

ZESZYTYNAUKOWE  
WYŻSZEJ SZKOŁY  
ADMINISTRACJI I BIZNESU  
IM. EUGENIUSZA KWIATKOWSKIEGO  
W GDYNI

ACADEMIC PUBLICATIONS

**ZESZYTY NAUKOWE**  
**WYŻSZEJ SZKOŁY**  
**ADMINISTRACJI I BIZNESU**  
**IM. EUGENIUSZA KWIATKOWSKIEGO**  
**W GDYNI**

**ACADEMIC PUBLICATIONS**

**ZESZYT 16**

**No. 16**



Gdynia 2011

**Recenzenci:**

*prof. dr hab. Urszula Jackowiak*  
*prof. dr hab. Mirosław Krzysztofiak*

**Redakcja naukowa:**

*dr inż. Dorota Jendza*

**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:**

*Ewelina Bemke*

**Tłumaczenie wstępu na język angielski:**

*Adriana Bosnegeanu*

**Skład i łamanie:**

*Maciej Ostoja-Lniski*

© 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](http://www.sowadruk.pl)

## SPIS TREŚCI

<b>DOROTA JENDZA</b>	
Wstęp.....	7
<b>TOMASZ BIAŁAS</b>	
Publiczna misja prywatnej uczelni (Jak ją wypełniać? Czy to możliwe? Twórcze wyzwanie?). Doświadczenia Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni.....	15
<b>AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN</b>	
Modernizacja społeczno-gospodarcza a szkolnictwo wyższe w Polsce w pryzmacie strategii imitacyjnej.....	32
<b>URSZULA MARIA GRZEŚKOWIAK</b>	
Szkolnictwo wyższe w Polsce i w Unii Europejskiej - wybrane aspekty.....	47
<b>PAULINA MATYJAS-LYSAKOWSKA</b>	
Statut jako przejaw autonomii szkolnictwa wyższego.....	65
<b>PIOTR RUCZKOWSKI</b>	
Status prawny studenta uczelni niepublicznej.....	78
<b>LESZEK BIELECKI</b>	
Opodatkowanie szkół wyższych podatkiem dochodowym od osób prawnych.....	96
<b>CEZARY TATARCZUK, MIROSLAW CZAPIEWSKI</b>	
Adaptacyjność struktur kształcenia w wyższych uczelniach a preferencje edukacyjne uczniów lęborskich klas przedmaturalnych i maturalnych.....	103
<b>PAWEŁ ZYGARŁOWSKI</b>	
Pozycja konkurencyjna niepublicznych uczelni sieciowych w Polsce.....	121
<b>MARIUSZ BRUNKA, JANUSZ GIERSZEWSKI</b>	
Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym na przykładzie PWSH „Pomerania” w Chojnicach.....	135
<b>AGATA TYBURSKA</b>	
Szkolnictwo wyższe a potrzeby bezpieczeństwa Państwa w tym infrastruktury krytycznej. . . .	151
<b>KRZYSZTOF FICOŃ</b>	
Edukacja logistyczna w systemie wyższego szkolnictwa niepublicznego w Polsce. . . . .	163
<b>Sprawozdanie z konferencji w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni na temat <i>Szkolnictwo wyższe w Polsce. Stan obecny i perspektywy rozwoju</i>.....</b>	179

## CONTENTS

<b>DOROTA JENDZA</b>	
Introduction.....	7
<b>TOMASZ BIAŁAS</b>	
Public mission of a private school (How to perform it? Is it possible? A creative challenge?). Experiences of the University of Business and Administration in Gdynia.....	15
<b>AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN</b>	
Socio-economic modernization and higher education in Poland in prism of imitational strategy.....	32
<b>URSZULA MARIA GRZEŚKOWIAK</b>	
Higher education in Poland and European Union - selected aspects.....	47
<b>PAULINA MATYJAS-LYSAKOWSKA</b>	
The statute as the manifestation of the autonomy of higher education.....	65
<b>PIOTR RUCZKOWSKI</b>	
The legal status of students at non-public universities.....	78
<b>LESZEK BIELECKI</b>	
Taxation of higher schools with corporate income tax.....	96
<b>CEZARY TATARCZUK, MIROSLAW CZAPIEWSKI</b>	
Adaptability of training structures in universities and educational preferences of students from secondary-school leaving examination classes and lower classes from Lębork secondary schools (with a test report from 2008.).....	103
<b>PAWEŁ ZYGARŁOWSKI</b>	
Competitive position of networks of non-public Higher Education Institutions in Poland ...	121
<b>MARIUSZ BRUNKA, JANUSZ GIERSZEWSKI</b>	
Cooperation of the college with its social-economic surrounding on the basis of PWSH Pomerania.....	135
<b>AGATA TYBURSKA</b>	
Higher Education and the security needs of the state including critical infrastructure.....	151
<b>KRZYSZTOF FICOŃ</b>	
Logistic education in the system of the higher independent education in Poland.....	163
<b>Report from the conference</b> held in the University of Business and Administration in Gdynia on the subject of Higher Education in Poland. Present condition and prospects of development.....	179

## WSTĘP

Szkolnictwo wyższe to jeden z kluczowych elementów systemu edukacyjnego w kraju i w Europie. Współczynnik skolaryzacji obywateli danego kraju na poziomie wyższym stanowi istotny wskaźnik stopnia rozwoju społeczeństwa. Według danych statystycznych w ostatnich latach współczynnik ten gwałtownie wzrastał, aby w roku 2010 osiągnąć pułap około 50 % dla osób kończących szkołę na poziomie średnim, co oznacza, że niemal co drugi licealista w naszym kraju podejmuje kształcenie na poziomie wyższym.

Wzrost liczby uczelni, w tym uczelni niepublicznych oraz liczby studentów obserwowany od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku miał jednak charakter głównie ilościowy. Obecnie istnieją sprzyjające warunki do debaty na temat podnoszenia jakości kształcenia oraz do wymiany poglądów i doświadczeń dotyczących aktualnych, strategicznych problemów uczelni wyższych. Ową potrzebę dyskusowania potęguje również inny, nie mniej istotny aspekt funkcjonowania szkół wyższych, a mianowicie - pogłębiający się w Polsce niż demograficzny. Uczelnie wyższe stojące w obliczu zmniejszającej się liczby studentów zobligowane są do zwrócenia szczególnej uwagi na jakość oferowanych usług edukacyjnych.

Tym właśnie celom poświęcona została już druga konferencja naukowa zorganizowana przez Wyższą Szkołę Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni. Tematyka artykułów zamieszczonych w niniejszym Zeszytach naukowym odzwierciedla kierunki dociekań uczestników konferencji zarówno w zakresie jakości kształcenia w szkołach wyższych w Polsce oraz w innych krajach Unii Europejskiej, jak również w zakresie możliwych kierunków doskonalenia.

Zapewnienie jakości kształcenia zgodnie z wymaganiami społecznymi to temat podjęty przez Tomasza Białasa w artykule zatytułowanym *Publiczna misja prywatnej uczelni. (Jak ją wypełniać? Czy to możliwe? Twórcze wyzwanie?)*. Doświadczenia Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni.

Autor, na przykładzie Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni ukazuje niepubliczne szkoły wyższe jako istotne podmioty ponoszące społeczną odpowiedzialność wobec całego społeczeństwa. To właśnie odpo-

wiedzialność Uczelni za jakość oferty edukacyjnej, jej dostosowanie do potrzeb gospodarki oraz zapewnienie i doskonalenie warunków sprzyjających nauce i zdobywaniu wiedzy wyznacza odpowiedzialność społeczną Uczelni. Autor w interesujący sposób opisuje problemy, które próbuje rozwiązać Uczelnia podczas realizacji publicznej misji edukacji na poziomie wyższym.

Ważną problematykę związaną z działalnością niepublicznych szkół wyższych podejmuje również Agnieszka Dziedziczak-Foltyn. W swoim artykule pt. *Modernizacja społeczno-gospodarcza a szkolnictwo wyższe w Polsce w pryzmacie strategii imitacyjnej* Autorka krytycznie ustosunkowuje się do koncepcji modernizujących szkolnictwo wyższe w minionym dwudziestoleciu w Polsce. Założenia procesów modernizacyjnych znalazły swoje odzwierciedlenie w tworzonych przez państwo dokumentach strategicznych, które opisują tworzoną przez polski rząd wizję rozwoju szkolnictwa wyższego. Autorka niezwykle ciekawie wyjaśnia, w jaki sposób członkostwo w UE przekłada się na proces reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce.

Znakomitym uzupełnieniem poruszonych kwestii związanych z koncepcjami modernizującymi szkolnictwo wyższe jest publikacja Urszuli Marii Grześkowiak pt. *Szkolnictwo wyższe w Polsce i w Unii Europejskiej - wybrane aspekty*. Autorka umiejętnie analizuje materiały statystyczne charakteryzujące stan, strukturę i dynamikę zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym w Polsce oraz w województwie zachodniopomorskim.

Istotnym aspektem dla sprawnego funkcjonowania szkół wyższych jest zapewne nie im autonomii, która jest szczególnie ważna ze względu na możliwość samostanowienia prawa wewnętrznego i samookreślenia zasad funkcjonowania i organizacji uczelni w określonym zakresie.

Tę problematykę podejmuje Paulina Matyjas-Łysakowska (*Statut jako przejaw autonomii szkolnictwa wyższego*) zauważając, że wyrazem autonomii szkoły wyższej jest możliwość uchwalania statutu uczelni. W artykule Autorka umiejętnie ukazuje zmiany zachodzące w kolejnych regulacjach prawnych; zwraca również uwagę na to, że rozwiązania konstytucyjne nie różnicują zakresu autonomii ze względu na kryterium własności szkół wyższych. Autorka zwraca uwagę na fakt, że autonomia szkolnictwa wyższego nie wyklucza ingerencji państwa w sferę działalności uczelni, ale państwo powinno zapewnić wolność badań naukowych i pozostać bez wpływu na sposób nauczania i treść przekazywanej wiedzy.

Na rolę statutów i regulaminów wewnętrznych w szkołach wyższych zwraca także uwagę Piotr Ruczkowski w artykule pt. *Status prawny studenta uczelni niepublicznej*. Autor z jednej strony w sposób syntetyczny analizuje zagadnienia związane ze statusem prawnym studenta, jak również z katalogiem praw i obowiązków wyznaczających pozycję prawną studenta wobec uczelni, z drugiej zaś krytycznie ustosunkowuje się do rozwiązań systemowych dotyczących pozycji studenta w szkole wyższej (np. rezygnacja z egzaminów wstępnych na studia). Rozważania poczynione w niniejszym artykule potwierdzają również tezę o braku różnic w statusie prawnym studenta uczelni publicznej i niepublicznej.

Inny aspekt dotyczący działalności szkół wyższych podejmuje Leszek Bielecki. Autor w swoim artykule zatytułowanym *Opodatkowanie szkół wyższych podatkiem*

*dochodowym od osób prawnych* przybliży problematykę związaną z opodatkowaniem szkół wyższych. Z jednej strony w syntetyczny sposób przedstawia obowiązki uczelni wyższych, jako podatników podatku dochodowego, z drugiej zaś omawia sytuacje, w których uczelnie wyższe mogą być zwolnione z podatku dochodowego. Takie rozwiązanie ma niewątpliwie korzystny wpływ na finansowanie działalności naukowej i dydaktycznej.

Na pokazanie najistotniejszych czynników sukcesu niepublicznych szkół wyższych zdecydowali się Cezary Tatarczuk i Mirosław Czapiewski. Autorzy w tekście pt. *Adaptacyjność struktur kształcenia w wyższych uczelniach a preferencje edukacyjne uczniów łębskich klas przedmaturalnych i maturalnych* w interesujący sposób komentują uwarunkowania sukcesu prywatnych szkół wyższych na tle uzyskanych wyników z badań przeprowadzonych wśród łębskich uczniów. Omawiając wyniki badań w ciekawy sposób przedstawiają istotne problemy związane z podnoszeniem jakości kształcenia i z dostosowywaniem programów kształcenia do wymagań otoczenia zewnętrznego.

Z kolei Paweł Zygarłowski w swoim artykule (*Pozycja konkurencyjna niepublicznych uczelni sieciowych w Polsce*) zwraca uwagę na zachodzące zmiany strukturalne na rynku niepublicznych szkół wyższych. Autor opisuje zjawisko sieciowości, które jest jednym z wymiarów kształtujących przewagę konkurencyjną uczelni w Polsce. O przewadze konkurencyjnej decyduje także określona strategia działania, która powinna być formułowana w oparciu o przeprowadzoną analizę otoczenia i wymianę opinii z zainteresowanymi stronami uczelni.

Zagadnienie współpracy uczelni wyższej z otoczeniem podjęte zostało przez Mariusza Brunka i Janusza Gierszewskiego w artykule pt. *Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym na przykładzie PWSH Pomierania w Chojnicach*. Autorzy na przykładzie Powszechnej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Chojnicach przedstawiają genezę powstania uczelni, misję, główne cele oraz kierunki rozwoju uczelni. W syntetyczny sposób opisują obszary współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym dla realizacji celów edukacyjnych, czego wyrazem są nowe kierunki studiów i programy kształcenia.

Temat dostosowywania programów kształcenia do wymagań otoczenia zewnętrznego uczelni kontynuuje Agata Tyburska, która w swoim artykule zatytułowanym *Szkolnictwo wyższe a potrzeby bezpieczeństwa Państwa w tym infrastruktury krytycznej* opisuje projekt programu studiów podyplomowych, będący reakcją na potrzeby krajowego i europejskiego rynku pracy i na zmiany w nim zachodzące. Celem tego projektu było przede wszystkim przygotowanie pracowników administracji rządowej, samorządów, właścicieli i zarządzających elementami infrastruktury kluczowej, a także służb i straży do realizacji zadań na rzecz ochrony infrastruktury krytycznej.

Uzupełnieniem podjętych zagadnień związanych ze współpracą uczelni z otoczeniem zewnętrznym jest artykuł Krzysztofa Ficonia pt. *Edukacja logistyczna w systemie wyższego szkolnictwa niepublicznego w Polsce*, który w swojej publikacji zwraca uwagę na ryzyko związane z możliwością przekształcenia się uczelni niepublicznych w producenta jedynie dyplomów. Autor przedstawia także istotne problemy edukacji logistycznej w kraju z uwzględnieniem specyfiki prywatnego szkolnictwa wyższego w Polsce,



a także wskazuje różnice w kształceniu na kierunku studiów logistyka w uczelniach publicznych i niepublicznych. Z uwagi na to, że w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni uruchomiono w 2009 roku kierunek studiów logistyka, autor we wnioskach podsumowujących zawiera także spostrzeżenia dotyczące realizacji programu studiów na tym kierunku oraz wskazuje kierunki doskonalenia w tym obszarze.

Artykuły przedstawione w niniejszym Zeszycie Naukowym czytane pośpiesznie mogą wydawać się rozproszone i podejmujące zróżnicowaną problematykę, choć skupioną wokół problemów i wyzwań stojących przed edukacją na poziomie wyższym. Jednak to nie sam obiekt dociekań stanowi tu kwestię najwyższej wagi. Tą kwestią jest raczej szeroko rozumiana autonomia szkolnictwa wyższego. W prezentowanych artykułach, choć nie zawsze w sposób oczywisty, to jednak dosyć wyraźnie, Autorzy podzielają troskę o możliwość samostanowienia uczelni o sobie. Ową autonomię przeciwstawiają uzależnianiu szkolnictwa wyższego od uwarunkowań gospodarczo-społecznych. Dociekania badawcze prezentowane w niniejszej publikacji można zatem traktować jako głosy, których ramą jest kontinuum: autonomia - zależność. Jak słusznie i trafnie pokazują Autorzy, zarówno autonomię jak i swoiste ubezwłasnowolnianie szkolnictwa wyższego można interpretować i eksplorować na różnorodne sposoby. Taką komplementarność stanowisk badawczych należy zatem uznać nie tylko za przejaw odpowiedzialności wobec społeczeństwa, ale także za przenikliwość naukową, co stwarza realne szanse na poprawę kondycji szkolnictwa wyższego w Polsce.

*Redaktor naukowy*

## PREFACE

Higher education is one of the key elements of educational system at national and European level. Higher education rate of citizens of the given country constitutes an essential rate of society development. According to statistical data in the past years this rate has been rapidly increasing to reach the ceiling of around 50 % in 2010, for persons finishing their school at secondary level. It means that almost every second secondary school student undertakes education at higher level.

The increase of number of higher education institutions, including non-public universities, as well as the increase of number of students, that we could observe since the early nineties of the XX century, had however a mainly quantitative character. At present there are favourable conditions for debate on the improvement of education quality and for the exchange of views and experience concerning current, strategic problems of higher education institutions. This need of discussion is also magnified by other, not less essential aspect of higher schools' functioning, that is deepening demographic depression in Poland. Higher schools which are facing the decrease in number of students are obligated to pay particular attention to the quality of educational services that are being offered.

The second scientific conference organised by the University of Business and Administration in Gdynia was devoted to these very purposes. The subject of articles published in presented Scientific Journal reflects the directions of conference participants' research in terms of both education quality in Polish and other European Union higher schools as well as of possible directions of improvement.

The quality assurance in education according to social requirements is the subject taken up by dr Tomasz Białas in an article headlined *Public mission of a private school. (How to perform it? Is it possible? A creative challenge?)*. Using the example of the University of Business and Administration in Gdynia the author presents non-public higher schools as significant subjects that are increasing social responsibility towards a whole society. School's responsibility for the educational offer quality, its adjustment to the needs of economy as well as assurance and improvement of conditions promoting science and learning, point out distinctly the school's social responsibility. The author

interestingly describes problems, that a school is trying to solve during the realisation of a public mission of education at a higher level.

Important issues associated with functioning of non-public higher schools are also taken up by Agnieszka Dziedziczak-Foltyn. In her article entitled *Socio-economic modernization and higher education in Poland in prism of imitational strategy* the author takes a critical stance towards conceptions modernizing higher education in Poland in the past twenty years. Propositions of modernization processes have found their reflection in strategic documents that are being created by the state, which describe the vision of higher education development that is being created by the Polish government. The author explains in an extremely interesting way, in what way the membership in the EU translates into the process of reforming higher education in Poland.

An outstanding supplement to the matters associated with conceptions of higher education modernization is a publication by Urszula Maria Grześkowiak headlined *Higher education in Poland and European Union - selected aspects*. The author competently analyses statistical materials characterizing the condition, structure and dynamics of changes occurring in higher education in Poland West Pomeranian Province.

Essential aspect for efficient higher schools' functioning is to provide them with autonomy, which is particularly important in terms of the possibility of self-constitution of internal law and self-determination of principles of higher schools' functioning and organisation, within the determined range.

Paulina Matyjas-Łysakowska raises this issue (*The statute as the manifestation of the autonomy of higher education*) noticing, that the possibility of statute enacting by a higher education institution is an expression of this institution's autonomy. In the article the author skillfully points at changes that were occurring in the following legal regulation. She also pays attention to the fact that the constitutional solutions do not distinguish the scope of autonomy in terms of the criterion of the higher education institutions' form of founding. The author points at the fact, that the autonomy of higher education does not exclude the state's interference in the sphere of schools' functioning, but it should provide the freedom of research and remain without influence on the way of teaching and on the content of the given knowledge.

The role of statutes and internal regulations in higher schools is also taken up by Piotr Ruczkowski in the article entitled *The legal status of students at non-public universities*. From the one side, the author synthetically analyses issues related to the legal status of a student as well as to a catalogue of rights and obligations determining the legal position of a student towards a university. Whereas from the other side, he takes a critical stance on system solutions concerning the position of students in higher schools (e.g. resignation from university entrance exams). Deliberations that have been made in this article are also confirming the thesis about the lack of differences in the legal status of students at public and non-public higher schools.

Another aspect of higher schools' functioning is disclosed by Leszek Bielecki. In his article entitled *Taxation of higher schools with corporate income tax* the author approaches the problem connected with taxation of higher education institutions. On the one hand, he presents in a synthetic way universities' obligations as income tax

payers. Whereas on the other hand, he presents situations, in which universities can be exempted from income taxation. Such solution has undoubtedly beneficial impact on financing of scientific and didactic activity.

The decision of showing the most significant success factors of non-public higher schools was taken up by Cezary Tatarczuk and Mirosław Czapiewski. The authors in the article headlined *Adaptability of training structures in universities and educational preferences of students from secondary-school leaving examination classes and lower classes from Lębork secondary schools (with a test report from 2008)* make interesting comments on conditioning of success of private higher schools in relation to the results obtained during the inquiries conducted amongst secondary-school students in Lębork. While discussing the research findings, the authors in an interesting way present substantial problems associated with education quality improvement and with adaptation of educational programs to the outside environment requirements.

Whereas Paweł Zygarłowski in his article (*Competitive position of networks of non-public Higher Education Institutions in Poland*) pays attentions at structural changes occurring at the non-public schools' market. The author describes a chain occurrence, which is one of dimensions shaping competitive supremacy of higher schools in Poland. Competitive supremacy is also shaped by determined operation strategy, which should be formulated on the basis of conducted environment analysis and exchange of opinions with the relevant university parties.

The issue of the cooperation between the higher education institutions and the environment was taken up by Mariusz Brunka i Janusz Gierszewski in the article headlined *Cooperation of the college with its social-economic surrounding on the basis of PWSH Pomerania*. The authors, using the example of PWSH, present the genesis of the school's founding, its mission, main objectives and directions of school's development. They describe in the synthetic way the areas of cooperation between higher education institutions and the socio-economic environment for the purpose of educational aims realization, what finds the reflection in new study programs and educational programs.

The subject of study programs adaptation to the requirements of the outside environment is continued by Agata Tyburska, who in her article entitled *Higher Education and the security needs of the state including critical infrastructure* describes a project of postgraduate study program, being a reaction to the needs of local and European labour market and to the changes occurring on that market. The aim of this project was mainly to prepare employees working in public administration, local governments, owners and persons managing elements of key infrastructure as well as services and guards, for realization of tasks for the protection of critical infrastructure.

A supplement to the discussed issues connected with the cooperation between the higher schools and outside environment is the article by Krzysztof Ficoń headlined *Logistic education in the system of the higher independent education in Poland*. The author in his publication draws attention to the risk associated with the possibility of transforming non-public universities into only - diploma providers. The author also shows substantial problems with inland logistic education considering the specific character of non-public higher education in Poland. He also points at differences between

performing education in the field of logistics at public and non-public higher education institutions. Taking into consideration, that the logistics program was introduced at the University of Business and Administration in Gdynia in 2009, the author in the final conclusions includes also remarks concerning the study program performance at this faculty and points at directions of improvement within this area.

The articles presented in this Scientific Journal, when read hurriedly, may seem to look scattered and focused on various issues, yet concentrated around problems and challenges standing before the education at a higher level. However, it is not only the object of inquiry that is the most significant matter. Such a matter would be rather the widely understood autonomy of higher education. In presented articles, although not always in an evident way, yet quite clearly, the authors share a worry about the ability of higher schools' self-constitution. They contrast this autonomy with the higher education dependence on socio-economic conditions. Research inquiries presented in this publication can be therefore seen as voices, with the framework in the form of continuum: autonomy - dependence. As the authors truly and accurately demonstrate, both the autonomy and specific incapacitation of higher education can be interpreted and explored in all sorts of ways. Such complementarity of research approaches should be therefore regarded not only as the indication of responsibility towards the society, but also as scientific penetration, what creates realistic chances for the improvement of higher education condition in Poland.

*Scientific Editor*

**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 szesnastoletnim okresie czasu w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni (WSAiB).

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 1994-2009.

W opracowaniu uzasadniono tezę, że długoletnia działalność uczelni i jej rozwój były możliwe dzięki odpowiedzialnej realizacji publicznej misji wyższej edukacji przez kierownictwo uczelni i 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 pełni ją 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 Edukacji Narodowej i Szkolnictwa 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 1828 absolwentów. W 2003 roku uczelnia uzyskała prawo do zorganizowania studiów pierwszego stopnia na kierunku administracja, a w 2006 roku - na kierunku finanse i rachunkowość. W 2008 roku uzyskała prawo do zorganizowania jednolitych studiów magisterskich na kierunku prawo, a studiów pierwszego stopnia na kierunkach bezpieczeństwo wewnętrzne i logistyka.

Inne ważne wydarzenie miało miejsce 09 marca 2004 roku. Kierownictwo uczelni starając się o doskonalenie dydaktyki, o poprawę jakości nauczania postanowiło wskazać pracownikom i studentom 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 miasta Gdyni. Jego metody pracy dla dobra społeczeństwa, państwa i gospodarki tworzą uniwersalny wzorzec do naśladowania. Dlatego podjęto decyzję, aby WSAiB nadać imię Eugeniusza Kwiatkowskiego. W staraniach o realizację tego postanowienia wiele uczynił ówczesny prorektor uczelni, dr Andrzej Drzycimski.

Jak już to zapisano wcześniej, bardzo ważne wydarzenie miało miejsce w 2008 roku. W tym właśnie roku uczelnia uzyskała uprawnienia do zorganizowania Wydziału Prawa i Administracji i uruchomienia działalności dydaktycznej aż na trzech nowych kierunkach studiów: prawie, bezpieczeństwie wewnętrznym i logistyce. Te trzy nowe kierunki były odpowiedzią na zmiany, jakie pojawiły się w popycie na rynku pracy, a jednocześnie umożliwiły rozwój szkoły, gdyż spowodowały znaczący wzrost liczby 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 dla poprawy warunków pracy studentów i pracowników.

Celem tego opracowania jest charakterystyka wyników dydaktycznych długoletniej działalności Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni i wskazanie warunków, które pomogły te wyniki osiągnąć. Te wyniki wymagały ogromnie wiele wysiłku, pokonywania różnego rodzaju przeszkód, szukania niekonwencjonalnych rozwiązań. Są one rezultatem starań osób zarządzających uczelnią i ogółu pracowników, wykonujących swoje zadania z ogromną starannością i zaangażowaniem. Są dziełem ponad stu pracowników etatowych oraz bardzo wielu współpracowników na zasadach umów zleconych.

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

Treść opracowania ujęto w trzech rozdziałach. W pierwszym rozdziale scharakteryzowano odpowiedzialność uczelni jako instytucji publicznej. Uzasadniono ją w oparciu o doświadczenia globalnych korporacji gospodarczych, w których tę odpowiedzialność nazywa się społeczną odpowiedzialnością biznesu. W rozdziale drugim opisano misję publiczną Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni i sposoby 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 krajowej organizowanej przez WSAiB na temat istotnych zagadnień szkolnictwa wyższego w Polsce. (Pierwsza konferencja miała miejsce w 2008 roku). Jest ono także adresowane do studentów i ogółu osób pracujących w uczelni i dla uczelni do poznania jej zespołowych wyników i metod determinujących rozwój. Jest także adresowane do osób współpracujących z uczelnią.

## **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 biznesu” (Corporate Social Responsibility w skrócie CSR)<sup>1</sup>. 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 własnej działalności<sup>2</sup>.

Temat społecznej odpowiedzialności biznesu został podjęty w krajach zachodniej Europy w latach siedemdziesiątych XX wieku. (W Stanach Zjednoczonych stał się popularny dwadzieścia lat później). Na Trzecim Europejskim Sympozjum Zarządzania w Davos przedstawiono bardzo zwięzły, a zarazem interesujący pod względem treści i formy Manifest z Davos<sup>3</sup>. W Manifeście wskazano, że zasady efektywnej przedsiębiorczości rynkowej wymagają zintegrowania zasad ekonomii z zasadami kodeksu moralnego. Określono w nim kryteria odpowiedzialności kierownictwa biznesu wobec klientów, pracowników, kapitałodawców i społeczeństwa.

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

<sup>2</sup> P. M. Minus (red.), *op. cit., Etyka...*

<sup>3</sup> H. Steinmann, *Zarządzanie*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1992, s. 59.



Potrzeba eksponowania odpowiedzialności społecznej biznesu nie jest odkryciem XX wieku. Stosowanie ekonomicznych i etycznych zasad było i jest konieczne w każdym efektywnym długookresowym działaniu przedsiębiorczym. Mówią o tym liczne przykłady opisane w bogatej literaturze faktu i w pamiętnikach. W XXI wieku negatywne skutki nieodpowiedzialnych decyzji ujawnił światowy kryzys rynku pieniężnego, który najbardziej uwidocznił się w 2008 roku w Stanach Zjednoczonych. Firmy, korporacje i instytucje 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.

Publiczna 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 dobra gospodarki i zdrowego ustroju demokratycznego - edukacja pełni rolę kluczową. To twierdzenie udokumentowane jest w wielu publikacjach<sup>4</sup>.

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.

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 edukacyjnej<sup>5</sup>. 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 Manifestie z Davos określa się kryteria odpowiedzialności społecznej kadry kierowniczej przedsiębiorstw wobec czterech podmiotów, stawiając na pierw-

<sup>4</sup> H. Steinmann, *Zarządzanie*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1992.

<sup>5</sup> T. R. Piper, *Odnaleziony cel: przywództwo, etyka i odpowiedzialność w pracy zbiorowej. Etyka biznesu*, s. 351-362, Wyd. W drodze, Poznań 1997.

szym miejscu klientów. W ujęciu amerykańskim w edukacji na pierwszym miejscu eksponuje się odpowiedzialność absolwenta wobec państwa i społeczeństwa<sup>6</sup>.

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 w teraźniejszości oraz w przyszłości. 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 tys. 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 14proc., a w Polsce... 3 proc. Brak zupełnie harmonii między potrzebami rynku pracy a liczebnością studentów na poszczególnych kierunkach studiów*<sup>7</sup>.

Uczelnia prywatna posiada duże możliwości kształtowania oferty dostosowanej do potrzeb rynku. Ma warunki do wypełniania swoich zadań jako podmiot o odpowiedzialności publicznej za swoje działania. Jednakże zmierzając do kształcenia na kierunkach potrzebnych współczesnej gospodarce napotyka dość przewlekłe procedury formalne w zakresie uzyskiwania postulowanych uprawnień. Nie przeszkadza to jednak uczelniom w powoływaniu nowych kierunków będących uzupełnieniem dotychczasowej oferty lub wkraczaniem na całkiem nowe pola aktywności.

## **2. Publiczna misja WSAiB**

W działalności WSAiB stosowaną dotychczas strategią było powoływanie kierunków studiów będących uzupełnieniem lub rozszerzeniem dotychczasowej oferty. Jednocześnie unowocześniano programy kształcenia na specjalnościach w ramach 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 te 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 doprowadza 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 znajduje się płaszczyzny współpracy i zaangażowania ogółu pracowników

<sup>6</sup> T. R. Piper, *Odnaleziony cel*, op. cit.

<sup>7</sup> K. Pawłowski, T. Pomianek, *Państwo przed bramą wyższej uczelni*, Rzeczpospolita 30.09.2009.

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.

*Misją Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni jest profesjonalne kształcenie kadry menedżerskiej z zakresu zarządzania, finansów, administracji, prawa, bezpieczeństwa wewnętrznego oraz logistyki. Misją WSAiB jest propagowanie postaw tolerancji i szacunku dla indywidualnych przekonań i poglądów oraz wzajemnego szacunku. Uczelnia kształci wysoko wykwalifikowane i przedsiębiorcze kadry, zasilające zarówno gospodarkę lokalną, ogólnopolską jak również 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 uczelni 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 wypełniają zadania zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1.

**Kryteria odpowiedzialności obrazujące misję publiczną Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni**

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
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 przedstawionych kryteriów odpowiedzialności w tabeli 1 wskazuje 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 grupom<sup>8</sup>. 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*<sup>9</sup>. Dlatego kierownictwo uczelni stara się o liczne kontakty dla współpracy z pracodawcami, co pozwala modernizować programy nauczania. Świadomość odpowiedzialności za ofertę edukacyjną dla studentów, absolwentów i pracodawców to jedno z najważniejszych i zarazem najtrudniejszych wyzwań, z którym kierownictwo zмага się od samego początku działalności szkoły.

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 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

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020*. Projekt środowiskowy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 44.

finansowymi uczelni, które świadczą o 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 wymiary - finansowy i opisowy, wykorzystujący informacje statystyczne.

Finansowy wymiar 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 i na to wszystko, co jest konieczne do pracy uczelni. Fundusze uczelni wyższej są wliczane do PKB i powiększają jego wartość. Są rejestrowane i rozliczane według obowiązujących ustaw i zarządzeń. Podlegają nadzorowi instytucji państwowych.

Opisowy wymiar wyników pracy szkoły to jakość produktu dydaktycznego i liczba studentów, którzy podejmują studia, liczba absolwentów i liczba uczestników studiów podyplomowych.

Jakość produktu dydaktycznego widoczna jest w pozytywnych zmianach 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 wzmocnienie pozytywnej motywacji i woli do podejmowania przez studentów pracy nad doskonaleniem siebie samego. Tę myśl znajdujemy w wielu publikacjach krajowych i zagranicznych. W interesujący sposób ją opisał P. Drucker w publikacji, w której dokonał syntezy wyników swoich długoletnich badań<sup>10</sup>. Napisał: *W społeczeństwie wiedzy, do którego w XXI wieku zdążamy, człowiek znajduje się w 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.*

Na konferencji Europejskiego Komitetu Pracy i Płacy w Zurichu w 1999 roku prof. Krulis-Randa wysoką jakość kwalifikacji absolwenta szkoły wyższej określił następującymi cechami. *Posiada: zdolność do ustawicznego uczenia się i do pracy zespołowej; ma odwagę przekształcania rzeczywistości opierając się zarówno na kalkulacjach finansowych, jak i na wartościach etycznych, potrafi tworzyć pozytywny wizerunek dla*

<sup>10</sup> Drucker F. P., *op. cit.*, s. 171.

*firm i instytucji; cechuje go wola doskonalenia cech swojej osobowości, wzbogacania wiedzy i rozwijania umiejętności; posiada i rozwija zdolność do przedsiębiorczości.*

Cytowane koncepcje profesorów, a także inne autorskie koncepcje są syntezą wyników badań wielu osób różnych zawodów i środowisk. Mają wartość poznawczą i dydaktyczną, gdyż wskazują człowiekowi kierunki pracy nad własnymi kwalifikacjami. W praktyce edukacyjnej każdy student musi znajdować swoją własną koncepcję pracy i metodę jej urzeczywistniania. Jest to bardzo trudne zadanie. Dlatego potrzebuje pomocy ze strony nauczycieli.

Jak to już zaznaczono, wyniki analizy pracy uczelni, oprócz opisu jakości produktu edukacyjnego, wymagają opisu liczebności studentów, absolwentów i dyplomantów studiów podyplomowych. Każda osoba, która podjęła naukę w uczelni jest ważna. Staje się członkiem wspólnoty akademickiej. Analizowanie liczby osób, które podejmują naukę w szkole, zdobywają wiedzę o sobie, o rzeczywistości, rozwijają różnorodne umiejętności i uzyskują dyplomy jej ukończenia, to metoda powszechnie stosowana dziś i dawniej.

Jeśli analizę liczby osób podejmujących naukę w WSAiB i analizę liczby absolwentów dokonuje się w długim okresie czasu, można dostrzec wiele aspektów, które obrazują w sposób kompleksowy całokształt wyników uczelni.

Informacje o liczbie studentów, którzy podjęli naukę w WSAiB w okresie 16 lat przedstawia tab. 2, a informacje o liczbie absolwentów w ciągu 13 lat - tab. 3. Są to tablice oparte na informacjach zawartych w źródłach pierwotnych: Albumie Studentów i Księdze Dyplomów.

Analiza opracowanych informacji statystycznych pozwala ustalić kilka ważnych faktów.

W ciągu 16 lat liczba osób przyjętych na studia wyniosła 9269 osób. Liczba przyjmowanych roczników studentów zmieniała się w czasie. Można wyodrębnić trzy fazy w tej statystyce.

W okresie początkowej działalności uczelni, w pierwszych czterech latach kształtowała się w granicach od 300 do 400 osób. Po tej pierwszej fazie wystąpiła druga - dwuletnia faza spadkowa, w której przyjęto około 200 studentów co roku. Trzecia faza, trwająca dziesięć lat, charakteryzowała się falującym wzrostem liczby przyjętych studentów od 400 do 1000 osób.

Średnioroczna liczba przyjmowanych studentów wynosiła 580 osób. Na tę wysoką średnią miały wpływ cztery roczniki trzeciej fazy: 2001/02, 2006/07, 2007/08, 2009/10.

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 wskazują strukturę studentów według kierunków studiów. Monopolistyczną funkcję w ciągu dziewięciu lat pełnił kierunek *Zarządzanie*. 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 w tym roku aż trzy nowe kierunki: *Bezpieczeństwo wewnętrzne*, *Logistykę* i *Prawo*.

Kierunek *Zarządzanie* był i jest dla wielu studentów atrakcyjny. Szczególnie wybierają go ci studenci, których rodzice prowadzą firmy i pragną je swoim dzieciom

przekazać. Program zajęć na tym kierunku pozwala pogłębiać wiedzę użyteczną 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* cieszy się ciągle zainteresowaniem. Choć liczba studentów na tym kierunku w 2009 roku była niższa niż w latach poprzednich, gdyż wynosiła 581 osób, była to liczba znacząca i miała duży wpływ na liczbę studentów ogółem. W tym roku udział procentowy studentów na poszczególnych kierunkach wynosił:

- *Zarządzanie* - 56 %
- *Administracja* - 10%
- *Finanse i Rachunkowość* - 7%
- *Bezpieczeństwo wewnętrzne* - 10 %
- *Logistyka* - 7%
- *Prawo* - 10%.

Tabela 2.

**Liczba osób przyjętych na studia według lat akademickich i kierunków studiów**

Rok akademicki	KIERUNEK						Razem
	Zarządzanie	Administracja	Finanse i Rachunkowość	Bezpieczeństwo wewnętrzne	Logistyka	Prawo	
1994/95	275	-		-	-	-	275
1995/96	391	-		-	-	-	391
1996/97	418	-		-	-	-	418
1997/98	302	-		-	-	-	302
1998/99	232	-		-	-	-	232
1999/00	170	-		-	-	-	170
2000/01	500	-		-	-	-	500
2001/02	851	-		-	-	-	851
2002/03	404	-		-	-	-	404
2003/04	526	71		-	-	-	597
2004/05	531	55		-	-	-	586
2005/06	530	74		-	-	-	604
2006/07	841	109	49	-	-	-	999
2007/08	825	129	87	-	-	-	1041
2008/09	664	128	68	-	-	-	860
2009/10	581	108	76	101	76	97	1039
<b>Razem</b>	<b>8041</b>	<b>674</b>	<b>280</b>	<b>101</b>	<b>76</b>	<b>97</b>	<b>9269</b>

Źródło: Album studentów

*Publiczna misja prywatnej uczelni (Jak ją wypełniać? Czy to możliwe? Twórcze wyzwanie?)...*

Niewątpliwie czynnikiem, który wpływa na zwiększanie liczby osób podejmujących studia w analizowanej uczelni jest fakt, że dział rekrutacji, organizuje nabór studentów corocznie w dwóch terminach - na semestr zimowy roku akademickiego i na semestr letni. Choć nabór drugi jest zawsze mniejszy niż nabór pierwszy, ale i ten sposób jest korzystny dla przyciągania osób pragnących studiować kierunki WSAiB.

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

Dyplomy ukończenia studiów uzyskało 3585 osób. Zostały wydane w okresie 13 lat, a średnia roczna liczba absolwentów wynosiła 275 osób. Liczba absolwentów w poszczególnych latach akademickich była zróżnicowana. W pierwszych sześciu latach badanego okresu kształtowała się poniżej wartości średniej. W dalszych siedmiu latach, poza wyjątkiem w 2004/05 roku, kształtowała się powyżej średniej. Maksymalna liczba absolwentów w roku akademickim 2008/09 wynosiła 613 osób.

Tabela 3.

**Liczba absolwentów WSAiB według kierunków w latach 1997-2009**

Rok akademicki	KIERUNKI I STOPNIE								
	Zarządzanie						Admini- stracja	Finanse i Rachun- kowość	
	Studia stacjonarne		Studia niestacjonarne				Studia niestacjo- narne	Studia niestacjo- narne	Razem
	I stopnia	Jednolite magister- skie	I stopnia	II stopnia	Jednolite magister- skie	Lębork I stopnia	I stopnia	I stopnia	
1996/97	50	-	23	-	-	-	-	-	73
1997/98	128	-	126	-	-	-	-	-	254
1998/99	125	-	118	-	-	-	-	-	243
1999/00	106	-	103	-	-	-	-	-	209
2000/01	12	-	62	-	-	-	-	-	74
2001/02	9	-	29	129	-	-	-	-	167
2002/03	3	58	44	258	29	-	-	-	392
2003/04	12	28	57	137	57	-	-	-	291
2004/05	16	47	37	93	53	-	-	-	246
2005/06	10	61	48	80	114	-	31	-	344
2006/07	19	52	61	80	96	-	16	-	324
2007/08	26	61	77	92	56	-	43	-	355
2008/09	51	54	144	113	80	73	66	32	613
<b>Razem</b>	<b>567</b>	<b>361</b>	<b>929</b>	<b>982</b>	<b>485</b>	<b>73</b>	<b>156</b>	<b>32</b>	<b>3585</b>

Źródło: Księga dyplomów



Aby ustalić ile przyjętych osób na studia potrafiło je zakończyć, możemy z informacji zawartych w tab. 2 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 wynosiła 474 osób. Stąd wniosek, że z ogółu osób przyjętych na studia ukończyło je 46% osób! Jest to ważna informacja. Wielu studentów rezygnuje z nauki, bo ma zbyt duże trudności w realizacji wymagań szkoły albo traci zdolność do finansowania swojej nauki albo przenosi się do innych szkół. Mamy zatem w WSAiB bardzo duży odsiew przyjętych studentów.

Liczba absolwentów według kierunków w ujęciu procentowym przedstawiała się następująco:

- *Zarządzanie* - 3397 osób (95%)
- *Administracja* - 156 osób (4%)
- *Finanse i Rachunkowość* - 32 osoby (1%).

Wśród absolwentów studenci stacjonarni stanowili 928 osób to jest 26%, a studenci niestacjonarni 2657 osób to jest 74%.

Wśród absolwentów dominują absolwenci I stopnia studiów, stanowiąc 1757 osób to jest 49%. Absolwenci II stopnia stanowią 1828 osób to jest 51 %.

Trzynastoletni okres analizy struktury absolwentów wskazuje wyraźnie na kilka faktów.

W WSAiB mamy do czynienia ze wzrostową tendencją liczby studentów i absolwentów. Jest to fakt bardzo pozytywny w historii aktywności uczelni.

Budzi zadziwienie fakt bardzo wysokiego wskaźnika redukcji liczby studentów w toku studiów. Mniej niż 50 % studentów uzyskuje dyplom absolwentów. Ten fakt wskazuje, że błędna jest opinia społeczna, iż w uczelni prywatnej nie trzeba się uczyć, bo w niej „kupuje” się dyplomy za pieniądze.

Na studiach w WSAiB wśród liczby osób przyjętych na studia dominują studenci niestacjonarni. Dlatego wśród ogółu absolwentów było tylko 928 absolwentów stacjonarnych, w tym 567 osób uzyskało dyplom pierwszego stopnia a 361 osób - dyplom magisterski. Uczelnie prywatne mają stosunkowo dobre warunki do edukacji na studiach stacjonarnych. Te warunki są niewykorzystane z powodu nierówności konstytucyjnych praw obywatelskich. Czesne na studiach stacjonarnych powinni płacić albo wszyscy studenci, albo wszyscy powinni być z tego obowiązku zwolnieni. Ta nierówność wpływa negatywnie na rozwój szkolnictwa wyższego.

Na uwagę zasługuje także i ten fakt, że liczba absolwentów uzyskujących dyplom pierwszego stopnia jest nieznacznie mniejsza od liczby absolwentów kończących swe studia dyplomem magisterskim.

Drugi rodzaj działalności dydaktycznej WSAiB polega na organizacji i realizacji studiów podyplomowych. Tę działalność podjęto w 1998 roku i w okresie 13 lat wykształciło 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. Studia pełnopłatne skupiły mniejszą liczbę uczestników w porównaniu ze studiami wysoko dotowanymi.

Na studiach pełnopłatnych dużym zainteresowaniem cieszyły się takie tematy jak: komunikacja i marketing (6 grup), zarządzanie zasobami ludzkimi (6 grup), fundusze Unii Europejskiej (5 grup), 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 ocenę 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 pracy i pomaga mu w racjonalnym samzarządzaniu. 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.

dr Tomasz Białas

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.

## BIBLIOGRAFIA

1. Drucker Peter F., *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999.
2. Friedman M., *Kapitalizm i wolność*, Wyd. Centrum Adama Smitha i Rzeczpospolita, Warszawa 1993.
3. P. M. Minus (red.), *Etyka biznesu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.
4. Pawłowski K., Pomianek T., *Państwo przed bramą wyższej uczelni*, Rzeczpospolita 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.

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

#### **ABSTRACT**

The study presents methods of fulfillment of the public mission in a private higher education institution on the example of WSAiB, 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 1994-2009.

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 staff members.

Tabela 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	ilość studentów	nie podeszli do obrony	ilość 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	I.2001	X.2001	28		
9	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	V.2001	II.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	II.2003	VII.2003	38		
17	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KOMUNIKACJA I MARKETING	II.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		
<b>STUDIA PEŁNOPŁATNE W LATACH 1999-2006</b>					<b>546</b>	<b>0</b>	

dr Tomasz Białas

Lp.	Wydział	Nazwa kierunku SP	Data rozpoczęcia	Data zakończenia	ilość studentów	nie podeszli do obrony	ilość semestrów
28	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	V.2006	II.2007	30		2
29	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	IX.2006	II.2007	25		2
30	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	IX.2006	II.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	II.2007	25		2
34	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	IX.2006	III.2007	29	1	2
35	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	II.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
<b>STUDIA PODYPLOMOWE DLA KADR ZARZĄDZAJĄCYCH I PRACOWNIKÓW PRZEDSIĘBIORSTW - EFS (EdP I) LATA 2006-2008</b>					<b>445</b>	<b>5</b>	
45	ZARZĄDZANIE I MARKETING	AKADEMIA MENEDŻERSKA	IX.2005	I.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
<b>STUDIA PEŁNOPLATNE W LATACH 2007-2008</b>					<b>46</b>	<b>0</b>	
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	
51	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	IV.2009	2010	30		
52	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	IV.2009	2010	30		
53	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	IV.2009	2010	29	1	
54	ZARZĄDZANIE I MARKETING	MARKETING I PR	IV.2009	2010	30		
55	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE NIERUCHOMOŚCIAMI	V.2009	2010	31		2

Publiczna misja prywatnej uczelni (Jak ją wypełniać? Czy to możliwe? Twórcze wyzwanie?)...

Lp.	Wydział	Nazwa kierunku SP	Data rozpoczęcia	Data zakończenia	ilość studentów	nie podeszli do obrony	ilość semestrów
56	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	V.2009	2010	25		
57	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	IX.2009	2010	25		
58	ZARZĄDZANIE I MARKETING	MARKETING I PR	IX.2009	2010	30		
59	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	XI.2009	2010	27		
60	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	IX.2009	2010	25		
61	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	X.2009	2010	29	1	
62	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI	IX.2009	2010	30		
63	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	XI.2009	2010	25		
64	ZARZĄDZANIE I MARKETING	FUNDUSZE UE	XI.2009	2010	30		
65	ZARZĄDZANIE I MARKETING	HANDEL ZAGRANICZNY	IX.2009	2010	30		
66	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	X.2009	2010	30		
67	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	I.2010	2010	25		
68	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZARZĄDZANIE PROJEKTEM	II.2010	2010	25		
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
<b>STUDIA PODYPLOMOWE DLA PRZEDSIĘBIORCÓW I PRACOWNIKÓW PRZEDSIĘBIORSTW - EFS (EdP II) LATA 2009-2010</b>					<b>644</b>	<b>6</b>	
71	ZARZĄDZANIE I MARKETING	KONTROLA I AUDYT WJST	XII.2009		19		
72	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	I.2010		20		
73	ZARZĄDZANIE I MARKETING	REGULACJE PRAWNE JST W PROCESIE WDRAŻANIA FUNDUSZY STRUKTURALNYCH	IV.2010		17		
74	ZARZĄDZANIE I MARKETING	ZAMÓWIENIA PUBLICZNE W POLSCE I UE	IV.2010		21		
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		
<b>SPECJALISTYCZNE STUDIA PODYPLOMOWE DLA KADR ADMINISTRACJI SAMORZĄDOWEJ - EFS (MSWiA) LATA 2009-2010</b>					<b>200</b>	<b>0</b>	
<b>SUMA:</b>					<b>1881</b>	<b>11</b>	<b>1892</b>

**dr Agnieszka Dziedziczak-Foltyn**

Uniwersytet Łódzki

## **Modernizacja społeczno-gospodarcza a szkolnictwo wyższe w Polsce w pryzmacie strategii imitacyjnej**

*Myśleliśmy o wszystkim przez pryzmat nadziei na zrealizowanie zachodniej normy. To był wybór imitacyjny.*

Paweł Śpiewak, 2004<sup>1</sup>

### **Abstrakt**

Dwie dekady przemian polityczno-społeczno-gospodarczych w Polsce nie przyniosły dotychczas zadowalającego efektu modernizacyjnego. Polska nadal stoi w obliczu konieczności zmian, które pozwolą jej nadążyć za rozwojem Europy i świata. Zdeterminowani do myślenia strategicznego krajowi decydenci dostrzegli niedawno, że jednym z obszarów wymagających pilnej modernizacji jest szkolnictwo wyższe i nauka. Celem niniejszego tekstu jest pokazanie, jak imperatyw modernizacyjny wynikający obecnie z członkostwa w Unii Europejskiej przekłada się na proces reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Analiza sięga jednak dalej w przeszłość i prowokuje do pytania: czy i jak wybór strategii imitacyjnej w odniesieniu do modernizacji społeczno-gospodarczej kraju znajduje odzwierciedlenie w przypadku modernizacji polskiego szkolnictwa wyższego.

Wywiad z Pawłem Śpiewakiem pt. *O zatrzymanej transformacji w magicznym zwierciadle polskiej socjologii* (C. Michalski) zamieszczony w „Europa” Nr 29 /2004 oraz na: [http://dziennik.pl/dziennik/europa/article47482/O\\_zatrzymanej\\_transformacji\\_w\\_magicznym\\_zwierciadle\\_polskiej\\_socjologii.html](http://dziennik.pl/dziennik/europa/article47482/O_zatrzymanej_transformacji_w_magicznym_zwierciadle_polskiej_socjologii.html) (1.05.2010).

## Wprowadzenie

Punktem wyjścia proponowanej w tekście analizy jest wielowymiarowa interpretacja szeroko rozumianego i elastycznego terminu „modernizacja”. W dyskursie publicznym modernizację odnosi się bowiem zarówno do „infrastruktury” (jako jej modyfikację, np. unowocześnienie szkoły wyższej), jak i „nadbudowy” (jako realizację określonych ideałów społeczno-politycznych prowadzących do nowoczesności, np. budowa społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy)<sup>2</sup>. Podobne rozróżnienie, aczkolwiek bardziej rozbudowane, odnaleźć można w dyskursie naukowym, o czym mowa będzie w dalszej części tekstu.

Podwójna konotacja terminu modernizacja pozwala na osadzenie modernizacji szkolnictwa wyższego w szerszych procesach zachodzących we współczesnej Polsce - modernizacji społeczno-gospodarczej zapoczątkowanej transformacją systemową. Transformacja ta jako swoista strategia modernizacyjna mająca doprowadzić Polskę do Europy, była traktowana często jako projekt zakładający prostą imitację Zachodu. Jak pisał Krzysztof Jasiocki: *Transformacja ustrojowa i międzynarodowa reorientacja Polski po 1989 r. od początku były przeprowadzane w ramach paradygmatu modernizacyjnego, określanego też mianem „mimetycznego,, (M. S. Szczepański) lub „imitacyjnego” (E. Wnuk-Lipiński) (Jasiocki 2003: 16). Doganianie Europy przez wiele lat było celem nadrzędnym rodzimej polityki rozwojowej. Nie bez powodu zmiany systemowe w Polsce łączące transformację ustrojową z wchodzeniem do struktur euroatlantyckich nazwano „modernizacją przez integrację” (Jasiocki 2003: 31). Uruchoimiła ona bowiem mechanizmy wymuszające dostosowanie Polski do reguł i standardów Unii Europejskiej, a jednocześnie otworzyła przed Polską szanse rozwojowe.*

Wysiłek modernizacyjny podejmowany w Polsce w pogoni za nowoczesnością można zilustrować w wymiarze empirycznym. Zamysły i zabiegi modernizacyjne znalazły bowiem swoje odzwierciedlenie w tworzonych przez państwo dokumentach strategicznych. Opisują one tworzoną z mozołem przez polski rząd wizję rozwoju społeczno-gospodarczego Polski, jak i wizję rozwoju szkolnictwa wyższego.

Analiza programów modernizacyjnych uosabianych przez zapisy w dokumentach strategicznych opracowywanych w okresie ostatnich 20 lat pozwala na wskazanie swojej ewolucji w myśleniu o rozwoju kraju i rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Prowokuje jednak przy tym do postawienia następującego pytania: Czy Polska ma szansę wypracować własny i efektywny model rozwoju szkolnictwa wyższego nie dając się uwieść pokusom imitacji (o ile w ogóle są powody, by obawiać się imitacji)?

<sup>2</sup> Rozróżnienie na „infrastrukturę” i „nadbudowę” w odniesieniu do modernizacji zaproponowała Prof. Małgorzata Kowalska w tekście *Magia modernizacji* zamieszczonym w Krytyce Politycznej na stronie <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/Magia-modernizacji/menu-id-197.html> (1.05.2010).



## **Modernizacja - unowocześnianie lub droga do nowoczesności**

Modernizacja jest zbieżna semantycznie z pojęciem unowocześnienia. Z tego powodu pojęcie to bywa nadużywane i dezinterpretowane w języku potocznym (zwłaszcza politycznym). Wpisało się ono na co dzień do języka projektów finansowanych z funduszy unijnych. Coraz częściej sięgają też po pojęcie modernizacji autorzy w pracach akademickich<sup>3</sup>. To jednak nie ułatwia jednoznacznego zdefiniowania modernizacji, gdyż funkcjonują, przynajmniej w naukach społecznych, cztery różne sposoby definiowania tego terminu (Szczepański M. S. 1999: 269-270). W najbardziej dostrzegalnym ujęciu modernizacja oznacza udoskonalanie, czyli wdrażanie wcześniej wytworzonych innowacji technicznych i technologicznych (np. modernizacja fabryki). W tym właśnie sensie modernizacja odnosi się do wspomnianej we wprowadzeniu „infrastruktury”. Procesy modernizacyjne odnoszone są także do wszelkich zmian wprowadzających nowoczesniejsze formy organizacji w społeczeństwie - w jego gospodarce, systemie władzy, polityce czy kulturze. Jest to już szerszy, niż tylko infrastrukturalny kontekst, niemniej jednak idea pozostaje ta sama - unowocześnienie. W odniesieniu do unowocześniania np. gospodarki czołowym hasłem temu towarzyszącym jest idea budowania gospodarki opartej na wiedzy. Tym samym ujęcie to odpowiada zasygnalizowanemu we wprowadzeniu obliczu modernizacji jako swoistej „nadbudowy”. Najbardziej powszechne rozumienie modernizacji - jako ciągu ewolucyjnych zmian społeczeństwa tradycyjnego, które przeobraża się w społeczeństwo nowoczesne - występuje w pracach wielu wybitnych teoretyków. Jest to perspektywa niejako cywilizacyjna, wychodząca poza ramy przywoływanej „nadbudowy”. W interpretacjach procesów modernizacyjnych istnieje również propozycja polskich teoretyków by teorie modernizacji traktować jako część marksistowskiej teorii rozwoju odnoszącej się do współczesnej cywilizacji przemysłowej.

Jak wspomniano w jednym z ujęć, modernizację odnosi się do całościowego, globalnego procesu przekształcania się społeczeństwa tradycyjnego w społeczeństwo nowoczesne, postindustrialne. Stąd też termin „modernizacja” pojawia się w wielu różnicowanych i ewoluujących koncepcjach. Procesy modernizacyjne inaczej są interpretowane na gruncie nauk ekonomicznych, inaczej na gruncie socjologii i politologii, a całkiem odmiennie w psychologii (Szczepański M. S. 1989: 34-37). Ekonomiczne teorie modernizacji odwołują się do dwóch modeli zmiany: pierwszy (oparty ma ekonomii neoklasycznej i makroekonomii J. Keynesa) traktuje zmianę jako wzrost ekonomiczny połączony z ewolucją systemu społecznego, drugi ? jako sekwencję następujących po sobie stadiów. Teorie socjologiczne odwołują się do wpływu na wzrost gospodarczy czynników pozaindywidualnych i pozaekonomicznych (podkreśla się w nich rolę wielkich systemów aksjologicznych i kulturowych przyspieszających zmiany modernizacyjne). Na gruncie politologii funkcjonują teorie uzależniające intensywność przemian modernizacyjnych od poziomu społecznej i politycznej mobilizacji. Termin „mobilizacja”,

<sup>3</sup>

Zob. Morawski W. (red.), *Modernizacja Polski. Struktury, agencje, instytucje*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

użyty przez Karla Deutscha w latach 60., obejmuje w tym przypadku oba procesy mobilizacji społecznej i politycznej, które wzajemnie się wspierają. Psychologiczne teorie modernizacji koncentrują się głównie na próbach identyfikacji osobniczych i osobowościowych czynników rozwoju (utożsamianego najczęściej ze wzrostem gospodarczym) i wskazują cechy „nowoczesnej osobowości” przyspieszającej wzrost i rozwój. Od lat 90. coraz częściej też posługiwano się terminem „modernizacja” w naukach o wychowaniu, a de facto w pedagogice społecznej. Procesy modernizacyjne zaczęto bowiem odnosić do przeobrażania lokalnych środowisk wychowawczych w warunkach intensywnie przebiegającej zmiany społecznej (Radzewicz-Winnicki 2004: 29).

Jeden z czołowych polskich znawców problematyki zmian społecznych, Piotr Sztompka (2005: 130) wskazuje trzy sposoby rozumienia terminu „modernizacja” o różnym stopniu ogólności. W najbardziej ogólnym znaczeniu modernizacja oznacza postępową zmianę społeczną, w której społeczeństwo porusza się wzdłuż pewnej przyjętej skali postępu. Drugie znaczenie uwypukla dochodzenie do nowoczesności rozumianej jako kompleks społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych i mentalnych przekształceń zachodzących na Zachodzie od XVI wieku i obecnie osiągniętych swoje apogeum. Trzecie, najbardziej precyzyjne znaczenie odnosi się do przejścia od peryferii do centrum nowoczesnego społeczeństwa.

Prezentowana w tekście analiza wymaga odwołania się do dwóch rozumień pojęcia modernizacji. Po pierwsze, w odniesieniu do modernizacji społeczno-gospodarczej kraju, modernizacja traktowana jest jako zamierzony, celowy i planowy proces zbliżania się zapóźnionego cywilizacyjnie kraju do uznanego modelu nowoczesności (Sztompka 2002: 508). Specyfikę modernizacji „po polsku” ilustruje kategoria transformacji (modernizacji imitacyjnej), akcentującej konieczność przystosowywania Polski do określonego modelu demokracji i gospodarki rynkowej (Ziółkowski 1999; Szacki 1999; Krasnodębski 2006; Kolasa-Nowak 2009, 2010). Po drugie, modernizacja odnosi się także do wszelkich zmian prowadzących do unowocześniania (udoskonalania) poszczególnych form organizacji konkretnego społeczeństwa: gospodarki, systemu władzy, polityki, kultury (Szczepański J. 1989: 26). Jednym z kluczowych obszarów zabiegów modernizacyjnych (z uwagi na tkwiący w nim potencjał rozwojowy) jest niewątpliwie system szkolnictwa wyższego.

### **Modernizacja społeczno-gospodarcza w Polsce wczoraj i dziś**

W perspektywie socjologii historycznej transformacja ustrojowa w Polsce roku 1989 postrzegana jest jako trzecia, po czasach II RP (1918-1939) oraz czasach PRL (1945-1989), próba modernizacji Polski (Krasnodębski 2006: 193-198). Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku celem naczelnym ówczesnej strategii rozwojowej była obrona i umacnianie suwerenności. Po drugiej wojnie światowej miała miejsce modernizacja komunistyczna, która stanowiła niejako odwrócenie strategii przedwojennej. Strategia modernizacyjna po roku 1989 miała umożliwić „powrót” do Europy. W rezultacie tego, iż priorytet stanowiła w niej nie polityka, ale gospodarka, doszło do

depolityzacji działań państwowych. Projekty reform pojawiały się w skutek woluntarystycznej polityki wąskich elit modernizacyjnych, którym doradzali zachodni specjaliści. Uzasadniano je najczęściej w języku konieczności ekonomicznych, logiki rozwoju albo warunków stawianych przez zachodnich partnerów. Przytoczenie tego opisu modernizacji transformacyjnej ma zasadnicze znaczenie z punktu widzenia „strategii imitacji”. Zakładała ona bowiem, że Polska niejako automatycznie wróci do Europy dzięki implementacji uniwersalnego zachodniego modelu rozwoju cywilizacyjnego. Przy braku źródeł inspiracji oraz „technicznych” rozwiązań dla procesu przebudowy gospodarki i społeczeństwa polskiego - dylemat wielkiej improwizacji (Chołaj 1998) - dość łatwo podchwycono ideę „imitacyjnego modelu transformacji” czy „imitacyjnej modernizacji” sprowadzanych do względnie prostego „doganiania Europy”.

Niestety polskie rządy dryfowały ku Europie raczej bez świadomości celu (Karpiński 2009: 59). Owszem, w czasach PRL z inicjatywy Polskiej Akademii Nauk powołano Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000”, którego działalność zapoczątkowała systematyczne studia nad przyszłością (ten sam Komitet, pod nowym szyldem Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” prowadzi do dziś prace prognostyczne). W analizie obecnego kryzysu myślenia o przyszłości w Polsce akcentuje się zniechęcenie Polaków do wspaniałych wizji przyszłości ustroju socjalistycznego, które się nie sprawdziły. Tak więc kolejne rządy w Polsce po 1989 roku zorientowane były na krótkookresowe i bieżące problemy gospodarczo-polityczne oraz, niezależnie od orientacji politycznej, ignorowały wybiegające dużo dalej w przyszłość opracowania prognostyczne (Karpiński 2009: 57). Tymczasem myślenie o przyszłości jest być może najważniejszym kryterium podejmowania decyzji „tu i teraz”. Doceniającego znaczenie m.in. inicjatorzy Polskiego Forum Myśli Strategicznej<sup>4</sup>, którzy nie unikają pytania typu „Polonia Quo Vadis?”, a jedno z seminariów poświęciło strategicznym problemom rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce.

