

PRZYSZŁOŚĆ WYŻSZEGO SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO



Anna Gądek

PRZYSZŁOŚĆ WYŻSZEGO SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Koncepcje zmian systemowo-prawnych

Tarnów 2017

Recenzenci

dr hab. Piotr Dobosz, prof. nadzw.
(Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Prawa i Administracji)

dr hab. Paweł Chmielnicki, prof. nadzw.
(Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie,
Wydział Administracji i Nauk Społecznych)

Projekt okładki
Piotr Barszczowski

Publikacja powstała w związku z realizacją projektu zatytułowanego „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” przyjętego do finansowania w drodze konkursu ogłoszonego w dniu 1 lipca 2016 r. przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu pod nazwą „Dialog” ustanowionego Komunikatem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 czerwca 2016 r. o ustanowieniu programu pod nazwą „Dialog” (M.P. z 2016 r., poz. 596).

© Copyright by Stowarzyszenie AD MAXIMAM i Anna Gądek

ISBN 978-83-949895-0-7

Printed in Poland

Tarnów, 2017, wydanie pierwsze
Stowarzyszenie AD MAXIMAM
ul. Urszulańska 8, 33-100 Tarnów
e-mail: biuro@admaximam.pl

Druk i oprawa
Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Tarnowskiej
Biblos
pl. Katedralny 6, 33-100 Tarnów
e-mail: biblos@biblos.pl

WSTĘP	7
ROZDZIAŁ I. PAŃSTWOWE WYŻSZE SZKOŁY ZAWODOWE W LATACH 1997–2017	15
1. Przyczyny tworzenia państwowych wyższych szkół zawodowych	15
2. Podstawy prawne funkcjonowania państwowych wyższych szkół zawodowych	31
3. Reformy szkolnictwa wyższego w latach 2005–2011	41
4. Potrzeba dalszych reform	44
ROZDZIAŁ II. BADANIA STANU PAŃSTWOWYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH W ASPEKcie USTAWY 2.0	49
1. Cel i obszary badań	49
2. Metodologia badań	53
3. Źródła danych pozyskiwanych do badań	57
4. Badania ankietowe	59
5. Badania fokusowe	60
6. Prezentacja wyników badań	64
6.1. Stan państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce w roku akademickim 2016/2017	64
6.2. Wyniki badań ankietowych – kadra zarządzająca	77
6.3. Wyniki badań ankietowych – pracownicy	100
6.4. Wyniki badań ankietowych – studenci	114
6.5. Wyniki badań jakościowych	128
ROZDZIAŁ III. KONCEPCJA NOWEGO MODELU PAŃSTWOWYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH. POSTULATY ZMIAN SYSTEMOWO-PRAWNYCH	143
1. Miejsce uczelni zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego	144
2. Ustrój uczelni zawodowych – postulaty zmian	148
3. Kształcenie	162

4. Profile praktyczne	167
5. Praktyki zawodowe	175
6. Nauczyciele akademicki i jakość kształcenia	180
7. Przyszłość nauk humanistycznych na uczelniach zawodowych	191
8. Wzmacnianie kształcenia na potrzeby rynku pracy	194
9. Nowe możliwości kształcenia i certyfikowania	200
10. Studenci	209
PODSUMOWANIE, STAN I PERSPEKTYWY PAŃSTWOWYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH W POLSCE	221
ZAŁĄCZNIKI	229
Załącznik 1. Wzór kwestionariusza ankiety do badań ilościowych dotyczących państwowych wyższych szkół zawodowych, skierowanej do rektorów/kancelarzy/ kwestorów	229
Załącznik 2. Wzór kwestionariusza ankiety adresowanej do pracowników państwowych wyższych szkół zawodowych	237
Załącznik 3. Wzór kwestionariusza ankiety adresowanej do studentów państwowych wyższych szkół zawodowych	241
Załącznik 4. Scenariusz pogłębionego wywiadu grupowego z liderami opinii reprezentującymi przedsiębiorców, menedżerów średniego i wyższego szczebla i organizacje biznesowe z terenu całego kraju (próba 1)	244
Załącznik 5. Scenariusz pogłębionego wywiadu grupowego z liderami opinii reprezentującymi środowiska polityczno-samorządowe, tj. przedstawicielami partii politycznych i samorządowcami z terenu całego kraju (próba 2)	246
Załącznik 6. Scenariusz pogłębionego wywiadu grupowego z liderami opinii reprezentującymi organizacje lub instytucje społeczne działające w szeroko pojętych obszarach rozwoju regionalnego, rozwoju i aktywizacji społecznej i zawodowej, rozwoju obywatelskiego z terenu całego kraju (próba 3)	248
Załącznik 7. Scenariusz pogłębionego wywiadu grupowego z przedstawicielami studentów państwowych wyższych szkół zawodowych	250
BIBLIOGRAFIA	253
WYKAZ AKTÓW PRAWNYCH	261

Polska nauka i szkolnictwo wyższe weszły obecnie w okres ważnych zmian systemowych, które są kolejną odsłoną prowadzonych od wielu lat reform. Konieczność szukania nowych rozwiązań i podejmowania radykalnych działań jest akceptowane zarówno przez decydentów, środowiska akademickie (naukowców, nauczycieli i pracowników uczelni oraz studentów), jak też przez przedsiębiorców i pracodawców. Żadnej z tych grup nie satysfakcjonuje bowiem sytuacja, w której stan szkolnictwa wyższego oceniany jest przede wszystkim przez pryzmat osiągniętych wskaźników, głównie ilościowych, czy wykazywany poziom skolaryzacji. Istotą problemu jest jakość badań naukowych i poziom kształcenia akademickiego, innowacyjność oraz skuteczność modelowych rozwiązań, które pozwoliłyby na zahamowanie pogłębiającego się dystansu, jaki dzieli nasz kraj od poziomu osiąganego przez uczelnie Europy i świata. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość gospodarcza i społeczna, ambitne oczekiwania inwestorów i pracodawców, zanikanie klasycznych zawodów czy konieczność kształcenia się przez całe życie to tylko część przyczyn określających wielkie potrzeby, którym sprostać musi polskie szkolnictwo wyższe. Potrzeby te są częścią problemów, z którymi mierzy się państwo, realizując idee rozwoju gospodarki opartej na wiedzy jako kluczowym czynnikiem determinującym postęp i konkurencyjność.

Mówiąc o aktualnej sytuacji polskiej nauki i szkolnictwa wyższego, należy zauważyć, że w praktyce od wielu lat obszary te są poddawane ustawicznej reformie prawno-organizacyjnej. Warto przypomnieć, że już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, w okresie transformacji ustrojowo-prawnej państwa, rozpoczęto ożywioną dyskusję na temat modelu, miejsca i roli szkół wyższych w zmieniających się warunkach społecznych¹. Obalenie totalitarnego systemu władzy, wprowadzenie zasad gospodarki rynkowej, dążenie państwa do integracji europejskiej i uczestnictwa w strukturach międzynarodowych zrodziły konieczność przebudowy polskiego systemu prawnego, w tym również w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego. Już wtedy wśród różnych opinii przedstawicieli polskich środowisk naukowych akcentowane były problemy, które mimo upływu czasu i wprowadzenia wielu zmian ustrojowo-prawnych, wciąż czekają na rozwiązanie. W licznych wypowiedziach podkreślano słabość polskiej nauki i niewystarczające jej finansowanie, a uczelniom zarzucano, że wciąż realizują ekstensywny model kształcenia charakteryzujący się dużym godzin-

¹ Por. M. Kwiek, *Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, nr 2(50), numer specjalny „Reforma szkolnictwa wyższego”, s. 9 i nast.

wym obciążeniem kadr, przy mniejszym nacisku na seminaria i pracę własną studenta². Zwracano także uwagę, że zbyt nisko premiowana jest aktywność dydaktyczna nauczycieli akademickich, innowacyjność w podejściu do prowadzonych zajęć i solidność w realizowaniu programów studiów. Podnoszono, że w treściach nauczania uniwersyteckiego często przeważa pragmatyzm i wąska specjalizacja kosztem podejścia interdyscyplinarnego i wiedzy ogólnej, sygnalizowano zagrożenia ekonomiczne wynikające z chronicznego niedoinwestowania szkół państwowych. Kompleksowo składało się to na obraz „chorego systemu edukacyjnego”³.

Sytuacja taka przez wiele lat powodowała odpływ młodych, zdolnych ludzi ze szkół wyższych i ośrodków naukowych, a masowość kształcenia i nadmierny rozwój odpłatnych form studiów umożliwiały co prawda kadrze akademickiej dodatkowe zarabkowanie, niestety często kosztem jakości nauczania i prowadzenia badań naukowych. Można też zauważyć, że zmniejszeniu uległ prestiż społeczny zawodu profesora uniwersytetu i nauczyciela akademickiego na rzecz sprawnego przedsiębiorcy czy handlowca. W licznych obszarach utworzyły się zależności uniwersytetów od sponsorów. „Nauczyciel akademicki – «mistrz» przekształcił się w sprzedawcę usług nabywanych przez rząd”⁴ (władze państwowe i lokalne). Nauczanie zaczęło przybierać formy kształcenia masowego, co wpłynęło na zwiększenie anonimowości studentów, zanikanie osobistych kontaktów z uczącymi oraz spadek jakości kształcenia.

Próby sformułowania diagnozy oraz zmiany regulacji prawnych mających na celu wydzwignięcie szkolnictwa wyższego i nauki polskiej ze stanu chronicznego niedoinwestowania były podejmowane wielokrotnie. Do najważniejszych aktów prawnych, które stanowione były od lat dziewięćdziesiątych XX wieku należy zaliczyć:

- Ustawę z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385)⁵;
- Ustawę z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590)⁶;
- Ustawę z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. z 2003 r., nr 65, poz. 595);
- Ustawę z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365);
- Ustawę z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2011 r., nr 84, poz. 455)⁷.

² A. Koj, *Słowo od Rektora*, „Alma Mater” 1997, nr 6.

³ A. Koj, *Stan szkolnictwa wyższego*, „Alma Mater” 1997, nr 6.

⁴ P.W.A. West, *Le financement des universités: un défi pour les responsables*, „Gestion de L'Enseignement Supérieur” 1996, nr 1, s. 130–131 za: M. Dąbrowa-Szeffler, *Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1997, nr 1(9), s. 82.

⁵ Akt nieobowiązujący.

⁶ Akt nieobowiązujący.

⁷ Nowelizacje: Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2016 r., poz. 1311) oraz Ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2017 r., poz. 859).

Obecnie polska nauka i system szkolnictwa wyższego po raz kolejny znajdują się w okresie zmian systemowo-prawnych określanych przez władze resortu nauki i szkolnictwa wyższego jako: „Ustawa 2.0”, „reformacja inna niż wszystkie”, „Konstytucja dla Nauki”⁸. Na potrzeby przygotowywanej obecnie reformy przeprowadzono szereg ważnych badań, opracowano liczne raporty z przeprowadzonych na szeroką skalę konsultacji społecznych⁹, zorganizowano cykl konferencji uwieńczonych Narodowym Kongresem Nauki¹⁰, podczas którego minister nauki i szkolnictwa wyższego ogłosił postulaty z nadzieją, że ich wdrożenie stanie się początkiem fundamentalnych przemian ustrojowo-prawnych. Należy jednak zwrócić uwagę, że założenia do *Ustawy 2.0* wzbudziły i wzbudzają szereg kontrowersji, są wciąż przedmiotem burzliwych dyskusji i polemik, a o ich ostatecznym kształcie zadecyduje ustawodawca¹¹.

Uwzględniając obszary prowadzonych konsultacji społecznych, których wyniki znalazły się w raportach opracowanych przez zespoły badawcze¹², a także zaproponowane przez resort nauki i szkolnictwa wyższego koncepcje zmian, można zauważyć, że przedmiotem zainteresowania stały się duże uniwersytety, akademie czy politechniki, natomiast wyraźnie zmarginalizowane zostały problemy i potrzeby państwowych wyższych szkół zawodowych. Tymczasem należy podkreślić, że uczelnie zawodowe, które od dwudziestu lat funkcjonują w systemie polskiego szkolnictwa wyższego, umożliwiły i wciąż oferują tysiącom osób szansę zdobycia wyższego wykształcenia. Uczelnie te w szczególny sposób realizują w praktyce idee kształcenia przez całe życie oraz znacząco przyczyniają się do rozwoju społeczno-gospodarczego regionów oddalonych od tradycyjnych ośrodków akademickich.

Stało się to przesłanką do podjęcia wielopłaszczyznowych badań naukowych oraz przeprowadzenia środowiskowych konsultacji społecznych, których podstawowym założeniem było obiektywne, naukowe zdiagnozowanie stanu państwowych wyższych szkół zawodowych oraz zaproponowanie kierunków reform, jako idei ich „nowego otwarcia”. Badania prowadzone były przez zespół ekspertów w ramach projektu naukowego zatytułowanego „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” finansowanego ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu „Dialog”. Niniejsza publikacja jest zwieńczeniem przeprowadzonych badań i konsultacji, rezultatem wielomiesięcznych prac dążących do uzyskania obiektywnej wiedzy o aktualnym stanie, rzeczywistych potrzebach oraz możliwościach rozwiązań systemowych, które będą dla wyższych szkół zawodowych szansą na przetrwanie i rozwój. Taka koncepcja została oparta na założeniu, że każda zmiana prawa, a zwłaszcza prawa administracyjnego, powinna być wynikiem rozważonego, starannego i przemyślanego wysiłku. Racjonalne wywody i koncepcje oparte na zbadanych podstawach, zmierzające do

⁸ Por. Konstytucja dla Nauki, projekt ustawy, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/> (dostęp: 24.10.2017).

⁹ Na potrzeby badań naukowych i konsultacji społecznych w trybie konkursowym wyłonione zostały trzy zespoły, które opracowały propozycje założeń do *Ustawy 2.0*.

¹⁰ Kongres odbył się w dniach 19–20 września 2017 roku w Krakowie.

¹¹ Obecnie trwają międzyresortowe uzgodnienia projektu ustawy. Więcej zob. P. Szewiła, *Minister łagodzi reformę uczelni: studia niestacjonarne nie będą trwały dłużej*, „Dziennik Gazeta Prawna”, <http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/1099194,zmiany-w-reformie-szkolnictwa.html> (dostęp: 23.01.2018).

¹² Teksty raportów są dostępne w Internecie: <http://www.nauka.gov.pl/ustawa20/> (dostęp: 14.10.2017).

obiektywnie nakreślonego celu i uwzględniające powagę i prestiż prawa, powinny być podbudową do tworzenia przyszłych regulacji prawnych¹³.

Patrząc z perspektywy dwudziestu lat istnienia państwowych wyższych szkół zawodowych, należy podkreślić, że uczelnie te znacząco przyczyniły się do poprawy poziomu i demograficznej struktury kształcenia na poziomie wyższym, będąc równocześnie dla wielu subregionów ważnym katalizatorem przemian społecznych, gospodarczych i kulturowych. Należy jednak stwierdzić, że dotychczasowy model funkcjonowania tych uczelni oraz ich miejsce w systemie szkolnictwa wyższego wymagają nowego podejścia i przyjęcia rozwiązań, które wzmocnią pozycję wyższych szkół zawodowych, umożliwią aktywność w obszarach, które wciąż nie są wystarczająco „zagospodarowane”, uczynią z nich ważny i atrakcyjny typ uczelni wyróżniający się własną misją i strategią działania.

Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego powinna jawić się jako wielka szansa dla tych uczelni, a przyjmowane rozwiązania powinny nawiązywać do międzynarodowych wzorów oraz najlepszych i sprawdzonych w praktyce koncepcji.

Niniejsza publikacja jest opracowaniem, które uwzględnia wskazane wcześniej problemy, podejmuje próbę oceny stanu państwowych wyższych szkół zawodowych, biorąc pod uwagę ich infrastrukturę, potencjał intelektualny czy prestiż w środowisku. W prezentowanych treściach pokazuje także, w jaki sposób dotychczasowe zmiany prawa przekładały się na działania, jakie rodziły skutki i problemy w realizacji zdefiniowanych wcześniej misji. Zawiera również propozycje rozwiązań, w tym postulaty *de lege ferenda*, które zostały sformułowane z uwzględnieniem wyników badań empirycznych, stanowiska nauki oraz wzorów zaczerpniętych z modeli wyższego szkolnictwa zawodowego funkcjonujących w wybranych krajach Europy i świata.

Rozdział pierwszy opracowania przedstawia genezę powstania i rozwój państwowych wyższych szkół zawodowych z uwzględnieniem kontekstu społecznego, gospodarczego, politycznego oraz czynników demograficznych, które determinowały między innymi model i ustrój tych uczelni, lokalizację czy kierunki kształcenia. W tym rozdziale zamieszczono także usystematyzowany opis zachodzących od 1997 roku zmian systemowo-prawnych warunkujących tworzenie i prowadzenie tego typu szkół, model zarządzania, zakres autonomii wraz z wewnętrznym ustrojem oraz możliwością tworzenia i likwidacji kierunków studiów, programów kształcenia, a także statusem pracowników naukowo-dydaktycznych i pozycją studentów.

W rozdziale drugim zaprezentowane zostały wyniki wielopłaszczyznowych badań prowadzonych w państwowych wyższych szkołach zawodowych oraz w ich otoczeniu społeczno-ekonomicznym. Podstawowym celem badań było sformułowanie rekomendacji i postulatów dotyczących ustroju oraz zasad funkcjonowania państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce, które mogłyby stanowić podstawę do przygotowania koncepcji reformy i nowego modelu wyższego szkolnictwa zawodowego w przyszłości (stan *de lege lata* i postulaty *de lege ferenda*). Rozdział zawiera szczegółowy opis badań,

¹³ Por. Z. Duniewska, *W kwestii czynników kształtujących prawo administracyjne*, [w:] J. Supernat (red.), *Między tradycją a przyszłością w nauce prawa administracyjnego. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Bociowi* (s. 116–130), Wrocław 2009.

charakterystykę przyjętej metodologii i opracowanych narzędzi badawczych. Należy jednak podkreślić, że koncepcja prac badawczych nawiązywała do metodologii badań przyjętych przez zespoły pracujące nad założeniami *Ustawy 2.0*, co wynikało z dostrzeżonej potrzeby uzupełnienia przeprowadzonych przez nie badań o segment wyższego szkolnictwa zawodowego¹⁴. W celu umożliwienia porównywania wyników i dokonywania obiektywnej oceny badanych stanów, przy opracowywaniu metodologii oraz narzędzi badawczych uwzględniono także dorobek i doświadczenie badaczy – uznanych autorytetów i autorów licznych raportów i analiz stanu szkolnictwa wyższego¹⁵.

Przegląd dostępnych raportów i opracowań naukowych poświęconych polskim uczelniom pozwala na stwierdzenie, że niniejsze opracowanie jest pierwszym, kompleksowym przedsięwzięciem dotyczącym środowiska państwowych szkół zawodowych uwzględniającym tak ważne aspekty, jak: potencjał materialny i intelektualny, zasoby kadrowe, poziom i jakość kształcenia, osiąganie społecznych celów, do których te uczelnie były powołane, miejsce w systemie i prestiż w środowisku, motywacje studentów do podejmowania kształcenia.

Przedstawione w rozdziale drugim wyniki badań naukowych, analiza licznych źródeł informacji (raportów, danych statystycznych, rankingów, opinii), stworzone na potrzeby badań ekspertyzy oraz długoletnie doświadczenia zawodowe autorki stały się podstawą do sformułowania i uzasadnienia postulatów zmian systemowo-prawnych. Postulaty *de lege ferenda* dotyczące modelu wyższych uczelni zawodowych zostały zaprezentowane w trzecim rozdziale opracowania. Koncentrują się one na zagadnieniach, które wydają się kluczowe dla przyszłości wyższego szkolnictwa zawodowego. Szczególną uwagę poświęcono takim problemom, jak: miejsce uczelni zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego; ustrój (organy, sposób ich wyłaniania i kompetencje); kształcenie (koncepte rozwiązań uwzględniające wyniki badań naukowych, oczekiwania środowiska i możliwości uczelni); profile praktyczne (koncepte rozwoju kształcenia umiejętności i innowacji dydaktycznych, kształcenie dla potrzeb lokalnego rynku pracy, interdyscyplinarność w nauczaniu); praktyki zawodowe (wzmocnienie ich efektywności); status nauczycieli akademickich (ścieżka kariery, stanowiska, warunki zatrudnienia, wymagania kwalifikacyjne); dydaktyka akademicka (obszary i dyscypliny naukowe a profile praktyczne, minima kadrowe, przyszłość nauk humanistycznych i społecznych, jakość kształcenia); studenci (włączenie studentów w życie uczelni, organizacje studenckie, stypendia, umiędzynarodowienie, uatrakcyjnianie kształcenia w uczelniach zawodowych); społeczna odpowiedzialność nauki (włączanie innych grup zainteresowanych nauką i rozwojem w działalność uczelni w ramach idei *lifewide lifelong learning* oraz *lifelong learning*); możliwości zacieśnienia współpracy z pracodawcami w zakresie określania efektów kształcenia i kształtowania kompetencji zawodowych dostosowanych do potrzeb rynku pracy (efektywne praktyki, możliwość prowadzenia badań na lokalne potrzeby, wspólne programy kształcenia, możliwość korzystania z infrastruktury pracodawców). W tym rozdziale znalazły się także odniesienia do koncepcji reform

¹⁴ Autorka książki była członkiem zespołu badawczego Instytutu Allerhanda w Krakowie, kierowanego przez dr. hab. Arkadiusza Radwana.

¹⁵ Wykaz wykorzystanych opracowań wskazano w przypisach oraz bibliografii.

zgłaszanych przez zespoły wyłonione w ramach konkursu „Ustawa 2.0”¹⁶ oraz niektórych propozycji prezentowanych przez resort nauki i szkolnictwa wyższego podczas Narodowego Kongresu Nauki. Prezentowane postulaty uwzględniają także doświadczenia międzynarodowe, zwłaszcza tych państw, w których silne uczelnie zawodowe funkcjonują jako utrwalony i uzasadniony społecznie segment systemu szkolnictwa wyższego. Należy dodać, że część postulatów sformułowana została w oparciu o ekspertyzy opracowane na potrzeby badań przez przedstawicieli nauki, pracowników naukowo-dydaktycznych państwowych wyższych szkół zawodowych, przedstawicieli praktyki z otoczenia społeczno-ekonomicznego uczelni oraz ich absolwentów.

Opracowanie kończy się syntetycznym podsumowaniem, zaprezentowanym w postaci analizy SWOT (ang. *strengths, weaknesses, opportunities, threats*), która jest uznaną techniką heurystyczną polegającą na systematycznej analizie zgromadzonych informacji, w celu stworzenia koncepcji działań rozwojowych określonej organizacji. Jako kompleksowa metoda budowania strategii analiza SWOT opiera się na diagnozowaniu kluczowych atutów i deficytów badanego podmiotu (określanych jako mocne i słabe strony) oraz konfrontowaniu ich z aktualnymi i przyszłymi możliwościami (szanse i zagrożenia). Technika ta jest najczęściej wykorzystywana do oceny stanu i budowania strategii przedsiębiorstw, jednostek samorządu terytorialnego czy ugrupowań politycznych. Wykorzystywana jest również przez uczelnie, jako swoiste narzędzie pierwszego etapu planowania strategicznego i punkt wyjścia do podejmowania racjonalnych decyzji o kierunkach rozwoju, a także przez różne ośrodki badające stan polskiej nauki i szkolnictwa wyższego¹⁷.

Podstawą opracowania analizy SWOT w zakresie stanu i perspektyw państwowych wyższych szkół zawodowych były: wyniki badań uzyskanych w trakcie realizacji projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”; opinie i rekomendacje pozyskane w trakcie warsztatów z udziałem ekspertów¹⁸; ekspertyzy wykonane na zlecenie beneficjenta projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”; opinie i postulaty wyrażone podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”, która odbyła się 6 czerwca 2017 roku w Tarnowie¹⁹; analiza strategicznych dokumentów przygotowanych przez zespoły opracowujące koncepcje reform nauki i szkolnictwa wyższego (tzw. *Ustawa 2.0*)²⁰; raport opracowany na zlecenie Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych²¹; opinie pozyskane z innych źródeł, zwłaszcza formułowane w ramach konsultacji społecznych prowadzonych

¹⁶ Założenia reformy przygotowywały trzy zespoły kierowane przez profesorów: Huberta Izdebskiego, Marka Kwieka oraz Arkadiusza Radwana.

¹⁷ Na przykład przez Komitet Polityki Naukowej, który jest ciałem opiniodawczo-doradczym ministra nauki i szkolnictwa wyższego. Współtworzy i opiniuje dokumenty dotyczące rozwoju nauki oraz polityki naukowej i innowacyjnej, priorytetów inwestycyjnych i finansowych.

¹⁸ *Przyszłość PWSZ „rysuje się” w Tarnowie*, Tarnów 2017, <http://przyszloscpwsz.pl/2017/04/16/przyszlosc-pwsz-rysuje-sie-w-tarnowie/> (dostęp: 1.10.2017).

¹⁹ Sprawozdanie z konferencji „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”, Tarnów 2017, <http://przyszloscpwsz.pl/2017/06/09/sprawozdanie-z-konferencji-przyszlosc-wyzszego-szkolnictwa-zawodowego/> (dostęp: 1.10.2017).

²⁰ Zespoły: Huberta Izdebskiego, Marka Kwieka oraz Arkadiusza Radwana.

²¹ Raport autorów: R. Musiałkiewicza, P. Zaricznego, A. Zimnego – materiał niepublikowany, przekazany między innymi zespołowi opracowującym projekt założeń do *Ustawy 2.0* oraz złożony w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2017 r.

w związku z *Ustawą 2.0* (portale społecznościowe, wypowiedzi przedstawicieli resortu nauki, raporty i analizy tworzone przez różnorodne ośrodki); analizy SWOT poszczególnych państwowych wyższych szkół zawodowych.

W podsumowaniu można stwierdzić, że polski system szkolnictwa wyższego jest wciąż silnie ukierunkowany na „akademicki” model uczelni, mocno zakotwiczonej w tradycji i zorientowanej na wewnętrzne uwarunkowania. Uczelnie nadal są zbiurokratyzowanymi jednostkami działającymi w warunkach narzuconych przez prawo, ale często oderwanymi od rzeczywistych oczekiwań, co skutkuje niedostatecznym reagowaniem systemu na różnorodność potrzeb dzisiejszej gospodarki i społeczeństwa. Tymczasem na świecie już od wielu lat występują silne tendencje adhokracji, charakteryzujące się między innymi redukowaniem struktur formalnych i ewoluowaniem w kierunku uczelni przedsiębiorczych, opartych na idei społecznej odpowiedzialności. W większości państw systemy szkolnictwa wyższego są budowane w oparciu o różnorodność tworzących je podmiotów, których cele, modele czy sposoby funkcjonowania są ściśle powiązane z nadrzędnymi zadaniami, jakimi są: badania naukowe, kształcenie dla potrzeb rynku pracy, budowanie elit dla zmieniających się struktur społecznych oraz potrzeb gospodarki opartej na wiedzy. W takich uwarunkowaniach istnieje pilna potrzeba dostrzeżenia i wzmocnienia pozycji wyższych szkół zawodowych, które powinny silnie zaistnieć obok szkół akademickich jako uczelnie „innego typu”, o szczególnej misji społecznej. W tym celu konieczne są zmiany prawne, które pozwolą na stworzenie nowego modelu tych uczelni, adekwatnego do istniejących potrzeb i oczekiwań społecznych. W podejmowanych zmianach systemowo-prawnych należy jednak uwzględniać te rozwiązania, które w praktyce zostały pozytywnie zweryfikowane, a jednocześnie eliminować te, które osłabiają ich pozycję i rozwój oraz legalizują niepożądane zjawiska. Państwowe wyższe szkoły zawodowe potrzebują zmian prawnych, które pozwolą im się usamodzielniać, zbudować własną kadre (determinującą ich faktyczny potencjał intelektualny), zredefiniować misję i otworzyć nowe możliwości działania. Okres reform systemowych może być wielką szansą na wprowadzenie ważnych zmian pod warunkiem, że ich celem będzie nadrzędne dobro, a nie uwzględnianie chwilowych i partykularnych interesów różnych grup i ośrodków.

W niniejszym opracowaniu zaprezentowano i poddano pogłębionej analizie tylko część wyników z przeprowadzonych badań ze względu na ich obszerność i różnorodność. Zamiarem autorki jest kontynuowanie tematu oraz przygotowanie kolejnej publikacji opartej przede wszystkim na bardzo interesującym materiale z badań jakościowych.



PAŃSTWOWE WYŻSZE SZKOŁY ZAWODOWE W LATACH 1997–2017

1. Przyczyny tworzenia państwowych wyższych szkół zawodowych

Państwowe wyższe szkoły zawodowe są wpisane w system polskiego szkolnictwa wyższego już od dwudziestu lat. Początkowo ich ustrój, organizację oraz zasady funkcjonowania regulowała odrębna ustawa (Ustawa z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych)²². Ten stan trwał do dnia 27 lipca 2005 roku, kiedy została uchwalona nowa ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym²³, która uchylała wcześniejszy akt i wprowadzała jednolity stan prawny dla całego szkolnictwa wyższego. Tym samym uczelnie zawodowe utraciły swoją odrębność prawną i musiały sprostać takim samym wymaganiom prawnym, jak duże i stabilne uczelnie.

Pierwsze państwowe wyższe szkoły zawodowe rozpoczęły swoją działalność edukacyjną już w październiku 1998 roku i zostały zlokalizowane przede wszystkim w tych miastach, które w wyniku reformy administracyjnej utraciły status stolicy województwa.

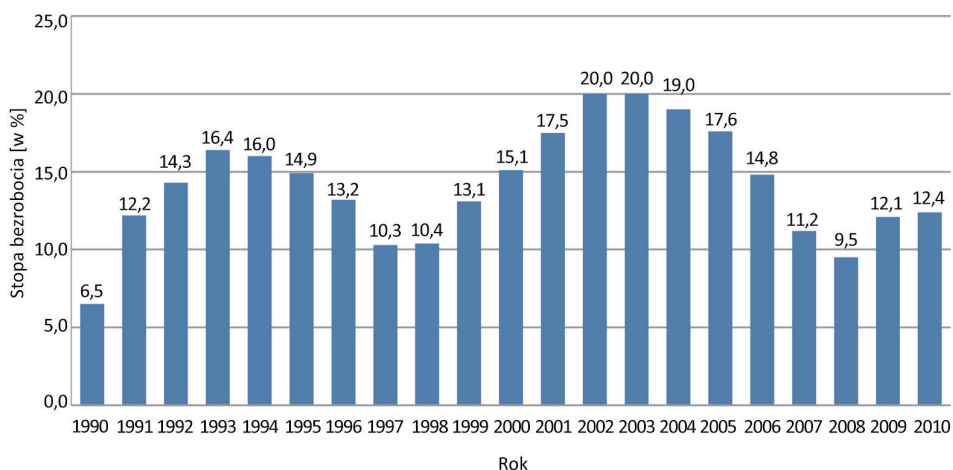
Lata dziewięćdziesiąte XX wieku to okres głębokiej transformacji ustrojowo-prawnej, czas budowania nowoczesnego państwa polskiego, które z powodu niewyobrażalnego zacofania dotyczącego praktycznie wszystkich sfer życia politycznego, gospodarczego i społecznego, musiało podejmować działania prawno-organizacyjne, by wprowadzać zmiany i reformować kraj. Tworzono nowe regulacje ustrojowo-prawne, które miały umożliwić budowanie nowoczesnego, demokratycznego państwa będącego gwarantem praw i wolności obywatelskich. Gospodarka, zrujnowana socjalistycznym systemem nakazowo-rozdzielczym, do podniesienia się i przejścia na nowy ustrojowo model wolnorynkowy i konkurencyjny potrzebowała wysoko wykwalifikowanych kadr, sprawnych menedżerów, przedsiębiorców oraz dobrze przygotowanych pracowników. Aparat państwowy zgłaszał również zapotrzebowanie na kompetentnych, apolitycznych urzędników zdolnych do sprawnego wykonywania zadań publicznych w warunkach permanentnych zmian. Dodatkowo otwarcie Polski na świat, przepływy kapitału i osób czy procesy integracyjne obnażały braki edukacyjne Polaków, zwłaszcza w zakresie znajomości języków obcych. Tymczasem w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w Polsce stosunkowo niewielka liczba osób aktywnych zawodowo legitymowała się dyplomem ukończenia wyższej uczelni, niski był poziom informatyzacji.

²² Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590.

²³ Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365.

Jak wynika z różnorodnych źródeł²⁴, w 1988 roku wykształcenie wyższe posiadało zaledwie 6,5% osób powyżej 13 roku życia, z czego większość stanowili mieszkańcy miast (9,4%) i tylko 1,8% – mieszkańcy wsi. Biorąc pod uwagę kryterium płci – 7% osób z wyższym wykształceniem stanowili mężczyźni, a 6% – kobiety²⁵. Polska w pierwszej kolejności musiała więc odrabiać zaległości edukacyjne społeczeństwa występujące właściwie na wszystkich poziomach kształcenia. Suma tych potrzeb ujawniła się z całą mocą w okresie głębokiego kryzysu gospodarczego, charakteryzującego się przede wszystkim recesją, hiperinflacją oraz towarzyszącą tym zjawiskom bardzo wysoką stopą bezrobocia.

W latach 1990–2000 bezrobocie utrzymywało się na zróżnicowanym poziomie, przy czym nasilenie tego zjawiska nastąpiło w 1993 roku, kiedy tzw. bezrobocie rejestrowane, czyli widniejące w statystykach urzędów pracy, osiągnęło poziom 16,4%. Nie był to jednak najwyższy wskaźnik, ponieważ najwyższy poziom bezrobocia przypada na lata 2002–2003, kiedy co piąty Polak nie miał pracy (rysunek 1).



Rysunek 1. Stopa bezrobocia rejestrowanego w latach 1990–2010

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Stopa bezrobocia w latach 1990–2017*, Warszawa 2017, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-w-latach-1990-2017,4,1.html> (dostęp: 2.07.2017).

Problemy gospodarcze i społeczne pogłębiały obszary biedy i wykluczenia społecznego osób nimi objętych, wywodzących się zwłaszcza z ośrodków wiejskich, małych miasteczek oraz miast, które w wyniku reformy administracyjnej utraciły status stolicy województwa.

Państwo podejmowało szereg działań zmierzających do opanowania i zmiany tych jakże niekorzystnych zjawisk, pojawiły się ważne inicjatywy mające na celu podniesienie współczynnika skolaryzacji. Według założeń realizowanej wówczas polityki społecznej, studia wyższe powinno kończyć około 40% danego rocznika²⁶. Na początku lat

²⁴ Por. na przykład J. Olearczyk, *Polityka społeczna – uwarunkowania i cele*, Poznań 2008, s. 167–187; R. Frąckiewicz (red.), *Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*, Katowice 2002, s. 92–105.

²⁵ E. Inglot-Brzęk, *Przemiany demograficzne a rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2012, nr 26, s. 217, <https://www.ur.edu.pl/file/21662/18.pdf> (dostęp: 2.07.2017).

²⁶ Tamże.

dziewięćdziesiątych w Polsce studiowało 381,9 tys. osób. Na rynku usług edukacyjnych funkcjonowało: 10 uniwersytetów, 18 wyższych szkół technicznych, 9 akademii rolniczych, 5 akademii ekonomicznych, 10 wyższych szkół pedagogicznych, 11 akademii medycznych, 2 wyższe szkoły morskie, 6 wyższych szkół sztuk plastycznych, 8 akademii muzycznych, 3 wyższe szkoły teatralne, 6 akademii wychowania fizycznego, 2 akademie teologiczne oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski²⁷.

Uczelnie te nie były jednak w stanie zaspokoić wzrastającego popytu na naukę i zapewnić możliwości studiowania wszystkim zainteresowanym osobom. Wobec odczuwalnych i potęgających się deficytów edukacyjnych występujących w polskim społeczeństwie, pod koniec XX wieku pojawiła się pilna konieczność budowy nowego systemu szkolnictwa wyższego, zwłaszcza pod kątem zwiększenia liczby uczelni oraz tworzenia takich kierunków studiów, których absolwentów oczekiwał zmieniający się gwałtownie rynek pracy. Drogę do reform miała otworzyć Ustawa z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym²⁸, która zezwalała między innymi na tworzenie, obok uczelni państwowych, uczelni niepaństwowych²⁹.

Tabela 1. Liczba studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w Polsce w latach 1990–2000

Rok akademicki	Uczelnie państwowe (publiczne)				Uczelnie niepaństwowe (niepubliczne)			
	studia stacjonarne		studia niestacjonarne		studia stacjonarne		studia niestacjonarne	
	w tys.	w %	w tys.	w %	w tys.	w %	w tys.	w %
1990/1991	299	77	91	23	–	–	–	–
1991/1992	314	76	100	24	1	0	0	0
1992/1993	343	71	134	28	3	1	0	0
1993/1994	375	66	181	32	7	1	0	0
1994/1995	402	60	233	35	12	2	6	1
1995/1996	425	54	284	36	19	2	20	3
1996/1997	453	49	336	37	34	4	51	7
1997/1998	486	45	386	36	49	4	96	10
1998/1999	520	41	431	34	67	5	163	15
1999/2000	553	39	468	33	82	6	247	20

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, Warszawa 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf (dostęp: 2.07.2017).

Dane liczbowe przedstawione w tabeli 1 wyraźnie potwierdzają istniejącą w latach dziewięćdziesiątych tendencję do gwałtownego wzrostu liczby osób uczących się na stu-

²⁷ Tamże.

²⁸ Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385.

²⁹ Art. 15 ust. 1 stanowił, że: „Uczelnię niepaństwową może założyć osoba fizyczna lub osoba prawna, zwana dalej «założycielem», na podstawie zezwolenia wydanego przez Ministra Edukacji Narodowej, po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego”.

diach stacjonarnych i niestacjonarnych³⁰. Od roku akademickiego 1991/1992 w polskim systemie szkolnictwa wyższego pojawiły się pierwsze uczelnie niepaństwowe, których liczba w kolejnych latach systematycznie wzrastała, podobnie jak liczba studiujących w nich studentów. W analizowanym okresie znaczna część studentów kształciła się w systemach niestacjonarnych (wieczorowo, zaocznie lub eksternistycznie), co było konsekwencją splotu różnych przyczyn, wśród których należy między innymi wskazać³¹:

- zbyt małą liczbę miejsc oferowanych studentom na studiach dziennych (stacjonarnych), zwłaszcza w uczelniach publicznych kształcących nieodpłatnie;
- czynniki demograficzne – dorastanie osób urodzonych w okresie wyżu demograficznego (na przełomie lat 70. i 80.) i wzrost liczby potencjalnych kandydatów na studia;
- konieczność uzupełniania wykształcenia przez osoby pracujące, które musiały łączyć pracę zawodową z nauką;
- aspiracje edukacyjne Polaków.

Jednym z istotnych działań, które przyczyniły się do poprawy poziomu wykształcenia Polaków było powołanie szkół wyższych nowego typu, jakimi były państwowe wyższe szkoły zawodowe. Ich powstanie poprzedziła burzliwa debata toczona głównie w środowisku akademickim. Kontrowersje budziły propozycje dotyczące ich modelu, lokalizacji czy źródeł finansowania. Na wybór ostatecznej koncepcji, jak wynika z analizowanych źródeł, wpłynęły sukcesy szkół holenderskich (hol. *hogescholen*), które powstały w 1983 roku na bazie małych, najczęściej jednokierunkowych średnich szkół zawodowych, stając się w wyniku reform uczelniami wielokierunkowymi. W niespełna trzy lata, w wyniku scalania rozproszonego sektora szkolnictwa zawodowego (obejmującego około 348 podmiotów), powstało 51 nowych instytucji, przynosząc dodatkowo znaczące oszczędności w budżecie państwa³². Model holenderski opierał się na założeniu, że wyższe szkolnictwo zawodowe jest systemem drożym, szkolnictwem innego typu, które dzięki skróceniu okresu studiów, w znaczący sposób poprawiło wskaźniki solaryzacji. Dodatkową wartością takich rozwiązań były stosunkowo niskie koszty funkcjonowania tych szkół wynikające z krótkiego cyklu kształcenia (6–7 semestrów), masowych i tanich kierunków oraz przerzucenia części kosztów związanych z prowadzeniem uczelni na władze lokalne. Podobnie działało się w Polsce, ponieważ to właśnie samorządy lokalne, najczęściej w formie darowizn, przekazywały na rzecz nowo tworzonej uczelni grunty, budynki czy wyposażenie, co przyspieszało proces ich tworzenia.

Państwowe wyższe szkoły zawodowe z założenia powstawały poza tradycyjnymi, silnymi ośrodkami akademickimi, często z dużym zaangażowaniem lokalnych samorządów i przy wsparciu dużych uczelni, które stawały się uczelniami patronackimi. „Prawda jest taka – mówił profesor Mirosław Handke we wrześniu 1998 roku, informując o powołaniu pierwszych dziewięciu uczelni zawodowych – że w Polsce jest nieprawdopodobna nierówność szans w dostępie do edukacji, co w rezultacie powoduje

³⁰ Zgodnie z Ustawą z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym studia były prowadzone jako dzienne, wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne. Podstawowym systemem studiów były studia dzienne, chyba że statut uczelni stanowił inaczej (art. 4 ust. 3).

³¹ Por. E. Ingłot-Brzęk, *Przemiany demograficzne...*, dz. cyt., s. 218.

³² M. Wójcicka, *Studia zawodowe w Polsce*, Warszawa 2002, s. 47.

rezygnację ze studiów. Chcemy więc upowszechnić wyższe wykształcenie poprzez zbliżenie uczelni do miejsca zamieszkania. Wyższe uczelnie zawodowe spełniają ten cel”³³.

Warto dodać, że pojawiło się szereg lokalnych inicjatyw poprzedzających tworzenie uczelni zawodowych. „Najbardziej dojrzała struktura organizacyjna dla przyszłej uczelni zawodowej została opracowana w projekcie «Tarnów University College – feasibility study» (1996–1997), w którym partnerami oprócz Ministerstwa Edukacji Narodowej było kilka zagranicznych ośrodków uniwersyteckich, między innymi z Bari, Paryża, Karlstadu. Dla potrzeb przyszłej uczelni opracowano strukturę organizacyjną, programy i plany studiów dla różnych specjalności. Z tarnowskich doświadczeń w kolejnych latach skorzystało wiele miast ubiegających się o powołanie państwowych uczelni zawodowych”³⁴.

Po wejściu w życie ustawy o wyższych szkołach zawodowych do Ministerstwa Edukacji Narodowej, któremu wówczas podlegała nauka i szkolnictwo wyższe, z dziesięciu różnych miast wpłynęły wnioski o powołanie uczelni, spośród których w 1998 roku dziewięć uzyskało pozytywną opinię. Pierwszym miastem w Polsce, w którym erygowano Państwową Wyższą Szkołę Zawodową był Tarnów, który dodatkowo został wyróżniony za wzorową procedurę przygotowania wniosku oraz stworzenie bazy materialnej³⁵. Kolejne uczelnie utworzono w Legnicy, Elblągu, Nowym Sączu, Jeleniej Górze, Gorzowie Wielkopolskim, Sulechowie i Jarosławiu. Powołał je profesor Mirosław Handke, minister edukacji narodowej w rządzie Jerzego Buzka, choć sam projekt dojrzał i ustawa została przyjęta w okresie poprzedniego rządu – premiera Włodzimierza Cimoszewicza i ministra edukacji profesora Jerzego Wiatra³⁶.

Zmiana stanu prawnego dotyczącego szkolnictwa wyższego umożliwiająca tworzenie publicznych i niepublicznych uczelni zdecydowanie wpłynęła na poprawę poziomu wykształcenia Polaków. I tak współczynnik skolaryzacji brutto³⁷ w szkolnictwie wyższym wzrósł z 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 53,8% w roku akademickim 2010/2011, a następnie spadał, osiągając poziom 47,6% w roku akademickim 2015/2016. Współczynnik skolaryzacji netto³⁸ wzrósł natomiast odpowiednio z 9,8% w 1990/1991 roku do 40,8% w 2010/2011 roku, zaś w roku akademickim 2015/2016 spadł do 37,3%³⁹.

³³ L. Jastrzębska, *15 lecie PWSZ: Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe: raport 15-lecia*, Warszawa [2012], http://www.perspektywy.pl/porta/index.php?option=com_content&view=article&id=585:15-lecie-pwsz&catid=138&Itemid=224 (dostęp: 22.02.2017).

³⁴ Tamże.

³⁵ Uczelnia została utworzona na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19 maja 1998 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie (Dz.U. z 1998 r., nr 65, poz. 418, z 1999 r., nr 50, poz. 508 i z 2000 r., nr 65, poz. 763).

³⁶ L. Jastrzębska, *15 lecie PWSZ...*, dz. cyt.

³⁷ Współczynnik skolaryzacji brutto – to wyrażony procentowo stosunek liczby wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (w wypadku szkolnictwa wyższego – 19–24 lata).

³⁸ Współczynnik skolaryzacji netto – to wyrażony procentowo stosunek liczby osób uczących się w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia.

³⁹ *Współczynnik skolaryzacji – szkolnictwo wyższe*, [w:] Studencka Marka, <http://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=1922> (dostęp: 2.07.2017).

Tabela 2. Zestawienie państwowych wyższych szkół zawodowych według dat utworzenia

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
1.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie 33-100 Tarnów ul. Adama Mickiewicza 8	19 maja 1998 r. (Dz.U. nr 65, poz. 418)	- administracja - automatyka i robotyka - chemia - ekonomia - elektronika i telekomunikacja - elektrotechnika - filologia (filologia angielska, germańska, romańska) - filologia (filologia angielska) - filologia (filologia germańska) - filologia (filologia romańska) - filologia polska - fizjoterapia - grafika - informatyka - inżynieria materiałowa - matematyka - ochrona środowiska - pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego - pielęgniarstwo - praca socjalna - wychowanie fizyczne - wzornictwo	- administracja - filologia polska - fizjoterapia (jednolite magisterskie) - pielęgniarstwo
2.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu 82-300 Elbląg ul. Wojska Polskiego 1	16 czerwca 1998 r. (Dz.U. nr 76, poz. 495)	- administracja - budownictwo - ekonomia - filologia (filologia angielska) - filologia (filologia germańska) - filologia polska - informatyka - inżynieria środowiska - mechanika i budowa maszyn - ochrona środowiska - pedagogika - pedagogika specjalna	pedagogika
3.	Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze 58-503 Jelenia Góra ul. Lwówecka 18	16 czerwca 1998 r. (Dz.U. nr 76, poz. 496)	- dietetyka - dziennikarstwo i komunikacja społeczna - edukacja techniczno-informatyczna - filologia (filologia angielska) - filologia (filologia germańska) - fizjoterapia - pedagogika - pielęgniarstwo - wychowanie fizyczne	- fizjoterapia (jednolite magisterskie) - pielęgniarstwo

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
4.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie 62-510 Konin ul. Przyjaźni 1	16 czerwca 1998 r. (Dz.U. nr 76, poz. 497)	▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ budownictwo ▪ dietetyka ▪ energetyka ▪ filologia (filologia angielska, filologia germańska) ▪ finanse i rachunkowość ▪ fizjoterapia ▪ informatyka ▪ inżynieria środowiska ▪ kosmetologia ▪ logistyka ▪ mechanika i budowa maszyn ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ praca socjalna ▪ wychowanie fizyczne ▪ zarządzanie	▪ filologia ▪ zarządzanie i inżynieria produkcji ▪ zdrowie publiczne
5.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy 59-220 Legnica ul. Sejmowa 5a	16 czerwca 1998 r. (Dz.U. nr 76, poz. 498)	▪ administracja ▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ dietetyka ▪ filologia (filologia angielska) ▪ filologia (filologia germańska) ▪ filologia (język angielski z informatyką) ▪ finanse i zarządzanie w przedsiębiorstwie ▪ finanse, rachunkowość i podatki ▪ fizjoterapia ▪ informatyka ▪ inżynieria testowa ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ ratownictwo medyczne ▪ zarządzanie ▪ zarządzanie i inżynieria produkcji	▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ finanse i zarządzanie w przedsiębiorstwie ▪ fizjoterapia (jednolite magisterskie) ▪ pedagogika ▪ zarządzanie i inżynieria produkcji
6.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu 33-300 Nowy Sącz ul. Stanisława Staszica 1	16 czerwca 1998 r. (Dz.U. nr 76, poz. 499)	▪ e-administracja ▪ edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych ▪ ekonomia ▪ ekonomika i organizacja przedsiębiorstw ▪ filologia (angielski, rosyjski, niemiecki) ▪ filologia (język angielski – translatoryka) ▪ filologia (język niemiecki – translatoryka) ▪ filologia (język rosyjski – translatoryka) ▪ fizjoterapia ▪ informatyka ▪ lingwistyka dla biznesu ▪ mechatronika ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ ratownictwo medyczne ▪ wychowanie fizyczne ▪ zarządzanie i inżynieria produkcji	▪ ekonomika i organizacja przedsiębiorstw ▪ fizjoterapia (jednolite magisterskie) ▪ mechatronika ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ zarządzanie i inżynieria produkcji

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
7.	Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu 37-500 Jarosław ul. Stefana Czarnieckiego 16	21 lipca 1998 r. (Dz.U. nr 98, poz. 616)	- administracja - bezpieczeństwo wewnętrzne - budownictwo - elektronika i telekomunikacja - europaistyka - filologia - filologia (tłumaczeniowa, nauczycielska) - filologia (filologia angielska) - finanse i rachunkowość - geodezja i kartografia - informatyka - kosmetologia - pedagogika - pielęgniarstwo - praca socjalna - turystyka i rekreacja - zarządzanie	- geodezja i kartografia - pedagogika - zarządzanie
8.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim (obecnie Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim)** 66-400 Gorzów Wielkopolski ul. Teatralna 25	21 lipca 1998 r. (Dz.U. nr 98, poz. 618)	- administracja - bezpieczeństwo narodowe - ekonomia - energetyka - filologia - filologia (język angielski) - filologia (język angielski z językiem rosyjskim) - filologia (język niemiecki) - filologia (język niemiecki z językiem włoskim) - filologia (język włoski) - filologia (język włoski z językiem niemieckim) - filologia polska - finanse i rachunkowość - informatyka - inżynieria bezpieczeństwa - kulturoznawstwo - logistyka - mechanika i budowa maszyn - pedagogika - turystyka i rekreacja - zarządzanie	- administracja - bezpieczeństwo narodowe - filologia - filologia polska - mechanika i budowa maszyn - pedagogika - zarządzanie
9.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie (włączona w strukturę Uniwersytetu Zielonogórskiego)*** 66-100 Sulechów ul. Armii Krajowej 51	12 sierpnia 1998 r. (Dz.U. nr 107, poz. 670)	- administracja publiczna - administracja - energetyka - gospodarka i rozwój zrównoważony - menedżer usług hotelarskich - menedżer usług zdrowotnych w turystyce - nowoczesny handel - oświatowa administracja publiczna - turystyka i rekreacja	—

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
10.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie 38-400 Krosno Rynek 1	15 czerwca 1999 r. (Dz.U. nr 55, poz. 575)	▪ budownictwo ▪ energetyka ▪ filologia (filologia angielska, filologia germańska, język i kultura Rosji, dwujęzyczne studia dla tłumaczy) ▪ filologia (język rosyjski dla biznesu) ▪ filologia polska ▪ górnictwo i geologia ▪ informatyka ▪ inżynieria środowiska ▪ mechanika i budowa maszyn ▪ międzynarodowa komunikacja językowa ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ produkcja i bezpieczeństwo żywności ▪ rolnictwo ▪ towaroznawstwo ▪ turystyka i rekreacja ▪ wychowanie fizyczne ▪ zarządzanie ▪ zielarstwo	—
11.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie 64-100 Leszno ul. Adama Mickiewicza 5	15 czerwca 1999 r. (Dz.U. nr 55, poz. 576)	▪ bezpieczeństwo narodowe ▪ budownictwo ▪ ekonomia ▪ elektrotechnika ▪ filologia (język angielski) ▪ filologia (język hiszpański) ▪ filologia (język niemiecki) ▪ fizjoterapia ▪ informatyka ▪ logistyka ▪ mechanika i budowa maszyn ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ turystyka i rekreacja ▪ wychowanie fizyczne	▪ pedagogika ▪ wychowanie fizyczne

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
12.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku 09-402 Płock pl. gen. Jarosława Dąbrowskiego 2	15 czerwca 1999 r. (Dz.U. nr 55, poz. 577)	▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ ekonomia ▪ filologia ▪ filologia (filologia angielska) ▪ filologia (filologia germańska) ▪ filologia (asystent językowy w biznesie – język angielski; niemiecki; rosyjski) ▪ filologia (język angielski w turystyce i biznesie) ▪ filologia (języki europejskie i kultury – język angielski z językiem niemieckim) ▪ filologia (języki europejskie i kultury – język angielski z językiem rosyjskim) ▪ finanse z elementami matematyki ▪ informatyka ▪ kosmetologia ▪ matematyka ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ położnictwo ▪ praca socjalna	▪ ekonomia ▪ filologia ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo
13.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu 58-300 Wałbrzych ul. Zamkowa 4	15 czerwca 1999 r. (Dz.U. nr 55, poz. 578)	▪ administracja ▪ architektura wnętrz ▪ bezpieczeństwo i higiena pracy ▪ filologia (filologia angielska) ▪ filologia (filologia hiszpańska) ▪ filologia (język niemiecki) ▪ kosmetologia ▪ logistyka ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ politologia ▪ techniki dentystyczne	▪ administracja ▪ logistyka
14.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu 62-800 Kalisz ul. Nowy Świat 4	8 lipca 1999 r. (Dz.U. nr 60, poz. 640)	▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ budownictwo ▪ elektrotechnika ▪ fizjoterapia ▪ informatyka ▪ inżynieria środowiska ▪ kosmetologia ▪ mechanika i budowa maszyn ▪ obronność państwa ▪ pielęgniarstwo ▪ położnictwo ▪ ratownictwo medyczne ▪ technologia żywności i żywienie człowieka ▪ wychowanie fizyczne ▪ zarządzanie	▪ fizjoterapia (jednolite magisterskie) ▪ inżynieria środowiska ▪ mechanika i budowa maszyn ▪ obronność państwa ▪ pielęgniarstwo ▪ wychowanie fizyczne w zdrowiu publicznym ▪ zarządzanie i dowodzenie

