

ZESZYTY NAUKOWE

WYŻSZEJ SZKOŁY
ADMINISTRACJI I BIZNESU
IM. EUGENIUSZA
KWIATKOWSKIEGO
W GDYNI

ZESZYT 14



Gdynia 2010

ACADEMIC PUBLICATIONS

No. 14

Gdynia 2010

Recenzent:

prof. Mirosław Krzysztofiak

Redakcja naukowa:

prof. Aurelia Polańska

Kolegium Redakcyjne:

prof. dr hab. Jerzy Młynarczyk (przewodniczący)

dr Tomasz Białas

dr Piotr Lewandowski

dr Cezary Tatarczuk

prof. dr hab. Kazimierz Dendura

prof. dr hab. Aurelia Polańska

mgr Regina Szutenberg

mgr Sylwia Baranowska

mgr Ewelina Bemke (sekretarz)

Opracowanie redakcyjne i techniczne:

Ewelina Bemke

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

ISSN: 1428-7889

Nakład 90 egz.

Druk:

Sowa - druk na życzenie

ul. Hrubieszowska 6a

01-209 Warszawa

tel. 22 431 81 40

www.sowadruk.pl

Spis treści

AURELIA POLAŃSKA

Wstęp.....7

TOMASZ BIAŁAS

1. Publiczna misja prywatnej uczelni (Jak ją wypełniać? Czy to możliwe? Twórcze wyzwanie?). Doświadczenia Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni.....11

MAREK CHRABKOWSKI

2. Uczelnie publiczne i niepubliczne, a może państwowe i niepaństwowe - spór nie tylko terminologiczny.....37

AURELIA POLAŃSKA

3. Zasady efektywnego nauczania studentów stacjonarnych w uczelni prywatnej.....57

MAREK SZYMAŃSKI

4. Dobra dydaktyka i dobry dydaktyk w świetle oceny wykładowców WSAIB przez studentów uczelni.....79

MAREK RUTKA

5. Analiza funkcjonowania systemu pomocy materialnej dla studentów uczelni prywatnej. Propozycje kierunku zmian.....101

PIOTR DWOJACKI

6. Potencjalne źródła przewagi konkurencyjnej uczelni niepublicznych.....115

Contents

AURELIA POLAŃSKA

Introduction9

TOMASZ BIAŁAS

1. Public mission of a private school (How to perform it? Is it possible? A creative challenge?). Experiences of the Business and Administration School of Eugeniusz Kwiatkowski in Gdynia11

MAREK CHRABKOWSKI

2. Public universities and non-public and maybe state universities and non-state, argument not only terminology.....37

AURELIA POLAŃSKA

3. Effective methods of teaching students on the day studies in private colleges.....57

MAREK SZYMAŃSKI

4. Good teaching and good teacher in the light of lecturers evaluation by students.....79

MAREK RUTKA

5. Analysis of functioning of financial support system for private schools' students. Proposals for the direction of changes.....101

PIOTR DWOJACKI

6. Potential sources of competitive success of the private university.....115

Wstęp

Na zamówienie Agencji Gospodarczej Organizacji Narodów Zjednoczonych w Waszyngtonie zespół specjalistów opracował uproszczoną metodę pomiaru poziomu rozwoju gospodarczego poszczególnych krajów. Metodę tę nazwano Human Development Index (HDI). Ta metoda polega na pomiarze osiągniętych wyników gospodarczych przy pomocy pięciu kryteriów: przeciętny czas życia człowieka, liczba lat obowiązkowej edukacji, jakość edukacji (mierzona tzw. analfabetyzmem funkcjonalnym), wielkość Produktu Krajowego Brutto i wielkość Produktu Krajowego Netto. Wśród pięciu kryteriów aż dwa dotyczą edukacji. To oznacza, że pomiar edukacji wymaga ujęcia policzalnego i wartościującego. I jest to prawidłowa koncepcja. Można na naukę w szkołach przeznaczyć np. 30 lat, a pracować na takim stanowisku, do którego nie ma się żadnego merytorycznego przygotowania. Np. może ktoś zajmować stanowisko naczelnika, adiunkta, profesora, dyrektora, a nie mieć kwalifikacji do wypełniania podjętych zadań. Dlatego analiza wyników edukacji zawsze wymaga ujęć ilościowych i wartościujących.

We wskaźniku HDI są wyeksponowane trzy uniwersalne wartości człowieka: czas życia, jego kwalifikacje i warunki bytowe. Edukacja jest człowiekowi potrzebna jak chleb codzienny. Ale ta potrzeba nie jest tak mocno zakorzeniona w jego świadomości jak potrzeba codziennego chleba. Wiąże się to z naturą osobowości człowieka.

Nauczanie w szkole wyższej stara się rozwinąć w człowieku potrzebę uczenia się. Dlatego polega ono na wzbogacaniu osobowości człowieka w trzech wymiarach tak zwanej triady edukacyjnej. Wyniki tego nauczania mają istotną wartość dla człowieka uczącego się. Stan niedoboru edukacji David Hume nazwał „ciemnością, która jest cierpieniem umysłu”. Gdy człowiekowi brakuje wiedzy, umiejętności, niezbędnych cech charakteru - jest niepełnosprawny, wymaga pomocy innych ludzi. Dlatego tak ważna jest dobra edukacja.

Dobłą edukacją człowieka zainteresowani są także jego bliscy, pracodawcy, współpracownicy, klienci. A zatem dobra edukacja jest także potrzeb społeczną, potrzeb publiczną. O tym mowia dwa opracowania zawarte w tym zeszycie: dr Tomasz Białasa i dr Marka Chrabkowskiego. Tych dwoch autorów wskazuje, że błąd popełnił ustawodawca, gdy nazwał wyższe szkoły prywatne - szkołami niepublicznymi. Ten wątek rozwaa stanowi pierwszy cel opublikowanego zeszytu.

Drugim celem są rozważania na temat czym jest dobra edukacja. Ten temat podejmują: prof. Aurelia Polańska i dr Marek Szymański.

Trzeci cel tego zeszytu podejmuje dr Piotr Dwojacki, gdyż opisuje działalnoś badawczą nauczyciela akademickiego. Jeśli nauczyciel nie prowadziłby badań, nie uczyłby się sam, nie miałby prawa do nauczania studentów.

W niniejszym zeszycie znajduje się także referat mgr Marka Rutki, w którym podejmuje ważny problem pomocy stypendialnej dla studentów w uczelniach prywatnych.

W roku akademickim 2009/2010 Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni kończy 16 lat swojej działalności. Gdyby kierownictwo tej uczelni nie troszczyło się o jakoc edukacji, nie mogłoby szkoły utrzyma na konkurencyjnym rynku. Trzeba ceni fakt, że starając się o t jakoc organizuje II konferencj na temat warunków i wyników edukacyjnych uczelni. Ten rodzaj pracy będzie kontynuowany. W 2012 roku będzie organizowana trzecia konferencja, na ktorej bd prezentowane wyniki badań nad bardzo trudną i odpowiedzialną prac edukacyjną z studentami w uczelni wyższej.

prof. Aurelia Polańska

Introduction

On commission of Economic Agenda of the United Nations Organizations in Washington a team of experts has worked out a simplified method of measuring the level of economic development in individual countries. This method was named as Human Development Index (HDI). It is based on measuring the achieved economic standards by means of five criteria: the average length of life of the people, the number of years of obligatory education, the quality of education (measured by functional illiteracy), the level of Gross Domestic Product and Net Domestic Product. Two of those five criteria relate to education. That means that education should be measured in a numerous and qualifying way, and that is a proper concept. One can spend even as much as thirty years learning and studying and still work in a post for which he is not educationally suitable for. For example somebody may be in a post as a head of a department, professor, manager and have no qualifications for his work. That's why the analysis of education results has to be numerous and qualifying.

The Human Development Index displays three universal qualities of man: the length of life, his qualifications and the standard of his life. Education is just as essential for a human as food and water. But man does not consider the importance of education just as much as his need of food and water. That is connected with human personality.

Teaching in higher education is based on enriching the personality of a human in three dimensions. The results of teaching have crucial values for the students. David Hume called the deficiency of education "a darkness, which is the suffering of the mind". When there is a lack of knowledge, abilities, necessary qualities of character, then man becomes invalid and requires other people's help. That is why a good education is so important. Further education of a man is the interest of his relatives, employers, coworkers, clients; so good education is also a need of the society and a public need. There are two workouts on this subject in this academic pamphlet written by Dr Tomasz Białas and Dr Marek Chrabkowski. These

two authors point that a mistake was made by the legislator, when he called private higher education "not public". This subject is the first aim of this pamphlet.

The second aim is to explain what good education is. This subject will be undertaken by Prof. Aurelia Polańska and Dr Marek Szymański.

The third aim of this pamphlet is undertaken by Dr Piotr Dwojacki, who is describing the research work of an academic teacher. If a teacher would not be doing any research, he would not be learning himself and would not have the right to teach students.

In this academic pamphlet there is also a paper of Mgr Marek Rutka, in which he writes about the subject of scholarship help for students of private higher education.

In the academic year 2009/2010 the Business and Administration School of E. Kwiatkowski in Gdynia is celebrating 16th anniversary of academic activity. If the leadership of the university failed in its effort to keep the high standard of education of its students, then it would not be able to maintain the university in such a competitive market. This should be appreciated that the university has organized a second conference about the standard and results of education within this university. I trust that this kind of academic work will be continued and that in 2012 there will be a third conference, in which results of researches on the difficult and responsible educational work with students will be presented.

prof. Aurelia Polańska

dr Tomasz Białas
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

**Publiczna misja prywatnej uczelni (Jak ją wypełniać?
Czy to możliwe? Twórcze wyzwanie?). Doświadczenia
Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni**

Abstrakt

Opracowanie przedstawia sposoby realizacji misji publicznej w długim okresie czasu w wyższej uczelni prywatnej na przykładzie Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu.

Treść opracowania ujęto w trzech rozdziałach. W pierwszym rozdziale scharakteryzowano społeczną odpowiedzialność wyższych uczelni we współczesnych warunkach życia gospodarczego i politycznego. W drugim rozdziale scharakteryzowano ideę publicznej misji WSAiB. W trzecim rozdziale opisano wyniki działalności edukacyjnej uczelni w latach 1993-2009.

W opracowaniu uzasadniono tezę, że długoletnia działalność uczelni i jej rozwój były możliwe dzięki odpowiedzialnej realizacji publicznej misji wyższej edukacji przez ogół zatrudnionych w niej pracowników.

Wstęp

Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni powstała w 1994 roku z inicjatywy Heleny Chodkowskiej. Założycielka szkoły pełniła funkcję kanclerza w latach 1994–2006. Zgodnie z obowiązującym ustawodawstwem działalność uczelni opierała się i opiera na zasadach instytucji non-profit, gdzie pozyskiwane fundusze przeznaczają się na inwestycje dla rozwoju szkoły. W 2006 r. po śmierci Heleny Chodkowskiej funkcję kanclerza objął Piotr Borkowski i tę funkcję pełni do dziś.

W szesnastoletniej historii uczelni kilka ważnych wydarzeń wywarło wpływ na jej działalność.

W 2000 roku, po sześciu latach od założenia szkoły kształcącej studentów na poziomie licencjackim, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dało uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich na kierunku zarządzanie. Uczelnia posiada te uprawnienia do chwili obecnej. Do końca roku akademickiego 2008/2009 dyplomy magisterskie uzyskało 1501 absolwentów. W 2008 roku prawo do prowadzenia studiów magisterskich przyznano także dla studiów na kierunku prawo.

Drugie ważne wydarzenie miało miejsce w 2006 roku. Kierownictwo uczelni starając się o doskonalenie dydaktyki, o poprawę jakości nauczania postanowiło wskazać Eugeniusza Kwiatkowskiego jako człowieka, którego warto naśladować. Ten wybitny człowiek był naukowcem, politykiem i znakomitym menedżerem, bardzo wiele uczynił dla wzmocnienia gospodarki II Rzeczypospolitej (starając się między innymi o budowę portu i Gdyni), nie przestaje być wzorem w metodach pracy dla państwa i gospodarki. Dlatego podjęto decyzję, aby WSAiB nadać imię Eugeniusza Kwiatkowskiego. W staraniach o realizację tego postanowienia uczestniczył Andrzej Drzycimski.

Kolejne ważne wydarzenie miało miejsce w 2008 roku. W tym właśnie roku uczelnia uzyskała uprawnienia do kształcenia na trzech nowych kierunkach studiów: na prawie, na bezpieczeństwie i na logistyce. Te trzy nowe kierunki były odpowiedzią na zmiany, jakie pojawiły się w popycie na rynku pracy, a jednocześnie umożliwiły rozwój szkoły, gdyż wzrosła znacząco liczba studentów.

W historii uczelni rok 2009 stał się wyjątkowo pomyślnym. W tym roku po wieloletnich staraniach zakupiono budynek, w którym uczelnia funkcjonowała od początku swojego istnienia. Ten fakt stworzył warunki do podjęcia gruntownej modernizacji budynków dla poprawy warunków pracy studentów i pracowników.

Celem mojego opracowania jest charakterystyka wyników dydaktycznych w długoletniej działalności Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni. Te wyniki wymagają ogromnie wiele wysiłku, pokonywania różnego rodzaju przeszkód, szukania niekonwencjonalnych sposobów przedsiębiorczych. Te wyniki udokumentowane źródłami wydają się nam bardzo znaczące. Są one rezultatem starań osób zarządzających uczelnią i codziennej pracy ogółu osób wykonujących swoje zadania. Są dziełem ponad stu pracowników etatowych i około pięćdziesięciu współpracowników na zasadach umów zleconych.

Osiągnięte wyniki dydaktyczne stanowią jednocześnie obraz wypełniania przez uczelnię publicznej misji szkoły wyższej. Do tej publicznej misji szkoła jest zobowiązana dla dobra studentów i obowiązującymi ustawami. Tę misję publiczną staramy się wypełniać mimo wielorakich trudności.

Treść opracowania ujęto w trzech rozdziałach. W pierwszym rozdziale scharakteryzowano odpowiedzialność uczelni jako instytucji w taki sposób, jaki się ukształtował w odniesieniu do korporacji gospodarczych. Tę odpowiedzialność nazwano „społeczna odpowiedzialność korporacji” (Corporate Social Responsibility w skrócie CSR). W rozdziale drugim opisano ideę misji publicznej Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni i warunki jej realizacji. W rozdziale trzecim scharakteryzowano wyniki pracy uczelni mierzone liczbą przyjętych studentów, liczbą absolwentów i liczbą uczestników studiów podyplomowych.

Opracowanie zostało napisane dla uczestników II konferencji organizowanej przez WSAiB na temat istotnych zagadnień szkolnictwa wyższego w Polsce i w Unii Europejskiej. (Pierwsza konferencja miała miejsce w 2008 roku). Może być wykorzystana przez studentów i ogół osób

pracujących w uczelni i dla uczelni do poznania jej zespołowych wyników i metod determinujących rozwój. Może być przedmiotem zainteresowania osób powiązanych z otoczeniem szkoły dla ożywienia współpracy.

1. Społeczna odpowiedzialność wyższych uczelni

Po drugiej wojnie światowej, gdy światowy ustrój gospodarki rynkowej przekształcił się w ustrój globalny w dyskusjach polityków, naukowców i przedsiębiorców pojawił się temat zdefiniowany jako „Społeczna odpowiedzialność korporacji” (Corporate Social Responsibility w skrócie CSR)¹. Katastrofy niszczące środowisko naturalne, wyzysk ludzi biednych i słabych, marnotrawna eksploatacja nieodnawialnych zasobów, fałszowanie produktów i inne niszczycielskie działania stały się wyzwaniem, które wymagało podjęcia tematu w skali makro.

Różnego rodzaju negatywne zjawiska mają najczęściej źródła w błędnych decyzjach i w nierespektowaniu kodeksu moralnego. Produkowane towary i stosowane technologie powodują choroby, tworzą ryzyko utraty zdrowia i życia dla wielu ludzi, a także niszczą przyrodę. Trzeba więc piętnować i karać przedsiębiorstwa i korporacje za nieprawidłowości oraz zmuszać do naprawy strat i szkód. Stąd pojawił się temat: „Społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw i korporacji za wyniki działalności”².

Temat społecznej odpowiedzialności biznesu został podjęty w krajach zachodniej Europy w latach siedemdziesiątych XX wieku. (W Stanach Zjednoczonych pojawił się dwadzieścia lat później). Na Trzecim Europejskim Sympozjum Zarządzania w Davos przedstawiono bardzo zwięzły, a zarazem interesujący pod względem treści i formy Manifest (3, s. 59). W Manifeście z Davos wskazano, że zasady fachowej przedsiębiorczości rynkowej wymagają respektowania kodeksu moralnego. Wskazano także na zakres odpowiedzialności kierownictwa biznesu wobec klientów, pracowników, kapitałodawców i społeczeństwa.

Potrzeba eksponowania odpowiedzialności społecznej biznesu nie jest odkryciem. Stosowanie etycznych zasad było i jest konieczne w każdym

¹ P. M. Minus (red.), *Etyka biznesu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.

² Peter F. Drucker, *Społeczeństwo prokapitalistyczne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999.

efektywnym długookresowym działaniu przedsiębiorczym. Mówią o tym liczne przykłady: światowy kryzys rynku pieniężnego, który się uwidocznił w 2008 roku, upadek Enronu i inne bankructwa dowodzą, że firmy prowadzone bez fachowych i etycznych zasad - upadają.

Zasada publicznej odpowiedzialności obowiązuje nie tylko w gospodarce. Obowiązuje także w edukacji. Jeśli człowiek nie ma dostępu do edukacji szkolnej lub jest wadliwie edukowany, powstają nieodwracalne straty dla niego i dla społeczeństwa. Dlatego szkoły wszystkich poziomów nauczania, ponosząc odpowiedzialność społeczną za swoje działania, pełnią zadania publiczne i realizują publiczną misję.

Szczególne odpowiedzialność szkół za wyniki edukacji ma swoje źródła w dwóch zadaniach - dobra edukacja pozwala człowiekowi przygotować się do pracy zarobkowej i do organizowania stanowiska pracy dla siebie i dla innych. W ten sposób umożliwia mu godne życie. To pierwsze fundamentalne zadanie. Dobra edukacja pomaga człowiekowi poznawać świat i ludzi, z którymi się spotyka i współpracuje, a także tworzyć więzi, które budują społeczeństwo obywatelskie. To drugie zadanie fundamentalne. Dla demokracji politycznej jest ono bezcenne. Trudno rozumnie organizować instytucje państwowe, stanowić prawo i zapewniać ład w życiu społecznym, jeśli ludzie mają niedobory wiedzy i nie umieją rozpoznać „granic” między wolnością osobistą i społeczną. Dlatego dla ustroju demokratycznego - dobra edukacja pełni rolę kluczową. To twierdzenie jest udokumentowane w wielu publikacjach³.

Nie może zatem dziwić fakt, że w budżetach wielu współczesnych państw bardzo wiele pieniędzy przeznaczają na edukację dzieci, młodzieży i dorosłych. Nie może także budzić wątpliwości fakt, że administracje rządowe formułują prawa dla zadań edukacyjnych oraz organizują warunki do ich organizacji i sprawują kontrolę nad nimi. Nie dziwi także i to, że we wskaźniku HDI (Human Development Index) sformułowanym przez ekspertów ONZ do pomiaru poziomu dobrobytu w państwach - wśród pięciu kryteriów - dwa kryteria dotyczą zakresu i jakości edukacji.

³ H. Steinmann, *Zarządzanie*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1992.

Od czasów starożytnej Grecji w kulturze europejskiej obowiązuje zasada, że każdy poziom edukacji szkolnej wymaga pracy nauczyciela z uczniem w trzech wymiarach: przekazywanie wiedzy, nauczanie umiejętności i doskonalenie cech osobowości. R. Piper, profesor prywatnego Harvardu, te trzy wymiary określił jako osiągnięcie równowagi w triadzie edukacyjnej⁴. Zwrócił także uwagę na fakt, że na poziomie szkoły wyższej nauczanie etyki i refleksje nad wartościami to szczególnie ważny wymiar, gdyż nieetyczna praca specjalistów tworzy wysokie ryzyko popełniania błędów.

W europejskim Manifeście z Davos określa się kryteria odpowiedzialności społecznej kadry kierowniczej przedsiębiorstw wobec czterech podmiotów, stawiając na pierwszym miejscu klientów. W ujęciu amerykańskim w edukacji na pierwszym miejscu eksponuje się odpowiedzialność absolwenta wobec państwa i społeczeństwa⁵.

W Polsce temat społecznej (publicznej) odpowiedzialności kadr kierowniczych szkół wyższych wymaga refleksji. Podjęcie tego tematu na konferencji WSAiB traktujemy jako ważne zadanie poznawcze dla poszukiwania strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Rozwój tego szkolnictwa w ostatnich latach to powód do dumy, ale również i do zadumy nad jego rolą w całym systemie edukacji oraz nad przyszłością. Niestety nie brakuje głosów krytycznych, wskazujących na fakt, iż rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce (w tym w szczególności prywatnego) opiera się na zasadzie ilościowego rozwoju i lekceważeniu jakości. Potwierdzeniem tych opinii jest następujący cytat: *... dowodów na niski poziom studiów wyższych jest aż nadto, mimo że rocznie studia kończy ok. 400 tyś. osób, a współczynnik skolaryzacji wynosi 51,1 proc. Ta olbrzymia armia nie zwiększa jednak potencjału innowacyjnego naszego kraju. Na przykład udział eksportu high-tech w całym eksporcie państwa wynosi na Węgrzech 22proc.; w Czechach 14 proc., a w Polsce... 3proc. Brak zupełnie harmonii*

⁴ T. R. Piper, *Odnaleziony cel: przywództwo, etyka i odpowiedzialność w pracy zbiorowej. Etyka biznesu*, s. 351-362, Wyd. W drodze, Poznań 1997.

⁵ M. Friedman, *Kapitalizm i wolność*, Wyd. Centrum Adama Smitha i Rzeczpospolita, Warszawa 1993.

między potrzebami rynku pracy a liczebnością studentów na poszczególnych kierunkach studiów⁶.

Jakie możliwości ma uczelnia prywatna w zakresie kształtowania oferty dostosowanej do potrzeb rynku jako odpowiedzialnego społecznie działania zmierzającego do kształcenia na kierunkach potrzebnych współczesnej gospodarce? W zasadzie pełne, choć należy zwrócić uwagę na dość przewlekłe procedury w zakresie uzyskiwania postulowanych uprawnień. Nie przeszkadza to jednak uczelniom w powoływaniu nowych kierunków będących uzupełnieniem dotychczasowej oferty (dywersyfikacja powiązana) lub wkraczaniem na całkiem nowe pola aktywności (dywersyfikacja niepowiązana).

2. Idea publicznej misji w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu w Gdyni

W działalności WSAiB stosowaną dotychczas strategią było powoływanie kierunków studiów będących uzupełnieniem lub rozszerzeniem dotychczasowej oferty. Jednocześnie unowocześniano programy kształcenia na specjalnościach prowadzonych kierunków. Większość uczelni prywatnych to organizacje znacznie mniejsze niż mające dziesiątki lat historii uczelnie państwowe. Fakt ten jest często wykorzystywany w uczelniach prywatnych, które mogą wytwarzać inne, niż panujące w uczelniach państwowych zwyczaje i zasady funkcjonowania. Mniejsze organizmy umożliwiają bowiem ściślejszą więź wykładowców zarówno ze studentami jak i kadrą kierowniczą, co w efekcie doprowadziło do postrzegania uczelni w kategoriach dobra wspólnego służącego wszystkim jej ważnym interesariuszom. I tak jak we wspomnianym wcześniej manifeście z Davos możliwe staje się harmonizowanie często rozbieżnych interesów. Łatwiej znajdzie się płaszczyzny współpracy i zaangażowania ogółu pracowników w sprawy uczelni. Swoistym spoiwem umożliwiającym ową harmonizację jest niewątpliwie deklarowana i realizowana misja uczelni. W przypadku WSAiB jest to misja, która pod względem podstawowych zadań obowiązuje od początku istnienia uczelni.

⁶ K. Pawłowski, T. Pomianek, *Państwo przed bramą wyższej uczelni*, Rzeczypospolita 30.09.2009.

Misją Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni jest profesjonalne kształcenie kadry menedżerskiej z zakresu zarządzania, finansów, administracji, prawa, bezpieczeństwa oraz logistyki. Misją WSAiB jest również propagowanie postaw tolerancji i szacunku dla indywidualnych przekonań i poglądów oraz wzajemnego szacunku. Nasza Uczelnia kształci wysoko wykwalifikowane i przedsiębiorcze kadry, zasilające zarówno gospodarkę lokalną, ogólnopolską jak również i międzynarodową. Realizuje programy studiów, dostosowane do zmieniających się wymogów rynku pracy. Zapewniając wysoki poziom jakości kształcenia oraz jego praktyczny wymiar tworzymy warunki do edukacji kadr, zdolnych sprostać współczesnym wyzwaniom gospodarki oraz administracji lokalnej, państwowej i międzynarodowej.

W sformułowanej misji dostrzec można trzy sfery odpowiedzialności: za jakość oferty edukacyjnej (w znaczeniu dobrego poziomu kształcenia), za jej dopasowanie do potrzeb gospodarki oraz za warunki i atmosferę sprzyjającą nauce i zdobywaniu wiedzy. Siłą rzeczy tak określone sfery odpowiedzialności stanowią wartość przede wszystkim dla studentów, pracowników i dla otoczenia. Wyszczególnione sfery oznaczają odpowiedzialność ponoszoną wobec społeczeństwa.

W szczególności najważniejsze są trzy grupy podmiotów: studenci i absolwenci, pracownicy uczelni (kadra dydaktyczna i pracownicy administracji) i przedsiębiorcy-pracodawcy. Wszystkie wymienione sfery odpowiedzialności oraz grupy podmiotów określają rodzaje zadań zaprezentowanych w tabeli 1.

Tab. 1. Matryca odpowiedzialności

Sfery/ Podmioty	Studenci/ Absolwenci	Pracownicy	Przedsiębiorcy/Pracodawcy
Jakość oferty	Interesujące zajęcia, komunikatywne formy dydaktyki	„dobra” dydaktyka, profesjonalna obsługa, student klientem uczelni	Dyplom potwierdzający obiektywnie jego jakość

PUBLICZNA MISJA PRYWATNEJ UCZELNI

Dopasowanie do potrzeb gospodarki	Kierunki i specjalności kształcenia dopasowane do popytu na rynku	Umiejętności dydaktyczne i wiedza oparta na doświadczeniu praktycznym	Oferowanie praktyk, doradztwo w kształtowaniu oferty dydaktycznej
Warunki kształcenia i atmosfera	Nowoczesna infrastruktura, bezpośrednie relacje student - nauczyciel	Humanistyczne relacje kierownictwa z pracownikami, wspieranie rozwoju naukowego	Współpraca uczelni z Radą Pracodawców; Akademickie Biuro Karier

Źródło: Opracowanie własne

Analiza przedstawionego w tabeli 1 zakresu odpowiedzialności wskazuje na kilka istotnych problemów. I tak w WSAiB, jak i we wszystkich uczelniach wyższych, problemem zasadniczym jest dopasowanie oferty kształcenia do potrzeb gospodarki. To problem - paradoksalnie - nie tylko marketingu realizowanego na potrzeby rekrutacji studentów. To także problem etyczny, problem odpowiedzialności wobec przedsiębiorców i absolwentów. W uczelni staramy się o kształcenie na takich kierunkach i specjalnościach, które w perspektywie cyklu kształcenia mają zapewnić korzyści obu tym grupom⁷. Niestety projektowanie precyzyjnych prognoz zapotrzebowania gospodarki na kwalifikacje absolwentów poszczególnych kierunków studiów nie jest zadaniem łatwym, na co zwracają uwagę eksperci. *Nieprzejrzysty rynek pracy utrudnia przygotowanie studentów do jego wymagań. Uczelnie zdane były przede wszystkim (i w dalszej części ciągle są) na własną intuicję*⁸. Dlatego kierownictwo uczelni stara się o liczne kontakty dla współpracy z pracodawcami, co pozwala modernizować program nauczania. Świadomość odpowiedzialności za ofertę

Cykl kształcenia na studiach licencjackich (pierwszego stopnia) oferowanych w WSAiB to minimum trzy lata, na studiach magisterskich pięć lat, a na studiach drugiego stopnia 2 lata.

⁸ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt środowiskowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 44

edukacyjną dla studentów, absolwentów i pracodawców to jedno z najważniejszych i zarazem najtrudniejszych wyzwań, z którym kierownictwo zмага się od samego początku działalności szkoły. Liczne przedsięwzięcia świadczą o tym, jak rozwijamy naszą ofertę^o.

Warto również zwrócić uwagę na zasadę wspólnej odpowiedzialności ogółu pracowników uczelni nad doskonaleniem oferty dydaktycznej i standardów obsługi administracyjnej. To zasada, która dla każdej uczelni stanowi fundament działalności długookresowej, ma charakter absolutnie priorytetowy dla kierownictwa.

W WSAiB kwestie dopasowania oferty do potrzeb rynku pracy harmonizowane są z doskonaleniem jakości kształcenia i - mimo obiektywnych trudności - notujemy w tym zakresie istotne postępy, choć ciągle nie w pełni satysfakcjonujące. Systematyczna ocena nauczycieli akademickich prowadzona zarówno przez kierowników katedr (hospitacje), jak i przez studentów (ankiety) to tylko część działań w tym zakresie. W ramach katedr oraz organizowanych spotkań nauczycieli akademickich dyskutujemy o doskonaleniu metod nauczania, o nowych trendach w edukacji, o korektach w sylabusach przedmiotów, o tematach wykładów do wyboru oraz o szeregu innych problemów mających wpływ na jakość świadczonych usług edukacyjnych. Wszystkie te działania mają wspólny mianownik - odpowiedzialność wobec głównych interesariuszy za prowadzoną działalność.

I jeszcze kwestia infrastruktury. WSAiB przez piętnaście lat prowadziła działalność w wynajmowanym budynku. Sytuacja ta zmieniła się radykalnie w październiku 2009 roku, kiedy uczelnia przejęła prawa własności do budynku, w którym funkcjonowała. Przeprowadzone gruntowne remonty, zakup nowoczesnego wyposażenia, projektowana rozbudowa obecnej siedziby Uczelni oraz budowa nowego obiektu dla Wydziału Prawa i Administracji to przedsięwzięcia, które uwiarygodniają długookresową strategię rozwojową uczelni. Uwiarygodniają także i tym, że są związane z ogromnymi nakładami finansowymi uczelni, które świadczą

^o W roku akademickim 2008/2009 uruchomiono kształcenie na trzech nowych kierunkach tj. prawo, bezpieczeństwo wewnętrzne i logistyka.

0 determinacji kierownictwa w realizowaniu publicznej misji prywatnej uczelni.