Jak zatem przebiegała dotąd modernizacja społeczno-gospodarcza w Polsce? Ewolucja systemu programowania strategicznego obejmowała kilka dających się wyraźnie zidentyfikować etapów (Zuber 2007). W latach 1989-1994 (pierwszy etap) miało miejsce odejście od centralnego planowania i skromny dorobek rządu w zakresie programowania. W latach 1994-2004 (drugi etap) stopniowo odradzało się programowanie rozwoju i nasiliły się działania rządu w zakresie programowania. Wraz z akcesją Polski do UE w 2004 roku rozpoczął się trzeci etap - włączenie Polski w proces programowania UE i konieczność nie tylko optymalnego wykorzystania środków unijnych, ale przede wszystkim aktywnego uczestniczenia w tworzeniu wizji rozwoju UE. Oczywiście cenny jest fakt, że polityka rozwoju znalazła swoje formalne umocowanie w ustawie<sup>5</sup>, nastąpiło to jednak bardzo późno. W okresie poprzedzającym przyjęcie ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (w latach 1989-2006) wygenerowano ponad 400 strategii i dokumentów o charakterze strategicznym (najczęściej w perspektywie krótko- i średnio-

<sup>4</sup> [http://www.pte.pl/353\\_forum\\_mysli\\_strategicznej.html](http://www.pte.pl/353_forum_mysli_strategicznej.html)

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, której jednolity tekst po zmianach wprowadzonych w kolejnych latach ogłoszono 15 maja 2009 r. (Dz. U. z 2006 r. nr 227 poz. 1658).

okresowej). Cechowała je niespójność oraz brak ciągłości pomiędzy nimi. Częstokroć wypracowywanie dokumentów było upolityczniane i podejmowane *ad hoc*, i wciąż brakowało wyraźnie zarysowanej długofalowej wizji rozwoju kraju. W konsekwencji tak prowadzonej polityki nastąpiło rozproszenie celów, powielanie działań czy wręcz wspierania znoszących się wzajemnie idei.

Dopiero po 20 latach od transformacji, a 5 lat po wejściu do UE, władze Polski wyciągnęły wnioski z braku kompleksowego modelu rozwoju odpowiadającego nowym warunkom ustrojowym oraz z dotychczasowej nieefektywności działań prorozwojowych państwa. Zwiastunem zmiany w myśleniu o przyszłości był zrealizowany w latach 2007–2008 projekt badawczy *Narodowy Program Foresight Polska 2020*<sup>6</sup>, w wyniku którego powstało pięć długookresowych scenariuszy rozwoju kraju uszeregowanych od wariantu najbardziej optymistycznego do najbardziej pesymistycznego (Baczko 2009; Nowicka 2009). W pierwszym, w „scenariuszu skoku cywilizacyjnego” przewidywana jest rzeczywista transformacja w gospodarkę opartą na wiedzy i optymalne wykorzystanie kapitału intelektualnego. W kolejnych dwóch wariantach rozwoju zarysowana jest pozytywna, acz bardziej realistyczna wizja przyszłości. W „scenariuszu twardych dostaw” mowa jest o powolnym rozwoju, ale przy słabym wykorzystaniu kapitału intelektualnego, w „scenariuszu trudnej modernizacji” podkreśla się ryzyko spowolnienia gospodarczego, ale też możliwość przeprowadzenia kluczowych reform i modernizacji systemów edukacji i nauki. Dwa ostatnie przewidywane scenariusze rozwoju są negatywne i niepożądane. W „scenariuszu słabnącego rozwoju” w systemach edukacji i nauki nic się nie zmienia, w „scenariuszu zapaści” - wręcz się sytuacja pogarsza. Czarne wizje przyszłości zmobilizowały państwo do działań mających nie dopuścić do spełnienia żadnego z negatywnych scenariuszy rozwoju.

Można przyjąć, że moment przełomowy nastąpił w 2009 roku. Pojawił się wówczas, określany jako trzeci projekt cywilizacyjny (po projekcie transformacyjnym i akcesyjnym), raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*<sup>7</sup>. Uznany za pionierski, dokument ten ma charakter tzw. zielonej księgi, a tym samym tworzy ramy dla opracowania długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Znaczące jest to, że jako jedno z kluczowych wyzwań (wyzwanie 6) zidentyfikowano budowę gospodarki opartej na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego. Dostrzegając w wiedzy potencjał rozwojowy podkreśla się w raporcie konieczność stworzenia sprzyjających warunków rozwoju i synergii systemów innowacji i edukacji. Tego samego roku rząd polski formalnie przyjął spójną wizję systemu strategicznego zarządzania rozwojem Polski opisaną w dokumencie *Założenia systemu zarządzania rozwojem Polski*<sup>8</sup> oraz powołał Komitet Koordynacyjny ds. Polityki Rozwoju (KK)<sup>9</sup>, który ma koordynować prace nad porządkowaniem dokumentów strategicznych.

<sup>6</sup> <http://www.polska2020.pl/mis/> (15.05.2010).

<sup>7</sup> <http://www.polska2030.pl/> (15.05.2010).

<sup>8</sup> [http://www.mrr.gov.pl/aktualnosci/ministerstwo/Documents/Zalozenia\\_SZR\\_wersja\\_przyjeta\\_przez\\_RM\\_270409.pdf](http://www.mrr.gov.pl/aktualnosci/ministerstwo/Documents/Zalozenia_SZR_wersja_przyjeta_przez_RM_270409.pdf)

<sup>9</sup> Zarządzenie nr 21 Prezesa Rady Ministrów z 11 marca 2009 r.

Czym wytłumaczyć taki nagły zwrot akcji? Jak łatwo zauważyć, intensyfikacja działań na rzecz krajowej polityki rozwoju społeczno-gospodarczego nastąpiła wraz z włączeniem się Polski w struktury Unii Europejskiej. Konieczność realizacji celów Strategii Lizbońskiej, przy jednoczesnej możliwości korzystania z funduszy europejskich (zwłaszcza w kolejnym okresie programowania 2007-2013), okazały się drugą szansą nadrobienia zacofania cywilizacyjnego kraju. Nie bez powodu ekonomiści mówią teraz o takich zagrożeniach dla rozwoju Polski, jak dalszy paraliż polskiej myśli strategicznej oraz zmarnowanie części finansowych środków unijnych (Kukliński 2008).

### **Reformowanie szkolnictwa wyższego na tle procesów modernizacyjnych w Polsce**

Kwestia roli szkolnictwa wyższego w procesach modernizacyjnych podnoszona była w Polsce już w czasach PRL. Jakże aktualne jest ówczesne podejście, zgodnie z którym szkolnictwo wyższe stanowi czynnik postępu w takim stopniu, w jakim na chęć wykorzystania potencjału szkół wyższych wskazuje całokształt polityki społeczno-gospodarczej państwa (Szczepański J. 1969: 212). Z prac nad przygotowywanym w drugiej połowie lat osiemdziesiątych „Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2000” (notabene opracowana została jedynie koncepcja przygotowania programu) wynikało, że miał on mieć na celu przyspieszenie rozwoju, podnoszenie poziomu i unowocześniania kształcenia i badań naukowych. Istotnym jego celem było również zwiększenie udziału szkół wyższych w przyspieszaniu rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, głównie poprzez wzrastające zaangażowanie potencjału naukowego uczelni w rozwiązywanie ważnych problemów tego rozwoju (Miśkiewicz 2003: 170-171). Tymczasem w dobie transformacji ustrojowej decydenci państwowi zadowoleni z dynamicznego rozwoju studiów wyższych w Polsce lat 90. zapomnieli niejako o modernizacyjnej roli szkolnictwa wyższego.

Szkolnictwo wyższe w Polsce przeżyło swoisty boom edukacyjny, czyli ogromny skok ilościowy liczby kształconych studentów (współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym wzrósł w latach 1990-2009 czterokrotnie i osiągnął poziom jeden z najwyższych w krajach OECD) oraz towarzyszącą temu erupcję szkół wyższych (czterokrotny wzrost liczby uczelni), co niewątpliwie oceniać należy w kategoriach zwiększania potencjału modernizacyjnego społeczeństwa. Nie był to jednak efekt świadomej i planowej polityki edukacyjnej państwa, ale splotu określonych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, które doprowadziły do przeobrażenia się systemu szkolnictwa wyższego w rynek usług edukacyjnych (Buchner-Jeziorska 2005: 16-17). Często wskazuje się na żywiołowy i raczej chaotyczny charakter procesów zachodzących wówczas w sektorze szkolnictwa wyższego, które przyniosły ze sobą szereg negatywnych konsekwencji, przede wszystkim pogorszenie jakości kształcenia. Koronnym dowodem na brak myślenia strategicznego ze strony władz państwa było niedofinansowanie sektora szkół wyższych i nauki. Dość powiedzieć, że nawet dwa lata po wejściu Polski do UE, czyli w 2006 roku, krajowe nakłady ogółem na działalność B & R w relacji do PKB były ponad

czterokrotnie niższe niż średnia OECD i trzykrotnie niższe niż średnia UE-27 (OECD 2009)<sup>10</sup>. Jednocześnie, pomimo faktu, iż udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB nie odbiegał od średniej OECD<sup>11</sup>, szkoły wyższe borykały się z problemem znacznie wolniejszego tempa wzrostu dotacji budżetowych niż tempo wzrostu liczby studentów (Dąbrowa-Szeffler, Jabłecka 2007: 168). W konsekwencji wydatki te w przeliczeniu na jednego studenta (z uwzględnieniem parytetu siły nabywczej) były jednymi z najniższych wśród krajów OECD (*Diagnoza...* 2009: 62).

W dyskursie publicznym i naukowym pojawiło się ostatnimi laty mnóstwo opinii na temat zacofania czy wręcz zapaści szkolnictwa wyższego w Polsce. Najczęściej przywoływane są przy tej okazji światowe rankingi uniwersytetów, w których nawet najlepsze polskie uczelnie zajmują bardzo dalekie pozycje (zob. Jajszczyk 2008). Od czasu wejścia Polski do UE i konieczności realizacji postulatów Strategii Lizbońskiej coraz częściej wspomina się o marnych szansach na zbudowanie w najbliższej przyszłości w Polsce nowoczesnej gospodarki (gospodarki opartej na wiedzy) i społeczeństwa (społeczeństwa wiedzy). Świadczą o tym szczegółowe bądź syntetyczne wskaźniki, jak np. Summary Innovation Index (SII), który zawiera ważoną sumę wielu innych wskaźników, w tym m.in. liczbę absolwentów szkół wyższych, wydatki budżetowe i firmowe na badania i innowacje itp. W badaniach z 2007 roku Polska z wynikiem 0,24 sytuowała się znacznie poniżej średniej unijnej (0,45 SII dla UE-27), co plasowało nasz kraj dopiero w grupie krajów doganiających, tzw. catching-up countries. Jak szacowali wówczas eksperci, Polska byłaby w stanie zbliżyć się do średnich wyników SII UE-27 niestety dopiero za około 20 lat (Grodzka, Zygierewicz, 2008). Tak więc, ze względu na szereg danych świadczących o słabym „zmodernizowaniu” systemu edukacji i nauki, trudno mówić, by decydenci traktowali szkolnictwo wyższe jako kluczowy czynnik determinujący poziom potencjału modernizacyjnego społeczeństwa (Buchner-Jeziorska 2007).

Mobilizacyjnej roli w reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce można by się dopatrywać w realizacji Procesu Bolońskiego. Zwłaszcza, że Polska dobrze wypada w raportach, które operują wskaźnikami oceniającymi ilościowe wdrażanie narzędzi procesu (jak wynika z *Raportu Stocktaking 2007* Polska uzyskała średnio notę powyżej 4 w skali 1 do 5, czyli powyżej średniej europejskiej). Niestety brakuje w Polsce systematycznych badań pozwalających na kompleksową ocenę wdrażania postulatów Procesu Bolońskiego (Kraśniewski 2009: 72). *Raport Stocktaking* dostarcza danych na temat zaawansowania Polski jedynie w odniesieniu do techniczno-organizacyjnej strony Procesu. Sukcesy Polski w tym zakresie można przypisać raczej „face-liftingowi” szkolnictwa wyższego niż zmianie paradygmatu (Buchner-Jeziorska 2010). Państwo nie podjęło się bowiem systematycznego i całościowego zarządzania modernizacją sektora szkół wyższych, w praktyce scedowując odpowiedzialność za realizację procesu na same szkoły wyższe. Państwo nie pomogło też odpowiednim umocowaniem legislacyjnym

<sup>10</sup> W 2006 r. dla Polski wskaźnik ten wynosił 0,56 %PKB, średnia dla krajów OECD - 2,26% PKB, średnia dla UE-27 - 1,77% PKB.

<sup>11</sup> W 2006 r. wskaźnik ten dla Polski wyniósł 1,0% PKB, średnia dla krajów OECD - 1,3% PKB, średnia dla UE-19 - 1,3% PKB (Education at a Glance 2009: OECD Indicators).

(w ustawie z 2005 roku dotyczącej szkolnictwa wyższego brakowało odniesień do Procesu Bolońskiego) (Kraśniewski 2006: 38). Nie pojawiła się w Polsce przestrzeń dla efektywnej współpracy pomiędzy głównymi aktorami zaangażowanymi w realizację Procesu Bolońskiego, tj. decydentami i uczelniami (środowiskiem akademickim) (Chmielecka 2007). Świadczy to o niezrozumieniu idei Procesu przez decydentów i prowadzi do marnowania szans, jakie Proces wnosi do polskiego szkolnictwa wyższego.

Analizy działań podejmowanych przez państwo na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego dowodzą tego, że przez 20 ostatnich lat kolejne rządy nie były w stanie wypracować polityki rozwoju w zakresie edukacji wyższej (Dziedziczak-Foltyn 2008, 2010). Wskazuje na to także diagnoza polskiego szkolnictwa wyższego dokonana przez ekspertów OECD<sup>12</sup>. Formalnie rzecz biorąc, plany rozwoju społeczno-gospodarczego Polski uwzględniają kwestię szkolnictwa wyższego, zarówno w wymiarze potrzeb szkół wyższych (wskazując obszary wymagające pilnie zmian i dofinansowania), jak również w odniesieniu do roli uczelni w procesie budowania gospodarki opartej na wiedzy (podkreślając konieczność współpracy nauki i gospodarki). Świadczyć ma o tym fakt, iż szkoły wyższe uznano za priorytetowe w programach operacyjnych na lata 2007-2013, zwłaszcza w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki (gdzie jeden z priorytetów to „Szkolnictwo wyższe i nauka”). Jednak w formułowanych jeszcze kilka lat temu programach strategicznych szkolnictwo wyższe przywoływano przede wszystkim w kontekście zniesienia niedostatków systemów edukacji i badań naukowych, nie przypisując mu specjalnie znaczącej roli w procesie modernizacyjno-rozwojowym kraju. Zdawkowo potraktowano szkolnictwo wyższe w *Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*, odesłano do lamusa *Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego do 2015 roku* (opracowaną aczkolwiek nigdy nie przyjętą), a *Strategia rozwoju nauki do 2015 roku* ugrzęzła na długo na etapie konsultacji społecznych.

O determinacji rządu w myśleniu o przyszłości szkolnictwa wyższego wydają się świadczyć działania państwa mające miejsce dopiero w okresie 2008-2010. Bez wątpienia rządzący w Polsce nie chcą dopuścić do urzeczywistnienia czarnych scenariuszy rozwoju kraju, które przewidują m.in. marazm systemu nauki i edukacji, a nawet pogorszenie się ich kondycji oraz niską jakość kapitału intelektualnego (Baczko 2009; Nowicka 2009). Dostrzeżono wreszcie znaczenie potencjału modernizacyjnego, jaki kryje się w szkolnictwie wyższym i wyraźnie to zaakcentowano. W *Raporcie o kapitale intelektualnym Polski* z 2008 roku na 30 zidentyfikowanych głównych wyzwaniach 5 odniesiono bezpośrednio do szkolnictwa wyższego. Rolę uniwersytetów i innych uczelni wyższych doceniono również w opublikowanym rok później raporcie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Po długiej przerwie od powstania nieudanego projektu strategii szkolnictwa wyższego wzmocniono wysiłki w kierunku opracowania nowej strategii, co na przełomie roku 2009/2010 zaowocowało dwoma projektami: środowiskowym i rządowym (eksperckim). Szkolnictwo wyższe traktowane jest w nich jako koło napędowe polskiej gospodarki opartej na wiedzy, jednak przyjęcie takiej optyki skutkuje koniecznością określenia na nowo roli państwa i jego odpowiedzialności wobec sektora szkół wyższych.

<sup>12</sup> <http://www.oecd.org/dataoecd/23/31/39321279.pdf>.

Jednocześnie zabiegi modernizacyjne państwa skryształizowały się w propozycji nowych rozwiązań legislacyjnych dla szkolnictwa wyższego (do tej pory funkcjonowanie tego sektora regulowały dwie ustawy: z 1990 i 2005 roku) i przybrały formę trzech pakietów reform pod hasłem „Partnerstwo dla wiedzy” (nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym, nowy model kariery akademickiej i reforma studiów i praw studenckich). Po dwóch latach prac nad nowelizacją ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz ustawy *o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* 14 września 2010 roku Rada Ministrów przyjęła projekt nowej ustawy (z dnia 10 września 2010 r.)<sup>13</sup>. Intensywność działań podejmowanych przez władze na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce (a w zasadzie jego wyjścia z zapaści) świadczą niewątpliwie o mobilizacji państwa. Nadal jednak działania te spotykają się z ostrą krytyką ze strony przedstawicieli środowiska akademickiego oraz ekspertów, podkreślających wyraźnie fakt, iż reform nie poprzedza przyjęcie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Z tego powodu nadal zarzucany jest państwu brak polityki w tym zakresie (Dziedziczak-Foltyn 2009). Ponadto wskazywany jest brak dobrej merytorycznie narodowej debaty nad polityką edukacyjną, o co apelowali eksperci OECD oraz brak zaplecza systemowego i logistycznego dla przygotowania reform (Thieme 2009: 346, 376). Dziwi niezmiernie, zwłaszcza w kontekście polskich doświadczeń modernizacyjnych dyktowanych przez strategię imitacyjną, że w procesach modelowania polityki rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce sporadycznie sięgano do porównań z innymi krajami. Dotąd wiedza na temat zagranicznych rozwiązań w szkolnictwie wyższym była nikła i dość sceptyczne do nich podejście (*Diagnoza*. 2009: 18-19).

Zdaniem ekspertów, w tej sytuacji szczególnie pożądane staje się sięgnięcie do znanych w Europie zasad ekonomii politycznej reform (Kwiek 2009), import eksperckiego know-how (Białecki 2008) oraz wypracowanie przez rząd stanowiska na temat narodowych celów polityki edukacyjnej poprzedzonego międzynarodowym przeglądem istniejących obecnie rozwiązań (m.in. Maliszewski 2007; Thieme 2009). Dokumenty programowe (obie strategie rozwojowe) dają pewną szansę na podwyższenie poziomu dyskusji o stanie i sposobach modernizacji szkolnictwa wyższego w Polsce, także z organizacjami i specjalistami zagranicznymi. Strategia środowiskowa nawiązuje do czterech scenariuszy rozwoju szkolnictwa wyższego opracowanych przez OECD. Z kolei propozycja ekspercka w oparciu o analizę doświadczeń szkolnictwa wyższego w 10 krajach odwołuje się do najbardziej adekwatnych do polskich warunków rozwiązań i zapisów ustawowych w 4 krajach: Austrii, Holandii, Danii i Australii (Thieme 2010). Jest to niewątpliwie właściwe posunięcie na drodze kształtowania rodzimej polityki rozwoju, niemniej jednak stan wiedzy w tym zakresie nadal nie jest wystarczający. Nie chodzi też o bezkrytyczną imitację zachodnich wzorców, ale o przemyślaną selekcję i wybór takich, które pozwolą Polsce uniknąć błędów innych. Stąd potrzeba wglądu w doświadczenia (sukcesy i porażki) krajów rozwiniętych.

<sup>13</sup> [http://www.bip.nauka.gov.pl/gallery/10/85/10858/20100910\\_projekt\\_ustawy\\_szkolnictwo\\_wyzsze.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/gallery/10/85/10858/20100910_projekt_ustawy_szkolnictwo_wyzsze.pdf).



## Zakończenie

Polska stoi obecnie w obliczu reform, które po raz pierwszy od 20 lat, w tak zasadniczy sposób mają przestawić polskie szkolnictwo wyższe na tory unowocześnienia. Swoisty powrót do myślenia o przyszłości i raczkująca polityka rozwoju pozwalają mieć nadzieję, że odchodzą czasy, kiedy decydenci nie lokowali szkolnictwa wyższego wśród rzeczywistych priorytetów rozwojowych. Po raz pierwszy od wielu lat w modernizacji sektora szkół wyższych III RP upatruje szansy na wykorzystanie jego potencjału w rozwoju społeczno-gospodarczym kraju. Początkowo, ze względu na doraźny bagaż transformacyjny, działania państwa ograniczały się do stworzenia jedynie ram legislacyjnych dla stopniowego modelowania systemu szkół wyższych równoległe do zmian gospodarczych, społecznych i politycznych w Polsce. Doganianie Europy zobowiązywało polskie uczelnie do włączenia się w realizację Procesu Bolońskiego, ale państwo nie wykorzystało w pełni szans rozwojowych, jakie dawał ów proces. Najbardziej widoczną mobilizacją do rozwoju dla Polski, jako członka Unii Europejskiej, stała się konieczność realizacji (lecz przy wsparciu z funduszy unijnych) postulatów Strategii Lizbońskiej: budowy społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy.

Póki co jednak, modernizacyjny potencjał szkolnictwa wyższego i jego modernizacyjne potrzeby doceniane są głównie deklaratywnie, na poziomie dokumentów strategicznych. Wypracowana z mozołem strategia rozwoju szkolnictwa wyższego stanowi wprawdzie punkt zwrotny w działaniach państwa, nadal jednak nie dowodzi istnienia całościowej i skutecznej polityki w tym obszarze. Istotnym elementem tej polityki powinno być obserwowanie „jak to się robi u innych” i transfer tych koncepcji, rozwiązań, procedur czy wzorów debaty, które mogą przyczynić się w warunkach polskich do modernizacji szkolnictwa wyższego. Paradoksalnie, Polska obierając przed laty strategię modernizacji imitacyjnej w odniesieniu do społeczeństwa, teraz w odniesieniu do zmian w szkolnictwie wyższym wydaje się być daleka od pokusy „imitacji” i czerpania korzyści ze swego zacofania (latecomer advantages)<sup>14</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

1. Baczek T. (2009), *Badanie przyszłości*. „Akademia” Nr (18): 24-27.
2. Białecki I. (2008), *Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” Nr 1/31: 22-33, *Bologna Process Stocktaking Report 2007*, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909-bolognaprocessst.pdf> (28.07.2010).

<sup>14</sup> Termin wprowadzony przez T. Veblena w 1915 roku na określenie skoku cywilizacyjnego z pominięciem etapów pośrednich i przy niższych kosztach wdrożenia postępu.

3. Buchner-Jeziorska A. (1993), *Polska droga do kapitalizmu. Socjologiczne problemy transformacji*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
4. Buchner-Jeziorska A. (2005), *Rynek czy system: szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji*, [w:] A. Buchner-Jeziorska (red.) *Szkola sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*, SGH Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
5. Buchner-Jeziorska A. (2007), *Polska droga do społeczeństwa wiedzy*, [w:] A. Siwik (red.) *Od społeczeństwa industrialnego do społeczeństwa informacyjnego*, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, Kraków.
6. Chmielecka E. (2007), *Srebrna taca*, „Forum Akademickie” Nr 10/2007, [www.forumakad.pl/archiwum/2007/10/42\\_srebrna\\_taca.html](http://www.forumakad.pl/archiwum/2007/10/42_srebrna_taca.html) (28.07.2010).
7. Chołaj, H. (1998), *Transformacja systemowa w Polsce. Szkice teoretyczne*, Wydawnictwo UMC-S, Lublin.
8. Dąbrowa-Szefler M., Jabłecka J., *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Warszawa 2007.
9. *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* (2009), Raport cząstkowy, Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
10. Dziedziczak-Foltyn A., Prorok P. (2008), *Szkolnictwo wyższe i nauka w strategiach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski i regionu (na przykładzie województwa łódzkiego)*, [w:] Leja K. (red.) *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk.
11. Dziedziczak-Foltyn A. (2010), *Wizja rozwoju społeczno-gospodarczego i programowanie strategiczne w Polsce jako efekt Strategii Lizbońskiej*, [w:] Buchner-Jeziorska A., Dziedziczak-Foltyn A (red.), *Proces Boloński - ideologia a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (tekst w druku).
12. Dziedziczak-Foltyn A. (2009), *O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989-2009*, „Przegląd Socjologiczny” Nr 3/2009, s. 51-75.
13. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*, [http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_43586328\\_1\\_1\\_1\\_L00.html](http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_L00.html) (29.07.2010).
14. Grodzka D., Zygierewicz A. (2008), *Innowacyjność polskiej gospodarki*, Biuro Analiz Sejmowych, [http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/768E7B17906BB610C12574190041F765/\\$file/infos\\_030.pdf](http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/768E7B17906BB610C12574190041F765/$file/infos_030.pdf) (30.07.2010).
15. Jasiołkowski K. (2003), *Integracja Polski z Unią Europejską w perspektywie koncepcji rozwoju społecznego*, „Studia Europejskie” Nr 2/2003, s. 9-35.
16. Jajszczyk A. (red.) (2008), *Jaka reforma nauki i szkół wyższych? Kongres Obywatelski*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
17. Karpiński A. (2009), *Co trzeba wiedzieć o studiach nad przyszłością?*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.
18. Kolasa-Nowak A. (2009), *Socjologiczne interpretacje transformacji. Perspektywa dwudziestu lat* [w:] L. Gołdyna, A. Zelek (red.), *Dwie dekady polskiej transformacji. Gospodarka - Społeczeństwo - Polityka*, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin.

19. Kolasa-Nowak A. (2010), *Zmiana systemowa w Polsce w interpretacjach socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
20. Kowalska M. (2010), *Magia modernizacji*, „Krytyka Polityczna” <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/Magia-modernizacji/menu-id-197.html> (5.05.2010).
21. Krasnodębski, Z. (2006), *Modernizacja po polsku*, [w:] J. Kleczkowski, M. Szuldrzyński (red.) *Drogi do nowoczesności. Idea modernizacji w polskiej myśli politycznej*. Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków.
22. Kraśniewski A. (2009), *Proces Boloński - to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
23. Kwiek M. (2009), *Polskie szkolnictwo wyższe w 2020. Elementy diagnozy i ekonomia polityczna reform*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Jakie szkolnictwo wyższe do roku 2030? Kongres Obywatelski*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
24. Kukliński A. (2008), *Dwa zwierciadła Europy doświadczeń polskich na przełomie XX i XXI wieku. Artykuł dyskusyjny*, [http://www.pte.pl/pliki/2/11/Dwa\\_zwierciadla\\_doswiadczen\\_Polski.pdf](http://www.pte.pl/pliki/2/11/Dwa_zwierciadla_doswiadczen_Polski.pdf) (30.07.2010).
25. Maliszewski T. (2007), *Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” Nr 1/29: 57-73.
26. Miśkiewicz B. (2003), *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981-1987*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
27. Morawski W. (red.) (2010), *Modernizacja Polski*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
28. Nowicka I. (2009), *Scenariusze rozwoju Polski*, „Sprawy Nauki”, Biuletyn MNiSW, Nr 3/144, <http://www.nauka.gov.pl/nauka/nauka-dla-kazdego/raporty-i-publicacje/sprawy-nauki/nauka-gospodarka-spoleczenstwo/nauka-gospodarka-spoleczenstwo/artkuyl/scenariusze-rozwoju-polski/> (29.07.2010).
29. *OECD Factbook 2009: Economic, Environmental and Social Statistic*, <http://lysander.sourceoecd.org/vl=1452041/cl=27/nw=1/rpsv/factbook2009/07/01/01/index.htm> (25.07.2010).
30. *OECD Reviews of Tertiary Education Poland 2007*, <http://www.oecd.org/dataoecd/23/31/39321279.pdf> (25.07.2010).
31. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa: [http://www.zds.kprm.gov.pl/userfiles/PL\\_2030\\_wyzwania\\_rozwojowe.pdf](http://www.zds.kprm.gov.pl/userfiles/PL_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf) (29.07.2010)
32. Radziejewicz-Winnicki A. (2004), *Spółeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
33. *Raport o kapitale intelektualnym Polski* (2008), [http://pliki.innowacyjnosc.gpw.pl/Kapital\\_Intelektualny\\_Polski.pdf](http://pliki.innowacyjnosc.gpw.pl/Kapital_Intelektualny_Polski.pdf) (29.07.2010).
34. Szacki J. (1999), *Nauki społeczne wobec wielkiej zmiany*, [w:] J. Kurczewska (red.) *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie* IFIS PAN, Warszawa.
35. Szczepański J. (1969), *Szkoły wyższe a postęp społeczny*, [w:] M. Ofierska, M. Dietl, *Moralność i społeczeństwo. Księga jubileuszowa dla Marii Ossowskiej*, PWN, Warszawa.

36. Szczepański J. (1989), *Polska wobec wyzwań przyszłości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
37. Szczepański J. (1999), *Reformy, rewolucje, transformacje*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
38. Szczepański M. S. (1989), *Modernizacja, rozwój zależny, rozwój endogeny. Socjologiczne studium teorii rozwoju społecznego*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
39. Szczepański M. S. (1999), *Modernizacja*, hasło [w:] Encyklopedia socjologii t.2. K-N, Oficyna Naukowa, Warszawa.
40. Sztompka, P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Warszawa.
41. Sztompka, P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Warszawa.
42. Śpiewak P. (2004), *O zatrzymanej transformacji w magicznym zwierciadle polskiej socjologii* (wywiad przeprowadzony przez C. Michalskiego) „Europa” Nr 29 /2004.
43. Thieme J. K. (2009), *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska - Europa - USA*, Difin, Warszawa.
44. Thieme J. K. (2010), *Dzielo środowiska czy nowy system*, „Forum Akademickie” Nr 3/2010, [http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/03/30\\_dzielo\\_srodowiska\\_czy\\_nowy\\_system.html](http://www.forumakad.pl/archiwum/2010/03/30_dzielo_srodowiska_czy_nowy_system.html) (20.10.2010)
45. Ziółkowski, M. (1999), *O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego*, [w:] P. Sztompka (red.) *Imponderabilia wielkiej zmiany*. PWN, Warszawa-Kraków.
46. Zuber P. (2007), *System programowania strategicznego w Polsce*, prezentacja multimedialna MR R na stronie: <http://siteresources.worldbank.org/POLANDEXTN/Resources/ZUBER.pdf>(25.07.2010).

## **Socio-economic modernization and higher education in Poland in prism of imitational strategy**

### **ABSTRACT**

The titular modernization of higher education is presented as an important aspect of social and economic modernization of the country. This approach comes from the adoption of two interpretations of the notion of modernization: in the sense of „infrastructure” (as its modification, i.e. enhancement of the system of higher education), as well as superstructure” (pursuance of certain social and political goals, including using the potential of higher education by the state to build knowledge-based society and economy).

A sociological definition of modernization is provided according to which modernization is a purposeful and planned process of nearing an acknowledged model of modernity by an undeveloped country. To provide a more detailed description of the social and economic modernization of the country, studies on the system transformation treated by sociologists in the category of imitational modernization are referred to. Hence the conclusion that the specific feature of the

„Polish-style" modernization was the necessity to adapt Poland to a definite model of democracy and market economy, which often assumed a simple form of imitating the West.

The modernization effort pursued in Poland to catch up with the modernity is also illustrated in the empirical dimension. The analysis of modernization concepts of the state included in strategic documents leads to further conclusions. Poland still features retarded thinking about the future and an embryonic development policy: the development strategy for the country has been prepared very late. Furthermore, due to the formal necessity to comply with the EU requirements and the opportunity to enjoy the European funds, modernization of higher education is perceived in ideological categories. This opinion is supported by the fact that the state placed the responsibility for the implementation of the Bologna Process postulates on the shoulders of the universities and other higher education institutions, failing to use this opportunity to reform the higher education development policy itself.

The paper assesses the state's modernization efforts focused on the development of higher education as necessary and valuable, but definitely short of a professional development policy that would knowledgeably benefit from the experience of other countries. Paradoxically, Poland opting for an imitational strategy to modernize its society some years ago, now, facing changes in the higher education system, seems to be far away from the temptation to „imitate" and enjoy the „latecomer advantages".

**dr Urszula Maria Grześkowiak**

Uniwersytet Szczeciński

## **Szkolnictwo wyższe w Polsce i w Unii Europejskiej - wybrane aspekty**

### **Abstrakt**

Celem artykułu jest przedstawienie oraz analiza stanu, struktury i dynamiki zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym w województwie zachodniopomorskim na tle Polski, a także w Polsce na tle Unii Europejskiej. Zaprezentowane wyniki mogą być przydatne w obszarze polityki szkolnictwa wyższego oraz dla badaczy zjawisk społecznych.

### **Wprowadzenie**

Począwszy od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, szkolnictwo wyższe w Polsce i w Unii Europejskiej podlega istotnym przemianom.

W szkolnictwie wyższym w Polsce podstawy tych zmian stworzyły:

- ustawa z dnia 12 września 1990 r. (Dz. U. Nr 65, poz. 385 z późniejszymi zmianami) o szkolnictwie wyższym dopuszczająca możliwość tworzenia szkół wyższych zarówno przez osoby prawne, jak i osoby fizyczne;
- ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. (Dz. U. Nr 96, poz. 590 z późniejszymi zmianami) o wyższych szkołach zawodowych, kształcących bardziej pod kątem zawodowych umiejętności potrzebnych na rynku pracy;
- ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami), która sprzyja dostosowaniu naszego systemu edukacyjnego do standardów światowych, a w szczególności standardów europejskich.

Ustawa z 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym przekształciła studia prowadzone do roku akademickiego 2005/2006 w systemie dziennym w studia stacjonarne, a studia wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne w studia niestacjonarne.

Unia Europejska, w tym Polska, realizuje założenia Deklaracji Bolońskiej, w której określono następujące cele<sup>1</sup>:

- przyjęcie systemu zapewniającego „czytelność” i porównywalność dyplomów,
- wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych,
- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów,
- zwiększenie mobilności studentów i pracowników uczelni,
- rozwój współpracy europejskiej na rzecz jakości kształcenia,
- wzmocnienie wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym.

Deklaracja Bolońska zapoczątkowała proces istotnych zmian systemowych w szkolnictwie wyższym. Proces ten, nazywany jest Procesem Bolońskim i dąży do utworzenia do 2010 roku wspólnego Europejskiego Obszaru (Przestrzeni) Szkolnictwa Wyższego.

### **Szkolnictwo wyższe w województwie zachodniopomorskim na tle Polski**

W warunkach szybkich zmian zachodzących w polskiej gospodarce rośnie społeczne zapotrzebowanie na wyższe wykształcenie. W roku 1990 w Polsce było 112 szkół wyższych, a po 10 latach już 287, w tym 174 szkół niepaństwowych<sup>2</sup>. Na początku roku akademickiego 2009/2010 w Polsce było 457 uczelni, w tym: 131 uczelni publicznych oraz 326 uczelni niepublicznych, kształcących prawie 2 miliony studentów<sup>3</sup>. Liczba studiujących w szkołach wyższych w Polsce w roku 2000 w porównaniu do 1990 roku wzrosła o 267%, a w roku 2008 w stosunku do 2000 roku zaledwie o 35%. W naszym kraju w roku 1990 liczba studentów na studiach niestacjonarnych stanowiła 23,46% wszystkich studiujących osób, w 2000 roku odsetek ten stanowił prawie 55%, a w 2008 - nieco powyżej 52%. Świadczy to o dynamicznym rozwoju studiów niestacjonarnych w latach 1990-2000 i o osłabieniu tej dynamiki w latach następnych.

W województwie zachodniopomorskim rozwój szkolnictwa wyższego również był znaczący. W roku akademickim 1999/2000 w województwie zachodniopomorskim działało 13 szkół wyższych w tym 7 szkół niepaństwowych<sup>4</sup>, a po prawie 10 latach już 22 szkoły wyższe w tym 15 niepublicznych<sup>5</sup>. Zanotowano także wzrost liczby studentów

Por. Polski Portal Edukacyjny (<http://edu.info.pl/11017> z dnia 05.06.2010r.); A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Warszawa 2004 ([http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/89/89/szkoln\\_europ-akrasniewski.pdf](http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/89/89/szkoln_europ-akrasniewski.pdf) z dnia 04.08.2010r.).

U. Grześkowiak, L. Talaga, *Szkolnictwo wyższe w województwie zachodniopomorskim*, [w:] *Przebieg Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego*. Praca zbiorowa pod redakcją J. Zawadzkiego. Polskie Towarzystwo Statystyczne, Urząd Statystyczny, Szczecin 2002, s. 171.

Założenia do nowelizacji ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z dnia 30.10.2009. Za: *Szkoły wyższe w Polsce* - Wikipedia, wolna encyklopedia ([http://wikipedia.org/wiki/Szko%C5%82y\\_wy%C5%BCsze\\_w\\_Polsce](http://wikipedia.org/wiki/Szko%C5%82y_wy%C5%BCsze_w_Polsce) z dnia 21.04.2010 r.).

<sup>4</sup> U. Grześkowiak, L. Talaga, *op. cit.*, s. 174.

<sup>5</sup> Rocznik Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego 2009, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Rok X, Szczecin, s. 205 i tabela 8.

w 2000 roku w stosunku do 1990 roku aż 471%, w tym na studiach stacjonarnych wzrost ten wyniósł 195%. W roku 2008 w porównaniu do 2000 roku nastąpił wzrost liczby studentów w naszym województwie o 83%, w tym na studiach stacjonarnych tylko o 14%. W roku 1990 liczba studiujących na studiach niestacjonarnych stanowiła 27% ogółu studiujących, a w roku 2000 i 2008 odsetek ten wynosił odpowiednio: około 62% i 48%; a zatem dynamika rozwoju studiów niestacjonarnych była podobna jak w Polsce. Strukturę liczby studentów realizujących kształcenie w formie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w latach 1990-2008 w Polsce i województwie zachodniopomorskim przedstawia tabela 1.

Tabela 1.

**Stan i struktura studentów szkół wyższych według systemów studiów w województwie zachodniopomorskim na tle Polski w latach 1990-2008\***

Wyszczególnienie	Polska (w tys. osób)			Województwo zachodniopomorskie		
	1990	2000	2008	1990	2000	2008
Ogółem	390,4	1431,9	1927,8	16 085	91 860	76 514
Studia stacjonarne	299,0	640,8	928,1	11 774	34 763	39 697
Studia niestacjonarne	91,4	791,1	999,6	4311	57 097	36 817

\* - stan na dzień 30.11. 2008 r.

Źródło: U. Grześkowiak, L. Talaga, *op. cit.*, s. 171 i 172; *Szkoły - wyższe i ich finanse w 2008 r.*, GUS, Warszawa 2009, s. 104 i 113 oraz obliczenia własne

Struktura studentów według systemu studiowania jest odmienna dla szkół publicznych i niepublicznych w Polsce oraz w województwie zachodniopomorskim. W wyższych szkołach publicznych Polski i województwa zachodniopomorskiego udział studentów studiów stacjonarnych jest podobny, natomiast w szkołach niepublicznych udział ten jest bardzo wyraźnie zróżnicowany. (por. tabela 2 i 3).

Tabela 2.

**Stan i struktura studentów według formy kształcenia w Polsce w roku akademickim 2008/2009**

Wyszczególnienie	Ogółem		Studia			
			stacjonarne		niestacjonarne	
	osoby	%	osoby	%	osoby	%
Ogółem	1 927 762	100,00	928 133	100,00	999 629	100,00
Szkoły publiczne	1 268 366	65,79	807 615	87,02	460 751	46,09
Szkoły niepubliczne	659 396	34,21	120 518	12,98	538 878	53,91

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.*, *op. cit.*, s. 26 oraz obliczenia własne



Tabela 3.

**Stan i struktura studentów według formy kształcenia w województwie zachodnio-pomorskim (stan w dniu 30.11.2008 r.)**

Wyszczególnienie	Ogółem		Studia			
			stacjonarne		niestacjonarne	
	osoby	%	osoby	%	osoby	%
Ogółem	76 514	100,00	39 697	100,00	36 817	100,00
Szkoły publiczne	63 316	82,75	37 961	95,63	25 355	68,87
Szkoły niepubliczne	13 198	17,25	1736	4,37	11 462	31,13

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s.113* oraz obliczenia własne

W Polsce w roku akademickim 2007/2008 szkoły wyższe skończyło 420942 osób, z czego prawie 37% to absolwenci uczelni niepublicznych<sup>6</sup>. Prawie połowa wszystkich absolwentów ukończyła studia pierwszego stopnia, tj. 49,1% ogółu, czyli 206744 absolwentów (por. tabela 4).

Tabela 4.

**Struktura absolwentów szkół wyższych według systemów studiów w kraju (rok akademicki 2007/2008)**

Wyszczególnienie	Studia			
	stacjonarne		niestacjonarne	
<b>Ogółem</b>	188 561	100,00	232 381	100,00
Studia pierwszego stopnia z tytułem inżyniera	15 419	8,18	19 551	8,41
Studia pierwszego stopnia z tytułem licencjata	63 230	33,53	108 544	46,71
Studia magisterskie jednolite	91 593	48,57	23 425	10,08
Studia drugiego stopnia	18 319	9,72	80 861	34,80

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 177* i obliczenia własne

W roku akademickim 2007/2008 szkoły wyższe w województwie zachodniopomorskim ukończyło 17040 absolwentów (por. tabela 5), z czego prawie 82% to absolwenci uczelni publicznych (13954 osób<sup>7</sup>). Absolwenci studiów pierwszego stopnia stanowią 40% (6812 osób), z czego 1951 osób z tytułem inżyniera i 4861 osób z tytułem licencjata. Studia drugiego stopnia ukończyło 4742 absolwentów, tj. 27,8% spośród ogółu. Największą część absolwentów stanowili absolwenci studiów stacjonarnych - studiów magisterskich jednolitych (25,5% ogółu) i studiów niestacjonarnych - studiów drugiego stopnia (24,2% ogółu).

<sup>6</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 139.*

<sup>7</sup> Tamże, s. 193 i 194.

Tabela 5.

**Struktura absolwentów szkół wyższych według systemów studiów w województwie zachodniopomorskim (rok akademicki 2007/2008)**

Wyszczególnienie	stacjonarne		niestacjonarne	
<b>Ogółem</b>	7631	100,00	9409	100,00
Studia pierwszego stopnia z tytułem inżyniera	1167	15,29	784	8,33
Studia pierwszego stopnia z tytułem licencjata	1488	19,50	3373	35,85
Studia magisterskie jednolite	4351	57,02	1135	12,06
Studia drugiego stopnia	625	8,19	4117	43,76

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 193* i obliczenia własne

Miarą powszechności nauczania jest współczynnik skolaryzacji. Wyróżnia się współczynnik skolaryzacji brutto i netto. Współczynnik skolaryzacji brutto jest to (wyrażony w procentach) stosunek wszystkich osób uczących się do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (tzn. w wieku 19-24 lat). Współczynnik skolaryzacji netto - to stosunek procentowy liczby studentów w nominalnym wieku danego poziomu kształcenia do liczby ludności zdefiniowanej jak przy współczynniku skolaryzacji brutto.

Tabela 6.

**Współczynnik skolaryzacji (%) w szkolnictwie wyższym**

Współczynnik skolaryzacji	Polska		Województwo zachodniopomorskie	
	2000/2001a	2008/2009*	2000/2001	2008/2009
Brutto	40,7	52,7	51,0	54,8
Netto	30,6	40,6	19,3*	47,0

\* - Bez studentów cudzoziemców. Do roku akademickiego 2005/2006 bez studentów studiów eksternistycznych.

Źródło: *Rocznik Statystyczny 2009*, GUS, Warszawa 2010, s. 200; *Rocznik Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego 2009, op. cit., s. 96 i 205*; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 28* oraz obliczenia własne

O zróżnicowanej wartości współczynników skolaryzacji w Polsce i województwie zachodniopomorskim (por. tabela 6) może decydować, mimo iż malejący, jednak nieco większy odsetek młodzieży w wieku 19-24 lat w ogólnej liczbie ludności. Udział młodzieży w wieku 19-24 lat w ogólnej liczbie ludności Polski wyniósł 9,9% w roku 2000 i 9,5% w roku 2008. Natomiast w województwie zachodniopomorskim udział ten był odpowiednio równy: 10,4% i 9,6%. W okresie ostatnich osiemnastu lat współczynnik

\* U. Grześkowiak, L. Talaga, *op. cit., s. 177.*

skolaryzacji w szkolnictwie wyższym zarówno w Polsce jak i w województwie zachodniopomorskim wzrósł prawie czterokrotnie (współczynnik skolaryzacji brutto w 1990 roku dla Polski wynosił 12,9%, a dla województwa zachodniopomorskiego - 14,6%, natomiast współczynnik skolaryzacji netto w 1990 roku wynosił 9,8% dla Polski i 10,6% dla województwa zachodniopomorskiego)<sup>9</sup>.

W roku akademickim 2008/2009 w województwie zachodniopomorskim w szkołach wyższych pracowało 4015 nauczycieli akademickich<sup>10</sup>. W porównaniu z rokiem akademickim 2007/2008 nastąpił nieznaczny wzrost liczby nauczycieli akademickich pracujących w szkołach wyższych (o około 1%). W Polsce, według stanu na koniec grudnia 2008 roku, w szkołach wyższych pracowało 101,8 tys. nauczycieli akademickich (pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych w przeliczeniu na pełnozatrudnionych)<sup>11</sup>. Podobnie jak w województwie zachodniopomorskim również w Polsce w 2008 roku w stosunku do roku ubiegłego nastąpił nieznaczny wzrost nauczycieli akademickich pracujących w szkołach wyższych, tj. o około 1%. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego w roku 2000 w Polsce wynosiła 18, natomiast w województwie zachodniopomorskim - 25<sup>12</sup>. Jak te wielkości kształtują się prawie dziesięć lat później w Polsce i w województwie zachodniopomorskim według typów szkół przedstawia tabela 7.

Tabela 7.

**Liczba studentów w przeliczeniu na jednego nauczyciela w roku akademickim 2008/2009 według typów szkół w Polsce i w województwie zachodniopomorskim**

Typy szkół	Polska	Województwo zachodniopomorskie
Ogółem	18,9	19,1
Uniwersytety	16,7	25,5
Wyższe szkoły techniczne	16,5	16,8
Wyższe szkoły rolnicze	15,9	13,4
Wyższe szkoły ekonomiczne	35,9	30,8
Wyższe szkoły pedagogiczne	23,9	53,9
Akademie medyczne	5,8	6,4
Akademie morskie	16,6	14,0
Wyższe szkoły artystyczne	4,9	10,2
Pozostałe szkoły wyższe	31,0	29,2

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 38; Rocznik Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego 2009, op. cit., s. 205 oraz obliczenia własne*

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin w więcej niż jednej szkole wyższej wykazani zostali w każdym miejscu pracy.

<sup>11</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 38.*

<sup>12</sup> U. Grześkowiak, L. Talaga, *op. cit., s. 178.*

Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego, zarówno w kraju jak i w analizowanym województwie kształtuje się na podobnym poziomie; jedynie dysproporcje zauważa się w wyższych szkołach pedagogicznych i artystycznych.

### **Szkolnictwo wyższe w województwie zachodniopomorskim**

W województwie zachodniopomorskim działają uczelnie publiczne i niepubliczne<sup>13</sup>. Szkoły wyższe oferują różne grupy kierunków studiów (zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji - ISCED'97). Do tych grup należą między innymi<sup>14</sup>: pedagogiczne, humanistyczne (łącznie z teologią), społeczne, ekonomiczne i administracyjne, prawne, informatyczne, inżyniersko-techniczne, medyczne, opieki społecznej, usług dla ludności, ochrony środowiska, ochrony i bezpieczeństwa.

W roku akademickim 2008/2009 w województwie zachodniopomorskim w uczelniach publicznych kształciło się prawie 82,8 % ogółu studentów (stan 30.11.2008 r.). W porównaniu z 2007 rokiem liczba studentów kształcących się w szkołach wyższych ogółem zmalała o 3590 studentów, czyli o około 4,5 %, w tym w uczelniach publicznych zmalała o 3479 studentów, a więc nieco powyżej 5 %<sup>15</sup>. W uczelniach niepublicznych, w analogicznym okresie, liczba studentów zmalała zaledwie o 111 osób, tj. o 0,83% studentów<sup>16</sup>. Wśród uczelni publicznych najwięcej studentów kształci się na Uniwersytecie Szczecińskim (por. tabela 8).

Tabela 8.

#### **Stan i strukturę studentów szkół wyższych według szkół w województwie zachodniopomorskim (stan w dniu 30.11.2008 r.)**

<b>Wyszczególnienie</b>	<b>Ogółem</b>	<b>%</b>
<b>Ogółem</b>	76 514	X
<b>Wyższe Szkoły Publiczne</b>	63 316	100,00
Uniwersytet Szczeciński	30 079	47,5
Politechnika Koszalińska	10 751	17,0
Politechnika Szczecińska	9306	14,7
Akademia Rolnicza w Szczecinie	6083	9,6
Pomorska Akademia Medyczna w Szczecinie	3187	5,0
Akademia Morska w Szczecinie	3417	5,4
Publiczne Wyższe Szkoły Zawodowe	493	0,8
<b>Wyższe Szkoły Niepubliczne</b>	13 198	X

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.*, op. cit., s. 113 oraz obliczenia własne

<sup>13</sup> Publiczne Uczelnie Akademickie MNiSW (<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasniwego-ds-szkolnictwa-wyzszego/publiczne-uczelnie-akademickie/> z dnia 09.05.2010 r.).

<sup>14</sup> Wykaz uczelni niepublicznych wpisanych do prowadzonego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa

W ostatnich latach daje się zauważyć tendencję spadkową liczby osób studiujących, na przykład w latach 2005-2009 liczba studentów studiów stacjonarnych zmalała prawie o 5 tys., a studiów niestacjonarnych o niecałe 6,5 tys. W roku akademickim 2008/2009 liczba studentów na studiach stacjonarnych wynosiła 39,7 tys. osób, tj. 51,9% wszystkich studiujących, natomiast na studiach niestacjonarnych studiowało 36,8 tys. osób (48,1% wszystkich studiujących). Ta struktura studentów utrzymuje się niemal na tym samym poziomie od paru lat (por. tabela 9).

Tabela 9.

**Stan i struktura studentów szkół wyższych według systemów studiów i typów szkół w województwie zachodniopomorskim**

Typy szkół	Ogółem		Systemy studiów			
			stacjonarne		niestacjonarne	
<b>Ogółem</b>						
<b>2000/2001</b>	92 949		36 801		56 148	
<b>2005/2006</b>	87 829		44 558		43 271	
<b>2006/2007</b>	84 843		43 339		41 504	
<b>2007/2008</b>	80 104		40 797		39 307	
<b>2008/2009</b>	76 514		39 697		36 817	
<b>2008/2009</b>						
	<b>osoby</b>	<b>%</b>	<b>osoby</b>	<b>%</b>	<b>osoby</b>	<b>%</b>
Uniwersytety	30 079	39,3	15 643	39,4	14 436	39,2
Wyższe szkoły techniczne	20 057	26,2	13 432	33,8	6625	18,0
Wyższe szkoły rolnicze	6083	7,9	4316	10,9	1767	4,8
Wyższe szkoły ekonomiczne	2586	3,4	196	0,5	2390	6,5
Wyższe szkoły pedagogiczne	2262	3,0	131	0,3	2131	5,8
Akademie medyczne	3187	4,2	2166	5,5	1021	2,8
Akademie morskie	3417	4,5	2062	5,2	1355	3,7
Wyższe szkoły artystyczne	235	0,3	235	0,6	-	-
Pozostałe szkoły wyższe	8608	11,2	1516	3,8	7092	19,3

Źródło: *Rocznik Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego 2008*, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Szczecin 2008, s. 204; *Rocznik Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego 2009*, op. cit., s. 206 oraz obliczenia własne

Wyższego rejestru uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych (Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-niepubliczne/wykaz-uczelnie-niepublicznych/> z dnia 09.05.2010 r.).

<sup>14</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.*, op. cit., s. 29.

<sup>15</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.*, GUS, Warszawa 2008, s. 84.  
Tamże.

W roku akademickim 2007/2008 (por. tabela 10) szkoły wyższe ukończyło o 3,9% absolwentów mniej niż w roku poprzednim, natomiast w porównaniu z rokiem akademickim 2000/2001 ostatnio odnotowana liczba absolwentów była mniejsza o 15,2%. W roku akademickim 2007/2008 absolwenci studiów stacjonarnych stanowili 45% ogółu absolwentów, natomiast w roku akademickim 2000/2001 - 32%, a zatem udział absolwentów studiów niestacjonarnych w liczbie wszystkich absolwentów wykazuje tendencję spadkową (68% - rok akademicki 2000/2001, 57% - rok akademicki 2005/2006, 55% - odpowiednio rok akademicki 2006/2007 i 2007/2008).

Tabela 10.

**Stan i struktura absolwentów szkół wyższych według systemów studiów i typów szkół w województwie zachodniopomorskim**

Typy szkół	Ogółem		Systemy studiów			
			stacjonarne		niestacjonarne	
<b>Ogółem</b>						
<b>2000/2001</b>	20 096		6422		13 674	
<b>2005/2006</b>	17 768		7595		10 173	
<b>2006/2007</b>	17 737		8064		9673	
<b>2007/2008</b>	17 040		7631		9409	
<b>2007/2008</b>						
	<b>osoby</b>	<b>%</b>	<b>osoby</b>	<b>%</b>	<b>osoby</b>	<b>%</b>
Uniwersytety	7307	42,9	2740	35,9	4567	48,5
Wyższe szkoły techniczne	3547	20,8	2354	30,8	1193	12,7
Wyższe szkoły rolnicze	1831	10,7	1152	15,1	679	7,2
Wyższe szkoły ekonomiczne	692	4,1	94	1,2	598	6,4
Wyższe szkoły pedagogiczne	687	4,0	61	0,8	626	6,7
Akademie medyczne	564	3,3	365	4,8	199	2,1
Akademie morskie	571	3,4	400	5,2	171	1,8
Wyższe szkoły artystyczne	17	0,1	17	0,2	-	-
Pozostałe szkoły wyższe	1824	10,7	448	5,9	1376	14,6

Źródło: *Rocznik Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego 2009, op. cit., s. 207* oraz obliczenia własne

W województwie zachodniopomorskim w 2008 roku w 10 filiach, zamiejscowych podstawowych jednostkach organizacyjnych studiowało 4093 studentów (rok wcześniej 3386 osób), a w tymże roku studia ukończyło 608 absolwentów (rok wcześniej 939 osób); najwięcej osób kształciło się w Społecznej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi - Wydział Zamiejscowy w Kołobrzegu, a najmniej w Akademii Muzycznej im. Jana Paderewskiego w Poznaniu - Filia w Szczecinie<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r, op. cit., s. 158* oraz *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r, op. cit., s. 210 i 211.*

W województwie zachodniopomorskim w 2008 roku w 10 zamiejscowych ośrodkach dydaktycznych, punktach konsultacyjnych kształciło się o 463 studentów mniej niż w roku poprzednim, tj. o około 31% (rok wcześniej studiowało 1510 osób), z kolei ośrodki te opuściło o prawie połowę mniej absolwentów, tj. o 407 osób, niż rok wcześniej (w 2007 roku studia ukończyło 881 osób). Największą placówką typu zamiejscowego był Zamiejscowy Ośrodek Dydaktyczny w Dębnie Lubuskim<sup>18</sup>.

W latach 2005-2008 w uczelniach Szczecina liczba nauczycieli akademickich pełnozatrudnionych wykazywała bardzo niewielką tendencję malejącą (por. tabela 11). W roku akademickim 2007/2008 w porównaniu z rokiem akademickim 2005/2006 liczba nauczycieli akademickich zmniejszyła się o 52 osoby, tj. o 1,5%. W roku akademickim 2007/2008 kobiety stanowiły 45,8% ogółu nauczycieli akademickich szkół wyższych Szczecina. W grupie pracowników z tytułem profesora kobiety stanowiły 26,6% (w tym w grupie pracowników z tytułem profesora zwyczajnego kobiety stanowiły - 21%, tj. 49 pracowników ogółu pracowników z tym tytułem), w grupie adiunktów - 47%, natomiast pośród asystentów ponad połowa to właśnie kobiety (55,7%).

Tabela 11.

**Stan i strukturę nauczycieli akademickich zatrudnionych na uczelniach szczecińskich**

Wyszczególnienie	Pełnozatrudnieni				Niepełnozatrudnieni	
	ogółem		w tym kobiety			
<b>Ogółem</b>						
2000/2001	3068		1309		106	
2005/2006	3416		1513		80	
2006/2007	3398		1565		59	
2007/2008	3364		1539		62	
<b>2007/2008</b>	<b>osoby</b>	<b>%</b>	<b>osoby</b>	<b>%</b>	<b>osoby</b>	<b>%</b>
Profesor	714	21,22	190	12,35	10	16,13
Docent	2	0,06	1	0,06	-	-
Adiunkt	1553	46,16	730	47,43	9	14,52
Asystent	508	15,10	283	18,39	13	20,97
Starszy wykładowca	346	10,29	169	10,98	8	12,90
Wykładowca	164	4,88	101	6,56	18	29,03
Lektor	41	1,22	31	2,02	1	1,61
Instruktor	27	0,80	26	1,69	2	3,23
Dyplomowani bibliotekarze oraz dyplomowani pracownicy dokumentacji i informacji naukowej	9	0,27	8	0,52	1	1,61

<sup>a</sup> - Do roku akademickiego 2000/2001 niepełnozatrudnieni w osobach, bez przeliczenia na pełne etaty; od roku 2005/2006 niepełnozatrudnieni w osobach w przeliczeniu na pełne etaty

Źródło: *Rocznik Statystyczny Szczecina 2008, op. cit.*, s.140 oraz obliczenia własne

<sup>18</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r, op. cit.*, s. 167 oraz *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r, 56 op. cit.*, s. 221 i 222.

## Szkolnictwo wyższe w Polsce na tle Unii Europejskiej

Szkolnictwo wyższe odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju człowieka i nowoczesnych społeczeństw. W tabeli 12 przedstawiona jest struktura ludności w Unii Europejskiej według poziomu wykształcenia - dane uzyskano na podstawie Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL). W 2007 roku, pod względem liczby ludności z wyższym wykształceniem, Polska była na dziewiętnastym miejscu, gdy tymczasem w 2004 roku plasowała się na dwudziestej pierwszej pozycji wśród krajów członkowskich Unii Europejskiej. W naszym kraju liczba ludności z wykształceniem wyższym wzrosła w analizowanych latach aż o 23,8% (w Unii Europejskiej - o 10,3%), co daje nam największy przyrost w tej grupie ludności, a zatem pierwsze miejsce wśród państw członkowskich Unii.

Tabela 12.

**Ludność w Unii Europejskiej według poziomu wykształcenia<sup>a</sup> - na podstawie BAEL**

Kraje	2004			2007			2004 = 100,0		
	w % ogółu ludności - wykształcenie						I	II	III
	I <sup>a</sup>	II	III	I <sup>b</sup>	II	III			
<b>Unia Europejska</b>	37,3	42,5	<b>17,4</b>	34,8	43,9	<b>19,2</b>	93,3	103,3	<b>110,3</b>
Austria	27,2	57,3	<b>15,5</b>	27,4	58,3	<b>14,3</b>	100,7	101,7	<b>92,3</b>
Belgia	42,4	33,1	<b>24,5</b>	38,2	35,3	<b>26,6</b>	90,1	106,6	<b>108,6</b>
Bułgaria	38,5	44,7	<b>16,8</b>	32,7	49,4	<b>17,9</b>	84,9	110,5	<b>106,5</b>
Czechy	42,8	33,3	<b>24,0</b>	35,0	37,1	<b>27,9</b>	81,8	111,4	<b>116,3</b>
Dania	26,9	46,4	<b>26,5</b>	32,2	39,7	<b>25,1</b>	119,7	85,6	<b>94,7</b>
Estonia	23,2	51,1	<b>25,7</b>	21,7	51,1	<b>27,2</b>	93,5	100,0	<b>105,8</b>
Finlandia	31,9	41,4	<b>26,8</b>	29,0	42,2	<b>28,8</b>	90,9	101,9	<b>107,5</b>
Francja	41,1	38,5	<b>20,4</b>	37,0	40,0	<b>22,9</b>	90,0	103,9	<b>112,3</b>
Grecja	47,2	36,7	<b>16,1</b>	46,1	36,3	<b>17,6</b>	97,7	98,9	<b>109,3</b>
Hiszpania	58,1	18,9	<b>21,6</b>	53,4	21,1	<b>24,3</b>	91,9	111,6	<b>112,5</b>
Irlandia	40,7	34,5	<b>23,2</b>	36,2	34,6	<b>26,3</b>	88,9	100,3	<b>113,4</b>
Litwa	26,9	53,7	<b>19,4</b>	23,7	53,4	<b>22,9</b>	88,1	99,4	<b>118,0</b>
Luksemburg	42,8	37,9	<b>19,3</b>	40,3	38,2	<b>21,6</b>	94,2	100,8	<b>111,9</b>
Łotwa	28,5	56,0	<b>15,5</b>	26,0	55,5	<b>18,2</b>	91,2	99,1	<b>117,4</b>
Malta	76,0	14,5	<b>9,5</b>	73,5	15,4	<b>11,1</b>	96,7	106,2	<b>116,8</b>
Niderlandy	35,5	39,2	<b>24,3</b>	33,1	40,2	<b>25,7</b>	93,2	102,6	<b>105,8</b>
Niemcy	23,8	51,8	<b>19,4</b>	24,4	55,6	<b>19,9</b>	102,5	107,3	<b>102,6</b>
<b>Polska</b>	26,6 <sup>c</sup>	61,2 <sup>d</sup>	<b>12,2</b>	23,0 <sup>c</sup>	61,9 <sup>d</sup>	<b>15,1</b>	86,5 <sup>c</sup>	101,1 <sup>d</sup>	<b>123,8</b>
Portugalia	76,1	13,9	<b>10,0</b>	74,0	15,0	<b>11,1</b>	97,2	107,9	<b>111,0</b>
Republika Czeska	19,4	70,4	<b>10,1</b>	17,3	71,4	<b>11,3</b>	89,2	101,4	<b>111,9</b>
Rumunia	39,7	52,2	<b>8,1</b>	35,5	55,2	<b>9,3</b>	89,4	105,7	<b>114,8</b>
Słowacja	24,0	66,0	<b>10,0</b>	20,6	67,9	<b>11,5</b>	85,8	102,9	<b>115,0</b>
Słowenia	27,9	57,1	<b>15,0</b>	24,6	57,7	<b>17,7</b>	88,2	101,1	<b>118,0</b>



Kraje	2004			2007			2004 = 100,0		
	w % ogółu ludności - wykształcenie						I	II	III
	,b	II	III	,b	II	III			
Szwecja	23,6	49,9	<b>22,8</b>	22,0	49,0	<b>25,2</b>	93,2	98,2	<b>110,5</b>
Węgry	34,6	51,8	<b>13,6</b>	31,1	54,0	<b>14,9</b>	89,9	104,2	<b>109,6</b>
Wielka Brytania	25,8	37,1	<b>22,1</b>	23,0	37,7	<b>24,3</b>	89,1	101,6	<b>110,0</b>
Włochy	56,2	34,8	<b>9,0</b>	53,2	35,8	<b>11,0</b>	94,7	102,9	<b>122,2</b>

<sup>a</sup> - W wieku 15-74 lata; na podstawie klasyfikacji ISCED.