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
15.	Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej 21-500 Biała Podlaska ul. Sidorska 95/97	18 lipca 2000 r. (Dz.U. nr 61, poz. 705)	■ bezpieczeństwo narodowe ■ budownictwo ■ dietetyka ■ ekonomia ■ filologia (filologia angielska) ■ filologia (filologia rosyjska) ■ filologia (język angielski) ■ filologia (język niemiecki) ■ filologia (język rosyjski) ■ finanse i rachunkowość ■ fizjoterapia ■ gospodarka przestrzenna ■ informatyka ■ mechanika i budowa maszyn ■ pedagogika ■ pielęgniarstwo ■ ratownictwo medyczne ■ rolnictwo ■ socjologia ■ turystyka i rekreacja ■ zarządzanie ■ zdrowie publiczne	■ bezpieczeństwo narodowe ■ ekonomia ■ fizjoterapia ■ fizjoterapia (jednolite magisterskie) ■ pielęgniarstwo ■ turystyka i rekreacja ■ zdrowie publiczne
16.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile 64-920 Piła ul. Podchorążych 10	18 lipca 2000 r. (Dz.U. nr 61, poz. 706)	■ budownictwo ■ ekonomia ■ elektrotechnika ■ filologia (filologia angielska) ■ filologia (lingwistyka stosowana) ■ fizjoterapia ■ kosmetologia ■ mechanika i budowa maszyn ■ pielęgniarstwo ■ politologia ■ praca socjalna ■ ratownictwo medyczne ■ transport	■ fizjoterapia (jednolite magisterskie) ■ praca socjalna
17.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie 48-300 Nysa ul. Armii Krajowej 7	10 kwietnia 2001 r. (Dz.U. nr 37, poz. 426)	■ architektura ■ bezpieczeństwo wewnętrzne ■ dietetyka ■ filologia (filologia angielska) ■ filologia (filologia germańska) ■ filologia (język biznesu angielski) ■ finanse i rachunkowość ■ informatyka ■ jazz i muzyka estradowa ■ kosmetologia ■ pielęgniarstwo ■ psychofizyczne kształtowanie człowieka ■ ratownictwo medyczne ■ zarządzanie i inżynieria produkcji	■ pielęgniarstwo

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
18.	Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnio-europejska w Przemyslu 37-700 Przemysł ul. Książąt Lubomirskich 6	10 kwietnia 2001 r. (Dz.U. nr 37, poz. 427)	- architektura wnętrz - bezpieczeństwo i produkcja żywności - filologia (filologia angielska) - filologia (filologia ukraińska) - filologia (lingwistyka stosowana) - filologia polska - inżynieria środowiskowa - inżynieria transportu i logistyki - mechatronika - politologia - projektowanie graficzne - socjologia - stosunki międzynarodowe	—
19.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku 38-500 Sanok ul. Adama Mickiewicza 21	10 kwietnia 2001 r. (Dz.U. nr 37, poz. 428)	- edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej - ekonomia - filologia polska - gospodarka w ekosystemach rolnych i leśnych - gospodarka zasobami na obszarach wiejskich - mechanika i budowa maszyn - mechatronika - nowe media, reklama, kultura współczesna - pedagogika - pielęgniarstwo - praca socjalna - ratownictwo medyczne - rolnictwo	- pielęgniarstwo - praca socjalna z elementami organizacji i zarządzania
20.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu 39-400 Tarnobrzeg ul. Henryka Sienkiewicza 50	10 kwietnia 2001 r. (Dz.U. nr 37, poz. 429)	- bezpieczeństwo wewnętrzne - ekonomia menedżerska - finanse i rachunkowość - pedagogika - pielęgniarstwo - socjologia	pielęgniarstwo
21.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie 06-400 Ciechanów ul. Gabriela Narutowicza 9	24 lipca 2001 r. (Dz.U. nr 79, poz. 838)	- bezpieczeństwo wewnętrzne - ekonomia - elektronika i telekomunikacja - informatyka - inżynieria środowiskowa - kulturoznawstwo - logistyka - mechanika i budowa maszyn - pedagogika - pielęgniarstwo - praca socjalna - rolnictwo	—

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
22.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie 22-100 Chełm ul. Poczтова 54	24 lipca 2001 r. (Dz.U. nr 79, poz. 839)	▪ budownictwo ▪ elektrotechnika ▪ filologia (filologia angielska) ▪ filologia (filologia słowiańska) ▪ filologia polska ▪ matematyka ▪ mechanika i budowa maszyn ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ rolnictwo ▪ stosunki międzynarodowe	▪ pedagogika
23.	Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu 34-400 Nowy Targ ul. Kokoszków 71	24 lipca 2001 r. (Dz.U. nr 79, poz. 840)	▪ architektura ▪ filologia ▪ filologia polska ▪ finanse i rachunkowość ▪ fizjoterapia ▪ gospodarka przestrzenna ▪ inżynieria środowiskowa ▪ kosmetologia ▪ pielęgniarstwo ▪ ratownictwo medyczne ▪ turystyka i rekreacja	▪ architektura ▪ fizjoterapia ▪ fizjoterapia (jednolite magisterskie) ▪ pielęgniarstwo ▪ turystyka i rekreacja
24.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu 47-400 Racibórz ul. Juliusza Słowackiego 55	20 września 2001 r. (Dz.U. nr 106, poz. 1152)	▪ administracja ▪ architektura ▪ automatyka i robotyka ▪ bezpieczeństwo państwa ▪ edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych ▪ filologia (filologia angielska) ▪ filologia (filologia czeska) ▪ filologia (filologia germańska) ▪ filologia (filologia słowiańska) ▪ filologia (język angielski) ▪ filologia (język niemiecki) ▪ matematyka ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ turystyka i rekreacja ▪ wychowanie fizyczne	—
25.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku 87-800 Włocławek ul. 3 Maja 17	20 września 2001 r. (Dz.U. nr 106, poz. 1153)	▪ administracja ▪ filologia (filologia angielska) ▪ filologia (filologia germańska) ▪ filologia (filologia rosyjska) ▪ filologia polska ▪ finanse i rachunkowość ▪ informatyka ▪ inżynieria zarządzania ▪ mechanika i budowa maszyn ▪ nowe media i e-biznes ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ zarządzanie	—

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
26.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu 45-060 Opole ul. Katowicka 68	8 kwietnia 2003 r. (Dz.U. nr 64, poz. 593)	- dietetyka - fizjoterapia - kosmetologia - pielęgniarstwo - położnictwo	- fizjoterapia - fizjoterapia (jednolite magisterskie) - kosmetologia - pielęgniarstwo - położnictwo
27.	Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży 18-400 Łomża ul. Akademicka 14	22 czerwca 2004 r. (Dz.U. nr 150, poz. 1570)	- administracja - automatyka i robotyka - dietetyka - filologia (filologia angielska z technologią informacyjną) - fizjoterapia - informatyka - kosmetologia - pielęgniarstwo - praca socjalna - technologia żywności i żywienie człowieka - wychowanie fizyczne - zarządzanie	- administracja - fizjoterapia (jednolite magisterskie) - pielęgniarstwo - prawo (jednolite magisterskie)
28.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie 67-200 Głogów ul. Piotra Skargi 5	22 czerwca 2004 r. (Dz.U. nr 150, poz. 1571)	- automatyka i robotyka - ekonomia - finanse i rachunkowość - metalurgia - nowe media - pedagogika - pielęgniarstwo	pedagogika
29.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Hipolita Cegielskiego w Gnieźnie 62-200 Gniezno ul. ks. kard. Stefana Wyszyńskiego 38	22 czerwca 2004 r. (Dz.U. nr 150, poz. 1572)	- elektronika i telekomunikacja - fizjoterapia - informatyka - inżynieria środowiska - ochrona środowiska - pielęgniarstwo - technologia chemiczna - transport - zarządzanie i inżynieria produkcji	—
30.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Wałczu 78-600 Wałcz ul. Bydgoska 50	22 czerwca 2004 r. (Dz.U. nr 150, poz. 1573)	- administracja - finanse i rachunkowość - informatyka w biznesie i administracji - pedagogika - wychowanie fizyczne - zarządzanie i inżynieria produkcji	—

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
31.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu 32-600 Oświęcim ul. Maksymiliana Marii Kolbego 8	7 czerwca 2005 r. (Dz.U. nr 106, poz. 888)	▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ filologia ▪ filologia (filologia angielska) ▪ filologia (filologia germańska) ▪ filologia (filologia rosyjska) ▪ filologia germańska z językiem angielskim ▪ finanse i rachunkowość ▪ informatyka ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ politologia ▪ praca socjalna ▪ wychowanie fizyczne ▪ zarządzanie ▪ zarządzanie i inżynieria produkcji	▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ politologia
32.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica w Zamościu 22-400 Zamość ul. Pereca 2	7 czerwca 2005 r. (Dz.U. nr 106, poz. 889)	▪ bezpieczeństwo narodowe ▪ filologia (filologia angielska) ▪ finanse i rachunkowość ▪ logistyka ▪ matematyka ▪ mechanika i budowa maszyn ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ politologia ▪ turystyka i rekreacja	—
33.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach 16-400 Suwałki ul. Teofila Noniewicza 10	21 czerwca 2005 r. (Dz.U. nr 116, poz. 967)	▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ budownictwo ▪ ekonomia ▪ filologia (angielsko-rosyjska) ▪ finanse i rachunkowość ▪ kosmetologia ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ ratownictwo medyczne ▪ transport ▪ zarządzanie i inżynieria produkcji	▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ ekonomia
34.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach 96-100 Skierniewice ul. Stefana Batorego 64c	27 września 2005 r. (Dz.U. nr 190, poz. 1605)	▪ administracja ▪ bezpieczeństwo wewnętrzne ▪ dietetyka ▪ finanse i rachunkowość ▪ informatyka ▪ kosmetologia ▪ ogrodnictwo ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ zarządzanie ▪ zarządzanie obszarami wiejskimi	—

Lp.	Nazwa i adres uczelni	Data utworzenia (rozporządzenie ws. utworzenia)	Prowadzone kierunki (stan na 1.10.2017 r.)	
			studia pierwszego stopnia	studia drugiego stopnia
35.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sandomierzu (włączona w struktury Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach)**** 27-600 Sandomierz ul. dr. Zygmunta Schinżla 13a	29 sierpnia 2007 r. (Dz.U. nr 160, poz. 1129)	▪ e-administracja ▪ filologia angielska ▪ kosmetologia ▪ mechatronika ▪ zdrowie publiczne	—
36.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie 75-582 Koszalin ul. Leśna 1	29 września 2009 r. (Dz.U. nr 162, poz. 1288)	▪ bezpieczeństwo narodowe ▪ fizjoterapia ▪ kosmetologia ▪ pedagogika ▪ pielęgniarstwo ▪ ratownictwo medyczne ▪ wychowanie fizyczne	—

* W przypadku uczelni włączonych w struktury Uniwersytetów podano kierunki prowadzone przed dokonaniem przekształceń.

** W 2016 wszczęto procedurę powołania Akademii w Gorzowie, pomimo niespełniania wymogów formalnych do przekształcenia uczelni w akademię. Zgodnie z Ustawą z dnia 13 maja 2016 r. o utworzeniu Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim (Dz.U. z 2016 r., poz. 752) przekształcenie nastąpiło z dniem 1 września 2016 r. Obecnie funkcjonuje jako Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.

*** Z dniem 1 września 2017 r. połączono Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Sulechowie z Uniwersytetem Zielonogórskim w Zielonej Górze (Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 lipca 2017 r., Dz.U. z 2017 r., poz. 1420)

**** Uczelnia istniała w latach 2007–2016. Dnia 27 października 2016 r. rektorzy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sandomierzu i Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach podpisali umowę o włączeniu sandomierskiej uczelni w struktury uniwersytetu, tego samego dnia senaty uczelni pozytywnie zaopiniowały wniosek rektorów do ministra nauki i szkolnictwa wyższego w sprawie zatwierdzenia fuzji. 16 grudnia tego samego roku minister nauki i szkolnictwa wyższego podpisał stosowne rozporządzenie (Dz.U. z 2016 r., poz. 2096), na mocy którego Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sandomierzu z dniem 1 stycznia 2017 roku została połączona z Uniwersytetem Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zintegrowany System Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on, Warszawa 2017; System Informacji Prawnej LEX, wersja Gamma, Warszawa 2017.

Należy podkreślić, że państwowe wyższe szkoły zawodowe, zlokalizowane w miejscowościach oddalonych od centrów akademickich, stały się znaczące nie tylko z powodu wpływu na poziom wykształcenia młodzieży i dorosłych, ale także dlatego, że w regionach, w których funkcjonowały stawały się ważnym pracodawcą, impulsem dla lokalnej gospodarki, katalizatorem miasto- i kulturotwórczym.

2. Podstawy prawne funkcjonowania państwowych wyższych szkół zawodowych

Uchwalenie przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Ustawy z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych⁴⁰, jako aktu poświęconemu odrębnej grupie uczelni, wyraźnie różnicowało status tych szkół, pozycję na rynku usług edukacyjnych oraz zasady działania, zwłaszcza w porównaniu ze stanem ustanowionym Ustawą o szkolnictwie wyższym z 1990 roku. Tym samym w latach dziewięćdziesiątych XX wieku podstawy prawne funkcjonowania wyższych uczelni tworzyły następujące akty normatywne:

- Ustawa z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym;
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych;
- Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z dnia 14 marca 2003 roku.

Zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym z 1990 roku do podstawowych zadań uczelni należało:

- kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów;
- prowadzenie badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej;
- przygotowanie kandydatów do samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej lub działalności artystycznej;
- kształcenie w celu uzupełnienia wiedzy ogólnej i specjalistycznej osób, które posiadają tytuły zawodowe i wykonują zawody praktyczne;
- rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej oraz postępu technicznego, a także współdziałanie w szerzeniu wiedzy w społeczeństwie oraz dbanie o zdrowie i rozwój fizyczny studentów.

Uczelnie funkcjonujące na podstawie tej ustawy często nazywano szkołami wyższymi typu uniwersyteckiego, chociaż sama ustawa nie zawierała takiego sformułowania. Szkoły te, zgodnie z przyjętymi regulacjami, posiadały uprawnienia do nadawania swoim absolwentom tytułów zawodowych: licencjata, magistra, lekarza, inżyniera, magistra inżyniera i innych, określonych przez ministra edukacji narodowej w porozumieniu z właściwymi ministrami. Część uczelni, po spełnieniu wymagań określonych prawem, mogła poprzez rady wydziałów, czyli rady podlegających im jednostek wewnętrznych, nadawać stopień naukowy doktora, a nawet doktora habilitowanego. Szkoły wyższe typu uniwersyteckiego posiadały także uprawnienia do prowadzenia własnych badań naukowych.

Uczelnie zawodowe, zgodnie z założeniami ustawy o wyższych szkołach zawodowych, nabyły prawo do nadawania swoim absolwentom tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera. Ustawa określiła także podstawowe zadania tych uczelni, które obejmowały:

- kształcenie studentów w zakresie kierunków i specjalności zawodowych oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodu;

⁴⁰ Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590 z późn. zm.

- kształcenie w celu uzupełnienia specjalistycznej wiedzy i umiejętności zawodowych;
- kształcenie w celu przekwalifikowania w zakresie danej specjalności zawodowej.

Wymienione ustawy zmieniły w znacznym stopniu istniejący wcześniej system szkolnictwa, zwłaszcza w zakresie zarządzania, typów szkół wyższych oraz struktury studiów. Uczelnie uzyskały pewną autonomię, która upoważniała je między innymi do: samodzielnego uchwalania statutu, tworzenia i likwidacji kierunków studiów, ustalania zasad i trybu przyjmowania studentów, określania zakresu egzaminu wstępnego czy uchwalania regulaminu studiów. Z kolei autonomia poszczególnych wydziałów uczelni dotyczyła przede wszystkim zasad przyjęć na studia oraz liczby przyjmowanych studentów, programów kształcenia oraz zatrudniania pracowników naukowo-dydaktycznych.

Warto również zwrócić uwagę na zmiany koncepcji zarządzania szkołami wyższymi, które znalazły odzwierciedlenie w stosownych regulacjach prawnych. Ustawa z 1990 roku ograniczyła kompetencje ministra edukacji narodowej w zakresie zarządzania szkołami wyższymi na rzecz autonomii poszczególnych uczelni oraz wydziałów wchodzących w ich skład. Do zadań ministra edukacji narodowej należało między innymi sprawowanie ogólnego nadzoru nad szkolnictwem wyższym, kontrolowanie legalności działań poszczególnych szkół oraz powoływanie nowych uczelni. Na poziomie centralnym – oprócz ministra edukacji narodowej oraz innych ministrów odpowiadających za podległe im uczelnie – w procesie zarządzania szkolnictwem wyższym uczestniczyły: Komitet Badań Naukowych, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego oraz Państwowa Komisja Akredytacyjna.

Komitet Badań Naukowych zajmował się sprawami polityki naukowej i naukowo-technicznej, pełnił też rolę rady badawczej, która na zasadach konkurencyjności miała rozdzielać środki na realizację projektów badawczych.

Innym organem była Rada Główna Szkolnictwa Wyższego składająca się z przedstawicieli środowiska akademickiego. Rada pełniła funkcję opiniotwórczą wobec ministra edukacji narodowej, polegającą między innymi na opiniowaniu projektów aktów normatywnych dotyczących szkolnictwa wyższego.

Od 1 stycznia 2002 roku ustawowym organem szkolnictwa wyższego działającym na rzecz jakości kształcenia stała się Państwowa Komisja Akredytacyjna. Jej głównym zadaniem było przedstawianie ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinii i wniosków dotyczących tworzenia uczelni, przyznawania uczelniom uprawnień do prowadzenia studiów wyższych na określonych kierunkach i poziomach kształcenia, tworzenia przez uczelnie zamiejscowych jednostek organizacyjnych, dokonywanie oceny jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach oraz oceny jakości kształcenia nauczycieli. Państwowa Komisja Akredytacyjna wyrażała także opinie w sprawie spełnienia określonych w przepisach warunków prowadzenia studiów wyższych czy przyporządkowania realizowanych specjalności do odpowiednich kierunków studiów. Działalność Komisji obejmowała wszystkie uczelnie, tzn. funkcjonujące zarówno na podstawie Ustawy z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym, jak i Ustawy z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych. Kadencja Komisji trwała trzy lata, a jej członków powoływał i odwoływał minister. W Komisji działały zespoły adekwatne do kierunków studiów: humanistycznych; przyrodniczych; matematyczno-fizyczno-chemicznych; rolniczych, leśnych i weterynaryjnych; medycznych; wychowania fizycznego; technicznych; ekonomicznych; społecznych i prawnych oraz arty-

stycznych. Przyjęto, że dokonywana przez Komisję ocena jakości kształcenia prowadzonego na danym kierunku studiów może być: wyróżniająca, pozytywna, warunkowa, negatywna.

Ocena wyróżniająca lub pozytywna zwalniała uczelnię z ponownej kontroli kierunku w kolejnych pięciu latach, o ile nie zaistniały okoliczności uzasadniające wcześniejsze jej przeprowadzenie. Ocena warunkowa wiązała się z koniecznością zastosowania się do zaleceń Komisji oraz usunięcia braków we wskazanym przez nią terminie. Konsekwencją wystawienia danemu kierunkowi studiów oceny negatywnej była natomiast decyzja ministra o cofnięciu lub zawieszeniu uprawnień do prowadzenia studiów na tym kierunku i poziomie kształcenia. Warto podkreślić, że Państwowa Komisja Akredytacyjna nigdy nie oceniła negatywnie kształcenia na jakimkolwiek kierunku studiów prowadzonych przez państwowe wyższe szkoły zawodowe, co dobitnie świadczy o wysokim poziomie i jakości kształcenia w tych uczelniach.

Innym organem związanym z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi i całym szkolnictwem wyższym była Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów. Od początku istnienia działała ona przy prezie Rady Ministrów, pełniąc w zakresie wydawanych przez siebie decyzji funkcje organu administracji rządowej. Centralna Komisja przede wszystkim opiniowała projekty aktów normatywnych dotyczących spraw związanych z nadawaniem stopni doktora i doktora habilitowanego oraz tytułu profesora. Wyrażała także opinie w sprawie zatrudniania w szkołach wyższych na stanowiskach profesorów nadzwyczajnych osób nieposiadających stopnia naukowego doktora habilitowanego. Kadencja Centralnej Komisji trwała cztery lata, a jej członków, rekrutujących się spośród kandydatów przedstawionych przez jednostki organizacyjne uprawnione do nadawania stopnia doktora, wybierały osoby posiadające tytuł profesora.

W ramach prawnych nakreślonych przez dwie ustawy, tj. z 1990 i 1997 roku, ministrowi edukacji narodowej oraz ministrom właściwych resortów podlegały następujące państwowe szkoły wyższe:

- uniwersytety – uczelnie interdyscyplinarne, kształcące głównie w kierunkach humanistycznych, społecznych, matematyczno-przyrodniczych, prawnych, ekonomicznych;
- wyższe szkoły techniczne (politechniki i Akademia Górniczo-Hutnicza im. S. Staszica w Krakowie) – prowadzące głównie studia na kierunkach technicznych, lecz również matematyczno-przyrodniczych, rolniczych, humanistycznych czy ekonomicznych (na przykład administracja, marketing, zarządzanie);
- akademie rolnicze – prowadzące przede wszystkim studia rolnicze, ale kształcące również specjalistów w dziedzinach technicznych i ekonomicznych;
- akademie ekonomiczne (w tym Szkoła Główna Handlowa w Warszawie) – kształcące ekonomistów;
- wyższe szkoły pedagogiczne – kształcące nauczycieli różnych specjalności;
- akademie teologiczne;
- akademie medyczne (w tym Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie);
- wyższe szkoły artystyczne: akademie muzyczne, akademie sztuk pięknych, akademie i szkoły teatralne, szkoły filmowe;
- akademie wychowania fizycznego;

- wyższe szkoły morskie;
- akademie wojskowe;
- Wyższa Szkoła Policji;
- Szkoła Główna Służby Pożarniczej.

Ustawa z 1990 roku stworzyła także możliwość zakładania uczelni niepublicznych, które obok państwowych wyższych szkół zawodowych prowadziły głównie studia licencjackie (pierwszego stopnia). Zgodę na założenie uczelni niepaństwowej wydawał minister edukacji narodowej na podstawie opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Uzyskanie takiej zgody łączyło się z wpisem uczelni do rejestru szkół wyższych prowadzonego przez ministra. Przejście tej procedury oznaczało uzyskanie przez nowo utworzoną uczelnię prawa do wystawiania państwowych dyplomów. Uczelnie niepubliczne nie otrzymywały jednak dotacji finansowych z budżetu państwa.

Jak wynika z zestawienia zamieszczonego w tabeli 3, wyższe szkoły zawodowe w swoich odrębnych regulacjach różniły się znacznie od innych uczelni nazywanych dla odróżnienia uczelniami akademickimi bądź uniwersyteckimi. Przede wszystkim szkoły te miały prowadzić kształcenie umożliwiające uzyskanie tytułu licencjata bądź inżyniera, w stosunkowo krótkim czasie (6 lub 7 semestrów) oraz rozwijać umiejętności konieczne do wykonywania w przyszłości zawodu. Miały skupiać się w głównej mierze na dydaktyce, chociaż ustawa dopuszczała możliwość prowadzenia przez nie badań naukowych, wdrażania nowych rozwiązań i innowacji. Wprowadzenie takich regulacji stanowiło wyraźne odejście od utrwalonego humboldtowskiego modelu uczelni, preferującego łączenie prac badawczych z dydaktyką. Tymczasem państwowe wyższe szkoły zawodowe w drodze ustawy zostały zwolnione z obowiązku prowadzenia badań naukowych, co więcej, nie mogły liczyć na środki publiczne na ten cel⁴¹.

Uczelnie zawodowe różniły od pozostałych szkół także pod względem wewnętrznego ustroju i organizacji. Państwowe wyższe szkoły zawodowe tworzyły najczęściej struktury instytutowe, które były dla uczelni podstawowymi jednostkami organizacyjnymi. Uczelnią kierował wybierany przez elektorów rektor – jedyny jednoosobowy organ uczelni. Organami kolegialnymi były natomiast senat oraz konwent (powoływany wyłącznie w uczelniach zawodowych). Wprowadzenie konwentu jako organu uczelni miało przyczynić się do realnego włączenia interesariuszy zewnętrznych w realizację misji uczelni i wspomóc jej efektywne funkcjonowanie. Warto podkreślić, że do grona interesariuszy szkół wyższych zalicza się nie tylko osoby, które bezpośrednio uczestniczą w procesie dydaktycznym (wykładowcy, studenci, doktoranci, słuchacze) lub organizują i wspomagają taki proces (pracownicy uczelni niebędący nauczycielami), ale także podmioty instytucjonalne pośredniczące w kontaktach między uczelniami a państwem, na przykład zmagające prace badawcze czy usługi edukacyjne (przedsiębiorcy, przedstawiciele biznesu), instytucje samorządowe i jednostki administracji rządowej, a także szkoły, z których rekrutują się przyszli studenci, organizacje społeczne czy media⁴².

⁴¹ Por. E. Kowalska, *Zmiana w szkolnictwie wyższym. Studium przypadków*, Kraków 2013, s. 105 i nast.

⁴² B. Minkiewicz (red.), *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2003, s. 9. Por. A. Piotrowska-Piątek, *Relacje szkół wyższych z interesariuszami zewnętrznymi. Konwent jako instytucja pomostowa*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej seria Organizacja i Zarządzanie” 2014, nr 76(1923), s. 167–178.

Tabela 3. Porównanie wybranych regulacji w ustawie o szkolnictwie wyższym i ustawie o wyższych szkołach zawodowych

Kryterium	Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385 z późn. zm.)	Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590 z późn. zm.)
Rodzaje uczelni	Niepaństwowe – nadzorowane przez ministra edukacji narodowej Państwowe – nadzorowane częściowo przez ministra edukacji narodowej, a częściowo przez tzw. „właściwego ministra”, określonego w ustawie o powołaniu danej szkoły wyższej, np. dla większości szkół wyższych właściwym ministrem był minister edukacji narodowej, dla akademii sztuk pięknych właściwym ministrem był minister kultury, dla akademii medycznych – minister zdrowia, dla wydziałów medycznych uczelni nadzorowanych przez ministra edukacji narodowej właściwym ministrem był minister edukacji narodowej działający w porozumieniu z ministrem zdrowia. Państwowe wyższe szkoły teologiczne i wydziały teologiczne uczelni państwowych znalazły się pod dodatkowym nadzorem odpowiednich władz kościelnych.	Niepaństwowe – nad którymi nadzór sprawował minister edukacji narodowej Państwowe – nad którymi nadzór sprawował minister edukacji narodowej lub wyjątkowo inny minister, któremu prezes Rady Ministrów przekazał uprawnienia nadzorcze.
Miejsce uczelni w systemie	Art. 3 ust. 1. Uczelnie są częścią systemu nauki polskiej i systemu edukacji narodowej.	Art. 2 ust. 1. Państwowe i niepaństwowe wyższe szkoły zawodowe (...) stanowią część systemu szkolnictwa wyższego.
Wolności akademickie	Art. 2 ust. 1. Szkoły wyższe (...) są organizowane i działają na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania.	
Osobowość prawna	Art. 8. Uczelnia ma osobowość prawną.	Art. 9. Uczelnia zawodowa ma osobowość prawną.
Autonomia uczelni	Art. 7. Organy administracji rządowej lub jednostek samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach.	Art. 7 ust. 4. Organy administracji rządowej lub jednostek samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni zawodowej tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach.
Samorządność	Art. 6 ust. 1. Nauczyciele akademicki, studenci i pracownicy uczelni nie będący nauczycielami akademickimi tworzą samorządną społeczność akademicką. Art. 6 ust. 2. Społeczność akademicka uczestniczy w zarządzaniu uczelnią przez wybieralne organy kolegialne i jednoosobowe (...).	Art. 7 ust. 1. Nauczyciele akademicki uczelni zawodowej, studenci i pracownicy nie będący nauczycielami akademickimi tworzą samorządną społeczność uczelni zawodowej. Art. 7 ust. 2. Społeczność uczelni zawodowej uczestniczy w zarządzaniu uczelnią poprzez wybieralne organy kolegialne i jednoosobowe (...).
Otwartość	Art. 4 ust. 1. Wykłady w uczelni są otwarte, jeżeli statut uczelni nie stanowi inaczej.	Art. 4 ust. 1. Wykłady w uczelni zawodowej są otwarte, jeżeli statut uczelni nie stanowi inaczej.

Kryterium	Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385 z późn. zm.)	Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590 z późn. zm.)
Zadania uczelni	Art. 3 ust. 2. Podstawowymi zadaniami uczelni są: 1) kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów, 2) prowadzenie badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej, 3) przygotowanie kandydatów do samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej lub działalności artystycznej, 4) kształcenie w celu uzupełnienia wiedzy ogólnej i specjalistycznej osób, które posiadają tytuły zawodowe i wykonują zawody praktyczne, 5) rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej oraz postępu technicznego, a także współdziałanie w szerzeniu wiedzy w społeczeństwie oraz dbanie o zdrowie i rozwój fizyczny studentów. Art. 3 ust. 3. Zadaniami uczelni są również: 1) wychowanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za losy społeczeństwa i państwa, 2) podejmowanie starań, aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera wzajemnej życzliwości.	Art. 3 ust. 1. Do podstawowych zadań uczelni zawodowej należy: 1) kształcenie studentów w zakresie kierunków i (lub) kierunków i specjalności zawodowych oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodu, 2) kształcenie w celu uzupełnienia specjalistycznej wiedzy i umiejętności zawodowych, 3) kształcenie w celu przekwalifikowania w zakresie danej specjalności zawodowej, 4) wychowywanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za dobro społeczeństwa, państwa i własnego warsztatu pracy. Art. 2 ust. 2. Zadaniem uczelni zawodowej jest również: 1) upowszechnianie postępu technicznego, technologicznego i ekonomicznego oraz współdziałanie z innymi podmiotami w szerzeniu wiedzy, rozwoju kulturalnego, społecznego i gospodarczego macierzystego regionu, 2) dbanie o wszechstronny rozwój i zdrowie studentów.
Prowadzenie badań naukowych	Art. 3 ust. 2. Podstawowymi zadaniami uczelni są: (...) 2) prowadzenie badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej.	Art. 3 ust. 3. Uczelnia zawodowa może prowadzić badania oraz wdrażać nowe rozwiązania i innowacje.
Nauczanie, kształcenie, tytuły	Art. 4a ust. 1. Nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunków studiów, zgodnie z ustalonymi standardami nauczania. Art. 4 ust. 4. Uczelnia ma prawo nadawania absolwentom tytułów zawodowych magistra, lekarza, inżyniera, magistra inżyniera i innych określonych na podstawie art. 149 ust. 2.	Art. 5 ust. 1. Uczelnia zawodowa prowadzi kształcenie na poziomie wyższych studiów zawodowych w ramach posiadanych uprawnień do prowadzenia danego kierunku lub kierunku i specjalności zawodowej, zgodnie z warunkami i standardami nauczania (...). Art. 6 ust. 1. Uczelnia zawodowa ma prawo nadawania absolwentom tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera.

Kryterium	Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385 z późn. zm.)	Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590 z późn. zm.)
Tworzenie, przekształcanie, znoszenie	Art. 10 ust. 1. Utworzenie, przekształcenie i zniesienie uczelni państwowej oraz połączenie jej z inną uczelnią państwową następuje w drodze ustawy.	Art. 10 ust. 1. Państwową uczelnię zawodową tworzy, znosi i łączy (...) Rada Ministrów w drodze rozporządzenia. Art. 10 ust. 2. Utworzenie, zniesienie i łączenie państwowej uczelni zawodowej następuje na wniosek: 1) ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, 2) sejmiku województwa, w uzgodnieniu z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego, zaopiniowany przez Państwową Komisję Akredytacyjną (...).
Mienie i finanse	Art. 22 ust. 1. Mienie uczelni obejmuje własność i inne prawa majątkowe. Art. 23 ust. 1. Uczelnia może uzyskiwać środki finansowe z: 1) budżetu państwa, 2) budżetów jednostek samorządu terytorialnego lub ich związków, 3) darowizn, zapisów, spadków oraz ofiarności publicznej (...). Art. ust. 2. Uczelnia może uzyskiwać środki finansowe także z innych tytułów, a w szczególności z: 1) odpłatnej działalności badawczej, diagnostycznej, leczniczej, rehabilitacyjnej, artystycznej, sportowej i doświadczalnej oraz z opłat licencyjnych, 2) opłat za zajęcia dydaktyczne, z wyłączeniem zajęć dydaktycznych na studiach dziennych w uczelniach państwowych (...), 3) wydzielonej działalności gospodarczej (...), 4) udziałów w działalności przedsiębiorców.	Art. 20. Mienie uczelni zawodowej obejmuje własność i inne prawa majątkowe. Art. 22 ust. 1. Uczelnia zawodowa może uzyskiwać środki finansowe z: 1) budżetu państwa, 2) budżetu jednostek samorządu terytorialnego lub ich związków (...), 2) czesnego, 3) darowizn, zapisów, spadków oraz ofiarności publicznej (...). Art. 22. ust. 3. Uczelnia zawodowa może uzyskiwać środki finansowe także z innych tytułów, w tym w szczególności z: 1) opłat za zajęcia dydaktyczne, 2) wydzielonej działalności gospodarczej, jeżeli jej statut przewiduje prowadzenie takiej działalności, 3) udziałów w działalności podmiotów gospodarczych, 4) odpłatnej działalności badawczej i doradczej.
Ustrój i organy uczelni	Art. 9. Szczegółowy ustrój uczelni oraz inne sprawy dotyczące jej funkcjonowania, nie uregulowane w ustawie, określa statut. Art. 46 ust. 1. Organami kolegialnymi uczelni są senat i rady wydziałów. Art. 46 ust. 2. Organami jednoosobowymi uczelni są rektor i dziekani Art. 46 ust. 3. Organami wyborczymi uczelni są kolegia elektorów, jeżeli statut je przewiduje.	Art. 15 ust. 1. Szczegółowy ustrój uczelni zawodowej oraz inne sprawy dotyczące jej funkcjonowania, nie uregulowane w ustawie, określa statut uczelni. Art. 31 ust. 1. Organami kolegialnymi państwowej uczelni zawodowej są konwent i senat; Art. 31 ust. 2. Organem jednoosobowym państwowej uczelni zawodowej jest rektor.

Kryterium	Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385 z późn. zm.)	Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590 z późn. zm.)
Studia	Art. 4 ust. 2. W uczelni mogą być prowadzone jednolite studia magisterskie, studia wyższe zawodowe i uzupełniające studia magisterskie. Uczelnia może również prowadzić studia podyplomowe, studia doktoranckie oraz studia i kursy specjalne. Uczelnia może także prowadzić studia typu otwartego dla słuchaczy nie będących studentami. Art. 4a ust. 1. Nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunków studiów, zgodnie z ustalonymi standardami nauczania.	Art. 4 ust. 2. Podstawowym systemem wyższych studiów zawodowych w uczelni zawodowej są studia dzienne. Statut uczelni zawodowej może przewidywać prowadzenie wyższych studiów zawodowych w systemie studiów wieczorowych i zaocznych. Uczelnia zawodowa może również prowadzić studia podyplomowe oraz kursy specjalne. Art. 5 ust. 1. Uczelnia zawodowa prowadzi kształcenie na poziomie wyższych studiów zawodowych w ramach posiadanych uprawnień do prowadzenia danego kierunku lub kierunku i specjalności zawodowej, zgodnie z warunkami i standardami nauczania określonymi na podstawie art. 4a ust. 2 pkt 1 i 3 ustawy, o której mowa w art. 4a ust. 1a.
Nauczyciele akademicy	Art. 75 ust. 1. Uczelnia zatrudnia nauczycieli akademickich i pracowników nie będących nauczycielami akademickimi Art. 75 ust. 2. Nauczycielami akademickimi są: 1) pracownicy naukowo-dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach: a) profesora zwyczajnego, b) profesora nadzwyczajnego, c) adiunkta, d) asystenta, 2) pracownicy dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach: a) starszego wykładowcy, b) wykładowcy, c) lektora, d) instruktora, 3) pracownicy naukowcy zatrudnieni na stanowiskach określonych w pkt 1. Art. 75 ust. 3. Senat uczelni może ustalić inne nazwy stanowisk, o których mowa w ust. 2 pkt 2.	Art. 49. Pracownikami państwowej uczelni zawodowej są: 1) pracownicy dydaktyczni, 2) pracownicy inżynieryjno-techniczni, 3) pracownicy biblioteczni oraz dokumentacji i informacji naukowo-technicznej, 4) pozostali pracownicy. Art. 50 ust. 1. Pracownicy dydaktyczni są nauczycielami akademickimi zatrudnianymi na stanowiskach: 1) profesora, 2) wykładowcy, 3) asystenta.
Studenci	Art. 142. Przyjęcie w poczet studentów następuje z chwilą immatrykulacji i złożenia ślubowania, którego treść określa statut uczelni. Art. 143 ust. 1. Prawa i obowiązki studenta związane z tokiem studiów określa regulamin studiów. Art. 143 ust. 2. Student obowiązany jest postępować zgodnie z treścią ślubowania i regulaminem studiów.	Art. 72. Przyjęcie w poczet studentów uczelni zawodowej następuje z chwilą immatrykulacji i złożenia ślubowania, którego treść określa statut. Art. 73 ust. 1. Prawa i obowiązki studenta związane z tokiem studiów określa regulamin studiów Art. 73 ust. 2. Student obowiązany jest postępować zgodnie z treścią ślubowania i regulaminem studiów.

Kryterium	Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385 z późn. zm.)	Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590 z późn. zm.)
Pracownicy uczelni	Art. 75 ust. 1. Uczelnia zatrudnia nauczycieli akademickich i pracowników nie będących nauczycielami akademickimi. Art. 75 ust. 2. Nauczycielami akademickimi są: 1) pracownicy naukowo-dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach: a) profesora zwyczajnego, b) profesora nadzwyczajnego, c) adiunkta, d) asystenta, 2) pracownicy dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach: a) starszego wykładowcy, b) wykładowcy, c) lektora, d) instruktora, 3) pracownicy naukowcy zatrudnieni na stanowiskach określonych w pkt 1. Art. 75 ust. 4. Pracownikami uczelni nie będącymi nauczycielami akademickimi są: 1) pracownicy naukowo-techniczni, 2) pracownicy biblioteczni oraz dokumentacji i informacji naukowej, 3) pozostali pracownicy uczelni.	Art. 49. Pracownikami państwowej uczelni zawodowej są: 1) pracownicy dydaktyczni, 2) pracownicy inżynieryjno-techniczni, 3) pracownicy biblioteczni oraz dokumentacji i informacji naukowo-technicznej, 4) pozostali pracownicy. Art. 50 ust. 1. Pracownicy dydaktyczni są nauczycielami akademickimi zatrudnianymi na stanowiskach: 1) profesora, 2) wykładowcy, 3) asystenta.

Źródło: opracowanie własne.

Skład oraz kompetencje konwentu określała ustawa o wyższych szkołach zawodowych, kreując tym samym organ, w którym znaleźli się przedstawiciele z otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni. Zgodnie z art. 32 ustawy z 26 czerwca 1997 roku w skład konwentu wchodziło:

- przedstawiciele organów państwowych;
- przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego;
- przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych;
- przedstawiciele organizacji pracodawców;
- przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała;
- rektor;
- kanclerz;
- prorektor lub prorektorki.

W przyjętych regulacjach prawnych konwent został przede wszystkim upoważniony do wyrażania opinii w sprawach istotnych z punktu widzenia działalności uczelni, w tym w sprawach związanych z zarządzaniem mieniem i podejmowaniem współpracy z podmiotami zewnętrznymi. W szczególności do kompetencji konwentu państwowej wyższej szkoły zawodowej należało:

- opiniowanie przedstawionych przez senat planów działalności finansowej uczelni;
- zatwierdzanie na wniosek senatu rozmiarów kształcenia oraz kierunków lub kierunków i specjalności zawodowych;

- opiniowanie przedstawionych przez senat kandydatów na rektora i kanclerza;
- wyrażanie opinii w sprawie odwołania rektora, prorektora i kanclerza;
- wyrażanie zgody na zawieranie umów o współpracy z przedsiębiorstwami krajowymi i zagranicznymi oraz innymi podmiotami gospodarczym;
- wyrażanie zgody w sprawach dotyczących mienia i gospodarki przekraczających zakres zwykłego zarządu;
- opiniowanie spraw dotyczących: nabycia lub zbycia przez państwową uczelnię zawodową mienia o wartości określonej w statucie, przyjęcia darowizny, spadku lub zapisu o wartości określonej w statucie, przystąpienia do spółki lub innej organizacji gospodarczej oraz utworzenia fundacji.

Otwarcie państwowych wyższych szkół zawodowych na otoczenie miało jeszcze dodatkowy aspekt, a mianowicie pozwalało na uzyskiwanie środków pozabudżetowych.

Należy podkreślić, że państwowe wyższe szkoły zawodowe od początku swojego istnienia zakładały, że ich najważniejszą misją „było i nadal pozostaje umożliwienie wyższego wykształcenia młodzieży, która z różnych względów nie może podjąć studiów w ośrodkach akademickich. Wpisuje się ona w praktyczną działalność na rzecz zrównoważonego i harmonijnego rozwoju kraju i stanowi ważny wkład w przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu oraz w wyrównywanie szans młodzieży pochodzącej ze środowisk o różnym statusie materialnym i społecznym poprzez stworzenie równego dostępu do wyższego wykształcenia”⁴³.

Warto jednak zwrócić uwagę na sposób formułowania misji, którą określały same uczelnie w dokumentach wewnętrznych. Na przykład „Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu podejmuje się spełniać w mieście Elblągu i jego regionie misję polegającą na wspomaganiu rozwoju społecznego, technologicznego i kulturalnego, współpracując ze wszystkimi siłami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi, które w swoją działalność mają wpisane podobne cele”⁴⁴. Podobnie swoje posłannictwo określa uczelnia w Ciechanowie: „Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie jest publiczną uczelnią wyższą, której misją jest działalność dydaktyczna młodzieży i dorosłych, skierowana głównie na potrzeby lokalnego otoczenia, bez względu na posiadany stan materialny beneficjentów. Swoją elastycznością reagowania odpowiada na potrzeby lokalnego rynku pracy, wychodzi naprzeciw oczekiwaniom środowiska biznesu, administracji i edukacji”⁴⁵.

Ambitne cele oraz wizje rozwoju uczelni i ich miejsca w środowisku lokalnym wyraźnie wskazują, że państwowe wyższe szkoły zawodowe miały i mają ambicję stawiania się prawdziwymi miasto- i kulturotwórczymi centrami przyczyniającymi się w istotny sposób do rozwoju społeczno-ekonomicznego i gospodarczego regionów.

⁴³ A. Kolasa, *Słowo wstępne*, [w:] K. Kierzkowska (red.), *Studium w państwowych wyższych szkołach zawodowych!*, Gniezno–Ciechanów 2012, s. 5, <http://krepsz.pl/images/articles/84/PWSZ-w-Polsce.pdf> (dostęp: 22.02.2017).

⁴⁴ PWSZ w Elblągu, *Misja i wizja*, <http://www.pwsz.elblag.pl/misja.html> (dostęp: 22.02.2017).

⁴⁵ PWSZ w Ciechanowie, *Misja i wizja*, <http://www.pwszciechanow.edu.pl/index.php/uczelnia/misja> (dostęp: 22.02.2017).

3. Reformy szkolnictwa wyższego w latach 2005–2011

Pomimo istotnych zmian prawnych i organizacyjnych wprowadzanych od 1990 roku polska nauka i szkolnictwo wyższe nadal zmagają się z wewnętrzną słabością spowodowaną brakiem efektywnych ustrojowych rozwiązań i wciąż ekstensywnymi modelami uczelni nieprzystającymi do szybkiego postępu cywilizacyjnego. Dodatkowo borykały się z notorycznym niedofinansowaniem, co między innymi skutkowało brakiem uczelni na światowym poziomie. „Mimo iż Polska jest dużym europejskim krajem, który w wielu obszarach odniósł sukces – krajem, który ma bogatą tradycję akademicką i kulturę inteligentną, międzynarodowa pozycja i osiągnięcia polskich uczelni pozostają na poziomie nieadekwatnie niskim w stosunku do wymienionych uwarunkowań wyjściowych. Odbija się to na poziomie innowacyjności polskiej gospodarki (jako jeden z czynników odpowiedzialnych za zły stan w tym obszarze)”⁴⁶.

Przeciwdziałać takiemu stanowi rzeczy miały kolejne zmiany prawa z 2005 i 2011 roku, w wyniku których po raz kolejny, w stosunkowo krótkim czasie, zasadniczo zmieniono prawo szkolnictwa wyższego⁴⁷. Reforma skupiała się głównie na: 1) efektywnym modelu zarządzania szkolnictwem wyższym, 2) autonomii programowej i jakości kształcenia, 3) dynamicznym modelu kariery naukowej oraz 4) zwiększeniu uprawnień studentów i doktorantów. Znaczna część rozwiązań dotyczyła także państwowych wyższych szkół zawodowych. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym wprowadzała wspólne uregulowania dla wszystkich typów uczelni, derogowała ustawę o wyższych szkołach zawodowych z 1997 roku, co w praktyce spowodowało, że państwowe wyższe szkoły zawodowe w wielu obszarach musiały sprostać takim samym wymaganiom, jakie stawiano dużym uczelniom akademickim. Zostały zobowiązane do: pozyskania odpowiedniej kadry dla zapewnienia minimum kadrowego, prowadzenia studiów na kierunkach wskazanych w rozporządzeniu, dostosowania programów do obowiązujących standardów kształcenia, wypełnienia warunków w zakresie wymaganego stosunku liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy, posiadających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego oraz innych nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia dydaktyczne na danym kierunku studiów, do liczby studentów na tym kierunku. Tak wysokie wymagania dla części uczelni (zwłaszcza małych) stanowiły poważne wyzwanie i implikowały poważne problemy organizacyjne.

Warto także zwrócić uwagę na zmiany, jakie dotyczyły organów uczelni, a w szczególności konwentu, który z założenia miał być pomostem między państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi a ich otoczeniem społeczno-gospodarczym, ale również organem współuczestniczącym z zarządzaniu uczelnią. Istotne zmiany dotyczące składu i pozycji konwentu wprowadzone zostały ustawą z 2005 roku, która sprawy dotyczą-

⁴⁶ A. Radwan, *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założenia do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Kraków 2017, s. 15–16, <http://www.nauka.gov.pl/ustawa20/> (dostęp: 17.02.2017).

⁴⁷ Zmiany wprowadzała Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365), a następnie Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2011 r., nr 84, poz. 455).

ce kreowania składu i kompetencji konwentu pozostawiała w dużej mierze uczelniom. Zgodnie z art. 63 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w skład konwentu uczelni publicznej wchodzić przedstawiciele otoczenia społeczno-gospodarczego i samorządu terytorialnego (stanowiący nie mniej niż połowę członków) oraz przedstawiciele uczelni. Natomiast w skład konwentu publicznej uczelni zawodowej mogli wchodzić przedstawiciele uczelni akademickiej, z którą publiczna uczelnia zawodowa współdziałała. W przeciwieństwie do wcześniejszych rozwiązań, szczegółowy skład konwentu oraz sposób powoływania jego członków miały określać statuty uczelni.

Badania Agnieszki Piotrowskiej-Piątek, oparte na analizie uregulowań statutowych wybranych państwowych wyższych szkół zawodowych, pokazują, jak w praktyce państwowe wyższe szkoły zawodowe dobierały skład konwentu oraz jakie opinie są formułowane w odniesieniu do tego organu⁴⁸. Warto zwrócić uwagę, że w konwentach znalazły się podmioty, które w licznych opracowaniach naukowych wskazuje się jako grupę podstawowych interesariuszy uczelni. W praktyce należą do nich:

- przedstawiciele władzy publicznej (rządowej);
- przedstawiciele władzy samorządowej;
- przedstawiciele gospodarki, w tym organizacje pracodawców;
- przedstawiciele stowarzyszeń zawodowych;
- przedstawiciele stowarzyszeń naukowo-technicznych;
- przedstawiciele innych uczelni współpracujących;
- przedstawiciele instytucji rynku pracy;
- rektor;
- prorektorzy;
- kanclerz;
- dziekani;
- przedstawiciele nauczycieli akademickich;
- przedstawiciele pracowników niebędących nauczycielami;
- przedstawiciele związków zawodowych;
- przedstawiciele studentów⁴⁹.

Pomimo tak zróżnicowanego składu konwentów, w licznych opiniach podkreśla się, że pozostawienie uczelniom możliwości swobodnego kształtowania w statutach składu i kompetencji konwentów w praktyce spowodowało, że zostały one sprowadzone do organów kadłubowych, opiniodawczych, pozbawionych uprawnień stanowiących czy nadzorczych. Próżno szukać w statutach państwowych wyższych szkół zawodowych rozwiązań, które konstytuowałyby konwent jako faktycznego uczestnika procesu zarządzania uczelniami czy ważny organ pomostowy między uczelnią a jej otoczeniem społeczno-gospodarczym. Uczelnie, nie chcąc ograniczania swoich uprawnień na rzecz innego organu, obowiązek jego tworzenia często traktują w aspekcie formalnym, co więcej, zdarza się, że jego skład determinowany jest „poprawnością polityczną”⁵⁰.

⁴⁸ A. Piotrowska-Piątek, *Relacje szkół wyższych z interesariuszami zewnętrznymi...*, dz. cyt., s. 173 i nast.

⁴⁹ Tamże, s. 174.

⁵⁰ Opinie uzyskane przez autorkę w trakcie prowadzonych badań. Funkcję przewodniczącego konwentu uzależniano od przynależności do partii rządzącej.

Oczywiście takie praktyki pozostają w sprzeczności z zasadami apolityczności uczelni oraz ich społecznej odpowiedzialności.

Zakładane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmiany nie przełożyły się w rzeczywistości na poprawę stanu polskiej nauki i szkolnictwa wyższego, które wciąż nie były w stanie konkurować z poziomem światowym czy nawet europejskim. Zapaść, która dotknęła polskie uczelnie, potwierdzały badania prowadzone przez szereg niezależnych ośrodków. Oceny stanu szkolnictwa wyższego dokonał na przykład Komitet Polityki Naukowej w opracowaniu *Analiza SWOT stanu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce w 2015 r.*⁵¹ Raport odnosił się do całego sektora polskich uczelni, uwzględniając w ocenie czynniki wewnętrzne, takie jak: infrastruktura, zasoby ludzkie, finansowanie czy sprawność zarządzania oraz międzynarodowe – międzynarodową konkurencyjność polskich naukowców i instytucji naukowych czy współpracę. Raport w sposób syntetyczny określił stan polskiego szkolnictwa wyższego i nauki, który w znacznej części był rezultatem reform systemowych. Analiza SWOT jako silne strony systemu wskazywała⁵²:

- istnienie nowej infrastruktury naukowej (zarówno badawczej, jak i dydaktycznej) sfinansowanej między innymi dzięki funduszom strukturalnym w okresie 2007–2013;
- istnienie „wysp doskonałości” na mapie naukowej Polski (pojedynczych jednostek z dobrą kadrą i często także odpowiednią infrastrukturą);
- wzrastającą liczbę przedsiębiorców prowadzących działalność badawczo-rozwojową (B+R);
- wysokie aspiracje edukacyjne społeczeństwa i skłonności do inwestowania w kształcenie dzieci;
- rosnącą świadomość potrzeby współpracy w procesie kształcenia wśród pracodawców;
- wprowadzenie podstaw prawnych i podjęcie działań na rzecz badania losów absolwentów w oparciu o dane administracyjne, co powinno dać solidniejsze podstawy diagnostyczne dla planowania aktywności uczelni;
- istnienie ram prawnych dla rozwoju kształcenia na kierunkach praktycznych.

Autorzy analizy wskazali także słabe strony szkolnictwa wyższego i nauki polskiej, które według nich były efektem wieloletnich zaniedbań, chybionych rozwiązań czy niewłaściwie obranej polityki. Należą do nich⁵³:

- bardzo niski poziom nakładów budżetowych na B+R i niski poziom innowacyjności przedsiębiorstw, niewielki stopień wdrażania wyników B+R;
- nadmiar regulacji, biurokracji i sprawozdawczości, sztywność systemu; ocena instytucjonalna zorientowana na jakość dokumentacji, a nie na realne efekty;
- niska mobilność kadry naukowej, dominujący model kariery naukowej w obrębie jednej jednostki naukowej; występujące zjawisko „chowu wsadnego” (pre-

⁵¹ Komitet Polityki Naukowej, *Analiza SWOT stanu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce w 2015 r. (wersja – styczeń 2016 roku)*, Warszawa 2016, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_01/f918f1cd125af7724c854fbe61b23b92.pdf (dostęp: 3.03.2017).

⁵² W niniejszym opracowaniu wybiórczo wskazano wyniki analizy. Pełny raport zob. tamże.

⁵³ Tamże.

- ferencyjne zatrudnianie własnych absolwentów); stosowanie zaniżonych wymogów w ocenie własnych pracowników oraz w procedurach awansowych, w tym o nadawanie stopni i tytułów naukowych;
- niska jakość kształcenia w wielu obszarach wynikająca z niskiej selektywności w naborze studentów, braków kompetencyjnych nauczycieli akademickich, słabej motywacji do podnoszenia jakości kształcenia, powierzchowności dydaktyki i słabości metod ewaluacji efektów kształcenia;
 - niskie nakłady na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na jednego studenta;
 - niezwracanie uwagi na przygotowanie absolwentów pod względem zestawu kompetencji ważnych dla efektywnego wykonywania pracy, w tym ogólnych kompetencji poznawczych i społecznych; brak narzędzi motywujących uczelnie do kształtowania tych umiejętności i sprawdzających efekty;
 - dominacja studiów o profilu akademickim (często niskiej jakości) i słaba oferta studiów o profilu praktycznym;
 - deficyt elitarnych studiów akademickich silnie zorientowanych na kształtowanie umiejętności badawczych;
 - wadliwa struktura oferty kierunków i profili kształcenia w stosunku do zmieniających się potrzeb;
 - masowy charakter studiów drugiego stopnia pociągający za sobą niski przeciętny poziom kwalifikacji absolwentów w porównaniu z absolwentami w innych krajach rozwiniętych przy jednocześnie niskim prestiżu studiów pierwszego stopnia;
 - słaba interdyscyplinarność studiów i możliwość profilowania interdyscyplinarnych ścieżek kształcenia;
 - luki w kompetencjach kadry kształcącej – słabość warsztatu badawczego i doświadczenia w zakresie prowadzenia badań;
 - spadająca jakość rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, słabość systemu recenzowania i procedur w postępowaniach o nadanie stopni naukowych;
 - niespójność instytucjonalna szkolnictwa wyższego i zasad jego finansowania: finansowanie ukierunkowane głównie na dydaktykę, warunkowanie zatrudnienia możliwością wykonywania pensum i koniecznością zapewnienia minimum kadrowego dla prowadzonych kierunków, przy jednoczesnym uzależnieniu awansu i stabilizacji zatrudnienia niemal wyłącznie od kryteriów naukowych;
 - brak wyodrębnionych jednostek naukowych o silnie badawczym profilu zorientowanych na wysokiej jakości kształcenie zaawansowane;
 - spadająca aktywność uczelni w kształceniu osób dorosłych;
 - zbyt niski poziom umiędzynarodowienia studiów.

4. Potrzeba dalszych reform

Wyniki przedstawionego wcześniej raportu oraz wielu innych opracowań wywoływały słuszne niepokoje, zwłaszcza w perspektywie zmniejszania się liczby studentów, migracji czy wzrastającej konkurencyjności. Dlatego wciąż aktualne jest pytanie o to,

jaki powinien być polski model szkolnictwa wyższego, w tym również zawodowego, by sprostał cywilizacyjnym wyzwaniom XXI wieku, oczekiwaniom środowiska naukowego i studentów, a także jakie powinny być proporcje między kształceniem ogólnoakademickim (teoretycznym) a praktycznym (zawodowym)⁵⁴.