Tak więc na zadane w tytule niniejszego referatu pytanie - Publiczna misja prywatnej uczelni - czy to możliwe? - Odpowiedź może być tylko jedna - to jest nie tylko możliwe, ale konieczne, jeśli rozwój i funkcjonowanie uczelni pragnie się realizować w długim horyzoncie czasu.

3. Wyniki działalności dydaktycznej WSAiB w latach 1994-2009

Wartość finalnego produktu dydaktycznego tworzą dwa obrazy: pieniężny - wymierny i niepieniężny - trudno wymierny.

Obraz pieniężny wyników pracy szkoły kształtują dochody, które wnoszą studenci i uczestnicy studiów podyplomowych. Te fundusze są przeznaczone na opłacenie kosztów: na wynagrodzenia dla pracowników, na inwestycje, na podatki. Fundusze uczelni wyższej są wliczane do PKB i powiększają jego wartość. Są rejestrowane i rozliczane według obowiązujących ustaw i zarządzeń. Podlegają nadzorowi instytucji państwowych.

Obraz niepieniężny wyników pracy szkoły identyfikuje się z jakością produktu dydaktycznego. Ta jakość polega na pozytywnych zmianach w osobowości osób uczących się, w ich charakterach, zasobach wiedzy, umiejętnościach. Nauczyciele starają się wskazywać studentom sens, metody i warunki doskonalenia kwalifikacji. Wyniki tego doskonalenia w bardzo dużej mierze zależą od samodzielnej pracy osób studiujących - od ich motywacji, odpowiedzialności, od ambicji, woli i innych różnorodnych okoliczności.

Kluczową kwestią jest pozytywna motywacja i wola do podejmowania pracy nad doskonaleniem siebie samego. Tę myśl znajdujemy w wielu publikacjach. Bardzo ją wyeksponował P. Drucker w publikacji, w której dokonał syntezy wyników swoich długoletnich badań¹⁰. Na konferencji Europejskiego Komitetu Pracy i Płacy w Zurichu w 1999 roku prof. Krulis-Randa wysoką jakość absolwenta szkoły wyższej określił następującymi cechami. Posiada: zdolność do ustawicznego uczenia się i do pracy zespołowej; ma odwagę przekształcania rzeczywistości opierając się

¹⁰ Drucker F. P., *op. cit.*

zarówno na kalkulacjach finansowych, jak i na wartościach, potrafi tworzyć pozytywny wizerunek dla firm i instytucji; cechuje go wola doskonalenia cech swojej osobowości, wzbogacania wiedzy i rozwijania umiejętności; zdolność do przedsiębiorczości.

Koncepcja prof. Krulis-Randy, a także wiele innych koncepcji mają charakter uogólnienia - są syntezą wyników badań wielu osób różnych zawodów i środowisk. Mają wartość poznawczą i dydaktyczną, gdyż wskazują człowiekowi kierunek drogi w pracy nad własnymi kwalifikacjami. W praktyce - w życiu każdy student musi znajdować swoją własną koncepcję pracy i metodę jej urzeczywistniania. Jest to bardzo trudne zadanie. Dlatego potrzebuje pomocy ze strony nauczycieli.

Z uwagi na złożoność procesu pomiaru pieniężnych i niepieniężnych wyników pracy szkoły wyższej, najprostszą metodą okazuje się analizowanie liczby osób, które podejmują naukę w szkole, zdobywają wiedzę o sobie, o rzeczywistości, o kwalifikacjach i uzyskują dyplomy o jej ukończeniu. Ta metoda jest powszechnie stosowana. Uzasadnia ją Drucker w taki sposób (por. 2, s. 171, 174): *W społeczeństwie wiedzy, do którego w XXI wieku dążymy, człowiek znajduje się centrum. Jego wiedza nie jest czymś, co zamieszkuje w książce, w danych w banku, w oprogramowaniu komputerowym. (Tam są jedynie informacje). Wiedza jest wartością osobową. Zawsze jest ucieleśniona w człowieku i jest zdobywana indywidualnie przez uczącą się osobę.*

Analiza liczby osób podejmujących naukę w WSAiB i analiza liczby absolwentów obrazuje w jakiejś mierze wyniki pracy. Gdy się jej dokonuje w długim okresie czasu, można dostrzec fakty, które kształtują pieniężny i niepieniężny obraz tych wyników. Jest tak dlatego, że każda osoba podejmująca naukę i każda osoba otrzymująca dyplom jej ukończenia, współtworzy dwa obrazy wyników pracy szkoły. Informacje o liczbie studentów, którzy podjęli naukę w WSAiB w okresie 16 lat przedstawia w załączniku tab. 2, a informacje o liczbie absolwentów w ciągu 13 lat - tab. 3.

Analiza informacji statystycznych opartych na źródłach pierwotnych pozwala ustalić fakty. W ciągu 16 lat liczba osób przyjętych na studia wyniosła 9047 osób. Liczba przyjmowanych roczników studentów zmieniała

się w czasie. Można wyodrębnić cztery fazy w tej statystyce. W okresie początkowej działalności, w pierwszych czterech latach kształtowała się w granicach od 300-400 osób. Po pierwszej fazie wystąpiła druga - dwuletnia faza spadkowa, w której przyjęto około 200 studentów. Trzecia faza, trwająca sześć lat, charakteryzowała się zwiększeniem liczby przyjętych studentów od 500 do 700 osób. Czwarta czteroletnia faza cechuje się bardzo wysokim wskaźnikiem przyjęć w granicach od 850 do 1000 osób.

Średnioroczna liczba przyjmowanych studentów wynosiła 565 osób. Na tę wysoką średnią miały wpływ cztery lata wysokiej czwartej fazy i dwa lata trzeciej fazy.

Jak się ta liczba może kształtować w kolejnych latach drugiej dekady XXI wieku? Jak rzeczywistość odpowie na to pytanie? Życie pokaże.

Informacje w tab. 2 (patrz załącznik) wskazują liczbę studentów na kierunkach studiów. Monopolistyczną funkcję w ciągu dziewięciu lat pełnił kierunek *Zarządzanie i marketing*. Drugi kierunek *Administracja* stał się dostępny dla studentów w 2003 roku. Trzeci kierunek *Finanse i Rachunkowość* uruchomiono w 2006 roku. Podwojenie liczby kierunków studiów nastąpiło w 2006 roku, gdyż uruchomiono aż trzy nowe kierunki: *Bezpieczeństwo wewnętrzne*, *Logistykę* i *Prawo*.

Kierunek *Zarządzanie i marketing* był i jest dla wielu studentów atrakcyjny. Szczególnie wybierają go ci studenci, których rodzice prowadzą firmy i pragną swoimi dziećmi przekazać. Program zajęć na tym kierunku pozwala pogłębiać wiedzę ważną dla życia i dla pracy zarobkowej. Tę wiedzę pozyskują na takich przedmiotach jak filozofia, socjologia, psychologia, obok wiedzy z zakresu ekonomii, finansów, statystyki, zarządzania, prawa i innych. Dlatego mimo organizowania nowych kierunków - *Zarządzanie i marketing* cieszy się zainteresowaniem. Choć liczba studentów na tym kierunku w 2009 roku wynosiła 55%, była to liczba znacząca i miała duży wpływ na liczbę studentów ogółem. W tym roku udział procentowy studentów na innych kierunkach wynosił:

Administracja 13%
Finanse i Rachunkowość 7%
Bezpieczeństwo wewnętrzne 9%
Logistyka 7%

Prawo 9%.

Drugą metodą oceny wyników pracy szkoły jest ustalenie liczby absolwentów, którzy studia podjęli, wymogi im stawiane wypełnili i uzyskali dyplomy licencjackie lub magisterskie. Informacje na ten temat przedstawia tab. 3.

Dyplomy ukończenia studiów uzyskało 3585 osób. Zostały wydane w okresie 13 lat, a średnia roczna liczba absolwentów wynosiła 275 osób. Aby ustalić ile przyjętych osób na studia potrafiło je zakończyć, możemy z informacji zawartych w tab. 1 odjąć dane z trzech ostatnich lat. Jak już wyżej ustalono, średnia roczna liczba absolwentów wynosi 275 osób. Średnia roczna liczba osób przyjętych w okresie 13 lat wynosi 474 osób (6167:13). Stąd wniosek, że z ogółu przyjętych studia ukończyło tylko 46% osób! Jest to bardzo ważny fakt. Wielu studentów rezygnuje z nauki, bo ma zbyt duże trudności w realizacji wymagań szkoły albo traci zdolność do finansowania swojej nauki. Mamy zatem w WSAiB bardzo duży odsiew z ogółu przyjętych studentów.

Liczba absolwentów ogółem w poszczególnych latach była zróżnicowana. W sześciu latach kształtowała się powyżej średniej rocznej: były to lata 2002/2003, 2003/2004 i cztery lata od 2005/6 do 2008/2009. W siedmiu latach liczba absolwentów kształtowała się na poziomie poniżej średniej rocznej.

Liczba absolwentów według kierunków w ujęciu procentowym przedstawiała się następująco:

Zarządzanie i marketing - 3513 osób (95%)

Administracja - 174 osoby (4%)

Finanse i Rachunkowość - 38 osób (1%).

Wśród absolwentów studenci stacjonarni stanowili 938 osób tj. 25%, a studenci niestacjonarni 75%. Wśród absolwentów dominują absolwenci I stopnia studiów, stanowiąc 63%. Studenci II stopnia stanowią 37%.

Trzynastoletni okres analizy struktury absolwentów wskazuje wyraźnie na kilka faktów. W WSAiB mamy do czynienia ze wzrostową tendencją liczby absolwentów, z dużym redukowaniem w czasie studiów liczby osób przyjętych na studia, z dominacją absolwentów niestacjonarnych i absolwentów kończących studia I stopnia.

Szczególnego podkreślenia wymaga fakt, że bardzo wielu studentów podejmujących naukę nie kończy studiów. Ten fakt wskazuje, jak zafałszowana jest potoczna opinia publiczna, która głosi, że osoby podejmujące naukę w szkołach prywatnych nie muszą się uczyć, gdyż uzyskują dyplomy za pieniądze.

Warto także mieć na uwadze, że nawet jeden, a tym bardziej dwa lub trzy semestry studiowania dają korzyści studentom, które mogą mieć pozytywny wpływ na ich dalsze życie i na wybór kariery zawodowej.

Drugi rodzaj działalności dydaktycznej WSAiB polega na organizacji i realizacji studiów podyplomowych. Tę działalność podjęto w 1998 roku i w okresie 13 lat wykorzystano tę formę kształcenia 1881 osób, średnio 145 osób w roku.

Dla uczestników tych studiów zorganizowano osiemdziesiąt studiów (patrz tab. 4). Były one zróżnicowane pod względem opłat. Pełnopłatnych studiów było trzydzieści i zakończyło je 592 osób. Pięćdziesiąt studiów w 20% było opłacane przez uczestników, a w 80% przez Europejski Fundusz Społeczny (EFS) dzięki współpracy z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP).

Tematy i liczebność studiów przedstawia tab. 4 (w załączniku). Studia pełnopłatne skupiły mniejszą liczbę uczestników w porównaniu ze studiami wysoko dotowanymi.

Na studiach pełnopłatnych dużym zainteresowaniem cieszyły się także tematy jak: komunikacja i marketing (6 grup), zarządzanie zasobami ludzkimi (6 grup), fundusze Unii Europejskiej (5grup), zarządzanie i przedsiębiorczość (4 grupy).

Na studiach dotowanych bardzo popularnymi tematami były: zarządzanie projektem (12 grup), zarządzanie i przedsiębiorczość (8 grup), zarządzanie zasobami ludzkimi (6 grup), zamówienia publiczne (6 grup).

Studia podyplomowe wspomagane dotacjami EFS były realizowane nie tylko w WSAiB, ale także w innych czternastu uczelniach prywatnych i państwowych skupionych wokół konsorcjum Edukacja dla Przedsiębiorczości. Po ich zakończeniu PARP zleciła zespołowi specjalistów zbadanie jakości pracy dydaktycznej we wszystkich jednostkach. Ocena pracy osób prowadzących zajęcia dotyczyła znajomości tematyki,

umiejętności przekazywania wiedzy, komunikatywności metod, otwartości na pytania i dyskusje, utrzymanie właściwego tempa zajęć. W publikacji prezentującej oceny jakości pracy wykładowcy WSAiB uzyskali najwyższą ocenę tj. 4.52. Niższe oceny uzyskali wykładowcy Politechniki Wrocławskiej, Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu, Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości im. Leona Koźmińskiego, Politechniki Gdańskiej i wszystkie inne wyższe uczelnie.

Studia podyplomowe realizowane w WSAiB są bardzo ważną formą aktywności uczelni. Mogą pomóc w doskonaleniu wykonywanych zadań zawodowych, mogą pomóc w uzyskaniu nowych, rynkowych kwalifikacji. Mogą także stać się bodźcem do ustawicznego kształcenia, które chroni człowieka przed kryzysami i pomaga mu w racjonalnym samozarządzaniu. Dlatego wraz z rosnącym dobrobytem społeczeństwa, zwiększa się popyt na tę formę kształcenia.

Podsumowanie

Przedstawione w opracowaniu rozważania uzasadniają tezę, że Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni realizuje publiczną misję edukacyjną. W ten sposób wypełnia wymogi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wypełnianie tej misji polega na staraniach o zaspokojenie potrzeb strategicznych interesariuszy i społeczeństwa. Gdyby uczelnia nie pełniła tej misji nie miałaby szans utrzymania się na trudnym i konkurencyjnym rynku w ciągu 16 lat.

Dla kontynuacji działalności uczelni trzeba tę misję wzmacniać i wzbogacać. Staramy się to czynić według wzoru Manifestu z Davos, poprawiając jakość warunków i wyników pracy dla studentów i pracowników.

Staranie o poprawę efektywności nauczania da absolwentom lepsze przygotowanie do pracy fachowej i uczyni ich ludźmi poszukiwanymi przez pracodawców dla przedsiębiorstw i instytucji administracyjnych. Starania te umożliwią także absolwentom przygotowanie do podejmowania własnej działalności gospodarczej.

Załączniki: tab. 2, tab. 3, tab. 4.

Bibliografia

1. Drucker Peter F., *Spoleczeństwo prokapitalistyczne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999.
2. Friedman M., *Kapitalizm i wolność*, Wyd. Centrum Adama Smitha i Rzeczypospolita, Warszawa 1993.
3. P. M. Minus (red.), *Etyka biznesu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.
4. Pawłowski K., Pomianek T., *Państwo przed bramą wyższej uczelni*, Rzeczypospolita 30.09.2009.
5. Piper Thomas R., *Odnaleziony cel: przywództwo, etyka i odpowiedzialność w pracy zbiorowej. Etyka biznesu*, s. 351-362, Wyd. W drodze, Poznań 1997.
6. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020*. Projekt środowiskowy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
7. Steinmann H., *Zarządzanie*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1992.

Abstract

Public mission of a private school (How to perform it? Is it possible? A creative challenge?). Experiences of the Business and Administration School of Eugeniusz Kwiatkowski in Gdynia

The study presents methods of fulfillment of the public mission in a private higher education institution on the example of BAS, in a long period of time.

The content of the study is included in three chapters. In the first chapter the author characterizes the social responsibility of higher education institutions in the contemporary conditions of economic and political life. The conception of the public mission of the Business and Administration School of Eugeniusz Kwiatkowski in Gdynia is characterized in the second chapter. Third chapter presents the results of the school's educational activity between years 1993-2009.

The study justifies the argument, that long-standing school's activity and its development were possible thanks to responsible fulfillment of the public mission of higher education made by all employed staffmembers.

Tab. 2 Liczba osób przyjętych na studia w latach 1994-2009*

Kierunek	Zarządza- -nie	Admini- -stracja	Finanse i Rachun- -kowość	Bezpie- -czeństwo wewnę- -trzne	Logistyka	Prawo	Razem
Rok							
1994	219	--		--	--	--	219
1995	396	--		--	--	--	396
1996	393	--		--	--	--	393
1997	335	--		--	--	--	335
1998	245	--		--	--	--	245
1999	167	--		--	--	--	167
2000	417	--		--	--	--	417
2001	817	--		--	--	--	817
2002	459	--		--	--	--	450
2003	490	69		--	--	--	559
2004	538	56		--	--	--	594
2005	501	73		--	--	--	574
2006	868	117		--	--	--	985
2007	856	135	85	--	--	--	1076
2008	464	112	63	--			639
2009	191	6	16	35	7	13	268
RAZEM	8134						

*Źródło: *Dziewięć Albumów studentów*

Tab. 3 Liczba absolwentów Wydziału Zarządzania i Marketingu w latach 1997-2009*

Kierunek	Zarządzanie i Marketing					Administra-cja	Finanse i Rachunkowość	Razem	Łębork studia niestacjonarne
	studia stacjonarne		studia niestacjonarne						
Tryb studiów rok	I stopnia	jednolite studia magisterskie	I stopnia	II stopnia	jednolite studia magisterskie	I stopnia	I stopnia		I stopnia
1997	59	--	38	--	--	--	--	97	--
1998	124	--	125	--	--	--	--	249	--
1999	127	--	109	--	--	--	--	236	--
2000	99	--	114	--	--	--	--	213	--
2001	16	--	48	--	--	--	--	64	--
2002	6	--	32	140	--	--	--	178	--
2003	4	61	44	268	33	--	--	410	--
2004	12	28	61	132	62	--	--	295	--
2005	14	44	37	86	48	--	--	229	--
2006	14	69	60	89	137	31	--	400	--
2007	21	47	56	66	73	28	--	291	--
2008	20	65	95	121	66	43	--	410	--
2009	58	50	154	105	75	72	38	552	101
Razem	574	364	973	1007	494	174	38	3624	101

• Źródło: Dziewięć Albumów studentów

Tab. 4 Liczba absolwentów studiów podyplomowych WSAIB w latach 1998-2010 pełnopłatnych i dofinansowanych z Unii Europejskiej

LP	WYDZIAŁ	NAZWA KIERUNKU SP	DATA ROZPOCZĘCIA	DATA ZAKOŃCZENIA	IŁOŚĆ STUDENTÓW	NIE PODESZLI DO OBRONY	IŁOŚĆ SEMESTRÓW
1	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ADMINISTRACJA I SAMORZĄD TERYTORIALNY	X.1998	VI.1999	20		
2	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ADMINISTRACJA I SAMORZĄD TERYTORIALNY	XI.1999	V.2000	13		
3	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KOMUNIKACJA I MARKETING	XI.1999	X.2000	31		
4	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	2000	XII.2000	33		
5	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	2000	IV.2001	18		
6	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	2000	V.2001	32		
7	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KOMUNIKACJA I MARKETING	2000	VI.2001	25		
8	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	1.2001	X.2001	28		
9	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	V.2001	11.2002	16		
10	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	XII.2001	VI.2002	22		
11	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	XI.2001	VI.2002	12		
12	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KOMUNIKACJA I MARKETING	X.2001	X.2002	23		
13	ZARZĄDZANIE I MARKETING	SZKOŁA TRENERÓW BIZNESU	2002		6		

14	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	2002	VI.2003	14		
15	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	2002	VII.2003	19		
16	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FINANSE UE	11.2003	VII.2003	38		
17	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KOMUNIKACJA I MARKETING	11.2002	XI.2003	8		
18	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FINANSE UE	2003	X.2003	64		
19	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	2003	VI.2004	18		
20	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FINANSE UE	2003	X.2004	5		
21	ZARZĄDZANIE I MARKETING	PRAWO GOSPODARCZE W UE	2003	VI.2004	16		
22	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KOMUNIKACJA I MARKETING	2003	VI.2004	7		
23	ZARZĄDZANIE I MARKETING	SZKOŁA MÓWCÓW	III.2003	X.2004	14		
24	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	2004	XI.2004	21		
25	ZARZĄDZANIE I MARKETING	SZKOŁA MÓWCÓW	2004	VI.2005	6		
26	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KOMUNIKACJA I MARKETING	2004	VI.2005	13		
27	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	2005	X.2006	24		
STUDIA PEŁNOPLATNE W LATACH 1999-2006					546	0	
28	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	V.2006	11.2007	30		2
29	ZARZĄDZANIE I	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	IX.2006	11.2007	25		2

	MARKETING						
30	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	IX.2006	11.2007	30		2
31	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	IX.2006	III.2007	30		2
32	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ	IX.2006	V.2007	30		2
33	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	IX.2006	11.2007	25		2
34	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	IX.2006	III.2007	29	1	2
35	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	11.2007	XII.2007	29	1	2
36	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	III.2007	IX.2007	25		1
37	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	III.2007	XII.2007	25		2
38	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	III.2007	XII.2007	25		2
39	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	III.2007	XII.2007	30		2
40	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	III.2007	XI.2007	30		2
41	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	V.2007	XII.2007	24	1	2
42	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	III.2008	VII.2008	19	1	2
43	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	III.2008	VII.2008	20		2
44	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	III.2008	VII.2008	19	1	2
STUDIA PODYPLOMOWE DLA KADR ZARZĄDZAJĄCYCH I PRACOWNIKÓW					445	5	

PRZEDSIĘBIORSTW - EFS (EdP I) LATA 2006-2008							
45	ZARZĄDZANIE I MARKETING	AKADEMIA MENEDŻERSKA	IX.2005	1.2008	10		3
46	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	XI.2007	VII.2008	14		2
47	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	XI.2007	IV.2008	22		2
STUDIA PEŁNOPŁATNE W LATACH 2007-2008					46	0	
48	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	III.2009	X.2009	25		1
49	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ	IV.2009	III.2010	29	1	2
50	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	IV.2009	2010	29	1	1
51	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	IV.2009	2010	30		1
52	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	IV.2009	2010	30		1
53	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	IV.2009	2010	29	1	1
54	ZARZĄDZANIE I MARKETING	MARKETING I PR	IV.2009	2010	30		1
55	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE NIERUCHOMOŚCIAMI	V.2009	2010	31		2
56	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	V.2009	2010	25		1
57	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	IX.2009	2010	25		1
58	ZARZĄDZANIE I MARKETING	MARKETING I PR	IX.2009	2010	30		1
59	ZARZĄDZANIE I	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	XI.2009	2010	27		1

	MARKETING						
60	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	IX.2009	2010	25		1
61	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	X.2009	2010	29	1	1
62	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	IX.2009	2010	30		1
63	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	XI.2009	2010	25		1
64	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	XI.2009	2010	30		1
65	ZARZĄDZANIE I MARKETING	HANDEL ZAGRANICZNY	IX.2009	2010	30		2
66	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	X.2009	2010	30		1
67	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	1.2010	2010	25		1
68	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	11.2010	2010	25		1
69	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE FINANSAMI PRZEDSIĘBIORSTW	X.2009	2010	28	2	2
70	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	III.2010	2010	27		1
STUDIA PODYPLOMOWE DLA PRZEDSIĘBIORCÓW I PRACOWNIKÓW PRZEDSIĘBIORSTW - EFS (EdP II) LATA 2009-2010					644	6	
71	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KONTROLA I AUDYT W JST	XII.2009		19		
72	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	1.2010		20		
73	ZARZĄDZANIE I MARKETING	REGULACJE PRAWNE JST W PROCESIE WDRAŻANIA FUNDUSZY STRUKTURALNYCH	IV.2010		17		
74	ZARZĄDZANIE I	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	IV.2010		21		

	MARKETING						
75	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KONTROLA I AUDYT W JST	IV.2010		20		
76	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	VI.2010		21		
77	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KONTROLA I AUDYT W JST	VI.2010		20		
78	ZARZĄDZANIE I MARKETING	REGULACJE PRAWNE JST W PROCESIE WDRAŻANIA FUNDUSZY STRUKTURALNYCH	IX.2010		22		
79	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KONTROLA I AUDYT W JST	IX.2010		20		
80	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	IX.2010		20		
SPECJALISTYCZNE STUDIA PODYPLOMOWE DLA KADR ADMINISTRACJI SAMORZĄDOWEJ - EFS (MSWiA) LATA 2009-2010					200	0	
SUMA:					1881	11	1892

dr Marek Chrabkowski
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

Uczelnie publiczne i niepubliczne, a może państwowe i niepaństwowe - spór nie tylko terminologiczny

Abstrakt

Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. wprowadziło w miejsce podziału uczelni na państwowe i niepaństwowe podział na uczelnie publiczne i niepubliczne. W żadnym oficjalnym dokumencie procesu legislacyjnego, który był dostępny podczas badań, nie natrafiono na informację o przyczynach wprowadzenia tej zmiany. W związku z zaistniałą korektą terminologiczną przeprowadzono badania, które zmierzały do ustalenia zasadności tego zabiegu legislacyjnego. Badania skoncentrowano na aspektach prawnych. W trakcie badań w głównej mierze posługiwano się metodą logiczno-językową, w celu udowodnienia hipotezy, że racjonalny ustawodawca wprowadzając zmiany w nomenklaturze zamierzał osiągnąć prawnie uzasadniony skutek. W związku z prowadzonymi badaniami podjęto również próbę ustalenia tego zamierzonego celu ustawodawczego. Część pierwsza niniejszego artykułu poświęcona jest wybranym zagadnieniom teoretycznym z zakresu tworzenia i interpretowania tekstów prawnych i ma za zadanie przybliżyć podstawowe zasady legislacyjne i egzekucji prawniczej. Część druga niniejszego artykułu poświęcona jest zagadnieniom semiotycznym i prawnym związanym bezpośrednio z badanymi definicjami legalnymi. Jej zadaniem jest zobrazowanie

znaczenia i rozumienia pojęć wykorzystanych przez ustawodawcę w Prawie o szkolnictwie wyższym. W części trzeciej zawarte są wnioski uzyskane w trakcie badań w wymiarze *de lege lata* i *de lege ferenda*.

1. Wstęp

W dniu 25 lipca 2005 r. uchwalona została ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym¹ - zwana dalej Prawem o szkolnictwie wyższym. Ustawa ta, w stosunku do uchylonej jej przepisami ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym² oraz ustawy z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych³, w miejsce podziału uczelni na państwowe i niepaństwowe wprowadziła podział na uczelnie publiczne i niepubliczne. Niestety w żadnym oficjalnym dokumencie, który był dostępny podczas badań, nie natrafiono na informację o przyczynach wprowadzenia tej zmiany. W związku z zaistniałą korektą terminologiczną przeprowadzono badania zmierzające do ustalenia zasadności tego zabiegu legislacyjnego z punktu widzenia prawnego. W trakcie badań w głównej mierze posługiwano się metodą logiczno-językową w celu udowodnienia hipotezy, że racjonalny ustawodawca wprowadzając zmiany w nomenklaturze zamierzał osiągnąć prawnie uzasadniony skutek. W związku z prowadzonymi badaniami podjęto również próbę ustalenia tego zamierzonego celu ustawodawczego. Część pierwsza niniejszego artykułu poświęcona jest wybranym zagadnieniom teoretycznym z zakresu tworzenia i interpretowania tekstów prawnych i ma za zadanie przybliżyć podstawowe zasady legislacyjne i egzegezy prawniczej. Część druga niniejszego artykułu poświęcona jest zagadnieniom semiotycznym i prawnym związanym bezpośrednio z badanymi definicjami legalnymi. Jej zadaniem jest zobrazowanie znaczenia i rozumienia pojęć wykorzystanych przez ustawodawcę w Prawie o szkolnictwie wyższym. W części trzeciej zawarte

¹ Ustawa z dnia 25 lipca 2005 *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm. - zwana dalej Prawem o szkolnictwie wyższym.

² Ustawa z dnia 12 września 1990r. o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz.385 z późn. zm. - zwana dalej ustawą o szkolnictwie wyższym.

³ Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz. U. z 1997 r. Nr 96, poz.590 z późn. zm. - zwana dalej ustawą o wyższych szkołach zawodowych.

są wnioski uzyskane w trakcie badań w wymiarze *de lege lata* i *de lege ferenda*.

2. Zasady redagowania i interpretowania aktów prawnych

Tomasz Langer omawiając walory dobrych tekstów prawnych stwierdził, że *teksty prawne muszą być napisane językiem precyzyjnym, zwięzłym i jasnym, tak aby odpowiadały wymogom komunikatywności i jasności prawa dla ogółu adresatów. Wymogom tym nie zawsze odpowiada słownictwo języka potocznego czasem wieloznaczne, dalekie od precyzji i zagmatwane. Prawodawca owych ułomności musi unikać. Nie może on jednak zbyt daleko odejść od semiotycznych wartości języka potocznego (naturalnego), aby w imię precyzji istotnej wszakże dla potrzeb stosowania prawa, nie stracić na komunikatywności tekstów prawnych decydującej o jego społecznej percepcji.*⁴ Jak trafnie zauważa Marek Zirk-Sadowski, język prawny nie może być uznawany za osobny język w znaczeniu lingwistycznym, ponieważ nie ma swoistych tworzących go reguł⁵. Autor ten zwraca uwagę, że używanie języka etnicznego, w zależności od poruszanego tematu, jest zróżnicowane⁶. Inaczej bowiem mówi się o polityce niż o motoryzacji, a więc nie powinno zaskakiwać inne użycie języka etnicznego w tekstach prawnych, a inne w prasie czy literaturze. Tę subtelną różnicę bardzo dobrze scharakteryzował Zygmunt Tobor stwierdzając, że *Charakter języka prawnego jest wynikiem pewnych, przeciwstawnych czasami, zamierzeń prawodawcy. Chodzi bowiem o użycie takich zwrotów, które w sposób precyzyjny wyznaczałyby powinne zachowania, a z kolei charakter normowanej dziedziny wymaga niekiedy użycia sformułowań elastycznych, pozostawiających możliwość ich doprecyzowania przez oceny organów stosujących prawo. Biorąc ponadto pod uwagę wymóg informacyjnego oddziaływania przepisów prawnych, prawodawca dąży do uczynienia języka przepisów prawnych jak najbardziej*

⁴ T. Langer, *Wstęp doprawoznawstwa*, Koszalin 1999, s. 159-160.

⁵ M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie do filozofii prawa*, Kraków 2000, s. 106.

⁶ Ibidem, s. 107.

jasnym i zrozumiałym dla adresatów. To wszystko powoduje, że nie istnieje pełna adekwatność między językiem prawnym a potocznym⁷.

Przy tej całej odmienności, Andrzej Malinowski podkreśla, że *w tekście prawnym należy przede wszystkim stosować powszechnie używane, poprawne wyrażenia w podstawowym znaczeniu, w jakim występują one w języku ogólnym, wykluczone jest użycie w tekście prawnym jakichkolwiek słów w znaczeniu przenośnym. Użyte określenia powinny być współczesne, określeniom występującym w tekście powinny być przypisane ich znaczenia podstawowe, słownikowe⁸.* Również Z. Tobor wskazuje, że tego typu relacje między tymi językami legły u podstaw dyrektywy interpretacyjnej: *Interpretowanym zwrotom prawnym nie należy nadawać znaczenia odmiennego od potocznego, chyba że istnieją dostateczne racje przypisania im odrębnego znaczenia prawnego⁹.* Należy zgodzić się z cytowanymi autorami, że tylko wyjątkowo winno się czynić odstępstwa od tej dyrektywy interpretacyjnej, która w pierwszej kolejności adresowana jest do legislatora.