<sup>b, c, d</sup> - Łącznie z: <sup>b</sup> - niepełnym podstawowym, <sup>c</sup> - z gimnazjalnym, <sup>d</sup> - z zasadniczym zawodowym i policealnym.

I - wykształcenie podstawowe, II - wykształcenie średnie, III - wykształcenie wyższe.

Źródło: *Polska w Unii Europejskiej*, GUS, Warszawa 2009, s. 36 oraz obliczenia własne. ([http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_pm\\_polska\\_w\\_ue\\_2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_pm_polska_w_ue_2009.pdf) z dnia 28.08.2010 r.).

W 2007 roku w Unii Europejskiej w 4000 instytucji szkolnictwa wyższego studiowało około 19 milionów osób, w tym w Polsce (czwarte miejsce wśród dwudziestu siedmiu państw członkowskich), podobnie jak w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Francji i Włoszech, kształciło się ponad 2 miliony studentów (por. tabela 13). Wśród analizowanych kierunków kształcenia w Unii Europejskiej najwięcej osób studiowało nauki społeczne, związane z biznesem i prawem (Polska zajmuje dziewiąte miejsce), natomiast najmniejsze zainteresowanie kształcących się w szkołach wyższych wystąpiło na kierunkach związanych z rolnictwem i weterynarią (Polska zajmuje jedenaste miejsce). Wśród pozostałych analizowanych kierunków studiów Polska zajmuje odpowiednio: piętnaste miejsce - nauki humanistyczne i sztuka, dwunaste miejsce - nauka, matematyka i informatyka, osiemnaste miejsce - inżynieria, produkcja i budownictwo, dwudzieste czwarte miejsce - zdrowie i opieka społeczna oraz ósme miejsce - usługi.

W roku 2007 w Unii Europejskiej szkoły wyższe opuściło nieco powyżej 5 milionów absolwentów, w tym w Polsce 533 tysiące absolwentów, co daje nam trzecie miejsce wśród państw członkowskich Unii, po Wielkiej Brytanii - 651 tysięcy i Francji - 623 tysiące (por. tabela 14). Pośród analizowanych kierunków kształcenia w Unii Europejskiej największą część, ponad jedna trzecia absolwentów, stanowili absolwenci studiów o kierunku: nauki społeczne, gospodarka i prawo - 35,0% (Polska zajmuje siódme miejsce - 43,0%), w dalszej kolejności absolwenci studiów o kierunku zdrowie i opieka społeczna - 14,8% (Polska, miejsce dwudzieste pierwsze - 8,2%), inżynieria, produkcja i budownictwo - 12,6% (Polska - 8,7, a więc miejsce dziewiętnaste), nauki humanistyczne i sztuka - 12,1% (Polska, miejsce siedemnaste - 8,6%), nauka, matematyka i informatyka - 9,7% (Polska, trzynaste miejsce - 8,1%), usługi - 4,0% (Polska - 5,4%, miejsce dwunaste) oraz rolnictwo i weterynaria - 1,7% (Polska także 1,7%, podobnie jak Niemcy i Litwa, miejsce szesnaste).

Tabela 13.

**Studenci szkół wyższych w Unii Europejskiej według wybranych grup/podgrup kierunków kształcenia w 2007 roku\***

Kraje	Ogółem		W tym studia o kierunkach w %						
	w tys.	UE =100	I	II	III	IV	V	VI	VII
<b>UE-27</b>	18 882	100,0	13,1	33,9	10,5	14,0	1,9	12,6	4,1
Austria	261	1,4	15,4	36,5	12,0	12,7	1,1	7,9	1,8
Belgia	394	2,1	10,9	29,5	6,5	9,5	2,5	19,4	1,9
Bułgaria	259	1,4	7,9	44,0	5,1	19,7	2,5	6,2	8,0
Cyp <sup>a</sup>	22	0,1	9,5	49,9	11,9	6,8	0,1	6,1	6,1
Dania	232	1,2	15,3	29,0	8,7	10,1	1,5	22,0	2,2
Estonia	69	0,4	11,4	39,8	9,9	13,1	2,4	8,3	8,1
Finlandia	309	1,6	14,6	22,7	11,2	25,4	2,2	13,7	4,9
Francja	2180	11,5	16,0	35,6	12,4	12,8	1,1	15,1	3,4
Grecja	603	3,2	13,5	31,8	13,6	17,0	5,8	9,6	3,1
Hiszpania	1777	9,4	10,3	31,6	10,5	17,6	2,0	11,7	5,6
Irlandia	190	1,0	14,7	22,0	11,0	10,3	1,2	13,1	4,9
Litwa	200	1,1	7,1	42,8	5,9	18,2	2,2	8,4	3,1
Luksemburg <sup>b</sup>	3	0,0	8,2	45,2	8,4	15,0	0,0	0,4	0,0
Łotwa	129	0,7	7,2	53,7	5,1	10,4	1,1	6,3	5,6
Malta	10	0,1	16,2	35,4	10,3	7,9	0,1	17,6	1,9
Niderlandy	583	3,1	8,5	37,5	6,5	8,1	1,2	16,9	6,2
Niemcy	2279	12,1	15,5	27,4	15,3	15,5	1,5	14,5	3,1
<b>Polska</b>	2147	11,4	10,2	40,3	9,5	12,6	2,2	6,1	5,6
Portugalia	367	1,9	8,5	32,0	7,3	22,3	1,9	16,5	5,7
Republika Czeska	363	1,9	8,7	28,6	8,7	14,2	3,7	11,9	4,1
Rumunia	928	4,9	9,9	51,0	6,2	17,2	2,7	5,6	4,3
Słowacja	218	1,2	6,2	29,4	8,9	15,7	2,6	16,2	5,5
Słowenia	116	0,6	7,8	41,7	5,6	16,7	3,2	7,2	9,5
Szwecja	414	2,2	12,5	26,3	9,4	16,1	0,9	17,7	2,0
Węgry	432	2,3	8,6	40,6	6,9	11,5	2,7	8,8	9,1
Wielka Brytania	2363	12,5	17,1	26,9	13,4	8,4	0,9	16,0	3,1
Włochy	2034	10,8	15,3	35,6	7,9	15,6	2,3	12,9	2,7

Objaśnienia:

I - nauki humanistyczne i sztuka, II - nauki społeczne, gospodarka i prawo,  
 III - nauka, matematyka i informatyka, IV - inżynieria, produkcja i budownictwo,  
 V - rolnictwo i weterynaria, VI - zdrowie i opieka społeczna, VII - usługi;

\* - ([http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/en/educ\\_esms.htm](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/educ_esms.htm) z dnia 04.08.2010r.)

b - 2006

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Eurostat (tps00062 and educ\_end5)

Tabela 14.

**Absolwenci szkół wyższych według wybranych grup/podgrup kierunków kształcenia w 2007 roku\***

Kraje	Ogółem		W tym studia o kierunkach w %						
	w tys.	UE =100	I	II	III	IV	V	VI	VII
<b>UE-27</b>	4099	100,0	12,1	35,0	9,7	12,6	1,7	14,8	4,0
Austria	36	0,9	8,9	30,5	12,1	19,8	2,2	9,7	3,1
Belgia	104	2,5	11,7	29,5	7,3	10,4	2,7	18,0	2,0
Bułgaria	49	1,2	6,9	51,4	4,1	14,8	1,8	6,2	7,8
Cyp <sup>1</sup>	4	0,1	7,6	47,7	8,6	3,7	0,2	7,5	14,1
Dania	51	1,2	13,4	31,9	7,3	12,6	2,2	21,7	2,9
Estonia	13	0,3	10,4	35,8	10,5	10,6	2,1	10,9	8,9
Finlandia	43	1,0	14,7	22,7	8,8	19,9	2,1	19,3	5,5
Francja	623	15,2	10,9	40,9	11,1	15,6	1,5	14,0	4,1
Grecja	60	1,5	15,6	25,5	9,3	12,2	4,2	15,9	9,8
Hiszpania	279	6,8	8,7	27,0	9,4	16,8	1,8	14,5	7,6
Irlandia	59	1,4	25,2	28,4	15,1	8,5	0,7	12,5	2,4
Litwa	43	1,0	7,0	42,7	5,8	15,0	1,7	9,8	3,6
Luksemburg									
Łotwa	27	0,7	6,2	55,7	4,7	7,1	0,8	5,8	6,0
Malta	3	0,1	16,0	47,1	8,0	7,4	0,0	10,5	0,9
Niderlandy	123	3,0	8,7	38,0	6,5	7,7	1,5	17,2	4,7
Niemcy	439	10,7	16,1	24,2	12,3	13,2	1,7	18,9	3,6
<b>Polska</b>	533	13,0	8,6	43,0	8,1	8,7	1,7	8,2	5,4
Portugalia	83	2,0	9,9	33,0	12,4	19,6	1,8	22,3	6,8
Republika Czeska	78	1,9	8,0	29,3	7,6	16,0	3,7	10,4	4,3
Rumunia	206	5,0	11,0	49,0	5,2	14,4	2,3	11,9	3,4
Słowacja	46	1,1	5,1	28,1	8,7	14,7	3,4	18,9	6,1
Słowenia	17	0,4	5,9	49,7	4,4	12,6	2,4	7,9	8,2
Szwecja	60	1,5	6,1	25,3	7,4	17,2	1,2	25,7	2,3
Węgry	67	1,6	7,7	41,2	6,4	7,5	2,7	10,0	8,3
Wielka Brytania	651	15,9	15,9	30,3	13,2	8,4	0,9	18,3	0,8
Włochy	402	9,8	15,4	32,7	6,7	13,9	1,8	15,1	2,5

Objaśnienia:

- I - nauki humanistyczne i sztuka,
- II - nauki społeczne, gospodarka i prawo,
- III - nauka, matematyka i informatyka,
- IV - inżynieria, produkcja i budownictwo,
- V - rolnictwo i weterynaria,
- VI - zdrowie i opieka społeczna,
- VII - usługi;

\* - ([http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/en/educ\\_esms.htm](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/educ_esms.htm) z dnia 04.08.2010r.)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Eurostat (tps00062 and educ\_end5)

W Unii Europejskiej powszechność studiów należy do najwyższych<sup>19</sup>. Wiadomo, że studia wyższe dają nie tylko szansę na uzyskanie dyplomu, ale przede wszystkim dają możliwość nabycia umiejętności syntetycznego myślenia, wnioskowania, formułowania i rozwiązywania różnorodnych problemów. Ponadto osoby z wyższym wykształceniem mają zdecydowanie większe szanse na uzyskanie zatrudnienia w porównaniu do pozostałych. Dążenie do podnoszenia wykształcenia znajduje swoje odzwierciedlenie we wskaźniku powszechności nauczania, czyli we współczynniku skolaryzacji. W tabeli 15 zaprezentowano współczynnik skolaryzacji netto w wybranych jedenastu państwach członkowskich Unii Europejskiej. Wśród nich Polska zajmuje piąte miejsce (za Słowenią, ale przed Niemcami).

Tabela 15.

**Współczynnik skolaryzacji netto w grupie wiekowej 20-29 lat w 2007 roku w wybranych krajach Unii Europejskiej**

Kraje	%	Kraje	%
Unia Europejska (średnia)	24,8	Polska	31,0
Austria	21,6	Republika Czeska	21,8
Finlandia	43,0	Słowacja	18,5
Dania	38,2	Słowenia	33,0
Niderlandy	28,0	Szwecja	34,5
Niemcy	28,7	Wielka Brytania	17,3

Źródło: Opracowanie własne na podstawie OECD [2009]. Za: *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Diagnoza 7 stycznia 2010, op. cit., tamże*

Docelowo zauważana jest konieczność zwiększenia dostępności studiów wyższych i osiągnięcia współczynnika skolaryzacji na poziomie co najmniej 50%<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Por. Szkolnictwo wyższe w Polsce. Diagnoza 7 stycznia 2010. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego „Człowiek - najlepsza inwestycja”. Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową. Ernst & Young, s. 2 ([http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/diagnoza%20stanu%20SW%20-%20prezentacja%2007\\_01\\_2010.pdf](http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/diagnoza%20stanu%20SW%20-%20prezentacja%2007_01_2010.pdf) z dnia: 26.08.2010 r.).

<sup>20</sup> Por. A. Kraśniewski, *Proces Boloński, tożyc 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 114. ([http://brjk.amu.edu.pl/data/assets/pdf\\_file/0003/39765/2009\\_proces\\_bolonski\\_FINAL.pdf](http://brjk.amu.edu.pl/data/assets/pdf_file/0003/39765/2009_proces_bolonski_FINAL.pdf) z dnia 22.09.2010r.).

## Zakończenie

W Unii Europejskiej działania w dziedzinie szkolnictwa wyższego zmierzają do stworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy, zdolnego do sprostania problemom współczesnego świata i do realizacji celów społecznych i gospodarczych, jakie stawia przed sobą Unia.

Obecny etap przemian w szkolnictwie wyższym w Unii Europejskiej, w tym w Polsce, charakteryzuje się przede wszystkim:

- szczególnie silnymi przeobrażeniami w zakresie treści programowych i form studiów,
- bardzo bogatą ofertą studiów podyplomowych,
- dynamiczną współpracą z różnymi ośrodkami akademickimi zarówno w kraju jak i za granicą,
- wsparciem osób niepełnosprawnych w zdobywaniu wyższego wykształcenia.

Szkolnictwo wyższe jest jednym z nielicznych segmentów sfery szeroko rozumianych usług społecznych, a sprawą najważniejszej wagi dla pomyślnego rozwoju społeczeństw i sprawnego funkcjonowania Europejskiego Obszaru (Przestrzeni) Szkolnictwa Wyższego jest, aby szkolnictwo wyższe kształciło światłych, odpowiedzialnych i kompetentnych ludzi do pełnienia różnorodnych ról. Powinnością państw jest stwarzanie właściwych warunków do tego, aby szkolnictwo wyższe mogło odpowiednio wypełniać swoją misję<sup>21</sup>.

Jak czytamy w Informacji dla Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP: „W Polsce nie wypracowano dotąd strategii, całościowo zajmującej się problematyką szkolnictwa wyższego. (...) Opracowanie i przyjęcie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego należy do zadań własnych Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Opracowanie strategii wymaga przede wszystkim wyznaczenia długoterminowych celów, przygotowania solidnej diagnozy stanu szkolnictwa wyższego, rzetelnej analizy globalnych trendów oraz strategicznych problemów szkół wyższych w Polsce”<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Por. Propozycje Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, „Kierunki zmian w polskim szkolnictwie wyższym”, „Gazeta Uniwersytecka”, nr 8 (158) Maj 2008, s.1, (<http://gazeta.us.edu.pl/node/236961> z dnia 05.05.2010).

<sup>22</sup> Strategia rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego na lata 2010-2020. Informacja dla Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, s. 8 i 9. [http://www.iztech.pl/uploads/File/PDF-y/pdf%20wk%C5%82ad%20do%20sejmu%20rp%20-%20strategia%20rozwoju\\_v\\_08%2004%202010.pdf](http://www.iztech.pl/uploads/File/PDF-y/pdf%20wk%C5%82ad%20do%20sejmu%20rp%20-%20strategia%20rozwoju_v_08%2004%202010.pdf) (z dnia: 26.09.2010r.).

## BIBLIOGRAFIA

1. Grześkowiak U., Talaga L., *Szkolnictwo wyższe w województwie zachodniopomorskim*, [w:] *Przegląd Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego*. Praca zbiorowa pod red. J. Zawadzkiego, Polskie Towarzystwo Statystyczne, Urząd Statystyczny, Szczecin 2002.
2. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/en/educ\\_esms.htm](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/educ_esms.htm) z dnia 04.08.2010r.
3. Kraśniewski A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Warszawa 2004 ([http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/89/89/szkoln\\_europ-akrasniewski.pdf](http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/89/89/szkoln_europ-akrasniewski.pdf) z dnia 04.08. 2010r.).
4. Kraśniewski A., *Proces Boloński, to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009 ([http://brjk.amu.edu.pl/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/39765/2009\\_proces\\_bolon-skiFINAL.pdf](http://brjk.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0003/39765/2009_proces_bolon-skiFINAL.pdf) z dnia 22.09.2010r.).
5. Polska w Unii Europejskiej, GUS, Warszawa 2009 ([http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL\\_pm\\_polska\\_w\\_ue\\_2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL_pm_polska_w_ue_2009.pdf) z dnia 28.08.2010r.).
6. Polski Portal Edukacyjny (<http://edu.info.pl/11017> z dnia 05.06.2010r.).
7. Propozycje Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, „Kierunki zmian w polskim szkolnictwie wyższym”, „Gazeta Uniwersytecka”, nr 8 (158) Maj 2008, s.1, (<http://gazeta.us.edu.pl/node/236961> z dnia 05.05.2010).
8. Publiczne Uczelnie Akademickie MNiSW (<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-publiczne/wykaz-uczeln-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego/publiczne-uczelnie-akademickie/> z dnia 09.05.2010r.).
9. Rocznik Statystyczny 2009, GUS, Warszawa 2010.
10. Rocznik Statystyczny Szczecina 2008, Urząd Statystyczny w Szczecinie, grudzień 2008.
11. Rocznik Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego 2008, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Szczecin 2008.
12. Rocznik Statystyczny Województwa Zachodniopomorskiego 2009, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Rok X, Szczecin.
13. Strategia rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego na lata 2010-2020. Informacja dla Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ([http://www.iztech.pl/uploads/File/PDF-y/pdf%20wk%C5%82ad%20do%20sejmu%20rp%20-%20strategia%20rozwoju\\_v\\_08%2004%202010.pdf](http://www.iztech.pl/uploads/File/PDF-y/pdf%20wk%C5%82ad%20do%20sejmu%20rp%20-%20strategia%20rozwoju_v_08%2004%202010.pdf) z dnia: 26.09.2010r.).
14. Szkolnictwo wyższe w Polsce. Diagnoza 7 stycznia 2010. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego „Człowiek - najlepsza inwestycja”. Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową. Ernst & Young ([http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/diagnoza%20stanu%20SW%20-%20prezentacja%2007\\_01\\_2010.pdf](http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/diagnoza%20stanu%20SW%20-%20prezentacja%2007_01_2010.pdf) z dnia: 26.08.2010r.).
15. Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r., GUS, Warszawa 2008.

dr Urszula Maria Grześkowiak

16. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., GUS, Warszawa 2009.
17. Wykaz uczelni niepublicznych wpisanych do prowadzonego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego rejestru uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych (Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-niepubliczne/wykaz-uczelni-niepublicznych/> z dnia 09.05.2010r.).
18. Założenia do nowelizacji ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z dnia 30.10.2009. Za: Szkoły wyższe w Polsce - Wikipedia, wolna encyklopedia ([http://wikipedia.org/wiki/Szko%C5%82y\\_wy%C5%BCsze\\_w\\_Polsce](http://wikipedia.org/wiki/Szko%C5%82y_wy%C5%BCsze_w_Polsce) z dnia 21.04.2010r.).

### **Higher education in Poland and European Union - selected aspects**

#### **ABSTRACT**

The article presents an analysis of condition and structure of higher education in Western Pomeranian voivodship on Poland backdrop, in Western Pomeranian voivodship and also in Poland on European Union backdrop (translated by Michał Nowakowski).

**mgr Paulina Matyjas-Łysakowska**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Statut jako przejaw autonomii szkolnictwa wyższego**

Przedmiotem niniejszej publikacji jest próba przedstawienia, w czym przejawia się autonomia szkolnictwa wyższego, która dziś przyznana szkołom wyższym, na przestrzeni historii była wartością pożądaną.

Publikacja jest adresowana do osób zajmujących się problematyką szkolnictwa wyższego zawodowo, do pracowników nauki. Celem opracowania jest próba wyjaśnienia pojęcia „autonomia szkolnictwa wyższego”, ukazanie znaczenia autonomii dla rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki oraz roli statutu w ocenie zakresu rzeczywistej autonomii szkolnictwa wyższego.

Zastosowana została metoda analityczno-prawna polegającą na egzegezie tekstu prawnego. Przedmiotem badań stały się ustawy obowiązujące w Rzeczypospolitej począwszy od okresu międzywojennego, na aktualnie obowiązującej ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym kończąc.

Praca ma na celu wskazanie przejawów autonomii szkolnictwa wyższego ze szczególnym uwzględnieniem roli statutu szkoły wyższej. Problematyka statutu szkoły wyższej, w kontekście autonomii szkolnictwa wyższego, jest kwestią istotną ze względu na ryzyko zmian ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, prowadzących do ograniczenia roli statutu przez zmniejszenie liczby odesłań statutowych w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym.

### **Wstęp**

Zagadnienie autonomii przewija się w bardzo wielu dziedzinach nauki, wiedzy i działalności ludzkiej. Próby jej zdefiniowania zostały podjęte na płaszczyźnie filozofii, psychologii, w etyce, prawie, czy medycynie. W zależności od kontekstu autonomia oznacza niezawisłość, niezależność, samorządność.



Pojęcie autonomii pochodzi od starogreckiego *auto nomos*, co oznacza możliwość stanowienia norm samemu sobie, samodzielność prawną. Próbę zdefiniowania pojęcia autonomii szkolnictwa wyższego podjęto w tzw. deklaracji erfurckiej *W sprawie autonomii wyższych uczelni*<sup>1</sup>. Deklaracja określa uczelnię wspólnotą uczonych i wskazuje na konieczność takiego zorganizowania uczelni, aby *decyzje były podejmowane po wszechstronnej konsultacji*. W myśl pkt. I deklaracji, autonomia to *prawo instytucji akademickich do samodzielnego decydowania o wyborze środków realizacji zadań postawionych przed uczelnią bądź postawionych sobie przez uczelnię*. W deklaracji pojawia się równoległe pojęcie wolności akademickiej, rozumianej jako *wolność uczonych (...) poddawania krytyce już osiągniętej wiedzy oraz ogłoszenia nowych idei, poglądów, w tym kontrowersyjnych i niepopularnych, bez groźby utraty pracy czy posiadanych w ramach swych instytucji przywilejów*.

Rozwijając pojęcie autonomii, deklaracja formułuje postulaty odnoszące się do relacji uczelnia - państwo. *Spoleczności akademickie są jednymi z najważniejszych organów społecznych utrwalających i przekazujących wartości intelektualne i kulturowe. Dlatego też uczelnie muszą mieć zagwarantowaną swobodę wykonywania tych zadań bez względu na zapatrywania władz państwa* (pkt. IV deklaracji). Obowiązkiem państwa jest zapewnienie stabilnych funduszy uczelni, ale skorelowanym obowiązkiem uczelni jest zabieganie o zróżnicowane źródła finansowania. Nadzór państwa nad strukturą i funkcjonowaniem uczelni powinien być na tyle liberalny, aby pozwolił wypełniać zadania uczelni w zakresie kształcenia i prowadzenia badań naukowych. W zamian uczelnia pracuje na rzecz rozwoju nie tylko społeczeństwa, ale całej ludzkości.

Upływ czasu nie wpłynął na aktualność prezentowanych w deklaracji tez.

### **Autonomia szkolnictwa wyższego w ujęciu historycznym**

Po raz pierwszy w historii zasadę autonomii szkolnictwa wyższego sformułował Wilhelm von Humboldt<sup>2</sup>. Wilhelm von Humboldt był zwolennikiem wolności nauki i nauczania. Postulował ograniczenie roli państwa w procesie nauki i nauczania z jednoczesnym zachowaniem narzędzi nadzorczych<sup>3</sup>. Zdaniem W. Humboldta, państwo powinno ograniczyć działalność do stworzenia zewnętrznych warunków uprawiania nauki, a zatem ma dbać o dobór kadry profesorskiej, troszczyć się o niezależność naukową oraz stwarzać finansowe gwarancje działalności<sup>4</sup>. Życie naukowe rozwija się efektywniej na

Erfurt Declaration, [w:] *Autonomy and External Control. University in Search of the Golden Mean*. iudicidum verlag, Munchen 1997.

<sup>1</sup> S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój - prawo - organizacja*, Rzeszów 2008, s. 119.

<sup>2</sup>

S. Waltoś, *Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego - ścieżki tradycji*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój - prawo - organizacja*, Rzeszów 2008, s. 26-27.

<sup>3</sup>

<sup>4</sup> E. Kowalska, *Wilhelm von Humboldt. Życie, Dzieło, Mit*, Rzeszów 2006, s. 180; Wilhelm von Humboldt (ur. 22 czerwca 1767 w Poczdamie, zm. 8 kwietnia 1835 w Tegel, koło Berlina) - niemiecki filozof, językoznawca. Z jego inicjatywy założony został Uniwersytet w Berlinie w 1809 r.

uniwersytecie, gdy badania są powiązane z dydaktyką, a nie w ośrodkach akademickich oddanych tylko nauce<sup>5</sup>. W swojej teorii W. Humboldt nie zaprzeczał konieczności istnienia instytutów pomocniczych zajmujących się wyłącznie badaniami naukowymi. Formuła jedności uniwersytetu najlepiej realizowałaby się na seminariach, gdzie odbywa się dialog studenta z profesorem. W połączeniu badań naukowych i dydaktyki ukształtował się humboldtowski model uniwersytetu respektujący zasadę wolności nauki.

W czasach masowości studiów wyższych osiągnięcie modelu humboldtowskiego wydaje się niemożliwe. Namiastką idei W. Humboldta w szkołach wyższych są seminaria odbywające się pod koniec studiów oraz seminaria doktoranckie<sup>6</sup>.

Przeciwstawną koncepcję uniwersytetu przedstawił John H. Newman w „Idei uniwersytetu”. Zdaniem autora postęp nauki oparty na badaniach odbywa się w instytutach, których pracowników nie obciąża się obowiązkami dydaktycznymi<sup>7</sup>. Uniwersytet, w tej koncepcji, sprowadza się do komunikowania i szerzenia wiedzy i nie odpowiada za postęp nauki. John H. Newman przeciwstawia się w ten sposób tradycyjnym poglądom przypisującym profesorom rolę naukowca i dydaktyka<sup>8</sup>.

Polskiemu szkolnictwu wyższemu bliżej do humboldtowskiej idei uniwersytetu. Nie sięgając wstecz dalej niż do okresu międzywojennego, szkoły akademickie łączyły w sobie dwie funkcje: były ośrodkami naukowymi i dydaktycznymi. Na przestrzeni lat zakres autonomii szkół wyższych się zmieniał. W okresie międzywojennym szczególnie widoczny jest proces przekształcania szkół akademickich z niezależnych i samorządnych w podległe państwu jednostki. W okresie międzywojennym obowiązywały dwie ustawy: ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich<sup>9</sup> i ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich<sup>10</sup>.

Ustawa z 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich przyznawała szkołom akademickim prawo wolności nauki i nauczania (art. 6 ustawy). Profesor i docent cieszyli się nieskrępowaną swobodą w wyborze metod wykładu i ćwiczeń, mieli nieskrępowane prawo do szerzenia zagadnień z zakresu gałęzi wiedzy, której są przedstawicielem, w zgodzie z przekonaniem naukowym. Prawo do określania polityki badawczej i dydaktycznej to szczególnieńna wartość, która świadczy o autonomii szkolnictwa wyższego.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 181.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 186.

J.H. Newman, *Idea of a University* (1852 i 1858); J.H. Newman (ur. 21 lutego 1801 w Londynie, zm. 11 sierpnia 1890 w Edgbaston) - angielski filozof, pisarz, teolog, konwertyta, kardynał. Za pontyfikatu Jana Pawła II rozpoczęto proces beatyfikacyjny Johna H. Newmana. Jego wyniesienie na ołtarze ma odbyć się w czasie pielgrzymki Benedykta XVI do Wielkiej Brytanii we wrześniu 2010 roku.

<sup>8</sup> *Idea uniwersytetu/John Henry Newman*, przeł. Przemysław Mroczkowski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990, s. 51.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 79 i wskazana tam literatura.

<sup>10</sup> Dz. U. RP 1920, Nr 72, poz. 494, dalej: SzA20.

<sup>11</sup> Dz. U. RP 1933, Nr 29, poz. 247, dalej: SzA33.

W aspekcie wewnętrznym autonomia przejawiała się w przyznaniu szkołom akademickim osobowości prawnej (art. 5 SzA20), uprawnienia do stanowienia statutu (art. 1 SzA20) oraz prawa powoływania organów.

Uprawnienia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia, to m.in. zatwierdzanie statutu (art. 1 ust.2 SzA20), zatwierdzanie wniosków rad wydziałowych o powołaniu profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych, honorowych oraz docentów (art. 12 pkt. 4 SzA20), wyrażanie zgody na nadawanie honorowego stopnia naukowego za zasługi społeczne i polityczne (art. 12 pkt. 5 SzA20), zapoznanie się z każdym sprawozdaniem zebrania ogólnego profesorów (art. 16 SzA20), zatwierdzanie programu wykładów<sup>12</sup> (art. 19 ust. 1 pkt. 3 SzA20), zatwierdzanie wniosków rady o mianowaniu profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych (art. 42 ust. 1 SzA20), zatwierdzanie habilitacji (art. 56 SzA20). Uprawnienia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia wskazują na brak służbowej władzy nad szkołami akademickimi<sup>13</sup>.

W ramach autonomii ustawa przewidywała rozbudowany samorząd. Najwyższą władzą samorządową uczelni było zebranie ogólne profesorów (ilekroć statut szkoły je przewidywał). W razie braku zebrania ogólnego profesorów rolę najwyższego organu pełnił senat (art. 18 SzA20). Senat składał się z rektora, prorektorów i dziekanów (art. 18 ust.2 SzA20). Najważniejszym uprawnieniem senatu (względnie zebrania ogólnego profesorów) było uchwalanie statutu szczegółowego szkoły wyższej. Ponadto, zatwierdzanie regulaminu rad wydziałowych, archiwum i urzędów szkoły, przedkładanie ministrowi wyznań religijnych i oświecenia publicznego do zatwierdzenia programów wykładów, zarządzanie majątkiem szkolnym (państwowym, własnym i powierzonym), rozstrzyganie sporów kompetencyjnych między wydziałami. W sferze służbowej do uprawnień senatu należało zatwierdzanie umów o wykłady z docentami, nauczycielami i lektorami (o ile źródłem finansowania wynagrodzenia był budżet szkoły) oraz mianowanie, zawieszanie adiunktów, asystentów, konstruktorów, kustoszów na wniosek rady wydziału, a także wyrokowanie w sprawach dyscyplinarnych i mianowanie referentów do spraw dyscyplinarnych (art. 19 SzA20).

Niższą władzę samorządową stanowiły rady wydziałowe składające się z profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych i reprezentantów docentów. Zadaniem rad wydziałowych było czuwanie nad rozwojem nauki. Rady wydziałowe miały szereg uprawnień w zakresie spraw personalnych m.in. przedstawiały wnioski o mianowanie profesorów, wnioskowały o mianowanie sił pomocniczych wydziału, przedstawiały wnioski w sprawie dłuższych urlopów pracowników naukowych, załatwiała sprawy habilitacyjne (art. 32 SzA20).

Przedstawicielem uczelni był rektor. Sprawował funkcję przewodniczącego senatu i zebrania ogólnego profesorów (art. 23 SzA20). Rektor był wybierany na roczną kaden-

<sup>12</sup> S. Waltoś wskazuje, że „uprawnienia Ministra były utrzymane w granicach rozsądku i nie zaprzeczały idei autonomii szkół akademickich. Zapewniały standaryzację programów wykładów w państwie i wymuszały przestrzeganie porządku prawnego oraz zachowanie odpowiedniego poziomu badań naukowych i nauczania”. S. Waltoś, *op. cit.*, *Korzenie...*, s. 33.

<sup>13</sup> J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska - Europa - Świat*, Warszawa 2009, s. 228.

cję, z prawem ponownego wyboru. Wyboru rektora dokonywało zebranie ogólne profesorów lub delegaci rad wydziałowych (art. 24 SzA20). Rektor miał rolę bardziej reprezentanta szkoły wyższej niż zarządcy. Uprawnienia osobowe sprowadzały się do udzielania urlopów pracownikom. Zadaniem rektora była reprezentacja uczelni i dbałość o porządek na terytorium szkoły (art. 26 SzA20, art. 27 SzA20).

Ustawa o szkołach akademickich<sup>14</sup> z 1933 r. stanowiła krok wstecz. Celem ustawy było ograniczenie samorządności i autonomii uniwersyteckiej przez zmniejszenie uprawnień senatu i rozbudowę kompetencji rektora, z jednoczesnym podporządkowaniem go ministrowi. Formalnie zachowano zasadę wolności nauki i nauczania (art. 1 SzA33), ale ministrowi przyznano zwierzchni nadzór nad szkołami wyższymi i ustanowiono władzę naczelną szkół akademickich (art. 4 SzA33).

Kadencję rektora wydłużono do trzech lat. Wybór rektora podlegał zatwierdzeniu przez Prezydenta Rzeczypospolitej na wniosek ministra (art. 9 SzA33). Minister miał prawo odmówić przedstawienia wybranego kandydata Prezydentowi, wówczas zebranie delegatów dokonywało nowych wyborów.

Dodatkowo minister zatwierdzał habilitacje (art. 30 ust. 5 SzA33), miał prawo zarządzić czasowo zamknięcie szkoły w całości lub w części (art. 42 ust. 4 SzA33). Uprawnienia zebrania ogólnego profesorów zostały znacznie uszczuplone, w zasadzie pozostało prawo uchwalania statutu szkoły, który i tak podlegał zatwierdzeniu ministra (art. 3 ust. 4 SzA33).

Gospodarowanie majątkiem szkoły, a tym samym osobowość prawna szkół wyższych stała się fikcją. Dysponowanie nieruchomościami szkoły wymagało uchwały senatu, zatwierdzonej przez ministra (art. 25 ust. 3 SzA33).

W zakresie spraw służbowych w przypadku „czynnych wystąpień przeciw profesorom lub władzom akademickim”, minister miał prawo powołać specjalną komisję dyscyplinarną. Od kar nałożonych przez komisję nie przysługiwało odwołanie (art. 51 SzA33).

Ograniczenie roli organów kolegialnych było równoznaczne z odebraniem szkołom wyższymi samorządności - atrybutu autonomii.

Aby dobitniej ukazać proces ograniczania autonomii szkolnictwa wyższego warto powołać się na dekret z dnia 16 listopada 1945 r. o zmianie przepisów dotyczących szkół akademickich i stosunku służbowego profesorów i pomocniczych sił naukowych tych szkół<sup>15</sup>. W myśl postanowień dekretu, minister miał prawo mianować profesorów państwowych szkół akademickich spośród docentów lub profesorów akademickich, a w szczególnych przypadkach spośród niehabilitowanych pracowników naukowych z pominięciem procedury przewidzianej w ustawie SzA33 (art. 5 dekretu).

Ostatecznie, resztki autonomii zniosła ustawa o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki<sup>16</sup> z dnia 15 grudnia 1951 r.

<sup>14</sup> J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918-1939*, Kraków 2000, s. 63.

<sup>15</sup> Dz. U. RP nr 56, poz. 313.

<sup>16</sup> Dz. U RP Nr 66, poz. 415.

Formalnie, autonomia powróciła na mocy ustawy z dnia 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych<sup>17</sup>, ale w bardzo ograniczonym zakresie. Z jednej strony przywrócono szkołom wyższym osobowość prawną, ale nadano status jednostek budżetowych.

Radykalną ustawą z dnia 20 grudnia 1968 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym<sup>18</sup> odebrano szkołom wyższym uprawnienie do powoływania organów na rzecz uprawnienia ministra w zakresie powoływania rektora i prorektorów oraz na rzecz uprawnień rektora w zakresie powoływania dziekanów i prodziekanów. Nie trzeba podkreślać, że podstawowym zadaniem szkoły wyższej była praca ideowo - wychowawcza. Senat i rady wydziałów stały się organami doradczymi.

Dopiero na mocy ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 4 maja 1982 r.<sup>19</sup> wróciła autonomia w postaci samorządności uczelni. Powstała Rada Główna Szkolnictwa Wyższego - reprezentacja szkół wyższych przed ministrem. Nie było jednak jeszcze miejsca na rzeczywistą autonomię i samorząd akademicki.

Punktem zwrotnym była ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym<sup>20</sup>. Stworzyła nowy ład akademicki z gwarancją wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania (art. 2 ust. 1 SzW). Ustawa zagwarantowała społeczności akademickiej udział w zarządzaniu uczelnią przez wybieralne organy kolegialne i jednoosobowe (art. 6 ust. 2 SzW).

Z chwilą wejścia w życie tej ustawy minęły czasy ingerencji ministra w powoływanie organów, a szkolnictwo wyższe uzyskało podwaliny pod rozwój i śmiałość w konkuroowaniu z europejskimi szkołami wyższymi.

Konkludując, ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa wyższego w Polsce przeszło pewien proces od niezależności i samorządności szkół wyższych do uzależnienia od organów państwowych.

Warto pochylić się nad rozwiązaniami ustawodawstwa II Rzeczypospolitej, które w szerokim zakresie gwarantowały szkołom wyższym samodzielność nie tylko w zakresie kształtowania ustroju, ale także niezależność naukową w zakresie badań naukowych i przekazywania wyników tych badań w zgodzie z własnym przekonaniem naukowym.

Czynnikami decydującymi o autonomii uczelni bezapelacyjnie są: osobowość prawną uczelni, samorząd, wolność naukowa. Uzależnienie szkół wyższych w tych sferach od organów władzy państwowej powoduje utratę atrybutów autonomii, a to hamuje rozwój nauki i badań naukowych. Radykalne rozwiązania (niczym nieskrepowana autonomia, maksymalna zależność szkół wyższych od organów państwowych) nie służą żadnej dziedzinie życia. W zakresie szkolnictwa wyższego i na bazie bogatych doświadczeń polskiego ustawodawcy, trzeba wykształcić wzorzec by znaleźć optymalne rozwiązanie i uregulować w ustawie materię konieczną, a pozostałe kwestie przekazać do regulacji statutowej w szkołach wyższych.

<sup>17</sup> Dz. U. Nr 68, poz. 336; potocznie zwana „ustawą Żółkiewskiego”.

<sup>18</sup> Dz. U. Nr 46, poz. 334.

<sup>19</sup> Dz. U. Nr 14, poz. 113; potocznie zwana „ustawą Gierowskiego”.

<sup>20</sup> Dz. U. 1990, Nr 65, poz. 385; dalej SzW.

## **Przejawy autonomii szkolnictwa wyższego**

Obecnie szkoły wyższe funkcjonują w oparciu o gwarantowaną w Konstytucji<sup>21</sup> zasadę autonomii szkolnictwa wyższego. Zgodnie z art. 70 Konst. uczelnia jest autonomiczna we wszystkich sferach swojego działania, na zasadach określonych w ustawie. Autonomia uczelni jest zagwarantowana również w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>22</sup>. Zgodnie z art. 4 P.s.w. uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie. Uczelnie w swoich działaniach kierują się zasadami wolności nauczania, wolności badań naukowych oraz wolności twórczości artystycznej.

W wyroku z dnia 8 listopada 2000 r.<sup>23</sup> Trybunał Konstytucyjny wskazał, co należy rozumieć pod pojęciem autonomii szkolnictwa wyższego: *Przez autonomię szkół wyższych rozumieć należy konstytucyjnie chronioną sferę wolności prowadzenia badań naukowych i kształcenia, w ramach obowiązującego porządku prawnego. Oznacza to, iż konstytucja zakłada istnienie aktów wewnętrznych tych uczelni i że uczelnie regulują tymi aktami zakładowymi, zgodnymi z prawem Prawo do takich regulacji wewnętrznych przysługuje wszystkim szkołom wyższym po to, by mogły one realizować cel publiczny, jakim jest kształcenie studentów i prowadzenie badań naukowych (...).*

Elementy składające się na autonomię szkolnictwa wyższego są co do zasady jednakowe dla szkół publicznych i niepublicznych. Obu typom szkół przysługuje prawo do określania misji (art. 160 ust. 2 P.s.w.), prawo do wyboru formy studiów i określania regulaminu studiów (art. 2 ust. 1 pkt. 16 P.s.w.), prawo do określania szczegółowych zasad i trybu przyjmowania na studia (art. 169 ust. 2 P.s.w.), samodzielność w wyznaczaniu kierunków badań, określania strategii rozwojowej (art. 62 ust. 1 pkt. 3 i 4 P.s.w.), prawo do swobodnego nabywania praw i zaciągania zobowiązań (art. 12 P.s.w.), prawo prowadzenia własnej polityki kadrowej (art. 116 P.s.w.).

Konstytucja nie różnicuje zakresu autonomii ze względu na kryterium własności szkół wyższych. Wspólny cel publiczny nie powoduje jednak zatarcia różnic pomiędzy sektorem publicznym a prywatnym szkół wyższych. Faktyczny zakres autonomii wyższych szkół niepublicznych wydaje się być szerszy niż szkół publicznych. Wynika to z tego, że statut szkoły niepublicznej może regulować więcej kwestii niż statut publicznej szkoły wyższej (o czym w dalszej części opracowania).

Szkoły wyższe mają prawo za pomocą aktów wewnętrznych kształtować własną organizację i ustalać zasady funkcjonowania szkoły wyższej. Nie tylko organy szkół wyższych muszą ściśle przestrzegać zakresu autonomii przekazanej w drodze ustawy, ale również ustawodawca w innych aktach normatywnych musi respektować ich autonomię.

<sup>21</sup> Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483; dalej: Konst.

<sup>22</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, Nr 164, poz. 1365; dalej: P.s.w.

<sup>23</sup> Sygn. akt SK 18/99, Dz. U. 2000, Nr 101, poz. 1091.

Zupełne uregulowanie spraw związanych z funkcjonowaniem szkoły wyższej spowoduje zniesienie autonomii. Autonomia nie wyłącza ingerencji państwa w sferę działalności szkół wyższych, ale wyklucza wpływ na sprawy związane z przedmiotem badań naukowych i programem nauczania. Oddziaływanie organów państwowych na wyniki badań, ustalanie kierunków kształcenia w myśl ogólnie ustalonego programu, w myśl pewnej idei jest sprzeczne z zasadą autonomii.

Gwarancje ustawowe uczelni wynikają ze stwierdzenia, że organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawie<sup>24</sup>. Daje to organom kolegialnym uczelni swobodę decyzyjną w zakresie określonej materii.

Ograniczona zależność szkoły wyższej od państwa jest jednym z trzech zasadniczych atrybutów autonomii<sup>25</sup>. Innym elementem jest osobowość prawna, która daje szkole wyższej możliwość swobodnego gospodarowania własnym majątkiem. Szkoła wyższa ma prawo do nabywania i zbywania we własnym imieniu składników majątku. W mojej ocenie szczególną gwarancją autonomii jest prawo uchwalania statutu, tj. aktu normatywnego określającego organizację szkoły wyższej.

### **Statut uczelni fundamentem autonomii szkolnictwa wyższego**

Dlaczego, moim zdaniem, statut jest fundamentem autonomii szkolnictwa wyższego? Uprawnienie do stanowienia statutu świadczy o samorządności uczelni. Przyznanie szkołom wyższym autonomii, bez prawa do samostanowienia szkoły wyższej o sobie jest iluzoryczne. Uregulowanie wszelkich kwestii związanych z funkcjonowaniem szkoły wyższej w ustawie i niepozostawienie marginesu swobody działania szkoły wyższej jest faktycznym pozbawieniem szkoły wyższej autonomii. Ostatnie propozycje zmian ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym ujawniają tendencje do ograniczania zakresu spraw regulowanych w statucie. Jestem zdania, że ograniczenie materii statutowej i wprowadzenie gotowych rozwiązań do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym doprowadzi do ograniczenia autonomii szkół wyższych, a w konsekwencji do faktycznego jej zniesienia. Niezbędne jest zabezpieczenie właściwego wykorzystania autonomii. Z tego względu, należy zgodzić się z myślą A. Kiebała, że ograniczenia normatywne powinny przyjąć formę sankcji w przypadku nadużycia autonomii<sup>26</sup>.

Prawo o szkolnictwie wyższym nie pozostawia organom szkoły wyższej pełnej swobody w uchwalaniu treści statutu. Przepis upoważniający do wydania aktu podustawowego powinien wyraźnie oddawać intencje ustawodawcy, nie może mieć charakteru

<sup>24</sup> J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007, s. 211.

<sup>25</sup> D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005, s. 40.

<sup>26</sup> A. Kiebała, *Autonomia szkół wyższych*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój - prawo - organizacja*, Rzeszów 2008, s. 120. Autor wskazuje, że problemem będzie ustalenie, kto miałby decydować o takich nadużyciach i kto stosowałby sankcję.

blankietowego. Nie może w systemie prawa pojawiać się regulacja podustawowa, która nie znajduje bezpośredniego oparcia w ustawie i która nie służy jej wykonaniu<sup>27</sup>. Upoważniony organ (w tym miejscu albo senat albo założyciel) nie ma możliwości samodzielnego regulowania kompleksu zagadnień, co do których w tekście ustawy nie ma żadnych bezpośrednich odesłań<sup>28</sup>. W aktach wydanych na podstawie ustawy zamieszcza się jedynie te przepisy, które regulują sprawy wyraźnie przekazane w upoważnieniu zawartym w ustawie<sup>29</sup>. Zatem, autonomia statutowa jest ograniczona delegacją ustawową. Organy uprawnione do wydania statutu muszą regulować przekazane materie w sposób ścisły. Postanowienia statutu wykraczające poza upoważnienie ustawowe lub postanowienia modyfikujące treść ustawy są nieważne.

Jeżeli ustawa upoważnia do unormowania kilku odrębnych materii, to musi jednocześnie ustanawiać wytyczne dla każdej z nich. Sposób ujęcia wytycznych oraz zawarte w nich treści są w zasadzie sprawą uznania ustawodawcy. Wytyczne mogą mieć charakter pozytywny, a więc wskazywać np. kryteria, którymi powinien kierować się organ wydający akt podustawowy, cele, które ma realizować lub funkcje, które ma spełniać instytucja, której ukształtowanie ustawa powierzyła w drodze aktu podustawowego. Wytyczne mogą również mieć charakter negatywny, tzn. wykluczać określone unormowania. Nie stanowią natomiast wytycznych wskazania odnoszące się do spraw proceduralnych, związanych ze stanowieniem danego aktu.

Przekroczenie upoważnienia ustawowego rodzi skutek bezwzględnej nieważności takiego postanowienia (art. 58 § 1 k.c.). W tym przypadku relację pomiędzy ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym a statutem szkoły wyższej należałoby porównać do relacji - ustawa a akt wykonawczy. Akt normatywny wydany z przekroczeniem granic upoważnienia ustawowego nie spełnia konstytucyjnych przesłanek legalności aktu wykonawczego i jako taki jest niezgodny z art. 2 Konstytucji.

Statut szkoły wyższej podlega kontroli z punktu widzenia legalności uchwalenia oraz zgodności postanowień z P.s.w. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego na podstawie art. 56 ust 4 P.s.w. zatwierdza statut uczelni publicznej i powinien odmówić zatwierdzenia statutu niezgodnego z przepisami prawa.

Elementem kontrolnym jest udział związków zawodowych działających na uczelni w procesie tworzenia statutu uczelni publicznej (art. 56 ust. 1 P.s.w.). Związki zawodowe działające na uczelni niepublicznej do niedawna nie miały takiego uprawnienia (art. 58 ust. 1 P.s.w.). Trybunał Konstytucyjny w wyroku z dnia 28 kwietnia 2009 r.<sup>30</sup> stwierdził niekonstytucyjność przepisu art. 58 ust. 1 P.s.w. w zakresie, w jakim pomija prawo związków zawodowych działających w uczelni niepublicznej do opiniowania zmian w jej statucie. Trybunał uznał, że ten przepis jest niezgodny z art. 59 ust. 2 Konst., po-

<sup>27</sup> Wyrok TK z dnia 9 listopada 1999 r., sygn. akt K 28/98, OTK 1999 nr 7, poz. 156.

<sup>28</sup> Wyrok TK z dnia 24 marca 1998 r., sygn. K 40/97, OTK 1998, nr 2, poz. 12.

<sup>29</sup> Wyrok TK z dnia 26 czerwca 2001 r., sygn. akt U 6/00, OTK 2001, nr 5, poz. 122.

<sup>30</sup> Wyrok TK, sygn. akt K 27/2009, OTK ZU 2009/4A poz. 54, OTK ZU 2009, Nr 4A, poz. 54, LexPolonica nr 2027888.



nieważ narusza prawo związków zawodowych do prowadzenia rokowań. Realizując konstytucyjne prawo do rokowań, związki zawodowe mają prawo wyrażać opinie we wszystkich sprawach dotyczących praw i obowiązków pracowników.

Związki zawodowe działające na uczelni niepublicznej, na skutek tego orzeczenia i wejścia w życie ustawy z dnia 12 lutego 2010 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>31</sup>, mają zagwarantowany udział w procedurze wprowadzania zmian do statutu uczelni niepublicznej. Jest to szczególnie ważne z tego powodu, że statut uczelni niepublicznej może regulować więcej kwestii niż statut uczelni publicznej.

Pierwszy statut uczelni publicznej nadaje minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, przy czym obowiązuje on do czasu uchwalenia przez senat uczelni lub zatwierdzenia przez odpowiedniego ministra nowego statutu (art. 19 ust. 3 P.s.w.). Statut uczelni publicznej uchwała senat większością co najmniej dwóch trzecich głosów swojego składu, po zasięgnięciu opinii związków zawodowych działających w uczelni (art. 56 ust. 1 P.s.w.).

Tryb wyboru i procentowy udział w składzie senatu przedstawicieli nauczycieli akademickich, doktorantów, studentów oraz pracowników niebędących nauczycielami akademickimi określa statut uczelni publicznej (art. 61 P.s.w.). Ustawa zastrzega udział w senacie przedstawicieli studentów i doktorantów na poziomie 20 % statutowej liczby członków senatu. Nauczyciele posiadający tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego w senacie uczelni publicznej stanowią więcej niż połowę statutowego składu, nie więcej jednak niż trzy piąte (art. 61 ust. 3 i ust. 4 P.s.w.). W posiedzeniach senatu uczelni publicznej uczestniczą, z głosem doradczym kanclerz, kwestor, dyrektor biblioteki głównej oraz przedstawiciele związków zawodowych działających w danej uczelni, po jednym z każdego związku (art. 61 ust. 7 P.s.w.).

Jeżeli uczelnia publiczna posiada, co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora, a w przypadku uczelni artystycznej dwa takie uprawnienia, to statut wchodzi w życie z dniem określonym w uchwale senatu. Statut uczelni niespełniającej wyżej wskazanych warunków wymaga zatwierdzenia decyzją ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i wchodzi w życie z dniem zatwierdzenia, chyba że w statucie został określony termin późniejszy. Jeżeli minister nie odmówił zatwierdzenia statutu lub nie wezwał uczelni publicznej do usunięcia uchybień, to w terminie 6 miesięcy statut wchodzi w życie (art. 56 ust. 3 P.s.w.). Świadczy to o przyznaniu większej swobody szkołom wyższym posiadającym więcej uprawnień do doktoryzowania. Opiera się to na założeniu, że te szkoły wyższe gwarantują rzetelne wykorzystanie dodatkowych uprawnień<sup>32</sup>.

Statut uczelni niepublicznej nadaje jej założyciel albo uchwałą organ kolegialny uczelni wskazany w statucie (art. 58 ust. 1 P.s.w.), z zastrzeżeniem, że pierwszy statut

<sup>31</sup> Dz. U. 2010, nr 75, poz. 471.

<sup>32</sup> *Op. cit.*, A. Kiebała, *Autonomia...*, s. 121. Autor poddaje w wątpliwość słuszność takiego kryterium stwierdzając, że nie przemawiają za tym żadne racjonalne argumenty. Wskazuje, że „lepszym rozwiązaniem byłoby uzależnienie rozszerzonej autonomii także od jakości procesu kształcenia oraz przestrzegania przez uczelnię norm prawnych”.

uczelni niepublicznej nadaje jej założyciel (art. 24 ust. 1 P.s.w.). Do uczelni niepublicznej mają odpowiednie zastosowanie przepisy P.s.w. dotyczące zatwierdzania statutu uczelni przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego (art. 58 ust. 5 P.s.w.).

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym w zakresie funkcjonowania szkoły wyższej w znacznej mierze odsyła do regulacji wewnątrzzakładowej tj. statutów szkół wyższych. Generalnym upoważnieniem do uregulowania w statucie spraw związanych z funkcjonowaniem uczelni, które nie zostały uregulowane w ustawie stanowi art. 17 P.s.w.

Statut uczelni może określać dodatkowe wymagania kwalifikacyjne wobec kandydata na stanowiska naukowo-dydaktyczne, naukowe i dydaktyczne (art. 116 P.s.w.). Statut uczelni może przewidywać zatrudnianie pracowników dydaktycznych na stanowisku docenta (art. 110 ust. 4 P.s.w.). Statut uczelni określa wymagania kwalifikacyjne, jakie musi spełniać kandydat na stanowisko prorektora (art. 75 P.s.w.), kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej i na jego zastępcę (art. 76 P.s.w.). Statut określa zasady i tryb przeprowadzania konkursu poprzedzającego zatrudnienie pracownika po raz pierwszy na podstawie mianowania (art. 121 ust. 3 P.s.w.), okresy zatrudnienia na stanowisku asystenta i adiunkta osób nie posiadających odpowiednio tytułu naukowego doktora i doktora habilitowanego (art. 120 P.s.w.), a także kryteria oceny nauczycieli akademickich oraz tryb dokonywania oceny (art. 132. ust. 2 P.s.w.). Statut określa szczególne zasady udzielania urlopu naukowego i urlopu bezpłatnego dla celów naukowych (art. 134 ust. 12 P.s.w.). Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym stanowi, że organami kolegialnymi uczelni publicznej są: senat i rady podstawowych jednostek organizacyjnych (art. 60 ust. 4 P.s.w.). Natomiast organy kolegialne uczelni niepublicznej określa statut (art. 60 ust. 5 P.s.w.). Ustawa określa roczny wymiar zajęć dydaktycznych, z tym że statut uczelni niepublicznej może ustanowić inny wymiar niż określony w art. 130 ust. 3 P.s.w. (art. 130 ust. 8 P.s.w.).

W zakresie tworzenia statutu autonomia szkoły niepublicznej jest ograniczona, z tego względu, że statut nadaje założyciel<sup>33</sup>. Trudno odebrać założycielowi uprawnienie do stanowienia o organizacji szkoły i ustalania zasad funkcjonowania szkoły, a tym samym zachowania kontroli nad uczelnią. Podkreślić należy, że uprawnienie związków zawodowych dotyczy tylko wprowadzania zmian do statutu. Jeżeli chodzi o uczelnie niepubliczne pojawia się również inny problem, mianowicie uzależnienie szkoły wyższej od jej założyciela. Założyciel powołuje i odwołuje organy jednoosobowe uczelni niepublicznej (chyba, że statut stanowi inaczej; art. 80 P.s.w.).

Stawia to w wątpliwość tezę o autonomii szkół niepublicznych na miarę autonomii wyższych szkół publicznych.

<sup>33</sup> Tak *op. cit.*, A. Kiebała, *Autonomia...*, s. 139.

## Podsumowanie

Statut jest przejawem autonomii szkolnictwa wyższego, ponieważ przyznaje uczelni prawo do samostanowienia, bez którego uczelnia nie jest w stanie kierować swoim działaniem zgodnie z wolą wspólnoty akademickiej. Tak samo jak istnienie samorządu akademickiego, bez którego wpływ społeczności akademickiej na działalność szkoły wyższej i kierunek rozwoju jest niemożliwy. Każda ingerencja zewnętrzna stwarza ryzyko ograniczenia autonomii.

Autonomia statutowa nie jest nieograniczona. Zakres autonomii wyznacza delegacja ustawowa. Szkoły wyższe są autonomiczne we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie (art. 4 P.s.w.) i w granicach wskazanych w ustawie (art. 70 Konst.). Zupełne uregulowanie spraw związanych z funkcjonowaniem szkoły wyższej w ustawie *de facto* wyłącza autonomię. Im bardziej szczegółowe rozwiązania prawne, tym realnie mniejsza autonomia. Natomiast przekroczenie upoważnienia ustawowego skutkuje nieważnością postanowienia.

Autonomia szkolnictwa wyższego nie wyklucza ingerencji państwa w sferę działalności szkół wyższych, ale państwo powinno zapewnić wolność badań naukowych i pozostać bez wpływu na sposób nauczania i treść przekazywanej wiedzy. Uwagi te należy odnosić również do założyciela szkoły niepublicznej.

## BIBLIOGRAFIA

1. D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005.
2. J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918-1939*, Kraków 2000.
3. Erfurt Declaration, [w:] *Autonomy and External Control. University in Search of the Golden Mean*. Iudicidum verlag, Munchen 1997.
4. E. Kowalska, *Wilhelm von Humboldt. Życie, Dzieło, Mit*. Rzeszów 2006
5. J.H. Newman, *Idea of a University (1852 i 1858). Idea uniwersytetu/John Henry Newman*, przeł. Przemysław Mroczkowski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990.
6. J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska - Europa - Świat*, Warszawa 2009.
7. S. Waltoś, A. Rozmus, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój - prawo - organizacja*, Rzeszów 2008.
8. J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007.

**The statute as the manifestation of the autonomy of higher education**

**ABSTRACT**

The statute is the manifestation of the autonomy of higher education, because it gives universities the right to self-determination, without which they are not able to direct their activities according to the will of the academic community. It's similar to the existence of academic governments, without which the impact of the academic community on the activity of higher-education establishments and the direction of their development are impossible. Each external interference is a possible risk of a limitation on the freedom of science and teaching.

The statute's autonomy is not unlimited. The scope of its autonomy defines the delegation to legislative powers. Higher schools are autonomous in all fields of their activity, pursuant to regulations determined in the Act (Art. 4 P.s.w.), and within the boundaries indicated in the Act (Art. 70, Constitution). In fact, regulating everything connected with the functioning of the higher school precludes autonomy. Furthermore, infringement of statutory authorisation makes that authorisation null and void.

The autonomy of higher education does not exclude involvement by the State in the sphere of activity of higher schools, but the State should allow freedom for scientific researches and have no influence on teaching methods or on curriculum content. These observations should also apply to the founders of non-public schools.

**dr Piotr Ruczkowski**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Prawa  
im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach

## **Status prawny studenta uczelni niepublicznej**

### **Abstrakt**

W niniejszym opracowaniu zostały omówione w sposób syntetyczny zagadnienia związane z statusem prawnym studentów uczelni niepublicznej jako zakładu publicznego, aktami prawa zakładowego oraz aktami indywidualnymi, sposoby nawiązania stosunku zależności zakładowej łączącego studenta z uczelnią, katalog praw i obowiązków studentów, wyznaczające ich pozycję prawną.

Rozwiązania prawne dotyczące statusu studenta zasadniczo należy zaaprobować. Trzeba pochwalić ustawodawcę za pewną elastyczność, mianowicie za szeroką delegację do statutowego i regulaminowego określenia organizacji studiów oraz praw i obowiązków studenta, co umożliwiło indywidualizację procesów kształcenia i dostosowania ich do potrzeb oraz specyfiki konkretnych uczelni.

Pewne zarzuty, które można poczynić pod adresem ustawodawcy, rzadziej dotyczą poszczególnych rozwiązań prawnych, a raczej pewnych rozwiązań systemowych, jak np. rezygnacja z egzaminów wstępnych na studia.

Na szczególną aprobatę zasługuje objęcie systemem pomocy materialnej w takim samym zakresie zarówno studentów uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Rozwiązanie to sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży z mniej zamożnych rodzin.

Należyte wypełnianie obowiązków oraz prawidłowe korzystanie z uprawnień stanowią przesłanki terminowego ukończenia studiów, a tym samym pozwalają studentowi na zdobycie niezbędnej wiedzy, którą będzie mógł wykorzystać podczas wykonywania obowiązków zawodowych. Bołączką planów i programów nauczania większości polskich uczelni zarówno publicznych, jak i niepublicznych jest niewielki zakres kształcenia praktycznego. Przygotowanie jedynie teoretyczne nie wydaje się być wystarczające. Konieczne jest zatem położenie większego nacisku na przygotowanie praktyczne przyszłych absolwentów poprzez system praktyk i staży zawodowych odbywających się jeszcze w trakcie studiów.

