odwrotnie. Ukryte wyzwanie dla nich stanowi zwykle klasyczny (w istocie „anachroniczny”!) wizerunek profesora uniwersytetu – ze wszystkimi jego atrybutami, idealizmem, rytuałami, tajemnicą i magią. W szkołach biznesowych obserwujemy więc gorączkę budowania tradycji, wymyśla się symbole i rytuały, na korytarzach stawia rzeźby i beatyfikuje dział marketingu (który bywa tam nadzwyczaj poetycki). Niektórzy nasi „moderniści” koledzy odkrywają przy okazji drugą stronę swojej natury – kiedyś do humanistyki odnosili się z dy-

stanssem, dziś odkrywają jej pasjonujące strony i... wygłaszają coraz piękniejsze przemówienia, pełne cytatów z literatury pięknej i figur retorycznych.

1.6. Pogodzić dwa światy

Profesora Jerzego Woźnickiego nikomu w środowisku akademickim przedstawiać nie trzeba. W wydanej ostatnio książce pisze on o stanie nauki i szkolnictwa w Polsce i na świecie: jak jest ono zorganizowane u nas, jak gdzie indziej. Gdzie tkwią nasze rzeczywiste, a gdzie urojone słabości, z czego możemy być dumni, a co należałoby jak najszybciej zmienić. Dedykowana „przyjaciołom w rektorstwie” książka ta może z pewnością stanowić podręcznik czy poradnik dla aktualnie pełniących tę zaszczytną funkcję, a także prorektorów, dziekanów, prodziekanów i wszystkich zatrudnionych na akademickim urzędzie. Woźnicki próbuje pogodzić dwa światy. Pisze o kierowaniu i zarządzaniu uczelnią, podkreślając że chodzi o coś całkiem innego, czego mylić nie należy (kierowanie należy do porządku „anachronicznego”, zarządzanie zaś do „modernistycznego”). Z tej samej perspektywy spojrzeć można na jego uwagi nad różnymi scenariuszami rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w warunkach przejścia od kształcenia elitarnego do masowego, a także nad nowymi instrumentami władzy (np. radą publiczną szkoły wyższej) i przyczynami takiego, a nie innego miejsca danego kraju w międzynarodowych rankingach („powiedz mi, jaki masz wskaźnik PKB per capita, a powiem ci, jakie masz uniwersytety” – chwala Woźnickiemu za odwagę „odczarowania” amerykańskich rankingów!!!). Autor pisze o niektórych naszych kompleksach, o skłonności do myślenia defensywnego, prokuratorowskiego i łatwego popadania w pesymizm. Wątki „anachroniczne” z „modernistycznymi” przeplatają się pod jego piórem stale².

U Woźnickiego – jak u wielu rektorów skupionych w KRASP-ie lub KRZaSP-ie – widać dwie rzeczy naraz: z jednej strony silne przywiązanie do uniwersyteckiej tradycji europejskiej, z drugiej rosnącą gotowość do przyjęcia niektórych rozwiązań amerykańskich. Mówiąc najkrócej: widać zgodę na trochę mniej świątyni i tylko tyle hipermarketu, ile trzeba (o ile już trzeba?!).

Nic chyba lepiej nie oddaje tych wątpliwości i rozterek niż „nośność” sformułowania, że uczelnia przedsiębiorcza, to jednak nie to samo, co

² J. Woźnicki: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007

przedsiębiorstwo uczelniane. Obie części zdania brzmią niby podobnie, a każdy rozumie, że całkiem co innego znaczą.

Uniwersytet – używając słów św. Augustyna – to instytucja „semper reformanda”. Niby wszyscy rozumieją, że zmieniać się jednak musi, a jednocześnie wielu z nas wolałoby, żeby jeśli nie wszystko, to wiele pozostało po starym.

1.7. Uniwersytet klasyczny i nieklasyczny

Z trzech współczesnych modeli dostępu do studiów (elitarnego, masowego i powszechnego) tylko pierwszy uznać można za „anachroniczny”, drugi i trzeci, to już modele „modernistyczne”. Trzeci – ze wskaźnikiem dostępu przekraczającym 35%, to model występujący współcześnie zarówno w Europie Zachodniej (sięgając obecnie 40%), jak i w Stanach Zjednoczonych oraz Kanadzie (gdzie osiągnął poziom niemal 80%.) Dla wielu „modernistów” ideałem stał się amerykański uniwersytet w Phoenix, który naucza biznesu i sam jest przedsięwzięciem biznesowym. Ma 300 tys. studentów, studia on-line i milionowy budżet. Dla wielu „anachronistów” ten sam uniwersytet, to edukacyjna pomyłka („może oni i tam czegoś uczą, ale czy kształcą i wychowują”), to pomnik pop-kultury i psucie nazwy.

Najlepiej, nawet jeśli się jest idealistą („anachronista”?), nie mieć złudzeń: przed masowością studiów się nie ucieknie, (bo i dokąd?!), co wcale nie znaczy, że czas elitarnych uczelni minął. Najlepiej sprawę stawiać jasno: o wyborze studiów w skali globu (a więc także o „masowości” edukacji) decyduje głównie język wykładowy (dla ścisłości dodajmy, że angielski). Stany Zjednoczone są więc poza wszelką konkurencją i tylko w 2000 r. zarobiły na szkolnictwie wyższym 10,29 miliarda USD – więcej niż wynoszą budżety szkolnictwa wyższego wszystkich państw Ameryki Łacińskiej razem wziętych. Z państw europejskich liczy się Anglia, a dużym wzrostem popularności cieszy się ostatnio Australia i Nowa Zelandia. Czy znaczy to, że w Niemczech czy Szwecji powinniśmy uczyć po angielsku i „na masową skalę”? Nikt rozsądny tak sprawy nie stawia. Wielość typów kształcenia wcale nie musi być słabością szkolnictwa wyższego w Europie. Przeciwnie, może być jego wielką siłą.

Nie wiem, na ile elitarnych uniwersytetów (z finansami na światowym poziomie i zachowaniem relacji mistrz – uczeń) stać dziś państwo polskie: na pięć, siedem, dwadzieścia siedem czy dwa razy więcej. Wiem, że takie „klasyczne” uniwersytety są nadal potrzebne – bez nich o

żadnym wyraźnym postępie badań naukowych ani kształceniu młodych kadr nie ma mowy. Natomiast wszystkie inne uczelnie należałoby uznać za instytucje przede wszystkim dydaktyczne – z jednym lub kilkoma kierunkami badań naukowych. Wszystkie też w swej działalności powinny uwzględniać prawa rynku (co wcale nie znaczy, że w drodze konkursów nie miałyby ubiegać się o rozmaite fundusze i dotacje). Istniał kiedyś podział na gimnazja klasyczne i nieklasyczne. Czy nie warto byłoby go przenieść na poziom uniwersytetów?

Podsumowanie

W wypowiedziach przedstawicieli szkół wyższych widać transformacyjne lęki. Młodzież garnie się na „nierynkowe” kierunki studiów i nie wiadomo właściwie, co z tą „anachronicznością” wyborów zrobić (w końcu studiować powinno się to, co się lubi, tylko wtedy w zawodzie można osiągnąć mistrzostwo!). Gdzie indziej pod tym względem wcale nie jest lepiej. W Wielkiej Brytanii za szczególnie prestiżowe i elitarne uchodzą szkoły programowo „niepraktyczne”, stanowiące ostoję społecznego konserwatyzmu i tradycji. Inna sprawa, że absolwenci tych szkół z zatrudnieniem nie mają kłopotów, co zagadnienie „praktyczności” i „niepraktyczności” studiów stawia w zupełnie innym świetle. Podobnie jest we Francji i kilku innych krajach Europy, co jedną z najtrudniejszych dyskusji: jak mianowicie dzisiaj kształcić? – na nowo otwiera.

Pytań jest wiele. Czy w „zmodernizowanym” uniwersytecie wolności twórczej będzie więcej czy mniej? Czy studiowanie będzie przygodą intelektualną czy zdobywaniem zawodu? Czy uniwersytet pozostanie instytucją z „dostojeństwem”? Czy będzie kształcił i wychowywał czy tylko uczył?

Nasza cywilizacja i kultura zawdzięczają uniwersytetom wiele. Pozostaje wierzyć, że tego co dziś robimy i nad czym myślimy nie będziemy się przed naszymi wnukami wstydzić.

Bibliografia

1. Halik T. *Wyzwoleni, jeszcze nie wolni*, Poznań 1997.
2. Woźnicki J. *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007.

Aneta Zelek*
Aleksandra Grzesiuk**

2. NIEPUBLICZNE UCZELNIE WYŻSZE – FENOMEN POLSKIEGO RYNKU EDUKACYJNEGO. FAKTY I STEREOTYPY

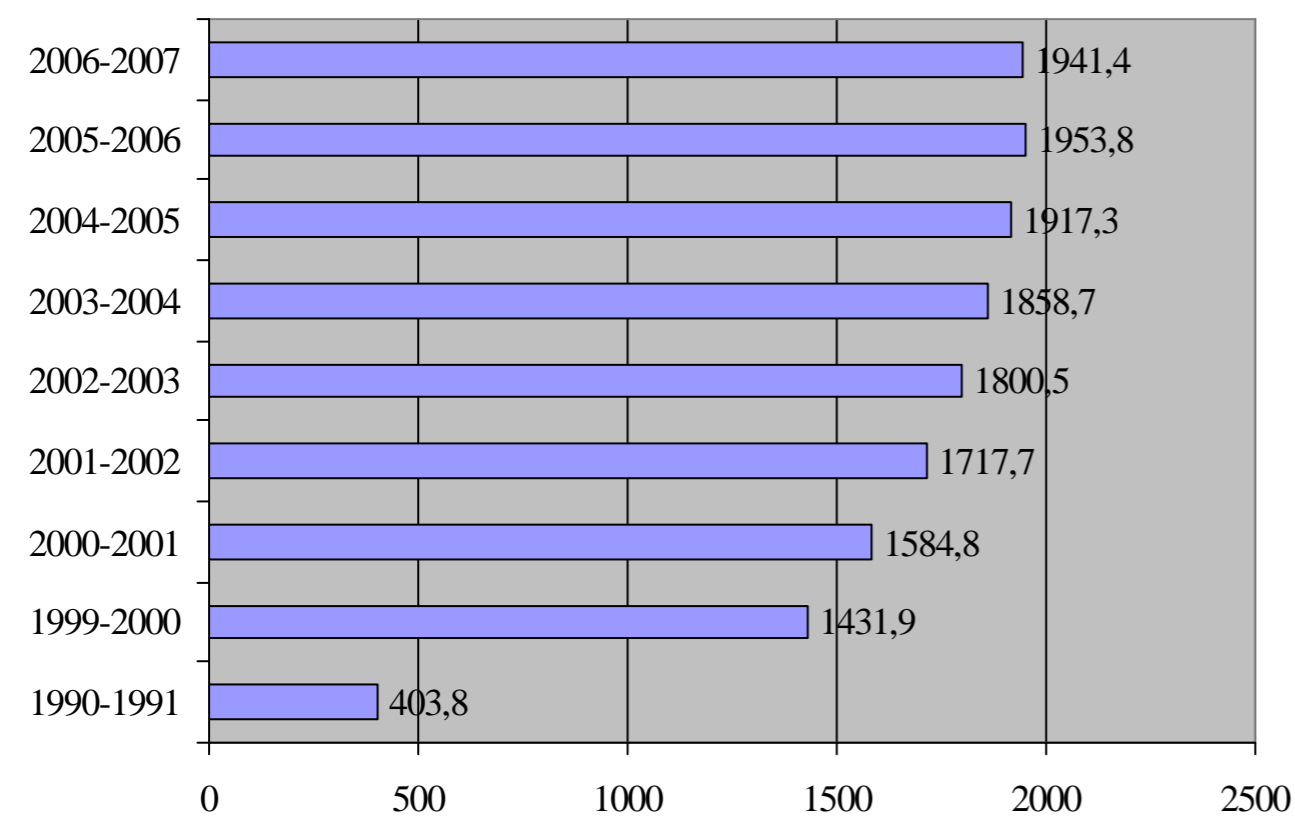
Wprowadzenie

Polska jest jednym z najmłodszych państw w Europie (połowa populacji nie przekracza 35 roku życia) i znajduje się na drugim miejscu w Europie pod względem liczby studentów. Około 2 miliony studentów w Polsce to blisko połowa populacji osób w wieku studenckim (19-24 lata). Studiowanie stało się wręcz modą w Polsce. Chociaż dogłębna analiza tego zjawiska skłania raczej do szerszego stwierdzenia o rosnących aspiracjach edukacyjnych społeczeństwa. Podobnie jak uczelnie wyższe, tak i szkoły językowe i inne instytucje edukacyjne cieszą się obecnie w Polsce ogromnym zainteresowaniem. Dzięki temu, polskie społeczeństwo cechuje dzisiaj jeden z najwyższych współczynników skolaryzacji w Europie.

W roku akademickim 2006/2007 w szkołach wyższych wszystkich typów szkół kształciło się 1941,4 tys. studentów, tj. o 0,6% mniej niż w roku poprzednim. To pierwsze symptomy niżu demograficznego, który dotarł do szkół wyższych i będzie istotnie modyfikował liczbę studentów przez najbliższych kilka lat. Wprawdzie należy zauważyć, że w porównaniu z rokiem akademickim 1990/1991 liczba studentów była większa o 1537,6 tys. osób (381%), co potwierdza wcześniej postawioną tezę o dynamicznym rozprzestrzenieniu się mody edukacyjnej w latach 90-tych w Polsce.

* Autorka jest Prorektorem ds Rozwoju Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie.

** Autorka jest dziekanem Wydziału Przedsiębiorczości Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie.



Rys. 2.1. Liczba studentów w Polsce w latach 1990-2006

Źródło: GUS

W roku akademickim 2006/2007 liczba studentów na studiach stacjonarnych wynosiła 950,4 tys. osób, tj. 49% wszystkich studiujących. Na studiach niestacjonarnych studiowało 991,1 tys. osób. Studenci studiów niestacjonarnych stanowili 51% wszystkich studiujących.³

Transformacja gospodarcza początku lat 90-tych wprowadziła dwubiegunowość systemu edukacji, otwierając rynek dla tworzenia uczelni prywatnych (niepublicznych), na wszystkich poziomach edukacji (przed-szkolnej, szkolnej, uczelni wyższych). Stąd od 1991 roku, fenomenem rynku edukacyjnego stały się licznie powstające uczelnie niepubliczne. Na początku roku akademickiego 2006/2007 funkcjonowało 318 uczelni niepublicznych kształcących 640,3 tys. studentów (czyli 33% ogółu studentów), w tym 189,8 tys. na pierwszym roku studiów. W porównaniu z rokiem poprzednim nastąpił wzrost liczby tych szkół o 1%, a studentów o 3,1%.

Intensywna dyskusja, tocząca się obecnie w środowisku akademickim, ale także politycznym, legislacyjnym i w mediach, nad kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce przybrała formę publicznej debaty głównie nad finansowaniem szkół wyższych (czytaj: czy powinno

³ GUS

się wprowadzić odpłatność za studia?) i kierunkami awansu zawodowego (czytaj: czy znieść habilitacje?). Niewiele głosów w tej dyskusji podnosi kwestie jakości kształcenia i zbieżności kształcenia na poziomie szkół wyższych z potrzebami rynku pracy. Wielu specjalistów podkreśla, że o jakości polskiej myśli naukowo-technicznej świadczy choćby fakt, że w ostatnich latach największe światowe korporacje rozpoczęły tworzenie swoich centrów badawczo-rozwojowych właśnie w Polsce. Nie zmienia to faktu, że coraz odważniejsze głosy w środowisku wskazują na symptomy głębokiego kryzysu edukacji wyższej w Polsce i nieuchronność reformy zasad funkcjonowania i finansowania edukacji.⁴

Niepubliczne uczelnie wyższe, zdaniem autorek referatu, to fenomen polskiego rynku edukacyjnego. Niesprzyjające warunki otoczenia zewnętrznego nie tylko nie doprowadziły do zniknięcia z rynku uczelni w pełni samofinansujących się, nie ograniczyły ich pozycji rynkowej, ale wręcz udowodniły istnienie nowych standardów i obyczajów szkolnictwa wyższego. Sam fakt wzbogacenia rynku edukacyjnego o podmioty prywatne w pewnym sensie zdemaskował słabości uczelni publicznych. Prezentowany referat stanowi głos w dyskusji nad zasadnością istnienia niepublicznego sektora edukacji, zwracając uwagę na jego wkład w rozwój gospodarczy kraju.

2.1. Uczelnia wyższa jako „przedsiębiorstwo”

Przyjmując na wstępie założenie o uniwersalizmie zasad gospodarki rynkowej, sektor szkolnictwa wyższego należy uznać za dychotomiczny rynek, łączący w sobie cechy rynku dóbr publicznych z rynkiem dóbr prywatnych. Odwołując się do teorii rynku należy zauważyć, że rynek jako mechanizm regulacyjny obejmuje wszystkie stosunki wymiany, jakie powstają między podmiotami je tworzącymi, czyli sprzedawcami i kupującymi. W przypadku usług edukacyjnych, sprzedawcami są uczelnie wyższe a kupującymi – studenci.⁵ Nie wdając się w szczegóły tych procesów, co nie jest przedmiotem zainteresowania w ramach niniejszego opracowania, należy podkreślić istotne znaczenie pozarynkowej sfery regulacyjnej w przypadku rynku usług edukacyjnych. Dwubiegunowość

⁴ Szerzej na ten temat: Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, OECD Publications 2007.

⁵ Porównaj: W. Wrzosek, *Funkcjonowanie rynku*, PWE, Warszawa 2002; M. Krzyżanowska, *Marketingowe strategie usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego*, „Marketing i Rynek”, nr 4/2004.

struktury przedmiotowej tego rynku w warunkach polskich tj. współistnienie wyższych uczelni publicznych i niepublicznych, dla których warunki rynkowe (a w szczególności otoczenie legislacyjne i związane z tym warunki finansowe) są odmienne, powoduje zróżnicowanie strategii rozwoju tych uczelni, a w przypadku sytuacji kryzysowych – odmienność strategii przetrwania.

Szkoła wyższa, działając na rynku usług edukacyjnych jako organizacja, dąży do realizacji określonej wiązki celów. Rynkowe zachowania uczelni i ich uwarunkowania mogą być wyjaśnione za pomocą dwóch alternatywnych modeli. Pierwszy z nich nawiązuje do klasycznej teorii maksymalizacji zysku, wyjaśniającej postępowanie podmiotów prowadzących działalność gospodarczą, a drugi – do teorii maksymalizacji użyteczności⁶.

Według teorii maksymalizacji zysku szkoła wyższa, działając na rynku, świadczy swoje usługi na zasadach podobnych do zasad działalności przedsiębiorstw. W dużym uproszczeniu przyjmując, celem działalności szkoły wyższej jest wypracowanie nadwyżki przychodów nad kosztami, czyli zysku. Wydaje się jednak, że teoria maksymalizacji zysku w dość ograniczonym zakresie wyjaśnia zachowania uczelni wyższych na rynku. Uczelnie wyższe, ze swojej istotny nie funkcjonują jako przedsiębiorstwa komercyjne, poddane w pełni prawom rynkowym. Stąd analiza strategii ich działania w oparciu o znaną literaturę dotyczącą przedsiębiorstw napotyka istotne ograniczenia. Wynika to ze specyfiki działalności edukacyjnej oraz polityki edukacyjnej państwa.⁷ Wszak w większości przypadków, uczelnie prywatne przyjmują statutową koncepcję organizacji non-profit lub not for profit, co w praktyce oznacza, że ewentualne nadwyżki ekonomiczne są reinwestowane w celu dalszego rozwoju.

Teoria maksymalizacji użyteczności opiera się na założeniu, że w postępowaniu uczelni występuje jednocześnie dążenie do realizacji celów ekonomicznych oraz pozaekonomicznych dotyczących podnoszenia prestiżu danej uczelni, rozumianego jako permanentną poprawę reputacji, jaką jest ona obdarzona przez otoczenie. Zakłada się, że uczelnia dąży do prestiżu, gdyż jest on czynnikiem służącym wyróżnianiu się na rynku i podnoszącą atrakcyjność uczelni w oczach studentów.

⁶ M. Krzyżanowska, *Marketingowe strategie usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego*, „Marketing i Rynek”, nr 4/2004

⁷ Por. M. Krzyżanowska, *Marketingowe strategie usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego*, „Marketing i Rynek”, nr 4/2004

2.2. Otoczenie rynkowe jako przesłanka zmian w strategii Uczelni

Jednym z krytycznych elementów dla funkcjonowania podmiotów w gospodarce rynkowej jest umiejętność dostosowywania się do zmieniającego się otoczenia. Uwzględniając złożoność tego otoczenia oraz wysoką dynamikę jego zmian należy zauważyć, że jego wpływ na organizacje w różnych branżach jest odmienny. Niezależnie jednak od branży, zmieniające się otoczenie implikuje konieczność modyfikacji strategii operacyjnych oraz, jeśli zmiany w otoczeniu są bardzo niekorzystne, modyfikację celów przedsiębiorstwa (przynajmniej tych krótko- i średniookresowych).

Usługi edukacyjne na poziomie szkolnictwa wyższego w Polsce, począwszy od lat 90-tych, odczuwały wpływ przede wszystkim dwóch trendów w tym otoczeniu tj.:

- rosnące aspiracje edukacyjne Polaków, co przyczyniło się do wzrostu popytu na usługi edukacyjne,
- rozwój sektora niepublicznego, co przyczyniło się do powstania konkurencji w sektorze oraz istotnego rozszerzenia oferty produktowej.

Należy zaznaczyć, że w latach 1990-2005, wspomniane trendy w otoczeniu zewnętrznym wzajemnie się neutralizowały. Wprawdzie ilościowy przyrost uczelni wyższych wprowadził konkurencję pomiędzy nimi (to czynnik z grupy zagrożeń), jednakże intensywność tej konkurencji była neutralizowana przez wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa (to czynnik z grupy szans). W efekcie można stwierdzić, że w omawianym okresie otoczenie zewnętrzne wspierało rozwój rynku usług szkolnictwa wyższego, który w cyklu życia można określić jako fazę wzrostu.

Ten okres i charakterystyczne dla niego cechy nie są jednak obserwowane obecnie. Cykl życia dla rynku usług szkolnictwa wyższego wskazuje obecnie na nieuchronność wkroczenia w fazę dojrzałości, a problemy z tym związane dodatkowo potęgują elementy otoczenia zewnętrznego m.in.:

- upowszechnienie usług edukacji na poziomie szkół wyższych (nasylenie rynku),
- zmiany demograficzne,
- wzrost konkurencyjności usług edukacyjnych (od poziomu danej uczelni aż po skalę globalną),
- wzrost oczekiwań co do jakości usług edukacyjnych,
- wielość ofert o podobnych parametrach,

- wzrost kosztów kształcenia,
- nierównomierne zainteresowanie poszczególnymi profilami kształcenia (najwięcej kandydatów na jedno miejsce na uniwersytetach, najmniej - na uczelniach technicznych),
- ograniczone zasoby kadry akademickiej wysokiej jakości⁸.

Wskazane zjawiska wymuszają na podmiotach działających w sektorze szkolnictwa wyższego wdrażanie odpowiednich strategii dostosowawczych. W ogólnym ujęciu można stwierdzić, że uczelniom wyższym niezbędna jest strategiczna regeneracja lub po prostu restrukturyzacja rozumiana jako nowoczesne zmiany, mające na celu poprawę struktury organizacyjnej i zasad funkcjonowania.

Podjęciem się dyskusji nad problematyką restrukturyzacji uczelni wyższej należy zauważyć, że skomplikowane otoczenie i dwoistość zasad ich funkcjonowania utrudnia racjonalną analizę obszarów restrukturyzacji. Wydaje się, że w przypadku przedsiębiorstw komercyjnych, działających w warunkach rynkowych, restrukturyzacja ma zdecydowanie bardziej racjonalne i mierzalne przesłanki niż dzieje się to w sektorze usług użyteczności publicznej, do których należy szkolnictwo wyższe.

Dyskusja nad problematyką zmian w szkolnictwie wyższym nieuchronnie dotyka także elementu wzajemnej konkurencyjności dwóch biegunów tego rynku – sektora niepublicznych i sektora publicznych szkół wyższych. Szkoły niepubliczne, w pełni finansują swoje funkcjonowanie z chesnego studentów, szkoły publiczne z kolei otrzymują dotację budżetu państwa. Wielokrotnie podkreślany problem braku równouprawnienia tych podmiotów na rynku oraz coraz liczniejszych regulacji prawnych utrudniających rozwój uczelniom niepublicznym skłania do postawienia publicznego pytania: „Czy w Polsce potrzebne są wyższe uczelnie niepubliczne?”.

2.3. Kontrowersje wokół istnienia uczelni niepublicznych

Wokół polskich uczelni niepublicznych pojawiło się wiele przeciwstawnych opinii i poglądów. Od wielu lat trwa niekończąca się debata publiczna i polityczna nie tylko na temat sensu ich istnienia i tworzenia, ale również na temat ich efektywności i jakości. Zdania są oczywiście podzielone. Tyleż zwolenników, co przeciwników. Choć ciekawym jest fakt, że zwykle ci, którzy mieli kontakt z prywatną uczelnią dają jej wyż-

⁸ Porównaj: I. Bogdanowicz, *Edukacja – towar bez prawa do reklamacji*, Magazyn CMO nr 4/2007

szą ocenę niż ci, którzy posługują się domysłami i stereotypami. A stereotypów jest wiele, niestety wielce szkodliwych. Szkołom prywatnym (niepublicznym) zarzuca się dominującą orientację na zysk finansowy (patrz wcześniejsze uwagi w referacie na temat uczelni wyższej rozumianej jako „przedsiębiorstwo”), brak przygotowania merytorycznego i dydaktycznego, słabość kadry, czy ubogą bazę materialną.

Odrzucając na wstępie pierwszy, „finansowy” zarzut należy podkreślić, że blisko połowa studentów płacących chesne w Polsce studiuje w uczelniach publicznych (porównaj: Tabela 1)! Według danych Głównego Urzędu Statystycznego za 2006 r. jedynie około 804 tys. osób uczy się na dziennych studiach na publicznych uczelniach, w stu procentach opłacanych przez państwo⁹.

W roku akademickim 2006/2007 wśród 448 szkół wyższych w Polsce (łącznie ze szkołami resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji), 130 było uczelniami publicznymi. Kształciło się w nich 1301,1 tys. osób (67% ogółu studentów), w tym 297,6 tys. osób na pierwszym roku. W porównaniu z rokiem ubiegłym zmalała liczba studentów kształcących się w tych szkołach o 2,4%. Liczba osób studiujących i płacących chesne za studia wynosiła 1 131 tys., przy czym ogólna liczba studiujących w uczelniach niepublicznych wynosiła 640 tys. Wynika stąd, że 491 tys. studentów (a więc ponad 3/4 liczby studentów uczelni prywatnych) opłaca chesne w uczelniach publicznych. Postrzeganie uczelni niepublicznych przez pryzmat instytucji „kształcących za pieniądze” wydaje się więc nierzetelne.

Tymczasem obiektywnie należy zauważyć, że niepubliczne szkoły wyższe dokonały w Polsce wyraźnej rewolucji edukacyjnej. Ich dynamiczny przyrost ilościowy pozwolił na zrealizowanie zamierzeń edukacyjnych studentów, wzbogacając podaż edukacji wyższej zarówno od strony ilościowej, jak i od strony jakościowej. Bez powstania uczelni niepublicznych, edukacja wyższa nie mogłaby stać się tak powszechna, a statystyki dotyczące liczby studentów, wykształcenia Polaków, wskaźnika skolaryzacji itp., najprawdopodobniej plasowałyby Polskę daleko dalej niż obecnie.

Aktualnie ok. 3/4 wyższych szkół w Polsce to podmioty niepubliczne. I choć rozmiary tych szkół są znacznie mniejsze niż publicznych uniwersytetów, to łącznie obsługują 1/3 rynku. W ostatnim roku akademickim spośród blisko dwóch milionów studentów w Polsce, co trzeci

⁹ Porównaj: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.*, GUS, Warszawa 2007.

studiował w uczelni niepublicznej. Tak więc dynamiczny wzrost liczby studiujących w Polsce to głównie zasługa niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego. Zasługą niepublicznych uczelni jest więc zwielokrotnienie wskaźnika skolaryzacji w grupie wiekowej 19-24 lata, z poziomu 12% siedemnaście lat temu do poziomu blisko 50% dzisiaj. Oznacza to, iż aktualnie naukę na studiach wyższych kontynuuje co drugi maturzysta. To oczywiście, że bez oferty wyższych szkół niepublicznych takiego poziomu nie udało się osiągnąć.

Nawiązując do teorii przedsiębiorstwa i podstawowej wiązki celów, omówionych wcześniej, warto przytoczyć dane dotyczące systemu finansowania szkolnictwa wyższego (porównaj: Tabela 2.1.).

Tab. 2.1.

Szkolnictwo wyższe w Polsce w liczbach, 2006 r.

Liczba osób studiujących w Polsce	1 941 tys.
Liczba osób studiujących i płacących czesne za studia	1 131 tys.
Liczba osób studiujących i nie płacących czesnego	804 tys.
Ogólna liczba studiujących w uczelniach publicznych	1 301 tys.
Ogólna liczba studiujących w uczelniach niepublicznych	640 tys.
Przychody z działalności dydaktycznej uczelni publicznych (wpływy z czesnego, bez dotacji budżetowej)	2 089 677 zł
Przychody z działalności dydaktycznej uczelni niepublicznych (wpływy z czesnego)	2 265 845 zł
Dotacje z budżetu państwa :	
dla uczelni publicznych	7 674 075 zł
dla uczelni publicznych (przeznaczenie: fundusz stypendialny)	12 087 zł
Jednostkowy koszt kształcenia na kierunkach ekonomicznych:	
na uczelniach publicznych	7 600 zł
na uczelniach niepublicznych	5 000 zł

Źródło: Opracowanie na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.*, GUS, Warszawa 2007

Analizując rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce należy zauważyć, że obok zmian ilościowych, niepubliczne szkoły wyższe wprowadziły nowe jakościowo zjawiska systemu edukacji wyższej. To właśnie niepubliczne uczelnie są liderami innowacji, to one wdrażają najbardziej oryginalne i pożądane kierunki studiów i specjalizacje.

I chociaż nie można mówić o doskonałej konkurencji na rynku studiów stacjonarnych, ze względu na bezpłatne studia w uczelniach publicznych, to już w segmencie studiów płatnych, szczególnie niestacjo-

narnych i podyplomowych, uczelnie niepubliczne wyraźnie wyprzedzają uczelnie publiczne. Wystarczy zwrócić uwagę na pozycję szkół wyższych w ratingu najbardziej renomowanych studiów w dziedzinie zarządzania – studiów MBA. Okazuje się, że w klasie mistrzowskiej i profesjonalnej dominują uczelnie niepubliczne. Uczelnie publiczne zajmują dalsze pozycje. Również wyniki pracy Państwowej Komisji Akredytacyjnej nie dają dowodów na wyższość uczelni publicznych. Zawieszanie i odbieranie akredytacji – jako nagana za niską jakość – dotyczy w równej mierze niepublicznych, jak i publicznych uczelni.

Niepubliczne uczelnie wykazują się dużą aktywnością wobec trendów demograficznych. Podczas gdy publiczne uniwersytety jedynie skonstatowały nadejście niżu demograficznego i mniejszą liczbę kandydatów, uczelnie niepubliczne otworzyły się na nowe rynki i wdrażają strategię internacjonalizacji. To właśnie niepubliczne szkoły wyższe w Polsce wykazały się zadziwiająco aktywnością w pozyskiwaniu studentów z zagranicy, tak z terenu UE, jak i z odległych Azji i Afryki. Szacunki dotyczące studentów cudzoziemców w Polsce w ostatnim roku sugerują, że ponad 55% z nich to klienci niepublicznych a nie publicznych uczelni.

Objawem internacjonalizacji polskich uczelni niepublicznych jest także najbardziej rozbudowana sieć współpracy zagranicznej.

Innowacyjne podejście do kształcenia w uczelniach niepublicznych jest nastawione prorynkowo, zgodnie z zasadami rynkowymi – dostosowywaniem się do oczekiwań i potrzeb klientów. Stąd uczelnie niepubliczne jako pierwsze wprowadzają kształcenie w ramach e-learningu, udostępniając w tej formie nie tylko własne programy e-learningowych, ale również w ramach współpracy międzynarodowej, zasoby swoich zagranicznych partnerów.

Niestety szkoły niepubliczne nadal natrafiają na liczne ograniczenia i bariery rozwoju. Wystarczy zwrócić uwagę na fakt, że szkoły te dysponują tylko komercyjnymi przychodami, i jak dotąd nie mogą liczyć na wsparcie rządu (dotacje dla uczelni niepublicznych dotyczą jedynie stypendiów dla studentów). Pomimo dość czytelnego zapisu w Ustawie o szkolnictwie wyższym, z którego wynika, że dostęp do państwowych dotacji mają również szkoły niepubliczne, nadal brak przepisów wykonawczych, które mogłyby ten dostęp zrealizować. W rezultacie, w 2007 roku do uczelni publicznych popłynęło ponad 7 mld dotacji budżetowej, podczas gdy uczelnie niepubliczne otrzymały tylko 12 mln na tzw. fundusz stypendialny (patrz tabela 2.1.). Tymczasem, jak wykazują szacunki

kosztów kształcenia – koszt jednostkowy edukacji w ciągu roku w przeliczeniu na jednego studenta jest w szkołach publicznych o około 40% wyższy niż w szkołach niepublicznych.

Podsumowanie

Środowisko szkół niepublicznych coraz częściej zwraca uwagę na przejawy dyskryminacji tego typu szkół w Polsce. Należy się zgodzić z byłym Rektorem Wyższej Szkoły Biznesu w Nowym Sączu Krzysztofem Pawłowskim, który stwierdza, że „*Teraz rząd dofinansowuje wszystkie uczelnie państwowe, nawet te złe, ale uniemożliwia rozwój najlepszym prywatnym*”. Dowodów na akty dyskryminacji niepublicznych uczelni można podać wiele. We wrześniu 2007 roku minister nauki wydał rozporządzenie zabraniające szkołom niepublicznym prowadzenia studiów przez internet. Resort nauki tłumaczył, że w ten sposób dba o jakość kształcenia przez internet.

W dobie społeczeństwa informacyjnego, deklaracji o konieczności wyrównywania szans edukacyjnych, likwidowania barier w dostępie do edukacji, takie działania wydają się jednak chronić lobby państwowe i dostęp do środków budżetowych, których efektywności wydatkowania nie trzeba doskonalić (porównaj: Tabela 2.1. – koszty kształcenia studentów). Wysoka jakość to wynik konkurencji a nie regulacji państwowej.

Bibliografia

1. Bogdanowicz I., *Edukacja – towar bez prawa do reklamacji*, Magazyn CMO nr 4/2007
2. Krzyżanowska M., *Marketingowe strategie usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego*, „Marketing i Rynek”, nr 4/2004
3. Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, OECD Publications 2007
4. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.*, GUS, Warszawa 2007
5. Wrzosek W., *Funkcjonowanie rynku*, PWE, Warszawa 2002

Marek Szymański*

3. NIEPUBLICZNE SZKOŁY WYŻSZE JAKO KATALIZATOR ZMIAN KULTUROWYCH W SPOŁECZNOŚCIACH LOKALNYCH

Wprowadzenie

Prawie dwie dekady funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w Polsce umożliwiają dokonanie oceny ich wpływu na kształt współczesnej Polski. Artykuł niniejszy skupia się na zmianach kulturowych, jakie miały miejsce w społecznościach lokalnych w latach 2002 – 2006. W dużej części mają one charakter powszechny, jednak dostrzec można istotne różnice pomiędzy poszczególnymi częściami kraju wyodrębnionymi na podstawie występowania w nich niepublicznych szkół wyższych. Nie oznacza to jednak, że różnice owe zawsze wskazują na przewagę powiatów, w których funkcjonują niepubliczne szkoły wyższe. Szczególną uwagę zwrócono na niewielkie miasta, nie będące siedzibami władz województw – to w nich funkcjonowanie uczelni niepublicznych powinno przynosić najlepsze skutki.

3.1. Niepubliczne szkoły wyższe jako czynnik rozwoju

Znaczenie uczelni wyższych jako czynnika lokalnego rozwoju wydaje się być oczywiste, nie w każdych warunkach jest wszakże jednakowe. Badania nad czynnikami lokalizacyjnymi przedsiębiorstw przeprowadzone przez gdański Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową wśród firm dawnych województw: gdańskiego i śląskiego wykazały, że dostępność szkolnictwa wyższego nie była oceniana szczególnie wysoko¹⁰. W przypadku województwa śląskiego – niżej niż dostępność szkolnictwa zawodowego. Jednakże wyciąganie z tych badań daleko idących

* Autor jest pracownikiem Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni.

¹⁰ T. Kalinowski i inni *Czynniki lokalizacyjne przedsiębiorstw w województwie śląskim i gdańskim. Wyniki badań ankietowych*, IBnGR, Gdańsk 1997.

wniosków na temat znaczenia szkolnictwa wyższego nie jest właściwe. Przede wszystkim miały one miejsce ponad 10 lat temu – odmiennej sytuacji społecznej i gospodarczej. Po drugie – nie wszystkie firmy podejmujące decyzje lokalizacyjne muszą poszukiwać pracowników o najwyższych kwalifikacjach; zatem badanie firm z określonego regionu może przynieść wyniki opisujące kryteria wyboru „przypisane” do zwycięskiego miejsca. Znacznie większe znaczenie należałoby przypisać badaniom obejmującym większy obszar kraju.

W rankingu inwestycyjnym miast powiatowych obejmującym całą Polskę opublikowanym przez IBnGR w roku 2001¹¹ w najwyższej ocenionej grupie (kategoria A) znalazły się aż trzy miasta z województwa podkarpackiego, kolejnych dwóch klasach (B i C) – kolejnych 5 miast. Autorzy raportu komentując ten fakt zauważyli, że „najwyraźniej zaznaczającymi się atutami Polski południowo-wschodniej są wyższa jakość siły roboczej łącząca się z wyższym poziomem wykształcenia w tym regionie oraz z bardzo dynamicznie rozwijającą się siecią szkół wyższych, także niepublicznych oraz z większą aktywnością społeczności lokalnych i wynikającym z niej lepszym klimatem społecznym”¹². Interesujące jest także to, że w opublikowanym wcześniej rankingu inwestycyjnym miast dużych¹³ ci sami autorzy nie dopatryli się znaczących różnic wynikających z działania szkół wyższych. Nie powinno to budzić zdziwienia, gdyż w grupie miast zaliczonych do „dużych” szkoły wyższe były zjawiskiem „normalnym”.

Badania E. Wojnickiej, M. Tarkowskiego i P. Klimczaka nad regionalnymi ośrodkami wzrostu wykazały wysoką korelację dostępności szkolnictwa wyższego i tempa wzrostu PKB w poszczególnych regionach¹⁴. Innymi czynnikami skorelowanymi ze wzrostem PKB były: nasycenie inwestycjami zagranicznymi, wyższy poziom wykształcenia, większa aktywność badawczo-rozwojowa, saldo migracji. Wyniki te pozwalają przypuszczać, że pomiędzy ww. czynnikami także można zaobserwować związki. W rezultacie znaczenie lokalnych szkół wyższych

¹¹ P. Swianiewicz, W. Dziemianowicz *Ranking inwestycyjny miast powiatowych*, IBnGR, Gdańsk 2001.

¹² Tamże, str. 3.

¹³ P. Swianiewicz, W. Dziemianowicz *Ranking inwestycyjny dużych miast*, IBnGR, Gdańsk 2001.

¹⁴ E. Wojnicka, M. Tarkowski, P. Klimczak *Przestrzenne i regionalne zróżnicowania ośrodków wzrostu. Polaryzacja a wyrównywanie szans rozwojowych. Przestanki dla kształtowania polityki regionalnej państwa* (ekspertyza dla Ministerstwa Gospodarki i Pracy), Gdynia-Rzeszów 2005, str. 52-53.

może wykraczać poza zbadany bezpośredni ich wpływ na wysokość lokalnego produktu brutto.

Bliskość szkół wyższych może także wpłynąć na poziom rozwoju kulturowego społeczności lokalnej. Najogólniejszą definicją pojęcia *kultura* jest „całokształt tak duchowego, jak i materialnego dorobku społeczeństwa”¹⁵. Warto jednak zauważyć, że jest to termin, którego rozumienie jest różne dla uczonych reprezentujących różne dziedziny wiedzy. W niniejszym artykule przyjmuje się nieco intuicyjne rozumienie „rozwoju kulturowego” jako zwiększenia stopnia korzystania z owego dorobku lub tworzenia go. Tak ogólnie sformułowana definicja z jednej strony umożliwia szerokie potraktowanie tematu, z drugiej jednak utrudnia jego wyczerpanie. Wymienione w dalszej części artykułu zmienne obejmują jedynie niewielką część dorobku kulturowego.

Mechanizm podnoszenia poziomu rozwoju kulturowego przez niepubliczne szkoły wyższe opiera się na podniesieniu poziomu wykształcenia i wynikającej z tego zmiany zarówno zachowań prywatnych, jak i jakości pracy (szczególnie pracy urzędników samorządowych). Te zmiany mogą zatem z jednej strony zwiększyć zainteresowanie instytucjami kultury, z drugiej zaś – poprzez zwiększenie fachowości urzędników – ułatwić ich zakładanie i finansowanie z budżetów samorządowych oraz znajdowanie innych źródeł finansowania (nie tylko unijnych).

Nie bez znaczenia dla rozwoju kulturowego wydaje się być także zwiększenie inwestycji w rejonach, w których inwestor może liczyć na fachową kadre i profesjonalną administrację lokalną. W takich warunkach można oczekiwać wzrostu dochodów mieszkańców i w rezultacie wzrostu wydatków na kulturę, co dodatkowo powinno „wspierać” wzrost społecznego zainteresowania tą sferą życia.

Kluczowe wydaje się ustalenie czy powstanie niepublicznej szkoły wyższej w niewielkiej miejscowości rzeczywiście przyczyni się do poprawy poziomu wykształcenia w lokalnej społeczności. Przy czym mniej chodzi o wykształcenie formalne, zaś więcej o wykształcenie rzeczywiste. Szkoły niepubliczne nierzadko są obwiniane o niską jakość kształcenia – przynajmniej w porównaniu z uznanymi uczelniami. Wydaje się jednak, że takie porównania – pomijając nawet fakt, iż szkoły niepubliczne też podlegają ocenie przez PKA – nie są w stanie wykazać braku wpływu lokalnych szkół wyższych na wysokość wykształcenia w najbliższym obszarze. Nawet jeśli uczelnie niepubliczne – siłą rzeczy młodsze, będą-

¹⁵ *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, PWN, Warszawa 1998.

ce jeszcze „na dorobku” – kształcą gorzej niż uczelnie publiczne, to mimo wszystko ich funkcjonowanie podnosi poziom wykształcenia w najbliższym otoczeniu. Wynika to z dwóch możliwych mechanizmów.

Po pierwsze – dzięki bliskości szkoły może się zwiększyć odsetek lokalnych studentów. Dotyczy to szczególnie osób, których nie stać na studia z dala od miejsca zamieszkania, co związane jest z wyższymi kosztami utrzymania. Dodatkowym czynnikiem są także wyższe koszty utrzymania w większych miastach (np. koszty wynajmu lokali). Alternatywa dla niektórych potencjalnych studentów to nierzadko albo studiować w pobliżu miejsca zamieszkania, albo nie studiować w ogóle.

Po drugie – bliskość uczelni może spowodować, że z jej usług skorzystają także osoby, które mogłyby zdobyć wykształcenie w większej odległości od miejsca zamieszkania. Nawet jeśli jakość owego kształcenia będzie niższa niż w renomowanych ośrodkach, to takie „wyparcie” lepszej, ale odległej uczelni przez słabszą, lecz bliższą, może odbyć się z korzyścią dla społeczności lokalnej. Studia w odległym, dużym mieście z reguły bywają pierwszym krokiem w kierunku trwałej migracji – zarówno wewnętrznej (głównie do miasta uniwersyteckiego), jak i zewnętrznej – za granicę¹⁶. Jeśli zrealizowane zostaną w najbliższym sąsiedztwie miejsca zamieszkania, może się okazać, że odbędzie się to ze stratą dla globalnej i narodowej gospodarki (utrata potencjalnych wysoko wykwalifikowanych pracowników gotowych do uczestnictwa w globalnym rynku pracy), ale z korzyścią dla gospodarki lokalnej. Korzyści te wynikają z pojawienia się lepiej wykształconych (w porównaniu do stanu „bez szkoły”) pracowników gotowych do wspierania społeczności lokalnych. Nie oznacza to, że absolwenci niepublicznych szkół wyższych nie wyjeżdżają za granicę lub do większych miast, ale krok taki jest najprawdopodobniej trudniejszy, gdy kończy się uczelnię w miejscu zamieszkania.

¹⁶ Jak zauważa Viktor Shevchuk: „Ważna socjalna funkcja uniwersytetów polega na zatrzymaniu absolwentów w regionach peryferyjnych, co przewiduje dopasowanie do regionalnego rynku pracy [...]. Alternatywą jest utrata absolwentów na korzyść innych regionów przez migracje zagraniczne i wewnętrzne.” (V. Shevchuk *Badanie losów zawodowych absolwentów uczelni technicznych w świetle teorii ekonomii* w: J. Żyra (red.) *Pierwsze kroki na rynku pracy - badanie losów zawodowych absolwentów Politechniki Krakowskiej*, Politechnika Krakowska, Kraków 2006). Można uznać, że podobne funkcje w skali lokalnej mogą spełniać niepubliczne szkoły wyższe.

3.2. Opis metody badawczej: jednostka badawcza, kryteria klasyfikacji i badane zmienne

Za podstawową jednostką badawczą przyjęto powiat. Alternatywne jednostki podziału terytorialnego kraju (województwa i gminy) wydają się być mniej odpowiednie. Różnice pomiędzy częściami określonego województwa mogą być daleko większe niż różnice pomiędzy województwami. Z kolei gminy mogą odnosić korzyści związane z rozwojem sąsiednich gmin¹⁷.

W takiej sytuacji przyjęcie powiatu jako podstawowej jednostki badawczej jawi się jako swoisty „złoty środek”, choć zapewne też nie jest wolne od ograniczeń¹⁸.

Terytorium Polski podzielone jest na 379 powiatów. Na potrzeby tego artykułu każdy z nich traktowany jest jako odrębna jednostka badawcza. Jednakże klasyfikacja poszczególnych powiatów do określonych grup wymagała specjalnego potraktowania miast na prawach powiatów i odpowiadających im (w niektórych przypadkach) powiatów ziemskich. Jeśli zatem kryterium klasyfikacji zostało spełnione przez powiat miejski, uznano, że zostało ono spełnione także przez odpowiedni powiat ziemski¹⁹.

Klasyfikacja badanych jednostek ma umożliwić określenie wpływu, jaki na społeczność lokalną (powiatu lub powiatów) wywiera funkcjonująca na jego terenie niepubliczna szkoła wyższa. Podstawowym zatem kryterium podziału byłaby lokalizacja na terenie powiatu niepublicznej szkoły wyższej. Ten prosty podział wymaga jednak uzupełnienia, gdyż w niektórych przypadkach rolę zbliżoną do niepublicznych szkół wyższych mogą pełnić inne jednostki zarówno edukacyjne lub naukowe (np. uniwersytety), jak i gospodarcze lub administracyjne. Na potrzeby badania wstępnie podzielono powiaty na 4 grupy.

¹⁷ Warto jednak zaznaczyć, że w ekspertyzie E. Wojnickiej, M. Tarkowskiego i P. Klimczaka za jednostkę badawczą przyjęto właśnie gminy.

¹⁸ Na przykład powiat bez szkoły w sąsiedztwie dużego ośrodka uniwersyteckiego może rozwijać się szybciej niż powiat z niepubliczną szkołą wyższą leżący z dala od głównych ośrodków akademickich.

¹⁹ Przykładowo – jeśli powiat miejski Lublin zostaje zaliczony do powiatów miast wojewódzkich, to jednocześnie zostaje do nich zaliczony powiat lubelski, choć formalnie miasto wojewódzkie nie leży na jego terenie. Obie jednostki są jednak traktowane jako dwa obiekty badawcze.

Grupa A obejmuje powiaty: (1) miast wojewódzkich, (2) w których działają publiczne szkoły wyższe lub publiczne wyższe szkoły zawodowe, (3) miast powyżej 250 tys. mieszkańców. Grupa ta obejmuje łącznie 99 powiatów o największym potencjale rozwojowym. W wielu z nich funkcjonują niepubliczne szkoły wyższe, jednak zmiany, jakie zaszły w społecznościach lokalnych tych powiatów mogą w dużej mierze mieć związek z innymi czynnikami.

Grupa B obejmuje powiaty nie zaliczone do grupy A, w których w roku 2002 funkcjonowały niepubliczne szkoły wyższe mogące pochwalić się już absolwentami. W powiatach z grupy B efekty funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych powinny być najbardziej widoczne. Zaliczono do tej grupy 18 powiatów.

Grupa C obejmuje powiaty nie zaliczone do grupy A ani do grupy B, w których (1) powstały niepubliczne szkoły wyższe po roku 2002 lub (2) które wypromowały pierwszych absolwentów po roku 2002 oraz (3) powiaty, w których powołano wydziały zamiejscowe tych uczelni. Grupa ta obejmuje 76 powiatów.

Grupa D obejmuje pozostałe powiaty. Nie mają one bezpośredniego związku ze szkołami wyższymi, choć możliwe jest, że w sąsiednich powiatach takowe szkoły funkcjonują. Do grupy tej zakwalifikowano 186 powiatów.

Znaczenie niepublicznych szkół wyższych dla rozwoju społeczności lokalnych powinno być najwyraźniej dostrzegalne w różnicach pomiędzy grupą B i D oraz – w mniejszym stopniu – między C i D. Uwzględnienie grupy C wynika z faktu, że obejmuje ona powiaty, w których w badanym okresie funkcjonowały niepubliczne szkoły wyższe lub ich wydziały zamiejscowe. Różnica między tą grupą, a grupą B sprowadza się tego, że w roku 2002 szkoły z powiatów grupy C nie miały jeszcze absolwentów. Możliwe jednak, że efekty funkcjonowania szkół wyższych pojawiają się już w pierwszych latach od ich otwarcia, stąd dość istotne wydaje się bliższe przyjrzenie także powiatom z grupy C. W nieniejszym artykule szczególna uwaga została zwrócona na porównanie powiatów z grupy B i **niektórych** powiatów z grupy D. Ograniczenie liczebności grupy D wynika z dużego wewnętrznego zróżnicowania tej grupy.

Pomiędzy poszczególnymi grupami powiatów można dostrzec poważne różnice demograficzne. Powiaty z grupy A są średnio ponad 2 razy bardziej ludne niż powiaty z grupy D. Także grupa B obejmuje powiaty zdecydowanie bardziej (o prawie 60%) zaludnione niż powiaty z grupy D. Dodatkowo powiaty z grup A i B są najbardziej zurbanizowane

– średnio ponad 61% ich ludności mieszka w miastach. Dla porównania w grupie C poziom urbanizacji wynosi 51%, a w grupie D – 44,6%. Tak daleko posunięte różnice w podstawowych wielkościach demograficznych mogą spowodować, że porównywanie powiatów z funkcjonującymi niepublicznymi szkołami wyższymi z powiatami, w których takich szkół nie ma będzie *de facto* porównywaniem relatywnie dużych, zurbanizowanych powiatów z powiatami małymi, rolniczymi. Problem ten można rozwiązać ograniczając grupę D do największych i możliwie najbardziej zurbanizowanych powiatów. Powstała w ten sposób grupa D₁ stanowi podzbiór grupy D. Jej skład został tak dobrany, by na 10-procentowym poziomie istotności nie móc odrzucić hipotezy o braku różnicy między średnimi liczebnościami powiatów z grupy B i D₁ oraz pomiędzy średnimi stopniami ich urbanizacji. Charakterystyka poszczególnych grup powiatów oraz różnice pomiędzy grupami (z wyjątkiem różnic pomiędzy grupą D i D₁) przedstawia tab. 3.1.

Tab. 3.1.