Prawodawcy tworząc źródła prawa czynią to przy użyciu języka prawnego, stanowiącego rejestr języka etnicznego¹⁰. To zagadnienia z pogranicza prawa i semiotyki. Semiotyka, jako ogólna teoria znaków, interesuje się między innymi literami i tworzonymi przy ich użyciu wyrazami i wyrażeniami. *Z punktu widzenia semiotycznego, język to system znaków, który możemy badać z trzech punktów widzenia: syntaktycznego, semantycznego i pragmatycznego. Syntaksa to reguły tworzenia znaków złożonych ze znaków prostych. Składnia językowa jest przykładem syntaksy. Z tego punktu widzenia nie dostrzegamy różnic pomiędzy językiem etnicznym i językiem prawnym, choćby dlatego, że posługują się wspólną gramatyką. Semantyka bada związki znaków z rzeczywistością, czyli ich znaczenie. Tu również różnice pomiędzy językiem prawnym i naturalnym są niewielkie, bo słownik obu języków jest wspólny. Jeśli uznajemy język prawny za rejestr języka etnicznego, zasadniczego znaczenia nabiera trzeci wymiar semiotyki,*

⁷ Z. Tobor, [w:] J. Nowacki, Z. Tobor, *Wstęp do prawoznawstwa*, Warszawa 1994, s. 193-194.

⁸ M. Malinowski, *Redagowanie tekstu prawnego. Wybrane wskazania logiczno-językowe*, Warszawa 2008, s. 18.

⁹ Z. Tobor, *op. cit.*, s. 194.

¹⁰ Szerzej T. Gizbert-Studnicki, *Czy istnieje język prawny*, Państwo i Prawo 1979, nr 3, passim.

czyli pragmatyka. Interesuje się ona związkami pomiędzy znakami języka a ich użytkownikami. W badaniach nad pragmatyką zajmujemy się głównie funkcjami wypowiedzi formułowanych przez użytkowników języka, czyli odpowiedzią na pytanie, po co formułują oni określone wypowiedzi". Badania nad tytułową problematyką, mimo że dotyczą aspektów prawnych, nie mogły obejść się bez analizy semantycznej i pragmatycznej pojęć użytych w tekstach prawnych.

Do zajęcia właściwego stanowiska w sprawie poprawności semantycznej, pragmatycznej i prawnej użytych przez ustawodawcę pojęć w Prawie o szkolnictwie wyższym przeprowadzono analizę przepisów tworzących Zasady techniki prawodawczej. Zostały one określone w rozporządzeniu Prezesa Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r.¹². Zgodnie z tymi zasadami w ustawie należy posługiwać się poprawnymi wyrażeniami językowymi (określeniami) w ich podstawowym i powszechnie przyjętym znaczeniu¹³. W ustawie należy unikać posługiwania się:

- 1) określeniami specjalistycznymi (profesjonalizmami), jeżeli mają odpowiedniki w języku powszechnym;
- 2) określeniami lub zapożyczeniami obcojęzycznymi, chyba że nie mają dokładnego odpowiednika w języku polskim;
- 3) nowo tworzonymi pojęciami lub strukturami językowymi (neologizmami), chyba że w dotychczasowym słownictwie polskim brak jest odpowiedniego określenia¹⁴.

W przepisach ogólnych ustawy winno zamieszczać się między innymi objaśnienia użytych w ustawie określeń i skrótów¹⁵. Jeżeli dane określenie ma być używane w jednym znaczeniu w obrębie całej ustawy lub innego aktu normatywnego albo całej jednostki systematyzacyjnej danego aktu, jego definicję zamieścić powinno się odpowiednio w przepisach

¹¹ M. Zirk-Sadowski, *op. cit.*, s. 107.

¹² Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej”, Dz. U. z 2002 r. Nr 100, poz. 908 - zwane dalej Zasadami techniki prawodawczej.

¹³ Ibidem, § 8 ust. 1 załącznika.

¹⁴ Ibidem, § 8 ust. 2 załącznika.

¹⁵ Ibidem, § 21 ust. 2 załącznika.

ogólnych tego aktu albo w przepisach ogólnych danej jednostki systematyzacyjnej¹⁶.

Prezes Rady Ministrów określając zasady techniki prawodawczej bardzo dużo miejsca poświęcił zasadom formułowania definicji legalnych stwierdzając, że w ustawie lub innym akcie normatywnym formułuje się definicję danego określenia, jeżeli:

- 1) dane określenie jest wieloznaczne;
- 2) dane określenie jest nieostre, a jest pożądane ograniczenie jego nieostrości;
- 3) znaczenie danego określenia nie jest powszechnie zrozumiałe;
- 4) ze względu na dziedzinę regulowanych spraw istnieje potrzeba ustalenia nowego znaczenia danego określenia¹⁷.

Jeżeli określenie wieloznaczne występuje tylko w jednym przepisie prawnym, jego definicję formułuje się tylko w przypadku, gdy wieloznaczności nie eliminuje zamieszczenie go w odpowiednim kontekście językowym¹⁸. W zasadach techniki prawodawczej umieszczono *expressis verbis* zakaz wykładni homonimicznej. Polega on na tym, że jeżeli w ustawie lub innym akcie normatywnym ustalono znaczenie danego określenia w drodze definicji, w obrębie tego aktu nie wolno posługiwać się tym określeniem w innym znaczeniu¹⁹. Od tej reguły przewidziane są pewne odstępstwa. Jeżeli zachodzi konieczność odstąpienia od zakazu wykładni homonimicznej, wyraźnie podaje się inne znaczenie danego określenia i ustala się jego zakres odniesienia.²⁰ Ponadto, jeżeli w ustawie zachodzi wyjątkowo potrzeba odstąpienia od znaczenia danego określenia ustalonego w ustawie określonej jako „kodeks” lub „prawo” lub innej ustawie podstawowej dla danej dziedziny spraw, wyraźnie podaje się inne znaczenie tego określenia i zakres jego odniesienia, używając zwrotu: „w rozumieniu niniejszej ustawy określenie... oznacza ...” albo zwrotu: „ilekroć w niniejszej ustawie jest mowa o... należy przez to rozumieć ...”²¹.

¹⁶ Ibidem, § 150 ust. 1 załącznika.

¹⁷ Ibidem, § 146 ust. 1 załącznika.

¹⁸ Ibidem, § 146 ust. 2 załącznika.

¹⁹ Ibidem, § 147 ust.1 załącznika.

²⁰ Ibidem, § 147 ust.2 załącznika.

²¹ Ibidem, § 148 załącznika.

Brak wyraźnego wyeksponowania w Zasadach techniki prawodawczej zakazu wykładni synonimicznej, nie oznacza pomniejszenia jego znaczenia. Zakaz ten jest równie istotny dla legislatora, jak zakaz wykładni homonimicznej. Polega on na tym, aby różnym zwrotom nie nadawać tego samego znaczenia. Nieprzestrzeganie tego zakazu wprowadziłoby w aktach prawnych chaos terminologiczny. Zakazem tym winny być również objęte praktyki legislacyjne zmierzające do zmiany definicji pojęcia, którego znaczenie jest utrwalone w teorii i praktyce prawniczej.

Jak wynika z Zasad techniki prawodawczej, w akcie normatywnym niższym rangą niż ustawa bez upoważnienia ustawowego nie należy formułować definicji ustalających znaczenia określeń ustawowych; w szczególności w akcie wykonawczym nie można formułować definicji, które ustalałyby znaczenia określeń zawartych w ustawie upoważniającej²². Definicję legislator winien formułować tak, aby wskazywała w sposób niebudzący wątpliwości, że odnosi się do znaczenia określeń, w szczególności nadaje się jej postać: „Określenie „a” oznacza przedmioty b.” albo „Określenie „a” znaczy tyle co wyrażenie „b””²³. Natomiast definicję zakresową (wyliczającą elementy składowe zakresu) powinno się formułować w jednym przepisie prawnym i obejmować nią cały zakres definiowanego pojęcia²⁴. Jeżeli wyliczenie wszystkich elementów zakresu definiowanego pojęcia w jednym przepisie prawnym nie jest możliwe, legislator musi w definicji wyraźnie zaznaczyć, że tekst tej samej lub innej ustawy zawiera nadto elementy uzupełniające tę definicję, w szczególności przez użycie zwrotu: „...i inne wskazane w przepisach”²⁵... Jeżeli nie jest możliwe sformułowanie definicji, według wskazanych zasad, prawodawca może objaśnić znaczenie danego określenia przez przykładowe wyliczenie jego zakresu, wyraźnie wskazując przykładowy charakter wyliczenia przez posłużenie się zwrotami: „w szczególności” albo „zwłaszcza”²⁶.

²² Ibidem, § 149 załącznika.

²³ Ibidem, § 151 ust.1 załącznika.

²⁴ Ibidem, § 153 ust. 1 załącznika.

²⁵ Ibidem, § 153 ust. 2 załącznika.

²⁶ Ibidem, § 153 ust. 3 załącznika.

Dekodując normy prawne zawarte przez ustawodawcę w przepisach prawnych, każdy interpretator winien stosować reguły rozumowań prawniczych. Jak słusznie zauważa Tomasz Langer, trudności w prawidłowym i sprawnym stosowaniu tych reguł mogą wynikać między innymi z faktu, że tylko nieliczne z nich sformułowane są wprost w przepisach prawnych, a większość z nich przekazywana jest przez tradycję prawniczą²⁷. Abstrahując jednak od tych wątpliwości, które leżą na uboczu rozważań poświęconych problematyce tytułowej, należy stwierdzić, że zasadniczą rolę w procesie interpretacyjnym odgrywa wykładnia językowa, która dąży do wyjaśnienia sensu przepisu prawnego poprzez analizę tekstu słownego tego przepisu, w szczególności ustalając znaczenie użytych w nim zwrotów oraz uwzględniając obowiązujące reguły gramatyczne²⁸. Do dyrektyw wykładni językowej należą: dyrektywa języka potocznego (etnicznego), dyrektywa języka prawnego, dyrektywa języka prawniczego oraz dyrektywa języka specjalistycznego. Dyrektywa języka potocznego wymaga od interpretatora przypisywania danym słowom takiego znaczenia, jakie mają w języku potocznym (etnicznym). Natomiast dyrektywa języka prawnego obliguje do rozumienia określonego zwrotu w sensie, w jakim ustawodawca nadał temu zwrotowi znaczenie, np. w drodze ustanowienia definicji legalnej. Następną dyrektywą, jaką jest dyrektywa języka prawniczego odwołuje się do pojęć niezdefiniowanych normatywnie, a które mają określone znaczenie w języku prawniczym. Zgodnie z tą dyrektywą, pojęcia normatywnie niezdefiniowane należy rozumieć zgodnie ze znaczeniem, w jakim używane są w języku prawniczym. Ostatnią z dyrektyw jest dyrektywa języka specjalistycznego. Nakazuje ona stosowanie w aktach prawnych terminów specjalnych w określonej dziedzinie wiedzy lub praktyce społecznej w znaczeniu, w jakim są one używane w tych dziedzinach wiedzy.

Kolejność przytoczonych dyrektyw nie jest przypadkowa. Interpretator przepisu (przepisów) prawnych, którego można nazwać poszukiwaczem norm prawnych, winien w ustalaniu znaczenia stosować się

²⁷ T. Langer, *op. cit.*, s. 152.

²⁸ A. Wolter, J. Ignatowicz, K. Stefaniuk, *Prawo cywilne. Zarys części ogólnej*, Warszawa 1999, s. 101.

do określonego trybu postępowania. W pierwszej kolejności ustala się czy określony zwrot posiada definicję legalną, następnie czy ma określone znaczenia w języku prawniczym albo czy jest zdefiniowany jako termin specjalistyczny w określonej dziedzinie wiedzy. Jeżeli nie, zastosowanie znajduje dyrektywa języka etnicznego. Jeżeli tak, w zależności od ustaleń, znaczenie określonego pojęcia ustala się na zasadach wnikających z pozostałych dyrektyw. W trakcie egzekucji prawa należy pamiętać również o innych zasadach wpływających z nakazu przyjęcia racjonalności ustawodawczej. Należy do nich zakaz wykładni *per non est* - niepozwalający interpretować przepisów prawnych tak, aby pewne ich fragmenty okazywały się zbędne. Drugą, równie istotną, jest dyrektywa *lege non distinguete*. Zasada ta zabrania interpretatorowi na wprowadzanie rozróżnień tam, gdzie ustawodawca nie wprowadza takowych rozróżnień.

W doktrynie spotykany jest pogląd, że z punktu widzenia techniki legislacyjnej nie istnieją żadne przeciwwskazania do przypisania definiowanemu określeniu znaczenia całkowicie odmiennego od znaczenia, które definiowana nazwa ma w języku potocznym. Na ten problem zwraca uwagę, między innymi Andrzej Malinowski, który definicję zawartą lub wskazaną w tekście prawnym określa *swego rodzaju metanormą*²⁹. *Metanorma ta nosi się wyłącznie do sposobu interpretacji tego tekstu prawnego lub jego części, do której definicja znajduje zastosowanie. Definicja zawarta w tekście prawnym ma zawsze charakter nominalny, niezależnie od zastosowanej przez redaktora stylizacji*³⁰. Uważam, że pogląd ten stoi w sprzeczności z kardynalną zasadą techniki prawodawczej wymagającej posługiwania się poprawnymi wyrażeniami językowymi (określeniami) w ich podstawowym i powszechnie przyjętym znaczeniu³¹. Godząc się na formułowanie definicji w sposób pomijający potoczne (eticzne) znaczenie określonych pojęć, musielibyśmy liczyć się z definicjami całkowicie wypaczającymi potoczne znaczenie użytych do ich stworzenia wyrazów. Profesor Michał Płachta, na wykładach z Prawa karnego procesowego na Wydziale Prawa i Administracji UG, odnosząc się

²⁹ M. Malinowski, *op. cit.*, s. 44.

³⁰ Ibidem, s. 45.

³¹ Zasad techniki prawodawczej, § 8 ust. 1 załącznika.

do niechlujstwa legislacyjnego mawiał, że bocian to wielkie 5. tonowe zwierze z długą trąbą, które na potrzeby określonej ustawy będzie nazywane kanarkiem. Przytoczony, nazbyt przerysowany przykład akademicki, oddaje zagrożenia, jakie niesie za sobą akceptowanie praktyki dowolnego konstruowania definicji legalnych. Formułowanie definicji w obrębie aktu prawnego może mieć miejsce w przypadku wystąpienia przynajmniej jednej z czterech okoliczności wymienionych w Zasadach techniki prawodawczej. Tylko jedna z tych okoliczności pozwala na ustalenie nowego znaczenia danego określenia, a mianowicie, gdy istnieje taka potrzeba ze względu na dziedzinę regulowanych spraw³². Innymi słowy, nadanie nowego znaczenia może mieć miejsce, gdy istnieją dostateczne racje przypisania określonemu pojęciu nowego znaczenia prawnego. Reguły te znajdują odpowiednie zastosowanie, gdy legislator dokonuje zmiany *definiendum*, pozostawiając bez zmian *definiens*.

3. Definicje legalne pojęć: „uczelnia publiczna” i „uczelnia niepubliczna”

Obowiązująca od 1990 r. ustawa o szkolnictwie wyższym nie definiowała pojęć „uczenia państwowa” i „uczelnia niepaństwowa”. Z przepisów regulujących zasady tworzenia i funkcjonowania tych szkół wyższych można było wyodrębnić cechy charakterystyczne, na podstawie których ustawodawca dokonał takiego podziału. Uczelnia państwowa, to szkoła wyższa, która została utworzona, przekształcona albo połączona w drodze ustawy³³. Natomiast uczelnia niepaństwowa to szkoła wyższa założona przez osobę fizyczną lub osobę prawną na podstawie zezwolenia udzielonego przez właściwego ministra po zasięgnięciu opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej³⁴. W podobny sposób rozróżnienie na uczelnie państwowe i niepaństwowe wprowadzono do ustawy o szkołach wyższych zawodowych. W ustawie tej nie zamieszczono definicji legalnych uczelni państwowych i niepaństwowych. Z przepisów ustawowych można było wywnioskować, że państwowa wyższa szkoła zawodowa to uczelnia

³² Ibidem, § 146 ust. 1 załącznika.

³³ Art.10 ust.1 ustawy o szkolnictwie wyższym.

³⁴ Art.15 ust.1 ustawy o szkolnictwie wyższym.

utworzona przez Radę Ministrów w drodze rozporządzenia³⁵. Natomiast niepaństwowa wyższa szkoła zawodowa to uczelnia założona przez osobę fizyczną lub osobę prawną, na podstawie zezwolenia udzielonego przez właściwego ministra i po zaopiniowaniu przez wskazane w ustawie organy³⁶. Dopiero w ustawie z 2005 r. ustawodawca zrezygnował z podziału na uczelnie państwowe i niepaństwowe wprowadzając nową systematykę. Zgodnie z art. 1 ust. 1 Prawa o szkolnictwie wyższym ustawę tę stosuje się do publicznych i niepublicznych szkół wyższych. Ustawodawca zdecydował się na doprecyzowanie tych terminów konstruując ich definicje legalne. Za uczelnię publiczną, w rozumieniu ustawy, uważa się uczelnię utworzoną przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej³⁷. Natomiast uczelnię niepubliczną określił ustawodawca jako uczelnię utworzoną przez osobę fizyczną albo osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną³⁸.

Definicje budowane są w celu zwiększenia precyzji i komunikatywności tekstu³⁹. Zasady techniki prawodawczej określają przypadki formułowania w akcie normatywnym definicji. Przypomnijmy, że winno mieć to miejsce, jeżeli:

- 1) dane określenie jest wieloznaczne;
- 2) dane określenie jest nieostre, a jest pożądane ograniczenie jego nieostrości;
- 3) znaczenie danego określenia nie jest powszechnie zrozumiałe;
- 4) ze względu na dziedzinę regulowanych spraw istnieje potrzeba ustalenia nowego znaczenia danego określenia.⁴⁰

Ustawodawca odstąpił od funkcjonującego w poprzednim stanie prawnym podziału na państwowe i niepaństwowe szkoły wyższe wprowadzając i definiując podział na publiczne i niepubliczne szkoły wyższe. Aby ocenić ten zabieg legislacyjny z punktu widzenia poprawności przyjętego nazewnictwa, należy przeprowadzić badanie zakresu

³⁵ Art.10 ust.1 ustawy o szkołach wyższych zawodowych.

³⁶ [Art.11](#) ust.1 ustawy o wyższych szkołach zawodowych.

³⁷ *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 2 ust. 1 pkt 2.

³⁸ Ibidem, art. 2 ust. 1 pkt 3.

³⁹ Szerzej M. Malinowski, *op. cit.*, s. 44.

⁴⁰ Zasady techniki prawodawczej, § 146 ust.1 załącznika.

znaczeniowego pojęć zdefiniowanych w obowiązującym Prawie o szkolnictwie wyższym i w ustawach już nieobowiązujących. Zgodnie z dyrektywą języka prawnego, jeżeli ustawodawca nadał określonemu zwrotowi swoiste znaczenie to ten zwrot należy rozumieć w takim znaczeniu. Należy mieć jednak na uwadze ustalenia poczynione wcześniej, że twórczość legislatora nie powinna odbiegać od etymologicznego znaczenia pojęć zdefiniowanych. Oczywiście definicja może dookreślać pojęcie wieloznaczne, likwidować nieostrość wyrażenia albo objaśniać zwrot, którego znajomość nie jest powszechna. Tylko wyjątkowo definicja winna ustalać nowe znaczenie danego określenia, a mianowicie, gdy istnieje taka potrzeba ze względu na dziedzinę regulowanych spraw⁴¹.

W prezydenckim projekcie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym⁴² wnioskodawca przyjął podział szkół wyższych na publiczne i niepubliczne, nie uzasadniając w żaden sposób przyjętej w projekcie nomenklatury. W jednym z fragmentów uzasadnienia tego projektu, wnioskodawca tak odnosi się do podziału szkół wyższych: *Niezwykle ważną dla rozwoju uczelni w Polsce jest przewidziana w projekcie zasada integrowania szkolnictwa wyższego, publicznego i nie-publicznego. Integracja została wszakże uwarunkowana spełnieniem przez uczelnie określonych ustawowo wymagań w zakresie kształcenia. Celom integracyjnym mają służyć zasady konwergencji uczelni publicznych i nie-publicznych, której przesłanką powinny być jednolite wymagania dotyczące standardów kształcenia⁴³.* W uzasadnieniu do jednego z projektów rozporządzenia wykonawczego omawianego projektu ustawy, wnioskodawca wzmiankował na temat zmiany nomenklatury: *Ustawa (...), podobnie jak uchylona jej przepisami ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym oraz ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, przewidują możliwość tworzenia uczeni niepaństwowych (w obecnej ustawie niepublicznych).* Niestety

⁴¹ Ibidem, § 146 ust.1 pkt 4 załącznika.

⁴² Uzasadnienie do projektu ustawy - *Prawo o szkolnictwie wyższym*, druk sejmowy nr 2720 z 23 marca 2004 r., [http://orka.sejm.gov.pl/Druki4ka.nsf7\(\\$vAllByUnid\)/3724053AC92DDD45C1256E67003FBEFA/\\$file/2720.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki4ka.nsf7($vAllByUnid)/3724053AC92DDD45C1256E67003FBEFA/$file/2720.pdf) (dostęp: 16 maja 2010 r.).

⁴³ Ibidem, s. 2 uzasadnienia.

w omawianych dokumentach brak jest jakiegokolwiek informacji na temat przyczyn wprowadzenia tej zmiany.

W poselskim projekcie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym - wnioskodawcy zamieścili w uzasadnieniu następujące wprowadzenie: *Zmiany zachodzące w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu, a zwłaszcza docenianie przez społeczeństwo wartości wyższego wykształcenia, stworzyły dla szkolnictwa wyższego szansę znacznego rozwoju. Powstały liczne uczelnie niepaństwowe, szybko powiększające liczbę swych studentów. Wiele uczelni państwowych poszerza ofertę edukacyjną wprowadzając nowe kierunki i formy studiów. Otwierane są nowe państwowe wyższe szkoły zawodowe*⁴⁴. Jak wynika z tego cytatu inicjator procesu legislacyjnego wyraźnie określił podział szkół wyższych na państwowe i niepaństwowe. Kilka wersów dalej znajdujemy kolejne odniesienie do podziału szkół wyższych: *Przed państwem polskim stanął imperatyw stworzenia systemu złożonego z uczelni publicznych i niepublicznych, podlegających przepisom jednej ustawy*. Nie ulega wątpliwości, że autorzy uzasadnienia celowo wprowadzili nowe nazewnictwo szkół wyższych, dzieląc je na publiczne i niepubliczne, w miejsce dotychczas funkcjonującego podziału na państwowe i niepaństwowe. Czy było to działanie uzasadnione?

Ustalając znaczenie tych pojęć w języku etymologicznym znajdujemy następującą definicję określenia „publiczny” - *dotyczący ogółu ludzi, służący ogółowi; przeznaczony, dostępny dla wszystkich; związany z jakimś urzędem, instytucją itp.; społeczny, powszechny, ogólny, nieprywatny*⁴⁵. Natomiast pojęcie „państwowy” posiada kilka znaczeń. W związku z tematem niniejszego referatu sięgnięto po definicję „państwowego” jako *należący do państwa; przez państwo wyznaczony, ustalany, udzielany, zarządzany*⁴⁶. Jak wynika z przytoczonych definicji zakresy desygnatów nazw omawianych pojęć tworzą dwa odrębne zbiory posiadające część wspólną. Pozostają one względem siebie w stosunku

⁴⁴Uzasadnienie do projektu ustawy - *Prawo o szkolnictwie wyższym*, druk sejmowy nr 2931 z 31 marca 2004 r., s. 57, [http://orka.sejm.gov.pl/Druki4ka.nsf/\(\\$vAllByUnid\)/D01CB282F0C0FA4DC1256E990043C2DC/\\$file/2931.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki4ka.nsf/($vAllByUnid)/D01CB282F0C0FA4DC1256E990043C2DC/$file/2931.pdf) (dostęp: 16 maja 2010 r.).

⁴⁵ *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1994, s. 761.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 597.

niezależności. Ten stan występuje, gdy zakresy nazw krzyżują się, ale nie wyczerpują *universum*⁴⁷. Nie wszystko co państwowe jest publiczne i nie wszystko co publiczne jest państwowe. Zamienne stosowanie tych pojęć jest więc obarczone błędem. W omawianym przypadku, zawsze znajdują się desygnaty, które są publiczne, a nie są państwowe albo są państwowe, a nie są publiczne.

Jak wynika z definicji uczelni niepublicznej, może być ona założona przez osobę fizyczną lub osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną. W takim przypadku mamy do czynienia z prywatną inicjatywą erekcyjną (założycielską). Założyciel szkoły wyższej jest podmiotem mającym niebagatelny wpływ na jej funkcjonowanie. Zgodnie z prawem o szkolnictwie wyższym założyciel między innymi:

- nadaje pierwszy statut uczelni niepublicznej⁴⁸,
- powołuje pierwszego rektora uczelni niepublicznej⁴⁹,
- podejmuje decyzje dotyczące uczelni w przypadkach określonych przez jej statut⁵⁰,
- za zgodą ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, może zlikwidować uczelnię niepubliczną po zapewnieniu studentom możliwości kontynuowania studiów⁵¹.

Znacząca pozycja założyciela, który na potrzeby utworzenia szkoły wyższej zainwestował środki prywatne, wymaga refleksji również nad zakresem desygnatów nazwy „prywatny”. W języku potocznym „prywatny” to *dotyczący kogoś osobiście, stanowiący czyją osobistą własność, nie związany z żadną instytucją, urzędem itp.; niepaństwowy, nieurzędowy, domowy*⁵². Wprawdzie w momencie utworzenia szkoła wyższa nabywa osobowość prawną⁵³ i staje się odrębnym od założyciela podmiotem, to jednak jest ona owocem prywatnej inicjatywy założycielskiej. W pierwszych okresach działalności niepubliczne szkoły wyższe działają w głównej mierze w oparciu o kapitał prywatny zainwestowany przez założyciela, bez którego

⁴⁷ O. Nawrot, *Wprowadzenie do logiki prawników*, Warszawa 2007, s. 68.

⁴⁸ *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 24 ust. 1.

⁴⁹ *Ibidem*, art. 24 ust. 2.

⁵⁰ *Ibidem*, art. 24 ust. 3.

⁵¹ *Ibidem*, art. 26 ust. 1.

⁵² *Mały słownik języka polskiego*, *op. cit.*, s. 714.

⁵³ *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 12.

uruchomienie uczelni byłoby niemożliwe. Z tych też przyczyn termin „uczelnia prywatna” w rozumieniu dualistycznym:

- „prywatna” jako „niepaństwowa”,
- „prywatna” jako zawdzięczająca byt prywatnemu kapitałowi, trafnie oddawałby charakter szkół wyższych nie tworzonych przez organy państwa.

W orzecznictwie sądów administracyjnych wskazuje się, że uczelnia publiczna nie jest organem administracji publicznej. Jest jednostką organizacyjną nie będącą organem państwowym ani samorządowym, która została powołana do wykonywania zadań publicznych i jest uprawniona do nawiązywania stosunków administracyjnoprawnych⁵⁴. Zasada ta odnosi się nie tylko do uczelni publicznych. Wszystkie szkoły wyższe są zakładami administracyjnymi, zwanymi także w doktrynie zakładami publicznymi. Według Eugeniusza Ochendowskiego *zakład publiczny to jednostka organizacyjna, nie będąca organem państwowym (urzędem) ani organem samorządu, która została powołana do wykonywania zadań publicznych i jest uprawniona do nawiązywania stosunków administracyjnych. Jest to oczywiście jednostka organizacyjna wyposażona w zespół środków osobowych (personel) i rzeczowych, realizująca zadania publiczne i korzystająca z władztwa zakładowego*⁵⁵. Na fakt, że szkoła wyższa nie jest organem administracyjnym zwrócił uwagę Wojewódzki Sąd Administracyjny w Olsztynie. W uzasadnieniu jednego z orzeczeń zasygnalizowano, że odpowiednie stosowanie przepisów Kodeksu postępowania administracyjnego, o którym mowa w art. 207 ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365) ma zapewnić tylko minimum procedury, niezbędne dla załatwienia sprawy i zachowania uprawnień strony, przy uwzględnieniu specyfiki szkoły wyższej i przyjętych w niej zasadach komunikowania o rozstrzygnięciach organów uczelni. W ramach tej odpowiedniości nie sposób jest oczekiwać, aby niezależnie od kierunku kształcenia szkoła publiczna działała tak, jak organ administracji publicznej, gdyż została powołana do zupełnie innych zadań, których zakres wynika z art. 4 ostatnio wskazanej ustawy⁵⁶.

⁵⁴ Wyrok WSA Olsztyn z 2007-03-20 o sygn. II SA/OI 588/06, Legalis.

⁵⁵ E. Ochendowski, *Prawo administracyjne. Część ogólna*, Toruń 2006, s. 248.

⁵⁶ Wyrok WSA Olsztyn z 2007-03-20 o sygn. II SA/OI 588/06, Legalis.

Już w okresie międzywojennym przedstawiciele doktryny za zakłady administracyjne uważali te przeznaczone do trwałego świadczenia jednostkom usług, uznanych za będące w interesie publicznym⁵⁷. Celem zakładów administracyjnych jest realizacja zadań publicznych, polegająca na zaspokajaniu potrzeb destynatariuszy tych zakładów. Realizacja tych zadań odbywa się w głównej mierze wewnątrz zakładu i prowadzona jest na rzecz określonej grupy uczestników w danym czasie⁵⁸.

Nie ulega wątpliwości, iż wszystkie szkoły wyższe są zakładami publicznymi czyli zakładami realizującymi zadania publiczne. W takim bądź razie korzystając z *definiendum* użytego przez ustawodawcę w Prawie o szkolnictwie wyższym można utworzyć następującą definicję: uczelnia niepubliczna to zakład publiczny realizujący zadania publiczne. Utworzone w ten sposób zdanie jest wewnętrznie sprzeczne. Tworząc tę samą definicję z wykorzystaniem *definiens*, czyli członu definiującego zdanie to już nie będzie wewnętrznie sprzeczne, a mianowicie: uczelnia utworzona przez osobę fizyczną albo osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną to zakład publiczny realizujący zadania publiczne. Zaprezentowany przykład wskazuje, że ustawodawca tworząc definicję legalną pojęcia „uczelnia niepubliczna” odstąpił od podstawowego i powszechnie przyjętego znaczenia pojęcia „niepubliczny”. Jest to zabieg dopuszczalny, jeżeli ze względu na dziedzinę regulowanych spraw istnieje potrzeba ustalenia nowego znaczenia danego określenia⁵⁹. Nie wydaje się, aby ta okoliczność wystąpiła w tym konkretnym przypadku. Nie znany jest też cel, który zamierzał osiągnąć legislator wprowadzając zmianę nomenklatury. Zakres desygnatów pojęć: „uczelnia państwowa” i „uczelnia niepaństwowa” funkcjonujących w poprzednim stanie prawnym niczym nie różni się od zakresu aktualnie obowiązujących definicji legalnych „uczelni publicznej” i „uczelni niepublicznej.” Kosmetyczne doprecyzowanie w definicji „uczelni niepublicznej”, że jest to szkoła wyższa, która nie może być utworzona przez podmiot będący państwową lub samorządową osobą

⁵⁷ B. Wasiutyński, *Prawo administracyjne*, Warszawa 1936, s. 29.