Reasumując, rozważania poczynione w niniejszym artykule wykazały brak zasadniczych różnic w statusie prawnym studenta uczelni publicznej i niepublicznej. W istocie poza kwestiami związanymi z odpłatnością za studia, pozycja prawna studenta uczelni niepublicznej jest zbliżona do studenta uczelni publicznej.

## **1. Uwagi wstępne - uczelnia niepubliczna jako przykład zakładu publicznego (administracyjnego)**

Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie statusu prawnego studenta niepublicznej szkoły wyższej jako użytkownika zakładu publicznego (administracyjnego).

Wybór tematu nie jest przypadkowy. Stale bowiem toczy się dyskusja wokół statusu prawnego uczelni niepublicznych i pozycji prawnej studentów tychże uczelni. Mimo to nadal brakuje opracowań poświęconych tej budzącej wątpliwości problematyce.

Warto podkreślić, że obecnie różnice w statusie prawnym studentów publicznych i niepublicznych szkół wyższych w wielu obszarach zacierają się. To samo można powiedzieć o samych uczelniach.

W opracowaniu wykorzystano przede wszystkim metodę dogmatyczną, polegającą na egzegezie treści aktów normatywnych determinujących relacje prawne pomiędzy studentami a uczelniami niepublicznymi.

Analizę rozpoczyna ustalenie statusu prawnego uczelni niepublicznej, w tym poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy posiada ona cechy zakładu administracyjnego. Następnie omówione zostaną akty generalne i indywidualne wydawane przez organy uczelni, których adresatami są studenci, sposoby nawiązania stosunku zależności zakładowej student-uczelnia oraz prawa i obowiązki studentów.

Praca adresowana jest do decydentów mających wpływ na kształt systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, a także do osób bezpośrednio uczestniczących w procesie edukacji na poziomie wyższym, w szczególności: rektorów, prorektorów, kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych (dziekanów, kierowników instytutów), pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych oraz studentów.

Można zaryzykować twierdzenie, że czymś niespotykanym dotychczas nie tylko na skalę europejską, ale także i światową jest rozwój szkolnictwa niepublicznego w Polsce. Bum edukacyjny, z jakim mamy do czynienia po 1989 r., znalazł swoje odzwierciedlenie w stale rosnącej liczbie nowo powstających szkół wyższych, przede wszystkim niepublicznych. Dzisiaj ich liczba sięga 400 uczelni kształcących na różnych poziomach od trzyletnich studiów zawodowych (licencjackich, inżynierskich), po uczelnie magisterskie, aż do uczelni z uprawnieniami do nadawania stopnia naukowego doktora. Niestety, wzrost liczby studentów oraz uczelni nie idą w parze z odpowiednio większą liczbą wykładowców, zwłaszcza samodzielnych pracowników ze stopniem naukowym doktora habilitowanego oraz tytułem naukowym profesora. Masowość studiów i braki kadrowe musiały spowodować spadek jakości kształcenia, co my wszyscy akademicy dostrzegamy. Z drugiej strony wzrost liczby placówek spowodował łatwiejszy dostęp do szkolnictwa wyższego młodzieży z mniejszych ośrodków, zwłaszcza z terenów wiejskich.

Jak wspomniano, niniejsze opracowanie poświęcone jest analizie statusu prawnego studenta niepublicznej szkoły wyższej. Zanim jednak przejdziemy do zasadniczego nurtu naszych rozważań, należy zastanowić się nad statusem prawnym uczelni niepublicznej, co będzie stanowiło konieczny wstęp do dalszej analizy.

Nie ulega wątpliwości, że państwo nie jest w stanie wykonywać wszystkich zadań, wykorzystując li tylko własny aparat administracyjny. Z tego powodu samo tworzy różne instytucje albo zezwala na ich tworzenie przez inne podmioty, których głównym celem jest wykonywanie zadań państwa w takich sferach, jak: oświata i wychowanie, szkolnictwo wyższe, ochrona zdrowia, pomoc społeczna, kultura itd. Instytucjami wykonującymi tego typu zadania są m.in. zakłady publiczne (administracyjne).

Pojęcie zakładu publicznego nie zostało zdefiniowane prawnie. W nauce prawa administracyjnego zakład publiczny jest definiowany jako jednostka organizacyjna, wyposażona w zespół środków osobowych i materialnych, której podstawowym celem działania jest świadczenie usług o szczególnym znaczeniu społecznym w sferach wyżej wymienionych. W definicjach zakładu publicznego wskazuje się na charakterystyczną cechę tej instytucji, a mianowicie na możliwość nawiązywania stosunków administracyjnoprawnych z użytkownikami, czyli osobami, które korzystają z usług zakładu (np. studenci, pacjenci w szpitalu)<sup>1</sup>.

Cechą charakterystyczną tych stosunków jest nadrzędność organów zakładu nad jego użytkownikami nazywana władztwem zakładowym<sup>2</sup>.

Co warto podkreślić, władztwo to rozciąga się nie tylko na użytkowników, ale obejmuje również pracowników zakładu oraz osoby przebywające na jego terenie.

Zakres tego władztwa jest zdeterminowany celami zakładu. Korzystanie z władztwa ma bowiem służyć realizacji tych celów.

Z istoty władztwa wynika możliwość wydawania aktów normatywnych i indywidualnych wiążących wszystkich poddanych władztwu zakładowemu, czyli znajdujących się w stosunku zależności zakładowej. Podstawę prawną takich aktów mogą stanowić normy zawarte nie tylko w przepisach powszechnie obowiązującego prawa, ale także w przepisach prawa wewnętrznego, tzw. aktach prawa zakładowego (np. statut szkoły wyższej i regulamin studiów).

Do istotnych cech zakładów publicznych zalicza się wyodrębnienie organów kierujących zakładem. Bieżące kierowanie zakładem powierza się najczęściej jednej oso-

E. Ochendowski, *Zakład administracyjny jako podmiot administracji państwowej*, Poznań 1969, s. 105 i 107, E. Ochendowski, *Prawo administracyjne. Część ogólna*, Toruń 2004, s. 242, J. Starościak, *Prawo administracyjne*, Warszawa 1977, s. 176. W literaturze stosunki łączące zakład z użytkownikami określane są jako tzw. „szczególne stosunki władcze” ze względu na swój charakter polegający na tym, że podmioty im poddane są podporządkowane z jednej strony ogólnej regulacji prawnej (obowiązującej wszystkie podmioty, w tym użytkowników zakładów publicznych), z drugiej zaś szczególnej regulacji prawnej, obowiązującej w danym zakładzie publicznym, zob. J. Zimmermann, *Prawo administracyjne*, Kraków 2005, s. 308-309, zob. S. Detterbeck, *Allgemeines Verwaltungsrecht mit Verwaltungsprozessrecht*, München 2008, s. 59.

R. Michalska-Badziak, [w:] *Prawo administracyjne - pojęcia, instytucje, zasady w teorii i orzecznictwie*, pod red. M. Stahl, Warszawa 2004, s. 219, J. Zimmermann, *op. cit.*, s. 135-136.

bie (np. rektor, dziekan w uczelni, dyrektor szpitala), natomiast podejmowanie decyzji strategicznych organom kolegialnym (senat uczelni, rady wydziałów).

Cechy zakładów publicznych posiadają różne jednostki organizacyjne. Tradycyjnie do zakładów publicznych zalicza się szkoły wyższe<sup>3</sup>. Jeden z przedstawicieli nauki prawa stawia pytanie, czy wszystkie szkoły wyższe można zakwalifikować do kategorii zakładów publicznych<sup>4</sup>. Generalnie jego odpowiedź jest negatywna. Do zakładów publicznych zalicza bowiem tylko szkoły publiczne<sup>5</sup>, co może budzić wątpliwości. Różnice w statusie prawnym szkół publicznych i niepublicznych są faktycznie widoczne, jednakże z punktu widzenia relacji studenta z uczelnią różnice te nie są już tak oczywiste. W szczególności zakres władztwa zakładowego jest podobny<sup>6</sup>. A zatem, z różnym nasileniem, cechy zakładu publicznego posiadają zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne. Zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne poddane są regulacji prawa publicznego, wyposażone są w substrat osobowy i rzeczowy, wykonują podobne zadania. Ponadto w obu przypadkach stosunek prawny łączący studenta z uczelnią ma charakter administracyjnoprawny. Zdaniem autora niniejszego opracowania, wymienione wyżej cechy oraz obserwowane w ostatnim czasie zacieranie się różnic pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi pozwalają na zakwalifikowanie również uczelni niepublicznych do zakładów publicznych.

Warto zauważyć, że problem kwalifikacji uczelni niepublicznej jako zakładu publicznego nie wydaje się aż tak istotny, jeśli chodzi o jurysdykcyjne postępowanie administracyjne, skoro Kodeks postępowania administracyjnego (dalej w skrócie k.p.a.)<sup>7</sup> dopuszcza stosowanie sformalizowanego postępowania jurysdykcyjnego także w przypadku postępowań prowadzonych przez podmioty niepubliczne, które z mocy prawa lub na podstawie porozumień zostały powołane do rozstrzygania spraw indywidualnych w drodze decyzji administracyjnych.

Nie ma jednego aktu normatywnego, który regulowałby działalność wszystkich zakładów publicznych. Podstawy prawne działania szkół wyższych w Polsce są zróżnicowane. Regulowanie organizacji i działania szkół wyższych odbywa się aktami prawnymi różnej rangi - od Konstytucji, poprzez ustawy zwykłe, aż do aktów prawa wewnętrznego. Charakter szkolnictwa wyższego, niewymierność zadań i niemierzalność rezultatów działalności wymusza elastyczność wielu rozwiązań prawnych. Elastyczność ta jest gwarantowana przez przesunięcie ciężaru regulacji z aktów ustawodawczych na

<sup>3</sup> Zob. T. Kuta, *Zaspokajanie potrzeb socjalno-bytowych i oświatowo-kulturalnych obywateli*, [w:] *System prawa administracyjnego*, Tom IV, pod red. T. Rabskiej, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. 175 i n., J. Łętowski, *Prawo administracyjne. Zagadnienia podstawowe*, Warszawa 1990, s. 68.

<sup>4</sup> P. Chmielnicki, *Zakłady administracyjne w Polsce*, Warszawa 2008, s. 267-268.

<sup>5</sup> Tamże, s. 268.

<sup>6</sup> Zob. P. Przybysz, *Sytuacja prawna jednostki w zakładzie oświatowym*, [w:] *Jednostka wobec działań administracji publicznej*, pod red. E. Ury, Rzeszów 2001, s. 367 i n.

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. - Kodeks postępowania administracyjnego (tekst jedn. Dz. U. z 2000 r. nr 98, poz. 1071).



akty prawa zakładowego (statut, regulamin studiów), których treść łatwiej jest dopasować do specyfiki poszczególnych szkół wyższych.

Jeżeli chodzi o szkoły wyższe, to szczególne znaczenie ma ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>8</sup>.

W tym miejscu warto podkreślić, że działalność edukacyjna i naukowa jest również przedmiotem regulacji konstytucyjnej (zob. art. 70 Konstytucji RP<sup>9</sup>).

Ważnym aktem prawa zakładowego w uczelni jest statut, który reguluje jej ustrój oraz regulamin studiów, określający organizację i tok studiów oraz związane z nimi prawa i obowiązki studenta.

Sama struktura szkoły wyższej może być bardziej lub mniej złożona. W uczelniach publicznych, w porównaniu z uczelniami niepublicznymi, spotykamy z reguły bardziej rozbudowany system organów kierujących uczelnią. W uczelniach mamy do czynienia zarówno z organami kolegialnymi, jak i monokratycznymi.

Niektóre ze wskazanych wyżej zagadnień zostaną rozwinięte w dalszej części opracowania. Biorąc pod uwagę tytuł opracowania, poniżej skupiono się na tych rozwiązaniach prawnych, które decydują o pozycji prawnej studenta uczelni niepublicznej, a mianowicie na aktach generalnych i indywidualnych oraz wynikających z nich prawach i obowiązkach, których adresatem bezpośrednio lub pośrednio jest student - jako użytkownik zakładu administracyjnego.

## **2. Generalne i indywidualne akty prawne wiążące studenta uczelni niepublicznej**

### **2.1. Statut szkoły wyższej**

Najważniejszym aktem prawa zakładowego w uczelni jest statut, który reguluje jej ustrój. Statut jest aktem normatywnym prawa zakładowego; jest aktem generalno-abstractyjnym, w którym wyraża się indywidualizm poszczególnych uczelni. Z punktu widzenia konstytucyjnego podziału źródeł prawa na akty prawa powszechnie obowiązującego oraz akty prawa wewnętrznego statut szkoły wyższej należy zakwalifikować do aktów prawa wewnętrznego. Prawo uchwalania statutu i tym samym względnie swobodnego określania struktury organizacyjnej uczelni jest jednym z przejawów autonomii szkół wyższych w Polsce. Co warto podkreślić, ustawodawca polski z jednej strony więcej ograniczeń w tym zakresie przewidział w stosunku do uczelni niepublicznych, z drugiej zaś rozszerzył w niektórych sprawach (np. stosunek pracy) materię statutową w przypadku statutów tychże uczelni.

Statut uczelni jest aktem prawnym znajdującym swe źródło w delegacji ustawowej. Jest zatem aktem prawnym, którego treść w znacznej mierze zdeterminowana jest aktem ustawowym, a mianowicie ustawą - Prawo o szkolnictwie wyższym oraz wydanymi na jej podstawie aktami wykonawczymi. Wspomniana ustawa oraz przepisy wy-

<sup>8</sup> Dz. U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365.

<sup>9</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483).

konawcze wprowadzają przykładowe rozwiązania organizacyjne, pozostawiając statutowi dalsze rozwijanie ich postanowień. Stwarza to szansę na uelastycznienie rozwiązań prawnych i jak wspomniano - umożliwia dostosowanie poszczególnych rozwiązań prawnych do potrzeb konkretnej uczelni.

Statut uczelni niepublicznej nadaje jej założyciel albo uchwała organ kolegialny uczelni wskazany w statucie, przy czym pierwszy statut uczelni niepublicznej nadaje założyciel. W tym miejscu należy zauważyć, że założyciel uczelni niepublicznej może podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach określonych przez jej statut. Statut uczelni niepublicznej wchodzi w życie z dniem wydania przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego decyzji zatwierdzającej ten statut, chyba że w statucie został określony termin późniejszy. Warto zauważyć, że w przypadku uczelni niepublicznej, która posiada co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora, a w przypadku uczelni artystycznej dwa takie uprawnienia, statut wchodzi w życie z dniem określonym w uchwale senatu lub w decyzji założyciela.

Statut uczelni niepublicznej zasadniczo nie ma bezpośredniego wpływu na pozycję prawną studenta. Jak wspomniano wyżej, statut uczelni jest aktem normatywnym, który reguluje jej ustrój. Zawiera normy o charakterze organizacyjno-strukturalnym. Regulacje w nim zawarte odnoszą się przede wszystkim do organizacji uczelni i pozycji prawnej jej pracowników. Niewątpliwie większe znaczenie z punktu widzenia studenta ma regulamin studiów, o którym mowa niżej. Pomimo że statut jest aktem organizacyjnym uczelni, zawiera również regulacje, które odnoszą się bezpośrednio do studentów, jak chociażby przepisy określające zasady organizowania zgromadzeń na terenie uczelni. Nie ulega również wątpliwości, że transparentna organizacja uczelni i prawidłowy rozkład kompetencji poszczególnych jej organów, mają wpływ na sprawność procesu nauczania, co leży w interesie bezpośrednich beneficjentów tego procesu, czyli studentów.

## **2.2. Regulamin studiów**

Regulamin studiów jest aktem normatywnym wewnętrznym, określającym organizację i tok studiów oraz związane z nimi prawa i obowiązki studenta. Regulamin studiów określa także warunki i tryb uczestniczenia wybitnie uzdolnionych uczniów w zajęciach przewidzianych tokiem studiów na kierunkach zgodnych z uzdolnieniami oraz zasady zaliczania tych zajęć. Jest więc tym aktem normatywnym, który bezpośrednio kształtuje pozycję prawną studentów.

Podobnie jak w przypadku statutu, regulamin studiów ma swoje oparcie w normach rangi ustawowej. Regulamin jest aktem prawnym zawierającym normy generalno-abstrakcyjne, adresowane przede wszystkim do studentów, ale także do władz i pracowników uczelni.

Regulamin studiów jest aktem prawa wewnętrznego nie może więc stanowić samodziśnej podstawy rozstrzygnięcia sprawy indywidualnej studenta, której rozstrzygnięcie następuje w trybie określonym przez k.p.a. Należy pamiętać, że ustawa - Prawo o szkolnictwie wyższym przewiduje odpowiednie stosowanie k.p.a. do rozstrzygania spraw indywidualnych studentów i doktorantów. Jak się wydaje, w tym przypadku dopuszczalne jest współstosowanie regulaminu studiów wraz z odpowiednim aktem ustawodawczym.

Regulamin studiów uchwała senat uczelni co najmniej na pięć miesięcy przed początkiem roku akademickiego. Regulamin studiów wchodzi w życie z początkiem roku akademickiego, po uzgodnieniu z uczelnianym organem uchwałodawczym samorządu studenckiego. Jeżeli w ciągu trzech miesięcy od uchwalenia regulaminu senat uczelni i uczelniany organ uchwałodawczy samorządu studenckiego nie dojdą do porozumienia w sprawie jego treści, regulamin wchodzi w życie na mocy ponownej uchwały senatu uczelni podjętej większością co najmniej dwóch trzecich głosów jego statutowego składu.

Trzeba podkreślić, że w uczelniach niespełniających wymagań określonych w art. 56 ust. 2 lub w art. 58 ust. 4 ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym (uczelnie nieposiadające odpowiedniej liczby uprawnień do doktoryzowania) regulamin studiów wchodzi w życie po zatwierdzeniu przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Minister odmawia zatwierdzenia regulaminu z powodu jego niezgodności z przepisami prawa lub statutem.

Warunki, jakim muszą odpowiadać regulaminy studiów w uczelniach nieposiadających co najmniej czterech uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, a w przypadku uczelni artystycznych - co najmniej dwóch takich uprawnień, określa rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 czerwca 2006 r.<sup>10</sup>.

### **2.3. Inne akty generalno-abstrakcyjne**

Oprócz wymienionych wyżej statutu i regulaminu studiów do generalno-abstrakcyjnych aktów prawa zakładowego należy zaliczyć przynajmniej niektóre uchwały podejmowane przez senat uczelni oraz rady poszczególnych wydziałów, a także zarządzenia wydawane przez organy monokratyczne uczelni (rektora, dziekanów). Mogą one dotyczyć w szczególności pomocy materialnej dla studentów (np. ustalanie wysokości średniej z ocen, od której przyznawane są stypendia naukowe), zasad przyznawania nagród rektora za wybitne osiągnięcia w nauce, sporcie, działalności społecznej, czy też korzystania z obiektów i urządzeń uczelni. Co warto podkreślić, do aktów prawa zakładowego zarządzenia rektora zaliczył Trybunał Konstytucyjny w wyroku z dnia 8 listopada 2000 r.<sup>11</sup>.

Wspomniane akty normatywne z punktu widzenia konstytucyjnego podziału źródeł prawa należą do aktów prawa wewnętrznego.

### **2.4. Akty indywidualne wiążące studenta uczelni niepublicznej**

Przejawem władztwa zakładowego są różne formy działania, nakierowane bezpośrednio lub pośrednio na realizację celów zakładu publicznego. Będą to zarówno działania prawne, jak i działania faktyczne.

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 czerwca 2006 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach niespełniających wymagań określonych w art. 56 ust. 2 lub w art. 58 ust. 4 ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2006 r. nr 120, poz. 832).

<sup>11</sup> Wyrok TK z dnia 8 listopada 2000 r., SK 18/99, OTK 2000, nr 7, poz. 258.

Ze względu na przedmiot opracowania wśród działań prawnych na uwagę zasługują akty indywidualne zewnętrzne oraz akty indywidualne wewnątrzzakładowe (zawierające normy indywidualne i konkretne). Nie ulega wątpliwości, że należy uznać je za akty administracyjne.

Pojęcie aktu administracyjnego nie zostało zdefiniowane prawnie. W doktrynie przez akt administracyjny rozumie się opartą na obowiązujących przepisach prawa czynność organu wykonującego administrację publiczną, kształtująca w sposób prawnie wiążący sytuację adresata aktu, wskazanego w nim w sposób konkretny, w indywidualnej sprawie<sup>12</sup>. O tym, czy mamy do czynienia z aktem administracyjnym, czy też z inną prawną formą działania decyduje jego treść.

Za pośrednictwem aktu administracyjnego następuje jednostronne (dokonane przez organ) przekształcenie normy generalnej i abstrakcyjnej w normę konkretną i indywidualną.

Tradycyjnie, w doktrynie do aktów indywidualnych zewnętrznych (zakładowych aktów powszechnych) czyli decyzji administracyjnych zalicza się te akty, które mogą dotyczyć wszystkich obywateli. Zdaniem Eugeniusza Ochendowskiego do aktów zewnętrznych należy zaliczyć przede wszystkim te, mocą których nawiązuje się, przekształca lub rozwiązuje stosunek zakładowy<sup>13</sup>.

Nie budzi więc wątpliwości uznanie za decyzje administracyjne aktów o dopuszczeniu bądź niedopuszczeniu do korzystania z konkretnego zakładu (np. akt o przyjęciu na studia), skoro ich adresatami są osoby, które nie są jeszcze jego użytkownikami<sup>14</sup>.

Pewne wątpliwości mogą budzić akty, mocą których przekształca się lub rozwiązuje stosunek zależności zakładowej, ponieważ są one skierowane do osób będących użytkownikami zakładu. W obu jednak przypadkach doktryna zalicza te akty do aktów indywidualnych zewnętrznych<sup>15</sup>.

Co warto podkreślić, do aktów indywidualnych zewnętrznych zalicza się jedynie takie akty, które przekształcają status prawny użytkownika zakładu w takim stopniu, że można mówić o rozwiązaniu dotychczasowego stosunku zakładowego i nawiązaniu nowego<sup>16</sup>, np. decyzja o zmianie kierunku studiów, decyzja o przeniesieniu z innej szkoły wyższej.

Wspomniany wyżej autor rozszerza katalog aktów indywidualnych zewnętrznych o akty wywierające skutek prawny poza stosunkiem zależności zakładowej, a więc w sferze powszechnego systemu prawa. Do takich aktów autor zalicza np. dyplomy ukończenia szkół wyższych<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> R. Michalska-Badziak, [w:] *Prawo administracyjne...*, *op. cit.*, s. 386.

<sup>13</sup> E. Ochendowski, *Zakład administracyjny...*, *op. cit.*, s. 185-186.

<sup>14</sup> B. Dolnicki, *Rola zakładów administracyjnych w zaspokajaniu potrzeb socjalno-bytowych obywateli*, [w:] *Regulacja prawna administracji świadczącej*, pod red. K. Podgórskiego, Katowice 1985, s. 62 i n.

<sup>15</sup> E. Ochendowski, *Zakład administracyjny...*, *op. cit.*, s. 186-187.

<sup>16</sup> E. Ochendowski, *Zakład administracyjny...*, *op. cit.*, s. 186.

<sup>17</sup> E. Ochendowski, *Formy działania zakładu*, [w:] *Studia z zakresu prawa administracyjnego ku czci prof. dra Mariana Zimmermanna*, pod red. W. Jaśkiewicza, Warszawa-Poznań 1973, s. 111

Pozostałe akty indywidualne mają charakter indywidualnych aktów administracyjnych wewnątrzzakładowych<sup>18</sup>. A zatem do aktów indywidualnych wewnątrzzakładowych należy zaliczyć tylko te akty, których skutki prawne będą mieściły się w ramach stosunku zależności zakładowej<sup>19</sup>. Tradycyjnie do tego typu aktów zaliczano zezwolenie na uczęszczanie na zajęcia innej specjalności, zaliczenia ćwiczeń, laboratoriów, wpis na wyższy semestr, zezwolenie na powtarzanie semestru czy roku<sup>20</sup>.

Co warto podkreślić, rozróżnienie aktów indywidualnych zewnętrznych oraz aktów indywidualnych wewnątrzzakładowych ma istotne znaczenie praktyczne. W szczególności chodzi o podstawę prawną tychże aktów oraz procedurę ich wydawania.

W przypadku pierwszej grupy aktów ich podstawę prawną mogą stanowić normy zawarte tylko w źródłach powszechnie obowiązującego prawa (np. ustawy, rozporządzenia).

Z kolei podstawę prawną aktów drugiej grupy mogą stanowić również normy zawarte w źródłach prawa zakładowego (np. statut, regulamin), skoro są one skierowane do osób pozostających w stosunku zależności zakładowej.

W doktrynie decyzje wydawane przez organy zakładu publicznego, w tym wydawane przez właściwy organ uczelni, zostały uznane za tzw. nietypowe zewnętrzne akty administracyjne<sup>21</sup>.

Jak pamiętamy, wśród form realizacji władztwa zakładowego wyróżniliśmy m.in. indywidualne akty zewnętrzne i indywidualne akty wewnątrzzakładowe.

Interesującym i istotnym problemem jest odpowiedź na pytanie, czy i w jakim zakresie k.p.a. reguluje tryb wydawania tych aktów. W tej sytuacji kwestia stosowania k.p.a. przez organy zakładów publicznych, w tym uczelni, powinna być uzależniona od rozgraniczenia aktów zewnętrznych od wewnątrzzakładowych<sup>22</sup>.

Jak wiemy, w doktrynie ugruntował się pogląd, zgodnie z którym tylko do aktów indywidualnych zewnętrznych mają zastosowanie przepisy k.p.a.

Ustawodawca wprowadził do ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym rozwiązanie, zgodnie z którym do decyzji w sprawach przyjęcia na studia, decyzji podjętych przez organy uczelni w indywidualnych sprawach studentów i doktorantów, a także w sprawach nadzoru nad działalnością uczelnianych organizacji studenckich oraz samorządu studenckiego, stosuje się odpowiednio przepisy k.p.a. oraz przepisy o zaskarżaniu decyzji do sądu administracyjnego (zob. art. 207).

Przepis ten może budzić istotne wątpliwości interpretacyjne. Pojawia się bowiem pytanie, czy do rozstrzygnięcia wszystkich indywidualnych spraw studentów i doktoran-

<sup>18</sup> E. Ochendowski, *Zakład administracyjny*, op. cit., s. 187, 206-212, 214.

<sup>19</sup> Tamże, s. 214.

<sup>20</sup> Tamże, s. 214-215.

<sup>21</sup> J. Stelmasiak, M. Stefaniuk, *Nietypowe zewnętrzne akty administracyjne*, [w:] *Nowe problemy badawcze w teorii prawa administracyjnego*, pod red. J. Bocia i A. Chajbrowicza, Wrocław 2009, s. 434-435.

<sup>22</sup> E. Ochendowski, *Formy działania...*, op. cit., s. 112.

tów należy stosować k.p.a.<sup>23</sup>, w tym do takich, które dotychczas były uznawane za sprawy wewnętrzzakładowe, np. zgoda dziekana wydziału na podjęcie dodatkowych studiów na innym kierunku tej samej bądź innej uczelni<sup>24</sup>; odmowa udzielenia przez organy szkoły wyższej urlopu dziekańskiego studentowi<sup>25</sup>; ocena egzaminatora, będącą jego wyłącznym atrybutem<sup>26</sup>; przyznanie, nieprzyznanie lub cofnięcie stypendium socjalnego studentowi<sup>27</sup> bądź przesunięcie terminu egzaminu, czy też tylko do wydawania indywidualnych aktów zewnętrznych. Każda z ww. spraw ma charakter indywidualny, dotyczy bowiem konkretnej osoby i konkretnej sytuacji. Jeśli chodzi o przyznanie, nieprzyznanie lub cofnięcie stypendium socjalnego, to ustawodawca wprost przewidział wydawanie decyzji administracyjnych w tych sprawach (art. 175, 176 w związku z art. 207 ust. 4 ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, co potwierdza aktualne orzecznictwo sądowe<sup>28</sup> (poprzednio uznawano te sprawy za indywidualne wewnętrzzakładowe).

Niewątpliwie, stosowanie k.p.a. do wszystkich indywidualnych spraw studentów i doktorantów i w pełnym zakresie spowodowałoby paraliż decyzyjny organów uczelni. Trudno sobie wyobrazić stosowanie k.p.a., wraz ze wszystkimi płynącymi stąd konsekwencjami, na przykład do wniosku studenta w sprawie zmiany grupy ćwiczeniowej lub przesunięcia terminu egzaminu. Wydaje się, że tego typu sprawy powinny być załatwiane w drodze aktów indywidualnych wewnętrzzakładowych, w odformalizowanym postępowaniu, którego tryb powinien być określony w akcie prawa zakładowego, np. w regulaminie studiów.

Jedynie w przypadkach wyraźnie wskazanych w ustawie oraz wyraźnie nie przesądzonych co do formy ustawą, a mających skutek w postaci nawiązania, przekształcenia oraz rozwiązania stosunku zakładowego, rozstrzygnięcia organów uczelni powinny przyjmować postać decyzji administracyjnej, wydawanej w oparciu o przepisy k.p.a.

Dla rozstrzygnięcia tego problemu kluczowe znaczenie ma użycie przez ustawodawcę w art. 207 słowa *decyzja*. Pojęcie to może być rozumiane bądź jako sam proces decydowania, czyli orzekanie o prawach lub obowiązkach jednostki, bądź jako efekt tego procesu, przyjmujący postać aktu administracyjnego zewnętrznego, którego treścią są konkretne prawa i obowiązki indywidualnie oznaczonego adresata (decyzja administracyjna). Przyjęcie tego drugiego rozumienia słowa *decyzja* może uchronić przed kuriozalną sytuacją, a mianowicie wydawaniem przez dziekana decyzji administracyjnych w takich sprawach, jak np. zmiana grupy ćwiczeniowej czy przesunięcia terminu egzaminu.

<sup>23</sup> Wyrok TK z dnia 8 listopada 2000 r., SK 18/99, OTK 2000/7/258, wyrok ws z dnia 15 lipca 2008 r., II SA/Bk 320/08, ZNSA 2009/1/125, LEX nr 479567.

<sup>24</sup> Wyrok NSA z dnia 16 czerwca 1987 r., SA/Wr 227/87, OSP 1990/11-12/395.

<sup>25</sup> Postanowienie NSA z dnia 12 czerwca 1990 r., SA/Kr 368/90, OSP 1992/2/26.

<sup>26</sup> Wyrok NSA z dnia 2 grudnia 1994 r., I SA 1636/94, ONSA 1995/4/176.

<sup>27</sup> Postanowienie NSA z dnia 16 kwietnia 1987 r., I SA 448/87, OSP 1988/10/223.

<sup>28</sup> Wyrok ws z dnia 18 października 2007 r., II SA/Sz 349/07, LEX nr 418999, wyrok ws z dnia 6 grudnia 2006 r., II SAB/Bd 55/06, LEX nr 213867.

W tym przypadku można jednak zadać pytanie, dlaczego ustawodawca wskazuje na stosowanie k.p.a. do decyzji administracyjnych, skoro decyzje są aktami wydawanymi w tym trybie. Jak wydaje się, jedynym uzasadnieniem takiego zapisu może być chęć zwrócenia uwagi na zakres stosowania k.p.a. w indywidualnych sprawach studentów i doktorantów.

Zgodnie z treścią art. 207 ust. 4 ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym k.p.a. stosuje się odpowiednio do decyzji podejmowanych przez organy wskazane w tej ustawie. Właściwie odpowiednie stosowanie przepisów k.p.a. wskazuje, że są to sprawy administracyjne rozstrzygane co do istoty decyzją administracyjną w rozumieniu tejże ustawy<sup>29</sup>. Zdaniem sądu administracyjnego „Odpowiednie stosownie przepisów k.p.a. ma zapewnić właściwą procedurę, niezbędną dla załatwienia sprawy i zachowania uprawnień strony, przy uwzględnieniu specyfiki szkoły wyższej”<sup>30</sup>. Odpowiednie stosowanie przepisów k.p.a. polega na zachowaniu przez organ minimum procedury administracyjnej, niezbędnej do załatwienia spraw i zagwarantowania ustawowych uprawnień strony<sup>31</sup>. W orzecznictwie wyrażono pogląd, zgodnie z którym decyzja organów uczelni, w kontekście wyrażonej w art. 77 ust. 5 Konstytucji RP zasady autonomii szkół wyższych, nie musi spełniać tak surowych kryteriów jak decyzja organu administracji publicznej<sup>32</sup>. Tego typu lakoniczne stwierdzenia pozostawiają nadal wiele wątpliwości dotyczących zakresu związania organów uczelni przepisami k.p.a. Dlatego należy w pełni zgodzić się ze stanowiskiem Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gdańsku, który uznał, że co prawda decyzja autonomicznego organu uczelni nie musi spełniać tak surowych kryteriów, jak decyzja organów administracji publicznej, jednakże nie może być ona wydana z obrazą przepisów prawa, w tym przypadku przepisów k.p.a.<sup>33</sup>.

W doktrynie podkreślono, że „decyzja musi zawierać między innymi uzasadnienie faktyczne i prawne (...) z treści zaś decyzji musi wynikać, dlaczego została wydana. Umożliwia to zarówno kontrolę jej legalności przez organ odwoławczy, jak i także wojewódzki sąd administracyjny oraz pozwala na ochronę interesu prawnego strony poprzez stawianie zarzutów pod adresem decyzji i podjęcie próby wykazania jej niezgodności z prawem”<sup>34</sup>.

Niewątpliwie, w postępowaniu w sprawach indywidualnych studentów i doktorantów powinny mieć zastosowanie przede wszystkim przepisy odnoszące się do kwestii: doręczeń, wezwań i terminów; wszczęcia postępowania; postępowania dowodowego; rozstrzygnięć w postępowaniu administracyjnym; kontroli prawidłowości decyzji i postanowień w administracyjnym toku instancji oraz weryfikacji decyzji ostatecznych w zakresie odrębnie nieuregulowanym przepisami ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym i innych ustaw.

<sup>29</sup> Wyrok wsa z dnia 18 października 2007 r., II SA/Sz 349/07, *op. cit.*

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Wyrok wsa z dnia 8 grudnia 2006 r., I SA/Wa 1657/06, LEX nr 320565.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Wyrok wsa z dnia 23 października 2007 r., II SA/Gd 4081/07, LEX nr 322465.

<sup>34</sup> J. Stelmasiak, M. Stefaniuk, *op. cit.*, s. 435.

Reasumując, odpowiednie stosowanie k.p.a. powinno polegać na zachowaniu przez organ minimum procedury administracyjnej, niezbędnej do załatwienia sprawy i zagwarantowania ustawowych uprawnień strony i powinno dotyczyć tylko takich aktów indywidualnych, które powodują nawiązanie, rozwiązanie lub istotne przekształcenie stosunku zależności zakładowej. Natomiast poza regulacją kodeksową powinny pozostać te rozstrzygnięcia organów uczelni, które mieszczą się w ramach stosunku zakładowego.

Powyższe rozważania dotyczą zarówno studentów uczelni publicznych, jak i niepublicznych.

### **3. Nawiązanie i rozwiązanie stosunku zależności zakładowej student-uczelnia niepubliczna**

Nawiązanie stosunku zależności zakładowej pomiędzy użytkownikiem a zakładem publicznym może nastąpić z mocy prawa, na podstawie orzeczenia sądu albo czynności administracyjnej (najczęściej decyzji administracyjnej), a także przez działanie faktyczne.

Nie ulega wątpliwości, że studenta łączy ze szkołą wyższą stosunek administracyjnoprawny oraz cywilnoprawny. O takim charakterze świadczą sposoby jego nawiązania, zmiany, ustania oraz jego treść. Dotyczy to również studentów uczelni niepublicznych. O administracyjnoprawnym charakterze stosunku łączącego uczelnię i studenta świadczy chociażby treść art. 169 ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, w którym jest mowa o dopuszczeniu do odbywania studiów w uczelni.

Do odbywania studiów w uczelni może być dopuszczona osoba, która ma: 1) świadectwo dojrzałości - w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie, 2) tytuł magistra, licencjata, inżyniera lub równorzędny i spełnia warunki określone w uchwale senatu - w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia drugiego stopnia oraz spełnia warunki rekrutacji ustalone przez uczelnię.

Senat uczelni ustala warunki i tryb rekrutacji oraz formy studiów na poszczególnych kierunkach. Uchwałę podaje się do wiadomości publicznej nie później niż do dnia 31 maja roku poprzedzającego rok akademicki, którego uchwała dotyczy i przesyła ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego.

Obecnie podstawę przyjęcia na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie stanowią wyniki egzaminu maturalnego. Senat uczelni ustala, jakie wyniki egzaminu maturalnego stanowią podstawę przyjęcia na studia. Uczelnia może za zgodą ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego przeprowadzić dodatkowe egzaminy wstępne tylko w przypadku konieczności sprawdzenia wiedzy lub umiejętności niesprawdzanych w trybie egzaminu maturalnego lub gdy osoba ubiegająca się o przyjęcie na studia posiada świadectwo dojrzałości uzyskane za granicą.

W przypadku gdy wstęp na studia nie jest wolny, rekrutację przeprowadzają komisje rekrutacyjne powołane przez kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej lub



inny organ wskazany w statucie. Komisje rekrutacyjne podejmują decyzje w sprawach przyjęcia na studia. Od decyzji komisji rekrutacyjnej służy odwołanie, w terminie czternastu dni od daty doręczenia decyzji, do uczelnianej komisji rekrutacyjnej, powołanej w trybie określonym przez statut. Podstawą odwołania może być jedynie wskazanie naruszenia warunków i trybu rekrutacji na studia określonych w uchwale senatu. Decyzję w postępowaniu odwoławczym podejmuje rektor po rozpatrzeniu wniosku uczelnianej komisji rekrutacyjnej. Decyzja rektora jest ostateczna. Zachodzi pytanie, czy istnieje konieczność wydawania decyzji o przyjęciu na studia w przypadku, gdy wstęp jest wolny, a jeżeli tak, to kto miałby taką decyzję podejmować? Ustawa nie odpowiada na to pytanie. Wydaje się, że w tym przypadku tę sprawę powinna uregulować wspomniana uchwała senatu. Uchwała ta może przewidywać wydawanie decyzji np. przez kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej (dziekana wydziału) bądź też i takie rozwiązanie, zgodnie z którym samo złożenie dokumentów będzie stanowiło przesłankę włączenia w poczet studentów. Zresztą w doktrynie wyrażono pogląd (który znajduje oparcie w przepisach), że decyzje o przyjęciu na studia należy potraktować jako promesę nawiązania stosunku zależności zakładowej<sup>35</sup>, a adresata takiej decyzji, do czasu immatrykulacji i złożenia ślubowania, jako kandydata na studia<sup>36</sup>. Stosownie bowiem do treści art. 170 ustawy osoba przyjęta na studia nabywa prawa studenta dopiero z chwilą immatrykulacji i złożenia ślubowania, którego treść określa statut uczelni.

Stosunek zależności zakładowej łączący studenta z uczelnią nie ma charakteru trwałego. Z reguły ustaje z chwilą ukończenia studiów, przez które ustawa rozumie złożenie egzaminu dyplomowego, a w przypadku kierunków lekarskiego, lekarsko-dentystycznego i weterynarii - data złożenia ostatniego wymaganego planem studiów egzaminu, a w przypadku kierunku farmacja - data zaliczenia ostatniej, przewidzianej w planie studiów praktyki (art. 167 ust. 2).

Ustawodawca przewidział również możliwość wcześniejszego rozwiązania stosunku zależności zakładowej. Kierownik podstawowej jednostki organizacyjnej obligatoryjnie skreśla studenta z listy studentów, w przypadku:

- 1) niepodjęcia studiów;
- 2) rezygnacji ze studiów;
- 3) niezłożenia w terminie pracy dyplomowej lub egzaminu dyplomowego;
- 4) ukarania karą dyscyplinarną wydalenia z uczelni.

Natomiast może skreślić z listy studentów w przypadku:

- 1) stwierdzenia braku postępów w nauce;
- 2) nieuzyskania zaliczenia semestru lub roku w określonym terminie;
- 3) niewniesienia opłat związanych z odbywaniem studiów.

<sup>35</sup> K. Klonowski, *Nabycie statusu studenta szkoły wyższej*, Przegląd Prawa Publicznego 2009, nr 7-8, s. 147.

<sup>36</sup> E. Ochendowski, *Pozycja prawna studenta uniwersytetu*, [w:] *Model prawny szkoły wyższej a zasady zarządzania*, Poznań 1980, s. 76.

Skreślenie z listy studentów odbywa się na podstawie decyzji administracyjnej, od której służy odwołanie do rektora uczelni.

Co warto podkreślić, rozwiązanie stosunku zakładowego może nastąpić również w wyniku przeniesienia się studenta do innej uczelni za zgodą np. dziekanów.

Natomiast rozwiązania stosunku zakładowego nie powoduje kara dyscyplinarna polegająca na zawieszeniu w niektórych prawach studenta.

Student nawiązujący stosunek zależności zakładowej podpisuje umowę o studiowanie, która określa warunki odpłatności za studia. Treść umowy o studiowanie powinna zatem ograniczyć się do spraw związanych z odpłatnością za studia, a nie zawierać tych zapisów, które powinny znaleźć się w regulaminie studiów. Umowa powinna w sposób jasny i precyzyjny określać wzajemne zobowiązania finansowe stron; w tym przypadku studenta i uczelni. Ustawa przewiduje zawieranie umów o studiowanie w formie pisemnej, nie określając konsekwencji zawarcia umowy w innej formie. Jednoznaczność zapisu zawartego w art. 160 ust. 3 ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym wskazuje, że umowę zawartą w innej formie niż pisemna, należałoby uznać za bezwzględnie nieważną.

#### **4. Prawa i obowiązki studenta**

Prawa i obowiązki studenta zostały ujęte w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym - w sposób ogólny i przykładowy. W żadnym przypadku nie mamy do czynienia z wyliczeniem enumeratywnym.

Prawa studenta można sklasyfikować w następujący sposób<sup>17</sup>: 1) prawa związane z procesem dydaktycznym (np. prawo uczestniczenia w wykładach, ćwiczeniach i innych formach zajęć, prawo przystępowania do egzaminów i zaliczeń, prawo studiowania na więcej niż jednym kierunku studiów, prawo wyboru drugiej specjalności, prawo do urlopu od zajęć w uczelni, prawo rozwijania własnych zainteresowań naukowych oraz korzystania w tym celu z pomocy dydaktycznych, urządzeń i środków będących w dyspozycji uczelni itd.), 2) prawo do korzystania z pomocy materialnej w postaci stypendium socjalnego, stypendium specjalnego dla osób niepełnosprawnych, stypendium za wyniki w nauce lub sporcie, stypendium ministra za osiągnięcia w nauce, stypendium ministra za wybitne osiągnięcia sportowe, stypendium na wyżywienie, stypendium mieszkaniowego, zapomogi; 3) prawo do ubiegania się o zakwaterowanie w domu studenckim uczelni; 4) prawo współudziału w kierowaniu uczelnią (samorząd studencki); 5) prawo zrzeszania się w organizacjach studenckich, np. kołach naukowych; 6) inne uprawnienia o charakterze szczegółowym, np. prawo przeniesienia się na inną uczelnię, prawo do uzyskiwania nagród i wyróżnień. Co warto podkreślić, systemem pomocy materialnej objęto w takim samym zakresie zarówno studentów uczelni publicznych, jak i niepublicznych.

<sup>17</sup> J. Borkowski, *Organizacja zarządzania szkołą wyższą*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, s. 269 i n.

Do obowiązków studenta należy przede wszystkim postępowanie zgodne z treścią ślubowania i regulaminem studiów. Student jest obowiązany w szczególności do: 1) uczestniczenia w zajęciach dydaktycznych i organizacyjnych zgodnie z regulaminem studiów; 2) składania egzaminów, odbywania praktyk i spełniania innych wymogów przewidzianych w planie studiów; 3) przestrzegania przepisów obowiązujących w uczelni. Jak widzimy, obowiązki studenta można podzielić na: 1) podstawowe, czyli wynikające z celu zakładu, jakim jest uczelnia oraz 2) porządkowe, czyli wynikające z władztwa porządkowego, nazwane w literaturze obowiązkami pochodnymi<sup>38</sup>.

Zarówno prawa, jak i obowiązki studenta stanowią przedmiot nie tylko regulacji ustawowej, lecz przede wszystkim powinny być określone w regulaminie studiów. Z oczywistych względów określenie uprawnień oraz obowiązków studenta może mieć jedynie charakter przykładowy. Ustalenie bowiem pełnego katalogu praw i obowiązków studenta nie jest możliwe ani celowe.

Bołączką planów i programów nauczania większości polskich uczelni zarówno publicznych, jak i niepublicznych jest niewielki zakres kształcenia praktycznego. Warto więc postulować uzupełnienie obowiązków uczelni względem studenta o zapewnienie szerszego kształcenia praktycznego. Obecnie obowiązujące przepisy w tym zakresie należy uznać za niewystarczające. Nie ulega wątpliwości, że o pozycji absolwenta na rynku pracy decyduje w znacznej mierze przygotowanie praktyczne, a nie teoretyczne.

Nienależyte wypełnianie obowiązków przez studenta może w ostateczności skutkować rozwiązaniem stosunku zależności zakładowej (skreśleniem z listy studentów). W tym miejscu warto również podkreślić, że za naruszenie przepisów obowiązujących w uczelni oraz za czyny uchybiające godności studenta student ponosi odpowiedzialność dyscyplinarną przed komisją dyscyplinarną albo przed sądem koleżeńskim samorządu studenckiego. Odpowiedzialność ta uregulowana jest w art. 211-225 ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym. W sprawach dyscyplinarnych studentów orzekają: komisja dyscyplinarna oraz odwoławcza komisja dyscyplinarna, powołane na okres kadencji spośród nauczycieli akademickich i studentów uczelni, w trybie określonym w statucie. Komisje dyscyplinarne są niezawisłe w zakresie orzekania. Samodzielnie rozstrzygają wszelkie zagadnienia faktyczne oraz prawne i nie są związane rozstrzygnięciami innych organów stosujących prawo, z wyjątkiem prawomocnego skazującego wyroku sądu. Pociągnięcie do odpowiedzialności dyscyplinarnej stwarza zatem możliwość stosowania dolegliwych kar dyscyplinarnych (upomnienie, nagana, nagana z ostrzeżeniem, zawieszenie w określonych prawach studenta na okres do jednego roku, wydalenie z uczelni), niezależnie od odpowiedzialności karnej, karno-administracyjnej czy też cywilnej.

<sup>38</sup> E. Ochendowski, *Pozycja prawna studenta uniwersytetu*, op. cit., s. 80.

## **5. Wnioski końcowe**

W niniejszym opracowaniu zostały omówione w sposób syntetyczny zagadnienia związane z statusem prawnym uczelni jako zakładu publicznego, aktami prawa zakładowego, aktami indywidualnymi adresowanymi do studentów, sposoby nawiązania i ustania stosunku zależności zakładowej łączącego student z uczelnią, katalog praw i obowiązków, wyznaczające jego pozycję prawną.

Rozwiązania prawne dotyczące pozycji studenta zasadniczo należy zaaprobować. Należy pochwalić ustawodawcę za pewną elastyczność, a mianowicie za szeroką delegację do statutowego i regulaminowego określania organizacji studiów oraz praw i obowiązków studenta, co umożliwiło indywidualizację procesów kształcenia i dostosowania ich do potrzeb oraz specyfiki konkretnych uczelni.

Pewne zarzuty, które można poczynić pod adresem ustawodawcy, rzadziej dotyczą poszczególnych rozwiązań prawnych, a raczej pewnych rozwiązań systemowych, jak np. rezygnacja z egzaminów wstępnych na studia.

Na szczególną aprobatę zasługuje objęcie systemem pomocy materialnej w takim samym zakresie zarówno studentów uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Rozwiązanie to sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży z mniej zamożnych rodzin.

Należyte wypełnianie obowiązków oraz prawidłowe korzystanie z uprawnień stanowią przesłanki terminowego ukończenia studiów, a tym samym pozwalają studentowi na zdobycie niezbędnej wiedzy, którą będzie mógł wykorzystać podczas wykonywania obowiązków zawodowych.

Jak wspomniano, bolączką planów i programów nauczania większości polskich uczelni jest niewielki zakres kształcenia praktycznego. Przygotowanie jedynie teoretyczne z oczywistych względów jest wystarczające. Konieczne jest zatem położenie większego nacisku na przygotowanie praktyczne przyszłych absolwentów poprzez system praktyk i staży zawodowych odbywających się jeszcze w trakcie studiów. W tym kierunku należy postulować zmianę obowiązującego obecnie prawa o szkolnictwie wyższym.

Rozważania poczynione w niniejszym artykule potwierdzają również tezę o braku zasadniczych różnic w statusie prawnym studenta uczelni publicznej i niepublicznej. W istocie poza kwestiami związanymi z odpłatnością za studia, pozycja prawna studenta uczelni niepublicznej jest zbliżona do studenta uczelni publicznej.

dr Piotr Ruczkowski

## BIBLIOGRAFIA

1. Borkowski J., *Organizacja zarządzania szkołą wyższą*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978.
2. Chmielnicki P., *Zakłady administracyjne w Polsce*, Warszawa 2008.
3. Detterbeck S., *Allgemeines Verwaltungsrecht mit Verwaltungsprozessrecht*, München 2008.
4. Dolnicki B., *Rola zakładów administracyjnych w zaspokajaniu potrzeb socjalno-bytowych obywateli*, [w:] *Regulacja prawna administracji świadczącej*, pod red. K. Podgórskiego, Katowice 1985.
5. Klonowski K., *Nabycie statusu studenta szkoły wyższej*, *Przeгляд Prawa Publicznego* 2009, nr 7-8.
6. Kuta T., *Zaspokajanie potrzeb socjalno-bytowych i oświatowo-kulturalnych obywateli*, [w:] *System prawa administracyjnego*, Tom IV, pod red. T. Rabskiej, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
7. Łętowski J., *Prawo administracyjne. Zagadnienia podstawowe*, Warszawa 1990.
8. Michalska-Badziak R., [w:] *Prawo administracyjne - pojęcia, instytucje, zasady w teorii i orzecznictwie*, pod red. M. Stahl, Warszawa 2004.
9. Ochendowski E., *Formy działania zakładu*, [w:] *Studia z zakresu prawa administracyjnego ku czci prof. dra Mariana Zimmermanna*, pod red. W. Jaśkiewicza, Warszawa-Poznań 1973.
10. Ochendowski E., *Pozycja prawna studenta uniwersytetu*, [w:] *Model prawny szkoły wyższej a zasady zarządzania*, Poznań 1980.
11. Ochendowski E., *Zakład administracyjny jako podmiot administracji państwowej*, Poznań 1969.
12. Ochendowski E., *Prawo administracyjne. Część ogólna*, Toruń 2004.
13. Przybysz P., *Sytuacja prawna jednostki w zakładzie oświatowym*, [w:] *Jednostka wobec działań administracji publicznej*, pod red. E. Ury, Rzeszów 2001.
14. Starościak J., *Prawo administracyjne*, Warszawa 1977.
15. Stelmasiak J., Stefaniuk M., *Nietypowe zewnętrzne akty administracyjne*, [w:] *Nowe problemy badawcze w teorii prawa administracyjnego*, pod red. J. Bocia i A. Chajbowicza, Wrocław 2009.
16. Zimmermann J., *Prawo administracyjne*, Kraków 2005.

## **The legal status of students at non-public universities**

### **ABSTRACT**

This paper deals in a synthetic way with the issues related to a legal status of students non-public higher education schools (university) as public institutions, legal regulations in connection with the establishment of such institutions and separate legal acts related thereto, ways of establishing the relation of dependency between students and such institutions and the rights and obligations determining students' legal status.

Legal solutions related to the status of students deserve our approval. Lawmakers must be praised for their flexibility, that is for granting broad delegation to define policies and procedures of higher education schools and students' rights and obligations in statutes and regulations. Such approach has enabled schools to individualize educational processes and adapt them to the needs of particular schools of higher education.

Some complaints which may be made against lawmakers rarely refer to minor issues but rather to the systemic ones, i.e. withdrawal from entrance examinations.

What needs to be particularly praised is the fact that students both of state and non-state institutions have been offered grants. The above solution gives students from poorer backgrounds better educational opportunities.

The fulfillment of duties and correct use of their entitlements allow students to graduate in a timely fashion. They simultaneously learn necessary skills and competencies which may be useful in their future professional career. The complaint which can be made about curricula and programmes of study at the Polish state and non-state educational institutions is that they both offer a comparatively limited programme of practical training. Theoretical knowledge alone does not seem sufficient preparation for a future job. That is why it is vital to provide students with more practical competencies through an organized system of internships and training programmes in the course of their studies.

Summing up, it has been demonstrated that there are no basic differences between the legal status of students at state and non-state schools of higher education. Apart from the issues related to fees, the legal status of a student at a non-state school of higher education is similar to the legal status of a student at a state school.

**dr Leszek Bielecki**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Prawa  
w Kielcach

## **Opodatkowanie szkół wyższych podatkiem dochodowym od osób prawnych**

### **1. Wstęp**

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie problematyki związanej z opodatkowaniem szkół wyższych podatkiem dochodowym od osób prawnych z zaakcentowaniem zwolnienia podatkowego oraz potrzebą kontynuacji tego zwolnienia w odniesieniu do uczelni wyższych, podyktowanej troską o kondycję finansową szkół wyższych. Zachowanie bowiem tej kondycji wiąże się z pełną realizacją zadań uczelni przewidzianych ustawowo dla pożytku społecznego. Etapy realizacji zadania badawczego w niniejszym artykule polegają na prezentacji podstawowych instytucji podatku dochodowego od osób prawnych, prezentacji zasad opodatkowania szkół wyższych i prezentacji zwolnienia z opodatkowania szkół wyższych m.in. podatkiem dochodowym od osób prawnych, a także na przedstawieniu płynących z tego wniosków końcowych. Adresatami opracowania są wszyscy decydujący o kształcie polskiego systemu podatkowego w odniesieniu do szkół wyższych jako podatników, którym na sercu leży dobro polskiej nauki. Źródłami głównymi opracowania są: ustawa o podatku dochodowym od osób prawnych, ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, jak również dostępna, wybrana doktryna prawa podatkowego oraz dokumenty służb podatkowych.

Podatek dochodowy od osób prawnych jest uregulowany ustawą z 15 lutego 1992 r<sup>1</sup>. Pomimo swojej nazwy nie jest to podatek uwzględniający osobistą zdolność płatniczą osoby prawnej. Nie uwzględnia się w nim minimum wolnego od podatku jako minimum egzystencji i nie różnicuje się stawek podatkowych w zależności od wielkości dochodu podlegającego opodatkowaniu. W tym względzie stosuje się proporcjonalną skalę podatkową. Podatek ten ma charakter finansowy, gdzie podstawą opodatkowania jest

<sup>1</sup>Ustawa z dnia 15 lutego 1992 r. o podatku dochodowym od osób prawnych (tekst jedn. Dz. U. z 2000 r., Nr 54, poz. 654 ze zm.).

zysk bilansowy ustalany na podstawie prowadzonej księgowości. Jest to podatek bezpośredni i obligatoryjny. W pewnej części zasila budżety jednostek samorządowych. Jest obliczany przez podatników, zaś wyjątkowo przez płatników. Na wstępie trzeba zaznaczyć, że jest to podatek, którego źródło obowiązywania było wielokrotnie nowelizowane. W związku z tym nie można twierdzić, że spełniona została zasada stabilności prawa. Pomimo tej wady podatek ten jednakowo traktuje podatników, bez względu na rodzaj uzyskiwanych dochodów oraz na źródło dochodów, niezależnie od kategorii osób prawnych, ich formy organizacyjnej i podmiotu własności. Ponadto podatek dochodowy od osób prawnych stosuje się zasadniczo do wszystkich osób prawnych i jednostek organizacyjnych.

## **2. Opodatkowanie osób prawnych - kwestie podstawowe**

### **a) Zakres podmiotowy**

Osobą prawną jest jednostka organizacyjna, której przepisy szczególne przyznają osobowość prawną<sup>2</sup>. Osoby prawne zostają dzięki atrybutowi osobowości prawnej wyposażone w zdolność prawną i zdolność do czynności prawnych, dzięki którym mogą uczestniczyć w obrocie cywilnoprawnym. W powołanym przepisie ustawodawca przyjął zasadę normatywnej metody określania katalogu osób prawnych. Przepis stanowi wprost, że osobami prawnymi są Skarb Państwa i jednostki organizacyjne, którym przepisy szczególne przyznają osobowość prawną. Osobowość prawną szkoły wyższe uzyskały z mocy prawa, zgodnie z odpowiednią ustawą w tym zakresie<sup>3</sup>. Natomiast zakres podmiotowy określa adresata obowiązku podatkowego. Zgodnie z art. 1a i nast. ustawy o podatku dochodowym od osób prawnych, adresatami obowiązku podatkowego są osoby prawne, bez względu na formę organizacyjną oraz reprezentowany kapitał oraz spółki kapitałowe w organizacji, jak również jednostki organizacyjne nie mające osobowości prawnej, z wyjątkiem spółek nie mających takiej osobowości. Stosownie do art. 2 tejże ustawy, nie podlegają opodatkowaniu przychody osiągnięte z działalności rolnej i leśnej wynikające z czynności, które nie mogą być przedmiotem prawnie skutecznej umowy oraz objęte podatkiem tonażowym. W ramach zakresu podmiotowego trzeba rozróżnić nieograniczony i ograniczony obowiązek podatkowy. Nieograniczonemu obowiązkowi podatkowemu podlegają podatnicy, którzy mają siedzibę lub zarząd na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Zatem opodatkowanie dotyczy całości dochodów, bez względu na miejsce ich osiągnięcia. Natomiast ograniczony obowiązek podatkowy dotyczy podatników, których siedziba i zarząd znajduje się za granicą. Opodatkowane są więc dochody osiągnięte jedynie w Polsce. W zakresie zwolnień z opodatkowania - można wskazać na ich różnorodny charakter, tj. finansowy, gospodarczy, o charakterze mieszanym i budżetowo-zdrowotny. Trzeba więc zaznaczyć, że zwolnieniem podmiotowym z opodatkowania objęty jest Narodowy Bank Polski oraz fundusze celowe (charakter finansowy), przed-

<sup>2</sup> Artykuł 33 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dz. U. Nr 16, poz. 93 ze zm.).

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.).



siębiorstwa międzynarodowe, podmioty gospodarcze utworzone na podstawie umów i porozumień międzynarodowych (charakter gospodarczy), Skarb Państwa, jednostki budżetowe oraz jednostki samorządu terytorialnego, fundusze inwestycyjne, fundusze emerytalne i Zakład Ubezpieczeń Społecznych (charakter mieszany). Podatkowi podlegają ponadto gospodarstwa pomocnicze jednostek budżetowych, takie jak placówki służby zdrowia, szkoły (charakter budżetowo-zdrowotny) i inne, chyba że wszystkie dochody przeznaczą na zwiększenie środków obrotowych oraz inwestycje.

#### **b) Zakres przedmiotowy**

Przedmiotem opodatkowania podatkiem dochodowym od osób prawnych jest dochód, bez względu na rodzaj źródeł przychodu, z wyłączeniem dochodów zwolnionych z opodatkowania. W niektórych przypadkach przychodu, tj. praw autorskich, usług prawniczych itp., przedmiotem opodatkowania jest przychód. Dochodem jest nadwyżka sumy przychodów nad kosztami ich uzyskania. Podatek jest obliczany za okres roku podatkowego, który zasadniczo pokrywa się z rokiem kalendarzowym lub okresem kolejnych 12 miesięcy. Musi to jednak wynikać ze statutu lub umowy spółki. Wielkość osiągniętego przychodu jest ustalana na podstawie prowadzonej ewidencji rachunkowej.

Natomiast przychodem są otrzymane pieniądze, wartości pieniężne, przychody w naturze i wartość otrzymanych nieodpłatnych świadczeń.

Z pojęciem przychodu oraz dochodu jest związane pojęcie kosztu uzyskania przychodu. Kosztami uzyskania przychodów są zarówno te koszty, które zostały poniesione w celu osiągnięcia przychodów, jak i te, których celem było zachowanie albo zabezpieczenie źródła przychodów. Funkcjonuje kilka rodzajów kosztów. Przede wszystkim są koszty wynikające z prowadzonej ewidencji rachunkowej. Niektóre koszty są potrącalne, niektóre nie są potrącalne. Dotyczy to wydatków, które mogą lub nie mogą być zaliczone w poczet kosztów. Ponadto część wydatków trzeba ponieść by uzyskać przychód, np. koszty paliwa, płac, amortyzacji itp. Inne nie są niezbędne dla uzyskania przychodu, np. koszty badań naukowych lub koszty reklamy. Część wydatków może być nie uznawana za koszty, np. grzywny, kary pieniężne i inne, darowizny, itp.

Trzeba wskazać, że kosztami uzyskania przychodu osoby prawnej są zarówno koszty poniesione w celu osiągnięcia przychodu, zachowania lub zabezpieczenia źródła przychodów, jak również koszty funkcjonowania osoby prawnej.

#### **c) Zwolnienia przedmiotowe**

Zwolnienia przedmiotowe odpowiadają zasadniczo na pytania, od jakiego rodzaju przychodu (źródła przychodu) nie pobiera się podatku. W podatku dochodowym od osób prawnych można generalnie wyróżnić trzy grupy zwolnień przedmiotowych. Zwolnienia o charakterze animacyjnym, industrialnym oraz socjalnym. Pierwsze z nich mają pobudzać do określonych zachowań. Industrialne dotyczą na przykład dochodów ze sprzedaży nieruchomości wchodzących w skład gospodarstw rolnych. Natomiast socjalne dotyczą osób prawnych, których na przykład statutową działalnością jest wyższa użyteczność publiczna o charakterze oświatowym, naukowym, charytatywnym lub opiekuńczym. Pozostałe zwolnienia dotyczą osób zagranicznych, które uzyskują dochody na

terenie Rzeczypospolitej Polskiej z tytułu działalności finansowej z międzynarodowych funduszy, a także na zasadzie wzajemności - dochodów uzyskiwanych w Polsce przez ośrodki kulturalne państw obcych oraz zwolnienia związane z wykorzystaniem funduszy Unii Europejskiej, które zostały uruchomione przed i po akcesji Rzeczypospolitej Polskiej do struktur unijnych<sup>4</sup>.