Średnie liczebności i wskaźniki urbanizacji grup powiatów

	A	B	C	D	D ₁
Liczba powiatów	99	18	76	186	34
Liczba mieszkańców	169330	104987	93939	66573	106225
Wskaźnik urbanizacji	61,26%	62,13%	51,09%	44,59%	48,75%
Różnice pomiędzy poszczególnymi grupami powiatów (t-Studenta dla różnicy średnich przy jednostronnym obszarze krytycznym)					
		t-Studenta dla liczby mieszkańców			
A	-----	2,95***	3,70***	4,88***	2,86**
B	0,75	-----	1,34	3,18***	1,17
C	2,45**	1,85*	-----	5,68***	3,36***
D	4,10***	2,63***	2,50**	-----	
D ₁	1,60	1,56	1,12		-----
		t-Studenta dla wskaźnika urbanizacji			

* Istotne przy 10% poziomie istotności

** Istotne przy 5% poziomie istotności

***Istotne przy 1% poziomie istotności

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS za rok 2004.

Pierwsza grupa powiatów wyraźnie „odstaje” od pozostałych pod względem liczebności mieszkańców. Przy poziomie istotności 1% można uznać, że różni się pod tym względem od pozostałych grup. Grupa D z kolei obejmuje powiaty zdecydowanie najmniejsze – przy poziomie istotności 1% można uznać, że średnia ich wielkość jest mniejsza od

każdej z pozostałych grup. Grupa D₁, obejmująca największe i najbardziej zurbanizowane powiaty z grupy D, ma wielkość zbliżoną do powiatów z grupy B, jednak wyraźnie różni się pod tym względem zarówno od powiatów z grupy A (*in minus*), jak i C (*in plus*).

Grupy powiatów A i B są zdecydowanie najbardziej zurbanizowane. Przy 10-procentowym poziomie istotności można uznać, że różnią się pod tym względem od grup C i D. Grupa D₁ pod względem odsetka ludności miejskiej nie różni się w stopniu statystycznie istotnym ani od grupy A, ani od B.

Bank Danych Regionalnych Głównego Urzędu Statystycznego dostarcza szeregu danych charakteryzujących poszczególne jednostki terytorialne Polski. Zakres dostępnych danych zmieniał się w czasie, co utrudnia pomiar dynamiki niektórych zmiennych. Na potrzeby niniejszego artykułu zbadano zmienne pokazujące dostępność i stopień korzystania z określonych instytucji kulturalnych oraz zmienne mierzące aktywność społeczną. Dobór zmiennych w dużej mierze wynika z dostępności danych w Banku Danych Regionalnych Głównego Urzędu Statystycznego w obu granicznych latach (2002 i 2006). Wszystkie zmienne podzielono na 4 grupy.

Grupa pierwsza obejmuje **biblioteki** z czterema wielkościami: (1) liczba ludności przypadającej na 1 bibliotekę; (2) księgozbiór na 1000 mieszkańców; (3) liczba czytelników na 1000 osób; (4) wypożyczenia na 1000 czytelników. Pogląd, że liczba, wyposażenie i korzystanie z bibliotek wskazuje na poziom rozwoju kulturowego może być uznany za anachronizm. W czasach coraz bardziej powszechnego internetu biblioteki mają poważnego konkurenta. Tym niemniej warto zauważyć, że tradycyjne biblioteki oferują informacje bardziej „pewne” niż wiele źródeł internetowych. Wydaje się, że wciąż korzystanie z bibliotek jest oznaką kultury.

Grupa druga to zmienne związane z **kinami**. Obejmuje 4 zmienne: (1) liczba kin ogółem; (2) liczba miejsc w kinach; (3) liczba seansów; (4) liczba widzów ogółem. Podobnie jak w przypadku bibliotek, kina można uznać za pewien anachronizm. Pozostają jednak wciąż miejscem, gdzie nowe produkcje filmowe można obejrzeć najszybciej. Oceniając zmiany konkretnych wskaźników z tej grupy warto pamiętać, że coraz częściej spotykane multipleksy oznaczają spadek liczby kin, co nie oznacza, że spada liczba sal kinowych lub miejsc.

W trzeciej grupie znalazły się dwie zmienne dotyczące **muzeów**: (1) liczba muzeów z oddziałami; (2) zwiedzający muzea.

Grupa czwarta to zmienne opisujące **aktywność społeczną**. Zmienne z tej grupy są: (1) liczba spółdzielni; (2) liczba fundacji; (3) liczba stowarzyszeń i organizacji społecznych.

Niektóre z wymienionych wyżej zmiennych mają charakter relacyjny²⁰ – uwzględniają wielkość jednostki terytorialnej. Przykładem jest liczba mieszkańców przypadających na jedną bibliotekę. Pozostałe jednak są bezwzględne i w związku z tym porównywanie poszczególnych powiatów na ich podstawie nie miałoby większego sensu. Dodatkowo porównanie badanych zmiennych w określonym momencie nie musi wykazać wpływu niepublicznych szkół wyższych na zmiany kulturowe w powiatach. Różnice zaobserwowane w określonym momencie mogą wskazywać równie dobrze na to, że decyzje o lokalizacji szkoły oparte były m. in. na „dobrej” charakterystyce społeczności lokalnych.

Mankament ten w dość łatwy sposób można rozwiązać porównując zmiany, jakie zaszły w określonym czasie w różnych grupach powiatów. W niniejszym badaniu przyjęto dwa lata graniczne – 2002 i 2006 r., stąd klasyfikacja powiatów oparta została na podstawie danych o szkołach wyższych w roku 2002. Różnica pomiędzy stanami w obu momentach wskaże zmiany kulturowe, jakie miały miejsce w badanym czterolecu w poszczególnych grupach powiatów.

Najbardziej oczywistym wskaźnikiem, jaki można zastosować w celu określenia zmian wyodrębnionych wyżej zmiennych jest dynamika, czyli iloraz stanu zmiennej z roku 2006 i 2002. Z pewnych względów w tym przypadku takie podejście nie jest najszcześniejsze. W przypadku niektórych zmiennych część powiatów w roku 2002 zmierzona wielkość wyniosła 0²¹. Trudno w takich warunkach oczekiwać spadku natężenia cechy w ciągu czterech lat objętych badaniem, a zatem także dynamiki mniejszej od 1. W rezultacie uzyskana wyniki mogą nie odzwierciedlać rzeczywistego wpływu niepublicznych szkół wyższych na rozwój kulturowy.

Powyższy problem można rozwiązać dokonując standaryzacji badanych zmiennych w obu momentach badawczych przy użyciu wzoru:

²⁰ Por. G. Babiński *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*, Uniwersytet Jagielloński (skrypt nr 340), Kraków 1980, str. 42-43. Omawiane zmienne nie są wg klasyfikacji przytoczonej przez G. Babińskiego relacyjne, gdyż dotyczą zbiorowości, a nie jednostek.

²¹ Były to najczęściej powiaty z grupy D.

$$U_{it} = \frac{X_{it} - \hat{X}_t}{S_t} \quad (1)$$

gdzie:

U_{it} – zmienna X obiektu i po standaryzacji w momencie t ,

X_{it} – zmienna X obiektu i w momencie t ,

\hat{X}_t – średnia zmiennej X w momencie t ,

S_t – odchylenie standardowe zmiennej X w momencie t .

Standaryzacja umożliwia określenie wartości zmiennej obiektu i (a także średniej z określonej frakcji obiektów) w miarach „wewnętrznych”, uniezależnionych od wzrostu lub spadku badanej zmiennej w czasie. Stąd nawet wzrost wartości badanej cechy w obiekcie i w określonym czasie może okazać się spadkiem wartości zestandaryzowanej, jeśli inne obiekty zanotowały wzrost wyższy. Problem zerowego natężenia określonej cechy i jego wpływu na możliwości zmian wartości cechy w przyszłości także zostaje rozwiązany – możliwy staje się bowiem spadek wartości cechy (po standaryzacji) z poziomu pierwotnego równego 0, jeśli pozostałe obiekty zanotują wzrost wartości owej cechy. Warto także zauważyć, że standaryzacja doprowadza do sytuacji, gdy w przypadku co najmniej jednej grupy zmiana wartości czynnika w badanym okresie będzie inna (wzrost wobec spadku lub spadek wobec wzrostu) niż w pozostałych (z pominięciem sytuacji, gdy wszystkie grupy nie zanotują zmiany proporcjonalnej).

Do weryfikacji hipotezy o zmianach przedstawionych wyżej zmiennych między rokiem 2002 i 2006 posłużyła statystyka t przedstawiona wzorem:

$$t = \frac{\bar{R} - m_0}{S_R} * \sqrt{n} \quad (2)$$

gdzie:

\bar{R} – średnia różnica między wartościami U charakteryzującymi badane obiekty w obu momentach badawczych;

m_0 – weryfikowana różnica (w tym przypadku 0);

S_R – odchylenie standardowe różnic;

n – liczebność próby.

3.3. Zmiany kulturowe w powiatach w latach 2002-2006

W tab. 3.2. przedstawione są zmiany standaryzowanych wartości zmiennych charakteryzujących biblioteki w poszczególnych grupach powiatów.

Tab. 3.2.

Średnie zmiany wartości standaryzowanych zmiennych opisujących biblioteki w poszczególnych grupach powiatów między rokiem 2002 i 2006

Grupa powiatów	Zmienne			
	Liczba mieszkańców przypadających na 1 bibliotekę	księgozbiór na 1000 osób	czytelnicy na 1000 osób	wypożyczenia na 1 czytelnika
A	0,0392 (1,22)	-0,0103 (0,92)	-0,0288 (1,06)	0,0257 (1,00)
B	-0,0570 (2,32)**	0,0011 (0,89)	-0,0392 (1,28)	0,1152 (1,63)
C	-0,0266 (1,85)*	0,0324 (1,96)*	-0,0371 (1,73)*	0,0591 (1,93)*
D	-0,0045 (0,93)	-0,0079 (0,94)	0,0343 (1,77)*	-0,0490 (1,60)
D ₁	-0,0522 (2,50)**	0,3605 (1,29)	-0,2453 (1,13)	-0,2117 (1,77)*

* Istotne przy 10% poziomie istotności

** Istotne przy 5% poziomie istotności

*** Istotne przy 1% poziomie istotności

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

W przypadku liczby mieszkańców przypadających na 1 bibliotekę wzrost wartości (a więc relatywny spadek „nasycenia” powiatu bibliotekami) zanotowano jedynie w przypadku grupy A. Pozostałe grupy powiatów zanotowały stosunkowo wzrost liczby bibliotek. Warto zaznaczyć, że zmiany te mogą być efektem nie tylko otwierania lub zamykania bibliotek, ale także migracji ludności do większych miast lub łączenia placówek. Zmiany statystycznie istotne dotyczą jedynie grupy A (5-procentowy poziom istotności), C (10-procentowy poziom istotności) i D₁ (5-procentowy poziom istotności).

Księgozbiór na 1000 mieszkańców pozostał dość stabilny we wszystkich grupach powiatów. Nieistotny statystycznie relatywny spadek zanotowano jedynie w przypadku grup A i D. Wzrost w pozostałych grupach

był także niewielki, z wyjątkiem grupy C, gdzie okazał się istotny na poziomie 10%.

Liczba czytelników na 1000 osób relatywnie wzrosła jedynie w grupie D. W pozostałych grupach (włączając w to grupę D₁, która stanowi odzbiór grupy D) – zanotowano spadek. Skala zmian była raczej niewielka; zmiany istotne na poziomie 10% zanotowano jedynie w odniesieniu do grup C i D.

Intensywność korzystania z bibliotek mierzona wypożyczeniami na 1 czytelnika relatywnie wzrosła w grupach A, B i C (ogólnie powiaty, w których przynajmniej w części badanego okresu działały szkoły wyższe), spadła zaś w pozostałych (D i D₁). Zmiany istotne na poziomie 10% zanotowano jedynie w grupie C (wzrost) i D₁ (spadek).

Tab. 3.3 przedstawia zmiany standaryzowanych zmiennych opisujących kina.

Tab. 3.3.

Średnie zmiany wartości standaryzowanych zmiennych opisujących kina w poszczególnych grupach powiatów między rokiem 2002 i 2006

Grupa powiatów	Zmienne			
	kina ogółem	miejsca w kinach	seanse ogółem	widzowie ogółem
A	0,0013 (0,69)	0,0140 (0,94)	0,0246 (1,04)	0,0672 (2,49)**
B	0,1089 (2,07)*	0,0513 (1,52)	0,0252 (1,19)	-0,0066 (0,91)
C	-0,0091 (0,84)	-0,0077 (0,99)	-0,0353 (3,55)***	-0,0337 (8,29)***
D	-0,0075 (0,92)	-0,0093 (1,74)*	-0,0011 (0,84)	-0,0214 (12,33)***
D ₁	0,0342 (1,10)	0,0483 (1,85)*	0,1183 (0,75)	0,0974 (5,53)**

* Istotne przy 10% poziomie istotności

** Istotne przy 5% poziomie istotności

***Istotne przy 1% poziomie istotności

Źródło: opracowanie własne

Relatywna liczba kin wzrosła w powiatach z grup A, B i D₁. W grupach C i D zanotowano spadek relatywnej liczby kin. Zmiana statystycznie istotna zaszła jedynie w grupie B (wzrost na poziomie istotności 10%).

Relatywna liczba miejsc w kinach wzrosła w tych samych grupach powiatów, w których wzrosła relatywna liczba kin. Zmiany istotne przy 10-procentowym poziomie istotności zanotowano w grupie D (spadek) i w grupie D₁ (wzrost).

Relatywna liczba seansów wzrosła w grupach A, B i D₁. Zmiany statystycznie istotne zaszły jedynie w grupie C (spadek na poziomie istotności 1%).

Liczba widzów wzrosła w powiatach z grupy A i D₁, w pozostałych natomiast relatywnie spadła. Zmiany istotne zaszły w powiatach z grupy A i D₁ (w obu przypadkach wzrost na 5-procentowym poziomie istotności) oraz w grupie C (spadek na 1-procentowym poziomie istotności) i D (spadek na 1-procentowym poziomie istotności).

Tab. 3.4. przedstawia zmiany wartości standaryzowanych opisujących muzea w poszczególnych grupach powiatów.

Tab. 3.4.

Średnie zmiany wartości standaryzowanych zmiennych opisujących muzea w poszczególnych grupach powiatów między rokiem 2002 i 2006

Grupa powiatów	Zmienne	
	muzea	zwiedzający
A	0,0193 (1,33)	-0,0450 (1,34)
B	0,0249 (1,22)	-0,0423 (1,97)*
C	0,0042 (0,91)	0,0018 (0,80)
D	-0,0144 (2,70)***	0,0273 (1,61)
D ₁	0,0531 (0,75)	0,0397 (1,56)

* Istotne przy 10% poziomie istotności

** Istotne przy 5% poziomie istotności

***Istotne przy 1% poziomie istotności

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

Względna liczba muzeów wzrosła w powiatach z grup A, B, C i D₁. Spadek zanotowano jedynie w powiatach z grupy D. Był to jednocześnie jedyny spadek statystycznie istotny (na poziomie 1%).

Względna liczba osób zwiedzających spadła w powiatach z grupy A i B, zaś wzrosła w pozostałych grupach. Statystycznie istotne zmiany za-

notowano jedynie w grupie B (spadek na 10-procentowym poziomie istotności).

Tab. 3.5. przedstawia zmiany standaryzowanych zmiennych opisujących aktywność społeczną w poszczególnych grupach powiatów.

Tab. 3.5.

Średnie zmiany wartości standaryzowanych zmiennych opisujących aktywność społeczną w poszczególnych grupach powiatów między rokiem 2002 i 2006

Grupa powiatów	Zmienne		
	spółdzielnie	fundacje	Stowarzyszenia i organizacje społeczne
A	-0,0091 (1,57)	0,0190 (2,23)**	-0,0061 (0,98)
B	0,0092 (2,35)**	-0,0095 (2,55)**	0,0140 (1,86)*
C	0,0012 (1,01)	-0,0027 (1,62)	0,0036 (1,03)
D	0,0035 (2,32)**	-0,0081 (10,01)***	0,0004 (0,74)
D ₁	0,0830 (0,74)	0,0797 (1,60)	0,0568 (0,91)

* Istotne przy 10% poziomie istotności

** Istotne przy 5% poziomie istotności

***Istotne przy 1% poziomie istotności

Źródło: opracowanie własne

Relatywna liczba spółdzielni spadła w grupie A. W pozostałych wzrosła. Statystycznie istotne zmiany (wzrost na poziomie istotności 5%) zaszły w grupie B i D.

Wzrost relatywnej liczby fundacji zanotowano w powiatach grup A i D₁; w pozostałych grupach liczba fundacji relatywnie spadła. Istotne zmiany zanotowano w grupie A (wzrost przy poziomie istotności 5%), w grupie B (spadek przy 5-procentowym poziomie istotności) i w grupie D (spadek przy 1-procentowym poziomie istotności).

Liczba stowarzyszeń i organizacji społecznych spadła relatywnie jedynie w powiatach grupy A. W pozostałych zanotowano wzrost, jednak tylko w powiatach z grupy B okazał się on statystycznie istotny (na 10-procentowym poziomie istotności).

Zmiany standaryzowanych zmiennych opisujących poziom rozwoju kulturowego nie wskazują jednoznacznie na jego wzrost w powiatach z

funkcjonującymi niepublicznymi szkołami wyższymi. W niektórych przypadkach zmiany, jakie zaszły w powiatach grupy B należy uznać za niekorzystne. Kluczowe jest jednak porównanie wyników grupy B i D₁. Interesujące wielkości przedstawia tab. 3.6. Zamieszczonej w ostatniej kolumnie oceny różnic dokonano na podstawie wartości statystyki t-Studenta, choć czasami wielkości wskazywałyby na inną ocenę.

Tab. 3.6.

Porównanie zmian w poziomie standaryzowanych zmiennych dla powiatów z grupy B i D₁.

Zmienna	B	D ₁	Różnica
Liczba mieszkańców na 1 bibliotekę	-0,0570 (2,32)**	-0,0522 (2,50)**	Praktyczny brak różnicy
Księgozbiór na 1000 mieszkańców	0,0011 (0,89)	0,3605 (1,29)	Praktyczny brak różnicy
Liczba czytelników na 1000 mieszkańców	-0,0392 (1,28)	-0,2453 (1,13)	Praktyczny brak różnicy
Wypożyczenia na 1 czytelnika	0,1152 (1,63)	-0,2117 (1,77)*	Przewaga powiatów z grupy B
Kina ogółem	0,1089 (2,07)*	0,0342 (1,10)	Przewaga powiatów z grupy B
Miejsca w kinach	0,0513 (1,52)	0,0483 (1,85)*	Przewaga powiatów z grupy D ₁
Seanse ogółem	0,0252 (1,19)	0,1183 (0,75)	Praktyczny brak różnicy
Widzowie ogółem	-0,0066 (0,91)	0,0974 (5,53)**	Wyraźna przewaga powiatów z grupy D ₁
Muzea z oddziałami	0,0249 (1,22)	0,0531 (0,75)	Praktyczny brak różnicy
Zwiedzający muzea	-0,0423 (1,97)*	0,0397 (1,56)	Przewaga powiatów z grupy D ₁
Liczba spółdzielni	0,0092 (2,35)**	0,0830 (0,74)	Wyraźna przewaga powiatów z grupy B
Liczba fundacji	-0,0095 (2,55)**	0,0797 (1,60)	Wyraźna przewaga powiatów z grupy D ₁
Liczba stowarzyszeń i organizacji społecznych	0,0140 (1,86)*	0,0568 (0,91)	Przewaga powiatów z grupy B

* Istotne przy 10% poziomie istotności

** Istotne przy 5% poziomie istotności

***Istotne przy 1% poziomie istotności

Źródło: opracowanie własne

W przypadku zmiennych opisujących biblioteki obie grupy powiatów okazały się bardzo podobne. Jedyną dostrzegalną różnicą to przewaga powiatów z grupy B w dziedzinie intensywności korzystania z bibliotek przez czytelników.

W przypadku kin można dostrzec wyraźną przewagę powiatów z grupy D₁ pod względem względnej zmiany liczby widzów oraz mniej wyraźną pod względem miejsc w kinach. Powiaty z grupy B lepiej wypadły za to pod względem zmiany liczby kin.

Nie stwierdzono większych różnic pod względem relatywnej zmian liczby muzeów, choć powiaty z grupy D₁ wypadły lepiej jeśli chodzi o zmiany relatywnej liczby zwiedzających muzea.

Najwyraźniejsze różnice między obiema grupami powiatów dotyczą samoorganizacji społeczeństwa. Powiaty z grupy B wypadły lepiej pod względem liczby spółdzielni oraz stowarzyszeń i organizacji społecznych, podczas gdy powiaty z grupy D₁ – pod względem zmian relatywnej liczby fundacji.

Podsumowanie

Gdyby porównać grupę powiatów B z wszystkimi powiatami grupy D (czyli z powiatami, w których nie ma żadnych szkół wyższych – bez względu na ich wielkość i stopień urbanizacji), powiaty z niepublicznymi szkołami górowałyby nad pozostałymi w prawie wszystkich wyodrębnionych kategoriach. Jednakże porównaniu powiatów z grupy B z porównywalną podgrupą powiatów D₁ można uznać za miarodajne. W efekcie tego porównania należałoby ogłosić remis pomiędzy obiema grupami i w rezultacie uznać, że wpływ niepublicznych szkół wyższych na zmiany kulturowe w społecznościach lokalnych jest niezauważalny.

Wydaje się jednak, że grupa D₁ osiągnęła przewagę w kategoriach związanych raczej z krótkotrwałą konsumpcją kultury: obejrzeniem filmu w kinie lub zwiedzeniem muzeum, choć lepiej wypadła także w liczbie miejsc w kinach i w liczbie fundacji. Z kolei grupa B okazała się lepsza w kategoriach wskazujących na bardziej aktywnie korzystanie z kultury (liczba wypożyczeń książek z bibliotek) oraz w kategoriach samoorganizacji społecznej (liczba spółdzielni oraz stowarzyszeń i organizacji społecznych) i tworzenia²² instytucji (liczba muzeów z oddziałami).

Wpływ niepublicznych szkół wyższych na rozwój kulturowy społeczności lokalnych może być „wrażliwy” na wiele czynników pominię-

²² Lub zachowywania, jeśli doszło do spadku liczby muzeów.

tych w przedstawionych wyżej badaniach. Można uznać, że należy uwzględnić liczbę i wielkość szkół funkcjonujących w poszczególnych powiatach, jakość kadry i jej związek z miastem-siedzibą szkoły, tradycje szkoły itp. Z drugiej strony możliwe jest zastosowanie innych mierników rozwoju kulturowego – wychodzących poza wielkości ogłaszane przez GUS i nierzadko trudno mierzalnych, np. poziom dbałości o przestrzeń publiczną, jakość funkcjonowania stowarzyszeń, prężność ośrodków kultury itp.

W niniejszym artykule uwzględniono jedynie niewielki wycinek tego, co można rozumieć pod pojęciem rozwoju kulturowego. Uzyskane wyniki wskazują, że w niektórych spośród badanych obszarów powiaty, na terenie których ulokowano niepubliczną szkołę wyższą różnią się pozytywnie od zbliżonych do nich wielkością powiatów bez szkół wyższych, choć nie należy ukrywać, że w innych aspektach prezentują się gorzej. Jeśli uznamy, że różnice te nie są efektem przypadku i nie można nimi łatwo „sterować”, to należałoby się zastanowić która grupa czynników jest „ważniejsza” dla społeczności lokalnych: czy intensywne korzystanie z bibliotek i większa liczba stowarzyszeń i organizacji społecznych, czy też wyższa frekwencja w kinach i większa liczba fundacji.

Bibliografia

3. Kalinowski T. i inni *Czynniki lokalizacyjne przedsiębiorstw w województwie śląskim i gdańskim. Wyniki badań ankietowych*, IBnGR, Gdańsk 1997.
4. *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, PWN, Warszawa 1998.
5. Shevchuk V. *Badanie losów zawodowych absolwentów uczelni technicznych w świetle teorii ekonomii* w: J. Żyra (red.) *Pierwsze kroki na rynku pracy - badanie losów zawodowych absolwentów Politechniki Krakowskiej*, Politechnika Krakowska, Kraków 2006
6. Swianiewicz P., Dziemianowicz W. *Ranking inwestycyjny dużych miast*, IBnGR, Gdańsk 2001
7. Swianiewicz P., Dziemianowicz W. *Ranking inwestycyjny miast powiatowych*, IBnGR, Gdańsk 2001.
8. Wojnicka E., Tarkowski M., Klimczak P. *Przestrzenne i regionalne zróżnicowania ośrodków wzrostu. Polaryzacja a wyrównywanie szans rozwojowych. Przestanki dla kształtowania polityki regionalnej państwa* (ekspertyza dla Ministerstwa Gospodarki i Pracy), Gdynia-Rzeszów 2005.

Mihaela Cristina Drăgoi*
Irina Eugenia Iamandi**

4. STATE AND NON-STATE ECONOMIC TERTIARY EDUCATION IN ROMANIA. A COMPARATIVE APPROACH

Introduction

The reform of the Romanian tertiary education system has been specifically conducted in order to achieve two major objectives: on one side, to create a private education system as a viable alternative for the state one and, on the other side, to adjust the tertiary education system with a view to getting in line with the Bologna Process requirements. The present paper aims to create an image of the Romanian higher education system, by comparing various indicators among the eight development regions of the country, among the state and non-state education system in general and among two particular higher economic education institutions: the Bucharest University of Economics (state economic tertiary education institution) and the Romanian American University in Bucharest (non-state economic tertiary education institution). The main purpose is to emphasize the progress of the non-state university in the last years, as well as the improvements registered in the economic tertiary education system in Romania.

4.1. Present situation of the tertiary education sector in Romania

Located in South-Eastern Europe, Romania is divided into eight development regions (*Figure 4.1.*) that are taken into account by all general analysis, regardless the type and nature of data. From one indicator to another, each development region takes its place into the national ranking. Economic indicators prove that the region of Bucharest and its sur-

* Autorka jest pracownikiem Department of International Business and Economics, University of Economics, Bucharest

** Autorka jest pracownikiem Department of International Business and Economics, University of Economics, Bucharest.

roundings ranks best, showing an increasing rate of economic growth. The poorer regions of Romania (by unemployment rate, poverty indicators etc.) are considered to be the Eastern and Southern part of the country.

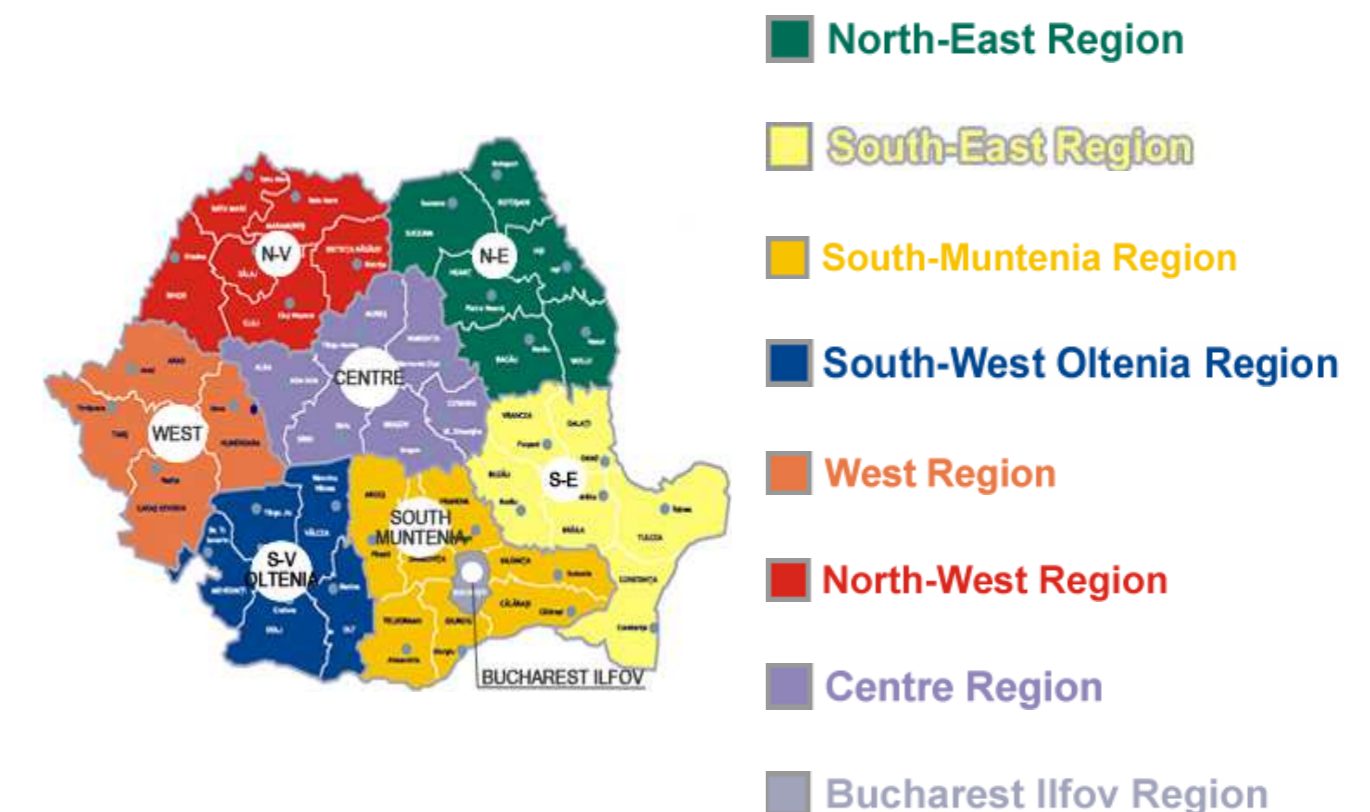


Figure 4.1. The development regions of Romania

Source: Ministry of Development, Public Works and Housing (<http://www.mdlpl.ro/>)

The economic indicators of each region influence the level of education, the employment rate, the wellness of its inhabitants, therefore a similar situation to the economic one can be found in education indicators (as seen in *Figure 4.2.*).

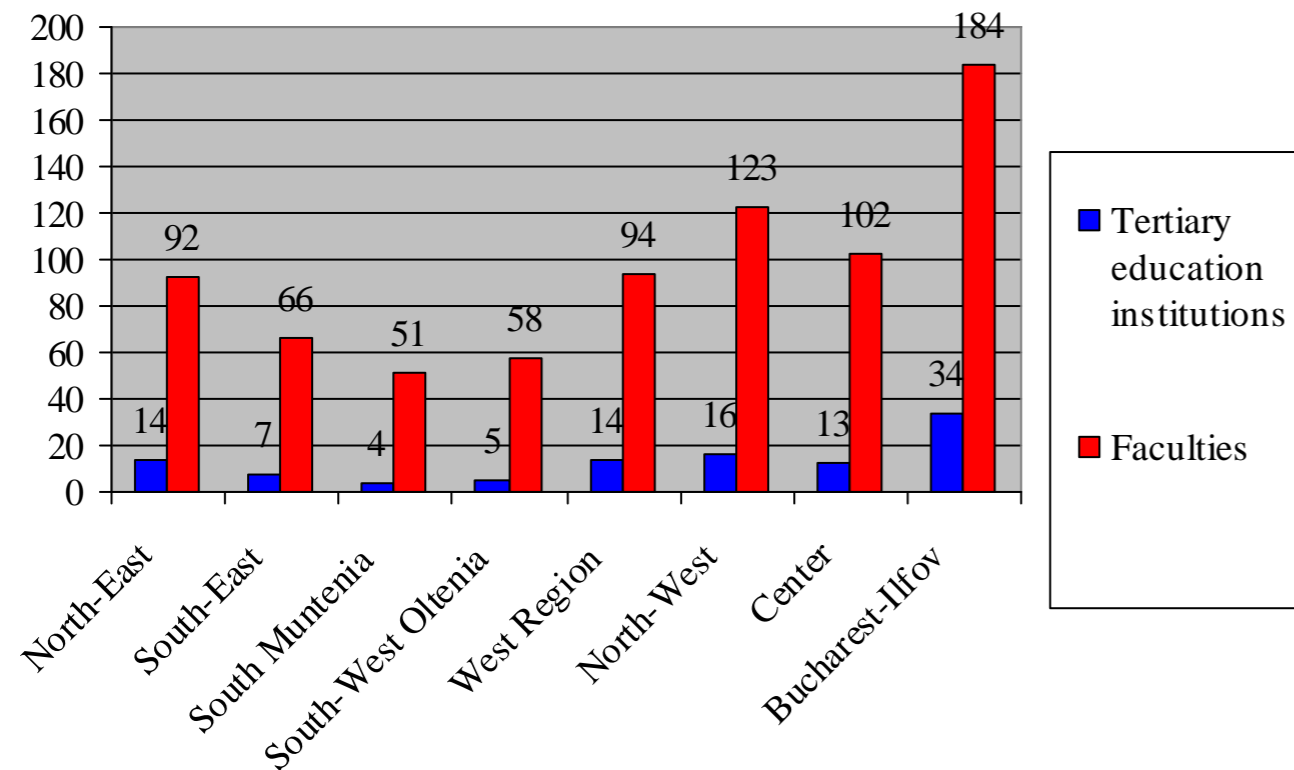


Figure 4.2. Number of tertiary education institutions and faculties by development regions in Romania

Source: Romanian National Institute of Statistics data processed by the authors

Among the eight development regions, Bucharest-Ilfov places best with a number of 34 tertiary education institutions (both public and private) that comprise a number of 184 faculties in all main education and research fields. Since Bucharest is the capital of Romania, it has become throughout the years an important education center in Romania and Europe as well, by training specialists that work in various activities at prestigious Romanian and international institutions. Even though the first Romanian University was set up in Iași, part of the North-East region, Bucharest has caught up and outran other development regions.

The southern part of Romania ranks last and it is considered to be the poorest region in Romania. South-Muntenia and South-West Oltenia cope with only 4 and, respectively, 5 tertiary education institutions. However, the juridical or medical institutions in this region rank among the best in the country and place on the labor market exceptional specialists every year. Since the Southern regions do not offer a very broad perspective for studies and work (there is a limited number of students – because of the small number of universities – and working places after graduation), a large number of persons migrate to the Bucharest-Ilfov

region or other more developed regions of Romania (such as the West or North West of the country).

This phenomenon is also common among the teaching staff (Figure 4.3.). Teachers also look for more developed regions, where knowledge and research possibilities are more diverse. Therefore, when analyzing the number of students that are allocated to each teacher in the higher education system, by development regions, the situation is reversed comparing to the previous figure.

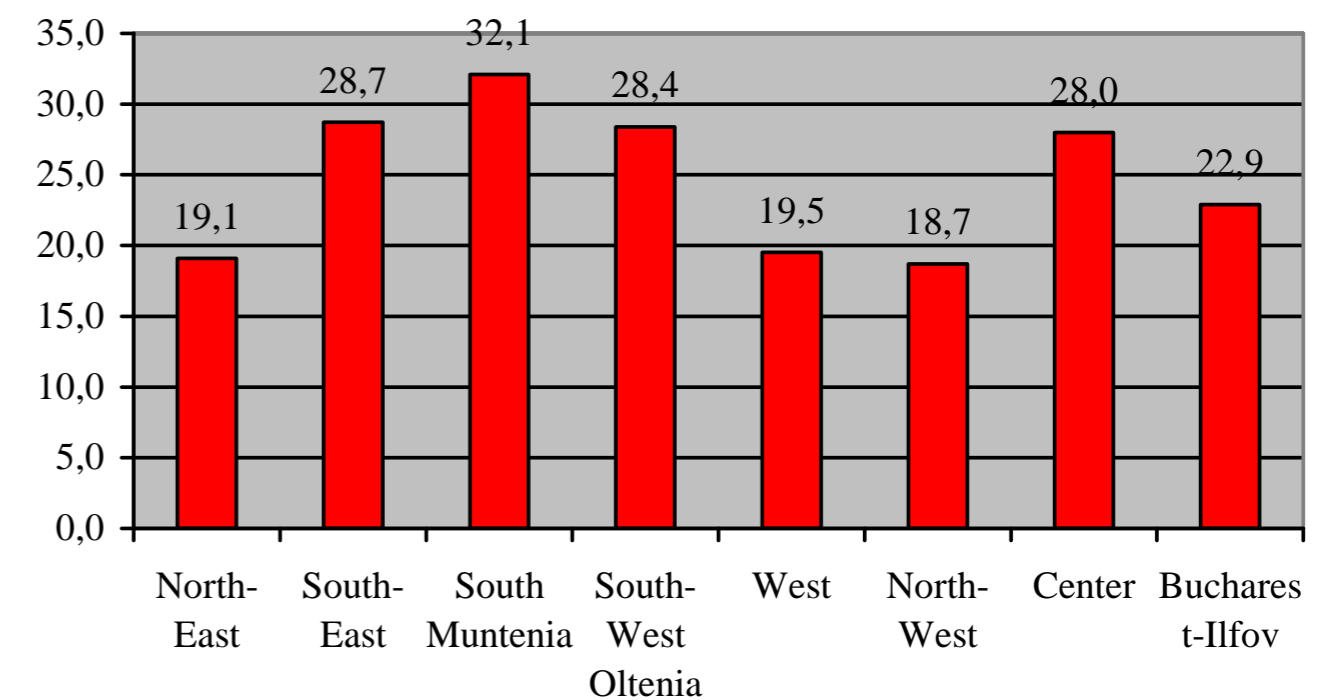


Figure 4.3. No. of students/teaching staff by development regions in Romania

Source: Romanian National Institute of Statistics data processed by the authors

By comparing to the previous graph, the poorer regions of the country have less teaching personnel and, as a result, a larger number of students per each teaching person. For example, the region of South-Muntenia, as previously seen, has the smallest number of universities among all other seven regions. However, each higher education teacher has to train more than 30 students, which implies a higher level of fatigue and less time for personal improvement and research. All these criteria generate a vicious circle that authorities try to annihilate nowadays. Since less research is done in these areas, then less chance teaching staff has to improve and develop over time and, as a result, more persons in this field of activity leave for other parts of the country, accentuating the gap be-

tween regions. This circle is also proved by the number of graduates for each development region (*Figure 4.4*).

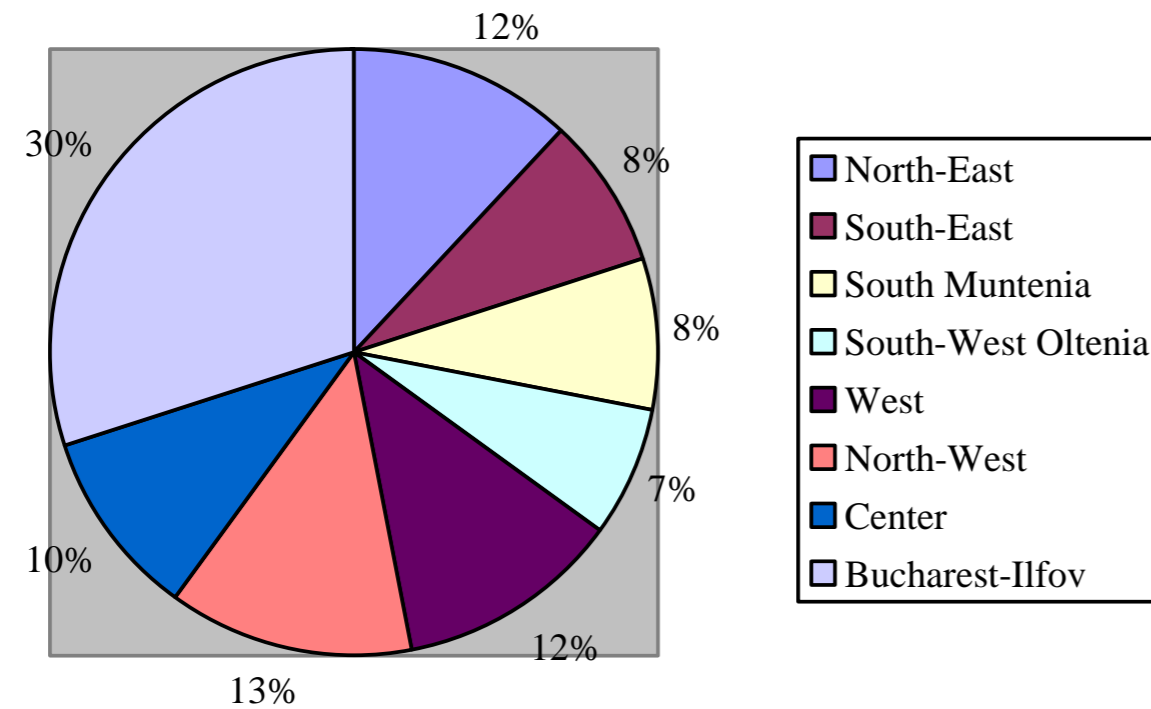


Figure 4.4. Graduates, all specializations, by development regions in 2004/2005

Source: Romanian National Institute of Statistics data processed by the authors

A perpetuating situation can be observed by analyzing this graph as well as the others presented before: more developed regions tend to have more higher education institutions, more teaching staff and fewer students related to one teacher, as well as more graduates than the less developed regions of the country.

4.2. Reform of the tertiary education in Romania

According to the Law on Education adopted in 1995, the Romanian educational system is under the regulations of the Ministry of Education and Research (in Romanian: Ministerul Educației și Cercetării – MEEdC). The educational system is nationwide and very centralized. Each level of the educational system has its own form of organization and it is subject to different legislations: kindergarten is optional between 3 and 6 years old; schooling starts at age 7 (sometimes 6), and is compulsory until the

10th grade (which usually corresponds to the age of 17 or 16); primary and secondary educations are divided in 12 or 13 grades; tertiary education is aligned onto the European higher education area. Private education, as an alternative to the public already existing one, appeared recently in the Romanian educational system (after the Revolution in 1989).

In 2004, some 4.4 million of the Romanian population was enrolled in school. Out of these, 650,000 were enrolled in kindergarten, 3.11 million (14% of population) in primary and secondary level, and 650,000 (3% of population) in tertiary level (universities) [12].

With a view to getting in line with the Bologna Process, Romania has started specific activities in order to increase the competitiveness of its tertiary education sector.

One of the most important measures nationally implemented was the European Credit Transfer System (ECTS), which was introduced in Romania at institutional level in 1996, simultaneously in four Romanian higher education institutions: University of Bucharest, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca, Alexandru Ioan Cuza University of Iași, and West University of Timișoara, all of them members of the Universitaria Consortium.

A second important step was represented by a credit system compatible to ECTS that was generalized at the level of the entire system of higher education by Minister's Order No. 4822/19.10.1998. Applying the credit system has become a compulsory requirement starting with the academic year 2005-2006, once Law No. 288/24.06.2004 was applied at all education levels and forms.

Thirdly, Law No. 287/24.06.2004 on university consortia allows Romanian higher education institutions, state- or privately owned, to associate on a voluntary basis in order to enhance the Romanian higher education attractiveness. Also in 2004, student support measures were continued by the Private Scholarship Law No. 376/4.10.2004.

Finally, the legislative framework required in order to restructure higher education, based on two cycles, was created by Law No. 288/24.06.2004 on the organization of academic studies. The new structure was implemented starting with academic year 2005-2006 [1].

As in the other Eastern European countries, the tertiary education system in Romania has witnessed major transformations after 1990. As a result of Romania's effort to adapt its national educational framework to

the European Union, the educational system has attained many improvements; however, there is still a long way to go.

Romanian higher education system has to cope with the following challenges:

- necessity of establishing a direct correlation between higher education offer and current employment possibilities on the labor market;
- creation of new specializations in order to fulfill labor market demands;
- development and improvement of quality insuring procedures and funding mechanism of tertiary education;
- increasing contribution of the private sector to lifelong learning;
- improvement of adult's participation in lifelong learning;
- development of a better connection between Romanian universities and social-economic-cultural environment;
- improvement of transfer mechanisms regarding scientific research outcomes [10].

4.3. Economic tertiary education in Romania

The Romanian economic tertiary education is one of the most famous and remarkable in Europe and it could be considered representative for the tertiary education in Romania.

Analyzing the economic field of studies, *Figure 4.5.* shows that almost a third of all students enrolled in higher education in Romania study economics.

An increasing number of students enrolled in the higher education system has been registered since the academic year 2000/2001, but previous data show a similar trend. The best explanation for this situation is the fall of the communist regime in 1989, which has set up a new era for higher education.

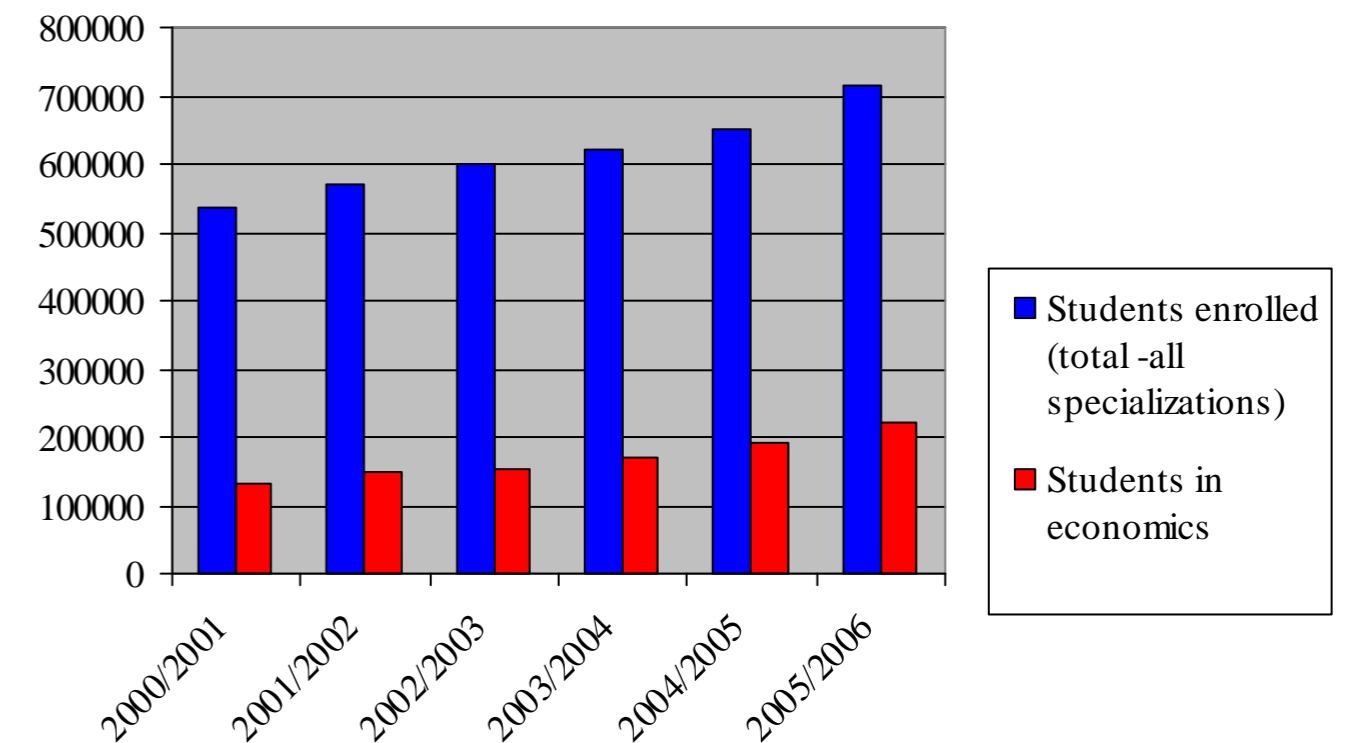


Figure 4.5. Total number of students enrolled and number of students enrolled in economics

Source: Romanian National Institute of Statistics data processed by the authors

Before 1989, there were no private education institutions and every sector was owned and controlled by the state. Since a large part of the population worked in agriculture and industry, there was a high level of illiteracy. Only a small proportion of the population graduated the primary cycle (enough to know how to read and write) and an even smaller graduated university.

Consequently, after 1990, the access to learning programs and institutions broadened and the number of students increased every year. Because of the transition period Romania is facing ever since 1989, in order to achieve a market-based economy instead of a centralized one as before, the number of students enrolled in economics followed the same ascending trend.

The labor market also developed and a large proportion of graduates find working places according to their university specialization.

Even though the education system in Romania offers higher education both as day education (presence in university campus required) or as distance education (with a reduced number of campus courses and seminars and a larger number of self-preparatory hours), *Figure 4.6.* shows that the majority of enrolled students prefer day education.

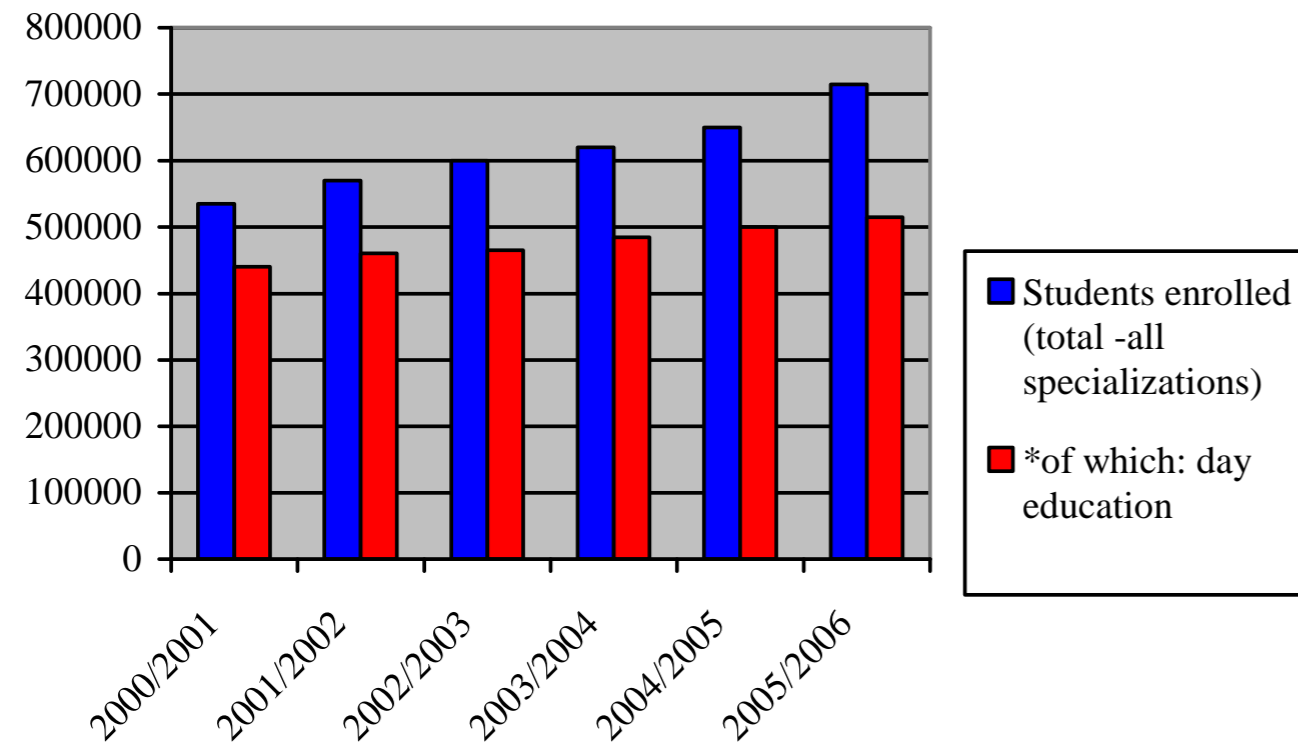


Figure 4.6. Students enrolled, of which in day education

Source: Romanian National Institute of Statistics data processed by the authors

Following the general trend, the majority of the students enrolled in economics choose day education because of a perceived higher quality level of education offered in comparison with distance education. This could be observed in *Figure 4.7*. However, the percentage of students that study economics in day education has been decreasing from one year to another for the analyzed period (2000-2006).

The number of non-state higher education institutions in Romania is around half of all tertiary education institutions (as seen in *Figure 4.8*). In the analyzed period (2000-2006), the academic year 2005/2006 had the smallest number of institutions, both state and non-state.