⁵⁸ E. Bojanowski, K. Żukowski, *Leksykon prawa administracyjnego*, Warszawa 2009, s. 531.

⁵⁹ *Zasady techniki prawodawczej*, § 146 ust.1 załącznika.

prawną, z pewnością nie uzasadnia wprowadzenia tej zmiany. Można w tym przypadku mówić o naruszeniu zakazu wykładni synonimicznej.

4. Wnioski

Ustawodawca, decydując się na odstąpienie od funkcjonującego w poprzednim stanie prawnym podziale na uczelnie państwowe i uczelnie niepaństwowe, nie wykazał uzasadnienia wprowadzenia tych zmian. Skonstruowane przez niego definicje legalne w zakresie pojęć „uczelnia publiczna” i „uczelnia niepubliczna” odbiegają od potocznego i powszechnie znanego znaczenia, a więc naruszają Zasady prawidłowej legislacji. Dodatkowo nazwa „uczelnia niepubliczna” nie pasuje do podmiotów, które realizują zadania publiczne. Niewątpliwie, podział funkcjonujący w poprzednim stanie prawnym na uczelnie państwowe i niepaństwowe był trafniejszy z punktu widzenia semantycznego. Proponuje się jednak, aby definiując poszczególne segmenty szkolnictwa wyższego posługiwać się podziałem na państwowe i prywatne uczelnie. Zaproponowana nomenklatura jest zgodna z etymologicznym znaczeniem tworzących te pojęcia wyrazów, a równolegle jednoznacznie wskazuje na źródło pochodzenia decyzji i materii erekcyjnych.

Bibliografia

1. Bojanowski E., Żukowski K., *Leksykon prawa administracyjnego*, Warszawa 2009.
2. Gizbert-Studnicki T., *Czy istnieje język prawny*, Państwo i Prawo 1979, nr 3.
3. Langer T., *Wstęp do prawoznawstwa*, Koszalin 1999.
4. Malinowski M., *Redagowanie tekstu prawnego. Wybrane wskazania logiczno-językowe*, Warszawa 2008.
5. *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1994.
6. Nowacki J., Tobor Z., *Wstęp do prawoznawstwa*, Warszawa 1994.
7. Nawrot O., *Wprowadzenie do logiki prawników*, Warszawa 2007.
8. Ochendowski E., *Prawo administracyjne. Część ogólna*, Toruń 2006.
9. Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej”, Dz. U. z 2002 r. Nr 100, poz. 908.

10. Ustawa z dnia 12 września 1990r. o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz.385 z późn. zm.
11. Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz. U. z 1997 r. Nr 96, poz.590 z późn. zm.
12. Ustawa z dnia 25 lipca 2005r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.
13. Uzasadnienie do projektu ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, druk sejmowy nr 2720 z 23 marca 2004 r.,
[http://orka.sejm.gov.pl/Druki4ka.nsf/\(\\$vAllByUnid\)/3724053AC92DDD45C1256E67003FBEFA/\\$file/2720.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki4ka.nsf/($vAllByUnid)/3724053AC92DDD45C1256E67003FBEFA/$file/2720.pdf)(dostęp: 16maja2010r.).
14. Uzasadnienie do projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, druk sejmowy nr 2931 z 31 marca 2004 r., s. 57,
[http://orka.sejm.gov.pl/Druki4ka.nsf/\(\\$vAllByUnid\)/D01CB282F0C0FA4DC1256E990043C2DC/\\$file/2931.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki4ka.nsf/($vAllByUnid)/D01CB282F0C0FA4DC1256E990043C2DC/$file/2931.pdf)(dostęp: 16maja2010r.).
15. Wasiułyński B., *Prawo administracyjne*, Warszawa 1936.
16. Wolter A., Ignatowicz J., Stefaniuk K., *Prawo cywilne. Zarys części ogólnej*, Warszawa 1999.
17. Wyrok W S A Olsztyn z 2007-03-20 o sygn. II SA/O1588/06, Legalis.
18. Zirk-Sadowski M., *Wprowadzenie do filozofii prawa*, Kraków 2000.

Abstract

Public universities and non-public and maybe state universities and non-state, argument not only terminology

Law on higher education in 2005 introduced division into public universities and non-public in place of the division into state universities and non-state. Any formal document of legislative process, that were available during researches, give no sign on the reasons for the introduction of this change. In connection with the existing adjustment definitions, author tried to establish validity for the legislative action. Researches focused on the legal aspects. During researches in largely were operated by logic-lingual method. Author wanted to prove the hypothesis that reasonable legislator by modifying it attempted to achieve legitimate effect. In conjunction with this

researches author tried find that the legislative objective. Part one of this article is dedicated to theoretical considerations about creation and interpretation of legal texts. This part carry important task. One show basic rules for legislative process and legal interpretation. Part two of this article is devoted to select problems of semiotic and law that connected directly with the legal definitions. Its task is to show the importance and understanding of the concepts used by the legislator in the law on higher education. In part three author included conclusions of researches and clues: *de lege lata* and *de lege ferenda*.

prof. Aurelia Polańska
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

Zasady efektywnego nauczania studentów stacjonarnych w uczelni prywatnej

Abstrakt

Na studiach stacjonarnych w uczelniach prywatnych studiuje stosunkowo mało studentów. Ta okoliczność tworzy korzystne warunki do osiągnięcia dobrych wyników nauczania. Referat przedstawia przykład efektywnej metody nauczania studentów pierwszego i drugiego roku w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu w Gdyni oraz argumenty uzasadniające to twierdzenie.

Wyniki nauczania studentów stacjonarnych w szkołach prywatnych mają podwójną wartość dla absolwentów. Są cenne w wymiarze indywidualnym i społecznym. Ułatwiają im dostęp do konkurencyjnych miejsc zatrudnienia. Powinny być zatem finansowane z funduszy publicznych, jak się to czyni w odniesieniu do studentów w uczelniach państwowych.

Wstęp

Uczelnie prywatne w burzliwym okresie przemian politycznych i gospodarczych w Polsce stały się znaczącym podmiotem w sektorze edukacyjnym. Według Rocznika Statystycznego GUS, w roku akademickim 2008/2009 istniało dla kierunków ekonomicznych 78 prywatnych szkół wyższych, w których studiowało 280 tysięcy studentów, a kadra, która ich

kształciła liczyła 6. 650 osób. Podstawy prawne funkcjonowania tych uczelni regulują i nadzorują władze państwa. Podstawowym źródłem ich utrzymania są opłaty studentów i uczestników studiów podyplomowych.

Praca dydaktyczna uczelni prywatnych koncentruje się na usługach edukacyjnych dla studentów stacjonarnych, studentów niestacjonarnych i uczestników studiów podyplomowych. Praca naukowa koncentruje się na badaniach popytu i podaży krajowych i zagranicznych rynków pracy oraz na badaniach warunków efektywnej pracy edukacyjnej. (W tym referacie prezentuje się wyniki badań nad warunkami pracy edukacyjnej w WSAiB).

Na zasady, warunki i wyniki kształcenia studiów niestacjonarnych i podyplomowych duży wpływ wywiera krajowy i międzynarodowy rynek usług. Szkoły prywatne mają na tych rynkach potężnych konkurentów w uczelniach państwowych i prywatnych. Jeśli ludzie wybierają studia w konkretnej szkole prywatnej, to znaczy, że jest ona konkurencyjna w porównaniu do innych szkół.

Inaczej kształtuje się sytuacja na studiach stacjonarnych. W uczelniach państwowych nauka na tych studiach jest bezpłatna. Zdobyć miejsca zależy od wyników ocen maturalnych. Studenci szkół prywatnych opłacają naukę z dochodów własnych, podejmując pracę zarobkową w czasie wakacji lub w czasie studiów. Naukę niewielu studentów opłacają rodzice. Ta nierówność dostępu do studiów stacjonarnych jest formą dyskryminacji. Podważa zasadę równości konstytucyjnej, a także zasadę unijnej spójności. Studenci stacjonarni szkół prywatnych mają trudniejsze warunki do kontynuowania nauki. Jeśli chcą zdobyć wyższe wykształcenie, muszą za tę usługę zapłacić. Z tego powodu liczba tych studentów w szkołach prywatnych jest niewielka.

Kształcenie studentów stacjonarnych w szkołach prywatnych wymaga bardzo dużego wysiłku, gdyż większość z nich ma braki powstałe w toku kształcenia ogólnego. Są słabiej przygotowani do studiów niż studenci w szkołach państwowych. Jednakże trzeba cenić fakt, że nie chcą rezygnować z wykształcenia wyższego. Uczelnie prywatne, przyjmując ich na studia, mają szansę wydatnie wpłynąć na ich życie, gdy im pomagają uzupełnić braki w edukacji oraz pozyskać specjalistyczne wykształcenie na poziomie wyższym. Jest to fakt ważny dla społeczeństwa, państwa

i gospodarki. Z uwagi na to, że tych studentów jest stosunkowo mało, można dla nich zorganizować dobre warunki do skutecznego i efektywnego studiowania.

Ambitni i pracowici studenci stacjonarni, znajdują w uczelniach prywatnych lepsze warunki do studiowania, niż w uczelniach państwowych. Gdy analizuje się historię dobrych uczelni w świecie i w Polsce dostrzega się, że wysoka jakość nauczania pojawia się wtedy, gdy studentów nie jest zbyt wielu i gdy można im zapewnić indywidualną fachową pracę edukacyjną, a także ułatwić możliwość poznania życia gospodarczego w praktyce krajowej i zagranicznej. Takie warunki istnieją w Polsce w szkołach prywatnych i nie są wykorzystywane. Efektywność wyższej edukacji w kraju byłaby większa, gdyby w szkołach prywatnych uczyła się większa liczba studentów stacjonarnych. Byłoby to możliwe, gdyby ci studenci nie byli zobowiązani do opłacania nauki z własnej pracy lub funduszy rodziców.

Celem niniejszego referatu jest uzasadnienie tezy, że uczelnia prywatna potrafi zapewnić słabszym i mocnym studentom stacjonarnym takie warunki kształcenia, które pozwalają im osiągnąć zarówno minimalne, jak i wysokie standardy wyższego wykształcenia. Te warunki polegają na realizacji przez nauczycieli kilku uniwersalnych zasad w procesie kształcenia. Do tych zasad należą:

- zasada indywidualizacji metod nauczania,
- zasada uczenia wiedzy teoretycznej ze wskazaniem jej użyteczności w praktyce,
- zasada motywowania do systematycznej nauki w czasie semestru,
- zasada obiektywnej oceny indywidualnych wyników pracy studentów.

Zastosowanie tych czterech zasad jest kosztowne dla kierownictwa szkoły. Wymaga także wysokich kwalifikacji nauczycieli akademickich. Jednakowoż tego rodzaju zasady w długim okresie czasu są korzystne nie tylko dla studenta. Budują markę jakości dla uczelni i kierownictwa szkoły.

Referat ujęto w trzech rozdziałach. W pierwszym rozdziale opisano uniwersalne zasady kształcenia. W drugim rozdziale scharakteryzowano warunki sprzyjające efektywnemu kształceniu studentów stacjonarnych w uczelni prywatnej. W rozdziale trzecim przedstawiono przykład metody

motywowania studentów do systematycznego kształcenia i osiągnięte wyniki nauczania.

Z punktu widzenia teorii, refleksje w referacie wzbogacają wiedzę o metodach poszukiwania czynników poprawy efektywności wyników pracy człowieka w usługach edukacyjnych (3, rozdział drugi). W tym opracowaniu kryterium oceny poprawy efektywności pracy edukacyjnej stanowi analiza wyników nauczania. To jest nowy sposób podejścia w teorii badania pracy ludzkiej w gospodarce.

Każdy myślący nauczyciel, obok wynagrodzenia, pragnie wykonywać pracę efektywną, czyli owocną i użyteczną. Także bardzo potrzebuje satysfakcji z wykonywanych zadań. Nie liczy godzin pracy, gdy ona daje mu zadowolenie. Sprawiedliwe wynagrodzenie nie jest jedynym kryterium oceny pracy. Bardzo ważne jest posiadanie więzi ze studentami, dostrzeganie w nich pozytywnych zmian zachodzących w postawach, w zasobach wiedzy i w rozwijaniu różnorodnych umiejętności. Ten referat jest adresowany przede wszystkim do nauczycieli akademickich, którzy pracują w uczelniach prywatnych, a którzy starają się o to, by praca dydaktyczna każdemu studentowi pomagała osiągać wyniki w trzech wymiarach, to znaczy: w doskonaleniu cech osobowości, we wzbogacaniu wiedzy i w rozwijaniu różnorodnych umiejętności. Koncepcja pracy dydaktycznej w trzech wymiarach, to realizacja tzw. triady edukacyjnej.

1. Uniwersalne zasady fachowego kształcenia

W rozważaniach o człowieku, zwraca się uwagę, że jest on istotą rozumną i wolną, dlatego może wykonywać swoje zadania fachowo i dobrze lub niefachowo i źle. Decyzje o metodach pracy może podejmować świadomie lub nieświadomie. Decyzje te mogą też być wymuszone przez innych ludzi lub różnego rodzaju okoliczności. Dlatego w życiu gospodarczym i publicznym mamy do czynienia z fachowymi i niefachowymi postawami człowieka w wykonywaniu pracy zarobkowej. Grupa nauczycieli akademickich nie należy do wyjątków. Dlatego warto przypominać **czym jest dobre kształcenie fachowe**. Takie kształcenie charakteryzuje się efektywnością. Tę efektywność nazywa się także wydajnością, jakością, skutecznością, ekonomicznością, sprawnością.

Sposoby przygotowania nauczyciela do fachowego wykonywania zadań są przedmiotem licznych publikacji. Syntetyczne ujęcie długookresowych wyników badań przedstawia się w encyklopediach. W polskiej Nowej Encyklopedii Powszechnej PWN te zadania ujęto w pięciu punktach.

1. Kształcenie umożliwia ludziom poznawanie przyrody, społeczeństwa i kultury oraz przygotowuje ich do uczestnictwa w ich przekształcaniu. To zadanie polega na przekazywaniu wiedzy i na przygotowaniu osób uczących się do twórczej aktywności.
2. Kształcenie umożliwia ludziom wszechstronny rozwój własnej sprawności (fizycznej i umysłowej), zainteresowań i różnego rodzaju zdolności. To zadanie mówi o potrzebie doskonalenia osobowości człowieka.
3. Proces kształcenia szkolnego na każdym poziomie (podstawowym, średnim, wyższym) opiera się na bezpośredniej więzi ucznia z nauczycielem.
4. Kształcenie na poziomie podstawowym i średnim polega na umożliwieniu uczniowi pozyskania kwalifikacji ogólnych, niezbędnych wszystkim ludziom, niezależnie od ich roli społecznej i zawodowej.
5. Kształcenie na poziomie wyższym umożliwia zdobycie kwalifikacji przygotowujących do pracy fachowej w wybranej specjalności. Słowniki Zawodów i inne dokumenty określają, w jakich zawodach we współczesnym świecie trzeba mieć wyższe wykształcenie.

Do wyszczególnionych zadań trzeba dodać jeszcze dwa, podkreślane w licznych publikacjach.

Kształcenie człowieka nie kończy się z chwilą ukończenia nauki w szkole. Konieczne jest kształcenie ustawiczne do samego końca życia człowieka. To zadanie jako szóste trzeba dołączyć do wyżej wymienionych.

We współczesnym piśmiennictwie naukowym bardzo mocno się eksponuje myśl o tym, że bardzo istotne jest to, aby na wszystkich poziomach wykształcenia człowieka starać się o przygotowywanie go do podejmowania odpowiedniej dla siebie pracy zarobkowej i do jej długotrwałego utrzymania. Jest to siódme zadanie edukacji.

Z badań nad czynnikami bogactwa narodów wynika, że odpowiedzialne fachowe wykształcenie człowieka pełni wśród nich rolę

kluczową. Eksperti ONZ opracowując kryteria oceny poziomu dobrobytu w poszczególnych państwach w skali globalnej, wśród pięciu kryteriów wskaźnika obrazującego rozwój (HDI) umieścili aż dwa kryteria związane z edukacją: poziom wykształcenia obowiązkowego w danym państwie i analfabetyzm funkcjonalny. Dlatego najważniejszym zadaniem nauczyciela na ogólnym poziomie kształcenia jest obudzenie w uczniu trwałego „głodu wiedzy”, a na poziomie wyższym - zintensyfikowanie tego „głodu”. Jeśli nauczyciel akademicki to zadanie potrafi wypełnić, absolwentowi wyższej uczelni nie grozi ryzyko bezrobocia.

Przytoczone zadania współczesnego kształcenia mają charakter uniwersalny, nie dotyczą tylko czasu teraźniejszego. W dziełach naukowych, literackich i filozoficznych były zawsze przedmiotem rozważań. Dla wzbogacenia wiedzy klasycznej warto przytoczyć kilka autorskich wypowiedzi.

Michał Heller (5, s. 10) napisał interesującą książkę o tworzeniu i przekazywaniu wiedzy. Zwrócił uwagę na to, że zarówno tworzenie wiedzy, jak i uczenie się powinno dawać człowiekowi przyjemność. Autor przytacza wypowiedź Davida Hume, który niedobór wiedzy człowieka określił jako *ciemność, która jest cierpieniem umysłu*. Komentując to zdanie dodał: *Jeżeli brak wiedzy jest cierpieniem, to wiedza powinna być przyjemnością. I tak jest rzeczywiście. Tych, co wiedzą nie trzeba o tym przekonywać, bo wiedzą; a tych, co żyją w nieustannej ciemności, i tak nie przekonają.*

Skoro podstawowym zadaniem kształcenia jest przekonanie o potrzebie pozyskiwania wiedzy także tych uczniów i studentów, którzy tej potrzeby nie odczuwają, nie można końcowej myśli autora uznać za wiarygodną.

W procesie wyższego kształcenia studentom, którzy znają wartość wiedzy nauczyciel stosunkowo łatwo może pomóc wzbogacać jej zasoby. Wypełnianie tego zadania jest przyjemnością dla studentów i dla nauczycieli. Natomiast bardzo trudnym zadaniem jest przekonać o wartości wiedzy osoby, które zadawalają się wyłącznie wiedzą zdroworozsądkową zdobywaną w praktyce. Nie potrafią odkryć użyteczności wiedzy zawartej w podręcznikach. Jeżeli nauczyciel nie przekona ich, że wiedza zawarta

w publikacjach jest dla nich użyteczna, nie spełni swojego najważniejszego zadania zawodowego.

Rozumienie złożonych zjawisk społecznych, gospodarczych, przyrodniczych ułatwia człowiekowi znajdowanie rozwiązań bez popełniania zasadniczych błędów. Wiedza naukowa pomaga człowiekowi wykonywać zadania mniejszym wysiłkiem, bardziej wydajnie i z przyjemnością. W staraniach o przekonanie studentów o wartości wiedzy nauczyciele posługują się różnymi sposobami. Wskazują sukcesy praktyków, którzy wykorzystując zasoby wiedzy zachęcają do naśladowania. Mogą też wskazywać studentom ciekawe pomysły naukowe i zachęcać ich do osobistego zastosowania. Gdy student sam się przekona, że *wiedza jest dobrem, zdobywa ją i staje się lepszy* (5, s. 11). Według prof. Mirosława Krzysztofiaka, lepiej byłoby użyć słowa mądrzejszy zamiast lepszy. Można bowiem wiedzę wykorzystywać dla celów dobrych, a także złych. Oprócz wiedzy ważne są także zasady etyki postępowania człowieka. Dlatego warto przytoczyć myśl Pipera.

Thomas R. Piper z Harvardu (8, s. 362) fachowy proces kształcenia w szkole wyższej nazywa osiągnięciem równowagi w „triadzie edukacyjnej”. Dobrze realizowane cele szkół wyższych polegają na kształceniu studentów w trzech wyszczególnionych wymiarach:

- wartości, kształtowanie poglądów i pozytywnych postaw (czyli doskonalenie osobowości),
- wiedza ogólna i specjalistyczna (czyli przygotowanie intelektualne do pracy zarobkowej),
- umiejętności fachowe, interpersonalne i koncepcyjne.

Wymiary dotyczące wiedzy i umiejętności nie wymagają komentarza. Natomiast wymiar wartości, poglądów i postaw autor tłumaczy tymi słowami: *Kadra naukowa szkół może pomóc studentom w znajdowaniu pomostu między interesem własnym a problemami społecznymi. Oni muszą dostrzegać istotne znaczenie pozytywnych wartości, w imię których warto podejmować działania. Łączenie kariery osobistej z celami społecznymi ma także za zadanie wypracowanie pełnego zrozumienia odpowiedzialności za wykonywane zadania zawodowe oraz poczucie konieczności ponoszenia konsekwencji własnych decyzji.*

Określenie „triada edukacyjna” przyjęło się w języku współczesnym. To określenie w zwięzły sposób definiuje podstawowe wymiary edukacji szkół wyższych. W toku konkretnego kształcenia treść każdego wymiaru ma zawsze charakter indywidualny.

Warto także przytoczyć myśl Jana Pawła II o zadaniach szkoły. Był naukowcem, twórcą wiedzy i nauczycielem Jego myśli są ważne dla kształcenia młodych ludzi w Polsce. Jan Paweł II napisał (6, s. 222): *Szkoła mocą swojego posłannictwa kształtuje władze umysłowe i rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów. Wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współzycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem.*

W socjalistycznej Polsce Ludowej, szkoła była terenem walki ideologicznej, miejscem laicyzacji i zakłamania. Inną wiedzę o wydarzeniach miało wielu obywateli, a inną wiedzę prezentowano uczniom na lekcjach w szkole i w podręcznikach cenzurowanych przez funkcjonariuszy władzy państwowej. Ta właśnie sytuacja osłabiła umiejętności samodzielnego myślenia wielu Polaków. Dlatego tak ważna jest pierwsza myśl w cytowanej wypowiedzi: **szkoła mocą swojego posłannictwa kształtuje władze umysłowe i rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów.**

W 1991 roku Jan Paweł II powiedział: *W toku wielkiej dyskusji nad kształtem obecnej i przyszłej Polski, jest i musi być dyskusja nad kształtem polskiej szkoły.* Upłynęło 20 lat od daty wypowiedzi tych słów, a taką dyskusję podjęto tylko raz - w okresie sprawowania rządów przez Jerzego Buzka pod hasłem *Edukacja złotym rogiem społeczeństwa obywatelskiego.* Dyskusja trwała krótko. Została przerwana. Edukacja nie stała się złotym rogiem.

Dlaczego władze państwowe nie wspierają inicjatyw dla naprawy warunków i wyników edukacji w kraju? Odpowiedzi na to pytanie udziela między innymi prof. Jules Gazon (2, s. 61): *Dobra edukacja wymaga wysokich nakładów finansowych i rzeczowych. Efekty tych wydatków zaczynają być odczuwalne w horyzoncie od 10 do 20 lat. W ustroju*

demokratycznym politycy starając się o ponowne wybranie nigdy nie będą się angażowali w działania, w których wydatki nie będą dla nich rentownymi. W polskim języku ten argument nazywamy nieopłacalnością dla „słupków”. Wniosek nasuwa się sam. Nie można czekać na interwencję i pomoc państwa jak na Godota. Jakość naszej aktualnej edukacji jest w rękach kierownictw uczelni prywatnych i państwowych oraz fachowych nauczycieli. Oni mogą zrobić wiele dobrego w edukacji. Brakuje nam organizacji obywatelskich, które starałyby się o doskonalenie krajowej edukacji na wszystkich poziomach nauczania. One także mogłyby zmusić władze publiczne do podjęcia realizacji zadań zapisanych w Konstytucji.

Ze względu na to, że w tym artykule uwaga jest szczególnie skoncentrowana na uzasadnieniu zasad efektywności pracy nauczyciela, warto przytoczyć jeszcze jedną myśl Jana Pawła II z cytowanego opracowania (6, s. 227). *Młody człowiek jest wrażliwy na prawdę, sprawiedliwość, piękno i na inne wartości duchowe. Młody człowiek pragnie odnaleźć siebie samego. Dlatego szuka, czasem burzliwie, prawdziwych wartości i ceni tych ludzi, którzy ich nauczają i według nich żyją. Któż z nas nie miał w życiu i nie wspomina takiego człowieka: kapłana, nauczyciela, profesora, przyjaciela, który umiał nam odłonić nowy świat wartości i wzbudzić dla niego trwałe entuzjazm, czy nawet nadać cały kierunek życiu?*

Cytowane zdanie jest bardzo ważne. Człowiek szuka mistrzów. Im więcej w życiu spotyka mistrzów, tym więcej ma szczęścia. Jeśli nauczyciel miał szczęście mieć w czasie swojej edukacji kilku mistrzów, będzie się starał być mistrzem dla swoich uczniów i studentów.

2. Warunki dla efektywnego kształcenia studentów stacjonarnych

Siedem zadań fachowego kształcenia jest dorobkiem wielowiekowego doświadczenia ludzkości. Zadania te zakorzeniły się w świadomości człowieka i stały się składnikiem potocznej wiedzy zdroworozsądkowej. Mimo to, bardzo trudno je urzeczywistniać w praktyce. Nauczyciel wie, co powinien czynić, ale często nie podejmuje tego, co należy. Student także wyczuwa, co w kształceniu jest dobre dla niego, mimo to stawia opór, odrzuca to, o czym wie, że jest wartościowe.

Fachowa współpraca nauczyciela ze studentem ma wielorakie uwarunkowania i nie ma prostych reguł, które można byłoby stosować

w sposób powtarzalny. Znajdujemy wiele publikacji i poradników na temat, jak uczyć innych i jak uczyć się samemu, lecz kształcenie w praktyce wymaga ustawicznej twórczej pracy nauczyciela i ucznia. Konfucjusz to wyzwanie ujął w sposób bardzo prosty: *uczyć się to czynić rzeczy znane nowymi a nowe znanymi.*

Najpełniej źródło trudności nauczania wyjaśnia definicja człowieka według Józefa Kozielskiego (7, s. 5 i 6): *Człowiek jest układem znacznie bardziej skomplikowanym i zawiłym, niż wynika to z wiedzy zdroworozsądkowej i z niezliczonych teorii zbyt pewnych siebie uczonych. Nie jest prostackim homeostatem ani jednostką jednowymiarową. Wymyka się także schematom homo oeconomicus. Trzeba odrzucić metaforę komputera. Należy go rozumieć jako układ o najwyższym stopniu złożoności. Człowiek jest wielowymiarowy, ponieważ składa się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych, a jego działania są uruchamiane przez różnorodne motywy materialne i duchowe. Pracuje na poziomie świadomym i nieświadomym, ponieważ ma wbudowane układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne. Jest osobą niepowtarzalną i niewymienialną, żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym. Współczesna wiedza naukowa, tak pracowicie gromadzona przez uczonych jest ciągle podważalna, niepewna, a jej elementy są nawet sprzeczne ze sobą. Przypomina archipelag małych wysp w morzu ignorancji. Dokonuje się badania, a wydaje się, że nie zostały zaczęte.*

Nauczyciel, uczeń - to struktury człowieka, które cechuje najwyższy stopień złożoności. Trudności w poznawaniu natury człowieka są ogromne, gdyż każdy człowiek jest niepowtarzalny. Dlatego artyści, szczególnie poeci i pisarze, bardziej przekonująco objaśniają naturę człowieka niż naukowcy. Jest tak dlatego, że artyści koncentrują uwagę na opisie indywidualnej, konkretnej osoby w całym jej bogactwie z zaletami i wadami. Zadziwia to, że artyści nawet wtedy, gdy opisują siebie samego, wolą poznawać i przedstawiać innego człowieka, choć często w tym drugim obrazują część siebie.

Z kolei naukowcy starają się tworzyć różnego rodzaju uproszczone modele człowieka jako syntezę obserwacji wielu ludzi. Ich modele są związane i użytkowane, a zarazem dyskusyjne, często sprzeczne. Trzeba więc

zawsze poszukiwać odpowiedzi na pytanie, które modele zachowania się człowieka można wykorzystywać w praktyce edukacyjnej. Cytowana definicja prof. Kozielskiego wskazuje, że nauczyciel, aby dobrze nauczać swoich studentów, musi każdego indywidualnie poznawać, aby zrozumieć jego potrzeby, które zachęciły go do podjęcia studiów w uczelni wyższej. Gdy tę pracę wykona, łatwiej znajdzie pomocne metody dla współpracy ze studentem.

Ten referat dotyczy kształcenia studentów dziennych w konkretnej uczelni prywatnej, dlatego przedstawia wyniki odpowiedzi studentów I i II roku WSAiB na pytanie, czego oczekują od uczelni, w której studiują. W badaniach wykonanych w listopadzie 2009 roku uczestniczyło 68 studentów.

Badani studenci mają bardzo zróżnicowane potrzeby i oczekiwania podejmując studia wyższe. Można je ująć w dużym uproszczeniu w trzech grupach w wykonanym jednorazowo sondażu dla ustalenia metody prowadzenia zajęć semestralnych

A. Około 10 do 20 % studentów pragnie pozyskać wiedzę przygotowującą ich do pracy fachowej i dobrze płatnej. Cenią wiedzę, znają jej wartość, dlatego chcą studiować. Ci studenci starają się aktywnie uczestniczyć w zajęciach, pożyczają książki w bibliotece, sporządzają notatki i potrafią wypełniać ustalone wymagania w planowanych terminach.

B. Około 60 do 80 % studentów nie ma potrzeby poznawania wiedzy naukowej zawartej w podręcznikach. Są przeświadczeni, że potrzebną im wiedzę mogą pozyskać tylko w praktyce. Wiedza naukowa w postaci definicji, teorii, zasad, modeli, metod, jest dla nich niekomunikatywna. Posługują się wiedzą zdroworozsądkową. Wierzą jednak, że dyplom wyższej uczelni daje szansę uzyskania dobrze płatnej pracy zarobkowej i dlatego pragną go zdobyć. Tej grupie młodzieży bardzo się podoba system organizacji zajęć w WSAiB, który koncentruje wszystkie zajęcia w ciągu trzech dni tygodnia. W pozostałych dniach tygodnia studenci mają możliwości podejmowania prac zarobkowych. Czas swój na prace w praktyce stawiają na pierwszym miejscu. Czas na pracę w uczelni lokują na drugim miejscu. Jeśli się pojawia kolizja, bardziej cenią czas w praktyce niż w uczelni. Ich studiowanie polega na uczestniczeniu w tych zajęciach,

które nie kolidują z pracą zarobkową. Jeśli nauczyciel nie wymaga od nich systematycznej pracy w czasie semestru, do zaliczenia przedmiotów semestralnych przygotowują się wyłącznie w czasie sesji egzaminacyjnych.