#### **d) Podstawa opodatkowania**

Podstawę opodatkowania stanowi łączny dochód podatnika ze źródeł przychodów objętych podatkiem, uzyskany w ciągu roku podatkowego. Rokiem podatkowym jest rok kalendarzowy lub na wniosek podatnika kolejne 12 miesięcy. Jedynie w dwóch przypadkach opodatkowaniu podlega przychód. Dotyczy to opodatkowania dywidend z tytułu udziału w zyskach osób prawnych mających siedzibę na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz przychodów uzyskiwanych przez nierezydentów z praw autorskich, wynalazczych itp.

Podstawę opodatkowania można pomniejszyć o kwoty ulg podatkowych. Przede wszystkim dotyczy to darowizn na rzecz organizacji pożytku publicznego i cele kultu religijnego - do łącznej wysokości 10% rocznego dochodu osoby prawnej. Dochód może być również pomniejszany o poniesione przez podatnika wydatki na nabycie nowych technologii w wysokości 50% tychże wydatków.

W przypadku banków, podstawa opodatkowania ich dochodów ulega zmniejszeniu o 20% kwoty kredytów i pożyczek utraconych.

#### **e) Stawki podatkowe**

W podatku dochodowym obowiązuje proporcjonalna skala podatkowa. Stawki są zróżnicowane w zależności, czy podstawę opodatkowania stanowi dochód lub przychód. W zależności od źródła opodatkowanie dochodu wynosi 19%, zaś przychodu 10%, 19% i 20%. Stawka 10% jest przewidziana dla osób prawnych uzyskujących przychody z żeglugi powietrznej lub morskiej. Stawka 19% dotyczy przychodów uzyskiwanych z dywidend i zysków osób prawnych, zaś stawka 20% dotyczy podatników będących nierezydentami osiągających przychody z tytułu praw autorskich, licencji, patentów itp.

#### **f) Obowiązki podatników i płatników**

Podatek dochodowy od osób prawnych jest płacony przez podatników. Podatnicy składają odpowiednie deklaracje na zasadach i w terminach ustawowych i w tych terminach wpłacają zaliczki na podatek. Ponadto podatnicy mają obowiązek rozliczenia podatku za cały rok podatkowy w terminie 3 miesięcy od zakończenia roku podatkowego.

Natomiast podatek jest pobierany przez płatników w dwóch sytuacjach. Pierwsza sytuacja dotyczy dochodów uzyskiwanych w Polsce przez osoby prawne objęte ograniczonym obowiązkiem podatkowym z tytułu praw autorskich i pokrewnych. Natomiast druga sytuacja dotyczy podatku od dywidend i innych przychodów z tytułu udziału w zyskach osób prawnych mających siedzibę na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

<sup>4</sup> Zob. A. Gorgol, B. Kucia-Guściora, P. Smoleń, M. Szustek-Janowska, W. Wójtowicz, *Prawo podatkowe, część ogólna i szczegółowa*, Warszawa 2009, s. 308 i n.

### 3. Opodatkowanie szkół wyższych

W szczególności należy stwierdzić, że przepis art. 91 właściwej ustawy<sup>5</sup> stanowi, że działalność uczelni, o której mowa w art. 13 ust. 1 i art. 14 ustawy (podstawowe zadania uczelni), podlega zwolnieniu z podatku dochodowego, podatku od towarów i usług, podatku od nieruchomości, podatku rolnego, podatku leśnego i podatku od czynności cywilnoprawnych na zasadach określonych w odrębnych ustawach. Uczelnia jest zwolniona z opłat z tytułu użytkowania wieczystego nieruchomości Skarbu Państwa, z wyjątkiem opłat określonych w przepisach o gospodarowaniu nieruchomościami rolnymi Skarbu Państwa. Można zatem stwierdzić, że szkoła prowadząca studia wyższe posiada status podatnika podatku dochodowego od osób prawnych. Przepisy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym stosuje się zarówno wobec szkół prywatnych, jak i szkół publicznych. Przepisy przyznają uczelniom autonomię oraz osobowość prawną. Stosownie do treści art. 1 ust. 2 ustawy o podatku dochodowym od osób prawnych, podatnikami podatku dochodowego są oprócz spółek kapitałowych i tychże spółek w organizacji, jednostki organizacyjne niemające osobowości prawnej, z wyjątkiem spółek niemających osobowości prawnej. Dlatego też otrzymane przez uczelnie wartości pieniężne i inne wskazane w art. 12 ustawy podatkowej stanowiącej przychód, który po ewentualnych odliczeniach określa podstawę opodatkowania, czyli dochód podatkowy. Ponadto uczelnia wyższa, jak każdy inny podatnik podatku dochodowego ma obowiązek wynikający z prawa bilansowego prowadzić księgi rachunkowe oraz inne ewidencje, które powinny odzwierciedlać gospodarkę finansową (w szczególności podatkową) uczelni. Oprócz tego obowiązku uczelnia ma obowiązek do końca trzeciego miesiąca roku następnego złożyć do urzędu skarbowego zeznanie CIT-8 o wysokości dochodu (straty) osiągniętego w roku podatkowym wraz z ewentualnymi załącznikami. W terminie 10 dni od dnia zatwierdzenia rocznego sprawozdania finansowego składane jest do urzędu skarbowego sprawozdanie wraz z opinią i raportem podmiotu uprawnionego do badania sprawozdań finansowych. Warto również wskazać, że szkoły wyższe często współpracują z otoczeniem gospodarczym, odpłatnie lub nieodpłatnie udostępniając wyniki swoich badań. Mienie uczelni składa się z własności i innych praw majątkowych. Uczelnia zasadniczo pokrywa koszty swojej działalności, zobowiązania oraz wydatki na rozwój i inne potrzeby z przychodów w rodzaju dotacji z budżetu państwa i innych wskazanych w art. 94 Prawa o szkolnictwie wyższym.

Przywołany wyżej art. 91 Prawa o szkolnictwie wyższym przewiduje zwolnienie uczelni wyższych od podatku dochodowego. Przepis ten jednak zawiera normę ogólną, odsyłając w kwestiach szczegółowych dotyczących zwolnienia do przepisów ustawy o podatku dochodowym od osób prawnych. Ważny z omawianego punktu widzenia jest przepis art. 17 ust. 1 pkt 4 ustawy o podatku dochodowym od osób prawnych, stanowiący, że wolne od podatku dochodowego są dochody podatników, których celem statutowym jest działalność naukowa, naukowo-techniczna, oświatowa, w tym również po-

<sup>5</sup> Ustawa o szkolnictwie wyższym.

legająca na kształceniu studentów, kulturalna, w zakresie kultury fizycznej i sportu, ochrony środowiska, wspierania inicjatyw społecznych, na rzecz budowy dróg i sieci telekomunikacyjnej na wsi oraz zaopatrzenia wsi w wodę, dobroczynności, ochrony zdrowia i pomocy społecznej, rehabilitacji zawodowej i społecznej inwalidów oraz kultu religijnego, w części przeznaczony na w/w cele. Przy tym nie jest ważne, kiedy dochód jest wydatkowany. Jeśli jest w całości wydatkowany na cele statutowe, wówczas zaistnieje zwolnienie podatkowe i uczelnia w ogóle nie zapłaci podatku. Jeżeli jednak dochód zostanie przeznaczony na inny cel niż statutowy, wtedy szkoła wyższa traci prawo do zwolnienia. Trzeba jednak podkreślić, że jeżeli uczelnia zadeklarowała przeznaczenie dochodu na inny cel, niż dotyczący zwolnienia, podatek od tego dochodu wpłaca się bez wezwania do 20 dnia miesiąca następującego po miesiącu, w którym dokonano wydatku. Trzeba pamiętać, że uczelnia powinna prowadzić szczegółową analizę wydatków i klasyfikować je jako stanowiące i nie stanowiące koszt uzyskania przychodu. Doktryna zwraca uwagę na pogląd, zgodnie z którym ze zwolnienia nie korzysta dochód w części przypadającej na wydatki, które nie mogą być zaliczone do podatkowych kosztów uzyskania przychodów<sup>6</sup>. Jednakże wskazuje na stanowisko wyrażone w piśmie Ministerstwa Finansów, w którym stwierdzono, że zgodnie z art. 17 ust. 1 pkt 4 ustawy o podatku dochodowym od osób prawnych, dochody podatników, których celem statutowym jest między innymi kształcenie studentów, są wolne od podatku dochodowego w części przeznaczony na ten cel statutowy. Szkoły wyższe ponosząc różne wydatki winny je rozpatrywać najpierw pod kątem, czy łączą się one z przychodem i stanowią koszty uzyskania przychodów, a więc wpływających na zwiększenie dochodu - czy równowartość tego dochodu może być wolna od podatku, bowiem wydatki wiążą się z celami statutowymi<sup>7</sup>. Rzecz jasna wydatki powinny mieć związek z działalnością statutową uczelni. Ponadto należy zwrócić uwagę, że faktycznie zwolnione są wszystkie dochody przeznaczone na podstawową działalność statutową, gdyż tak stanowi norma z przepisu art. 91 Prawa o szkolnictwie wyższym. W tym miejscu należy postawić pytanie, czy zwolnione są dochody uczelni związane z jej działalnością gospodarczą, ale przeznaczone na działalność statutową. Wydaje się, że uzyskane w ten sposób dochody mogą również korzystać ze zwolnienia, pod warunkiem przeznaczenia na cele statutowe<sup>8</sup>.

#### **4. Zakończenie**

Słowem podsumowania oraz konkluzji trzeba stwierdzić, że zasadniczo uczelnie zajmują się działalnością związaną z szeroko pojętą nauką i w związku z tym mogą korzystać ze zwolnienia podatkowego w podatku dochodowym od osób prawnych oraz

<sup>6</sup> Zob. Radosław Kowalski, *Działalność wyższych uczelni a podatek dochodowy od osób prawnych. Komentarz praktyczny* (opracowanie LEX).

<sup>7</sup> Zob. Pismo Ministerstwa Finansów z dnia 26 czerwca 1998 r., nr PO3-2904-IP-722-257/98.

<sup>8</sup> Taka teza nasuwa się w związku z interpretacją indywidualną Dyrektora Izby Skarbowej w Poznaniu z dnia 24 czerwca 2008 r., nr ILPB3/423-216/08-5/MM.

z innych podatków. Zwolnienie to jednak nie ma charakteru podmiotowego a przedmiotowy i jego uzyskanie wiąże się ze spełnieniem ustawowych przesłanek jego zastosowania. Zwolnienie może być zastosowane także wówczas, gdy uczelnia oprócz działalności podstawowej wykonuje również działalność gospodarczą.

Należy także zwrócić uwagę, że rozwiązanie takie jest dla uczelni wyższych nader korzystne i powinno być ustawowo kontynuowane, ponieważ opodatkowanie uczelni wyższych wiązałoby się z ograniczeniem funduszy na wszelką działalność naukową, oświatową i dydaktyczną, co spowodowałoby niewątpliwie szkodę dla społeczeństwa.

### **Podsumowanie**

Opracowanie zawiera podstawowe wiadomości z zakresu podatku dochodowego od osób prawnych w kontekście opodatkowania szkół wyższych. Porusza zagadnienia związane z głównymi instytucjami podatku oraz zasady dotyczące opodatkowania wyższych uczelni z naciskiem na zwolnienie z opodatkowania i wynikające z tego zwolnienia problemy. Zawiera tezę, zgodnie z którą zwolnienie z podatku powinno być kontynuowane, gdyż sprzyja nauce i rozwojowi uczelni oraz całego społeczeństwa. Podstawowymi wnioskami są zatem:

- pozostawienie szkół wyższych jako zwolnionych z opodatkowania m.in. podatkiem dochodowym od osób prawnych,
- rozciągnięcie zwolnienia, bez potrzeby interpretacji również na działalność gospodarczą uczelni, a nie tylko na działalność naukowo-dydaktyczną.

### **BIBLIOGRAFIA**

1. A. Gorgol, B. Kucia-Guściora, P. Smoleń, M. Szustek-Janowska, W. Wójtowicz, *Prawo podatkowe, część ogólna i szczegółowa*, Bydgoszcz-Lublin 2005.
2. A. Gorgol, B. Kucia-Guściora, P. Smoleń, M. Szustek-Janowska, W. Wójtowicz, *Prawo podatkowe, część ogólna i szczegółowa*, Warszawa 2009.
3. R. Kowalski, *Działalność wyższych uczelni a podatek dochodowy od osób prawnych. Komentarz praktyczny* (opracowanie L E X).

### **Taxation of higher schools with corporate income tax**

#### **ABSTRACT**

The study contains the rudimentary knowledge from the scope of the corporate income tax in the context of taxing higher education institutions. He is bringing up issues associated with main institutions of the tax and principles concerning taxing universities with the pressure on the dismissal from the taxation and problems arising out of this sick note. It contains the thesis, according to which the tax exemption should be continued, because he is supporting for the learning and the development of the college and the society as a whole.

**dr Cezary Tatarczuk**

Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu  
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

**dr Mirosław Czapiewski**

Uniwersytet Gdański

**Adaptacyjność struktur kształcenia w wyższych  
uczelniah a preferencje edukacyjne uczniów lęborskich  
klas przedmaturalnych i maturalnych  
(raport z badań z 2008 r.)**

**Abstrakt**

Kadry kierownicze szkół wyższych poza charyzmą, siłą psychiczną, fizyczną, wolą działania (tradycyjne cechy menedżerów) powinny posiadać profesjonalne przygotowanie i doświadczenie w zakresie zarządzania i marketingu, tak by uczelnie, którymi kierują cieszyły się trwałym walorem jakości, przydatności środowiskowej i renomą. Powinny tak modelować strukturę kształcenia studentów, by odpowiadała ona zapotrzebowaniom edukacyjnym kandydatów na studia, a jednocześnie wpisywała się w profil i tradycje szkoły. Powinny też umiejętnie pozyskiwać kadre naukową i dydaktyczną, praktyków z dorobkiem i osiągnięciami, stymulować ich rozwój oraz budować koalicje lokalne (regionalne) dla jakości i charakteru uczelni. Te warunki wraz z efektywnym pozyskiwaniem środków finansowych są najważniejszymi czynnikami sukcesu szkół wyższych w dłuższych horyzontach czasu.

Autorzy artykułu komentują te uwarunkowania na tle wyników badań ankietowych przeprowadzonych w 2008 r. wśród lęborskich uczniów klas przedmaturalnych i maturalnych w zakresie ich preferencji edukacyjnych. Przydatność tych informacji zestawiają z problemami występującymi podczas starań sprostania oczekiwaniom respondentów.

**Wprowadzenie**

Przemiany ustrojowo-gospodarcze ostatniego 20-lecia w naszym kraju wkroczyły także na teren szkolnictwa wyższego i nauki. Jego prywatny sektor nazwano fenomenem edukacyjnym lat '90, kiedy to nastąpił jego niebywały rozwój, co zdaniem Kazimierza

Z. Sowy<sup>1</sup>, uznać należy za najważniejszy element transformacji systemu polskiego szkolnictwa wyższego. W latach 1991-2000 dzięki możliwościom, jakie stworzyła ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r.<sup>2</sup>, powstało w Polsce i zostało zarejestrowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ok. 200 wyższych uczelni prywatnych, które w 2000 r. kształciły ponad 450 tysięcy studentów, a zatem więcej, niż wynosiła ogólna liczba studentów w Polsce w latach '80'. Po kolejnych ośmiu latach w 326 uczelniach prywatnych kształciło się prawie 660 tysięcy studentów, co stanowiło 34,2% ogółu studiujących, a więc ponad 1/3<sup>3</sup>.

Niezwykłość tego fenomenu polega na tym, że prywatne szkoły wyższe powstały „z niczego”, jako odpowiedź środowiska naukowego na wielkie zapotrzebowanie społeczne, a więc były - wedle K. Z. Sowy - wyrazem samozaradności społeczeństwa, mimo że przeważająca część establishmentu szkół państwowych patrzyła niechętnie na to zjawisko<sup>4</sup>. Szkoły te funkcjonują, trwają, rozwijają się (i jak dotąd - przybywa ich), a wiele z nich dorobiło się miana elitarnych i prestiżowych. Pozwoliły one nie tylko uzupełnić rynek edukacyjny, zwłaszcza w regionach oddalonych, czy pozbawionych silnych ośrodków akademickich, zasilić go w absolwentów lepiej przygotowanych do nowych realiów gospodarczych, ale też „nadrobić plany życiowe wielu osób, które z rozmaitych powodów nie podjęły kiedyś decyzji o wyjeździe na studia ze swojego miejsca zamieszkania. Ujawniły one również różnorodne mankamenty państwowego sektora, jego dezintegrację, trudności w przystosowywaniu się do wymagań nowego otoczenia, samozadowolenie z dotychczasowych osiągnięć, czy też niedostatek woli konkurencyjności. Uczelnie prywatne, skazane na samofinansowanie, musiały przyjąć warunki wolnego rynku, a zatem wdać się w nieustanną modyfikację swojej oferty, utrzymywania odpowiedniej atrakcyjności i jakości kształcenia, znajdowania sposobów przyciągania konsumenta swoich usług. Trudno wyobrazić sobie, by można było to osiągnąć poprzez tradycyjne sposoby zarządzania wyższą uczelnią. Trudno też kwestionować, iż do tego celu są potrzebni kreatywni, oddani zadaniu i wielce zaangażowani młodzi menedżerowie<sup>5</sup>.

K. Z. Sowa, *Uwagi o polskim szkolnictwie wyższym. Stare i nowe tradycje a wyzwania przyszłości*, [w:] *Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską*, pod red. J. Maćczyńskiego i W. Demeckiego. Materiały z Międzynarodowej Konferencji zorganizowanej przez Wydział Zarządzania Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy przy współudziale Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Legnica 2007, s. 22; por. też: A. Zelek, A. Grzesiuk, *Niepubliczne uczelnie wyższe - fenomen polskiego rynku edukacyjnego. Fakty i mity*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej*, pod red. T. Białasa, Wyd. WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia 2008, s. 19.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym [tekst jednolity Dz. U. 1990.65.385].

<sup>3</sup> K.Z. Sowa, *op. cit.*, s. 22.

<sup>4</sup> Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego; *Dane statystyczne o szkolnictwie wyższym*; <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/>; korzystano dnia 3 XI 2010 r.

<sup>5</sup> K.Z. Sowa, *op. cit.*, s. 22.

<sup>6</sup> Por. W. Łazuga, *Świątynia czy supermarket? Uczelnia przedsiębiorcza czy przedsiębiorstwo uczelnicze?*, [w:] *Szkolnictwo...*, s. 11.

Te determinanty zweryfikowały kadre zarządzającą prywatnych szkół wyższych i obok (lub wręcz zamiast) powszechnie szanowanych „nazwisk”, luminarzy określonych dyscyplin naukowych, wykonujących z reguły funkcje rektorów pojawiły się jedno - lub co najwyżej - kilkuosobowe sztaby menedżerów (prorektorzy, dyrektorzy, kanclerze, prezydenci itp.) prowadzących na co dzień sprawy danej uczelni. To w ich gestii znajdują się możliwości osiągnięcia wspomnianych warunków, składających się na sukces szkoły wyższej. Czy jednak ów sukces zależy wyłącznie od ich operatywności? Generalnie tak, albowiem teoretycznie każdą przeszkodę można pokonać, ale czy w praktyce jest to również takie oczywiste? Przeprowadzone przed dwoma laty badania ankietowe w Łęboroku, dotąd nie publikowane, dostarczyły bardzo konkretnych informacji. W sposób bardzo prosty można byłoby je wykorzystać, przysparzając działającej tam jednostce organizacyjnej uczelni kolejnych klientów, jednak nie uczyniono tego wprost.

## **1. Zarządzanie szkołą wyższą a jej sukces**

Wyzwania wolnego rynku powodują, iż tradycyjne sposoby wyłaniania władz szkół wyższych i powierzania wybitnym, czy też zasłużonym i z pewnością doświadczonym naukowcom funkcji menedżerskich nie gwarantują sukcesu takim organizacjom. Owszem, uczelnie zwłaszcza te państwowe, wolne od zmartwień związanych z poszukiwaniem środków na utrzymanie infrastruktury, czy pensje pracowników, mogą notować i notują powodzenie w zakresie działalności naukowej, wydawniczej, dydaktycznej itp., ale ich oferta edukacyjna nie musi być równie interesująca dla studentów, młodych naukowców, czy dla otoczenia zewnętrznego. Działalność naukowa może nie przekładać się na jej praktyczne wykorzystanie, stąd zainteresowanie jej rezultatami może przybierać wśród przedsiębiorców, co najwyżej symboliczny albo i grzecznościowy charakter. Wydaje się zatem oczywiste, na co zwraca uwagę choćby Janusz Feczko<sup>7</sup>, iż wymóg posiadania doświadczenia i kwalifikacji w zakresie organizacji i zarządzania przez osoby aspirujące do kierowania uczelniami jest niezbędny. Coraz większe i częstsze przejmowanie odpowiedzialności za bieżące i przyszłe funkcjonowanie szkół wyższych przez kanclerzy (wcześniej dyrektorów administracyjnych), pełnomocników, prokurentów, zarządców itp. menedżerów staje się więc nieuchronne. W przypadku uczelni prywatnych, utrzymujących się z chesnego, ta konstatacja została dawno wcielona w życie. Fale demograficzne od dawna decydują o trwaniu, bądź likwidacji wielu z nich. Złe czasy w tej materii mogą więc przetrwać tylko najlepsi, bowiem działają tu podstawowe prawa rynku<sup>8</sup>.

Przytaczany uprzednio K. Z. Sowa, chcąc porównać polskie wyższe szkolnictwo państwowe i niepaństwowe, posłużył się typologią Marka Ziółkowskiego zamieszczoną w opracowaniu *Uczni i uczelnie w III Rzeczypospolitej z 2002 r.*<sup>9</sup>

<sup>7</sup> J. Feczko, *Zarządzanie szkołą wyższą*, [w:] *Poszukiwanie...*, s. 107.

<sup>8</sup> Ciekawe spostrzeżenia w tej materii omówił: P. Walentynowicz, *Wykorzystanie założeń koncepcji Lean Office w praktyce funkcjonowania niepublicznej uczelni wyższej*; [w:] *Szkolnictwo...*, s. 159.

<sup>9</sup> K.Z. Sowa, *op. cit.*, s. 24 i n.



Punktem wyjścia tej typologii było założenie, że polskie szkolnictwo wyższe działa zgodnie z dwiema odrębnymi logikami: sfery budżetowej - finansowanej przez państwo i sfery wolnego rynku - nastawionej na sukces finansowy.

W związku z tym M. Ziółkowski wskazał, że *publiczna szkoła wyższa realizuje zadania publiczne państwa opiekuńczego, wewnątrznie zarządzana jest w sposób demokratyczno-kolegialny, a w polityce zatrudnienia kieruje się głównie logiką równościowo-rozszerzeniową*. Szkoła prywatna natomiast *kieruje się zasadą rynku, wewnątrznie zarządzana jest jednoosobowo, w oparciu o zasadę efektywności, a w polityce zatrudnienia stosuje indywidualne kontrakty, znacznie zróżnicowane w zależności od przydatności i wartości pracownika*.

Prywatna szkoła wyższa jawi się zatem jako przedsiębiorstwo, które by istnieć i zarabiać na swoje utrzymanie musi nieustannie być atrakcyjne dla swoich klientów, którzy kupią jej produkt (wiedzę). Podstawowa jej działalność merytoryczna, czyli praca naukowa i dydaktyczna powinny prowadzone być w dziedzinach i dyscyplinach wiedzy (umiejętności), które znajdują wystarczające (odpowiednio liczne) zainteresowanie jej otoczenia. Osobiste zainteresowania badawcze pracowników naukowo-dydaktycznych powinny zatem mieścić się w tym polu. Takich pracowników trzeba znaleźć i zatrudnić. Trzeba ich przekonać i zachęcić do pracy w konkretnej szkole. Argumenty są różnorodne, ale z pewnością finansowy aspekt oraz zapewnienie możliwości rozwoju w przypadku młodych naukowców będą najważniejsze. Liczne rygory, którym podlega każda uczelnia, weryfikowane podczas wizytacji Państwowej Komisji Akredytacyjnej, również ograniczają wspomniane zainteresowania badawcze do tych dyscyplin, które firmują określony kierunek studiów, a który to znajduje chętnych do jego studiowania. Te twarde reguły dobrze znane są menedżerom prowadzącym takowe przedsięwzięcia i stanowią dla nich niejednokrotnie cel sam w sobie.

## 2. Wymogi rynku pracy oraz motywy wyboru kierunku studiów

W strukturze kształcenia studentów zachodzą ciągłe zmiany. Przeobrażające się otoczenie wpływa na wymogi rynku pracy oraz na motywy wyboru kierunku studiów przez maturzystów (bieżących i starszych). Mariola Łaguna, Klaudia Kawecka i Kinga Tabor<sup>10</sup> przedstawiając wyniki badań studentów wyższych szkół państwowych wskazały, że dominującymi motywami w podejmowaniu dalszego kształcenia są: *motywy utilitarne (np. utrzymanie stanowiska, podnoszenie kwalifikacji, rozwiązywanie problemów innych, radzenie sobie ze stresem), motywy intelektualne (np. dalsze podnoszenie wykształcenia ogólnego, podwyższanie horyzontów, rozwój zainteresowań), motywy społeczne (np. podnoszenie swojej pozycji w grupie, uznanie rodziny, innych osób, nowe znajomości, ucieczka przed wojskiem, ale i presja społeczna) oraz lęk przed bezrobo-*

<sup>10</sup> K. Kawecka, M. Łaguna, K. Tabor, *Gotowości do podejmowania szkoleń i dalszego kształcenia. Propozycja ujęcia teoretycznego i skal pomiaru*, [w:] *Organizacja i kierowanie. Organization and Management*, nr 2(140), KNOiZ PAN, SGH Warszawa 2010, s. 45.

ciem. Stanisław Zajączkowski<sup>11</sup> pisząc o zadaniach szkół wyższych w zakresie zmiany struktury kształcenia odpowiadającego potrzebom kraju, w tym techniki i kultury oraz Unii Europejskiej przypomina również o bardzo ważnych funkcjach tego rodzaju szkolnictwa, *jakimi są: tworzenie i utrwalanie warunków rozwoju kraju oraz realizacja jego społecznych celów*. Oferta edukacyjna konkretnej uczelni, szczególnie tej prywatnej, uzależniona całkowicie od przychodów z czesnego, uwzględniając naturalnie w swej misji *przysposabianie i wprowadzanie młodego pokolenia w polski i światowy dorobek kultury, przygotowanie kadr o możliwie najlepszych kwalifikacjach, rozwój nauki w ogóle, prowadzenie badań i udostępnianie ich wyników*<sup>12</sup> odpowiada nade wszystko na owe wymogi i motywy. Regionalność konkretnej szkoły wyższej może być dodatkowym drogowskazem tejże oferty. Ważnym składnikiem danej propozycji będą również oczekiwania kandydatów, niezależne od przedstawionych powyżej determinantów. Obserwowane jest bowiem zjawisko potrzeby studiowania dla samego studiowania, dla uzyskania cenzusu wyższego wykształcenia, dowartościowania się itd. bez względu na dalszy sposób wykorzystania uzyskanego dyplomu. Tak dzieje się choćby z kierunkiem *pedagogika*, który od lat należy do najbardziej popularnych wśród kandydatów, którzy zdają sobie sprawę, iż znalezienie pracy w oświacie będzie bardzo trudne<sup>13</sup>. S. Pajączkowski komentując wyniki badań sondażowych wskazuje też, że często wybór kierunku jest zupełnie przypadkowy i nieprzemyślany<sup>14</sup>. Dla wielu absolwentów szkół średnich liczą się bardziej opinie kolegów, panująca moda, czy ranking wyższych uczelni. Te ostatnie wiedząc o takim (często wskutek badań ankietowych) istotnym odsetku zainteresowanych wprowadzają pożądany przezeń kierunek studiów, nie zważając na dalsze losy ich absolwentów. To tak, jakby w elitarnym klubie zamożnych przedsiębiorców powstała potrzeba studiowania filozofii i choć żaden z nich nie będzie zdobytej wiedzy bezpośrednio wykorzystywał do pomnażania swego majątku, to operująca w ich otoczeniu uczelnia reaguje na ten motyw pozytywnie i dostarcza pożądane „produkt”. Tego rodzaju motywy biorą pod uwagę menedżerowie zarządzający szkołą wyższą, zwłaszcza tą prywatną, co wielokrotnie podkreślamy. Taka reakcja na zapotrzebowanie z pewnością zwiększa szanse na odniesienie sukcesu w działalności szkoły.

### **3. Założenia teoretyczne - moda na kształcenie**

Oprócz motywów rynkowych przyszła również pożyteczna moda na kształcenie. Inwestycja w nauczanie, przybierająca charakter masowy, mająca równocześnie na

<sup>11</sup> S. Pajączkowski, *Struktura kształcenia na polskich wyższych uczelniach*, [w:] *Poszukiwanie...*, s. 113 i n.

<sup>12</sup> Tamże, s. 115.

<sup>13</sup> Kierunek ten rekrutuje drugą co do wielkości (po zarządzaniu) liczbę studentów; na rok akademicki 2009/10 zapisało się nań ponad 33 tys. osób; to tendencja wieloletnia; vide: *Najbardziej oblegane kierunki i uczelnie*; <http://szkola.wp.pl/kat.108836.title.Najbardziej-oblegane-kierunki-i-uczelnie,wid.12101037,wiadomosc.html>; korzystano dnia 5 XI 2010 r.

<sup>14</sup> S. Pajączkowski, *op. cit.*, s. 116.

uwadze przyszłe zatrudnienie przybiera wartość rynkową. Tysiące studentów i ich opiekunów płacą za studia, szczególnie za te, które przypuszczalnie umożliwią im pracę.

Studiowanie wymarzonego kierunku studiów, w przeciwieństwie do epoki PRL, kiedy funkcjonowały powszechnie egzaminy wstępne i gęste sito kwalifikacyjne, jest dziś w zasięgu ręki każdego kandydata. Od niego zależy gdzie, kiedy i jakie podejmie studia. Ich dostępność, szczególnie w trybie niestacjonarnym, jest w zasadzie nieograniczona, bez względu na wielkość, markę i prestiż uczelni. Praktyka wskazuje, że limitowanie miejsc na pierwszy semestr studiów jest zabiegiem rzadkim; za to pierwsza sesja egzaminacyjna staje się dziś (niegdyś egzaminy wstępne) pierwszym sprawdzianem potencjału danego studenta. Możliwość spróbowania swoich sił jednak istnieje.

Moda na studiowanie skłania też kandydata do podjęcia nauki na kierunku bynajmniej nie wymarzonym, ale najbardziej dostępnym, najbliższym miejsca zamieszkania, najmniej kolidującym z codziennymi obowiązkami<sup>15</sup>. Dodatkową zachętą są namowy znajomych, którzy zdecydowali się na ten krok i pytanie: „oni mogą, więc dlaczego ja nie mam spróbować?” Stwarzanie możliwości podjęcia i ukończenia studiów przez osoby mniej zamożne, zapracowane, nie mające czasu na dojazd do dużych miast, gdzie zwykle zlokalizowane są szkoły wyższe, w mniejszych miejscowościach, w ich zamiejscowych jednostkach organizacyjnych jest doskonałą okazją dla tych szkół do zaproporowania swojej oferty i napotkania opłacalnego zainteresowania.

#### 4. Organizacja i teren badań

Inicjatywa utworzenia w 2006 r. wydziału zamiejscowego wyższej uczelni na terenie miasta Lęborka wypłynęła od ówczesnych władz miasta i powiatu lęborskiego. W tym celu ówczesni władarze Ziemi Lęborskiej burmistrz Witold Namyślak (dziś poseł na Sejm RP) oraz starosta Witold Piórkowski wspólnie z władzami Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni (WSAiB) podjęli formalne starania uruchomienia odpowiedniej jednostki organizacyjnej, uprawnionej do prowadzenia studiów wyższych. Pomysł ten spotkał się z przychylnością Senatu WSAiB, który stosowną uchwałą upoważnił władze uczelni do złożenia wniosku o powołanie Wydziału Zamiejscowego w Lęborku.

W toku realizacji przedsięwzięcia, na podstawie Decyzji Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego DSW-3-EK-4003-346/06 z dnia 16 sierpnia 2006 r. Wydział Zamiejscowy w Lęborku uzyskał uprawnienia do prowadzenia studiów I stopnia na kierunku *Zarządzanie i marketing*. Decyzja o jego wyborze nie została poprzedzona żadnym sondażem. W tym wypadku zdecydował fakt, iż kierunek ten od lat niezmiennie cieszy się największym zainteresowaniem osób podejmujących studia wyższe<sup>16</sup> oraz, że na tym kierunku uczelnia prowadzi również studia II stopnia, a zatem także badania naukowe.

<sup>15</sup> Por. M. Szymański, *Niepubliczne szkoły wyższe jako katalizator zmian kulturowych w społecznościach lokalnych*, [w:] *Szkolnictwo...*, s. 30.

<sup>16</sup> Np. na rok akademicki 2009/10 zapisało się nań ponad 35 tys. osób; vide: *Wyniki rekrutacji na studia*

Pierwsza rekrutacja na rok akademicki 2006/07 przeszła najśmielsze nawet oczekiwania, albowiem na studia te zapisało się 220 osób, rok później ponad 130, zaś w 2008 r. niespełna 100. W 2009 r. prawie 120, a w bieżącym roku ponad 70.

Obecnie Wydział Zamiejscowy w Lęborku prowadzi studia I stopnia w trybie niestacjonarnym na kierunku *zarządzanie* w czterech specjalnościach: *zarządzanie przedsiębiorstwem*, *zarządzanie w turystyce*, *informatyka w zarządzaniu* oraz *zarządzanie w administracji publicznej*. Ta ostatnia specjalność wprowadzona została z początkiem roku akademickiego 2008/09.

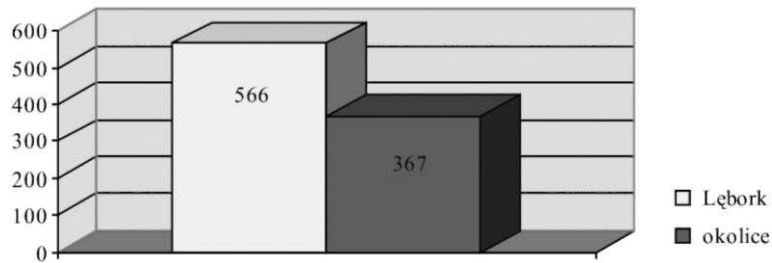
Badania ankietowe przeprowadzono na przełomie lutego i marca 2008 r., a zatem po dwóch rekrutacjach spełniających oczekiwania władz uczelni (próg satysfakcjonujący to ok. 120 chętnych, minimalny to 60), w połowie dotychczasowego okresu działalności. Najistotniejszym problemem badawczym było uzyskanie informacji o preferencjach edukacyjnych lęborskiej młodzieży maturalnej i o rok młodziej - w kontekście oferty gdyńskiej uczelni. Stawiane pytania były sformułowane konkretnie i rzeczowo. Miały charakter zamknięty, czyli ograniczały liczbę możliwych odpowiedzi. Zrealizowano je we wszystkich szkołach średnich (6 publicznych i 2 niepublicznych - vide załącznik nr 2) w Lęborku, prowadzących naukę w trybie dziennym i zaocznym, obejmujących nauką 675 uczniów klas kończących (maturalnych) w 29 oddziałach i 819 uczniów klas przedmaturalnych w 31 oddziałach. Liczba wszystkich uczniów w oddziałach poddanych badaniom wyniosła więc 1494, a więc niespełna półtora tysiąca. Ankietę przeprowadzono przy udziale i pomocy dyrektorów wszystkich szkół, po uprzedniej zgodzie Starosty Lęborskiego. W badaniach wykorzystano specjalnie skonstruowany kwestionariusz ankiety złożony z czterech pytań (vide załącznik nr 1).

Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. *Czy chcesz studiować po ukończeniu szkoły?* (pytanie nie zawierało wariantu odpowiedzi wskazującej zupełny brak chęci studiowania).
2. *Interesują cię studia z (wybierz i zaznacz x maksimum 3 propozycje)* - zaproponowane kierunki studiów były zgodne z ofertą, względnie profilem WSAiB.
3. *Gdzie chcesz studiować?* (tu zaproponowano Lębork, średni ośrodek akademicki w Słupsku, regionalno-metropolitarny w Trójmieście oraz zupełnie inne miejsce).
4. *Czy chcesz studiować na studiach?* (tu zaproponowano dwa formalne tryby studiów, tj. stacjonarne i niestacjonarne oraz wieczorowe, dla poznania ogólnego stosunku respondentów do tegoż nieformalnego wariantu).

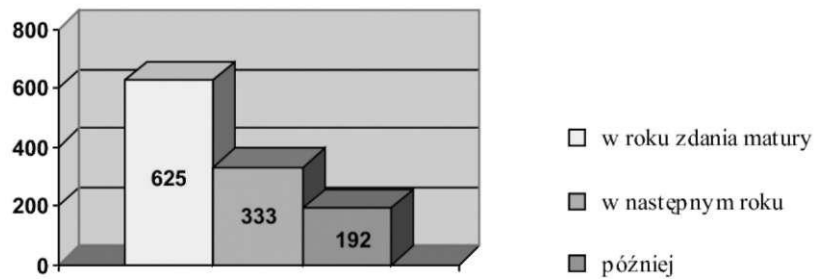
## **5. Wyniki badań**

Respondentom dostarczono kwestionariusze ankiet na lekcje wychowawcze, gdzie zostały one wypełnione pod nadzorem nauczyciela-opiekuna klasy. Ci ostatni ograniczyli się do ich zebrania.



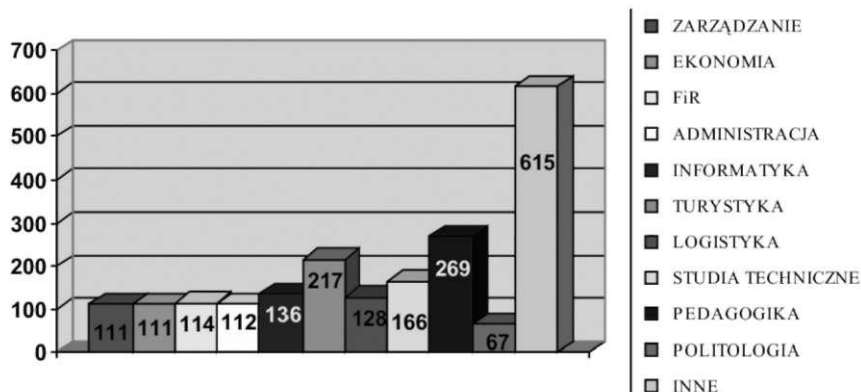
Wykres 1. Miejsce zamieszkania respondentów

Na pytanie o miejsce zamieszkania odpowiedziało 933 respondentów, z których 60,7% to mieszkańcy Lęborka, zaś 39,3% z jego najbliższych okolic, czyli gmin powiatu lęborskiego oraz bezpośrednio doń przylegających gmin sąsiednich powiatów wejherowskiego, słupskiego i kartuskiego.



Wykres 2. Planowany termin rozpoczęcia studiów

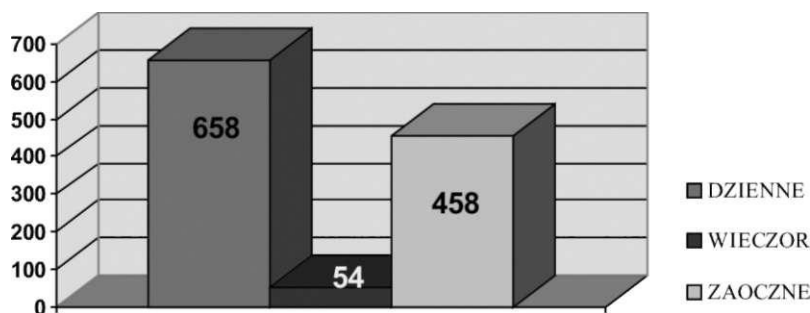
Na to pytanie odpowiedziało 1150 respondentów, z których 54,3% zadeklarowało chęć podjęcia studiów od razu po zdaniu matury, natomiast 28,9%, że w następnym roku kalendarzowym. 16,8% uczniów odpowiedziało, że odkłada te plany na czas późniejszy, ale w ogóle to zakłada. Naturalnie wśród uczniów czterech liceów ogólnokształcących (dwóch publicznych i dwóch niepublicznych) deklaracja rozpoczęcia studiów w pierwszym możliwym terminie po zdaniu matury była zdecydowanie najwyższa, gdyż wyniosła 70,4%, podczas gdy uczniowie ZSP nr 2, czyli popularnej „Budowlanki” tylko w 31,9%. Interesujące wydaje się, że pozostałe trzy zespoły szkół zanotowały bardzo zbliżony wynik: ZSE-H (Zespół Szkół Ekonomiczno-Handlowych w Lęborku), czyli „Ekonomik” - 41,9%, ZSM-I (Zespół Szkół Mechaniczno-Informatycznych w Lęborku), czyli „Mechanik” - 41,2%, a ZSGŻiA (Zespół Szkół Gospodarki Żywnościowej i Agrobiznesu), czyli „Rolniczak” - 41,1%. Warto też nadmienić, że siedziba lęborskiego wydziału zamiejscowego WSAiB mieści się od 3 lat w „Mechaniku” (pierwszy rok działalności w „Rolniczaku”).



Wykres 3. Preferowany kierunek studiów

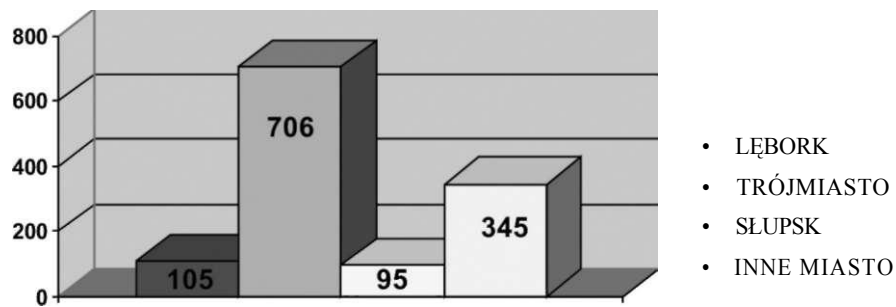
To kluczowe pytanie ankiety. Każdy z odpowiadających wskazał trzy najbardziej interesujące go z zaproponowanych kierunków studiów. Padło 2046 typów, z których najliczniejszą grupę stanowią anonimowe; to 30% wskaźnik. Spośród pozostałych, zdefiniowanych, największe powodzenie odniosła *pedagogika* (13,1%), następnie *turystyka i rekreacja* (10,6%), dalej studia techniczne (8,1%), *informatyka* (6,6%), *logistyka* (6,2%), *finanse i rachunkowość* (5,6%), *administracja* (5,5%), *zarządzanie i ekonomia* (po 5,4%). Najmniej popularnym kierunkiem okazała się politologia, która zanotowała 3,2% wskaźnik zainteresowania.

Dane te pozwalają już na pewne wnioski. Najliczniejsza grupa kierunków ukrytych pod mianem: „inne” to różnorodne kierunki humanistyczne, których gdyńska uczelnia nie prowadzi. Też tę umacnia pozycja *pedagogiki*, która jest dyscypliną również humanistyczną, ale ze względu na wyjątkowe zainteresowanie kandydatów zapytano o nią odrębnie. Pozycje *turystyki i rekreacji* oraz *informatyki* nie do końca przekonują, albowiem takowe specjalności na kierunku *zarządzanie*, proponowane przez lęborski wydział cieszą się nikłym zainteresowaniem i jak dotąd uruchomiono je jedynie po jednym razie i to w minimalnych grupach (25-cio osobowych). Studiów technicznych WSA i B również nie prowadzi. Pozostałe kierunki nie zostały nadzwyczajnie wyróżnione.



Wykres 4. Preferowany tryb studiów

Udzielono 1170 odpowiedzi. Studia stacjonarne okazały się dla lęborskich respondentów najciekawsze, osiągając ponad 56% zainteresowanie. Można jednak przeciwstawić im niewiele słabszą grupę zwolenników studiów niestacjonarnych, prawie 44%, doliczając tu ów nieformalny odsetek studentów wieczorowych. Owe proporcje dowodzą, iż wielu młodych ludzi myśli o podejmowaniu nauki równoległe z pracą i „urządzaniem sobie życia”. Trudno też przewidzieć, ilu spośród deklarujących chęć studiowania dziennie będzie mogło sobie na to rzeczywiście pozwolić. Młodzi ludzie, dobiegający do egzaminu maturalnego generalnie planują (a może marzą) o studiach stacjonarnych. Dla chłopców do niedawna był to też najlepszy sposób na uchronienie się przed zasadniczą służbą wojskową. W rzeczywistości plany te, czy wręcz marzenia twardo weryfikuje życie. Możliwości finansowe samych studentów są nader niewystarczające, zwłaszcza dla rozpoczynających studia. Niewiele lepsza wydaje się sytuacja większości ich rodziców, czy opiekunów. Tendencja do podejmowania studiów niestacjonarnych w dzisiejszych realiach gospodarczych z roku na rok umacnia się, a przykład szkół prywatnych tylko to potwierdza. Te dane w każdym razie trudno uznać za spolegliwe.



Wykres 5. Preferowane miejsce studiów

Udzielono 1251 odpowiedzi. Zdecydowany prym wiedzie Trójmiasto - aż 56% respondentów wskazała chęć studiowania właśnie tam. Druga w kolejności grupa (27,5%) myśli o innych, niż wymienione w pytaniu, miejscowościach. Jedynie 8,4% odsetek uczniów przed maturą lokuje swe studia w Lęborku. To nieco ponad 100 osobowa grupa. Jeszcze mniejsza (7,6%) wskazuje pobliski, z bardzo dobrym połączeniem kolejowym i drogowym Słupsk, gdzie można podjąć studia nawet w publicznej szkole wyższej, ale zdala od zgiełku wielkomiejskiego.

We wszystkich badanych szkołach Trójmiasto okazało się zdecydowanie najpopularniejsze, przewyższając średnio dwukrotnie drugą w kolejności miejscowość („inne”). Tylko w jednym z czterech „ogólniaków”, tj. w Katolickim LO liczba chętnych do studiowania w Lęborku była wyższa niż w Słupsku. Natomiast wśród czterech szkół zawodowych odwrotnie, tylko w „Mechaniku” znalazła się dwukrotnie mniejsza grupa uczniów od tej, która woli studiować w Słupsku, aniżeli na miejscu - w Lęborku. Niewielka zatem reprezentacja pokolenia maturzystów zadeklarowała chęć pozostania na czas studiów w Lęborku. Licząc się nadto z ich preferencjami, czy też zainteresowaniami edukacyj-

nymi trudno założyć, iż w całości skorzystali oni z miejscowej oferty, uwzględniającej wprawdzie wyjątkowo uniwersalny i przydatny w każdym sektorze gospodarki narodowej kierunek *zarządzanie*, ale jednak tylko jeden kierunek, choć urozmaicony ciekawymi specjalnościami, które wprost nawiązują do innych, samodzielnych kierunków studiów.

## **Podsumowanie**

Przedstawione wyniki badań skłaniają również do pewnych wniosków ogólnych. Przeprowadzenie sondażu preferencji edukacyjnych wśród uczniów łębonskich szkół średnich przygotowujących się do egzaminów maturalnych było z pewnością wartością samą w sobie. Dostarczyło ono ważnej informacji merytorycznej, którą menedżer działający w sektorze szkolnictwa wyższego z pewnością wykorzystać powinien<sup>17</sup>. Umiejętność dostosowania struktury kształcenia do preferencji kandydatów jest bardzo ważnym czynnikiem atrakcyjności danej uczelni i istotnym zabiegiem biznesowym w każdym przypadku. Oczywiście istnieją pewne granice owej elastyczności, a zwłaszcza te, które mogłyby negatywnie wpłynąć na wizerunek szkoły<sup>18</sup>. Uruchamianie każdego pożądanego na konkretnym rynku kierunku studiów, tworzenie swoistego „dania z dzemu i musztardy” nie zważając na profil uczelni, jej tradycje, zainteresowania badawcze itp. zostałyby najpewniej ocenione bardziej negatywnie, aniżeli pozytywnie. Informacja, którą pozyskano wskutek łębonskich badań została jednak wykorzystana, choć dla zewnętrznego obserwatora może być to niewidoczne. Sprawozdanie z wyników badań zostało przedstawione dyrektorom wszystkich szkół weń uczestniczących podczas służbowej narady w Starostwie Powiatowym w Łęborku w październiku 2008 r.<sup>19</sup> Zgromadzone informacje mają bowiem i ten walor, że są przydatne przy planowaniu profilowania zawodowego oddziałów szkolnych. W przypadku Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu jej Senat, na wniosek Dziekana Wydziału Zamiejscowego, podjął uchwałę o wprowadzeniu czwartej specjalności pod nazwą *zarządzanie w administracji publicznej*, która cieszy się stałym i silnym zainteresowaniem łębonskich studentów, gromadząc jak dotąd około 2/3 składu danego rocznika<sup>20</sup>. Decyzja o wprowadzeniu problematyki administracji

<sup>17</sup>

Skuteczny menedżer, zaczyna od poznania opinii, a nie od poszukiwania faktów; vide P. F. Drucker, *Menedżer skuteczny*, Nowoczesność, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Czytelnik, Kraków 1994, s.159 i n.; por. też: M. Gancarczyk, *Struktura zarządzania w ujęciu O. E. Williamsona jako przedmiot decyzji menedżerskich*, [w:] *Organizacja...*, s. 67.

<sup>18</sup>

Interesujące wnioski z badań w tym zakresie zaprezentowały G. Bartkowiak, A. Barska, *Opinie nauczycieli akademickich na temat uczelni niepublicznych (raportz badań)*, [w:] *Szkolnictwo...*, s. 102.

<sup>19</sup>

Uczestniczył w niej osobiście współautor niniejszego artykułu dr Cezary Tatarczuk, Dziekan Wydziału Zamiejscowego w Łęborku.

<sup>20</sup>

W dniu 24 września 2008 r. Senat WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni podjął uchwałę w sprawie uruchomienia na kierunku *zarządzanie* w Wydziale Zamiejscowym w Łęborku czwartej specjalności: *zarządzanie w administracji publicznej*.



publicznej została również poprzedzona analizą struktury zatrudnienia w powiecie łębskim, w tym studentów.

Niewątpliwie znajomość czynników decydujących o sukcesie szkoły wyższej w dłuższej perspektywie czasowej jest niezbędna. Świadomość preferencji edukacyjnych kandydatów na studia, oczekiwań miejscowego rynku pracy, charakteru gospodarczego i kulturowego regionu itp. jest konieczna. Sprawny i skuteczny menedżer, działający w sektorze szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w jej prywatnej, czy niepublicznej części, z pewnością uwzględnia je w swojej codziennej pracy. Liczne ograniczenia, którym podlega jego praca, w tym choćby limit zatrudnienia w ramach tzw. minimum kadrowego kierunku studiów sprawdzają jego operatywność i efektywność<sup>21</sup>. Wyniki badań łębskich uczniów mogłyby zachęcić go do wprowadzenia kolejnych, śmielszych decyzji, choćby w sprawie podjęcia starań o uruchomienie drugiego kierunku studiów. Uzyskanie właściwej zgody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego obwarowane jest oczywiście licznymi wymaganiami, wśród których najtrudniejszym jest zatrudnienie wspomnianego minimum kadrowego. Problem ten, obiektywnie zrozumiały i uzasadniony, chroni system szkolnictwa wyższego przed działaniem nieuczciwym i nielegalnym. Dla operatywnych menedżerów jest natomiast jednym z najważniejszych wyzwań dla ich zaradności i pomysłowości. W przypadku uczelni prywatnych codziennym trudem.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bartkowiak G., Barska A., *Opinie nauczycieli akademickich na temat uczelni niepublicznych (raport z badań)*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej*, pod red. T. Białasa, Wyd. WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia 2008, s. 100-112.
2. Drucker P.F., *Menedżer skuteczny*, Nowoczesność, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Czytelnik, Kraków 1994.
3. Feczko J., *Zarządzanie szkołą wyższą*; [w:] *Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską*, pod red. J. Mączyńskiego i W. Demeckiego. Materiały z Międzynarodowej Konferencji zorganizowanej przez Wydział Zarządzania Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy przy współudziale Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Legnica 2007, s. 99-112.
4. Gancarczyk M., *Struktura zarządzania w ujęciu O.E. Williamsona jako przedmiot decyzji menedżerskich*; [w:] *Organizacja i kierowanie. Organization and Management*, nr 2(140), Komitet OiZ PAN, SGH Warszawa 2010, s. 57-74.

<sup>21</sup> Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. *Informacja z dnia 30IV2010r. ws minimum kadrowego*; vide: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/minimum-kadrowe/minimum-kadrowe/arttykul/minimum-kadrowe/>; korzystano dnia 5 XI 2010 r.

5. Kawecka K., Laguna M., Tabor K., *Gotowości do podejmowania szkoleń i dalszego kształcenia. Propozycja ujęcia teoretycznego i skal pomiaru*, [w:] *Organizacja i kierowanie. Organization and Management*, nr 2(140), Komitet Nauk Organizacji i Zarządzania PAN, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2010, s. 43-56.
6. Lazuga W., *Świątynia czy supermarket? Uczelnia przedsiębiorcza czy przedsiębiorstwo uczelniane?*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej*, pod red. T. Białasa, Wyd. WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia 2008, s. 9-16.
7. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. *Informacja z dnia 30IV2010r. ws minimum kadrowego*; vide: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/minimum-kadrowe/minimum-kadrowe/arttykul/minimum-kadrowe/>; korzystano dnia 5 XI 2010 r.
8. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego; *Dane statystyczne o szkolnictwie wyższym*, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/>; korzystano dnia 3 XI 2010 r.
9. *Najbardziej oblegane kierunki i uczelnie*; <http://szkola.wp.pl/kat,108836,title,Najbardziej-oblegane-kierunki-i-uczelnie,wid,12101037,wiadomosc.html>; korzystano dnia 5 XI 2010 r.
10. Pajączkowski S., *Struktura kształcenia na polskich wyższych uczelniach*, [w:] *Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską*, pod red. J. Mączyńskiego i W. Demeckiego. Materiały z Międzynarodowej Konferencji zorganizowanej przez Wydział Zarządzania Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy przy współudziale Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Legnica 2007, 113-124.
11. Sowa K. Z., *Uwagi o polskim szkolnictwie wyższym. Stare i nowe tradycje a wyzwania przyszłości*, [w:] *Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską*, pod red. J. Mączyńskiego i W. Demeckiego. Materiały z Międzynarodowej Konferencji zorganizowanej przez Wydział Zarządzania Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy przy współudziale Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Legnica 2007, s. 11-32.
12. Szymański M., *Niepubliczne szkoły wyższe jako katalizator zmian kulturowych w społecznościach lokalnych*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej*, pod red. T. Białasa, Wyd. WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia 2008, s. 27-43.
13. *Uchwała z dnia 24 września 2008 r. Senatu WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni w sprawie uruchomienia na kierunku zarządzanie w Wydziale Zamiejscowym w Łęborku specjalności zarządzanie w administracji publicznej*.
14. *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*; [tekst jednolity Dz. U. 1990.65.385].
15. Walentynowicz P., *Wykorzystanie założeń koncepcji Lean Office w praktyce funkcjonowania niepublicznej uczelni wyższej*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej*, pod red. T. Białasa, Wyd. WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia 2008, s.159-172.
16. *Wyniki rekrutacji na studia 2009/2010*; informacja z 20.01.2010 r., <http://www.edukacja.net/component/content/article/73-o-studiach/1030-wyniki-rekrutacji-na-studia-20092010>; korzystano dnia 5 XI 2010 r.

17. Zelek A., Grzesiuk A., *Niepubliczne uczelnie wyższe - fenomen polskiego rynku edukacyjnego. Fakty i mity*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej*, pod red. T. Białasa, Wyd. WSAiB im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia 2008, s. 17-26.

**Adaptability of training structures in universities and educational preferences of students from secondary-school leaving examination classes and lower classes from Lębork secondary schools (with a test report from 2008.)**

**ABSTRACT**

Senior managers of universities apart from charisma, strength, mental, physical strength, the will of act (which are the traditional features of managers), should have the professional preparation and experience in management and marketing.

These features are necessary so their universities would enjoy a lasting advantage of quality, environmental suitability and reputation. Those people should also shape the structure of the students' education so it would meet the demands of the candidates, and simultaneously be a part of the profile and traditions of the school.

Senior managers should also attract research and teaching academic staff, practitioners with achievements and accomplishments, to stimulate their development and to build local (regional) coalitions for the quality and character of the university. These conditions, together with an efficient acquisition of resources are the key factors for success in higher education over longer time horizons.

The authors comment these considerations on the background of the results of surveys conducted in 2008 among students from secondary-school leaving examination classes and lower classes from Lębork secondary schools concerning their educational preferences.

The usefulness of this information, the authors of the article are being compared with the problems occurring during the effort to meet the expectations of respondents.

**ZAŁĄCZNIK nr 1**  
**Kwestionariusz ankiety**

—  
**WYŻSZA SZKOŁA**  
**ADMINISTRACJI I BIZNESU**  
IM. EUGENIUSZA KWIATKOWSKIEGO W GDYNI

**Badanie ankietowe potrzeb edukacyjnych**

Szanowna Pani! Szanowny Panie!

Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni przeprowadza badania ankietowe potrzeb edukacyjnych w Państwa regionie.

Ankieta jest anonimowa.

Proszę o odpowiedź na poniższe pytania.

Kobieta . . . . . Mężczyzna . . . . . (zaznacz x)

Szkoła (nazwa, numer) .....

Klasa .....

Miejsce zamieszkania (wskaz miejscowość) .....

**1. Czy chcesz studiować po ukończeniu szkoły (zaznacz x):**

- - w roku zdania matury;
- - w następnym roku;
- - później.

**2. Interesują Cię studia z (wybierz i zaznacz x maksimum 3propozycje):**

- \_\_\_ - zarządzania;
- - ekonomii;

- - finansów i rachunkowości;
- - administracji;
- - informatyki;
- - turystyki i rekreacji;
- - logistyki;
- - studia techniczne;
- - pedagogiki;
- - politologii.
- - inne

**3. Gdzie chcesz studiować:**

- - w Łęborku;
- - w Trójmieście;
- - w Słupsku;
- - w innym mieście.

**4. Czy chcesz studiować na studiach:**

- - dziennych (do południa);
- - popołudniowych (wieczorowych), w dni powszednie;
- - zaocznie (w piątki po południu, w soboty i niedziele);

*Dziękujemy za wypełnienie ankiety.*

## **ZAŁĄCZNIK nr 2**

### **Wykaz szkół ponadgimnazjalnych w Lęborku, objętych badaniami ankietowymi:**

#### **1. Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Lęborku**

- 5 klas kończących (maturalnych) - 133 uczniów
- 5 klas przedmaturalnych - 161 uczniów

#### **2. Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Lęborku**

- 6 klas kończących (maturalnych) - 154 uczniów
- 5 klas przedmaturalnych - 147 uczniów

#### **3. Zespół Szkół Ekonomiczno-Handlowych w Lęborku (popularny „Ekonomik”)**

- 2 klasy kończące (maturalne) o specjalności technik ekonomista - 54 uczniów
- 3 klasy przedmaturalne o specjalności j/w - 85 uczniów

#### **4. Zespół Szkół Gospodarki Żywnościowej i Agrobiznesu w Lęborku (potocznie „Rolniczak”)**

- 8 klas kończących (maturalnych) - 182 uczniów w specjalnościach:
  - S** technik ogrodnik - 1 kl. - 23 uczniów,
  - S** technik technologii żywności - 1 kl. - 24 uczniów,
  - S** technik agrobiznesu - 1 kl. - 26 uczniów;
  - S** technik ekonomista - 2 klasy - 36 uczniów;
  - S** technik hotelarstwa - 2 klasy - 52 uczniów;
  - S** technik żywienia i gospodarstwa domowego - 1 klasa - 21 uczniów;
- 9 klas przedmaturalnych - 227 uczniów, w specjalnościach:
  - S** technik ogrodnik - 1 klasa - 15 uczniów,
  - S** technik technologii żywności - 1 klasa - 29 uczniów,
  - S** technik agrobiznesu - 1 kl. - 26 uczniów;
  - S** technik ekonomista - 1 klasa - 29 uczniów;
  - S** technik hotelarstwa - 2 klasy - 60 uczniów;
  - S** technik żywienia i gospodarstwa domowego - 1 klasa - 19 uczniów;
  - S** technik informatyk - 1 klasa - 30 uczniów;
  - S** technik organizacji usług gastronomicznych - 1 klasa - 19 uczniów

**5. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Lęborku**

(dziś Zespół Szkół Mechaniczno-Informatycznych, tzw. „Mechanik”)

- 2 klasy kończące (maturalne) - 42 uczniów - liceum profilowane (pracownik socjalny);
- 5 klas przedmaturalnych - 137 uczniów, o specjalnościach:
  - **S** technik odzieży - 1 klasa - 16 uczniów;
  - S** technik informatyk - 1 klasa - 29 uczniów;
  - **S** liceum profilowane - 2 klasy - 63 uczniów;
  - S** technik mechanik - 1 klasa - 29 uczniów

**6. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 - Powiatowe Centrum Edukacyjne w Lęborku** (popularna „Budowlanka”)

- 3 klasy kończące (maturalne) - 55 uczniów, o specjalnościach:
  - S** liceum profilowane - 1 klasa - 17 uczniów;
  - S** technik budowlany - 1 klasa - 18 uczniów;
  - S** technik ochrony środowiska - 1 klasa - 20 uczniów.
- 3 klasy przedmaturalne - 55 uczniów, o specjalnościach:
  - S** technik organizacji usług gastronomicznych - 1 klasa - 18 uczniów;
  - S** technik budowlany - 1 klasa - 22 uczniów;
  - S** technik ochrony środowiska - 1 klasa - 15 uczniów.