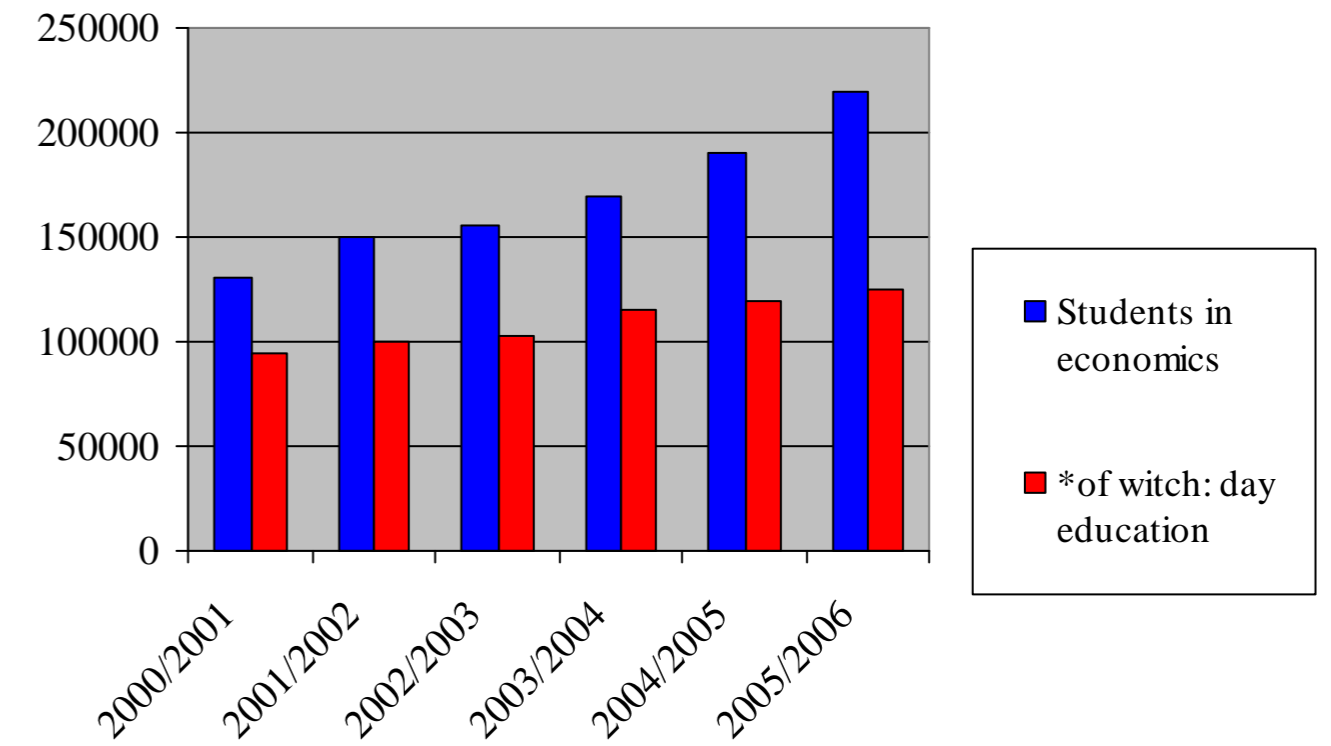


Figure 4.7: Students enrolled in economics, of which in day education

Source: Romanian National Institute of Statistics data processed by the authors

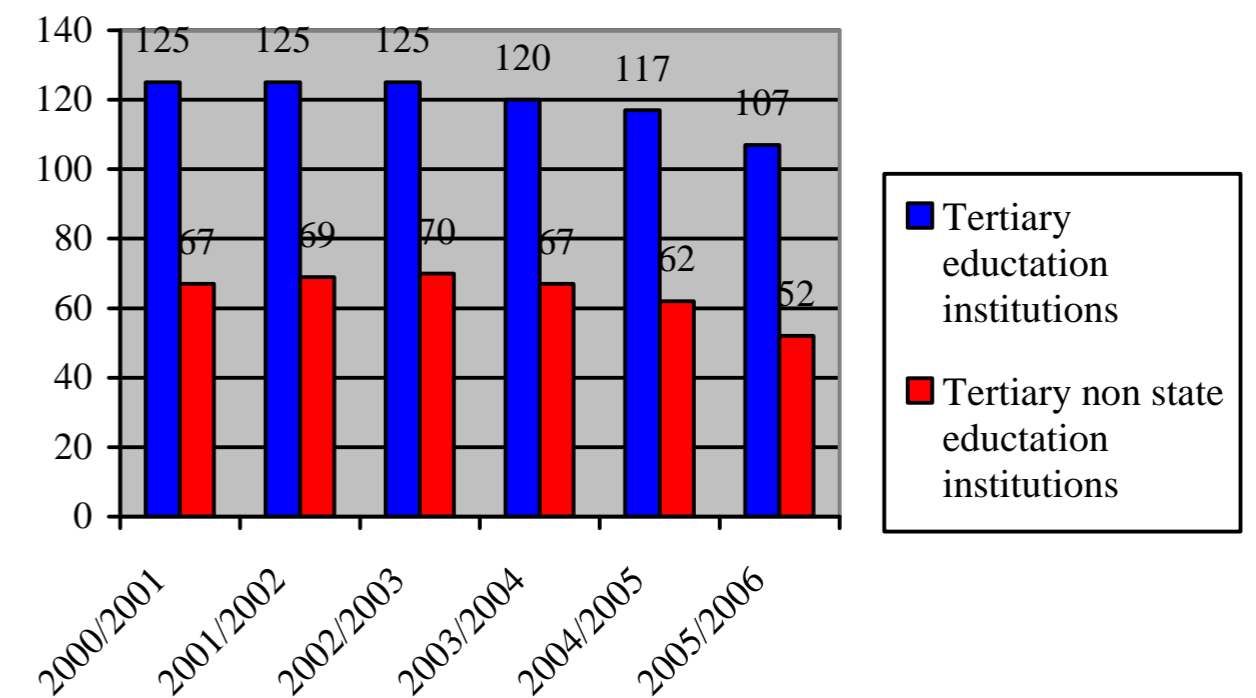


Figure 4.8: Total tertiary education institutions and non-state tertiary education institutions

Source: Romanian National Institute of Statistics data processed by the authors

A possible explanation for the decreasing number of higher education institutions would be that accrediting criteria have become more drastic and not all institutions pass this “exam” from one year to another. Comparing to the beginning of the 1990s, the number of non-state institutions has increased constantly, with a peak registered for the academic years 2001/2002 and 2002/2003.

At the end of academic year 2004/2005 almost half of the graduates from the economic field of study resulted from tertiary education in private institutions (*Figure 4.9*).

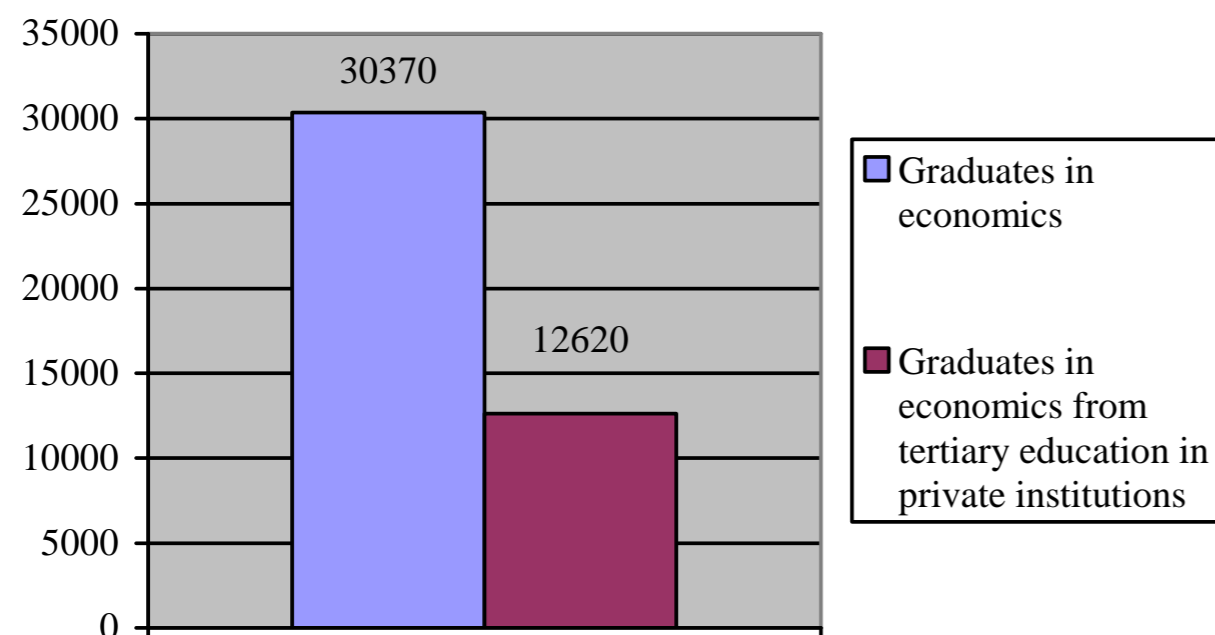


Figure 4.9. Total number of graduates in economics, of which from private institutions (2004/2005)

Source: Romanian National Institute of Statistics data processed by the authors

This graph proves once more that the importance of the private education sector in training specialists for all fields of study has increased in a spectacular way in less than two decades.

Based on the situation of the higher education sector in Romania described before, we have chosen for a comparative analysis two economic universities, both from Bucharest, since it is the most developed region of the country: the first university belongs to the state education sector and the second one to the non-state education sector, respectively the Bucharest University of Economics and the Romanian American University.

They both achieved their places in the top of economic universities in the country.

4.4. Bucharest University of Economics (BUE)

The Bucharest University of Economics (BUE) is a state education institution established by Royal Decree in April 6, 1913, under the name of the Academy of High Commercial and Industrial Studies (AHCIS) in Bucharest. The institution has had its present name – University of Economics (in Romanian: Academia de Studii Economice) – since the academic year 1967-1968. The present Rector of the University is PhD Professor Ion Gh. Roşca.

Due to its long activity – almost a century – the University is considered a remarkable representative of superior economic studies in Romania. The Bucharest University of Economics received the right to award the scientific title of Doctor in Economics since 1923 and this has been a continuing activity so that today there are approximately one hundred professors who supervise PhD programs.

Since the academic year 2005-2006, the Bucharest University of Economics has reorganized the studies according to the guidelines of the Bologna Process, and it offers three main cycles of economic studies: 1st cycle, at the end of which students receive a Bachelor’s degree in Economics – 180 credits (3 years); 2nd cycle, at the end of which students receive a scientific Master’s degree – 120 credits (2 years); 3rd cycle, at the end of which students receive a Doctor’s degree (3 years) [3].

The institution has now 10 faculties and it presently sums up over 49,000 students and course attendants, 35,500 graduates of the 1st cycle, 9,400 master graduates, 2,500 PhD enrolled students, over 1,600 course attendants in academic schools and post-graduation courses, and 2,000 teaching staff and technical and administrative personnel (these figures are available for the academic year 2007-2008) [5].

The ten faculties in the Bucharest University of Economics are: The Faculty of Business Administration (in Foreign Languages), The Faculty of Economic Cybernetics, Statistics and Informatics, The Faculty of Accounting and Management Information Systems, The Faculty of Commerce, The Faculty of Economy, The Faculty of Agrifood and Environment Economics, The Faculty of Finance, Insurance, Banking and Stock Exchange, The Faculty of Management, The Faculty of Marketing, and The Faculty of International Business and Economics.

The Bucharest University of Economics counts with a variety of foreign educational partners, involved in a number of projects. Regarding the educational partners for the Master programs, we could mention universities and institutions from France, Belgium, Germany and Canada. Also, the participation in the Socrates Program has been an essential element in supporting the reform in the field of education, the University being involved in international programs of students exchange with famous universities all around the world. Most undergraduates and PhD students coming from overseas are from Albania, Angola, Azerbaijan, Belgium, Bulgaria, China, Columbia, Congo, Croatia, Egypt, Gabon, Germany, Greece, Iran, Lebanon, Macedonia, Great Britain, Morocco, Nigeria, Moldavian Republic, Russia, USA, Syria, Sweden, Turkmenistan, Ukraine, and Yemen, meanwhile the main partner universities of the Bucharest University of Economics are from Austria, Bulgaria, Canada, Czech Republic, Egypt, France, Germany, Great Britain, Italy, Korea, Moldova, Norway, Poland, Portugal, Russia, Serbia, Spain, and USA [4].

The University's collaboration with various national and international partner institutions (state and non-state organizations and associations) envisages not only the educational component of the academic activity, but also the research development. In order to ensure the students' preparation for the challenges and demands of the labor market, each Faculty from the Bucharest University of Economics closely cooperates with companies and institutions from the field of activity related to the specialization of its students; the results of this collaboration are: internships, trainings, case studies, or even recruitment [2].

The Bucharest University of Economics is promoting the reform of the education system based on the institutional strategic plan, applying the recommendations of the Bologna Process along several action lines:

- Consolidating national excellence and developing international excellence represents a strategic objective of the University, with the ultimate goal of extending co-operation based on inter-university agreements. To that effect, the Bucharest University of Economics has concluded agreements with over 100 universities within the country and abroad.
- Assuring the quality in the education sector is a prerequisite for the University's success. Thus, the Bucharest University of Economics has moved to introduce a system of appraising the education process and to modify the ratio between the time allotted to teaching and that

allotted to learning. Starting with the academic year 2003-2004, the Bucharest University of Economics is certified ISO 9001:9002.

- Developing the strategy of continuing education in the spirit of "life-long learning" is another main objective of the Bucharest University of Economics. The educational offer is structured in modules, on various levels, so as to meet the personal and professional needs and requirements of the community members; it is promoted by means of the University's web-site, the media, brochures and fliers.
- Enhancing students' motivation and meeting their expectations by offering career orientation and professional counseling is a competitive advantage of the University. By means of the Socrates/Erasmus and Leonardo da Vinci programs, the Bucharest University of Economics carries out mobility programs for students and teachers, aimed at ensuring the best conditions for study, training, research, and social activities.
- Updating the educational process and actually integrating the Bucharest University of Economics into the European Higher Education Area could be achieved through the credit transfer system. To that effect, the Senate of the University approved granting transferable credit points for every subject in the curriculum both at Bachelor's and professional Master's levels, starting with the academic year 1998-1999.
- Awarding diplomas in co-supervision with foreign economic institutions is a strategic action taken by the Bucharest University of Economics. This objective is achieved by means of: the Finance and Management Accounting Master Program in co-operation with the University of Orleans; the Executive MBA program organized in partnership with CNAM Paris within INDE; the Economic Computer Science Master Program in co-operation with German universities within BRIE Giurgiu-Ruse; IFRG at Bachelor's degree level in partnership with IUP Clermont-Ferrand; the Entrepreneurial Management Master Program organized with Fachhochschule Gelsenkirchen of Germany etc. [1].

4.5. Romanian American University (RAU)

The Romanian American University (RAU) in Bucharest is a non-state university founded in 1991 as a member institution of the Romanian American Foundation for Promoting Culture and Education, aiming to promote the American tertiary educational values on the background of the Romanian tertiary educational traditions. The Romanian American University has been cooperating since its foundation with an important number of American universities.

The initiative for setting up the University belonged to PhD Professor Ion Smedescu, who is the founder and Rector of the University, active member in the American Academy of Sciences in New York, President of the Romanian American Foundation for Promoting Culture and Education, which integrates the activities of the University.

The mission of the Romanian American University is to provide education and research to a high standard of quality, within an internal intellectually stimulating climate both for the students and for the teaching staff. The efforts of the entire academic community are directed toward the continuous improvement of the quality of the teaching, learning and scientific research process.

Within the context of the academic reform and of Romania's accession to the European Union, the introduction of the European dimension by matching the curricula to the Bologna requirements, the compliance with the European standards, the promotion of internationally recognized academic performance criteria, the inter-university cooperation, the academic mobility and the recognition of the studies and diplomas are among the strategic objectives of the Romanian American University [9].

Within the context of the reform imposed by the Bologna Process, the University pursued to increase the compatibility of its educational offer with that of the European education and has also achieved the integration of the two educational cycles it is offering: Bachelor's degree and Master's degree.

Conceived as an alternative and complementary form to the public tertiary education, the Romanian American University has 6 faculties in its structure, among which 5 economical ones and a juridical one (summing up almost 300 teaching staff): The Faculty of National and International Commercial and Financial Banking Relations, The Faculty of Management-Marketing, The Faculty of National and International

Economy of Tourism, The Faculty of Managerial Informatics, The Faculty of European Economic Integration Studies, The Faculty of Law.

The number of students enrolled in the University increased constantly since its foundation in 1991 (see *Figure 4.10.*), with a small decrease registered for the academic years 2001/2002 and 2002/2003, that could be correlated with a boom in the number of the tertiary non-state education institutions (*Figure 4.8.*).

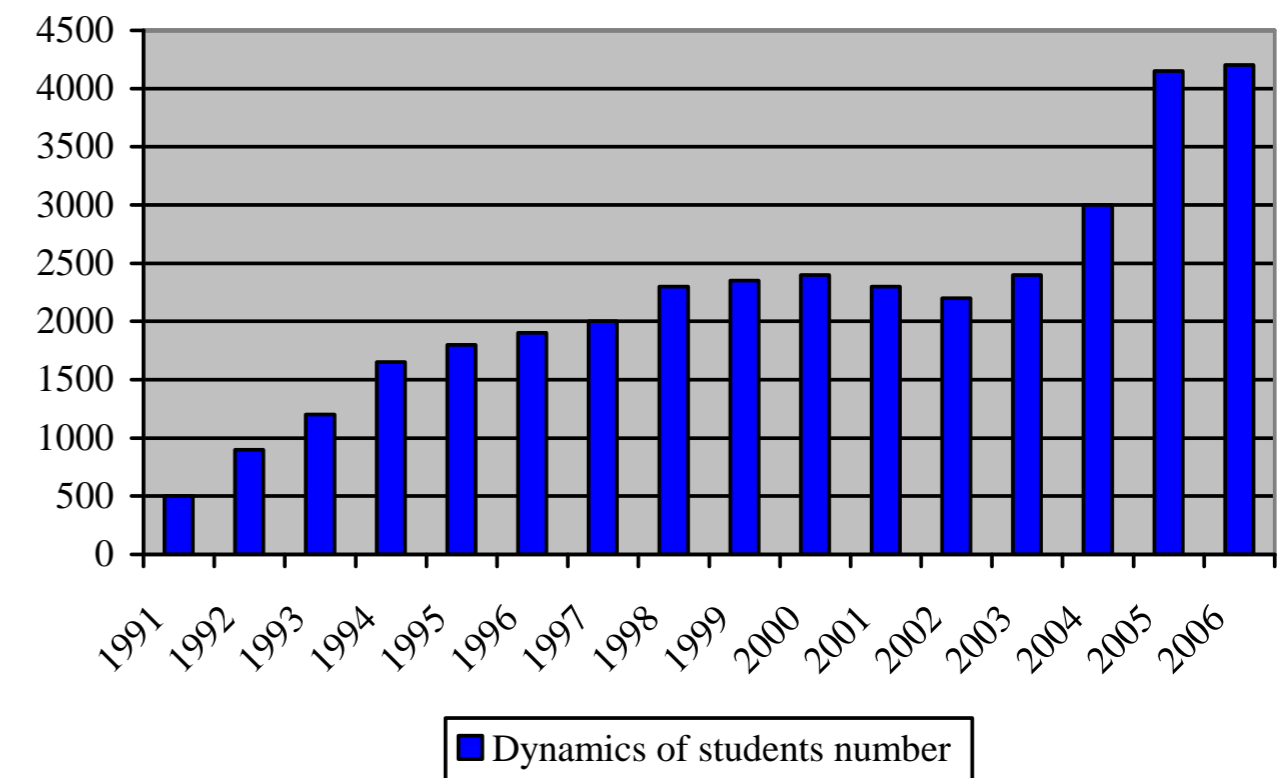


Figure 4.10: Dynamics of RAU's students during 1991-2006

Source: <http://www.rau.ro/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=169>

In order to achieve its mission and objectives, the Romanian American University in Bucharest relies on a profitable collaboration with American universities, among which James Madison University – Virginia State, American University – Washington D.C., Northern University – Texas, Barry University – Florida, De Salles University – Pennsylvania, long term agreements being concluded with them, as well as with universities and institutions from Europe and South America (Brazil). Many students in the 1st and 2nd educational cycle received scholarships in USA, some of them joining the University teaching staff.

Based on the long term agreement concluded with James Madison University, the Romanian American University has been benefiting from the presence and contribution of some prestigious American profes-

sors, study books and other materials, and scholarships for the students. The University also organizes visits of some American students in historical and tourist Romanian sites and organizes mutual symposiums and educational scientific sessions, exchange of experience between the members of the teaching staff, etc.

The accreditation of the University allowed the introduction of a new strategic approach meant to consolidate the existing research capabilities and to actively involve the teaching staff and the students in national and international programs and grants. During the 16 years of activity, the Romanian American University has been a provider of tertiary education, launching on the Romanian labor market more than 13,000 graduates (see *Figure 4.11.*) that can be met in most of the administrative structures, in different companies, banks and social-cultural institutions.

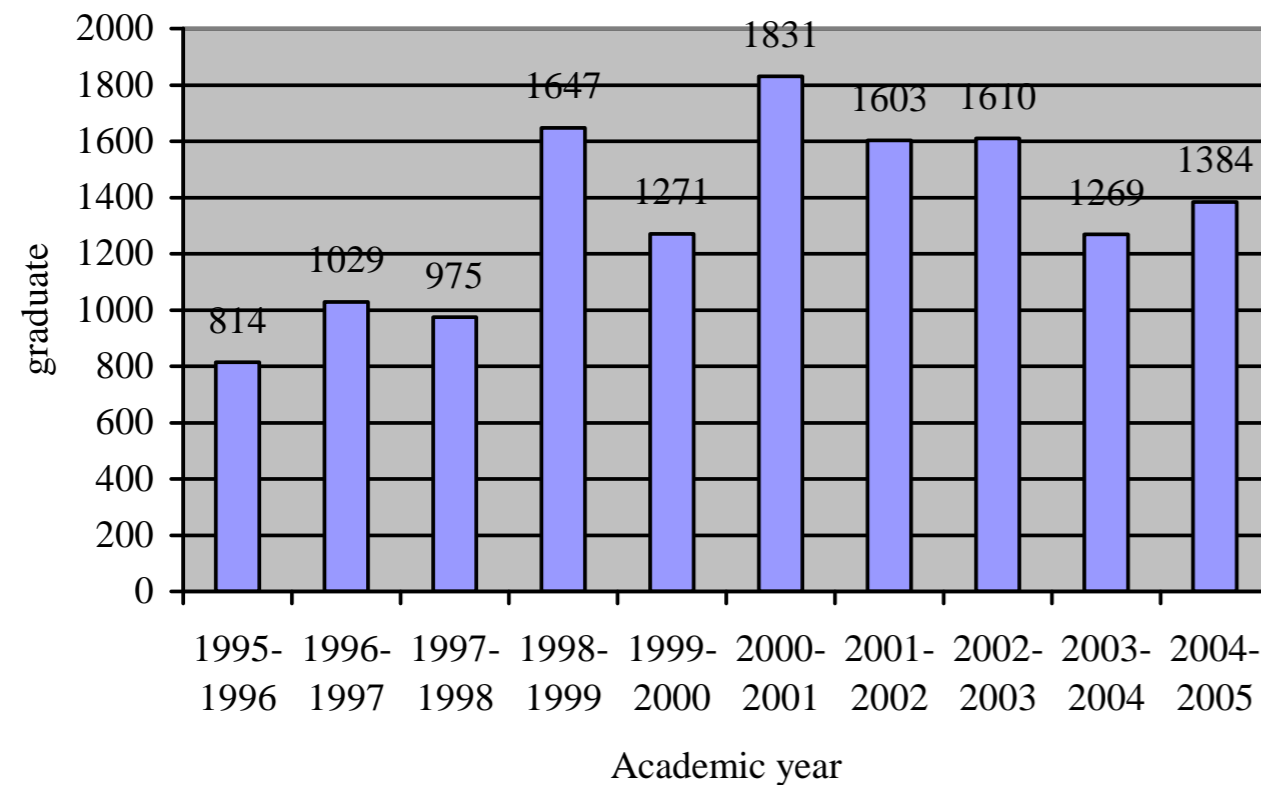


Figure 4.11: Dynamics of RAU's graduates during 1995-2005

Source: <http://www.rau.ro/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=169>

The pass rate on Bachelor's degree exam beginning with the academic year 2001/2002 has been outrunning 94% of the total number of graduates (see *Figure 4.12.*), which is a remarkable performance for the tertiary education sector in general.

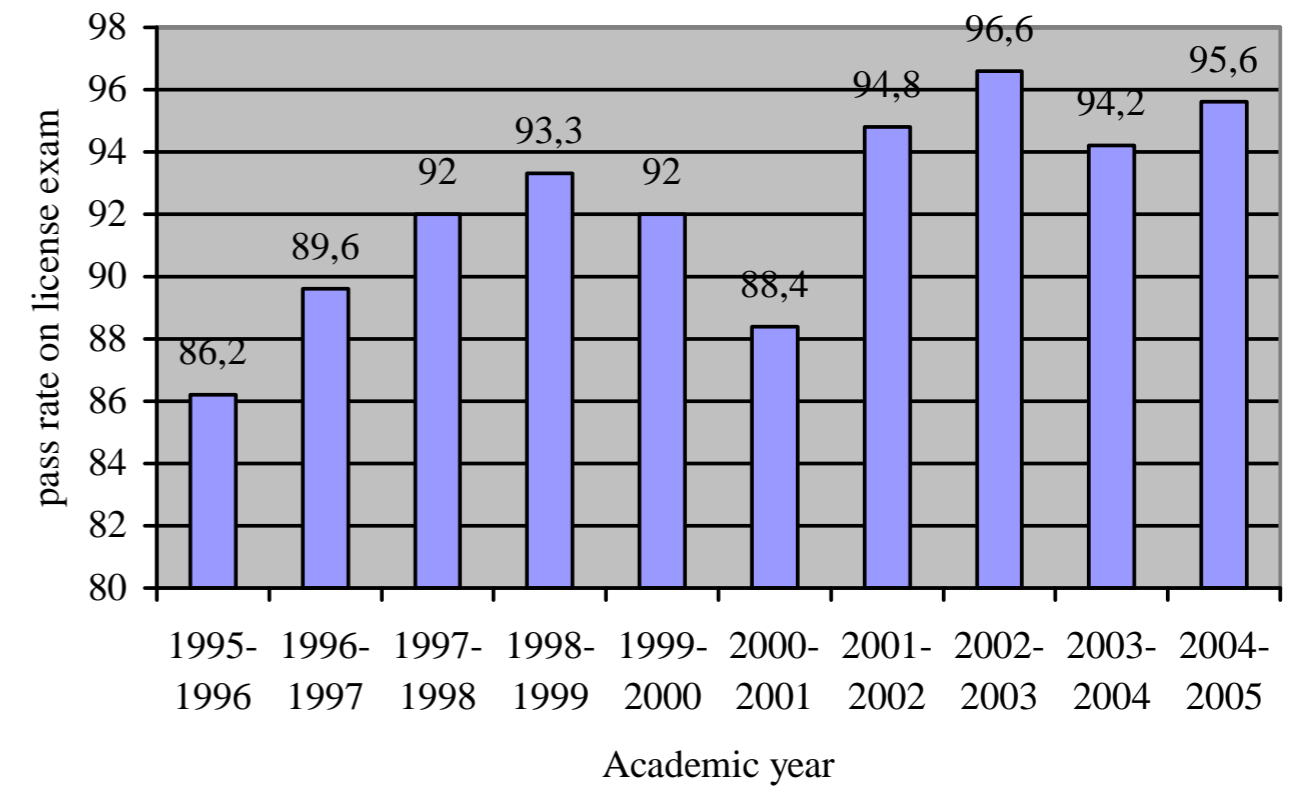


Figure 4.12: Dynamics of RAU's graduates pass rate on Bachelor's degree exam during 1995-2005

Source: <http://www.rau.ro/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=169>

In order to increase the performance of the teaching staff, the Senate of the University set up a number of evaluation criteria on a yearly basis, taking into account the quality of the lectures, seminars and practical assignments and the research activity of the teaching staff. The students also contribute to the evaluation of the teaching staff. The promotion of a partnership attitude between the teaching staff and the students leads to the achievement of a participative, challenging and pragmatic education, based on knowledge, agreement and dignity, respect and encouragement of each student's personality.

Considering its results and accomplishments, the Romanian American University has consolidated its position in the national system of tertiary education, and its activity has got new aspects, necessary in the context of a harsh competition on the highly qualified labor market in Romania and all over the world. The accomplishment of its mission and objectives has contributed to the increase of its fame among the Romanian universities, proving to be a viable alternative to the public high education [8].

4.6. Performance comparison between BUE and RAU

Each institution is analyzed by the competent authority in order to renew the accreditation previously awarded. Among the indicators that best describe the research performance of the teaching staff are the ones shown in *Table 4.1*.

Table 4.1.

Performance indicators (2007)

Indicators (2007)	BUE	RAU
Primary performance criteria		
Number of ISI papers	23	1
Number of ISI citations	13	0
Number of patented inventions	0	0
Products and technologies resulted from research activities	105	20
Secondary performance criteria		
Scientific (technical) papers published in non-ISI journals	1036	96
Scientific papers presented at international conferences	1385	217
Models, prototypes, procedures, methodologies, regulations etc.	507	40
Professional prestige		
Members (including reviewers) of ISI or international journals' board	106	6
Members of national journals' board	40	0
International awards and awards of the Romanian Academy	17	1
Number of PhD coordinators	138	0
Number of doctors	558	81
Number of teaching staff	1600	277

Source: Data processed by the authors ([6] and [11])

Such performance is measured by three types of performance indicators: primary performance criteria (such as number of ISI papers or citations, patented inventions etc.), secondary performance criteria (such as international papers, models prototypes etc.) and professional prestige (given by members of journals' boards, number of PhD coordinators etc.). Even though both institutions have achieved a certain level of acknowledgement, the longer history of BUE reveals better performance indicators for all the above mentioned criteria.

Although RAU could be considered representative for the tertiary economic non-state education, there are a number of criteria in which the University scores 0 registrations: number of ISI citations, number of patented inventions, members of national journals' board, number of PhD coordinators. The number of patented inventions represents a weak point for both analyzed institutions and achieving a certain value for this indicator is one of the major objectives of the research projects conducted by BUE and RAU.

Conclusions

Analyzing the performance criteria presented above, one could easily note the superiority of the state institution (Bucharest University of Economics) considering all the indicators used for assessing the academic competitiveness.

On the other hand, the non-state tertiary education sector is just at the beginning of its development and it proves to be a viable alternative for the state one. The private tertiary education sector is expected to perform even better in the years to come, especially in the field of economics.

The labor market also encourages proactive attitudes by not making any difference between state and non-state education graduates. Therefore, on the educational market, all institutions compete among themselves, thus, systematic improvement and development seems to be the key to the educational future.

References:

- [1] <http://www.ase.edu.ro/engleza/despre/ase/history.asp>
- [2] <http://www.ase.edu.ro/engleza/despre/conducere/busines.asp>
- [3] http://www.ase.edu.ro/engleza/studying_at_the_academy/academic_programs.asp

- [4] http://www.ase.ro/engleza/studying_at_the_academy/student_exchange.asp?page=1
- [5] <http://www.ase.ro/engleza/despre/ase/index.asp>
- [6] http://www.ase.ro/site/cercetare_stiintifica/pdf/raport.pdf
- [7] <http://www.mdlpl.ro/>
- [8] <http://www.rau.ro/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=169>
- [9] <http://www.rau.ro/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=171>
- [10] http://www.rau.ro/mydocuments/Bologna/DOCUMENTS/Doks/Romania_National_Report.pdf
- [11] http://www.rau.ro/mydocuments/CERCETARE-Raport_autoevaluare.pdf
- [12] http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Romania
- [13] Romanian National Institute of Statistics – 2007 Yearbook

Marek Grzybowski*

5. KLASTER NAUKOWO-EDUKACYJNY UCZELNI NIEPUBLICZNYCH JAKO ORGANIZACJA ZORIENTOWANA MARKETINGOWO

Wprowadzenie

W artykule opisany został klaster naukowo-edukacyjny jako organizacja oparta na wiedzy i integrująca działalność naukową i edukacyjną z praktyką gospodarczą, dzięki czemu istnieją nowe możliwości synergii nauki i działalności biznesowej.

W Polsce udział przedsiębiorstw innowacyjnych w sektorze przedsiębiorstw przemysłowych pod koniec XX wieku przekroczył niewiele ponad 17%, podczas gdy w tym czasie średnia dla 15 krajów UE kształtowała się na poziomie przekraczającym 50%. Na początku XXI wieku (w latach 2002-2004) udział przedsiębiorstw innowacyjnych wśród polskich przedsiębiorstw przemysłowych wzrósł do poziomu 26,6%, a w 27 państwach zmniejszył się do 41,5% – wynika z badań Głównego Urzędu Statystycznego i Eurostatu²³. Pod względem aktywności innowacyjnej polskie przedsiębiorstwa wyprzedzają jedynie firmy z Malty, Rumunii, Węgier, Bułgarii i Łotwy. Taka sytuacja wynika nie tylko ze słabości kapitałowej polskich przedsiębiorstw. Do ważniejszych powodów zalicza się nieprzygotowanie kadr i absolwentów naszych uczelni do działań innowacyjnych. Jest to wynik także bardzo słabych powiązań przedsiębiorstw ze środowiskiem naukowym.

* Autor jest kierownikiem Katedry Marketingu i Unii Europejskiej Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni.

²³ *Działalność innowacyjna przedsiębiorstw przemysłowych w latach 2002-2004*, GUS, Warszawa 2005, tabl. 2.1 i 2.2.; *Science and Technology, Statistics in focus* 61/2007, Eurostat, wykres 1.

5.1. Istota innowacyjności

Według badań OECD oraz EUROSTAT zaprezentowanych w Oslo Manual innowację definiuje się jako wprowadzenie do praktyki przedsiębiorstwa nowego lub znacząco ulepszonego rozwiązania produktu, procesu, marketingu lub organizacji. Zasadą jest, że innowacja powinna być zastosowana w praktyce. Nowy lub istotnie zmodyfikowany produkt powinien zaistnieć na rynku w formie nowego towaru lub usługi. W przypadku innowacyjnego procesu, nowych działań marketingowych lub innowacji organizacyjnej chodzi o zastosowanie nowych lub unikalnych rozwiązań w działalności i funkcjonowaniu przedsiębiorstwa w warunkach rynkowych. Tak więc innowacyjna działalność firmy nie powinna mieć tylko charakteru produktowego.

Innowacja produktowa polega na rozwinięciu przez przedsiębiorstwo oferty nie tylko o nowe towaru lub usługi, ale także polega na istotnym ulepszeniu oferowanych wcześniej produktów. Może to polegać na poprawie ich struktury technicznej lub przeznaczenia, a więc poszerzeniu ich parametrów rynkowych. Innowacja może przejawiać się w zmianie charakterystyk technicznych, komponentów, kompozycji nowych materiałów, zainstalowania oprogramowania, poprawę funkcjonalności urządzenia i ułatwienia jego obsługi.

Z kolei innowacja procesowa w przedsiębiorstwie jest wynikiem zastosowania przez firmę nowych albo znacząco ulepszonych procesów wytwarzania lub logistycznych. Dla firmy działającej w gospodarce rynkowej pod presją globalnych korporacji niezwykle ważne znaczenie ma podejmowanie innowacji w działalności marketingowej. Przejawia się ona w odkrywaniu i stosowaniu nowych procedur składających się na marketing firmy i jej produktów. Chodzi o decydujące zmiany w kompozycji marketingu i narzędzi marketingowych związanych z produktem i jego pozycjonowaniem, promocją, strategią cenową oraz dystrybucją. W przypadku marketingu istotną rolę ma nowatorskie podejście do budowania relacji z klientem wspomagane systemami CRM.

Innowacja organizacyjna przejawia się we wdrożeniu w przedsiębiorstwie nowatorskiej metody organizacji jego działalności rynkowej, istotnego usprawnienia organizacji stanowisk pracy lub usprawnienia organizacji relacji firmy z otoczeniem rynkowym. Ważne jest też źródło wdrożenia innowacji. Nowe rozwiązanie (produkt, proces, marketing lub organizacja) może być efektem aktywności badawczo-rozwojowej przedsiębiorstwa, ale także współpracy z innymi przedsiębiorstwami i instytu-

cjami (w tym naukowymi). Zakłada się również możliwość wdrożenia innowacji nabytej na rynku w formie nowoczesnego produktu albo patentu, licencji, oprogramowania, know-how. Firma może przyjąć charakter innowacyjny poprzez absorpcję usługi o charakterze technicznym, marketingowym, organizacyjnym czy szkoleniowym²⁴.

Na poziom innowacyjności polskiej gospodarki decydujący wpływ mają słabe kontakty przedsiębiorstw ze środowiskiem naukowym. Firmy w niewielkim stopniu korzystają z potencjału polskich uczelni i instytutów naukowych. Niski stopień więzi środowiska naukowego i przedsiębiorstw sprawia, że praktycznie w Polsce nie zachodzi zjawisko dyfuzji wiedzy i innowacji. Szczególnie mało podatne na absorpcję wiedzy z otoczenia naukowego są przedsiębiorstwa małe i średnie. Praktycznie nie zgłaszają zapotrzebowania na rozwiązania innowacyjne mikroprzedsiębiorstwa. Z drugiej strony stwierdza się, że bardzo ograniczona jest oferta rozwiązań innowacyjnych ze strony środowiska naukowego odpowiadających oczekiwaniom aktywnych podmiotów gospodarczych. Regułą jest, że przedsiębiorcy polscy nie poszukują w środowisku polskiej nauki rozwiązań innowacyjnych, które pozwoliłyby na usprawnienie procesów technologicznych lub organizacyjnych albo wytwarzanie nowych produktów²⁵. Współpraca między nauką a gospodarką rozwija się w nielicznych sektorach. Głównie ma to miejsce w obszarze biotechnologii, eko-innowacji, energii odnawialnej, sieciach informatycznych oraz procesach logistycznych. W pozostałych sektorach dyfuzja wiedzy ma charakter marginalny albo okazjonalny. Na to zjawisko wpływ ma fakt, że instytucje pośredniczące w transferze najnowszych technologii są w Polsce stosunkowo słabo rozwinięte, a firmy niechętnie wysyłają pracowników na szkolenia w dziedzinach umożliwiających pozyskiwanie najnowszej wiedzy²⁶. Mapa polskich ośrodków innowacji jest wciąż niepokojąco niezrównoważona. Ponad połowa z nich zajmuje się głównie szkoleniami, doradztwem albo świadczy usługi informacyjne. Tylko co dziesiąta instytucja tego typu posiadała potencjał umożliwiający transfer nowoczesnych technologii. Ośrodki wsparcia biznesu działają głównie w

²⁴ *Oslo Manual, Guidelines for Collecting and Interpretng Innovation Data*, OECD, Eurostat, Bruksela, Oslo 2005 r., s. 11-17.

²⁵ T. Brodzicki, M. Dzierżanowski, K. Erlandsson, S. Szultka *Analiza możliwości rozwoju klastrów przemysłowych w Polsce oraz propozycje instrumentów wsparcia*, opracowanie na zlecenie MGIP, Gdańsk-Sztokholm 2004, s. 11-17.

²⁶ *Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, 1 października 2007 r., s. 23-33.

większych miejscowościach i tam koncentrują swoją aktywność. Instytucji wspierania innowacyjności nie posiada realnie co drugi powiat i aż 75% gmin (głównie wiejskich)²⁷. Tą lukę w istotny sposób mogą wypełnić uczelnie prywatne.

5.2. Istota klastra przemysłowo-usługowego

W świecie szczególnie dynamicznie rozwijają się klastry w regionach nadmorskich i uprzemysłowionych oraz tam gdzie działają silne ośrodki naukowe. W Europie zjawisko to daje się zauważyć w Niemczech, Danii, krajach Skandynawskich, a także we Włoszech, Francji i Wielkiej Brytanii. Istotne postępy w rozwoju klastrów widać szczególnie w Indiach, krajach Pacyfiku i na Dalekim Wschodzie, jak również w Afryce. Odwołując się do przykładu jednej z najdynamiczniej rozwijających się gospodarek należy zauważyć, że regiony nadmorskie stanowią jej główną siłę napędową. Jak obliczył dr James Wang z University of Hong Kong, w 2000 roku wymiana handlowa Chin wyniosła prawie 475 miliardów dolarów amerykańskich. W tym samym roku wartość obrotów z krajami zamorskimi prowincji nadmorskich przekroczyła 430 mld dolarów. W 2004 roku te kwoty zwiększyły się odpowiednio do 1,154 miliarda (Chiny) oraz około 853 miliardy dolarów (prowincje nadmorskie)²⁸. Miasta i regiony portowe, i to zarówno te duże jak i małe stanowią inkubatory przedsiębiorczości o charakterze międzynarodowym. Na przykład w Shunde (1.05 mln mieszkańców) klaster przemysłowy wytwarza 60% światowej produkcji kuchenek mikrofalowych, natomiast klaster działający w Shengzhou koordynuje pracę około 1000 przedsiębiorstw, a zatrudnionych w nim 50.000 osób wytwarza 1/3 światowej produkcji krawatów osiągając roczną sprzedaż o wartości 1 miliarda euro. W Yingjia z kolei klaster przemysłu lekkiego wytwarza 60% światowej produkcji guzików. W Fuqing wytwarza się 22% światowej produkcji monitorów LCD, a inny klaster wytwarza w Yiwu 5 miliardów par skarpetek i rajstop rocznie²⁹. Obok nich funkcjonują klastry portowe, stoczniove, meblowe, obuwnicze, a także wytwarzające samochody, a także... kopie

²⁷ *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce*, Stowarzyszenie Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce, 2004, s. 23-24.

²⁸ J. Wang *New Trends of Port-City, Interactions in China*. Dept of Geography, University of Hong Kong. Baltic Ports XI General Assembly 2006. Stockholm, Sweden, May 31, 2006, s. 2.

²⁹ Tamże, s. 5.

obrazów wiodących mistrzów światowego malarstwa ze wszystkich epok. W regionach nadmorskich Chin powstała więc nowa przestrzeń gospodarcza, generująca wartość dodaną w wyniku synergii rozwoju typowych branż gospodarki morskiej oraz przemysłów z nimi całkowicie nie związanych³⁰.

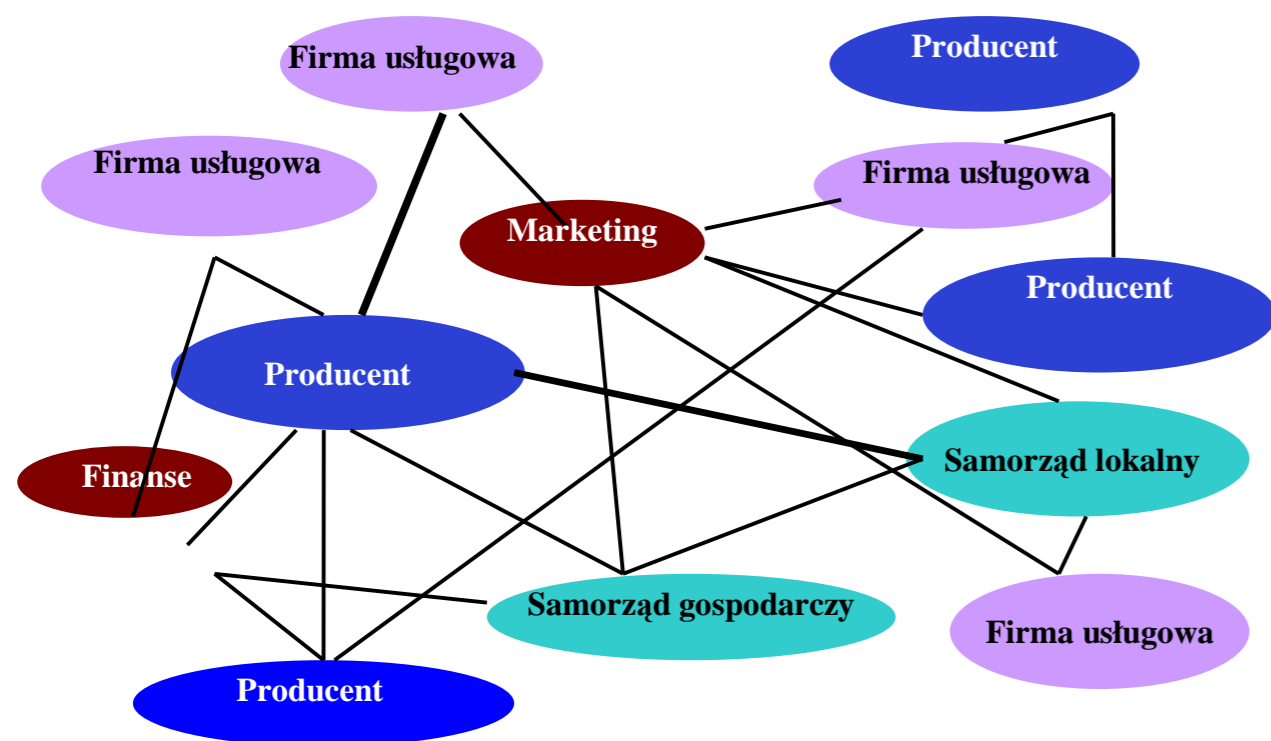
5.3. Klastry wiedzy

O organizacjach przedsiębiorstw łączących się w klastry mówi się od ponad 20 lat. Przyjmuje się, że klaster (ang. *cluster*) przemysłowo-usługowy jest to celowo utworzona grupa przedsiębiorstw powiązanych funkcjonalnie w celu osiągnięcia wartości dodanej w wyniku synergii działań gospodarczych i organizatorskich, których przedmiotem jest projektowanie wspólnych wizji, misji i strategii marketingowych, koordynowanie polityki pozyskiwania kapitału, kształtowanie relacji z władzami lokalnymi, otoczeniem politycznym, samorządowym i społecznym.

Termin klaster (*cluster*) upowszechnił się w krajach anglosaskich i nordyckich. We Francji używa się określenia „lokalny system produkcyjny” (*systeme productif local*) zaś we Włoszech „okręg uprzemysłowiony” (*distretto industriale*), w Niemczech *Kompetenznetz* (sieć firm profesjonalnych). Wszystkie te terminy odnoszą się do działających na pewnym obszarze firm produkcyjnych i usługowych, związanych z określonym sektorem gospodarki, lecz współpracujących ze sobą w łańcuchu operacji prowadzących do wyprodukowania i dystrybucji określonych wyrobów finalnych. W literaturze polskiej naukowcy zajmujący się tym zagadnieniem posługują się terminem grono przedsiębiorstw. Powszechnym terminem, stosowanym w rolnictwie, jest też grupa producencka³¹.

³⁰ China-EU trade hits US\$272.3 billion in 2006, Xinhua, 2007-01-28.

³¹ M. Grzybowski (kierownik projektu zleconego przez MNiI), *Metodyka projektowania i organizowania klastrów przemysłowo-usługowych w polskich mikroregionach nadmorskich* - Praca wykonana w ramach projektu badawczego nr 1 H02D 074 27, na zlecenie Ministerstwa Nauki i Informatyzacji w latach 2004-2005, s. 35.



Rys. 5.1. Schemat ideowy klastra

Źródło: opracowanie własne

W Indiach tylko w sferze produkcji działają 2042 klastry integrujące produkcję 1,5 mln małych i średnich przedsiębiorstw. 60% ich produkcji przeznaczona jest na eksport³². Tylko w jednym regionie Karnataka działa w klastrach 1721 przedsiębiorstw (w latach 2005-2006 powstało 201 nowych przedsiębiorstw), których większość kupiona jest w Bangalore. Wartość ich eksportu software przekroczyła 8,35 miliarda dolarów US (w latach 2004-2005 było to 6,27 mld USD), a hardware odpowiednio (551 mln USD oraz 405 mln USD), a klastry ICT działające w Indiach wyeksportowały software o wartości (odpowiednio) 22,4 mln USD oraz 17,2 mld USD³³.

Zaobserwowano, że istnienie klastrów wpływa stabilizująco na gospodarkę i rynek pracy w regionie w którym on działa, a często zachęca do aktywności inwestorów zewnętrznych. Z doświadczeń europejskich wiadomo, że poprzez odpowiednią politykę gospodarczą niektóre państwa stymulują powstawanie klastrów i zmniejszają w ten sposób różnice w poziomie rozwoju gospodarczego poszczególnych regionów. Stwierdzono natomiast, że w gospodarkach opartych na wiedzy, grupowanie się

firm innowacyjnych następuje często samorzutnie, ale jako inicjatywy regionalne. Najczęściej odbywa się to wokół ośrodka naukowo-badawczego, stanowiącego źródło generowania wiedzy. Czasami duży zakład produkcyjny staje się wiodącym ośrodkiem rozwoju i wdrożenia nowej technologii. Bazę tego typu klastra stanowią ośrodki naukowo-badawcze, które wspólnie z przedsiębiorstwami rozwijają wiedzę, po to aby się nią dzielić (sprzedawać) i wykorzystywać praktycznie poprzez wdrożenie do praktyki przemysłowej³⁴.

Cechą klastrów opartych na wiedzy jest wysoka koncentracja na ograniczonym obszarze przedsiębiorców, inwestorów i naukowców oraz istnienie między nimi częstych kontaktów formalnych (biznesowych) i nieformalnych (konferencje, wspólne przedsięwzięcia). Platformą do tych kontaktów są także stowarzyszenia branżowe lub regionalne wspierane często ze środków publicznych. Tego typu grona przedsiębiorczości najwcześniej zaczęły powstawać w Krzemowej Dolinie. Z praktyki gospodarczej wynika, że grupy producenckie wsparte działaniami środowisk naukowych są organizacjami bardzo efektywnymi. Produkcując towary lub usługi i dostarczają je na rynek detaliczny, ale również wykorzystując najnowsze technologie kooperują z dużymi przedsiębiorstwami jako dostawcy specjalistycznych komponentów³⁵.

5.4. Klaster naukowo-edukacyjny uczelni niepublicznych – założenia ideowe

Struktura wydatków na badania naukowe w Polsce jest charakterystyczna dla państw o niskim poziomie rozwoju. Cechuje je wysoki udział wydatków na badania podstawowe finansowane ze środków budżetowych. W Polsce w 2005 r. na badania podstawowe wydano 37,4% ogólnej kwoty wydatków bieżących na prace badawczo-rozwojowe (B+R). W tym samym roku na prace rozwojowe wydano 38,4%, a na badania stosowane 24,2%. Co istotne środki te głównie zostały skonsumowane przez

³⁴ M. Grzybowski *Klaster naukowo-edukacyjny uczelni niepublicznych jako organizacja zorientowana marketingowo*. [w:] *Dynamizm warunkiem skutecznego zarządzania*. Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Informatyczna w Warszawie. Warszawa czerwiec 2006, s. 19-22.

³⁵ M. Grzybowski: *Kreowanie grom przedsiębiorstw jako metody zapewniającej bezpieczeństwo małych i średnich podmiotów gospodarczych na rynku globalnym*. Międzynarodowa Konferencja „Bezpieczeństwo, administracja i biznes w kontekście członkostwa w Unii Europejskiej”, Jurata 11-14 maja 2005. s. 227-230.

³² R. Soumya, B. Shantanu *Collaborative ICT for Indian Business Clusters*, Bangalore, WWW 2007 / Poster Paper, s. 1115-1116.

³³ R. C. Purohit *ICT Sektor In Bangalore district and Karnataka State*, India, FKCCI, India, Bangalore 2007, s. 14.

placówki naukowe Polskiej Akademii Nauk (PAN) i uczelnie publiczne. W 2005 r. wśród 1097 jednostek prowadzących w Polsce działalność badawczo-rozwojową były 194 jednostki badawczo-rozwojowe (JBR), 143 – szkoły wyższe, a 76 – placówki PAN. Ponad 600 podmiotów zajmujących się B+R stanowiły jednostki rozwojowe prowadzące działalność badawczą obok działalności biznesowej (produkcyjnej lub usługowej). „Taka struktura nie sprzyja integracji badań i realizacji programów badawczych w priorytetowych kierunkach” – stwierdza się w opracowaniu Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka i podkreśla się, że „nie ma w Polsce innych prywatnych jednostek naukowych”³⁶. Zauważa się przy tym, że jedynie 22 uczelnie niepubliczne prowadziły działalność B+R i wnioski o dofinansowanie w zakresie działalności statutowej.