Zasygnalizowane problemy wymagają natychmiastowego rozwiązania w postaci opracowania i wdrożenia systemowej koncepcji reform polskiej nauki i szkolnictwa wyższego. Jak wspomniano wcześniej, w pojawiających się projektach czy postulatach brakuje wyraźnego odniesienia się do przyszłości państwowych wyższych szkół zawodowych, a w publicznych dyskusjach znaczenie i problemy tych uczelni rzadko wybrzmiewają. Co więcej, brak jest dialogu środowiskowego, który umożliwiłby wypracowanie nowego, wspólnego stanowiska w dobie realizowanych i planowanych reform. Pomysłu na „nowe oblicze” publicznych uczelni zawodowych zabrakło także w koncepcjach stworzonych przez zespoły badawcze *Ustawy 2.0*⁵⁵. Dodatkowo środowiska innych, zwłaszcza dużych uczelni, państwowym wyższym szkołom zawodowym najczęściej wyznaczają w systemie rolę ograniczającą się do realizowania dydaktyki oraz postulują, by pozbawić je prawa do prowadzenia studiów drugiego stopnia i własnych badań naukowych.

Tymczasem należy podkreślić, że państwowe wyższe szkoły zawodowe na stałe wrosły w strukturę polskiego szkolnictwa wyższego, odgrywając doniosłe role w rozwoju społecznym, kulturowym i gospodarczym regionów, w których funkcjonują. Najważniejszą przyczyną powołania państwowych wyższych szkół zawodowych była potrzeba tworzenia uczelni poza tradycyjnymi ośrodkami akademickimi, w celu umożliwienia podjęcia studiów młodzieży z rodzin uboższych oraz tworzenia centrów stymulujących lokalny rozwój. Uczelnie te miały być także odpowiedzią na odczuwany na rynku pracy deficyt osób z wyższym wykształceniem i dlatego umożliwiały uzupełnianie wykształcenia także dorosłym. Rola państwowych wyższych szkół zawodowych polegać miała na realizowaniu jeszcze jednego ważnego celu, jakim jest kształcenie i prowadzenie badań na potrzeby lokalnego rynku.

Po dwudziestu latach istnienia, w okresie głębokich reform, należy postawić pytania: co dalej z wyższym szkolnictwem zawodowym i czy dotychczasowy model uczelni zawodowej ma rację bytu w zmieniającej się rzeczywistości. Jak wspomniano, brakuje dialogu między różnymi grupami: kadrami dydaktyczną, kadrami naukową, kadrami zarządzającą państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi a szerokim otoczeniem zewnętrznym: bliższym – współpracującym na co dzień z tymi uczelniami oraz dalszym – dla którego absolwent wyższej szkoły zawodowej może mieć coraz większe znaczenie. Należy podkreślić, że bez kompleksowych, pogłębionych badań naukowych, którym towarzyszyć powinien dialog wewnątrzśrodowiskowy, nie uda się wprowadzić żadnych dobrych zmian, które w dobie reform są konieczne.

⁵⁴ A. Gądek, *Założenia reformy szkolnictwa wyższego w zakresie prowadzenia studiów na profilu praktycznym*, [w:] A. Gądek (red.), *Koncepcje innowacyjnego kształcenia w reformującym się szkolnictwie wyższym. Firma symulacyjna jako metoda dydaktyczna na studiach o profilu praktycznym*, Tarnów 2016, s. 25 i nast.

⁵⁵ *Ustawa 2.0* – to robocza nazwa przyjęta dla nowej ustawy reformującej system polskiej nauki i szkolnictwa wyższego, której założenia zostały opracowane przez zespoły wyłonione w 2016 r. przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w trybie konkursu.

Należy podkreślić, że problem jest istotny, gdyż aktualnie dotyczy trzydziestu trzech państwowych wyższych szkół zawodowych, kształcących prawie sześćdziesiąt tysięcy studentów, które zatrudniają setki pracowników: nauczycieli akademickich, pracowników administracji czy obsługi i które mają istotny wpływ na miejsca pracy osób niezwiązanych bezpośrednio z uczelnią, ale świadczących usługi na rzecz jej wykładowców, studentów, słuchaczy, uczestników kursów czy podwykonawców w projektach. Wagę problemu podkreśla także fakt, że państwowe wyższe szkoły zawodowe funkcjonują w mniejszych miastach, często borykających się z bezrobociem i problemami rozwoju gospodarczego. Należy dodać, że te uczelnie są wciąż miejscem studiów dla uboższej młodzieży, której nie stać na naukę w dużych ośrodkach akademickich.

W związku z brakiem jasnego odniesienia do aktualnego stanu i przyszłości państwowych wyższych szkół zawodowych w istniejących dokumentach i deklaracjach, powstała pilna potrzeba przeprowadzenia w tym obszarze gruntownych badań naukowych i zaproponowania nowatorskich rozwiązań legislacyjnych, które będą podstawą do zbudowania silnego i konkurencyjnego sektora wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce.

Jak wspomniano, obecne prace nad kształtem reformy szkolnictwa wyższego są wyraźnie skupione na rozwiązywaniu kluczowych problemów dużych uczelni akademickich oraz na zmianach w polskiej nauce. Minister nauki i szkolnictwa wyższego 23 lutego 2016 roku ogłosił konkurs, w ramach przedsięwzięcia „Ustawa 2.0 – Założenia systemu szkolnictwa wyższego”⁵⁶, na projekty obejmujące przeprowadzenie badań naukowych i opracowanie propozycji założeń nowych regulacji w obszarze szkolnictwa wyższego wraz z tekstami regulacyjnymi. Warunki konkursu wymagały ponadto, aby wyłonione, interdyscyplinarne zespoły badawcze przeprowadziły szerokie konsultacje ze środowiskiem naukowym i akademickim, które powinny zostać podsumowane raportem z konsultacji oraz stanowiskiem autorów założeń projektów. „Przeprowadzony przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego konkurs na stworzenie projektu założeń do nowej ustawy PSW, mającej fundamentalnie przekształcić krajobraz polskiego szkolnictwa wyższego, nie ma w historii polskiej legislacji precedensu: trzy konkurujące ze sobą zespoły, wyłonione w otwartym konkursie, miały za zadanie przedstawić i poddać konsultacjom publicznym swoje projekty założeń do ustawy PSW. Na tej podstawie, dopiero w kolejnym etapie, ma zostać wybrany projekt (lub powstanie hybryda pomysłów pochodzących ze wszystkich projektów)”⁵⁷.

Pod koniec stycznia 2017 roku trzy zespoły badawcze ogłosiły raporty z badań oraz przedstawiły propozycje założeń do nowej ustawy regulującej szkolnictwo wyższe i naukę. Analiza tych dokumentów prowadzi jednak do konkluzji, że zarówno w badaniach, jak i propozycjach nowych regulacji praktycznie pominięto sektor państwowych wyższych szkół zawodowych. Tylko jeden zespół przewidział w swoim składzie osoby wywodzące się z tego środowiska, przeprowadził badania podstawowych interesariuszy: nauczycieli akademickich, kanclerzy (lub kwestorów) oraz studentów. Jednak ani w raporcie, ani w propozycjach nowych regulacji nie odniósł się do aktualnej i przyszłej sytuacji tych

⁵⁶ M.P. z 2016 r., poz. 191.

⁵⁷ M. Kwiec (red.), *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych*, Poznań 2017, s. 6–7, <http://www.nauka.gov.pl/ustawa20/> (dostęp: 17.02.2017).

uczelnii, zrównując tym samym uczelnie zawodowe z innymi szkołami wyższymi i nie poświęcając im pogłębionej refleksji⁵⁸. Pozostałe zespoły w swoich badaniach, konsultacjach i koncepcjach reformy odniosły się do państwowych wyższych szkół zawodowych w śladowy sposób.

Zespół profesora Marka Kwieka w opracowanym raporcie stwierdza, że „26 stycznia 2017 roku zespół otrzymał również od KRePSZ [Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych – przyp. aut.] 54 stronicową ekspertyzę *Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe stan de lege lata i de lege ferenda. Miejsce Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego w kontekście debaty nad kształtem ustawy 2.0*. Plik z nią został dołączony do niniejszego raportu – ze względów ograniczeń czasowych nie mogła ona zostać ujęta w niniejszym omówieniu”⁵⁹.

W innej części raportu zespół proponuje, aby wprowadzane zmiany uwzględniały nowy podział uczelni obejmujący: uczelnie naukowe, naukowo-dydaktyczne i dydaktyczne. „Prof. Kwiek argumentował, że przeprowadzone przez zespół symulacje pokazują, że do grona dwóch pierwszych kategorii (uczelnie badawczych i badawczo-dydaktycznych) weszłyby wszystkie dzisiejsze uniwersytety i znaczna część uniwersytetów przymiotnikowych, status uczelni dydaktycznych otrzymałyby natomiast w większości Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe, które już dziś w marginalnym stopniu prowadzą badania (a przychody z działalności badawczej stanowią znikomą część ich budżetów). Uzyskane w ten sposób nadwyżki środków na badania można byłoby przekierować do najlepszych ośrodków, jednocześnie pozwalając na opcjonalność habilitowania się w uczelniach dydaktycznych i zwalniając je z przymusu ulegania «akademickiemu dryfowi»”⁶⁰.

W dalszej części raportu zawiera także stwierdzenie: „Wyższe szkoły zawodowe oraz liczne placówki skoncentrowane przede wszystkim na kształceniu pełnią zdaniem zespołu niezwykle ważną rolę w systemie. Zespół postuluje jednak zerwanie z fikcją zakładania, że prowadzi się w tych ośrodkach działalność badawczą na zauważalnym poziomie. Przeznaczanie na naukę środków publicznych w miejscach, w których ona nie powstaje to faktyczne ich marnowanie”⁶¹.

Podobnie do pozycji i przyszłości państwowych wyższych szkół zawodowych odniósł się zespół badawczy kierowany przez profesora Huberta Izdebskiego. W ogłoszonym raporcie znalazło się następujące stanowisko: „Wyższe szkoły zawodowe nie powinny mieć możliwości uzyskania uprawnień do kształcenia na kierunkach regulowanych i akademickich, chyba że w danym zakresie prowadzą badania naukowe na odpowiednio wysokim poziomie (czego miarą jest kategoria naukowa A) lub uzyskały uprawnienie do nadawania stopnia doktora (należy podkreślić, że dalej proponuje się wprowadzenie ostrzejszych niż dotychczasowe przesłanek uzyskania uprawnienia). Wyższa szkoła zawodowa, która uzyskuje uprawnienie do nadawania stopnia doktora,

⁵⁸ Zespół badawczy pod kierunkiem dra hab. Arkadiusza Radwana z Instytutu Allerhanda w Krakowie.

⁵⁹ M. Kwiek (red.), *Projekt założeń...*, dz. cyt., s. 12.

⁶⁰ Tamże, s. 28.

⁶¹ Tamże, s. 73 i 98.

jeżeli spełnia pozostałą przesłankę ustawową, tj. odpowiedniego udziału wyższych kategorii naukowych, staje się z mocy prawa uczelnią dydaktyczno-badawczą⁶².

Konkluzja nowego podejścia do proponowanej typizacji uczelni znalazła odniesienie w stwierdzeniu: „Ze względu na proponowany funkcjonalny, a nie instytucjonalny, podział szkół wyższych na badawcze, dydaktyczno-badawcze i dydaktyczne (wyższe szkoły zawodowe) i brak celowości dalszego odróżniania od siebie uczelni akademickich i uczelni zawodowych w dotychczasowym znaczeniu, celowe jest zrezygnowanie z ustawowego unormowania statusu KRASP i KRZSP⁶³”.

Należy dodać, że projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym opracowany przez zespół kierowany przez profesora Arkadiusza Radwana nie odnosi się w żaden szczególny sposób do państwowych wyższych szkół zawodowych, chociaż jako jedyny prowadził badania dedykowane tym uczelniom.

Jak widać, w toczących się dyskusjach wokół założeń reformy problemy wyższego szkolnictwa zawodowego są marginalizowane lub wręcz pomijane. Dlatego wciąż aktualne pozostaje pytanie: co dalej z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi? Środowiska akademickie tych uczelni są poważnie zaniepokojone, stawiają pytania o perspektywy, modele i zagrożenia dla zawodowego szkolnictwa wyższego.

Zaplanowane badania naukowe nad stanem państwowych wyższych szkół zawodowych stały się koniecznością wzmocnioną dodatkowo przez sygnały płynące z samych uczelni, które wyraźnie odczuwały pomijanie ich problemów i niepewność o własną przyszłość.

⁶² H. Izdebski (red.), *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2017, s. 43, <http://www.nauka.gov.pl/ustawa20/> (dostęp: 17.02.2017).

⁶³ Tamże, s. 48; KRASP – Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, KRZaSP – Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich.

BADANIA STANU PAŃSTWOWYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH W ASPEKcie USTAWY 2.0

1. Cel i obszary badań

Nadrzędnym celem badań było wypracowanie rekomendacji i postulatów dotyczących ustroju oraz zasad funkcjonowania państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce, które mogłyby stanowić podstawę do przygotowania koncepcji reformy i nowego modelu wyższego szkolnictwa zawodowego w przyszłości. Aby go osiągnąć należało przeprowadzić dogłębną diagnozę stanu państwowych wyższych szkół zawodowych, koncentrującą się na kluczowych aspektach ich funkcjonowania zarówno pozytywnych, jak i utrudniających realizację podstawowych zadań, popartą stanowiskiem doktryny i zakończoną syntetycznymi wnioskami przedstawionymi w postaci analizy SWOT. Badania miały obejmować w szczególności ocenę takich czynników, jak: ustrój uczelni, infrastruktura, potencjał intelektualny, finansowanie, sprawność zarządzania, umiędzynarodowienie, jakość kształcenia, prestiż w środowisku, poziom współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Dodatkowo założono, że badania powinny przynieść odpowiedź na pytanie: w jaki sposób należy stymulować rozwój kształcenia praktycznego (zawodowego), które doskonale wpisuje się w oczekiwania rynku pracy XXI wieku. Większość badań prowadzonych zarówno przez podmioty polskie, jak i Unii Europejskiej potwierdza, że pracodawcy poszukują obecnie absolwentów szkół wyższych, którzy zostali wyposażeni nie tylko w wiedzę teoretyczną, ale także umiejętności i kompetencje kluczowe, zwane także kompetencjami „miękkimi” lub kompetencjami XXI wieku, co w szczególny sposób gwarantują studia prowadzone przez uczelnie zawodowe, kształcące głównie na profilach praktycznych. Takie stanowisko potwierdzają między innymi wyniki badań opublikowane w raporcie profesora Jarosława Górniaka, zatytułowanym *(Nie)wykorzystany potencjał. Szanse i bariery na polskim rynku pracy*⁶⁴, gdzie znalazła się następująca teza: „Jednym z ważniejszych wyzwań, przed którym stoi cały system edukacyjny jest zdolność do rozwijania w uczniach i studentach, obok rozmaitych umiejętności technicznych w zakresie wybranych ścieżek kształcenia, owych kluczowych kompetencji ogólnych, czasami szumnie – choć i nie bez racji – nazywanych kompetencjami XXI wieku. Dla polityki edukacyjnej oznacza to konieczność wypracowania koncepcji, zadań i – co ważne – bodźców zachę-

⁶⁴ J. Górniak (red.), *(Nie)wykorzystany potencjał. Szanse i bariery na polskim rynku pracy. Raport podsumowujący V edycję badań BKL z 2014 roku*, [https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/\(Nie\)wykorzystany%20potencjal%20-%20PARP.pdf](https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/(Nie)wykorzystany%20potencjal%20-%20PARP.pdf) (dostęp: 18.02.2017). Podobnie także: A. Gądek (red.), *Koncepcje innowacyjnego kształcenia...*, dz. cyt.

cających do orientacji kształcenia na rozwój takich kompetencji. Powinny one szerzej zagościć także w ofercie kształcenia dla dorosłych, co wymaga innowacji w zakresie metodyki ich rozwijania w osobach należących do różnych kategorii wiekowych”⁶⁵.

Należy dodać, że obecnie istnieje szereg badań oraz opracowanych na ich podstawie raportów dotyczących szkolnictwa wyższego i jego kluczowych problemów. Takie badania prowadzone były między innymi przez Instytut Rozwoju Szkolnictwa Wyższego czy Komitet Polityki Naukowej. Żadne jednak diagnozy oraz stworzone na ich podstawie raporty nie traktują państwowych wyższych szkół zawodowych jako odrębnego podmiotu badań. W praktyce oznacza to, że do tej pory nikt nie poddał kompleksowej i dogłębnej analizie stanu i problemów wyższego szkolnictwa zawodowego, chociaż uczelnie te istnieją już prawie od dwudziestu lat i wykształciły tysiące absolwentów.

Taka sytuacja zrodziła więc pilną potrzebę działania. Założono, że wyniki przeprowadzonych badań pozwolą na dokonanie kompleksowej diagnozy i oceny aktualnego stanu wyższego szkolnictwa zawodowego oraz będą podstawą do sformułowania postulatów dotyczących pożądanych kierunków zmian i stworzenia ustrojowego modelu państwowych wyższych szkół zawodowych (stan *de lege lata* i postulaty *de lege ferenda*). Założono, że po przeprowadzeniu badań uzyska się odpowiedzi między innymi na następujące pytania:

- Jaki jest potencjał materialny i intelektualny państwowych wyższych szkół zawodowych?
- Jaki jest poziom i jakość prowadzonego przez nie kształcenia?
- Czy uczelnie nadal osiągają cele społeczne, do których były powołane, zwłaszcza takie jak: wyrównanie szans rozwojowych i edukacyjnych, umożliwienie młodzieży mieszkającej w najbliższym otoczeniu bezpłatnego studiowania, transfer wiedzy i innowacji z uczelni do przedsiębiorstw, łączenie badań naukowych z kształceniem studentów przez praktyków zatrudnionych w przedsiębiorstwach działających w regionie?
- Czy przemiany społeczno-gospodarcze stawiają przed uczelniami nowe (inne) wyzwania, które należy zdefiniować i realizować?

Badania zostały także nakierowane na ocenę sytuacji kadrowej, a zwłaszcza na uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy uczelnie po latach korzystania z zaplecza kadrowego wywodzącego się z innych ośrodków akademickich (często uczelni partnerskich) dysponują już potencjałem intelektualnym w postaci własnej kadry dydaktycznej. Reasumując, należy stwierdzić, że zaplanowane badania w istotny sposób miały wypełnić zauważoną lukę, by w konsekwencji zaproponować koncepcję „nowego otwarcia” państwowych wyższych szkół zawodowych, wpisując się w reformę całego polskiego szkolnictwa wyższego. Wyniki badań zderzone zostały z innymi źródłami – stanowiskiem nauki oraz doświadczeniami międzynarodowymi i stały się podstawą do sformułowania postulatów i rekomendacji, odnośnie do modelowego ustroju państwowych wyższych szkół zawodowych, zasad działania i roli w środowisku lokalnym, adekwatnie do wyzwań i oczekiwań stojących przed wyższym szkolnictwem zawodowym XXI wieku.

⁶⁵ J. Górniak (red.), *(Nie)wykorzystany potencjał...*, dz. cyt., s. 8.

Niezwykle istotną kwestią wywierającą bezpośredni wpływ na jakość i poprawność badań było określenie próby badawczej w taki sposób, aby było możliwe dotarcie do jak najszerszego kręgu interesariuszy i przeprowadzenie wieloaspektowych działań badawczych. Wychodzono bowiem z założenia, że pewne zjawiska i problemy dotyczące państwowych wyższych szkół zawodowych mogą być znane tylko niektórym członkom wchodzącym w skład danej grupy docelowej, a także, że badane obszary mogą być różnie oceniane przez osoby zarządzające uczelniami czy przez pracowników, którzy sami tworzą zróżnicowaną społeczność akademicką. Należało także uwzględnić opinie studentów jako grupy, której przedstawiciele w szczególności, osobisty sposób powinni być zainteresowani poziomem kształcenia, innowacyjnymi rozwiązaniami dydaktycznymi czy kierunkami studiów dającymi perspektywę nie tylko wejścia na rynek pracy, ale też przygotowania się do pełnienia w przyszłości różnych ról społecznych. Kluczowe było przy tym, aby zastosowane metody umożliwiały przeprowadzenie badań w możliwie najbardziej zróżnicowanym kręgu respondentów, ale równocześnie trafiały do osób zainteresowanych i aktywnych, których wypowiedzi można oceniać jako opiniotwórcze. Wskazując podmioty badań, należało także uwzględnić, że środowiska samych uczelni zawodowych są wewnętrznie zróżnicowane (czasem wręcz skonfliktowane), mają odmienne interesy i potrzeby. Od wielu lat bowiem w środowisku akademickim podnoszone były kontrowersyjne problemy, między innymi takie jak: dwuetatowość, minimalna kadrowe, sposoby wyłaniania rektorów, dopuszczalność prowadzenia badań przez uczelnie zawodowe czy przydatność profili praktycznych.

Należało zatem tak dobrać grupy badawcze, żeby wystąpiła w nich reprezentatywność najwierniej oddająca ich wewnętrzną złożoność. Założono więc, że badaniami objęte będą wszystkie państwowe wyższe szkoły zawodowe funkcjonujące w Polsce, w których respondentami będą: osoby zarządzające uczelnią – rektorzy/kanclerze (kwestorzy), nauczyciele akademicki oraz pracownicy uczelni niebędący nauczycielami.

Badania obejmowały także samych studentów z uwzględnieniem między innymi: miejsca ich zamieszkania, zamożności, kierunku, poziomu i formy studiów, motywacji do podjęcia nauki w szkole wyższej, oczekiwań i poziomu satysfakcji. Aby uzyskać obiektywne wyniki dla tej grupy, zastosowano metodę badań ankietowych uzupełnioną pogłębionym wywiadem grupowym (badania fokusowe).

W celu uzyskania rzetelnych danych w różnych grupach respondentów zainteresowanych przyszłością państwowych wyższych szkół zawodowych badania nakierowane zostały na jeszcze jedną grupę interesariuszy, czyli podmioty z otoczenia instytucjonalno-społeczno-gospodarczego uczelni, reprezentowane przede wszystkim przez przedsiębiorców, pracodawców i przedstawicieli samorządów lokalnych.

Ankiety skierowano do wyżej wymienionych grup badawczych z wszystkich państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce (w liczbie 35). Założono przy tym, że wyniki pozyskane ze wszystkich ośrodków pozwolą na przeprowadzenie dogłębnej i obiektywnej diagnozy. Przyjęto stanowisko, że wnioski sformułowane na tej podstawie będą jednocześnie postulatami na tyle uniwersalnych rozwiązań, aby mogły być stosowane zarówno w aktualnych, jak i przyszłych uwarunkowaniach. Harmonogram badań przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Harmonogram badań jakościowych i ilościowych

Lp.	Rodzaj działania	Termin
I. BADANIA ILOŚCIOWE		
Weryfikacja stanu wejściowego – desk research		
1.	Wyznaczenie obszarów badawczych oraz źródeł pozyskiwania informacji	styczeń/luty 2017
2.	Weryfikacja poprawności założeń do badań desk research oraz dostępności źródeł	luty 2017
3.	Rozpoczęcie gromadzenia danych	marzec 2017
4.	Analiza wyników	kwiecień 2017
5.	Stworzenie raportu	maj 2017
II. BADANIA ILOŚCIOWE		
Badania ankietowe CAWI poprzez stronę internetową (online) wspomagane wywiadami telefonicznymi CATI		
1.	Opracowanie narzędzi badawczych w postaci kwestionariuszy ankiet: ▪ skierowanych do rektorów/kancelarzy/kwestorów PWSZ, ▪ skierowanych do pracowników PWSZ (badania CAWI i CATI), ▪ skierowanych do studentów PWSZ	styczeń/luty 2017
2.	Weryfikacja poprawności ankiet	28 lutego 2017
3.	Rozpoczęcie badań ankietowych pracowników PWSZ	1 marca 2017
4.	Rozpoczęcie badań ankietowych studentów PWSZ	1 marca 2017
5.	Analiza wyników	15 kwietnia 2017
6.	Stworzenie raportu	15 maja 2017
III. BADANIA JAKOŚCIOWE		
Przeprowadzenie zogniskowanych wywiadów grupowych (focus groups)		
1.	Opracowanie narzędzi badawczych w postaci scenariuszy wywiadów	31 stycznia 2017
2.	Opracowanie koncepcji doboru próby badawczej, selekcja uczestników/grup do wywiadów	30 marca 2017
3.	Przeprowadzenie pierwszego wywiadu	11 marca 2017
4.	Przeprowadzenie drugiego wywiadu	15 kwietnia 2017
5.	Przeprowadzenie trzeciego wywiadu	15 kwietnia 2017
6.	Przeprowadzenie czwartego wywiadu	30 kwietnia 2017
7.	Analiza wyników	15 maja 2017
8.	Przeprowadzenie badań metodą case study (studium przypadku)	11 kwietnia 2017
9.	Opracowanie ekspertyz do zdefiniowanych problemów	11 kwietnia 2017
10.	Pozyskanie opinii osób związanych z uczelniami zawodowymi, głównie rektorów i prorektorów reprezentujących państwowe wyższe szkoły zawodowe oraz ekspertów (dyskusja panelowa), podczas konferencji naukowej „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”	2 czerwca 2017
11.	Stworzenie raportu – podsumowanie wyników	30 czerwca 2017

* Konferencja odbyła się 2 czerwca 2017 roku w Tarnowie. Uczestniczyli w niej między innymi przedstawiciele 17 państwowych wyższych szkół zawodowych, przedstawiciel Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, eksperci, nauczyciele akademicy, przedsiębiorcy z otoczenia społeczno-ekonomicznego uczelni zawodowych, parlamentarzyści, przedstawiciele samorządu terytorialnego, absolwenci i studenci. Zob. <http://przyszloscpwsz.pl/category/aktualnosci/> (dostęp: 10.12.2017).

Źródło: opracowanie własne.

2. Metodologia badań

Badania stanu państwowych wyższych szkół zawodowych przeprowadzono z wykorzystaniem szerokiego spektrum metod analitycznych, co pozwoliło na osiągnięcie optymalnych wyników z punktu widzenia zdefiniowanego celu badań. Badania ilościowe i jakościowe umożliwiły dotarcie do możliwie największej liczby danych zastanych oraz do zróżnicowanej grupy osób – interesariuszy państwowych wyższych szkół zawodowych, od których uzyskano odpowiedzi na pytania badawcze, zebrano opinie i postulaty. Taki rezultat był możliwy do osiągnięcia przy założeniu, że badania będą przeprowadzone w sposób aktywny z wykorzystaniem różnorodnych technik badawczych, w tym także pytań otwartych, stymulujących badanych do formułowania bardziej złożonych wywodów. Tym samym udało się zapewnić możliwość wzięcia udziału w badaniach i wyrażenia swojej opinii szerokiej i zróżnicowanej zbiorowości osób, co zwiększało trafność i obiektywność otrzymanych wyników.

Mając na uwadze, że celem badań będą postulaty *de lege ferenda*, należało założyć, że wyniki badań ilościowych i jakościowych mają być ważnym, ale nie jedynym zbiorem informacji, na których należy oprzeć wypracowane koncepcje. Otrzymane dane należało poddać pogłębionej analizie uwzględniającej z jednej strony stanowisko nauki prezentowane w przedmiotowej literaturze, a z drugiej sprawdzone w praktyce doświadczenia wybranych państw. Postulaty dotyczące zmian prawa nie mogą być bowiem formułowane wyłącznie na podstawie opinii ujętych w formuły statystyczne, choćby ich charakter był masowy. Udział obywateli – podmiotów przyszłych regulacji – w takich procesach jest niezwykle cenny, zwłaszcza przy ocenie skutków proponowanych zmian, ale nie może być głównym kryterium sprawczym. W praktyce oznaczałoby to, że wystarczającą legitymizację zmian prawa stanowią wyniki badania opinii społecznej czy sondaże środowiskowe. Tymczasem proces ten jest niezwykle złożony, a organy prawotwórcze muszą „brać pod uwagę ustabilizowane, godne zachowania stany rzeczy, ale także to, co narzuca dynamika życia społecznego”⁶⁶. (...) Są to czynniki uwarunkowane czasowo i przestrzennie, a unormowania powinny odzwierciedlać realia *hoc loco et hoc tempore*. Regulacje nie mogą być oderwane od otaczającej je, poznanej dogłębnie i wieloaspektowo rzeczywistości⁶⁷.

⁶⁶ Z. Duniewska, *W kwestii czynników kształtujących prawo administracyjne...*, dz. cyt., s. 117.

⁶⁷ Tamże.

Tabela 5. Diagnoza stanu państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce – schemat prowadzonych badań

BADANIA ILOŚCIOWE	BADANIA JAKOŚCIOWE	BADANIA ILOŚCIOWE I JAKOŚCIOWE (gromadzenie opinii)
Weryfikacja stanu wejściowego – desk research Źródła danych - Główny Urząd Statystyczny (dane ogólnodostępne oraz dane specjalne przygotowane według ustalonych kryteriów istotnych z punktu widzenia celu badań); - System Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on; - strony internetowe państwowych wyższych szkół zawodowych; - strona internetowa Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego; - strona internetowa Polskiej Komisji Akredytacyjnej; - strona internetowa Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych (KRePSZ); - raporty z badań między innymi Komitetu Polityki Naukowej; - raporty przygotowane dla potrzeb „Ustawy 2.0” przez: - Uniwersytet SWPS – <i>Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego</i>, - Uniwersytet SWPS – <i>Raport z przeprowadzonych konsultacji ze środowiskiem naukowym i akademickim</i>, - Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – <i>Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym</i>, - Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – <i>Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych</i>, - Instytut Allerhanda – <i>Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0</i>, - Instytut Allerhanda – <i>Raport z konsultacji społecznych założeń nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym</i>**;	Działania Przeprowadzenie badania (<i>focus groups</i>) obejmującego cztery pogłębione wywiady grupowe, w których uczestniczyło od 6 do 10 osób oraz badania metodą analizy przypadków. Wywiady z przedstawicielami otoczenia uczelni Do trzech wywiadów zostali zaproszeni przedstawiciele z otoczenia społeczno-gospodarczego państwowych wyższych szkół zawodowych (m.in. przedstawiciele biznesu, pracodawcy, reprezentanci instytucji publicznych i trzeciego sektora). Próbę dobrano na podstawie informacji uzyskanych w ramach badań CAWI oraz od wyselekcjonowanych podmiotów (uwzględniono potencjalnych pracodawców w odniesieniu do prowadzonych kierunków, przedstawicieli samorządów zawodowych i terytorialnych). W celu obiektywizacji wyników badań w wywiadach nie uczestniczyli przedstawiciele uczelni (uniknięto ewentualnego sugerowania odpowiedzi). Wywiady ze studentami Jeden wywiad przeprowadzony został wśród studentów państwowych wyższych szkół zawodowych reprezentujących 8 różnych uczelni. W celu uzyskania przemyślnych odpowiedzi popartych doświadczeniem praktycznym w wywiadzie uczestniczyła wyselekcjonowana grupa studentów – osób, które wyróżniają się aktywnością studencką, uczestnictwem w różnorodnych formach organizacji studenckich (np. samorządzie studentów, kołach naukowych).	Badania empiryczne (ankieta internetowa i wywiady telefoniczne) Działania Przeprowadzenie ankiety internetowej CAWI oraz telefonicznej CATI – w oparciu o opracowane kwestionariusze ankietowe skierowane do grupy co najmniej 300 respondentów: - nauczycieli akademickich (co najmniej 200 respondentów), - studentów (co najmniej 300 respondentów), - rektorów/kancelarzy/kwestorów (z 35 uczelni), - pozostałych pracowników uczelni (co najmniej 100 respondentów). Obszary badań studenci: miejsce zamieszkania, zamożność, kierunek, poziom i forma studiów, motywacja do podjęcia studiów, oczekiwania i poziom satysfakcji, zaangażowanie w życie uczelni, perspektywy zatrudnienia; pracownicy (potencjał intelektualny uczelni): liczba nauczycieli akademickich, wiek, struktura i forma zatrudnienia, prowadzone badania, publikacje, dochody, rozwój własnej kadry; infrastruktura uczelni: stosunek całkowitej powierzchni dydaktycznej uczelni do liczby studentów, udział własnej powierzchni dydaktycznej w całkowitej powierzchni dydaktycznej wykorzystywanej przez uczelnię, wyposażenie badawcze, zasoby biblioteczne i dorobek intelektualny uczelni i innowacyjność: udział w parametryzacji, publikacje, afiliowane, badania własne, innowacje w dydaktyce,

- Ranking czasopisma „Perspektywy”; - Polska Bibliografia Naukowa; - SCOPUS; - akty normatywne regulujące funkcjonowanie państwowych wyższych szkół zawodowych. Rezultat Na podstawie zebranych danych dokonano wstępnej oceny takich stanów, jak: ustrój uczelni, infrastruktura, potencjał intelektualny, finansowanie, sprawność zarządzania, liczba studentów, kierunki studiów, umiędzynarodowienie, jakość kształcenia, poziom współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.	Wywiady prowadzone były na podstawie opracowanych scenariuszy zawierających pytania otwarte, diagnozujące oraz pytania dotyczące sugestii proponowanych zmian. Ich przebieg był rejestrowany dyktafonem oraz udokumentowany protokołem wywiadu. Studium przypadku (case study) Z wykorzystaniem tej metody analizy i ocenie poddane zostały sprawdzone w praktyce modele wyższego szkolnictwa zawodowego funkcjonujące w Danii, Szwecji, Norwegii, Holandii i Kanadzie. Rezultat 1 Pozyskanie od wyselekcjonowanych podmiotów z otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni informacji dotyczących między innymi oddziaływania państwowych wyższych szkół zawodowych na lokalny rozwój społeczno-gospodarczy, możliwości współpracy, oczekiwań rynku pracy, prestiżu w środowisku. Zebrane wyniki zostały dodatkowo porównane ze zgromadzonymi w badaniach CAWI odpowiedziami zarządzających uczelniami, co pozwoliło na pogłębioną weryfikację zdersonzonych wyników badań. Rezultat 2 Uzyskanie pogłębionych informacji dotyczących motywacji studentów do podjęcia studiów na uczelniach zawodowych, satysfakcji ze studiowania, oceny prestiżu uczelni, oceny jakości kształcenia i poziomu kadry dydaktycznej, uczestnictwa studentów w życiu uczelni. Wywiady umożliwiały także sformułowanie własnych sugestii dotyczących ewentualnych zmian w zasadach funkcjonowania państwowych wyższych szkół zawodowych. Badania fokusowe uzupełniły przeprowadzone badania ankietowe, co dodatkowo pozwoliło na wielopłaszczyznową ocenę sformułowanych problemów i weryfikację stawianych hipotez. Rezultat 3 W wyniku zastosowania metody analizy przypadków zebrano informacje pozwalające na komparatystyczne podejście do badanego problemu (porównanie sprawdzonych w praktyce rozwiązań) oraz odniesienie ich do realiów i możliwości polskiego systemu wyższego szkolnictwa zawodowego.	- kształcenie, nauka, rozwój; kierunki studiów, praktyki zawodowe, studia dualne, pozyskiwanie środków zewnętrznych na rozwój, zaangażowanie pracodawców w kształcenie studentów; - umiędzynarodowienie: mobilność studentów, mobilność nauczycieli akademickich, badania międzynarodowe, studenci zagraniczni; - zarządanie: struktura uczelni, modele zarządzania, zasady wylaniania kierowników wewnętrznych jednostek organizacyjnych, finanse uczelni. Rezultat Zebrane wyniki stanowiły istotne źródło informacji, uzupełniające dane pozyskane w badaniach <i>desk research</i>. Badania ankietowe pozwoliły na zebranie obszernych danych ilościowych oraz takich informacji, które można uzyskać wyłącznie z odpowiedzi respondentów, np. o motywacji studiowania czy poziom satysfakcji. W kwestionariuszach ankiet zawarto także pytania otwarte dotyczące proponowanych zmian i umożliwiający przekazanie uwag odnoszących się do obecnego i postulowanego stanu prawnego. Między innymi na ich podstawie przedstawiono stosowne rekomendacje <i>de lege ferenda</i>.
--	--	--

* Komitet Polityki Naukowej, *Analiza SWOT...*, dz. cyt.

** <http://www.nauka.gov.pl/ustawa20/> (dostęp: 20.03.2017)

Źródło: opracowanie własne.

Duże znaczenie dla zmian prawa mają także przykłady dobrych praktyk czy wzorowanie się na rozwiązaniach przyjętych w innych systemach. Dla optymalizacji procesu osiągnięcia założonego celu wzbogacono badania przez wprowadzenie metody, jaką jest studium przypadku (*case study*). Metoda ta – wykorzystywana zarówno w celach badawczych, jak i dydaktycznych – rozwinęła się w XIX wieku, początkowo jako jeden ze sposobów postępowania badawczego w naukach prawnych. W połowie XX wieku zyskała zwolenników także w innych, pozaprawnych dziedzinach nauki⁶⁸. W naukach społecznych metoda studium przypadków polega najczęściej na skoncentrowaniu się na jednym lub kilku przykładach jakiegoś zjawiska, które zostaje gruntownie i całościowo przebadane razem z kontekstem jego występowania. Studium przypadku w naukach społecznych ma charakter jakościowy i indukcyjny i najczęściej nakierowane jest na zidentyfikowanie modelowych i sprawdzonych rozwiązań, wartych skopiowania i upowszechnienia, na przykład w ramach tzw. dobrych praktyk. Metoda ta umożliwia ponadto zweryfikowanie skutków przyjętych rozwiązań, na przykład prawnych, co pozwala wyeliminować potencjalne błędy już na etapie formułowania postulatów zmian.

Aby osiągnąć cel, jakim było sformułowanie postulatów *de lege ferenda* pozwalających na zreformowanie wyższego szkolnictwa zawodowego oraz dokonanie „nowego otwarcia” tych uczelni, w sposób celowy wybrano sprawdzone w praktyce modele wyższego szkolnictwa zawodowego, funkcjonujące w Danii, Holandii, Kanadzie, Norwegii oraz Szwecji i dokonano ich analizy (*case study*). Prezentacja poszczególnych rozwiązań oraz dyskusja dotycząca możliwości ich inkorporacji do polskiego systemu prawnego miała miejsce podczas warsztatów z udziałem ekspertów, które odbyły się 22 kwietnia 2017 roku w Tarnowie.

Pod rozwagę brano także opracowane przez ekspertów opinie, w których poddano analizie następujące problemy:

- Nowe miejsce państwowych wyższych szkół zawodowych w systemie polskiego szkolnictwa wyższego.
- Kształcenie na profilach praktycznych, interdyscyplinarność w nauczaniu, system praktyk studenckich.
- Włączenie studentów w życie uczelni, uatrakcyjnianie kształcenia, umiędzynarodowienie.
- Dydaktyka akademicka, obszary i dyscypliny naukowe a profile praktyczne.
- Przyszłość nauk humanistycznych i społecznych, jakość kształcenia.
- Społeczna odpowiedzialność nauki – włączanie innych grup zainteresowanych nauką i rozwojem w działalność uczelni zawodowych w ramach idei *lifelong learning*.
- Państwowe wyższe szkoły zawodowe jako źródło zasobów ludzkich z perspektywy pracodawcy, możliwości włączenia pracodawców do systemu kształcenia.
- Możliwość prowadzenia badań na lokalne potrzeby.
- Miejsce przedstawicieli otoczenia zewnętrznego w organach uczelni i przy wyborze rektora.

⁶⁸ A. Dańda, J. Lubecka, *Metodologia tworzenia case study*, Kraków 2010, s. 3, http://www.ekonomia.zut.edu.pl/fileadmin/pliki/users/264/Konkurs_ekon_dla_uczniow/caseBOOK_-_metodologia.pdf (dostęp: 9.12.2017).

- Godzenie autonomii uczelni z koniecznością jej działania na rzecz środowiska lokalnego i pod presją jego potrzeb.
- Ocena koncepcji: państwowe wyższe szkoły zawodowe regionalnymi centrami kształcenia przez całe życie (*lifelong learning*).

Włączenie ekspertów do procesu tworzenia postulatów zmian prawa było zabiegiem zamierzonym, opartym na uzasadnieniu wynikającym zarówno z praktyki, jak i doktryny⁶⁹. Dzięki wiedzy ekspertów oraz doświadczeniu praktycznemu lub zawodowemu zwiększa się szansa na tworzenie koncepcji zmian prawa będącej wynikiem rozważnego, starannego i przemyślanego wysiłku.

3. Źródła danych pozyskiwanych do badań

Jak pokazano w tabeli 5, w celu przeprowadzania badań ilościowych i dokonania oceny stanu zastanego państwowych wyższych szkół zawodowych pozyskiwano dane z różnorodnych dostępnych źródeł. Znaczną część informacji zgromadzono, wykorzystując zasoby systemu POL-on, który funkcjonuje jako zintegrowany system informacji o nauce i szkolnictwie wyższym, i który wspiera pracę Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a także Głównego Urzędu Statystycznego oraz Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów. System POL-on jest centralną bazą danych o jednostkach naukowych, wyższych uczelniach i nauce polskiej. Gromadzone w nim informacje wspierają procesy decyzyjne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawach dotyczących polskich uczelni oraz jednostek naukowych. Bazę informacji pozyskanych z systemu POL-on należy ocenić jako wiarygodną i zweryfikowaną, a zatem spełniającą warunki do wykorzystania w badaniach naukowych bez dodatkowej oceny. Innymi wykorzystanymi źródłami danych były między innymi: dane statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Polska Bibliografia Naukowa, dane ze stron internetowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, państwowych wyższych szkół zawodowych, Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych, a także dostępne raporty, analizy oraz wyniki badań prowadzonych przez różne ośrodki.

W badaniach stanu zastanego (*desk research*) uwzględniano także miejsce uczelni w rankingu czasopisma „Perspektywy” w roku 2016. Ranking państwowych wyższych szkół zawodowych obejmuje uczelnie, które wypromowały co najmniej dwa roczniki absolwentów i wzięły udział w badaniach ankietowych. Zasady tworzenia rankingu przewidują możliwość uzyskania maksymalnie 100 punktów w ramach danego kryterium. Pozostałe wyniki są wartościami względnymi odniesionymi do najlepszego wyniku w danym kryterium (np. wartość 64,5 oznacza, że w tym kryterium oceniana uczelnia wypracowała 64,5% wyniku uczelni najwyżej punktowanej). Miejsce uczelni w rankingu „Perspektywy” było jednym z elementów oceny jej prestiżu (obok własnych,

⁶⁹ Więcej o roli ekspertów w procesach tworzenia prawa Z. Ziemiński, *Ekspert a prawotwórstwo*, „Państwo i Prawo” 1972, nr 4, s. 64–77, a także Z. Radwański, *Rola prawników w tworzeniu prawa*, „Państwo i Prawo” 1994, nr 3, s. 3–10.

odrębnych badań), co implikowało konieczność uwzględnienia w badaniu przyjętej przez „Perspektywy” metodologii, zgodnie z którą na kategorię „prestż” składają się:

- preferencje pracodawców – oznaczające liczbę wskazań danej uczelni w badaniu ankietowym przeprowadzonym na zlecenie Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy” przez Centrum Badań Marketingowych Indicator na reprezentatywnej grupie pracodawców. W 2016 roku badanie zostało przeprowadzone kombinowaną metodą CATI-CAWI (telefoniczno-internetową). Badaniu poddane zostały te uczelnie, które nadesłały ankiety rankingowe. Metodologia liczenia wyników uwzględnia zarówno ogólnopolską pozycję uczelni, jak i jej miejsce w skali regionalnej (wojewódzkiej). Badanie zostało przeprowadzone na ogólnopolskiej próbie 1800 przedsiębiorstw, posiadających główną siedzibę w Polsce. Pomiar obejmuje przedsiębiorstwa ze wszystkich sekcji Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) oraz wszystkich województw. Kryterium końcowe uwzględnia wyniki badań przeprowadzonych w trzech ostatnich latach. Na przełomie trzech lat badaniem objęto łącznie 5400 przedsiębiorstw;
- ocena przez kadrę akademicką – oznaczająca liczbę wskazań danej uczelni w badaniu ankietowym wśród kadry akademickiej (profesorowie „belwederscy” oraz doktorzy habilitowani, którzy uzyskali tytuł lub stopień naukowy w ostatnich trzech latach). Na przełomie trzech lat w badaniu wzięło udział łącznie 720 nowo mianowanych profesorów „belwederskich” i 1656 pracowników, którzy uzyskali stopień doktora habilitowanego. W badaniu nie uwzględnia się głosów oddanych na uczelnie będące podstawowym miejscem zatrudnienia respondentów. W 2016 roku, w odróżnieniu od lat wcześniejszych, badaniu poddano uczelnie w rozbiciu na trzy osobne grupy: uczelnie akademickie, uczelnie niepubliczne i państwowe wyższe szkoły zawodowe. Badanie przeprowadzono drogą internetową metodą CAWI. Badanie zrealizowała Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”.

Przeprowadzenie obiektywnej oceny prestiżu uczelni jest badaniem niezwykle trudnym ze względu na brak wypracowanej przez naukę jednoznacznej metodologii, narzędzi badawczych i kryteriów oceny takiego zjawiska. Prestiż uczelni jest najczęściej rozumiany jako jej status, renoma, miejsce w rankingach lub powód, dla którego uczelnia jest chętnie wybierana przez studentów. Ocena prestiżu uczelni może znacznie różnić się w zależności od podmiotu, który jej dokonuje. Inaczej mogą oceniać status uczelni jej pracownicy bądź studenci (ze względu choćby na własny interes i swoistą „samoocenę”), inaczej pracodawcy, przedsiębiorcy czy osoby niepowiązane z uczelnią. Należy więc poszukiwać takich kryteriów i metod badawczych, które ostatecznie pozwolą uzyskać obiektywny i weryfikowalny wynik.

W literaturze przedmiotu można znaleźć stanowiska, że prestiż uczelni zależy od siły ich wpływu na rozwój regionu⁷⁰. Czynniki, które oddziałują na zaangażowanie i wpływ szkół wyższych na rozwój regionalny, w tym w szczególności określają rolę, jaką uczelnie odgrywa w regionalnym systemie innowacji, można podzielić na dwie grupy: związane z regionem i związane z uczelnią. Do pierwszej grupy można zaliczyć:

⁷⁰ *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie. Raport z badania*, Warszawa 2010, www.akademickiemazowsze2030.pl (dostęp: 5.04.2017).

- stopień regionalizacji krajowego systemu nauczania na poziomie wyższym;
- charakter identyfikacji regionalnej;
- liczbę i wielkość szkół wyższych w danym regionie;
- charakter bazy przemysłowej w regionie, w szczególności strukturę branżową i rodzaje zapotrzebowania na wiedzę, obecność i rodzaje regionalnych sieci przedsiębiorstw;
- uwarunkowania polityczno-ekonomiczne, między innymi rodzaj regionu w odniesieniu do relacji centrum–peryferie, sytuacja ekonomiczna regionu.

Czynniki związane ze szkołą wyższą są następujące:

- stosunek władz uczelni do regionalnego zaangażowania;
- historyczne związki uczelni z regionem;
- komplementarność silnych kierunków badawczych uczelni i potrzeb regionu;
- rola uczelni w zarządzaniu regionem (w tym rola przewidziana w dokumentach strategicznych regionu).

„W związku z tym, iż tak wiele elementów wpływa na charakter zaangażowania uniwersytetu w rozwój regionu, badacze podejmowali próby usystematyzowania tychże relacji. Jedną z najbardziej ciekawych w tym względzie jest praca dotycząca różnych poziomów zaangażowania uniwersytetu w rozwój regionu w zależności od charakteru regionu (peryferyjny – centralny) oraz rodzaju uniwersytetu (tradycyjny – nowy) [...]. Okazuje się, że największe zaangażowanie uniwersytetu w rozwój regionu obserwowane jest w odniesieniu do pojedynczego uniwersytetu działającego w regionie peryferyjnym. Głównym powodem tego stanu rzeczy jest to, że uczelnia jest w takiej sytuacji często najważniejszym graczem w regionie i z założenia skierowana jest na rozwój regionu, w którym funkcjonuje, w ten sposób również konstruuje swoją ofertę i prowadzi kampanię marketingową. W drugim przypadku, kiedy w regionie występuje kilka różnorodnych uczelni wyższych, ich rola w rozwoju nie jest tak dokładnie określona, jak w przypadku pierwszym. Uniwersytety tradycyjne zlokalizowane w regionach centralnych są w znacznym mniejszym stopniu zorientowane na najbliższe otoczenie regionalne, gdyż funkcjonują w układach krajowym lub międzynarodowym”⁷¹. Biorąc pod uwagę powyższą analizę, można postawić hipotezę, że państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny cieszyć się wysokim prestiżem w regionach, w których funkcjonują, gdyż spełniają lub mają wszelkie warunki, by odgrywać istotną rolę w rozwoju lokalnym.

4. Badania ankietowe

Badania ankietowe mające na celu pozyskanie danych ilościowych oraz opinii środowiska akademickiego państwowych wyższych szkół zawodowych zostały przeprowadzone przez Fundację Edukacji Rozwoju i Innowacji. Badania były realizowane we wszystkich państwowych wyższych szkołach zawodowych. Ze względu na charakter pytań dotyczących różnorodnych danych (w tym danych ilościowych) oraz objęciem badaniami

⁷¹ Tamże, s. 26–27.

wszystkich interesariuszy państwowych wyższych szkół zawodowych, przygotowano kwestionariusze trzech ankiet adresowanych do następujących grup respondentów:

- rektorów/kanclerzy/kwestorów;
- nauczycieli akademickich i pracowników uczelni niebędących nauczycielami akademickimi;
- studentów.

Badania prowadzono dwoma technikami, tzn. za pomocą tradycyjnych, papierowych ankiet rozsyłanych do poszczególnych uczelni oraz wypełnianych przez studentów podczas XXIX Forum Sprawozdawczo-Wyborczego Komisji Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych Parlamentu Studentów RP⁷², ale równolegle, w celu pozyskania jak największej liczby odpowiedzi, także techniką *online* za pomocą interaktywnych ankiet umieszczonych na stronie internetowej projektu. W ten sposób zapewniono możliwość wypowiedzenia się wszystkim osobom zainteresowanym celem badań. W opracowanych kwestionariuszach, obok pytań nakierowanych na pozyskiwanie danych ilościowych, przewidziano także pytania otwarte oraz możliwość formułowania własnych uwag i postulatów odnoszących się do potrzeb i koncepcji reform wyższego szkolnictwa zawodowego. Wzory kwestionariuszy ankiet zamieszczono w załącznikach 1–3.

5. Badania fokusowe

Po przeprowadzeniu badań ilościowych i analizie uzyskanych danych pojawiła się konieczność przeprowadzenia dalszych badań i dodatkowej eksploracji zróżnicowanych środowisk, tzn. studentów i przedstawicieli otoczenia społeczno-ekonomicznego uczelni, w celu dokonania pogłębionej interpretacji otrzymanych wyników. Podstawowym zadaniem badawczym było zebranie takich informacji, których uzyskanie metodą ankietową nie było możliwe. Zaplanowane zostały badania fokusowe, które znakomicie sprawdzają się w wypadku problemów, w których statystyczna reprezentatywność nie jest aż tak istotna, a celem jest rekonstrukcja ustalonych społecznie znaczeń oraz wzorów postrzegania, myślenia, oceniania i zachowania się, na przykład w badaniach wizerunku, marki czy stereotypów społecznych. Taka sytuacja zaistniała, gdyż jednym z celów badań była ocena prestiżu uczelni przez zróżnicowane środowiska, tzn. przez studentów, którzy zdecydowali się na podjęcie studiów w państwowych wyższych szkołach zawodowych oraz przez przedstawicieli otoczenia społeczno-instytucjonalno-gospodarczego tych uczelni. Badania prestiżu (poważania, szacunku) instytucji są badaniami trudnymi, gdyż opierają się często na emocjonalnych ocenach i subiektywnych opiniach, z których powinien wyłonić się obiektywny obraz badanego zjawiska.

Aby uzyskać pożądane informacje zastosowano sprawdzoną metodę pogłębionego wywiadu grupowego (grupowy wywiad zogniskowany – ang. *focus group interview*). Jest to technika stosowana w różnorodnych badaniach zjawisk społecznych w celu pogłębienia wyników badań jakościowych. Pogłębione wywiady grupowe polegają na ze-

⁷² Forum odbyło się 11 marca 2017 roku w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

braniu w jednym miejscu grupy osób – uczestników dyskusji i sprowokowanie ich do wyrażania opinii, ocen dotyczących problemu badawczego. Dyskusja prowadzona jest przez specjalnie przeszkolonego moderatora, na podstawie scenariusza stworzonego na potrzeby danego badania. Dodatkowym celem takich badań jest zweryfikowanie prawdziwych odczuć uczestników dyskusji odnośnie do badanego zagadnienia. Zastosowanie dyskusji grupowej pozwala dodatkowo na konfrontowanie i uzupełnianie opinii uczestników dyskusji. Na jej podstawie można poznać poglądy respondentów dotyczące problemów będących przedmiotem badań, które mogą być bardzo pomocne w fazie tworzenia rekomendacji. Najważniejszą zaletą zogniskowanego wywiadu grupowego jest możliwość wykorzystania efektów związanych z właściwościami grupy społecznej. Należą do nich:

- efekt bezpieczeństwa (poczucie bezpieczeństwa pozwala ujawnić więcej rzeczywistych opinii i motywów);
- efekt kuli śniegowej (pogłębienie tematu poprzez odpowiedź większej liczby uczestników, wywiązanie się dyskusji poprzez odpowiedź na komentarze części uczestników);
- efekt spontaniczności (naturalna i spontaniczna dyskusja);
- efekt stymulacji (wyzwolenie większej motywacji i entuzjazmu do wykonywanych działań);
- efekt synergii (grupa generuje większą liczbę pomysłów).

By same badania przebiegały sprawnie, w przyjaznej atmosferze oraz żeby skłaniały respondentów do szczerych odpowiedzi, określono następujące zasady ich prowadzenia:

- właściwy dobór grupy – reprezentatywność grupy jest kwestią istotną, natomiast w „fokusie” najważniejszą rolę odgrywa odpowiedni dobór respondentów pod względem posiadanej przez nich wiedzy. Grupa powinna liczyć od 6 do 10 studentów (kobiet i mężczyzn), reprezentujących różne uczelnie, kierunki i formy studiów. Należy unikać sytuacji, w której większość osób badanych w grupie stanowią na przykład studenci popularnej administracji;
- konieczność poinformowania uczestników o celu oraz zakresie badań;
- konieczność wcześniejszego zapoznania się moderatora z wynikami badań ilościowych, które stanowią punkt wyjścia do badań jakościowych;
- stworzenie atmosfery sprzyjającej aktywnemu udziałowi w badaniach, rozpoczęcie pytaniami rozluźniającymi i niwelującymi stres (tzw. pytania „lodołamacze”);
- prowadzenie badań ściśle według stworzonego wcześniej scenariusza.