C. Około 10 do 20 % studentów pierwszego roku ma trudności w nauce z powodu słabszych warunków fizycznych, intelektualnych i duchowych. Przyczynami są na przykład słaby słuch, słaby wzrok, inne formy niesprawności typu intelektualnego, jak dysleksja, dysgrafia. Także trudne warunki życia rodzinnego podaje się jako przyczynę utrudniającą naukę. Ci studenci mają trudności w rozumieniu znaczeń słów, w czytaniu, w pisaniu, w organizowaniu własnej pracy. Przychodzą na uczelnię, aby być „wśród rówieśników”. Oni sobie bardzo cenią status studenta, który daje im świadomość własnej wartości i jakieś szanse na znalezienie pracy zarobkowej.

Przedstawiony opis wskazuje, że studenci szukają zaspokojenia bardzo rozmaitych potrzeb. Studenci z grupy A pragną pozyskać wiedzę fachową, która im umożliwi zdobycie mocnej pozycji konkurencyjnej na rynku pracy. Studenci z grupy B pragną swoje miejsce na rynku pracy zdobywać przez osobiste poznawanie praktyków, którzy mogliby stać się w przyszłości ich pracodawcami i przez rozwijanie własnych umiejętności interpersonalnych, fachowych i koncepcyjnych w czasie wykonywania zadań zarobkowych. Studenci z grupy C pragną w pierwszym rzędzie rozwijać dwa składniki triady edukacyjnej - umiejętności komunikacji z ludźmi i doskonalenia swojej postawy, charakteru i odpowiedzialności za przydzielone zadania.

Jak może więc nauczyciel projektować swoje zajęcia, by zaspokoić tak różne potrzeby studentów złączonych w jednej grupie studenckiej? To pytanie nie ma charakteru retorycznego. Ono wymaga bardzo rzeczowej odpowiedzi, jeśli nauczyciel pragnie każdego studenta efektywnie nauczać i mieć satysfakcję z wykonanej pracy.

Fachowa praca nauczyciela wymaga wykonania wielu zadań. Kilka z nich ma znaczenie kluczowe do uczenia studentów samodzielnej nauki. Pierwsze zadanie polega na poznaniu potrzeb poszczególnych studentów, których się naucza i na poznaniu ich możliwości intelektualnych. Drugim zadaniem jest bardzo staranne opracowanie projektu pracy semestralnej ze

studentami. Ten projekt, zawierający zróżnicowane zadania stosownie do potrzeb studentów i ich możliwości realizacyjnych, przedstawia się im na pierwszym zajęciu. Ten projekt wyjaśnia cele przedmiotu, przedstawia tematy, metodę prowadzenia zajęć, wymagania i warunki zaliczenia. Jeżeli studenci zgłaszają wątpliwości, dokładnie się je wyjaśnia i wskazuje, jakie korzyści projektowany przedmiot może im dać, jeśli spełnią ustalone wymagania. To drugie zadanie wymaga bardzo starannej i pracowitej aktywności twórczej. Trzecie zadanie to dokładna realizacja planowanego projektu w wyznaczonym czasie. Trzeba się także bardzo dbać o zdrowie. Opuszczenie choćby jednego zajęcia może negatywnie wpłynąć na naukę niektórych studentów.

W Międzynarodowym Słowniku Zawodów operacyjne zadania dydaktyczne nauczycieli akademickich ujęto inaczej. W pięciu punktach sformułowano je metodą czynnościową (9, s. 19): - projektują i modyfikują programy i przygotowują kursy do nauczania, - dostarczają studentom lektur i pełnią zadania opiekunów, prowadzą seminaria i eksperymenty laboratoryjne, - motywują studentów do dyskusji i samodzielnego myślenia, - nadzorują eksperymentalne i praktyczne prace podejmowane przez studentów, - organizują i oceniają prace egzaminacyjne i zaliczeniowe. Wszystkie wyszczególnione zadania zawarte w Słowniku Zawodów są realizowane w opisanych wyżej trzech zadaniach uznanych za kluczowe. To inne ujęcie zadań jest uzasadnione celem realizowanego projektu w WSA i B, który jest opisany w następnym rozdziale.

Gdyby część studentów stacjonarnych nie była zmuszona do pracy zarobkowej dla opłacania swoich studiów, wówczas ich nauczanie byłoby niewątpliwie łatwiejsze i bardziej efektywne. Pozyskiwaliby więcej wiedzy i umiejętności na uczelni, pogłębialiby pracę nad swoimi charakterami, a nauczyciele mieliby więcej satysfakcji z wykonywanej pracy.

Gdyby w uczelniach prywatnych było więcej studentów ceniących wiedzę naukową, byłoby możliwe zorganizowanie dla nich takich warunków nauczania, w których mogliby dobrze wykorzystać swoje zdolności intelektualne. Byłoby więcej absolwentów dobrze przygotowanych do pracy na odpowiedzialnych stanowiskach. Poprawa warunków nauczania dla nauczycieli i studentów jest bardzo potrzebna, o tym wiemy, tylko nie

umiemy tego zadania odpowiednio podjąć. Temat wysokiej wartości fachowej edukacji dla gospodarki i kultury opisuje R. Heilbroner (4, s. 287).

3. Przykład metody motywującej do systematycznej nauki

W rozdziale pierwszym opisano zadania procesu kształcenia. W rozdziale drugim scharakteryzowano kilka warunków, które ułatwiają efektywną dydaktykę na studiach stacjonarnych. W niniejszym rozdziale znajduje się opis konkretnej metody nauczania studentów stacjonarnych, która miała za zadanie motywować ich do pracy w czasie trwania semestru i ułatwić ocenianie finalnych wyników pracy studentów.

Metoda była realizowana na przedmiocie pod tytułem: *Zarządzanie w teorii i w praktyce*. Był to przedmiot o wymiarze 30 godzin, wybrany przez studentów dziennych oraz realizowany w dwóch grupach na pierwszym i trzecim semestrze roku akademickiego 2009/2010. Jako motto dla przedmiotu wskazano myśl zdroworozsądkową: *teoria bez praktyki jest jałowa, a praktyka bez wiedzy z teorii jest bardzo kosztowna, polega na uczeniu się na własnych błędach*.

W planie pracy określono cel, metodę i tematy poszczególnych zajęć. Zamieszczono wykaz publikacji do studiowania oraz dokładnie zapisano zadania nauczyciela i studenta.

Cel zajęć wyrażono w zdaniu: zadaniem przedmiotu jest wskazanie, jak pracować na studiach nad własnymi kwalifikacjami, by być konkurencyjnym na współczesnych rynkach pracy. Ta praca wymaga - pogłębiania wiedzy o teoretycznych zasadach zarządzania i ich zastosowaniach w praktyce, - rozwijania umiejętności fachowych, interpersonalnych i twórczych (konceptyjnych) oraz - pracy nad pozytywnymi cechami swojego charakteru. Jako metodę realizacji celu projektu zwrócono studentom uwagę na potrzebę doskonalenia umiejętności samozarządzania. Nie można się bowiem uczyć zarządzania innymi ludźmi, nie ucząc się efektywnie gospodarować swoimi indywidualnymi talentami, zasobami, a nade wszystko - czasem.

Praca wykładowcy polegała na wykonywaniu trzech zadań: na każdym zajęciu przedstawiał wiedzę o jednej teoretycznej zasadzie zarządzania, prezentował przykład zastosowania tej zasady w polskiej lub zagranicznej praktyce i przekazywał studentom tekst o temacie o objętości

jednej lub dwóch stron. Teksty studenci zabierali do domu dla utrwalenia wiedzy.

Studenci zostali zobowiązani do wykonania czterech zadań. Trzy zadania miały na celu motywowanie do systematycznej nauki. Pierwsze zadanie polegało na wyborze literatury do studiowania (wybór tytułu książki i ilości stron). Drugie zadanie polegało na przestudiowaniu wybranej literatury i napisaniu recenzji. Recenzję trzeba było w skrócie przedstawić na zajęciach, przekazać nauczycielowi do sprawdzenia i zgłosić się na indywidualną konsultację do dyskusji o opracowaniu. Trzecie zadanie wydawało się, że będzie bardzo łatwe, a dla wielu studentów stało się barierą nie do pokonania. Polegało ono na tym, by jedną lub dwie najbardziej interesujące myśli z przestudiowanych tekstów przedstawić koleżankom i kolegom na zajęciach. Oprócz tych trzech zadań motywujących do systematycznej pracy w toku semestru, wyznaczono zadanie czwarte - napisanie w czasie sesji egzaminacyjnej zwięzłego eseju (deklaracji, projektu, koncepcji, programu), w którym student przedstawi swój indywidualny plan pracy nad własnymi kwalifikacjami w czasie studiów. To zadanie miało być syntezą semestralnej współpracy studenta i nauczyciela.

Każde zadanie wymagało indywidualnej pracy studenta, było obowiązkowe i równowartościowe. Dla oceny dostatecznej trzeba było uzyskać minimum 40 punktów czyli po 10 punktów z każdego zadania. Dla oceny dostatecznej plus - 41 do 44 punktów, dla oceny dobrej - 45 do 48 punktów, dla oceny dobrej plus - 49 do 52 punktów, dla oceny bardzo dobrej - 53 do 56 punktów, dla oceny bardzo dobrej plus 57 do 60 punktów. Kryteria dotyczące przydzielania punktów dla poszczególnych zadań, scharakteryzowano na zajęciach.

Zajęcia w grupie na pierwszym roku studiów rozpoczęło 45 osób, lecz do końca pierwszego semestru zrezygnowało z nauki 8 osób czyli do zaliczenia końcowego przystąpiło 37 osób. Osiem osób nie sprostało wymaganiom. Ten odsiew stanowił około 20 %. Zajęcia na drugim roku podjęło 31 osób i nikt nie zrezygnował z nauki. Do zaliczenia czwartego, końcowego zadania przystąpiło łącznie 68 osób.

Z ogólnej liczby 68 osób, które zaliczyły przedmiot:
- 9 osób otrzymało oceny bardzo dobry plus i b. dobry (13 %)

- 24 osoby uzyskały oceny dobry plus i dobry (35 %)
- 35 osób uzyskało oceny dostateczny plus i dostateczny (52 %).

Wszyscy studenci, którzy uzyskali prawo do wykonania czwartego zadania osiągnęli wynik pozytywny, jednakże około 60 % powtarzało czwarte zadanie dwa razy, a około 25 % - trzy razy.

Przeprowadzone zajęcia pozwalają wyszczególnić kilka pozytywnych zdarzeń.

Studenci nie mieli argumentów, by protestować przeciw ocenom niedostatecznym i dostatecznym. Nie kwestionowali obliczeń w punktach dla czterech wykonanych zadań w semestrze. Tylko dwóm studentkom trudno było zaakceptować własne wyniki.

Ani jeden student nie domagał się wyższej oceny od tej, która wynikała z ocen poszczególnych zadań. Wpisanie do protokołu i do indeksu oceny dostatecznej lub dostatecznej plus nie budziło gniewu ani sprzeciwu. Każdy bowiem umiał wykonać samoocenę wyniku swojej pracy.

Oceny studentów pierwszego roku były niższe w porównaniu z ocenami studentów drugiego roku. Ten fakt obrazuje postęp w doskonaleniu umiejętności studiowania w wyniku ukończenia pierwszego roku studiów. Studenci drugiego roku byli bardziej pracowici, wykazywali więcej ambicji, staranności i dyscypliny.

Skala różnicowania ocen nie była kwestionowana przez studentów. Oceny dobre i bardzo dobre ujawniały się już w czasie zajęć semestralnych, gdy recenzje były prezentowane przez studentów.

Wymaganie od studentów trzech zadań w czasie semestru dało podwójną korzyść. Motywowało wielu studentów do systematycznej nauki. Umożliwiło także nawiązanie więzi bezpośrednich z licznymi studentami. Można było wielu osobom wskazać mocne i słabe strony w pracy nad kwalifikacjami fachowymi.

Fakt, że można było każdemu studentowi przedmiot zaliczyć, bo spełnił minimum wymogów daje satysfakcję nauczycielowi. Zajęcia wymagały wiele czasu pracy, ale można było każdemu studentowi pomóc w pracy nad kształtowaniem kwalifikacji i pozytywnie ocenić wynik końcowy.

Zakres doradztwa udzielanego studentom ze strony nauczyciela nie był jednakowy. Słabszym poświęcano tyle czasu, ile wymagały wykonywane przez nich zadania. Mocniejsi studenci korzystali częściej z konsultacji z własnej inicjatywy. Ten fakt dawał nauczycielowi radość.

Końcowe oceny były obiektywnie zróżnicowane. Trzeba było wystawić wiele ocen dostatecznych, ale te oceny ustalono na podstawie minimum wymagań. Także ten fakt dał zadowolenie z pracy.

W rozdziale drugim tego artykułu napisano, że wiele studentów nie zna wartości wiedzy teoretycznej, nie rozumie treści podręczników, preferuje uczenie się w praktyce, a na studiach uczą się tuż przed sesją egzaminacyjną i w czasie jej trwania. Tę praktykę można zmieniać i otrzymywać lepsze wyniki nauczania.

Jak to już przedstawiono, w toku semestru studenci byli zobowiązani do samodzielnego wykonania kilku zadań. Trudności w wykonywaniu tych zadań ujawniają słabe strony polskiego systemu kształcenia.

Pierwsze zadanie to wybór publikacji do studiowania i podjęcie decyzji o liczbie stron do uważnego przestudiowania. Na zajęciach wszystkie pozycje literatury obowiązkowej i dodatkowej zostały pokazane i omówione. Mimo to tylko około 25 % studentów nie miało trudności w podjęciu indywidualnych decyzji. To oni wykorzystali pierwsze wolne terminy do przedstawienia swoich opracowań. Około 75 % studentów miało trudności w podjęciu tego rodzaju decyzji. Ten fakt tłumaczy brak zainteresowań problemami zarządzania gospodarką. Studenci wybrali kierunek studiów nie mając rozeznania na czym polega zarządzanie w praktyce.

Około 25 % studentów miało ogromną barierę psychologiczną dla wykonania trzeciego zadania. Nie mieli odwagi stanąć w sali wykładowej, aby wziąć do ręki mikrofon i przedstawić swoją refleksję jako wynik przestudiowanej literatury. Prosimi o to, by zadanie mogli opisać i przekazać wykładowcy do sprawdzenia albo prosili o to, by swoją myśl przedstawić na indywidualnej konsultacji. Ten fakt miał miejsce wśród studentów pierwszego i drugiego roku. Za rzadko wymagamy od studentów samodzielnego wypowiedzi na tematy fachowe.

Okazuje się, że bardzo trudnym zadaniem dla wielu studentów jest przestudiowanie ze zrozumieniem kilkudziesięciu stron komunikatywnie napisanych tekstów fachowych w podręcznikach. Edukacja ogólna na poziomie podstawowym i średnim nie spełniła wobec nich swoich elementarnych zadań. Jeśli ci młodzi ludzie podejmują studia wyższe, trzeba na początku nauki rozwinąć ich umiejętność czytania książek i artykułów fachowych. Nie da się bowiem przekazać im zadań postulowanych w triadzie edukacyjnej, jeśli nie pokonają tej bariery. Zasada „czytam więc myślę” obowiązuje także w dobie rewolucji informatycznej. (Nie zastąpi jej przeglądanie zbiorów informacji w Internecie.). O wartości tej zasady trzeba przekonać studentów, by nadrobili braki. Jest to bardzo ważne zadanie dla uczelni prywatnych, w których podejmują naukę studenci uzyskujący niskie oceny maturalne. Ucząc studentów umiejętności czytania tekstów fachowych, pisania opracowań, przedstawiania swoich myśli na zajęciach przygotowujemy ich do pracy zarobkowej.

Zakończenie

Jeśli ten referat znajdzie się w rękach nauczycieli akademickich, którzy pracują na dwóch lub więcej etatach, pomyślą, że autorka pisze o rzeczach „nie z tego świata”. Pomyślą, że stosowanie zasady indywidualizacji warunków nauczania i innych zasad było możliwe wtedy, gdy studia miały charakter elitarny. W naszym kraju obecnie wyższe wykształcenie stało się obyczajem masowym, dlatego nauczyciele akademicy, szczególnie na takich kierunkach społecznych jak zarządzanie, realizują niekiedy ponad 360 godzin dydaktycznych rocznie. Pracują często siedem dni w tygodniu. Wolna sobota i niedziela to wielkie wydarzenie, które się zdarza rzadko, niekiedy tylko raz w miesiącu. Autorka także w ciągu wielu lat w uczelni państwowej tak właśnie pracowała. To nie była godna praca, bo nie była wykorzystana przez studentów i dlatego nie mogła dawać zadowolenia nauczycielowi. Każdy końcowy egzamin budził niepokój i frustrację. W końcowych pracach egzaminacyjnych znajdowało się przekazywaną wiedzę w zadawalającym zakresie zaledwie u około 5 do 10 % studentów. Jedynymi zajęciami, które dawały wyższe efekty i zadowolenie były seminaria dyplomowe, jeśli liczba studentów w grupie nie przekraczała dziesięciu osób. Z licznych wypowiedzi nauczycieli

akademickich z zagranicznych uczelni wynika, że znajdują oni wiedzę przekazywaną na zajęciach w czasie końcowych egzaminów u około 60 % studentów, tzn. tyle osób zrozumiało wykładany przez nich przedmiot i opanowało minimum wymaganej wiedzy.

Wymóg kształcenia fachowego, które umożliwia osiągnięcie wymiernych efektów dla studentów i daje satysfakcję nauczycielowi, nie jest ani głupstwem, ani utopią. Bardzo zasadniczo tę myśl uzasadnił prof. Drucker w swojej cennej publikacji (1). Zapłata za pracę jest bardzo ważna. Jeśli jest to tylko jedyna motywacja do podejmowania zatrudnienia w zawodzie nauczyciela, znaczy to, że praca nie sprawia mu przyjemności. Taka praca nie jest także efektywna dla studentów i dla kierownictwa uczelni. Dlatego bardzo cenne są starania o warunki dla fachowej pracy ogółu nauczycieli nie tylko akademickich.

Starania o należyte efekty studiowania podejmują niektóre kierownictwa uczelni. Podejmują je także niektórzy nauczyciele, jeśli kierownictwa szkół im w tym pomagają. Autorka tego referatu bardzo sprzyjające warunki znalazła w WSAiB i dlatego mogła opisać w tym referacie jeden z sześciu projektów zrealizowanych w ciągu trzy letniej pracy.

O tym, że jakość edukacji podstawowej, średniej i wyższej ma kluczowe znaczenie dla człowieka, społeczeństwa, gospodarki i państwa, wszyscy wiedzą od zarania dziejów. O tym, że osiągnięcie efektów w edukacji wymaga wiele pracy, inwestycji, funduszy też wszyscy wiedzą. O tym, że wysokie fachowe kwalifikacje człowieka są racjonalnym i zasadniczym czynnikiem dostępu do odpowiedzialnych stanowisk pracy w gospodarce i w sektorze publicznym, także wszyscy wiedzą. Ale jest tak, jak to zwięźle ujął znany filozof - nie ma trudniejszej drogi, jaką trzeba przejść od wiedzy do jej zastosowań.

Gdy analizujemy warunki kształcenia absolwentów szkół wyższych w dziejach Polski i świata dostrzegamy, że najlepsze wyniki osiągały szkoły, w których pracowali i uczyli studentów fachowi nauczyciele. Gdy liczba studentów w tych szkołach zwiększała się, nauczanie nie traciło swojego indywidualnego charakteru i nie redukowano wymagań. Prywatne wyższe szkoły w Polsce mają na studiach stacjonarnych warunki, aby uczynić je

takimi, które zaspokoją popyt na wysokie standardy studiowania młodzieży szczególnie uzdolnionej i pracowitej. Tym właśnie studentom trzeba umożliwić bezpłatne studiowanie w uczelniach prywatnych. Oni w tych uczelniach znajdują lepsze warunki do efektywnego studiowania niż w uczelniach państwowych, które nie mają warunków do efektywnego nauczania według metody opisanej w tym referacie.

Obok studentów szczególnie uzdolnionych szkoły prywatne mają także korzystne warunki ku temu, by przyjmować studentów słabo przygotowanych do samodzielnego studiowania. Można im na pierwszym roku studiów pomóc zredukować braki powstałe w okresie przedmaturalnym i nauczyć ich metod nauki w szkole wyższej (10). Ta praca jest także bardzo potrzebna do podnoszenia zasobu wiedzy całego społeczeństwa.

Bibliografia

1. Drucker P., *Spoleczeństwo pokapitalistyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
2. Gazon J., *Ani bezrobocie, ani opieka społeczna. Od wyboru etycznego do ekonomicznej realizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
3. Heilbroner Robert L., *Wielcy Ekonomiści, Czasy - Życie - Idee*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1993.
4. Heller M., *Jak być uczonym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
5. Jan Paweł II, *Dekalog. Przemówienia i homilie w czasie czwartej pielgrzymki do Ojczyzny*, Wydawnictwo Diecezjalne, Pelplin 1991.
6. Koziński J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
7. Piper Thomas R., *Odnaleziony cel: przywództwo, etyka i odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, W zbiorze *etyka biznesu*, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1997.
8. Polańska A., *Potrzeba uczenia studentów umiejętności myślenia*, Zeszyty Naukowe WSAiB w Gdyni, 11/2009.
9. Polańska A., *Sztuka studiowania*, Wydawnictwo WSAiB, Gdynia 1997.
10. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, red. W. Golnau, Wydawca CeDeWu Sp. z o. o., Warszawa 2004.

Abstract

Effective methods of teaching students on the day studies in private colleges

There are comparatively few students studying on day courses in private colleges. This situation gives good educational effects. My report gives an example of an effective method of teaching in WSAiB in Gdynia. This description indicates arguments that support this theory.

The results of teaching of these students in private colleges have a double value for the graduates. They are valuable both for the students themselves and for society. Graduates find it easier to get competitive employment. They don't increase the size of unemployment. They should thus be financed by the state as it is done with students of state colleges and universities.

dr Marek Szymański
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

Dobra dydaktyka i dobry dydaktyk w świetle oceny wykładowców WSAIB przez studentów uczelni¹

Abstrakt

W artykule poddano analizie wyniki ocen wykładowców Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni przez studentów uczelni. Celem badań była identyfikacja wpływu badanych ocen cząstkowych na ogólną ocenę zajęć oraz ustalenie czy są podstawy do uznania, że kryteria cząstkowe nie są dostatecznie rozróżniane przez studentów, co może tłumaczyć wysokie współczynniki korelacji między ocenami uzyskiwanymi przez wykładowców w poszczególnych kryteriach. W świetle dostępnych danych za najistotniejsze dla ogólnej oceny zajęć należy uznać: poszerzenie i pogłębienie wiedzy studenta oraz życzliwość nauczyciela. Istotne w niektórych spośród sformułowanych modeli okazały się także: komunikatywność, interesujący sposób prowadzenia zajęć, stawiane wyma-

¹ Chciałbym podziękować Prorektorowi Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni dr. Tomaszowi Białasowi oraz pani kierownik Róży Miętkiewicz za udostępnienie wyników badań opinii studentów o zajęciach realizowanych w semestrze zimowym roku akademickiego 2009/2010. Oddzielne podziękowania winienem studentom: Weronice Cieśli, Bartłomiejowi Kleinschmidto-
wi, Krystianowi Maksymowiczowi, Lidii Rejnowskiej i Mai Wróblewskiej-Lenartowicz za pomoc w badaniu percepcji kryteriów ocen przez studentów WSA-
iB.

gania i dostępność wykładowcy na konsultacjach. Badania czynników wpływających na wysokość ocen przyznanych przez studentów w kryteriach cząstkowych wskazują, że wysokie współczynniki korelacji między tymi kryteriami powodowane są po części przez ich zbliżone rozumienie przez oceniających. Szczególnie wysokie związki tego rodzaju występują między komunikatywnym sposobem przekazywania wiedzy, a interesującym sposobem prowadzenia zajęć. Nieco słabsze powiązania łączą pozostałe kryteria z czworokąta: (1) komunikatywny sposób przekazywania wiedzy, (2) wzbogacenie umiejętności, (3) rozszerzenie i pogłębienie wiedzy oraz (4) interesujący sposób prowadzenia zajęć.

Wprowadzenie

Ocena kwalifikacji kadry dydaktycznej i przeprowadzanych przez poszczególnych wykładowców zajęć jest powszechnym zjawiskiem na wyższych uczelniach. Dzięki takim ocenom uczelnie realizują obowiązek określony w art. 132 ust. 3 *ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. prawo o szkolnictwie wyższym*². Przepis ten stanowi, że podczas dokonywania okresowej oceny nauczycieli akademickich uczelnia zasięga opinii studentów na temat wypełniania przez ocenianych obowiązków dydaktycznych. Nie precyzuje ani zasad zasięgania opinii studentów, ani sposobu ich wykorzystania, pozostawiając w tej kwestii dużą swobodę uczelni.

Taka swoboda pozwala poszczególnym uczelniom dostosować do własnej specyfiki zarówno zasady zbierania opinii studentów (np. liczbę osób, których opinię bierze się pod uwagę, ich charakterystykę, formę wypowiedzi i inne), jak i oceniane kryteria czy wagę, jaką przypisuje się ocenom studentów podczas oceny wykładowcy. Można zaryzykować tezę, że nie ma w Polsce dwóch uczelni, w których sposób zasięgania opinii studentów na temat wypełniania przez nauczycieli akademickich obowiązków dydaktycznych byłby jednakowy. Nawet gdyby stosowane kryteria okazały się identyczne, to różnice mogą dotyczyć odsetka badanych studentów, z którymi wykładowca ma zajęcia, skali ocen, sposobu zbierania opinii (np. wykorzystania strony internetowej) i wielu innych czynników.

² Dz. U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.

Jak zaznaczono wyżej, realizując obowiązek zasięgnięcia opinii na temat wypełniania przez wykładowców obowiązków dydaktycznych z reguły ten obowiązek nie ogranicza się do zebrania ogólnej oceny zajęć. Obok oceny ogólnej, jaką studenci wystawiają poszczególnym prowadzącym, oceniają także kryteria cząstkowe, obejmujące zarówno same zajęcia, jak i zachowanie prowadzącego. Zbieranie opinii wykraczających poza ogólną ocenę zajęć ma zarówno zalety, jak i wady. Podstawową zaletą jest to, że pytając o ocenę różnych aspektów dydaktyki wykładowcy i jego zachowania unika się „żywiłowej” ewaluacji prowadzonych zajęć i samej osoby prowadzącego. Nie sposób oczywiście wyeliminować uprzedzeń wobec nauczyciela czy braku uzdolnień studenta do przedmiotu, jednak ocenienie cząstkowych kryteriów zwiększa prawdopodobieństwo oczyszczenia opinii z elementów pozamerytorycznych i wystawienia ogólnej oceny bliższej „rzeczywistej wartości” zajęć, o ile w ogóle można mówić o ich rzeczywistej wartości³.

Za słabość takiej metody można uznać możliwość sterowania wynikami poprzez takie dobranie zestawu kryteriów cząstkowych, które zapewni premiowanie wykładowców określonego rodzaju⁴. Wydaje się jednak, że nie musi być to uznane za bezsprzeczny mankament metody ocen cząstkowych. Oceny wystawiane przez studentów wykładowcom nie służą bezpośrednio studentom, w szczególności zaś nie mają za zadanie umożliwienia im odregulowania własnych ocen. Cele oceniania wykładowców ustala organizator badania, czyli uczelnia i to ona ustala kryteria, które brane są pod uwagę.

³ Takie działanie sugerują wyniki badań Caverniego nad ocenami wypracowań. Specjalnie wypreparowane wypracowania o różnych poziomach nasycenia błędami stylu i wywodu były poddane ocenie przez dwie grupy nauczycieli. Pierwsza miała ocenić ogólnie wypracowania w 20-stopniowej skali, druga zaś - ocenić niezależnie styl i wywód, a następnie na podstawie ocen cząstkowych wygenerować ocenę końcową. Oceny ogólne w drugiej grupie były bardziej zgodne z poziomem nasycenia prac błędami, niż w pierwszym przypadku (patrz: T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, s. 117-118).

⁴ Zapewne wystawianie oceny ogólnej - choć w niniejszym tekście dowodów na to nie podano - odbywa się w taki sposób, że po wystawieniu ocen cząstkowych oceniający student stara się w ocenie ogólnej wyważyć (najpewniej intuicyjnie raczej niż za pomocą sformalizowanej reguły) w jakiś sposób oceny cząstkowe. Dodawanie lub eliminowanie określonych kryteriów może wpływać na ogólną ocenę wykładowcy.

Zatem sam zestaw kryteriów trudno uznać za niewłaściwy, jeśli odpowiada potrzebom informacyjnym wyższej uczelni.

Jednakże z zestawem kryteriów wiąże się ryzyko innego rodzaju: dobrane **kryteria oceny mogą być tożsame lub mocno zbliżone w opinii studentów**. W rezultacie - choć w zamierzeniu ocenie podlegać miały zróżnicowane kryteria - studenci mogą oceniać kilkakrotnie ten sam aspekt pracy wykładowcy. Problemem jest zatem nie tylko rozsądne wyszczególnienie ocenianych kryteriów, ale także takie ich zakomunikowanie studentom, żeby przyznane oceny oddawały to, co w zamierzeniu autorów ankiety ma być mierzone.

Nie sposób pominąć także kolejny aspekt ocen jakości kształcenia w szkołach wyższych - oprócz informacji ważnych, oceny pracowników, niosą ze sobą informacje istotne dla poprawy jakości pracy wykładowcy. I o ile z punktu widzenia uczelni szczególnie przydatne są oceny wyrażone w skali liczbowej, pozwalające na porównywanie wyników ocen uzyskiwanych przez różnych wykładowców oraz zmiany tych ocen w czasie, o tyle dla wykładowcy znacznie bardziej pomocne mogą być oceny słowne wskazujące na dostrzeżone przez studentów mankamenty.

Celem niniejszego artykułu jest analiza kryteriów ocen wykładowców przez studentów Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni. W ramach tego ogólnego celu omówione zostaną dwa zagadnienia: (1) wpływ ocen cząstkowych na ocenę ogólną zajęć nauczyciela z uwzględnieniem korelacji między poszczególnymi kryteriami oraz (2) rozumienie przez studentów kryteriów stosowanych w badaniu ewaluacyjnym.

Badając pierwsze z wymienionych zagadnień wykorzystano wyniki ewaluacji wykładowców WSAiB w Gdyni w semestrze zimowym roku akademickiego 2009/2010. Drugie zagadnienie zbadane zostało przy wykorzystaniu ankiety, w której badani studenci określali, jakie cechy zajęć lub zachowania prowadzącego wpływały na ocenę w kategoriach wymienionych w formularzu ewaluacyjnym.