Rozwiązaniem, które powinno przełamać tę sytuację może być klaster naukowo-edukacyjny powiązany z przedsiębiorstwami lub organizacjami branżowymi. Zgodnie z zasadami tworzenia klastra wiedzy powinien on posiadać strukturę sieciową. Tworzące go podmioty powinny być skoncentrowane na realizacji celu strategicznego polegającego na kreowaniu wartości dodanej poprzez wykorzystanie efektu synergii nauki, edukacji i praktyki. Tego typu klaster powinien być organizacją uczącą się i rozwijającą się odpowiednio do potrzeb rynkowych. W klastrze powinno również znaleźć się miejsce dla inkubatorów przedsiębiorczości i centrów transferu technologii. Ze względu na słabą pozycję finansową i duże rozproszenie polskich małych i średnich przedsiębiorstw w tego typu klastrze powinny realizowane być funkcje pozyskiwania funduszy na rynku venture capital (VC)/private equity (PE). Niezwykle ważną rolę w klastrze spełniać powinien ośrodek badawczy analizujący fazy rozwoju przedsiębiorstw działających w klastrze i jego otoczeniu (współpracujących lub kooperujących). Jego zadaniem jest obserwacja faz rozwoju przedsiębiorstwa i wspomaganie go w sytuacjach kryzysowych. Ważnym zadaniem tego elementu klastra jest organizacyjne i finansowe wspomaganie firmy w zależności od poziomu rozwoju (Start up, Expansion, Replacement, Buyout). Należy przy tym podkreślić, że w przypadku dużej dynamiki rozwoju przedsiębiorstwa zadaniem klastra jest przygotowanie kadry poprzez edukację i działalność doradczą do działania w organizacji o wysokiej dynamice wzrostu (kadra menedżerska często traci kontrolę nad organizacją).

³⁶ Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, 1 października 2007 r., s. 34.

Tab. 5.1.

Największe klastry naukowo-edukacyjne w Europie

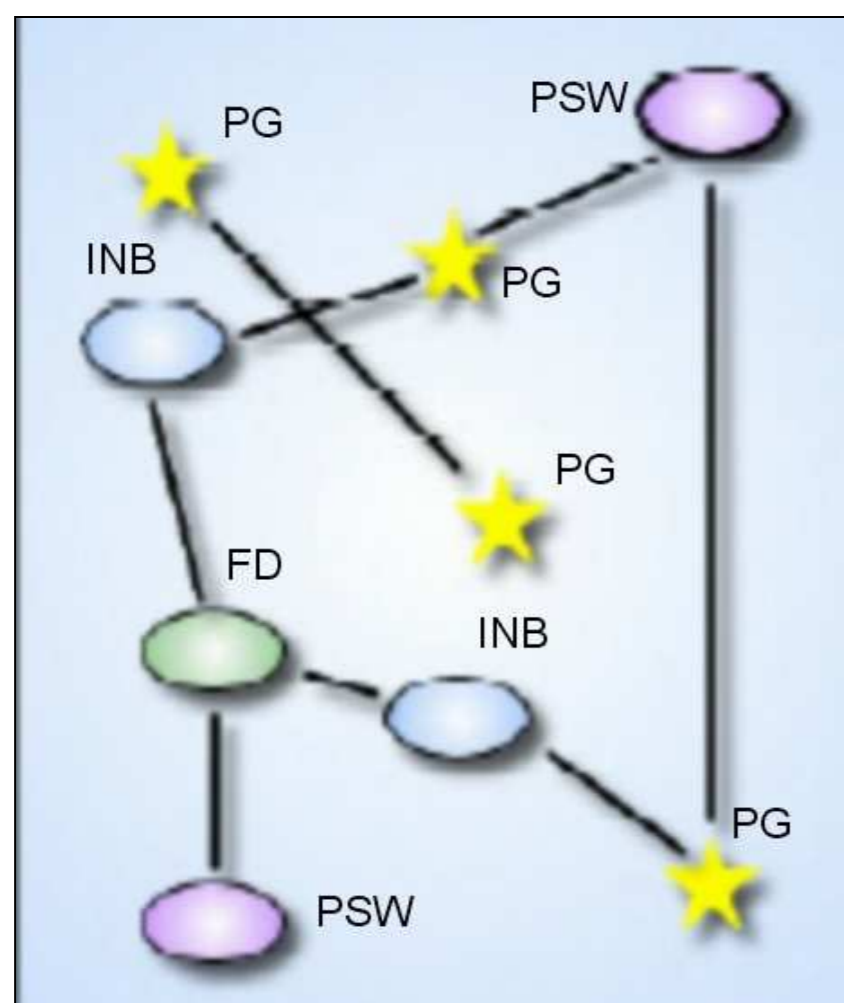
Kraj	NUTS2	Nazwa regionu (klastra)	Liczba zatrudnionych
Francja	FR10	Île de France	141 837
Wielka	UKI1	Londyn Centralny	115 126
Włochy	ITC4	Lombardia	71 333
Dania	DK00	Danmark	69 373
Niemcy	DE30	Berlin	65 969
Hiszpania	ES51	Katalonia	64 251
Hiszpania	ES30	Madryt	63 918
Wielka	UKJ1	Berks, Bucks and Oxon	61 248
Polska	PL12	Mazowieckie	59 795
Włochy	ITE4	Lazio	56 642
Niemcy	DE21	Oberbayern	52 088
Holandia	NL33	Zuid-Holland	51 169
Francja	FR71	Rhône-Alpes	50 025
Hiszpania	ES61	Andaluzja	48 536
Niemcy	DEA2	Köln	46 927
Szwecja	SE01	Stockholm	44 919
Węgry	HU10	Kozep-Magyarország	44 198
Litwa	LV00	Latwija	43 595
Finlandia	FI18	Etelä-Suomi	43 590
Wielka	UKI2	Londyn Zewnętrzny	43 372

Źródło: Sölvell/Ketels/Lindqvist/Protsiv – Center for Strategy and Competitiveness – Stockholm – www.sse.edu/csc. Europe INNOVA Cluster Mapping [za:] Ö. Sölvell, G. Lindqvist, S Protsiv: Forskningsklustret Stockholm-Uppsala i ett Europeiskt perspektiv, Stockholm School of Economics Center for Strategy and Competitiveness

Ważną funkcją takiego klastra będzie więc budowanie ścieżek kariery personelu różnych szczebli kierowniczych wspomaganym podmiotów gospodarczych i samego klastra. Istotnym elementem takiego klastra jest prowadzenie działalności badawczej (badania marketingowe, badania procesów, analiza globalizacji, profilowanie rynków). Uwzględniając warunki funkcjonowania na jednolitym rynku europejskim trzeba również rozwinąć funkcję pozyskiwania środków finansowych z różnych funduszy Unii Europejskiej (programów operacyjnych, programów ramowych, programów międzynarodowych itp.).

W Polsce po okresie rozwijania potencjału edukacyjnego, w szkolnictwie niepublicznym nastąpił czas rozwoju oferty naukowo-badawczej.

Obecnie uczelnie niepubliczne powinny skoncentrować się na badaniach o charakterze użytkowym. Należy więc podejmować prace rozwojowe i badania stosowane w kierunkach odpowiadających potrzebom rynkowym, które w dużym stopniu zidentyfikowane są w strategii rozwoju kraju stanowiącej istotną część składową „Narodowych strategicznych ram odniesienia na lata 2007-2013”³⁷. W zależności od profilu edukacyjnego uczelni prywatnej i oferowanych przez nią specjalności klaster naukowo-edukacyjny powinien spełniać co najmniej 4 funkcje: diagnostyczną, analityczną, prognostyczną i projekcyjną.



Rys. 5.2. Klaster naukowo-edukacyjny (PSW – niepubliczna szkoła wyższa, INB – instytut naukowo-badawczy, FD – firma doradcza, PG – podmiot gospodarczy).

Źródło: opracowanie własne; grafika oparta na: T. Andersson i inni: *THE CLUSTER POLICIES –WHITEBOOK*, Ottawa 2004, s. 9-10.

Funkcja diagnostyczna polega na zgromadzeniu i opracowaniu informacji o reprezentatywnej grupie klientów, konkurentach i otoczeniu

³⁷ *Narodowe strategiczne ramy odniesienia na lata 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 32-78.

rynkowym firmy. Funkcja analityczna polega na metodycznym zgrupowaniu zebranych informacji oraz ich analizie przy użyciu właściwie dobranych metod (matematycznych, statystycznych) i narzędzi badawczych, dostosowanych do informacji, przedmiotu i podmiotu badania, obiektu, rynku i otoczenia. Funkcja prognostyczna polega na przewidywaniu przebiegu przyszłych zdarzeń w oparciu o przeprowadzoną naukowo analizę zbadanego rynku i jego otoczenia. Funkcja projekcyjna polega na modyfikowaniu i opracowywaniu nowych specjalności i specjalizacji dostosowanych do potrzeb rynkowych. W ramach działań projekcyjnych powinno się również przekształcać programy szkolenia, określać ścieżki kariery, a także wyznaczać kierunki badań naukowych i działalności doradczej. Wreszcie ta funkcja zawiera postulat kierunków przekształcania klastra.

Podsumowanie

Sprawnie działający klaster powinien mieć oparcie w polityce państwa, a szczególnie w samorządzie lokalnym i administracji. Ważna jest również współpraca z samorządami gospodarczymi. Ważnym zadaniem klastrów naukowo-edukacyjnych jest tworzenie przyjaznego środowiska. Niepubliczne uczelnie wyższe powinny wykorzystać tworzenie klastrów do kreowania otoczenia przyjaznego dla uczelni, działalności przyjaznej dla otoczenia społecznego i gospodarczego. Powinna umacniać pozycję klastrów i tworzących je podmiotów.

Bibliografia

1. Brodzicki T., Dzierżanowski M., Erlandsson K., Szultka S. *Analiza możliwości rozwoju klastrów przemysłowych w Polsce oraz propozycje instrumentów wsparcia*, opracowanie na zlecenie MGiP, Gdańsk-Sztokholm 2004.
2. *China-EU trade hits US\$272.3 billion in 2006*, Xinhua, 2007-01-28.
3. *Działalność innowacyjna przedsiębiorstw przemysłowych w latach 2002-2004*, GUS, Warszawa 2005.
4. Grzybowski M. *Klaster przemysłowo-usługowy jako narzędzie zwiększania dynamiki działania przedsiębiorstw na rynku globalnym*. [w:] *Dynamiczność warunkiem skutecznego zarządzania*. Wyższa

- Szkoła Ekonomiczno-Informatyczna w Warszawie. Warszawa czerwiec 2006.
5. Grzybowski M. *Kreowanie gron przedsiębiorstw jako metody zapewniającej bezpieczeństwo małych i średnich podmiotów gospodarczych na rynku globalnym*, Międzynarodowa Konferencja „Bezpieczeństwo, administracja i biznes w kontekście członkostwa w Unii Europejskiej”, Jurata 11-14 maja 2005.
 6. Grzybowski M. (kierownik projektu zleconego przez MNiI), *Metodyka projektowania i organizowania klastrów przemysłowo-usługowych w polskich mikroregionach nadmorskich* - Praca wykonana w ramach projektu badawczego nr 1 H02D 074 27, na zlecenie Ministerstwa Nauki i Informatyzacji w latach 2004-2005.
 7. *Narodowe strategiczne ramy odniesienia na lata 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
 8. *Oslo Manual, Guidelines for Collecting and Interpretation of Innovation Data*, OECD, Eurostat, Bruksela, Oslo, 2005 r.
 9. *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce*, Stowarzyszenie Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce, 2004.
 10. *Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, 1 października 2007 r.
 11. Purohit R. C. *ICT Sektor In Bangalore district and Karnataka State*, India, FKCCI, India, Bangalore 2007.
 12. *Science and Technology, Statistics in focus 61/2007*, Eurostat.
 13. Soumya R., Shantanu B. *Collaborative ICT for Indian Business Clusters*, Bangalore, WWW 2007 / Poster Paper.
 14. Wang J. *New Trends of Port-City, Interactions in China*. Dept of Geography, University of Hong Kong. Baltic Ports XI General Assembly 2006. Stockholm, Sweden, May 31, 2006.

Małgorzata Wojnarowska*

6. KLUCZOWE PROCESY ZARZĄDZANIA WIEDZĄ W SZKOLE WYŻSZEJ

Wprowadzenie

Wiedza jest istotnym czynnikiem sukcesu we współczesnym świecie, a społeczeństwo, w którym przyszło nam żyć staje się społeczeństwem opartym na wiedzy. Istotną rolę w kształtowaniu tego społeczeństwa odgrywa edukacja. Aby skutecznie wywiązać się ze swojego zadania w organizacjach zajmujących się edukacją należy zapewnić skuteczność procesów zdobywania, gromadzenia, rozpowszechniania i wykorzystywania wiedzy. Konieczne jest więc stworzenie skutecznego i kompleksowego systemu zarządzania wiedzą.

6.1. Gospodarka oparta na wiedzy

Na posiedzeniu w Lizbonie w marcu 2000 roku Rada Europejska postawiła przed państwami UE dalekosiężny cel strategiczny, aby do 2010 roku gospodarka Unii stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie - gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną.³⁸ W.M.Grudzewski i I.K.Hejduk proponują, aby tworząc gospodarkę opartą na wiedzy oprzeć się na sześciu filarach³⁹:

- **Systemie innowacyjności.** We współczesnym świecie przewagę konkurencyjną uzyskuje się dzięki rodzajowi i jakości dostarczanych produktów i usług. Można to uzyskać dzięki ciągłemu poszukiwaniu nowych sposobów działania, nowych produktów itp. System innowa-

* Autor jest pracownikiem Uniwersytetu Gdańskiego.

³⁸ *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*. Komunikat Komisji Europejskiej. Bruksela 2003r

³⁹ Grudzewski W.M., Hejduk I.K. *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*, Difin, Warszawa 2004

cyjności to całokształt działań od pomysłu do wprowadzania nowych produktów i usług na rynek lub wdrożenia nowych sposobów działania. Działania te powinny być odpowiednio zaprojektowane i sterowane przez kierownictwo każdego przedsiębiorstwa oraz przez pracowników szczebli pośrednich.

- **Systemie edukacyjnym.** Społeczeństwo tworzące gospodarkę opartą na wiedzy powinno akceptować konkurencyjność, być kreatywne, szanować sukces innych, posiadać umiejętność szybkiego przystosowania się do zmiennych warunków otoczenia. System kształcenia (obejmujący organizacje szkoleniowe i system edukacyjny) jest najważniejszym, długoterminowym czynnikiem rozwoju takiego społeczeństwa.
- **Systemie informacyjno-komunikacyjnym.** System informacyjno-komunikacyjny tworzy kluczową infrastrukturę gospodarki opartej na wiedzy. Wspomaga procesy lokalizowania, pozyskiwania, rozwoju, transferu i wykorzystania wiedzy na poziomie całej gospodarki i poszczególnych organizacji.
- **Zarządzaniu wiedzą na poziomie organizacji.** Procesy zarządzania wiedzą zachodzą także na poziomie, poszczególnych organizacji. Traktując wiedzę jako zasób strategiczny starają się one jak najefektywniej tym zasobem gospodarować – świadomie pozyskiwać, tworzyć, dzielić się i wykorzystywać wiedzę.
- **Aspekcie regionalnym.** Dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy niezwykle istotne jest wspieranie Regionalnego Systemu Innowacyjnego. Od organizacji, poprzez regiony aż do kreowania ogólnej polityki innowacji i przedsiębiorczości.
- **Otoczeniu instytucjonalno-biznesowym.** Pośredni wpływ na gospodarkę opartą na wiedzy, poprzez tworzenie warunków dla funkcjonowania organizacji zarządzających wiedzą i społeczeństwa wiedzy, ma otoczenie instytucjonalno-biznesowe (polityczne, techniczne, ekonomiczne, socjokulturowe).

1.2. Rola edukacji w epoce wiedzy

Skuteczność realizacji idei społeczeństwa wiedzy oraz gospodarki opartej na wiedzy zależy w znacznym stopniu od kwalifikacji obywateli i wymaga kształtowania nowych umiejętności we wszystkich zawodach –

tradycyjnych, nowych oraz tych, które dopiero powstaną⁴⁰. Mało tego w społeczeństwie wiedzy kwalifikacje należy stale dostosowywać do aktualnych, ciągle zmieniających się potrzeb. W raportach komisji Europejskiej bardzo silnie podkreślana jest rola edukacji w tym procesie, jej istotnego wkładu w rozwój gospodarki jako ważnego czynnika wzrostu ekonomicznego, innowacyjności, zatrudnienia i spójności społecznej⁴¹.

Zadania edukacji w kluczowych procesach tworzenia społeczeństwa wiedzy polegają na:

- **tworzeniu wiedzy** – szkoły wyższe odgrywają tutaj kluczową rolę, gdyż poprzez prowadzenie badań naukowych wnoszą istotny wkład w rozwój zasobów wiedzy społeczeństwa,
- **przekazywaniu i rozpowszechnianiu wiedzy** – instytucje edukacyjne zdobywają i gromadzą wiedzę, a następnie przekazują ją w procesie kształcenia; rozpowszechniają wiedzę w społeczeństwie poprzez różnego rodzaju publikacje, a także rozwijając kwalifikacje potrzebne do rozwoju gospodarki; znaczącą rolę edukacji w tym procesie zauważono także w Polsce.⁴²
- **udział w wykorzystaniu wiedzy** – poprzez wzmocnienie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem; wdrażanie badań do praktyki i dbałość o rozwój przedsiębiorczości.

6.2. Zarządzanie wiedzą w organizacjach

We współczesnym świecie, chcąc odnieść sukces organizacje nie mogą ograniczać swoich działań jedynie do przetwarzania informacji, nie mogą tylko adaptować się do zmieniających się warunków. Muszą aktywnie uczestniczyć w procesie tworzenia nowej wiedzy i wyprzedzać w tym względzie otoczenie. W niniejszym opracowaniu przyjęto definicję wiedzy G. Probst, S. Rauba i K. Romhardta: „ogół wiadomości i umiejętności wykorzystywanych przez jednostki do rozwiązywania proble-

⁴⁰ Komisja Europejska stwierdza, że „tworzenie w Europie sprawnej gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy wymaga upowszechnienia nowych podstawowych umiejętności i postaw, zapewnienia znacznie szerszego dostępu do edukacji (także promowania uczenia się przez całe życie) oraz stosowania ochronnych strategii społecznych (jak przeciwdziałanie dyskryminacji), które powinny towarzyszyć szybko zachodzącym zmianom”, *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*. Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela 2003

⁴¹ *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*, Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela 2003

⁴² patrz np.: *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*

mów. Obejmuje zarówno elementy teoretyczne, jak i praktyczne, ogólne zasady i szczegółowe wskazówki postępowania⁴³. Owa wiedza może mieć charakter wiedzy ukrytej bądź dostępnej⁴⁴.

Nonaka i Takeuchi⁴⁵ uważają, że to właśnie interakcje pomiędzy tymi dwoma rodzajami wiedzy stanowią istotę organizacyjnego tworzenia wiedzy. Dzięki procesowi, który obejmuje:

- socjalizację (od ukrytej do ukrytej) – uczenie się przez doświadczenie (obserwację, naśladowanie, ćwiczenie),
- eksternalizację (od ukrytej do dostępnej) – udostępnianie wiedzy w postaci metafor, analogii, pojęć, hipotez, modeli,
- kombinację (od dostępnej do dostępnej) – porządkowanie i łączenie dostępnej wiedzy, które może prowadzić do tworzenia nowej wiedzy,
- internalizację (od dostępnej do ukrytej) – włączenie dostępnej wiedzy w zasoby indywidualnej wiedzy ukrytej wiedza ukryta staje się jawną, powstaje nowa wiedza, która może zostać wykorzystana dla dobra organizacji.

Jednak autorzy w swojej książce skupiają się głównie na tworzeniu wiedzy w organizacji, definiując je jako „zdolność korporacji jako całości do wytwarzania nowej wiedzy, upowszechniania jej w organizacji i ucieleśniania jej w produktach, usługach i systemach”⁴⁶.

Inaczej zarządzanie wiedzą rozumiane jest w podejściu zachodnim. Analizując różne definicje reprezentujące ten nurt, można zauważyć w nich pewne cechy wspólne:

⁴³ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2002

⁴⁴ **Wiedza formalna (jawna)** - można ją przedstawić przy pomocy słów, liczb, znaków, symboli; stanowią ją różne rodzaje zapisanych informacji w formie dokumentów, baz danych zawierających raporty, rysunki, tablice itp.; może być przekazywana między jednostkami w sposób sformalizowany i prosty, jest łatwa do zakomunikowania i upowszechnienia w postaci twardej danych, naukowych formuł, skodyfikowanych procedur czy uniwersalnych zasad. **Wiedza cicha (ukryta)** – gromadzi się wraz z doświadczeniem w każdym człowieku, stanowi zasób indywidualnych umiejętności, doświadczeń, przekonań, intuicji, niesformalizowanych informacji praktycznych, przeczuć, osobistych przekonań, nastawień i wartości; nie łatwo ją dostrzec, a jeszcze trudniej sformalizować, co sprawia, że trudno ją zakomunikować, czy dzielić z innymi; jest przekazywana słownie i przez wspólne doświadczenia, ale jest trudna do magazynowania.

⁴⁵ I. Nonaka, H. Takeuchi *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000

⁴⁶ Tamże

- Zarządzanie wiedzą postrzegane jest najczęściej jako proces prowadzący do identyfikowania, gromadzenia, tworzenia, rozpowszechniania i wykorzystywania wiedzy.
- Nastawiony jest na osiąganie celów organizacji (tworzenia wartości, podnoszenia konkurencyjności, tworzenia bogactwa).
- Obejmuje stymulowanie pracowników do dzielenia się wiedzą, tworzenia odpowiedniego środowiska, procedur i systemów transferu wiedzy w organizacji.

Reprezentantami tego podejścia są m.in. W.R. Bukowitz i R.L. Williams, D.J. Skyrme, K.E. Sveiby, G. Probst, S. Raub, K. Romhardt⁴⁷.

Zgodne z tym nurtem są także badania prowadzone w Polsce. Wśród polskich badaczy zajmujących się problematyką zarządzania wiedzą należałoby wspomnieć m.in. B. Wawrzyniaka, W. Grudzewskiego, I. Hejduk, E. Skrzypek, P. Płoszajskiego⁴⁸.

6.3. Procesy zarządzania wiedzą w szkole wyższej

Szkoła wyższa jest niewątpliwie organizacją, dla której wiedza ma podstawowe znaczenie. Jest jednak w tym zakresie organizacją specyficzną, bowiem z jednej strony wiedza jest podstawowym czynnikiem umożliwiającym jej funkcjonowanie (sfera dydaktyki), a z drugiej strony jest głównym efektem jej działania (sfera nauki). W praktyce wiele szkół wyższych od dawna zarządza swoją wiedzą, jednak dzieje się to najczęściej w sposób intuicyjny, niesformalizowany. Tymczasem współczesny świat zmienia się bardzo szybko, stale rosną wymagania otoczenia, a szkoły wyższe stale muszą podnosić jakość oferowanych przez siebie usług oraz dostosowywać się do zmiennych oczekiwań klientów (studentów, przedsiębiorstw zatrudniających absolwentów, społeczeństwa). Wspomóc je w tym może wprowadzenie w życie idei organizacji opartej na wiedzy i stałe zarządzanie wiedzą.

⁴⁷ B. Wawrzyniak *Zarządzanie wiedzą* „Personel” 22/2000, M. Strojny *Zarządzanie wiedzą w firmach konsultingowych* „Personel” 5/2001, K. E. Sveiby www.sveiby.com; W. R. Bukowitz, R. L. Williams, *The Knowledge Management Fieldbook*, Financial Time, Prentice Hall, London 2000.

⁴⁸ np. G. Gierszewska *Strategie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach – wyniki badań*, „Współczesne zarządzanie”, 2/2004, W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk *op. cit.*, E. Skrzypek *Kapitał intelektualny oraz możliwości jego wyceny* [w:] *Kapitał intelektualny jako szansa na poprawę jakości zarządzania w warunkach globalizacji*, Materiały konferencyjne – tom I, Lublin 2005.

W szkole wyższej można zidentyfikować następujące procesy zarządzania wiedzą:

- Identyfikacja zasobów wiedzy.
- Pozyskiwanie wiedzy oraz jej rozwijanie przez badania naukowe.
- Dzielenie się wiedzą i jej rozpowszechnianie w pracy dydaktycznej i publikacjach.
- Wykorzystanie wiedzy w praktyce.
- Mierzenie i ocena wiedzy.

Identyfikacja zasobów wiedzy

Punktem wyjścia do zarządzania wiedzą jest rozpoznanie tego co wiemy, bowiem żeby zarządzać wiedzą trzeba mieć świadomość czym zarządzamy. Organizacja musi wiedzieć jaką wiedzę posiada i gdzie jest ona zlokalizowana. Niestety wiele z nich „nie wie co wie” – nie jest w stanie uzyskać klarownego obrazu posiadanych zasobów wiedzy. O ile zidentyfikowanie i zlokalizowanie wiedzy formalnej – przy pewnym wysiłku ze strony organizacji może nie stanowić większego problemu, o tyle te same działania w zakresie wiedzy cichej stanowią już spore wyzwanie.

Także szkoły wyższe muszą wiedzieć jaką wiedzę posiadają i gdzie jest ona zlokalizowana. Rozpoznanie źródeł wiedzy wewnętrznej polega na określeniu jej bieżącego stanu. Tak więc szkoły wyższe powinny znaleźć odpowiedź na szereg pytań:

- jacy eksperci pracują na potrzeby uczelni?
- jaki jest zakres ich wiedzy?
- jak mogą oni wspomóc organizację?
- jakie są zasady dzielenia się wiedzą w organizacji?
- itd.

W celu uzyskania odpowiedniej przejrzystości posiadanych zasobów wiedzy należy wykorzystać szeroką gamę narzędzi, np. spis ekspertów (wewnętrznych i zewnętrznych), bazę materiałów dydaktycznych, spis artykułów, książek, bazę publikacji pracowników itp.

Pozyskiwanie wiedzy oraz jej rozwijanie przez badania naukowe

Pozyskiwanie oraz rozwijanie wiedzy to wyjątkowo ważny proces, polegający na powiększaniu zestawu umiejętności, wprowadzaniu nowych produktów, korzystniejszych rozwiązań i bardziej efektywnych mechanizmów. Obejmuje wszystkie świadome działania kierownictwa zmierzające do pozyskania brakujących kompetencji lub do stworzenia całkiem nowych, nieistniejących jeszcze, ani w organizacji, ani poza nią. To tworzenie zupełnie nowej wiedzy odbywa się w szkołach wyższych

głównie dzięki realizowanym badaniom naukowym, których efektem mogą być nowe teorie, metody i narzędzia, projekty wdrożeniowe itp. Nie można zapomnieć także o nowych rozwiązaniach w zakresie procesu zarządzania uczelnią⁴⁹, czy procesu kształcenia (rozwijanie nowych kierunków, specjalności, przedmiotów dydaktycznych; tworzenie standardów lub dobrych praktyk prowadzenia dydaktyki itp.).

Nie można zapominać o tym, że znaczna część zasobów wiedzy każdego przedsiębiorstwa pochodzi ze źródeł zewnętrznych. Są nimi wszelkie kontakty z klientami, dostawcami, firmami konkurencyjnymi lub — w wypadku wspólnych przedsięwzięć kilku firm — kontakty z firmami partnerskimi. Rzadko zdarza się jednak, by potencjał ten był w pełni wykorzystywany.

Dla skuteczności procesu pozyskiwania wiedzy najistotniejszym elementem wydaje się dobór właściwych źródeł wiedzy. Trzeba bardzo uważać, żeby nie ulec tzw. zbiorowej ślepotcie. Nie można ograniczać się przy poszukiwaniu wiedzy do kilku wybranych obszarów (niekiedy najważniejszych), ignorować, niedoceniać lub wręcz niedostrzegać nowych źródeł wiedzy, a spośród zalewu informacji wybierać tylko te, które są zgodne z naszymi poglądami. Przykładowe źródła wiedzy dla szkoły wyższej to:

- systematyczne organizowanie oraz aktywne uczestnictwo w konferencjach, seminariach, szkoleniach,
- zapewnienie uczestnictwa przedstawicieli praktyki gospodarczej w konferencjach i seminariach naukowych,
- prowadzenie szeroko zakrojonych badań naukowych,
- czytanie oraz analiza publikacji krajowych i międzynarodowych,
- organizowanie wykładów i prelekcji ekspertów spoza instytucji,
- opracowania studentów, prace licencjackie i magisterskie,
- realizowane staże na innych uniwersytetach (także zagraniczne),
- prowadzenie działalności w zakresie praktyki gospodarczej,
- prowadzenie badań rynku studenckiego, pracodawców, pracowników,
- korzystanie z wiedzy studentów, absolwentów i pracodawców,⁵⁰

⁴⁹ Takim nowatorskim rozwiązaniem jest struktura organizacyjna Szkoły Głównej Handlowej www.sgh.waw.pl/uczelnia/struktura/

⁵⁰ Przykładem może być Rada Absolwentów - plan Politechniki Warszawskiej (W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, W. Kasprzak, K. Santarek *Autorskie studium koncepcji strategii rozwoju Politechniki Warszawskiej do roku 2015* [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.) *Uczelnia oparta na wiedzy. Ogólnopolska konferencja*

- tworzenie zespołów badawczych składających się z pracowników i studentów itp.

Istotne jest więc, aby szkoła wyższa stymulowała rozwój wiedzy indywidualnej wspierając ustawiczne uczenie się pracowników uczelni.⁵¹ Motywować do tworzenia nowej wiedzy w aspekcie indywidualnych działań pracowników można poprzez planowanie ścieżek kariery, indywidualnego rozwoju pracownika. Spotykane jest np. opracowywanie przez pracowników rocznych planów rozwoju i badań, których realizacja jest następnie weryfikowana przez bezpośredniego przełożonego.

Dzielenie się wiedzą oraz jej rozpowszechnianie w pracy dydaktycznej i publikacjach

Dzielenie się wiedzą i jej rozpowszechnianie w skali organizacji to procesy, dzięki którym pojedyncze, wyizolowane informacje lub umiejętności przekształcone zostają w zasoby wiedzy służące całej organizacji. Jest to udostępnianie wiedzy pracownikom. Jednak w przypadku szkół wyższych dzielenie się wiedzą i jej rozpowszechnianie należy rozumieć znacznie szerzej. Są one bowiem odpowiedzialne za przekazywanie wiedzy studentom w procesie kształcenia oraz całemu społeczeństwu poprzez publikacje.

Narzędziem wspomagającym ten proces mogłoby być sporządzenie elektronicznej bazy danych zawierającej wszystkie, pełne teksty publikowanych referatów. Jej założenie oraz aktualizacja nie będą zbyt kłopotliwe, bowiem i tak organizatorzy konferencji wymagają przesłania elektronicznej wersji referatu. Wystarczy zrobić kopię. Jeżeli do tego autorzy przygotowują wykaz słów kluczowych, po których można by dotrzeć do artykułu, sporządzenie bazy danych nie powinno stanowić problemu.

Dostęp do takiej bazy powinni mieć co najmniej wszyscy pracownicy danej jednostki, a także studenci. Jeżeli pracownicy wyrażą zgodę można ją umieścić na stronie internetowej i umożliwić korzystanie szerszemu gronu użytkowników. Takie rozwiązanie jest korzystne dla obu stron. Czytelnicy uzyskują dostęp do interesujących artykułów, ciekawych wy-

uczelni ekonomicznych: Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym, AE we Wrocławiu, Warszawa 2005)

⁵¹ Np. inicjatywy w zakresie rozwoju umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich realizowane przez Rektorski Fundusz Rozwoju Dydaktyki „Ars Docendi” – UJ Kraków (M. Frankowicz, D. Pyla, G. Troll, *Strategia rozwoju dydaktyki dla Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doświadczenia 2002–2005* [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), *op. cit.*

ników badań. Autorzy mają szeroką rzeszę odbiorców, a ich nazwiska stają się bardziej znane także poza wąskim gronem specjalistów.

W zakresie dzielenia się wiedzą cichą można wspomóc ten proces poprzez:

- stymulowanie współpracy pomiędzy pracownikami, pracownikami i studentami, pracownikami i praktykami – organizowanie formalnych i nieformalnych spotkań,
- skłanianie młodszych pracowników do korzystania z wiedzy osób bardziej doświadczonych,
- wykorzystywanie relacji: mistrz – uczeń,
- tworzenie zespołów realizujących interdyscyplinarne zadania,
- organizowanie wymiany pracowników i studentów między krajowymi i zagranicznymi ośrodkami,
- prowadzenie działań minimalizujących potencjalne problemy typu „wiedza to władza”,
- tworzenie kultury akademickiej zakładającej dzielenie się wiedzą.

Wykorzystanie wiedzy w praktyce

Istotą zarządzania wiedzą jest jej produktywnie wykorzystanie w procesie tworzenia sukcesu organizacji. Niestety, pomyślny przebieg etapów lokalizowania i udostępniania wiedzy, nawet gdy dotyczy wiedzy o istotnym znaczeniu, nie gwarantuje wykorzystania jej w organizacji. W przypadku szkoły wyższej wiedza powinna być wykorzystywana dla usprawniania dotychczasowych i tworzenia nowych produktów dydaktycznych i naukowych oraz poprzez zastosowanie nowej wiedzy w praktyce. Może to być realizowane poprzez:

- tworzenie programów e-learningowych⁵²,
- realizację projektów na rzecz podmiotów gospodarczych⁵³,
- tworzenie nowych kierunków, specjalności i/lub interdyscyplinarnych przedmiotów dydaktycznych⁵⁴,

⁵² Platforma e-learningowa Uniwersytetu Gdańskiego, www.univ.gda.pl

⁵³ Centrum Badań i Ekspertyz AE w Katowicach

⁵⁴ Np. Przedmiot pt. „Zintegrowane zarządzanie firmą” – Uniwersytet Łódzki. Zespół 19 pracowników Wydziału Zarządzania reprezentujących wszystkie kadry przygotował wirtualną firmę, którą przy wykorzystaniu m.in. zintegrowanego systemu informatycznego, zarządzają w ciągu roku akademickiego studenci. Przygotowanie nowego interdyscyplinarnego produktu dydaktycznego trwało dwa lata, w prace zaangażowani byli zarówno członkowie zespołu jak i eksperci zewnętrzni, w tym z firmy informatycznej. (S. Czarnecki *Zintegrowane nauczanie zintegrowanego zarządzania: Co? Jak? Dlaczego?* [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), *op. cit.*

- ustawiczne podnoszenie jakości kształcenia,
- zakładanie firm wykorzystujących intelektualne i materialne zasoby uczelni,
- współtworzenie parków naukowych, centrów innowacji i technologii, akademickich inkubatorów przedsiębiorczości.

Mierzenie i ocena wiedzy

Mierzenie i ocena wiedzy w szkole wyższej musi dotyczyć obu obszarów jej funkcjonowania tzn. zarówno aktywności dydaktycznej jak i naukowej. Ustawa o szkolnictwie wyższym mówi o konieczności przeprowadzania oceny pracowników nie precyzując jednak dokładnie jakich parametrów powinna ona dotyczyć. Konieczne jest podczas przeprowadzania tej oceny uwzględnienie kryteriów związanych z zarządzaniem wiedzą, a więc np.:

- stopnia rozwoju wiedzy indywidualnej pracownika – zdobyte nowe kwalifikacje naukowe i dydaktyczne, odbyte kursy i szkolenia, studia podyplomowe itp.
- aktywność w pozyskiwaniu wiedzy – np. uczestniczenie w konferencjach, sympozjach, odbyte staże, wyjazdy zagraniczne, liczba zakupionych książek
- chęć dzielenia się wiedzą – uczestniczenie w pracach zespołów zadaniowych, liczba wystąpień i prezentacji na konferencjach, sympozjach, zebraniach naukowych itp.

Trzeba pamiętać o tym, że ocena okresowa zgodnie z wymogami ustawy powinna odbywać się co 4 lata. Z punktu widzenia celów zarządzania wiedzą jest to z pewnością zbyt rzadko. Ocena powinna być zakończona rozmową, podczas której określano by cele dla poszczególnych pracowników do zrealizowania w następnym okresie ocenianym.

Ocena pracy dydaktycznej powinna odbywać się na podstawie wyników hospitacji oraz przy wykorzystaniu ankiet studentów. Przy formułowaniu takiej ankiety konieczna jest szczególna ostrożność aby uniknąć sytuacji, gdy dobre oceny wynikają z niskich wymagań stawianych przez wykładowcę studentom⁵⁵.

Poza mierzeniem i oceną indywidualnych zasobów wiedzy konieczne jest także dokonywanie pomiarów zasobów wiedzy całej organizacji. Podejmowane są już próby opracowywania kompleksowych mierników

⁵⁵ Por. E. Gatnar, T. Gołębiowski, J. Machaczka, B. Pogonowska, S. Wrzosek *Dobre praktyki w zakresie organizacji procesu dydaktycznego*, [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), *op. cit.*

w tym zakresie⁵⁶. Przykładem może być Barometr zarządzania strategicznego wykorzystujący mierniki dotyczące kapitału intelektualnego (AE Poznań).

Podsumowanie

Przedstawione elementy systemu zarządzania wiedzą są propozycją narzędzi, które mogą być zastosowane w szkole wyższej. Ich przygotowanie, a następnie wdrożenie wymaga wprawdzie nieco pracy, ale może zdecydowanie ułatwić cały proces zarządzania wiedzą w tego typu organizacjach. Z kolei przekształcenie jednostek edukacyjnych w organizacje oparte na wiedzy, w pełnym tego słowa znaczeniu, ułatwi realizację zadań, jakie stawia przed nimi XXI wiek i wymagania społeczeństwa oparte na wiedzy. Coraz większa konkurencja na rynku wymusza stałą poprawę jakości kształcenia, ciągłe podnoszenie kwalifikacji kadry oraz elastyczność w dostosowywaniu się do wymogów otoczenia. W dłuższej perspektywie przetrwają tylko te jednostki, które sprostają temu zadaniu.

Bibliografia

1. Gierszewska G. *Strategie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach – wyniki badań*, „Współczesne zarządzanie” nr 2/2004.
2. Gołębiowski T., Dąbrowski M., Mierzejewska B. (red.) *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, AE we Wrocławiu, Warszawa 2005.
3. Grudzewski W. M., Hejduk I. K. *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*, Difin, Warszawa 2004.
4. Nonaka I., Takeuchi H. *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.
5. Probst G., Raub S., Romhardt K. *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2002.
6. *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy, Komunikat Komisji Europejskiej*, Bruksela 2003

⁵⁶ Por. A. Fazlagić, M. Gorynia *Raport o kapitale intelektualnym Akademii Ekonomicznej w Poznaniu* [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), *op. cit.*, P. Wachowiak (red.) *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, SGH, Warszawa 2005

7. Skrzypek E. *Kapitał intelektualny oraz możliwości jego wyceny* [w:] *Kapitał intelektualny jako szansa na poprawę jakości zarządzania w warunkach globalizacji, Materiały konferencyjne – tom I*, Lublin 2005.
8. *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. Komunikat Komisji Europejskiej*, Bruksela 2003.
9. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*.
10. Strojny M. „Zarządzanie wiedzą w firmach konsultingowych” „Personel” 5/2001.
11. Sveiby K.E. www.sveiby.com
12. Wachowiak P. (red.) *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, SGH, Warszawa 2005
13. Wawrzyniak B. „Zarządzanie wiedzą” „Personel” 22/2000.

Bogusław Purski*

7. FUNKCJE NIEPUBLICZNYCH SZKÓŁ WYŻSZYCH KSZTAŁCĄCYCH W ZAKRESIE BEZPIECZEŃSTWA PUBLICZNEGO I PORZĄDKU Powszechnego we Współczesnej Polsce

Wprowadzenie

W PRL szkolnictwo wyższe adresowane do służb mundurowych było podporządkowane wojsku polskiemu lub ministerstwu spraw wewnętrznych. Po 1989 roku doszło do głębokich zmian całego szkolnictwa wyższego. Stosunkowo najwolniej zmiany przebiegały w szkolnictwie wojskowym i policyjnym. Jednak liczne czynniki strukturalne wymuszały kolejne reformy. Do najważniejszych z nich należały:

1. Szybko rosnące wymagania profesjonalne wobec żołnierzy, policjantów, strażaków i funkcjonariuszy straży granicznej.
2. Wprowadzenie zasady cywilnej kontroli nad służbami mundurowymi.
3. Pojawienie się nowych formacji mundurowych, w tym zwłaszcza Straży Miejskiej.
4. Rosnące aspiracje edukacyjne już nie tylko oficerów, ale podoficerów i szeregowych funkcjonariuszy.
5. Rozwój sieci wyższych szkół niepublicznych i tym samym rynku edukacyjnego.
6. Rozwój prywatnych biur detektywistycznych i firm ochrony.

Przemiany te, mające charakter po części chaotyczny i burzliwy, prowadziły zarówno do intencjonalnych działań polityków, funkcjonariuszy i ekspertów, jak i do spontanicznych, nie zawsze w pełni uświadomianych dostosowań. Dostosowania te miały nieraz charakter strategii dewiacyjnej w sensie przyjętym przez Merona. Niejednokrotnie prowizoryczne rozwiązania stawały się, jak to często bywa, trwałym standardem rozwiązywania problemów.

* Autor jest rektorem Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie.

Zmiany te nie zostały zakończone. W szczególności ostatecznego uregulowania wymaga rola niepublicznych szkół wyższych kształcących w zakresie bezpieczeństwa publicznego i porządku powszechnego w szeroko rozumianym systemie bezpieczeństwa kraju. Szkoły tego typu pełnią już dziś rozliczne funkcje, a po odpowiednich zmianach w zakresie prawa i praktyki administracji publicznej i służb mundurowych mogą jeszcze pozytywniej wspierać polskie państwo.

W artykule tym przyjrzymy się funkcjom jakie pełnią i mogą pełnić tego typu szkoły wyższe. Zaproponowane też zostaną zmiany prowadzące do sanacji istniejącej sytuacji. W pierwszej kolejności należy jednak szczegółowo przyrzeć się sytuacji międzynarodowej jako specyficznemu środowisku, do którego musi dostosowywać się państwo polskie i tym samym jego szkolnictwo powszechne.

7.1. Sytuacja międzynarodowa i wewnętrzna jako środowisko ryzyka

Koniec zimnej wojny miał szereg skutków, nie tylko pozytywnych, ale i negatywnych. Paradoksalnie z perspektywy czasu widać, jak ustabilizowany był system międzynarodowy w gorących czasach konfrontacji supermocarstw⁵⁷. Po rozpadzie ZSRR zapanował „międzynarodowy nieporządek”, pojawiały się rozliczne lokalne i regionalne konflikty, nieraz zamrożone w wyniku dziesięcioleci nadzoru jednej z superpotęg. Operacja Pustynna Burza ukazała, że dawna wojna masowych armii odchodzi z konieczności w przeszłość⁵⁸. Nowe rozwiązania technologiczne, logistyczne i ekonomiczne pozwoliły na znaczące wzmocnienie lokalnych watażków, partyzantek, baronów narkotykowych i klanów plemiennych w upadłych państwach. Rozwijały się destrukcyjne etnonacjonalizmy⁵⁹. W szczególności konflikty w b. Jugosławii ukazały nieprzygotowanie „wspólnoty międzynarodowej” do sprawnego i skutecznego reagowania na nowe kryzysy⁶⁰. Wobec zelżenia nadzoru obu stolic kontrolujących niegdyś świat zaczęły dynamicznie wzmacniać się organizacje terrorystyczne, podążając w nowych kierunkach, nie określanych już przez lo-

⁵⁷ Por. Z. Brzeziński *Wielka szachownica*, przeł. T. Wyżyński, Warszawa 1999.

⁵⁸ Szerzej na ten temat: A. i H. Toffler *Wojna i antywojna. Jak przetrwać na progu XXI wieku*, tłum. B. i L. Budreccy, Warszawa 1997.

⁵⁹ Por. T. R. Gurr, B. Harff *Ethnic Conflict in World Politics*, Boulder–San Francisco–Oxford 1994.

⁶⁰ Por. M. Waldenberg *Rozbicie Jugosławii. Jugosłowiańskie lustro międzynarodowej polityki*, Warszawa 2005.

gikę zimnej wojny. Nowa sytuacja międzynarodowa, choć znacząco obniżyła ryzyko wystąpienia trzeciej wojny światowej (nie usuwając jednak ryzyka wystąpienia wojny atomowej⁶¹), postawiła przez państwami Zachodu zupełnie nowe wyzwania⁶².

Polska zmuszona została do przejścia dwóch rewolucyjnych zmian. Radykalna zmiana środowiska międzynarodowego zbiegła się z naszą stopniową integracją z zachodnimi strukturami bezpieczeństwa. Zerwanie sieci międzynarodowej współpracy wojskowej (w tym w zakresie handlu bronią⁶³) i policyjnej musiały być niejednokrotnie pilnie i *ad hoc* łatanie. Wejście do NATO przypieczętowało wieloletnie intensywne reformy i spontaniczne zmiany. Niestety, skupieni na wejściu do struktur NATO zaniedbaliśmy prace nad dostosowaniem się do nowego środowiska międzynarodowego, tj. do nowych wyzwań na skalę międzynarodową, które postawiły pod znakiem zapytania stare rozwiązania przyjęte w instytucjach bezpieczeństwa Zachodu. Kopiując instytucje i praktyki z krajów NATO osłabiliśmy prace nad polską myślą strategiczną.

Udział polskich wojsk w misji w Iraku oraz w Afganistanie znacząco zwiększył ryzyko wystąpienia w Polsce zamachu terrorystycznego. Jednocześnie doprowadził do stopnienia okazałego kapitału społecznego, jaki Polska miała w krajach arabskich. W porównaniu z PRL, gdy Polska należała do krajów postrzeganych przez organizacje terrorystyczne jako neutralne lub wręcz przyjazne, jest to najbardziej rewolucyjna zmiana, która wymagała i wymaga nadal najbardziej znaczących reform w polskich systemie bezpieczeństwa wewnętrznego i zewnętrznego.

Równoległe po 1989 roku znacząco skomplikował się obraz wewnętrznych zagrożeń dla porządku powszechnego. Rosła w siłę zorganizowana przestępczość, w tym międzynarodowa. Rozwinął się rynek handlu narkotykami, „żywym towarem” i nielegalną pornografią. Gwałtowne zubożenie społeczeństwa prowadziło do rozwoju licznych patologii, w

⁶¹ Wystarczy przypomnieć wrogość między Pakistanem i Indiami – krajami które korzystając ze zmiany sytuacji międzynarodowej doprowadziły do konkluzyjnego zakończenia swoje programy atomowe. Por. R. Włoch *Nowa era nuklearna. Analiza indyjsko-pakistańskiego kryzysu nuklearnego z maja 1998 roku*, Toruń 2004.

⁶² Współczesna mapa pełna jest ognisk przewlekłych, utajonych i otwartych konfliktów. Por. np. K. Kubiak *Wojny, konflikty zbrojne i punkty zapalne na świecie. Informator 2005*, Warszawa 2005; W. Malendowski (red.) *Zbrojne konflikty i spory międzynarodowe u progu XXI wieku. Analiza problemów i studia przypadków*, Wrocław 2003.

⁶³ Rynek uzbrojenia po zakończeniu zimnej wojny dynamicznie się rozwinął i przeszedł strukturalną zmianę. Por. I. Topolski *Wpływ globalizacji na rynek uzbrojenia*, w: M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin. 2002.

tym prostytucji nieletnich i tzw. jummy. Wszystko to wymagało szybkiej nauki przez funkcjonariuszy policji i innych służb mundurowych. Jednak trudna sytuacja budżetowa doprowadziła nie tylko do drastycznego pogorszenia się infrastruktury służb porządku publicznego, ale i do obniżenia motywacji finansowej dla funkcjonariuszy⁶⁴.

Ujmując te przemiany ogólnie należy zwrócić uwagę na drastyczny wzrost ryzyka – w porównaniu z PRL - wystąpienia sytuacji kryzysowej w Polsce. Jest to skutkiem zarówno procesów uniwersalnych, dotyczących wszystkie (lub prawie wszystkie) kraje świata (należy do nich rozwój terroryzmu i międzynarodowej przestępczości), jak i procesów specyficznych dla Polski jako kraju, który przeszedł głęboką szokową transformację społeczno-gospodarczą i zmienił sojusz wojskowy z Układu Warszawskiego na NATO. W ogóle czasy późnej nowoczesności postrzega się jako epokę wyjątkowego wzrostu różnorodnych typów ryzyka⁶⁵. Zwiększone ryzyko wymaga nowych, o wiele bardziej innowacyjnych sposobów prewencji i przeciwdziałania negatywnym skutkom niepożądanych zjawisk – nowoczesnego zarządzania ryzykiem. W tej perspektywie dopiero w pełni można dostrzec znaczenie wyższych szkół kształcących w zakresie bezpieczeństwa publicznego i porządku powszechnego.

7.2. Funkcje wyższych szkół bezpieczeństwa i ochrony

Do niedawna powstawały głównie niepubliczne szkoły policealne, które przy bardzo ograniczonym programie kształciły pracowników prywatnych służb ochrony. Dopiero z czasem zaczęły powstawać prawdziwe szkoły wyższe przygotowujące studentów nie tylko do „stania na bramce lokalu nocnego”. Kształcą one przede wszystkim na poziomie wyższych studiów zawodowych. Nadal jednak liczba szkół z prawdziwego zdarzenia jest bardzo ograniczona. Obecnie można mówić o następujących funkcjach, które pełnią te szkoły w szeroko rozumianym systemie społecznym.

Doskonalenie zawodowe funkcjonariuszy. W ostatnich latach z policji odeszło bardzo dużo funkcjonariuszy, co doprowadziło to do tego,

⁶⁴ Porównując polską policję z policją II Rzeczypospolitej, albo wręcz policją pruską, widzimy, że profesjonalizm i kompleksowość działania mogły być osiągnięte także w tradycyjnym środowisku społecznym. Por. Z. Czerwiński *Przemoc i współdziałanie. Rozważania nad policją pruską w pierwszej połowie XIX wieku*, w: *Przemoc. W poszukiwaniu interpretacji*, pod red. W. Hanasza i G. Zalejko, Toruń 1991

⁶⁵ Szerzej: U. Beck *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. Stanisław Cieśla, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.

że średnia stażu pracy policjanta wynosi około 15 lat. Spowodowało to, że w szkołach policyjnych trzeba było uruchomić bardzo intensywne kursy przygotowujące ludzi do zawodu. Szkoły przystosowane do kształcenia specjalistycznego – takie jak Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie – musiały się skupić na szkoleniu podstawowym. Jest to sytuacja bardzo negatywna. Wysoko specjalistyczne kadry wykorzystywane są do przekazywania rudymen tarnej wiedzy i umiejętności. Powinny się tym zajmować specjalne ośrodki, a nie szkoły wyższe.

Również system doskonalenia zawodowego w policji jest przez wielu funkcjonariuszy negatywnie oceniany. W tej sytuacji niepubliczne szkoły wyższe stały się z konieczności miejscem doskonalenia i rozwoju zawodowego wielu policjantów. Jednak policja nie wspiera w tym swoich funkcjonariuszy, inaczej niż np. Straż Miejska. W Wyższej Szkole Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie studiuje np. bardzo duży % policjantów. Muszą oni nie tylko sfinansować kształcenie z własnej kieszeni, ale również wygospodarować czas w ramach jakże dyspozycyjnej służby.

Wydaje się racjonalnym, aby wyższe szkoły kształcące w zakresie bezpieczeństwa publicznego i porządku powszechnego zostały potraktowane przez służby mundurowe jako naturalne miejsce doksztalcania i doskonalenia funkcjonariuszy. Szkoły policyjne mogłyby wtedy poświęcić się wysokospecjalistycznym kursom i pracy naukowej. Jest to także rozwiązanie pozwalające obniżyć koszty, zgodnie z ideą outsourcingu. Skutecznym mechanizmem finansowania tego typu kształcenia byłoby refundowanie części kosztów kształcenia funkcjonariusza bezpośrednio przez pracodawcę. Tym samym pieniądze podążałyby za studentem, co zmusiłoby szkoły wyższe do dbałości o poziom merytoryczny kształcenia oraz jego dostosowanie do praktycznych potrzeb funkcjonariuszy.

Wypełniając funkcję doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy wyższe szkoły stały się ważnym stabilizatorem transformacji polskiej policji. Wzrost popytu na wyższe wykształcenie, będący pochodną trendów ogólnorynkowych, jak i kryteriów awansu zawodowego w służbach mundurowych, będzie prowadził do wielu oddolnych działań naprawczych. Dobrze wykształcony funkcjonariusz jest lepiej przygotowany do radzenia sobie w nieprzejrzywej sytuacji wysokiego ryzyka. Myślenie o reformie policji bez położenia silnego nacisku na sanację systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy jest nie do oczekiwanego pozytywnych rezultatów.

Profesjonalne kształcenie pracowników prywatnych służb ochrony. Dynamiczny rozwój prywatnych służb ochrony w Polsce po 1989

roku nie był polską innowacją, czy też aberracją – jak twierdzą niektórzy – ale dostosowaniem się naszego kraju do trendów ogólnoświatowych. Na całym świecie pracownicy prywatnych służb ochrony przejmują zadania, które nie muszą być realizowane przez lepiej przeszkolonych funkcjonariuszy. Ponadto wraz z rozwojem przedsiębiorczości i prywatyzacją polskiej przestrzeni publicznej, coraz więcej obywateli odczuwało potrzebę ochrony swych interesów i prywatności.