Niezwykle ważna rola przypada w takich badaniach moderatorowi, ponieważ jest on odpowiedzialny za prowadzenie dyskusji w taki sposób, aby ilość pożądaných informacji, które uda się uzyskać, była maksymalna. Do zadań moderatora należało zatem:

- sprawne moderowanie dyskusji;
- zapewnienie dyscypliny w grupie, niedopuszczanie, by rozmowy wykraczały poza ramy tematyczne, dbałość, aby wszyscy respondenci mieli szansę wypowiedzenia się (moderator mógł przerwać rozmowę lub skierować ją ponownie na główny problem badania, ale nie powinien sugerować odpowiedzi).

Przebieg badań był rejestrowany dyktafonem, o czym wcześniej zostali poinformowani uczestnicy spotkania. Pomocniczo w trakcie badania prowadzono notatki, w których umieszczano uwagi, na przykład dotyczące niewerbalnych zachowań słuchaczy (tj. mimiczne grymasy, okazywanie znudzenia lub zaciekawienia). Nagrania tworzone podczas badania służyły jako materiał do sporządzenia transkrypcji i następnie zostały poddane analizie przez zespół badawczy. Scenariusze pogłębionych wywiadów grupowych zamieszczono w załącznikach 4–7.

Tabela 6. Kierunki rozwoju państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce – projekt badania techniką pogłębionego wywiadu grupowego (ang. *in-depth focus group*)

Kryterium	Treści szczegółowe
Cele badania	▪ Ocena obecnego modelu kształcenia zawodowego na poziomie wyższym w Polsce; ▪ Ocena państwowych wyższych szkół zawodowych (PWSZ) w Polsce w zakresie skuteczności wpływu na rozwój społeczno-gospodarczy kraju (dopasowanie do rynku pracy, przedsiębiorczość i innowacyjność, postawy społeczne i obywatelskie, regionalna aktywizacja ekonomiczna) oraz wizerunku społecznego i prestiżu; ▪ Ocena znaczenia PWSZ dla rozwoju społeczno-gospodarczego na poziomie regionalnym i centralnym oraz ich prestiżu w środowisku społeczno-gospodarczym; ▪ Identyfikacja pożądanych kierunków rozwoju modelu opartego na PWSZ w Polsce w zakresie lokalizacji uczelni, rozmiaru i form kształcenia, metod kształcenia, działalności poza- i okołodydaktycznej, finansowania działalności, polityki kadrowej; ▪ Spojrzenie na system zawodowego szkolnictwa wyższego w Polsce oraz PWSZ oczami liderów opinii reprezentujących biznes / organizacje społeczne / politykę i samorządy.
Pytania badawcze	▪ Jak liderzy opinii oceniają funkcjonujący obecnie model wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce w zakresie: – finansowania? – polityki kadrowej? – skuteczności rozwiązywania problemów rynku pracy? – aktywizowania przedsiębiorczości oraz innowacyjności? – skuteczności kształcenia zawodowego? – wspierania rozwoju gospodarczego kraju/regionów? – kształtowania postaw społecznych i obywatelskich? ▪ Jak liderzy opinii oceniają system kształcenia zawodowego na poziomie wyższym (publiczne i niepubliczne podmioty): – w zakresie reagowania na zmiany w otoczeniu społeczno-gospodarczym? – co jest w nim dobre? – czego mu brakuje? ▪ Jak liderzy opinii oceniają PWSZ? Jak PWSZ wypadają na tle całego systemu zawodowego szkolnictwa wyższego w zakresie: – prestiżu społecznego? – finansowania? – polityki kadrowej? – skuteczności rozwiązywania problemów rynku pracy? – aktywizowania przedsiębiorczości oraz innowacyjności? – skuteczności kształcenia zawodowego? – wspierania rozwoju gospodarczego kraju/regionów? – kształtowania postaw społecznych i obywatelskich? – elastyczności w adresowaniu potrzeb społecznych i gospodarczych regionu? ▪ Jak PWSZ powinny się zmieniać? Jakiego powinny być kierunki zmian? W jaki sposób budowany powinien być ich prestiż w zakresie: – lokalizacji? – polityki kadrowej? – finansowania, przedmiotu i metod kształcenia? – aktywności społecznej, naukowej i gospodarczej? – aktywności w środowiskach przedsiębiorców i pracodawców?

Kryterium	Treści szczegółowe
Podstawowe definicje	- Otoczenie społeczno-gospodarcze – definiowane jako zbiór interakcji oraz różnego typu grup funkcjonujących w ramach społeczeństwa oraz społeczności lokalnych, realizujących różnorakie cele związane z generowaniem zysku i/lub osiąganiem korzyści pozafinansowych dla dobra swoich członków; - Wyższe szkolnictwo zawodowe – obejmuje publiczne i niepubliczne uczelnie oraz wydziały kształcące na poziomie licencjackim oraz inżynierskim; - Interesariusz – osoba, instytucja lub organizacja zainteresowana powodzeniem danego przedsięwzięcia oraz mogąca wpływać pośrednio lub bezpośrednio na jego realizację; - Kluczowy – mający znaczący, bezpośredni i namacalny wpływ w obszarach polityki, biznesu oraz działalności społecznej; - Lider – osoba, która cieszy się w swoim środowisku powszechną estymą ze względu na doświadczenie i wiedzę ekspercką.
Technika badania	W ramach badania zostaną przeprowadzone trzy wywiady techniką pogłębionego wywiadu grupowego, na trzech różnych próbach badawczych.
Narzędzia badawcze	Scenariusze pogłębionego wywiadu grupowego zob. załączniki 4–7.
Populacja i próby	Wywiady będą prowadzone wśród liderów opinii wywodzących się z grona kluczowych interesariuszy uczelni wyższych, ze środowiska społeczno-gospodarczego. <u>Populacja badana</u> Liderzy opinii reprezentujący kluczowych interesariuszy uczelni wyższych w Polsce z terenu Polski. W ramach badania pobrane zostaną trzy próby badawcze: Próba 1 n = 10, min. 8, maks. 12 Liderzy opinii reprezentujący organizacje lub instytucje ze środowiska biznesowego, tj. przedsiębiorstwa, organizacje biznesowe terenu całego kraju – przedsiębiorcy, menedżerowie średniego i wyższego szczebla, przedstawiciele organizacji biznesowych. Próba 2 n = 10, min. 8, maks. 12 Liderzy opinii reprezentujący organizacje lub instytucje ze środowiska polityczno-samorządowego, tj. przedstawiciele partii politycznych, samorządowcy z terenu całego kraju. Próba 3 n = 10, min. 8, maks. 12 Liderzy opinii reprezentujący organizacje lub instytucje ze środowiska organizacji społecznych, działających w szeroko pojętych obszarach rozwoju regionalnego, rozwoju i aktywizacji społecznej i zawodowej, rozwoju obywatelskiego. <u>Metoda doboru próby</u> Próby zostaną pobrane metodą doboru celowego, zgodnie z definicją elementu próby.
Rodzaj i zakres analizy	Wywiady zostaną zarejestrowane w formacie audio-wideo, a na podstawie zarejestrowanego materiału przygotowany zostanie transkrypt zaślepiony (bez identyfikacji tożsamości uczestników wywiadu). Na podstawie zarejestrowanego materiału zostanie przeprowadzona analiza jakościowa (ewentualnie ilościowa w ograniczonym zakresie) w odniesieniu do: - pojawiających się opinii, argumentacji, schematów myślenia, związków przyczynowo-skutkowych; - dynamiki i stopnia emocjonalności poruszanych tematów; - różnic i podobieństw opinii w ramach grup fokusowych; - różnic i podobieństw opinii pomiędzy grupami fokusowymi.

Źródło: opracował Przemysław Stach.

6. Prezentacja wyników badań

6.1. Stan państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce w roku akademickim 2016/2017

Liczba uczelni

W roku akademickim 2016/2017 funkcjonowało w Polsce 35⁷³ państwowych wyższych szkół zawodowych (stan na 1.10.2016 r.), co stanowiło 6,7% wszystkich polskich uczelni oraz 25% uczelni publicznych (dane z systemu POL-on). W układzie liczbowym wyglądało to następująco:

- 521 – wszystkie uczelnie w Polsce,
- 380 – uczelnie niepubliczne,
- 141 – uczelnie publiczne,
- 35 – państwowe wyższe szkoły zawodowe.

Zasady funkcjonowania państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce reguluje Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. W tabeli 7 przedstawiono regulacje prawne dotyczące wyłącznie państwowych wyższych szkół zawodowych.

Tabela 7. Zapisy dotyczące wyłącznie państwowych wyższych szkół zawodowych w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym

Jednostka systematyczna	Treść przepisu prawnego
Art. 11 ust. 12	W publicznej uczelni zawodowej opis efektów kształcenia określa senat, po zasięgnięciu opinii konwentu.
Art. 13 ust. 2	Uczelnia zawodowa prowadząca wyłącznie studia o profilu praktycznym nie jest obowiązana do wykonywania zadań określonych w ust. 1 pkt 3, 4 i 9 lit. B.
Art. 18 ust. 2	Utworzenie publicznej uczelni zawodowej, jej likwidacja, zmiana nazwy oraz połączenie z inną publiczną uczelnią zawodową następują w drodze rozporządzenia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego.
Art. 18 ust. 4	Utworzenie publicznej uczelni zawodowej, jej likwidacja, zmiana nazwy albo połączenie z inną publiczną uczelnią zawodową następują: 1) na wniosek sejmiku województwa; 2) z inicjatywy: a) Ministra Obrony Narodowej – w przypadku uczelni zawodowej, b) ministra właściwego do spraw wewnętrznych – w przypadku uczelni zawodowej służb państwowych, c) ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego – w przypadku pozostałych uczelni zawodowych.
Art. 18 ust. 4a	Likwidacja albo zmiana nazwy publicznej uczelni zawodowej następują także na wniosek rektora tej uczelni, a połączenie publicznej uczelni zawodowej z inną publiczną uczelnią zawodową – na wniosek rektorów tych uczelni.

⁷³ Z dniem 1.01.2017 r. – po włączeniu Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sandomierzu w strukturę Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach – ich liczba zmniejszyła się do 34, a po połączeniu Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sulechowie z Uniwersytetem Zielonogórskim (1.09.2017 r.) – do 33.

Jednostka systematyczna	Treść przepisu prawnego
Art. 31 ust. 5	Uczelnie zawodowe mogą współdziałać z uczelniami akademickimi, w szczególności poprzez zawieranie umów dotyczących zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia w zakresie przedmiotów podstawowych, rozwoju naukowego nauczycieli akademickich, kontynuacji studiów przez absolwentów oraz wspierania uczelni zawodowych wysoko kwalifikowaną kadrą.
Art. 54 ust. 2	Uczelnie zawodowe, w których kształcą się łącznie więcej niż połowa ogólnej liczby studentów studiujących w uczelniach zawodowych, mogą utworzyć Konferencję Rektorów Zawodowych Szkół Polskich. Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich posiada osobowość prawną.
Art. 60 ust. 4a	W publicznej uczelni zawodowej działa konwent.
Art. 61 ust. 5	W publicznej uczelni zawodowej nauczyciele akademicy posiadający co najmniej stopień naukowy doktora stanowią więcej niż połowę statutowego składu senatu, z tym że statut uczelni zawodowej prowadzącej studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie może ustalić inny skład senatu.
Art. 61 ust. 8	W publicznej uczelni zawodowej w skład senatu wchodzi kanclerz oraz przedstawiciel uczelni wskazany przez rektora uczelni akademickiej, z którą publiczna uczelnia zawodowa współdziała na podstawie zawartej umowy.
Art. 63 ust. 2	W skład konwentu publicznej uczelni zawodowej mogą wchodzić przedstawiciele uczelni akademickiej, z którą publiczna uczelnia zawodowa współdziała.
Art. 71 ust. 3	W publicznych uczelniach zawodowych czynne prawo wyborcze przysługuje także nauczycielom akademickim zatrudnionym w uczelni jako dodatkowym miejscu pracy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dnia 25 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1842).

Z zestawienia zaprezentowanego w tabeli 7 wynika, że na 277 artykułów ustawy tylko 8 (12 ustępów) odnosi się w sposób szczególny do państwowych wyższych szkół zawodowych. A przecież są to uczelnie, które ze względu na swoją specyfikę i lokalny charakter oraz szczególną misję, którą pełnią od początku swojego istnienia, znacząco różnią się od innych uczelni działających w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

L o k a l i z a c j a

W tabeli 8 przedstawiono liczbę państwowych uczelni zawodowych w poszczególnych województwach w Polsce.

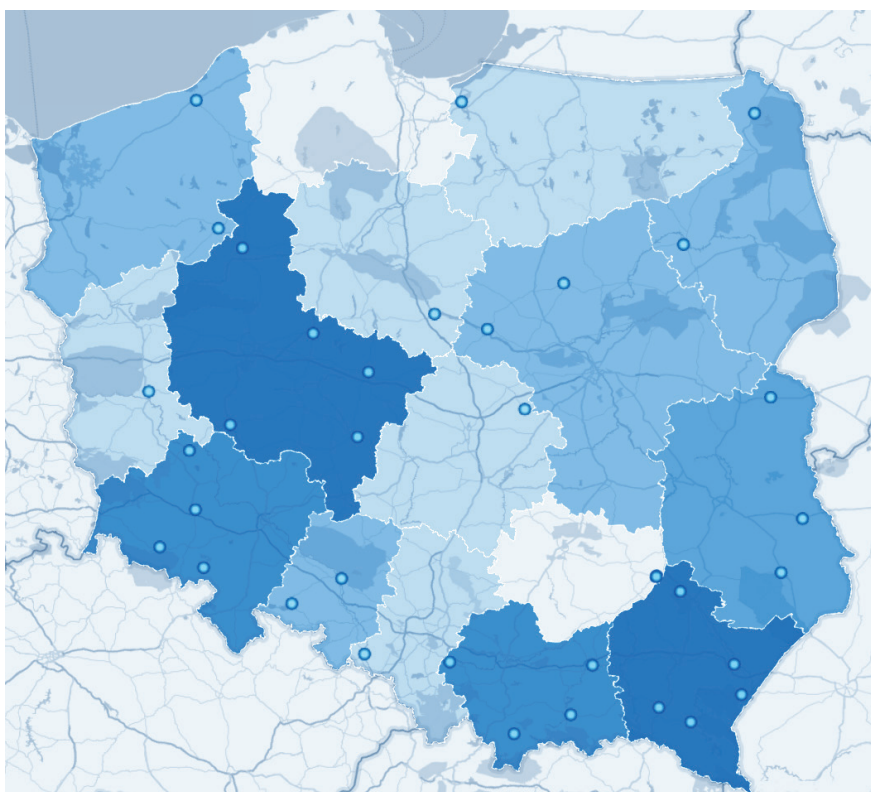
Tabela 8. Lokalizacja państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce według województw w roku akademickim 2016/2017 (stan na 1.10.2016 r.)

Lp.	Województwo	Liczba uczelni
1.	Dolnośląskie	4
2.	Kujawsko-pomorskie	1
3.	Lubelskie	3
4.	Lubuskie	1
5.	Łódzkie	1
6.	Małopolskie	4
7.	Mazowieckie	2
8.	Opolskie	2

Lp.	Województwo	Liczba uczelni
9.	Podkarpackie	5
10.	Podlaskie	2
11.	Pomorskie	0
12.	Śląskie	1
13.	Świętokrzyskie	1
14.	Warmińsko-mazurskie	1
15.	Wielkopolskie	5
16.	Zachodniopomorskie	2
Razem		35

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych zestawionych w tabeli 8 można stwierdzić, że w czterech województwach występuje największa liczba państwowych wyższych szkół zawodowych. Są nimi województwa: podkarpackie, dolnośląskie, małopolskie (południowa Polska) oraz wielkopolskie. W województwie pomorskim, a od 1.01.2017 r. także świętokrzyskim nie funkcjonują uczelnie tego typu. Lokalizację uczelni zawodowych na mapie Polski (stan na 1.10.2016) przedstawiono graficznie na rysunku 2.



Rysunek 2. Rozmieszczenie państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce w podziale na województwa (stan na 1.10.2016 r.)

Źródło: opracowanie własne.

Liczba studentów

W tabelach 9–10 zaprezentowano liczbę studentów państwowych wyższych szkół zawodowych w poszczególnych województwach Polski, z uwzględnieniem kryteriów istotnych z punktu widzenia celu badań.

Tabela 9. Liczba studentów państwowych wyższych szkół zawodowych w poszczególnych województwach w roku akademickim 2016/2017 z uwzględnieniem trybu studiów i płci (stan na 30.11.2016 r.)^{*}

Lp.	Województwo	Liczba studentów		Liczba studentów stacjonarnych		Liczba studentów niestacjonarnych	
		ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety
1.	Dolnośląskie	5961	3688	4304	2675	1657	1013
2.	Kujawsko-pomorskie	995	631	995	631	0	0
3.	Lubelskie	5160	2588	5154	2588	6	0
4.	Lubuskie	374	229	227	144	147	85
5.	Łódzkie	1088	645	532	320	556	325
6.	Małopolskie	10 546	6819	8438	5487	2108	1332
7.	Mazowieckie	3841	2418	2960	1924	881	494
8.	Opolskie	3434	2356	2819	2000	615	356
9.	Podkarpackie	8074	4633	6714	4073	1360	560
10.	Podlaskie	3407	2015	2338	1400	1069	615
11.	Pomorskie	0	0	0	0	0	0
12.	Śląskie	1561	967	1561	967	0	0
13.	Świętokrzyskie	139	63	139	63	0	0
14.	Warmińsko-mazurskie	1764	872	1533	801	231	71
15.	Wielkopolskie	9617	5244	7054	4065	2563	1179
16.	Zachodniopomorskie	1000	591	988	580	12	11
Razem		56 961	33 759	45 756	27 718	11 205	6041

^{*} Podana liczba nie uwzględnia studentów, którzy ukończyli ostatni rok studiów, ale nie przystąpili do egzaminu dyplomowego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2016/2017 dane wstępne* (stan na 30.11.2016), Warszawa 2016, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017-dane-wstepne,8,4.html> (dostęp: 22.04.2017).

Tabela 10. Liczba studentów państwowych wyższych szkół zawodowych w poszczególnych województwach w roku akademickim 2016/2017 z uwzględnieniem poziomu i trybu studiów (stan na 30.11.2016 r.)*

Lp.	Województwo	Liczba studentów na studiach I stopnia			Liczba studentów na studiach II stopnia		
		ogółem	w tym		ogółem	w tym	
			stacjonarne	niestacjonarne		stacjonarne	niestacjonarne
1.	Dolnośląskie	5300	4023	1277	661	281	380
2.	Kujawsko-pomorskie	995	995	0	0	0	0
3.	Lubelskie	4597	4591	6	563	563	0
4.	Lubuskie	374	227	147	0	0	0
5.	Łódzkie	1088	532	556	0	0	0
6.	Małopolskie	8730	7323	1407	1816	1115	701
7.	Mazowieckie	3520	2740	780	321	220	101
8.	Opolskie	3049	2581	468	385	238	147
9.	Podkarpackie	7351	6307	1044	723	407	316
10.	Podlaskie	2830	2026	804	577	312	265
11.	Pomorskie	0	0	0	0	0	0
12.	Śląskie	1561	1561	0	0	0	0
13.	Świętokrzyskie	139	139	0	0	0	0
14.	Warmińsko-mazurskie	1723	1492	231	41	41	0
15.	Wielkopolskie	8628	6526	2102	989	528	461
16.	Zachodniopomorskie	1000	988	12	0	0	0
Razem		50 885	42 051	8834	6076	3705	2371

* Podana liczba nie uwzględnia studentów, którzy ukończyli ostatni rok studiów, ale nie przystąpili do egzaminu dyplomowego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2016/2017 dane wstępne* (stan na 30.11.2016), Warszawa 2016, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017-dane-wstepne,8,4.html> (dostęp: 22.04.2017).

Dane przedstawione w tabeli 10 pozwalają stwierdzić, że państwowe wyższe szkoły zawodowe prowadzą kształcenie głównie na studiach pierwszego stopnia zarówno licencjackich, jak i inżynierskich. W roku akademickim 2016/2017 na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia naukę pobierało 42 051 studentów, a na studiach niestacjonarnych 8834. Studia drugiego stopnia w roku akademickim 2016/2017 były prowadzone w 20 uczelniach; pobierało w nich naukę 6076 studentów, co stanowi 10,7% wszystkich studentów państwowych wyższych szkół zawodowych.

Tabela 11. Liczba studentów studiów pierwszego stopnia w państwowych wyższych szkołach zawodowych z uwzględnieniem trybu studiów i płci (stan na 30.11.2016 r.)*

Lp.	Nazwa uczelni	Liczba studentów					
		studia I stopnia ogółem	w tym z tytułem inżyniera	studia stacjonarne		studia niestacjonarne	
				ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety
1.	Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej	2079	466	2079	1161	0	0
2.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie	1666	0	1075	542	591	251
3.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie	1714	965	1708	657	6	0
4.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu	1723	679	1492	763	231	71
5.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie	618	217	435	245	183	126
6.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Hipolita Cegielskiego w Gnieźnie	617	350	472	281	145	44
7.	Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu	2412	696	2079	1209	333	148
8.	Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze	793	62	770	480	23	19
9.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu	2685	939	1706	940	979	331
10.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie	2148	387	1681	971	467	215
11.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie	554	0	542	352	12	11
12.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie	2231	1201	1800	1046	431	88
13.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy	2543	726	1807	1068	736	410
14.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie	1722	562	1419	826	303	142
15.	Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży	1536	418	1129	692	407	226
16.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu	3037	881	2468	1545	569	272
17.	Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu	1422	332	1191	817	231	139
18.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie	2104	454	1729	1017	375	152
19.	Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu	945	0	852	770	93	69
20.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu	1101	294	842	572	259	159

Lp.	Nazwa uczelni	Liczba studentów					
		studia I stopnia ogółem	w tym z tytułem inżyniera	studia stacjonarne		studia niestacjonarne	
				ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety
21.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile	1456	466	1248	641	208	143
22.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku	1854	143	1665	1200	189	150
23.	Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu	933	252	933	484	0	0
24.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu	1561	247	1561	967	0	0
25.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sandomierzu**	139	72	139	63	0	0
26.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku	943	273	663	425	280	90
27.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach	1088	198	532	320	556	325
28.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie	374	0	227	144	147	85
29.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach	1294	0	897	512	397	180
30.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu	832	0	832	596	0	0
31.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie	3170	651	2822	1663	348	228
32.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu	1346	615	1011	683	335	160
33.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Wałcu	446	96	446	228	0	0
34.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku	995	243	995	631	0	0
35.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica w Zamościu	804	204	804	411	0	0
Razem		50 885	13 089	42 051	24 922	8834	4234

* Podana liczba nie uwzględnia studentów, którzy ukończyli ostatni rok studiów, ale nie przystąpili do egzaminu dyplomowego.

** Uczelnia została włączona w struktury Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach z dniem 1.01.2017 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2016/2017 dane wstępne* (stan na 30.11.2016), Warszawa 2016, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017-dane-wstepne,8,4.html> (dostęp: 22.04.2017).

Dane zaprezentowane w tabeli 11 pozwalają stwierdzić, że największa liczba studentów kształci się na studiach pierwszego stopnia kolejno: w Tarnowie, Nowym Sączu, Kaliszu, Legnicy, natomiast najmniejsza (do końca 2016 r.) – w Sandomierzu.

Kształcenie w państwowych wyższych szkołach zawodowych jest prowadzone na różnych kierunkach studiów, ale szczegółowa ich analiza pozwala wyróżnić osiem wio-

dających obszarów wiedzy: obszar nauk społecznych, humanistycznych, technicznych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, nauk o zdrowiu i o kulturze fizycznej oraz obszar nauk medycznych. Tylko nieliczne państwowe wyższe szkoły zawodowe prowadzą kształcenie w obszarze nauk ścisłych i technicznych.

Struktura kształcenia według obszarów wiedzy (prowadzonych w ramach tych obszarów kierunków studiów) przedstawia się następująco:

- 26% studentów studiuje na kierunkach związanych z naukami technicznymi;
- 21% studentów studiuje na kierunkach społecznych;
- 20% studentów studiuje nauki o zdrowiu;
- 17% studentów studiuje nauki ekonomiczne;
- 16% studentów studiuje na innych kierunkach⁷⁴.

Pracownicy

W tabeli 12 przedstawiono liczbę pracowników dydaktycznych poszczególnych państwowych wyższych szkół zawodowych według stopnia naukowego i zadeklarowanego miejsca pracy (stan na dzień 22.04.2017) w oparciu o dane systemu POL-on.

Tabela 12. Pracownicy państwowych wyższych szkół zawodowych według tytułu i stopnia naukowego/zawodowego i sposobu zatrudnienia (stan na 22.04.2017 r.)

Nazwa uczelni	Ogółem	Profesor		Doktor habilitowany		Doktor		Magister	
		I*	II**	I	II	I	II	I	II
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej	205	19	12	16	13	84	10	51	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie	107	1	10	4	14	34	19	25	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie	175	1	13	4	27	56	34	40	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu	154	4	11	11	26	40	21	41	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie	34	0	7	2	6	6	4	9	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Hipolita Cegielskiego w Gnieźnie	58	8	4	5	8	18	11	3	1
Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu	196	9	9	14	21	83	14	46	0
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze	118	2	12	1	13	41	9	40	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu	251	17	18	25	13	102	15	61	0

⁷⁴ Dane za lata 2012–2016 (na podstawie systemu POL-on).

Nazwa uczelni	Ogółem	Profesor		Doktor habilitowany		Doktor		Magister	
		I*	II**	I	II	I	II	I	II
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie	137	5	4	8	17	51	21	31	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie	66	2	0	1	7	24	8	24	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie	183	4	15	4	21	68	22	49	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy	170	10	14	10	7	67	13	49	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie	178	7	17	3	23	54	25	49	0
Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży	128	13	5	11	14	40	20	24	1
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu	244	7	19	8	22	56	39	78	15
Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu	172	16	19	7	14	57	22	37	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie	138	5	11	7	18	52	15	30	0
Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu	83	7	3	4	7	36	1	25	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu	87	4	3	7	13	30	13	16	1
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile	123	5	10	10	15	48	11	24	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku	133	6	8	7	8	40	13	51	0
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu	111	5	16	3	16	42	11	18	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu	109	2	5	6	14	60	4	18	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku	94	2	6	10	7	39	2	28	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach	79	2	7	3	8	31	17	11	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie	65	1	7	3	9	34	4	7	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach	121	3	11	6	12	53	22	14	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu	52	1	3	3	5	19	5	16	0

Nazwa uczelni	Ogółem	Profesor		Doktor habilitowany		Doktor		Magister	
		I*	II**	I	II	I	II	I	II
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie	263	16	24	12	34	69	45	57	6
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu	88	6	8	7	6	35	8	16	2
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Wałczu	43	1	4	1	6	18	6	7	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Wrocławiu	84	9	0	2	14	31	7	21	0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowicza w Zamościu	74	3	5	3	11	17	15	20	0
Razem	4323	203	320	228	469	1535	506	1036	26

* I – podstawowe (pierwsze) miejsce pracy; ** II – dodatkowe (drugie) miejsce pracy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zamieszczonych w Zintegrowanym Systemie Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on.

Jak wynika z zestawienia zaprezentowanego w tabeli 12 państwowe wyższe szkoły zawodowe zatrudniają 4507 nauczycieli akademickich⁷⁵, z czego najwięcej pracowników (ponad 200) pracuje w Tarnowie, Kaliszu, Nowym Sączu i Białej Podlaskiej. Najmniej pracowników zatrudniają natomiast uczelnie w Głogowie, Wałczu i Tarnobrzegu.

Bardzo zróżnicowana sytuacja występuje w strukturze zatrudnienia, pod względem liczby pracowników z tytułem i stopniem naukowym (zawodowym) oraz przypisania do pierwszego lub drugiego miejsca pracy. W państwowych wyższych szkołach zawodowych pracuje 523 osoby z tytułem naukowym profesora; dla 203 z nich uczelnia zawodowa jest podstawowym miejscem pracy (pierwszym), natomiast dla 320 – dodatkowym (drugim). Wynika stąd, że wyższe szkoły zawodowe wciąż jeszcze nie posiadają własnego zaplecza profesorskiego i oferują dodatkowe zatrudnienie (drugie miejsce pracy) osobom posiadającym tytuł naukowy i zatrudnionym już w innych uczelniach.

Podobnie kształtuje się zatrudnienie pracowników posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego. W państwowych wyższych szkołach zawodowych jest ich ogółem 697, z czego dla 228 zatrudnionych uczelnia jest podstawowym miejscem pracy, natomiast dla 469 – dodatkowym. Najliczniejszą grupę nauczycieli akademickich stanowią osoby ze stopniem naukowym doktora (2041 osób). W tej grupie dla 1535 pracowników wyższa szkoła zawodowa jest pierwszym (podstawowym) miejscem pracy, a dla 506 – drugim (dodatkowym). Grupa pracowników z tytułem zawodowym magistra liczy 1062 osób, z czego 26 jest zatrudnionych w państwowej wyższej szkole zawodowej jako dodatkowym miejscem pracy.

Podsumowując, można stwierdzić, że w państwowych wyższych szkołach zawodowych 3002 nauczycieli akademickich zatrudnionych jest na pierwszym miejscu pracy, a 1321 – na drugim. Najbardziej niekorzystna struktura występuje w grupie samodziel-

⁷⁵ Zestawienie dotyczy pracowników zatrudnionych na podstawie umowy o pracę.

nych pracowników nauki, gdzie zdecydowanie przeważają osoby, dla których państwowe wyższe szkoły zawodowe nie są podstawowym miejscem pracy (789) nad tymi, dla których uczelnia jest pierwszym miejscem pracy (431).

Tabela 13. Rektorzy państwowych wyższych szkół zawodowych
z uwzględnieniem sposobu objęcia stanowiska oraz liczby miejsc pracy (stan na 22.04.2017 r.)

Nazwa uczelni	Rektor	Sposób objęcia stanowiska		PWSZ		Inna uczelnia	
		wybory	konkurs	podstawowe miejsce pracy	dodatkowe miejsce pracy	podstawowe miejsce pracy	dodatkowe miejsce pracy
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej	prof. dr hab. Józef Bergier	–	tak	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie	dr hab. Leszek Zygmier	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie	dr hab. Piotr Jurek	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu	prof. dr hab. inż. Zbigniew Walczyk	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie	dr Katarzyna Rusak	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Hipolita Cegielskiego w Gnieźnie	prof. dr hab. Józef Garbarczyk	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu	dr hab. Krzysztof Rejman	tak	–	tak	–	–	tak
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze	prof. dr hab. Marian Ursel	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu	dr hab. nauk med. Magdalena Pisarska-Krawczyk	–	tak	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie	prof. dr hab. Mirosław Pawlak	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie	dr Jan Kuriata	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie	prof. dr hab. Grzegorz Przebinda	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy	prof. dr hab. inż. Ryszard K. Pisarski	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie	prof. dr hab. Maciej Pietrzak	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży	dr hab. Robert Charmas	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu	dr hab. inż. Mariusz Cygna, prof. nadzw.	tak	–	tak	–	–	–

Nazwa uczelni	Rektor	Sposób objęcia stanowiska		PWSZ		Inna uczelnia	
		wybory	konkurs	podstawowe miejsce pracy	dodatkowe miejsce pracy	podstawowe miejsce pracy	dodatkowe miejsce pracy
Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu	dr hab. Stanisław Gulak, prof. nadzw.	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie	dr inż. Przemysław Malinowski	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu	dr Tomasz Halski	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu	prof. zw. dr hab. Witold Stankowski	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile	dr hab. Donat Mierzejewski, prof. nadzw.	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku	dr hab. nauk med. Maciej Stodki, prof. nadzw.	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyśle	dr Paweł Trefler	–	tak	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu	dr hab. inż. arch. Ewa Stachura	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku	doc. dr Elżbieta Cipora	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach	dr Daniel Stos	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie	prof. dr hab. Marian Miłek	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach	dr Marta Wiszniewska	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu	dr Paweł Maciaszczyk	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie	dr hab. Jadwiga Laska, prof. nadzw.	tak	–	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu	dr hab. Piotr Jurek, prof. nadzw.	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Wałczu	dr hab. Jolanta Witek	–	tak	tak	–	–	tak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Wrocławku	dr Małgorzata Legiedź-Gałuszka	tak	–	tak	–	–	–
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica w Zamościu	dr hab. Andrzej Samborski	tak	–	tak	–	–	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zamieszczonych w Zintegrowanym Systemie Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on.

W tabeli 13 zestawiono informacje dotyczące osób pełniących funkcje rektorów w poszczególnych państwowych wyższych szkołach zawodowych z uwzględnieniem sposobu objęcia przez nich stanowiska oraz stanu zatrudnienia (liczby miejsc pracy). Dane zaprezentowano w oparciu o system POL-on.

Potencjał intelektualny – kategorie naukowe jednostek

Ocenie parametrycznej podlegają wymienione w art. 2 pkt 9 Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki⁷⁶ jednostki naukowe, które prowadzą w sposób ciągły badania naukowe lub prace rozwojowe. Kompleksowej oceny jakości działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych dokonuje Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) zgodnie z przepisami Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych⁷⁷. Ocenę przeprowadza się na podstawie informacji o efektach działalności naukowej i badawczo-rozwojowej przedstawionych przez jednostki naukowe w ankietach przekazywanych w formie elektronicznej w systemie teleinformatycznym, w terminie określonym przez ministra.

Jednostki naukowe są oceniane w tzw. grupach wspólnej oceny (GWO), ustalonych przez KEJN z uwzględnieniem specyfiki każdej z grup nauk oraz wielkości, rodzaju i profilu naukowego jednostek naukowych. Oceny dokonują zespoły ewaluacji powołane przez przewodniczącego KEJN, w skład których wchodzi eksperci właściwi dla różnych rodzajów jednostek naukowych i dziedzin nauki.

Zespoły ewaluacji przyznają jednostkom naukowym odrębne oceny punktowe za osiągnięcia w ramach każdego z czterech kryteriów:

- osiągnięcia naukowe i twórcze,
- potencjał naukowy,
- materialne efekty działalności naukowej,
- pozostałe efekty działalności naukowej.

Oceny przyznane jednostkom naukowym przez zespoły ewaluacji w ramach każdego z czterech kryteriów stanowią podstawę do zastosowania metody porównań parami, wykorzystującej ważoną relację przewyższania, według algorytmu określonego w załączniku nr 9 do rozporządzenia. Wyniki każdej jednostki naukowej są porównywane z wartościami ocen jednostek referencyjnych dla kategorii naukowej A i B, czyli modelowych (nierzeczywistych) jednostek, zdefiniowanych przez ustalone wartości ocen w każdym z kryteriów w poszczególnych GWO. Porównanie jest przeprowadzane odrębnie dla każdego z czterech kryteriów oceny, przy zastosowaniu wag, których wartość dla poszczególnych kryteriów zależy od grupy nauk i rodzaju jednostek naukowych. Wagi są określone w załączniku nr 9 do rozporządzenia. Wynik porównania stanowi podstawę do zaliczenia jednostki do jednej z kategorii naukowych. Minister w drodze decyzji przyznaje jednostkom naukowym następujące kategorie naukowe:

⁷⁶ Dz.U. z 2016 r., poz. 2045.

⁷⁷ Dz.U. z 2016 r., poz. 2154.

- A+ – poziom wiodący;
- A – poziom bardzo dobry;
- B – poziom zadowalający z rekomendacją wzmocnienia działalności naukowej, badawczo-rozwojowej lub stymulującej innowacyjność gospodarki;
- C – poziom niezadowalający.

Jednostki naukowe, którym jest przyznawana kategoria A+, wiodące pod względem jakości działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej, wyróżniające się poziomem prowadzonych badań naukowych lub prac rozwojowych, są wyłaniane przy zastosowaniu przez zespół ewaluacji zestawu dodatkowych kryteriów, określonych w § 24 ust. 1 i 2 rozporządzenia.

Wyniki kompleksowej oceny jakości działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych w latach 2013–2016, ogłoszone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego komunikatem z dnia 16.10.2017 r., wskazują, że do oceny przystąpiły tylko trzy uczelnie z analizowanej grupy zawodowych szkół wyższych: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie. Poziom naukowy tych uczelni oceniono jako niezadowalający, przyznając im kategorię C⁷⁸.

Ze względu na skromny potencjał badawczy zdecydowana większość państwowych wyższych szkół zawodowych w ogóle nie przystępuje do oceny parametrycznej (nie ubiega się o przyznanie kategorii naukowej)⁷⁹.

6.2. Wyniki badań ankietowych – kadra zarządzająca

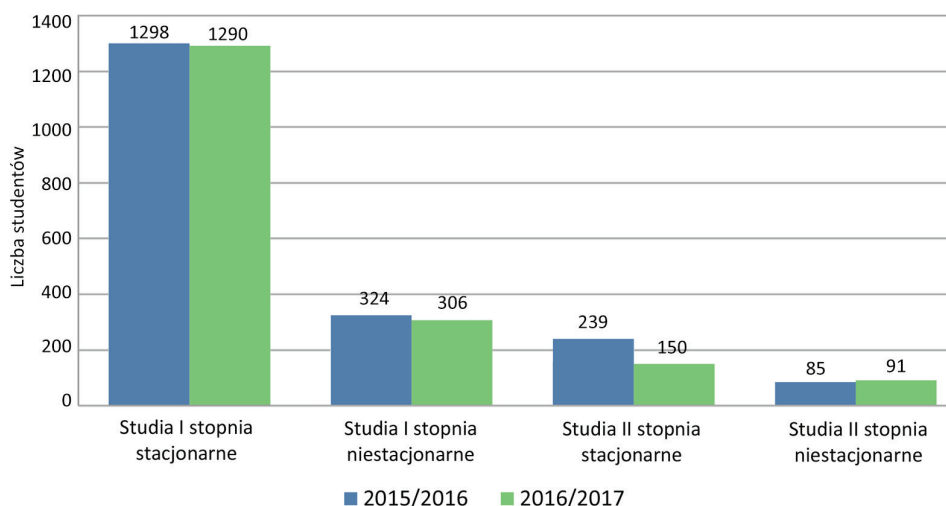
Badaniami objęte zostały wszystkie państwowe wyższe szkoły zawodowe (35)⁸⁰, lecz 12 z nich nie odpowiedziało na ankietę adresowaną do rektorów/kanclerzy/kwestorów; tym samym zebrano wyniki ankiet z 23 uczelni.

Ankietowanych poproszono o podanie liczby studentów w podziale na studia pierwszego i drugiego stopnia oraz tryb studiów (stacjonarny i niestacjonarny) w dwóch kolejnych latach akademickich – 2015/2016 oraz 2016/2017. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że odnotowano niewielki spadek liczby studentów na studiach pierwszego stopnia zarówno stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, przy wyraźnej tendencji malejącej na studiach stacjonarnych drugiego stopnia, gdzie liczba studentów w roku akademickim 2016/2017 zmniejszyła się o 37% w stosunku do roku wcześniejszego (rysunek 3).

⁷⁸ Kategorie naukowe są przyznawane na okres do dnia przyznania kategorii naukowej na podstawie kolejnej kompleksowej oceny działalności naukowej jednostek. Oceniane jednostki mogą skorzystać z prawa do odwołania się od decyzji ministra.

⁷⁹ Termin składania ankiet jednostek/uczelni za lata 2013–2016 został wyznaczony na 31 marca 2017 r., a następnie przedłużony do 21 kwietnia 2017 r. dla uczelni, w których zgodnie z ich statutem nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych.

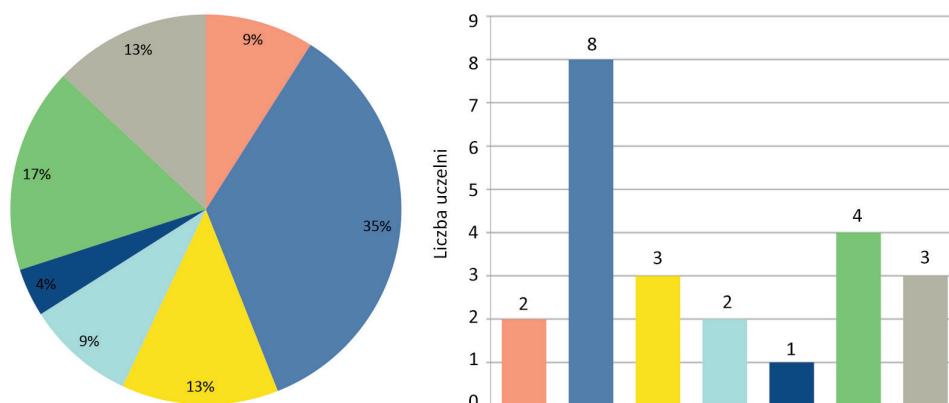
⁸⁰ Badaniami nie została objęta Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, której struktury i zasoby wykorzystano do utworzenia z dniem 1.09.2016 r. Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.



Rysunek 3. Liczba studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w latach 2015/2016 i 2016/2017

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie odpowiedzi respondentów ustalono, że w 35% ankietowanych państwowych wyższych szkół zawodowych studenci rekrutują się najczęściej z miast średniej wielkości (o liczbie mieszkańców 50 000 do 99 999), co pokrywa się z lokalizacją uczelni zawodowych w takich właśnie ośrodkach. W następnej kolejności jako miejsce zamieszkania studentów ankietowani wskazywano wieś (17% uczelni) i miasta średnie o liczbie mieszkańców 20 000 do 49 999 (13% uczelni). Tyle samo uczelni (po 9%) jako miejscowości, z których pochodzi większość studiujących w nich osób, wskazało natomiast miasta duże o liczbie mieszkańców powyżej 100 000 i miasta małe – 10 000–19 999 mieszkańców (zob. rysunek 4).



Wielkość miejscowości, z których pochodzi większość studentów

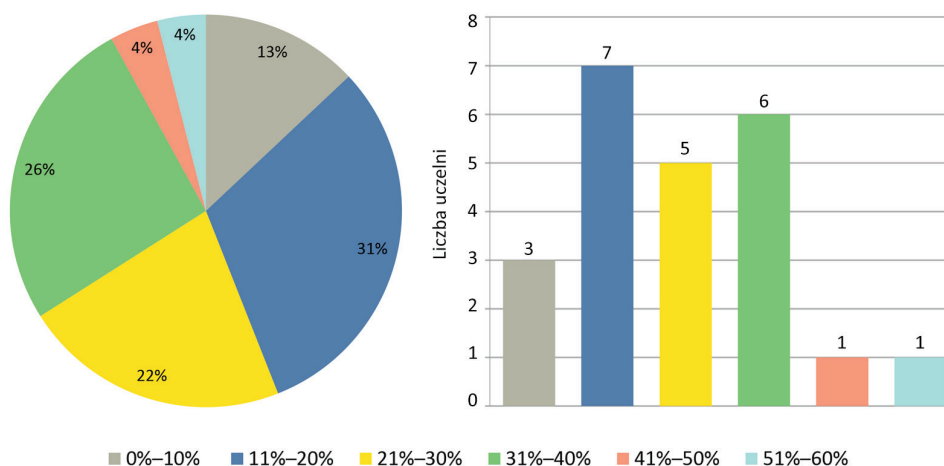


Rysunek 4. Wielkość miejscowości, z których pochodzą studenci państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytanie dotyczyło liczby studentów korzystających z bezzwrotnej pomocy materialnej (pobierających stypendia socjalne i inne świadczenia)⁸¹. W odpowiedzi na to pytanie najczęściej zarządzających (7 ankietowanych – 31%) zadeklarowało, że w kierowanych przez nich uczelniach stypendia socjalne pobiera 11%–20% studentów. W sześciu uczelniach (26%) stypendia pobiera 31%–40% studentów, a w pięciu (22%) – 31%–40% uczących się. Tylko w jednej uczelni stypendia są wypłacane ponad połowie studentów (rysunek 5).

⁸¹ Określony w uczelni próg dochodu musi mieścić się w przedziale wyznaczonym przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W roku akademickim 2016/2017 próg ten nie mógł być niższy niż 668,20 zł i wyższy niż 1051,70 zł netto miesięcznie w przeliczeniu na członka rodziny studenta (<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dochod-uprawnijacy-do-ubiegania-sie-o-stypendium-socjalne-w-roku-akademickim-2016-2017.html>, dostęp: 30.11.2016).



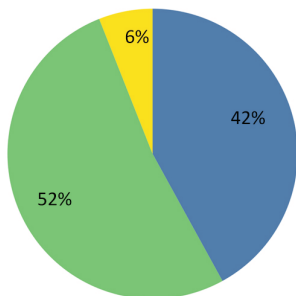
Rysunek 5. Odsetek studentów korzystających z pomocy materialnej

Źródło: opracowanie własne.

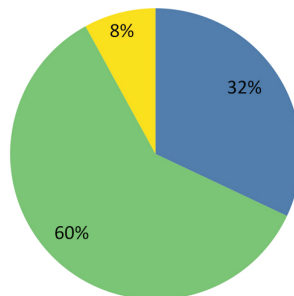
Z zebranych danych wynika, że ponad połowa zatrudnionych w państwowych wyższych szkołach zawodowych nauczycieli akademickich posiadających tytuł naukowy profesora to pracownicy, dla których uczelnia jest drugim miejscem pracy (52%), co potwierdza tezę, że uczelnie te wciąż nie mają własnej kadry profesorskiej i dlatego zatrudniają osoby z innych uczelni (najczęściej partnerskich). Średni wiek zatrudnionych profesorów w badanych uczelniach wynosi 65 lat, co przy szczegółowej analizie rozkładu wieku potwierdza, że uczelnie często zatrudniają emerytowanych profesorów, zwłaszcza na pierwszym miejscu pracy.

Wyniki badań wskazują, że w grupie pracowników ze stopniem naukowym doktora habilitowanego zdecydowaną większość (60%) stanowią osoby, dla których państwowe wyższe szkoły zawodowe są drugim miejscem pracy, co świadczy o tym, że uczelnie te nie posiadają dotąd wystarczającej liczby samodzielnych pracowników nauki. Uczelnie zawodowe są pierwszym miejscem pracy dla większości pracowników ze stopniem naukowym doktora (60%), ale też stosunkowo duża ich grupa (40%) pracuje w tych uczelniach jako dodatkowym (drugim) miejscem pracy. Z uzyskanych w trakcie badań danych wynika, że 43% magistrów jest zatrudnionych w państwowych wyższych szkołach zawodowych na pierwszym miejscu pracy. Niemal tyle samo (41%) pracuje na podstawie umów cywilnoprawnych. Z dużym prawdopodobieństwem można postawić tezę, że są to praktycy spoza uczelni, którzy ze względu na profile praktyczne uczestniczą w procesie dydaktycznym (rysunek 6).

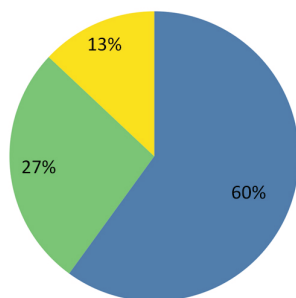
Pracownicy z tytułem naukowym profesora



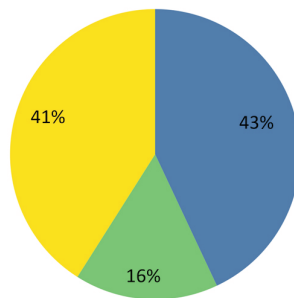
Pracownicy ze stopniem naukowym doktora habilitowanego



Pracownicy ze stopniem naukowym doktora



Pracownicy dydaktyczni z tytułem zawodowym magistra



■ Podstawowe (pierwsze) miejsce pracy

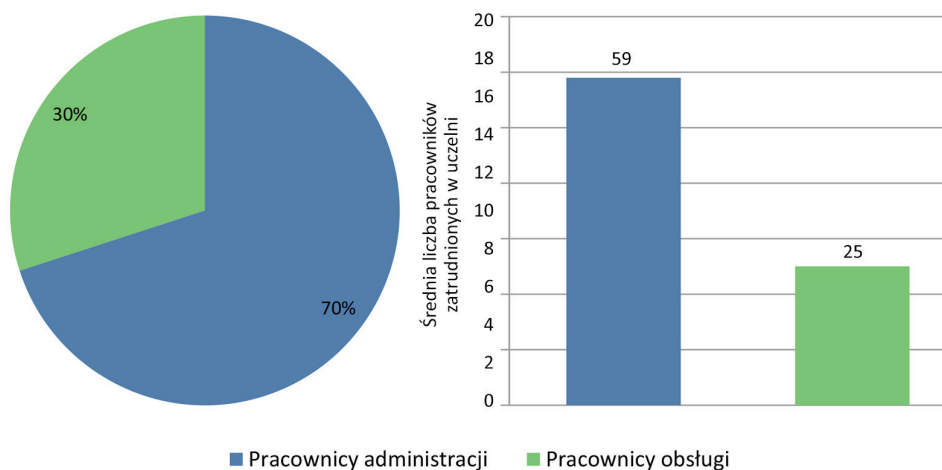
■ Dodatkowe (drugie) miejsce pracy

■ Umowa cywilnoprawna

Rysunek 6. Zatrudnienie pracowników w państwowych wyższych szkołach zawodowych

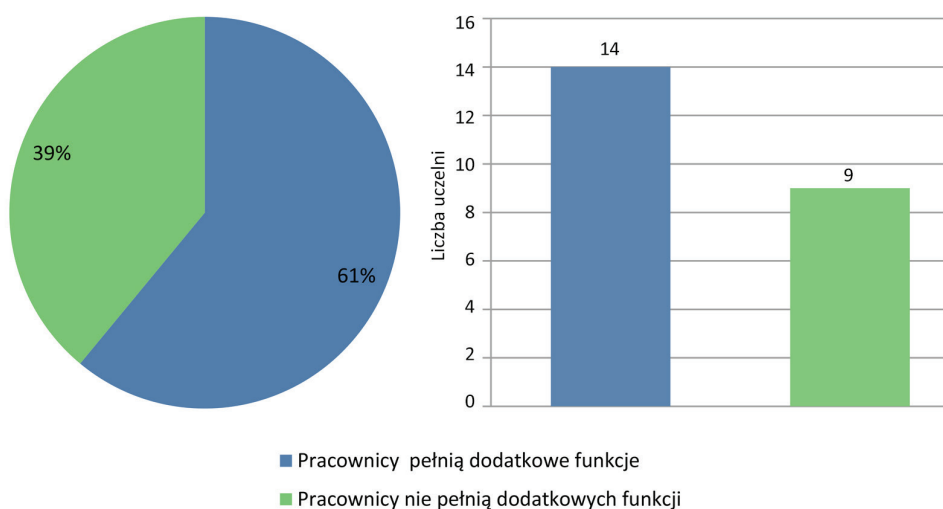
Źródło: opracowanie własne.

Najliczniejszą grupę pracowników uczelni niebędących nauczycielami akademickimi stanowią pracownicy administracji – 70% (rysunek 7).



Rysunek 7. Pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi w państwowych wyższych szkołach zawodowych
Źródło: opracowanie własne.

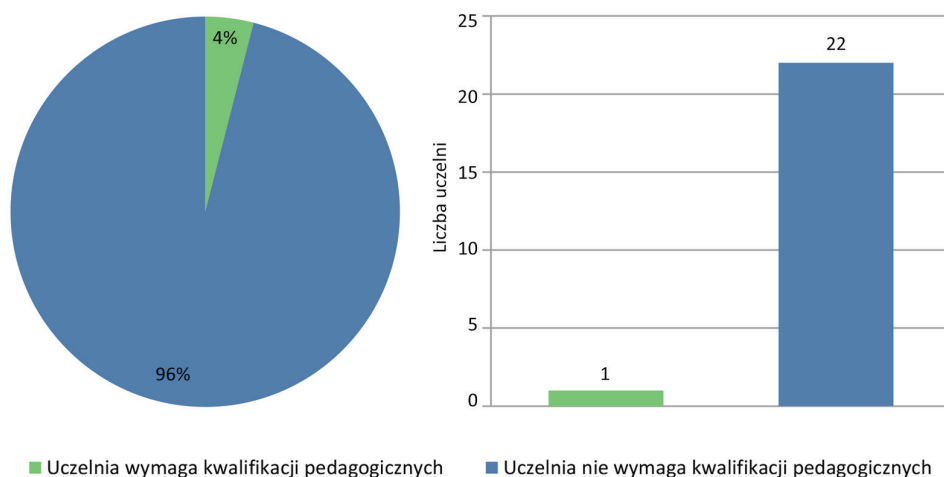
Postawione pytania badawcze miały na celu uzyskanie informacji, czy uczelnie dopuszczają, żeby osoby z tytułem zawodowym magistra pełniły funkcje związane z dydaktyką. Stosunkowo duża część magistrów (39%) zajmuje takie stanowiska, co stanowi 22% wszystkich zatrudnionych osób posiadających tytuł zawodowy magistra (rysunek 8).



Rysunek 8. Pracownicy z tytułem zawodowym magistra pełniący funkcje związane z nauką i dydaktyką
Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytanie miało na celu uzyskanie informacji, czy uczelnie, które są jednostkami dydaktycznymi i w których dominują stanowiska dydaktyczne, wymagają od na-

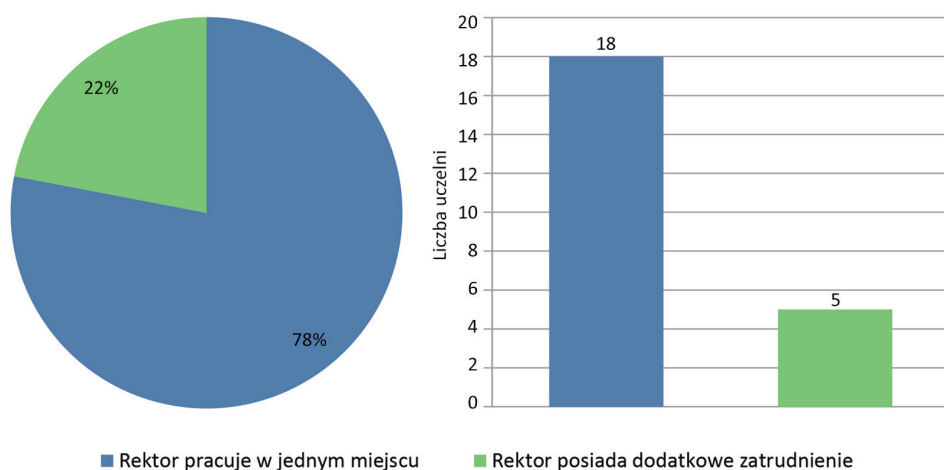
uczycieli akademickich kwalifikacji pedagogicznych. Uzyskane odpowiedzi wykazują, że aż 96% uczelni nie stawia takich wymagań (rysunek 9).



Rysunek 9. Posiadanie przez nauczycieli akademickich kwalifikacji pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne.