Artykuł składa się z trzech części.

W części 1. zaprezentowano kryteria ewaluacji pracy dydaktycznej wykładowców WSAiB w Gdyni oraz oceny uzyskane przez nauczycieli akademickich w pierwszym semestrze roku akademickiego 2009/2010.

W części 2. oszacowano wpływ poszczególnych kryteriów częściowych na ogólną ocenę zajęć prowadzących oraz współczynniki korelacji między poszczególnymi kryteriami. Na podstawie rzeczywistych średnich ocen uzyskiwanych przez poszczególnych wykładowców skonstruowano kilka modeli ekonometrycznych, w których zmienną wyjaśnianą jest ogólna ocena zajęć wykładowcy, zaś zmiennymi wyjaśniającymi - kryteria częściowe. Współczynniki strukturalne modeli oszacowano z wykorzystaniem klasycznej metody najmniejszych kwadratów.

W części 3. opisano wyniki badań zrozumienia przez studentów kryteriów oceny wykładowców. Konstrukcja formularza ankiety umożliwiła opisanie zachowania wykładowcy, które zmniejszało lub zwiększało oceny uzyskiwane w poszczególnych kryteriach częściowych. Na podstawie uzyskanych informacji oceniono na ile poszczególne kryteria są tożsame na poziomie ich zrozumienia przez badanych.

1. Oceny pracowników dydaktycznych przez studentów WSAiB

Ankieta służąca zbieraniu opinii studentów na temat realizacji przez wykładowców uczelni obowiązków dydaktycznych zawiera - oprócz części identyfikującej przedmiot i prowadzącego oraz uwag do zawartości ankiety - 14 pytań. Ich charakterystykę przedstawia tab. 1.

Tab. 1.
Charakterystyka zawartości ankiety dla studentów

Lp.	Pytanie	Skala
1.	Jak często uczęszczał/a Pan/i na zajęcia w/w przedmiotu?	porządkowa (<i>zawsze; często; rzadko; bardzo rzadko</i>)
2.	Jakie powody uzasadniają rodzaj nieobecności na zajęciach?	brak (pytanie otwarte)
3.	Czy nauczyciel podał na pierwszych zajęciach program pracy na se-	nominalna (<i>tak; nie; nie wiem</i>)

	mestr, literaturę, warunki zaliczenia?	
4.	Czy nauczyciel rozpoczął i kończył zajęcia punktualnie?	nominalna (tak; nie; <i>nie wiem</i>)
5.	Czy nauczyciel był życzliwy wobec studentów?	nominalna (tak; nie; <i>trudno powiedzieć</i>)
6.	Wiedza była przekazywana w sposób komunikatywny	przedziałowa: od 2 (ndst) do 5 (bdb)
7.	Zajęcia wzbogaciły moje umiejętności	przedziałowa: od 2 (ndst) do 5 (bdb)
8.	Zajęcia rozszerzyły i pogłębiły moją wiedzę	przedziałowa: od 2 (ndst) do 5 (bdb)
9.	Zajęcia były prowadzone w sposób interesujący	przedziałowa: od 2 (ndst) do 5 (bdb)
10.	Zajęcia pomogły w opanowaniu przedmiotu	przedziałowa: od 2 (ndst) do 5 (bdb)
11.	Nauczyciel był wymagający	przedziałowa: od 2 (ndst) do 5 (bdb)
12.	Prowadzący zajęcia był dostępny w godzinach konsultacji	nominalna (tak; nie; <i>nie korzystałem</i>)
13.	Proszę wystawić ogólną ocenę prowadzącemu zajęcia i uzasadnić ją	przedziałowa: od 2 (ndst) do 5 (bdb)
14.	Jakie ma Pan/i dodatkowe uwagi dotyczące sposobu prowadzenia zajęć?	brak (pytanie otwarte)

Źródło: Opracowanie własne

Część z zadawanych w ankiecie pytań nosi oczywiste znamiona oceny zajęć i prowadzącego, niektóre mają inny charakter, co nie zmienia

faktu, że można je uznać za związane z jakością pracy wykładowcy⁵. Dwa pytania mają charakter otwarty, trzy kryteria oceniane są na skali nominalnej, jedno - na porządkowej, zaś osiem - na skali przedziałowej⁶.

W pierwszym semestrze roku akademickiego 2009/2010 studenci wypełnili co najmniej 640 ankiet oceniając 20 wykładowców⁷. Tabela 2. przedstawia strukturę odpowiedzi na pytania z zastosowaną skalą nominalną lub porządkową (pytania: 1, 3-5, 12).

Tab. 2.

Struktura odpowiedzi na pytania oceniane w skali nominalnej lub porządkowej

Pytanie	Odpowiedź	Liczba	Udział
Jak często uczęszczał/a Pan/i na zajęcia w/w przedmiotu?	zawsze	400	62,60 %
	często	206	32,24 %
	rzadko	25	3,91%
	bardzo rzadko	8	1,25%
Czy nauczyciel podał na pierwszych zajęciach program pracy, literaturę, warunki zaliczenia?	tak	586	91,99 %
	nie	27	4,24%
	nie wiem	24	3,77%
Czy nauczyciel rozpoczynał i kończył zajęcia punktualnie?	tak	612	95,63 %
	nie	18	2,81%
	nie wiem	10	1,56%
Czy nauczyciel był życzliwy wobec studentów?	tak	486	83,36 %
	nie	37	6,35%

⁵ Na przykład pytanie o frekwencję. Wysoka frekwencja może wskazywać, że zajęcia były ciekawe, może jednak oznaczać także, że brana była przez prowadzącego pod uwagę przy wystawianiu studentom ocen.

⁶ Szerzej na temat skal pomiarowych - patrz: G. Babiński, *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*, Uniwersytet Jagielloński (skrypt nr 340), Kraków 1980, s. 46-48, M. Walesiak, *Metody analizy danych marketingowych*, PWN, Warszawa 1996, s. 19-26, S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Metody i techniki*, PWE, Warszawa 1996, s. 104-116.

⁷ Ponieważ nie wszyscy studenci odpowiadali na wszystkie pytania ankiety, na podstawie dostępnych zestawień zbiorczych odpowiedzi możliwe jest jedynie ustalenie minimalnej ilości wypełnionych ankiet.

	trudno powiedzieć	60	10,29 %
Prowadzący zajęcia był dostępny w godzinach konsultacji	tak	233	37,70 %
	nie	6	0,97%
	nie korzystałem	379	61,33 %

Źródło: Opracowanie własne

Ponad 90% studentów przyznało, że na oceniane zajęcia uczęszczało przynajmniej *często* (choć tylko 62% badanych studentów przyznało, że uczęszczało *zawsze*), *bardzo rzadko* bywało na zajęciach niewiele ponad 1% wypełniających ankietę^s. Znacznie słabiej badani wykorzystywali możliwości kontaktu z nauczycielami na konsultacjach - ponad 60% nie korzystało z konsultacji ocenianego wykładowcy. Odpowiedzi twierdzące na pytania o punktualność prowadzących i podawania przez nich literatury, programu i podstaw zaliczenia stanowiły ponad 90%, zaś ponad 80% studentów oceniło, że prowadzący byli wobec nich zyczliwi.

Wysokie oceny badani studenci przyznali także wykładowcom w kryteriach z zastosowaną skalą przedziałową. Wyniki przedstawia tab. 3.

Tab. 3.
Średnie oceny uzyskane przez nauczycieli WSAiB

Kryterium	Średnia ocena
Wiedza była przekazywana w sposób komunikatywny	4,428
Zajęcia wzbogaciły moje umiejętności	4,085
Zajęcia rozszerzyły i pogłębiły moją wiedzę	4,120
Zajęcia były prowadzone w sposób interesujący	4,100
Zajęcia pomogły w opanowaniu przedmiotu	4,053
Nauczyciel był wymagający	4,297
Ogólna ocena prowadzącego zajęcia	4,241

Źródło: Opracowanie własne

W każdym kryterium średnia ocena przekroczyła 4, osiągając poziom od 68% do 81% zakresu zmienności skali. Najwyżej studenci ocenili komunikatywność przekazywania wiedzy (4,428), najniżej zaś - stopień, w jakim zajęcia pomogły w opanowaniu przedmiotu (4,053).

Możliwe, że studenci z niską frekwencją byli nieobecni także podczas zajęć, na których rozdano ankietę ewaluacyjną.

Jakkolwiek oceny mogą wydawać się wysokie, znajdują potwierdzenie w badaniach efektywności studiów podyplomowych realizowanych w ramach projektu *Studia podyplomowe dla kadr zarządzających i pracowników przedsiębiorstw*. Wśród 14 publicznych i niepublicznych uczelni wykładowcy Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu w Gdyni uzyskali najwyższe oceny we wszystkich kryteriach cząstkowych osiągając w skali od 1 do 5 średnie oceny od 4,45 (*kryterium stosowane przykłady i tempo prowadzenia zajęć*) do 4,69 (*znajomość tematyki zajęć*), co oznacza wynik od 86,25% do 92,25% maksymalnej wartości⁹.

2. Analiza statystyczna ocen wykładowców

Wyniki uzyskiwane przez poszczególnych wykładowców wyraźnie się różniły. Przykładowo średnia ogólnej oceny prowadzącego zajęcia dla poszczególnych nauczycieli przyjmowała wartości od 2,83 do 4,97. Największe różnice średnich ocen wykładowcy uzyskali w kategorii *interesująca prowadzenie zajęć*: od średniej 2,69 do 5,00. Zmienność ocen uzyskiwanych przez poszczególnych wykładowców umożliwia ocenę wpływu kryteriów cząstkowych na ogólną ocenę prowadzącego zajęcia za pomocą klasycznej metody najmniejszych kwadratów.

Spośród kryteriów wymienionych w tab. 1. ogólną ocenę prowadzącego (średnia z przyznanych każdemu wykładowcy ogólnych ocen) potraktujemy jako zmienną wyjaśnianą. Spośród pozostałych 13 kryteriów dwa (*uzasadnienie nieobecności i uwagi na temat ankiety*) należy pominąć w modelu z powodu jakościowego charakteru. W dość oczywisty sposób można przyjąć sześć kryteriów ocenianych w skali przedziałowej za zmienne wyjaśniające. Zestaw zmiennych wyjaśniających można uzupełnić o pozostałe kryteria wymienione w ankiecie ewaluacyjnej, po odpowiednim ich przekształceniu. W dalszej części rozdziału przez zmienne modeli ekonometrycznych rozumiemy:

⁹ A. Miś, T. Sapeta, B. Buchelt, U. Pauli, *Badanie efektywności studiów podyplomowych realizowanych w ramach projektu Studia podyplomowe dla kadr zarządzających i pracowników przedsiębiorstw. Raport końcowy*, s. 88-90. Oprócz wykładowców uczestnicy studiów podyplomowych oceniali także dwie kolejne grupy kryteriów: *treść przedmiotów* i *organizację studiów*. W każdej spośród trzech grup kryteriów oceniano 5 kryteriów szczegółowych.

1. Frekwencja - odsetek studentów, którzy przyznali, że na zajęcia ocenianego wykładowcy uczęszczali zawsze.
2. Informowanie - odsetek studentów, którzy ocenili, że *nauczyciel podał na pierwszych zajęciach program pracy, literaturę i warunki zaliczenia.*
3. Punktualność - odsetek studentów, którzy uznali, że *zajęcia zaczynały się i kończyły punktualnie.*
4. Życzliwość - odsetek studentów, którzy ocenili nauczyciela jako życzliwego.
5. Komunikatywność - średnia ocen prowadzącego w kryterium *wiedza była przekazywana w sposób komunikatywny.*
6. Wzbogacenie umiejętności - średnia ocen prowadzącego w kryterium *zajęcia wzbogaciły moje umiejętności.*
7. Pogłębienie wiedzy - średnia ocen prowadzącego w kryterium *zajęcia rozszerzyły i pogłębiły moją wiedzę.*
8. Interesujące metody - średnia ocen prowadzącego w kryterium *zajęcia były prowadzone w sposób interesujący.*
9. Opanowanie przedmiotu - średnia ocen prowadzącego w kryterium *zajęcia pomogły w opanowaniu przedmiotu.*
10. Wymagania - średnia ocen prowadzącego w kryterium *nauczyciel był wymagający.*
11. Konsultacje - odsetek studentów, którzy ocenili, że *prowadzący był dostępny w godzinach konsultacji z pominięciem osób, które nie korzystały z konsultacji.* Taka konstrukcja umożliwia najlepsze ocenienie dostępności nauczyciela na konsultacjach; gdyby jako zmienną tej kategorii przyjąć odsetek studentów, którzy odpowiedzieli twierdząco, wysokie oceny mogłyby uzyskać wykładowca, którego sposób prowadzenia zajęć wymuszał korzystanie z konsultacji, choć on sam bywał na nich najczęściej.
12. Ogólna ocena - średnia ocen prowadzącego w kategorii *ogólna ocena zajęć prowadzącego.*

Tab. 4. przedstawia wartości parametrów strukturalnych pięciu modeli regresji liniowej, w których zmienną zależną jest ogólna ocena zajęć prowadzącego, a zmiennymi niezależnymi - poszczególne kryteria z wyżej zaprezentowanej listy. Model pierwszy obejmuje wszystkie 11 zmiennych niezależnych; model drugi - 6 zmiennych ocenianych w skali przedziałowej

(zmiennie 5-10), model trzeci - zmiennie z modelu drugiego uzupełnione o życzliwość (w pierwszym modelu statystycznie istotna), model czwarty - cztery najbardziej istotne zmiennie z modelu trzeciego: życzliwość, pogłębienie wiedzy, interesujące metody i wymagania stawiane studentom; model piaty - życzliwość, komunikatywność, pogłębienie wiedzy i konsultacje¹⁰. W każdym z modeli oszacowano parametr α , czyli wyraz wolny.

W nawiasach podano wartość t-Studenta dla odpowiedniego parametru. W dwóch wierszach tabeli zamieszczono współczynnik determinacji R^2 i F-Snedecora poszczególnych modeli.

Tab. 4.
Modele regresji liniowej wyjaśniające wysokość ogólnej oceny zajęć prowadzącego

Czynnik	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Wyraz wolny	-0,247 (0,413)	0,578 (1,204)	0,099 (0,219)	0,076 (0,233)	-0,412 (1,235)
Frekwencja	0,104 (0,576)				
Informowanie	0,340 (0,682)				
Punktualność	-0,495 (0,910)				
Życzliwość	0,556 (1,677)*		0,673 (2,521)**	0,746 (4,175)**	0,321 (1,836)**
Komunikatywność	0,217 (0,734)	0,307 (1,107)	0,010 (0,039)		0,329 (2,831)**
Wzbogacenie umiejętności	-0,079 (0,176)	-0,265 (0,644)	-0,271 (0,781)		
Pogłębienie wiedzy	0,567 (2,214)*	0,464 (1,675)*	0,563 (2,379)**	0,458 (4,227)**	0,521 (5,471)**
Interesujące metody	0,091 (0,354)	0,220 (0,902)	0,303 (1,459)*	0,229 (2,331)**	
Opanowanie	-0,065	0,203	0,089		

¹⁰ Zestaw zmiennych użytych w piątym modelu powstał w wyniku kolejnych eliminacji pojedynczych zmiennych o najniższej istotności współczynnika rozpoczynając od modelu obejmującego wszystkie 11 zmiennych; po 7 operacjach pozostały 4 zmiennie uwzględnione w modelu 5.

przedmiotu	(0,149)	(0,566)	(0,290)		
Wymagania	0,135 (0,885)	-0,048 (0,420)	0,167 (1,275)	0,201 (2,097)**	
Konsultacje	0,502 (0,938)				0,862 (2,602)**
R ²	0,993	0,982	0,988	0,988	0,990
F-Snedecora	97,771	120,320	146,508	299,746	368,110

*istotne na poziomie istotności 10% i jednostronnym obszarze krytycznym

** istotne na poziomie istotności 5% i jednostronnym obszarze krytycznym

*** istotne na poziomie istotności 1% i jednostronnym obszarze krytycznym

Źródło: Opracowanie własne

W modelu pierwszym, obejmującym wszystkie zmienne niezależne, statystycznie istotne na 10-procentowym poziomie istotności są jedynie współczynniki przy dwóch spośród nich: życzliwości i pogłębieniu wiedzy, przy czym ten drugi jest istotny nawet przy 5-procentowym poziomie istotności. Nie lepszy jest model drugi - istotny na poziomie 10% jest jedynie współczynnik strukturalny pogłębiania wiedzy. Spośród 7 zmiennych uwzględnionych w modelu trzecim, trzy okazały się statystycznie istotne na 10-procentowym poziomie istotności: życzliwość, pogłębianie wiedzy i interesujące metody (dwie pierwsze okazały się istotne nawet na 5-procentowym poziomie istotności). Każdy ze współczynników β obliczonych dla modelu czwartego jest statystycznie istotny na 5-procentowym poziomie istotności, a dwa (życzliwość i pogłębianie wiedzy) nawet na 1-procentowym poziomie. Podobnie jest w przypadku modelu piątego - dwie zmienne (komunikatywność i pogłębianie wiedzy) są istotne na 1-procentowym poziomie istotności, zaś dwie kolejne (życzliwość i konsultacje) - na 5-procentowym poziomie. Model piąty można jednak ocenić nieco wyżej na podstawie poziomu współczynnika determinacji i poziomu F-Snedecora.

Za dwie najistotniejsze zmienne wyjaśniające poziom ogólnej oceny zajęć wykładowcy należy uznać pogłębianie wiedzy i życzliwość wykładowcy - w każdym modelu, w którym zostały uwzględnione okazały się statystycznie istotne na 10-procentowym poziomie istotności, zaś w niektórych z modeli nawet na poziomie 5- i 1-procentowym). Za istotne można także uznać komunikatywność, interesujące metody, wymagania i konsultacje, choć w niektórych modelach miały niewielki wpływ na ocenę ogólną zajęć.

3. Związki korelacyjne między kryteriami cząstkowymi i ich charakter

Ustalając ogólną ocenę zajęć prowadzącego studenci z pewnością pamiętają jakie noty wystawiali wcześniej oceniając kryteria cząstkowe (komunikatywność, metody itp.). Mogą brać pod uwagę także czynniki niepodlegające ocenie w skali przedziałowej, takie jak punktualność lub konsultacje. Konstruując modele zamieszczone w tab. 4 trudno było zatem uwzględnić czynniki nie mające wpływu na ocenę końcową. Tym niemniej niektóre z nich okazały się mało istotne, jak frekwencja czy informowanie o warunkach zaliczenia i programie zajęć, a nawet - paradoksalnie - pomoc w opanowaniu przedmiotu. Może to wynikać z wysokich związków korelacyjnych między poszczególnymi zmiennymi niezależnymi, które skutkują nadmiernymi błędami standardowymi estymatorów parametrów regresji.

Tab. 5 przedstawia współczynniki korelacji liniowej Pearsona pomiędzy poszczególnymi zmiennymi. Liczby w nagłówku i pierwszej kolumnie to numery zmiennych z wykazu zamieszczonego powyżej od frekwencji (1) do ogólnej oceny (12).

Tab. 5.
Współczynniki korelacji Pearsona między badanymi zmiennymi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2	0,05	x									
3	0,02	0,60	x								
4	0,25	0,67	0,38	x							
5	0,40	0,60	0,34	0,88	x						
6	0,48	0,47	0,27	0,82	0,97	x					
7	0,51	0,47	0,28	0,81	0,96	0,99	x				
8	0,41	0,52	0,21	0,85	0,98	0,98	0,96	x			
9	0,50	0,56	0,35	0,84	0,98	0,98	0,99	0,96	x		
10	0,41	0,33	0,39	0,21	0,53	0,53	0,56	0,47	0,58	x	
11	0,28	0,26	0,04	0,36	0,26	0,25	0,21	0,29	0,23	0,10	x
12	0,48	0,56	0,29	0,88	0,98	0,98	0,98	0,97	0,98	0,53	0,31

Italie - istotne na poziomie istotności 10% i jednostronnym obszarze krytycznym

Underline - istotne na poziomie istotności 5% i jednostronnym obszarze krytycznym

Bold - istotne na poziomie istotności 1% i jednostronnym obszarze krytycznym

Źródło: *Opracowanie własne*

W przypadkach prawie wszystkich par kryteriów określonych w ankiecie ewaluacyjnej zanotowano dodatnią korelację ocen. Wyjątkiem jest

związek między odsetkiem wskazań, że *nauczyciel zaczynał i kończył zajęcia punktualnie*, a ocenami w kategorii *nauczyciel był wymagający*, gdzie współczynnik korelacji był lekko ujemny, jednak na poziomie wskazującym na brak istotnej zależności. W większości przypadków współczynniki korelacji są statystycznie istotne - prawie w połowie par na poziomie 1%. Najsilniejsze związki łączą zmienne związane z częściowymi kryteriami oceny zajęć (zmienne 5-9) i oceną ogólną (zmienna 12). We wszystkich możliwych 15 parach tych zmiennych, współczynnik korelacji jest istotnie różny od zera na 1-procentowym poziomie istotności. Najsłabsze związki z pozostałymi łączą zmienne: frekwencja (1), punktualność (3) i konsultacje¹¹ (11).

Wysokie związki korelacyjne między większością zmiennych ujętych w ankiecie - jeśli nie są po prostu przypadkowe - wynikać mogą z dwóch głównych powodów.

Po pierwsze oceniane kryteria mogą być w swej istocie niezależne, ale mieć **charakter komplementarny**. W takiej sytuacji pełne wykorzystanie możliwości nauczyciela w jednym kryterium wymaga wykazania się w innym kryterium. Przykładowo nawet najbardziej interesujące zajęcia mogą nie zostać w pełni docenione, jeśli wykładowca nie ma umiejętności komunikacyjnych. Jednakże obie ww. zmienne mogą być całkowicie różne: w szczególności komunikatywny przekaz może dotyczyć nudnej treści. Możliwe także, że w opinii studentów zajęcia były ciekawe, choć nie do końca zrozumiałe; ich jakość zaś docenili głównie dzięki własnej pracy w bibliotece i uważają, że wykładowca prezentując materiał mógłby zrobić to lepiej (przyznają w takiej sytuacji wysokie oceny ciekawości zajęć i niskie komunikatywności). Związki komplementarne nie zawsze muszą oznaczać, że dostrzegalna będzie wysoka korelacja między zmiennymi, choć zapewne wpłyną w pewnym stopniu na jej wysokość¹².

¹¹ Warto zauważyć, że w piątym modelu współczynnik strukturalny dla zmiennej konsultacje okazał się statystycznie istotny. To przykład tego, jak zmienna niezależna pojedynczo nie najsilniej związana ze zmienną zależną ($r=0,31$) w ramach modelu staje się zmienną dużo bardziej istotną.

¹² Podobnie jak w przypadku ekonomicznego zjawiska komplementarności w praktyce. Komplementarność definiowana jest jako zjawisko łącznego konsumowania określonych dóbr. W teorii ekonomii komplementarność służy do przewidywania zmian popytu na określone dobro pod wpływem np. zmiany ceny dobra komplementarnego (por. D. Begg, S. Fisher, R. Dornbusch, *Ekonomia*, t. 1, PWE, Warszawa

Drugim wytłumaczeniem związków korelacyjnych między poszczególnymi kryteriami oceny jest ich **podstawowa tożsamość**¹³ - przynajmniej w rozumieniu oceniających. Przykładowo - jeśli respondenci mają problemy z odróżnieniem umiejętności i wiedzy, wówczas przyznają podobne oceny w obu kryteriach, bo w ich rozumieniu jest to jedno kryterium. Za podobny mechanizm można uznać istnienie czynników wpływających na dwa lub więcej kryteriów - wówczas oceny w „związanych” tak kryteriach będą korelowały, gdyż po części wynikają z podobnych czynników.

Korelacja wynikająca z podstawowej tożsamości także nie musi być silna. Pominąwszy zjawisko nieodróżniania ocenianych kryteriów, które wskazuje na całkowitą ich tożsamość, stopień podobieństwa może być zróżnicowany - czynniki wpływające na kilka kryteriów ocen mogą mieć znaczenie mniejsze lub większe, może być ich więcej lub mniej i mogą różnić się w zależności od oceniającej osoby.

Zrozumienie przez respondenta pojęć stosowanych w narzędziu badawczym jest istotnym elementem powodzenia projektu badawczego, w tym także zbierania opinii studentów na temat wypełniania obowiązków dydaktycznych przez wykładowców. Skonstruowany zestaw kryteriów może być jasny dla badacza, jednak nie zawsze musi być równie jasny dla badanego¹⁴, a nawet jeśli jest jasny dla tego ostatniego, to nie ma pewności, że rozumie go w sposób taki sam, jak autor badania.

1993, s. 158). W praktyce związki te są bardziej skomplikowane i podawane przykłady dóbr komplementarnych mogą dość szybko uciekać z modelu komplementarności, np. odtwarzacze muzyki CD i same płyty CD są z pewnością komplementarne i przez pewien czas mogły być dobrym przykładem oddziaływań cenowych, jednak pojawienie się zastosowania płyt CD nie tylko do zapisu muzyki, ale także danych innego rodzaju osłabiło ten związek.

¹³ Na opisanie związku tego rodzaju można także użyć pojęcia *substytucyjność*, jednak może być ono błędnie odczytane. Pojęcie substytucyjności w potocznym rozumieniu łączy się z zastępowalnością, o czym w przypadku kryteriów oceny nauczycieli akademickich nie ma mowy.

¹⁴ Autor niniejszego artykułu także przekonał się, że nawet jasno (jego zdaniem sformułowane pytania) nie były właściwie zrozumiane przez respondentów; w kilku przypadkach zdarzyło się, że zamiast wpisać czynniki wpływające na przyznanie wysokiej lub niskiej oceny zajęć w określonym kryterium, wstawiali znak „x” w polu oznaczającym ocenę niską lub wysoką, jak gdyby chcieli ocenić przeprowadzone zajęcia.

Poznanie czynników, jakie wpływają na oceny wystawione wykładowcom przez studentów jest interesujące z dwóch głównych powodów. Po pierwsze może być pomocne dla samych wykładowców wskazując, jakie czynniki wpływają na oceny wystawiane przez studentów w określonych kategoriach. Po drugie może wskazać na kryteria oceny, które cechuje podstawowa tożsamość, co może stać się sygnałem do zmodyfikowania ankiety ewaluacyjnej poprzez rezygnację z niektórych kryteriów, dodanie innych lub zmianę sformułowań zawartych w ankiecie¹⁵.

Spośród ocenianych przez studentów kryteriów bliższego wyjaśnienia nie wymagają takie, jak: częstotliwość obecności na zajęciach, podanie przez prowadzącego planu przedmiotu, literatury i podstawy zaliczenia, punktualności i dostępności w godzinach konsultacji. Wprawdzie każda z wymienionych zmiennych może być oceniana inaczej przez poszczególnych studentów, ale ich zrozumienie nie powinno nastęrczać kłopotów. Z kolei ogólna ocena z definicji jest zmienną skupiającą szereg czynników analitycznych. Precyzyjniejszej oceny wymagają natomiast następujące kryteria: *życzliwość względem studentów, komunikatywność, zwiększenie umiejętności, pogłębienie wiedzy, interesujący sposób prowadzenia zajęć, pomoc w opanowaniu przedmiotu* i ocena czy *wykładowca był wymagający*. Ponad 100 studentów¹⁶ WSAiB w Gdyni poproszono o opisanie cech i zachowań wykładowców oraz elementów prowadzenia zajęć, które wpływają w sposób dodatni lub ujemny na przyznaną ocenę. Badani mogli opisywać swoje doświadczenia z zajęć, jednak z zasady mieli unikać podawania szczegółów mogących umożliwić identyfikację wykładowców.

Konstrukcja formularza umożliwiała wpisanie cech zajęć i zachowań prowadzącego zarówno podnoszących ocenę w danej kategorii, jak i ją obniżających. Dzięki takiej możliwości studenci mogli łatwiej określić oczekiwania wobec sposobu prowadzenia zajęć¹⁷. Mankamentem takiego podejścia

¹⁵ Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszego artykułu należy potraktować jako wstępne, wskazujące możliwe czynniki brane przez studentów pod uwagę. Dokładniejsze poznanie związków między kryteriami wymaga zbadania jakie wagi przypisywane są poszczególnym czynnikom.

¹⁶ Około 130 studentów otrzymało ankietę w formie papierowej. Dodatkowo rozszano także wersję elektroniczną.

¹⁷ Przykładowo, jeśli studenci cenią przedstawianie niedociągnięć i błędów popełnianych przez swoich starszych kolegów podczas zajęć z określonego przedmiotu

jest to, że studenci wpisywali w obie rubryki określonego kryterium czynniki przeciwstawne¹⁸, jednak w toku dalszej obróbki danych uwzględniono ten fakt.

Zwrócono 99 wypełnionych ankiet. Z największą łatwością przychodziło badanym określenie, jakie cechy lub zachowania prowadzącego wpływają na percepcję jego życzliwości wobec studentów. W jednym przypadku odpowiednie pola nie zostały wypełnione (z adnotacją, że pytanie jest głupie). Największe problemy studenci mieli z oceną czynników, które wpływają na ocenę czy *wykładowca był wymagający* oraz na ocenę tego czy *zajęcia pomogły w opanowaniu przedmiotu*. W 26 przypadkach badani nie opisali żadnych cech ani zachowań wpływających na wysokość oceny w tych dwóch kryteriach. Tab. 6. przedstawia liczby ankiet, w których pominięto rubryki przeznaczone na zidentyfikowanie cech zajęć lub zachowań wykładowców wpływających na wysokość ocen w omawianych kryteriach.

Tab. 6.

Liczba ankiet, w których nie określono zachowań wpływających na badane kryteria

Badane kryterium	Liczba ankiet
Życzliwość wykładowcy	1
Komunikatywność przekazywania wiedzy	9
Zwiększenie umiejętności	20
Pogłębienie wiedzy	25
Interesujący sposób prowadzenia zajęć	12
Zajęcia pomogły w opanowaniu przedmiotu	26
Nauczyciel był wymagający	26

Źródło: Opracowanie własne

(szczególnie jeśli wymagane jest przygotowanie własnego projektu), w sposób naturalny można oczekiwać, że wpiszą to w rubrykę przypisaną czynnikom zwiększającym ocenę w określonej kategorii (np. interesujący sposób prowadzenia zajęć), nieco trudniej byłoby oczekiwać tego czynnika, gdyby studenci mieli do wyboru jedynie rubrykę przeznaczoną dla czynników zmniejszających ocenę; analogicznie - gdyby ograniczyć się do rubryki z czynnikami zwiększającymi ocenę, utrudniałoby to łatwość wpisania takiego czynnika, jak zbyt fachowy język.

¹⁸ Np. *materiał poznany wcześniej* jako czynnik wpływający na przyznanie niskiej oceny w kryterium *zajęcia poszerzyły i pogłębiły wiedzę* i dużo nowych informacji jako czynnik wpływający na przyznanie wysokiej oceny w tym samym kryterium.