Na początku branży tę dotknęły liczne patologie. Było to w znacznej mierze pokłósem wizji „ochroniarza” jako bitnego osiłka, niekoniecznie inteligentnego, który ma przy pomocy „argumentu pięści” wymuszać pożądane zachowanie. Tymczasem rychło się okazało, że chuligan w mundurze nie staje się świętym. Dlatego mimo niedostatecznej regulacji prawnej tego sektora, właściciele prywatnych firm ochrony sami rozpoczęli żmudne budowanie marki poprzez profesjonalizację kadry.

Wyższe szkoły kształcące w zakresie bezpieczeństwa publicznego i porządku powszechnego stawiają sobie za cel profesjonalne wykształcenie pracowników prywatnych służb ochrony. Obecność w programie nauczania przedmiotów ogólnych z zakresu psychologii, socjologii i komunikacji interpersonalnej oraz prawa i administracji pozwala na to, aby absolwent ujmował swoje zadania w szerszych horyzontach społecznych i był gotowy do samodzielnego rozwoju. „Ochroniarz” to bowiem nie osoba „obsługująca pałkę”, ale strażnik porządku powszechnego, który często w sytuacji stresu musi zmierzyć się z sytuacją kryzysową. To od jego decyzji zależy niejednokrotnie skuteczna prewencja lub obniżenie szkodliwości niepożądanych zdarzeń.

Często zapomina się, że pracownik tego typu zgromadził sporą wiedzę na temat środowiska, w którym pracuje (ochrona bloku mieszkalnego, biurowca, klubu nocnego, supermarketu itd.). Tym samym potrafi nieraz lepiej radzić sobie, niż przygodny funkcjonariusz policji. Nieustanny monitoring pozwala także na skuteczną prewencję.

Rola pracowników prywatnych firm ochrony rośnie w czasach zwiększonego ryzyka zagrożenia terrorystycznego. W skali kraju tworzą oni dodatkową „armię” wyszkolonych oczu, mogących wykryć podejrzenie zachowujące się osoby. Nie chodzi o to, aby w takich sytuacjach reagowali – nikt nie postuluje kształcenia ich na poziomie formacji antyterrorystycznych – ale by szybko przekazali informację właściwej służbie.

Ochroniarze mogą i powinni także pełnić istotną rolę w ramach systemu ochrony cywilnej. W sytuacji klęski żywiołowej czy katastrofy ma-

ją oni możliwość szybkiego wkroczenia do akcji ratowniczej. Są do tego należycie wyposażeni. Ważne, aby funkcjonujące prawo, a także praktyczne procedury umożliwiały sprawne współdziałanie publicznych służb mundurowych z prywatnymi firmami ochrony.

Oczywiście, pracownicy powinni być także objęci szczególnym nadzorem. Przestępca w mundurze „ochroniarza” może być równie groźny, jak ten w mundurze policjanta. Dlatego należy na bieżąco i skutecznie monitorować stan kadr, ich rozwój zawodowy i praktykę działania. Etyka zawodowa nie wystarczy (choć oczywiście to ważny komponent kształcenia wszystkich służb mundurowych, także w kontekście misji wojskowych⁶⁶).

Miejscem kształcenia profesjonalnych pracowników prywatnych służb ochrony są – i powinny być w większym stopniu – prywatne szkoły wyższe. Pozwalają one nie tylko na przekazanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności, ale co równie ważne – rozwój ogólnohumanistyczny studenta i kształtowanie etosu służby. To także miejsce, gdzie trwają prace nad uregulowaniami, jakie powinny być wprowadzone w tej branży.

Podnoszenie świadomości prewencji i przeciwdziałania zagrożeniom. Wyższe szkoły nie tylko przygotowują do służby swych studentów, ale również prowadzą działania na rzecz podniesienia świadomości obywateli. Odbywa się to już poprzez samą obecność takiej szkoły wyższej w lokalnym środowisku. Ukazanie, że „ochroniarz” to zawód uczony w ramach szkolnictwa wyższego pozwala na podniesienie prestiżu tej pracy i lepszą współpracę z lokalnym środowiskiem. Szkoła wpływa na swoje otoczenie także poprzez ogólnodostępne wykłady, promocję swych kierunków w szkołach średnich i na targach edukacyjnych, działalność przyszkolnych fundacji i stowarzyszeń itd.

Znaczenie tego typu działalności jest bardzo duże, choć w Polsce niedoceniane. Nasza specyficzna historia sprawiła, że w Polsce państwo jest postrzegane jako obca instancja, która „nas” – obywateli - tłamsi. Człowiek w mundurze nieraz jest postrzegany jako wykonawca woli anonimowych biurokratów. I nie zmienia tego fakt, że policja w ostatnich sondażach CBOS ma bardzo dobre notowania - pozytywną opinię o jej pracy wyraża blisko trzy czwarte ankietowanych (72%), natomiast negatywną – jedna piąta (20%)⁶⁷. Ogólne zaufanie do policji często zamienia

⁶⁶ Na ten temat: M. Michalik *Moralność a wojna*, Warszawa 1972. Por. także: W. Modzelewski *Pacyfizm. Wzory i naśladowcy*, Warszawa 2000.

⁶⁷ *Opinie o działalności instytucji publicznych*, komunikat CBOS nr BS/16/2008, styczeń 2008, N=890.

się w agresję wobec policjanta, który „śmie” nam publicznie zwracać uwagę, że przechodzimy na czerwonym świetle. Tymczasem bez szacunku dla funkcjonariuszy trudno sprawnie chronić społeczeństwo przez zagrożeniami.

Oczywiście, na zaufanie i szacunek należy sobie zapracować, to także wyzwanie dla wszystkich funkcjonariuszy. Niezwykle ważne jest podniesienie nie tylko kwalifikacji zawodowych, ale i kompetencji interpersonalnych. Ponadto obecnie funkcjonariusze muszą także przeciwdziałać dyskryminacji i nienawiści motywowanej rasowo w coraz bardziej wielokulturowym środowisku. Zobowiązuje nas do tego prawo wspólnotowe. Imigranci, uchodźcy, turyści – zwłaszcza z odległych krajów – to potencjalne zderzenie kultur, którego funkcjonariusz musi unikać w imię porządku i wizerunku Polski za granicą.

Integracja kadry naukowej i rozwój inter- i transdyscyplinarnych badań nad bezpieczeństwem. Choć istnieją od dawna szkoły wojskowe i policyjne prowadzące badania naukowe nad zagadnieniami obronności, bezpieczeństwa i porządku publicznego, to jednak w dzisiejszych czasach konieczna jest integracja środowiska naukowego wokół kluczowych zagadnień. Tym bardziej, że wybitni prawnicy, politolodzy, socjologowie czy psychologowie z wiodących kierunków uniwersyteckich mogą sporo wnieść w środowisko uczonych w mundurach, mających najczęściej o wiele większą wiedzę o aspektach praktycznych.

Wyższe szkoły kształcące w zakresie bezpieczeństwa i ochrony z konieczności stają się miejscem integracji środowiska i podejmowania wspólnych naukowych badań. Działa tym samym zasada synergii, prowadząca do zaskakujących nieraz dla obu stron innowacji. Już sama współpraca pozostających często w izolacji środowisk przynosi naukową wartość dodaną. Tego typu współpraca powinna być wspierana przez państwo (w ramach polityki naukowej). To na styku nauki uniwersyteckiej i wyższych szkół wojskowych i policyjnych można rozwiązać wiele dylematów z zakresu koncepcji strategicznego bezpieczeństwa polski.

Środowisko to tworzy także pozytywne lobby, wspierające rozwiązania służące bezpieczeństwu państwa. Choć każdy polityk gotowy jest w każdej chwili do omawiania przed kamerami zagadnień geostrategicznych dotyczących Polski, to jednak tak naprawdę bardzo niewielu z nich ma niezbędną do tego wiedzę. Dlatego mądre wsparcie w ramach lobbingu niezależnych ekspertów jest kluczowe dla sanacji rozwiązań publicznych w tym zakresie. Póki ludzie nauki nie połączą sił, ich głos w spra-

wach państwowych będzie lekceważony lub wykorzystywany instrumentalnie – jak to się nieraz do dziś dzieje.

Funkcja monitoringu, gromadzenia i przetwarzania danych oraz studiów eksperckich. Politycy chętnie powołują różnorakie instytucje analityczne, które mają wspierać ekspertyzami urzędników. Zwykle tego typu projekty zaczynają się od planów dotyczących etatów i sił nie starcza na właściwą pracę analityczną. Tak naprawdę nic jednak nie zastąpi placówek naukowych – instytutów naukowych i szkół wyższych. W szczególności takich, jak wyższe szkoły bezpieczeństwa i ochrony, zatrudniające doświadczonych praktyków i wybitnych naukowców akademickich. Wyższe szkoły kształcące w zakresie bezpieczeństwa już dziś pełnią funkcję ekspercką wobec organów władzy publicznej. Istotne jest jednak to, aby rola tych szkół ciągle rosła. W istocie bowiem koszty generowania wiedzy eksperckiej w ramach szkół wyższych czy instytutów naukowych są niższe niż w ramach różnorodnych urzędów i biur, powoływanych najczęściej *ad hoc*. W placówkach naukowych można także zapewnić prawdziwą autonomię pracy naukowej.

Podsumowanie

Polska dokonała już wiele reformując swoją armię, policję, straż graniczną i inne służby. Sporo jest przykładów budujących, ukazujących zdolność Polski do twórczego dostosowania się do wymagań nowych sojuszników (np. reforma Straży Granicznej i wejście do Strefy Schengen), ale również poważnych, motywowanych najczęściej politycznie błędów (np. skandaliczny sposób zlikwidowania Wojskowych Służb Informacyjnych). Mimo to wiele jeszcze musimy dokonać. Co istotne, reformy nie mogą ograniczać się do publicznych instytucji. Równie ważna jest praca nad świadomością społeczną – nie tylko świadomością prawną. Tego wszystkiego nie da się osiągnąć bez wzmocnienia systemu niepublicznego szkolnictwa wyższego.

Szkoły wyższe pozwalają przede wszystkim na właściwą diagnozę złożonego stanu środowiska międzynarodowego i zagrożeń dla bezpieczeństwa publicznego i porządku powszechnego. W szczególności szkoły bezpieczeństwa i ochrony są przygotowane na opracowywanie nie tylko ogólnych analiz, ale również szczegółowych zaleceń praktycznych, także dotyczących poziomu operacyjnego. Odpowiednie rozpoznanie czynników ryzyka jest konieczną przesłanką wykształcenia sprawnych funkcjonariuszy, podniesienia świadomości społeczeństwa i sanacji systemu bezpieczeństwa państwa.

Wiedza jest kluczowa dla zachowania suwerenności. Zarówno wiedza technologiczna, pozwalająca na opracowanie odpowiednich środków obronnych, jak i wiedza o świecie, o jego fundamentalnych prawidłowościach. Warto w tym miejscu przywołać słowa Carla Schmidta: „Ten, kto decyduje o stanie wyjątkowym, jest suwerenny”⁶⁸. Dziś społeczeństwo trzeba przygotować do zmierzenia się z nadzwyczajnymi sytuacjami, w tym zamachem terrorystycznym. Obywatele i funkcjonariusze muszą być gotowi do samodzielnego działania. Nie da się tego osiągnąć ograniczając się do wewnętrznych reform służb mundurowych. Konieczne jest wzmocnienie wyższych szkół kształcących w zakresie bezpieczeństwa i ochrony.

⁶⁸ C. Schmitt *Teologia polityczna i inne pisma*, przeł. M.A. Cichocki, Kraków 2000, s. 33.

Bibliografia

14. Beck U. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. Stanisław Cieśla, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.
15. Brzeziński Z. *Wielka szachownica*, przeł. T. Wyżyński, Warszawa 1999.
16. Czerwiński Z. *Przemoc i współdziałanie. Rozważania nad policją pruską w pierwszej połowie XIX wieku*, w: *Przemoc. W poszukiwaniu interpretacji*, pod red. W. Hanasza i G. Zalejko, Toruń 1991.
17. Gurr T. R., Harff B. *Ethnic Conflict in World Politics*, Boulder–San Francisco–Oxford 1994.
18. Kubiak K. *Wojny, konflikty zbrojne i punkty zapalne na świecie. Informator 2005*, Warszawa 2005.
19. Malendowski W. (red.) *Zbrojne konflikty i spory międzynarodowe u progu XXI wieku. Analiza problemów i studia przypadków*, Wrocław 2003.
20. Michalik M. *Moralność a wojna*, Warszawa 1972
21. Modzelewski W. *Pacyfizm. Wzory i naśladowcy*, Warszawa 2000.
22. „Opinie o działalności instytucji publicznych”, komunikat CBOS nr BS/16/2008, styczeń 2008, N=890.
23. Schmitt C. *Teologia polityczna i inne pisma*, przeł. M.A. Cichocki, Kraków 2000.
24. Toffler A. i H. *Wojna i antywojna. Jak przetrwać na progu XXI wieku*, tłum. B. i L. Budreccy, Warszawa 1997.
25. Topolski I. *Wpływ globalizacji na rynek uzbrojenia*, w: M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin. 2002.
26. Waldenberg M. *Rozbicie Jugosławii. Jugosłowiańskie lustro międzynarodowej polityki*, Warszawa 2005.
27. Włoch R. *Nowa era nuklearna. Analiza indyjsko-pakistańskiego kryzysu nuklearnego z maja 1998 roku*, Toruń 2004.

Grażyna Bartkowiak*
Anetta Barska**

8. OPINIE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH NA TEMAT UCZELNI NIEPUBLICZNYCH (RAPORT Z BADAŃ)

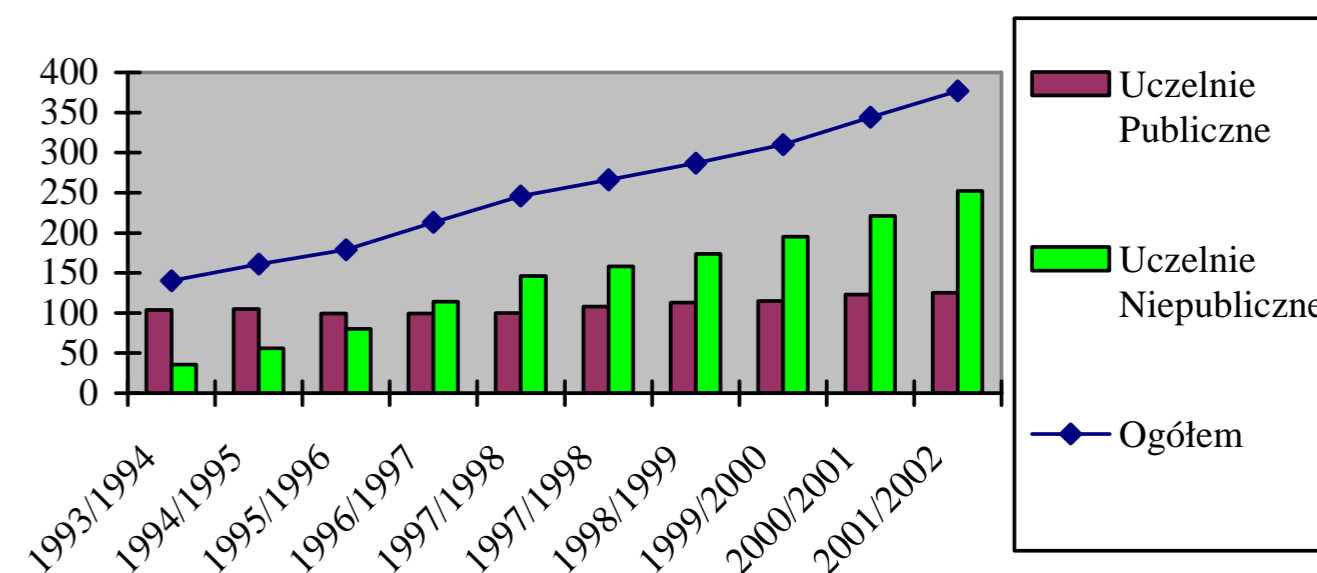
Wprowadzenie

W roku 1990 państwo na nowo określiło rolę szkolnictwa wyższego, zapisując ją w ustawie o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku (Dz.U. Nr 60, poz. 385 z późn.zm.). Ustawa zniósła monopol państwa na tworzenie i prowadzenie uczelni, tym samym dając możliwość rozwoju szkolnictwa niepublicznego. Dynamiczny wzrost liczby szkół niepublicznych wywołany został również przez rosnący popyt na studia wyższe. Łączna liczba uczelni wyższych w 2006 roku wynosiła 506, co oznacza prawie czterokrotny przyrost w stosunku do roku 1993. Tak znaczny wzrost liczby szkół wyższych był skutkiem przede wszystkim wzrostu liczby szkół niepublicznych (rysunek 8.1.). Łączna liczba studentów w latach 1993 – 2002 wzrosła z 0,5 miliona do 1,8⁶⁹.

* Autorka jest Rektorem Zachodniej Wyższej Szkoły Handlu i Finansów Międzynarodowych im. Jana Pawła II w Zielonej Górze.

** Autorka jest pracownikiem Zachodniej Wyższej Szkoły Handlu i Finansów Międzynarodowych im. Jana Pawła II w Zielonej Górze.

⁶⁹ A. Kulig (2004) *Rynek usług edukacyjnych w Polsce na poziomie wyższym* (w:) G. Nowaczyk, M. Kolasiński (red.) *Marketing szkół wyższych*, praca zbiorowa pod redakcją G. Nowaczyk i M. Kolasiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, s. 97



Rys. 8.1. Liczba szkół wyższych w latach 1993 – 2002

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2002 roku*, GUS, Warszawa 2003.

Rozwój szkolnictwa niepublicznego w Polsce spotyka się ze zróżnicowanymi opiniami. Na uczelniach tych zatrudniani zostali nauczyciele akademicy z uczelni publicznych i mimo, że uczelnie niepubliczne znajdują się na całym świecie, a od powołania pierwszych niepublicznych uczelni w naszym kraju minęło już kilkanaście lat, do dnia dzisiejszego, ich funkcjonowanie jeszcze stale staje się źródłem kontrowersyjnych opinii, bądź temat ten w kręgach akademickich jest niekiedy w sposób celowy pomijany.

Przedmiotem artykułu jest problematyka postaw nauczycieli akademickich (zatrudnionych w szkołach niepublicznych i publicznych) w stosunku do szkół niepublicznych, w aspekcie oceny swojej pracy jako nauczyciela akademickiego, wymagań, które szkoły te formułują pod adresem studentów, a także oczekiwań, które studenci powinni spełnić, aby w szkołach tych kontynuować naukę. Postawy nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych istotnie determinuje wizerunek tych placówek w środowisku. Kadra akademicka jest nie tylko odbiorcą tego wizerunku, ale również jego kreatorem.

Artykuł złożony jest z dwóch części: syntetycznej części teoretycznej, omawiającej przede wszystkim istotę wizerunku szkoły wyższej oraz nieco bardziej rozbudowanej części, prezentującej wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych przez autorki.

8.1. Założenia teoretyczne – istota wizerunku uczelni

Wizerunek to wyobrażenie, jakie jedna lub wiele publiczności ma o osobie, przedsiębiorstwie lub instytucji. Nie jest to obraz rzeczywisty, dokładnie i szczegółowo nakreślony, ale raczej mozaika wielu szczegółów, podchwycanych przypadkowo, fragmentarycznie, o nieostrych różnicach. Wizerunek uczelni powstaje na podstawie czynników natury rozumowej, emocjonalnej i społecznej. Na pierwsze składają się przede wszystkim wiedza, doświadczenie i świadomość postrzegającego, do drugich należą jego uprzedzenia, oczekiwania, życzenia, obawy i lęki, nadzieje, przypuszczenia, stereotypy, sympatie i antypatie oraz opinie, trzecie zaś to normy otoczenia, w szczególności grup odniesienia, tabu itd. W przypadku niepublicznej uczelni wyższej szczególnie istotne wydać się mogą czynniki emocjonalne, a wśród nich w szczególności stereotypy, opinie, uprzedzenia. W tym miejscu warto jednak nadmienić, że wizerunek uczelni jest jednym z istotnych czynników jej wyboru przez przyszłego studenta⁷⁰. Sytuacja taka skłania do stosowania działań z zakresu Public Relations, czyli działań które zmierzają do kreowania, utrwalania i rozszerzania społecznego zaufania i pozytywnego wizerunku uczelni⁷¹.

8.2. Organizacja i teren badań

W badaniach uczestniczyło 47 samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych, zatrudnionych w szkołach publicznych i w szkołach niepublicznych, zarówno w formie umowy o pracę, jak i umowy cywilno-prawnej, na terenie miasta Poznania. Badania przeprowadzono w ciągu jednego dnia, w kwietniu 2008. Udział w badaniach był całkowicie anonimowy i dobrowolny. W badaniach wykorzystano specjalnie skonstruowany kwestionariusz ankiety złożony z 15 pytań, z których 10 miało charakter diagnostyczny, a 5 posłużyło do badania rzetelności.⁷² Skonstruowanie przyjętej w badaniach wersji kwestionariusza poprzedziły badania pilotażowe, przeprowadzone na próbie 17 samodzielnych pra-

⁷⁰ K. Wójcik, *Public relations od A do Z*, t. 1, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1997, s. 164.

⁷¹ J. W. Wiktor, *Promocja, system komunikacji przedsiębiorstwa z rynkiem*, PWN, Warszawa 2001, s.214.

⁷² Rzetelność kwestionariusza weryfikowano współczynnikiem korelacji rangowej Tau Kendalla, wynosi ona 0,794 i jest istotna na poziomie istotności $p = 0,01$

owników naukowo-dydaktycznych. Przyjęto, że warunkiem zaklasyfikowania określonej pozycji do kategorii odpowiedzi kwestionariusza było jej wystąpienie w propozycjach odpowiedzi na zadane pytania u przynajmniej ponad 50% osób (minimum 50%).

Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. Czy absolwenci szkół średnich podejmujący dalszą naukę w niepublicznych uczelniach wyższych różnią się od swoich preferujących publiczne uczelnie kolegów pod względem poziomu posiadanej wiedzy?
2. Czy oczekiwania i wymagania stawiane przez kadre akademicką w stosunku do studentów szkół niepublicznych, różnią się w stosunku do studentów do studentów szkół publicznych?
3. Czy stosunek nauczycieli akademickich do swoich obowiązków (egzekwowanie wiedzy, czas poświęcony na przygotowywanie się do zajęć, poczucie odpowiedzialności za opanowanie wiedzy przez studentów) w szkołach publicznych i niepublicznych jest taki sam?
4. Jakie są mocne i słabe strony funkcjonowania szkół niepublicznych?

8.3. Wyniki badań

Opinie nauczycieli akademickich o własnych obowiązkach dydaktycznych w szkołach niepublicznych w stosunku do szkół publicznych

Uzyskane wyniki badań wykazały zróżnicowanie w zakresie postaw prezentowanych przez nauczycieli akademickich. W pierwszej kolejności rozpatrywano ocenę własnych wymagań formułowanych w stosunku do studentów szkół niepublicznych.

Tab. 8.1.
Ocena własnych wymagań w zakresie prowadzonych przedmiotów pod adresem słuchaczy uczelni niepublicznych w porównaniu z publicznymi

Kategoria oceny	N	%
Są identyczne	28	59,57
Są nieco niższe	14	29,79
Są niższe	3	6,38
Są zdecydowanie niższe	2	4,25

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane dane ukazują, że ok. 60% uczestniczących w badaniach nauczycieli akademickich jest zdania, że formułowane przez nich wyma-

gania wobec słuchaczy szkół niepublicznych w niczym nie odbiegają od oczekiwań, kierowanych do studentów szkół publicznych. Ok. 30% respondentów, co prawda, wyraziło pogląd, że od studentów szkół niepublicznych wymaga „nieco mniej” niż od ich kolegów z uczelni publicznych a jedynie łącznie ok. 11% przyznało się, że do obniżenia własnych oczekiwań odnośnie do poziomu wiedzy studentów. Analiza wypowiedzi wskazuje jednak, że przeważająca część osób badanych swoje wymagania wobec studentów uczelni niepublicznych ocenia jako takie same lub zbliżone do studentów uczelni publicznych.

Tab. 8.2.

Liczebność słuchaczy, w stosunku do których uczestniczący w badaniach nauczyciele akademicki zastosowali łagodniejsze niż w szkołach publicznych kryteria oceny

Kategoria oceny	N	%
Nie było takich studentów	18	38,30
Do 25%	10	21,13
26-50%	17	36,17
Powyżej 50%	2	4,25

Źródło: opracowanie własne

Dokonując próby oszacowania zjawiska ewentualnych niższych wymagań w aspekcie ilościowym, badani stwierdzili, (ok.38%) że „nie było takich studentów”, w stosunku do których zastosowali łagodniejsze kryteria oceny postępów w nauce. Jednocześnie ok. 36% osób badanych wyraziło pogląd, że takich studentów było od 26-50%.Wypowiedzi te świadczą o bilateralnym zróżnicowaniu stanowiska badanej grupy. Część badanych, bowiem, być może czując ciężar osobistej odpowiedzialności⁷³, nie potwierdziła tego stanowiska., jednocześnieomalże taka sama część podtrzymała je a wręcz wskazała na jego niepokojące rozmiary.

⁷³ Patrz : dane -tabela 1.

Tab. 8.3.

Przyczyny zastosowania łagodniejszych kryteriów oceny

Kategoria oceny	N	%
Możliwości opanowania wiedzy przez studentów	14	29,79
Brak wystarczającej motywacji studentów do nauki	21	44,68
Troska o byt uczelni uzależniony od liczby studentów	11	23,40
Szczególne sytuacja życiowa studentów	1	2,13

Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytania kwestionariusza zastosowanego w badaniach koncentrowały uwagę respondentów na przyczynach zdiagnozowanego stanowiska, prezentowanego przez osoby uczestniczące w badaniach. Uzyskane dane nie dają jednak podstaw do dyskryminowania możliwości intelektualnych studentów uczelni niepublicznych. Około 45% osób badanych wyraźnie podkreśliło brak wystarczającej motywacji do nauki, stwierdzonej u studentów uczelni niepublicznych. Niestety poglądu tego nie podzieliło ok. 30% ich kolegów, którzy właśnie wskazali na „możliwości intelektualne studentów” szkół niepublicznych jako przyczynę stosowania przez nich łagodniejszych kryteriów oceny wyników w nauce. Dla ok. 23% osób badanych znaczącą wartością stała się troska o byt uczelni niepublicznych, które same muszą troszczyć się o właściwe gospodarowanie środkami finansowymi, pozyskiwanymi wyłącznie w formie chesnego od studentów. Uzyskane wypowiedzi wskazują na złożoność problemów, które stają się udziałem istniejącego systemu edukacji a w szczególności sektora szkół niepublicznych.

Tab. 8.4.

Przestrzeganie terminu sesji

Kategoria oceny	N	%
Egzaminy i zaliczenia zawsze odbywają się w stosownych terminach	22	46,81
Staram się przestrzegać terminów ustalonych w sesji	14	29,79
Nie zawsze przestrzegam stosownych terminów	5	10,64
Ważne dla mnie jest aby student się przygotował, terminy są sprawą drugorzędną	6	12,76

Źródło: opracowanie własne

Podjmując problematykę przestrzegania przez nauczycieli akademickich terminów sesji, można zaobserwować, że ok. 47% osób wypeł-

niających kwestionariusz twierdzi, że zawsze dotrzymuje obowiązujących terminów sesji. Tak liczny wybór tejże kategorii może wskazywać na poczucie odpowiedzialności wynikającej z etosu pracy⁷⁴ nauczyciela akademickiego. Bardziej „realistyczną” ale równocześnie wskazującą na dążenie do dotrzymania wyznaczonych terminów obowiązujących, ze względu na regulamin studiów, kategorię odpowiedzi wybrało ok. 30%. Jedynie ok. 13% respondentów okazało się zwolennikami „bardziej liberalnych rozwiązań”, zachowując oczywiście troskę o wypełnienie przez studentów merytorycznej strony zobowiązań wobec uczelni.

Tab. 8.5.

Poczucie odpowiedzialności za opanowanie odpowiedniego poziomu wiedzy przez studentów

Kategoria oceny	N	%
Czuję się w wysokim stopniu odpowiedzialny/a	32	68,01
Czuję się odpowiedzialny/a	13	27,66
Tylko w pewnym stopniu czuję się odpowiedzialny/a o ile wypełniam rzetelnie swoje obowiązki	1	2,13
Nie czuję się odpowiedzialny/a	1	2,13

Źródło: opracowanie własne

Wypowiedzi osób badanych prezentowane w tabeli 8.5., nawiązują do subiektywnych odczuć i postaw o wymiarze etycznym, będących udziałem nauczycieli akademickich. Wspomniane, wysokie poczucie odpowiedzialności, jak to wynika z uzyskanych danych, towarzyszy ok. 68 % nauczycieli akademickich. Należy zwrócić uwagę, że pozostała część osób badanych również wskazała na własne poczucie odpowiedzialności, dotyczące opanowania przez studentów niezbędnych partii materiału, a zaistniała rozbieżność może wynikać z interpretacji kategorii odpowiedzi. Analiza odpowiedzi pozwala stwierdzić, że zdecydowana większość uczestniczących w badaniach nauczycieli akademickich stosunkowo wysoko ocenia własne zaangażowanie w proces dydaktyczny, jako osób zatrudnionych w uczelniach niepublicznych.

⁷⁴ A. Bańka, *Psychopatologia pracy*, Gemini, Poznań 1996 s. 157, J.Dietl, W. Gacparski, *Etyka biznesu*, PWN, Warszawa 2002, s.22.

Tab. 8.6.

Czas poświęcony na przygotowywanie zajęć o ile są to zajęcia inne niż wykładane w szkole publicznej

Kategorie oceny	N	%
Taki sam jak w szkole publicznej	43	91,49
Nieco krótszy niż w szkole publicznej	2	4,25
Krótszy niż w szkole publicznej	1	2,13
Zdecydowanie krótszy niż w szkole publicznej	1	2,13

Źródło: opracowanie własne

Podobnie jak w przypadku oceny własnego poczucia odpowiedzialności przez nauczycieli akademickich, osoby uczestniczące w badaniu podkreślały, że czas który poświęcają na przygotowywanie się do zajęć w szkole niepublicznej nie różni się od czasu, który zajmuje im przygotowanie się do zajęć w szkole publicznej (ok. 91%). Być może sytuacja ta wynika z poczucia większego komfortu w trakcie prowadzenia zajęć przez nauczycieli akademickich, którzy realizują dydaktykę zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych, a także z tego, że każdy nauczyciel akademicki, posiadający określone doświadczenie w wykonywaniu swojej pracy posiada własną, charakterystyczną dla siebie metodykę i technikę pracy umysłowej, która nie ma nic wspólnego z szkołą która „korzysta” z jej efektów.

Ocena poziomu wymagań w stosunku do osób podejmujących naukę w szkołach niepublicznych

Kolejnym problemem podejmowanym w kwestionariuszu była ogólna ocena poziomu wymagań, skierowanych do słuchaczy szkół niepublicznych w stosunku do uczelni publicznych.

Tab. 8.7.

Ogólna ocena poziomu wymagań w szkołach niepublicznych w stosunku do publicznych

Kategoria oceny	N	%
Takie same wymagania	12	25,53
Wymagania niższe niż w szkołach publicznych	27	53,45
Wymagania zdecydowanie niższe niż w szkołach publicznych	7	14,89
Wymagania nieporównywalnie niższe niż w szkołach publicznych	1	2,13

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane dane wyraźnie dowodzą, że w szkołach niepublicznych, w opiniach osób uczestniczących w badaniach, wymagania formułowane pod adresem studentów są niższe niż w szkołach publicznych (ok.53%). Optymizmem napawa fakt, że poglądu tego nie podziela jednak ponad 25% badanych. Niestety ok. 15% respondentów uważa, że wymagania pod adresem studentów w szkołach niepublicznych są zdecydowanie niższe.

Tab. 8.8.

Ocena poziomu wiedzy, z którą studenci przychodzą na uczelnię

Kategorie oceny	N	%
Nie ma różnicy w stosunku do uczelni publicznych	4	8,51
Nieco niższy jak w szkołach publicznych	17	36,17
Niższy jak w szkołach publicznych	22	46,81
Zdecydowanie niższy niż w szkołach publicznych	4	8,51

Źródło: opracowanie własne

Przechodząc teraz do problematyki oszacowania wiedzy, na bazie której studenci podejmują naukę w szkole niepublicznej należy stwierdzić, że ok. 83 % nauczycieli akademickich uznało go za „niższy” lub „nieco niższy” niż w szkołach publicznych. Opinia ta nie napawa optymizmem, sugeruje bowiem istnienie dwóch odrębnych „ścieżek edukacyjnych” w szkolnictwie wyższym, a jednocześnie wskazuje na fakt istnienia niejako naturalnej selekcji, determinującej wybór szkoły wyższej i szeroko rozumianą dostępność poszczególnych wyodrębnionych ścieżek kształcenia, a także wypływający ze zróżnicowanych źródeł określony determinizm we wspomnianych wyborach.

Mocne i słabe strony nauki w szkołach niepublicznych

Oceniając zalety funkcjonowania szkół niepublicznych, udzielający wypowiedzi nauczyciele akademicki wskazali na istnienie szeregu zalet tego typu szkół. Ok. 53 % respondentów upatrywało w nich istnienie możliwości kształcenia dla osób o niższej niż w przypadku szkół publicznych, motywacji do pracy lub potencjale intelektualnym.

Opinie te mogą świadczyć o akceptacji swoistej dyskryminacji studentów uczelni niepublicznych, której źródła należy upatrywać bądź w doświadczeniach respondentów bądź też należy je traktować jako przejaw podtrzymywania stereotypów myślowych i obiegowych postaw.

Tab. 8.9.

Mocne strony funkcjonowania szkół niepublicznych

Kategoria oceny	N	%
Stanowią o możliwości podjęcia studiów wyższych dla osób o słabszej motywacji do nauki lub potencjale intelektualnym	25	53,19
Są bardziej dogodną formą kontynuacji nauki dla osób zatrudnionych w formie umowy o pracę niż uczelnie publiczne	10	21,28
Są bardziej dostosowane do potrzeb rynku pracy niż uczelnie publiczne	7	14,89
Ze względu na czesne uczą studentów studiów stacjonarnych większej odpowiedzialności za własną przyszłość	5	10,64

Źródło: opracowanie własne

Na uwagę zasługuje fakt, że ok.21% badanych nauczycieli akademickich podkreśliło doniosłą rolę szkół niepublicznych jako tych uczelni, które w dogodnej dla zainteresowanych formie kształcą praktyków, w trybie niestacjonarnym. Pozytywnie też nastraja ocena większego dostosowania uczelni niepublicznych (w porównaniu z publicznymi) do potrzeb rynku pracy (ok. 15% badanych) i ocena sugerująca kształtowanie postaw podejmowania odpowiedzialności za własną karierę zawodową, przez studentów studiujących na stacjonarnych studiach w uczelniach niepublicznych.

Przechodząc do omawiania mankamentów związanych z funkcjonowaniem szkół niepublicznych, należy zwrócić uwagę na swoistą niekonsekwencję wypowiedzi nauczycieli akademickich, która pojawiła się już na etapie konstruowania kategorii mocnych i słabych stron funkcjonowania uczelni niepublicznych. Z jednej strony, bowiem, możliwość studiowania dla osób o niższej motywacji i kondycji intelektualnej traktują oni jako mocną stronę uczelni niepublicznych, z drugiej jednak strony swo-

ista "łatwiejsza droga zdobycia dyplomu" podawana jest jako słaba strona funkcjonowania tego typu uczelni. Wydaje się, zachowując pełen szacunek dla wypowiedzi uczestniczącej w badaniach kadry dydaktycznej, że prezentowane wypowiedzi nie były do końca przemyślane i wewnętrznie spójne.

Tab. 8.10.

Słabe strony funkcjonowania szkół niepublicznych

Kategorie oceny	N	%
Pozwalają na zdobycie dyplomu „łatwiejszą drogą”	24	51,06
Potwierdzają istnienie dwóch „ścieżek zdobywania edukacji” od początku kształcenia aż do studiów wyższych	8	17,02
Pozwalają na sterowanie kształceniem ludziami nastawionym na komercję	8	17,02
Poprzez większą dostępność obniżają rangę szkolnictwa wyższego jako efektu niższych wymagań w szkołach niepublicznych	7	14,89

Źródło: opracowanie własne

Analiza danych zamieszczonych w powyższej tabeli, w porównaniu z danymi zawartymi w tabeli 8.9., potwierdza brak konsekwencji (ponad 51%) wypowiedzi uczestniczących w badaniach nauczycieli akademickich, jako próby, odnośnie do słabych i mocnych stron funkcjonowania uczelni niepublicznych. Co prawda, ok. 17% badanych wskazuje na ważną przyczynę negatywnego zjawiska jakim jest komercjalizacja szkolnictwa niepublicznego, którą w skrajnej postaci można traktować jako dążenie do maksymalizacji zysku, a misję uczelni niepublicznej przyrównać do misji przedsiębiorstwa usługowego. W takim ujęciu, niewątpliwie trudno jest zachować troskę o wysoką jakość realizowanego procesu dydaktycznego. Także trafna wydaje się być uwaga odnośnie obniżania się rangi kształcenia na poziomie wyższym (ok. 15%), jako efektu zwiększania się progu dostępności szkół niepublicznych. W świecie a także w naszym kraju problem ten został rozwiązany w postaci istnienia rankingów uczelni wyższych.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań pozwalają na ukształtowanie się określonego wizerunku nie tyle funkcjonowania niepublicznych wyższych uczelni ile wizerunku, który można stworzyć na podstawie opinii współpracujących z nimi nauczycieli akademickich. Wizerunek ten jest zróżnicowany, w zależności od tego czy respondenci kreując go odnoszą się do własnej pracy w szkołach niepublicznych, własnego ustosunkowania się do swoich obowiązków jako nauczyciela akademickiego, stawianym studentom wymagań itp. czy też tego czy ich opinie koncentrują się na funkcjonowaniu szkół niepublicznych jako swoistej ścieżki edukacji. W pierwszym bowiem wypadku mamy do czynienia z obrazem generalnie pozytywnym, w którym stosunek nauczycieli akademickich do swoich obowiązków, także czas poświęcony na przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych w szkołach niepublicznych nie różni się od stosunku do swoich obowiązków realizowanych w szkołach publicznych. W przeciwieństwie do tej sytuacji, kiedy rozważają oni ogólny poziom wymagań szkół niepublicznych wobec swoich studentów, w porównaniu ze szkołami niepublicznymi⁷⁵, a także wypowiadają się na temat poziomu wiedzy, z którym studenci szkół niepublicznych rozpoczynają naukę na studiach wyższych pojawiają się oceny negatywne, co więcej niepokój budzi fakt, że uczestniczący w badaniach nauczyciele akademicy mimo, że podejmują pracę w szkołach niepublicznych nie utożsamiają się z nimi a wręcz przeciwnie, wyrażają swoje krytyczne poglądy, tak jakby oni jako podmioty świadome swojej roli i za nią w pełni odpowiedzialne nie mieli najmniejszego wpływu na ich funkcjonowanie.

Przeprowadzone badania nie są wolne od ograniczeń. Należą do nich niewątpliwie niezbyt liczna próba badawcza i brak informacji o rodzaju zatrudnienia uczestniczących w badaniach nauczycielach akademickich (umowa o pracę czy umowa cywilno-prawna), niezależnie od tego autor-

⁷⁵ Zależność między opiniami nauczycieli akademickich odnośnie swoich wymagań wobec studentów szkół niepublicznych i wymaganiami, które szkoły te formułują w znaczeniu ogólnym, weryfikowana testem „chi kwadrat”, przy $df = 3$ na poziomie istotności $p < 0,05$ wynosi chi kwadrat wynosi 11,812 i jest statystycznie istotna. Sytuacja ta wskazuje na istnienie rozbieżności w poglądach nauczycieli akademickich odnośnie do analizowanego poziomu wymagań w zależności od tego czy ujmują siebie w roli podmiotów określających te wymagania czy też wypowiadają się na temat wymagań tych ogólnie.

ki żywią nadzieję, że ich wartość poznawcza pozwala już na rozwiązania postawionego problemu badawczego i wyciągnięcia wniosków, które aby mogły zostać uogólnione wymagają powtórzenia badań na bardziej licznej próbie badawczej

W niniejszym artykule zawarto analizę opinii nauczycieli akademickich na temat uczelni niepublicznych, które to są jednym z elementów budujących ogólny wizerunek uczelni. Autorki przy wykorzystaniu kwestionariusza ankiety pozyskały opinie nauczycieli akademickich na temat takich aspektów jak: oceny wymagań stawianych studentom szkół niepublicznych, w stosunku do studentów szkół publicznych, stosunek nauczycieli akademickich do własnych obowiązków dydaktycznych w uczelniach niepublicznych w stosunku do uczelni publicznych, czy zalet funkcjonowania szkół niepublicznych. Prezentowane wyniki badań mają charakter poznawczy. Autorki żywią jednak nadzieję, że przedstawione wyniki badań mogą inspirować do dalszych poszukiwań.

Bibliografia

1. Bańka A., *Psychopatologia pracy*, Gemini, Poznań 1996.
2. Dietl J., Gasparski W., *Etyka biznesu*, PWN, Warszawa 2002.
3. Nowaczyk G., Kolasiński M. (red.) *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu 2006.
4. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2002 roku*, GUS, Warszawa 2003.
5. Wiktor J.W., *Promocja, system komunikacji przedsiębiorstwa z rynkiem*, PWN, Warszawa 2001.
6. Wójcik K., *Public relations od A do Z*, t. 1, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1997.

Monika A. Łęska*
Dorota Karwacka**

9. DZIAŁANIA PR ELEMENTEM BUDOWANIA WIZERUNKU – CASE STUDY PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ W BIAŁEJ PODLASKIEJ.

Wprowadzenie

Jednym z efektów transformacji gospodarki polskiej jest powstanie i rozwój rynku usług edukacyjnych, na którym funkcjonują zarówno szkoły publiczne jak i prywatne (komercyjne i non-profit). Jego intensywny rozwój przejawia się jednak nie tylko dynamicznym wzrostem licznych podmiotów oferujących usługi edukacyjne, ale również liczbą osób korzystających z tych usług. Boom edukacyjny, który nastąpił po roku 1990 jest swego rodzaju fenomenem, gdyż w żadnym z krajów postkomunistycznych nie pojawił się on z takim natężeniem jak w Polsce. Polski rynek usług edukacyjnych charakteryzuje wysoki stopień sformalizowania oraz udziału państwa, które sprawuje kontrolę nad wszystkimi uczelniami świadczącymi usługi na poziomie wyższym, zarówno państwowymi jak i niepaństwowymi.

W ostatnich latach zwiększyła się konkurencyjność podmiotowa i przedmiotowa rynku edukacyjnego wchodzącego w skład rynku wiedzy⁷⁶ oraz wzrost jego mobilności⁷⁷; zaistniały także zmiany demograficzne i społeczne; ponadto stanęliśmy wobec wyzwań globalizacji⁷⁸, społeczeń-

* Autorka jest pracownikiem Państwowej Wyższej Szkoły im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

** Autorka jest pracownikiem Państwowej Wyższej Szkoły im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

⁷⁶ M. Dudek *Wartość kapitału intelektualnego w gospodarce globalnej*. w: M. Dudek (red.), *Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej* WSM, Legnica 2003.

⁷⁷ J. Lepich *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Dylematy rozwoju*. w: M. Dudek (red.) *Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej*, WSM, Legnica 2003.

⁷⁸ S. J. Pastuszka *Edukacja – granice wolności* w: *Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej* (red.) M. Dudek, WSM, Legnica 2003.

stwa informacyjnego⁷⁹, nowych sposobów kształcenia oraz dostępu do wiedzy⁸⁰ – wszystko to zmusza rynek edukacyjny do nieustannej adaptacji.

9.1. Rola PR w funkcjonowaniu uczelni

Uczelnie wyższe są szczególnego rodzaju instytucjami, które cechuje wyjątkowe zaufanie społeczne. Ich rola, jaką odgrywają w społeczeństwie jest poddawana nieustającym naciskom. Odpowiedzialność społeczna oraz misja, którą pełnią skłania je również do odpowiedniego ekspozowania w otoczeniu. Uczelnie, jako jedne z pierwszych instytucji poznały wartość skutecznej komunikacji, jako warunku sprawnego działania, jak również elementu wpływającego na wizerunek, czego dowodem jest *Publicity Office* utworzony w 1897 roku na Uniwersytecie w Michigan⁸¹.

Public Relations (PR) jako dyscyplina akademicka pojawiła się w 1923 roku za sprawą *Edwarda Bernays'a* – autora pierwszego podręcznika PR. Do tej pory oficjalnych definicji PR jest ponad dwa tysiące. Nie chodzi jednak o przytaczanie definicji, lecz o oddanie istoty działań, jakimi powinny się zajmować uczelnie wyższe. Działania PR oznaczają bowiem planową i ciągłą aktywność, polegającą na przekazywaniu specjalnie przygotowanych informacji, w celu stworzenia pożądanego obrazu uczelni w otoczeniu, pozwalającego na lepszą z nim integrację oraz ułatwiającego realizację celów.⁸²

Do realizacji działań PR w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym uczelnie mogą wykorzystać następujące sfery zadaniowe⁸³:

- budowanie sprawnych systemów komunikacyjnych
- badanie nastrojów pracowniczych

⁷⁹ W. Cellary *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*. w: *Szkoły wyższe wobec wyzwań integracji europejskiej*, Sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży, Warszawa 2001.

⁸⁰ M. Machalska *E-learning drogą do tworzenia systemu zarządzania wiedzą w firmie*, www.egov.pl 2004.

⁸¹ D. Tworzydło, T. Soliński *Rola i zadania komórek public relations w strukturach uczelni*. w: *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą* (red.) G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006.

⁸² W. Budzyński *Public Relations – zarządzanie reputacją firmy*, Warszawa 2006.

⁸³ D. Tworzydło, T. Soliński *Rola i zadania komórek public relations w strukturach uczelni*, op. cit.

- *Crisis Management* (wykorzystanie kryzysu do wzmocnienia pozycji)
- informacja o działalności poprzez *eventy*
- *Sponsoring*
- *Investor Relations*
- *Lobbing*
- *CRS* – społeczna odpowiedzialność uczelni.

Istotą działań PR jest ich systematyczność i ciągłość, ponieważ tylko takie działania zapewnią uzyskanie pożądaných, długookresowych efektów. Należy również pamiętać o doborze konkretnych narzędzi PR w odniesieniu do zidentyfikowanych grup docelowych. Pozwoli to precyzyjnie formułować informacje kierowane do tych grup.

9.2. Elementy wizerunku szkoły wyższej

Public Relations jest tym elementem promocji, który bezpośrednio, niejako wykonawczo realizować ma budowanie wizerunku uczelni. Jednym z elementów budowania wizerunku jest opracowanie elementów tożsamości rynkowej – identyfikacji wizualnej⁸⁴.

Tożsamość szkoły wyższej a inaczej jej *osobowość* to niepowtarzalny zestaw cech pozwalających wyróżnić uczelnię z otoczenia i uczynić ją łatwą do rozpoznania. Określona tożsamość jest równoznaczna z pozycjonowaniem szkoły i adresowaniem jej oferty do wybranego odbiorcy⁸⁵.

Na bazie elementów tożsamości, czyli wyznawanych wartości i posiadanych cech, dzięki prowadzonym zgodnie z przyjętą strategią marketingową działaniom komunikacyjnym powstaje i ulega ciągłym modyfikacjom *wizerunek uczelni*.

Wizerunek jest obrazem uczelni wśród ludzi, którzy się z nią spotykają. Stanowi subiektywny obraz, sumę spostrzeżeń i obserwacji, których odbiorca dokonuje projekcji swego ego⁸⁶. Wizerunek szkoły wyższej jako indywidualne wyobrażenie odbiorców, powstaje na bazie konfrontacji informacji zdobytych celowo bądź otrzymanych przypadkiem (*komunikacja nieformalna – na ogół nieplanowane działania, realizowane*

⁸⁴ W. Nowaczyk *Instrumenty promocji stosowane w szkolnictwie wyższym – rola i znaczenie działań promocyjnych* „Świat Marketingu”, lipiec 2004.

⁸⁵ J. Altkorn *Wizerunek firmy*, wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza, 2004.

⁸⁶ E. Stachura *Elementy wizerunku szkoły wyższej*, w: *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą* op. cit.

przez pracowników i studentów niosące różne komunikaty marketingowe do otoczenia „przy okazji”⁸⁷.

Na wizerunek szkoły wyższej składa się suma wyobrażeń mieszczących się w wielu obszarach. Są to:

- *jakość kształcenia* (kwalifikacje kadry, programy nauczania, nowoczesne metody dydaktyczne, akredytacje i certyfikaty)
- *siedziba uczelni* (lokalizacja w regionie jak i w mieście, budynki wraz z wyposażeniem)
- *etos akademicki* (współpraca z innymi uczelniami, respektowanie tradycji akademickich)
- *pozycja w otoczeniu konkurencyjnym* (wielkość uczelni, liczba studentów, miejsce w rankingach, współpraca zagraniczna, współpraca z podmiotami w regionie)
- *ekonomiczne warunki studiowania* (odpłatność za studia oraz system stypendialny)
- *komunikacja z otoczeniem* (system identyfikacji wizualnej czyli tablice kierunkowe, billboardy, plakaty, ulotki czy informatory; aktywność komunikacyjna wobec rynku docelowego czyli akcje rekrutacyjne, dni otwarte, wizyty w szkołach; kontakty z absolwentami oraz obecność w mediach)
- *życie studenckie* (praktyki studenckie, samorząd, działalność naukowa, wsparcie uczelni w organizacji imprez studenckich, atmosfera wśród społeczności studenckiej)⁸⁸.

Adresatem działań tworzących wizerunek szkoły wyższej jest jego otoczenie, w którym znajdują się grupy osób bezpośrednio związanych z uczelnią czyli obecni studenci, absolwenci, kandydaci i ich rodziny oraz przyjaciele, a także szeroko pojęte środowisko edukacyjne – szkoły średnie oraz uczelnie konkurencyjne jak również władze lokalne i centralne, sponsorzy, pracodawcy i podmioty gospodarcze, stowarzyszenia zawodowe oraz środki masowego przekazu⁸⁹.

Właściwie skonstruowana, obejmująca najbardziej pożądane cechy i wartości tożsamość uczelni, nie jest jednak gwarantem wykreowania jej korzystnego wizerunku. Elementy image'u powstają bowiem zarówno na podstawie poszczególnych atutów (atrakcyjna oferta programowa, świet-

⁸⁷ M. Rydel *Komunikacja jako element marketingu*, w: *Komunikacja marketingowa*, ODDK, Gdańsk 2001.

⁸⁸ E. Stachura *Elementy wizerunku szkoły wyższej*, op. cit.

⁸⁹ A. Payne *Marketing usług*, PWE, Warszawa 1997.

na kadra profesorska) jak i na bazie sposobów komunikowania o nich.⁹⁰ Ponadto należy pamiętać, że wizerunek nie jest konstrukcją trwałą i niezmienną, podlega on nieustannym przekształceniom, ze względu na ciągłe zmiany, które dokonują się zarówno wewnątrz jak i na zewnątrz organizacji.

9.3. Badania wizerunku państwowej wyższej szkoły zawodowej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe to uczelnie poszukujące swojego miejsca w polskiej i europejskiej przestrzeni edukacji wyższej. Powstałe dzięki ustawie z 1997 roku PWSZ-ty⁹¹ od początku zaistnienia, a może jeszcze wcześniej, nie były ulubionym młodszym rodzeństwem zasłużonych państwowych uczelni akademickich. Trzeba jednak rzetelnie przyznać, że nie wszędzie i w różnym stopniu dostrzegano potencjalne zagrożenie ze strony tych uczelni, a konflikty pojawiły się i narastają w miarę zaostrzania się konkurencji naboru, wobec nadchodzącego niżu demograficznego studiujących roczników. Lokalne społeczności w miejscach działania tych szkół nie mają jednak wątpliwości, że powołanie do życia PWSZ było jedną z najlepszych decyzji edukacyjnych i społecznych. Znaczne ubóstwo ludności zamieszkującej obszary odległe od dużych ośrodków akademickich uniemożliwia młodzieży podróże i utrzymanie się w tych ośrodkach - edukacja wyższa musi zatem przyjść do niej. PWSZ w Białej Podlaskiej jest kontynuacją historycznej, utworzonej w 1628 roku Akademii Bialskiej. Współczesna bialska uczelnia powstała 1 sierpnia 2000 roku i w 8 roku funkcjonowania kształci ponad 4 500 studentów.