**7. Anglojęzyczne Społeczne Liceum Ogólnokształcące w Lęborku**

- 1 klasa kończąca (maturalna) - 20 uczniów i 1 klasa przedmaturalna - 6 uczniów;

**8. Katolickie Liceum Ogólnokształcące w Lęborku**

- 1 klasa kończąca (przedmaturalna) - 11 uczniów i 1 klasa przedmaturalna - też 11 uczniów.

**mgr Paweł Zygarłowski**

Centrum Rozwoju Szkół Wyższych  
TEB Akademia

## **Pozycja konkurencyjna niepublicznych uczelni sieciowych w Polsce**

### **Streszczenie**

W polskim niepublicznym szkolnictwie wyższym występuje zjawisko sieciowości uczelni, przejawiające się w szczególności występowaniem uczelni wielokampusowych oraz grup uczelni powiązanych założycielsko. Artykuł prezentuje wyniki badań dotyczących skali występowania tego zjawiska. Omawiane zmiany strukturalne zachodzące na rynku edukacyjnym znajdują swoje odzwierciedlenie w zjawisku sieciowości.

W drugiej części artykułu, bazując na danych empirycznych, oceniono osiągniętą pozycję konkurencyjną niepublicznych uczelni sieciowych w odniesieniu do wszystkich uczelni niepublicznych na dwóch podstawowych polach konkurencji szkół wyższych - o studentów oraz o prestiż akademicki. Uczelnie sieciowe zbudowały w ostatnich latach zauważalnie lepszą pozycję konkurencyjną niż pozostałe uczelnie niepubliczne.

### **Wstęp**

Problematyka funkcjonowania uczelni sieciowych w polskiej literaturze nie jest właściwie szerzej opisana, mimo iż samo zjawisko budowy sieci akademickiej ma długą historię, sięgającą najstarszego polskiego uniwersytetu - Uniwersytetu Krakowskiego, który prowadził sieć szkół - kolonii akademickich w latach 1588-1773. Już wówczas tworzenie struktury sieciowej miało na celu prowadzenie specyficznej walki konkurencyjnej. Wojciech Grzelecki starając się scharakteryzować czynniki, jakie wpłynęły na rozwój tej sieci pisze, że obok konieczności zaradzenia brakom w wykształceniu kandydatów do studiów uniwersyteckich *potrzebą Akademii Krakowskiej było posiadanie szkół kolonii jako środka oddziaływania prestiżowo-propagandowego, czynnika wchodzenia w system magnackiego i szlacheckiego mecenatu oraz trzeci motyw, chyba*



*najważniejszy, który przyspieszył decyzją władz uniwersyteckich - konieczność przeciwdziałania konkurencji rozrastającego się szkolnictwa jęzuickiego<sup>1</sup>.*

Także obecnie strategia sieciowości uczelni wykorzystywana jest dość powszechnie jako czynnik, który ma z założenia zwiększyć konkurencyjność uczelni na rynku edukacyjnym. Obecne warunki funkcjonowania uczelni wyższych, szczególnie niepublicznych, których cechą charakterystyczną jest między innymi wysoki poziom konkurencji oraz kurczący się w wyniku demografii rynek, w pełni uzasadniają podjęcie tematyki badawczej związanej z konkurencyjnością szkół, w tym próbę weryfikacji słuszności strategii budowy pozycji konkurencyjnej w oparciu o działanie sieciowe uczelni. Na podstawie zaproponowanej klasyfikacji form sieciowego działania uczelni wyższych zdiagnozowana zostanie skala występowania tego zjawiska w Polsce, a następnie w oparciu o dane statystyczne oraz przetworzone dane źródłowe zweryfikowana zostanie osiągnięta pozycja konkurencyjna sieciowa w odniesieniu do wszystkich uczelni niepublicznych.

Sieciowość uczelni może się wyrażać w różnej formie:

- posiadania zamiejscowych jednostek organizacyjnych - na gruncie obowiązującego obecnie prawa mogą to być filie, wydziały zamiejscowe, zamiejscowe jednostki dydaktyczne oraz jednostki zagraniczne<sup>2</sup>,
- funkcjonowania w ramach grup uczelni powiązanych ze sobą stosunkiem umownym<sup>3</sup>,
- funkcjonowania w ramach grup uczelni niepublicznych powiązanych ze sobą poprzez wspólnego założyciela lub grupę podmiotów pełniących funkcję założyciela i wzajemnie powiązanych kapitałowo lub personalnie.

Posiadanie przez uczelnię zamiejscowych jednostek organizacyjnych prowadzi do powstania szkoły wyższej o strukturze wielokampusowej. Zjawisko to dotyczy zwłaszcza publicznych uczelni akademickich - w roku 2009 70% takich uczelni, podległych Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego, miało strukturę wielokampusową. Uczelnie niepubliczne znacznie rzadziej korzystają z tego rozwiązania - dotyczy ono ok. 20% ich ogólnej liczby, a niemal nie występuje ono w państwowych wyższych szkołach zawodowych, gdzie dotyczy tylko 5% uczelni. Podstawową różnicą pomiędzy sektorem publicznym i niepublicznym jest forma prawna jednostek zamiejscowych. W uczelniach publicznych dominują, wymagające znacznie mniejszych nakładów finansowych, organizacyjnych i kadrowych, zamiejscowe ośrodki dydaktyczne, w uczelniach niepublicz-

W. Grelecki, *Szkoły-kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588-1773. Problematyka kształcenia i -wychowania*, Polska Akademia Nauk, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 18.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dziennik Ustaw 2005 nr 164 poz. 1365, Art. 85.

Przykładem takich powiązań może być regionalne Konsorcjum Śląskich Uczelni Publicznych, skupiające dziewięć uczelni oraz Unia Akademicka także skupiająca dziewięć uczelni niepublicznych z terenu całego kraju.

nych częściej są to wydziały zamiejscowe. Zjawisko tworzenia jednostek poza granicami Polski występuje na małą skalę, choć w ostatnim czasie nabiera ono znaczenia. W okresie od października 2009 r. do października 2010 r. przybyły 4 takie jednostki w uczelniach niepublicznych i obecnie łącznie 8 polskich uczelni oferuje wykształcenie w takich krajach jak: Austria, Czechy, Irlandia, Litwa, Niemcy, Ukraina oraz Wielka Brytania.

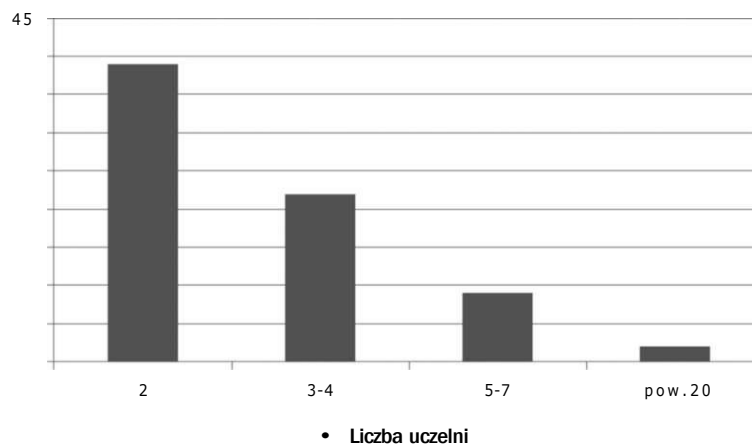
Dalsza część niniejszego opracowania koncentruje się na analizie dwóch rodzajów niepublicznych uczelni sieciowych - uczelni wielokampusowych oraz grup uczelni powiązanych założycielsko w celu opisanego skali występowania tego zjawiska, próby oceny wpływu sieciowości na konkurencyjność tych uczelni na rynku edukacyjnym oraz wskazania obszarów, w których sieciowość może tę konkurencyjność podnosić.

### **Zjawisko sieciowości uczelni niepublicznych w Polsce**

Jak wcześniej wspomniano około 20% ogólnej liczby uczelni niepublicznych w Polsce ma obecnie strukturę wielokampusową. U progu roku akademickiego 2010/11 takich uczelni w Polsce jest 72 - w stosunku do 64 w roku poprzednim. Rysunek 1 pokazuje rozkład tych uczelni ze względu na ilość miast, w jakich oferują one kształcenie.

Rysunek 1.

#### **Uczelnie niepaństwowe wg liczby miast, w jakich prowadzą działalność**



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (stan na 25 września 2010 r.)

Jak widać ponad połowa z nich to uczelnie oferujące kształcenie tylko w jednej miejscowości poza siedzibą macierzystą. 22 uczelnie oferują kształcenie w 3 lub 4 miejscowościach, a tylko 11 to uczelnie obecne w 5 i więcej miastach. Wśród nich wyróżniają się dwie mega-uczelnie (z punktu widzenia sieci swojej dystrybucji) prowadzące

działalność w ponad 20 miastach. Są to Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Łodzi, obecna w 25 miastach oraz Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi oferująca usługi dydaktyczne w 43 miejscowościach. Obie te uczelnie posiadają uprawnienia akademickie, co powoduje, że relatywnie łatwo<sup>4</sup> mogą one rozbudowywać sieć dystrybucji, nie będąc zmuszonymi do przeprowadzania czasochłonnych procedur formalnych związanych z uzyskaniem zgody na uruchomienie tych jednostek. W przypadku obu tych uczelni sieć dydaktyczną stanowią w większości zamiejscowe ośrodki dydaktyczne. Bliższe dane o największych polskich niepublicznych uczelniach sieciowych zawiera tabela 1.

Tabela 1

**Największe polskie niepubliczne uczelnie sieciowe**

Lp.	Nazwa uczelni	Liczba miast	w tym			
			File	WZ	ZOD	Zagraniczne
1	Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy	5		2	2	
2	Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej	5			4	
3	Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. W. Korfańskiego w Katowicach	7		1	6	1
4	Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi	43		6	40	
5	Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi	25		8	17	1
6	Wyższa Szkoła Kupiecka w Łodzi	5		4		
7	Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie	7		6		1
8	Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie	6		5		1
9	Szkoła Wyższa im. B. Jańskiego w Warszawie	5		4		
10	Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie	5		4		
11	Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie	7		6		

Legenda: WZ - Wydział Zamiejscowy, ZOD - Zamiejscowy Ośrodek Dydaktyczny

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (stan na 25 września 2010)

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dziennik Ustaw 2005 nr 164 poz. 1365, Art. 85 ust. 1 p. 3.

Analiza danych zawartych w tabeli 1 wskazuje na fakt, iż to właśnie uczelnie o najbardziej rozbudowanej strukturze sieciowej wykazują się innowacyjnością i skłonnością do podejmowania przedsięwzięć o wysokim ryzyku, uruchamiając jednostki zamiejscowe poza granicami Polski.

Drugim wyrazem sieciowości uczelni niepublicznych jest istnienie grup uczelni powiązanych założycielsko. Grupy takie powstały bądź to w wyniku organicznego rozwoju - poprzez zakładanie przez ten sam podmiot kolejnych uczelni, bądź też w wyniku przekształceń własnościowych polegających na zmianie podmiotu będącego założycielem uczelni czy też wykupieniu udziałów lub akcji w spółce kapitałowej będącej założycielem innej uczelni. Inną cechą istotnie różnicującą grupy uczelni jest status prawny założyciela (podmiotu centralnego) grupy. Zgodnie z obowiązującymi przepisami mogą być to zarówno osoby fizyczne jak i osoby prawne - spółki kapitałowe, stowarzyszenia oraz fundacje. W przypadku polskich grup uczelni praktycznie występują założyciele ze wszystkich przywołanych grup. Forma prawna założyciela może znacząco wpłynąć na sposób zarządzania grupą - szczególnym przypadkiem są tutaj stowarzyszenia o skomplikowanej strukturze organizacyjnej, w których zastosowano możliwość istnienia wyodrębnionej osobowości prawnej jednostek terenowych, co utrudniać może jednolite zarządzanie grupą uczelni.

Tabela 2 zawiera podstawowe informacje o zidentyfikowanych grupach uczelni niepublicznych, w których występują powiązania założycielskie.

Tabela 2

**Grupy uczelni powiązanych założycielsko**

Grupa/Założyciel	Uczelnia	Miasto
<b>Instytut Postępowania Twórczego (prof. dr Makary Krzysztof Stasiak) (IPT)</b>	„OLYMPUS" Szkoła Wyższa im. Romualda Kudlińskiego	Warszawa
	Stargardzka Szkoła Wyższa Stargardinum	Stargard Szczeciński
	Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum	Szczecin
	Wyższa Szkoła Biznesu	Gorzów Wielkopolski
	Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna	Łódź
	Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna	Sieradz
	Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji	Lublin
<b>Centrum Rozwoju Szkół Wyższych TEB Akademia</b>	Wyższa Szkoła Bankowa	Gdańsk
	Wyższa Szkoła Bankowa	Poznań
	Wyższa Szkoła Bankowa	Toruń
	Wyższa Szkoła Bankowa	Wrocław
<b>Towarzystwo Wiedzy Powszechnej TWP</b>	Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP	Wrocław
	Wszechnica Polska - Szkoła Wyższa TWP	Warszawa
	Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP	Szczecin
	Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP	Olsztyn
	Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP	Warszawa

mgr Paweł Zygarłowski

<b>Grupa/Założyciel</b>	<b>Uczelnia</b>	<b>Miasto</b>
<b>Stowarzyszenie Oświatowców Polskich SOP</b>	Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania	Łódź
	Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki	Częstochowa
	Wyższa szkoła Informatyki i Zarządzania COPERNICUS	Wrocław
	Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji	Opole
<b>SWPS/WSNHID</b>	Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa	Poznań
	Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej	Warszawa
<b>Jański</b>	Szkoła Wyższa im. B. Jańskiego	Warszawa
	Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego	Łomża
<b>Konsorcjum Akademickie</b>	Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania	Rzeszów
	Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji	Zamość
	Wyższa Szkoła Europejska im ks. J. Tischnera	Kraków
<b>Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej (FRDL)</b>	Wyższa Szkoła Administracji Publicznej	Białystok
	Wyższa Szkoła Administracji Publicznej	Łódź
	Wyższa Szkoła Administracji Publicznej	Kielce
	Wyższa Szkoła Administracji Publicznej	Szczecin
<b>M. Czapka</b>	Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. Hłonda	Katowice
	Wyższa Szkoła Administracji i Ekonomii	Bytom
<b>Chodkowska</b>	Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa im. H. Chodkowskiej	Warszawa
	Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego	Gdynia
<b>VIZJA</b>	Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania	Warszawa
	Wyższa Szkoła Technologii Informatycznych	Warszawa
<b>Skarbek</b>	Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych im. F. Skarbka	Warszawa
	Zachodnia Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych	Zielona Góra
<b>M. Geryk</b>	Wyższa Szkoła Zarządzania	Gdańsk
	Wyższa Szkoła Infrastruktury i Zarządzania	Warszawa
<b>Konsorcjum Uczelni Collegium Universum</b>	Warszawska Wyższa Szkoła Ekonomiczna	Warszawa
	Collegium Varsoviense	Warszawa
	Wyższa Szkoła Biznesu National Luis University	Nowy Sącz/Tarnów

Pozycja konkurencyjna niepublicznych uczelni sieciowych w Polsce

Grupa/Założyciel	Uczelnie	Miasto
J. Szablowski	Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania	Białystok
	Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Nauk Społecznych	Otwock
	Collegium Mazovia Innowacyjna Szkoła Wyższa (dawniej Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania)	Siedlce

Źródło: Opracowanie własne

Tabela 2 wskazuje na istnienie 15 grup niepublicznych szkół wyższych powiązanych założycielsko, stanowiących obecnie około 15% ogólnej liczby wszystkich uczelni niepublicznych. W połowie przypadków są to grupy składające się jedynie z dwóch uczelni, a największą z nich tworzy łącznie siedem odrębnych szkół wyższych. W większości wypadków w grupach tych znajdują się uczelnie z Warszawy.

Podstawowe dane dotyczące wielkości grup uczelni niepublicznych ze względu na kryterium liczby studentów zawiera tabela 3.

Tabela 3

**Grupy uczelni niepublicznych wg liczby studentów i wielkości**

Grupa	Liczba studentów			Średnia wielkość uczelni		
	2007	2008	2009	2007	2008	2009
IPT	41 598	42 129	28 934	5 943	6 018	4 133
TEB Akademia	24 744	26 893	32 159	6 186	6 723	8 040
TWP	23 883	21 393	23 372	4 777	4 279	4 674
SOP	19 942	23 070	25 292	4 986	5 768	6 323
SWPS/WSNHiD	16 401	16 550	16 435	8 201	8 275	8 218
Konsorcjum Akademickie	12 893	13 525	12 452	4 298	4 508	4 151
VIZJA	9 954	9 112	8 810	4 977	4 556	4 405
J. Szablowski	8 523	8 363	7 353	2 841	2 788	2 451
FRDL	6 513	6 754	6 927	1 628	1 689	1 732
Jański	6 709	6 321	5 861	3 355	3 161	2 931
M. Czapka	6 438	5 217	4 028	3 219	2 609	2 014
Collegium Universum	5 444	5 243	4 823	1 815	1 748	1 608
Chodkowska	4 775	5 209	5 756	2 388	2 605	2 878
M. Geryk	2 894	2 780	2 442	1 447	1 390	1 221
Skarbek	1 998	2 755	2 212	999	1 378	1 106

Legenda: Skróty nazw wg tabeli 2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 3, poszczególne grupy uczelni charakteryzują się znaczącymi różnicami w skali działalności, wynikającymi zarówno z liczby uczelni wchodzących w ich skład, jak i wielkości tych uczelni. Nie można też stwierdzić, że

ewolucja wartości tych parametrów w czasie wygląda dla wszystkich grup podobnie. Obok grup o rosnącej wielkości, mierzonej liczbą studentów, występują też grupy, gdzie wartość ta maleje, bądź jest ustabilizowana.

Funkcjonowanie grup uczelni niepublicznych podlega także istotnym przeobrażeniom. Zauważyć można występowanie następujących zjawisk o charakterze strukturalnym:

- konsolidacja grup składających się z dwóch uczelni w jedną szkołę wyższą wielokampusową - przykładami może być przyłączenie Wyższej Szkoły Biznesu w Tarnowie do Wyższej Szkoły Biznesu - National Luis University w Nowym Sączu (2007), czy też Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu we Wrocławiu do Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Poznaniu (2001),
- tendencje odśrodkowe występujące w grupach o relatywnie słabym zarządzaniu centralnym, powołanych przez stowarzyszenia - przykładem może być usamodzielnienie się założonej przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, skutkujące zmianą założyciela uczelni (2004), czy też zmiana nazwy Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu na Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu pomijająca dotychczas funkcjonujące określenie założyciela (2007),
- pojawianie się na rynku edukacyjnym nowych grup uczelni, powstałych w wyniku przekształceń założycielskich - najnowszym przykładem jest powstanie Konsorcjum Uczelni Collegium Universum (2010),
- tendencje do tworzenia grup uczelni niepowiązanych założycielsko, które w przyszłości potencjalnie mogą prowadzić do ściślejszych związków kapitałowych - przykładem może być powołanie Unii Akademickiej zrzeszającej obecnie 9 uczelni z terenu całego kraju (2008), czy też Wielkopolski Kampus Akademicki skupiający trzy uczelnie niepubliczne z Poznania (2010).

Analiza danych zawartych w tabeli 1 oraz tabeli 2 wskazuje także na fakt, że połowa z największych (biorąc pod uwagę liczbę lokalizacji, w jakich prowadzą działalność) niepublicznych uczelni wielokampusowych wchodzi jednocześnie w skład grup uczelni o powiązaniach założycielskich. Z drugiej strony w 10-ciu spośród 15-tu zidentyfikowanych grup uczelni powiązanych założycielsko funkcjonuje jedna lub więcej uczelni wielokampusowych - co świadczy o wzajemnym nakładaniu się obu modeli prowadzenia działalności, występującym z wysokim natężeniem w porównaniu do przeciętnej rynkowej.

### **Pozycja konkurencyjna uczelni sieciowych**

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele różnych definicji konkurencyjności, co wynika między innymi z faktu, że autorzy odnoszą się do niej na różnych płaszczyznach analizy i w różnorodnych kontekstach: kraju, regionu, branży, przedsiębiorstwa. Praktyczne zastosowanie dla dalszych rozważań może mieć definicja odnosząca się do poziomu

przedsiębiorstwa sformułowana przez M. J. Stankiewicza, która mówi, że *...konkurencyjność przedsiębiorstwa [to] jego zdolność do sprawnego realizowania celów na rynkowej arenie konkurencji*<sup>5</sup>. Sprawne realizowanie celów oznacza wg tego autora łączne występowanie trzech elementów: skuteczności, korzystności i ekonomiczności. Jak się wydaje, taka definicja może mieć praktyczne zastosowanie także dla uczelni wyższych, ponieważ nie odnosi się wyłącznie do aspektów czysto finansowych (zdolność do generowania zysku czy nawet bogactwa<sup>6</sup>), a koncentruje się szerzej na realizacji celów organizacji. Elementami strukturalnymi konkurencyjności przedsiębiorstwa są następujące podsystemy:

- potencjał konkurencyjności,
- przewaga konkurencyjna,
- instrumenty konkurowania,
- pozycja konkurencyjna<sup>7</sup>.

Czynnikami stanowiącymi o potencjale konkurencyjności uczelni mogą być między innymi jej kadra naukowo-dydaktyczna, oferta edukacyjna w tym programy studiów, jakość kształcenia odzwierciedlona w akredytacjach i rankingach, infrastruktura, stosowane metody dydaktyczne, współpraca zagraniczna czy kontakty z praktyką gospodarczą<sup>8</sup>.

Analizując problem przewagi konkurencyjnej uczelni, warto odnieść się do powszechnie uznawanego podziału przewag konkurencyjnych zaproponowanego przez M. Portera<sup>9</sup>. Wyróżnia on przewagę konkurencyjną bazującą na przywództwie kosztowym, przewagę wynikającą z wyróżnienia się na rynku oraz przewagę opierającą się na koncentracji na określonym segmencie rynku.

Wśród instrumentów konkurowania wyróżnić można następujące grupy:

- związane z percepcją wartości produktu - instrumenty konkurencji jakościowej,
- związane z percepcją kosztów jakie należy ponieść na nabycie usługi - instrumenty konkurencji cenowej,
- związane z wygodą transakcji - instrumenty konkurencji obsługą i usługami dodatkowymi,
- związane z percepcją stosunku usługodawcy do usługobiorcy - instrumenty konkurencji komunikacją i informacją.

<sup>5</sup> M. J. Stankiewicz, *Konkurencyjność przedsiębiorstwa. Budowanie konkurencyjności przedsiębiorstwa w warunkach globalizacji*, TNOiK Toruń 2002, s. 36.

<sup>6</sup> Lozańska definicja konkurencyjności: *... zdolność kraju lub przedsiębiorstwa do tworzenia większego bogactwa niż konkurenci na rynku światowym*, [w:] *The World Competitiveness Report 1994*, World Economic Forum, Lousanne 1994, s. 18.

<sup>7</sup> J. M. Stankiewicz, *op. cit.*, s. 89.

<sup>8</sup> P. Ratajczyk, B. Sojkin, *Kształtowanie pozycji konkurencyjnej szkoły wyższej i jej oferty edukacyjnej*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, Praca zbiorowa pod red. G. Nowaczyk i M. Kolaśńskiego, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004, s. 167.

<sup>9</sup> M. Porter, *Strategia konkurencji. Metody analizy sektorów i konkurentów*, PWE Warszawa 1994, s. 50-55.



Pozycja konkurencyjna definiowana jest w literaturze przedmiotu w różnorodny sposób. Praktycznym jest podejście traktujące pozycję konkurencyjną jako efekt wykorzystania potencjału konkurencyjnego, wybranej strategii budowania przewagi konkurencyjnej i zastosowanych instrumentów konkurencyjnego. Odnosząc się do przytoczonej wcześniej definicji konkurencyjności można spróbować określić podstawowe „areny konkurencyjności” szkół wyższych. Za dwie najważniejsze z nich uznać należy konkurencyjność o studentów i ich środki finansowe (lub środki finansowe przeznaczone na ich kształcenie przez inne podmioty - w szczególności państwo<sup>10</sup>) oraz konkurencyjność o prestiż akademicki<sup>11</sup>. Mimo istotnych trudności metodologicznych, czy też związanych z dostępem do danych ilościowych pomiar wartości określonych mierników odgrywa istotną rolę w kształtowaniu systemu zarządzania uczelnią. Szczególną zaś rolę nabiera ocena rezultatów ilościowych procesów zachodzących w szkole wyższej<sup>12</sup>.

Dane statystyczne dotyczące liczby studentów uczelni niepublicznych (za duże uczelnie wielokampusowe przyjęto uczelnie, które prowadzą swoją działalność w co najmniej 3 miastach) zamieszczone są w tabeli 4.

Tabela 4  
**Studenci uczelni niepublicznych**

Studenci/słuchacze	2007	2008	2009
Studenci uczelni niepublicznych	639 324	635 136	608 910
Studenci uczelni grupowych	192 709 30,1%	195 314 30,8%	186 856 30,7%
Studenci dużych uczelni wielokampusowych	173 530 27,1%	172 164 27,1%	160 119 26,3%
Słuchacze SP uczelni niepublicznych	b.d.	50 224	65 967
Słuchacze SP uczelni grupowych	b.d.	16 665 33,2%	23 159 35,1%
Słuchacze SP dużych uczelni wielokampusowych	b.d.	11 887 23,7%	16 765 25,4%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych GUS

Powyższe dane ilustrują osiągniętą pozycję konkurencyjną poszczególnych typów uczelni w konkurencyjnej walce o studentów. Uczelnie grupowe, mimo iż stanowią tylko 15% ogólnej liczby uczelni niepaństwowych przyciągają 30% studentów uczelni niepublicznych i średnio 34% słuchaczy studiów podyplomowych. W największych uczel-

<sup>10</sup> T. Słabońska, *Główne źródła finansowania uczelni publicznych*, [w:] *Materiały IV Krakowskiej Konferencji Młodych Uczonych*, Kraków 2009, s. 666.

<sup>11</sup> L. Lauer, *Competing for Students, Money and Reputation*, [w:] *Council for Advancement and Support of Education*, Washington 2002.

<sup>12</sup> A. Szuwarzyński, *Rola pomiaru efektywności szkoły wyższej w kształtowaniu jej pozycji konkurencyjnej*, [w:] *Konkurencja na rynku edukacji wyższej*, Praca zbiorowa pod red. J. Dietla, Z. Sapijaszkę, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006, s. 217.

niach wielokampusowych, stanowiących 10% ogółu uczelni uczyło się 27% studentów oraz przeciętnie 24% słuchaczy studiów podyplomowych. Dane te wskazują na osiągniętą wyraźnie lepszą pozycję konkurencyjną niepublicznych uczelni sieciowych (zarówno wielokampusowych jak i grupowych) względem pozostałych uczelni niepublicznych. W przypadku studentów I, II stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich w latach 2007-2009 udział liczby studentów uczelni sieciowych pozostaje na praktycznie niezmiennym poziomie. Dane dotyczące studiów podyplomowych z lat 2008 oraz 2009 wskazują nawet na pewne poprawienie pozycji konkurencyjnej przez uczelnie sieciowe. Zauważyć należy także, że pomimo osiągnięcia przez uczelnie sieciowe znaczącego udziału w rynku nie jest to udział dominujący.

Mimo tego, że uczelnie sieciowe osiągnęły lepszą pozycję konkurencyjną w stosunku do pozostałych uczelni niepublicznych to jednak warto też zwrócić uwagę na ich pozycję względem uczelni publicznych. Przeciętna uczelnia publiczna w roku 2009 kształciła 9300 studentów oraz blisko 1000 słuchaczy studiów podyplomowych. Wartości te dla uczelni niepublicznych to tylko 2000 studentów oraz 200 słuchaczy studiów podyplomowych. Niepubliczne uczelnie sieciowe kształciły odpowiednio 4000 (a duże wielokampusowe nawet 5000) studentów oraz około 500 słuchaczy studiów podyplomowych. Pozycja uczelni niepublicznych, nawet tych sieciowych, jest więc zauważalnie gorsza względem uczelni publicznych, chociaż należy stwierdzić, że w zakresie pozyskiwania studentów „na rynkowej arenie konkurencji” ta pozycja jest podobna, jako że w przeciętnej uczelni publicznej mniej niż połowa studentów czyli około 4000 to osoby wnoszące czesne i studiujące w trybie niestacjonarnym.

Pozycja konkurencyjna w walce o prestiż akademicki zilustrowana zostanie z wykorzystaniem dwóch wskaźników:

- liczby uprawnień akademickich - doktorskich i habilitacyjnych jakie posiadają podstawowe jednostki organizacyjne poszczególnych szkół wyższych,
- liczby i rodzaju przyznanych jednostkom uczelni kategorii naukowych.

Tabela 5 zawiera dane o liczbie uprawnień do nadawania stopnia doktora nauk i doktora habilitowanego w uczelniach niepublicznych.

Analizując dane dotyczące liczby uprawnień akademickich, stwierdzić należy, że wobec stosunkowo niewielkiej ilości uczelni niepublicznych - zaledwie niecałe 5% ogółu jednostek, które takie uprawnienia posiadają, dalsze wnioskowanie obarczone może być pewnym błędem z tego wynikającym. Stwierdzić jednakowoż należy, że uczelnie sieciowe, znacznie częściej niż wynika to z ich udziału w ogólnej liczbie uczelni, posiadają uprawnienia doktorskie, a szczególnie habilitacyjne. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż najlepszą pozycję konkurencyjną w tym zakresie mają uczelnie wielokampusowe należące jednocześnie do grup uczelni powiązanych założycielsko. Analiza przypadków wskazuje na fakt, iż z jednej strony sieciowość może wspierać proces uzyskania uprawnień akademickich poprzez większą zdolność do przyciągania kadry naukowo-badawczej oraz akumulację większych zasobów finansowych, jakie mogą zostać spożytkowane na rozwój badań naukowych, który w uczelniach niepublicznych w większości przypadków w początkowej fazie opiera się o własne, wypracowane przez uczelnię fundusze, z drugiej

Tabela 5

**Uprawnienia akademickie w uczelniach niepublicznych**

Uprawnienia	Uczelnie	Liczba	%	% ogółu uczelni niepublicznych
Liczba uczelni	Niepubliczne razem	326	100,0%	100,0%
	w tym sieciowe	101	31,0%	31,0%
	w tym wielokampusowe	72	22,1%	22,1%
	w tym grupowe	47	14,4%	14,4%
	w tym jednocześnie grupowe i wielokampusowe	18	5,5%	5,5%
Liczba uprawnień doktorskich	Niepubliczne razem	15	100,0%	4,6%
	w tym sieciowe	8	53,3%	2,5%
	w tym wielokampusowe	6	40,0%	1,8%
	w tym grupowe	5	33,3%	1,5%
	w tym jednocześnie grupowe i wielokampusowe	3	20,0%	0,9%
Liczba uprawnień habilitacyjnych	Niepubliczne razem	4	100,0%	1,2%
	w tym sieciowe	3	75,0%	0,9%
	w tym wielokampusowe	2	50,0%	0,6%
	w tym grupowe	2	50,0%	0,6%
	w tym jednocześnie grupowe i wielokampusowe	1	25,0%	0,3%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych zawartych na stronie internetowej Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów - stan na dzień 30 września 2010

zaś strony w efekcie może ułatwiać rozwój sieciowy poprzez łatwe tworzenie zamiejscowych ośrodków dydaktycznych przez uczelnie o statusie akademickim.

Innym miernikiem osiągniętej pozycji konkurencyjnej w zakresie prestiżu akademickiego jest kategoria naukowa, która ustalana jest przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla poszczególnych jednostek uczelni (tabela 6).

Tabela 6

**Kategorie naukowe uczelni niepublicznych**

Uczelnie	1	2	3	4	5	Razem	Struktura
Niepubliczne razem	11	8	13	25	9	66	100%
w tym sieciowe	9	5	6	10	3	33	50%
w tym wielokampusowe	8	5	6	14	2	35	53%
w tym grupowe	4	3	3	14	2	26	39%
w tym jednocześnie grupowe i wielokampusowe	3	3	3	13	1	23	35%

•ródło: Opracowanie własne na podstawie Komunikatu nr 19 Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 września 2010 o ustalonych kategoriach jednostek naukowych

Także dane o kategoryzacji jednostek naukowych wykazują lepszą pozycję konkurencyjną uczelni sieciowych. Uczelnie te, stanowiąc ok. 30% ogólnej liczby uczelni niepaństwowych, prowadzą połowę wszystkich skategoryzowanych jednostek, przy czym wyraźnie dominują w zakresie jednostek o lepszych kategoriach naukowych. Średnioważona kategoria naukowa najlepsza jest w grupie uczelni wielokampusowych nie wchodzących w skład grup powiązanych założycielsko i wynosi ok. 2,2, a dla uczelni niesieciowych wynosi ona 3,5. Należy też zauważyć, że na ponad 300 uczelni niepaństwowych przyznano zaledwie 66 kategorii naukowych, z czego w niektórych przypadkach kategorie te przyznane są kilku jednostkom z różnych uczelni, a nawet czasami kilka kategorii otrzymała ta sama jednostka w różnym obszarze badań naukowych. Przeciętnie najwięcej przyznanych kategorii przypada na jednostki wielokampusowych uczelni grupowych - po 1,2 kategorie na jedną uczelnię, dla uczelni wielokampusowych nie wchodzących w skład grup wskaźnik ten wynosi 0,2, a dla pozostałych niepublicznych szkół wyższych zaledwie 0,1.

Podsumowując ocenę pozycji konkurencyjnej w zakresie prestiżu akademickiego stwierdzić należy, że uczelnie sieciowe osiągnęły znacznie lepsze rezultaty niż pozostałe uczelnie niepubliczne. Szczególnie wybijającą się grupą uczelni są uczelnie wielokampusowe wchodzące w skład grup uczelni o powiązaniach założycielskich. Oczywiście pozycja ta jest nadal znacząco gorsza od pozycji uczelni publicznych.

## **Zakończenie**

Uczelnie sieciowe, szczególnie uczelnie wielokampusowe należące do grup uczelni o powiązaniach założycielskich, osiągnęły w okresie wzrostu i stabilizacji rynku zauważalnie lepszą pozycję konkurencyjną w odniesieniu do innych uczelni niepublicznych. Przedmiotem dalszych badań powinno być kształtowanie się tej pozycji w warunkach spadającej wielkości rynku i coraz silniejszej walki konkurencyjnej, która potencjalnie skutkować może konsolidacją rynku i zwiększeniem koncentracji sektora. Badania powinny także dotyczyć porównania skuteczności i efektywności wybranej strategii rozszerzania sieci dystrybucji poprzez budowę grupy uczelni względem strategii opartej o budowę uczelni wielokampusowej. Praktyczne znaczenie mogą mieć też wyniki badania nie tylko osiągniętej pozycji konkurencyjnej uczelni sieciowych, co było podstawowym celem tego artykułu, ale także poszczególnych elementów sfer potencjału konkurencyjności szkół wyższych oraz użytych narzędzi konkurowania i przyjętej strategii budowania przewagi konkurencyjnej, co może mieć znaczenie dla podejmowania decyzji zarządczych.

Wyniki prezentowanych, jak i dalszych badań, obok wkładu o charakterze teoretycznym, mogą też stanowić ważną wskazówkę dla praktyków zarządzania wyższymi uczelniami.

## BIBLIOGRAFIA

1. W. Grzelecki, *Szkoły-kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588-1773. Problematyka kształcenia i wychowania*, Polska Akademia Nauk, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
2. L. Lauer, *Competing for Students, Money and Reputation*, Council for Advancement and Support of Education, Washington 2002.
3. M. Porter, *Strategia konkurencji. Metody analizy sektorów i konkurentów*, PWE Warszawa 1994.
4. P. Ratajczyk, B. Sojkin, *Kształtowanie pozycji konkurencyjnej szkoły wyższej i jej oferty edukacyjnej*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, Praca zbiorowa pod red. G. Nowaczyk i M. Kolasińskiego, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004.
5. T. Słabonska, *Główne źródła finansowania uczelni publicznych*, [w:] *Materiały IV Krakowskiej Konferencji Młodych Uczonych*, Kraków 2009.
6. M. J. Stankiewicz, *Konkurencyjność przedsiębiorstwa. Budowanie konkurencyjności przedsiębiorstwa w warunkach globalizacji*, TNOiK Toruń 2002.
7. A. Szuwarzyński, *Rola pomiaru efektywności szkoły wyższej w kształtowaniu jej pozycji konkurencyjnej*, [w:] *Konkurencja na rynku edukacji wyższej*, Praca zbiorowa pod red. J. Dietla, Z. Sapijaszki, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006.
8. *The World Competitiveness Report 1994*, World Economic Forum, Lousanne 1994.
9. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dziennik Ustaw 2005 nr 164 poz. 1365.

### **Competitive position of networks of non-public Higher Education Institutions in Poland**

#### **ABSTRACT**

Among the Polish non-public Higher Education Institutions (HEIs) there are many which forms networks. Two types of networks can be identified: Multi-campus HEIs and groups of HEIs which are bound by having the same founder (owner).

This article presents results of research on them: the scope of the phenomenon and structural changes of the educational market which, on the one hand, influence the networks, and on the other, are reflected in their existence and functioning.

In the second part of the article, the competitive position of network HEIs is examined in comparison with all non-public HEIs, on the basis of empirical studies. Two areas of competition are given an in-depth analysis: competition for students and competition for academic prestige. The research proves that network HEIs have been able to build much better competitive position than other non-public HEIs.

**mgr Mariusz Brunka**  
**dr Janusz Gierszewski**

Powszechna Wyższa Szkoła Humanistyczna  
„POMERANIA” w Chojnicach

## **Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym na przykładzie PWSH „Pomerania” w Chojnicach**

### **Abstrakt**

PWSH „Pomerania” to uczelnia działająca od 2004 r. w lokalnej przestrzeni, kształcąca studentów na dwóch kierunkach (administracja i pedagogika) oraz kilkunastu specjalnościach studiów podyplomowych. Stały wzrost oferty edukacyjnej oraz rozwój uczelni pod względem organizacyjnym w dużym stopniu wynika z jej aktywnej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Formalnym wyrazem tej współpracy obok umów z różnymi podmiotami (np. w sprawie organizacji praktyk studenckich, korzystania z bazy lokalowej miast i ze zbiorów miejskiej biblioteki, organizacji imprez artystycznych, kulturalnych i sportowych) było powołanie w 2009 r. Rady Pracodawców przy rektorze PWSH „Pomerania”. W jej ramach odbywa się bieżące weryfikowanie planów uczelni (w związku z nowymi wyzwaniami dynamicznego rynku pracy) ukierunkowanej na dostosowanie kompetencji absolwentów do potrzeb społecznych, łącznie z dostosowaniem jego profilu do potrzeb lokalnego rynku pracy.

### **Uwagi wstępne**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie problemów funkcjonowania uczelni w ramach lokalnego otoczenia społeczno-gospodarczego na przykładzie PWSH „Pomerania” w Chojnicach. Otoczenie uczelni to zewnętrzne środowisko jej działania oraz elementy, które nie wchodzą w jej skład, ale na nią oddziałują. Podstawowym paradygmatem staje się konieczność współpracy z otoczeniem zewnętrznym. Uczelnie są specyficznym rodzajem przedsiębiorstwa, które realizuje zadanie publiczne w zmienia-

jących się warunkach rynkowych, społecznych czy technologicznych. Aby sprostać warunkom konkurencji i rynku muszą poszukiwać nowatorskich rozwiązań. Jednym z takich elementów jest współpraca uczelni z zewnętrznymi podmiotami gospodarczymi. Celem współpracy jest m.in. racjonalizacja prowadzonych kierunków i specjalności, które powinny odpowiadać zapotrzebowaniom rynku pracy. Opisanie tego indywidualnego przypadku może przyczynić się do głębszego poznania funkcjonowania lokalnych uczelni w ośrodkach tradycyjnie nie akademickich, które dopiero próbują wypracować mechanizm współpracy z otoczeniem zewnętrznym.

Ustalając metodę analizy powyższej problematyki autorzy skupili się na otoczeniu ekonomiczno-gospodarczym i społeczno-demograficznym. W tym celu obok nakreślenia genezy powstania PWSH „Pomerania”, naszkicowano główne zadania w zakresie jej współpracy z otoczeniem, uwzględniając stopień dostosowania kompetencji absolwentów do potrzeb rynku oraz roli w tym względzie ciała konsultacyjnego rektora (Społecznej Rady Pracodawców) w odniesieniu do rynku pracy.

Uczelnie niepaństwowe stały się czynnikiem awansu kulturowego, społecznego i ekonomicznego regionu. PWSH Pomerania jest otwarta na współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Do koordynacji współpracy powołano działającą przy Rektorze Społeczną Radę Pracodawców, a ośrodkiem koordynacji stało się Akademickie Biuro Karier. Dzięki temu uzyskiwane są rzetelne informacje o oczekiwaniach instytucji gospodarczych, społecznych i samorządowych w zakresie oferty edukacyjnej i naukowej uczelni. Prowadzone są też badania nad karierami absolwentów w celu doskonalenia programów nauczania. Wszystkie te elementy pozwalają realizować misję uczelni oraz budować wizerunek i tożsamość opartą na specyfice usługi, jaką jest kształcenie na poziomie studiów wyższych.

### **Geneza powstania PWSH Pomerania z siedzibą w Chojnicach**

Zmiany po 1989 r. otwierając wolny rynek nie wyłączyły z niego szkolnictwa wyższego. Ogromny pęd do uzyskania wyższego wykształcenia, spowodowany rosnącymi aspiracjami, potrzebą podnoszenia kwalifikacji, wyzwaniem rynku pracy lub lękiem przed bezrobociem wyzwołyły w latach 90-tych ubiegłego wieku szereg inicjatyw ukierunkowanych na tworzenie w Polsce uczelni w coraz mniejszych miastach. Dlatego w ciągu ostatnich dwudziestu lat staliśmy się świadkami niebywałego rozwoju szkolnictwa wyższego. Nie ma już dzisiaj w Polsce miasta średniej wielkości, w którym nie funkcjonowałaby jakaś uczelnia<sup>1</sup>. Często jest ich nawet kilka. Posiadają albo status odrębnego podmiotu prawnego (wówczas dane miasto staje się siedzibą takiej uczelni) albo związane są na różnych zasadach z innym ośrodkiem akademickim (np. filie, punkty konsultacyjne, ośrodki czy wydziały zamiejscowe). W ten sposób obok tradycyjnych

Por. <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-niepubliczne/wykaz-uczelni-niepublicznych/>

ośrodków kształcenia studentów w naszym kraju (de facto metropolitarnych) wyrastają nowe; często strictly lokalne, realizujące wprawdzie misję ogólną szkół wyższych, ale silnie wpisane w swój lokalny kontekst kulturowy, socjalny i gospodarczy. Można powiedzieć, że szkolnictwo wyższe dostosowało się do warunków gospodarki rynkowej, powszechności kształcenia i procesów integracyjnych Polski z UE. Te uwarunkowania spowodowały, że idea szkoły wyższej dotarła również z początkiem nowego wieku do Chojnic<sup>2</sup>. Sprzyja temu położenie miasta - stosunkowo odległe od głównych centrów akademickich Pomorza - stwarzające szanse na sukces takiego przedsięwzięcia. Chojnice, liczące obecnie ok. 40 000 mieszkańców, stanowią główny ośrodek życia gospodarczego i kulturalnego w południowo-zachodniej części województwa pomorskiego. Miasto, położone na skrzyżowaniu ważnych szlaków komunikacyjnych (w tym droga krajowa nr 22) ma znaczenie ponad lokalne, obejmując zasięgiem swego oddziaływania przyległe powiaty, miasta i gminy, w tym między innymi Brusy, Czersk, Człuchów, Sępólno Krajeńskie, Tucholę, Więcbork.

Powyżej scharakteryzowana przestrzeń terytorialna, z jej potencjałem społeczno-gospodarczym, na który składają się przede wszystkim jednostki samorządu terytorialnego wraz z ich urzędami i zakładami publicznymi (np. placówki oświaty, jednostki organizacyjne pomocy społecznej) oraz sektor gospodarki, w tym w szczególności usług, stanowi otoczenie, z którym wchodzi w relacje analizowana tu uczelnia. W tej perspektywie planuje ona swoje działania, ustala priorytety, szuka partnerów. W tych ramach również realizowana jest funkcja współpracy uczelni z całym konglomeratem podmiotów, ukierunkowana na możliwe najpełniejsze wykonywanie zadań, jakie stoją przed szkołą wyższą.

Z wnioskiem utworzenia lokalnej uczelni wystąpiono jeszcze w 2003 r., aby w dniu 9 marca 2004 r. otrzymać od Ministra Edukacji Narodowej i Sportu pozwolenie na utworzenie niepaństwowej wyższej szkoły zawodowej pod nazwą Powszechna Wyższa Szkoła Humanistyczna „Pomerania” z siedzibą w Chojnicach<sup>3</sup>. Na tej podstawie dnia 2 kwietnia 2004 r. Collegium Pomerania sp. z o.o., aktem założycielskim<sup>4</sup> powołała do życia prywatną uczelnię zawodową w Chojnicach. Ostatecznie procedurę tworzenia uczelni zakończyła decyzja wspomnianego ministra o wpisaniu PWSH „Pomerania” do rejestru uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych w dniu 19 czerwca 2004. Skutkiem tego było nabycie przez uczelnię osobowości prawnej i rozpoczęcie pierwszego naboru. Dzięki temu już w pierwszym roku akademickim uruchomiono studia pierwszego stopnia na kierunku „pedagogika”. W 2005 r. przyznało uczelni prawo do kształcenia na kierunku „filologia polska”, a w następnym roku kierunku „administracja”. W sumie w ciągu trzech lat stworzono formalne i organizacyjne zręby nowej społeczności akademickiej.

<sup>2</sup> Na temat okoliczności powstania PWSH „Pomerania” i pierwszych pięciu lat jej istnienia szerzej: M. Brunka, Alma mater Pomeraniensis, Acta Pomerania, 2009/2, s. 263-268.

<sup>3</sup> DSW-3-40001-180/WB/04

<sup>4</sup> Akt notarialny - repetytorium „A” nr 4210/2004 r.



Powyższemu procesowi sprzyjały trzy istotne okoliczności. Po pierwsze nadspodziewanie duże zainteresowanie młodzieży pragnącej podjąć studia w Chojnicach, co przejawiało się tym, iż w 2004 r. przyjęto w sumie 535 słuchaczy i studentów. Drugim elementem było pozyskanie grona pracowników akademickich, pochodzących ze wszystkich głównych ośrodków akademickich Pomorza (m.in. Bydgoszczy, Torunia i Trójmiasta). Ich zaangażowanie wsparli również chojniczanie, którzy mając niezbędne kwalifikacje podjęli się zadań dydaktycznych i administracyjnych w nowej uczelni. Wreszcie u źródeł sukcesu stało również sprzyjające otoczenie społeczne, a w szczególności:

- 1) pomoc ze strony władz lokalnych w pozyskaniu niezbędnych lokali; pierwszą siedzibę uczelni wynajmowano od miasta w jednej z jego placówek oświatowych (2004-2009);
- 2) pomoc organizacyjna i merytoryczna Miejskiej Biblioteki Publicznej w Chojnicach w zakresie poszerzenia dostępu do specjalistycznych materiałów bibliotecznych; biblioteka zorganizowała specjalistyczną czytelnię naukową i dostosowała godziny pracy do potrzeb studentów niestacjonarnych;
- 3) wsparcia wielu lokalnych instytucji (np. placówek oświatowych, jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, administracji publicznej) w organizacji praktyk studenckich; już w pierwszym roku działalności udało się zapewnić wszystkim studentom miejsca praktyki.

Powyższe działania stały się pierwszą formą weryfikacji zdolności współpracy nowej uczelni i otoczenia społecznego w zakresie tworzenia organizacyjnych i materialnych podstaw jej funkcjonowania w Chojnicach. Wypracowane w tym czasie formy współpracy (opieka samorządu, zasady wzajemnego wspierania przez biblioteki i instytucje korzystające z uczelnianego systemu praktyk studenckich) stały się wzorem do współpracy w kolejnych latach.

Po stronie otoczenia uczelni, dominowały w tym procesie początkowo podmioty publiczne: jednostki samorządu, samorządowa instytucja kultury (biblioteka) i publiczne placówki oświaty i administracji. Dopiero później dołączyły do tego zestawu podmioty niepubliczne (np. niepubliczne placówki oświaty, lokalni przedsiębiorcy). Dla tych ostatnich, obok incydentalnego wsparcia poszczególnych przedsięwzięć środowiska akademickiego (np. pomocy w organizacji juwenaliów, udziału w wykładach otwartych i seminariach specjalistycznych), szczególnie ważnym było wypracowanie instytucjonalnych form współpracy. Odpowiedzią na ten właśnie postulat było powołanie Społecznej Rady Pracodawców przy rektorze PWSH „Pomerania”.

Takie podejście pozwoliło w stosunkowo krótkim czasie na „wpisanie się Pomeranii” w trwałą element lokalnej społeczności i potrzeby edukacji na poziomie studiów wyższych. Dlatego w ciągu pięciu pierwszych lat swojego istnienia od 2004 do 2009 przyjęto 1495 studentów studiów licencjackich (1018 - „pedagogiki” i 477 - „administracji”). Pierwsze obrony prac licencjackich odbyły się na „pedagogice” w 2007 r., a na „administracji” w 2009 r. W sumie prace obroniło 527 absolwentów, w tym 423 na

kierunku „pedagogika” i 104 na kierunku „administracja”. W tym okresie prowadzono również studia podyplomowe na 15 specjalnościach obu kierunków studiów. Tym typem kształcenia ogółem objęto 482 słuchaczy.

Obok uruchamiania nowych kierunków ofertę w zakresie działalności edukacyjnej PWSH „Pomerania” modyfikowano poprzez stałą aktualizację proponowanych w danym roku specjalności. Wynikało to przede wszystkim z szybko diagnozowanych potrzeb lokalnego rynku pracy. I tak w pierwszych trzech latach największym zainteresowaniem na studiach pierwszego stopnia cieszyły się specjalności pozwalające uzyskać kwalifikacje pracownika socjalnego (specjalność: „praca socjalna”), zaś po 2008 r. specjalności z zakresu wczesnej edukacji (specjalności: „pedagogika przedszkolna” i „pedagogika wczesnoszkolna”). W przypadku zaś studiów podyplomowych początkowo największym zainteresowaniem cieszyły się specjalności pozwalające uzyskać uprawnienia pedagogiczne (specjalność: „przygotowanie pedagogiczno-metodyczne”) lub gwarantujące dodatkowe uprawnienia pedagogiczne - specjalności: „logopedia szkolna” i „oligofrenopedagogika.

### **Główne cele współdziałania uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym**

Każda współcześnie działająca uczelnia musi uwzględniać otoczenie społeczne, w ramach którego realizuje swoje statutowe cele. To ono w dużym stopniu warunkuje jej przetrwanie, rozwój oraz wkład w misję akademicką. Trudno już dziś odwoływać się do średniowiecznego ideału suwerennej korporacji, jaką tworzyły wówczas społeczności akademickie. W praktyce uczelnie nie mogą działać w próżni. Ich zadania nie ograniczają się bowiem do funkcji stricte naukowo-badawczej. Niemniej ważne jest również kształcenie studentów i kadr naukowych, podnoszenie intelektualnych i zawodowych aspiracji i wzorców społecznych oraz upowszechnianie najnowocześniejszych technologii. Z takiej perspektywy żadna uczelnia nie może być obojętna na otaczającą ją rzeczywistość. Oczekuje się bowiem jej aktywnego udziału we wdrażaniu idei nowoczesnego społeczeństwa; opartego na światopoglądowej i kulturowej otwartości, naukowej wiedzy oraz jednostkowej aktywności, przedsiębiorczości i samodzielności.

Spółeczność akademicka obejmująca pracowników uczelni (nauczycieli i pracowników nie będących nauczycielami akademickimi) oraz studentów<sup>5</sup> stanowi integralną część konkretnej społeczności lokalnej. W ramach tej ostatniej wyróżnić również należy:

- 1) konkurencję rynkową, na którą składają się inne uczelnie (publiczne i niepubliczne; o tożsamej lub rozbieżnej ofercie kształceniowej) działające na danym terenie, a także policealne placówki oświatowe;

<sup>5</sup> Instytucjonalnie środowiska te reprezentowane są przez organy uczelni (na przykład senat, rektor, kanclerz) oraz samorząd studentów. W szerszym ujęciu do grona społeczności akademickiej można zaliczyć również absolwentów danej uczelni aczkolwiek formalnie nie są już oni powiązani z uczelnią.

Obecnie PWSH „Pomerania” jest jedyną uczelnią z siedzibą w Chojnicach. Oprócz niej działają w tym mieście również w formie ośrodków dydaktycznych Politechnika Koszalińska (ośrodek zamiejscowy) i Sopocka Szkoła Wyższa (wydział zamiejscowy). Ponieważ każda z tych uczelni wyspecjalizowana jest w różnych segmentach kształcenia kierunkowego (odpowiednio kierunki: humanistyczne, techniczne i ekonomiczne) teoretycznie nie powinny stanowić dla siebie bezpośredniej konkurencji. Obok szkół wyższych w Chojnicach działają również ważne policealne placówki oświatowe (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Centrum Kształcenia Ustawicznego i Wojewódzki Zespół Szkół Policealnych), których profile kształcenia pokrywają się do pewnego stopnia z ofertą edukacyjną PWSH „Pomerania” (administracja). Konkurencyjność tych ośrodków jest pojęciem złożonym, ponieważ w dużej mierze zależy ona od „przychylności” władz publicznych, możliwości edukacyjnych, liczby oferowanych kierunków, pomocy finansowej związanej też z wysokością czesnego i oczekiwań przyszłych studentów;

- 2) potencjał odbiorców usług edukacyjnych uczelni, a głównie absolwentów szkół średnich lub osoby dorosłe pragnące uzupełnić swoje wykształcenie.

Powiat chojnicki dysponuje dobrze zorganizowanym systemem kształcenia ponadgimnazjalnego, co skutkuje stałym napływem absolwentów pragnących kontynuować dalszą naukę w szkole wyższej. Ponadto istnieją wciąż spore rezerwy osób aktywnych zawodowo, które pragną uzupełnić swoje wykształcenie. W powiecie chojnickim w 2010 zdało egzamin maturalny 883 absolwentów szkół średnich, 301 w człuchowskim, 481 kościerskim, 561 w bytowskim, 507 tucholskim i 229 sępoleńskim. Są to powiaty, z których rekrutują się studenci wyższych szkół mających związek z Chojnicami<sup>6</sup>.

- 3) pracodawców zatrudniających obecnych absolwentów lub mogących zatrudnić przyszłych absolwentów uczelni;

Chojnice stanowią główny ośrodek rozwoju gospodarczego regionu, oddziaływający istotnie na najbliższą okolicę. Obok pracodawców sektora publicznego rośnie znaczenie sektora prywatnego. Powoduje to potrzebę przygotowania kadr m.in. dla administracji gospodarczej czy prywatnych jednostek działających na rynkach usług edukacyjnych czy opiekuńczych. Wymagania pracodawców w stosunku do przyszłych pracowników stale rosną. Obok kwalifikacji wymagane są kompetencje. Jak podkreślił F. Znaniecki: człowiek wykształcony w pewnej dziedzinie wiedzy dopuszczany jest do pewnych ról społecznych i do udziału w pewnych grupach społecznych, do których człowieka niewykształconego się nie dopuszcza<sup>7</sup>. Dlatego tak dużą wagę w PWSH Pomerania przywiązuje się do badań kompetencji (z Powiatowym Urzędem Pracy) i losów absolwentów (Biuro Karier PWSH Pomerania).

<sup>6</sup> <http://www.oke.gda.pl/oke/index.php?name=News&file=article&sid=1022> (01.07.2010.)

<sup>7</sup> F. Znaniecki, *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.

- 4) władze lokalne - głównie jednostek samorządu terytorialnego - obejmujących terytorialnie siedzibę uczelni oraz faktyczną przestrzeń jej oddziaływania;

Z punktu widzenia samorządu istnienie uczelni oznacza swoistą nobilitację dla miasta będącego jego siedzibą (Chojnic), ale także powstanie na rynku nowego podmiotu aktywności usługowej, przedsiębiorcy, zatrudniającego pracowników i korzystającego z lokalnej infrastruktury. Jej obecność, również jako ośrodka naukowo-badawczego, zapewniło dodatkowy potencjał i klimat intelektualny. Duże znaczenie odgrywa też możliwość pozyskania zewnętrznych środków oraz zapewnienia szansy cywilizacyjnego postępu (np. przez wzrost aspiracji, przełamywanie stereotypowego podejścia do problemów) w ramach danej społeczności. Pomocą służyć mogą zasady stosowania cross-financingu w zakresie poddziałania 4.1.1 „Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni”, do którego wchodzi projekty kładące nacisk na rozwój atrakcyjności uczelni, zwłaszcza na przystosowanie programów nauczania do potrzeb rynku pracy.

- 5) organizacje społeczne zainteresowane działalnością uczelni, w szczególności poprzez wspieranie postępu naukowo-technicznego, upowszechniania wiedzy, wsparcia dla działalności wydawniczej.

Naturalnym partnerem uczelni są organizacje społeczne, które realizując swoje zadania statutowe korzystają z jej doświadczenia, a także wspomagają ją w realizacji jej zadań. Przykładem jest tu m.in. współpraca PWSH „Pomerania” z Chojnickim Towarzystwem Przyjaciół Nauk i Europejskim Stowarzyszeniem „Pomerania” w zakresie wydawnictw, a z Fundacją Fuhrmanna w zakresie organizacji w dniu 19 maja 2009 r. seminarium naukowego pt. „Chojnice - Unia Europejska: proces integracji z lokalnego punktu widzenia”<sup>8</sup>.

Każda z wymienionych grup otoczenia społecznego ma swój własny zakres interesów, które uczelnia musi uwzględniać w ramach swojej bieżącej działalności. Stąd konkurencja nie wyklucza współpracy (np. wspólne zorganizowanie juwenaliów), a nastawiony na współpracę stosunek do władz samorządowych, pozwala rozwiązywać wiele z pojawiających się problemów (np. braki lokalowe, system wsparcia stypendialnego, mecenatu wydawniczego). Z kolei kluczowe zagadnienie zachęcenia do podjęcia studiów na chojnickiej uczelni znalazło dodatkowe wsparcie ze strony organizacji społecznych i lokalnych przedsiębiorców<sup>9</sup>. Cecha „lokalności” nie jest przy tym zarzutem, ale zaletą. Dla aktywnych zawodowo studentów studia bliżej „domu i miejsca pracy” to częstokroć niezbędny warunek pozytywnej decyzji w tym względzie. Również dla wielu

<sup>8</sup> Seminarium zorganizowano w związku z 5-tą roczną powołania do życia PWSH „Pomerania” w Chojnicach i przystąpienia Polski do Unii Europejskiej oraz 500-tą rocznicą śmierci dr M. Fuhrmanna, założyciela funduszu stypendialnego dla chojnickiej młodzieży z akademickimi aspiracjami, którego kontynuatorką jest obecna Fundacja Fuhrmanna.

<sup>9</sup> I tak pomysłodawcą wystąpienia przez PWSH „Pomerania” z wnioskiem w sprawie zgody na uruchomienie kierunku „bezpieczeństwo wewnętrzne” była Komenda Powiatowa Policji w Chojnicach. Patrz M. Brunka, Nowy kierunek studiów w PWSH „Pomerania”, Radar 2008/10, s. 23-25.

rodziców - faktycznie finansujących aspiracje akademickie dzieci - studia w uczelni „blisko domu”, to dodatkowa przesłanka w „ochronie” swych formalnie już dorosłych dzieci przed wieloma zagrożeniami współczesności, np. kontaktu z narkotykami. Nie bez znaczenia jest również fakt, iż uczelnia ma swój udział w lokalnej gospodarce. Ponadto tworzy dodatkową formę kształtowania lokalnych elit, co jest ważne w dobie tworzenia podstaw nowoczesnego społeczeństwa Unii Europejskiej<sup>10</sup>.

W przypadku PWSH „Pomerania” powyższe wyzwania i aspiracje mają swoje odzwierciedlenie w misji uczelni<sup>11</sup>, w której wyznacza się podstawowe cele danej jednostki organizacyjnej. W tym konkretnym przypadku podstawowymi elementami misji jest wydatnienie charakterystycznych cech chojnickiej uczelni. Ma ona zatem charakter:

- 1) zawodowy, albowiem głównym celem PWSH „Pomerania” jest kształcenie na poziomie studiów I stopnia (studia licencjackie) oraz studiów podyplomowych; co w praktyce oznacza przygotowanie absolwenta do podjęcia pracy zawodowej i takiego przygotowania teoretycznego, które umożliwi mu - w ramach tzw. systemu bolońskiego - uzupełnienie studiów na innej uczelni;
- 2) niepubliczny, co wynika wyłącznie z faktu powołania uczelni przez osobę prawa prywatnego, a nie podmiot publiczny; element ten w żadnym zakresie nie może być jednak pojmowany jako podporządkowanie kształcenia akademickiego interesom prywatnym, czy wręcz sprowadzenia jej bieżącego funkcjonowania do działalności gospodarczej;
- 3) regionalny<sup>12</sup>, czyli skierowany pod względem przestrzennym na określoną część terytorium państwa; w tym kontekście uczelnia zapewnia właściwą jakość kształcenia i realizuje oczekiwania lokalnego rynku pracy, co jest ukierunkowane na stworzenie w konkretnym regionie silnego ośrodka edukacyjnego zajmującego się transferem wiedzy do praktyki oraz kreowaniem rozwoju regionalnego i lokalnego, przygotowaniem kadr do wykonywania zadań menedżerskich, pedagogicznych, terapeutycznych, usługowych w warunkach współczesnej, zintegrowanej gospodarki oraz dążenie do osiągnięcia jak najwyższego poziomu w zakresie kształcenia i świadczenia swych usług;
- 4) otwarty, czyli nie odwołujący się w swych założeniach do ograniczonej wyłącznie do danej grupy odbiorców, jak w przypadku uczelni wyznaniowych, ale nastawiony

<sup>10</sup> Szerzej D. Kubicki, *Kwestia kondycji moralno-intelektualnej społeczności lokalnych wobec dokonującej się polityczno-instytucjonalnej integracji państw członkowskich Unii Europejskiej*, „Acta Pomerania” 2009/2, s. 197-212.