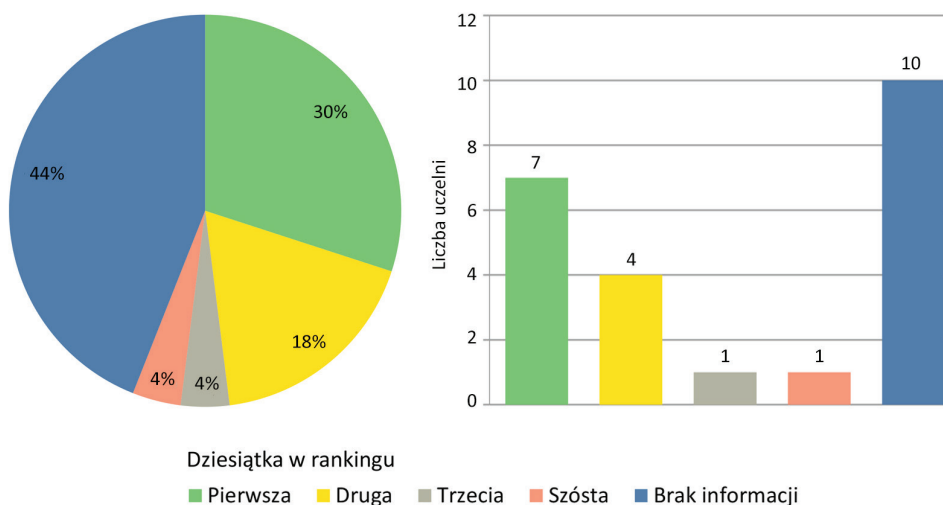
W większości państwowych wyższych szkół zawodowych stanowisko rektora piastują osoby pracujące w uczelni, która jest ich jedynym miejscem pracy, natomiast 22% uczelni kierują rektorzy, którzy są zatrudnieni także w innej szkole wyższej (rysunek 10).



Rysunek 10. Zatrudnienie rektorów państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

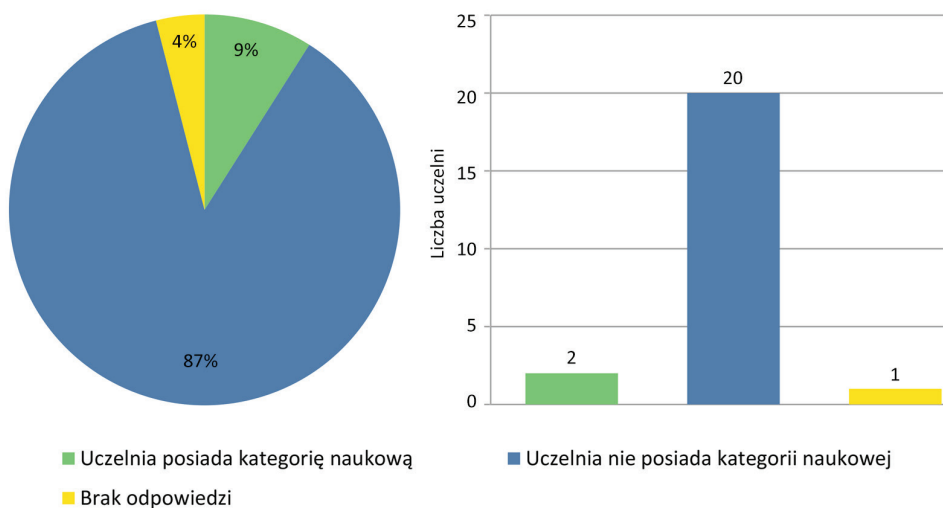
Z 23 ankietowanych uczelni tylko 13 udzieliło odpowiedzi na pytanie o miejsce w rankingu czasopisma „Perspektywy” w 2016 r. Jedna trzecia badanych uczelni zajęła w tym rankingu miejsca w pierwszej dziesiątce (rysunek 11).



Rysunek 11. Miejsce uczelni w rankingu czasopisma „Perspektywy”

Źródło: opracowanie własne.

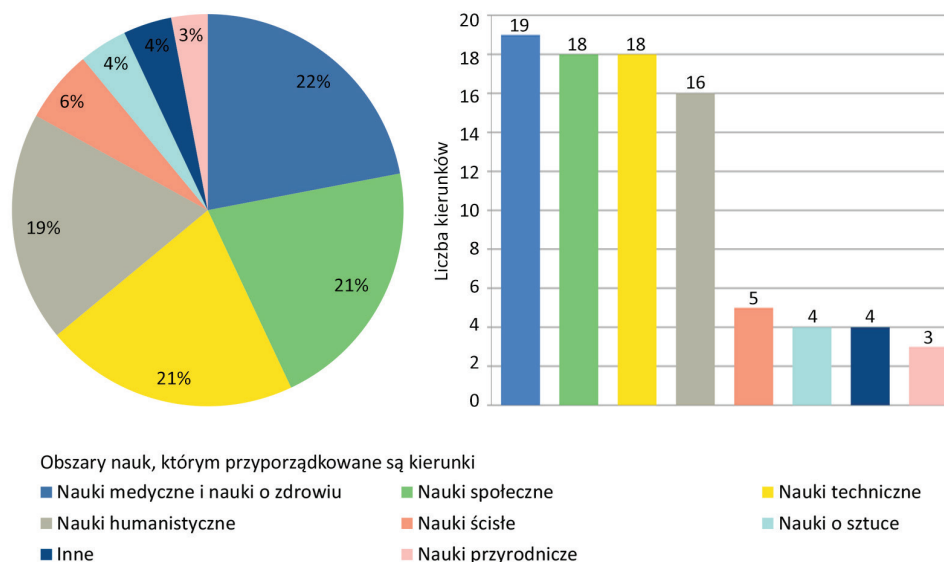
Tylko 2 uczelnie w badanym okresie posiadały ocenę parametryczną (rysunek 12).



Rysunek 12. Posiadanie przez państwowe wyższe szkoły zawodowe kategorii naukowej

Źródło: opracowanie własne.

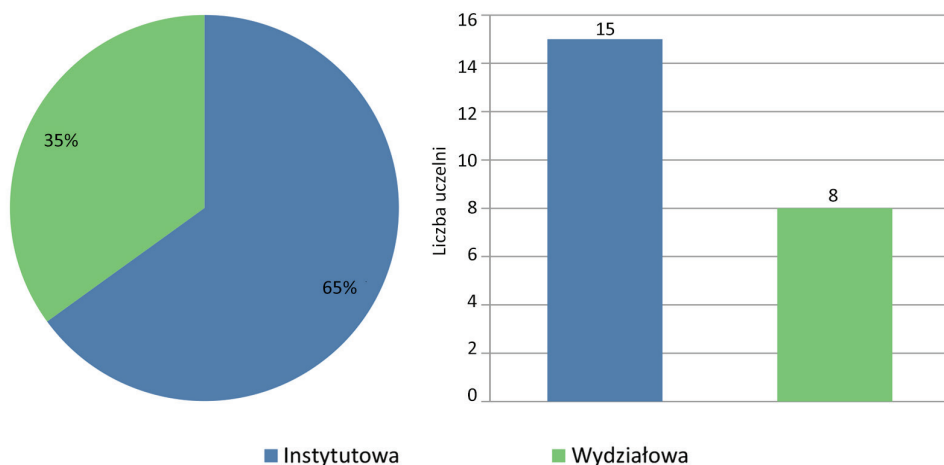
W uczelniach, które uczestniczyły w badaniu dominowały nauki medyczne i nauki o zdrowiu (22%), nauki społeczne (21%) oraz nauki techniczne (21%). W tych obszarach nauk mieściły się prowadzone kierunki studiów (rysunek 13).



Rysunek 13. Liczba prowadzonych przez uczelnie kierunków studiów w podziale na obszary nauk

Źródło: opracowanie własne.

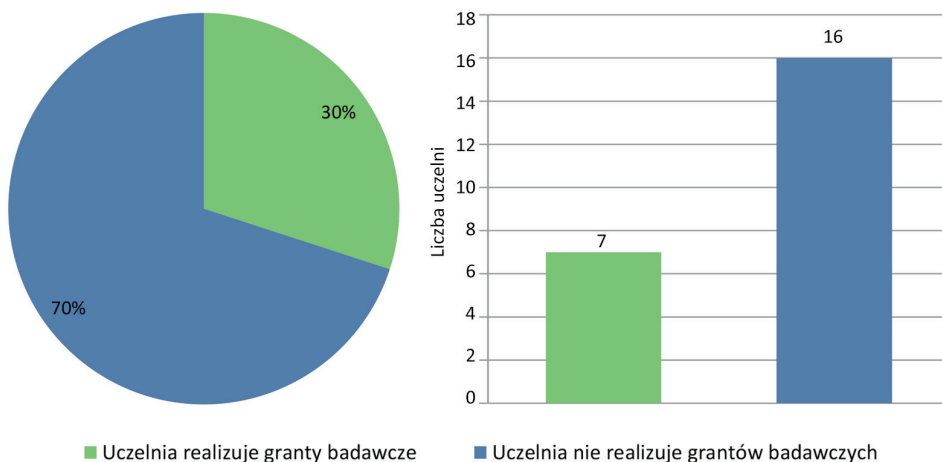
Większość badanych uczelni ma strukturę instytutową (65%), w której uczelnia jest podstawową jednostką organizacyjną, natomiast 35% szkół wprowadziło wydziały (rysunek 14).



Rysunek 14. Struktura państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

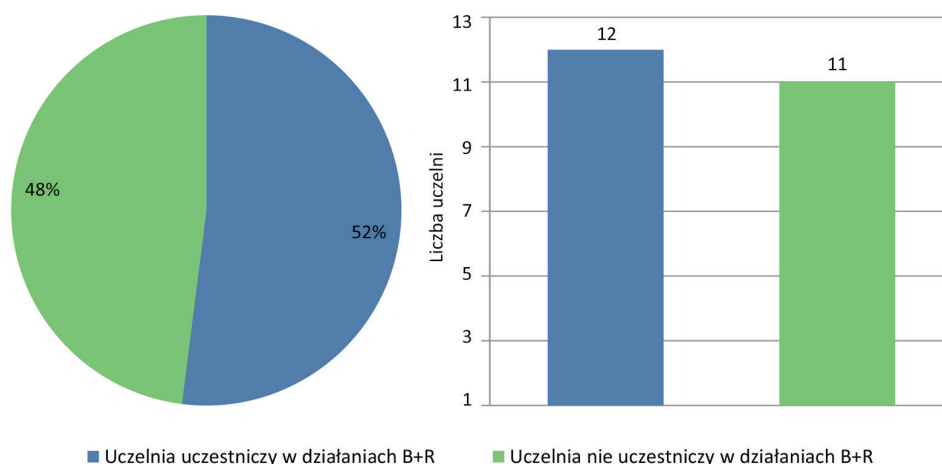
Państwowe wyższe szkoły zawodowe rzadko uczestniczą w grantach badawczych. 70% badanych uczelni nigdy nie brało udziału w badaniach naukowych (rysunek 15).



Rysunek 15. Udział państwowych wyższych szkół zawodowych w realizacji grantów badawczych

Źródło: opracowanie własne.

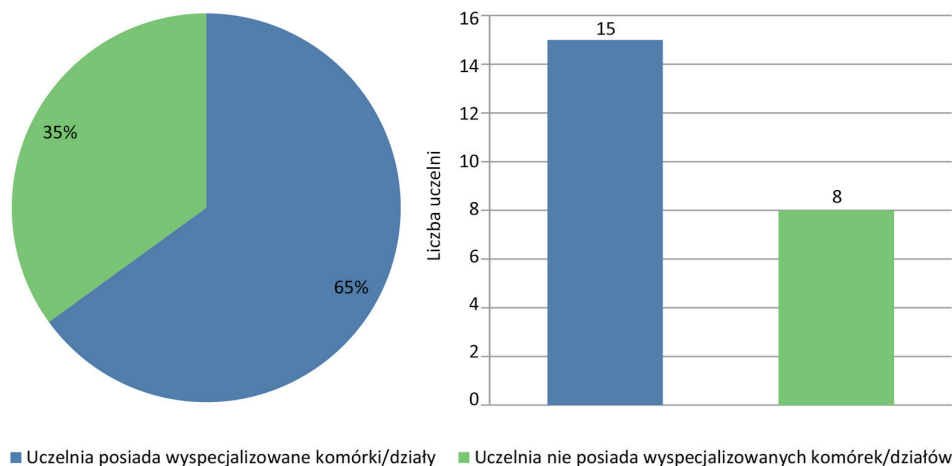
Na pytanie o udział w pracach badawczo-rozwojowych 52% uczelni potwierdziło, że uczestniczyło w takich działaniach, natomiast 48% uczelni nie brało w nich udziału (rysunek 16).



Rysunek 16. Udział państwowych wyższych szkół zawodowych w pracach badawczo-rozwojowych

Źródło: opracowanie własne.

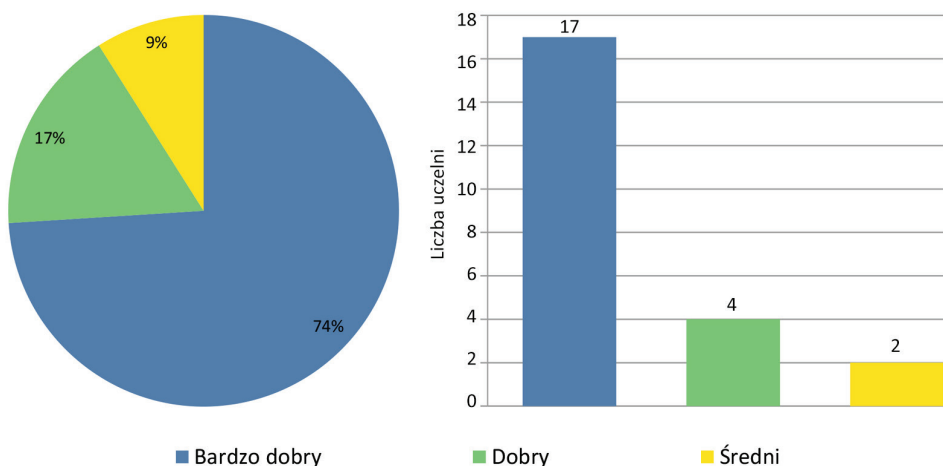
W 65% badanych państwowych wyższych szkół zawodowych istnieją struktury administracyjne wyspecjalizowane w pozyskiwaniu środków zewnętrznych na dydaktykę i badania naukowe, natomiast w 35% szkół takich komórek nie utworzono (rysunek 17).



Rysunek 17. Funkcjonowanie komórek wyspecjalizowanych w pozyskiwaniu środków z funduszy zewnętrznych na dydaktykę i badania

Źródło: opracowanie własne.

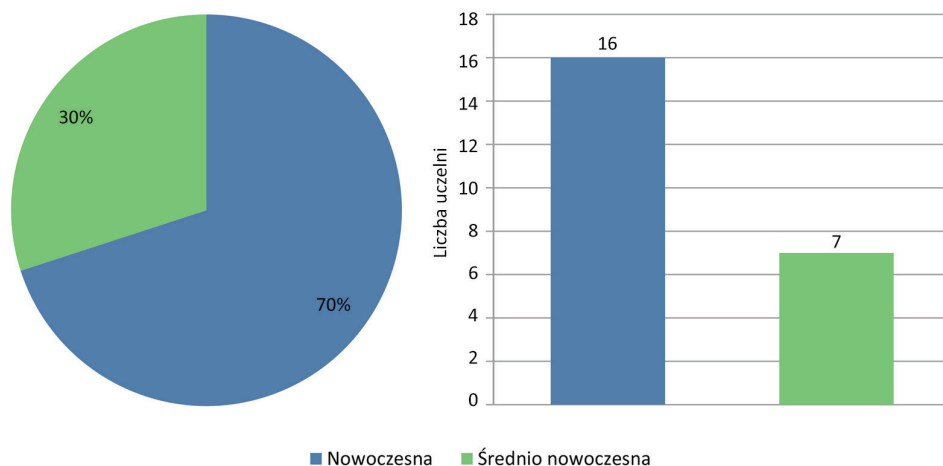
W opinii respondentów baza materialna uczelni jest na bardzo wysokim (74%) i dobrym (17%) poziomie (rysunek 18).



Rysunek 18. Ocena poziomu bazy materialnej instytutów/wydziałów

Źródło: opracowanie własne.

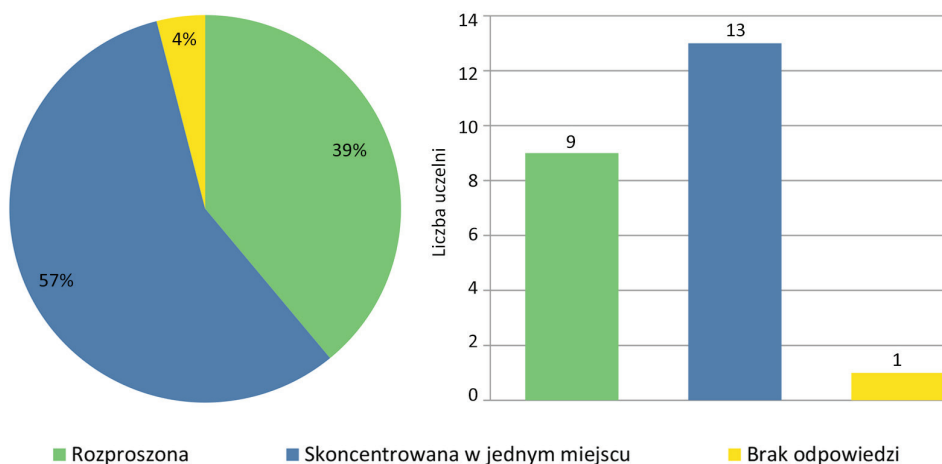
Zdecydowana większość respondentów (70%) oceniła bazę dydaktyczną jako nowoczesną, a pozostali (30%) jako średnio nowoczesną, co oznacza że państwowe wyższe szkoły zawodowe posiadają dobre i nowoczesne zaplecze dydaktyczne (rysunek 19).



Rysunek 19. Ocena bazy dydaktycznej państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

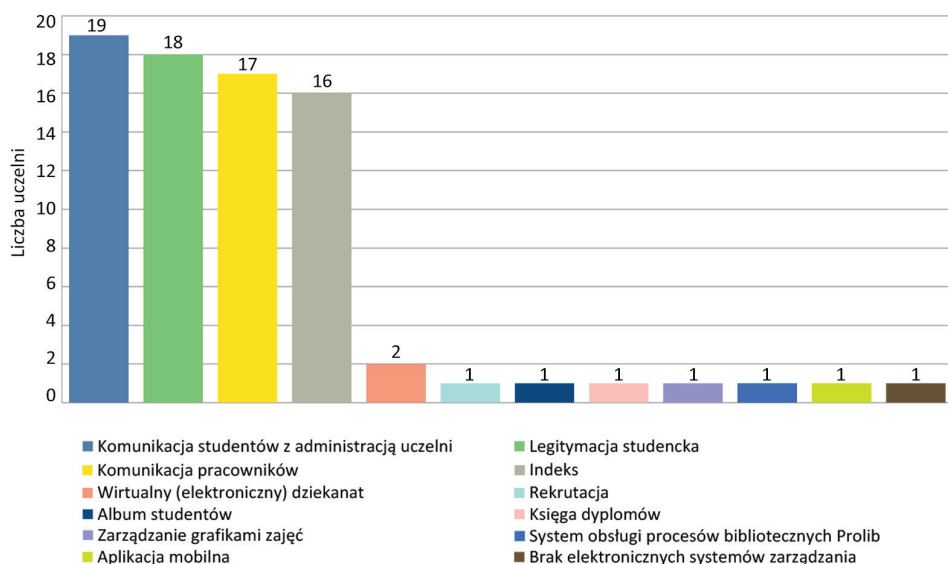
W większości badanych uczelni (57%) baza dydaktyczna jest skoncentrowaną w jednym miejscu, natomiast w przypadku 39% szkół jest ona rozproszona (rysunek 20).



Rysunek 20. Ocena usytuowania bazy dydaktycznej państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani zapytani o elektroniczne systemy wspomagające zarządzanie uczelnią wskazali liczne obszary, w których takie systemy są wykorzystywane. Z odpowiedzi udzielonych na to pytanie wynika, że najwięcej uczelni korzysta ze zdalnego systemu komunikowania się uczelni ze studentami (19 uczelni – 83% badanych), legitymacji studenckich (18 uczelni – 78% badanych), elektronicznych indeksów (16 szkół – 70%) i komunikacji pracowników (17 badanych uczelni, co stanowi 74% badanych). Tylko jedna uczelnia zadeklarowała, że nie korzysta z elektronicznych systemów zarządzania (rysunek 21).

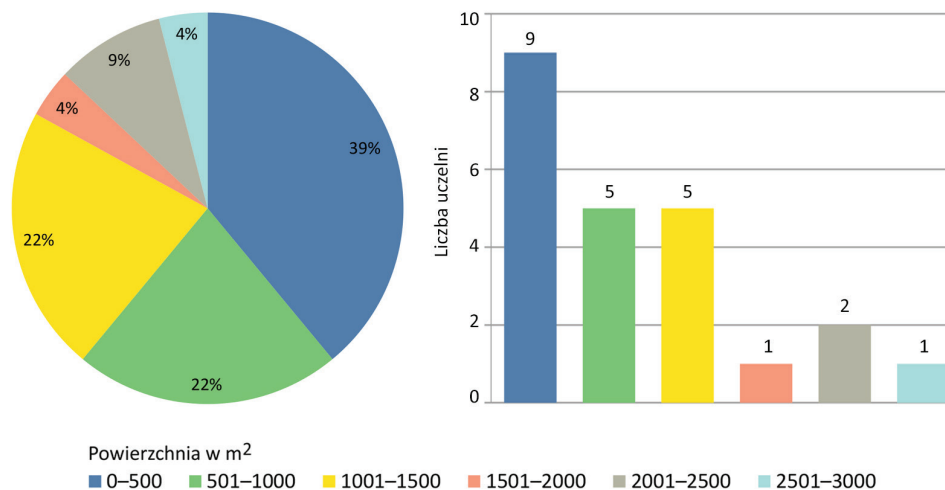


Możliwy był wybór więcej niż jednej odpowiedzi.

Rysunek 21. Elektroniczne systemy zarządzania wykorzystywane przez państwowe wyższe szkoły zawodowe

Źródło: opracowanie własne.

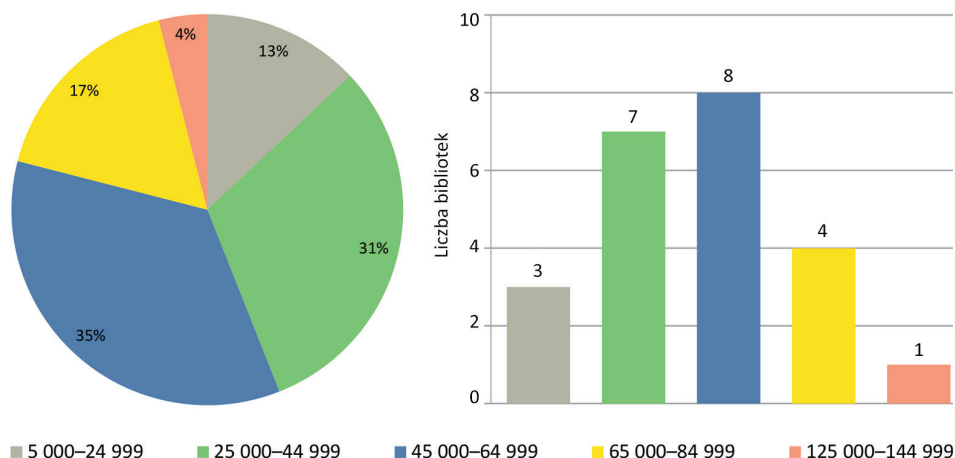
W badaniach zapytano o zaplecze biblioteczno-informacyjne uczelni. Większość bibliotek państwowych wyższych szkół zawodowych ma powierzchnię nieprzekraczającą 500 m² (52%), 24% ma powierzchnię od 501 do 1000 m², taka sama liczba bibliotek (24%) ma powierzchnię od 1001 do 1500 m². Trzy uczelnie dysponują biblioteką o powierzchni większej niż 1500 m², przy czym jedna z nich ma ponad 2500 m² (rysunek 22).



Rysunek 22. Powierzchnia biblioteki uczelnianej (w m²)

Źródło: opracowanie własne.

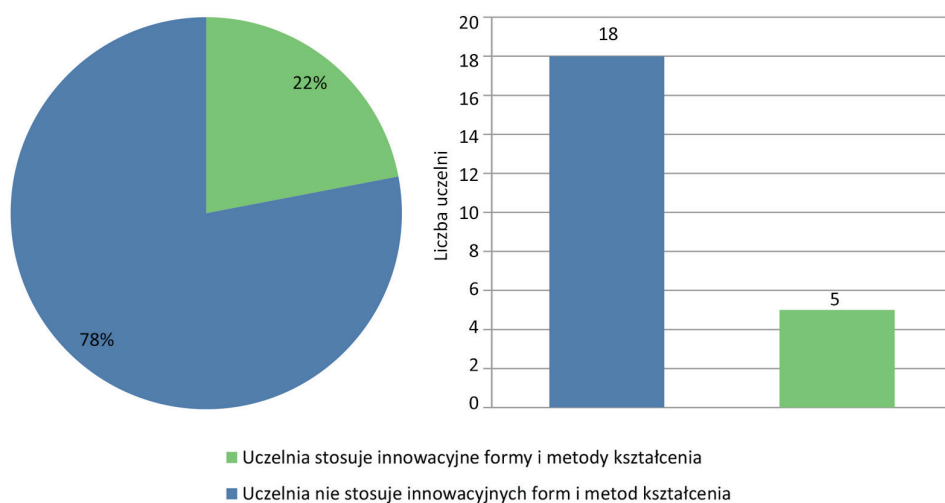
Najwięcej uczelni (35%) zadeklarowało, że zbiory biblioteki uczelnianej liczą 45 000–64 999 woluminów, niewiele mniej wyższych szkół zawodowych (31%) posiada księgozbiór liczący 25 000–44 999 jednostek inwentarzowych. Największą liczbę woluminów – przekraczającą 125 000 – zadeklarowała jedna uczelnia (rysunek 23).



Rysunek 23. Zbiory biblioteczne państwowych wyższych szkół zawodowych (w woluminach)

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie o innowacyjne metody kształcenia 78% uczelni potwierdziło, że takie metody stosuje (rysunek 24).

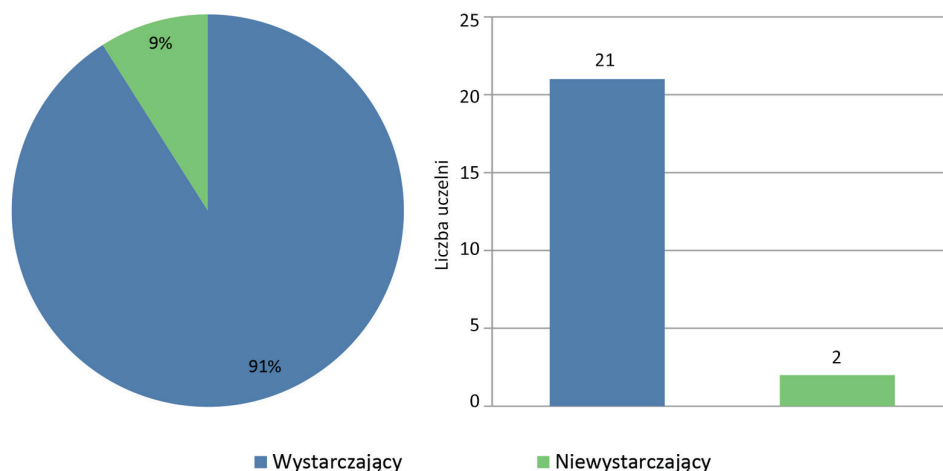


Rysunek 24. Wykorzystywanie innowacyjnych form i metod kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedzi na pytanie o potencjał intelektualny pracowników naukowo-dydaktycznych umożliwiający prowadzenie badań naukowych prawie wszyscy respondenci odpowiedzieli, że takim potencjałem dysponują (91%). Tylko w przypadku dwóch an-

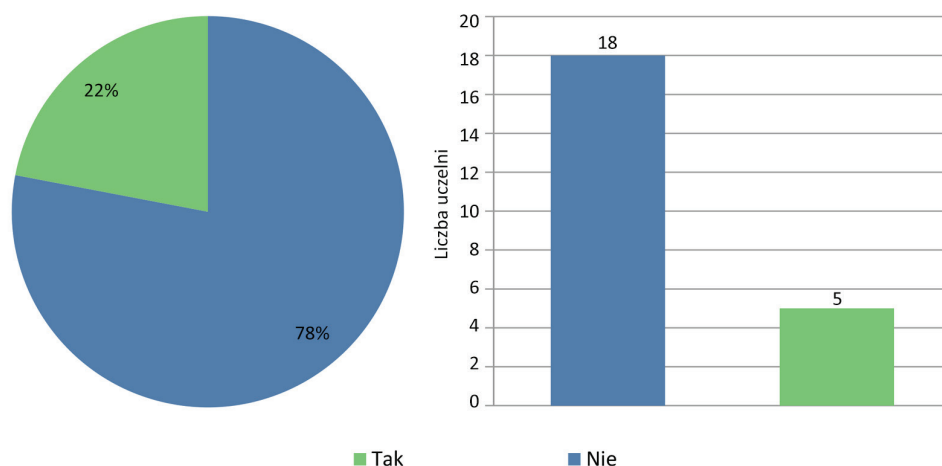
kietowanych uczelni (9%) zarządzający nimi uznali, że ten potencjał jest niewystarczający (rysunek 25).



Rysunek 25. Poziom potencjału intelektualnego pracowników naukowo-dydaktycznych umożliwiający prowadzenie badań naukowych

Źródło: opracowanie własne.

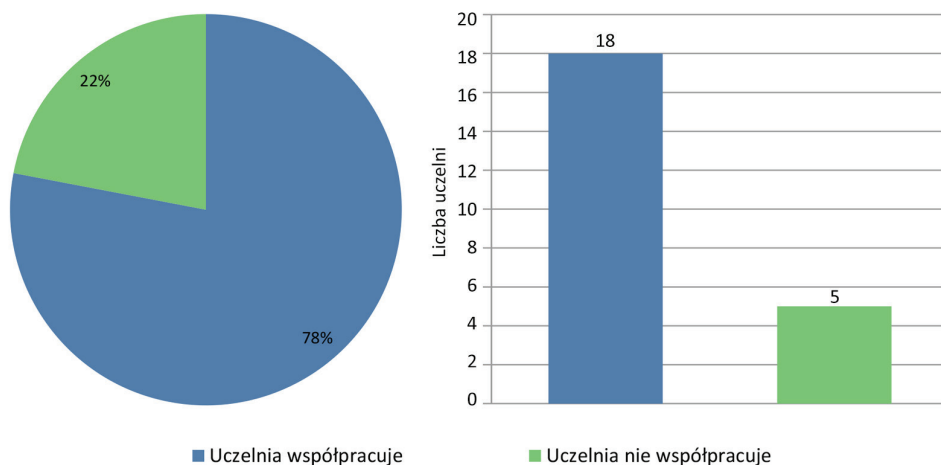
Kolejne pytanie miało na celu zbadanie, czy w państwowych wyższych szkołach zawodowych osoby bez doświadczenia praktycznego zajmują stanowiska dydaktyczne (na przykład wykładowców czy starszych wykładowców). W zdecydowanej większości badanych uczelni (78%) osoby bez takiego doświadczenia są zatrudniane, natomiast w co piątej uczelni (22%) nauczyciele bez doświadczenia praktycznego poza szkolnictwem wyższym nie są zatrudniani na stanowiskach dydaktycznych (rysunek 26).



Rysunek 26. Zatrudnianie na stanowiskach dydaktycznych (np. wykładowców, starszych wykładowców) osób bez znacznego doświadczenia praktycznego uzyskanego poza szkolnictwem wyższym

Źródło: opracowanie własne.

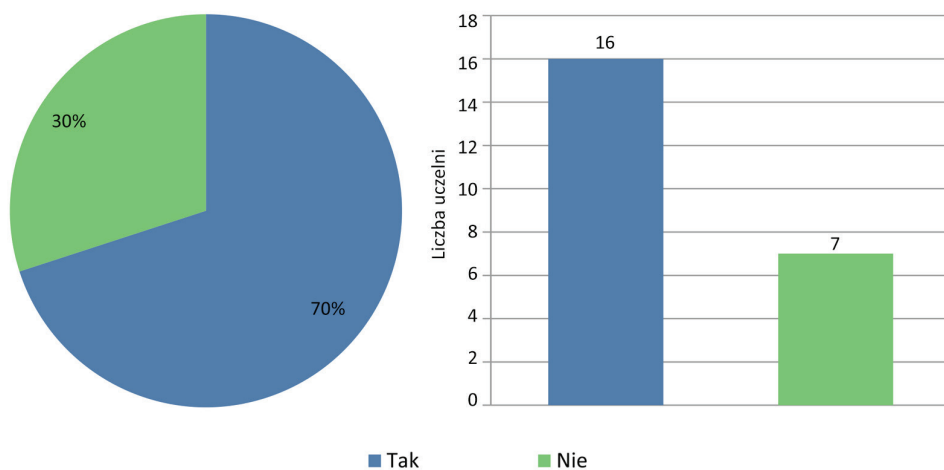
Wszystkie uczelnie (100%) potwierdzają, że współpracują z przedsiębiorcami, a zdecydowana większość (78%) współdziała z lokalnymi i regionalnymi organizacjami, a także stowarzyszeniami naukowymi (rysunek 27).



Rysunek 27. Współpraca uczelni z lokalnymi i regionalnymi organizacjami oraz stowarzyszeniami naukowymi

Źródło: opracowanie własne.

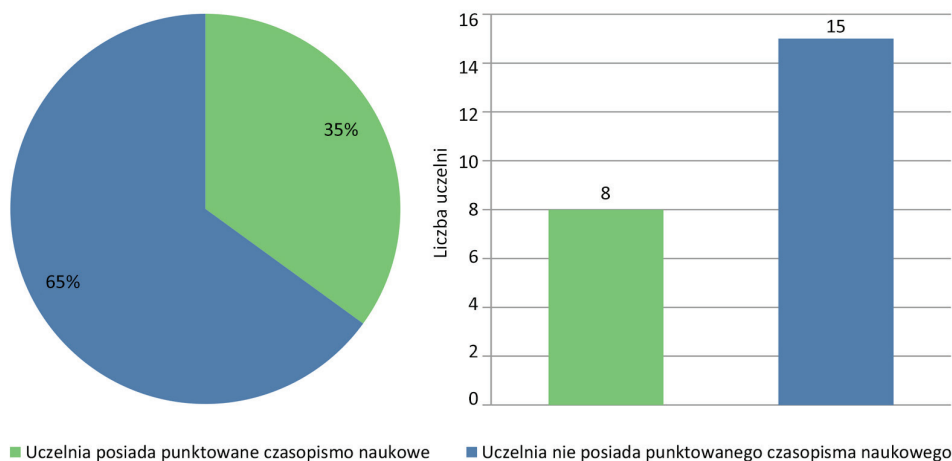
70% państwowych wyższych szkół zawodowych posiada wydzielone struktury do współpracy z gospodarką lokalną i regionalną (rysunek 28).



Rysunek 28. Posiadanie przez uczelnię wydzielonych struktur współpracujących z gospodarką lokalną i regionalną

Źródło: opracowanie własne.

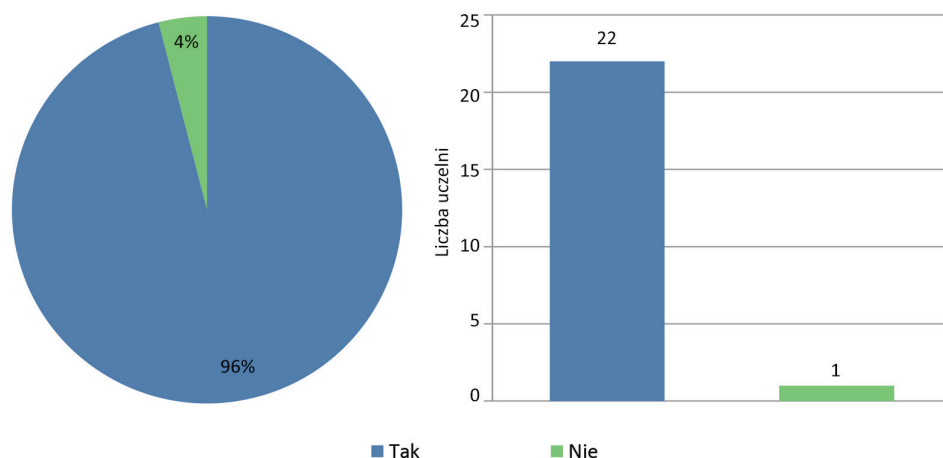
Większość badanych uczelni (65%) nie wydaje własnego czasopisma naukowego, które byłoby umieszczone w wykazie czasopism punktowanych MNiSW (rysunek 29).



Rysunek 29. Wydawanie przez uczelnię punktowanego czasopisma naukowego

Źródło: opracowanie własne.

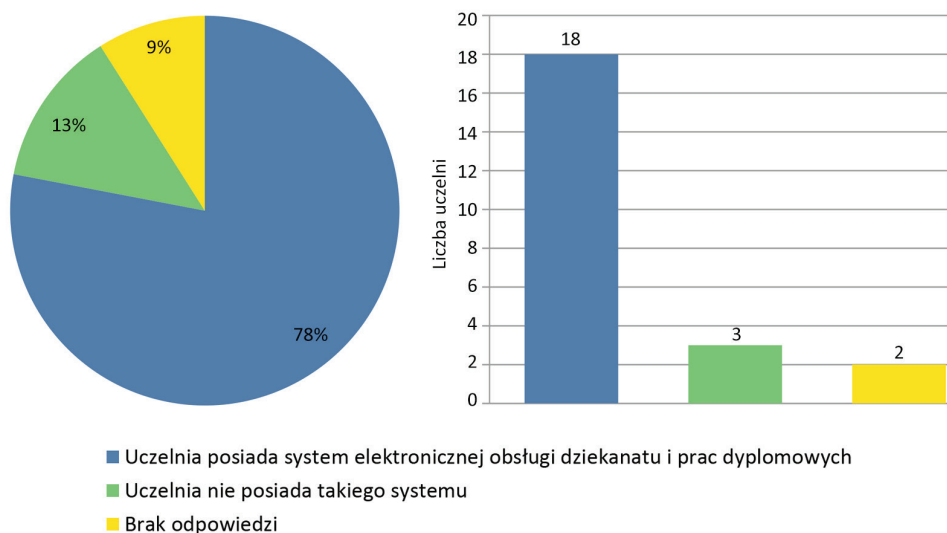
Zdecydowana większość uczelni (96%) potwierdza, że posiada dostęp do szerokopasmowego łącza internetowego, umożliwiającego nauczanie w systemie *distance learning* (*e-learning*) (rysunek 30).



Rysunek 30. Dostępność szerokopasmowego łącza internetowego

Źródło: opracowanie własne.

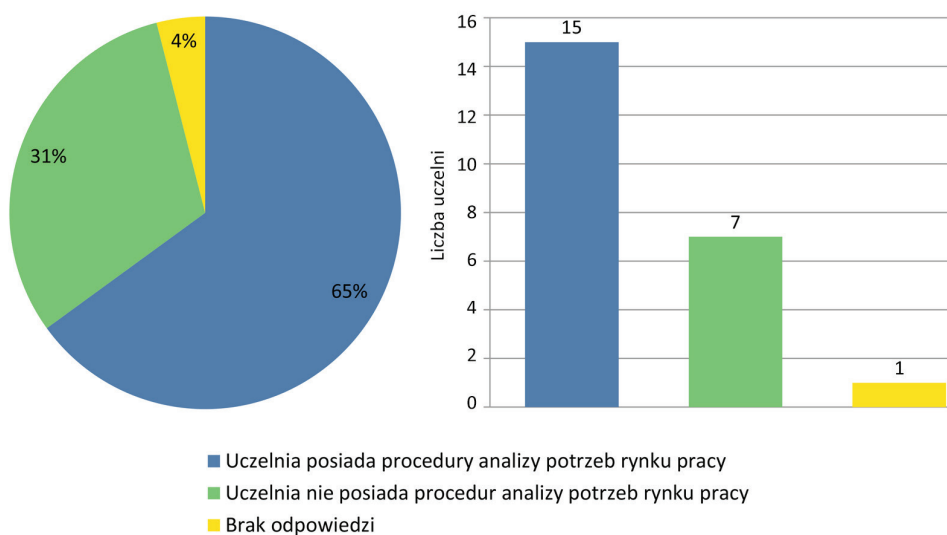
78% badanych uczelni posiada własny system elektronicznej ewidencji i obsługi prac dyplomowych oraz system elektronicznego dziekanatu (rysunek 31).



Rysunek 31. System elektronicznej ewidencji i obsługi prac dyplomowych oraz elektroniczny dziekanat

Źródło: opracowanie własne.

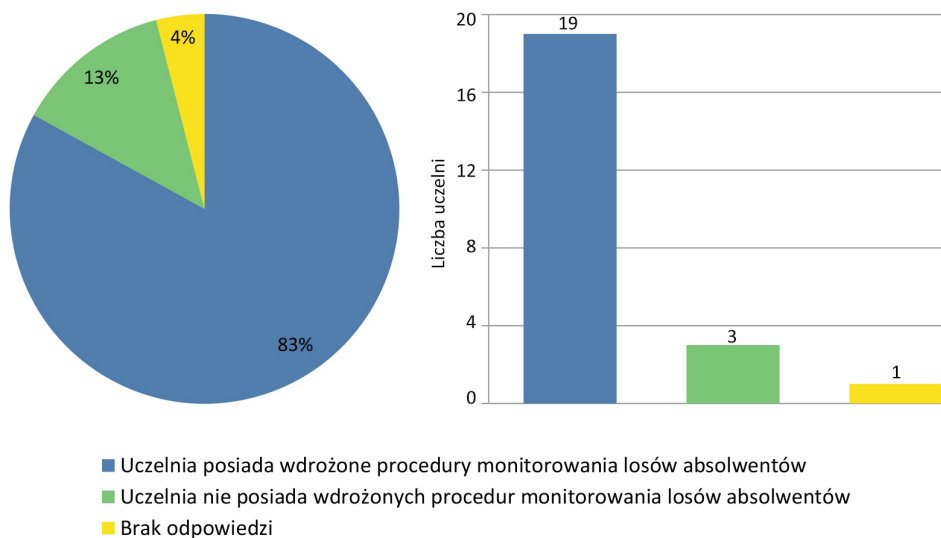
W większości badanych uczelni (65%) istnieją wypracowane i wdrożone procedury analizy potrzeb rynku pracy (rysunek 32).



Rysunek 32. Procedury analizy potrzeb rynku pracy

Źródło: opracowanie własne.

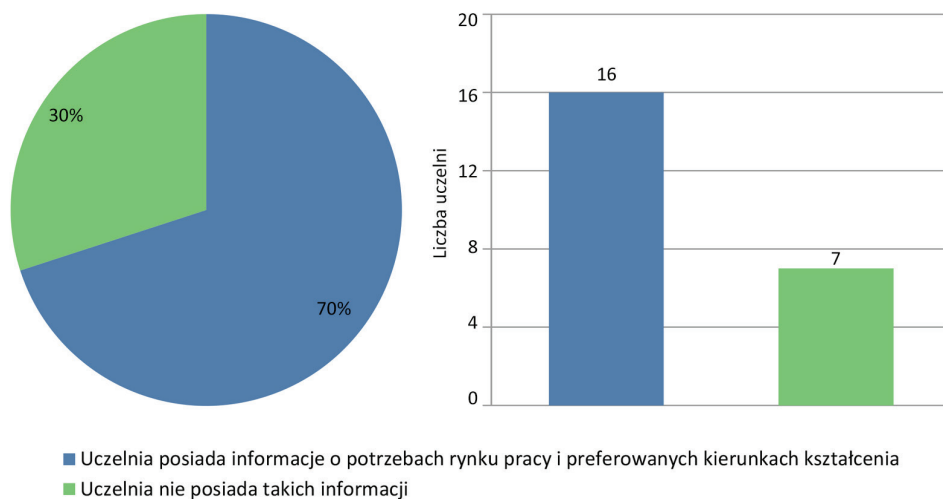
83% badanych państwowych wyższych szkół zawodowych posiada wdrożone procedury analizy systemu monitorowania losów absolwentów (rysunek 33).



Rysunek 33. Procedury analizy systemów monitorowania losów absolwentów

Źródło: opracowanie własne.

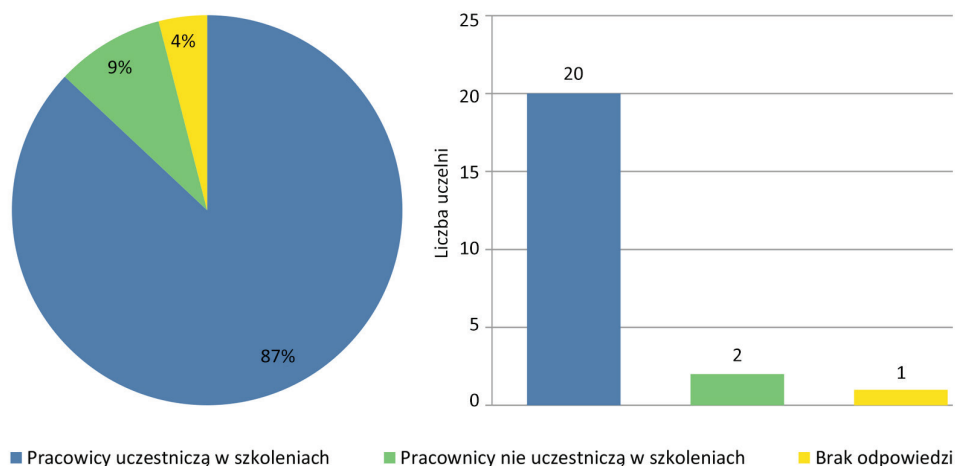
70% badanych uczelni wdrożyło system informowania o bieżących i perspektywicznych potrzebach rynku pracy oraz związanych z tym preferowanych kierunkach kształcenia (rysunek 34).



Rysunek 34. System informowania o bieżących i perspektywicznych potrzebach rynku pracy i związanych z tym preferowanych kierunkach kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

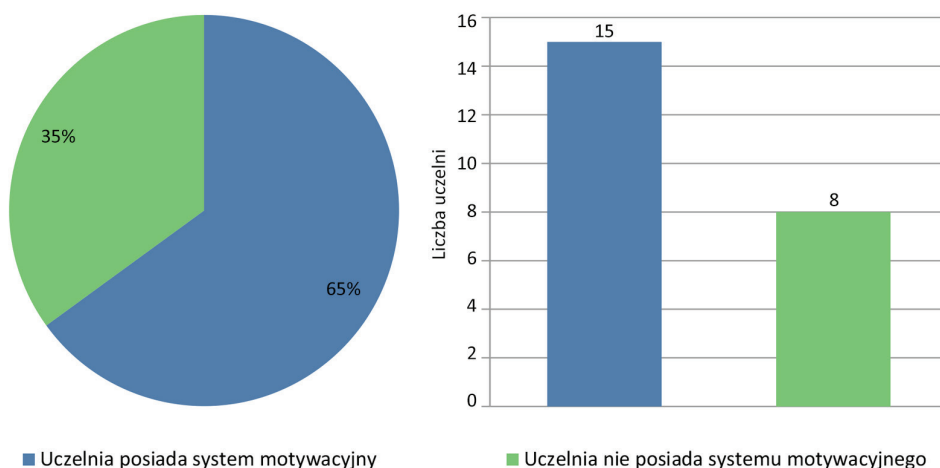
87% badanych uczelni potwierdza udział pracowników zarządzających administracją uczelni w szkoleniach dla kadry administracyjnej szkół wyższych (rysunek 35).



Rysunek 35. Udział pracowników zarządzających administracją uczelni w szkoleniach dla kadry administracyjnej szkół wyższych

Źródło: opracowanie własne.

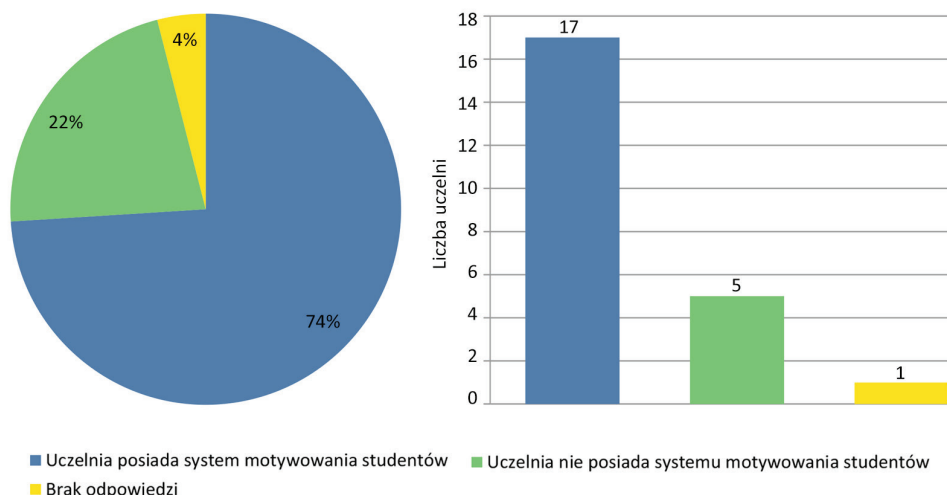
Większość badanych uczelni (65%) posiada systemy motywujące pracowników dydaktycznych do podnoszenia jakości kształcenia i wprowadzania form kształcenia na odległość (*distance learning*) (rysunek 36).



Rysunek 36. Motywowanie pracowników dydaktycznych do podnoszenia jakości kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

74% badanych państwowych wyższych szkół zawodowych posiada system motywowania studentów do nauki i zdobywania jak najwyższych wyników (rysunek 37).



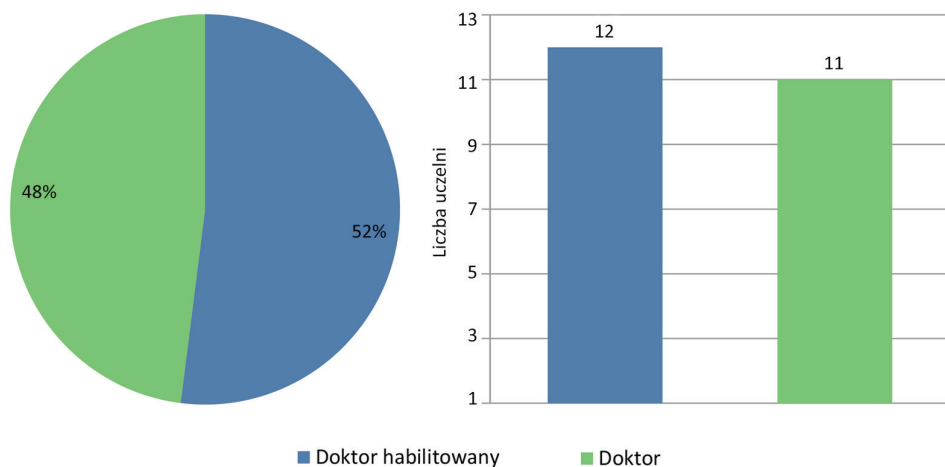
Rysunek 37. Motywowanie studentów do nauki

Źródło: opracowanie własne.

W roku akademickich 2015/2016 z 23 objętych badaniami uczelni w ramach programu Erasmus+ wyjechało 32 studentów.

6.2.1. Badanie opinii dotyczących modelu uczelni zawodowej

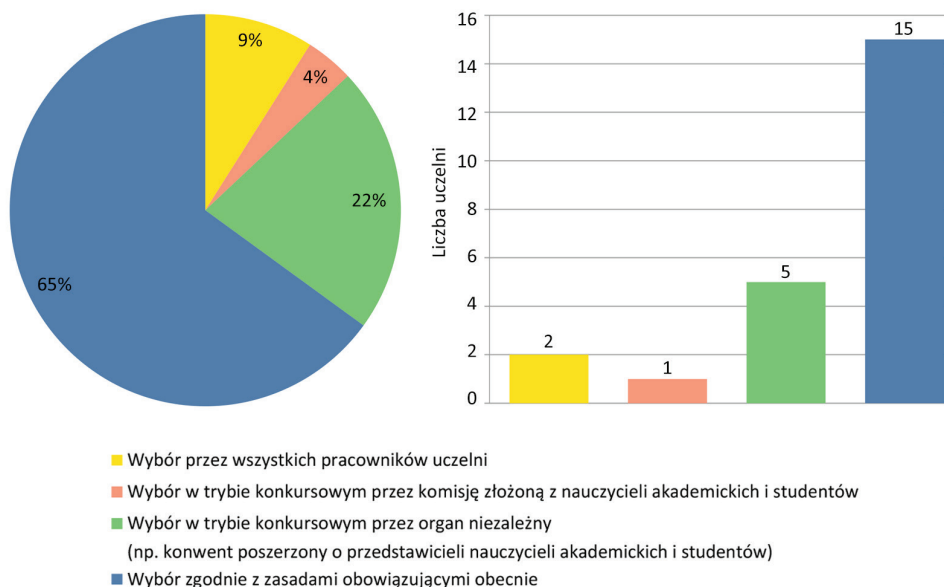
W badaniu zapytano respondentów, jaki co najmniej stopień naukowy powinna posiadać osoba zajmująca stanowisko rektora państwowej wyższej szkoły zawodowej. Opinie respondentów w połowie wskazywały na stopień naukowy doktora, w połowie na konieczność posiadania habilitacji (rysunek 38).



Rysunek 38. Stopień naukowy umożliwiający zajmowanie stanowiska rektora

Źródło: opracowanie własne.

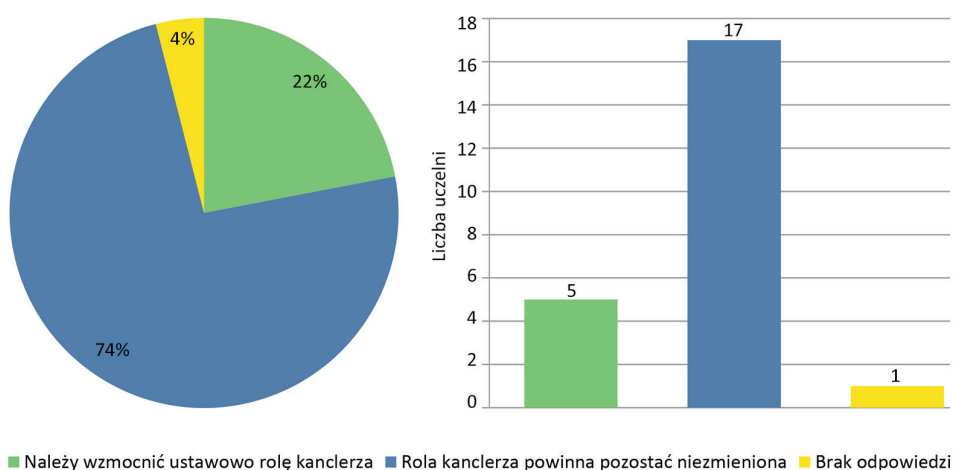
Na pytanie o sposób wyboru rektora 65% respondentów odpowiedziało, że preferuje system obowiązujący obecnie, a 22% proponuje tryb konkursowy prowadzony przez niezależny organ – konwent poszerzony o przedstawicieli nauczycieli akademickich i studentów (rysunek 39).