Niewątpliwym atutem tej uczelni jest kompetentna i zaangażowana kadra. Nastawiona na współpracę, rozwijanie pomysłów i kreatywności studentów. Praca i efekty działań pracowników Uczelni są oceniane pozytywnie przez Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA), która swoją działalnością obejmuje wszystkie uczelnie działające na podstawie usta-

⁹⁰ K. Huber *Image, czyli jak być gwiazdą na rynku*. Businessman Book, Warszawa 1994.

⁹¹ *Ustawa o wyższych szkołach zawodowych z 26 czerwca 1997 r.* (Dz. U. nr 96, poz. 590 z późn. zm.). Uczelnie te działają obecnie w oparciu o ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005* (Dz. U. nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

wy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym⁹². W przeciwieństwie do komisji środowiskowych poddanie się ocenie PKA jest obligatoryjne, a jej negatywna ocena niesie za sobą konsekwencje w postaci decyzji ministra właściwego do spraw szkolnictwa o cofnięciu lub zawieszeniu uprawnień do kształcenia na danym kierunku studiów i poziomie kształcenia⁹³.

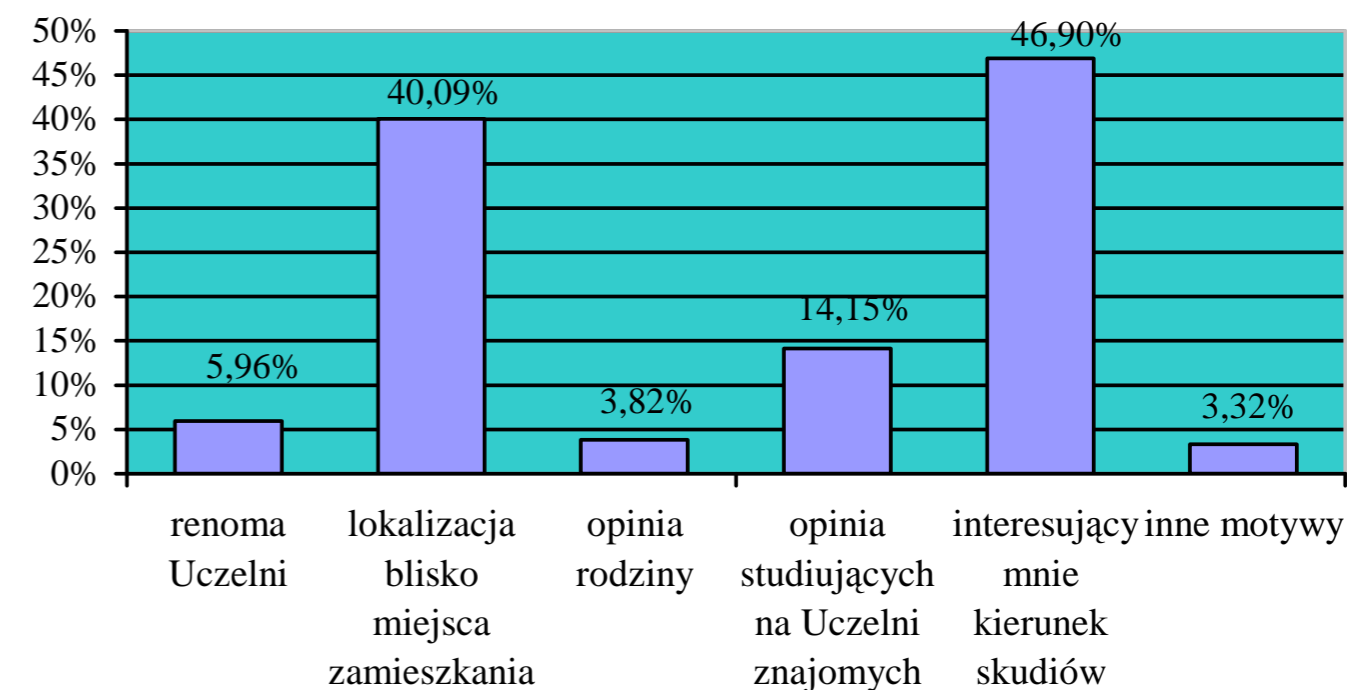
W publikowanych na łamach czasopisma „Rzeczpospolita” i „Perspektywy” Ogólnopolskim Rankingu Szkół Wyższych Uczelnie zajmuje czołowe miejsca wśród uczelni zawodowych⁹⁴. Jest to efekt konsekwentnie prowadzonych działań kreujących atrakcyjny wizerunek szkoły.

Systematycznie są również prowadzone badania wśród studentów PWSZ, które przynoszą ciekawe wyniki z punktu widzenia dalszych działań szkoły, kształtujących jej wizerunek. Analizowany materiał pochodzi z badań wszystkich (1325) studentów pierwszego roku przeprowadzonego w listopadzie 2007 roku oraz badań własnych reprezentatywnej grupy absolwentów realizowanych w kwietniu 2007. Respondenci są (lub byli) studentami wszystkich kierunków (filologii, socjologii, informatyki, turystyki i rekreacji, pedagogiki, pielęgniarstwa, zarządzania oraz zdrowia publicznego). Badania przeprowadzono metodą ankiety audytoryjnej.

⁹² Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 (Dz. U. nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

⁹³ <http://www.pka.edu.pl/>

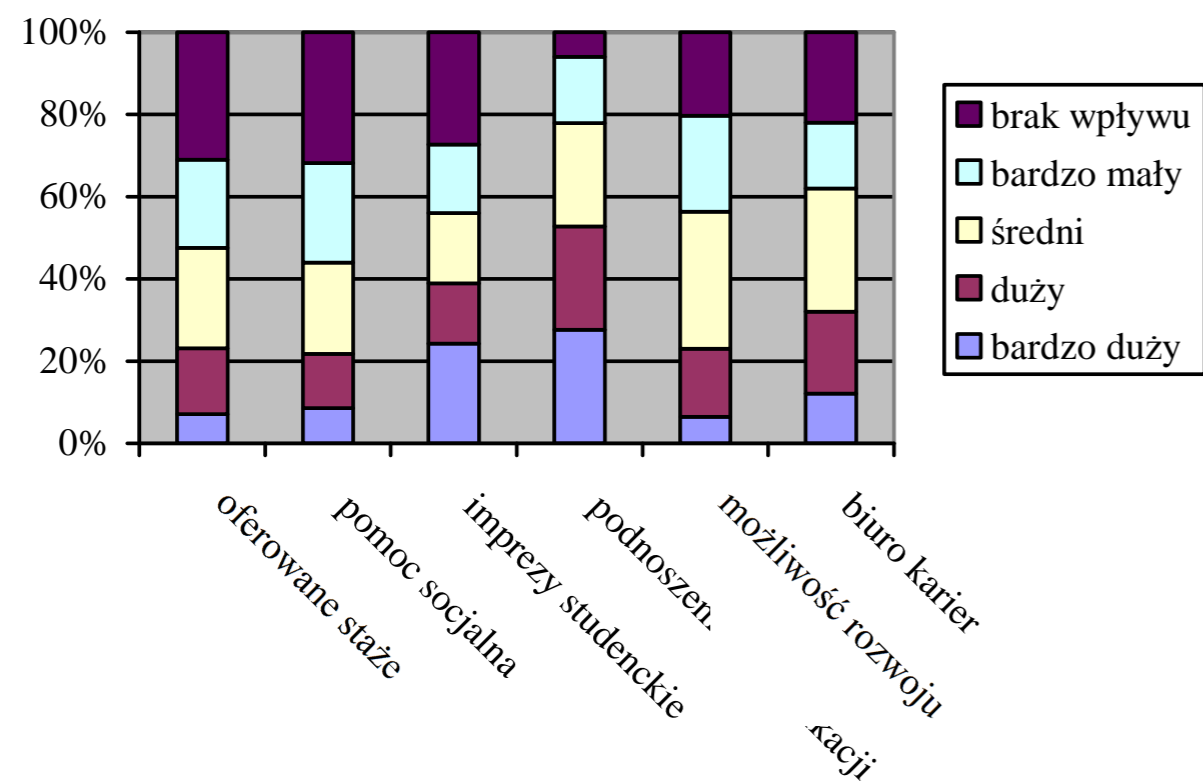
⁹⁴ 5 miejsce wśród PWSZ w Polsce, „Newsweek”, 03.04.2005.



Rys. 9.1. Czynniki wpływające na wybór PWSZ w Białej Podlaskiej

Źródło: opracowanie własne

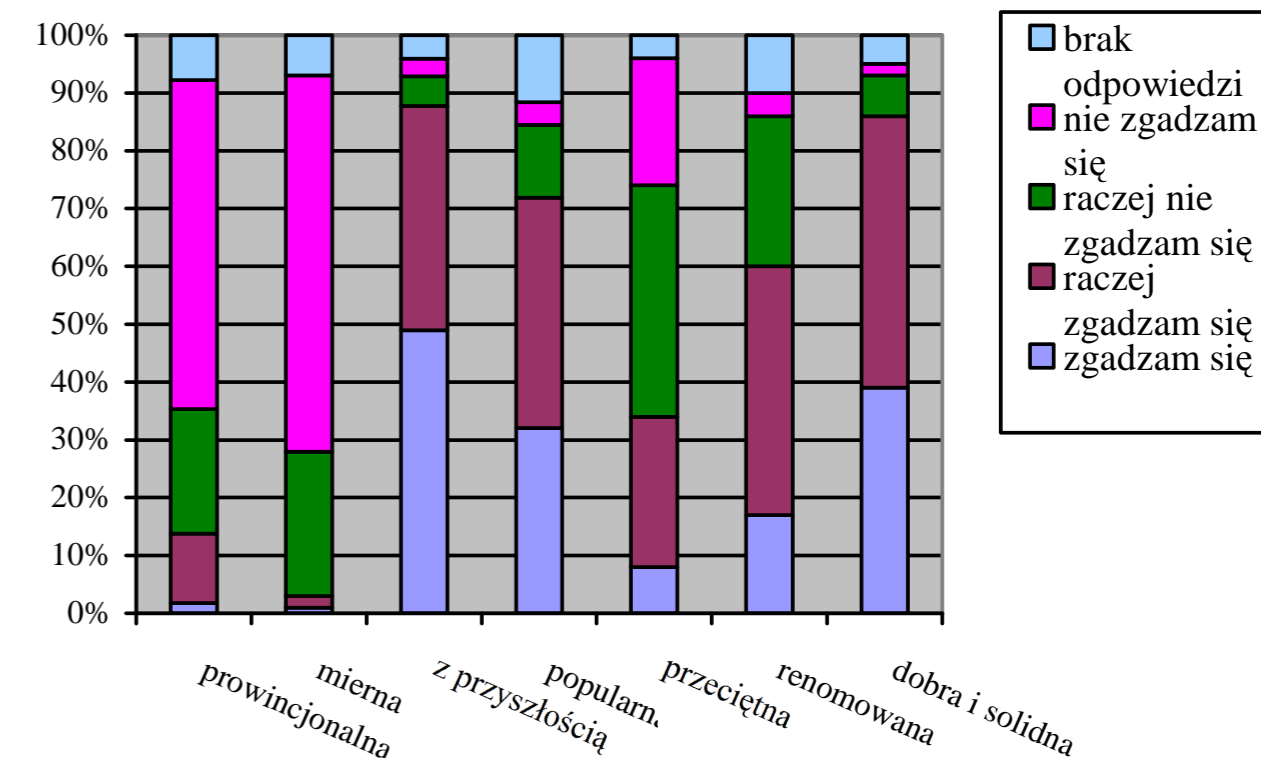
Wybór studiów dokonuje się w określonych realiach, a na proces podejmowania decyzji ma wpływ wiele czynników. Wyniki badań ujawniają najważniejsze grupy czynników determinujących wybór PWSZ jako miejsca studiów. Niemalże połowa respondentów (46,9%) wybrała uczelnię ze względu na oferowane kierunki kształcenia, co potwierdza atrakcyjność oferty edukacyjnej. 40,09% podjęło decyzję o studiowaniu ze względu na lokalizację. Fakt ten był i jest uzasadnieniem dla istnienia tego rodzaju szkół wyższych, jakkolwiek badanie wskazuje również, że miejsce stałego zameldowania respondentów to – poza województwem lubelskim (90,14% wskazań) – również województwa: mazowieckie – 6,64% oraz podlaskie – 2,85% (źródło: opracowania własne). Nie bez znaczenia jest tu także czynnik w postaci opinii znajomych studiujących na uczelni (14,15%), który ilustruje funkcjonowanie komunikacji nieformalnej. Na uwagę zasługuje również odnotowanie wskazania renomy uczelni (niemalże 6%), co w odniesieniu do czasu istnienia uczelni na rynku jest dobrą zapowiedzią przyszłości.



Rys. 9.2. Najistotniejsze walory brane pod uwagę przy wyborze PWSZ.

Źródło: opracowanie własne

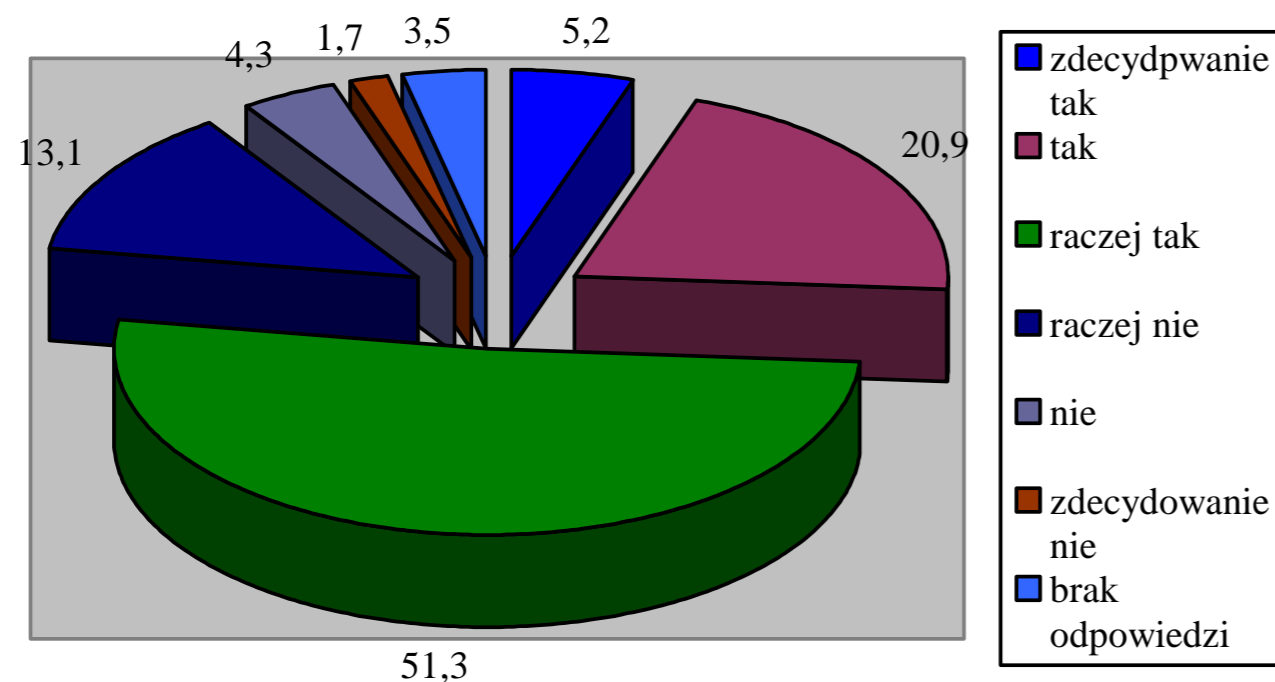
Interesujące wyniki uzyskano pytając respondentów o istotne z punktu widzenia studenta determinanty wyboru uczelni. Studenci wskazywali na bardzo duży (27,27%), duży (24,89%) i średni (24,9%) wpływ na wybór, możliwości podnoszenia kwalifikacji. O takie postrzeganie uczelnia zabiega od początku działalności, kierując swoją ofertę do ambitnego kandydata – nastawionego na rozwój intelektualny, a w związku z miejscem zamieszkania i sytuacją ekonomiczną, pozbawionego możliwości kształcenia w dużych ośrodkach akademickich. Znaczenia nabiera również funkcjonowanie biura karier, co stanowiło istotny czynnik wyboru uczelni, a to oznacza jednocześnie, że oferta PWSZ jako oferta niszowo-komplementarna posiada przełożenie na rynek pracy i jego oczekiwania.



Rys. 9.3. Opinie studentów o PWSZ.

Źródło: opracowanie własne

Większość respondentów zgadza się (w mniejszym lub większym stopniu), ze stwierdzeniem o PWSZ, że jest dobrą i solidną uczelnią (91%) oraz, że jest to uczelnia z przyszłością (89%). Pozostali potwierdzają to stwierdzeniami o popularności (78%) i renomie (64%), co jest szczególnie optymistyczne zważywszy na czas obecności placówki na rynku. Wprawdzie istnieją głosy krytyczne: 37% twierdzi, że PWSZ to przeciętna uczelnia, 17% – prowincjonalna, ale ponad połowa nie zgadza się z osądem o przeciętności (58%), trzy czwarte ankietowanych nie zgadza się z prowincjonalnością PWSZ zaś 91% z miernością.



Rys. 9.4. Czy PWSZ spełniło twoje oczekiwania.

Źródło: opracowanie własne

Badania ankietowe są także systematycznie prowadzone wśród absolwentów Uczelni (źródło: opracowania własne). Wyniki analizy wskazują, że zdecydowana większość respondentów (77,4%) wyraziła przekonanie, iż wybrane miejsce studiów spełniło ich oczekiwania, chociaż w różnym stopniu. Znacznie mniejszy odsetek stanowią osoby niezadowolone (19,1%). Należy zatem dążyć do utrzymania tak wysokiego zadowolenia z działania PWSZ jednocześnie diagnozując a następnie eliminując słabe punkty wskazywane przez niezadowolonych respondentów.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań oprócz niewątpliwiej wartości poznawczej stanowią również cenną wskazówkę, w jakim kierunku oraz pośrednio jakimi metodami należy kształtować wizerunek Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej. Wskazują również jednoznacznie, jak ważny wpływ ma umiejętne eksponowanie atutów uczelni na kształtowanie jej wizerunku. Stąd tak ważna i wartościowa jest skuteczna komunikacja jako warunek konieczny dalszego, sprawnego funkcjonowania.

Żyjemy w XXI wieku, wieku potęgi informacyjnej. W takiej rzeczywistości każdy podmiot rynkowy włączając w to szkoły wyższe, prywat-

ne czy państwowe, w niewielkim mieście czy metropolii, nie może zaniedbywać działań, mających na celu ciągłe, planowe kreowanie swojego wizerunku, a troska o jego jakość, winna być stałym elementem dyskusji nie tylko na forum uczelni.

Bibliografia

1. Altkorn J. *Wizerunek firmy*, wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2004
2. Budzyński W. *Public Relations – zarządzanie reputacją firmy*, Warszawa 2006
3. Cellary W. *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym. w: Szkoły wyższe wobec wyzwań integracji europejskiej*, Sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży, Warszawa 2001
4. Dudek M. *Wartość kapitału intelektualnego w gospodarce globalnej. w: Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej* (red.) M. Dudek, WSM, Legnica 2003
5. <http://www.pka.edu.pl/>
6. Huber K. *Image, czyli jak być gwiazdą na rynku*. Businessman Book, Warszawa 1994
7. Lepich J. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Dylematy rozwoju. w: Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej* (red.) M. Dudek, WSM, Legnica 2003
8. Machalska M. *E-learning drogą do tworzenia systemu zarządzania wiedzą w firmie*. www.egov.pl, 2004
9. Nowaczyk W. *Instrumenty promocji stosowane w szkolnictwie wyższym – rola i znaczenie działań promocyjnych*. „Świat Marketingu” lipiec 2004
10. Pastuszka S.J. *Edukacja – granice wolności. w: Poszukiwanie modelu wyższej szkoły niepaństwowej* (red.) M. Dudek, WSM, Legnica 2003
11. Payne A. *Marketing usług*, PWE, Warszawa 1997
12. *Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005* (Dz. U. nr 164, poz. 1365 z późn. zm.)
13. Rydel M. *Komunikacja jako element marketingu*, w: *Komunikacja marketingowa*, ODDK, Gdańsk 2001
14. Stachura E. *Elementy wizerunku szkoły wyższej*, W: *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą* (red.) G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006

15. Tworzydło D., Soliński T. *Rola i zadania komórek public relations w strukturach uczelni*. w: *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą* (red.) G. Nowaczyk, P. Lisiecki, WSB, Poznań 2006
16. *Ustawa o wyższych szkołach zawodowych z 26 czerwca 1997 r.* (Dz. U. nr 96, poz.590 z późn. zm.).

Ewa Mazurek-Krasodomska*
Jarosław Waśniewski**

10. FINANSOWANIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE I UNII EUROPEJSKIEJ A WYDATKI GOSPODARSTW DOMOWYCH NA EDUKACJĘ

Wprowadzenie

Finansowanie szkolnictwa wyższego jest zagadnieniem niezmiernie szerokim i budzącym wiele pytań i wątpliwości, w szczególności obecnie w Polsce, gdy ministerstwo właściwe do spraw szkolnictwa wyższego przygotowuje się do reformy systemu tego szkolnictwa.⁹⁵ U progu planowanych zmian w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego warto przyjrzeć się obecnej strukturze finansowania edukacji na tym poziomie.

Celem niniejszego opracowania jest analiza dostępnych źródeł finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce na tle rozwiązań występujących w innych krajach Unii Europejskiej. Autorzy przedstawiają strukturę finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce i wybranych krajach europejskich.

Mówiąc o edukacji nie można nie wspomnieć o wydatkach z nią związanymi, a pokrywanych ze środków prywatnych, w szczególności przez gospodarstwa domowe. Obowiązujące w danym państwie przepisy wpływają bowiem na wydatki tych podmiotów. Dlatego w ostatniej części opracowania analizie poddany zostanie udział wydatków na edukację w wydatkach gospodarstw domowych.

* Autor jest pracownikiem Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni i Politechniki Gdańskiej w Gdańsku.

** Autor jest pracownikiem Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni i Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku.

⁹⁵ *Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2008.

10.1. Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce

Problem finansowania ze środków publicznych bądź prywatnych dotyczy nie tylko szkolnictwa wyższego, ale edukacji na każdym jej poziomie. Aby odpowiedzieć na pytanie odnośnie właściwych źródeł finansowania, należy zdecydować czy edukację uważamy za dobro prywatne czy publiczne? Odpowiedź na ten dylemat odnajdujemy w literaturze przedmiotu, w której stwierdzono, że edukacja to dobro, za pomocą którego zaspokajane są podstawowe potrzeby człowieka, a więc dobro społeczne.

Edukacja jako dobro społeczne ze względu na swoje fizyczne cechy może być zaliczana do dóbr prywatnych, jednak często na skutek doktryny społecznej i prowadzonej przez władze publiczne polityki społecznej jest finansowana ze środków publicznych⁹⁶. Nie wyklucza to jednak możliwości częściowego finansowania jej z funduszy prywatnych pochodzących od gospodarstw domowych. Tworzenie dóbr społecznych związane jest z chęcią umożliwienia konsumpcji tych dóbr członkom gospodarstw domowych, których dochody mogłyby uniemożliwiać bądź znacznie ograniczać ich nabycie gdyby dobra te alokowane były na zasadach rynkowych.

Nie wyklucza to jednak tworzenia niepublicznego sektora edukacyjnego. Edukacja ma zazwyczaj charakter dobra społecznego na poziomie podstawowym i średnim, natomiast na poziomie szkolnictwa wyższego mechanizm rynkowy wykorzystywany jest w szerszym zakresie⁹⁷.

Od początku okresu transformacji w Polsce szkolnictwo wyższe podlegało licznym przemianom. Najistotniejszymi z nich było poszerzenie oferty publicznych szkół wyższych poprzez tworzenie nowych kierunków studiów uwzględniających zapotrzebowanie zgłaszane przez rynek pracy oraz powstawanie i rozwój wyższych uczelni niepublicznych.⁹⁸ W 2006 r. kontynuowano proces rozwoju uczelni publicznych i niepublicznych. W szkołach wyższych nadzorowanych przez ministra właściwego

⁹⁶ S. Owsiak, *Finanse publiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 32.

⁹⁷ Ibidem, s. 34.

⁹⁸ A. Lefik-Szczepańska, *Finansowanie publicznych szkół wyższych w świetle obowiązujących regulacji prawnych*, w: „*Harmonizacja finansów publicznych w skali narodowej i europejskiej*”, red. nauk. K. Piotrowska-Marczak, K. Kietlińska, Difin, Warszawa 2007, s. 165.

do spraw szkolnictwa wyższego utworzono 77 kierunków studiów i 6 makrokierunków.

Było to możliwe dzięki stałemu wzrostowi zapotrzebowania społeczeństwa na naukę w szkołach wyższych. Rosnący popyt na usługi edukacyjne był spowodowany m.in. rosnącą świadomością wartości wykształcenia, wzrostem zapotrzebowania na pracowników o wyższym wykształceniu i nasileniem konkurencji na rynku pracy w związku z dynamicznym wzrostem gospodarczym⁹⁹.

Skutkiem zachodzących przemian jest finansowanie szkół wyższych zarówno ze środków publicznych jak i prywatnych. Zasilanie w środki finansowe uczelni jest podstawowym i niezbędnym warunkiem umożliwiającym im kształcenie i realizację prac badawczych. Ponadto jest istotnym instrumentem oddziaływania państwa na instytucje funkcjonujące w tym obszarze¹⁰⁰.

Środki pochodzące z budżetu państwa wydawane są na realizację różnych zadań publicznych i społecznych, do których należy również edukacja. W obszarze edukacji kierowane są do podmiotów prowadzących szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne oraz bezpośrednio do uczelni wyższych prowadzących zajęcia dydaktyczne dla studentów. Mają one zapewnić odpowiedni poziom i jakość kształcenia jak również stworzyć warunki powszechnego dostępu do edukacji i wyrównać szanse edukacyjne młodzieży poprzez system pomocy materialnej. Istotnym aspektem funkcjonowania szkolnictwa wyższego jest ponadto współpraca międzynarodowa.

Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce latach 1995-2006 przedstawiono w tabeli 10.1.

⁹⁹ M. Geryk, *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2007, s. 20.

¹⁰⁰ J. Jabłecka, *Innowacje w sposobach finansowania uniwersytetów. Analiza na przykładzie wybranych krajów OECD*, w: „*Problemy zarządzania*”, Nr 1/2004 (3).

Tab. 10.1.
Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1995-2006

Lata	Budżet państwa	Budżety jednostek samorządu terytorialnego	RAZEM WYDATKI	Dynamika wydatków	Udział wydatków publicznych w PKB
				rok poprzedni = 100	%
	w mln zł				
1995	2 174,7	2,8	2 177,5	-	0,75
1996	3 002,4	8,9	3 011,3	138,29	0,83
1997	3 752,2	11,4	3 763,6	124,98	0,80
1998	4 272,3	10,7	4 283,0	113,80	0,77
1999	5 070,5	14,2	5 084,7	118,72	0,82
2000	5 326,7	20,4	5 347,1	105,16	0,78
2001	6 370,7	32,6	6 403,3	119,75	0,89
2002	6 829,6	38,6	6 868,2	107,26	0,88
2003	7 049,2	28,2	7 077,4	103,05	0,87
2004	8 822,3	31,9	8 854,2	125,11	1,00
2005	9 676,5	76,8	9 753,3	110,15	0,99
2006	9 888,7	122,0	10 010,7	102,64	0,95

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006r.*, GUS, Warszawa 2007.

Należy podkreślić, że poziom finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce w badanym okresie w relacji do PKB podwyższył się, ale nie przekroczył 1%. Wydatki na szkolnictwo wyższe wzrosły z 2,18 mld zł w roku 1995 do ponad 10 mld zł w roku 2006, jednak charakteryzowały się zmniejszającą się dynamiką. Na początku okresu transformacji systemowej w Polsce dynamika ta przekraczała 150%, a w roku 2006 wyniosła zaledwie 102,6%.

Na uwagę zasługuje również fakt, że coraz większe środki na szkolnictwo wyższe przeznaczają samorządy terytorialne. W roku 1995 było to ok. 2,8 mln zł, a w roku 2006 aż 122 mln zł. Zatem wydatki na szkolnictwo wyższe tych jednostek wzrosły ponad 43-krotnie, przy tylko 4,5-krotnym wzroście wydatków budżetu państwa na ten cel. Przepisy regulujące ustrój samorządu terytorialnego wśród zadań samorządów wszyst-

kich szczebli wymieniają sprawy związane z edukacją publiczną¹⁰¹. Jednak obowiązki dotyczące szkolnictwa wyższego wprost wskazane zostały jedynie w ustawie o samorządzie województwa¹⁰². Mimo to udział wydatków samorządów terytorialnych na ten cel jest nieznaczący, gdyż w roku 2006 wynosił ok. 1,2% wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe. Jest to związane z tym, że funkcjonowanie uczelni z reguły wiąże się z zaspokojeniem potrzeb edukacyjnych nie tylko jednej wspólnoty samorządowej, określonej gminy, powiatu czy województwa. W szczególności nie sposób wskazać, które z zadań z zakresu szkolnictwa wyższego mają charakter gminny i powiatowy, poza wyraźnie określonymi ustawowo zadaniami samorządu województwa¹⁰³.

Szkoły wyższe w Polsce spełniają określone ustawowo zadania, które dotyczą studentów, ich kadr naukowych oraz społeczności lokalnych i regionalnych. Prowadzą zatem działalność dydaktyczną i badawczą. Mogą również prowadzić działalność gospodarczą wyodrębnioną organizacyjnie i finansowo od działalności podstawowej jednak w przypadku, gdy dopuszcza to jej statut¹⁰⁴. Z działalności tych uzyskują przychody wskazane z tabeli 10.2.

Tab. 10.2.

Przychody szkół wyższych w Polsce w roku 2006 (w tys. zł)

Szkoly wyższe	Przychody			Przychody ogółem
	z działalności dydaktycznej	z działalności badawczej	z wydzielonej działalności gospodarczej	
Ogółem	12 773 380,6	1 533 042,5	103 345,2	14 409 768,3
Publiczne	10 529 959,9	1 499 629,9	88 340,6	12 117 930,4
Niepubliczne	2 243 420,7	33 412,6	15 004,6	2 291 837,9

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006r.*, GUS, Warszawa 2007.

Szkoły wyższe funkcjonujące w Polsce w roku 2006 osiągnęły przychód ponad 14,4 mld zł, z czego na uczelnie publiczne przypadło ponad

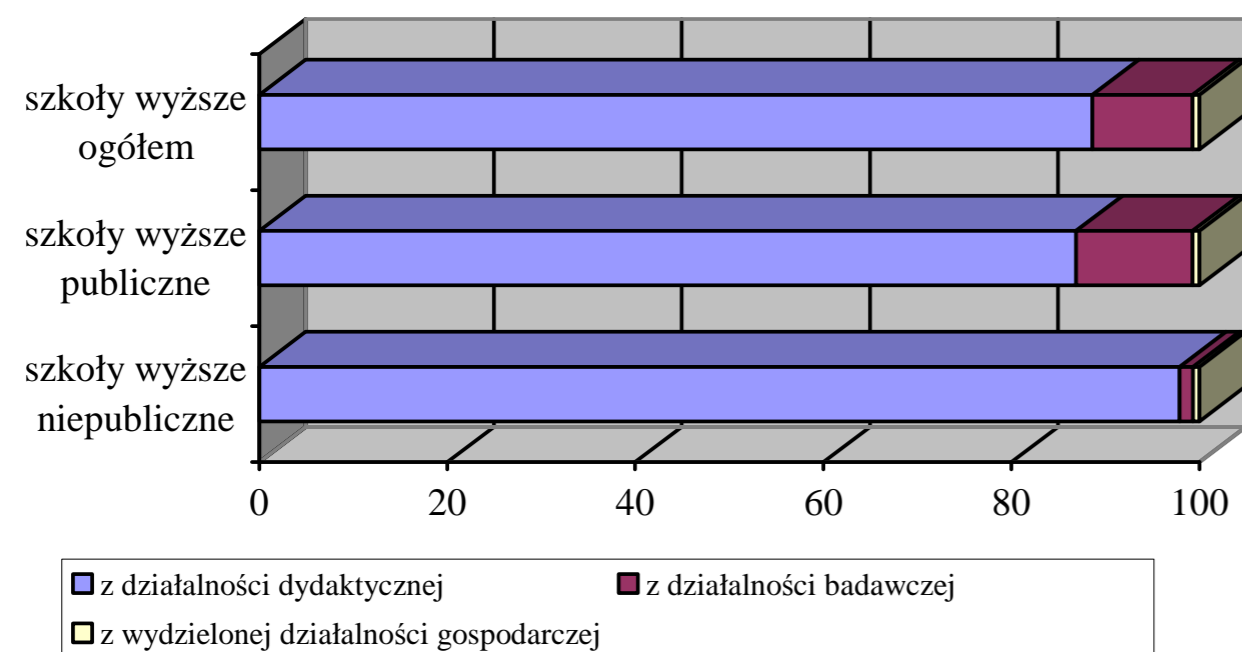
¹⁰¹ Ustawa z dnia 8 marca 1990r. o samorządzie gminnym, Dz. U. 2001, nr 142, poz. 1591 z późn. zm., art. 7, ust. 1, pkt. 8; Ustawa z dnia 5 czerwca 1998r. o samorządzie powiatowym, Dz. U. 2001, nr 142, poz. 1592 z późn. zm., art. 4, ust. 1, pkt. 1.

¹⁰² Ustawa z dnia 5 czerwca 1998r. o samorządzie województwa, Dz. U. 2001, nr 142, poz. 1590, art. 14, ust. 1, pkt 1.

¹⁰³ M. Paczocha, *Pomoc jednostek samorządu terytorialnego dla szkół wyższych*, w: „Finanse Komunalne”, Nr 2/2002.

¹⁰⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005r. o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 2005, Nr 164, poz. 1365, art. 7.

12,1 mld. Jeszcze większe dysproporcje widoczne są w podziale przychodów z działalności badawczej. Przychody te wyniosły ponad 1,53 mld zł, z czego uczelnie publiczne uzyskały prawie 1,5 mld, a uczelnie niepubliczne ponad 0,3 mld. Również w obszarze dodatkowej działalności gospodarczej szkoły wyższe publiczne uzyskują większe przychody. W przeliczeniu na jednego studenta szkoły publiczne uzyskały przychody ogółem na poziomie 9,3 tys. zł, natomiast szkoły niepubliczne 3,6 tys. zł.¹⁰⁵ Struktura przychodów osiągniętych przez szkoły wyższe przedstawiona została na rysunku 10.1.



Rys. 10.1. Struktura przychodów szkół wyższych w Polsce w roku 2006

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006r.*, GUS, Warszawa 2007.

Przychody z działalności dydaktycznej szkół wyższych w Polsce stanowią ponad 88,6% ich przychodów ogółem. Wskaźnik ten dla uczelni niepublicznych osiąga większą wartość, gdyż prawie 98%, natomiast w przypadku uczelni publicznych prawie 87%. Rozwój i funkcjonowanie uczelni jest zatem w przeważającym stopniu zależny od przychodów z działalności dydaktycznej. Natomiast przychody z działalności badawczej to ponad 10,6% przychodów szkół wyższych, jednak w przypadku uczelni niepublicznych wskaźnik ten wynosi jedynie 1,46%.

¹⁰⁵ Na koniec listopada 2006r. w szkołach wyższych w Polsce studiowało łącznie 1 941 445 studentów, z czego 1 301 132 w uczelniach publicznych, a 640 313 w uczelniach niepublicznych (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2006r.*, GUS, Warszawa 2007, s. 34).

Dominacja przychodów z działalności dydaktycznej spowodowana jest znacznymi środkami przeznaczanymi na ten cel przez sektor publiczny. Przeważająca część środków wydatkowanych przez budżet państwa polskiego na szkolnictwo wyższe przeznaczana jest na prowadzenie działalności dydaktycznej przez szkoły wyższe oraz na udzielanie pomocy materialnej dla studentów i doktorantów. W roku 2006 wyniosła ona 94% wydatków na szkolnictwo wyższe. W 2006 r. z budżetu państwa przekazano dotacje podmiotowe na działalność dydaktyczną dla 130 uczelni publicznych oraz 5 uczelni niepublicznych. Otrzymane środki uczelnie te przeznaczyły przede wszystkim na wydatki związane z procesem dydaktycznym, tj. na koszty kształcenia studentów, uczestników studiów doktoranckich oraz kadr naukowych.¹⁰⁶ Dane dotyczące przychodów z działalności dydaktycznej szkół wyższych publicznych i niepublicznych przedstawia tabela 10.3.

Tab. 10.3.

Przychody z działalności dydaktycznej szkół wyższych w Polsce w roku 2006 (w tys. zł)

Szkoły wyższe	dotacje z budżetu państwa	środki z budżetów j.s.t. i inne fundusze publiczne	opłaty za zajęcia dydaktyczne	pozostałe
Ogółem	7 686 163,0	28 233,5	4 221 450,7	837 533,5
Publiczne	7 674 075,8	18 836,3	2 089 677,3	747 370,6
Niepubliczne	12 087,2	9 397,2	2 131 773,4	90 162,9

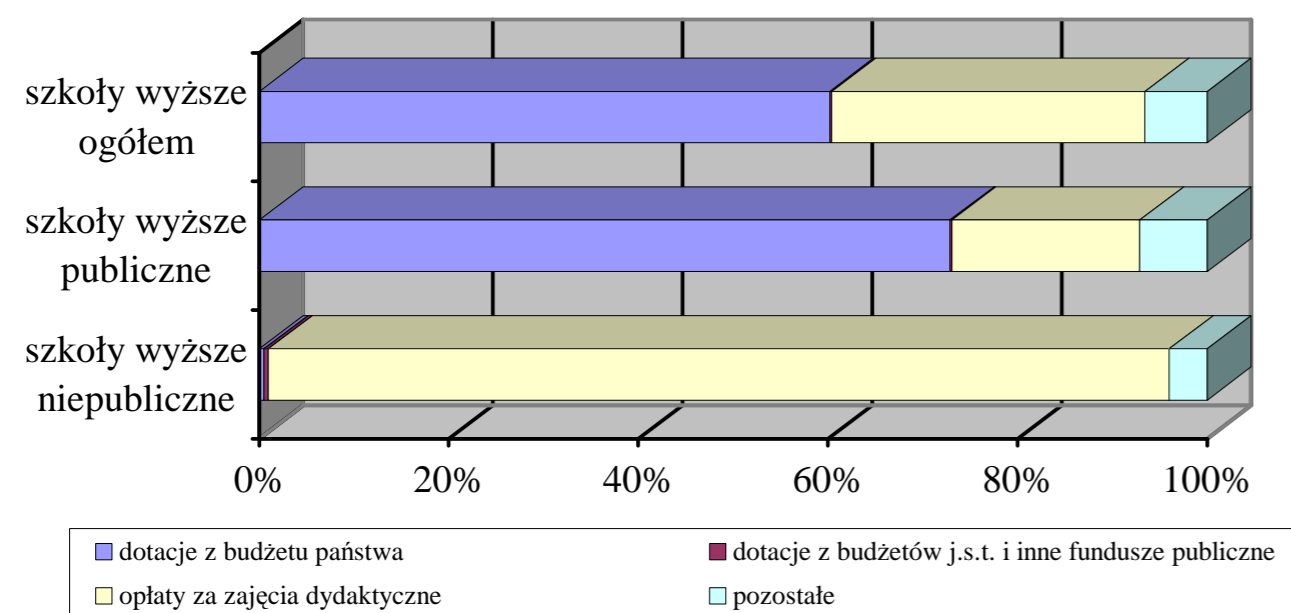
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006r.*, GUS, Warszawa 2007.

Na finansowanie działalności dydaktycznej szkół wyższych w Polsce w roku 2006 budżet państwa przeznaczył prawie 7,7 mld zł, natomiast jednostki samorządu terytorialnego i inne fundusze publiczne prawie 0,3 mld zł. Istotnym źródłem finansowania tego rodzaju działalności szczególnie w uczelniach niepublicznych są opłaty za zajęcia dydaktyczne. Wyniosły one w przypadku uczelni publicznych ok. 2,09 mld zł, a uczelni niepublicznych 2,13 mld zł. Oznacza to, że w przeliczeniu na jednego studenta uczelnie publiczne uzyskują ok. 5 912 zł ze środków publicznych i 1 606 zł z opłat prywatnych za zajęcia dydaktyczne, a uczelnie

¹⁰⁶ *Sprawozdanie z wykonania budżetu państwa za okres od 1 stycznia do 31 grudnia 2006r.*, Rada Ministrów, Warszawa 2007.

niepubliczne otrzymują 33,6 zł ze środków publicznych i 3 329 zł z opłat za zajęcia dydaktyczne.

Podstawowymi źródłami przychodów z działalności dydaktycznej szkół wyższych w Polsce są środki pochodzące z budżetu państwa. Stanowią one ok. 60% tych przychodów. Jednak są w znacznym stopniu są one przeznaczane na finansowanie jedynie szkolnictwa publicznego, gdyż z prawie 7,69 mld środków na szkolnictwo wyższe uczelnie publiczne otrzymują 6,67 mld, a uczelnie niepubliczne tylko 0,01 mld zł. Efektem tego jest struktura finansowania działalności dydaktycznej przedstawiona na rysunku 10.2.



Rys. 10.2. Struktura przychodów z działalności dydaktycznej szkół wyższych w Polsce w roku 2006

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006r.*, GUS, Warszawa 2007.

W uczelniach publicznych prawie 73% tych przychodów stanowią środki pochodzące z budżetu państwa, natomiast opłaty za zajęcia dydaktyczne to ok. 30% tych przychodów. Odmienna sytuacja przedstawia się w uczelniach niepublicznych, w których 95% przychodów stanowią opłaty za zajęcia dydaktyczne, a więc środki prywatne, a jedynie 0,54% środków z budżetu państwa. Środki pochodzące od jednostek samorządów terytorialnych stanowią 0,18% przychodów z działalności dydaktycznej uczelni publicznych i 0,42% uczelni niepublicznych.

Od kilku lat Polska jest członkiem Unii Europejskiej. Ma to istotny wpływ również na funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego w tym kraju. Edukacja uznawana jest w UE za motor postępu społeczno-gospodarczego. Na wszechstronny rozwój edukacji kładą nacisk w

szczególności państwa rozwinięte gospodarczo. Rada Europejska wzywając europejskie systemy edukacji do stworzenia światowych standardów kształcenia sformułowała również cel, który stanowi oczywiste zadanie dla szeroko rozumianego szkolnictwa wyższego. Jest nim stworzenie w Europie najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki w świecie – gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu, tworzącej coraz większą liczbę miejsc pracy i zapewniającą spójność społeczną¹⁰⁷. Aby jednak zrealizować ten cel, szkoły wyższe muszą posiadać na to odpowiednie środki. Kraje europejskie zwiększają stopniowo nakłady na szkolnictwo wyższe, ale nadal pozostają w tym zakresie daleko w tyle za USA.

10.2. Finansowanie szkolnictwa wyższego w wybranych krajach Unii Europejskiej

W systemach edukacyjnych poszczególnych krajów Unii Europejskiej istnieje wiele różnych sposobów finansowania uczelni. Jednak w żadnym z nich działalność uczelni nie jest finansowana wyłącznie z jednego źródła, czy za pomocą jednego sposobu finansowania. Wybrane klasyfikacje aktualnie funkcjonujących systemów finansowania szkolnictwa wyższego przedstawiono w tabeli 10.4.

Tab. 10.4.

Klasyfikacja systemów finansowania szkolnictwa wyższego

Kryterium klasyfikacji	Rodzaje finansowania
obiekt finansowania	<ul style="list-style-type: none"> finansowanie podmiotowe, finansowanie przedmiotowe, finansowanie strukturalne.
swoboda wykorzystania środków	<ul style="list-style-type: none"> finansowanie bezwarunkowe, finansowanie warunkowe.
charakter relacji podmiotu i obiektu finansowania	<ul style="list-style-type: none"> dotacja, kontrakt.
zasady przyznawania funduszy i określania wysokości sumy	<ul style="list-style-type: none"> finansowanie w wyniku negocjacji i przetargów publicznych, finansowanie, biorące za punkt wyjścia poziom dotacji z poprzedniego roku, finansowanie na podstawie kalkulacji kosztów i planu rzeczowego realizacji zadań,

¹⁰⁷ T. Wojciechowski, *Rola szkolnictwa wyższego w Europie*, „Zeszyty naukowe” rok X, zeszyt nr 2 (18) / 2005, Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa, Warszawa 2005, s. 75.

	<ul style="list-style-type: none"> finansowanie na podstawie konkurencji opartej na określonych kryteriach i procedurach <i>ex ante</i> i <i>ex post</i>.
źródło finansowania	<ul style="list-style-type: none"> finansowanie państwowe, finansowanie regionalne, finansowanie lokalne, finansowanie prywatne, finansowanie międzynarodowe.
liczba źródeł finansowania	<ul style="list-style-type: none"> dualny system finansowania, trzy strumienie finansowania.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Jabłocka, *Innowacje w sposobach finansowania uniwersytetów. Analiza na przykładzie wybranych krajów OECD*, w: „Problemy zarządzania”, Nr 1/2004 (3)

Finansowanie podmiotowe obejmuje finansowanie działalności konkretnej osoby lub jednostki organizacyjnej. Może ono obejmować zatem dotacje podmiotowe dla szkół wyższych czy inne formy finansowania instytucjonalnego. Finansowanie przedmiotowe zaś nastawione jest na wspieranie określonego zadania, celu lub działalności. Taką formą finansowania wspierać można konkretne programy edukacyjne, czy inwestycje realizowane przez uczelnie. Natomiast finansowania strukturalne występuje w przypadku tworzenia powiązań pomiędzy uczelniami czy uczelniami i przemysłem. Stosowane jest ono w celu stworzenia możliwości powstania i utrzymania określonych struktur, powiązań instytucjonalnych czy form działalności.

Fundusze przekazywane szkołom wyższym mogą wiązać się ze spełnieniem określonych warunków, dotyczących ich wykorzystania. Określone są wówczas jako finansowanie warunkowe. W przypadku jednak gdy podmiot przekazujący te środki nie stawia żadnych ograniczeń czy wymogów wówczas nazywane są finansowaniem bezwarunkowym.

W dualnym systemie finansowania wyróżnia się dwa źródła pochodzenia środków, a mianowicie środki własne, do których zaliczane są dotacje instytucjonalne otrzymywane przez uczelnie i środki, które ona sama zgromadzi ze swojej działalności operacyjnej oraz środki zewnętrzne, mające charakter uzupełniający, a obejmujące dotacje i kontrakty zawarte ze sponsorami, przemysłem, władzami lokalnymi itp. W modelu trzystrumieniowym wyróżnia się natomiast dotację instytucjonalną, środki pochodzące z realizacji projektów badawczych i kontrakty.

Niezależnie jednak od systemu finansowania szkolnictwa wyższego, podstawowym źródłem finansowania edukacji w krajach europejskich są środki publiczne. W tabeli 5 przedstawiono całkowite wydatki publiczne

na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach europejskich w latach 1999-2005. Obejmują one środki przeznaczone na finansowanie bezpośrednio szkół wyższych, pomoc finansową dla studentów i dotacje dla działających w tym obszarze przedsiębiorstw i organizacji non-profit.

Tab. 10.5.
Całkowite wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w mln PPS EUR¹⁰⁸ w wybranych krajach europejskich w latach 1999-2005

Państwo	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
UE (27 państw)	b.d.	b.d.	99 288,5	109 212,5	113 175,9	118 347,8	b.d.
UE (25 państw)	b.d.	b.d.	97 954,4	107 884,5	111 780,3	116 775,7	b.d.
Austria	2 480,8	2 577,6	2 721,0	2 696,4	2 794,1	3 234,4	3 523,6
Belgia	3 321,1	3 106,9	3 359,7	3 511,2	3 471,4	3 523,0	b.d.
Bułgaria	336,6	374,4	376,3	412,3	437,6	455,4	464,8
Cypr	95,5	107,5	143,9	179,3	206,3	213,4	248,9
Czechy	965,8	1 008,4	1 124,0	1 270,3	1 453,1	1 558,8	b.d.
Dania	2 916,2	3 327,4	3 667,1	3 812,8	3 465,7	3 695,9	3 652,7
Estonia	117,6	120,7	128,7	150,0	156,2	143,7	b.d.
Finlandia	2 177,1	2 316,7	2 361,9	2 471,3	2 507,6	2 719,6	2 715,2
Francja	12 598,9	13 359,9	13 800,5	14 411,7	17 115,0	18 035,9	b.d.
Grecja	1 516,7	1 423,4	2 000,9	2 350,0	2 329,1	2 981,3	b.d.
Hiszpania	6 029,3	6 964,7	7 628,9	8 248,6	8 729,0	9 079,0	9 472,8
Holandia	4 685,2	5 103,3	5 367,7	5 562,6	5 777,9	6 140,2	b.d.
Irlandia	763,0	1 226,3	1 232,6	1 313,4	1 268,0	1 376,4	1 483,3
Islandia	71,6	73,0	80,1	95,8	100,1	115,2	b.d.
Litwa	264,6	253,9	381,2	439,4	349,8	399,0	422,8
Łotwa	141,0	154,0	161,4	166,8	154,2	155,9	b.d.
Malta	46,6	49,9	53,2	58,0	52,7	35,6	32,2
Niemcy	19 331,7	19 976,6	20 837,0	22 496,0	23 735,7	24 042,6	b.d.
Norwegia	2 216,7	2 358,3	2 641,7	2 994,9	3 387,8	3 915,1	4 230,8
Polska	2 536,1	2 546,0	3 739,0	3 977,2	3 964,2	4 802,6	5 211,4
Portugalia	1 399,7	1 493,5	1 622,3	1 558,7	1 665,9	1 413,7	1 743,4
Rumunia	520,4	446,3	957,8	915,7	958,1	1 116,6	b.d.
Słowacja	363,5	371,8	457,0	517,3	522,8	652,5	b.d.
Słowenia	b.d.	b.d.	402,5	427,9	448,3	487,5	495,5
Szwajcaria	b.d.	b.d.	2 515,9	2 918,2	3 383,8	3 582,7	3 340,1
Szwecja	3 895,4	4 199,3	4 265,8	4 656,3	4 799,2	4 966,7	4 801,0
Węgry	911,4	1 017,2	1 282,8	1 563,6	1 608,0	1 403,3	1 494,8

¹⁰⁸ PPS euro to przyjęta w statystyce europejskiej standardowa, przeciętna dla całej grupy badanych krajów, umowna jednostka siły nabywczej.

Wielka Brytania	10 620,0	10 051,8	10 660,0	14 853,8	14 909,7	15 314,5	b.d.
Włochy	9 374,1	10 268,1	10 555,4	11 192,0	10 296,5	10 400,4	10 550,1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> z dnia 10 maja 2008r.

W analizowanym okresie najwięcej środków publicznych na szkolnictwo wyższe przeznaczonych było w Niemczech. Na koniec okresu badawczego wydały one aż 24 mld PPS euro na ten cel. Do państw, które wspierały również w znaczący sposób ten szczebel edukacji należą również Francja przeznaczająca na ten cel ponad 18 mld PPS euro, Wielka Brytania - 15,3 mld PPS euro, Włochy – 10,6 mld PPS euro, Hiszpania 9,5 mld PPS euro i Holandia – 6,1 mld PPS euro.

W tym samym roku USA przeznaczyły na szkolnictwo wyższe prawie 136 mld zł, czyli nieco mniej niż wszystkie kraje UE. Niedostateczne finansowanie szkolnictwa wyższego w Europie należy do najtrudniejszych obecnie wyzwań obecnego systemu. Zgodnie z publikowanymi danymi USA przeznaczają dwa razy więcej środków finansowych z budżetu na ten cel niż ma to miejsce w UE¹⁰⁹.

Podobnie jak w przypadku budżetu państwa polskiego i w innych krajach UE istotną pozycją w wydatkach publicznych na szkolnictwo wyższe stanowi pomoc finansowa dla studentów. Udział wydatków z nią związanych w wydatkach publicznych na szkolnictwo wyższe przedstawia tabela 10.6.

Tab. 10.6.