Informacje zawarte w ankietach opracowano w dwóch etapach:

1. Jeśli w rubrykach określonego kryterium tej samej ankiety pojawiały się przeciwstawne czynniki, jeden z nich był usuwany. Dzięki takiej operacji usunięto powtarzające się czynniki.
2. Zestaw czynników oczyszczonych z poszczególnych ankiet grupowany był według ocenianych kryteriów i podobieństwa czynników.

Tab. 7. przedstawia najczęściej wymieniane czynniki wpływające na zwiększenie lub zmniejszenie ocen przyznanych przez studentów w poszczególnych kryteriach (w nawiasach podano liczbę ankiet, w których pojawił się omawiany czynnik).

Tab. 7.

Najczęściej wymieniane czynniki brane pod uwagę podczas oceniania wybranych kryteriów

Kryterium oceny	Najczęściej przytaczane czynniki
Nauczyciel był życzliwy wobec studentów	Chętnie rozmawia, komunikatywny (32) Nie wywyższa się, okazuje szacunek, kulturalny, uprzejmy (25) Dostępny, dyspozycyjny (25) Pomocny, służy pomocą (23) Sympatyczny, miły (23) Wyrozumiały (22) Uśmiechnięty (19) Udostępnia materiały (18) Poczucie humoru, dowcip (18) Umie zainteresować, ciekawe zajęcia (13) Sprawiedliwy, równo traktuje studentów (11)
Wiedza przekazywana w sposób komunikatywny	Zrozumiały, prosty język (27) Slajdy, prezentacje (20) *Czytanie ze slajdów (18) Przykłady, nie teoria (17) *Cicho, niewyraźnie mówi (17) Kontakt wzrokowy (15) *Monotonny (12)
Zajęcia wzbogaciły umiejętności	Ćwiczenia, kejsy (23) *nudne, suche, teoretyczne wykłady, dyktowanie (16) Przykłady (15) Praca w grupach, praca zespołach (9)
Zajęcia rozszerzyły i pogłębiły wiedzę	Przykłady (14) *Wykład suchy, nudny, zamknięty, teoretyczny (13) Materiał poznany wcześniej (11)

Zajęcia prowadzone w sposób interesujący	Przykłady (19) Prezentacje (17) *Czytanie ze slajdów, dyktowanie, sama teoria (16) *Monotonny, jednostajny, nużący, bez życia (14) Praca w grupach (11)
Zajęcia pomogły w opanowaniu przedmiotu	Przekazywanie materiałów (10) Ćwiczenia (9) *Inny materiał na wykładach i ćwiczeniach (7)
Nauczyciel wymagający	*Rozminięcie wymagań z przekazaną wiedzą (25) Umiejętność konkretyzacji wymagań (9)

*czynniki zmniejszające ocenę

Źródło: Opracowanie własne

Uzyskane w ten sposób zestawy czynników branych przez studentów pod uwagę podczas oceniania poszczególnych kryteriów wyszczególnionych w ankiecie ewaluacyjnej zawierają powtarzające się czynniki przypisane do różnych kryteriów oceny, co może sugerować, że mamy do czynienia - w pewnym zakresie przynajmniej - z podstawową tożsamością kryteriów. Domniemanie to można uznać za prawdziwe w odniesieniu do studentów jako grupy, co w świetle zastosowanych zmiennych w postaci średnich ocen uzyskanych przez wykładowców jest zrozumiałe. W odniesieniu do pojedynczych studentów powtórzenia czynników w więcej niż jednym kryterium także się pojawiały, choć w nieco mniejszym stopniu. Tab. 8. przedstawia czynniki, które brane są pod uwagę w kilku kryteriach.

Tab. 8.
Czynniki brane pod uwagę przy kilku kryteriach

Czynnik	Kryteria (liczba przypadków)
przykłady	zajęcia rozszerzyły i pogłębiły wiedzę (14), zajęcia wzbogaciły umiejętności (15), wiedza przekazywana w sposób komunikatywny (17), zajęcia prowadzone w sposób interesujący (19)
praca w grupach	zajęcia wzbogaciły umiejętności (9), zajęcia prowadzone w sposób interesujący (11)
slajdy, prezentacje	wiedza przekazywana w sposób komunikatywny (20), zajęcia prowadzone w sposób interesujący (17)
czytanie ze slajdów*	wiedza przekazywana w sposób komunikatywny (18), zajęcia prowadzone w sposób interesujący (16)
ćwiczenia, kejsy	opanowanie przedmiotu (9), zajęcia wzbogaciły

	umiejętności (23)
monotonny, suchy, zamknięty, teoretyczny*	wiedza przekazywana w sposób komunikatywny (12), zajęcia wzbogaciły umiejętności (16), zajęcia rozszerzyły i pogłębiły wiedzę (13), zajęcia prowadzone w sposób interesujący (14)
przekazywanie materiałów	opanowanie przedmiotu (10), nauczyciel był życzliwy wobec studentów (18)

*czynniki zmniejszające ocenę

Źródło: Opracowanie własne

Kryteria: *wiedza przekazywana w sposób komunikatywny i zajęcia prowadzone w sposób interesujący* wykazują najwyższe podobieństwo pod względem branych pod uwagę czynników - mają cztery wspólne ważne czynniki: przykłady (17 i 19 ankiet), praca w grupach (9 i 11 ankiet), slajdy, prezentacje (20 i 17 ankiet) oraz czytanie ze slajdów jako czynnik obniżający ocenę (18 i 16 ankiet). Trzy ważne wspólne czynniki łączą kryteria: *wiedza przekazywana w sposób komunikatywny i zajęcia wzbogaciły umiejętności*: przykłady (19 i 15 ankiet), praca w grupach (11 i 9 ankiet) oraz *monotonny, suchy, zamknięty, teoretyczny wykład* jako czynnik obniżający ocenę (14 i 16 ankiet). Po dwa ważne wspólne czynniki miały trzy pary kryteriów: *wiedza przekazywana w sposób komunikatywny i zajęcia rozszerzyły i pogłębiły wiedzę*, *zajęcia prowadzone w sposób interesujący i rozszerzenie i pogłębienie wiedzy* oraz *wzbogacenie umiejętności i rozszerzenie i pogłębienie wiedzy*. Czynnikiemami łączącymi wszystkie ww. pary kryteriów były: przykłady oraz *monotonny, suchy, zamknięty, teoretyczny wykład* jako czynnik obniżający ocenę. Oba ww. czynniki pojawiały się jako elementy wpływające na oceny przyznane w odpowiednich kryteriach w 12-19 ankietach. Wyniki te sugerują, że oceniając cztery kryteria wymienione w formularzu ewaluacyjnym studenci w dużej mierze biorą pod uwagę te same czynniki.

Podsumowanie

Cząstkowe kryteria oceny wykładowców WSAiB przez studentów uczelni wykazują dużą korelację, jeśli chodzi o przyznawane średnie oceny. Po części wynika to z podobnych czynników branych przez studentów pod uwagę podczas oceniania określonych kryteriów. Badania zrozumienia kryteriów przez studentów WSAiB wskazują, że dotyczyć to może czterech kry-

teriów: *komunikatywnego sposobu przekazywania wiedzy, interesującego sposobu prowadzenia zajęć, wzbogacenia umiejętności i rozszerzenia i pogłębienie wiedzy*. Liczba powtarzających się czynników oraz ich częstotliwość wskazują, że pomiędzy tymi kryteriami może funkcjonować w świadomości studentów podstawowa tożsamość. Potwierdzenie tej tezy wymaga jednak zbadania wag, jakie wspólne i specyficzne czynniki uzyskują w ramach poszczególnych kryteriów. Badania, na których opiera się niniejszy artykuł stanowić mogą podstawę do poszerzonego studium nad kryteriami oceny wykładowców przez studentów WSAiB w Gdyni. Jeśli w rzeczywistości badane kryteria w rozumieniu studentów są tożsame, ankieta ewaluacyjna powinna zostać zmieniona.

Bibliografia

1. Babiński G., *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*, Uniwersytet Jagielloński (skrypt nr 340), Kraków 1980.
2. Begg D., Fisher S., Dornbusch R., *Ekonomia*, t. 1, PWE, Warszawa 1993.
3. Kaczmarczyk S., *Badania marketingowe. Metody i techniki*, PWE, Warszawa 1996.
4. Miś A., Sapeta T., Buchelt B., Pauli U., *Badanie efektywności studiów podyplomowych realizowanych w ramach projektu „Studia podyplomowe dla kadr zarządzających i pracowników przedsiębiorstw”. Raport końcowy* dostępne na: <http://edp.org.pl/badaniawlasne.pdf>
5. Tyszka T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
6. *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym* Dz. U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.
7. Walesiak M., *Metody analizy danych marketingowych*, PWN, Warszawa 1996.

Abstract

Good teaching and good teacher in the light of lecturers evaluation by students

Evaluation form used in WSAiB in Gdynia gives students the opportunity to evaluate wide spectrum of courses' feature and teachers' behaviours. The general grades given to a specific course/teacher are highly linked to two specific criterions: (1) widening and deepening the knowledge and (2) teacher's kindness. Other important criterions are: effective communication, appropriate teacher's demands and teacher's accessibility during consultation hours. However, most of criterions turned out to be highly correlated to each others. Students not always can distinguish between some criterions - especially: (1) interesting teaching methods, (2) effective communication, (3) skills enrichment and (4) widening and deepening the knowledge. The same factors are taken into considerations when listed above criterions are evaluated by students. It may mean that present evaluation form should be changed to avoid such misunderstanding by students.

mgr Marek Rutka
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

Analiza funkcjonowania systemu pomocy materialnej dla studentów uczelni prywatnej. Propozycje kierunku zmian

Abstrakt

Artykuł koncentruje uwagę na kwestiach pomocy stypendialnej dla studentów kształcących się w szkołach państwowych i prywatnych. Przedstawia regulacje prawne wprowadzone w 2005 r., które uruchomiły stypendia dla studentów szkół prywatnych. Charakteryzuje dotacje i liczbę studentów korzystających z pomocy stypendialnej w latach 2005-2006. Szczegółowo opisuje trudności podziału funduszy stypendialnych i rodzaje stypendiów wypłaconych w WSAiB w latach 2007-2010.

1. Wprowadzenie

Następstwem przełomu jaki dokonał się w Polsce w 1989 roku, były nie tylko zmiany polityczno-ekonomiczne, ale i te dotyczące wszystkich sfer życia społecznego. Lata 90-te ubiegłego wieku przyniosły szereg nowych zjawisk - także w wymiarze szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim nastąpił dynamiczny wzrost liczby studentów. W latach 1990-2007 liczba studentów wzrosła z prawie 400 tyś. do ponad 2 mln, a odsetek osób podejmujących studia wyższe po maturze sięga obecnie 50%\ Zwiększenie

¹ W. Jarecki, *Szacowanie indywidualnych kosztów kształcenia na studiach wyższych,*

dostępności studiów wyższych dokonało się dwutorowo: zarówno przez zwiększenie limitów przyjęć na studia w uczelniach państwowych², jak i powstawanie oraz rozszerzanie oferty prywatnych uczelni wyższych. Za rozwojem szkolnictwa wyższego - szczególnie w początkowym okresie - nie nadążały zmiany w zakresie unormowań i regulacji prawnych, co często niekorzystnie wpływało na jakość kształcenia w uczelniach wyższych. Chodzi w tym przypadku, nie tylko o merytoryczny poziom kształcenia, ale i o warunki socjalno-bytowe studentów oraz kadry naukowo-dydaktycznej. Wszystko to spowodowało, że pod koniec minionej dekady coraz silniej dało się słyszeć głosy, mówiące o konieczności wprowadzenia zmian w systemie szkolnictwa wyższego na poziomie ustawowym. Po wielu latach prac legislacyjnych w dniu 27 lipca 2005 r. Ustawa o szkolnictwie wyższym, została przyjęta przez Sejm RP. Wśród wielu zapisów znalazły się także te dotyczące systemu pomocy materialnej dla studentów. Niniejszy artykuł³ jest poświęcony przedstawieniu tego jak ów system funkcjonuje w uczelni prywatnej tj. Wyższej Szkole Administracji i Biznesu w Gdyni im. Eugeniusza Kwiatkowskiego, jakie są jego najważniejsze mankamenty oraz wskazaniu propozycji zmian.

2. Istota i podstawy prawne systemu pomocy materialnej dla studentów

Zgodnie z intencją ustawodawcy system pomocy materialnej został stworzony w celu finansowego wsparcia: z jednej strony studentów znajdujących się trudnej sytuacji materialnej, a z drugiej wyróżnienia studentów osiągających ponadprzeciętne wyniki w nauce. Dla pełnego zrozumienia systemu pomocy materialnej dla studentów należy poznać zasady, na bazie których ona działa. Ustawa o szkolnictwie wyższym jest najważniejszym, ale nie jedynym aktem prawnym na podstawie, którego ten

Przegląd organizacji, nr 11/2008, s. 25, wyd. TNOiK, Warszawa 2008.

² W niniejszym artykule posługuje się określeniem „uczelnie prywatne i państwowe”, zamiast - w prawdzie częściej spotykanego „niepubliczne i publiczne” - jest mylące i nie przystaje do dzisiejszej sytuacji, z jaką mamy do czynienia na rynku szkolnictwa wyższego. Uczelnie tzw. publiczne są już dziś niemal tak samo komercyjne jak uczelnie zwane „niepublicznymi”, ponieważ w wielu przypadkach, większość studentów - obu typów uczelni - stanowią studenci odpłatnych studiów niestacjonarnych.

³ Autor niniejszego artykułu pełni funkcję przewodniczącego Komisji Stypendialnej w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu w Gdyni im. E. Kwiatkowskiego.

system funkcjonuje. W zakresie ustalania dochodu studenta (i jego rodziny) uczelniane komisje stypendialne obowiązuje także Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (z późn. zm.). Ponadto w przypadku ustalania dochodu studenta i rodziny prowadzącej gospodarstwo rolne należy także brać pod uwagę obwieszczenia Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego odnośnie przeciętnego dochodu osiągniętego z pracy w indywidualnych gospodarstwach rolnych z 1 ha przeliczeniowego (w 2008 r. dochód roczny z tego tytułu wyniósł 2056 zł/ha⁴). Cała procedura rozpatrywania wniosków stypendialnych musi zaś spełniać wymogi Kodeksu postępowania administracyjnego z 14 czerwca 1960 r. (z późn. zm.). Oprócz tego należy stosować się do wydawanych na bieżąco rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Konieczność uwzględniania wszystkich powyższych przepisów sprawia, że cała procedura rozpatrywania wniosków i przyznawania stypendiów jest bardzo skomplikowana, długotrwała oraz pracochłonna. W skrajnym przypadku każdy student wnioskodawca, a także każdy dorosły członek wspólnego gospodarstwa domowego, musi przedłożyć komisji stypendialnej 29 różnych zaświadczeń (przy 4-5 osobowym gospodarstwie domowym, może to być nawet ponad setka załączników). Skomplikowane wymogi formalne sprawiają, że wielu studentów (wnioskodawców) nie jest w stanie dostarczyć wszystkich wymaganych dokumentów we wskazanym terminie i konieczne jest jego przedłużanie. Dotyczy to przede wszystkim studentów zameldowanych w innym (niż siedziba uczelni) rejonie kraju⁵.

Liczba studentów uzyskujących stypendia w Polsce w latach 2004–2008 kształtowała się w granicach od 25 do 30%. Dane te przedstawia tab. 1.

⁴ Obwieszczenie Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego z dnia 23 września 2009 r. Dochód ten jest uwzględniany przy ustalaniu miesięcznej wysokości dochodu na osobę w rodzinie studenta przy przyznawaniu stypendium socjalnego, stypendium na wyżywienie i stypendium mieszkaniowego, a także przy ustalaniu prawa do otrzymaniu kredytu studenckiego.

⁵ Np. wniosek o wydanie zaświadczenia o uzyskanych w minionym roku podatkowych dochodach, musi być złożony osobiście we właściwym dla miejsca zameldowania urzędzie skarbowym.

Tab. 1. Liczba studentów otrzymujących pomoc materialną (stypendia) w Polsce w latach 2004-2008

	W roku akademickim		
	2004/2005	2005/2006	2007/2008
otrzymujący stypendia	471.372	572.689	483.369
% wszystkich studentów	24,60%	29,30%	25,07

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Raportu pokontrolnego Naczelnej Izby Kontroli Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych, Nr ewid. 67/2007/P/06/073/KNO, KNO - 41004/2006, s. 7, wyd. NIK, Warszawa, czerwiec 2007, oraz Główny Urząd Statystyczny - Szkoły wyższe i ich finanse, s. 49, wyd. GUS, Warszawa 2009.

O tym, że obecnie obowiązujący system jest nazbyt sformalizowany, a co za tym idzie skomplikowany i coraz bardziej niewydolny (m.in. poprzez wprowadzanie kolejnych wymogów formalnych) mówią także wnioski z raportu Naczelnej Izby Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Naczelnej Izby Kontroli przeprowadził w drugim półroczu 2006 r. „kontrolę pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych”⁶. Wizytacja podjęta z inicjatywy NIK miała zbadać m.in. realizację zaleceń pokontrolnych sformułowanych po podobnej kontroli dokonanej przez tę instytucję w 2003 r.⁷. Miała także ustalić sposoby wykorzystania środków publicznych na pomoc materialną dla studentów w uczelniach państwowych i prywatnych. Kontrolą objęta została m.in. działalność Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, na rzecz tworzenia warunków dla prawidłowego funkcjonowania systemu pomocy materialnej dla studentów, określania dotacji na pomoc materialną dla

⁶ Raport pokontrolny Naczelnej Izby Kontroli; „Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych”, Nr ewid. 67/2007/P/06/073/KNO, KNO - 41004/2006, wyd. NIK, Warszawa, czerwiec 2007. Jest to jedyny tak obszerny i szczegółowy dokument opisujący funkcjonowanie i wskazujący nieprawidłowości systemu pomocy materialnej dla studentów.

⁷ Informacja o wynikach kontroli pn. "Pomoc materialna dla studentów ze środków przeznaczonych na ten cel w budżecie państwa" (nr P/03/075), w której NIK negatywnie oceniła funkcjonowanie systemu pomocy materialnej dla studentów, finansowej z budżetu państwa.

ANALIZA FUNKCJONOWANIA SYSTEMU POMOCY MATERIALNEJ.

studentów, a także skuteczności nadzoru nad wykorzystaniem środków na te cele. Kontrolę przeprowadzono w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz w 38 uczelniach⁸ (18 państwowych i 20 prywatnych)⁹, a objęto nią rok akademicki 2005/2006 oraz lata budżetowe 2004, 2005 i pierwszą połowę 2006 r. Ogólna ocena działalności wykazała, że wiele wniosków sformułowanych po kontroli w 2003 r. nie zostało zrealizowanych lub nie w pełni je zrealizowano. Zastrzeżenia sformułowane w stosunku do MNiSzW dotyczyły m.in. niezadowalającego nadzoru nad prawidłowym funkcjonowaniem systemu pomocy materialnej dla studentów w nadzorowanych uczelniach oraz na nierzetelnym określaniu w 2006 r. wysokości dotacji na pomoc materialną dla studentów niepełnosprawnych.

W działalności skontrolowanych uczelni stwierdzono nieprawidłowości i uchybienia w szczególności w:

- wprowadzeniu do regulaminów przyznawania pomocy materialnej dla studentów dodatkowych, nieprzewidzianych w ustawie kryteriów w zakresie prawa do otrzymywania pomocy materialnej (63,3% uczelni),
- nieprawidłowym funkcjonowaniu komisji stypendialnych (47,4% uczelni),
- niewłaściwym gospodarowaniu funduszem pomocy materialnej (21,0% uczelni)¹⁰.

Trzeba podkreślić, że powyższe odstępstwa uczelni od wytycznych, w znacznym stopniu spowodowane są zbyt dużą ilością nieustannie zmieniających się przepisów i wytycznych. Należy zaznaczyć, że najcięższe zarzuty tj. o wydatkowanie środków z naruszeniem prawa, dotyczyły wyłącznie uczelni państwowych. Autor tego opracowania, opierając się na własnym doświadczeniu, może sformułować wniosek, że jedną z możliwości

⁸ Niniejszą kontrolą objęta została także Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni.

⁹ Raport pokontrolny Naczelnej Izby Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych*, Nr ewid. 67/2007/P/06/073/KNO, KNO - 41004/2006, s. 5, wyd. NIK, Warszawa, czerwiec 2007.

¹⁰ Raport pokontrolny Naczelnej Izby Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych*, Nr ewid. 67/2007/P/06/073/KNO, KNO - 41004/2006, s. 6, wyd. NIK, Warszawa, czerwiec 2007.

uniknięcia lub przynajmniej znacznego zminimalizowania liczby uchybień w procedurze świadczenia pomocy materialnej, byłoby dysponowanie zespołem wyspecjalizowanych i systematycznie szkolonych w tym obszarze ludzi. Często spotykaną w uczelniach praktyką jest kierowanie do tej pracy osób bez specjalistycznej wiedzy, dotyczącej obowiązujących przepisów i należytej biegłości w sprawach finansowo-księgowych. Niestety ustawodawca przekazując uczelniom wszelkie kwestie związane z realizacją pomocy materialnej dla studentów, nie przekazał środków finansowych na szkolenia. Uwaga ta dotyczy uczelni państwowych i prywatnych nie otrzymujących środków budżetowych na finansowanie swojej działalności.

Zgodnie z przepisami regulującymi dysponowanie funduszem pomocy materialnej dla studentów, uczelnie mogą przeznaczyć na wydatki administracyjne oraz związane z obsługą zaledwie 0,2% całkowitej wielkości tego funduszu na dany rok. Kwota ta (w przypadku WSAIB w Gdyni wynosi ok. 2000 zł w skali roku) nie tylko nie wystarcza na pokrycie kosztów związanych z wynagrodzeniem pracowników administracyjnych zajmujących się obsługą systemu stypendialnego, ale i nie rekompensuje opłat za przelewy bankowe związane z realizacją wypłat stypendiów.

3. Zasady finansowania pomocy materialnej w uczelniach prywatnych

Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. zrównała studentów uczelni prywatnych i państwowych pod względem uprawnień do ubiegania się o świadczenia pomocy materialnej. Krok ten był następstwem orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego oraz licznych protestów organizacji i stowarzyszeń studenckich uczelni prywatnych, które wskazywały na uprzywilejowaną pozycję studentów uczelni państwowych w dostępie do świadczeń pomocy materialnej. Zrównanie praw studentów obu rodzajów uczelni spowodowało znaczny wzrost liczby uprawnionych do otrzymywania tychże świadczeń, co przy utrzymaniu praktycznie niezmięionej wysokości przeznaczonych na ten cel środków, w oczywisty sposób wpłynęło na obniżenie wysokości średniego wypłacanego stypendium. Ponadto w 2004 r. umożliwiono studentom studiów niestacjonarnych ubieganie się o świadczenia z funduszu pomocy

materialnej (wcześniej mogli z niego korzystać jedynie studenci studiów stacjonarnych).

W roku akademickim 2006/2007 - pierwszym roku obowiązywania nowej w/w ustawy - działało w Polsce ogółem 448 szkół wyższych (włącznie ze szkołami resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji). 130 z nich miało status uczelni państwowych i kształciło się w nich 1,301 mln osób czyli 67% ogółu studentów, zaś w 318 uczelniach prywatnych liczba studentów wynosiła 640,3 tyś. (33% ogółu studentów)¹¹.

Wielkość dotacji na pomoc materialną dla studentów w uczelniach państwowych i prywatnych w latach 2004-2005 przedstawia tab. 2.

Tab. 2. Wysokość dotacji na pomoc materialną dla studentów oraz struktura podziału tych środków pomiędzy uczelnie państwowe i prywatne¹²

	2004 rok			2005 rok		
	ogółem	państwowe	prywatne	ogółem	państwowe	prywatne
Wysokość dotacji na pomoc materialną dla studentów wszystkich uczelni w kraju	1.487 mld zł	79,40%	20,60%	1.504 mld zł	81,40%	18,60%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport pokontrolny Naczelnego Izby Kontroli, Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych, Nr ewid. 67/2007/P/06/073/KNO, KNO - 41004/2006, s. 7, wyd. NIK, Warszawa, czerwiec 2007.

Zgodnie z art. 103 Ustawy o szkolnictwie wyższym, finansowanie systemu pomocy materialnej dla studentów (w tym także i doktorantów oraz

¹¹ <http://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=2056>.

¹² Wysokość dotacji na pomoc materialną dla studentów wszystkich uczelni w kraju w roku 2006 wynosiła 1.462.670 zł. Brak dostępnych danych dot. struktury podziału tych środków pomiędzy uczelnie publiczne i niepubliczne.

utrzymywanie domów i stołówek studenckich) odbywa się z funduszu, którego głównym źródłem zasilania są środki publiczne. Fundusz ten może być także wspomagany środkami pochodzącymi z działalności komercyjnej uczelni - dotyczącej obiektów socjalnej bazy studenckiej. Środki przydzielane są przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego raz na rok - zazwyczaj jest to przełom I i II kwartału danego roku kalendarzowego. Uczelnie otrzymują decyzje o przydzielonych środkach w połowie semestru letniego roku akademickiego. Nie jest to korzystna sytuacja, zważywszy że środki dzielone i wydatkowane są w perspektywie roku akademickiego, nie zaś kalendarzowego.

4. Funkcjonowanie systemu pomocy materialnej dla studentów w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu im Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

System pomocy materialnej dla studentów Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni funkcjonuje na tych samych zasadach i w oparciu o te same przepisy i regulacje prawne, które obowiązują w uczelniach państwowych (zostały szczegółowo wymienione w p. 2 niniejszego artykułu). Podobnie jak w zdecydowanej większości uczelni prywatnych, fundusz stypendialny nie jest dodatkowo zasilany dochodami z tytułu prowadzenia domów i stołówek studenckich (w uczelniach prywatnych tego typu działalność jest świadczona przez niezależne podmioty zewnętrzne, na zasadach komercyjnych). Zatem, tak jak w przypadku wszystkich innych uczelni, głównym źródłem finansowania pomocy materialnej dla studentów jest budżet państwa. Uczelnie otrzymują na ten cel dotację (odrębnie na każdy rok kalendarzowy), której podziału dokonuje rektor w porozumieniu z uczelnianym organem samorządu studenckiego. Zgodnie z art. 174 ust. 4 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym - środki z dotacji na pomoc materialną dla studentów i doktorantów są przeznaczone na stypendia za wyniki w nauce i inne świadczenia socjalne. Ustawodawca nie pozostawił uczelniom zbyt wiele swobody w zakresie podziału funduszy, ponieważ są one zobligowane do podziału środków w proporcji: 51% dotacji - na stypendia o charakterze socjalnym i 49% - na stypendia za wyniki w nauce. Brak jakiegokolwiek możliwości elastycznego kształtowania tych proporcji

(choćby poprzez zastosowanie przedziałów) sprawia, że zarówno samorząd studencki, jak i rektor nie mogą samodzielnie tworzyć odpowiednich mechanizmów motywujących do osiągnięcia wysokich wyników w nauce, jak i kształtować polityki w zakresie świadczeń o charakterze socjalnym.

W tab. 3 zamieszczono informację o liczbie studentów otrzymujących pomoc stypendialną w pięciu uczelniach państwowych i w pięciu uczelniach prywatnych w latach 2004-2006.

Tab. 3. Wskaźniki otrzymywanej pomocy materialnej w wybranych uczelniach (w tym w WSAiB w Gdyni im. E. Kwiatkowskiego) w latach 2004-2006

Nazwa uczelni	studenci otrzymujący pomoc materialną w %		
	Ogółem	W tym na studiach niestacjonarnych	W tym na studiach stacjonarnych
uczelnie państwowe			
Politechnika Łódzka	16,5	20	7,2
A WF we Wrocławiu	18	32	7,6
U M K w Toruniu	29,6	40,8	16,1
Akademia Rolnicza w Krakowie	33,7	44,3	16,6
U W - M w Olsztynie	38,1	41,8	29,6
uczelnie prywatne			
Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego	16,8	24,1	14
Wyższa Szkoła Humanistyczna we Wrocławiu	18,2	13,9	19,1

Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni	19,9	26,5	17,7
Puławska Szkoła Wyższa	38	47,8	33,3
Wyższa Szkoła Humanistyczna im. A. Gieysztora w Pułtusk	38,1	80	33,5

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport pokontrolny Naczelnej Izby Kontroli; „Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych”, Nr ewid. 67/2007/P/06/073/KNO, KNO - 41004/2006, s. 31, wyd. NIK, Warszawa, czerwiec 2007.

Wskaźnik przyznanych stypendiów WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni wynosi 19,9%. W innych uczelniach te wskaźniki są niższe i wyższe (zob. tab. 3).

Wyniki wspomnianej kontroli NIK wskazują na znaczną przewagę procentową studentów studiów niestacjonarnych nad stacjonarnymi. Należy podkreślić, że jest to przewaga wyrażona w procentach, a nie liczbach bezwzględnych - co jest szczególnie ważne biorąc pod uwagę rosnącą przewagę liczebną studentów niestacjonarnych nad stacjonarnymi. Przewaga ta jest szczególnie widoczna w przypadku uczelni prywatnych (zob. tab. 3) i może wynosić nawet 9 do 1 .

W WSAiB w Gdyni pomoc materialną otrzymuje średnio co piąty student (zob. tab. 3), podczas gdy np. w Akademii Rolniczej w Krakowie co trzeci student. W WSAiB w Gdyni widoczna jest przewaga studentów studiów niestacjonarnych (co czwarty student) nad stacjonarnymi pobierających stypendia (mniej niż co piąty student). Biorąc pod uwagę proporcje, to blisko dwukrotnie więcej studentów Wydziału Zamiejscowego WSAiB w Lęborku niż studentów macierzystej WSAiB w Gdyni otrzymuje stypendia socjalne. Wynika to z mniejszej zamożności regionu lęborskiego i trudniejszej sytuacji na tamtejszym rynku pracy w porównaniu do aglomeracji trójmiejskiej. Warto także dodać, że stypendium socjalne (w roku akademickim 2009/2010 wynosiło 320 zł/miesiąc) wielu studentom znajdującym się w szczególnie trudnej sytuacji ekonomicznej (rodziny

wielodzietne, członkowie gospodarstwa domowego pozostają bez stałego źródła dochodów itp.) w praktyce umożliwia naukę.

W tab. 4 zamieszczono informacje o rodzajach i liczbie stypendiów WSAiB w latach 2007-2010.