<sup>11</sup> Oficjalnie na gruncie praktyki PWSH „Pomerania” misja uczelni została określona Uchwałą senatu nr 25/SEN/2009 z dnia 11.12.2009 r. w sprawie uchwalenia misji PWSH „POMERANIA” w Chojnicach jako ogólnego kierunku działalności Uczelni.

<sup>12</sup> Przez region rozumiemy tu wspólnotę samorządową (Gmina Miejska Chojnice i Gmina Chojnice) oraz część lokalnych wspólnot samorządowych (powiatów), co najmniej dwóch części wojewódzkich wspólnot samorządowych (południa województwa pomorskiego i północy województwa kurjowsko-pomorskiego).

na możliwie szerokie rzesze społeczne; w tym ujęciu „otwarty” to tyle co „powo-  
szechny”, co ma swoje podkreślenie w oficjalnej nazwie uczelni;

- 5) wdrażający zasady humanizmu, poszanowania wolności obywatelskiej i zasad etycznych, a zatem realizujący standard klasycznej uczelni humanistycznej, co ma również swoje odzwierciedlenie w nazwie uczelni;
- 6) dbający o wszechstronny rozwój osobowości oraz przekazywanie wiedzy zawodowej i umiejętności w zakresie nauk humanistycznych i administracji, to jest wyrażający dyrektywę jakimi kieruje się uczelnia realizując określony standard kształcenia w ramach prowadzonych kierunków studiów;
- 7) kształtujący społeczność akademicką w duchu patriotyzmu, obywatelskiej odpowiedzialności, społecznej aktywności, wzajemnego szacunku, tolerancji, uczciwości, sprawiedliwości i umiłowania prawdy oraz propaguje dobre obyczaje w nauce.

Misja PWSH „Pomerania” w takim ujęciu ma oczywiście charakter ogólny. Jest to zrozumiałe, zważywszy na niebezpieczeństwo, jakie rodzi nadmierne uszczegółowienie takiej deklaracji, co ograniczałoby wymagany w toku działalności niezbędny zakres swobody organizacyjnej władz uczelni.

### **Dostosowanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku**

Korzystając z terminologii ekonomicznej podstawowym „produktem uczelni zawo-  
dowej”, to jest kształcącej na poziomie studiów I stopnia - są jej absolwenci, czyli osoby które w toku studiów na określonym kierunku i specjalizacji otrzymują nie tylko formalne kompetencje do wypełniania konkretnych ról zawodowych i społecznych, ale również merytoryczne przygotowanie do wykonywania tych zadań. To kim ostatecznie staje się absolwent danej uczelni jest przede wszystkim skutkiem procesu kształcenia, który z jednej strony jest wynikiem zastosowania pewnych ogólnych reguł (w szczególności realizacji programu kształcenia odpowiadającego możliwie szczegółowo standardom kształcenia na danym kierunku), z drugiej - dopuszczalnej indywidualizacji tego procesu w ramach danej uczelni. O ile w pierwszym przypadku zadania uczelni sprowadzają się do możliwie wiernej realizacji określonych prawem wzorców, o tyle w drugim istnieje już pewne pole, na którym uczelnia może wykazać się innowacją.

Kluczowym zagadnieniem powyższego procesu jest możliwie ściśle dopasowanie umiejętności wyniesionych w trakcie studiów przez absolwenta do konkretnych potrzeb rynku pracy, na którym będzie poddany konkurencyjnej ocenie. Ma on podstawowe znaczenie, ponieważ co do zasady absolwenci (nie dotyczy to osób już zawodowo czyn-  
nych) pragną albo podjąć dalsze studia albo podjąć pracę albo łączyć jedno z drugim.

Przy czym ów „rynek” nie może być pojmowany wyłącznie w kategoriach ogólnych, np. rynku krajowego. Trzeba go analizować przynajmniej według dwóch kryteriów:

- 1) przestrzeni (rynek: ogólnoswiatowy, europejski, krajowy, regionalny i lokalny)

- 2) przedmiotu (np. usług edukacyjnych, usług rynku pomocy społecznej, potrzeb kadrowych administracji publicznej).

Idąc powyższym torem można przyjąć, iż PWSH „Pomerania” kształcąc na przykład na kierunku „pedagogika” w ramach specjalności „praca socjalna” przygotowuje absolwenta zdolnego do podjęcia pracy w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej lub w formie samodzielnej działalności gospodarczej na rynku usług opiekuńczych, który w szczególności potrafi poruszać się w realiach społecznych otaczającej go lokalnej i regionalnej wspólnoty, ale także przygotowanego merytorycznie (np. przez fakt opanowania w określonym stopniu języka obcego) na wypadek potrzeby świadczenia pracy w ramach podobnych placówek w innych krajach Unii Europejskiej. Oczywiście kompetencje przedmiotowe absolwenta wynikają z wybranego kierunku i specjalności studiów, ale muszą one pozostawać w zgodzie z potrzebami zmieniającego się stale rynku pracy, do czego musi studenta wdrożyć uczelnia.

W tym zakresie daje się zauważyć pewną tendencję w praktyce PWSH „Pomerania”. Obejmuje ona powolny proces odwracania się w toku studiów od dominującego dotychczas modelu przyszłej kariery zawodowej absolwenta jako stałego związania się z instytucjami publicznymi. Na pierwszy rzut oka wydawałoby się, że tak powinna wyglądać droga zawodowa przyszłego pedagoga czy urzędnika administracyjnego. Tymczasem rzeczywistość lokalnego rynku pracy bardzo szybko negatywnie weryfikuje nadzieje „na zdobycie” upragnionego etatu w publicznej placówce oświaty czy administracji publicznej. Stąd coraz większe zainteresowanie możliwościami samodzielnego kreowania swojej kariery poprzez podjęcie działalności gospodarczej na własny rachunek, np. poprzez założenie niepublicznego przedszkola czy świadczeń opiekuńczych lub pracy w ramach administracji gospodarczej sektora prywatnego.

Powyższej tendencji sprzyjają w ramach uczelni dwa sposoby oddziaływania. Pierwszy obejmuje zmianę w prezentacji problematyki objętej studiami (np. omawianie zalet funkcjonowania w ramach administracji sektora prywatnego). Drugi sprowadza się do aktywnej działalności odpowiedniej komórki organizacyjnej uczelni, która koordynuje powyższe zabiegi, w szczególności w postaci Biura Karier. Funkcjonowanie tej ostatniej jednostki trzeba uznać za niezbędny czynnik w świadomym modyfikowaniu aspiracji absolwentów, które pozwolą im na „znalezienie się” na współczesnym rynku pracy. Biuro dokonuje bieżącej analizy potrzeb rynku lokalnego, organizuje imprezy, w trakcie których prezentuje walory absolwentów uczelni (np. w postaci „dni kariery”, spotkań z potencjalnymi pracodawcami), dba o utrzymywanie stałego kontaktu z instytucjami rynku pracy (np. powiatowym urzędem pracy) i pracodawcami.

Proces dostosowania kompetencji absolwenta PWSH „Pomerania” ma swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w tzw. „sylwetkach absolwentów”, w których określa się oddzielnie dla każdego z kierunków studiów cel edukacyjny, do którego zmierza się w trakcie studiów. Sylwetki stanowią swoiste założenia wstępne, które powinny podlegać maksymalnej stabilności. Ich obowiązywanie nie może być traktowane, chociażby ze względu na trzyletni okres studiów, jako bezwzględny zakaz wszelkiej modyfikacji specjalistycznej studenta, w celu jego lepszego przygotowania do roli społecznej, jaką

powinien pełnić po zakończeniu studiów. Stąd potrzeba stałego kontrolowania przyjętych założeń. Ewentualna modyfikacja musi jednak stanowić zawsze dobrze umotywowany wyjątek od zasady maksymalnej stabilizacji w powyższym względzie.

Drogą do stosowania wyżej opisanej procedury jest przede wszystkim bieżąca kontrola jakości kształcenia. Ponadto wymagana jest również gotowość „wsłuchiwania się w głosy praktyki”, o ile odbywa się to w formach nadzorowanych przez samą szkołę. Przykładem takiego podejścia jest działalność Społecznej Rady Pracodawców przy rektorze PWSH „Pomerania”.

### **Rola społecznej Rady Pracodawców przy Rektorze PWSH „Pomerania” w dostosowywaniu profilu absolwenta do potrzeb społecznych rynku pracy**

Społeczna Rada Pracodawców przy rektorze PWSH „Pomerania” formalnie powołania została w dniu 8 kwietnia 2009 r.<sup>13</sup> Nie jest ona ciałem statutowym uczelni, ale wyłącznie forum społecznym działającym na zasadach konsultacyjnych przy rektorze PWSH „Pomerania” i pod jego nadzorem. Jej zadania obejmują najszerzej rozumianą pomoc w działaniach uczelni na rzecz podnoszenia innowacyjności oraz przedsiębiorczości, jak również działań uczelni skierowanych na zewnątrz<sup>14</sup>, a w szczególności:

- 1) opiniowanie spraw w zakresie potrzeb lokalnego rynku pracy związanych z działalnością edukacyjną PWSH „Pomerania”;

W tym zakresie doświadczenie przedsiębiorców działających na lokalnym rynku stanowi miarę skutecznego oddziaływania na procesy przygotowania przyszłych absolwentów do wyzwań rynku pracy. Aby to zdanie wypełnić Rada Pracodawców posiada informacje dotyczące podstawowych elementów oferty edukacyjnej uczelni, w szczególności kierunków i specjalności, a nawet programu studiów.

W toku swej działalności Rada Pracodawców - analizując dotychczasowe doświadczenia edukacyjne uczelni - zachęca władze uczelni do położenia większego nacisku na zajęcia praktyczne, a także zdolność absolwentów do samodzielnego podejmowania działalności gospodarczej i zdolności w poruszaniu się sferze sektora prywatnego.

<sup>13</sup> Zarządzenie rektora PWSH „Pomerania” nr 06/R/2009 z 08.04.2009 r. w sprawie powołania Społecznej Rady Pracodawców Powszechnej Wyższej Szkoły Humanistycznej „Pomerania” oraz wprowadzenia regulaminu Społecznej Rady Pracodawców.

<sup>14</sup> Zadania te ujęte są szeroko: „Zmieniamy strukturę organizacyjną i ofertę kształcenia do zadań, aby dostosować ją do potrzeb zmieniającego się rynku pracy. Pomaga nam w tym Samorząd Studentów i Społeczna Rada Pracodawców działająca przy Rektorze. Dbamy też o jakość kształcenia, wprowadzając odpowiednie procedury i zapewniając studentom udział w różnych etapach i procesach jej wdrażania. Rozwijamy ideę kształcenia ustawicznego przez całe życie - stąd współpraca z Uniwersytetem Trzeciego Wieku” (fragment przemówienia inauguracyjnego rektora PWSH „Pomerania” dr J. Gierszewskiego z 25.09.2010 r.



- 2) inicjowanie działań ukierunkowanych na podnoszenie konkurencyjności absolwentów na lokalnym rynku pracy;

Analizując dotychczasowy stopień konkurencyjności absolwentów PWSH „Pomerania” na lokalnym rynku pracy nie dostrzega się zasadniczej różnicy w ich przygotowaniu merytorycznym w porównaniu z absolwentami tych samych kierunków innych uczelni. O ile na ich niekorzyść działa czasami przywiązanie niektórych pracodawców do dyplomów znanych im uczelni, o tyle fakt łączenia studiów w Chojnicach z pracą zawodową w regionie zwiększa ich konkurencyjność. W ocenie Rady Pracodawców konsekwentne dążenie władz uczelni w podnoszeniu jej prestiżu musi zaowocować zmniejszeniem znaczenia tego pierwszego czynnika. W sumie potencjalnie rodzi się zatem możliwość uzyskania na tym polu faktycznej przewagi rynkowej.

Niezbędną przesłanką dla wyżej opisanej szansy musi być jednak aktywne kojarzenie studentów i absolwentów PWSH „Pomerania” z instytucjami rynku pracy i przedsiębiorcami. Taką rolę pełni działające w uczelni Biuro Karier, które 12 czerwca 2010 r. zorganizowało pierwszy „Dzień kariery w PWSH „Pomerania”. Imprezę tę połączono z Dniami Otwartymi, co dało możliwość na dodatkowe zaprezentowanie tej strony uczelnianej aktywności również przyszłym studentom. W trakcie wspomnianej imprezy zaprezentowano m.in.: informację o stażach w placówkach samorządowych, prezentację roli i zadań Powiatowego Urzędu Pracy w Chojnicach, konsultacje indywidualne i zawodowe pracowników PUP, Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej i Domu Pomocy Społecznej w Chojnicach, warsztaty zawodowe oraz cykl prezentacji doradców zawodowych na szczegółowe tematy:

- a) „Dokumenty aplikacyjne”;
- b) „Autoprezentacja. Rozmowy kwalifikacyjne”;
- c) „Własna firma - sposób na karierę”.

Całej imprezie nadano formę „piknikową”, w celu maksymalnego pomniejszenia barier w dostępie do pożądanej informacji oraz przełamania dystansu w jej poszukiwaniu przez zainteresowanych studentów, absolwentów i gości uczelni.

- 3) wsparcie dla poszerzania przez uczelnię oferty edukacyjnej, m.in. poprzez tworzenie nowych kierunków;

Rada Pracodawców pomimo konsekwentnego zachęcania uczelni do tworzenia nowych kierunków studiów, podkreśla jednoczesną potrzebę dokonania szczegółowej analizy takiego przedsięwzięcia. Jako przykład nietrafionego pomysłu w zakresie oferty edukacyjnej oceniono prawo uczelni do uruchomienia kierunku „filologia polska”, którego nie udaje się założyć ze względu na zbyt niską pierwszą rekrutację.

Natomiast z uznaniem Rady spotkała się inicjatywa uruchomienia dwóch nowych kierunków studiów: „praca socjalna” i „bezpieczeństwo wewnętrzne”. Stosowne wnioski w tej sprawie zostały złożone w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego odpowiednio w 2009 i 2010 r., a po przejściu oceny formalnej zostały skierowane do Państwowej komisji Akredytacyjnej. W ocenie Rady oba kierunki będą odpowiadały potrzebom lokalnego rynku pracy, o ile zasadniczym elementem w trakcie kształcenie studen-

tów będzie ich przygotowanie i przekonanie do samodzielnego podjęcia działalności w zakresie usług opiekuńczych czy ochroniarskich, a nie skupienie się na pozyskaniu etatu w publicznych jednostkach organizacyjnych (np. policji).

- 4) udział w wypracowaniu najefektywniejszego programu praktyk zawodowych dla studentów PWSH „Pomerania”;

Praktyki studenckie to pierwsza możliwość zapoznania studenta ze specyfiką działalności zawodowej, jaka wynika z wybranego przez niego kierunku studiów. PWSH „Pomerania” realizując standardy kształcenia zawarła z kilkudziesięcioma lokalnymi podmiotami stosowne umowy o współpracy w sprawie organizacji praktyk zawodowych. Kierując się uwagami Rady pracodawców dokonano również zmiany regulaminu odbywania praktyk. Obecna tendencja w organizacji praktyk charakteryzuje się po pierwsze dążeniem do samodzielnego znalezienia przez studenta miejsca jej odbywania i zachęcaniem do nawiązywania współpracy nie tylko z instytucjami publicznymi (np. szkoły, jednostki organizacyjne pomocy społecznej), ale również prywatnymi (np. administracja gospodarcza, prywatne placówki oświatowe i opiekuńcze). W założeniach uczelni praktyka powinna prowadzić nie tylko do zapoznania się ze specyfiką pracy zawodowej, ale i konkretnej instytucji, gdyż częstokroć dobra praktyka staje się atutem do późniejszego przyjęcia absolwenta do pracy w miejscu jej odbywania.

- 5) dbanie o pozytywny wizerunek uczelni i wsparcie dla jej działalności;

Budowanie wizerunku uczelni to zadanie wielowątkowe. Współcześnie jednym z podstawowych elementów tego przedsięwzięcia jest ocena zdolności uczelni do nawiązywania współpracy z otaczającym ją biznesem. Uczelnia ciesząca się szacunkiem i godna współpracy z przedstawicielami lokalnego środowiska gospodarczego staje się bardziej atrakcyjna i dla ewentualnych przyszłych studentów, jak i partnerów z danego regionu.

W przypadku PWSH „Pomerania” samo powołanie Rady Pracodawców spotkało się z szerokim odbiciem w lokalnych mediach. Tym samym przyczyniło się do zwiększenia wiedzy o uczelni oraz zapewniło pozytywny przekaz, iż jest to placówka zdolna do korzystania z doświadczenia otaczającej ją społeczności lokalnej.

- 6) tworzenie lokalnych warunków sprzyjających inwestycji w naukę i edukację;

Punktem wyjścia do zachęcenia lokalnych podmiotów do inwestycji w sferę nauki i edukacji jest informacja o korzyściach takiej działalności dla sektora gospodarczego. Na terenie Chojnic pierwszym podmiotem, który postanowił wykorzystać ten fakt był Mostostal-Chojnice S.A., który będąc spółką dominującą w ramach spółki założycielskiej PWSH „Pomerania” ujął współpracę z uczelnią jako element strategii rozwoju firmy, w związku z przygotowaniami do planowanej giełdowej emisji swoich akcji (informacja o powiązaniu z uczelnią jako element pakietu).

W przypadku mniejszych podmiotów na lokalnym rynku przejawami swoistej inwestycji w naukę jest w szczególności sponsoring (mecenat) wydawniczy, którym

objęta jest część publikacji Oficyny Wydawniczej PWSH „Pomerania”<sup>15</sup>. Przejawem inwestycji w edukację jest z kolei kierowanie pracowników na studia, studia podyplomowe lub kursy kształcące organizowane przez uczelnię.

Kluczowym elementem osiągnięcia wyżej wyznaczonych celów jest oczywiście właściwy dobór personalny tego gremium. Stąd w skład rady wchodzi 16 członków powołanych przez rektora spośród osób wyróżniających się dorobkiem i doświadczeniem w zakresie współtworzenia lokalnego rynku pracy. Ponadto w posiedzeniach rady na zaproszenie rektora, z głosem doradczym, mogą również uczestniczyć osoby spoza jego składu.

Funkcjonowanie Rady jest szczegółowo ustalone w regulaminie<sup>16</sup>. Jest to akt krótki i przejrzysty. W jego treści zdefiniowano samo pojęcie rady oraz określono szczególne zadania tego organu, które ujęte są jako: „opiniowanie, inicjowanie, wspieranie, wypracowywanie, pomoc...”. Mamy zatem do czynienia z tzw. kompetencjami miękkimi; bez prawa bezpośredniej ingerencji w funkcjonowanie podmiotu. Generalną zasadą jest względna niezależność Rady od organów uczelni, bo wprawdzie rektor przewodniczy temu gremium, a nawet powołuje jego członków; niemniej rada działa na zasadzie kolegalności. W praktyce rada wyraża swoją wolę w formie stosownych uchwał, które podlegają następnie przedstawianiu ich organom szkoły, a w szczególności senatowi. Dopuszczalne jest również podawanie ich do publicznej wiadomości.

W założeniu twórców rady chodzi o powołanie instytucji działającej w przestrzeni społecznej otaczającej uczelnię, której członkowie posiadając maksymalnie dużą wiedzę o bieżącym funkcjonowaniu szkoły, podejmują zarazem działania na rzecz jej uczestnictwa i współpracy z lokalnym środowiskiem.

## Uwagi końcowe

Niezbędnym elementem rozwoju lokalnych uczelni jest związek pomiędzy rynkiem pracy, a ofertą szkoły wyższej. Niż demograficzny, konkurencja i zapotrzebowanie rynku zadecydują o przyszłości wielu szkół wyższych. Obecnie również humanistyka przesiąknięta jest „podejściem ekonomicznym” i konkurencją kierunków zamawianych. Wyzwania gospodarcze mają charakter powszechny. A zatem - co naturalne - kierunki techniczne niosą w sobie potencjał dominacji, a uczelnie państwowe mogą liczyć na pomoc państwa. W prywatnej uczelni, a więc opartej o samofinansowanie, takiego podejścia „konkurencyjnego” tłumaczyć nie trzeba.

<sup>15</sup> Obok tradycyjnego rocznika uczelni „Acta Pomerania” PWSH „Pomerania” we współpracy z partnerami zewnętrznymi uruchomiła w 2010 r. dodatkową serię zeszytów wydawniczych *Z problemów...*

<sup>16</sup> Zarządzenie rektora PWSH „Pomerania” nr 06/R/2009 z dnia 08.04.2009 r. w sprawie powołania Społecznej Rady Pracodawców Powszechnej Wyższej Szkoły Humanistycznej „POMERANIA” oraz wprowadzenia regulaminu Społecznej Rady Pracodawców.

Szczególnie ważne staje się przygotowanie nowego pokolenia do wyzwań gospodarki jutra. Częściowo odbywa się to już w szkołach, m.in. poprzez realizowane programy edukacyjne w zakresie podstaw przedsiębiorczości. Uczelnie muszą jednak iść dalej, w szczególności poprzez uświadomienie znaczenia zagadnień gospodarczych dla rynku pracy ich absolwentów. Stąd nie wystarczy wykształcić na przykład pedagoga czy administratywistę. Na obu tych przykładach można opisać, że wolny rynek ma swoje odniesienie do tych dziedzin. Dlatego na przykład duże znaczenie ma powoływanie nowych specjalności na przykład „administracja finansowa”, „administracja europejska”. Współczesny absolwent pedagogiki może oczywiście liczyć na etat w publicznej szkole czy przedszkolu, ale wielu chce również zapoznać się z zasadami tworzenia niepublicznych placówek oświatowych. To samo dotyczy pracowników socjalnych, menedżerów bezpieczeństwa czy osób pragnących założyć własną agencję detektywistyczną czy firmę ochroniarską, a nie liczyć na miejsce w policji.

Z drugiej strony współczesne uczelnie lokalne muszą „wysłuchiwać się” w życzenia rynku i doświadczenia podmiotów gospodarczych. Taką rolę spełnia Rada Pracodawców przy Rektorze PWSH „Pomerania”. Wszystkich efektów tego oddziaływania nie sposób opisać w nazbyt długim przedziale czasowym. Ich dynamikę określa bowiem szereg zmiennych, nad którymi nie „panuje” w pełni żadna ze stron tego dialogu i współdziałania.

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, że dziś nie sposób przecenić istnienia w Chojnicach lokalnej uczelni. W praktyce studia w ośrodkach oddalonych od miejsca pracy lub zamieszkania stanowią znaczną barierę. Również koszty faktycznie ponoszone na edukację w PWSH „Pomerania” są niższe aniżeli te, które trzeba ponosić w uczelni metropolitarnej. Stąd niesłabnące zainteresowanie studiami „na miejscu”. Ponadto poprzez system praktyk w lokalnych instytucjach, udział w rynku pracy, stopień powiązań z placówkami oświatowymi i kulturalnymi udało się w ciągu pięciu lat mocno wpisać PWSH „Pomerania” w pejzaż lokalnej społeczności. Z pełną konsekwencją wdrożono też zasady organizacji szkolnictwa wyższego w ramach European Higher Education Area.

Dlatego: „Alma Mater Pomeranensis nie była, nie jest i nie może być jednorazowym epizodem edukacyjnym, działającym w oderwaniu od rzeczywistości, konkretnych warunków oraz wyzwań tego miejsca i czasu, od kontekstu społeczno-gospodarczo i intelektualnego ziemi chojnickiej. Uczelnia przecież coraz głębiej zakorzenia się w realiach i potrzebach ludzi tu żyjących i pracujących”<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Fragment przemówienia inauguracyjnego rektora PWSH „Pomerania” dr J. Gierszewskiego z 25.09.2010 r.

## BIBLIOGRAFIA

1. *Acta Pomerania*, red. J. Knopek, LOGO, Chojnice 2008, nr 1.
2. *Acta Pomerania*, red. J. Knopek, LOGO, Chojnice 2009, nr 2.
3. Regulamin studiów Powszechnej Wyższej Szkoły Humanistycznej „POMERANIA” w Chojnicach, Chojnice 2008.
4. Statut Powszechnej Wyższej Szkoły Humanistycznej „POMERANIA” w Chojnicach, Chojnice 2009.
5. USTAWA z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2005 r.)
6. Znaniecki F., *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.

### **Cooperation of the college with its social-economic surrounding on the basis of PWSH Pomerania**

#### **ABSTRACT**

PWSH Pomerania, established in a local area in 2004, has been educating students in two faculties (administration and pedagogy) as well as a number of postgraduate specialization studies. The constant increase of its educational offer and the development of the institution in terms of its organization is to a great extent the result of its active cooperation with the social-economic surrounding. An evident consequence of it, apart from contracts with institutions of different kinds (f.e. in terms of organizing students' work experience, using the town basis as well as the sources of a town library, organizing cultural, sports and art events) was establishing Employer's Council in 2009 on the initiative of the Rector of PWSH Pomerania.. The plans of Pomerania are being constantly verified because of new challenges of the job market aimed at adapting the competences of its graduates to the local needs, including adapting them to the needs of the local job market.

**mł. insp. dr Agata Tyburska**

Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie

## **Szkolnictwo wyższe a potrzeby bezpieczeństwa państwa, w tym infrastruktury krytycznej**

### **Abstrakt**

Tworzenie kryteriów umożliwiających typowanie elementów infrastruktury krytycznej, organizowanie jej ochrony, a w przypadku uszkodzenia, zniszczenia lub awarii podjęcie sprawnych działań zmierzających do jej odbudowy wymaga od osób odpowiedzialnych za dany element oraz wykonujących zadania na rzecz ochrony, bogatego zasobu wiedzy specjalistycznej oraz nabycia konkretnych umiejętności.

Zmieniający się charakter zagrożeń, przesunięcie się siły ciężkości z typowych zagrożeń zewnętrznych na zagrożenia asymetryczne wymaga systematycznego uzupełniania wiedzy oraz kształcenia i doskonalenia umiejętności zwiększających kompetencje osób realizujących zadania w obszarze bezpieczeństwa.

Aby wypełnić niszę powstałą w obszarach edukacyjnych, w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie opracowano projekt programu studiów podyplomowych o kierunku *Bezpieczeństwo wewnętrzne w zakresie ochrony infrastruktury krytycznej*. Program ten

**Infrastrukturę krytyczną** stanowią - systemy oraz wchodzące w ich skład - powiązane ze sobą funkcjonalnie - obiekty, w tym obiekty budowlane, urządzenia, instalacje, usługi kluczowe dla bezpieczeństwa państwa i jego obywateli oraz służące zapewnieniu sprawnego funkcjonowania organów administracji publicznej, a także instytucji i przedsiębiorców. Infrastruktura krytyczna obejmuje systemy:

- a) zaopatrzenia w energię, surowce energetyczne i paliwa;
- b) łączności;
- c) sieci teleinformatycznych;
- d) finansowe;
- e) zaopatrzenia w żywność;
- f) zaopatrzenia w wodę;
- g) ochrony zdrowia;
- h) transportowe;

jest wynikiem badań prowadzonych w ramach projektu *Udział Policji w ochronie infrastruktury krytycznej w Polsce XXI wieku (ochrona infrastruktury krytycznej w zapewnieniu bezpieczeństwa i porządku publicznego)*.

Celem opracowanego programu kształcenia jest przede wszystkim przygotowanie pracowników administracji rządowej, samorządów, właścicieli i zarządzających elementami infrastruktury kluczowej, a także służb i straży do realizacji zadań na rzecz ochrony infrastruktury krytycznej.

Inicjatywa Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie ma na celu podniesienie świadomości zagrożeń obiektów ważnych z punktu widzenia interesu państwa, znaczenia właściwie przygotowanej ochrony infrastruktury kluczowej oraz podniesienia poziomu realizacji zadań administracji rządowej, samorządów, służb i straży oraz samych przedsiębiorców wykonujących zadania na rzecz ochrony infrastruktury kluczowej państwa.

## **1. Nowe zadania szkolnictwa wyższego w zakresie bezpieczeństwa państwa**

Do podstawowych zadań szkolnictwa wyższego należy tworzenie i przekazywanie gruntownej i rzetelnej wiedzy studentom oraz otoczeniu, prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie konkretnych umiejętności, a także obywatelskich postaw. Uczelnie wyższe mają również zadanie polegające na rozbudzeniu potrzeb stałego obcowania z nauką i doksztalcania się, podnoszenia posiadanych kwalifikacji<sup>2</sup>. Zmieniające się uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, przeobrażenia zachodzące zarówno w bliższym, jak i dalszym otoczeniu człowieka powodują jednocześnie konieczność przeprowadzania systematycznych korekt w obszarach tradycyjnie przypisywanych szkolnictwu wyższemu.

Wiele zmian wprowadzanych w organizacji i funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego wynika ze zobowiązań podpisanych przez ministrów - sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej - odpowiadających za szkolnictwo wyższe w poszczególnych państwach Unii Europejskiej. Możliwość przepływu ludzi i usług pomiędzy państwami spowodował bowiem konieczność dostosowania oferty kształcenia uczelni wyższych do potrzeb europejskiego rynku pracy. Na takie potrzeby wskazują zarówno studenci polskich uczelni wyższych, jak również pozostałych państw Unii Europejskiej. Charakterystycznym zjawiskiem są jednak zwiększone potrzeby w tym obszarze polskich studentów aniżeli osób kształcących się w pozostałych państwach Unii Europejskiej. Okazuje się, że w naszym

- i) ratownicze;
  - j) zapewniające ciągłość działania administracji publicznej;
  - k) produkcji, składowania, przechowywania i stosowania substancji chemicznych i promieniotwórczych, w tym rurociągi substancji niebezpiecznych.
- (Ustawa z dnia 29 października 2010 r. o zmianie ustawy o zarządzaniu kryzysowym, Dz. U. z 2009, nr 240, poz. 1600).

Jako kwalifikacje zawodowe określa się układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działania zawodowe, Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 74.

kraju około 93% studentów widzi potrzebę oferowania przedsiębiorcom przez uczelnie wyższe takich programów kształcenia, które dają gwarancję podniesienia na wyższy poziom posiadanego już wykształcenia. Średnia wskazań badanych studentów w pozostałych państwach Unii Europejskiej wynosiła w tym obszarze 87%. Podobne trendy odnotowano analizując opinie respondentów na temat dostosowania programów kształcenia do potrzeb rynków pracy. Większość studentów polskich uczelni (87%) wskazywało na konieczność pełniejszego dostosowania programów kształcenia do oczekiwań rynku pracy. Potrzebę tę w pozostałych państwach Unii Europejskiej dostrzegało jedynie 69,5% badanych (średnia badanych studentów)<sup>3</sup>. Wydaje się, że różnice w opiniach wyrażanych przez polskich studentów w porównaniu do osób kształcących się na poziomie wyższym w pozostałych państwach Unii Europejskiej, wynikają z obaw o znalezienie miejsca pracy zgodnego z posiadanym wykształceniem. Problem poszukiwania zatrudnienia przez osoby legitymujące się wykształceniem wyższym, konieczność szybkiego przekwalifikowania, migracje zarobkowe to jedynie przykłady trudności, z którymi borykają się absolwenci wielu uczelni wyższych.

Biorąc pod uwagę wskazane wyżej problemy zrozumiałym jest, że znajomość potrzeb krajowego i europejskiego rynku pracy oraz elastyczne reagowanie na zmiany w nich zachodzące stanowi istotne wyzwanie dla wszystkich uczelni wyższych realizujących swoją misję na początku XXI wieku.

Obawy wyrażane przez studentów podczas prowadzonych badań sondażowych znajdują swoje potwierdzenie w opiniach prezentowanych w niektórych publikacjach na temat szkolnictwa wyższego. Można zatem odnaleźć stwierdzenia, iż obecny *...system edukacji zmienia się w infrastrukturę przetrwania, z jednej strony dla młodzieży, której nie potrafi wchłonąć rynek pracy, z drugiej dla świata nauki, który znalazł niewyczerpane źródło dochodów w czesnym...*<sup>4</sup>, a także opinie podkreślające, że wbrew wcześniejszym przewidywaniom to *...uczelnie słabe wyznaczyły standard. Że te najlepsze teraz w obliczu niżu ze zdwojoną energią otwierają zgola nieakademickie kierunki, gdzie program poskładany jest z rozmaitych wstępów, zarysów i elementów, wedle tego, jakich uczelnia ma etatowych pracowników*<sup>5</sup>.

Często zarzuca się uczelniom wyższym, że zaniedbały swoje podstawowe zadania, jakim było m.in. kształcenie u studentów umiejętności samodzielnego i twórczego myślenia, zmysłu obserwacji, krytycznego myślenia, prowadzenia dyskusji, argumentowania czy odwagi w podejmowaniu decyzji<sup>6</sup>.

Ta szeroka fala krytycyzmu wskazując niedomagania obecnego systemu, na którym opiera się szkolnictwo wyższe, wskazuje jednocześnie kierunki zmian wynikające z potrzeb rynku pracy, jak również oczekiwania społeczne otoczenia uczelni. Rozwój

<sup>3</sup>

Za: *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, listopad 2009, Ernst & Young, Unia Europejska, Europejski Fundusz Społeczny, s. 97.

<sup>4</sup> *Tematy do debaty*, Polityka 2010 z dnia 18 września 2010, nr 38 (2774), s. 42.

<sup>5</sup> Tamże. Porównaj również *Strategie przetrwania*, Polityka 2009 z dnia 14 lutego, nr 7 (2692), s. 40-45.

<sup>6</sup> *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 138.



techniki, pojawienie się nowych technologii powoduje zapotrzebowanie na specjalistów posiadających odpowiednie kwalifikacje zawodowe<sup>7</sup>. Wymusza również konieczność uzupełniania posiadanych już kwalifikacji o nowe elementy oraz poszerzania tradycyjnych zadań uczelni, jakim jest kształcenie oraz prowadzenie badań naukowych o nową jakość: komercjalizację wyników badań oraz współpracę z przedsiębiorcami w zakresie dostosowywania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy. Wielokrotnie podkreśla się również konieczność włączenia praktyków zarówno do prowadzonych projektów badawczych, jak również realizowanego procesu dydaktycznego<sup>8</sup>, ponieważ *„mobilność kadry między uczelniami i przedsiębiorstwami to najbardziej promowany przez Komisję Europejską typ mobilności naukowej”*.

Spełnieniem tak sformułowanych oczekiwań mogą być odpowiednio przygotowane oferty programów studiów podyplomowych skierowane do osób legitymujących się dyplomem ukończenia studiów wyższych<sup>10</sup>. Oczywiście projekty programów studiów podyplomowych oprócz tego, że muszą zostać dostosowane do prowadzonych na uczelni kierunków studiów<sup>11</sup>, dają możliwość dostosowania ich do potrzeb aktualnego rynku pracy.

W Wyższej Szkole Policji w Szczytnie - typowej uczelni zawodowej<sup>12</sup> - prowadzone są studia wyższe pierwszego stopnia o kierunku Administracja oraz wyższe studia pierwszego i drugiego stopnia o kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne. Na bazie prowadzonych studiów uczelnia przygotowała ofertę studiów podyplomowych, m.in. Bezpieczeństwo wewnętrzne o specjalności Zarządzanie kryzysowe, czy Edukacja dla bezpieczeństwa.

W wyniku prowadzonego projektu badawczego opracowana została również koncepcja studiów podyplomowych o kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne w zakresie *Ochrony infrastruktury krytycznej*. Zaproponowane w programie bloki tematyczne, zakres zalecanych treści są efektem analizy oczekiwań osób zajmujących się problematyką ochrony infrastruktury „wrażliwej” państwa, jak również polityki Unii Europejskiej, doświadczeń innych państw w obszarze ochrony elementów kluczowych oraz działań prowadzonych w tym obszarze przez administrację rządową.

<sup>7</sup> A. Polańska, *Zasady efektywnego nauczania studentów stacjonarnych w uczelni prywatnej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu, Gdynia 2010, nr 14, s. 60-61.

<sup>8</sup> *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, listopad 2009 ..., poz. cyt. s. 96.

<sup>9</sup> Tamże, s. 52.

<sup>10</sup> Art. 2 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 2005, Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.

<sup>11</sup> Art. 8, pkt.6 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie ..., poz. cyt.

<sup>12</sup> Pod pojęciem uczelnia wyższa zawodowa rozumie się uczelnie prowadzące studia pierwszego lub drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, nie posiadające uprawnień do nadawania stopni naukowych doktora. Na poziomie szkolnictwa wyższego wyróżniane są także uczelnie akademickie, w których przynajmniej jedna jednostka organizacyjna posiada uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora, za: *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, listopad 2009 ..., poz. cyt., s. 10.

Celem przygotowanego programu kształcenia jest przede wszystkim przygotowanie pracowników administracji rządowej, samorządów, właścicieli i zarządzających elementami infrastruktury kluczowej, a także służb i straży do realizacji zadań na rzecz ochrony infrastruktury krytycznej.

## **2. Potrzeby podnoszenia kompetencji w zakresie bezpieczeństwa infrastruktury krytycznej**

Idea uruchomienia studiów podyplomowych o kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne w zakresie *ochrony infrastruktury krytycznej* narodziła się jako wynik diagnozy potrzeb, które to z kolei są efektem konieczności stałego podnoszenia specjalistycznych kwalifikacji pracowników administracji publicznej, właścicieli i zarządzających infrastrukturą kluczową państwa oraz służb i straży. Problematyka opracowywania kryteriów klasyfikowania elementów infrastruktury jako krytycznych, tworzenie ram prawnych i organizacyjnych dla efektywnej ochrony, a także nadzór i kontrola nad realizacją powierzonych zadań stanowią nowe obszary aktywności zawodowej wymagające specjalistycznych kwalifikacji oraz permanentnego ich unowocześniania. Można zatem przyjąć, że podnoszenie kompetencji osób odpowiedzialnych za typowanie, ochronę czy prowadzenie działań ratowniczych (naprawczych) w sytuacji awarii, zniszczenia lub uszkodzenia elementu krytycznego danej infrastruktury jest niezwykle istotnym zadaniem wymagającym nabycia nie tylko nowych wiadomości. Niezwykle cenna jest również w tym przypadku możliwość skonfrontowania już posiadanej wiedzy z obowiązującymi przepisami prawa, doświadczeniami innych podmiotów czy strategicznymi kierunkami zmian.

Istotnym elementem oddziałującym na jakość kształcenia prowadzonego na uczelniach są kwalifikacje kadry nauczającej, jej liczebności, jak również odpowiednio opracowane programy.

Mając na uwadze efektywność prowadzonego kształcenia w ramach organizowanych studiów podyplomowych planowane jest zaangażowanie w proces dydaktyczny zarówno nauczycieli akademickich, jak również przedstawicieli administracji rządowej legitymujących się wysokim poziomem kwalifikacji w zakresie ochrony infrastruktury krytycznej oraz przedsiębiorców.

Jeśli chodzi o programy kształcenia w ramach studiów podyplomowych należy podkreślić konieczność dostosowania treści do potrzeb i oczekiwań adresatów, a to w konsekwencji związane jest z potrzebami rynku pracy. Z tego też względu przygotowując program kształcenia należy przeprowadzić diagnozę adresatów określonej formy (kierunku) kształcenia, ponieważ ich potrzeby i oczekiwania powinny stanowić czytelny drogowskaz w doborze szczegółowych treści (też) kształcenia. Należy przy tym pamiętać o uniwersalnych zasadach obowiązujących przy budowaniu programów kształcenia. Poprawnie skonstruowany program powinien umożliwić studentom zdobycie, pogłębienie wiedzy, nabycie umiejętności, kwalifikacji, jak również wykształcenie pożądanych postaw

Analiza obowiązujących przepisów oraz praktyka związana z realizacją zadań ochronnych pozwoliła na określenie kilku grup potencjalnych adresatów programu studiów podyplomowych:

Grupa I - przedsiębiorcy (osoby wyznaczone przez przedsiębiorców do realizacji zadań z obszaru ochrony),

Grupa II - funkcjonariusze Policji: Komenda Główna Policji: Biura Prewencji, Głównego Sztabu Policji, wydziałów/sekcji/komórek Zarządzania Kryzysowego w jednostkach Policji szczebla wojewódzkiego/powiatowego,

Grupa III - pracownicy Wydziałów Bezpieczeństwa i Zarządzania Kryzysowego w urzędach wojewódzkich,

Grupa IV - pracownicy Departamentów poszczególnych ministerstw odpowiedzialni za problematykę ochrony infrastruktury kluczowej państwa,

Grupa V - inne podmioty (Państwowa Straż Pożarna, Służba Więzienna, przedstawiciele samorządów powiatowych).

W celu poznania opinii na temat potrzeb i oczekiwań w zakresie podnoszenia kwalifikacji pracowników w zakresie ochrony infrastruktury kluczowej państwa opracowany został kwestionariusz ankiety, który rozesłano do przedstawicieli wskazanych wyżej grup - potencjalnych adresatów programu. Aby dobrze opracować narzędzie badawcze, badania właściwe poprzedzono badaniem pilotażowym (czerwiec 2009), przeprowadzonym w grupie policjantów odbywających przeszkolenie w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie.

Dobór grupy do badań pilotażowych nie był przypadkowy. Grupę pilotażową stanowili bowiem policjanci z jednostkach terenowych Policji, zatrudnieni w komórkach sztabowych, którzy w swojej praktyce zawodowej realizowali m.in. zadania z zakresu szczególnej ochrony obiektów.

Badanie pilotażowe wskazało na konieczność wprowadzenia kilku istotnych korekt w przygotowanym narzędziu badawczym. Jedną z nich było zawarcie w kwestionariuszu ankiety propozycji otwartego katalogu obszarów, z którego respondenci mogli skorzystać formułując własne propozycje tematyczne. Jak już wspomniano katalog miał charakter otwarty, ponieważ umożliwiał dopisanie własnych propozycji, których nie uwzględniał przygotowany wykaz.

Badania prowadzone były w okresie od lipca do grudnia 2009 roku. Należy jednocześnie zaznaczyć, że żaden z respondentów nie prowadził we wskazanym wyżej okresie żadnych działań na rzecz ochrony infrastruktury krytycznej państwa. Głównym powodem takiego stanu był - jak wskazywali respondenci - brak aktów wykonawczych do Ustawy o zarządzaniu kryzysowym<sup>13</sup>, co z kolei skutkowało brakiem kryteriów pozwalających na zaklasyfikowanie konkretnych elementów infrastruktury państwa jako krytycznych oraz opracowaniem na tej podstawie stosownego wykazu. Prace koncepcyjne nad tworzeniem kryteriów dla wyodrębniania elementów infrastruktury krytycznej prowadzone były w tym czasie przez Rządowe Centrum Bezpieczeństwa.

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym, Dz. U. 2007, nr 89, poz. 590, z późn. zm.

Nie wszyscy adresaci, do których skierowano kwestionariusze ankiet przedłożyli swoje opinie. Część ankietowanych nie odesłała wypełnionych ankiet. Część odmówiła uczestniczenia w badaniach, argumentując swoją decyzję brakiem aktów wykonawczych normujących realizację zadań w obszarze infrastruktury krytycznej (np. przedstawiciele niektórych przedsiębiorstw, urzędów wojewódzkich, czy departamentów), koniecznością zachowania tajemnicy przedsiębiorstwa (przedsiębiorcy), czy brakiem czasu (nie odesłano kwestionariuszy ankiety w ogóle lub odsyłało je na początku 2010 roku).

W sumie pod koniec 2009 roku zebrano 278 wypełnionych kwestionariuszy ankiet, w tym: 84 od przedsiębiorców, 141 z jednostek Policji różnego szczebla, 15 z urzędów wojewódzkich, 10 z ministerstw, 28 opinii pochodziło od innych podmiotów.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań należy podkreślić, iż żaden respondent nie negował potrzeby podnoszenia kwalifikacji w obszarze ochrony infrastruktury krytycznej. Wskazywane przez respondentów obszary zagadnień uporządkowano w określone bloki tematyczne, które stały się podstawą do opracowania poszczególnych tez w programie studiów podyplomowych.

Preferowane przez badanych obszary zagadnieniowe prezentuje wykres 1.

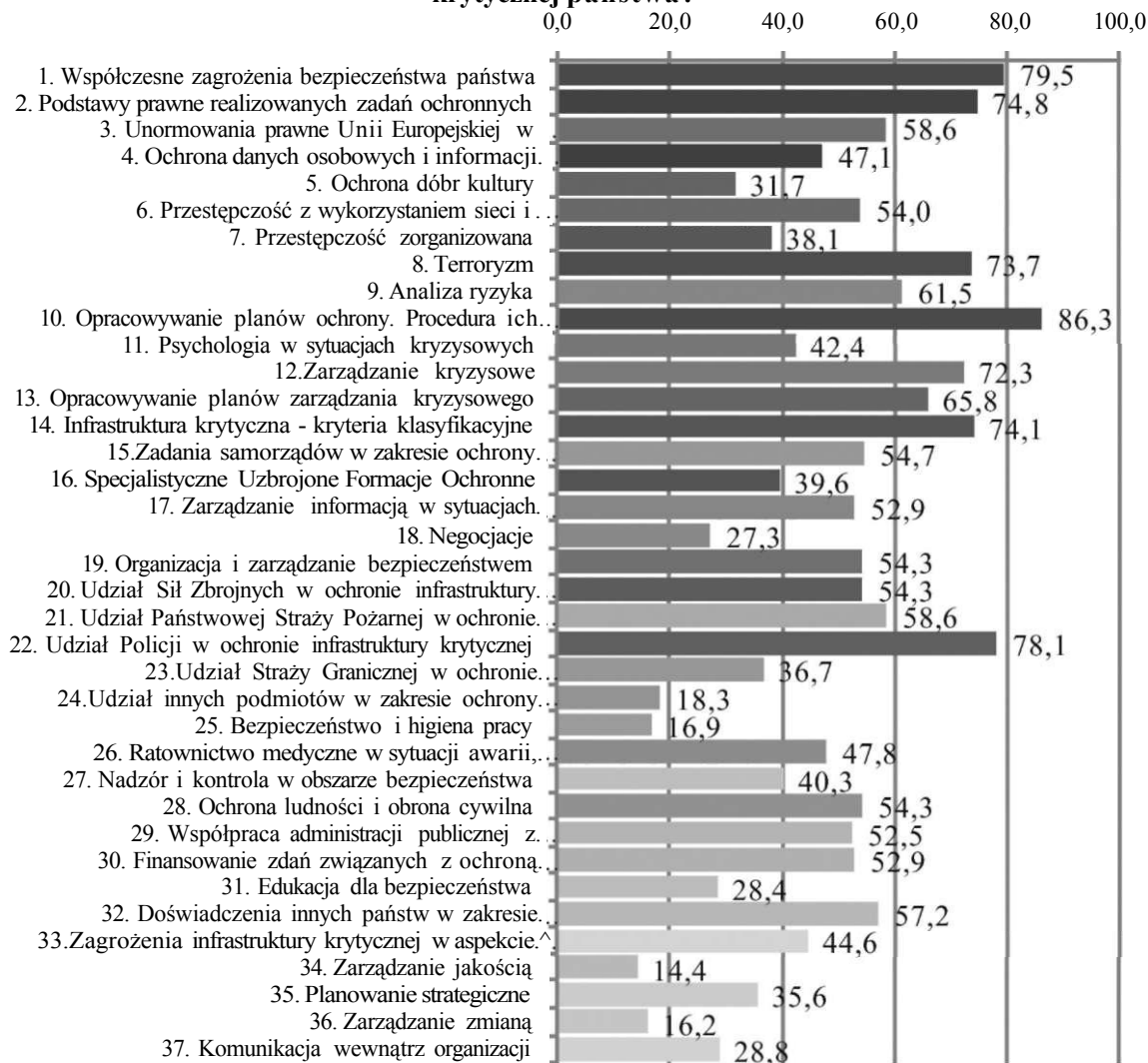
### **3. Założenia programowe studiów w zakresie bezpieczeństwa infrastruktury krytycznej**

Prowadzone badania wskazały na konieczność zbudowania programu w taki sposób, aby wyposażając studentów w odpowiedni zasób wiedzy oraz kształcąc umiejętności w zakresie ochrony infrastruktury krytycznej, bazować równocześnie na innych (dotychczasowych) formach prowadzonej ochrony, wynikających z obowiązujących wcześniej unormowań.

Jako główny cel podjętego procesu edukacyjnego przyjęto przygotowanie studentów do skutecznego rozpoznawania zagrożeń, przygotowywania ochrony oraz zapobiegania negatywnym następstwom ataków na infrastrukturę krytyczną. W szczególności przewiduje się, że studenci zdobędą wiedzę i umiejętności w następujących obszarach:

- zagrożenia bezpieczeństwa państwa skierowane na infrastrukturę krytyczną,
- unormowania Unii Europejskiej w zakresie ochrony infrastruktury krytycznej,
- krajowe unormowania odnoszące się do ochrony elementów kluczowych dla bezpieczeństwa państwa,
- rozpoznawanie i wyznaczanie infrastruktury krytycznej,
- opracowywanie planów ochrony infrastruktury krytycznej oraz korzystanie z już istniejących rozwiązań ochrony obiektów, obszarów i urządzeń podlegających obowiązkowej ochronie oraz ważnych dla bezpieczeństwa i obronności państwa,
- zagrożenia terroryzmem,
- zagrożenia w cyberprzestrzeni skierowanych na infrastrukturę krytyczną,
- opracowywania dokumentów zawierających informacje niejawne,
- przeprowadzania analizy ryzyka w odniesieniu do elementów kluczowych infrastruktury państwa,

**Rozkład odpowiedzi na pytanie: "Jakie zagadnienia zdaniem Pani/Pana powinny zostać uwzględnione w programach kształcenia/ doskonalenia zawodowego dotyczących bezpieczeństwa i ochrony infrastruktury krytycznej państwa?"**



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 1. Preferowane obszary kształcenia/doskonalenia zawodowego (ogół badanych, dane procentowe) Źródło: badania własne

- zarządzanie kryzysowe,
- ratownictwo medyczne,
- doskonalenie organizacji i kierowania zespołami ludzi zajmującymi się ochroną infrastruktury krytycznej,
- aspektów psychologicznych związanych z funkcjonowaniem człowieka w sytuacji kryzysowej.

Zakłada się, że studia podyplomowe o kierunku *Bezpieczeństwo wewnętrzne w zakresie problematyki ochrony infrastruktury krytycznej* prowadzone będą w formie niestacjonarnej. Realizacja zajęć w formie niestacjonarnej wynika z konieczności dostosowania terminów planowanych zajęć do możliwości uczestniczenia w zajęciach potencjalnych adresatów programu. Przyjmuje się, iż większość zainteresowanych osób stanowić będą osoby już zatrudnione, które na co dzień realizują zadania związane z ochroną elementów kluczowych państwa. Część osób zainteresowanych nową formą kształcenia stanowić będą absolwenci uczelni wyższych, którzy posiadając inny profil wykształcenia planują podjęcie kroków zmierzających do przekwalifikowania lub uzupełnienia wykształcenia o elementy specjalistyczne związane z ochroną potencjału państwa. Zmiana profilu wykształcenia pozwoli absolwentom studiów podyplomowych na podjęcie pracy w wydziałach, czy komórkach wykonujących zadania na rzecz ochrony zarówno na poziomie administracji państwowej, samorządowej, jak również bezpośrednio u przedsiębiorców zgłaszających zapotrzebowanie na zatrudnienie osób posiadających tego typu przygotowanie.

Całość programu studiów podyplomowych o kierunku *Bezpieczeństwo wewnętrzne w zakresie ochrony infrastruktury krytycznej* podzielona została na część ogólną zawierającą przedmioty (treści) ogólne oraz część obejmującą przedmioty specjalistyczne.

Przedmioty umieszczone w części ogólnej programu dotyczą wybranych zagadnień z teorii bezpieczeństwa państwa, a także wspierających studenta w prawidłowym przygotowaniu i realizacji zadań ochronnych oraz usprawniających działania prowadzone w przypadku zniszczenia, uszkodzenia bądź awarii elementu krytycznego. Blok ten tworzą zatem przedmioty:

- Wybrane problemy bezpieczeństwa państwa,
- Psychologiczne aspekty zarządzania ludźmi w sytuacjach kryzysowych,
- Elementy zarządzania zespołem i organizacją w sytuacji kryzysowej,
- Budowanie wizerunku w sytuacji kryzysowej,
- Metodologiczne podstawy badań problemów bezpieczeństwa - wybrane zagadnienia.

Część specjalistyczna z kolei zawiera przedmioty obejmujące zagadnienia ochrony infrastruktury istotnej z punktu widzenia bezpieczeństwa państwa oraz obowiązujących przepisów prawa polskiego, jak również Unii Europejskiej. Szczególną uwagę poświęcono w programie zagadnieniom bezpośrednio związanym z ochroną infrastruktury krytycznej. Do części specjalistycznej zaliczono zatem treści umieszczone w ramach następujących przedmiotów:

- Zagrożenia terrorystyczne - wybrane zagadnienia,
- Cyberzagrożenia,
- Ochrona danych osobowych i informacji niejawnych,
- Zarządzanie kryzysowe,
- Ochrona osób, mienia, obiektów i obszarów,
- Ochrona infrastruktury krytycznej,
- System obronny w ochronie infrastruktury krytycznej państwa,
- Ochrona i zarządzanie bezpieczeństwem portu morskiego,
- Elementy ratownictwa medycznego.

Przeprowadzone konsultacje zarówno ze środowiskiem przedsiębiorców, pracowników administracji państwowej oraz środowiskiem naukowym wskazały na konieczność ograniczenia czasu trwania nauki do dwóch semestrów, tj. w przybliżeniu jednego roku kalendarzowego.

## Podsumowanie

Uruchomienie studiów podyplomowych o kierunku Bezpieczeństwo wewnętrzne w zakresie *Ochrony infrastruktury krytycznej* pozwoli nie tylko na uzupełnienie kwalifikacji osobom realizującym zadania z obszaru ochrony infrastruktury kluczowej państwa. Istotną wartością jest w tym przypadku również możliwość przekwalifikowania czy też zdobycia nowych umiejętności osobom legitymującym się dyplomem ukończenia uczelni wyższej, a poszukującym zatrudnienia na rynku pracy.

Przygotowując program kształcenia starano się jednocześnie pamiętać, że *...cele edukacji dorosłych mają z reguły charakter propozycji kierowanych bezpośrednio do samych podmiotów, propozycji spośród których oni mieliby wybrać stosowne dla siebie, zaakceptować i odnieść do własnej osoby. Są to więc pewne oferty dotyczące tego, co jednostka może osiągnąć w procesie osobistego, autonomicznego rozwoju.*<sup>14</sup>

Ważnym elementem podjętej inicjatywy jest także zaangażowanie w proces dydaktyczny nie tylko nauczycieli akademickich, ale również ekspertów w dziedzinie ochrony infrastruktury krytycznej zatrudnionych w organach administracji rządowej czy też samych przedsiębiorców. Przygotowywana specjalizacja daje również nadzieje na podniesienie świadomości zagrożeń obiektów kluczowych państwa<sup>15</sup>, znaczenia właściwie przygotowanej ochrony tego typu infrastruktury oraz podniesienia poziomu działań podmiotów zaangażowanych w ich ochronę.

<sup>14</sup> T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, Warszawa 1992, s. 128.

<sup>15</sup> Szerzej na ten temat: M. Cieślarczyk, *Kultura bezpieczeństwa i Obronności*, Akademia Podlaska, Siedlce 2007, s. 47-78.

## BIBLIOGRAFIA

1. Cieślarczyk M., *Kultura bezpieczeństwa i obronności*, Akademia Podlaska, Siedlce 2007.
2. *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, listopad 2009, Ernst & Young, Unia Europejska, Europejski Fundusz Społeczny.
3. *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
4. Polańska A., *Zasady efektywnego nauczania studentów stacjonarnych w uczelni prywatnej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni, nr 14, Gdynia 2010.
5. *Tematy do debaty*, Polityka 2010, z dnia 18 września 2010, nr 38 (2774).
6. Tyburska A., *Infrastruktura krytyczna w Polsce w aspekcie podnoszenia kwalifikacji osób odpowiedzialnych za jej ochronę*, [w:] Lisiecki M., Raczkowska-Lipińska M., Sitka B., Pokruszyński W. (red.), *Bezpieczeństwo wewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej na tle innych państw Unii Europejskiej. Stan obecny oraz perspektywy zmian*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów 2009.
7. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. 2005, Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.
8. Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym, Dz. U. 2007, nr 89, poz. 590, z późn. zm.
9. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1994.
10. Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, Warszawa 1992.

### **Higher Education and the security needs of the state including critical infrastructure**

#### **ABSTRACT**

Creating criteria allowing to select elements of critical infrastructure, organize its protection and act effectively to restore it in the cases of destruction or damage requires a vast store of specialist knowledge and developing skills of people responsible for a given element and its protection.

The changing character of risks, the shift of gravity from typical to asymmetrical risks requires a systematic supplementation of knowledge and developing skills which improve competencies of people carrying out tasks in the field of protection.

To fill the gap in the educational field, in the Higher Police School in Szczytno a project of postgraduate studies programme was created called "Internal Security in the field of the critical infrastructure protection". This programme is the result of research conducted under the project "Police participation in the critical infrastructure protection in Poland in 21<sup>st</sup> century (the critical infrastructure protection in assuring public order and security)".



mł. insp. dr Agata Tyburska

The aim of the educational programme was above all to prepare government administration employees, self-governments, owners and managers of crucial infrastructure as well as service and guards, to carry out the tasks of the critical infrastructure protection.

The initiative of the Higher Police School in Szczytno will contribute substantially to raising awareness concerning the risks for objects important from the state point of view. It will also highlight the significance of a well-prepared protection of crucial infrastructure and raise the level of completion of tasks carried out by government administration, self-governments, service and the entrepreneurs carrying tasks of the crucial infrastructure protection.

**Krzysztof Ficoń**

Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu  
im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

## **Edukacja logistyczna w systemie wyższego szkolnictwa niepublicznego w Polsce**

### **Streszczenie**

W pracy przedstawiono podstawowe problemy edukacji logistycznej ze szczególnym uwzględnieniem możliwości i specyfiki wyższego szkolnictwa niepublicznego w Polsce. Na wstępie scharakteryzowano potencjał edukacyjny kierunku studiów logistyka na tle potrzeb gospodarki rynkowej. Kolejno omówiono zasady i strukturę systemu kształcenia na kierunku studiów logistyka w uczelniach publicznych i niepublicznych. Oba systemy kształcenia zostały także wzajemnie porównane i ocenione. W zakończeniu przedstawiono wnioski i uwagi dotyczące prowadzenia studiów na kierunku logistyka w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu w Gdyni.

### **Wprowadzenie**

Potrzeba intensywnego kształcenia logistycznego jest wynikiem zmian społeczno-gospodarczych i cywilizacyjnych towarzyszących światowym procesom globalizacyjnym, które musi być prowadzone co najmniej z taką samą intensywnością, jak dynamika toczących się procesów logistycznych we wszystkich sferach naszego życia. System kształcenia logistycznego obejmuje w zasadzie wszystkie szczeble edukacji począwszy od kształcenia zawodowego na poziomie szkoły średniej, poprzez specjalistyczne studia logistyczne odbywane coraz częściej poza murami uczelni w technologii e-learningu aż po profesjonalne studia podyplomowe i liczne kursy i szkolenia zawodowe oraz treningi menedżerskie. Przedmiotem dalszych rozważań będzie system kształcenia logistycznego na poziomie szkoły wyższej, realizowany w strukturze studiów wyższych.

Zgodnie z Konwencją Bolońską system kształcenia składa się z trzech zasadniczych etapów obejmujących chronologicznie:

- kształcenie na I poziomie zawodowym, realizowane jako studia licencjackie lub inżynierskie,
- kształcenie na II poziomie, jako magisterskie studia uzupełniające, kończące się uzyskaniem stopnia magister lub magister inżynier,
- studia doktoranckie jako III stopień kształcenia, traktowane przede wszystkim w kategoriach prestiżu naukowego i zawodowego.

W praktyce szkolnictwa wyższego, jak dotychczas kierunkowe kształcenie logistyczne najbardziej zostało rozwinięte na I stopniu w postaci studiów licencjackich i inżynierskich, który to kierunek jest dość intensywnie uruchamiany na wielu uczelniach publicznych, jak też niepublicznych. Nowy kierunek studiów logistyka jest kierunkiem atrakcyjnym i chętnie wybieranym przez studentów jako profil zawodowy, z którym łączą swoją przyszłość.

Charakterystyczną cechą kierunku logistyka jest zacieranie się istotnych różnic między studiami inżynierskimi a licencjackimi. Ze względu na europejskie tendencje preferujące deficytowe dotychczas studia inżynierskie otwarcie tego kierunku w postaci studiów inżynierskich daje uczelniom, a przede wszystkim studentom prestiżowy tytuł inżyniera, który coraz bardziej liczy się na rynku pracy.

Według stanu na rok 2008 kierunek studiów logistyka uzyskał akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej łącznie w 28 uczelniach, w tej grupie znajduje się 11 uczelni publicznych i 17 uczelni niepublicznych (Tabela 1, Tabela 2). Łącznie 28 uczelni wyższych mogło prowadzić kształcenie studentów na kierunku logistyka, zgodnie z obowiązującym dla tego kierunku standardem nr 61<sup>1</sup>. Praktycznie wszystkie uczelnie usatysfakcjonowała akredytacja kierunku logistyka na I stopniu kształcenia dla studiów licencjackich lub inżynierskich<sup>2</sup>.

Interesująca problematyka kształcenia logistycznego w polskich uczelniach wyższych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na sektor szkolnictwa niepublicznego będzie przedmiotem rozważań w niniejszej pracy. Zasadniczym celem pracy jest analiza porównawcza sektora szkolnictwa publicznego i niepublicznego oraz zarysowanie perspektyw rozwojowych dla nowootwartego kierunku studiów logistyka w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu w Gdyni<sup>3</sup>.

Do pewnego rodzaju osobliwości należy Wyższa Szkoła Cła i Logistyki w Warszawie, która w swojej nazwie eksponuje logistykę, choć formalnie realizuje studia logistyczne na kierunku stosunki międzynarodowe jako jedną z dwóch otwartych specjalności.

Wyjątkiem jest Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu we Wrocławiu, która na swojej witrynie [/www.mwsl.eu/](http://www.mwsl.eu/) reklamuje się jako pierwsza i jedyna uczelnia, która uzyskała zezwolenie PKA na prowadzenie kierunku logistyka na studiach I i II stopnia - licencjackich, inżynierskich i magisterskich.