Relacja wydatków związanych z pomocą finansową dla studentów do całkowitych publicznych wydatków na szkolnictwo wyższe

Państwo	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
UE (27 państw)	15,8	14,8	13,4	16,0	16,1	16,0	b.d.
UE (25 państw)	15,8	14,9	13,4	16,1	16,2	16,1	b.d.
Austria	12,9	13,6	12,7	15,4	16,6	18,1	16,8
Belgia	16,0	16,3	17,3	15,1	15,8	15,7	b.d.
Bulgaria	6,8	10,1	11,7	11,5	10,6	10,8	10,8
Cypr	55,3	51,3	51,5	52,5	56,0	56,8	57,6
Czechy	7,6	8,6	7,9	7,0	6,2	5,8	b.d.
Dania	35,2	38,9	34,7	31,3	32,2	30,3	30,8
Estonia	6,5	5,9	2,8	7,8	5,0	b.d.	b.d.
Finlandia	16,4	16,9	18,2	17,8	17,4	16,7	16,6
Francja	8,0	8,1	8,4	8,7	8,2	7,9	b.d.
Grecja	3,4	5,8	6,4	5,5	6,0	5,2	b.d.
Hiszpania	9,3	8,5	8,3	7,9	7,9	7,8	8,2
Holandia	24,6	27,0	23,6	21,6	25,9	27,0	b.d.
Irlandia	14,8	12,4	11,9	12,3	13,8	14,8	14,8
Islandia	21,9	21,9	23,7	21,0	21,4	22,2	b.d.
Litwa	14,1	17,6	11,9	11,7	17,1	17,5	17,0
Łotwa	21,9	24,9	24,8	20,7	19,7	15,2	b.d.
Malta	38,5	35,2	26,6	25,2	30,2	b.d.	b.d.
Niemcy	12,5	14,0	15,5	16,6	17,2	17,9	b.d.
Norwegia	28,6	28,6	30,8	32,9	36,7	40,8	42,6
Polska	3,2	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	1,1
Portugalia	6,0	6,7	6,2	4,9	2,2	5,4	8,9
Rumunia	13,7	b.d.	9,7	8,3	7,7	7,2	b.d.
Słowacja	4,4	3,8	10,5	17,5	8,5	10,7	b.d.
Słowenia	b.d.	b.d.	25,6	25,3	25,2	23,7	23,7
Szwajcaria	b.d.	b.d.	0,8	0,7	1,3	2,2	2,4
Szwecja	30,4	29,5	30,1	29,3	28,4	28,2	27,1
Węgry	12,6	11,1	19,5	22,4	14,7	15,8	15,7
Wielka Brytania	26,7	12,9	5,3	23,9	24,7	23,9	b.d.
Włochy	16,9	18,3	12,4	15,8	17,0	16,7	16,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> z dnia 10 maja 2008r.

¹⁰⁹ J. T. Gierliński, *Finansowanie uniwersytetów. Wnioski z perspektywy europejskiej*, „Forum Akademickie”, nr 1/2008.

Środki publiczne przeznaczane na szkolnictwo wyższe kierowane mogą być m.in. do studentów, a związane są z pomocą finansową dla nich. W Polsce w roku 2005 tylko 1,1% środków na ten poziom edukacji przeznaczonych było dla studentów. Był to jeden z najniższych wskaźników. W Unii Europejskiej ok. 16% środków przeznaczanych jest na ten cel, a w USA wskaźnik ten osiąga poziom 23,5%.

Największy udział pomocy bezpośredniej dla studentów w wydatkach na szkolnictwo wyższe występował na Cyprze (57,6%) i w Norwegii (42,6%). Na kolejnych miejscach znalazły się Szwecja (27,1%) i Słowenia (23,7%). Badana relacja wzrosła w latach 1999-2005 w Austrii, Niemczech, Norwegii i Szwajcarii, a zmalała w Czechach, Danii, Łotwie, Rumunii, Słowenii i Szwecji.

Wsparcie materialne dla studentów często jest wyższe w krajach, w których uczelnie pobierają czesne od studentów. Władze państwowe oferują wówczas dla studentów różnego rodzaju zniżki lub zwolnienia z opłat za studia. Wsparcie to jest uzależnione od dochodów rodziny studenta i przybiera najczęściej formę stypendium lub preferencyjnej pożyczki.

Tab. 10.7.

Wydatki na publiczne i niepubliczne szkolnictwo wyższe przypadające na jednego studenta w PPS euro.

Państwo	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
UE (27 państw)	b.d.	b.d.	7 538,4	7 774,7	7 898,3	7 864,9	8 377,9
UE (25 państw)	7 185,1	7 569,9	7 606,1	7 833,2	7 952,6	7 917,6	8 708,0
Austria	8 608,0	8 304,7	9 639,4	10 828,2	11 017,6	11 891,4	12 813,4
Belgia	8 444,6	9 406,2	10 237,9	10 480,5	10 007,4	9 621,1	10 117,4
Bułgaria	2 410,5	2 795,3	2 950,2	3 462,1	3 646,2	3 610,0	3 642,2
Cypr	7 535,5	8 570,2	8 492,5	8 694,8	7 506,3	7 342,0	8 816,8
Czechy	4 686,3	4 546,2	5 086,7	5 311,6	5 914,0	5 583,4	b.d.
Dania	10 487,6	11 261,9	12 569,1	13 167,4	11 764,5	12 819,8	12 654,4
Finlandia	9 208,4	9 549,5	7 831,7	9 689,2	9 811,1	10 525,4	10 390,2
Francja	7 209,7	7 575,4	7 537,3	7 884,6	8 721,9	8 775,4	9 440,9
Grecja	b.d.	b.d.	3 856,0	4 151,3	4 126,3	4 705,3	5 185,9
Hiszpania	5 099,6	5 966,5	6 577,0	6 941,9	7 520,1	7 871,1	8 534,8
Holandia	10 710,2	10 915,7	11 453,1	11 777,3	11 319,9	11 505,0	11 744,2
Irlandia	8 322,2	9 539,3	8 492,7	8 366,7	7 940,4	8 509,6	8 855,5
Islandia	7 675,9	7 066,0	6 777,8	7 371,1	6 674,7	7 684,1	b.d.

Litwa	2 664,2	2 283,6	2 956,9	3 191,4	3 341,3	3 685,4	3 801,4
Łotwa	2 105,3	2 635,8	2 750,2	2 945,0	2 840,1	2 931,1	3 764,9
Malta	6 043,2	6 014,4	5 885,3	7 022,7	5 762,9	5 806,6	3 897,7
Niemcy	8 888,5	9 226,2	9 340,0	9 566,0	10 138,2	10 124,6	10 425,5
Norwegia	10 200,7	11 059,0	11 660,7	11 781,0	11 850,3	12 553,8	13 156,4
Polska	3 071,6	2 685,7	3 362,0	4 122,7	3 542,9	3 715,9	4 715,6
Portugalia	4 232,4	4 336,7	4 220,2	3 983,5	4 428,8	4 651,7	6 244,4
Rumunia	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	2 402,7
Słowacja	4 167,2	4 185,2	4 766,2	4 142,3	4 027,0	5 485,4	4 892,5
Słowenia	b.d.	b.d.	8 117,5	6 216,1	5 803,9	6 241,8	7 080,5
Szwecja	12 830,5	13 669,9	13 210,9	13 448,7	13 534,2	13 775,2	13 489,7
Węgry	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	5 535,4	5 353,1
Wielka Brytania	8 132,7	8 554,9	9 104,4	9 751,0	9 830,6	9 383,4	12 105,6
Włochy	b.d.	b.d.	7 276,1	6 978,6	7 087,1	6 415,6	6 785,6

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> z dnia 10 maja 2008r.

Wydatki na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na jednego studenta (tabela 10.7.) są przeważnie najniższe w krajach, w których na jednego nauczyciela akademickiego przypada najwyższa liczba studentów. Wpływ na nie ma również poziom wynagrodzeń nauczycieli akademickich. Najwyższe wydatki na szkolnictwo wyższe występują w Szwecji (prawie 13 490 PPS euro), Norwegii (13 156 PPS euro), Austrii (12 813 PPS euro), Danii (12 654 PPS euro) i Wielkiej Brytanii (12 106 PPS euro)¹¹⁰. Natomiast najniższe wydatki charakteryzują Bułgarię (3 642 PPS euro) i Rumunię (2 403 PPS euro). W Polsce fundusze przeznaczane na publiczne i niepubliczne szkolnictwo wyższe wykazuje tendencję wzrostową. Na początku badanego okresu wynosiły one 3 071,6 PPS euro na studenta, a na koniec 4 715,6 PPS euro. Jednak są to wciąż bardzo niskie nakłady, gdyż stanowią ok. 54% średniej wyliczonej dla wszystkich krajów UE. Natomiast w USA wydatki na jednego studenta osiągają poziom średnio 20 953 PPS euro.

Warto wspomnieć również o relacji wydatków na publiczne i niepubliczne uczelnie w stosunku do PKB danego państwa. W latach 1999-

¹¹⁰ W Wielkiej Brytanii wydatki na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na jednego studenta są jednymi z najwyższych w Europie, a liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego wynosi 18. Natomiast w Bułgarii wskaźnik ten wynosi 15, a wydatki na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na studenta są jednymi z najniższych w Europie.

2005 relacja ta dla całej UE wzrosła z 1,1 do 1,2. W tym samym czasie w Polsce wydatki na publiczne i niepubliczne szkolnictwo wyższe wzrosło z 0,9 do 1,6% PKB. Wyższy wskaźnik wystąpił jedynie w Danii i Finlandii (po 1,7% PKB). Najniższy poziom osiąga on natomiast na Malcie, gdyż wynosi ok. 0,5% PKB¹¹¹.

W praktyce szkoły wyższe prowadzą swoją działalność wykorzystując cztery źródła finansowania, do których należą¹¹²:

- fundusze publiczne – m.in. dotacje państwowe, przeznaczone są one na pokrycie kosztów działalności dydaktycznej, jak i badań naukowych,
- dotacje prywatne, które szczególne znaczenie pełnią w USA,
- fundusze uzyskane ze sprzedaży wyników prac badawczych,
- wpływy z opłat za studia (czesnego).

Tabela 10.8. przedstawia udział środków publicznych, środków prywatnych pochodzących od gospodarstw domowych i innych prywatnych jednostek jak również funduszy pochodzących ze źródeł międzynarodowych w finansowaniu szkolnictwa wyższego w wybranych krajach europejskich w roku 2003.

Tab. 10.8.

Struktura źródeł finansowania szkolnictwa wyższego w wybranych krajach europejskich

Państwo	wydatki publiczne	wydatki gospodarstw domowych	wydatki innych prywatnych jednostek	źródła międzynarodowe
UE-27	79,9	11,6	5,4	0,8
Austria	92,7	5,9	1,4	0,0
Belgia	84,9	8,6	4,4	2,1
Bułgaria	55,2	40,0	2,0	2,8
Cypr	65,8	31,2	1,1	1,9
Czechy	82,8	7,3	9,3	0,6
Dania	96,7	3,3	0,0	0,0
Finlandia	96,4			
Francja	80,3	11,7	6,9	1,2
Grecja	92,5	0,4	2,0	5,0
Hiszpania	76,9	19,4	3,7	0,0
Holandia	78,6	11,5	9,9	0,0

¹¹¹ Dane Eurostat <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> z dnia 10 maja 2008r.

¹¹² T. Wojciechowski, op. cit., s. 79.

Irlandia	82,0	14,4	1,5	2,2
Islandia	88,7	11,3	0,0	0,0
Litwa	61,8	25,2	8,4	4,5
Łotwa	44,9	48,6	2,3	4,3
Malta	84,3	3,6	1,8	10,4
Niemcy	86,4	12,8	0,0	0,8
Norwegia	96,7	3,3	0,0	0,0
Polska	69,0	31,0	0,0	0,0
Portugalia	91,5	8,5	0,0	0,0
Słowacja	84,7	5,9	7,6	1,8
Słowenia	75,2	17,7	6,1	1,0
Szwecja	86,3	0,0	10,7	3,0
Węgry	78,5	5,3	16,2	0,0
Wielka Brytania	70,2	18,5	11,2	0,0
Włochy	71,6	18,8	9,0	0,7

Źródło: *Key Data on Higher Education in Europe*, European Commission, Bruksela-Luksemburg 2007, s. 93.

Środki publiczne obejmują wydatki na szkolnictwo wyższe pokrywane z budżetu państwa oraz władz regionalnych i lokalnych. Natomiast międzynarodowe źródła finansowania to fundusze pochodzące z organizacji międzynarodowych i innych źródeł, takich jak przedsiębiorstwa międzynarodowe. Wydatki gospodarstw domowych i innych prywatnych jednostek składają się zaś na prywatne źródła finansowania. Do innych prywatnych jednostek zaliczyć można przedsiębiorstwa i organizacje non-profit, które dobrowolnie przeznaczają swoje środki na szkolnictwo wyższe.

W całej Unii Europejskiej szkoły wyższe finansowane są w przeważającej części z funduszy publicznych. Na uwagę zasługuje fakt, że w Danii, Grecji, Austrii, Portugalii czy Norwegii środki publiczne obejmują ponad 90% wydatków na szkolnictwo wyższe w tych państwach. W Polsce środki publiczne stanowiły jedynie 69% funduszy przeznaczanych na ten cel. W większości krajów dominuje model bezpośredniego finansowania uczelni, a więc finansowanie instytucjonalne, w którym przeważająca część środków jest przeznaczona na pokrycie kosztów procesu dydaktycznego¹¹³.

Z reguły przedsiębiorstwa i organizacje non-profit nie mają znaczącego udziału w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Inna sytuacja wy-

¹¹³ *Key Data on Higher Education in Europe*, European Commission, Bruksela-Luksemburg 2007.

stępuje jednak na Węgrzech, w Holandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii, Czechach i we Włoszech, gdzie pokrywają one ponad 9% wydatków z tym związanych. Podobnie finansowanie międzynarodowe w UE zazwyczaj nie ma istotnego znaczenia, za wyjątkiem Grecji, Litwy, Łotwy i Malty. Natomiast osoby prywatne i fundacje znaczący udział mają w finansowaniu uniwersytetów amerykańskich¹¹⁴.

Prawie w każdym państwie UE studenci ponoszą część kosztów kształcenia, jednak ich udział w wydatkach na szkolnictwo wyższe jest zróżnicowany. Największy udział w finansowaniu tego poziomu edukacji występuje w gospodarstwach domowych w Bułgarii, Cyprze, Łotwie i Polsce, które pokrywają ponad 30% wydatków na szkolnictwo wyższe. W czternastu krajach studenci płacą czesne, które kształtuje się w przedziale od 200 do 1 000 PPS euro. Jednak za powtarzanie roku lub przedłużenie nauki opłaty te są podwyższone¹¹⁵. Opłaty te obciążają budżety ich gospodarstw domowych. Warto zatem przyjrzeć się w jaki sposób omówione wcześniej źródła finansowania szkolnictwa wyższego wpływają na wydatki tych podmiotów.

10.3. Wydatki na edukację w gospodarstwach domowych w badanych krajach

Podstawowym źródłem dopływu kapitału prywatnego do szkolnictwa wyższego są środki pochodzące od gospodarstw domowych. Jak wykazano powyżej w wielu krajach UE stanowią one istotne źródło zasilania instytucji szkolnictwa wyższego.

Ze względu na to, że w dużym stopniu dwa pierwsze poziomy edukacji we wszystkich krajach europejskich finansowane są ze źródeł publicznych w niniejszym opracowaniu przyjęto, że istotny wpływ na obciążenie finansowe gospodarstw domowych mają wydatki związane ze szkolnictwem wyższym. Udział tychże wydatków w wydatkach konsumpcyjnych gospodarstw domowych w wybranych krajach europejskich przedstawiono w tabeli 10.9.

Tab. 10.9.
Udział wydatków na edukację w wydatkach konsumpcyjnych gospodarstw domowych w wybranych krajach europejskich w latach 1996-2006

Państwo	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
UE (27 państw)	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
UE (25 państw)	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Austria	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
Belgia	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6
Bułgaria	0,5	0,5	0,9	0,8	0,8	0,9	1,1	1,0	0,9	0,8	b.d.
Cypr	2,1	2,3	2,4	2,4	2,6	2,6	2,7	2,8	2,9	3,0	3,0
Czechy	0,5	0,5	0,3	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,7	0,6
Dania	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	b.d.	b.d.
Estonia	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	1,0	1,0
Finlandia	0,5	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5	0,4	0,4
Francja	0,6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7
Grecja	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	1,9	1,9	2,3	2,5	2,4	2,3	2,4
Hiszpania	1,7	1,7	1,7	1,6	1,6	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,4
Holandia	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5
Irlandia	1,4	1,1	0,9	0,8	0,9	1,0	1,2	1,3	1,2	1,2	1,2
Islandia	1,2	1,2	1,1	1,1	1,1	1,2	1,4	1,5	1,4	1,4	1,4
Litwa	0,3	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8
Luksemburg	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,5
Łotwa	0,4	0,8	1,3	1,4	1,9	1,8	1,8	2,8	2,3	2,6	b.d.
Malta	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	1,3
Niemcy	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
Norwegia	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	b.d.
Polska	1,0	1,1	1,2	1,4	1,2	1,3	1,3	1,4	1,4	1,3	1,3
Portugalia	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	b.d.	b.d.
Rumunia	b.d.	b.d.	0,9	1,2	0,9	1,2	1,4	1,1	2,2	2,1	2,1
Słowacja	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,8	0,8	1,0	1,4	1,5	1,5
Słowenia	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	1,2
Szwajcaria	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Szwecja	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,3	b.d.
Węgry	1,4	1,3	1,2	1,1	1,1	1,1	1,1	1,3	1,2	1,2	1,2
Wielka Brytania	1,4	1,5	1,5	1,6	1,6	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4
Włochy	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9

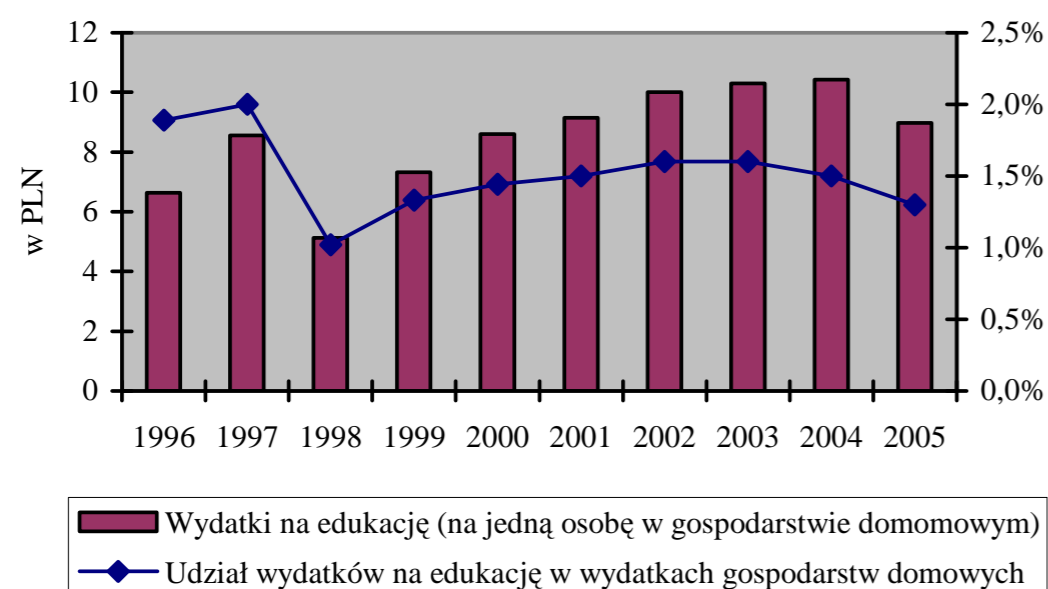
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> z dnia 10 maja 2008r.

¹¹⁴ P. Modrzyński, *Model finansowania szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych przedstawiony na przykładzie Uniwersytetu Harvarda*, „Gospodarka. Rynek. Edukacja”, Wyższa Szkoła Zarządzania Edukacją we Wrocławiu, Grudzień 2002 Nr 6.

¹¹⁵ *Key Data...*, op. cit.

Największą część swoich wydatków na edukację przeznaczają gospodarstwa domowe na Cyprze (3%), Łotwie (2,6%), w Grecji (2,4%), Rumunii (2,1%), Słowacji (1,5%), Hiszpanii i Islandii (po 1,4%) oraz Polski (1,3%). Natomiast wydatki te mniejsze znaczenie mają w Finlandii (0,4%), Szwajcarii, Holandii, Luksemburgu (po 0,5%).

Zmiany zachodzące w wydatkach na ten cel w polskich gospodarstwach domowych przedstawiono na rysunku 10.3.



Rys. 10.3. Przeciętne wydatki polskich gospodarstw domowych na edukację na 1 osobę w gospodarstwie domowym i ich udział w wydatkach tych podmiotów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Mały rocznik statystyczny 1998-2004, GUS, Warszawa 1999-2005, Sytuacja gospodarstw domowych w świetle wyników badań budżetów gospodarstw domowych, GUS, Warszawa 2003 – 2006 (www.stat.gov.pl w 15 lutego 2008r.).

Po gwałtownym spadku w roku 1998 wydatków na edukację w przeliczeniu na jedną osobę w gospodarstwie domowym, w latach 1998-2004 wydatki te rosły, choć ich dynamika wyraźnie słabła. W roku 2005 nastąpił ich spadek o prawie 14%, a następnie w kolejnym roku wzrost o 16%. W efekcie tych zmian w badanym okresie wydatki wzrosły o ponad 57%. Podobne zmiany zachodziły w relacji wydatków na edukację do wydatków ogółem gospodarstw domowych. Największą wartość przyjęła ona w roku 1997: 2%, a najniższą w roku 1998: 1,02%. Na koniec badanego okresu wskaźnik ten osiągnął 1,4%.

Należy jednak pamiętać, że wydatki te nie są związane jedynie z opłatą czesnego na poszczególnych poziomach edukacji, ale również z

zakupem książek przeznaczonych do celów edukacyjnych, korepetycjami czy doksztalcaniem zawodowym.¹¹⁶ Obejmują zatem większość wydatków gospodarstw domowych na cele edukacyjne.

Podsumowanie

Proponowane w literaturze przedmiotu zmiany finansowania szkolnictwa wyższego wymagają czasu. Wprowadzane muszą być stopniowo. Należy podkreślić, że system szkolnictwa wyższego w Polsce przeszedł bardzo głębokie zmiany. Na początku okresu transformacji opierał się on w całości na uczelniach publicznych, które zapewniały bezpłatne kształcenie. Natomiast obecnie ponad 30% środków przeznaczonych na szkolnictwo wyższe pochodzi od studentów i ich gospodarstw domowych.

W konsekwencji wprowadzenia nowych zasad Procesu Bolońskiego wzrosła dostępność studiów w Polsce, przy jednak nieznacznym wzroście wydatków publicznych na ten cel. Fundusze przeznaczane na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na jednego studenta w Polsce pomimo znaczącej tendencji wzrostowej pozostają wciąż na bardzo niskim poziomie. Ich wielkość nie przekracza 54% średniej unijnej.

W strukturze wydatków polskich gospodarstw domowych edukacja zajmuje istotniejsze znaczenie niż w innych krajach UE. Ponadto wielkość środków przeznaczanych na ten cel systematycznie rośnie. Efektem tego jest znaczący udział wydatków tych gospodarstw domowych w finansowaniu szkolnictwa wyższego, który przewyższa prawie trzykrotnie średnią unijną.

Obecność w UE wiąże się jednak nie tylko z obowiązkami jakie nakładają na Polskę jej instytucje w zakresie wprowadzania Systemu Bolońskiego, ale również z możliwością wykorzystania funduszy strukturalnych w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Programy operacyjne stanowiące podstawę wykorzystania środków unijnych w Polsce odzwierciedlają wspólnotowy nacisk na rozwój „społeczeństwa opartego na wiedzy”¹¹⁷. Jednak wykorzystanie ich przez uczelnie zależeć będzie w dużym stopniu od ich aktywności w procesie pozyskiwania tych środków. Wpłynie ono niewątpliwie na strukturę finansowania szkolnictwa wyższego w krajach UE.

¹¹⁶ Rynek podręczników w Polsce. Skutki administracyjnego regulowania cen, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2006.

¹¹⁷ A. Miler, *Fundusze strukturalne UE dla szkolnictwa wyższego*, „Prawo i podatki w Unii Europejskiej w praktyce”, nr 7-8 (67-68), lipiec-sierpień 2007.

Bibliografia

1. Geryk M., *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2007
2. Gierliński J. T., *Finansowanie uniwersytetów. Wnioski z perspektywy europejskiej*, „Forum Akademickie”, nr 1/2008.
3. Jabłecka J., *Innowacje w sposobach finansowania uniwersytetów. Analiza na przykładzie wybranych krajów OECD*, w: „Problemy zarządzania”, Nr 1/2004 (3).
4. *Key Data on Higher Education in Europe*, European Commission, Bruksela-Luksemburg 2007.
5. Lefik-Szczepańska A., *Finansowanie publicznych szkół wyższych w świetle obowiązujących regulacji prawnych*, w: „Harmonizacja finansów publicznych w skali narodowej i europejskiej”, red. nauk. K. Piotrowska-Marczak, K. Kietlińska, Difin, Warszawa 2007
6. *Mały rocznik statystyczny 1998-2004*, GUS, Warszawa 1999-2005
7. Miler A., *Fundusze strukturalne UE dla szkolnictwa wyższego*, „Prawo i podatki w Unii Europejskiej w praktyce”, nr 7-8 (67-68), lipiec-sierpień 2007.
8. Modrzyński P., *Model finansowania szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych przedstawiony na przykładzie Uniwersytetu Harvarda*, „Gospodarka. Rynek. Edukacja”, Wyższa Szkoła Zarządzania Edukacją we Wrocławiu, Grudzień 2002 Nr 6.
9. Owsiak S., *Finanse publiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 32.
10. Paczocha M., *Pomoc jednostek samorządu terytorialnego dla szkół wyższych*, w: „Finanse Komunalne”, Nr 2/2002.
11. *Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2008.
12. *Rynek podręczników w Polsce. Skutki administracyjnego regulowania cen*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2006.
13. *Sprawozdanie z wykonania budżetu państwa za okres od 1 stycznia do 31 grudnia 2006r.*, Rada Ministrów, Warszawa 2007.
14. *Sytuacja gospodarstw domowych w świetle wyników badań budżetów gospodarstw domowych*, GUS, Warszawa 2003 – 2006
15. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006r.*, GUS, Warszawa 2007.

16. Wojciechowski T., *Rola szkolnictwa wyższego w Europie*, „Zeszyty naukowe” rok X, zeszyt nr 2 (18) / 2005, Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa, Warszawa 2005.

Michał Igielski*

11. FINANSOWANIE DZIAŁALNOŚCI UCZELNI NIEPUBLICZNYCH ZE ŚRODKÓW UNII EUROPEJSKIEJ – DOŚWIADCZENIA I SZANSE NA PRZYSZŁOŚĆ.

Wprowadzenie

Od momentu integracji Polski z Unią Europejską upłynęły już cztery lata i powoli przyzwyczajamy się do tego, że wraz z integracją społeczną, naukową, polityczną i kulturalną zachodzi także integracja ekonomiczno-finansowa. Próbując w sposób najbardziej precyzyjny opisać ten ostatni aspekt, należy stwierdzić, że na pierwszy plan wysuwają się fundusze europejskie jako główny napęd wszystkich zmian.

Od chwili zasilenia szeregów Unii Europejskiej, nasz kraj, może liczyć na dofinansowanie ze środków funduszy strukturalnych, które są następcami programów SAPARD, PHARE oraz ISPA. Przystępując do Unii Europejskiej, zostaliśmy objęci w całości celem nr 1 wspólnotowej polityki regionalnej – „Wspieranie rozwoju i strukturalnego dostosowania regionów słabo rozwiniętych”. W tym aspekcie musimy pamiętać, że jesteśmy w trakcie szybkich zmian gospodarczych i społecznych na całym świecie. Dzięki powyższemu wsparciu, do końca roku 2013, Polska ma zbliżyć się do poziomu rozwoju innych „starych” państw członkowskich, takich jak Grecja czy Portugalia. Ma się to stać dzięki środkom unijnym, otrzymanym w latach 2004-2006 oraz dzięki tym, które dopiero otrzymamy w latach 2007-2013. W tym momencie może zrodzić się pytanie odnośnie stopnia wpływu funduszy unijnych na gospodarkę. Dzięki inwestycjom współfinansowanym z budżetu unijnego, poziom PKB wzrósł w 2005 roku o 0,86 proc. (wyniósł 3,5 proc.), a stopa bezrobocia spadła o 0,5 pkt proc.¹¹⁸ Dzięki dokonanej symulacji można pokusić się o stwierdzenie, że co roku aż do 2010 roku należy oczekiwać dodat-

* Autor jest pracownikiem Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni.

¹¹⁸ Ministerstwo Gospodarki, *Koniunktura gospodarcza w państwach Unii Europejskiej i w Polsce*, s. 17.

kowego wzrostu PKB, wynikającego tylko ze wsparcia strukturalnego UE, o około 1 proc. Reasumując w poprzednim „okresie dotacyjnym” Polsce przyznano 12,8 mld euro, a w latach 2007-2013 nasz kraj ma dostać na realizację działań rozwojowych łącznie ok. 81,2 mld euro. To prawie 20 proc. budżetu UE wydatkowanego na politykę spójności. Jest to dla nas wielka szansa, ale i wyzwanie, aby jak najefektywniej wykorzystywać dostępne środki¹¹⁹.

Z potrzeby prawidłowego, ale i także sprawnego rozdysponowania pomocy wspólnotowej Polska przygotowała Narodowy Plan Rozwoju (NPR) na lata 2004-2006, a następnie Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007-2013, podstawowy dokument przygotowywany przez każdy kraj członkowski UE, określający krajowe priorytety, na które będą przeznaczone unijne fundusze w okresie programowania.

Czy uczelnie niepubliczne potrafią odnaleźć się w obszarze dofinansowania działań z środków unijnych? Trzeba pamiętać, że wyznacznikiem powodzenia w pozyskiwaniu środków unijnych jest nie ilość napisanych czy złożonych projektów tylko liczba rzeczywiście realizowanych działań pod postacią projektu, bez względu nawet na sumę przyznanych dotacji.

11.1. Dofinansowanie działalności uczelni niepublicznych w pierwszych latach członkostwa w Unii Europejskiej

Budowanie społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy jest priorytetowym działaniem dla każdego kraju, który w przyszłości ma zamiar skutecznie konkurować na rynkach międzynarodowych. Dla Polski coraz bardziej ulotna staje się wizja kontynuowania dotychczasowych założeń gospodarczych w oparciu o bardzo tanią siłę roboczą, gdyż zwiększona emigracja a także przemiany demograficzne spowodowały, że występujące do tej pory na rynku pracy znaczne nadwyżki siły roboczej w szybkim tempie zaczynają się przekształcać w niedobory. Zmieniająca się w takiej sytuacji relacja podaży i popytu w segmencie siły roboczej oznacza nieuchronnie wzrastanie kosztów czynnika produkcji. Jedynym, w takiej sytuacji gospodarczej, wyjściem z „kryzysu” jest przełamanie bariery tanich zasobów pracy, co prowadzi zarazem do wejścia na drogę trwałego rozwoju, poprzez przekształcenie struktur gospodarki na mniej wrażliwie na wahania wysokości kosztów prac. Jednym słowem należy dążyć do unowocześnienia gospodarki, któ-

¹¹⁹ Ibidem, s. 33.

ra zawiera o wiele większy komponent postępu technicznego – do „gospodarki opartej na wiedzy”.¹²⁰ Taka struktura możliwa jest do osiągnięcia tylko i wyłącznie w połączeniu z kapitałem ludzkim wysokiej jakości.

Powiązania między kapitałem ludzkim, a gospodarką opartą na wiedzy opierają się na wielu złożonych współzależnościach, których inicjowanie i koordynowanie wymaga stworzenia odpowiednich i prawidłowych sekwencji działań w powiązaniu ze znacznymi nakładami. Reasumując, zmieniająca się gospodarka, jej konkurencyjność, a także zmiany strukturalne wymagają skoordynowanej strategii. Taką funkcję miał pełnić w latach 2004-2006 przyjęty przez rząd Narodowy Plan Rozwoju, którego unikalność na skalę naszego państwa polegała na tym, że był programem, realizowanym przy wsparciu środków unijnych. W jego ramach powstały następujące sektorowe programy operacyjne szczególnie interesujące niepubliczne uczelnie w Polsce:

- Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw, którego celem była poprawa pozycji konkurencyjnej przedsiębiorstw działających na terenie Polski w warunkach Jednolitego Rynku Europejskiego .
- Rozwój Zasobów Ludzkich, skierowany na budowę otwartego, opartego na wiedzy społeczeństwa poprzez zapewnienie warunków do rozwoju zasobów ludzkich w drodze kształcenia, szkolenia i pracy.
- Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego, ukierunkowany na tworzenie warunków wzrostu konkurencyjności regionów oraz przeciwdziałania marginalizacji niektórych obszarów, w taki sposób, aby sprzyjać długofalowemu rozwojowi gospodarczemu kraju, jego spójności ekonomicznej, społecznej i terytorialnej oraz integracji z Unią Europejską.¹²¹

11.2. Przykładowe działania podejmowane przy współfinansowaniu z Unii Europejskiej

Dzięki stworzeniu ww programów uczelnie mogły pozyskiwać finanse na własny rozwój, poprzez m.in. dostosowanie kształcenia do potrzeb gospodarki i rynku pracy, podniesienie atrakcyjności kształcenia w połączeniu z poprawą jakości oferty edukacyjnej, a także podnieść kwalifikacje sektora badawczo-rozwojowego. Reasumując, w ramach programów regionalnych uczelnie mogły realizować projekty polegające na tworze-

¹²⁰ J. Woźnicki *Polskie szkoły wyższe w Europie wiedzy*, „Głos Uczelni”, 2006, str. 2-9.

¹²¹ Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Narodowy Plan Rozwoju 2004-2006*, s. 91-125.

niu regionalnych strategii innowacyjnych i transferu wiedzy. Tak jak w przypadku Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni, która wspólnie z Urzędem Miasta Gdyni realizowała projekt „www.innowacje.gdynia.pl”. Jego celem był wzrost konkurencyjności regionu poprzez tworzenie i rozwój sieci współpracy w zakresie innowacji, pomiędzy JBR, przedsiębiorstwami, służącej transferowi know-how i technologii. W projekcie zaplanowano m.in:

- powstanie serwisu internetowego zawierającego oferty firm sektora B+R, bazę danych mikroprzedsiębiorstw i MSP, oferty rozwiązań i zastosowań innowacyjnych, wyszukiwarke, forum dyskusyjne.
- 32 szkolenia z szeroko rozumianej innowacyjności (tradycyjne oraz metodą e-learning)
- promocję działań innowacyjnych, upowszechnione przez projekt.

Przewidziana pomoc w projektach tego typu skierowana może być głównie do mikroprzedsiębiorstw i sektora MSP z całego kraju. Sektor ten jest istotnym narzędziem rozwoju regionalnego i jednym z głównych składników gospodarki konkurencyjnej w oparciu o rozwój proinnowacyjnych zachowań i transfer wiedzy z nauki do praktyki. Korzystając z analiz Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości można wyłonić grupy przedsiębiorstw, które są ostatecznymi beneficjentami. Są to przedstawiciele tych dziedzin, które określane są w Strategii Innowacji jako branże innowacyjne mogące stać się podstawą rozwoju gospodarczego w przyszłości. Dodatkowo dzięki finansom przekazany bezpośrednio do poszczególnych regionów Polski, oraz także ze środków centralnych, była możliwość sfinansowania inwestycji w zaplecze logistyczno-informatyczne uczelni. Jednak większa część funduszy, o które mogły się ubiegać uczelnie niepubliczne była ukierunkowana na rozwój kapitału ludzkiego, w którym ośrodki akademickie były swego rodzaju przekaznikami inwestycji w wiedzę do środowisk zewnętrznych. Tak też było w przypadku dwóch kolejnych projektów, które realizowała Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni. Pierwszy, wspólnie z ogólnopolskim konsorcjum zrzeszającym uczelnie wyższe - Stowarzyszeniem „Edukacja dla Przedsiębiorczości” - „Studia podyplomowe dla kadr zarządzających i pracowników przedsiębiorstw”. Stanowił on ofertę studiów podyplomowych dla przedsiębiorstw, przygotowaną wspólnie przez 14 polskich uczelni wyższych z 9 rejonów polski w celu umocnienia pozycji przedsiębiorstw na rynku oraz wzrostu ich konkurencyjności. Efekt ten uzyskany został w drodze podnoszenia kwalifikacji i kompetencji przedsiębiorców, kadr kierowniczych i pracowni-

ków przedsiębiorstw. Oferta obejmowała kilkanaście obszarów tematycznych, wybranych ze względu na zainteresowanie daną tematyką ze strony przedsiębiorstw oraz podobieństwo treści nauczania. Drugi zaś, opracowany i realizowany samodzielnie przez WSAiB był przedsięwzięciem również ogólnopolskim, skierowanym jednak do akademickich biur karier oraz pozostałych instytucji rynku pracy. Miał na celu zwiększenie skuteczności funkcjonowania Akademickich Biur Karier, podniesienie kwalifikacji kadry ABK, opracowanie standardów funkcjonowania ABK oraz zintegrowanie środowiska ABK. Przewidziane w projekcie wsparcie miało charakter kompleksowy, gdyż z jednej strony w elastyczny sposób (odpowiednio dobrany czas i miejsce) przeprowadzone zostały szkolenia wsparte warsztatami i seminariami, a z drugiej strony spotkania i konferencje, pozwoliły na bieżąco monitorować postępy oraz gromadzić uwagi uczestników.

Wszystkie powyżej przedstawione działania zależały i zależą tylko od uczelni i co najważniejsze pozwalają uczynić z każdej szkoły wyższej uczelnię jeszcze bardziej nowoczesną, konkurencyjną oraz przyjazną dla studenta i pracownika.

11.3. Problemy związane z wykorzystywaniem funduszy strukturalnych przez uczelnie niepubliczne

Jednakże, pomimo wszystkich przedstawionych zalet i korzyści wynikających bezpośrednio dla uczelni niepublicznych z realizacji projektów unijnych, nie wszystko odbywa się bez problemów i nie wszystko można zrzucić na karb biurokracji brukselskiej oraz na perturbacje związane z wchodzeniem w dość skomplikowany system unijny. Z jednej strony sprawdziły się obawy z początku wdrażania systemu dofinansowania, że będzie za mało projektów. Z drugiej zaś strony miało to podłoże w naszej rodzimej biurokracji, gdzie niespójność przepisów i brak elementarnych uzgodnień zniechęciło wielu potencjalnych beneficjentów, a przeregulowane i zbyt sztywne systemy rozdziału środków oraz potęgującą nieufność do instytucji już realizujących przedsięwzięcia w wielu przypadkach uniemożliwiła sensowną realizację zaplanowanych działań. Chodzi tu o największy problem dotyczący finansowania wszelkich pomysłów przygotowanych przez niepubliczne uczelnie wyższe. Podstawowym dążeniem Unii Europejskiej jest ciągły rozwój III sektora, czyli instytucji non-profit, na których oparciu znajdzie całe społeczeństwo informacyjne i obywatelskie. Jednakże w realiach polskich jest zu-

pełnie inaczej, gdyż przeważająca większość programów unijnych przewiduje wkład własny i to najczęściej w 50 procentach. Jest to niewątpliwie podyktowane połączeniem środków unijnych z budżetowymi, ale nasze krajowe rozwiązania powodują przerzucenie całego ciężaru finansowego na instytucje niepubliczne, które muszą sobie radzić w takim wypadku we własnym zakresie.¹²² Najczęściej sięgają one wówczas po rozwiązania kredytowe, których kosztów w żadnym wypadku nie może rozliczyć w myśl głównej zasady unijnej jaką jest brak dochodowości projektów. Z jednej strony samo przygotowanie poprawnej aplikacji i późniejsza realizacja projektu nastrocza wielu trudności i komplikacji. A z drugiej strony wytyczne według których projekty są oceniane powstawały zazwyczaj po terminie składania wniosku, którego wypełnienie jest często nierealne z powodu ciągłych zmian aplikacji w której jest tworzony. Natomiast z drugiej strony sama realizacja projektu przysparza wiele niepotrzebnych trudności, gdyż tworzymy, powielamy i podpisujemy setki zupełnie niepotrzebnych dokumentów oraz ich kopii, zasady rozliczeń projektów zmieniają się nieustannie w czasie jego trwania, a brak rozsądnych regulacji dotyczących uznania wydatków za kwalifikowane uniemożliwiają nieraz profesjonalną realizację projektu.

Reasumując można stwierdzić, że w pierwszym okresie dofinansowania działalności uczelni niepublicznych ze środków unijnych zazwyczaj nie obserwowano pomocy ze strony administracji publicznej. Można też pokusić się o stwierdzenie, że środki wspólnotowe stały się w naszym kraju pomostem do przerzucania zadań społecznych i publicznych na instytucje z sektora III.¹²³ Jednak oznaczałoby to niewątpliwie tendencje wielce niesprawiedliwe i wynikające z nieznamomości realiów. Nie można przecież winić nikogo za to, że bacznie śledzi i nadzoruje wydawanie ogromnych przecież sum unijnych, a także nie można zapominać, że dopiero teraz, czyli w kolejnym okresie transferu środków unijnych, możemy udoskonalić wszystkie procedury.

¹²² A. Jankowska, T. Kierzkowski, R. Knopik, *Fundusze Strukturalne Unii Europejskiej*, Warszawa 2007, str.67.

¹²³ J. Babiak, *Fundusze Unii Europejskiej – doświadczenia i perspektywy*, Warszawa 2006, str. 106.

11.4. Kolejna szansa - lata 2007 – 2013

Według raportu Komisji Europejskiej na koniec 2006 roku Polska była jednym z krajów, które najgorzej wykorzystują unijne środki. Z konkretnych danych wynika, że w ubiegłym okresie przyznawania dotacji mogliśmy uzyskać o wiele większą kwotę środków, gdyby tylko udało się sprawniej realizować wcześniejsze założenie i pomysły, np. walkę z bezrobociem czy też poprawę infrastruktury.¹²⁴ W nowej Strategii Rozwoju Kraju podkreśla się, „że Polska musi koniecznie rozwijać gospodarkę opartą na wiedzy i szerokim wykorzystaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych we wszystkich dziedzinach, w tym usługach społecznych, dostępnych dla każdego obywatela. Państwo będzie promowało rozwój kapitału intelektualnego, zarówno w odniesieniu do osób, jak i organizacji. Państwo powinno jednocześnie tworzyć sprzyjające warunki dla awansu zawodowego i finansowego najbardziej uzdolnionym, twórczym i przedsiębiorczym.”¹²⁵ Plany są proste: już z chwilę nasz kraj dzięki dotacji z Unii Europejskiej ma stworzyć konkurencyjną i innowacyjną gospodarkę, gdzie bezrobocie będzie śladowe, a administracja sprawna. W ramach powstałej i przyjętej przez Radę Ministrów strategii rozpoczęło się realizowanie sześciu kluczowych priorytetów rozwojowych: wzrost konkurencyjności, innowacyjności gospodarki, poprawa stanu infrastruktury technicznej i społecznej, wzrost zatrudnienia i podniesienie jego jakości, budowa zintegrowanej wspólnoty społecznej i jej bezpieczeństwa, rozwój obszarów wiejskich oraz rozwój regionalny i podniesienie spójności terytorialnej. Obszar, który interesuje szkolnictwo niepubliczne w Polsce, przy współdziałaniu z innymi podmiotami regionu to:

- poprawa jakości kapitału ludzkiego i zwiększenie spójności społecznej,
- budowa i modernizację infrastruktury technicznej i społecznej mającej podstawowe znaczenie dla wzrostu konkurencyjności Polski,
- wzrost konkurencyjności i innowacyjności przedsiębiorstw, w tym szczególnie sektora wytwórczego o wysokiej wartości dodanej oraz rozwój sektora usług.

¹²⁴ Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Analiza wykorzystanie środków z Unii Europejskiej w latach 2004-2006.*

¹²⁵ Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Strategia Rozwoju Kraju*, str. 7-20.

Na programy te przewidziano w skali kraju odpowiednio: PO Infrastruktura i Środowisko - 41,9% całości środków (27,9 mld euro), PO Innowacyjna Gospodarka - 12,4% (8,3 mld euro), PO Kapitał Ludzki - 14,6% (9,7 mld euro), a na 16 programów regionalnych - 24,9% (16,6 mld euro). Jest to ważna informacja, gdyż pierwsze terminy składania aplikacji już ruszyły i powstaje niepowtarzalna szansa na dokonanie konkretnych przemian innowacyjnych w funkcjonowaniu uczelni¹²⁶.

Wszelkich informacji na temat możliwych pomysłów do zrealizowania w formie projektów można szukać nie tylko w krajowych dokumentach, o których była mowa wcześniej, ale także w szczegółowej analizie szkolnictwa wyższego w Polsce, zawartej w *OECD Reviews of Tertiary Education In Poland 2007*, które wskazują m. in. na zróżnicowanie jakości kształcenia w szkołach wyższych, niski stopień powiązania typów kształcenia z gospodarką i rynkiem pracy, małe zainteresowanie kandydatów studiami na kierunkach matematyczno-przyrodniczych i technicznych oraz niski poziom umiejętności uczonych w wykorzystywaniu wyników ich badań naukowych. Posłużyło to do sformułowania konkretnych celów, które trzeba osiągnąć w ramach priorytetów ukierunkowanych na rozwój szkolnictwa wyższego i nauki. Są to zatem:

1. Dostosowanie kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb gospodarki i rynku pracy.
2. Podniesienie atrakcyjności kształcenia w obszarze nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych na poziomie wyższym.
3. Poprawa jakości oferty edukacyjnej szkół wyższych.
4. Podniesienie kwalifikacji kadr sektora badawczo-rozwojowego w zakresie zarządzania badaniami naukowymi i komercjalizacji wyników prac badawczo-rozwojowych.¹²⁷

Reasumując, to powyższe cele określają tylko ogólnie kluczowe kierunki działań, nie są one sztywne oraz nie wyczerpują wszystkich możliwości rozwoju uczelni. To własne analizy, sytuacja rynku zewnętrznego, a także wcześniej scharakteryzowane drogi rozwoju szkoły wyższej powinny stanowić główny siłę sprawczą do określania naszych potrzeb, które mamy możliwość zaspokoić w ramach finansowania z środków europejskich.

¹²⁶ Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*, str. 115-120.

¹²⁷ Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Strategia Rozwoju Kraju*, str. 21-24.

11.5. Propozycje działań na rzecz rozwoju uczelni niepublicznych w Polsce

Dla osiągnięcia zakładanych wyników i rezultatów dla celu pierwszego, wymienionego w poprzednim punkcie, uczelnie mają możliwość realizowania różnych typów projektów. Przeważają tutaj oczywiście działania, które ukierunkowane są na wszelką pomoc studentowi, czyli uatrakcyjnianie oferty edukacyjnej poprzez uruchamianie nowych kierunków studiów, w tym także doktoranckich i podyplomowych, organizację staży w renomowanych ośrodkach krajowych i zagranicznych, finansowanie stypendiów w dziedzinach szczególnie istotnych dla rozwoju gospodarki, dostosowywanie programów nauczania na istniejących kierunkach studiów do potrzeb rynku pracy i gospodarki opartej na wiedzy, przygotowywanie i prowadzenie kształcenia ustawicznego dla osób spoza uczelni, przygotowywanie programów nauczania i materiałów dydaktycznych (np. w postaci repozytoriów wiedzy) i ich wdrażanie z wykorzystaniem technik kształcenia na odległość (e-learning, np. w postaci mniej lub bardziej interaktywnych portali edukacyjnych). Z drugiej zaś strony można podejmować też działania zmierzające do podnoszenia kompetencji dydaktycznych kadry nauczającej - organizacje staży i szkoleń w renomowanych uczelniach krajowych i zagranicznych (w tym staże post-doktorskie dla młodych doktorów), finansowanie stypendiów post-doktorskich i pobytów naukowych profesorów wizytujących w dziedzinach szczególnie istotnych dla rozwoju gospodarki oraz takie, które ukierunkowane są bardziej na uczelnię jako instytucję i jej kadre zarządzającą polegające na ściślejszej współpracy uczelni z pracodawcami dla wzmocnienia praktycznych aspektów programów nauczania i organizacji staży oraz praktyk zawodowych, wsparcie akademickich biur karier, programów podnoszenia kwalifikacji kadry zarządzającej uczelnią, ze szczególnym uwzględnieniem zarządzania finansowego i zdobywania środków finansowych na rozwój uczelni, opracowywania i wdrażania systemów zarządzania jakością¹²⁸.

Kolejnymi ważnymi dla uczelni niepublicznych potencjalnymi działaniami są projekty przypisane realizacji celu nr 3, czyli Poprawy jakości oferty edukacyjnej szkół wyższych; gdzie możliwe typy projektów obejmują także opracowanie i wdrażanie nowych programów nauczania, w tym tworzenie kierunków unikatowych i makrokierunków, w tym także

¹²⁸ Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Program Operacyjny Kapitał Ludzki*.

opracowywanie i wdrażanie programów nauczania w językach obcych, głównie w języku angielskim, badania i analizy jakości kształcenia akademickiego i jego dostosowania do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy, zarządzanie uczelnią i zarządzanie jakością w uczelni.¹²⁹

Z kolei chcąc zaznaczyć swą obecność na rynku regionalnym i nie tylko istnieje możliwość realizacji celu nr 4 - Podniesienie kwalifikacji kadr sektora badawczo-rozwojowego w zakresie zarządzania badaniami naukowymi i komercjalizacji wyników prac badawczo-rozwojowych – poprzez różnego typu kursy, staże, szkolenia, studia podyplomowe z zakresu zarządzania badaniami naukowymi, komercjalizację wyników badań naukowych, ochrony własności intelektualnej, promocję osiągnięć polskich uczonych związanych z komercjalizacją wyników ich badań naukowych, przedsięwzięcia pokazujące wagę badań naukowych dla gospodarki opartej na wiedzy¹³⁰.

Powyższe przykłady, cytowane tutaj na podstawie wytycznych ministerialnych oraz dokumentów programowych nie wyczerpują możliwych typów projektów do ewentualnego sfinansowania w ramach funduszy strukturalnych, tylko ukazują potencjalne drogi do uzyskania dotacji.

Podsumowanie

W pierwszym okresie programowania i korzystania przez polskie instytucje z możliwości finansowania działań z funduszy strukturalnych pojawiły się problemy, które obnażyły braki w funkcjonowaniu administracji, spotęgowane nie dostosowanym systemem prawnym, utrudniającym na co dzień realizację zaplanowanych przedsięwzięć. Chcąc spełnić oczekiwania wszystkich beneficjentów, a także własne obietnice, osoby odpowiedzialne za proces wydatkowania środków unijnych, powinny jak najszybciej dokonać zmian upraszczających procedury związane z uzyskaniem, wykorzystaniem i rozliczeniem dotacji. Chodzi tu przede wszystkim o zmianę i tak już zmodyfikowanego prawa zamówień publicznych, prawa budowlanego, a także zagospodarowania przestrzennego. Tylko takie działania mogą pomóc wszystkim sprawniej się rozwijać poprzez uzyskane dotacje z Unii Europejskiej. Może to potwierdzić wielu wnioskodawców, którzy w ubiegłych latach ubiegali się o dotacje i je realizowali.

¹²⁹ Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Strategia Rozwoju Kraju*, str. 24-55.

¹³⁰ Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego, *Regionalny Program Operacyjny dla województwa pomorskiego*, str. 81-93.

W związku z tym, że edukacja, nauka i innowacyjność powinny stanowić o sile konkurencyjności Polski na rynku Zjednoczonej Europy, przed szkolnictwem niepublicznym staje duże wyzwanie, a zarazem niepowtarzalna okazja do jeszcze większego rozwoju. Nie odnosi się to jednak to poszczególnych jednostek, ale przede wszystkim do całego kraju i nie oznacza, że wszyscy będą mieli szanse w takim samym stopniu partycypować w tym procesie, nastawionym na rozwój strategii edukacyjno-naukowej. Wprawdzie fundusze strukturalne mają na celu wspieranie działań wszystkich zainteresowanych, to jednak odbywa się to na zasadzie swoistego konkursu, gdzie wygrywają lepiej przygotowani i zorganizowani. Z perspektywy czasu rozegra się wyścig, który miał już swój początek, po dotacje, które pozwolą podnieść możliwości zatrudnieniowe i inwestycyjne, które ograniczą emigrację zanim brak wykwalifikowanych pracowników może stać się barierą rozwoju. Jest to zatem odpowiednia chwila, żeby zacząć przygotowywać się do zaplanowanych działań, które wspomogą instytucje bezpośrednio, a gospodarce kraju nadadzą pozytywnego napędu.