Tab. 4. Pomoc materialna udzielona studentom WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w latach 2007-2010 [Dane dotyczą stypendiów za wyniki w nauce oraz stypendiów socjalnych - bez zapomóg losowych]

rok akademicki	2007/2008		2008/2009		2009/2010	
	za wyniki w nauce	socjalne	za wyniki w nauce	socjalne	za wyniki w nauce	socjalne
liczba przyznanych stypendiów	160	121	252	111	353	123

Źródło: Komisja Stypendialna WSAiB

Dane zawarte w tab. 4. wskazują na wyraźny wzrost liczby przyznanych stypendiów za wyniki w nauce przy niemal nie zmienionej liczbie przyznanych stypendiów socjalnych. Wzrost ten spowodowany jest zarówno przez zwiększającą się liczbę studentów uczelni jak i rosnącą motywację do przekraczania progu upoważniającego do otrzymania stypendium (w WSAiB w Gdyni wynosi on 4,5). Studenci, którzy przekroczyli ten próg i otrzymują najniższe stypendium (w kwocie 120 zł/miesiąc) stanowią aż 1/3 wszystkich pobierających stypendium za wyniki w nauce. Największy wzrost liczby przyznawanych stypendiów za wyniki w nauce widoczny jest na ostatnich rocznikach magisterskich studiów uzupełniających. Wydaje się, że jest to sytuacja zrozumiała i uzasadniona, bowiem ci studenci stanowią najbardziej zmotywowaną do nauki grupę, jako że nie tylko zdecydowali się na II stopień studiów, ale i mają większy zasób wiedzy, który pozwala osiągać dobre i bardzo dobre wyniki w nauce.

Mimo wielu ograniczeń - natury formalnej, jak i finansowej - zarówno władze uczelni, jak i parlament studentów, ustalając wysokość stypendiów za wyniki w nauce, starają się w maksymalnym stopniu docenić najlepszych i najbardziej wyróżniających się studentów (najwyższe stypendium w minionym roku akademickim wynosiło 350 zł). Dzięki temu uzyskanie średniej ocen powyżej 4,99 (włącznie) w praktyce - pozwala pokryć wysokość czesnego.

Podsumowanie

Analiza funkcjonowania systemu pomocy stypendialnej w WSAiB pozwala sformułować kilka wniosków.

Biorąc pod uwagę skromne fundusze, jakie uczelnie otrzymują z budżetu państwa na cele pomocy materialnej, celowym wydaje się wprowadzenie mechanizmów, dzięki którym uczelnie miałyby większą swobodę w ich podziale. Chodzi przede wszystkim o możliwość przesunięcia środków pomiędzy pulą przeznaczoną na stypendia za wyniki w nauce, a tymi o charakterze socjalnym. Pozwoliłoby to na prowadzenie przez samorząd studencki i rektora aktywnej polityki dostosowanej do konkretnych warunków, w jakich uczelnia funkcjonuje. Obecnie samorząd studencki, jak i rektor nie mają żadnych możliwości, aby wspomóc materialnie mniej zamożnych studentów I roku, którzy nie mają prawa ubiegać się o stypendium za wyniki w nauce (zgodnie z przepisami można się o nie ubiegać dopiero po zakończeniu pierwszego roku studiów). Brak środków finansowych nie tylko na pokrycie czesnego, ale i dojazdów bywa niestety bardzo częstą przyczyną rezygnacji ze studiów i to nie tylko w tych mniej zamożnych regionach kraju, ale także w „bogatszych” ośrodkach akademickich, koszty utrzymania są wyższe. Optylizmem napawają jednak zapowiedzi resortu szkolnictwa wyższego dotyczące zmiany dotychczasowych proporcji między środkami z dotacji na fundusz pomocy materialnej przeznaczonymi na stypendia i świadczenia o charakterze socjalnym, a środkami na stypendia za wyniki w nauce lub sporcie. Zgodnie z nimi dotychczasowy sztywny podział 50% do 50% ma zostać zmieniony na socjalne: 75%, naukowe: 25%. Zapowiada się także podniesienie o 25% minimalnej wysokości dochodu na osobę w rodzinie gwarantujące studentom i doktorantom stypendium socjalne.

Obowiązujący sposób przyznawania stypendiów socjalnych w niewystarczającym stopniu zabezpiecza przed nadużyciami. Chodzi przede wszystkim o to, że podstawą do przyznania stypendium socjalnego są przedłożone przez studenta dokumenty (m.in. Urzędu Skarbowego, zakładu pracy itp.), których sprawdzenie prawdziwości nie następuje większych problemów, ale nie zawsze oddają one rzeczywisty status ekonomiczny studenta i jego rodzinnego gospodarstwa domowego. Z niedoskonałości obecnego systemu korzystają osoby, które posiadają nierejestrowane dochody (tzw. szara strefa) lub rozliczają się w krajach poza Unią Europejską (np. marynarze, pracownicy sezonowi). Wydaje się, że pewnym rozwiązaniem tego problemu byłoby powierzenie wywiadów środowiskowych pracownikom socjalnym posiadającym do tego odpowiednie doświadczenie. Oni zweryfikowaliby status ekonomiczny osoby wnioskującej w miejscu jej zameldowania (obecnie Komisje Stypendialne nie mają uprawnień, jak i środków do realizacji tego rodzaju weryfikacji).

Mając na uwadze obecną sytuację, jak i przedstawione powyżej zapowiedzi zmian w systemie stypendialnym, warto rozważyć rezygnację ze stosowania tradycyjnego progu średniej ocen, po przekroczeniu którego student otrzymuje stypendium za wyniki w nauce (projekt zmian zakłada zmniejszenie o połowę puli środków na tego rodzaju stypendia). Ponadto nie brakuje sygnałów (płynących zarówno od władz uczelni, wykładowców, jak i samorządów studenckich), że część studentów skupia się na tym, aby uzyskać oceny pozwalające im na przekroczenie tego progu - co nie zawsze musi wiązać się z faktycznym wzbogaceniem wiedzy (celem „samym w sobie” bywa wysoka ocena, a nie faktyczne zdobycie wiedzy). Pewnym - aczkolwiek także nie pozbawionym wad rozwiązaniem - wydaje się wprowadzenie zamiast systemu progowego, system kwotowy czyli określenie pewnej liczby (10-20% ogółu studentów) najlepszych studentów, którzy otrzymywaliby stypendium za wyniki w nauce. System taki - szczególnie w sytuacji niedostatku środków - byłby bardziej elastyczny od tradycyjnego i umożliwiłby prowadzenie aktywnej, promocyjnej polityki w odniesieniu do stypendiów za wyniki w nauce.

Bibliografia

1. W. Jarecki, *Szacowanie indywidualnych kosztów kształcenia na studiach wyższych*, *Przegląd organizacji*, nr 11/2008 r., wyd. TNOiK, Warszawa 2008.
2. Raport pokontrolny Naczelnej Izby Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych*, Nr ewid. 67/2007/P/06/073/KNO, KNO - 41004/2006, wyd. NIK, Warszawa 2007.
3. *Główny Urząd Statystyczny - Szkoły wyższe i ich finanse*, s. 49 wyd. GUS, Warszawa 2009.

Zasoby internetowe

1. <http://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=2056>

Abstract

Analysis of functioning of financial support system for private schools' students. Proposals for the direction of changes

The article concentrates attention on issues related to scholarship assistance for students studying in state and private schools. It presents legal regulations implemented in the year 2005, that initiated scholarships for student from private schools. The article characterizes subsidies and number of students benefiting from scholarship support in Poland in years 2005–2006. It describes in detail difficulties with the division of scholarship funds and types of scholarships disbursed at B A S in years 2007-2010.

dr Piotr Dwojacki
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

Potencjalne źródła przewagi konkurencyjnej uczelni niepublicznych

Abstrakt

Autor opracowania uzasadnia dwa twierdzenia. Warunki utrzymania i rozwoju wyższych uczelni prywatnych w Polsce w dobie obecnej są wyjątkowo trudne. Źródłem tych trudności są przywileje, jakie posiadają uczelnie państwowe. To jedno twierdzenie.

Uczelnie prywatne mają pewne szanse zaistnienia i długookresowego rozwoju na krajowym rynku edukacyjnym, jeśli ich kierownictwa odkryją skuteczne strategie działania. To drugie twierdzenie.

Dowodem na wiarygodność drugiego twierdzenia jest funkcjonowanie Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu na trójmiejskim rynku edukacyjnym od 1994 roku. Autor opisuje zasady strategii kierownictwa tej uczelni.

Wstęp

Klasyczny model uczelni - oparty na dostojności i autonomii historycznych uniwersytetów - ulega jeśli nie erozji, to przynajmniej ewolucji. Globalne zmiany w gospodarce i rozwój technologii IT powodują zmianę punktów ciężkości - tak w dziedzinie zapotrzebowania na kwalifikacje, jak i organizacji sfery edukacji. Podupadają bądź podupadać będą te z podmiotów rynku szkolnictwa wyższego, które nie będą

modernizować swojej oferty lub nie uzyskają wyróżniającej specjalizacji. W niniejszym artykule analizie nie będą jednak podlegać trendy globalne, lecz zjawiska o charakterze krajowym.

1. Uczelnia państwowa - przedsiębiorstwo nastawione na zysk

Polski system szkolnictwa wyższego opiera się na uczelniach państwowych, na różne sposoby wspieranych przez prawodawstwo i odpowiednie polityki. Warunki finansowe wielu jednostek państwowych można uznać za komfortowe, co - wraz ze zmianami w społecznym systemie wartości - sprzyja osobliwej ewolucji ustroju akademickiego. Stawiam tezę: pozostające w gestii państwa **uczelnie stały się państwowymi przedsiębiorstwami nastawionymi na zysk**. Przy czym filozofia „wypracowywania” zysku bazuje raczej na ekstensywnej maksymalizacji korzyści materialnych, niż efektywności procesów. Zarówno strategie, jak warunki polityczno-prawne działania uczelni państwowych powodują, że efektywność kosztowa jest zbędna, zaś możliwości uzyskiwania przychodu - rosną. Zatem świadomie bądź nieświadomie przyjęte strategie dużych podmiotów państwowych powodują, że ich dominująca pozycja ulega utrwaleniu.

2. Model biznesowy uniwersytetu państwowego

Budowanie bądź utrwalanie przewagi konkurencyjnej koncentruje się na umacnianiu kilku, dość oczywistych atutów, z wykorzystaniem szans wynikających z regulacji i polityki rządowej wobec sektora¹. Zaś podstawowym czynnikiem polityczno-regulacyjnym jest **świadome zaburzenie konkurencji** oparte m.in. na nieodpłatności studiów. Konstytucyjna zasada darmowego dostępu do edukacji² powoduje, że oferta edukacyjna uczelni państwowych (do poziomu studiów magisterskich) jest

¹ Sektor traktujemy jako względnie homogeniczną grupę podmiotów, prowadzących działalność podobną co do przedmiotu i/lub rywalizujących ze sobą; podejście takie jest zbieżne z propozycjami metodologicznymi M. E. Portera (por. np. *Strategia konkurencji. Metody analizy sektorów i konkurentów*, PWE, Warszawa 1980, s. 22–48).

² Art. 70 ust. 2 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997, „Dziennik Ustaw” z 1997, Nr 78 poz. 483 z późn. zm.

subsydiowana - zaś łączne dotacje uzyskują poziom, który nie jest dostępny żadnej uczelni niepaństwowej. Za tym czynnikiem idą zjawiska następujące:

Uczelnia jako agencja nieruchomości. Czynnikiem przewagi

Przykład. W Trójmieście funkcjonują trzy wydziały prawa o równorzędnym statusie formalnym.

Wydział prawniczy uczelni państwowej dysponuje nowoczesnym obiektem zbudowanym na przełomie tysiącleci w oparciu o środki publiczne.

Wartość obiektu stanowi wielokrotność możliwości jakiegokolwiek uczelni niepublicznej.

Części obiektu są dzierżawione.

Studia w uczelni państwowej są subwencjonowane i nieodpłatne.

konkurencyjnej państwowych uczelni jest posiadany majątek trwały, w tym przede wszystkim budynki i grunty. Mamy do czynienia niejednokrotnie z potężnymi połączeniami gruntów przeznaczonymi na dzierżawę, niewykorzystanymi obiektami (dzierżawa, sprzedaż), wolne przestrzenie w obiektach dydaktycznych (dzierżawa).

Stan ten jest wzmacniany poprzez „nadawanie” uczelniom dodatkowych obiektów przez władze samorządowe, jak również finansowanie budowy nowych gmachów ze środków publicznych.

Uczelnia jako dawca prestiżu. Prestiż to istotny czynnik dochodowości różnych przedsięwzięć podejmowanych przez uczelnie. Status formalny oraz historia uczelni budują prestiż, który efektem halo „promieniuje” również na studentów i absolwentów. Dotyczy to zarówno uczelni najstarszych (Uniwersytet Jagielloński), jak i stosunkowo nowych (Gdański, czy Szczeciński). Na prestiż wpływa m.in. fakt bogactwa (widoczne obiekty; podobnie rzecz się ma w bankach). Ponadto wielu odbiorców komunikatów marketingowych postrzega jako synonim prestiżu już sam zwrot „uczelnia państwowa” („uczelnia prywatna” bądź „niepubliczna” staje się przekazem deprecjonującym, powiązany z konotacjami ściśle finansowymi). Władze uczelni publicznych nie mają żadnego powodu, by takie postrzeganie zmieniać - więcej: w interesie uczelni publicznych jest utrwalanie przekazu „państwowe znaczy lepsze”.

Obostrzenia w pozyskiwaniu kadry. Uczelnie państwowe są de facto środowiskowymi korporacjami, w których równoległe zatrudnienie w innych jednostkach traktowane jest jako sposób zarabiania pieniędzy -

i nic więcej. Co gorsza, występują tendencje do ograniczania uprawnień pracowników do równoległego zatrudniania się, funkcjonuje pojęcie „pierwszego etatu”, czy „etatu podstawowego” oraz związane z nim przywileje korporacyjne.

Możliwości uzyskiwania dodatkowych dochodów. Zarówno uczelnie, jak i ich pracownicy mają często możliwość zarobkowania dzięki reputacji instytucjonalnej. Do podstawowych strumieni dodatkowo zasilających finanse szkół wyższych zaliczane są mityczne „środki Unii Europejskiej”, czyli projekty realizowane w ramach różnych programów operacyjnych. Uczelnie publiczne są preferowane szczególnie w tych elementach oceny wniosków, gdzie o sukcesie decyduje potencjał i wiarygodność finansowa wnioskodawcy.

Powyższe elementy stanowią o przewadze konkurencyjnej uczelni państwowych. Stan ten jest w Polsce trwały i nie ulegnie istotnym zmianom w żadnym ze scenariuszy rozwojowych sektora. Próba zmian, które należałoby wprowadzić, by ten stan zmienić, byłaby wielkim i ryzykownym projektem prawno-politycznym, którego nie jest w stanie podjąć żadne środowisko w Polsce. Zresztą żadne istotne środowisko opiniotwórcze nie zgłasza takich aspiracji. A osoby i środowiska nieukontentowane z tego powodu nie mają możliwości skutecznego i kompleksowego lobbingu w tych sprawach³.

3. Sektor niepubliczny - strategie bazowe

Sektor „niepubliczny” w niniejszym materiale traktowany jest jako zbiorowość placówek dydaktycznych i naukowo-dydaktycznych, które funkcjonują na zasadach rynkowych w oparciu o strategie nie wynikające z postanowień państwowych jednostek administracyjnych. Takimi instytucjami są uczelnie niepubliczne, ale również inne krajowe bądź działające w Polsce firmy i instytucje kształcące na poziomie wyższym, podyplomowym bądź profesjonalnym, niezależnie od regulacji krajowych.

³ Por. np. wypowiedź: „Zmiany w Ustawie o szkolnictwie wyższym to chęć przywrócenia monopolu państwa na edukację wyższą”. K. Pawłowski, *Prywatne uczelnie szybko zbankrutują?*, „Dlaczego?”, 7 sierpnia 2009.

POTENCJALNE ŹRÓDŁA PRZEWAGI KONKURENCYJNEJ UCZENI.

Podmioty sektora niepublicznego przyjmują rozmaite strategie i w różny sposób mierzą swój sukces. Niektóre z nich dążą do maksymalizacji wyników finansowych w oparciu o strategię kosztową, inne starają się wyróżnić swoją ofertę, niektóre wreszcie koncentrują się na wąskim segmencie / rynku działalności⁴.

Strategie kosztowe opierają się standaryzacji produktu i doskonałości procesów operacyjnych. W takich strategiach nie są cenione kreatywność czy ryzyko, wartością jest dyscyplina. Jakość nie jest w centrum uwagi, ważne jest raczej spełnienie wymogów prawnych, czy technicznych. Nie wyróżniająca się, standardowa oferta handlowa podporządkowana jest celom związanym ze skalą działalności. Czynnikiem skuteczności są nakłady na promocję. Dostępnym narzędziem konkurowania jest też cena bądź dystrybucja - lokowanie produktu (towaru, usługi, np. zajęć dydaktycznych) w możliwie wielu miejscach.

Strategie wyróżniania się oparte są na dążeniu do uzyskania szczególnych, unikatowych kompetencji - albo leżących po stronie umiejętności ludzkich, albo związanych ze szczególnymi cechami instytucji. Strategie takie dają możliwość operowania wysoką ceną, często tworzą przestrzeń dla eksperymentowania. Ceni się działania umacniające wizerunek, narzędzia PR są w codziennym użytku.

Strategie kosztowe i wyróżniania się są wzajemnie sprzeczne. Niekonsekwentny wybór jednej z nich (próba wykreowania „strategii kombinowanej”) jest przesłanką myślenia o kryzysie i upadku organizacji. Jednak w związku z każdą z nich można przyjąć dodatkowo opcję koncentracji na wąskim segmencie działalności, w ramach którego podmiot ma szansę długookresowego trwania - dzięki nabyciu pogłębionej kompetencji lub nieponoszeniu kosztów wynikających ze zróżnicowania swojej działalności.

W sektorze edukacji w szkołach niepublicznych strategie kosztowe są bardzo wrażliwe na czynniki o charakterze demograficznym. Malejącemu popytowi towarzyszą niejednokrotnie pokusy obniżania ceny poniżej kosztu

⁴ Przyjęty tu model prezentacji zagadnień odpowiada sformułowanym przez M. E. Portera strategiom (bazowym) zapewniającym trwałą przewagę konkurencyjną: wyróżniania się („zróżnicowania”), przodownictwa kosztowego bądź koncentracji; M. E. Porter, *op. cit.*, s. 50-62.

(dla utrzymania na rynku) bądź cięć po stronie jakości. Jeśli uczelnia jest silna finansowo - może przez jakiś czas „wytrzymać” regres rynkowy. Krzysztof Pawłowski, rektor WSB - National Louis University, zauważa, że „na pierwszy rok studiów pójdzie [w 2015] tylko około 200 tysięcy nastolatków. A tylu mogą przyjąć działające teraz wydziały państwowych uczelni”⁵. Można sformułować opinię, że szkoły nie mające cech unikatowości nie mają szans na samodzielne przetrwanie.

4. Jak się wyróżnić?

Strategia „odróżnienia się” (differentiation) może zapewniać zwiększenie szans niektórych uczelni niepublicznych - wszelako pod pewnymi warunkami bądź w szczególnych okolicznościach. Należy przy tym wziąć pod uwagę, że wyróżnianie się może charakter *pozorny*, gdy jest cechą wizerunku, bądź *rzeczywisty*, gdy opiera się na faktycznym potencjale innowacyjnym, kompetencyjnym - albo też na... monopolu (a przynajmniej oligopolu).

Lokalizacja. Trudnym do podważenia czynnikiem konkurencyjności uczelni jest ich lokalizacja. Poza historycznymi ośrodkami akademickimi, w których przewaga uczelni państwowych jest miażdżąca, jest szereg miejscowości wykluczonych komunikacyjnie bądź takich, w których istnieje potencjał demograficzny wystarczający na funkcjonowanie *jedynej* uczelni, będącej niekiedy dumą i przedmiotem wsparcia władz lokalnych. Przy uzyskaniu odpowiedniej reputacji bądź pomocy technicznej (obiekty) lub finansowej (dotacje, ulgi) uczelnie takie mają szansę na przetrwanie, a nawet sukces niezależnie od funkcjonowania szkół państwowych. Sztandarowym przykładem takiej lokalizacji na polskiej mapie akademickiej jest Nowy Sącz. Nie oznacza to jednak dyskwalifikacji uczelni zlokalizowanych w dużych miastach - niejednokrotnie istnieją takie obszary specjalizacyjne, czy dostępne są takie formy działania, które mogą zapewnić powodzenie nawet przy dominacji bliskich geograficznie szkół państwowych.

⁵ M. Kula, *Uczelnie zaczną upadać, trzeba chronić studentów*, „Polska”, 7 kwietnia 2009.

Certyfikacja. Szczególnym atutem może być dla wielu uczelni niepublicznych przywilej certyfikowania studentów czy absolwentów dodatkowymi dyplomami, świadectwami kwalifikacyjnymi lub innymi dokumentami o podwyższonej wartości dodanej. Chodzić tu może zarówno o dokumenty cieszące się uznaniem międzynarodowym (jak np. dyplom Master of Business Administration), czy krajowym (specjalistyczne uprawnienia techniczne). Paradoksalnie, w tej dziedzinie szkolnictwo średnie (techniczne) w Polsce jest lepiej przygotowane do wnoszenia takiej wartości do programów studiów, niż renomowane uczelnie.

Specjalizacja. Wiele obszarów specjalizacji kształcenia wyczerpuje swój potencjał rynkowy - czy to ze strony potencjalnie zainteresowanych studentów (np. zarządzanie i ekonomia), czy też ze strony rynku pracy (psychologia, politologia). Jakkolwiek należy przewidywać pewną żywotność tych kierunków, to jednak wartość dodana współczesnej gospodarki wiązać się będzie z innymi kwalifikacjami, których natury często jeszcze nie znamy. W związku z powyższym niezbędny staje się bardzo ważny wybór oferowanych specjalizacji.

Przykład. Szkoła Morska Sp. z o.o. w Gdyni nie ma statusu uczelni.

Jednak uprawnienia przez nią nadawane pozwalają na uzyskanie przez absolwentów statusu kapitana statku bez potrzeby uzyskania magisterium.

Zaplecze intelektualne.

Dla zapewnienia odpowiedniej specjalizacji niezbędne jest własne zaplecze intelektualne w postaci zespołów eksperckich lub badawczych. Dla uzyskiwania przewagi konkurencyjnej niezbędna staje się wiedza jako cecha instytucji (a nie pojedynczych osób). Jest to wymóg konieczny nie tylko z punktu widzenia samego procesu dydaktycznego na studiach pierwszego i drugiego stopnia, ale i prestiżu instytucji. Więcej: przy odpowiednim zorganizowaniu tego potencjału, może on zapewnić dochodowość (komercjalizacja wyników badań, badania zlecone, prace eksperckie). Uprawnienia do nadawania stopnia doktora w zakresie specjalizacji są naturalnym elementem takiej organizacji.

Kształcenie ustawiczne. Wiedza, której sprzedaż ogranicza się do samych tylko studiów pierwszego i drugiego stopnia, jest majątkiem zagospodarowanym nieefektywnie. Oferta akademicka po prostu musi być

Przykład. Gdańska Fundacja Kształcenia Menedżerów została powołana przez szereg instytucji publicznych, w tym Uniwersytet Gdański.

Przez niemal 20 lat funkcjonowania uzyskała status jednej z najsilniejszych szkół biznesu w Polsce. Wyróżniającym produktem GFKM są podyplomowe studia MBA, prowadzone w różnych miejscach w Polsce, przy współpracy różnych uczelni zagranicznych.

Studia MBA w tej Fundacji są w różnego rodzaju rankingach lokowane na czołowych pozycjach w Polsce. Żadne studia tego typu prowadzone w promieniu 300 km od Gdańska (włączając w to studia uniwersyteckie i politechniczne) nie cieszą się porównywalną reputacją.

GFKM nie jest uczelnią wyższą.

uzupełniana różnymi formami kształcenia ustawicznego, szczególnie szkoleniami profesjonalnymi dla odbiorców najbardziej wymagających. Ten element, poza funkcją przychodową dla uczelni, jest jednocześnie narzędziem pomiaru kolejnego czynnika sukcesu uczelni.

Jakość kształcenia.

Jakość procesu dydaktycznego w wielu specjalizacjach ma bardzo niewielkie powiązania ze statusem akademickim osób prowadzących zajęcia. Liczy się raczej pakiet wiedzy dostosowany do percepcji

i potrzeb odbiorców oraz zastosowanie szeregu technik dydaktycznych związanych zarówno z interpersonalnymi umiejętnościami nauczycieli, jak i z wyposażeniem w odpowiednie materiały i sprzęt pomocny w nauczaniu. Wobec powszechnej dostępności „czystej wiedzy” (zasoby internetu) rośnie rola interaktywnych technik dydaktycznych, polegających na wspólnym rozwiązywaniu problemów. Co więcej - w niektórych dziedzinach należy liczyć się z tym, że poziom specjalistycznej wiedzy studentów jest wyższy, niż nauczycieli - zaś klasyczny model „mistrz - czeladnik - uczeń” po prostu zanika.

Praca zespołowa. Wskazano powyżej na interaktywny charakter procesu dydaktycznego oraz na potrzebę budowy zespołów eksperckich - są to niektóre z czynników budowania potencjału organizacji opartej na wiedzy. Co więcej, we współczesnych organizacjach wymaganiem staje się budowa kapitału społecznego jako istotnego czynnika generowania wartości dodanej: innowacyjności, kształtowania oferty, atrakcyjności uczestnictwa w organizacji czy korzystania z jej usług. Paradoksalnie - w sektorze

niepublicznym szanse na odbudowę historycznie rozumianej wspólnoty - „universitas” - są większe, niż w archaicznych, państwowych przedsiębiorstwach edukacyjnych.

5. Studium przypadku - Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

Uczelnia, będąca pierwszą niepubliczną szkołą wyższą Pomorza, reprezentuje konserwatywne podejście w kształtowaniu strategii działania. Jej cechami są: rozwój organiczny, ściśle zakreślone granice terytorialne, utrzymywanie związków z lokalnymi środowiskami gospodarczymi, koncentracja na działalności właściwej dla sektora i utrzymywanie pozycji regionalnego lidera pośród uczelni niepublicznych.

Od roku akademickiego 2009/2010 uczelnia przechodzi stopniowe przeobrażenie, wynikające co najmniej z następujących czynników:

- a) rozszerzenie profilu kształcenia o nowe kierunki, w tym - rzadko spotykany poza sektorem państwowym - kierunek „prawo”,
- b) przebudowa relacji ze środowiskami biznesu i władz lokalnych, w tym aktywne włączenie się w kwestie rozwoju regionalnego i gospodarczego.

Czynnikiem wpływającym na strategię uczelni jest odwołanie się do zagadnień historycznych, związanych z osobą Patrona - Eugeniusza Kwiatkowskiego - jako osobistości o wyjątkowej roli w rozwoju gospodarczym Polski. Postać Patrona staje się przesłanką myślenia o szczególnej odpowiedzialności uczelni. Wyraża się to:

- a) troską o przypomnienie i promocję dorobku Patrona; w okresie 2009/2010 odbyły się związane z osobą Eugeniusza Kwiatkowskiego wydarzenia - konferencje i wykłady - w Porcie Gdynia, w odległych od Gdyni miejscach Polski: Warszawie, Lublinie czy Opolu; wydana została książka „Archiwum Morskie Eugeniusza Kwiatkowskiego”, ukazało się szereg artykułów poświęconych Patronowi;
- b) rozwój kompetencji w dziedzinach bliskich Eugeniuszowi Kwiatkowskiemu jako politykowi i pisarzowi politycznemu: gospodarki morskiej, planowania regionalnego, a także kwestii infrastruktury, włączając w to infrastrukturę śródlądowych dróg wodnych, transportu multi-modalnego, budowy centrów logistycznych;

c) organizację przedsięwzięć związanych z kształtowaniem polityki państwa w dziedzinach związanych z aktywnością E. Kwiatkowskiego. Konferencja „Morze Bałtyckie i rzeki - szansą rozwoju Polski. W 90-lecie powrotu Polski nad Bałtyk" odbyła się w Senacie RP w lutym 2010. W ślad za nią przeprowadzono szereg konsultacji w sprawach polityki rządu. W siedzibie i z inicjatywy uczelni odbyły się w lipcu 2010 konsultacje projektu „Polityki wodnej Polski do 2030 roku”, w lipcu i sierpniu 2010 uczelnia **gdynska** była organizatorem spotkań dotyczących infrastruktury dróg wodnych w Szczecinie i Wrocławiu. W siedzibie uczelni ulokowany został Sekretariat stały Komisji Morskiej i Rzeczej Organizacji Pozarządowych.

Równoległe czynione są starania o wzmocnienie w uczelni zespołu eksperckiego zdolnego współkształtować strategię rozwojową na poziomie semimetropolitalnym Gdyni - podjęto aktywność na rzecz projektu rozwoju infrastruktury logistycznej zaplecza portu gdyńskiego oraz na rzecz wdrożenia w rozwoju lokalnym zasad zrównoważonego rozwoju. W tej ostatniej dziedzinie wspólnie z DNV Polska zorganizowane zostały obrady „Sustainable RoundTable - Forum Zrównoważonego Rozwoju”, mającego być docelowo forum dialogu władz publicznych, środowisk biznesu i organizacji społecznych.

Nie bez znaczenia są kwestie uczestnictwa w procesach rozwojowych przedsiębiorczości oraz innowacyjnych form organizowania się firm; w ramach uczelni działa swoisty „inkubator inicjatyw klastrowych”, rozwija się współpraca związana z działalnością klastrów: morza i zlewiska Wisły, żeglugi śródlądowej, budownictwa, ekoenergetyki i produktów spożywczych. W dziedzinie tej uczelnia współpracuje coraz ściślej z Urzędem Marszałkowskim Województwa Pomorskiego.

Powyższe aktywności - co warto podkreślić - nie mają istotnego wymiaru komercyjnego, są jednak potencjalnym czynnikiem budowania przyszłej przewagi konkurencyjnej uczelni.

6. Podsumowanie

Powyżej sformułowano kilka wytycznych dla budowania uczelni niepublicznej jako organizacji mogącej skutecznie przetrwać w warunkach zaburzonej konkurencji - dominacji państwowych przedsiębiorstw

akademickich. Szczególną wagę przypisano nadaniu uczelniom niepaństwowym cech organizacji opartych na wiedzy i kapitale społecznym - po to, by nadać im walor rzeczywistej unikatowości. Pokazano przykłady - studia przypadków, które mogą stanowić zaczyn bądź punkt odniesienia dla kształtowania przyszłych strategii, włączając w to strategię Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu w Gdyni.

Abstract

Potential sources of competitive success of the private university

In the paper two statements are justified. Conditions of maintaining and development of private universities in Poland are specially difficult nowadays. The source of these difficulties is the fact that the state universities have a lot of privileges. This is the one statement.

Private universities have a chance to coexist and to grow on the educational market if their managers find out effective strategies of activity. This is the second statement.

The strategy applied by managers of WSAiB in Gdynia is the example of this second statement.

Main principles of this strategy are presented in the paper.