Rysunek 39. Tryb wyboru rektora państwowej wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

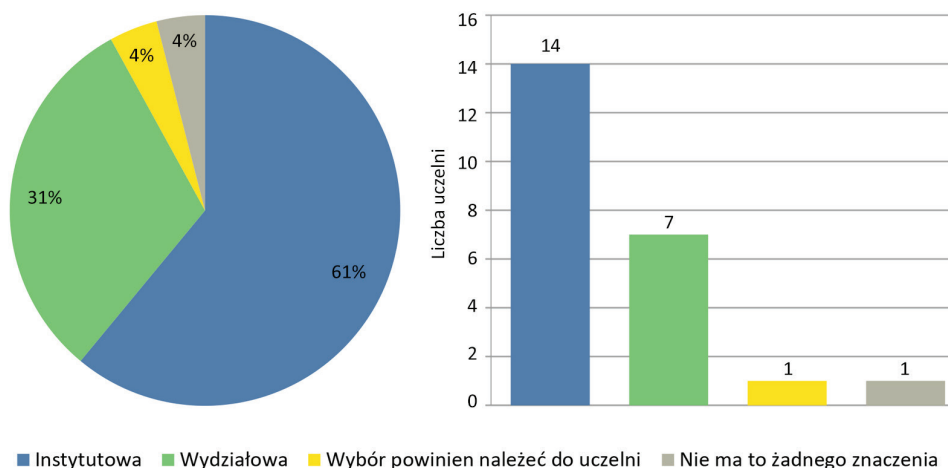
W odpowiedzi na pytanie dotyczące kanclerza 74% badanych uznało, że nie należy wzmacniać ustawowo jego pozycji (rysunek 40).



Rysunek 40. Pozycja kanclerza w zarządzaniu państwową wyższą szkołą zawodową

Źródło: opracowanie własne.

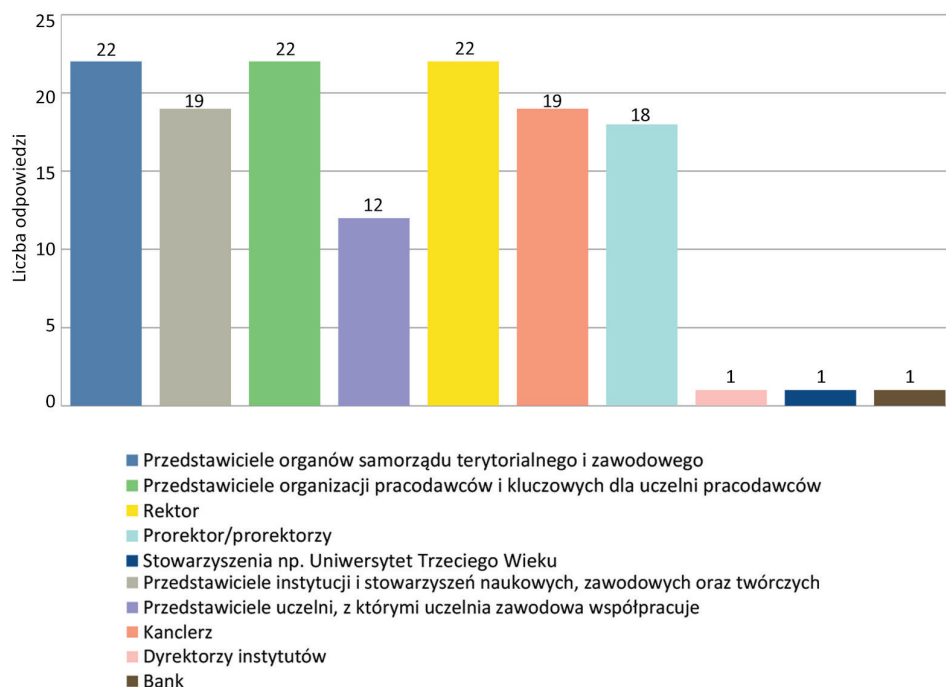
Wśród opinii o preferowanej strukturze uczelni przeważały te, które wskazywały strukturę instytutową (61%), prawie jedna trzecia badanych (31%) wybrała strukturę wydziałową (rysunek 41).



Rysunek 41. Proponowana struktura wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie dotyczące rozszerzenia kompetencji konwentu (jego wpływu na zarządzanie, strategię, wybory władz uczelni) wszyscy respondenci odpowiedzieli, że nie powinno to mieć miejsca. Wśród proponowanych członków, którzy zdaniem respondentów powinni wejść w skład konwentu, jednakową liczbę wskazań (po 22) otrzymali: przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców, przedstawiciele organów samorządu terytorialnego oraz rektor (rysunek 42).



Możliwy był wybór więcej niż jednej odpowiedzi.

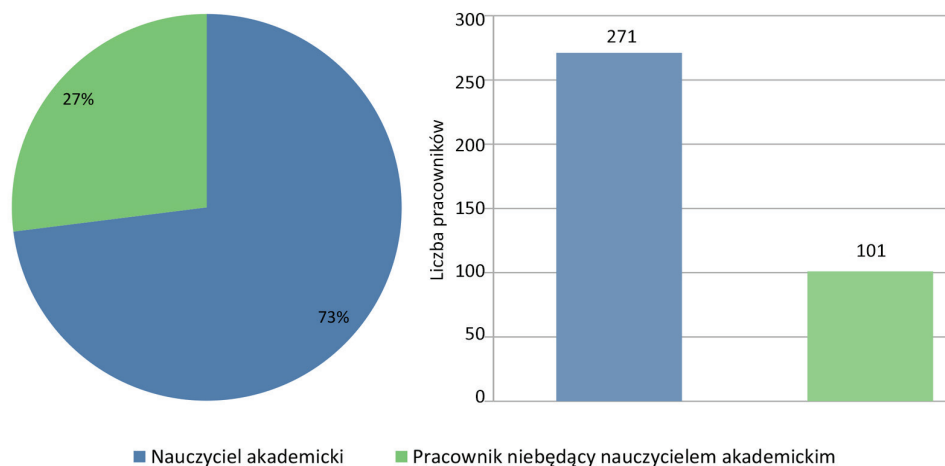
Rysunek 42. Proponowany skład konwentu państwowej wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie dotyczące możliwości prowadzenia studiów drugiego stopnia przez państwowe wyższe szkoły zawodowe 100% badanych odpowiedziało, że uczelnie zawodowe powinny mieć prawo do prowadzenia studiów na tym poziomie.

6.3. Wyniki badań ankietowych – pracownicy

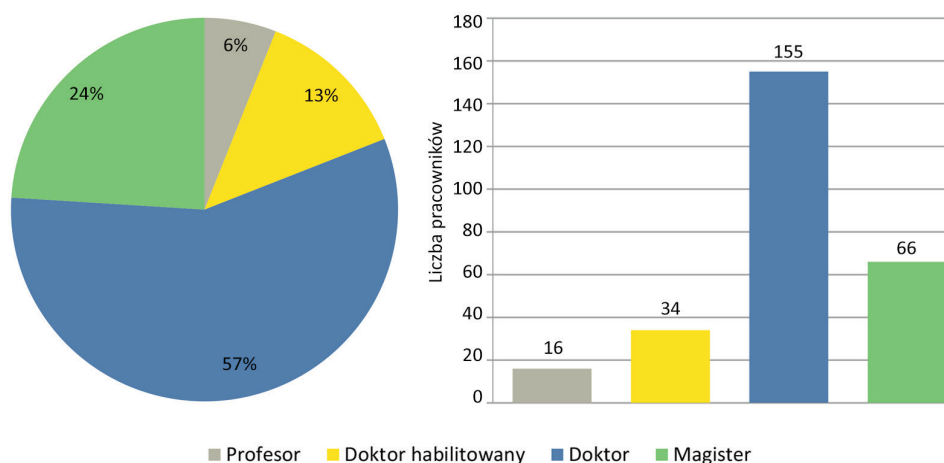
W badaniu uczestniczyło 372 pracowników państwowych wyższych szkół zawodowych, wśród których było 271 nauczycieli akademickich i 101 pracowników niebędących nauczycielami akademickimi (rysunek 43).



Rysunek 43. Struktura badanej grupy pracowników państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

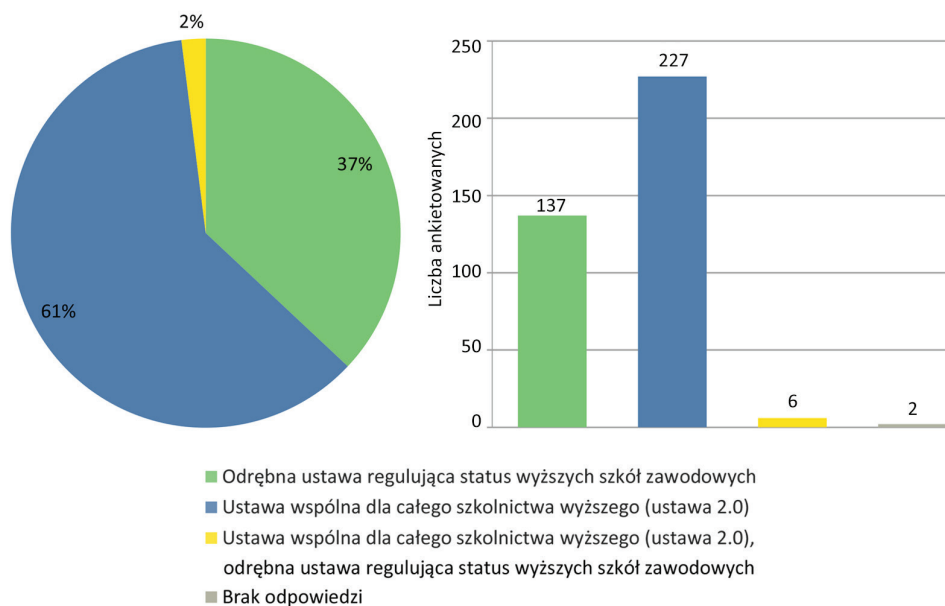
Wśród nauczycieli akademickich najliczniejszą grupę respondentów (57%) stanowiły osoby ze stopniem naukowym doktora, 24% legitymowało się tytułem zawodowym magistra, 13% stanowili doktorzy habilitowani, a 6% odpowiadających na pytania anie ty posiadał tytuł naukowy profesora (rysunek 44).



Rysunek 44. Respondenci w podziale na tytuły i stopnie naukowe/zawodowe

Źródło: opracowanie własne.

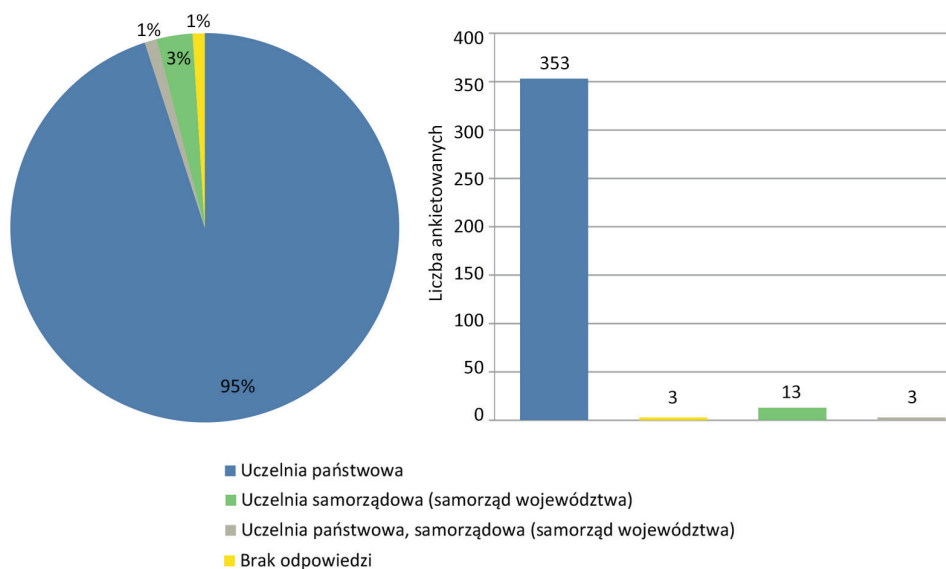
W opinii 61% respondentów państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny funkcjonować w oparciu o ustawę wspólną dla całego szkolnictwa wyższego, 37% uważa, że ich status powinna regulować odrębna ustawa (rysunek 45).



Rysunek 45. Prawne podstawy funkcjonowania państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

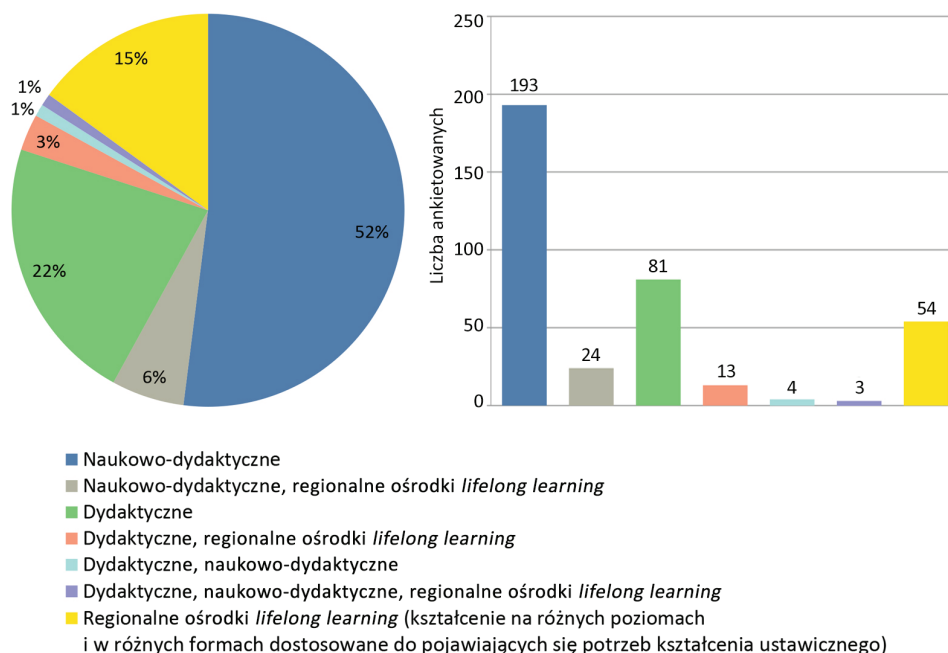
Zdecydowana większość (95%) badanych uważa, że państwowe wyższe szkoły zawodowe nadal powinny być uczelniami państwowymi (rysunek 46).



Rysunek 46. Proponowany status państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

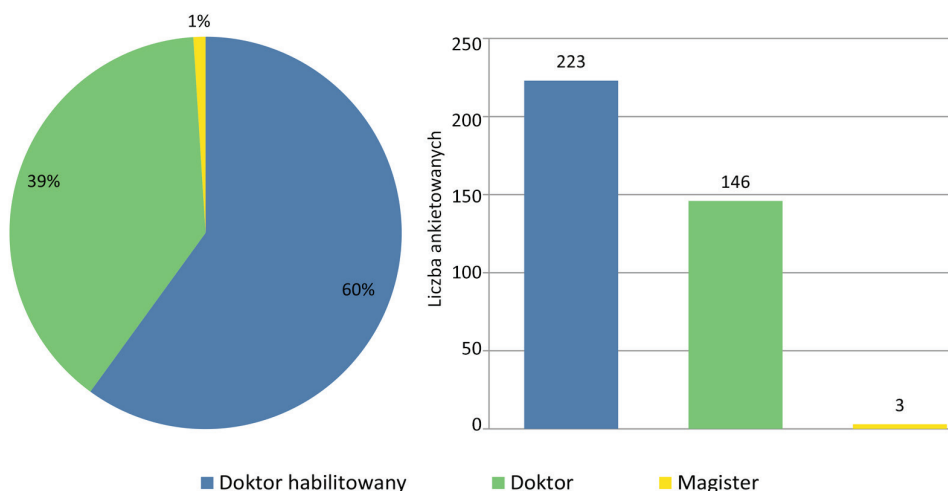
Badani zostali zapytani, jakiego typu szkołami powinny być państwowe wyższe szkoły zawodowe. W odpowiedzi ponad połowa (52%) respondentów uznała, że uczelnie zawodowe powinny być jednostkami naukowo-dydaktycznymi, 22%, że dydaktycznymi, a 15% odpowiadających widziałoby je w roli regionalnych ośrodków *lifelong learning* (rysunek 47).



Rysunek 47. Typy jednostek, jakimi powinny być państwowe wyższe szkoły zawodowe

Źródło: opracowanie własne.

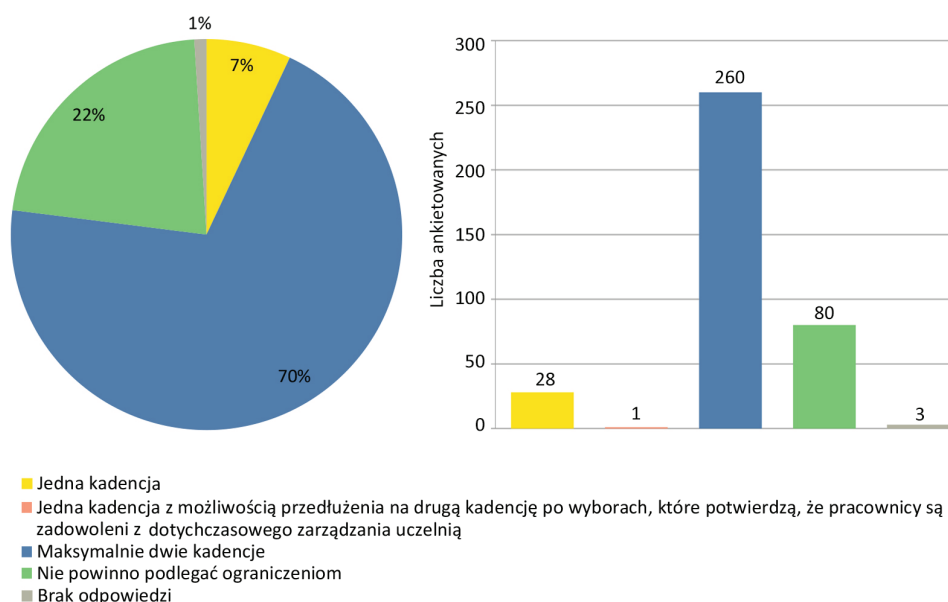
Na pytanie o stopień naukowy, który powinna posiadać osoba zajmująca stanowisko rektora państwowej wyższej szkoły zawodowej zdecydowana większość (60%) respondentów odpowiedziała, że rektor powinien legitymować się co najmniej stopniem naukowym doktora habilitowanego, 39% uznało, że do sprawowania tej funkcji wystarczy stopień doktora, a 1% respondentów umożliwiłby objęcie stanowiska rektora także osobie z tytułem zawodowym magistra (rysunek 48).



Rysunek 48. Stopień naukowy umożliwiający zajmowanie stanowiska rektora

Źródło: opracowanie własne.

Według 70% badanych sprawowanie funkcji rektora powinno trwać maksymalnie dwie kadencje, 22% ankietowanych uważało, że nie powinno ono podlegać ograniczeniom, a 8% opowiedziało się za jedną kadencją (rysunek 49).

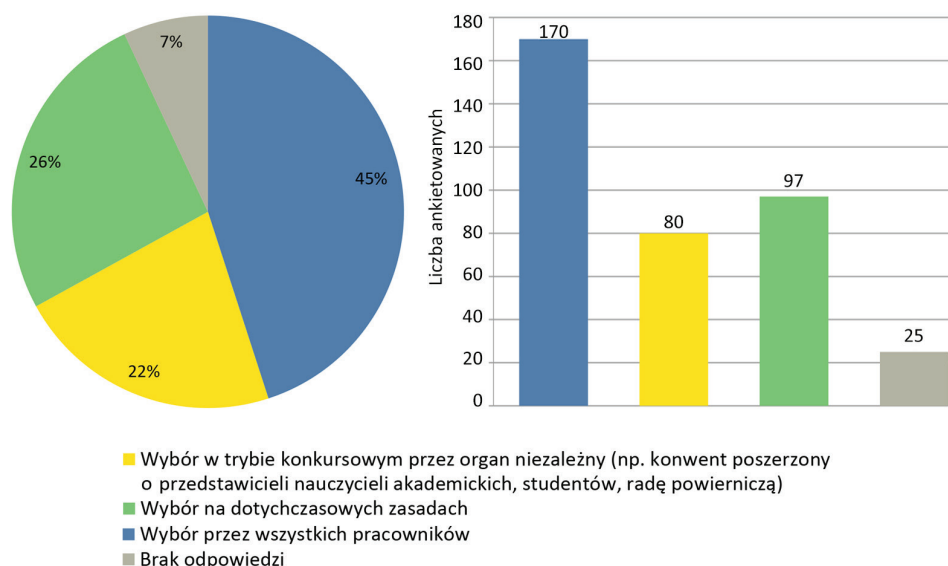


Rysunek 49. Pełnienie funkcji rektora

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie o tryb wyboru rektora 45% respondentów odpowiedziało, że osoba pełniąca tę funkcję powinna być wybierana przez wszystkich pracowników uczelni, 26% było zdania, że system obowiązujący obecnie w uczelniach sprawdza się i nie powinien

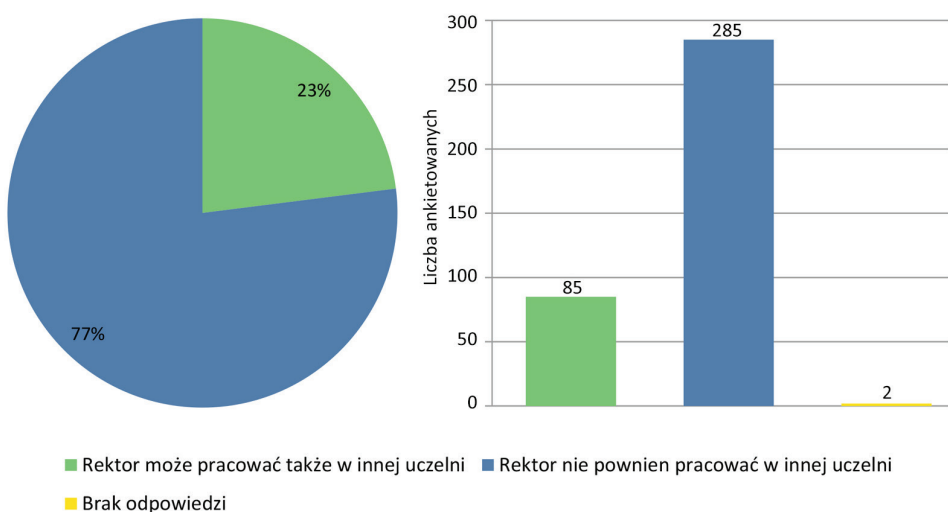
być zmieniany, natomiast 22% jako najwłaściwszy wskazało tryb konkursowy i wybór rektora przez niezależny organ (rysunek 50).



Rysunek 50. Tryb wyboru rektora państwowej wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

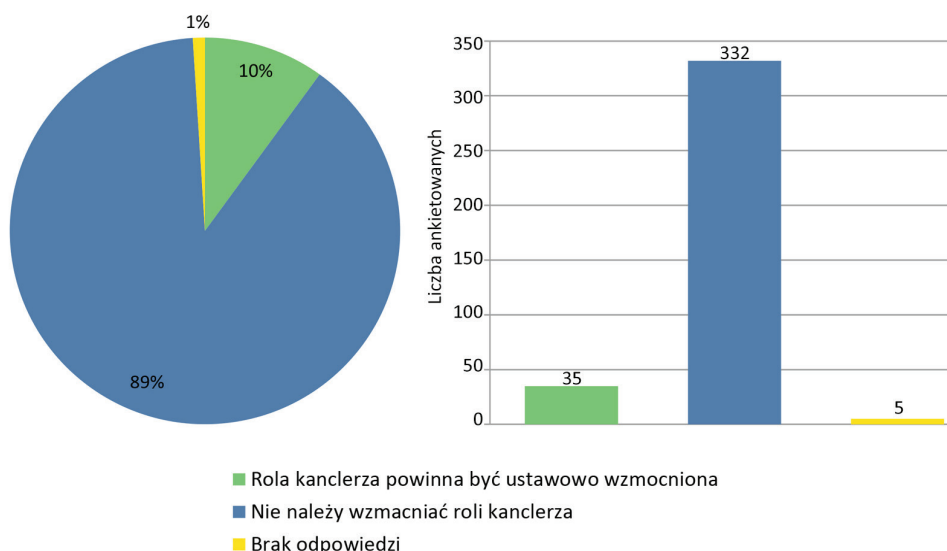
Kolejne pytanie dotyczyło zatrudnienia rektora. Zdecydowana większość badanych (77%) uznała, że nie powinien on pracować w innej uczelni, natomiast 23% było zdania, że powinien mieć prawo podjęcia dodatkowego zatrudnienia (rysunek 51).



Rysunek 51. Zasada zatrudniania rektora państwowej wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

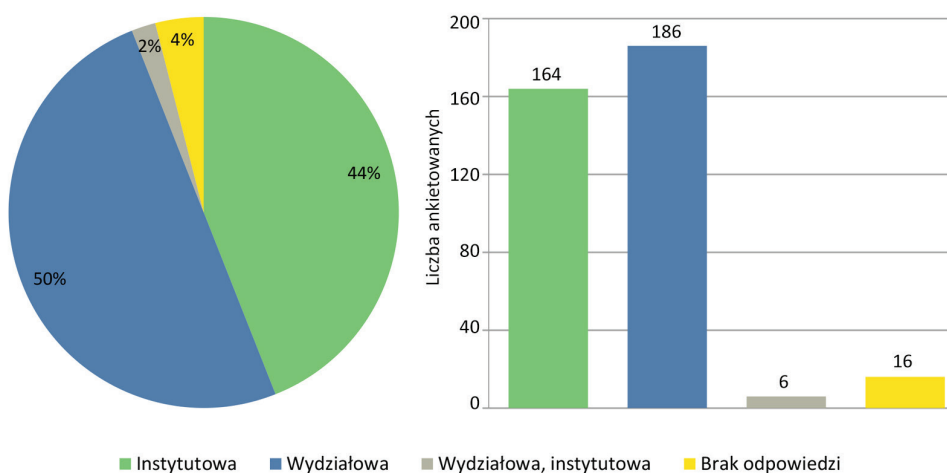
Ankietowani zostali zapytani, czy władza kanclerza w wyższej szkole zawodowej powinna być ustawowo wzmocniona. Zdecydowana większość badanych (89%) uznała, że nie ma takiej potrzeby, a tylko 10% respondentów uważało, że pozycja kanclerza powinna być wzmocniona (rysunek 52).



Rysunek 52. Pozycja kanclerza w zarządzaniu państwową wyższą szkołą zawodową

Źródło: opracowanie własne.

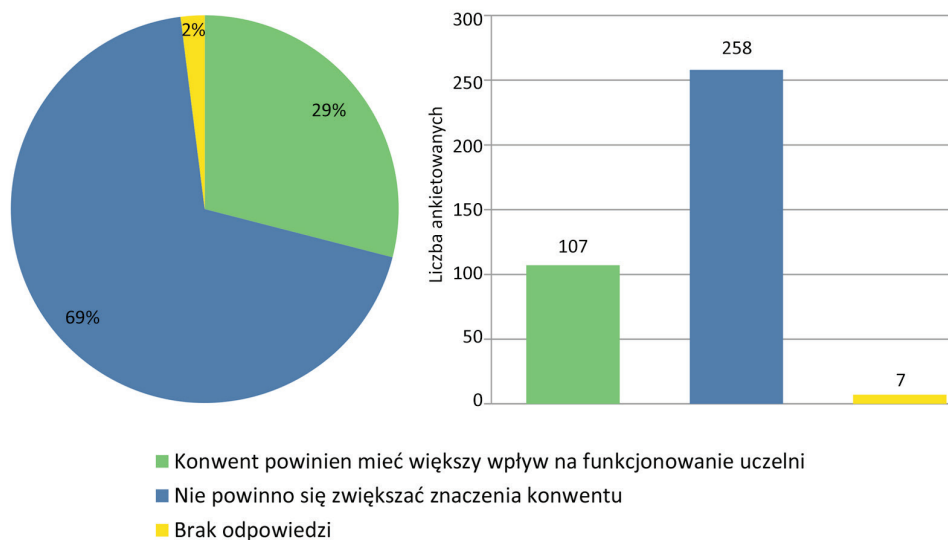
W odpowiedzi na pytanie dotyczące struktury uczelni zawodowej 50% badanych wskazało strukturę wydziałową, natomiast 44% – instytutową (rysunek 53).



Rysunek 53. Proponowana struktura państwowej wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani zapytani o wpływ konwentu na funkcjonowanie uczelni (zarządzanie, strategię, wybory władz) w większości (69%) odpowiedzieli, że znaczenie konwentu nie powinno zostać zwiększone. Niemal co trzeci badany (29%) uważał jednak, że rola konwentu w zarządzaniu uczelnią zawodową powinna zostać zwiększona (rysunek 54).



Rysunek 54. Wpływ konwentu na funkcjonowanie państwowej wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Pracowników uczelni zawodowych zapytano, kto powinien wchodzić w skład konwentu. Na to pytanie odpowiedzi udzieliło tylko 216 respondentów. 30% ankietowanych, którzy wypowiedzieli się na temat składu konwentu państwowej wyższej szkoły zawodowej, uważa, że powinni go tworzyć przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego, przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych, przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców, przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała, rektor, kanclerz, prorektor lub prorektorzy. 9% jest zdania, że w skład konwentu powinni wchodzić przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego, przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców, przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała, rektor, kanclerz, prorektor lub prorektorzy. 8% respondentów w konwencie widziałoby przedstawicieli organów samorządu terytorialnego i zawodowego, przedstawicieli instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych, przedstawicieli organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców, rektora, kanclerza, prorektora lub prorektorów. Reszta odpowiedzi mieściła się w podobnych wartościach (tabela 14).

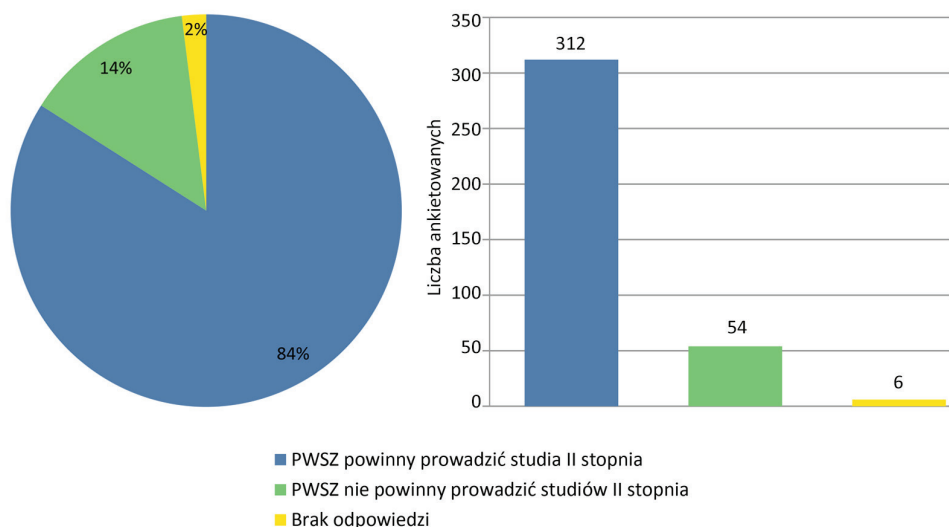
Tabela 14. Proponowany skład konwentu państwowej wyższej szkoły zawodowej

Lp.	Skład konwentu	Liczba respondentów [N = 216]	Odsetek respondentów [%]
1.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała	65	30,2
2.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała ■ Rektor ■ Kanclerz ■ Prorektor lub prorektorzy	19	8,8
3.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Rektor ■ Kanclerz ■ Prorektor lub prorektorzy	18	8,4
4.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Rektor ■ Kanclerz ■ Prorektor lub prorektorzy	13	6,0
5.	■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała ■ Rektor ■ Kanclerz ■ Prorektor lub prorektorzy	11	5,1
6.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała ■ Rektor	11	5,1
7.	■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych	9	4,2
8.	■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców	9	4,2
9.	■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Rektor ■ Kanclerz ■ Prorektor lub prorektorzy	8	3,7

Lp.	Skład konwentu	Liczba respondentów [N = 216]	Odsetek respondentów [%]
10.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców	8	3,7
11.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała ■ Rektor ■ Kanclerz	7	3,3
12.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Rektor ■ Kanclerz	7	3,3
13.	■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Rektor ■ Kanclerz ■ Prorektor lub prorektorki	6	2,8
14.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców ■ Przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała ■ Rektor ■ Prorektor lub prorektorki	6	2,8
15.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców	6	2,8
16.	■ Przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego ■ Rektor ■ Kanclerz ■ Prorektor lub prorektorki	6	2,8
17.	■ Przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała ■ Rektor ■ Kanclerz ■ Prorektor lub prorektorki	6	2,8
Razem		216	100

Źródło: opracowanie własne.

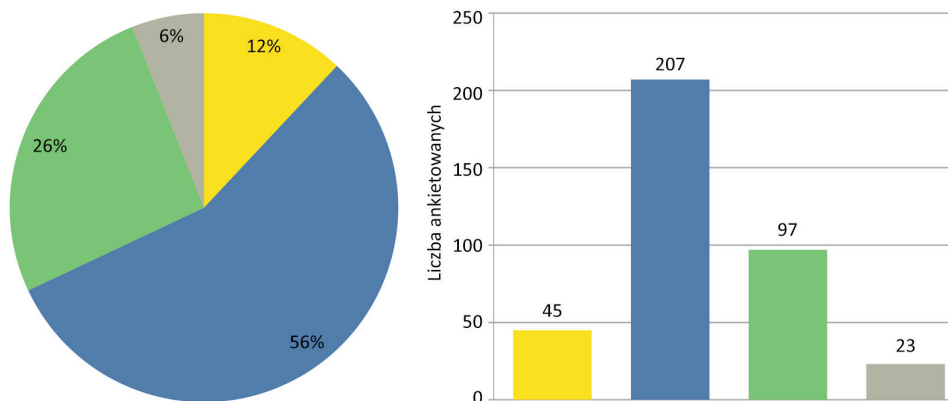
W odpowiedzi na pytanie o zasadność prowadzenia przez państwowe wyższe szkoły zawodowe studiów drugiego stopnia ankietowani w przeważającej większości (84%) uznali, że uczelnie zawodowe powinny mieć takie prawo. Odmiennej opinii było tylko 14% pracowników tych szkół (rysunek 55).



Rysunek 55. Studia drugiego stopnia w państwowych wyższych szkołach zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do dwuetatowości pracowników państwowych wyższych szkół zawodowych, 56% badanych uznało, że możliwość podejmowania dodatkowego zatrudnienia przez nauczycieli akademickich powinna zostać utrzymana, ponieważ podnosi rangę uczelni i jakość kształcenia. 26% ankietowanych chciałoby natomiast likwidacji podwójnego zatrudnienia, ponieważ ogranicza rozwój miejscowych elit. 12% respondentów było za utrzymaniem dwuetatowości ze względów finansowych (dodatkowe źródło zarobków nauczycieli akademickich) – zob. rysunek 56.

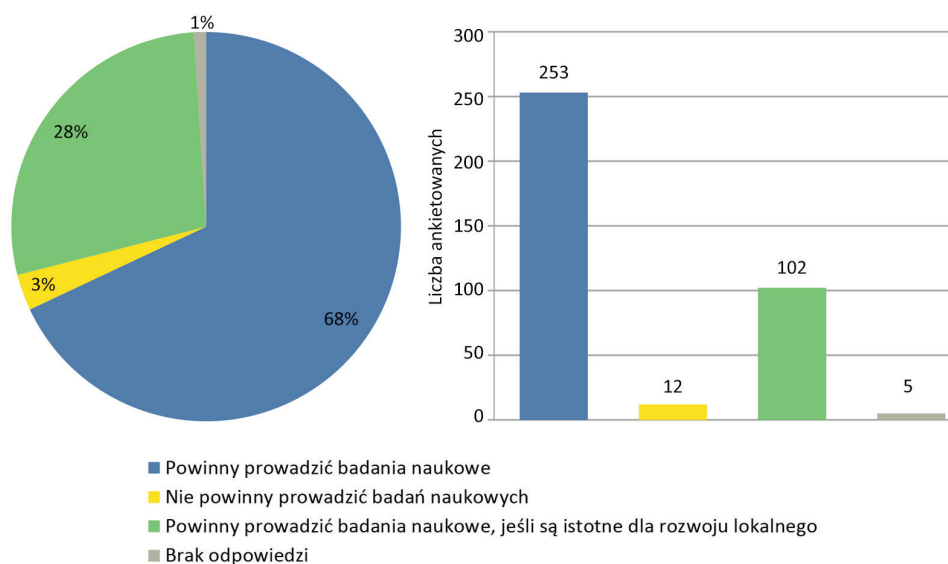


- Dwuetatowość powinna zostać utrzymana, ponieważ jest dodatkowym źródłem dochodów nauczycieli akademickich
- Dwuetatowość powinna zostać utrzymana, ponieważ podnosi rangę uczelni i jakość kształcenia
- Dwuetatowość powinna zostać zlikwidowana, ponieważ ogranicza rozwój miejscowych elit intelektualnych
- Brak odpowiedzi

Rysunek 56. Dwuetatowość pracowników państwowych wyższych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie dotyczące możliwości prowadzenia badań naukowych 68% respondentów odpowiedziało, że państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny mieć taką możliwość, 28% warunkowało prowadzenie takich badań ich znaczeniem dla rozwoju lokalnego, a tylko 3% ankietowanych było zdecydowanie przeciwnych prowadzeniu badań naukowych (rysunek 57).

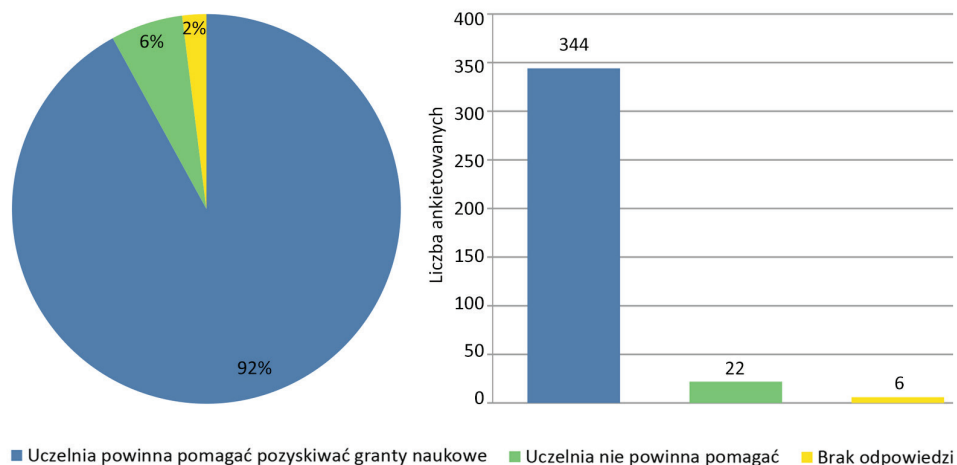


- Powinny prowadzić badania naukowe
- Nie powinny prowadzić badań naukowych
- Powinny prowadzić badania naukowe, jeśli są istotne dla rozwoju lokalnego
- Brak odpowiedzi

Rysunek 57. Badania naukowe w państwowych wyższych szkołach zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

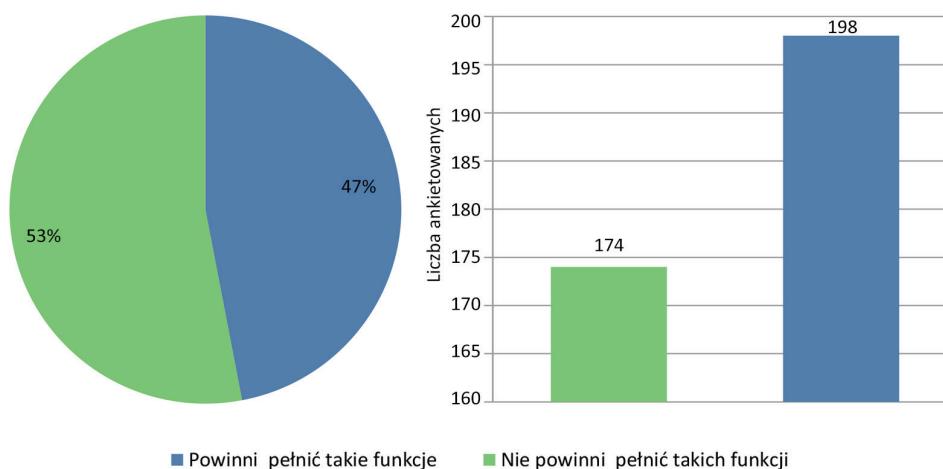
Przeważająca grupa badanych (92%) uważa, że uczelnia powinna pomagać w zdobywaniu grantów naukowych (rysunek 58).



Rysunek 58. Udział uczelni w pozyskiwaniu grantów naukowych

Źródło: opracowanie własne.

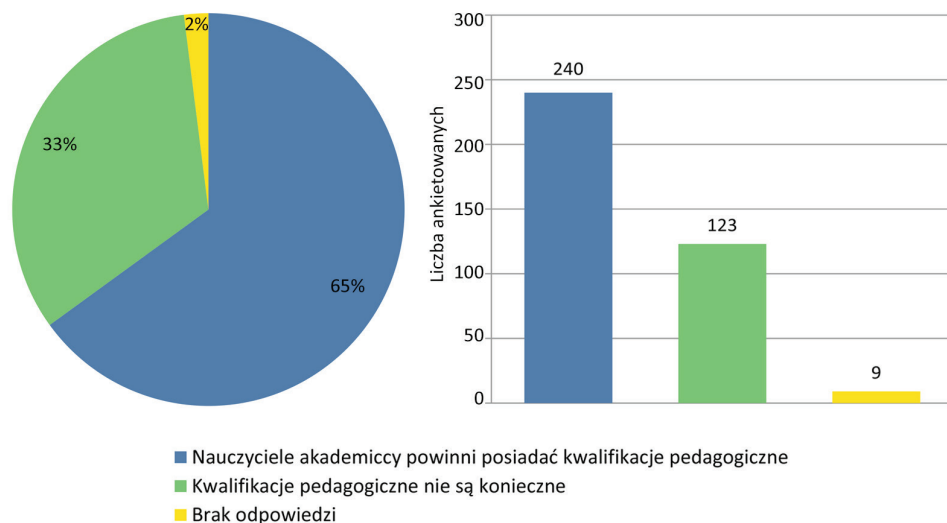
53% badanych było zdania, że pracownicy z tytułem zawodowym magistra nie powinni pełnić funkcji związanych z nauką i dydaktyką (prorektora, dziekana, prodziekana, dyrektora instytutu, kierownika katedry lub zakładu), natomiast 47% uznało, że może to mieć miejsce (rysunek 59).



Rysunek 59. Pracownicy z tytułem zawodowym magistra pełniący funkcje związane z nauką i dydaktyką

Źródło: opracowanie własne.

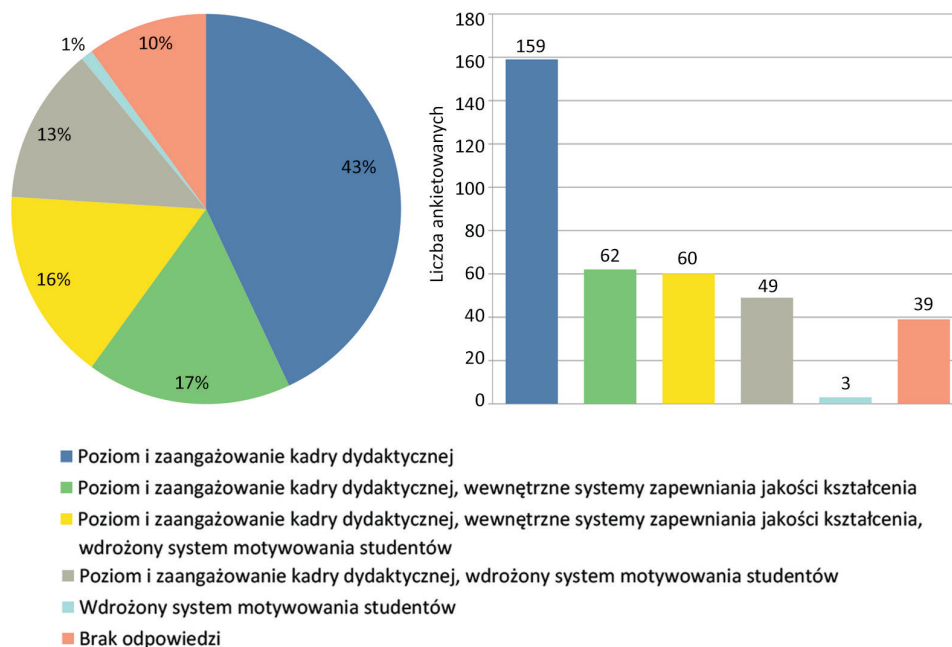
65% badanych stwierdziło, że od nauczycieli akademickich należy wymagać kwalifikacji pedagogicznych (rysunek 60).



Rysunek 60. Kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli akademickich

Źródło: opracowanie własne.

Według 43% badanych największy wpływ na jakość kształcenia ma poziom i zaangażowanie kadry dydaktycznej, 17% uważało, że poziom i zaangażowanie kadry dydaktycznej wzbogacone o wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia, 16%, że poziom i zaangażowanie kadry dydaktycznej, wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia oraz wdrożony system motywowania studentów (rysunek 61).



Rysunek 61. Czynniki wpływające na jakość kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

6.4. Wyniki badań ankietowych – studenci

W badaniach uczestniczyło 515 studentów – 332 kobiety i 183 mężczyzn. Odnotowano pewne braki w odpowiedziach na pytania ankiety, służące charakterystyce badanej grupy:

- 17 osób nie zadeklarowało kierunku studiów;
- 18 respondentów nie wskazało roku studiów;
- 158 studentów nie odpowiedziało na pytanie o studiowaną specjalność;
- 3 osoby nie podały formy studiów;
- 6 respondentów nie wskazało miejsca zamieszkania.

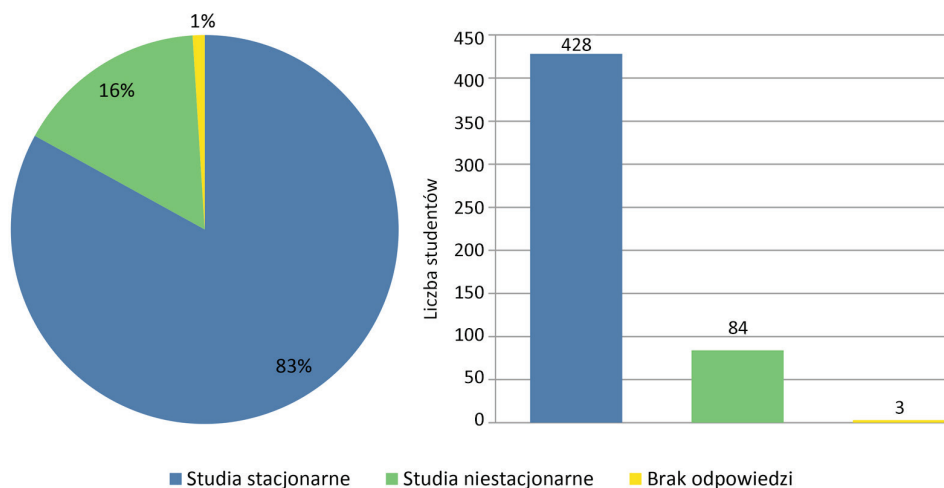
Wśród respondentów byli przedstawiciele 31 kierunków studiów. Najliczniejszą grupę stanowili studenci administracji (148 osób) i ekonomii (60 osób), które uznawane są za kierunki „masowe”. 17 ankietowanych nie wskazało studiowanego kierunku. Zestawienie respondentów reprezentujących poszczególne kierunki studiów przedstawiono w tabeli 15.

Tabela 15. Badani studenci w podziale na reprezentowane kierunki studiów

Lp.	Kierunek	Liczba respondentów	Lp.	Kierunek	Liczba respondentów
1.	Administracja	148	17.	Matematyka	1
2.	Architektura	2	18.	Mechanika i budowa maszyn	2
3.	Bezpieczeństwo wewnętrzne	5	19.	Ogrodnictwo	1
4.	Budownictwo	4	20.	Pedagogika	18
5.	Dietetyka	27	21.	Pielęgniarstwo	44
6.	Ekonomia	60	22.	Politologia	4
7.	Energetyka	1	23.	Praca socjalna	5
8.	Filologia	12	24.	Ratownictwo medyczne	9
9.	Finanse i rachunkowość	6	25.	Rolnictwo	1
10.	Fizjoterapia	22	26.	Socjologia	23
11.	Informatyka	31	27.	Stosunki międzynarodowe	1
12.	Informatyka w administracji i biznesie	2	28.	Transport	1
13.	Inżynieria materiałowa	1	29.	Wychowanie fizyczne	3
14.	Jazz i muzyka estradowa	4	30.	Zarządzanie	8
15.	Kosmetologia	24	31.	Zarządzanie i inżynieria produkcji	9
16.	Logistyka	19	32.	Brak odpowiedzi	17
Razem					515

Źródło: opracowanie własne.

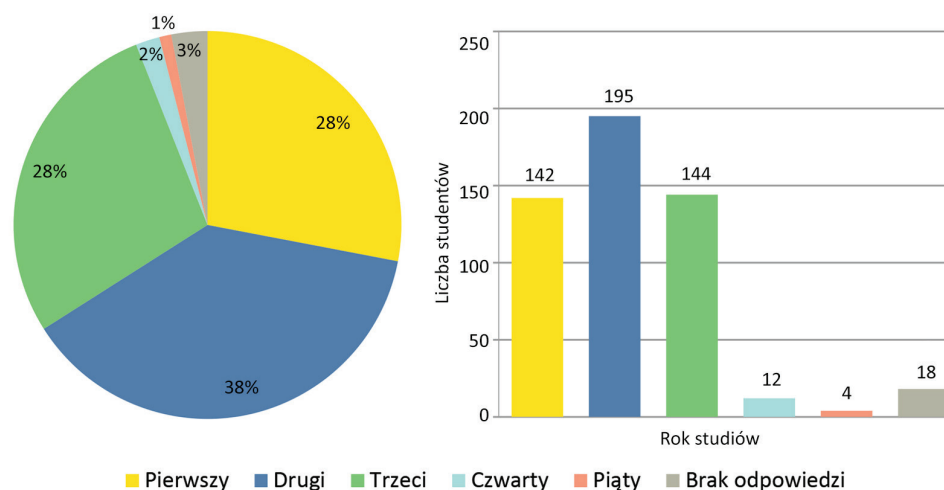
Zdecydowaną większość wśród respondentów (83%) stanowili studenci studiów stacjonarnych (rysunek 62).



Rysunek 62. Struktura badanych według trybu studiów

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie przeważali studenci studiów stacjonarnych, którzy studiowali na drugim roku. Tylko 16 ankietowanych studiowało na studiach drugiego stopnia – czwartym lub piątym roku studiów (rysunek 63).

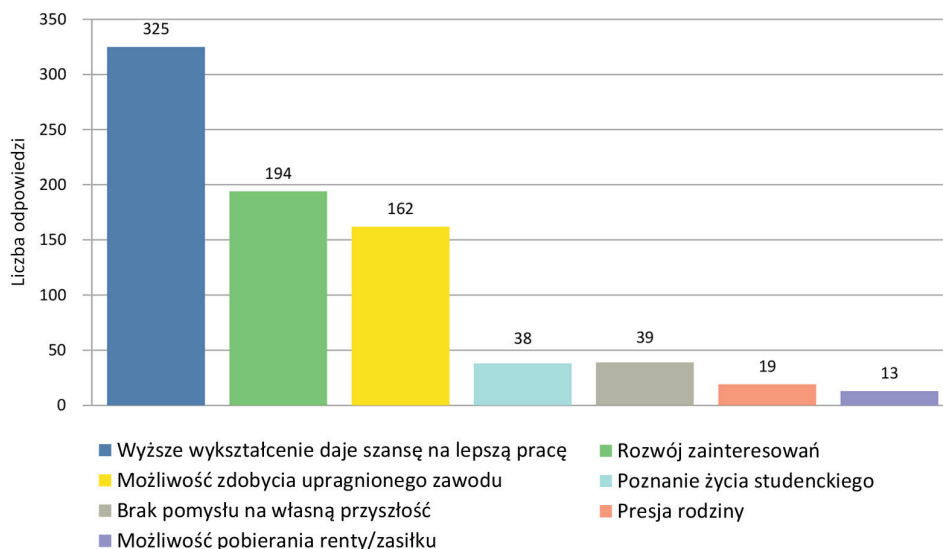


Rysunek 63. Struktura badanych według roku studiów

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedzi na pytanie o powody podjęcia studiów respondenci mogli wskazać więcej niż jedną przyczynę. Udzielono łącznie 790 odpowiedzi. Najwięcej respondentów (63%) uważa, że wyższe wykształcenie daje szansę na lepszą pracę. Dowodzi to, że

w społeczeństwie nadal utrzymuje się przekonanie, że wyższe wykształcenie jest ważną inwestycją we własny rozwój i umożliwia w przyszłości zdobycie lepszej pracy. 38% ankietowanych podjęło studia wyższe, aby rozwijać zainteresowania, a 31% w odpowiedziach wskazało na chęć zdobycia upragnionego zawodu (rysunek 64).

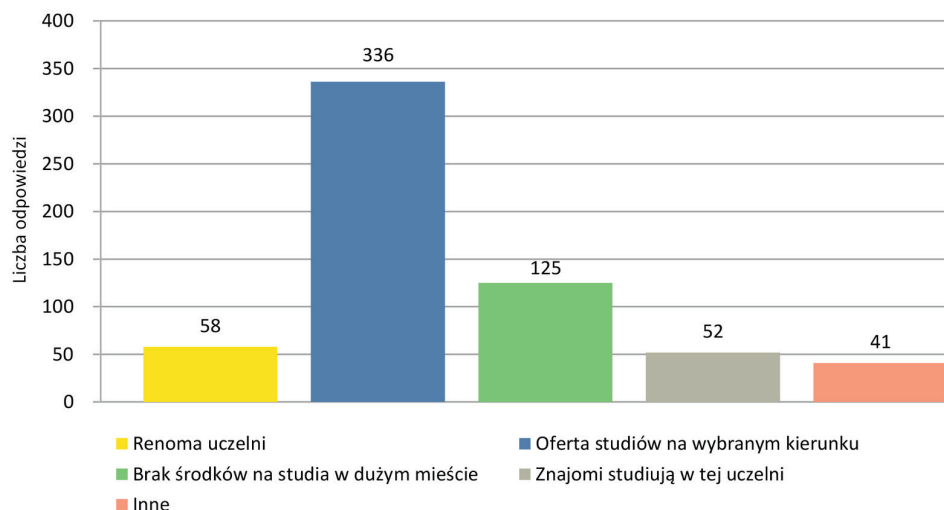


Możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Rysunek 64. Motywy podjęcia studiów

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytanie dotyczyło wyboru państwowej wyższej szkoły zawodowej jako miejsca studiów. Na to pytanie można było udzielić więcej niż jednej odpowiedzi. Większość respondentów (65%) jako powód wyboru państwowej wyższej szkoły zawodowej wskazała prowadzenie interesującego kierunku studiów. Takie preferencje sugerują, że uczelnie są w stanie przyciągnąć studentów ofertą studiów. Prawie co czwarta badana osoba (24% respondentów) wskazała czynnik ekonomiczny („nie stać mnie na studia w dużym mieście”), natomiast tylko dla 11% badanych powodem wyboru była renoma uczelni (rysunek 65). W tym pytaniu studenci mogli udzielać także innych, niesugerowanych odpowiedzi, wśród których najczęściej pojawiała się odpowiedź, że o wyborze uczelni zdecydowało jej zlokalizowanie blisko miejsca zamieszkania. Tym samym można stwierdzić, że państwowe wyższe szkoły zawodowe wciąż są szansą na zdobycie wyższego wykształcenia dla młodzieży z uboższych rodzin oraz osób, które z różnych przyczyn chcą studiować blisko rodzinnego domu.