Bibliografia

1. Babiak J. *Fundusze Unii Europejskiej – doświadczenia i perspektywy*, Warszawa 2006.
2. Jankowska A., Kierzkowski T., Knopik R. *Fundusze Strukturalne Unii Europejskiej*, Warszawa 2007.
3. Ministerstwo Gospodarki, *Koniunktura gospodarcza w państwach Unii Europejskiej i w Polsce*.
4. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Analiza wykorzystanie środków z Unii Europejskiej w latach 2004-2006*.
5. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Narodowy Plan Rozwoju 2004-2006*.
6. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*.
7. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Program Operacyjny Kapitał Ludzki*.
8. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Strategia Rozwoju Kraju*.
9. Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego, *Regionalny Program Operacyjny dla województwa pomorskiego*.
10. Woźnicki J. *Polskie szkoły wyższe w Europie wiedzy*, „Głos Uczelni”, 2006.

Piotr Walentynowicz*

12. WYKORZYSTANIE ZAŁOŻEŃ KONCEPCJI *LEAN OFFICE* W PRAKTYCE FUNKCJONOWANIA NIEPUBLICZNEJ UCZELNI WYŻSZEJ

Wprowadzenie

Współczesny rynek stał się dla organizacji gospodarczych wysoce konkurencyjny¹³¹. Tendencje te dotyczą również szkolnictwa wyższego. W szczególnie mało komfortowej sytuacji jest szkolnictwo niepubliczne, utrzymujące się przede wszystkim z samodzielnie wypracowanych środków¹³².

W latach 80. i 90. XX w., kiedy uwarunkowania funkcjonowania organizacji biznesowych zaczęły być szczególnie niekorzystne, powstało wiele nowych koncepcji zarządzania mających pomóc przedsiębiorstwom w sprostaniu nowym wymaganiom. To w tym okresie szczególnie datuje się rozwój nowych koncepcji skierowanych na podwyższanie jakości (TQM, ISO, *Six Sigma*), sprawności (*Reengineering*, *Outsourcing*, *Benchmarking*, *Theory of Constraints*), obniżkę kosztów (*Kaizen*, *Lean management*), bądź wzrost kreatywności, elastyczności i innowacyjności ich funkcjonowania (*Organizacja inteligentna*, *ucząca się*, *wirtualna itp.*).

Początkowo te koncepcje rozwijały się w przedsiębiorstwach produkcyjnych, ale z racji ich skuteczności bardzo szybko trafiły do przedsiębiorstw usługowych (transportowych, handlowych, banków itp.). Jednak ich zastosowanie nie rozwinęło się na szeroką skalę w instytucjach publicznych i szkolnictwie (również wyższym). Ponieważ różne publikacje wskazują na wysoką użyteczność i korzyści stosowania nowoczesnych

* Autor jest pracownikiem Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni oraz Akademii Morskiej w Gdyni.

¹³¹ Chodzi tu nie tylko o trendy ilościowe, bo to zależy od koniunktury gospodarczej i od rejonu funkcjonowania, ale przede wszystkim o wymagania jakościowe.

¹³² Por. R. Marciniak *Rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990 – 2001*, http://www.pan-ol.lublin.pl/biul_7, 28.04.2008.

koncepcji zarządzania w praktyce¹³³, warto, aby na szerszą skalę upowszechniły się również i w szkolnictwie wyższym (szczególnie niepublicznym). Dlatego głównym celem artykułu jest przedstawienie założeń i efektów projektu „szczupłych” studiów podyplomowych wykorzystujących elementy koncepcji *Lean office*, która z racji specyfiki szkolnictwa wyższego może być szczególnie przydatna w tego typu organizacjach.

12.1. Geneza *Lean office*

Lean office jest pewną odmianą *Lean manufacturing* i wchodzi w skład szerszej współczesnej koncepcji zarządzania - *Lean management*.

Lean management wywodzi się japońskiego przemysłu motoryzacyjnego, a konkretnie z firmy Toyota, gdzie jeden z dyrektorów firmy T. Ohno już od lat 50-tych tworzył zasady i rozwijał ten sposób zarządzania. Badając różnice w wydajności japońskich i amerykańskich przedsiębiorstw zaobserwował, że główną przyczyną różnic na niekorzyść firm japońskich są przestarzałe metody organizacji procesów produkcyjnych oraz związane z tym duże marnotrawstwo (po jap. *muda*). Marnotrawstwo należy rozumieć jako różnego rodzaju szeroko pojęte straty i związane z tym wyższe koszty wytwarzania (niska produktywność), do których można zaliczyć:

- nadprodukcję,
- braki produkcyjne,
- zbędne zapasy,
- niewłaściwe metody wytwarzania,
- nadmierny transport,
- przestoje,
- zbędny ruch na stanowisku pracy,

oraz zbyt długie procesy produkcyjne, niepotrzebne działania, niską jakość, stracony czas, potencjał pracowników, itp., i w związku z tym niewykorzystane możliwości. Wspólnie z współpracownikami z firmy Toyota zaczął opracowywać sposoby ich eliminacji. Tak m. in. powstała metoda JIT (*Just in Time* – jako produkcja, zaopatrzenie i dostawy wyrobów dokładnie na czas w stosunku do zamówienia) oraz *Kanban* – jako technika wewnętrznego i zewnętrznego zapewnienia dostaw w systemie JIT. Koncepcję tą Toyota rozwija do dnia dzisiejszego (m. in. poprzez racjo-

¹³³ Por. K. Zimniewicz *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa 2000.

nalne wykorzystanie informatyki), ale główne jej założenia powstały w latach 60-tych, 70-tych i 80-tych XX w. Dzięki temu w dniu dzisiejszym jest numerem 1. na świecie (pod względem zarówno marki, udziału w rynku, jak i wyników finansowych), znacznie dystansując swoich konkurentów¹³⁴.

Koncepcja ta została rozpowszechniona na zachodzie przez naukowców z Instytutu Technologii w Bostonie - J. P. Womacka, D. T. Jones'a, D. Roosa, którzy realizując pod koniec lat 80-tych XX w. blisko czteroletnie badania w Japonii, kompleksowo przeanalizowali system produkcyjny Toyoty. Przedstawili go w publikacji *The Machine That Changed the World* i w formie pięciu podstawowych zasad upowszechnili na świecie pod hasłem *Lean manufacturing*¹³⁵. Te podstawowe zasady to¹³⁶:

- dokładnie ustalić wartość dla konkretnego produktu (**value**),
- zidentyfikować strumień wartości dla każdego produktu (**value stream**),
- zapewnić niezakłócony przepływ wartości (**flow**),
- pozwolić klientowi na wyciągnięcie wartości od producenta (**pull**),
- dążyć do doskonałości (**perfection**).

Lean manufacturing polega na restrukturyzacji systemu produkcyjnego w kierunku systemu „ciągłego przepływu” małych partii surowców i materiałów w procesie produkcyjnym poprzez zastosowanie systemu produkcyjnego *pull* typu „supermarket” lub *pull* typu „sekwencyjnego” opartego na metodach JIT (*Just In Time*) i *Kanban*, technologii grupowej i gniazdach produkcyjnych typu „U” oraz wykorzystaniu takich technik wspomagających eliminację marnotrawstwa jak:

- 5S (*seiri, seiton, seiso, seiketsu i shitsuke*) – właściwej organizacji stanowiska pracy,
- TPM (*Total Productive Maintenance*) – systemu utrzymania w sprawności maszyn i urządzeń z wykorzystaniem zaangażowania ich operatorów,
- SMED (*Single Minute Exchange of Die*) – systemu szybkiego przezbierania maszyn i urządzeń produkcyjnych,

¹³⁴ Por. J. K. Liker *Droga Toyoty. 14 zasad zarządzania wiodącej firmy produkcyjnej świata*, MT Biznes, Warszawa 2005. W roku 2010 Toyota samodzielnie planuje wyprodukować i sprzedać ponad 10 000 000 samochodów.

¹³⁵ J. P. Womack, D. T. Jones, D. Roos *The Machine That Changed the World*, Rawson Associates, 1990.

¹³⁶ J. P. Womack, D. T. Jones *Odchudzanie firm*, CIM, Warszawa 2001, s. 10 i nast.

- *Poka-yoke* – systemu zapobiegania wystąpieniu błędów na stanowisku produkcyjnym z tytułu monotonii pracy,
- Mapowania strumienia wartości – specjalnej technice mapowania procesów firmy ułatwiającej identyfikowanie i eliminację marnotrawstwa w firmie,
- Standaryzacji procesów, wizualizacji problemów produkcyjnych i zrównoważania obciążeń na stanowiskach pracy (z wykorzystaniem techniki *Heijunka*),
- *Andon* i *Jidoka* jako systemu zapobiegania przenoszenia błędów na następne stanowisko pracy,
- oraz *Kaizen* jako metody ciągłych usprawnień z wykorzystaniem oddolnego zaangażowania pracowników (*empowerment*)¹³⁷.

Głównym celem tej koncepcji jest uzyskanie znacznej przewagi konkurencyjnej w obszarze JKD – jakości, kosztów (produktywności) i dostawy (szybkości i sprawności procesów).

Po pierwszych sukcesach koncepcji *Lean manufacturing* w różnych przedsiębiorstwach (m. in w NUMMI, Lantech, Wiremold, Prat&Whitney, Porsche itp.)¹³⁸, ten sposób myślenia i działania w praktyce zastosowano również do innych obszarów działalności przedsiębiorstw na świecie. Okazało się, że pierwotną koncepcję, opartą na 5 podstawowych zasadach i w praktyce składającą się z wielu szczegółowych metod i technik, która w pierwszej chwili wydaje się możliwa do zastosowania tylko w procesach produkcyjnych branż obróbczo – montażowych (motoryzacja, lotnictwo, obróbka metali - Toyota, Kawasaki, Chrysler, Porsche, Scania, Boeing, Prat&Whitney, GM, GE, Valeo, Delphi i inne), można rozciągnąć na inne sfery działalności przedsiębiorstw (logistyka zewnętrzna, projektowanie wyrobów, czy administracja) oraz zastosować w przedsiębiorstwach o innym charakterze. Tak właśnie powstały szczegółowe rozwiązania *Lean logistic (Lean supply chain)* i *Lean development* (projektowanie równoległe, współbieżne), a koncepcja ta trafiła również do produkcji elektroniki użytkowej, AGD, obróbki tworzyw sztucznych, branży meblarskiej, spożywczej, ceramicznej, logistyki, a nawet do branży budowlanej¹³⁹. Ogólnie na świecie rozpowszechni-

¹³⁷ Por. *Symulacja Lean Manufacturing*, materiały szkoleniowe Wrocławskiego Centrum Transferu Technologii, Wrocław 2006.

¹³⁸ Por. J. P. Womack, D. T. Jones *Odchudzanie firm*, ed. cit.

¹³⁹ Por. T. Koch. *Przegląd wdrażania Lean Manufacturing w Polsce w różnych branżach (w:), Materiały konferencyjne IV Konferencji Lean Manufacturing*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2006.

ła się pod nazwą *Lean management*¹⁴⁰. W konsekwencji koncepcja ta została zastosowana również do usprawnienia pracy administracyjno – biurowej tych przedsiębiorstw i w ten sposób powstała najnowsza propozycja usprawniania organizacji z rodziny *lean – Lean office*. Aktualnie zatem, możliwości rozwoju i dalszego upowszechnienia *Lean management* upatruje się w zastosowaniu tej koncepcji w szerszej ilości przedsiębiorstw produkcyjnych (w tym MSP) oraz pracy administracyjno-biurowej, także banków, firm ubezpieczeniowych, biur projektowych, innych firm usługowych, a nawet administracji państwowej. W opinii autora koncepcja ta z powodzeniem nadaje się do zastosowania w szkolnictwie wyższym, szczególnie niepublicznym.

12.2. Podstawowe założenia i techniki *Lean office*

Usprawnianie pracy administracyjno – biurowej w myśl koncepcji *Lean office* polega przede wszystkim na eliminacji wszelkiego rodzaju marnotrawstwa w tej działalności oraz spowodowaniu, aby poszczególne działania były wskazywane przez klienta wewnętrznego. Do podstawowych zasad *Lean office* należy zaliczyć:

1. **Wartość** (*value*),
2. **Przepływ wartości** (*value stream*),
3. **Zasysanie wartości** (*pull*),
4. **Ciągłe doskonalenie** (*perfection*).

Idea poszczególnych zasad jest analogiczna do podstawowych pięciu zasad *Lean manufacturing*. Jednak z racji zróżnicowania procesów produkcyjnych i administracyjno biurowych, w interpretacji poszczególnych zasad, a szczególnie technik ich wdrażania, pojawiają się znaczne różnice.

I tak, w koncepcji tworzenia wartości należy najpierw zastanowić się, jakie działania z obszaru *office* potrzebne są nam (firmie, klientowi) „do szczęścia”, z racji, że stanowią one przede wszystkim procesy pomocnicze w firmach produkcyjnych, chociaż w szczególnych przypadkach, mogą stanowić procesy podstawowe (*core busines*) (np. wydawnictwo, firma konsultingowa, biuro rachunkowe, konstrukcyjne, prawne, firma

¹⁴⁰ W zależności od interpretacji *Lean management = Lean manufacturing* lub jest bardziej ogólną koncepcją opartą na wykorzystaniu narzędzi *Lean manufacturing* i eliminacji *muda* w całym przedsiębiorstwie (w innych podsystemach niż działalność podstawowa), ale w konsekwencji w sposób bardziej elastyczny i odbiegający od pierwowzoru niż w produkcji, a także rozciągającą się na partnerów biznesowych.

szkoleniowa, szkoła, uczelnia, obsługa w urzędzie, itp.). I to właśnie tu szczególnie ważna jest odpowiedź na pytania:

- **Co jest ważne dla klienta?**
- **Jakie działania, cechy i efekty tego działania tworzą dla niego wartość dodaną, a które ją obniżają?**
- i w konsekwencji: **Co, w jaki sposób i w jakim terminie wykonywać, aby satysfakcja klienta była maksymalna?**

Na przykład: Czy w przychodni lekarskiej potrzebne są wzajemne skierowania do poszczególnych specjalistów i stanie w poszczególnych kolejkach, aby uzyskać jedną poradę, bądź receptę? Czy w bankach lub urzędach pocztowych potrzebne są niekończące się kolejki, żeby wypłacić swoje pieniądze lub wysłać paczkę? Czy na uczelni wyższej wskazane są wybiórcze godziny przyjęć w dziekanacie i na konsultacjach i w związku z tym kolejki? Prywatne zakłady opieki zdrowotnej, banki internetowe, usługi *home bankingu* i firmy kurierskie, wyeliminowały te niedogodności i radzą sobie doskonale na wysoce konkurencyjnym rynku. Pytanie zatem, czy w publicznych instytucjach ten stan faktyczny musi tak wyglądać? – i jednocześnie odpowiedź, dlaczego sektor prywatny tak dobrze w Polsce się rozwija.

W procesie usprawniania strumienia wartości i istoty wartości w usługach bardzo przydatne może być myślenie lateralne¹⁴¹.

Aby spowodować szybszy i bardziej rytmiczny przepływ wartości niezbędne jest wyeliminowanie wszelkiego rodzaju marnotrawstwa w pracy administracyjno - biurowej. W tym obszarze do podstawowych rodzajów marnotrawstwa można zaliczyć¹⁴²:

- **nadprodukcję** (np. zbyt duża ilość dokumentów, lub niepotrzebnych analiz, raportów, działań),
- **zbędne zapasy** (materiałów administracyjno-biurowych, ulotek reklamowych, danych i dokumentów, które już się zdezaktualizowały; prac zaliczeniowych i dyplomowych bardzo często zalegających w gabinetach; nadmiar danych w komputerze powodujących ich wolniejszą pracę),
- **oczekiwanie** (zawieszanie się systemów komputerowych (m. in. z w. powodu); oczekiwanie na podpis, na informacje, na decyzje odpowiedniej (w myśl koncepcji *lean* – nieodpowiedniej) osoby itp.),

¹⁴¹ Por. K. Obłój, *Strategia sukcesu firmy*, PWE, Warszawa 2001.

¹⁴² Por. *Symulacja Lean Office dla procesów administracyjnych, biurowych i usługowych*, materiały szkoleniowe Lean Enterprise Institute Poland, Wrocław 2007.

- **poprawianie braków oraz błędów** (systemu informatycznego, innych ludzi, złych formularzy, błędnych wytycznych, wynikających z niewłaściwej motywacji realizatorów),
- **zbędne przetwarzanie** (zbędne czynności, raporty, tabele, dane, „sprawozdania ze sprawozdań” zbędna kontrola, itp.),
- **zbędne przemieszczanie dokumentów oraz ludzi** (niewłaściwy schemat obiegu dokumentów, tradycyjna droga obiegu dokumentów, odległy dostęp do informacji, wędrówki po podpisach, bieganie „po piętrach” w poszukiwaniu osób),
- **brak zajęć** (niewłaściwie wykorzystany potencjał pracowników; czasami nadmiar, ale też bardzo często niedobór zajęć wynikający ze złej organizacji pracy lub zbyt wąskiej specjalizacji),
- **nadmiar zajęć** (niewłaściwa standaryzacja, zła organizacja, zbyt dużo obowiązków lub niepotrzebnych działań),
- **stracony czas** (gawędziarstwo, zbędne zebrania, „interferowanie”, realizacja działań nie związanych z bezpośrednimi obowiązkami, zajęć prywatnych),
- **stracona kreatywność** (zły styl kierowania, brak swobody decyzyjnej, brak motywacji, celowości działań i identyfikacji się z celami organizacji, itp.).

W koncepcji *Lean management* (również w *Kaizen*) podkreśla się, że nie tylko *muda*, ale także *muri* (nierytmiczność) i *mura* (przeciążenie) są szkodliwe (tzw. 3 MU)¹⁴³.

W eliminowaniu marnotrawstwa i negatywnych cech organizacji biura pomocne mogą być takie techniki jak: mapowanie procesów, analiza wartości i techniki heurystyczne, techniki analizy i rozwiązywania problemów organizacyjnych, a w szczególności techniki z zakresu organizacji *Lean manufacturing*, takie jak¹⁴⁴:

- **mapowanie strumienia wartości**,
- **standaryzacja pracy** (powtarzalne i logiczne procesy, formularze, ujednoczenie zasad postępowania. Wykorzystać tutaj można zasady cyklu PDCA/SDCA (planuj, rób, kontroluj, wdrażaj / standaryzuj, rób, kontroluj, wdrażaj),

¹⁴³ Por. M. Imai *Gemba Kaizen. Zdroworozsądkowe, niskokosztowe podejście do zarządzania*, MT Biznes, Warszawa 2005.

¹⁴⁴ Por. *Symulacja Lean Office dla procesów administracyjnych, biurowych i usługowych*, ed. cit.

- **jakość u źródła** (jakość – za pierwszym razem, samokontrola, listy kontrolne, programy komputerowe z wymuszonym systemem postępowania, w danym momencie tylko jedno działanie – „tylko jeden projekt na biurku”),
- **organizacja miejsca pracy (5S)**. Przykładem tego systemu może być dobra księgowość, gdzie jest wszystko uporządkowane, opisane i na swoim miejscu. Tylko po co tak dużo papierów, formularzy i danych, bardzo często dublujących się w dokumentach tradycyjnych i elektronicznych? (pomijając wymagania prawne i potrzeby rachunkowości zarządczej),
- **wizualizacja** (wizualne oznaczenia, „kolorowa” organizacja miejsca pracy, ogólnodostępne harmonogramy ułatwiające planowanie, realizację działań i kontrolę, systemy „kolejkowania” w urzędach, itp.),
- **zaangażowanie ludzi** (*Kaizen*, pozytywne przykłady i motywacja, właściwa kultura oraz atmosfera organizacyjna),
- **redukcja wielkości partii** (zmniejsza czas przejścia poszczególnych dokumentów przez proces).

Niektóre techniki z zakresu *Lean manufacturing* trudno jest wykorzystać w *Lean Office*, lub jest to mało celowe (np. *kanban*, czy *jidoka*), natomiast można zastanowić się w jaki sposób w tym procesie pomocne mogą być takie techniki jak JIT, TPM, SMED, „wewnętrzny supermarket”, czy koncepcje TBM. Znane są też przypadki wykorzystywania z powodzeniem koncepcji *Six Sigma* do usprawniania pracy administracyjno – biurowej (np. w Raiffeizen Banku). Metodą analogii i przy odrobinie wyobraźni na pewno zostaną z powodzeniem wykorzystane.

Wprowadzenie zasady *flow* (rytmicznego przepływu) w biurze jest niezwykle trudne, ponieważ z założenia w większości przypadków praca ta jest nierytmiczna i trudno przewidywalna. Pewnym rozwiązaniem mogą być te systemy „kolejkowania” w urzędach i służbie zdrowia, systemy „*call center*” w marketingu, uruchamianie pewnych działań JIT i tylko na żądanie klienta (np. wcześniej drukowanie suplementu do dyplomu na wyraźne życzenie, a aktualnie, obligatoryjnie tylko w języku polskim i przede wszystkim - dokładnie na czas). Bardzo dobra jest też zasada FIFO (*first in - first out*), minimalnej ilości dokumentów na biurku w danym momencie oczekujących na obróbkę oraz odpowiednia standaryzacja i podział (równoważenie) pracy. Natomiast niekwestionowanym założeniem powinno być, że jeżeli występuje spiętrzenie robót na jednym odcinku, to natychmiast należy tam przydzielić odpowiednio wykwalifi-

kowane zasoby z innego odcinka. Dlatego bardzo ważna jest tu również zasada uniwersalizacji umiejętności.

Rytmicznej pracy i przepływowi wartości sprzyja również zastosowanie techniki „zarządzania według podziałki czasowej” (właściwego harmonogramu) i wizualizacji czasu taktu. Czas taktu jest to standardowy czas potrzebny na wykonanie jednej standardowej operacji (czasochłonność) i jeżeli zaplanujemy pracę w krótkim okresie rytmicznie, w oparciu w standardowe wielkości zamówień i poszczególne czasy taktu, wystąpi mniejsze prawdopodobieństwo marnotrawstwa i większa efektywność procesu (np. określony czas na egzaminowanie jednego studenta, a reszta przychodzi JIT, aby nie było kolejek). Oczywiście podstawowym problemem jest rytmiczne planowanie działań realizowanych pierwszy raz i wymagających dużego wkładu kreatywności. Ale tu wartością dodaną jest dyferencjacja (wyróżnianie) i koszty będą miały mniejsze znaczenie.

Dodatkowo w koncepcji *Lean office* można wykorzystać ideę autonomicznych grup roboczych, zespołów zadaniowych, zasady zarządzania projektami, koncepcję tzw. „celki U” (aby skrócić drogi transportowe) oraz mobilnego biura (meble na kółkach, parawany, przedzielane sale wykładowe), aby w zależności od sytuacji móc efektywnie kształtować (wykorzystywać) dostępną powierzchnię biurową, tym bardziej, że koszty wynajmu biur w ostatnim okresie znacznie wzrosły.

Szczegółowa organizacja systemu *Lean office* uzależniona jest od uwarunkowań sytuacyjnych, natomiast niekwestionowanym jest fakt, że nawet częściowe wdrożenie tej koncepcji przyczynia się do znacznego ograniczenia marnotrawstwa i podniesienia efektywności pracy we współczesnych biurach. Zawsze jednak podstawowe znaczenie dla implementacji i utrzymania tej koncepcji w dłuższym okresie będzie miało zaangażowanie ludzi, szczególnie, że podstawowym postulatem tej koncepcji jest niekończący się rozwój i doskonalenie.

12.3. Zastosowanie elementów Lean office w praktyce funkcjonowania niepublicznej uczelni wyższej

W Wyższej Szkole Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni podejście *Lean office* wykorzystywane jest w procesie kształcenia na studiach podyplomowych Zarządzanie i Przedsiębiorczość. W ramach tych studiów bardzo dużą uwagę kładzie się na aspekt jakościowy (merytoryczny), marketingowy (wizerunku Uczelni i zadowolenia klienta) oraz organizacyjny (kosztowy oraz sprawnościowy). Studia te zorganizowane są i realizowane w następujący sposób:

1. Program studiów jest opracowany benchmarkingowo (w formie optimum programów z innych uczelni) w taki sposób, aby studia były jak najbardziej użyteczne dla kadry zarządzającej niższego i średniego szczebla zarządzania oraz właścicieli MSP.
2. W zakres programu kształcenia wchodzi m.in. takie przedmioty jak:
 - Zarządzanie strategiczne,
 - Zarządzanie finansami,
 - Marketing,
 - Zarządzanie jakością,
 - Biznes plany,
 - Zarządzanie kadrami,
 - Zarządzanie projektami (z wykorzystaniem instrumentów informatycznych),
 - Negocjacje,
 - Podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów organizacyjnych,
 - oraz inne przydatne przedsiębiorcom (m. in. Prawo pracy, Podstawy rachunkowości bądź Pozyskiwanie środków z UE).
3. Poszczególne zajęcia są prowadzone przez osoby o wyróżniających się kompetencjach – nie tylko dydaktyków, ale i praktyków.
4. Sposób prowadzenia zajęć i program studiów (godziny, tematy i przedmioty) cały czas są **aktywnie monitorowane i usprawniane** (m. in. przy pomocy formalnych i nieformalnych ankiet oceniających). Zatem każda edycja studiów jest merytorycznie doskonalsza.
5. Do zajęć studenci otrzymują **materiały podstawowe w formie wydruku w minimalnej ilości** (1 strona A4 na 1h dydaktyczną zajęć) natomiast dodatkowe, rozszerzające materiały w formie artykułów naukowych i konspektów studenci otrzymują w formie elektronicznej

na CD-romie. Dodatkowo otrzymują 2 zwarte publikacje na temat nowoczesnego zarządzania firmą (*Strategia sukcesu firmy* K. Obłója i *Menedżer skuteczny* P. Druckera).

6. Na początku studiów słuchacze otrzymują (oprócz dokumentów formalnych) plan zajęć na całe studia. Materiały dydaktyczne rozdawane są sukcesywnie przed rozpoczęciem każdego zajęcia, a studenci kwitują ich odbiór (wymóg jednostki nadrzędnej). Obecność na zajęciach jest obowiązkowa (kładzie się nacisk na maksymalną efektywność wykorzystania każdego zajęcia), co jest potwierdzane własnoręcznym podpisem na liście obecności. Aktywność na zajęciach lub praktyczne prace są podstawą ich rozliczenia.
7. Dodatkowo przed każdym zjazdem do studentów wysyłana jest informacja e-mailem na temat planu aktualnego zjazdu (przede wszystkim w celach aktualizacyjnych i przypominających).
8. Informacja taka jest wysyłana również do poszczególnych wykładowców z prośbą o potwierdzenie. Dzięki temu kierownictwo studiów upewnia się (zgodnie z zasadą JIT), czy wykładowcy nie zapomnieli o zajęciach, a jednocześnie uzyskuje informację zwrotną o szczególnych potrzebach wykładowców (rzutnik multimedialny, flipchart, laptop itp.) Sala zgodnie z potrzebami jest zawsze przygotowana. W przypadku choroby przede wszystkim organizuje się zastępstwa lub w ostateczności przekłada się zajęcia (jedynie 2 razy na ponad 160 jednostek dydaktycznych zajęcia nie odbyły się w terminie).
9. Jednostka dydaktyczna obejmuje 5 godzin, **zajęcia prowadzone są przede wszystkim w formie warsztatowej** (praktyczne ćwiczenia i *case studies*), a zajęcia odbywają się tylko w piątki po południu i w soboty co 2 tygodnie. Dzięki temu **ograniczony jest efekt przeciążenia studenta**, który jest słabą stroną współczesnych studiów niestacjonarnych.
10. **Studenci mają „nieograniczony” dostęp do wykładowców** (mailem lub w terminach wcześniej uzgodnionych) oraz do czytelnicy i biblioteki WSAiB. Mają również bieżący kontakt w różnych sprawach (porządkowych, organizacyjnych i merytorycznych) z kierownikiem studiów.
11. Słuchacze zobowiązani są do napisania i obrony pracy dyplomowej. Promotora wybierają spośród wykładowców prowadzących zajęcia specjalizujących się w danej problematyce. Otrzymują materiały na temat istoty i formy w.w. pracy włącznie z przykładami prac realizowanych do tej pory. W ramach tego programu przede wszystkim

stawia się na prace i tematy o charakterze praktycznym, empirycznym i użytecznym dla piszącego. Ze względów oszczędnościowych (papieru, promotora, nadmiaru zaangażowania studenta) praca powinna mieć nie więcej niż 30 stron maszynopisu standardowego formatu. W ramach prac powstałych do tej pory większość zakończonych było bardzo dobrym wynikiem (ponad 80%), a część była nawet o wybitnych walorach praktycznych¹⁴⁵.

12. **Kontakt z promotorem odbywa się przede wszystkim w formie elektronicznej** (na życzenie promotor dostępny jest również na konsultacjach, po wcześniejszym umówieniu), a całość w szybkim terminie (FIFO) poprawiana jest w wersji elektronicznej (jeżeli obrony odbywają się już tydzień lub 2 po ostatnim zjeździe, to nie ma innej możliwości). **Drukowana jest dopiero ostateczna wersja pracy w 1, zbindowanym egzemplarzu**, który student przynosi bezpośrednio na obronę (i to ona później przekazywana jest do archiwum). Promotor pisze recenzję na podstawie wersji elektronicznej pracy, a studenta zadaniem podczas obrony jest przedstawić merytoryczne i użyteczne walory ww. pracy. Dzięki temu systemowi student oszczędza wiele kosztów – nie tylko finansowych, ale również i alternatywnych: wysiłku, czasu, dojazdów itp. (Autor przypomina, iż studenci na studiach podyplomowych najczęściej są już dojrzałymi, a celem ww. prac nie jest nauka metodyki, czy stylu).

13. **Obrony prac odbywają się w formie seminarium naukowego**, w 2-3 oddzielnych terminach, gdzie każdy ze studentów za pomocą środków multimedialnych (prezentacji w Power Point) ma w ciągu 10 minut przedstawić najważniejsze dokonania w swojej pracy, a później odbywa się dyskusja. Dzięki temu komisja może rzeczywiście zweryfikować osiągnięcia studenta i wystawić obiektywną ocenę

¹⁴⁵ Do takich prac można zaliczyć m. in.: „*Jednominutowe*” podejście do zarządzania – przykład praktycznego wykorzystania mało znanej koncepcji K. Blancharda i S. Johnsa; *Zarządzanie utrzymaniem ruchu metodą TPM* - na przykładzie Mondi Packaging Paper Świecie S.A.; *Zastosowanie filozofii Kaizen w zarządzaniu PEWIK Gdynia Sp. z o.o.*; *Dobre dziś i lepsze jutro, czyli marketing i strategia rozwoju firmy usługowej na przykładzie salonu fryzjerskiego „Elżbieta”*; *Budowa spójnego wizerunku firmy w Internecie na przykładzie Grupy MGJ*; *Diagnoza kultury organizacyjnej na przykładzie działu handlowego Porta KMI Poland Sp. z o.o.*; *Zarządzanie zmianą w oparciu o przykłady rynkowe*; *Analiza wykresów cenowych w ograniczeniu ryzyka na rynku walutowym FOREX*; *Systemy informatyczne wspomagające zarządzanie ryzykiem bankowym w ujęciu nowej umowy kapitałowej*; *Wpływ różnic kulturowych na strategię biznesową na przykładzie YDP SA*; *Identyfikacja wizualna jako element budowania silnej Marki*; itp.

z całości studiów. Wielu studentów przed tą formą obrony odczuwa stres, ale po seminarium jeszcze nie zdarzył się słuchacz, który byłby niezadowolony. Dzięki temu uzyskują oni przekonanie, że ich praca rzeczywiście na coś się przydała, uczą się dodatkowo publicznych prezentacji, a w konsekwencji wzrasta ich satysfakcja z tak przeprowadzonych obron.

14. W trakcie studiów słuchacze mają do dyspozycji dziekanat studiów podyplomowych, gdzie bardzo życzliwe panie w przyjaznej atmosferze pomagają studentom załatwić sprawy formalne związane z finansowaniem studiów z EFS, służą wszelką pomocą i radą w zakresie przebiegu studiów, lub pomagają przygotować się do obrony. Oczywiście dokumentacja osobowa prowadzona jest zgodnie z obowiązującymi zasadami. Natomiast w celach rozliczeń studiów z jednostką finansującą zostało stworzone oddzielne stanowisko finansowane ze środków projektu.

15. **Certyfikaty ukończenia studiów wręczane są bezpośrednio po obronie**, a świadectwa, z przyczyn obiektywnych, w późniejszym terminie.

Dzięki tak przygotowanej i przeprowadzonej organizacji dotychczas ukończyło studia 90 osób, z czego prace dyplomowe obroniło i uzyskało świadectwo ukończenia studiów podyplomowych 89 studentów, a tylko jedna osoba wskutek nieobronienia pracy dyplomowej otrzymała jedynie certyfikat unijny zaświadczający o uczestnictwie w w.w. studiach. Aktualnie w trakcie realizacji programu pozostaje dalszych 20 osób¹⁴⁶. Dzięki dofinansowaniu 80% dla MSP i 60% kosztów studiów dla pracowników dużych przedsiębiorstw z EFS stosunek kosztów do korzyści dla poszczególnych słuchaczy jest rzeczywiście bardzo wysoki, a środki unijne wydatkowane na ten cel są pożytkowane bardzo efektywnie. Dlatego kadra zarządzająca WSAiB bardzo mocno popiera realizację ww. programów i ze wszelkich miar dokłada starań, aby z edycji na edycję jakość ich była coraz lepsza. Ta strategia bardzo dobrze wpisuje się w jedną z podstawowych zasad rozwoju współczesnego przedsiębiorstwa – ciągłego doskonalenia (*Continuous improvement*) oraz jedną z podstawowych zasad *Lean management* – dążenia do doskonałości (*perfection*).

¹⁴⁶ Dla komfortu studentów w ramach IV edycji udało się wynegocjować optymalną liczebność grupy – 20 osób. Wzrost komfortu i bezpośredniości kontaktów dał się zauważyć od razu.

Podsumowanie

W niniejszym artykule zostały przedstawione podstawowe założenia i techniki koncepcji *Lean office*. Jest to jedna z nowszych propozycji modyfikacji i szerszego wykorzystania koncepcji *Lean manufacturing (Lean mamangement)*, mająca zastosowanie nie tylko w przedsiębiorstwach przemysłowych, ale również w przedsiębiorstwach usługowych lub organizacjach publicznych. Z powodzeniem nadaje się także do wykorzystania w szkolnictwie wyższym, a jak to przedstawiono na powyższym przykładzie, może być szczególnie użyteczna dla podwyższania konkurencyjności uczelni niepublicznych.

Bibliografia

1. Imai M., *Gemba Kazein. Zdroworozsądkowe, niskokosztowe podejście do zarządzania*, MT Biznes, Warszawa 2005.
2. Liker J. K., *Droga Toyoty. 14 zasad zarządzania wiodącej firmy produkcyjnej świata*, MT Biznes, Warszawa 2005.
3. Marciniak R., *Rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990 – 2001*, http://www.pan-ol.lublin.pl/biul_7, 28.04.2008
4. Obłój K., *Strategia sukcesu firmy*, PWE, Warszawa 2001.
5. *Symulacja Lean Manufacturing*, materiały szkoleniowe Wrocławskiego Centrum Transferu Technologii, Wrocław 2006.
6. *Symulacja Lean Office dla procesów administracyjnych, biurowych i usługowych*, materiały szkoleniowe Lean Enterprise Institute Poland, Wrocław 2007.
7. T. Koch, Koch T., *Przegląd wdrażania Lean Manufacturing w Polsce w różnych branżach (w:), Materiały konferencyjne IV Konferencji Lean Manufacturing*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2006.
8. Womack J. P., Jones D. T. *Odchudzanie firm*, CIM, Warszawa 2001, s. 10 i nast.
9. Womack J. P., Jones D. T., Roos D. *The Machine That Changed the World*, Rawson Associates, 1990.
10. Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa 2000.

Mirosław Czapiewski*
Cezary Tatarczuk**

13. ORGANIZACYJNE UWARUNKOWANIA TWORZENIA WYDZIAŁÓW ZAMIEJSCOWYCH WYŻSZYCH UCZELNI

Wprowadzenie

Powstawanie nowych jednostek organizacyjnych w postaci wydziałów zamiejscowych wyższych uczelni należy do decyzji o znaczeniu strategicznym. Jak każdy rodzaj decyzji podawane są one wszelkim uwarunkowaniom determinującym prawidłowy przebieg procesu decyzyjnego. Wykorzystując doświadczenia zdobyte w procesie projektowania i wdrażania przedsięwzięć związanych z tworzeniem zamiejscowych jednostek organizacyjnych uczelni wyższych, autorzy przedstawiają próbę skategoryzowania działań realizowanych w obszarze organizacji w ujęciu czynnościowym i proponują stworzenie swoistego algorytmu działania usprawniającego realizację analizowanego procesu.

13.1. Organizacja procesu decydowania

Podjęcie decyzji jest procesem, który ma doprowadzić do wyboru wariantu działania rozwiązującego problem decyzyjny¹⁴⁷. Decydowanie jest działaniem polegającym na zbieraniu informacji i przekształcaniu ich w decyzje¹⁴⁸. Jak każde działanie przebiega w oparciu o pewien logiczny cykl, który tworzy sprawność decydowania. Menedżerowie podejmując decyzje w oparciu o racjonalność metodologiczną lub rzeczową

* Autor jest pracownikiem Uniwersytetu Gdańskiego, Wydziału Zarządzania, Instytutu Organizacji i Zarządzania, Zakładu Strategii Zarządzania.

** Autor jest pracownikiem Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni, Dziekanem Wydziału Zamiejscowego w Lęborku.

¹⁴⁷ Por. *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1981, s.388

¹⁴⁸ Por. A. Czermiński, M. Czapiewski: *Organizacja procesów decyzyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995, s.39.

każdorazowo wykonują ciąg następujących po sobie czynności zwany cyklem decyzyjnym. Cykl ten składa się z trzech następujących faz¹⁴⁹:

- fazy preparacji;
- fazy wyboru;
- fazy kontroli.

W pierwszej fazie po zidentyfikowaniu problemu decyzyjnego realizowane są następujące etapy procesu decyzyjnego:

- zebranie odpowiedniej liczby danych (informacji);
- dokonanie analizy selekcji zebranych informacji;
- określenie wariantów decyzyjnych;

W drugiej fazie procesu decyzyjnego realizuje się następujące etapy procesu decyzyjnego:

- określenie skali ocen dla wariantów decyzyjnych;
- hierarchizacja wariantów według przyjętej skali ocen;
- eliminacja wariantów wykraczających poza system skali ocen;
- ocena stopnia prawdopodobieństwa realizacji poszczególnych wariantów decyzyjnych;
- wybór wariantu decyzyjnego.

Ostatnia faza cyklu decyzyjnego składa się z dwóch etapów:

- wdrożenie i sterowanie realizacją wybranego wariantu działania;
- kontrola efektów.

Przedstawiony cykl decyzyjny jest tylko jedną z propozycji uporządkowania procesu decydowania. W literaturze przedmiotu problematyka konstrukcji cyklu decyzyjnego jest szeroko prezentowana. Pomimo tego, że cykle decyzyjne różnią się sposobem podejścia do problematyki podejmowania decyzji, to wszystkie koncepcje kładą szczególny nacisk na fazę przeddecyzyjną – fazę preparacji. Faza preparacji w szczególności istotny sposób wpływa na sprawność procesu decyzyjnego oraz na ekonomizację działań. Dlatego istotnym, w procesach projektowania nowych organizacji, staje się potrzeba konstruowania algorytmów postępowania jeszcze przed rozpoczęciem działań zmierzających do ich powstania.

¹⁴⁹ Por. W. Kieżun: *Podstawy organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1977, s. 299, W. Menzel (w:) A. Czermiński: *Teoria i praktyka decyzji kierowniczych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 1977 s. 48, *Europejski Program Badawczy Diebolda nr 47*, Warszawa 1974, s. 36-37.

13.2. Determinanty tworzenia wydziałów zamiejscowych wyższych uczelni

Rozpatrując problematykę tworzenia nowych wydziałów zamiejscowych wyższych uczelni należy uwzględnić wpływ znanych i zweryfikowanych metod podejmowania decyzji na realizację procesu projektowania i wdrażania nowych przedsięwzięć organizacyjnych. W przypadku wydziałów zamiejscowych procedury projektowania są takie same jak w przypadku działań projektowych związanych z tworzeniem komercyjnych organizacji gospodarczych.

Podjmując decyzję o utworzeniu nowej jednostki organizacyjnej pod uwagę brane są determinanty prawne sformalizowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz determinanty ekonomiczne – organizacyjne określone przez władze uczelni podejmującej decyzje o powołaniu wydziału zamiejscowego.

Determinanty formalno – prawne określone zostały w następujących aktach prawnych:

- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym¹⁵⁰;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 marca 2003 r. w sprawie szczegółowych warunków tworzenia i funkcjonowania zamiejscowego ośrodka dydaktycznego oraz tworzenia filii lub wydziału zamiejscowego uczelni¹⁵¹;
- Rozporządzenie Ministra Nauki i szkolnictwa Wyższego z dnia 28 marca 2007 r. w sprawie szczegółowych warunków tworzenia i funkcjonowania filii zamiejscowej podstawowej jednostki organizacyjnej oraz zamiejscowego ośrodka dydaktycznego uczelni¹⁵².

Determinanty ekonomiczno-organizacyjne zależne od jednostki macierzystej ustalane są po dokonaniu analiz rozwoju strategicznego oraz uwarunkowań strategii marketingowe. Rozważane są następujące zagadnienia:

- potencjał lokalnego – docelowego rynku;
- istniejąca konkurencja;
- możliwość pojawienia się nowej konkurencji ;

¹⁵⁰ Dz. U. z dnia 30 lipca, Nr 164, poz. 1365.

¹⁵¹ Dz. U. Nr.61, poz. 538.

¹⁵² Dz. U. Nr 69, poz. 459.

- możliwości nabywcze potencjalnych klientów;
- potencjał i zasoby organizacji macierzystej – uczelni wyższej;
- możliwości pozyskania klienta – studenta;
- sylwetka absolwenta i zapotrzebowanie na możliwe do uruchomienia specjalności;
- możliwość pozyskania odpowiedniej kadry naukowo – dydaktycznej;
- możliwości pozyskania odpowiedniej lokalnej infrastruktury spełniającej wymagania prowadzenia procesu dydaktycznego i procesów wspomagających;
- optymalizacja kosztów obsługi sfery działalności podstawowej,
- poszerzenie rynku świadczonych usług,
- optymalizacja zatrudnienia,

Wymienione determinanty zarówno te ze sfery formalno – prawnej, jak i te ze sfery ekonomiczno – organizacyjnej stają się podstawą do przygotowania projektu realizacji przedsięwzięcia oraz dokumentacji umożliwiającej spełnienie wymogów formalnych i przyznanie zgody na stworzenie zamiejscowej jednostki organizacyjnej wyższej uczelni.

W przygotowywanym wniosku prezentowane są następujące zagadnienia¹⁵³:

- podjęte w przedmiotowej sprawie uchwały senatu i władz uczelni;
- pełnomocnictwa do reprezentowania uczelni i podejmowania decyzji;
- wyciąg z Krajowego Rejestru Sądowego
- doświadczenia uczelni w zakresie prowadzenia dydaktyki
- działalność naukowo-badawcza i wydawnicza a w szczególności:
 - związek prowadzonej działalności z procesem dydaktycznym;
 - kierunki rozwoju działalności naukowej;
 - rozwój naukowy kadr
 - wydawnictwa własne i księgozbiór biblioteczny;
- współpraca międzyuczelniana i międzynarodowa a w szczególności:
 - rezultaty współpracy ;
 - plany badań i współpracy naukowej;
 - współpraca dydaktyczna i działalność studencka
- charakterystyka projektowanej zamiejscowej jednostki organizacyjnej a w szczególności:
 - baza materialna i dydaktyczna;

¹⁵³ Por. „Wniosek o wyrażenie zgody na uruchomienie Wydziału zamiejscowego w Łęborku kształcącego na kierunku Zarządzanie i Marketing na poziomie studiów pierwszego stopnia” WSAiB im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia, 2006 s.1-3

- planowane wydatki na infrastrukturę;
- księgozbiór wydziału zamiejscowego;
- koncepcja kształcenia na proponowanych kierunkach;
- kryteria, zasady rekrutacji i limity przyjęć;
- sylwetka absolwenta proponowanych kierunków studiów;
- plany studiów stacjonarnych i niestacjonarnych;
- programy przedmiotów z podziałem na:
 - przedmioty kształcenia ogólnego;
 - przedmioty podstawowe;
 - przedmioty kierunkowe;
 - przedmioty specjalnościowe i specjalizacyjne;
- wykaz kadry naukowo – dydaktycznej deklarującej zatrudnienie w wydziale zamiejscowym;
- dorobek naukowo – dydaktyczny samodzielnych pracowników naukowych wraz z ich oświadczeniami;
- dorobek naukowo – dydaktyczny nauczycieli akademickich ze stopniem naukowym doktora i ich oświadczenia;
- udokumentowany wybrany dorobek praktyczny osób posiadających stopień naukowy doktora;
- wykaz kadry dydaktycznej realizującej poszczególne przedmioty;
- porozumienia i rekomendacje w szczególności:
 - list intencyjny uczelni macierzystej w sprawie powołania wydziału zamiejscowego;
 - rekomendacje miejscowych władz samorządowych dotycząca możliwości powołania wydziału zamiejscowego.

Przedstawiony zakres opracowania wskazuje na znaczące sformalizowanie działań związanych z przyznaniem zgody na uruchomienie wydziału zamiejscowego. Uzyskanie zgody na uruchomienie zamiejscowej jednostki organizacyjnej jest tylko jednym z działań które umożliwiają powstanie nowego wydziału.

13.3. Algorytm tworzenia wydziałów zamiejscowych wyższych uczelni

Zakres działań związanych z powstaniem wydziału zamiejscowego jest obszerny i poza uzyskaniem formalnych zgody na uruchomienie nowej jednostki organizacyjnej składa się z działań organizacyjnych związanych zarówno z procesem decyzyjnym jak i organizowaniem czyli wykonywaniem szeregu czynności umożliwiających pozyskanie założeń

nych w planach zasobów i osiągnięcie celów założonych w strategii działania. Doświadczenia wskazują że istotny wpływ na sprawność realizacji działań związanych z tworzeniem nowych jednostek organizacyjnych ma wypracowanie procedury realizacji procesów planowania i budowy organizacji. Rozpoznany i odpowiednio przygotowany algorytm tego procesu stanowi bardzo przydatne narzędzie stosowane przez decydentów.

Stosowane w praktyce formuły działania przyjmują postać powiązanych ze sobą i następujących po sobie poszczególnych kroków działania dzięki którym można zrealizować każde działania związane z tworzeniem nowych jednostek organizacyjnych.

Proponowany algorytm tworzenia wydziału zamiejscowego przyjmuje następującą postać:

Działanie 1	Polega na zgromadzeniu wszystkich niezbędnych przepisów dotyczących funkcjonowania zamiejscowych jednostek organizacyjnych wyższych uczelni.
Działanie 2	Dotyczy zebrania wszystkich informacji o stanie organizacyjno – prawnym istniejącej jednostki macierzystej. Uwzględnić należy dokładną specyfikację wyposażenia wspomagającego dydaktykę oraz procesy pomocnicze wraz z jego wstępną wyceną jak również oceną przydatności poszczególnych elementów wyposażenia w nowej jednostce organizacyjnej uczelni
Działanie 3	Dotyczy rozważenia wszystkich aspektów działania projektowanej zamiejscowej jednostki organizacyjnej wyższej uczelni
Działanie 4	Polega na dokonaniu szczegółowej analizy wszystkich zebranych w działaniu 1 przepisów pod kątem możliwości samodzielnego (z punktu widzenia prawnego, ekonomicznego i organizacyjnego) działania projektowanej jednostki organizacyjnej

Działanie 5	Ma na celu rozpatrzenie koniecznych do ustalenia wariantowych rozwiązań założeń warunkujących sprawne i ekonomicznie utworzenie nowej jednostki organizacyjnej
Działanie 6	Polega na ustaleniu wariantów tworzenia nowej jednostki organizacyjnej w zakresie rozwiązań prawnych, organizacyjnych (struktury organizacyjne i zakresy zadań) oraz relacji z rynkiem
Działanie 7	Polega na przeprowadzeniu rozmów z władzami lokalnymi w celu pozyskania akceptacji przygotowywanego przedsięwzięcia oraz rozpoznania infrastruktury możliwej do wykorzystania w realizacji przedsięwzięcia.
Działanie 8	Ma na celu zaznajomienie władz uczelni – Senatu i Władz Rektorskich - z możliwymi do wybrania wariantami tworzenia zamiejscowej jednostki organizacyjnej
Działanie 9	Dotyczy dokonania przez władze uczelni wyboru (spośród przedstawionych możliwych do realizacji wariantów) rozwiązania optymalnego zapewniającego realizację ustalonych wcześniej celów według założonych kryteriów oraz podjęcie stosownych uchwał w tym zakresie
Działanie 10	Polega na wykonaniu pisemnej wersji wniosku o wydanie zgody na powstanie jednostki organizacyjnej w zakresie wybranego wariantu tworzenia wydziału zamiejscowego. wniosek musi spełniać wszystkie niezbędne warunki umożliwiające jego przedstawienie instytucjom opiniującym i wydającym pozwolenie na prowadzenie działalności

Działanie 11	Polega na zawarciu przedwstępnych ustaleń związanych z pozyskaniem infrastruktury, kadry naukowo – dydaktycznej i administracyjnej
Działanie 12	Polega na przygotowaniu kampanii promującej nową jednostkę organizacyjną oraz ofertę dydaktyczną skierowaną do lokalnej społeczności. Przygotowanie materiałów informujących i promujących, działania medialne
Działanie 13	Po otrzymaniu zgody Ministerstwa na uruchomienie wydziału zamiejscowego, rozpoczęcie etapu organizacji procesu rekrutacji studentów i promocji wydziału w lokalnym środowisku
Działanie 14	Podpisanie umów o pracę z kadra niezbędną dla potrzeb funkcjonowania wydziału zamiejscowego
Działanie 15	Rekrutacja kandydatów
Działanie 16	Przygotowanie na podstawie wcześniejszych ustaleń propozycji umów dotyczących pozyskania infrastruktury i podpisanie ich.
Działanie 17	W etapie końcowym rekrutacji kandydatów przygotowanie planów zajęć
Działanie 18	Uruchomienie biblioteki naukowo - dydaktycznej
Działanie 19	Pozyskanie pozostałej kadry w oparciu o formułę umo-

	wy o dzieło lub umowy zlecenia
Działanie 20	Inauguracji roku akademickiego
Działanie 21	Rozpoczęcie bieżącej działalności wydziału zamiejscowego

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Przedstawiony algorytm działań pozwala na sprawną realizację procesu tworzenia wydziałów zamiejscowych wyższych uczelni. Większość proponowanych działań ma charakter uniwersalny i może znaleźć bezpośrednie zastosowanie w procedurach tworzenia innych niż wydział form działalności zamiejscowej wyższych uczelni.

Rozpoznanie treści i kolejności działań związanych z projektowaniem i realizacją analizowanego przedsięwzięcia oraz stworzenie na tej podstawie algorytmu działań jest formą usprawnienia fazy preparacji procesu decyzyjnego o znaczeniu strategicznym.

Bibliografia

1. Czermiński A. *Teoria i praktyka decyzji kierowniczych* Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 1977
2. Czermiński A., Czapiewski M. *Organizacja procesów decyzyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995
3. Dz. U. Nr.61, poz. 538.
4. Dz. U, Nr 69, poz. 459.
5. Dz. U. Nr 164, poz. 1365.
6. *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1981
7. *Europejski Program Badawczy Diebolda nr 47*, Warszawa 1974,
8. Kieżun W.: *Podstawy organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1977.
9. „Wniosek o wyrażenie zgody na uruchomienie Wydziału zamiejscowego w Lęborku kształcącego na kierunku Zarządzanie i Marketing

Mirosław Czapiewski, Cezary Tatarczuk *Organizacyjne uwarunkowania tworzenia wydziałów zamiejscowych wyższych uczelni*

na poziomie studiów pierwszego stopnia” WSAiB im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia, 2006.