Uprawnienia do prowadzenia licencjackich studiów wyższych I stopnia na kierunku logistyka Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni otrzymała w roku 2009 na podstawie decyzji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr DSW-2-6014-52-1/EK/09. Kierunek studiów logistyka był wówczas IV kierunkiem studiów, obok zarządzania, finansów i rachunkowości i administracji, jakie prowadziła WSAiB. Aktualnie liczba prowadzonych w WSAiB kierunków wynosi 6, albowiem pod koniec

## **Potencjał edukacyjny kierunku studiów logistyka**

Rynkowa atrakcyjność kierunku studiów logistyka i aktualne trendy gospodarcze wskazują na duży potencjał edukacyjny tego kierunku i ciągle rosnące potrzeby sfery zatrudnienia i praktyki biznesowej. Jest to kierunek perspektywiczny, wychodzący na przeciw społecznym i gospodarczym oczekiwaniom rynkowym rozwiniętych społeczeństw i na pewno w najbliższym czasie nie grozi nadprodukcja absolwentów, jak ma to miejsce na wielu modnych i nagminnie obleganych kierunkach studiów humanistycznych. Praktyczną przydatność tych studiów i rynkowe szanse ich absolwentów w znaczącym stopniu potęguje przynależność Polski do Unii Europejskiej, której istotą integracji są słynne 4 wolności gospodarcze - swobodny przepływ towarów, usług, kapitału i osób. Właśnie logistyka obsługuje pierwszy i najważniejszy segment tych wolności - przepływ towarów, będący podstawą kształtowania stosunków rynkowych w każdym wymiarze i systemie gospodarczym. Międzynarodowa, transgraniczna wymiana, przede wszystkim towarowa, realizowana przez wielkie i małe biznesy jest dziś najważniejszym filarem zintegrowanej gospodarki europejskiej. Dotychczasowa dezintegracja narodowych i krajowych systemów logistycznych była istotnym powodem wysoce nierównomiernego rozwoju i gospodarczo-społecznego zacofania niektórych państw i regionów na mapie Europy.

W dobie globalizacji usługowa logistyka, rozumiana jako optymalna kalkulacja czasu i przestrzeni, to elastyczna, interdyscyplinarna kompilacja nauk ekonomicznych, technicznych i matematyczno-fizycznych, a także prawnych, czy ekologicznych. Prawdziwość i użyteczność wszelkich teorii logistycznych bezpośrednio weryfikuje praktyka ich wykorzystania, czego najlepszym dowodem są różne kategorie logistyki stosowanej, zaliczane powszechnie do mezologistyki, takie jak np. logistyka wojskowa, sytuacji kryzysowych, miejska, morska, przemysłu spożywczego, sektora paliw płynnych itp. W grupie nauk ekonomicznych na czoło wysuwają się różne dziedziny nauk o zarządzaniu i kierowaniu, marketing oraz finanse i rachunkowość, w grupie nauk technicznych dominuje transport i teleinformatyka, natomiast nauki matematyczno-fizyczne to towaroznawstwo, ekonometria, badania operacyjne i symulacje komputerowe.

Pojawia się pokusa topologicznego podziału logistyki na dwie zasadnicze kategorie (specjalności kształcenia) - logistyka ekonomiczna i logistyka techniczna. Logistyka ekonomiczna to logistyka fizycznych procesów biznesowych prowadzonych w firmie, korporacji, branży, sektorze gospodarczym, a także w skali regionu czy makroregionu. Formalnie obejmuje ona dynamiczne przepływy surowców, materiałów i towarów z rynku zaopatrzenia (zakupy), przez systemy produkcyjno-usługowe na rynki dystrybucji (sprzedaż) oraz statyczne magazynowanie i składowanie zapasów materiałowych. Na gruncie nauk o zarządzaniu logistyka ekonomiczna determinuje realizację logistycz-

roku 2009 uzyskano uprawnienia do prowadzenia studiów na kierunku bezpieczeństwo narodowe oraz na elitarnym kierunku prawo.

nego łańcucha dostaw organizowaną według kryterium minimalizacji kosztów procesów logistycznych<sup>4</sup>. Systemowa logistyka techniczna to przede wszystkim tzw. infrastruktura logistyczna, czyli systemy organizacyjno-techniczne i wszelkie urządzenia i wyposażenie warunkujące fizyczne przepływy materiałowe, do których tradycyjnie należą systemy: transportowe, magazynowe, opakowaniowe oraz systemy teleinformatyczne<sup>5</sup>.

Wszystkie inne wymagania i kryteria specjalnościowe powinny realizować logistyki branżowe, sektorowe, przestrzenne, środowiskowe itp. Zgodnie z układem klasycznej piramidy logistycznej są to tzw. mezologistyki obejmujące takie kategorie jak np. logistyka wojskowa, logistyka zaopatrzenia, logistyka dystrybucji, logistyka sektora paliwowego, logistyka morska, logistyka miejska, logistyka służby zdrowia, logistyka hotelowa i wiele innych. Racjonalnym pierwiastkiem składowym każdej logistyki stosowanej byłyby zawsze wybrane elementy logistyki ekonomicznej i logistyki technicznej, których standardy muszą przestrzegać wszystkie inne systemy mezologistyczne.

Podział kierunku studiów na specjalności programowe nie podlega już centralnym dyrektywom, ani ministerialnym rozporządzeniom, a pozostaje w wyłącznej gestii uczelnianych, podstawowych jednostek organizacyjnych czyli rad wydziałów, instytutów i katedr akademickich. Deklaratywna informacja o zamierzonej specjalności kształcenia na kierunku logistyka byłaby znaczącym determinantem charakteru uczelni, rodzaju studiów i perspektyw zawodowych jej absolwentów na rynku pracy. Proste skojarzenie typu - uczelnie humanistyczne to logistyka ekonomiczna, natomiast uczelnie techniczne to logistyka techniczna byłoby zbyt dużym uproszczeniem i ograniczeniem autonomii działania i wolności kreatywnych uczelni akademickich. Burzliwe życie akademickie, w tym żywiołowa działalność naukowo-badawcza, głównie na niwie nauki oraz ciągle generowane wyzwania społeczne i gospodarcze wymagają pełnej samodzielności oraz niczym nie skrupowanej innowacyjności we wszystkich aspektach życia uczelni wyższych.

### **Kształcenie na kierunku studiów logistyka w uczelniach publicznych**

W tradycyjnych wyższych uczelniach publicznych logistyka jako kierunek studiów realizowana jest w bardzo zróżnicowanej formie przez różne uczelnie, pod szyldem różnych wydziałów. Tylko nieliczne, spośród 132 uczelni publicznych, bo zaledwie 11 uczelni zdecydowało się na trud akredytacji oddzielnego kierunku studiów logistyka, od szczybla studiów I stopnia - licencjackich lub inżynierskich. Praktycznie zdecydowana większość uczelni państwowych, zarówno humanistycznych jak i technicznych prowadzi modne studia logistyczne, ale dopiero na poziomie II stopnia, jako

<sup>4</sup> Szczegółowym problemom biznesowej logistyki ekonomicznej poświęcona jest np. praca K. Ficoń, *Logistyka ekonomiczna. Procesy logistyczne*, BEL Studio Warszawa 2008.

<sup>5</sup> Inżynierskie, systemowe podejście do współczesnej logistyki prezentuje praca K. Ficoń, *Logistyka techniczna. Infrastruktura logistyczna*, BEL Studio Warszawa 2009.

magisterskie studia uzupełniające w ramach różnych kierunków i specjalności wydziałowych<sup>6</sup>.

W tej mierze, będącej formalnie poza jakąkolwiek kontrolą, np. Państwowej Komisji Akredytacyjnej panuje pełna dowolność i swoboda nazewnictwa specjalności, a przede wszystkim jej treści programowych. Brak formalnych standardów, czy nawet sugerowanych wzorców programowych powoduje, że zgodnie z obowiązującym stanem prawnym każda uczelnia opracowuje indywidualne plany i programy kształcenia dla poszczególnych specjalności na magisterskich studiach uzupełniających. Efektem tego stanu jest funkcjonowanie w sieci szkolnictwa wyższego (publicznego i niepublicznego) ponad 1.000 (tysiąca) różnych specjalności kształcenia realizowanego według indywidualnych planów i programów nauczania.

Wracając do analizy tabeli 1 nie trudno zauważyć brak jakichkolwiek prawidłowości i najogólniejszych nawet zasad przy kontynuowaniu jakiegoś profilu kształcenia na poszczególnych uczelniach. Studia I stopnia na poziomie licencjackim na kierunku logistyka prowadzone są także przez renomowane uczelnie techniczne (politechniki), o wybitnym profilu konstrukcyjno-inżynierskim, a studia inżynierskie przez tradycyjne uczelnie humanistyczne (uniwersytety).

Tabela 1.

**Wykaz uczelni publicznych, które uzyskały akredytację dla kierunku studiów „Logistyka”**

Lp.	Nazwa uczelni wyższej	Specjalności na kierunku studiów logistyka
1.	Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamieckiego w Katowicach	Logistyka - licencjat - zarządzanie logistyczne Logistyka - inżynier - eklogistyka - telematyka transportu - transport w systemach logistycznych
2.	Politechnika Białostocka	Licencjat: - logistyka
3.	Politechnika Częstochowska	Licencjat: - systemy logistyczne - zarządzanie transportem - zarządzanie logistyczne i innowacyjność w przemyśle
4.	Politechnika Opolska	Inżynier: - logistyka

<sup>6</sup> W roku 2006 łącznie w Polsce funkcjonowało 446 uczelni wyższych, w tym 132 uczelnie publiczne i 314 uczelnie niepublicznych oraz ogromna liczba filii, wydziałów i punktów zamiejscowych tychże uczelni. Zob. T. Szulc, *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, KRASP, OF PW, Wrocław 2007.

Lp.	Nazwa uczelni wyższej	Specjalności na kierunku studiów logistyka
5.	Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza	Licencjat: - transport międzynarodowy - jakość w logistyce
6.	Politechnika Śląska w Gliwicach	Inżynier: - logistyka w przedsiębiorstwie
7.	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	Licencjat: - logistyka
8.	Uniwersytet Łódzki	Licencjat: - innowacyjne technologie materiałowe
9.	Uniwersytet Opolski	Licencjat: - logistyka
10.	Uniwersytet Szczeciński	Licencjat: - logistyka
11.	Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego w Warszawie	Licencjat: - logistyka i ekologia płynów - logistyka w motoryzacji - logistyka przedsiębiorstw Inżynier: - logistyka wojskowa

<http://www.kierunkistudiow.pl> (25.03.2010)

Brak jakiegokolwiek ostrego rozgraniczenia i formalnych podziałów kompetencyjnych między uczelniami np. technicznymi i humanistycznymi jest wynikiem ogólnych tendencji upowszechniania i umasowienia kształcenia na poziomie wyższym w całej Unii Europejskiej. Dwoistość wydawanych dyplomów - licencjackich i inżynierskich chyba nobilituje wszystkie uczelnie wyższe i dlatego tendencja ta ma charakter stałego progresu i trudno byłoby doszukiwać się jakichś anomalii w przypadku kierunku logistyka.

Natura i charakter samej logistyki ma strukturę wybitnie interdyscyplinarną, a do jej efektywnego funkcjonowania potrzebna jest systemowa wiedza ekonomiczna, techniczna, informatyczna, przyrodnicza, socjologiczna, psychologiczna i wysoka kultura objawiająca się m.in. znajomością języków obcych.

Dopiero synergiczne połączenie wszystkich tych czynników i osiągnięć dziedzinowych i sektorowych daje nowoczesne, światowe produkty i usługi logistyczne.

Bez współczesnych narzędzi informatycznych, różnych mikсів i instrumentów marketingowych, wiarygodnych prognoz rynkowych, atrakcyjnych i funkcjonalnych opakowań, zaawansowanych technologii transportu i magazynowania, skutecznej komunikacji i łączności, także interpersonalnej trudno byłoby sprawnie i efektywnie obsłużyć ogromną masę strumieni towarowych stymulujących procesy globalizacyjne. Dlatego kierunek studiów logistyka może być uprawiany przez bardzo różne uczelnie, o specyficznych profilach dydaktycznych, gdyż ich wkład w badania i rozwój tej żywej dziedziny nauki i praktyki gospodarczej jaką jest logistyka jest absolutnie konieczny.

Państwowe uczelnie publiczne wdrażając nowy kierunek studiów logistyka uruchamiają bogate swoje rezerwy kadrowe, materiałowe i infrastrukturalne, zdobywają się na kolejny wysiłek organizacyjny-metodyczny i na bazie wieloletnich doświadczeń i własnych zasobów mogą partycypować w rozwoju tej interdyscyplinarnej dziedziny, jaką jest współczesna logistyka, wymagająca coraz bardziej zaawansowanych narzędzi i technologii także wirtualnych i on-line. Stąd tak szerokie spektrum specjalności i profili zawodowych w ramach jednego kierunku kształcenia jakim jest logistyka. W ramach kierunku logistyka każda uczelnia proponuje swoje „markowe” produkty i usługi, w których posiada określone dokonania i bogate doświadczenia.

Współczesne uczelnie wyższe coraz bardziej przypominają „intelektualne manufaktury” obsługujące szerokie strumienie kandydatów i studentów według ekonomicznych kryteriów efektywności traktowanej w bilansowej relacji: ponoszone nakłady i uzyskane wyniki. Taki profil działalności państwowych uczelni wyższych coraz bardziej upodabnia je do niepublicznych szkół wyższych, w których szczytna misja musi ustąpić miejsca ekonomicznym kalkulacjom, jako że nie są to podmioty non profit. Tymczasem, zgodnie z Konstytucją RP szkolnictwo publiczne powinno być ogólnodostępne i bezkosztowe, gdyż jest utrzymywane przez budżet państwa i jego środki finansowe. W dobie globalizacji relatywizm rynkowy dotyka wszystkie sfery naszego życia społeczno-gospodarczego, także akademickiego.

### **Kształcenie na kierunku studiów logistyka w uczelniach niepublicznych**

Jak wynika z tabeli 2 w grupie wyższych uczelni niepublicznych na ogólną ich liczbę 314 tylko 17 spośród nich spełniło wymagania Państwowej Komisji Akredytacyjnej i uzyskało zgodę na otwarcie kierunku studiów logistyka. Za wyjątkiem Międzynarodowej Wyższej Szkoły Logistyki i Transportu we Wrocławiu wszystkie pozostałe uczelnie niepubliczne (podobnie jak publiczne) swoje uprawnienia ograniczyły do studiów I stopnia licencjackich lub inżynierskich.

Większość niepublicznych uczelni, głównie humanistycznych, prowadzących studia na kierunkach społeczno-humanistycznych i ekonomiczno-biznesowych ma w swojej ofercie dydaktycznej modny i atrakcyjny kierunek studiów logistyka, zaczynając z reguły od studiów licencjackich, czyli klasycznej logistyki rynkowej rozczłonkowanej na różne specjalności, zależnie od potrzeb miejscowego rynku pracy, albo od dostępności i kwalifikacji kadry dydaktycznej. Ze względów marketingowo-biznesowych licencjackie studia na kierunku logistyka podejmują praktycznie wszystkie bardziej ambitne uczelnie niepubliczne, które są w stanie uzyskać akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej.



Tabela 2.

**Wykaz uczelni niepublicznych, które uzyskały akredytację dla kierunku studiów logistyka**

Lp.	Nazwa uczelni wyższej	Specjalności na kierunku studiów logistyka
1.	Akademia Podlaska w Siedlcach	Licencjat: - zarządzanie procesami logistycznymi - logistyka w przedsiębiorstwie
2.	Bydgoska Szkoła Wyższa	Inżynier: - logistyka i inżynieria transportu - logistyka przedsiębiorstwa - eurologistyka - operator logistyczny - logistyka wojskowa
3.	Wyższa Szkoła Informatyki, Zarządzania i Administracji w Warszawie	Inżynier: - informatyczne wspomaganie logistyki - logistyka transportu międzynarodowego - logistyka lotnictwa
4.	Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu we Wrocławiu	Licencjat: - systemy logistyczne - logistyka magazynów - zarządzanie transportem - logistyka i spedycja Inżynier: - systemy informacyjne w łańcuchu dostaw - automatyzacja i utrzymanie systemów magazynowych
5.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. A. Silesiusa w Wałbrzychu	Inżynier: - logistyka
6.	Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi	Licencjat: - logistyka przedsiębiorstw przemysłowych - logistyka handlu i dystrybucji - eurologistyka - zarządzanie jakością w logistyce - transport - spedycja - logistyka
7.	Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Warszawie	Licencjat: - logistyka przedsiębiorstw przemysłowych - logistyka handlu i dystrybucji - eurologistyka - zarządzanie jakością w logistyce - transport - spedycja - logistyka
8.	Toruńska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Toruniu	Inżynier: - logistyka inżynierska
9.	Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni	Licencjat: - logistyka międzynarodowa

*Edukacja logistyczna w systemie wyższego szkolnictwa niepublicznego w Polsce*

Lp.	Nazwa uczelni wyższej	Specjalności na kierunku studiów logistyka
10.	Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku	Licencjat: - logistyka i spedycja - logistyka międzynarodowa - logistyka w biznesie - zarządzanie łańcuchami dostaw
11.	Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu / Bydgoszcz	Licencjat: - logistyka procesów gospodarczych - transport, spedycja, magazynowanie - usługi logistyczne
12.	Wyższa Szkoła Handlowa im. Bolesława Markowskiego w Kielcach	Inżynier: - transport i logistyka - diagnostyka i jakość
13.	Wyższa Szkoła Logistyki w Poznaniu	Licencjat: - logistyka produkcji - logistyka handlu i dystrybucji - eurologistyka Magister - kierunek zarządzanie: - logistyka - menedżer logistyki
14.	Wyższa Szkoła Matematyki i Informatyki Użytkowej w Białymstoku	Licencjat: - logistyka
15.	Wyższa Szkoła Planowania Strategicznego w Dąbrowie Górniczej	Licencjat: - logistyka
16.	Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi	Licencjat: - logistyka przedsiębiorstw przemysłowych - logistyka handlu i dystrybucji - eurologistyka - zarządzanie jakością w logistyce - transport - spedycja - logistyka
17.	Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu	Licencjat: - logistyka w biznesie - eurologistyka i transport - logistyka humanitarna
18.	Wyższa Szkoła Cła i Logistyki w Warszawie	Kierunek „Stosunki międzynarodowe” tylko specjalności: - logistyka międzynarodowa - międzynarodowa współpraca celna

<http://www.kierunkistudiow.pl> (25.03.2010)

Wydawać by się mogło, że „humanistyczna” specyfika uczelni niepublicznych profilować będzie kierunek logistyka na studia licencjackie, związane głównie z tradycyjnymi kierunkami takimi jak: zarządzanie i ekonomia. Istotną barierą dla studiów inżynierskich

są wymagania formalno-prawne w zakresie specjalistycznej kadry ekonomiczno-inżynierskiej oraz dysponowanie stosowną bazą laboratoryjną i wymaganym oprzyrządowaniem przedmiotów zawodowych. Tymczasem aż 6 uczelni niepublicznych pokonało barierę „konstrukcyjno-inżynierską” kierunku studiów logistyka i uruchomiło bardzo atrakcyjne studia inżynierskie w ramach własnych zasobów kadrowych i infrastrukturalnych.

Liczba 17 uczelni niepublicznych, które uzyskały zgodę PKA na otwarcie kierunku studiów logistyka na poziomie licencjackim lub inżynierskim to zaledwie znikomy procent - 0,54% całej populacji uczelni niepublicznych (314). Bliższa analiza ofert dydaktycznych tych uczelni wskazuje na znacznie większe zainteresowanie logistyką jako kierunkiem i dziedziną studiów, co znajduje odzwierciedlenie w proponowanych specjalnościach zawodowych, głównie na studiach II stopnia. Ponad 80 uczelni niepublicznych oferuje swoim studentom ukończenie studiów magisterskich w różnych specjalnościach „okołologistycznych”. Świadczy to o wysokiej pozycji zawodu logistyka w rankingach rynkowych ofert pracy, której to tendencji usiłują wyjść naprzeciw także uczelnie niepubliczne.

Podobne zjawisko występuje, jeszcze na większą skalę w grupie uczelni publicznych, które korzystając z wysokiej renomy i znanej marki stosunkowo szybko spełniają oczekiwania swoich absolwentów i potencjalnych pracodawców. „Upychanie” kierunku studiów logistyka na II stopniu kształcenia pod szyldem różnych specjalności jest procesem legalnym i wysoce konkurencyjnym w stosunku do uczelni prowadzących kierunek logistyka od I poziomu studiów licencjackich lub inżynierskich.

Podczas analizy tabeli 2 zwraca uwagę ogromne zróżnicowanie poszczególnych specjalności, zarówno pod względem nazewnictwa, jak też ich merytorycznej treści. Rozrzut jest bardzo duży - od typowo biznesowych profesji poprzez bardzo specjalistyczne zawody logistyczne aż do logistyk branżowych oraz standardów międzynarodowych, głównie europejskich. Wyszczególnione specjalności prezentują wszystkie dziedziny życia gospodarczo-biznesowego i społeczno-ekonomicznego, w jakich funkcjonuje usługa logistyka. Dominują specjalności typowo biznesowe obsługujące podmioty gospodarcze oraz różne branże i sektory mezologistyki. W specjalnościach biznesowych zawarte zostały wszystkie tzw. logistyki funkcjonalne - zaopatrzenie, produkcja i dystrybucja oraz systemy infrastrukturalne takie jak: transport, spedycja, gospodarka magazynowa, informatyka, a także ekologia czy eurologistyka oraz logistyka międzynarodowa.

Pewne zdziwienie budzi bardzo znikomy udział absolwentów przygotowanych do logistycznej obsługi branż takich jak: komunikacja lotnicza, gospodarka morską, zarządzanie flotą pojazdów samochodowych, organizacja sieci handlowych, spedycja międzynarodowa, transport kolejowy, drogowy czy różne aspekty logistyki miejskiej. Poważnym mankamentem jest śladowy wypust specjalistów z zakresu tzw. logistyki humanitarnej wspierającej zarządzanie kryzysowe na różnych szczeblach kierowania administracyjnego.

Spełnienie nowych wyzwań cywilizacyjnych zawsze było najwyższą powinnością zabezpieczenia logistycznego na rozmaitych poziomach funkcjonalnych, biznesowych,

technologicznych, a także społecznych czy administracyjnych. Duża różnorodność specjalności zawodowych na kierunku logistyka dobrze rokuje dla służebnej misji logistyki, która z natury wspiera wszelkie zadania i funkcje różnych systemów, struktur i działań operacyjnych.

### **Analiza porównawcza kształcenia na kierunku studiów logistyka w uczelniach publicznych i niepublicznych**

Stworzone przez ustawodawcę ramy prawne kształcenia w zakresie logistyki na poziomie wyższym<sup>7</sup> miały spowodować, że sylwetka absolwenta kierunku opuszczającego dowolną uczelnię będzie miała podobny profil tzn. będzie on dysponował podobnym zasobem wiedzy teoretycznej i zblizonymi umiejętnościami praktycznymi niezależnie od typu ukończonej uczelni, w szczególności publicznej lub niepublicznej. Niestety realne możliwości poszczególnych uczelni i stosowana w nich praktyka dydaktyczna nie pozwalają na realizację tych intencji. Zasadniczym problemem okazały się nie w żadnym wypadku zunifikowane plany i programy kształcenia, ale dostępność kadr akademickich z odpowiednim wykształceniem, a przede wszystkim doświadczeniem zawodowym. Poszczególne szkoły wyższe ukierunkowały własne profile kształcenia logistycznego według realnych możliwości swojej kadry akademickiej, zgodnie z jej potencjałem dydaktycznym.

Końcowym efektem zamierzonej standaryzacji programów nauczania na kierunku logistyka i rygorystycznego ograniczenia liczby godzin przeznaczonych na przedmioty specjalistyczne są dwie nierozwiązywalne kwestie:

- po pierwsze, realizacja obowiązujących bardzo obszernych standardów programowych przez przyuczonych ad hoc do tego kierunku nauczycieli akademickich teoretyków, ale z wymaganymi stopniami i tytułami naukowymi budzi wiele kontrowersji zarówno po stronie samych studentów, jak też po stronie przyszłych pracodawców,
- po drugie, uczelnie które dysponują profesjonalną kadrą dydaktyczną z bogatym doświadczeniem biznesowym i międzynarodowym mają skrępowane ręce, kiedy chcą realizować w ograniczonym limicie godzin bardzo ambitne, ale autorskie programy zawodowe czy europejskie.

Ten ostatni problem odczuwają szczególnie boleśnie uczelnie niepubliczne, które z uwagi na mniejszą masę krytyczną administracji i większą elastyczność dydaktyczną, wynikającą z ograniczonego wpływu różnych gremiów i rad naukowych mogłyby stosunkowo dynamicznie reagować na nowe wyzwania rynku pracy i stosunkowo szybko wdrażać najbardziej oczekiwane na tym rynku plany, programy dydaktyczne i specjalności zawodowe.

<sup>7</sup> Ustawa „Prawo o Szkolnictwie Wyższym” (art. 9, pkt 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005r.). Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

O końcowej przydatności i rynkowej atrakcyjności kierunku studiów logistyka decyduje przede wszystkim stopień spełnienia oczekiwań przyszłych pracodawców i w ogólności perspektywiczne wyzwania rynku pracy sektora transport - spedycja - logistyka (TSL). Szkoły wyższe powinny kształcić dla przyszłości, w pewnym horyzoncie rozwoju nauki i postępu technicznego, natomiast szkoły zawodowe zabezpieczają bieżące potrzeby dydaktyczne, dnia dzisiejszego. Zadania uczelni wyższych są więc szczególnie odpowiedzialne i trudne, gdyż muszą po pierwsze, możliwie realnie antycypować te potrzeby, a po wtóre, realizować kompatybilne do tych potrzeb programy dydaktyczne.

Analizując oferty dydaktyczne polskich uczelni wyższych w zakresie kształcenia logistycznego można zaobserwować dwie zasadnicze tendencje, dość wyraźnie różniące uczelnie publiczne i niepubliczne. W uczelniach publicznych, nie tylko technicznych, dysponujących szerokim zbiorem doświadczonych nauczycieli akademickich, specjalizujących się od lat w określonych grupach przedmiotowych dominują specjalności wywodzące się z tradycyjnego kierunku transport lub zarządzanie<sup>8</sup>.

Nachylenie transportowe dotyczy także innych kierunków spokrewnionych np. z eksploatacją systemów transportowych, ekonomiką przedsiębiorstw transportowo-spedycyjnych czy technologią procesów produkcyjnych. Nauki o zarządzaniu dały początek różnym specjalnościom logistycznym związanym z logistyką przedsiębiorstw, marketingiem logistycznym czy problematyką jakości w logistyce. Atrakcyjnym produktem do tworzenia różnych specjalności na kierunku logistyka w uczelniach publicznych okazała się współczesna informatyka, które organicznie warunkuje rozwój nowoczesnej logistyki on-line i praktycznego wykorzystania narzędzi informatycznych we wspomaganiu procesów logistycznych.

Dominującym rodzajem kształcenia na kierunku logistyka lub w różnych specjalnościach logistycznych w uczelniach publicznych na I stopniu kształcenia są zawodowe studia inżynierskie, choć udział studiów licencjackich jest także dość znaczący. Wynika to z faktu, że uczelnie publiczne są bardziej przygotowane do prowadzenia studiów technicznych o charakterze inżynierskim, gdyż większość z nich posiada rozbudowaną bazę dydaktyczną, a przede wszystkim dobrze wyposażone laboratoria i pracownie badawcze wykorzystywane do realizacji przedmiotów na innych, pokrewnych kierunkach i specjalnościach.

W uczelniach niepublicznych, pozbawionych z reguły wieloletnich tradycji akademickich i ustawowych funduszy naukowo-badawczych ze szczebla centralnego, nastawionych statutowo na realizację misji bardziej humanistycznych niż technologicznych dominują studia licencjackie prowadzone na kierunkowej bazie nauk o zarządzaniu i nauk ekonomicznych. Dodatkowo animatorem studiów logistycznych w tych uczelniach są takie kierunki jak: informatyka, matematyka oraz finanse i rachunkowość, a także administracja i gospodarka regionalna.

<sup>8</sup> Kompleksową charakterystykę aktualnego stanu szkolnictwa logistycznego - zawodowego, wyższego i podyplomowego zawiera praca: I. Fechner, G. Szyszka; *Logistyka w Polsce. Raport 2008*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2008.

Poziom wyposażenia uczelni niepublicznych w sprzęt laboratoryjny i pracownie naukowo-badawcze jest z reguły mniejszy niż uczelni publicznych. Uczelnie niepubliczne świadczą jedynie dość zdeterminowane i najpilniejsze usługi w zakresie kształcenia na poziomie wyższym. Ich plany i ambicje naukowo-badawcze są limitowane przede wszystkim budżetem akademickim, pochodzącym w zdecydowanej części ze środków własnych, gdyż stopień partycypowania państwa i środków rządowych jest bardzo ograniczony.

### **Wnioski i uwagi końcowe**

Uczelnie niepubliczne odgrywają bardzo ważną rolę w realizacji studiów zawodowych na kierunku logistyka i zasadniczo stymulują jego dynamikę. Ze względu na większą mobilność i bliższe związki z lokalnym biznesem są w stanie szybciej i sprawniej oprzyrządować narzędziami dydaktycznymi nowe wyzwania zarówno gospodarki rynkowej, jak też lokalnej społeczności oraz administracji terenowej. Wielką szansą dla uczelni niepublicznych są bilateralne kontakty z miejscowym biznesem, establishmentem gospodarczym, a także lokalnymi organami polityczno-administracyjnymi.

Ze względów ekonomiczno-finansowych ich mobilność zagraniczna i aktywność międzynarodowa jest mniejsza niż uczelni publicznych, dysponujących statutowymi (publicznymi) środkami finansowymi na ten cel i posiadających długoletnie, ugruntowane kontakty naukowo-badawcze i dydaktyczne.

W XXI wieku wracamy chyba do średniowiecznego kanonu uniwersalizmu szkoły wyższej, bo każda z nich może prowadzić dowolne kierunki kształcenia - o ile tylko uzyska wymagana akredytację, bez względu na dotychczasowe tradycje akademickie, specjalizację kadry czy wyposażenie laboratoryjne swoich pracowni. W efekcie wszystkie wyższe uczelnie zmierzają do standardu „uniwersalnego uniwersytetu”, który może kształcić na wszystkich możliwych kierunkach studiów, jeśli tylko uzyska stosowną akredytację i krytyczną masę kandydatów na studia. Kwalifikacje i doświadczenie kadry oraz infrastruktura dydaktyczno-badawcza i tradycje akademickie zdają się schodzić na plan dalszy. Podobnie jak we wszystkich innych dziedzinach życia społeczno-gospodarczego, także w szkolnictwie wyższym dominuje rynkowe prawo podaży i popytu oraz rachunek dochodów i kosztów.

W całej rozciągłości spostrzeżenie to dotyczy kierunku studiów logistyka, którego służebny charakter wobec wszelkich wyzwań operacyjnych (społecznych, gospodarczych, politycznych, a także naukowych), zwłaszcza w uczelniach niepublicznych musi być postrzegany przede wszystkim przez pryzmat kryteriów ekonomicznych. W dobie globalizacji studia z zakresu logistyki są studiami atrakcyjnymi, a oferowane specjalności i zawody będą przydatne także w odległych perspektywach czasowych. Standardy społeczeństwa informacyjnego sprawiają, że systemy edukacyjne muszą funkcjonować w trybie ciągłym, jako kształcenie ustawiczne i systematyczne. Stąd trzystopniowa Konwencja Bolońska i permanentna presja do podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Edukacyjną misję, jako odpowiedź na liczne wyzwania społeczeństwa wiedzy, inżynierii i technologii realizuje od ponad 15 lat, na miarę swoich możliwości także Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, która obecnie jest uczelnią dwuwydziałową prowadzącą studia na 6 kierunkach kształcenia, a jednym z nich jest kierunek logistyka. Zgodnie z przyznanymi przez Państwową Komisję Akredytacyjną uprawnieniami studia na kierunku logistyka są prowadzone od roku akademickiego 2009/2010 na poziomie studiów licencjackich. Za prowadzenie kierunku studiów logistyka odpowiada etatowa Katedra Logistyki funkcjonująca w ramach Wydziału Zarządzania. Aktualnie na kierunku studiów logistyka proponowana jest studentom jedna specjalność zawodowa - logistyka międzynarodowa.

Brak większych doświadczeń czyni ten obszar działalności dydaktycznej WSAiB i młodej Katedry Logistyki bardziej poligonem doświadczalnym niż wydajnym laboratorium dydaktycznym. Zasadniczym problemem jest wypracowanie adekwatnej do sytuacji rynkowej strategii rozwojowej kierunku studiów logistyka, spełniającej z jednej strony indywidualne oczekiwania kandydatów i studentów, z drugiej biznesowe wymagania pracodawców i lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego.

Do najważniejszych zadań stymulujących nowootwarty kierunek studiów logistyka w WSAiB należy obecnie zaliczyć:

- wypełnienie nowoczesnymi treściami programowymi obowiązujących standardów kształcenia,
- uzupełnienie atrakcyjnymi treściami grupy przedmiotów specjalistycznych, spoza limitu standardu,
- obudowanie pomocami dydaktycznymi i skryptami zajęć wykładowych i ćwiczeń przedmiotowych,
- pełne włączenie do realizacji programu nauczania technologii i narzędzi komputerowych, właściwych dla logistyki on-line,
- pozyskanie dydaktycznych systemów aplikacyjnych i komputerowych symulatorów decyzji logistycznych,
- nawiązanie bliższej współpracy z potencjalnymi partnerami biznesowymi i ewentualnymi pracodawcami,
- ukierunkowanie specjalnościowe studiów na najbardziej żywotne problemy gospodarki morskiej, województwa pomorskiego i aglomeracji trójmiejskiej,
- przeplatanie zajęć dydaktycznych spotkaniami z przedstawicielami firm logistycznych,
- utrzymanie należytej dyscypliny dydaktycznej oraz wysokich standardów w zakresie kompetencji nauczycieli i wymagalności wobec studentów,
- wdrożenie atrakcyjnych form zajęć pozalekcyjnych przede wszystkim w ramach studenckiego koła logistyki,
- integrowanie tematyki projektów przejściowych i prac dyplomowych z potrzebami lokalnego rynku i życia gospodarczego,
- prowadzenie pracy metodycznej w katedrze oraz stymulowanie dorobku i rozwoju naukowego jej pracowników.

Utrzymanie względnej konkurencyjności wobec liderującej na polskim rynku Wyższej Szkoły Logistyki w Poznaniu dla młodej Katedry Logistyki WSAiB nie jest zadaniem łatwym, ale też nie niemożliwym. Patronat inż. Eugeniusza Kwiatkowskiego - wielkiego menedżera i budowniczego morskiego wizerunku Polski oraz portu i miasta Gdyni zobowiązuje do solidnej roboty logistycznej wszystkie ogniwa „łańcucha edukacji logistycznej”.

#### BIBLIOGRAFIA

1. Fechner I., Szyszka G., *Logistyka w Polsce. Raport 2008*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2008.
2. Ficoń K., *Logistyka operacyjna. Na przykładzie resortu Obrony Narodowej*, BEL Studio Warszawa 2006.
3. Ficoń K., *Logistyka ekonomiczna. Procesy logistyczne*, BEL Studio Warszawa 2008.
4. Ficoń K., *Logistyka techniczna. Infrastruktura logistyczna*, BEL Studio Warszawa 2009.
5. Regulamin Studiów w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni, Gdynia 2009.
6. Rozporządzenie MNiSW z dn. 12 lipca 2007r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki. Prawo o szkolnictwie wyższym art. 9 pkt 4 ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).
7. Rozporządzenie MNiSW z dn. 27 lipca 2006r. w sprawie warunków jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia. Prawo o szkolnictwie wyższym art. 9 pkt 4 ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).
8. System Jakości Kształcenia w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni (Uchwała Senatu w dniu 14.01.2009).
9. Szulc T., *Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja Procesu Bolonńskiego*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe nr 2 (24) 2004.



Krzysztof Ficoń

**Logistic education in the system of the higher independent  
education in Poland**

**ABSTRACT**

At the work essential problems of the logistic education with special taking into account the possibility and specificities of the higher private education in Poland were described. At the beginning the potential of logistics education course of study on the background of the needs of the market economy was characterized. Successively the principles and structure of the education system in the logistics field of study of public and private universities were discussed. Both education systems were also compared and evaluated. In the end conclusions and remarks concerning logistics faculty at the Business and Administration School in Gdynia were shown.

**Ewelina Bemke**

**Sprawozdanie z konferencji w Wyższej Szkole  
Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego  
w Gdyni na temat *Szkolnictwo wyższe w Polsce.  
Stan obecny i perspektywy rozwoju***

**1. Organizacja konferencji**

Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni zorganizowała w dniach 14-15 października 2010 r. konferencję na temat *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Stan obecny i perspektywy rozwoju*.

Powodem wybrania tego tematu jest trudna sytuacja szkolnictwa wyższego związana z niżem demograficznym, a co za tym idzie - z konkurencyjnością na rynku. Wiele uczelni, zarówno prywatnych jak i państwowych boryka się z tym problemem. Niemały kłopot sprawia również dostosowanie programów kształcenia do wymogów rynku pracy, a także dbanie o jakość kształcenia.

Jest to druga konferencja na temat szkolnictwa wyższego zorganizowana przez uczelnię. Pierwsza odbyła się w dniach 18-21 czerwca 2008 roku w Karlskronie. Skupiono wtedy uwagę na problemach uczelni prywatnych.

Program II Konferencji Naukowej podzielony został na trzy części. Na konferencję przygotowanych zostało 17 referatów, z czego 8 przez pracowników uczelni: dr Tomasz Białas, *Publiczna misja prywatnej uczelni. Jak ją wypełnić? Czy to możliwe? Twórcze wyzwanie? Doświadczenia Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni*, dr Marek Chrabkowski, *Uczelnie publiczne i niepubliczne, a może państwowe i niepaństwowe - spór nie tylko terminologiczny*, prof. Aurelia Polańska, *Zasady efektywnego nauczania studentów stacjonarnych w uczelni prywatnej*, dr Marek Szymański, *Dobra dydaktyka i dobry dydaktyk w świetle oceny wykładowców WSAIB przez studentów uczelni*, prof. Krzysztof Ficoń, *Problemy techniczno-organizacyjne wdrażania logistyki jako kierunku studiów*, mgr Marek Rutka, *Analiza funkcjonowania systemu pomocy materialnej dla studentów uczelni prywatnej. Propozycje kierunku zmian*, dr Piotr Dwojacki, *Potencjalne źródła przewagi konkurencyjnej uczelni niepu-*

blicznych, dr Cezary Tatarczuk, *Adaptacyjność struktur kształcenia w wyższych uczelniach a preferencje edukacyjne uczniów łęborskich klas przedmaturalnych i maturalnych (raport z badań z 2008 r.)*, a 9 przez gości z zewnątrz: mgr Paweł Zygarłowski, *Pozycja konkurencyjna niepublicznych uczelni sieciowych w Polsce*, dr Janusz Gierszewski, *Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym na przykładzie PWSH „Pomerania” w Chojnicach*, dr Agata Tyburska, *Szkolnictwo wyższe a potrzeby podniesienia kompetencji w zakresie bezpieczeństwa*, dr Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, *Modernizacja szkolnictwa wyższego w Polsce jako strategia imitacyjna*, dr Piotr Ruczkowski, *Status prawny studenta uczelni niepublicznej (bez uczestnictwa)*, dr Leszek Bielecki, *Opodatkowanie szkół wyższych podatkiem dochodowym od osób prawnych (bez uczestnictwa)*, mgr Kamila Peszko, *Znaczenie światowych i krajowych rankingów przy kształtowaniu komunikacji marketingowej Uczelni Wyższych (uczestnictwo)*, dr Urszula Grześkowiak, *Szkolnictwo wyższe w Polsce i w Unii Europejskiej - wybrane aspekty*, mgr Paulina Matyjas-Łysakowska, *Statut jako przejaw autonomii szkolnictwa wyższego*.

W dwudniowym sympozjum uczestniczyło 41 osób, w tym 6-ciu przedstawicieli uczelni państwowych, takich jak: Politechnika Gdańska, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Szczeciński, Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie i 33 przedstawicieli uczelni prywatnych, jak: Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni, Powstaniecka Wyższa Szkoła Humanistyczna POMERANIA w Chojnicach, Europejska Wyższa Szkoła Prawa i Administracji w Warszawie, Centrum Rozwoju Szkół Wyższych TEB Akademia oraz inni zaproszeni goście.

Na konferencję przygotowany został Zeszyt Naukowy na 14 dotyczący badań nad jakością edukacji w WSAiB. Pozostałe referaty zostaną opublikowane w pokonferencyjnym Zeszycie Naukowym nr 16.

## 2. Otwarcie konferencji

Konferencję otworzył prof. zw. dr hab. Jerzy Młynarczyk witając uczestników - gości z uczelni państwowych i prywatnych oraz pracowników gdyńskiej uczelni.

W słowie wprowadzającym podkreślił znaczenie tematu konferencji. W obliczu przygotowanych reform bardzo potrzebna jest refleksja nad pracą szkół wyższych, która ma podstawowe znaczenie dla sprawności i efektywności ich funkcjonowania. Do tych tematów należą między innymi: statuty, profile absolwentów, kierunki kształcenia, warunki pracy dydaktycznej, wychodzenie naprzeciw wyzwaniom lokalnych, krajowych i globalnych rynków pracy.

W ciągu minionych 20 lat wiele wysiłku włożono w rozwój uczelni wyższych, ukształtowano pewne wzory i standardy. Trzeba oceniać ich efektywność, aby je skutecznie doskonalić. Są to tematy rzutujące na warunki funkcjonowania i rozwoju każdej uczelni.

Prof. dr hab. Aurelia Polańska przedstawiła myśli, jakie przyświecały organizatorom przygotowującym konferencję.

W roku akademickim 2008/2009 uczelnia obchodziła XV rocznicę swojej działalności. Jest to także duże osiągnięcie kierownictwa uczelni i jej pracowników. Warto więc było postawić pytanie, jak to osiągnięcie można było urzeczywistnić. Potrzebna jest refleksja o przyczynach powodzenia i porażek. To pierwszy motyw organizacji konferencji.

Trudno pozyskać wykwalifikowanych nauczycieli akademickich do pracy w uczelni prywatnej. Jeszcze trudniejsze jest organizowanie procesów pracy dydaktycznej dla osiągnięcia zadowalających wyników nauczania. W WSAiB brakuje bezpośrednich, codziennych form współpracy nauczycieli akademickich. Podobnie jest w innych uczelniach.

Tradycyjna forma pracy katedr nie zdaje egzaminu w obecnych warunkach. Trzeba poszukiwać takich form bezpośredniego współdziałania nauczycieli akademickich, które pozwolą łatwiej i mniejszym wysiłkiem osiągnąć planowane wymogi dydaktyczne. Szczególnie potrzebna jest współpraca nauczycieli uczących w danym semestrze te same grupy studentów. Znajdowanie rozwiązań w tym wymiarze tworzy szanse do poprawy jakości wyników nauczania. To druga kwestia dla rozważań na konferencji.

Ważny był także trzeci temat dla poprawy jakości pracy edukacyjnej w uczelni. Truizmem jest twierdzenie, że nadmierne obciążenie pracą dydaktyczną nauczycieli utrudnia im wykonanie zadań. Gdy tej pracy jest zbyt wiele, alienacja staje się faktem naturalnym. Trzeba więc starać się o takie warunki pracy dydaktycznej nauczyciela, by możliwe było kształtowanie indywidualnych więzi nauczyciela ze studentami w procesie nauczania. Ten sposób doskonalenia warunków pracy w uczelni pomaga studentom osiągać lepsze wyniki w kształceniu, a nauczycielom daje zadowolenie z wykonywanej pracy, co ma istotne znaczenie dla ich starań o doskonalenie własnych kwalifikacji.

Przedstawione myśli oznaczają, że starania o jakość wyników pracy dydaktycznej i o humanistyczne warunki zatrudnienia w WSAiB są traktowane jako warunki dobrej codziennej pracy uczelni.

### **3. Prezentacja referatów**

Pierwsza część konferencji dotyczyła warunków rozwoju prywatnych uczelni w Polsce. Obradom przewodniczył dr Piotr Lewandowski, dziekan Wydziału Prawa i Administracji WSAiB. Wypowiedzi przedstawiło czterech referentów.

Dr Tomasz Białas, prorektor WSAiB scharakteryzował główne myśli zawarte w opublikowanym referacie pt. *Publiczna misja prywatnej uczelni (Jak ją wypełniać? Czy to możliwe? Twórcze wyzwanie?) Doświadczenia Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni*. Treść referatu ujął w trzech rozdziałach. W pierwszym rozdziale scharakteryzował odpowiedzialność uczelni jako instytucji w taki sposób, jaki się ukształtował w świadomości wielu ludzi w odniesieniu do korporacji gospodarczych. Tę odpowiedzialność nazywa się „społeczną odpowiedzialnością

korporacji" (Corporate Social Responsibility w skrócie CSR). W rozdziale drugim opisał misję publiczną realizowaną w WSAiB w Gdyni oraz warunki jej realizacji. W rozdziale trzecim scharakteryzował wyniki 15-letniej pracy uczelni mierzone liczbą przyjętych studentów, liczbą absolwentów i liczbą uczestników studiów podyplomowych.

Referent w swoim wystąpieniu starał się przedstawić tezę, że prywatna uczelnia wyższa, jaką jest WSAiB nie miałaby szans istnienia i rozwoju, gdyby nie realizowała misji publicznej. Tej misji oczekuje społeczeństwo i wymaga prawo państwowe.

Referent przedstawił bardzo interesujące informacje statystyczne o rozwoju WSAiB w ciągu 15 lat istnienia. W tym czasie zostało przyjętych na studia 9269 studentów. Dyplomy ukończenia studiów wydano 1757 licencjatom i 1828 magistrów. Studia podyplomowe zaliczyło 1892 uczestników.

Nie byłoby możliwe osiągnięcie tak znaczących wyników pracy edukacyjnej, gdyby uczelnia nie wypełniała bardzo starannie misji publicznej. Osobowość patrona szkoły Eugeniusza Kwiatkowskiego jest ikoną tej misji.

Dr Marek Chrabkowski swój referat zatytułował *Uczelnie publiczne i niepubliczne, a może państwowe i niepaństwowe - spór nie tylko terminologiczny*. Celem tego referatu jest uzasadnienie tezy, że ustawodawca wprowadzając określenie „szkoły niepubliczne” dla szkół prywatnych, nie podał argumentów, które wyjaśniałyby motywy tej decyzji.

Autor referatu przedstawia wyniki badań nad przyczynami, które spowodowały, że w 2005 r. wprowadzono w procesie legislacyjnym zmiany w określaniu szkół wyższych. Do 2004 r. dzielono uczelnie wyższe na państwowe i niepaństwowe. Od 2005 r. wprowadzono zmianę dzieląc je na publiczne i niepubliczne.

Autor skoncentrował uwagę w swoich badaniach na aspektach prawnych. Posłużył się metodą logiczno-językową dla weryfikacji hipotezy, że racjonalny ustawodawca, zaprowadzając zmiany w nazewnictwie zamierzał osiągnąć prawnie uzasadniony skutek. Tej hipotezy badania nie potwierdziły. Ustawodawca, decydując się na odstąpienie od funkcjonującego w poprzednim stanie prawnym podziale na uczelnie państwowe i uczelnie niepaństwowe, nie wykazał uzasadnienia dla wprowadzenia zmian. Skonstruowane przez niego definicje legalne w zakresie pojęć „uczenia publiczna” i „uczelnia niepubliczna” odbiegają od potocznego i powszechnie znanego znaczenia, a więc naruszają zasady prawidłowej legislacji. Podział na uczelnie państwowe i niepaństwowe funkcjonujący w poprzednim stanie prawnym był trafniejszy z punktu widzenia semantycznego.

Mgr Paweł Zygarłowski reprezentujący Centrum Rozwoju Szkół Wyższych Bankowych TEB Akademia z Poznania przedstawił referat pod tytułem *Pozycja konkurencyjna niepublicznych uczelni sieciowych w Polsce*.

Centrum zarządza wyższymi szkołami bankowymi w czterech miastach. Referent scharakteryzował model sieciowy organizowania szkół bankowych jako czynnik rozwoju szkolnictwa wyższego. Tę tezę oparł nie tylko na podstawie doświadczeń Centrum, ale też dając przykłady stosowania tego modelu przez uczelnie państwowe. Model sieciowy rozwoju uczelni ułatwia kadrze kierowniczej podejmowanie decyzji o wysokim ryzyku.

Jednakże referent bardzo wyraźnie podkreślił, że rozwój oparty wyłącznie na modelu sieciowym nie dałby oczekiwanych efektów, gdyby kierownictwa uczelni nie doskonaliły swoich ofert edukacyjnych, nie troszczyły się o wysokie standardy jakości pracy nauczycieli akademickich, nie uzyskiwały pozytywnych ocen komisji akredytacyjnych, nie współpracowały z praktyką w kraju i za granicą.

Dr Piotr Dwojacki, adiunkt w WSAiB przygotował i opublikował referat pt. *Potencjalne źródła przewagi konkurencyjnej uczelni niepublicznych*. Referent przedstawił diametralnie odmienną koncepcję modelu rozwoju uczelni prywatnej w porównaniu z koncepcją P. Zygarłowskiego.

Starał się uzasadnić dwa niszowe modele sprzyjające rozwojowi uczelni prywatnych. Model poznawania nisz deficytowych kwalifikacji na rynkach pracy pozwala kierownictwom uczelni organizować atrakcyjne warunki dla rekrutacji studentów. Model integrowania uczelni ze środowiskami samorządowymi, gospodarczymi i kulturalnymi ułatwia kierownictwom uczelni zdobywanie i utrzymanie pozycji konkurencyjnej dla rozwoju.

Referent realizację tych modeli dostrzega w strategii kierownictwa WSAiB i w nich upatruje czynniki sukcesu uczelni. Stosowanie tych samych modeli dostrzega także w kilku innych uczelniach.

W swojej wypowiedzi referent krytycznie ocenił przywileje uczelni państwowych, które „stały się przedsiębiorstwami nastawionymi na zysk”. To nowe zjawisko ogranicza warunki zdrowej konkurencji na rynku edukacyjnym.

Czas na pytania i dyskusje w pierwszej części konferencji był ograniczony. Poruszono w niej tylko dwie kwestie: niewłaściwego określania szkół prywatnych jako niepublicznych i celowości zawierania kontraktów cywilno-prawnych między studentami a kierownictwem uczelni.

Druga część obrad dotyczyła jakości kształcenia. Obradom przewodniczył dziekan Wydziału Zamiejscowego WSAiB w Lęborku dr Cezary Tatarczuk. Referat pt. *Zasady efektywnego nauczania studentów stacjonarnych w uczelni prywatnej* przedstawiła prof. Aurelia Polańska. W wyniku badań przeprowadzonych na przedmiocie Zarządzanie w praktyce (w wymiarze 30-godz., wybranym przez studentów dziennych oraz realizowanym w dwóch grupach na pierwszym i trzecim semestrze roku akademickiego 2009/2010) wyróżnione zasady nauczania mają ułatwiać realizację idei triady edukacyjnej. Te zasady to: indywidualizacja metody nauczania, uczenie wiedzy teoretycznej ze wskazaniem jej użyteczności w praktyce, motywowanie do systematycznej nauki w czasie semestru, obiektywna ocena indywidualnie osiągniętych wyników pracy. Realizowanie takiej strategii jest dla nauczyciela niezwykle trudne, ponieważ człowiek, jak mówiła prof. A. Polańska słowami Józefa Kozińskiego jest strukturą niepowtarzalną i złożoną. Każdy jest inny, dlatego ważne, aby w masowej edukacji zastosować uniwersalne metody sprzyjające wszystkim studentom w trakcie studiów do przygotowania się do pracy zawodowej.

Drugi referat dra Marka Szymańskiego WSAiB pt. *Dobra dydaktyka i dobry dydaktyk w świetle oceny wykładów WSAiB przez studentów uczelni* dotyczył badań oceny wykładów WSAiB przez studentów uczelni na bazie anonimowej ankiety. Formularz

ewaluacyjny wykładowców został stworzony jako realizacja zarządzeń prawnych, pomocny element dla okresowej oceny pracowników, a także pomocny wykładowcom, gdyż pozwala poznawać im swoje mocne i słabe strony.

Jednym z celów badań była identyfikacja wpływu badanych ocen cząstkowych na ogólną ocenę zajęć. Drugim celem było ustalenie, iż kryteria cząstkowe nie są dostatecznie rozróżniane przez studentów. W badaniach wykazał, że najistotniejsze dla ogólnej oceny zajęć należy uznać poszerzenie i pogłębienie wiedzy studenta oraz życzliwość nauczyciela. Z kolei do istotnych kryteriów oceny: komunikatywność, interesujący sposób prowadzenia zajęć, stawiane wymagania i dostępność wykładowcy na konsultacjach.

Badania, które wykonał referent stanowią podstawę do studium nad kryteriami oceny wykładowców przez studentów WSAiB w Gdyni. Jeśli badane kryteria w rozumieniu studentów są tożsame to ta sytuacja wskazuje, że ankieta ewaluacyjna wymaga zmian.

Ryzyko związane z możliwością przekształcenia się uczelni niepublicznych w producenta jedynie dyplomów przedstawił w swoim wystąpieniu na temat *Edukacji logistycznej w systemie wyższego szkolnictwa niepublicznego w Polsce* prof. Krzysztof Ficoń z WSAiB.

Logistykę określił jako optymalną kalkulację czasu i przestrzeni, której misją jest służba, polegająca na łączeniu rynku dostawców z konsumentami. Stwierdził również, że kierunek studiów logistyka jest atrakcyjny rynkowo, a aktualne trendy gospodarcze wskazują na duży potencjał edukacyjny tego kierunku. Jest to kierunek perspektywiczny, wychodzący na przeciw społecznym i gospodarczym oczekiwaniom rynkowym rozwiniętych społeczeństw i na pewno w najbliższym czasie nie grozi mu nadprodukcja absolwentów, jak ma to miejsce na wielu modnych i nagminnie obleganych kierunkach studiów humanistycznych.

Na temat *Zasad funkcjonowania pomocy materialnej* wypowiedział się mgr Marek Rutka z WSAiB. Do 2005 roku studenci uczelni prywatnych nie uzyskiwali pomocy materialnej z budżetu państwa. W tym roku wprowadzone zostały regulacje prawne, zrównujące szanse studentów uczelni państwowych i prywatnych w tym zakresie. Wskazano dwa cele, dla których tę zmianę wprowadzono: ułatwienie mniej zamożnym osobom podjęcie nauki oraz nagradzanie ponadprzeciętnych i wyróżniających się w nauce studentów. Jednakże system przydzielania stypendiów jest bardzo skomplikowany.

Referent uzasadnia dwa postulaty, które uczyniłyby system przydzielania świadczeń bardziej skutecznym. Proponuje powierzenie wywiadów środowiskowych pracownikom socjalnym posiadającym do tego odpowiednie doświadczenie. Drugi postulat to potrzeba wprowadzenia systemu kwotowego zamiast progowego, który polegałby na określeniu limitu liczby (np. 10-20% ogółu) najlepszych studentów, którzy otrzymywaliby stypendium za wyniki w nauce.

Podczas dyskusji mówiono o efektywności i metodyce nauczania. Porównano funkcjonowanie pomocy materialnej dla studentów w uczelni prywatnej i publicznej, gdzie sytuacja pod wieloma względami wygląda podobnie. Również zbieżny okazał się sposób oceny wykładowców przez studentów, z wyjątkiem takim, że w uczelni państwowej

opinia o wykładowcy jest umieszczana na stronie internetowej uczelni, czyli jest zatem ogólnie dostępna.

Drugiemu dniowi konferencji przewodniczył dr Tomasz Białas, który w imieniu nieobecnego referenta dra Janusza Gierszewskiego przedstawił kilka najważniejszych myśli z jego referatu pt. *Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym na przykładzie PWSH POMERANIA w Chojnicach*. Scharakteryzował genezę „PWSH POMERANIA” z siedzibą w Chojnicach; główne formy współdziałania uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, staranie o dostosowanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku, a także współpracę kierownictwa uczelni z radą pracodawców, w której to ramach odbywa się bieżące weryfikowanie planów uczelni.

Następny referat nt. *Szkolnictwo wyższe a potrzeby podnoszenia kompetencji w zakresie bezpieczeństwa* zaprezentowała dr Agata Tyburska z Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie. Przedstawiła opracowany na uczelni projekt programu studiów podyplomowych o kierunku *Bezpieczeństwo wewnętrzne w zakresie ochrony infrastruktury krytycznej*. Ten program kształcenia jest wynikiem badań prowadzonych w ramach projektu *Udział Policji w ochronie infrastruktury krytycznej w Polsce XXI wieku (ochrona infrastruktury krytycznej w zapewnieniu bezpieczeństwa i porządku publicznego)*. Jego celem jest przede wszystkim przygotowanie pracowników administracji rządowej, samorządów, właścicieli i zarządzających elementami infrastruktury kluczowej, a także służb i straży do realizacji zadań na rzecz ochrony infrastruktury krytycznej.

Program jest również reakcją na potrzeby krajowego i europejskiego rynku pracy, na zmiany w nim zachodzące, a także odpowiedzią na zadania, jakie stawia się przed uczelniami wyższymi - polegające na rozbudzeniu potrzeb stałego obcowania z nauką, dokształcaniu się i podnoszeniu posiadanych kwalifikacji.

W kolejnym wystąpieniu dr Agnieszka Dziedziczak-Foltyn z Uniwersytetu Łódzkiego w referacie pt. *Modernizacja szkolnictwa wyższego w Polsce jako strategia imitacyjna* mówiła o tym, że Polska stoi w obliczu konieczności zmian, które pozwolą jej nadążyć za rozwojem Europy i świata. Stąd rozważania o unowocześnieniu systemu edukacji, o wielowymiarowości i szerokiej interpretacji elastycznego terminu „modernizacja”. Referentka wymieniła kilka powodów do zmian - wieloletnie niedocenywanie i zaniedbywanie przez państwo potencjału modernizacyjnego szkolnictwa wyższego, Proces Boloński, który był jedynie „face-liftingiem” szkolnictwa wyższego oraz brak polityki i modelu rozwoju szkolnictwa wyższego (brak systemowego zaplecza dla reform).

Stwierdziła, że realizacja zmian będzie możliwa wtedy, gdy rządowi eksperci docenią rolę kapitału intelektualnego, poprzez dwa projekty strategii rozwoju szkolnictwa wyższego - powstałe na przełomie roku 2009/2010 - środowiskowy i rządowy (ekspercki), a także poprzez projekt nowelizacji prawa.

Według ekspertów, których pomysły zostały przytoczone - warto byłoby sięgnąć do znanych w Europie zasad reform M. Kwieka, skorzystać z eksperckiego know-how I. Białeckiego oraz wypracować przez rząd stanowisko na temat narodowych celów polityki edukacyjnej - poprzedzonych międzynarodowym przeglądem istniejących obecnie rozwiązań. Dr A. Dziedziczak-Foltyn przekonywała, że nie chodzi o bezkrytyczną



imitację zachodnich wzorców, ale o rozważną selekcję i wybór takich metod, które pozwolą Polsce uniknąć błędów innych państw. Stąd potrzeba wglądu w doświadczenia krajów rozwiniętych. Mówiła również o szansie nadrobienia zacofania cywilizacyjnego, widzianej w realizacji postulatów Strategii Lizbońskiej (budowa gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy), a także w umiejętnym wykorzystaniu możliwości wsparcia finansowego z funduszy unijnych.

Ostatnie wystąpienie należało do dziekana Wydziału Zamiejscowego WSAiB w Łęborku dra Cezarego Tatarczuka. W referacie pt. *Adaptacyjność struktur kształcenia w wyższych uczelniach a preferencje edukacyjne uczniów łęborskich klas przedmaturalnych i maturalnych (raport z badań 2008 r.)* przedstawiony został sondaż przeprowadzony wśród łęborskich uczniów klas przedmaturalnych i maturalnych w zakresie ich preferencji edukacyjnych.

Badania ankietowe dostarczyły ważnej informacji o tym, że umiejętnie dostosowanie struktury kształcenia do preferencji kandydatów, może znacząco wpłynąć na atrakcyjność uczelni. Oferta edukacyjna powinna być również dostosowana do popytu na rynku pracy, a przede wszystkim do tradycji i zainteresowań badawczych uczelni. W WSAiB wprowadzono już po podobnej analizie (struktury zatrudnienia w powiecie łęborskim, w tym studentów) specjalność *zarządzanie w administracji publicznej*, która cieszy się stałym zainteresowaniem łęborskich studentów, gromadząc około 2/3 składu danego rocznika.

Badania pokazały również, że mimo istnienia tzw. mody na kształcenie, nie wszyscy uczniowie potrafią udzielić konkretnej odpowiedzi na pytanie, czy chcieliby podjąć dalszą naukę oraz jaki kierunek studiów byłby dla nich interesujący i w jakim systemie chcieliby studiować.

Podczas dyskusji poruszono tematy dotyczące współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym i modernizacji szkolnictwa wyższego. Dyskutowano również o umiejętności dostosowania struktury kształcenia do popytu na rynku pracy.

#### **4. Zakończenie konferencji**

Dwudniowa konferencja była okazją do przedstawienia, przedyskutowania i porównania własnych doświadczeń pracowników zarówno uczelni państwowych, jak i prywatnych oraz zaproszonych gości. Była również próbą zebrania wyników badań, które posłużą do doskonalenia szkolnictwa wyższego w najbliższych latach.

Każdy z poruszonych problemów jest ważny przy funkcjonowaniu i rozwoju wyższych uczelni i każdy mógłby stać się przyczynkiem do kolejnej konferencji.

Najtrudniej jest czynić refleksję nad własną pracą i oceniać ją, dlatego należy docenić odwagę zarówno organizatorów jak i gości, którzy dzielili się z innymi swoimi problemami, sukcesami i porażkami, by temat *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju* stał się naszym wspólnym odpowiedzialnym wyzwaniem.