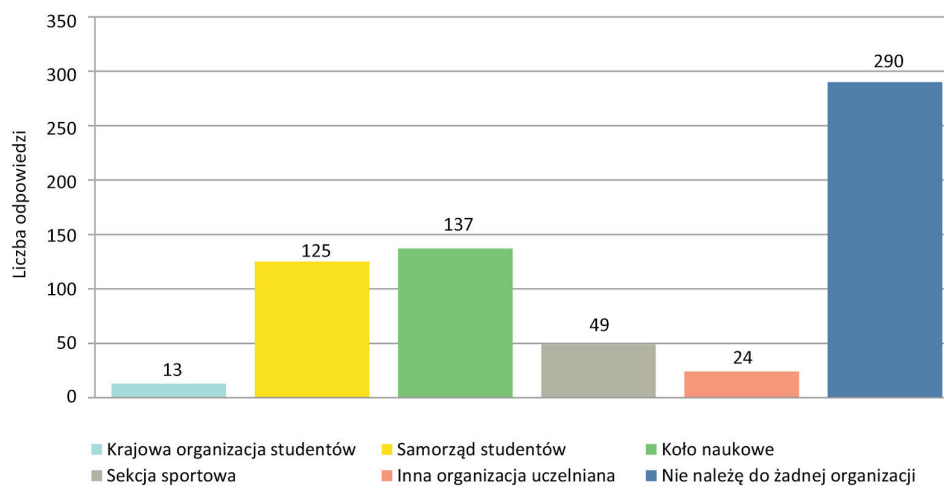


Możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Rysunek 65. Motywy wyboru państwowej wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytanie badało aktywność studentów i angażowanie się w działalność pozanaukową. Ponad połowa studentów (56%) odpowiedziała, że nie należy do żadnej organizacji studenckiej, 27% respondentów deklaroowało członkostwo w kole naukowym, a 24% – w samorządzie studenckim (rysunek 66). Oznacza to, że wciąż znaczna liczba studentów ogranicza swoje kontakty z uczelnią do obowiązkowych zajęć i nie angażuje się w inną aktywność.

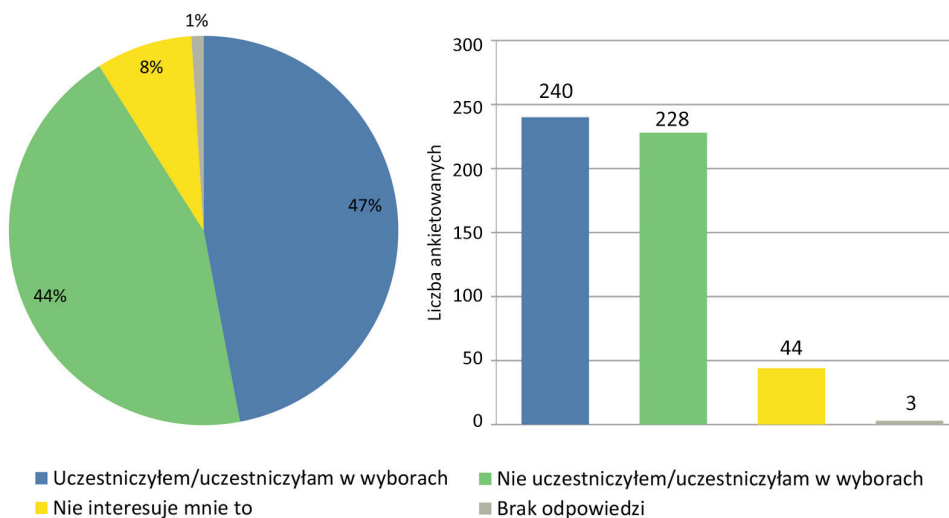


Możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Rysunek 66. Aktywność studentów i zaangażowanie w działalność pozanaukową

Źródło: opracowanie własne.

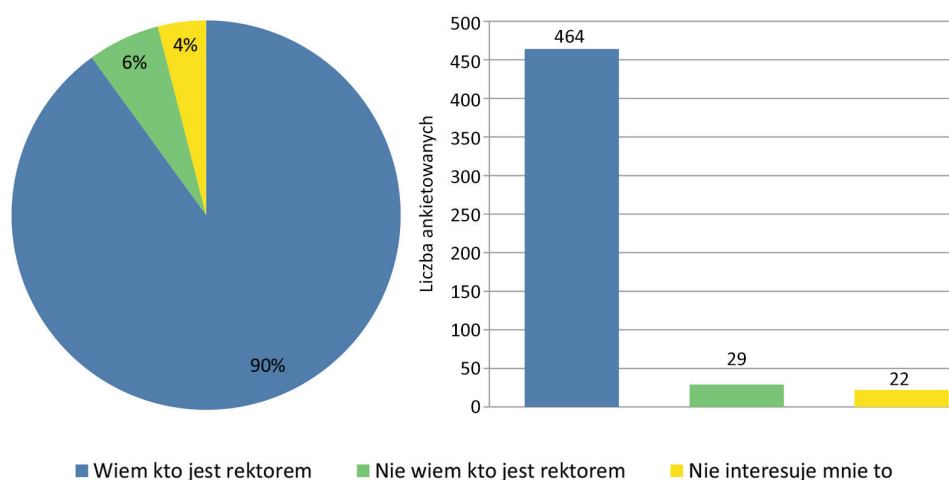
Studenci poproszeni zostali także o odpowiedź na pytanie o uczestnictwo w wyborach odbywających się na terenie uczelni. 47% badanych odpowiedziało, że brało udział w wyborach, ale większość studentów (53%) w nich nie uczestniczyła lub nie jest takimi sprawami w ogóle zainteresowana (rysunek 67).



Rysunek 67. Udział studentów w wyborach organizowanych na uczelni

Źródło: opracowanie własne.

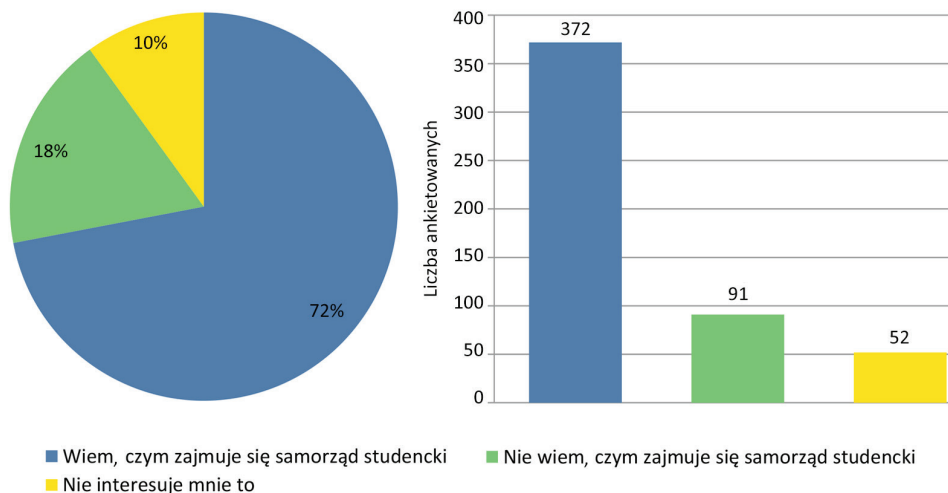
W pytaniu dotyczącym rektora zdecydowana większość badanych (90%) zadeklarowała, że wie kto pełni tę funkcję, ale pojawiło się też kilkadziesiąt odpowiedzi, w których studenci przyznawali, że nie wiedzą, kto jest rektorem uczelni, w której studiują (6%) lub nie interesuje ich to (4%) (rysunek 68).



Rysunek 68. Znajomość władz uczelni

Źródło: opracowanie własne.

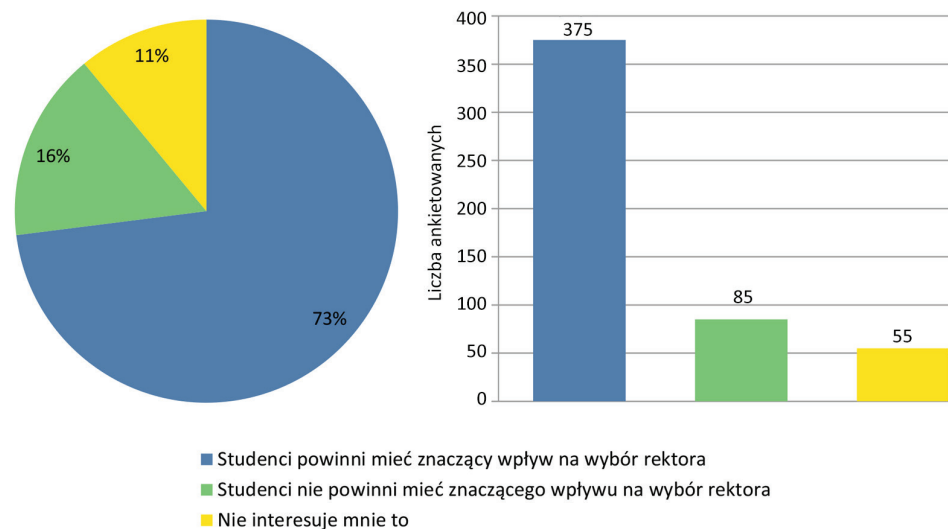
Na pytanie sprawdzające wiedzę ankietowanych na temat działalności samorządu studenckiego zdecydowana większość respondentów (72%) odpowiedziała, że wie czym zajmuje się samorząd. Stosunkowo duża liczba respondentów (28%) nie wie jednak o działaniach samorządu, lub nie interesuje się nimi (rysunek 69).



Rysunek 69. Wiedza studentów na temat działalności samorządu studenckiego

Źródło: opracowanie własne.

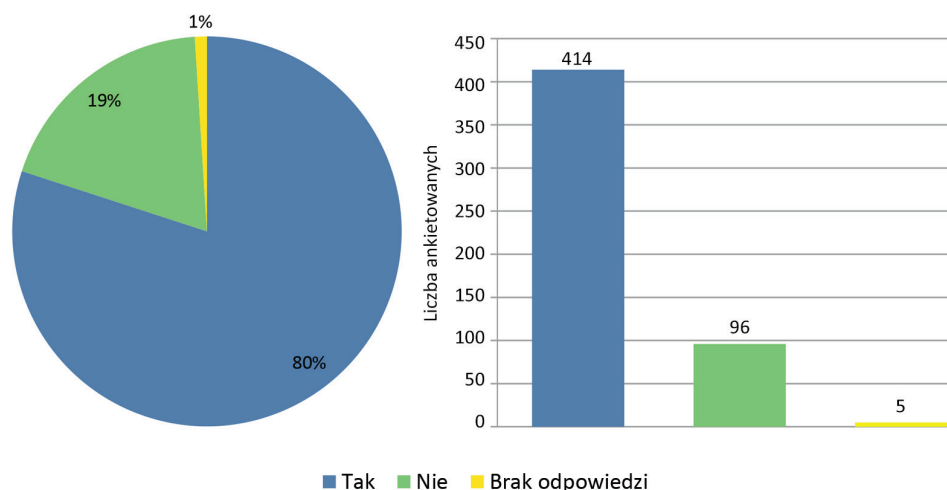
Na pytanie o to, czy studenci powinni mieć wpływ na wybór rektora 73% badanych odpowiedziało, że tak, 16%, że nie, a 11%, że nie interesuje ich to (rysunek 70).



Rysunek 70. Udział studentów w wyborach rektora

Źródło: opracowanie własne.

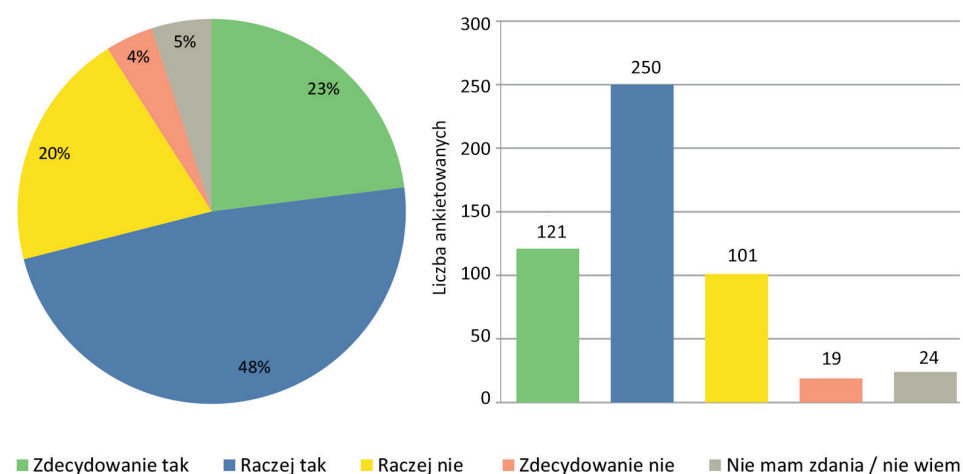
W kolejnym pytaniu studenci zostali poproszeni o odpowiedź, czy ponownie wybraliby studia w państwowej wyższej szkole zawodowej. Zdecydowana większość respondentów (80%) potwierdziła swój wybór, co jest ważną informacją i oznacza, że uczelnie spełniły ich oczekiwania (rysunek 71).



Rysunek 71. Ponowny wybór państwowej wyższej szkoły zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

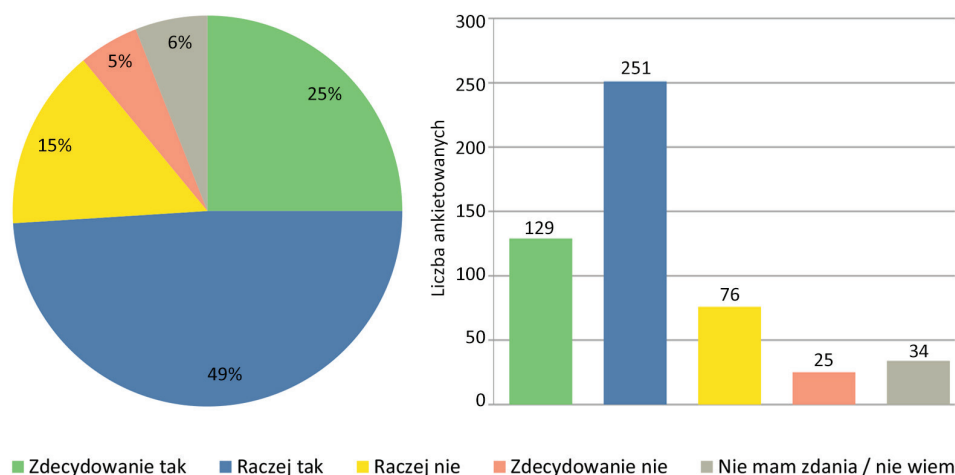
Studenci zostali zapytani, czy według nich uczelnia, w której studiują cieszy się renomą w środowisku lokalnym. 23% ankietowanych uważa, że „zdecydowanie tak”, 48%, że „raczej tak”, co potwierdza, że większość badanych ma poczucie, że uczelnie, do których uczęszcza ma utrwaloną pozycję w środowisku lokalnym. Tylko 4% respondentów odpowiedziało, że uczelnie takiej renomy zdecydowanie nie posiada (rysunek 72).



Rysunek 72. Posiadanie przez uczelnię renomy w środowisku lokalnym

Źródło: opracowanie własne.

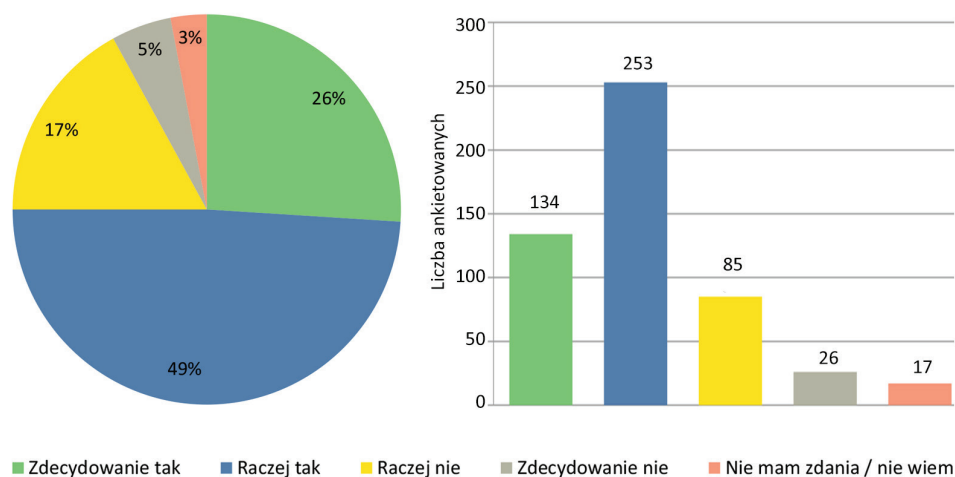
Kolejne pytanie dotyczyło oceny dostosowania prowadzonych kierunków studiów do lokalnego rynku pracy. W ocenie studentów przeważały odpowiedzi pozytywne – łącznie prawie trzy czwarte studentów uznało, że oferowane kierunki są dostosowane do potrzeb rynku pracy (25% wszystkich respondentów uznało, że „zdecydowanie tak”, a 49%, że „raczej tak”). Tylko 5% ankietowanych było zdania, że taka sytuacja zdecydowanie nie ma miejsca (rysunek 73).



Rysunek 73. Dostosowanie prowadzonych kierunków studiów do lokalnego rynku pracy

Źródło: opracowanie własne.

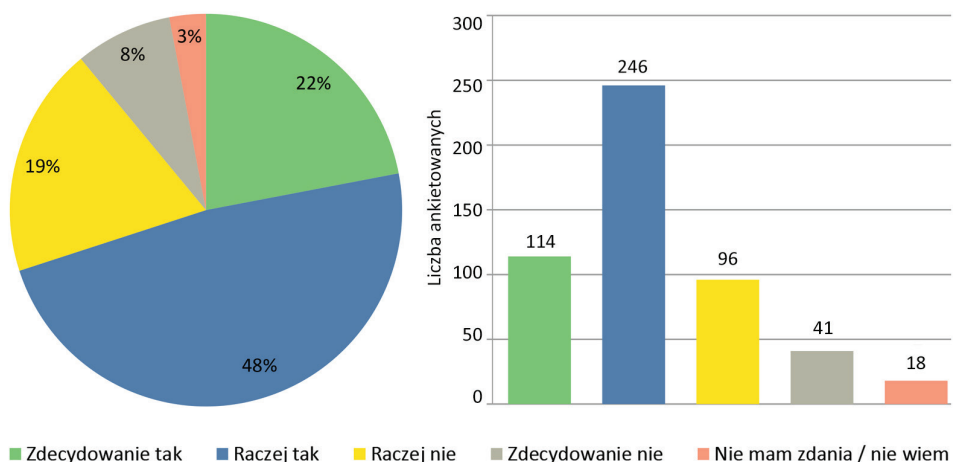
Studenci zostali zapytani także o to, czy poziom kadry akademickiej spełnia ich oczekiwania. Zdecydowana większość respondentów pozytywnie ocenia kadrę dydaktyczną – 26% odpowiedziało, że „zdecydowanie tak”, a 49%, że „raczej tak”. Odpowiedzi „zdecydowanie nie” udzieliło 5% badanych (rysunek 74).



Rysunek 74. Ocena spełniania oczekiwań studentów przez poziom kadry akademickiej

Źródło: opracowanie własne.

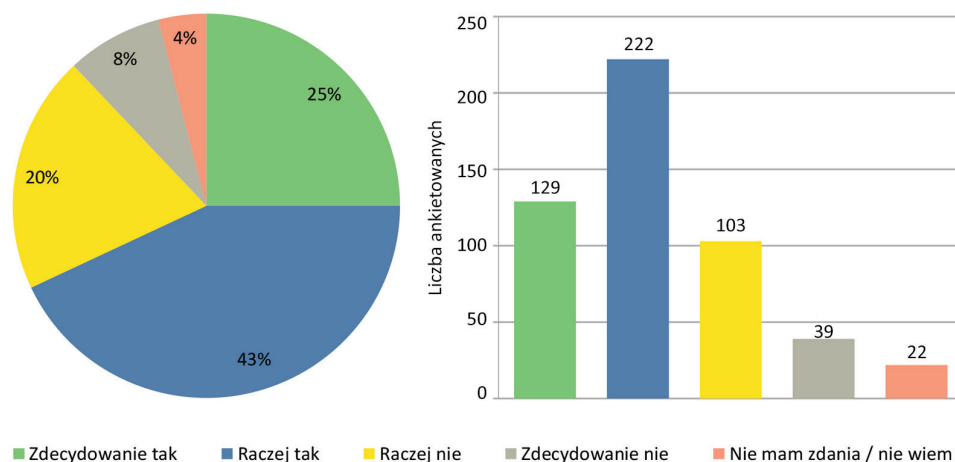
Respondenci zostali poproszeni o ocenę programu studiów. Większość badanych (48%) odpowiedziała, że program „raczej” spełnia ich oczekiwania, „zdecydowanie tak” zaznaczyło 22% ankietowanych, a „zdecydowanie nie” – 8% (rysunek 75).



Rysunek 75. Ocena spełniania oczekiwań studentów przez program studiów

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie, czy realizowane zajęcia pozwalają na nabywanie umiejętności praktycznych niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej, 43% badanych odpowiedziało, że „raczej tak”, a 25% że „zdecydowanie tak”. 20% respondentów uważało, że zajęcia „raczej nie” umożliwiają nabywania takich umiejętności, a 8% było zdania, że umiejętności praktycznych „zdecydowanie nie” nabywa (rysunek 76).

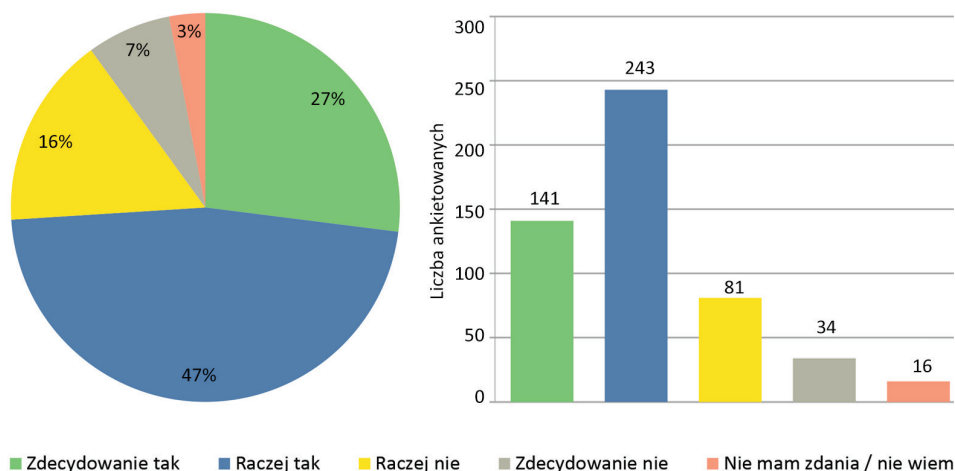


Rysunek 76. Nabywanie przez studentów umiejętności praktycznych niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Studentów zapytano także, czy program studiów umożliwia nabywanie kompetencji społecznych przydatnych w przyszłej pracy zawodowej. Prawie trzy czwarte respon-

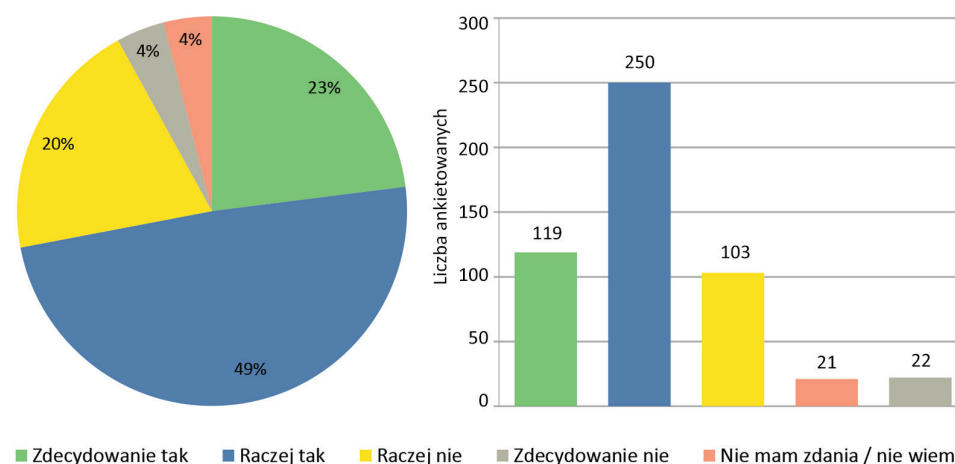
dentów było zdania, że w trakcie zajęć takie kompetencje są nabywane (odpowiedzi: „zdecydowanie tak” – 25%, „raczej tak” – 43%). Tylko 8% ankietowanych uważało, że „zdecydowanie nie” zdobywa dodatkowych kompetencji społecznych (rysunek 77).



Rysunek 77. Nabywanie przez studentów kompetencji społecznych niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Studenci wyrażali opinię o tym, czy wykładowcy są zaangażowani w pracę ze studentem. W ocenie ankietowanych przeważały odpowiedzi pozytywne, ponieważ 23% respondentów uznało, że „zdecydowanie tak”, 49%, że „raczej tak”, a tylko 4% respondentów stwierdziło, że „zdecydowanie nie” (rysunek 78).

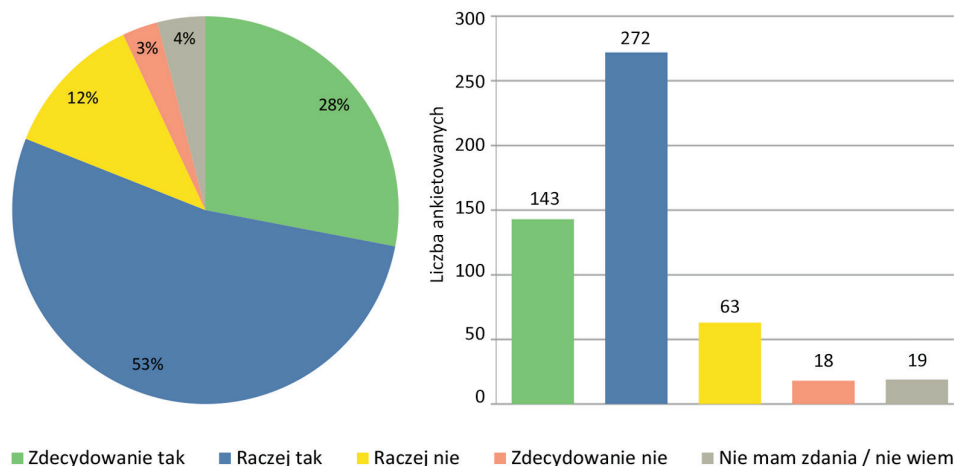


Rysunek 78. Zaangażowanie wykładowców w pracę ze studentem

Źródło: opracowanie własne.

Studenci poproszeni zostali o opinię, czy wykładowcy są przygotowani do prowadzenia zajęć dydaktycznych. W ocenie studentów przeważały odpowiedzi pozytywne,

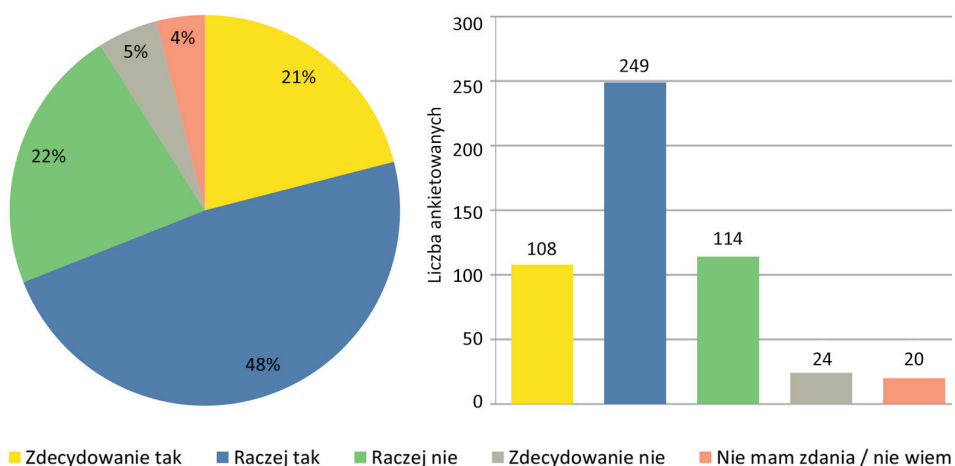
ponieważ 28% respondentów uznało, że „zdecydowanie tak”, 53%, że „raczej tak”, a tylko 4% stwierdziło, że „zdecydowanie nie” (rysunek 79).



Rysunek 79. Przygotowanie wykładowców do zajęć

Źródło: opracowanie własne.

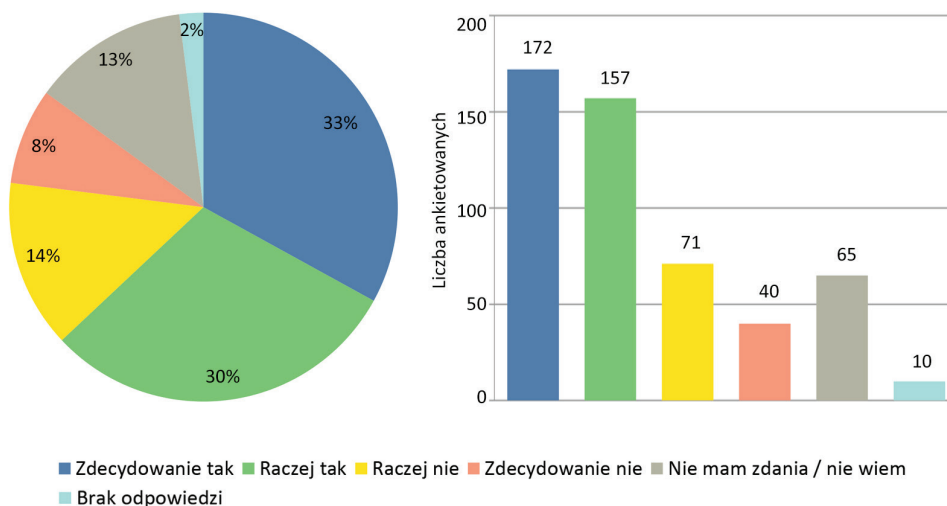
Na pytanie, czy stosowane metody dydaktyczne ułatwiają zrozumienie omawianych zagadnień 49% studentów odpowiedziało „raczej tak”, 21% – „zdecydowanie tak”, 22% – „raczej nie” i 5%, że „zdecydowanie nie” (rysunek 80).



Rysunek 80. Właściwy dobór przez wykładowców metod dydaktycznych

Źródło: opracowanie własne.

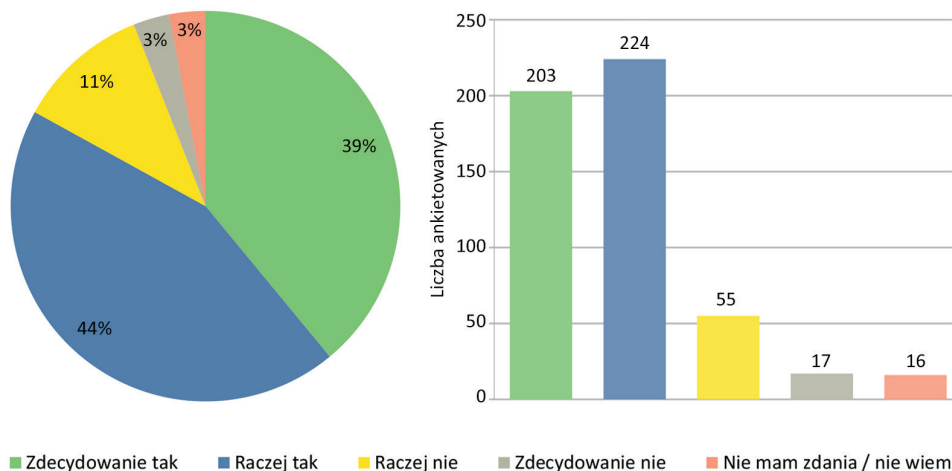
Studenci wypowiadali się także na temat praktyk zawodowych. Zapytani, czy praktyki zawodowe wzbogaciły ich umiejętności, studenci w większości odpowiedzieli pozytywnie – „zdecydowanie tak” (33%) i „raczej tak” (30%). 14% studentów uznało, że praktyki studenckie „raczej nie” przyczyniły się do wzrostu ich umiejętności, natomiast 8% było zdania, iż „zdecydowanie nie” miały na nie wpływu (rysunek 81).



Rysunek 81. Praktyki zawodowe a wzrost umiejętności studentów

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym pytaniu należało odpowiedzieć, czy infrastruktura dydaktyczna uczelni jest odpowiednia. W ocenie studentów przeważały odpowiedzi pozytywne, ponieważ 39% respondentów uznało, że „zdecydowanie tak”, a 44%, że „raczej tak”. Odmienne zdania było 14% respondentów, którzy odpowiedzieli, że „raczej nie” (11%) i „zdecydowanie nie” (3%) (rysunek 82).

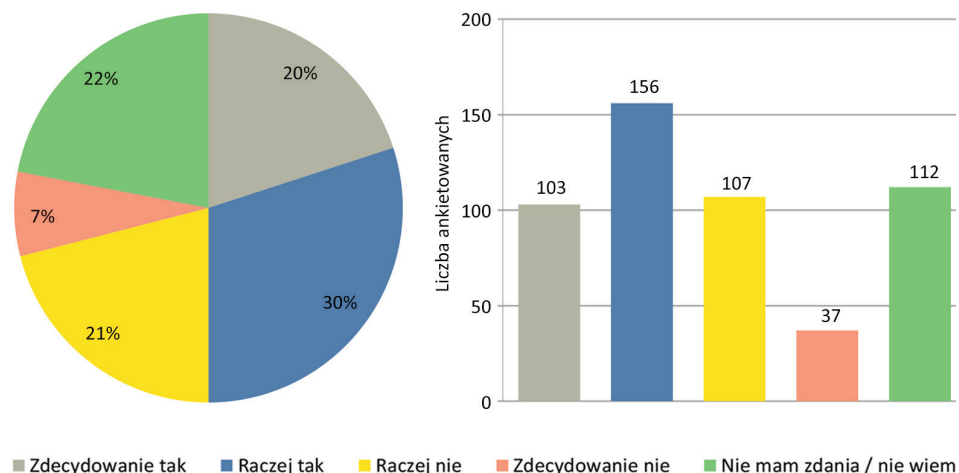


Rysunek 82. Ocena infrastruktury dydaktycznej uczelni (odpowiednie sale wykładowe, sale ćwiczeń, laboratoria)

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedziach na pytanie, czy biuro karier prowadzi działania wspierające wejście studenta na rynek pracy, 30% respondentów uznało, że „raczej tak”, 20% odpowiedziało „zdecydowanie tak”. Jednoznacznie negatywnie oceniło działania biura karier 7% respondentów, co piąty respondent uważał, że biuro karier raczej nie wspiera stu-

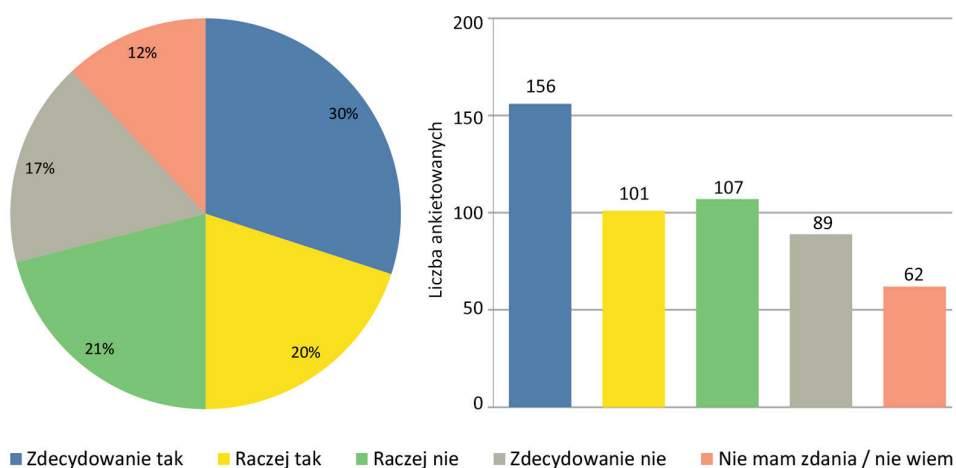
dentów w wejściu na rynek pracy, a tyle samo studentów (22%) nie miało na ten temat wyrobionej opinii.



Rysunek 83. Ocena prowadzenia przez biuro karier działań wspierających wejście studenta na rynek pracy

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie dotyczące udziału studentów w życiu uczelni 30% ankietowanych odpowiedziało, że zdecydowanie angażuje się w organizowane na uczelni wydarzenia, kolejne 20% „raczej” angażuje się. Czynnego udziału w życiu uczelni nie bierze aż 38% studentów (21% – „raczej nie”, a 17% – „zdecydowanie nie”), natomiast 12% respondentów nie ma na ten temat zdania (rysunek 84).

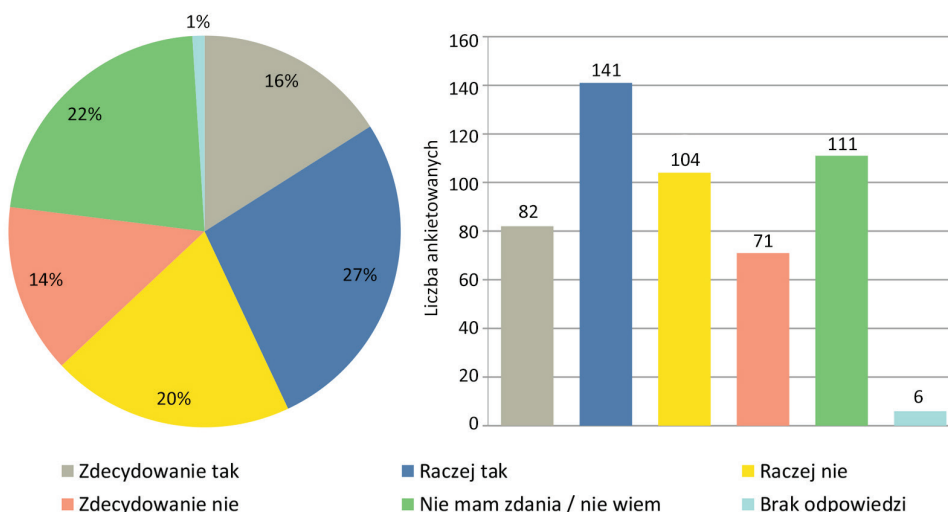


Rysunek 84. Odpowiedzi na pytanie o zaangażowanie studentów w życie uczelni (np. udział w organizacjach, organizowanych akcjach)

Źródło: opracowanie własne.

Studenci zostali poproszeni o odpowiedź, czy w uczelni istnieje system motywowania studentów. 27% ankietowanych odpowiedziało, że „raczej tak”, 16% – „zdecydowa-

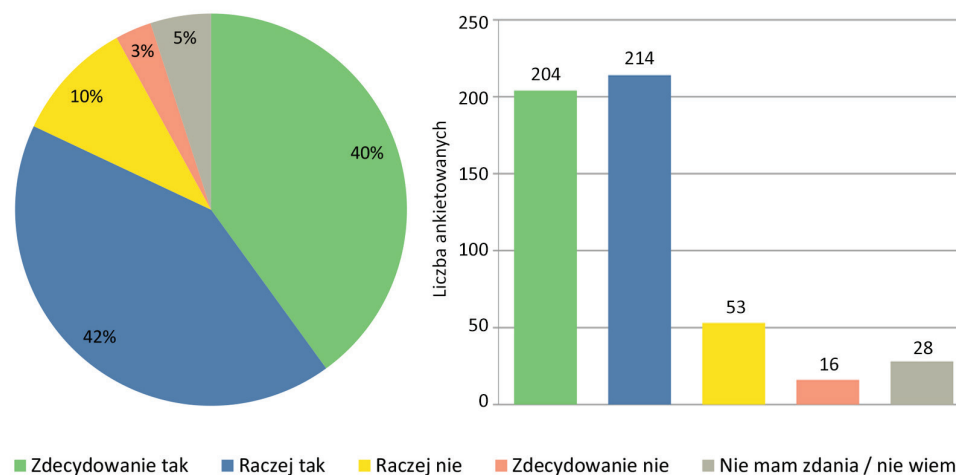
nie tak”, 20% – „raczej nie”, a 14% – „zdecydowanie nie”. 22% respondentów nie miało zdania (rysunek 85).



Rysunek 85. Funkcjonowanie w uczelni systemu motywowania studentów

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie, czy studia powodują nabywanie nowej wiedzy, zdecydowanie przeważały odpowiedzi twierdzące. 42% badanych studentów było zdania, że „raczej” nabywa nową wiedzę, 40%, że „zdecydowanie” tak się dzieje. 10% odpowiedziało „raczej nie”, a 3% – „zdecydowanie nie” (rysunek 86).

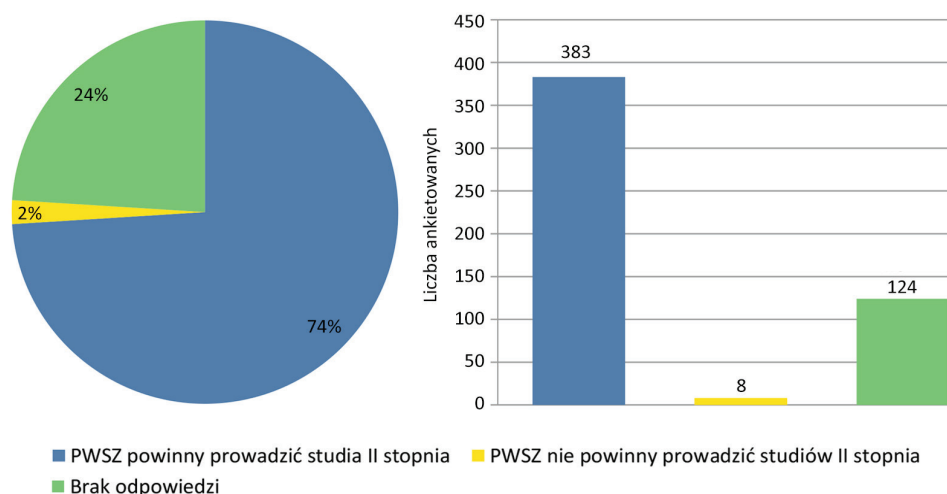


Rysunek 86. Zdobywanie nowej wiedzy w procesie studiowania

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie o to, czy państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny prowadzić studia drugiego stopnia, większość badanych (74%) odpowiedziała, że tak, stosunkowo duża grupa studentów (24%) w ogóle nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie, a tylko 2%

respondentów było przeciwnych prowadzeniu studiów drugiego stopnia przez uczelnie zawodowe (rysunek 87).



Rysunek 87. Studia drugiego stopnia w państwowych wyższych szkołach zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

6.5. Wyniki badań jakościowych

Badania prezentują opinie sformułowane przez przedstawicieli środowisk polityczno-samorządowych, przedstawicieli pracodawców, organizacji i instytucji społecznych (działających w obszarach: rozwoju regionalnego, rozwoju i aktywizacji społecznej i zawodowej oraz rozwoju obywatelskiego), a także studentów państwowych wyższych szkół zawodowych.

6.5.1. Przedstawiciele środowisk polityczno-samorządowych

Cel badania

Głównym celem badania były konsultacje społeczne, zmierzające do oceny modelu kształcenia zawodowego na poziomie wyższym w Polsce. Grupa respondentów, w której przeprowadzono badanie miała wydać opinię na temat wpływu wyższego szkolnictwa zawodowego na rozwój społeczno-gospodarczy kraju ze szczególnym naciskiem na dopasowanie nabytych przez studentów umiejętności do potrzeb rynku pracy zwłaszcza na poziomie lokalnym. Dodatkowym celem badania była ocena znaczenia państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce oraz ich realnego oddziaływania na rozwój gospodarczy zarówno na poziomie regionalnym, jak i centralnym. Badani zostali poproszeni o zidentyfikowanie pożądanego kierunku rozwoju modelu kształcenia, którego podstawę stanowiłyby państwowe wyższe szkoły zawodowe w Polsce, w zakresie szeregu uwarunkowań: lokalizacji uczelni, charakteru i metod

kształcenia, działalności poza- i okołodydaktycznej oraz w zakresie finansowania działalności. Ogólnym zamysłem badania było przedstawienie sposobu postrzegania systemu zawodowego szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym państwowych wyższych szkół zawodowych, przez wybraną grupę badawczą.

Grupa badawcza i wymiar czasowy badania

Badanie zostało przeprowadzone wśród liderów opinii reprezentujących środowiska polityczno-samorządowe – przedstawiciele partii politycznych i samorządów terytorialnych z terenu całego kraju. Byli to członkowie partii politycznych, radni i pracownicy samorządowi. W postępowaniu badawczym wykorzystano technikę pogłębionego wywiadu grupowego. Wywiad przeprowadzono w trakcie jednego spotkania w gronie 5 przedstawicieli środowiska. W badaniu wzięli udział mężczyźni w wieku 19–45 lat. Grupa badawcza była bardzo aktywna podczas badania i chętnie angażowała się w dyskusję.

Wyniki badania

Wywiad rozpoczęto pytaniami o ogólną ocenę funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Respondenci podkreślali wzrastającą rolę uczelni wyższych w kształtowaniu rozwoju naszego kraju, wielomilionowe inwestycje w infrastrukturę i rozwijającą się kadrę, wskazywali jednak na niewystarczające powiązania uczelni ze środowiskiem lokalnym, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach, a także – pomimo starań rządu – niedocenianą rolę współpracy między uczelniami a biznesem.

Badani, poproszeni o ocenę państwowych wyższych szkół zawodowych na tle całego systemu zawodowego szkolnictwa wyższego, podkreślali znaczenie roli, jaką w zamierzeniach państwa wyższe szkoły zawodowe miały pełnić w ośrodkach miejskich, które utraciły status wojewódzki w następstwie reformy administracyjnej z 1999 roku. Uczelnie miały rekompensować utratę pełnionych funkcji i roli regionalnych ośrodków administracyjnych. Podkreślano zbyt małą elastyczność i aktywność państwowych wyższych szkół zawodowych w zakresie sięgania po środki zewnętrzne z jednej strony na inwestycje infrastrukturalne (na przykład na rewitalizację czy termomodernizację obiektów), z drugiej zaś na realizację projektów „miękkich”. W odniesieniu do polityki kadrowej respondenci kilkakrotnie podkreślali, że państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny zmienić formułę funkcjonowania. Przed dwoma dekadami, kiedy je tworzone, nie posiadały własnej kadry naukowej. Obecnie posiadają własną, lokalną kadrę naukową i dydaktyczną ze stopniami naukowymi i dorobkiem pozwalającym wielu państwowym wyższym szkołom zawodowym na usamodzielnienie się i uniezależnienie od uczelni patronackich z większych miast. W ocenie respondentów państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny być naturalną „tamtą, która zatrzyma młodych i ambitnych naukowców w ich lokalnych społecznościach”. Podnoszono, że wiele państwowych wyższych szkół zawodowych takiej funkcji obecnie nie pełni, opierając się w dużej mierze na kadrze pochodzącej z większych miast.

W zakresie skuteczności odpowiadania na zapotrzebowania rynku pracy badani podkreślali zbyt małą współpracę tych uczelni z ich najbliższym otoczeniem polityczno-społeczno-gospodarczym. Państwowe wyższe szkoły zawodowe nie dostosowują swojej oferty do potrzeb lokalnego rynku pracy, lecz rozwijają ją tak, aby maksymalizować możliwości zatrudnienia dla swojej kadry. Starają się za wszelką cenę otwierać studia magisterskie na kierunkach takich jak administracja czy filologie, pomimo że rynek pracy jest przesycony, zdaniem respondentów, absolwentami tych kierunków. Jako niewystarczające zostały określone uprawnienia konwentu uczelni, który zdaniem badanych, jako ciało składające się właśnie z przedstawicieli otoczenia społeczno-gospodarczo-politycznego uczelni, powinien być wyposażony w narzędzia pozwalające wywierać nacisk na władze uczelni w zakresie dostosowywania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy.

W opinii badanych uczelnie w niedostateczny sposób odpowiadają na potrzeby społeczne i gospodarcze regionu. Jako przykład podano Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Tarnowie, która odmawia udostępnienia imponującej infrastruktury rekreacyjnej mieszkańcom, pomimo potrzeb w tym zakresie. Państwowe wyższe szkoły zawodowe zostały także negatywnie ocenione w odniesieniu do aktywizowania środowisk lokalnych w zakresie przedsiębiorczości i innowacyjności oraz wspierania rozwoju gospodarczego. Badani podkreślali, że uczelnie te powinny być naturalnym zapleczem intelektualnym ośrodków miejskich, w których funkcjonują. Dzieje się jednak inaczej, ponieważ władze uczelni i kadra akademicka nie wykazują inicjatywy i zainteresowania działaniami na rzecz lokalnej społeczności. Próżno także szukać inicjatyw, które miałyby promować postawy przedsiębiorcze wśród studentów czy mieszkańców, trudno dostrzec konferencje czy wydarzenia, które miałyby promować innowacyjność.

Z innowacyjnością i transferem dobrych praktyk jest ściśle powiązana idea umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i przejmowania dobrych praktyk z zagranicy. W tym obszarze państwowe wyższe szkoły zawodowe, jako potencjalni beneficjenci rozmaitych środków przeznaczonych na międzynarodowe projekty mobilnościowe adresowane tak do kadry, jak i do studentów, mogłyby wykazać większą aktywność.

Prestiż społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych, zdaniem badanych, jest w oczywisty sposób niższy niż prestiż uczelni akademickich. W lokalnych środowiskach mają opinię uczelni dla młodzieży, która nie mogła sobie pozwolić na studiowanie na renomowanych uniwersytetach w większych miastach, z dala od miejsca zamieszkania, lub która łączy pracę w miejscu zamieszkania z nauką. Jako powody takiego postrzegania uczelni zawodowych wskazano uboższą ofertę dla studentów nie tylko w obszarze nauki, ale także w zakresie akademickiego charakteru ośrodków, w których są usytuowane. Zdaniem badanych, prestiż uczelni zawodowych jest o wiele niższy niż uczelni akademickich, ze względu na ogromną rolę, jaką w państwowych wyższych szkołach zawodowych odgrywają pracownicy uczelni akademickich, podczas gdy własna, lokalna kadra nie jest wykorzystywana. Respondenci podkreślali, że prestiż uczelni to nie tylko nauka i jakość przekazywanej wiedzy, ale także jej otoczenie – atrakcyjność miasta, w którym jest usytuowana, infrastruktura, dostępność komunikacyjna, poziom sportu akademickiego, zagospodarowanie czasu wolnego. Oznacza to, że ważnym elementem

budowania prestiżu uczelni jest ścisła współpraca z decydentami – samorządami (zarówno na poziomie samorządu powiatu, jak i samorządu województwa), instytucjami kultury, ośrodkami sportu, które we współpracy z lokalną państwową wyższą szkołą zawodową będą w stanie stworzyć komplementarną ofertę dla młodzieży.

Odpowiadając na pytanie dotyczące przyszłych kierunków rozwoju państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce, respondenci podkreślili konieczność zacieśnienia współpracy tych uczelni z ich najbliższym otoczeniem, w tym zwłaszcza z samorządami lokalnymi, które są dla państwowych wyższych szkół zawodowych naturalnymi partnerami w działaniach. Jeden z respondentów stwierdził, że „słabnąca pozycja PWSZ wynika z braku ścisłej współpracy z lokalnymi władzami”.

W wywiadzie podkreślano, że od utworzenia pierwszej państwowej wyższej szkoły zawodowej w Polsce minęło około dwudziestu lat, co sprawiło, iż w środowisku lokalnym pojawili się samodzielni pracownicy naukowcy, którzy powinni stanowić naturalną i podstawową kadrę państwowych wyższych szkół zawodowych oraz że zmiany systemowe powinny ułatwić tym szkołom uniezależnienie się od uczelni patronackich, które nie powinny odgrywać już tak wielkiej roli w ich bieżącym funkcjonowaniu.

Badani wskazywali także, że państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny być naturalnym zapleczem intelektualnym dla lokalnych społeczności – powinno to być pierwsze miejsce, do którego udaje się na przykład prezydent miasta, opracowując dokumenty strategiczne dla miasta, czy prowadząc badania lokalnego rynku pracy lub opracowując studia wykonalności projektów europejskich. Takie rozwiązanie zaktywizowałoby pracowników naukowych wyższych szkół zawodowych, otworzyło przed nimi nowe możliwości zawodowe i pobudziło do działania na rzecz lokalnej społeczności, stworzyłoby także nowe perspektywy naukowe.

W zakresie polityki kadrowej badani podkreślali konieczność współpracy z przedsiębiorcami i osobami posiadającymi faktyczne doświadczenie zawodowe: pracownikami administracji samorządowej, prawnikami, przedsiębiorcami, szefami lokalnych instytucji, takich jak urzędy skarbowe czy sądy. Wyróżnikiem państwowych wyższych szkół zawodowych na tle uczelni o profilu czysto akademickim jest bowiem praktyczne nauczanie pod kątem wykonywanego w przyszłości zawodu. Badani podkreślali także konieczność wspierania lokalnej kadry w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych i zatrudniania jej w uczelniach zawodowych jako podstawowym miejscu pracy. W tym kontekście istotna jest współpraca z samorządem lokalnym, który może uzupełnić ofertę dla pracowników naukowych, na przykład o preferencyjne zasady uczestniczenia w budownictwie społecznym.

Na pytanie o lokalizację państwowych wyższych szkół zawodowych badani zgodnie odpowiedzieli, że zostały zlokalizowane we właściwych miastach. Dobór lokalizacji został przeprowadzony prawidłowo, ponieważ uczelnie, które dobrze wykorzystują nadarzające się możliwości – zwłaszcza w zakresie absorpcji środków z regionalnych programów operacyjnych i środków wspólnotowych przeznaczanych na umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego – przeciwdziałają zjawisku degradacji miast średniej wielkości. Jeden z respondentów stwierdził ponadto, że państwowe wyższe szkoły zawodowe „nie wytrzymałyby konkurencji z większymi uczelniami akademickimi i ich naturalnym środowiskiem są miasta średniej wielkości”.

W odniesieniu do finansowania uczelni i jego źródeł respondenci zwracali uwagę na częste niewykorzystywanie szans na pozyskiwanie środków zewnętrznych i postulowali profesjonalizację działań uczelni w tym zakresie – na przykład przez współpracę z doświadczonymi *fundraiserami* czy organizacjami pozarządowymi posiadającymi doświadczenie w tym zakresie. Jeden z badanych wyraził pogląd, że „w finansowaniu uczelni powinny partycypować lokalne przedsiębiorstwa, które kształciłyby w nich swoich przyszłych pracowników lub doksztalały osoby już w nich pracujące”. Możliwości finansowego wsparcia uczelni zawodowych mają także samorządy lokalne, które mogłyby partycypować w kosztach utrzymania na przykład infrastruktury sportowej uczelni, gdyby mogli z niej korzystać także mieszkańcy nieposiadający statusu studentów.

Badani nie chcieli w szerszy sposób wypowiadać się na temat konkretnych metod i przedmiotu kształcenia ani sposobu oceniania, zaznaczając jednak, że materia ta wymaga skonsultowania z przedsiębiorcami i zsynchronizowania z potrzebami lokalnego rynku pracy.

Respondenci zapytani o kierunki zmian w zakresie aktywności społecznej, naukowej i gospodarczej państwowych wyższych szkół zawodowych zwracali uwagę, że musi się ona zwiększyć, a zaangażowanie w życie lokalnej społeczności i działania o charakterze prorozwojowym powinny być dodatkowo premiowane przez władze uczelni przy wynagradzaniu pracowników naukowych. W zakresie aktywności społecznej podkreślono konieczność otwarcia się uczelni na mieszkańców i ich potrzeby, ale także na inicjatywy grup społecznych i organizacji pozarządowych. Ważnym elementem w opinii respondentów są coroczne juwenalia, które organizowane przez państwowe wyższe szkoły zawodowe we współpracy z lokalnymi władzami, pomogą zwiększyć prestiż uczelni w środowisku lokalnym. W zakresie aktywności naukowej podkreślano możliwości połączenia jej z pracą na rzecz społeczności lokalnej, tak jak było to omawiane we wcześniejszej części badania.

Uczelnie powinny rozszerzyć, a w wielu wypadkach dopiero rozpocząć współpracę z lokalnym biznesem. Programy kształcenia powinny być opracowywane we współpracy z przedsiębiorcami – być może za pośrednictwem samorządu gospodarczego zrzeszającego przedsiębiorców i pracodawców, tak aby kompetencje absolwentów szkół zawodowych odpowiadały potrzebom rynku pracy. Współpraca powinna być także zacieśniona w obszarze praktyk dla studentów. Mówiąc o współpracy z przedsiębiorcami i pracodawcami w zakresie lepszego kształcenia dostosowanego do potrzeb rynku pracy, nie można zapomnieć o roli powiatowych urzędów pracy, które dysponują szeregiem danych, a także instrumentami finansowymi mogącymi ułatwić współpracę zarówno szkołom zawodowym, jak i pracodawcom.

Prestiż uczelni, zdaniem badanych, powinien być budowany poprzez działania adresowane do społeczności lokalnej, co zostało szerzej omówione na wcześniejszym etapie badania, a także skierowane do uczniów szkół średnich mających swoje siedziby na terenie subregionu, w którym znajduje się uczelnia (tutaj pomocna może być współpraca z samorządami powiatowymi prowadzącymi szkoły średnie). Zdaniem badanych brakuje działań ze strony wyższych szkół zawodowych adresowanych właśnie do młodzieży podejmującej decyzje dotyczące dalszej ścieżki edukacyjnej. Prestiż uczelni powinien być także budowany poprzez zacieśnienie współpracy z przedsiębior-

cami, którzy z jednej strony powinni mieć świadomość wysokiej jakości kształcenia praktycznego w państwowych wyższych szkołach zawodowych, a z drugiej otwartości władz uczelni na współpracę z przedsiębiorcami.

W kolejnym etapie wywiadu rozpoczęto dyskusję na temat współpracy samorządowców i polityków z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi. Jeden z respondentów zauważył, że niektórzy decydenci rozwijają się naukowo i mogą – w ramach praktycznego nauczania studentów – prowadzić z nimi zajęcia i dzielić się zdobytą przez lata wiedzą i doświadczeniem. W toku dyskusji rolę samorządów lokalnych w rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce określono jako bardzo istotną i wskazano, że istnieje co najmniej kilka kierunków, w których taka współpraca mogłaby się rozwijać. Zdaniem respondentów pod auspicjami samorządu powinno dojść do zacieśnienia współpracy między samorządem gospodarczym, przedsiębiorcami, urzędami pracy a szkołami zawodowymi. Uczelnie wyższe mogą wpływać na poszerzenie oferty kulturalnej czy rekreacyjnej, jakie mniejsze miasta mają dla swoich mieszkańców. Samorządy lokalne, które także prowadzą szkoły zawodowe na poziomie średnim, mogą dążyć do integracji własnej oferty z ofertą szkół zawodowych na poziomie wyższym, co może przynieść korzyść obydwu stronom. Wreszcie państwowe wyższe szkoły zawodowe mają potencjał i legitymizację do tego, aby stać się zapleczem intelektualnym i *think-tankami* dla samorządowców decydujących o kierunkach rozwoju lokalnej społeczności. Uczestniczący w badaniu respondenci zgodnie podkreślili, że jest to zaledwie kilka przykładów pól współpracy ze szkołami zawodowymi.

Korzyści, które mogą odnieść samorządy z zacieśnionej współpracy z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi, to przede wszystkim lepsze i skuteczniejsze zaspokajanie potrzeb mieszkańców, które zostały wyszczególnione na wcześniejszym etapie badania, a także rozwój lokalnej społeczności i ośrodków, w których funkcjonują uczelnie. Akademicki charakter miasta napędza bowiem koniunkturę na lokalnym rynku i niejako przywraca byłym miastom wojewódzkim utracone przez nie funkcje i możliwość oddziaływania, co prawda na innym niż *stricte* administracyjnym polu, lecz biorąc pod uwagę kierunki rozwoju gospodarki naszego kraju, jest to atut.

Niebezpieczeństwa, które mogą wynikać ze współpracy z samorządowcami, politykami i decydentami, to zarzuty o ewentualne upolitycznienie uczelni, która z założenia powinna być neutralna światopoglądowo, a także ewentualne próby wpływania na autonomię uczelni przez samorządy lokalne i samorząd województwa. Uczestnicy badania zgodnie jednak stwierdzili, że efektywna współpraca między uczelnią a środowiskiem samorządowo-politycznym nie jest możliwa bez oddania temu drugiemu przynajmniej minimalnego wpływu na kierunki rozwoju uczelni.

Na zakończenie dyskusji podkreślono, że przed państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi jawią się rozmaite możliwości rozwoju we współpracy z samorządami, uczelniami akademickimi, przedsiębiorcami, samorządem gospodarczym czy organizacjami pozarządowymi, jednak konieczna jest do tego chęć współpracy ze strony uczelni, której czasem brakuje. Ograniczone są także narzędzia wpływu na władze uczelni niezainteresowane współpracą, co jest, zdaniem uczestników badania, niekorzystnym efektem szerokiej autonomii uczelni. Na tym rozmowę zakończono.

6.5.2. Przedstawiciele pracodawców, organizacji i instytucji społecznych

Cel badania

Głównym celem badania były konsultacje społeczne, dążące do sformułowania oceny modelu kształcenia zawodowego na poziomie wyższym w Polsce. Grupa badawcza, w której przeprowadzono badanie, miała wydać opinię na temat wpływu wyższego szkolnictwa zawodowego na rozwój społeczno-gospodarczy kraju, ze szczególnym naciskiem na dopasowanie nabytych umiejętności do potrzeb rynku pracy zwłaszcza na poziomie lokalnym. Dodatkowym celem badania była ocena znaczenia państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce oraz ich realnego oddziaływania na rozwój gospodarczy zarówno na poziomie regionalnym, jak i centralnym. Badani zostali poproszeni o zidentyfikowanie pożądanych kierunków rozwoju modelu kształcenia, którego podstawę stanowiłyby państwowe wyższe szkoły zawodowe w Polsce, w zakresie szeregu uwarunkowań: lokalizacji uczelni, charakteru i metod kształcenia, działalności poza- i okołodydaktycznej oraz w zakresie finansowania działalności. Ogólnym zamysłem badania było przedstawienie sposobu postrzegania systemu zawodowego szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym państwowych wyższych szkół zawodowych, przez wybraną grupę badawczą.

Grupa badawcza i wymiar czasowy badania

Badanie zostało skierowane do liderów reprezentujących pracodawców, organizacje lub instytucje społeczne działające w szeroko pojętych obszarach rozwoju regionalnego, rozwoju i aktywizacji społecznej i zawodowej oraz rozwoju obywatelskiego.

W wywiadzie uczestniczyli prezesi, członkowie zarządów i działacze organizacji pozarządowych z terenu całej Polski. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem techniki pogłębionego wywiadu grupowego, zrealizowanego w trakcie jednego spotkania w gronie 7 przedstawicieli środowiska organizacji społecznych. W badaniu wzięli udział mężczyźni i kobieta w wieku od 19 do 30 roku życia. Grupa badawcza wyraziła zainteresowanie projektem, bardzo chętnie nawiązała współpracę i zaangażowała się w dyskusję.

Wyniki badania

Na wstępie badani zostali poproszeni o dokonanie ogólnej oceny funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. W dyskusji podkreślano umasowienie kształcenia w naszym kraju, co powoduje, że duża liczba studentów zdobywa wiedzę w ramach ćwiczeń czy wykładów, nie mogąc liczyć na osobisty kontakt z wykładowcami (jako przykład podano prawo na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie w wykładach uczestniczą kilkusetosobowe grupy studentów). W opinii respondentów masowość kształcenia prowadzi do obniżenia jakości kształcenia. Badani podkreślali także konieczność ograniczenia wieloletowości w szkolnictwie wyższym. Zdaniem respondentów przyzwolecie na pracę nauczyciela akademickiego w dwóch różnych uczelniach sprawia, że jedną z nich traktuje on priorytetowo, drugą zaś „po macoszemu, tylko w kategorii miejsca, w którym dorabia do pensji”.

Jako mocne strony respondenci wskazali prestiż renomowanych polskich uniwersytetów na świecie, a także atrakcyjność naszego systemu szkolnictwa wyższego dla studentów z zagranicy.

Główne deficyty systemu szkolnictwa wyższego, zdaniem respondentów, wiążą się z koniecznością wypełnienia przez uczelnie wyższe funkcji rozwojowych wobec gospodarki i społeczeństwa, gdyż to one powinny być jednym z motorów gospodarki 4.0 i gospodarki opartej na wiedzy w ogóle. Ta funkcja sprawia, że ogromne znaczenie ma budowanie mostów pomiędzy światem polskiej nauki a gospodarką i większe otwarcie uczelni na współpracę z partnerami społecznymi. Jako kolejny problem krajowego szkolnictwa wyższego wskazano niską mobilność kadry naukowo-dydaktycznej. Jeden z respondentów określił ją mianem „chowu wsobnego”, który doprowadził do zamknięcia przed wieloma młodymi ludźmi ścieżki rozwoju naukowego.

Na pytanie o współpracę uczelni zawodowych z organizacjami społecznymi respondenci podkreślali, że nie odbywa się ona na takim poziomie, jak z uczelniami akademickimi mieszczącymi się w większych ośrodkach, co wynika z niskiej aktywności państwowych wyższych szkół zawodowych w środowisku lokalnym w ogóle i braku osobistych powiązań napływowej kadry, wywodzącej się z uczelni patronackich w większych ośrodkach z przedstawicielami lokalnych organizacji społecznych. Inaczej natomiast wygląda współpraca studentów (samorządów studenckich) z organizacjami społecznymi. Studenci współdziałają z organizacjami społecznymi na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego (organizacja debat, konferencji), upowszechniania sportu czy organizowania imprez kulturalnych (bardzo dobry przykład stanowią coroczne jubileusze, które w większości przypadków są organizowane we współpracy z partnerami społecznymi). Intensywna współpraca pomiędzy studentami a organizacjami społecznymi, zdaniem respondentów, wynika stąd, że studenci wywodzą się – w przeciwieństwie do władz uczelni czy większości wykładowców – ze środowiska lokalnego.

Na pytanie, jak wyższe szkoły zawodowe wypadają na tle systemu szkolnictwa wyższego w naszym kraju, respondenci podkreślali, że w odróżnieniu od pozostałych uczelni cieszą się o wiele mniejszą samodzielnością. Wynika to w dużej mierze ze ścisłych powiązań z uczelniami patronackimi, w interesie których nie leży uzyskanie przez państwowe wyższe szkoły zawodowe niezależności. W opinii respondentów uzależnienie to sprawiło, że szkoły zawodowe stopniowo przestają się rozwijać i pełnić znaczącą funkcję miastotwórczą, co miało miejsce w początkowych kilkunastu latach ich istnienia. Zjawisko to wynika przede wszystkim z braku własnej kadry albo raczej z braku miejsc pracy w państwowych wyższych szkołach zawodowych dla lokalnej kadry, gdyż w wielu wypadkach są one zajmowane przez pracowników naukowych uczelni patronackich, dla których uczelnie zawodowe są dodatkowym (drugim) miejscem pracy.

Zdaniem respondentów kolejnym problemem polityki kadrowej państwowych wyższych szkół zawodowych jest brak możliwości rozwoju, w tym rozwoju naukowego i zawodowego dla ich pracowników. Wynika to w dużej mierze z braku możliwości prowadzenia własnych badań naukowych, uczestniczenia w interesujących konferencjach i organizowania ich. Państwowe wyższe szkoły zawodowe skupiają się bowiem wyłącznie na nauczaniu studentów.

Żaden z przedstawicieli organizacji społecznych nie chciał w zdecydowany sposób wypowiadać się na tematy związane z finansowaniem państwowych wyższych szkół zawodowych, co uzasadniano brakiem szczegółowej wiedzy na ten temat.

Badani w krytyczny sposób odnieśli się do wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy przez szkoły zawodowe. Podnoszono problem utraty przez państwowe wyższe szkoły zawodowe pierwotnego charakteru. W zamyśle ich twórców uczelnie te miały bowiem skupić się na praktycznym kształceniu pracowników nakierowanym na potrzeby lokalnego rynku pracy. W opinii respondentów narzucona niejako państwowym wyższym szkołom zawodowym kadra wywodząca się z uczelni o charakterze akademickim nie potrafi kształcić studentów w sposób praktyczny. Podkreślano brak współpracy z lokalnymi przedsiębiorstwami w zakresie prowadzenia zajęć i tworzenia praktycznej oferty kształcenia dla studentów, która nie tylko będzie dla nich interesująca, ale także będzie stanowiła istotny przyczynek do późniejszego wchodzenia absolwentów państwowych wyższych szkół zawodowych na rynek pracy.

W toku dyskusji dotyczącej odpowiadania na potrzeby społeczne i gospodarcze regionu respondenci podkreślali brak efektywnych platform dialogu i współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Podkreślano konieczność utworzenia płaszczyzny współpracy z otoczeniem uczelni, która umożliwiłaby wszystkim zainteresowanym stronom definiowanie i wykorzystywanie możliwych płaszczyzn współpracy: ze środowiskiem lokalnym – w zakresie zaspokajania potrzeb mieszkańców, z przedsiębiorcami – w zakresie dostosowywania oferty edukacyjnej do ich oczekiwań i potrzeb. W środowisku lokalnym państwowe wyższe szkoły zawodowe, jako ośrodki nie badawcze a dydaktyczne, powinny zajmować się popularyzowaniem nauki poprzez realizację działań niezwiązanych *stricte* z kształceniem studentów, wzbogacając ofertę miasta w zakresie zagospodarowania czasu wolnego, na przykład organizację wykładów otwartych, nocy naukowców. Działanie takie z jednej strony poprawi odbiór społeczny uczelni zawodowych, z drugiej zwiększy zainteresowanie lokalnej społeczności ofertą i dostępnymi kierunkami studiów.

Uczestnicy dyskusji krytycznie odnieśli się do aktywizowania przedsiębiorczości i innowacyjności przez wyższe szkoły zawodowe. Jako przykład dobrych praktyk wskazano akademickie inkubatory przedsiębiorczości działające przy niektórych uniwersytetach. Zdaniem respondentów tego typu inicjatywy byłyby szczególnie potrzebne w średnich miastach, gdzie młodzi ludzie borykają się bardzo często z brakiem perspektyw na rynku pracy. Stworzenie własnej firmy mogłoby być dla nich interesującą wizją aktywności zawodowej po ukończeniu studiów lub nawet w ich trakcie.

W zakresie wspierania rozwoju gospodarczego respondenci podkreślili dużą wagę państwowych wyższych szkół zawodowych w tworzeniu koniunktury na lokalnym rynku. Ich zdaniem należyce wykorzystany akademicki charakter miasta wydatnie wspiera jego rozwój gospodarczy, bo wraz z rozwojem akademickiego charakteru miasta wzmacnia się koniunktura na rynku nieruchomości, gastronomii czy rozrywki.

W odpowiedzi na pytanie o prestiż społeczny szkół zawodowych respondenci z jednej strony podkreślali, że przez wiele osób kończących szkołę średnią przestały być brane pod uwagę z powodu opinii o niskim poziomie nauczania, małej praktyczności ofe-

rowanych kierunków oraz słabo wyposażonych pracowniach. W szczególności problemem podnoszonym przez młodzież jest brak praktycznej nauki, brak narzędzi do pracy i mała przestrzeń rozwoju. Z drugiej zaś strony przez wiele osób, które nie mogą pozwolić sobie na kosztowne studia poza miejscem zamieszkania, są postrzegane jako uczelnie ważnej szansy, które dają im możliwość zdobycia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Takie, a nie inne postrzeganie państwowych wyższych szkół zawodowych powoduje stopniowe zmniejszanie się liczby studentów, a w konsekwencji spadek prestiżu uczelni. Zdaniem badanych takie postrzeganie uczelni wynika z jednej strony z braku faktycznych działań mających na celu uatrakcyjnienie oferty uczelni, z drugiej zaś zaniedbania związane z budowaniem wizerunku uczelni w lokalnym środowisku. Chodzi przede wszystkim o działania z zakresu public relations oraz budowania spójnej strategii komunikacji społecznej.

Dalsza część dyskusji dotyczyła k i e r u n k ó w r o z w o j u państwowych wyższych szkół zawodowych. Uczestnicy dyskusji podkreślali, że obecna formuła funkcjonowania tego typu uczelni była dobra na początku ich istnienia, ale po upływie niemalże dwóch dekad i zmian, jakie zaszły w tym czasie w społeczeństwie i państwie, niezbędne są głębokie przeobrażenia. Jest to w dużej mierze związane ze stawianiem na rozwój nie tylko dużych ośrodków miejskich i aglomeracji, ale także mniejszych miast, które po reformie administracyjnej utraciły status miast wojewódzkich i borykają się z pułapką średniego rozwoju.

Państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny, zdaniem uczestników badania, wybić się w dużej mierze na samodzielność, uniezależnić się od uczelni patronackich, co pozwoli rozwijać się nie tylko im samym, ale także środowiskom i lokalnym społecznościom, w których funkcjonują.

Jednym z postulatów uczestników dyskusji było zwiększenie wachlarza usług, które państwowe wyższe szkoły zawodowe świadczą odpłatnie, gdyż jako jednostki organizacyjne posiadające własną osobowość prawną mają szerokie możliwości w zakresie na przykład powoływania własnych spółek czy zakładów budżetowych działających nie tylko w obrębie społeczności akademickiej, ale też ośrodków miejskich, w których funkcjonują. Dzięki temu można w efektywniejszy sposób wykorzystać bardzo często niedostatecznie zagospodarowaną infrastrukturę uczelni (mowa tu przede wszystkim o niewykorzystanych powierzchniach i salach, co jest efektem ubocznym niżu demograficznego i zmniejszającej się liczby studentów).

Uczestnicy dyskusji zauważyli także możliwości efektywniejszego zaspokajania potrzeb własnej kadry, na przykład przez otwarcie w obrębie państwowej wyższej szkoły zawodowej przedszkola, do którego mogłyby uczęszczać dzieci pracowników i studentów. Z jednej strony podniosłoby to atrakcyjność szkół zawodowych jako miejsc pracy i studiowania, z drugiej zaś zapewniło możliwość odbywania praktyki studentom na przykład pedagogiki, którzy naukę mogliby połączyć z praktycznym doświadczeniem zdobywanym już na etapie studiów.

W opinii badanych należy bardziej wesprzeć studentów w samoorganizacji poprzez zwiększenie finansowania kół naukowych i organizacji studenckich, które przyczyniają się do wzrostu prestiżu uczelni oraz aktywizują studentów do włączania się w życie lokalnej społeczności. Ten proces mogłoby wesprzeć nawiązanie współpracy z organizacjami pozarządowymi, spośród których wiele – nawet w mniej-

szych ośrodkach – działa na rzecz rozwoju młodzieży i edukacji, realizując sporo interesujących projektów, w tym także o charakterze międzynarodowym.

Jeden z respondentów wskazał, że państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny postawić na cyfryzację i wirtualizację systemu kształcenia, dzięki czemu można byłoby dotrzeć do zainteresowanych studiami osób, które z przyczyn zdrowotnych mogą się uczyć tylko w domu (jako przykład został wskazany Polski Uniwersytet Wirtualny).

Postulowano także większe otwarcie na studentów z zagranicy, zwłaszcza ze wschodu, z takich krajów jak Mołdawia czy Ukraina. W ostatnich latach można zaobserwować w Polsce rosnącą liczbę migrantów z tych państw. Jest to grupa, która potrzebuje lepszej integracji kulturowej z Polakami, nauki języka polskiego, a niejednokrotnie także szybkiego uzyskania kwalifikacji i praktycznych umiejętności. Realizacja tych potrzeb byłaby możliwa dzięki wykorzystaniu przez uczelnie środków z programów zewnętrznych.

W trakcie dyskusji mówiono także o konieczności zmian w funkcjonowaniu uczelni nianych biur karier, które powinny w rzeczywisty sposób przygotowywać studentów do stawiania pierwszych kroków na rynku pracy, inicjując między innymi projekty mające na celu rozwój umiejętności miękkich u studentów, pokazując jak wygląda współczesny rynek pracy i jak radzić sobie z jego wyzwaniami.

W procesie zmian w państwowych wyższych szkołach zawodowych dużą rolę mogą odegrać organizacje społeczne i współpraca władz uczelni z nimi. Ośrodki, w których mieszczą się państwowe wyższe szkoły zawodowe, bardzo często borykają się z problemami w zakresie tworzenia akademickiego charakteru miasta i kreowania oferty atrakcyjnej dla studentów. Współpraca z nimi może się odbywać na polu rozwoju przedsiębiorczości wśród studentów (prowadzenie studenckiego inkubatora przedsiębiorczości, zakładanie spółdzielni socjalnych, organizowanie targów pracy), kształtowania oferty kulturalnej (prowadzenie mediów studenckich, organizacja juwenaliów czy innych wydarzeń kulturalnych) czy umiędzynarodowiania uczelni (dzięki współpracy ze sprawnymi organizacjami pozarządowymi można w łatwy sposób sięgać po środki zewnętrzne, pomijając skomplikowane procedury administracyjne, którymi muszą kierować się szkoły wyższe). Poprzez współpracę z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi organizacje społeczne zyskują przede wszystkim nowe grono odbiorców swoich działań w postaci społeczności akademickiej, w tym zwłaszcza studentów, a także nowe możliwości, jeśli chodzi o aplikowanie o środki zewnętrzne na realizację projektów adresowanych do studentów i młodzieży. Rezultatem współpracy z organizacjami pozarządowymi będzie ponadto poprawa odbioru społecznego szkoły zawodowej w społeczności lokalnej, zwiększy się także ranga działania organizacji pozarządowych.

Kolejnym polem współpracy pomiędzy państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi a organizacjami pozarządowymi mogłoby być zagospodarowanie bazy lokalowej uczelni. Powszechnym problemem organizacji społecznych jest brak zaplecza i przestrzeni do działania, z drugiej zaś strony szkoły zawodowe bardzo często dysponują niewykorzystanymi pomieszczeniami, które mogłyby zagospodarować organizacje pozarządowe.

Niebezpieczeństwa i zagrożenia, jakie mogą wynikać z tej współpracy to przede wszystkim inna dynamika działania w organizacjach społecznych, które pracują w try-

bie zadaniowym, a inna w uczelniach, gdzie bardzo często procesy decyzyjne są niezwykle długotrwałe. Ta różnica w dynamice działania może zniechęcić wiele organizacji społecznych do współpracy z uczelniami.

Na tym rozmowę zakończono.

6.5.3. Przedstawiciele studentów państwowych wyższych szkół zawodowych

Cel badania

Głównym celem badania były konsultacje społeczne, mające w swym planie ocenę modelu kształcenia zawodowego na poziomie wyższym w Polsce. Grupa, w której przeprowadzono badanie, miała udzielić odpowiedzi na szczegółowe pytania, umożliwiające odniesienie się do następujących problemów ogólnych:

- Jaki jest potencjał uczelni (materialny i intelektualny)?
- Jaki jest prestiż państwowych wyższych szkół zawodowych w środowisku ich oddziaływania?
- Czy występuje korelacja pomiędzy kształceniem a oczekiwaniami rynku pracy?
- Jakie są oczekiwania i potrzeby studentów wobec państwowych wyższych szkół zawodowych?
- W jakim kierunku powinno reformować się wyższe szkolnictwo zawodowe?

Dodatkowym celem badania była ocena znaczenia państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce oraz ich realnego oddziaływania na rozwój gospodarczy zarówno na poziomie regionalnym, jak i centralnym. Ogólnym zamysłem badania było przedstawienie sposobu postrzegania systemu zawodowego szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym państwowych wyższych szkół zawodowych, przez wybraną grupę badawczą.

Grupa badawcza i wymiar czasowy badania

Badanie zostało skierowane do studentów państwowych wyższych szkół zawodowych reprezentujących różne uczelnie. Przeprowadzono je podczas XXIX Forum Sprawozdawczo-Wyborczego Komisji Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych Parlamentu Studentów RP, które odbyło się 11 marca 2017 roku w Tarnowie. Uczestniczyło w nim 6 studentów – 3 kobiety i 3 mężczyzn. Zastosowana technika badania polegała na przeprowadzeniu pogłębionego wywiadu grupowego, zrealizowanego w trakcie jednego spotkania. Grupa badawcza wyraziła zainteresowanie projektem, bardzo chętnie nawiązała współpracę i zaangażowała się w dyskusję.

Wyniki badania

Respondenci badania byli zgodni w kwestii infrastruktury uczelni – uważali, że jest odpowiednia, wystarczająca i że mogą z niej w pełni korzystać. Każdy z uczestników badania wypowiedział się pozytywnie w kwestii infrastruktury dostępnej dla studentów państwowych wyższych szkół zawodowych, nie było innych opinii. Na pytanie dotyczące zaangażowania

zowania nauczycieli akademickich w wykonywanie swoich obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych respondenci ocenili je jako wystarczające. Nauczyciele akademicy państwowych wyższych szkół zawodowych prowadzą ciekawe, innowacyjne zajęcia, interesują się losem uczelni oraz studentów. W przypadku ewentualnego spóźnienia informują o tym z odpowiednim wyprzedzeniem, podobnie jest w odniesieniu do odwołania zajęć. Zajęcia odwołane są przy tym zawsze odrabiane. Respondenci podkreślali także angażowanie się kadry oraz pracowników w pomysły studentów.

Ważna jest również pozytywna opinia badanych na temat wykorzystywania i n - n o w a c y j n y c h m e t o d n a u c z a n i a . Respondenci podkreślali, że uczelnie dbają o jakość kształcenia – współpracują z lokalnymi i regionalnymi przedsiębiorstwami, dostosowują program kształcenia do szybko zmieniającego się rynku pracy (zasięgając opinii pracodawców). Respondenci zauważyli także, że na uczelniach pojawiają się eksperymentalne metody prowadzenia zajęć, dzięki czemu studenci osiągają bardzo dobre wyniki. Wyższe szkoły zawodowe w ofercie dla studentów mają „sporo wyjazdów ogólnopolskich, tym samym studenci są bardzo dobrze przygotowani pod różnym kątem”. W opinii badanych ważna jest również znacząca liczba przedsięwzięć o charakterze naukowych. Zajęcia prowadzone są najczęściej w formie prezentacji multimedialnych lub filmów autorstwa wykładowców. Studenci podkreślali zaangażowanie nauczycieli akademickich, zwłaszcza pracujących w państwowych wyższych szkołach zawodowych na pierwszym etapie („widać, że się bardzo przykładają”, „wykładowca bierze udział w dyskusji ze studentami”). Było to bardzo ważne z punktu widzenia respondentów oraz doceniane jako działanie uczelni na rzecz wysokiej jakości kształcenia studentów PWSZ.

Respondenci stwierdzili, że k a d r a z a r z ą d z a j ą c a uczelniami to osoby posiadające stopień naukowy co najmniej doktora, chociaż pojawiły się wypowiedzi, że osoby z tytułem zawodowym magistra pełnią ważne w uczelni funkcje, co obniża prestiż tych instytucji. Zdarza się także, że pracownicy uczelni pochodzą z tej samej rodziny, co jak podkreślali badani, nie wynika z nepotyzmu, ale z kompetencji pracowników i posiadanych przez nich tytułów naukowych. Zauważono także, że w przeważającej liczbie nauczyciele akademicy pracują równocześnie na dwóch lub więcej uczelniach, dojeżdżając z niedaleko położonych ośrodków akademickich.

Podczas wywiadu podkreślono p r a k t y c z n e f o r m y prowadzonych zajęć oraz nacisk na kształcenie umiejętności, co jest według badanych bardzo oczekiwane na obecnym rynku pracy.

Studenci nie czują się gorsi od rówieśników z uniwersytetów. Są zadowoleni, iż nie są anonimowi, że znają ich wykładowcy (niejednokrotnie z imienia i nazwiska). Uczestnicy badania podkreślali, że czują dumę z bycia studentami państwowej wyższej szkoły zawodowej. Zauważyli jednak, że większość znajomych osób biorących udział w badaniu nie wybrała studiów w państwowej wyższej szkole zawodowej ze względu na to, że chcieli mieszkać w większym mieście, gdzie będą mieć więcej perspektyw rozwojowych. Ponadto wskazywali na problemy ze znalezieniem pracy w mniejszych miejscowościach.

Respondenci badania angażują się w życie uczelni, będąc członkami kół naukowych, samorządu, uczestnicząc w konferencjach, wyjazdach. Uczelnie stwarza im takie możliwości.

Największymi zaletami studiowania w państwowych wyższych szkołach zawodowych są według uczestników: indywidualny kontakt z wykładowcami, brak anonimowości, praktyczne zajęcia, ciekawe praktyki.

Według respondentów praktyki zawodowe umożliwiają zdobycie doświadczenia praktycznego. Uczestnicy badania są bardzo zadowoleni z takiej możliwości. Część z nich podkreśliła dużą rolę funkcjonujących na uczelniach biur karier, które przesyłają im oferty pracy od różnych przedsiębiorców, organizują sporo kursów oraz szkoleń. Istotne dla respondentów badania było, że programy studiów w państwowych wyższych szkołach zawodowych oraz treści kształcenia gwarantują studentom odpowiednie przygotowanie do zawodu. Jest to bardzo ważne z punktu widzenia studenta, wyboru studiów oraz jego przyszłości. Uczestnicy badania zgodnie stwierdzili, że najważniejsze po studiach jest posiadanie odpowiednich umiejętności i kompetencji społecznych. Respondenci byli zdania, że pracodawcy poszukują najczęściej pracowników pewnych siebie.

Uczestnicy badania stwierdzili, że państwowe wyższe szkoły zawodowe, aby zwiększyć swoją rozpoznawalność w środowisku lokalnym, organizują akcje charytatywne, spotkania, zapoznają już najmłodsze osoby z działaniami uczelni (na przykład prowadząc uniwersytety dziecięce, organizując noce naukowców oraz dni otwarte). Według badanych opinia o państwowych wyższych szkołach zawodowych w środowisku jest generalnie negatywna, głównie ze względu na powszechnie panujące stereotypy oraz brak stosownej wiedzy w tym zakresie. Uczestnicy spotkania mieli również początkowo wątpliwości czy wybór studiów w państwowej wyższej szkole zawodowej to dobra decyzja, natomiast po kilku latach studiów mają pewność, że dokonali właściwego wyboru. Starają się promować uczelnię poza jej murami, przekazując prawdziwe i rzetelne informacje na temat studiów i uczelni.

Podkreślono, że uczelnia wpływa na rozwój lokalny, głównie poprzez wykształcenie odpowiednio wykwalifikowanej i praktycznie przygotowanej kadry, jak również dostosowanie programu studiów do szybko zmieniającego się rynku pracy. Ponadto uczelnie podpisują umowy o współpracę z przedsiębiorcami (głównie ze względu na praktyki).

Dla respondentów istotne są kwestie dotyczące aktywności pozanaukowej. Zasugerowano, że aby zachęcić studentów do większej aktywności pozanaukowej, należy przekazać im zalety takiego działania, uświadomić, że „dzięki temu dużo się uczy i nabywają stosowne kompetencje”. Aby uczynić uczelnię atrakcyjnym miejscem studiowania, należy główny nacisk położyć na ich reklamę.

Uczestnicy spotkania jednogłośnie zgodzili się, że studenci powinni mieć wpływ na zarządzanie uczelnią, natomiast pracodawcy powinni mieć możliwość wyrażania swojej opinii w tej kwestii.

Według uczestników badania państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny być „motorem napędowym” regionu i dbać o jego rozwój, należy umożliwić im prowadzenie studiów drugiego stopnia, dzięki czemu będą „kuźnią w głównej mierze praktyków specjalistów z ugruntowaną wiedzą teoretyczną, prowadzić jeszcze więcej badań naukowych”. Powinny także pozostać przy nazwie „państwowa wyższa szkoła zawodowa”, dbać o markę państwowych wyższych szkół zawodowych i rozwijać ją.

Na tym zakończono rozmowę.



KONCEPCJA NOWEGO MODELU PAŃSTWOWYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH POSTULATY ZMIAN SYSTEMOWO-PRAWNYCH

Przedstawione we wcześniejszym rozdziale wyniki badań naukowych, analiza licznych źródeł informacji (raportów, danych statystycznych, rankingów, opinii) oraz doświadczenia własne skłaniają do postawienia wielu pytań dotyczących przyszłości polskich uczelni zawodowych oraz szukania nowych rozwiązań systemowo-prawnych, dzięki którym szkoły znajdą i ustabilizują swoją pozycję w reformowanym systemie szkolnictwa wyższego. „Potrzebne jest «nowe otwarcie» i nowa polityka dla państwowych wyższych szkół zawodowych. Uczelnie zawodowe nie powinny być postrzegane ani traktowane jako szkoły wyższe «drugiej kategorii», ale definiować się przez własną, dystynktywną misję, z realizacji której powinny być rozliczane, i która powinna być źródłem ich dumy”⁸².

Wiele przyjętych obecnie rozwiązań wymaga nowego, systemowego podejścia, ponieważ z różnych przyczyn nie sprawdzają się w praktyce, gdyż na przykład „zestarzały się” i nie są dostosowane do zachodzących zmian, albo są nieracjonalne i sprzyjają powstawaniu patologii, czy też nie uwzględniają oczekiwań i potrzeb środowiska uczelni i jej otoczenia.

Wydaje się zasadne, by „na nowo” stworzyć regulacje dotyczące tak istotnych obszarów, jak:

1. Miejsce uczelni zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego.
2. Ustrój uczelni zawodowych – organy, sposób ich wyłaniania i kompetencje.
3. Kształcenie – koncepcje rozwiązań uwzględniające wyniki badań naukowych, oczekiwania środowiska i możliwości uczelni.
4. Profile praktyczne – koncepcje rozwoju kształcenia umiejętności i innowacji dydaktycznych, kształcenie dla potrzeb lokalnego rynku pracy, interdyscyplinarność w nauczaniu.
5. Praktyki zawodowe – wzmocnienie ich efektywności.
6. Nauczyciele akademicki – ścieżka kariery, stanowiska, warunki zatrudnienia, wymagania kwalifikacyjne.
7. Dydaktyka akademicka – obszary i dyscypliny naukowe a profile praktyczne, mian kadrowe, przyszłość nauk humanistycznych i społecznych, jakość kształcenia.
8. Studenci – włączenie studentów w życie uczelni, organizacje studenckie, stypendia, umiędzynarodowienie, uatrakcyjnianie kształcenia w uczelniach zawodowych.
9. Społeczna odpowiedzialność nauki – włączanie innych grup zainteresowanych nauką i rozwojem w działalność uczelni w ramach idei *lifewide lifelong learning* oraz *lifelong learning* (LLL).

⁸² A. Radwan (red.), *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Kraków 2017, s. 28–29.

10. Możliwości zacieśnienia współpracy z pracodawcami w zakresie określania efektów kształcenia i kształtowania u studentów kompetencji zawodowych dostosowanych do potrzeb rynku pracy. Włączenie pracodawców do procesu kształcenia (efektywne praktyki, możliwość prowadzenia badań na lokalne potrzeby, wspólne programy kształcenia, możliwość korzystania z infrastruktury pracodawców).

1. Miejsce uczelni zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego

Pojęcie systemu szkolnictwa wyższego, mimo że jest przedmiotem licznych badań, ocen i wypowiedzi, nie ma swojej jednoznacznej i utrwalonej definicji. W literaturze pojęcie „system” ma bardzo szerokie znaczenie, a jego pojmowanie zdeterminowane jest wieloma różnorodnymi czynnikami i w dużym stopniu zależy od kontekstu prowadzonych analiz. Najczęściej przyjmuje się jednak, że system to zespół (zbiór, kompleks) współistniejących i współdziałających ze sobą elementów lub czynników, stanowiący celowo zorientowaną jedną całość, co oznacza, że elementy systemu posiadające pewne własności lub atrybuty znajdują się między sobą w określonych relacjach⁸³.

Uwzględniając akceptowane, zwłaszcza w naukach społecznych, pojęcie systemu, należy przyjąć, że system szkolnictwa wyższego jest częścią polskiego systemu edukacji, którego nie można odnosić jedynie do struktur i rodzajów uczelni, funkcjonujących w naszym kraju. Na spójną całość pojęcia systemu szkolnictwa wyższego zasadniczo składają się takie elementy, jak:

- prawo regulujące szkolnictwo wyższe i naukę (krajowe i międzynarodowe);
- instytucje szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza uczelnie jako centralne podmioty systemu;
- pracownicy uczelni i innych instytucji naukowych;
- odbiorcy usług edukacyjnych (studenci, słuchacze, przedsiębiorcy).

Podstawy prawne polskiego systemu szkolnictwa wyższego są obecnie zawarte przede wszystkim w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym⁸⁴, w dziale I *System szkolnictwa wyższego*.

Podstawą funkcjonowania polskich uczelni jest trójstopniowa struktura studiów obejmująca, zgodnie z ustawą prawo o szkolnictwie wyższym, studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone przez uczelnie spełniające wymagania określone w ustawie. Natomiast studia trzeciego stopnia, czyli studia doktoranckie, może prowadzić nie tylko uczelnia lub uprawniona jednostka organizacyjna uczelni, lecz także instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

⁸³ Na przykład Witold Kieżun proponuje przyjąć, że 'system' to „wyodrębniona część otaczającej nas rzeczywistości, mająca pewną wewnętrzną strukturę, a więc składająca się z części uporządkowanych według ustalonych reguł, określających ich wzajemne relacje” (W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa 1998, s. 13.)

⁸⁴ T.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1842 z późn. zm.

Podobnie jest ze studiami podyplomowymi, ponieważ ta forma kształcenia może być prowadzona zarówno na uczelniach, jak i w instytutach naukowych Polskiej Akademii Nauk, instytutach badawczych czy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego. Instytucje szkolnictwa wyższego oferują studia pierwszego i drugiego stopnia w formie stacjonarnej (czyli takiej, w której co najmniej połowa programu kształcenia jest realizowana w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów) oraz w formie niestacjonarnej.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym definiuje pojęcie „uczelni”, stanowiąc, że jest to szkoła prowadząca studia wyższe, utworzona w sposób określony w ustawie⁸⁵. Ustawa ma zasadniczo zastosowanie do wszystkich uczelni, bez względu na podmiot, który je utworzył⁸⁶. Przyjmując za kryterium założyciela, w polskim systemie uzyskuje się dycho-
tomiczny podział uczelni, na który składają się uczelnie publiczne i niepubliczne. Uczelnie publiczne to takie, które zostały utworzone przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej, natomiast uczelnie niepubliczne to takie, które zostały utworzone przez osobę fizyczną lub osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną. Założycielem może być również osoba prowadząca uczelnię niepubliczną, na którą w trybie art. 26 ust. 3 przeniesiono pozwolenie na utworzenie uczelni⁸⁷.

Zgodnie z art. 2 ust. 1 pkt 22–28 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym uczelnia może działać jako:

- uczelnia akademicka – czyli uczelnia prowadząca badania naukowe, w której co najmniej jedna jednostka organizacyjna posiada uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora;
- uczelnia zawodowa – czyli uczelnia prowadząca studia pierwszego lub drugiego stopnia albo jednolite studia magisterskie nieposiadająca uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora;
- uczelnia wojskowa – czyli publiczna uczelnia nadzorowana przez ministra obrony narodowej;
- uczelnia służb państwowych – czyli uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra właściwego do spraw wewnętrznych;
- uczelnia artystyczna – czyli uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego;
- uczelnia medyczna – czyli uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra właściwego do spraw zdrowia;
- uczelnia morska – czyli uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra właściwego do spraw gospodarki morskiej.

⁸⁵ Art. 2 ust.1 pkt 1–4.

⁸⁶ Na podstawie art. 2 ust. 2. ustawy nie stosuje się do szkół wyższych i wyższych seminariów duchownych prowadzonych przez kościoły i związki wyznaniowe, z wyjątkiem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, chyba że ustawa lub umowa między rządem a władzami kościołów lub związków wyznaniowych stanowi inaczej.

⁸⁷ W. Sanetra, M. Wierzbowski (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, Warszawa 2013, <http://www.nauka.gov.pl/publikacje-ministerstwo/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-komentarz.html> (dostęp: 4.07.2017).

Innym zdeterminowanym przez prawo sposobem kwalifikowania uczelni jest ich podział na uczelnie akademickie i zawodowe, gdzie podstawą rozróżnienia jest liczba i rodzaj uprawnień do nadawania stopnia doktora. Wśród nich wyróżnia się⁸⁸:

- uniwersytety – czyli uczelnie, których jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w dziesięciu dyscyplinach, w tym co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z następujących grup dziedzin nauki:
 - humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych;
 - matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych;
 - biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych.
- uniwersytety techniczne – czyli uczelnie, których jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w dziesięciu dyscyplinach, w tym co najmniej sześć uprawnień w zakresie nauk technicznych;
- uniwersytety „przymiotnikowe” – czyli uczelnie, których nazwa jest uzupełniona innym przymiotnikiem lub przymiotnikami w celu określenia profilu uczelni, w której jednostki organizacyjne posiadają co najmniej sześć uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, w tym co najmniej cztery w zakresie nauk objętych profilem uczelni;
- politechniki – czyli uczelnie, których jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w sześciu dyscyplinach, w tym co najmniej cztery w zakresie nauk technicznych;
- akademie – czyli uczelnie, których jednostki organizacyjne posiadają co najmniej dwa uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora.

Utrwalony w prawie i praktyce system uczelni, jak również ich status opierają się przede wszystkim na uprawnieniach do nadawania stopnia naukowego doktora, co powoduje, że w takich samych ramach prawnych (zwłaszcza związanych z finansowaniem) funkcjonują wszystkie uczelnie zarówno te flagowe, jak i bardzo słabe. W przedstawianych propozycjach reform pojawiły się inne koncepcje, co do sposobu różnicowania szkół wyższych i klasyfikowania ich jako uczelni:

- badawczych,
- badawczo-dydaktycznych,
- dydaktycznych⁸⁹.

⁸⁸ Art. 3 ust. 1–5.

⁸⁹ Takie propozycje zgłoszone zostały m.in. przez zespół badawczy kierowany przez profesora Marka Kwieka w ramach przygotowywania projektu *Ustawy 2.0*, który postuluje „różnicowanie instytucjonalne w ramach systemu szkolnictwa wyższego i stopniowe wyodrębnianie trzech typów uczelni (badawcze, a w tej kategorii: flagowe; badawczo-dydaktyczne oraz dydaktyczne) różniących się mechanizmami finansowania, misją oraz ścieżkami kariery zawodowej” (M. Kwiek [red.], *Projekt założeń do ustawy prawo szkolnictwa wyższego...*, dz. cyt., s. 38).

Podana typologia uczelni ma realne szanse na to, by w perspektywie najbliższych lat stanowić trzon przyszłego modelu szkolnictwa wyższego, o czym między innymi przekonywał Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁹⁰.

Jak wynika z licznych dyskusji, oświadczeń i deklaracji, zwłaszcza resortu nauki, uczelnie zawodowe według tej klasyfikacji znajdują się w grupie uczelni dydaktycznych. W praktyce będzie to oznaczać, że nie będą mogły prowadzić badań naukowych i ubiegać się o granty na nie. Wydaje się jednak, że takie przyporządkowanie nie powinno następować automatycznie. To same uczelnie, oceniając własne możliwości i potrzeby, powinny decydować o zaliczeniu ich do określonej kategorii. W regulacjach prawnych należy więc przewidzieć procedury zmiany kategorii, także dla uczelni zawodowych. Zapewnienie możliwości transformacji uczelni zawodowych z modelu dydaktycznego do modelu badawczo-dydaktycznego wydaje się obecnie uzasadnione, także w odniesieniu do tzw. uczelni trzeciej generacji. Główną ideą uczelni określanych tym mianem jest połączenie sfery naukowej z biznesem oraz wszelkimi instytucjami działającymi w ich otoczeniu, inicjowanie przedsiębiorczości i wspieranie lokalnego rozwoju. Należy uznać, że są to priorytety, które powinny być misją każdej uczelni zawodowej, zwłaszcza że te instytucje w szczególny sposób stymulują rozwój lokalny. Wyższe szkoły zawodowe powinny mieć prawnie zagwarantowaną możliwość prowadzenia badań, na przykład na zamówienie lokalnych przedsiębiorstw lub instytucji publicznych, czy wykonywania prac zleconych przez sektor biznesowy. Co więcej – studenci kształceni na profilach praktycznych powinni już na etapie studiów uczestniczyć w rozwiązaniu problemów, z którymi są w stanie sobie poradzić oraz brać udział w badaniach, na przykład przyszłych trendów i zjawisk, jakie mogą wystąpić na rynku. Przy uczelniach powinny działać inkubatory przedsiębiorczości, ale w zmienionej niż dotychczas formule, mogą działać na przykład w kooperacji z już funkcjonującymi na rynku przedsiębiorcami, realizującymi wspólne granty czy projekty biznesowe⁹¹.

Analizując problem przypisania wyższych szkół zawodowych do jednej z przewidzianych w ustawie kategorii uczelni, nie można pomijać jeszcze jednego ważnego aspektu – kadry akademickiej. Zatrudnienie w jednostkach o charakterze dydaktycznym pozwoli na automatyczne zaszeregowanie pracowników szkoły wyższej do grupy stanowisk dydaktycznych. Pojawia się więc uzasadnione pytanie o to, gdzie ambitna kadra może rozwijać swoje pasje i prowadzić badania naukowe oraz jaki powinien być w takiej sytuacji model ścieżki kariery akademickiej. Trudno bowiem wyobrazić sobie, żeby uczelnie posiadające uprawnienia do prowadzenia badań naukowych dopuszczały pracowników zewnętrznych do udziału w badaniach, na które pozyskały środki i które realizują w ramach działalności statutowej. Można też przypuszczać, że trwałe przyporządkowanie niektórych uczelni do kategorii jednostek dydaktycznych doprowadzi

⁹⁰ Por. L. Tomala, *Ustawa 2.0 nabiera kształtów – zmiany na uczelniach w zapowiedziach MNiSW*, „Nauka w Polsce. Serwis PAP poświęcony polskiej nauce”, Warszawa 2017, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,414176,ustawa-20-nabiera-ksztaltow---zmiany-na-uczelniach-w-zapowiedziach-mnisw.html> (dostęp: 4.07.2017).

⁹¹ Por. F. Nowacki, *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu trzeciej generacji – uniwersytet czy przedsiębiorstwo?* [w:] D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji stan i perspektywy rozwoju*, Poznań 2013, s. 181, https://www.efs.2007-2013.gov.pl/.../baza_projektow.../uniwer_1_29082014.pdf (dostęp: 4.07.2017).

do rozwarstwienia środowiska naukowego i podziału kadry akademickiej na „lepszą” (osoby zatrudnione w uczelniach badawczych i badawczo-dydaktycznych) i „gorszą” (pracującą w uczelniach dydaktycznych). Analizując również inne założenia przyjęte w projekcie „Ustawa 2.0”, a zwłaszcza to, że utrzymany, a nawet wzmocniony zostanie system grantowy, można przypuszczać, że różnicuje się także sytuacja finansowa pracowników uczelni. Dla pewnej grupy osób zostanie bowiem zamknięta możliwość pozyskiwania na badania środków, które w wielu wypadkach są dodatkiem do zasadniczych wynagrodzeń pracowników, należnym za wykonywanie zadań i pełnienie funkcji przy realizacji projektów⁹².

Problem jest w istocie niezwykle ważny, biorąc pod uwagę choćby tylko liczbę nauczycieli akademickich zatrudnionych w aktualnie funkcjonujących państwowych wyższych szkołach zawodowych. Wydaje się więc zasadne, by w prawie szkolnictwa wyższego znalazły się zapisy gwarantujące:

- możliwość prowadzenia przez uczelnie zawodowe badań na rzecz lokalnych potrzeb lub na zamówienie;
- możliwość ubiegania się o granty indywidualne;
- nową ścieżkę kariery akademickiej dla nauczycieli zatrudnionych w uczelniach dydaktycznych, zwłaszcza możliwość uzyskania habilitacji dydaktycznej;
- zróżnicowanie kryteriów oceny efektywności i funkcjonalności uczelni, gdzie dla uczelni dydaktycznych podstawą oceny będą losy absolwentów.

2. Ustrój uczelni zawodowych – postulaty zmian

Akty prawne tworzące podstawy funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w swoich treściach zawierają zespół norm kompleksowo regulujących zasady organizacji uczelni, wyłaniania władz (organów), zakres autonomii czy sposób zarządzania. Elementy te składają się na ustrój uczelni. W polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu jest wiele publikacji poświęconych tej problematyce⁹³. Chociaż autorzy zazwyczaj skupiają się w nich na uniwersytetach, jako instytucjach będących podstawą systemu szkolnictwa wyższego, nie ma żadnych przeszkód, aby opracowane definicje i modele odnosić do wyższego szkolnictwa zawodowego, które – co do idei – nie jest odrębnym

⁹² Takie stanowisko potwierdzają wypowiedzi Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosława Gowina, który podczas Dni Narodowego Centrum Nauki, organizowanych na kieleckim Uniwersytecie Jana Kochanowskiego „podkreślał także, że jest «zdeklarowanym zwolennikiem systemu grantowego» i zapewnił, że będzie wspierał rozwój tego systemu” (K. Bańcer, Gowin: *chcemy gruntownie przebudować system kształcenia doktorantów*, „Nauka w Polsce. Serwis PAP poświęcony polskiej nauce”, Warszawa 2017, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,414145,gowin-chcemy-gruntownie-przebudowac-model-ksztalcenia-doktorantow.htm> [dostęp: 4.07.2017]).

⁹³ Zob. E. Wnuk-Lipińska, *Innowacyjność a konserwatyzm: uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1996; H. de Boer, J. Enders, L. Leisyte, *Public sector reforms in Dutch higher education: The organizational transformation of the university*, „Public Administration” 2007, vol. 85, iss. 1, s. 27–46; S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój, prawo, organizacja*, Warszawa 2016.

systemem szkół, lecz innym typem uczelni, wpisującym się w różnorodność instytucji tworzących ten system.

Jedną z rozbudowanych definicji wyjaśniających istotę pojęcia ustroju uczelni stworzyła w 2008 roku organizacja Euridice⁹⁴. Określono w niej ustrój uczelni jako: „formalne i nieformalne sprawowanie władzy według prawa, polityk i reguł, które zawierają przywileje i obowiązki różnych aktorów, w tym także reguły ich wzajemnych interakcji. Innymi słowy, ustrój obejmuje ramy, w których instytucja realizuje swoje cele, zadania i politykę w spójny i skoordynowany sposób, co umożliwia odpowiedź na pytania: kto rządzi, jakie są źródła legitymizacji dla decyzji zarządczych podejmowanych przez różnych aktorów”⁹⁵.

Ustrój każdej uczelni jest jednym z podstawowych czynników determinujących tak bardzo istotne kwestie, jak: model uczelni, sprawność zarządzania, jakość kształcenia czy efektywność działań. Modele ustrojowe uczelni wyższych, zwłaszcza uniwersytetów, które w swej naturze wykazują cechy konserwatywne, na przestrzeni lat podlegają procesowi ciągłej ewolucji i zmianom spowodowanym różnymi czynnikami zewnętrznymi, zwłaszcza takimi jak: postęp cywilizacyjny, naukowy, kulturowy, a także czynnikami ekonomicznymi czy demograficznymi. Współcześnie na modele ustrojowe uczelni oddziałują jeszcze inne czynniki, którymi są: przyspieszone procesy globalizacyjne, integracja gospodarcza, zmienność oczekiwań klientów, transfer wiedzy i zacieśnianie relacji między sektorem gospodarki a szkolnictwem wyższym czy rozwój technologii informacyjnych⁹⁶.

Określenie wzorcowego, optymalnego rozwiązania dotyczącego ustroju uczelni i jej relacji z otoczeniem – władzą centralną, regionalną i lokalną, studentami, kadrami akademicką, rynkiem i gospodarką – powinny być przedmiotem dogłębnych analiz i stanowić trzon wprowadzanych reform, gdyż przyjęte w tym obszarze rozwiązania przez wiele lat będą wpływać na kondycję szkół wyższych i ich pozycję międzynarodową. Obecnie często jako punkt odniesienia w dyskusji na temat konkretnych rozwiązań dotyczących ustroju uczelni przyjmuje się funkcjonujące w praktyce modele szkolnictwa wyższego.

Jedną z przyjmowanych klasyfikacji jest podział oparty o przyjęty tryb studiów, który określa relacje między kształceniem akademickim a zawodowym. W modelu zintegrowanym charakterystyczną cechą jest rozwijanie krótkich programów studiów prowadzących do uzyskania dyplomu oraz silne związki ze szkolnictwem na poziomie

⁹⁴ Eurydice (Sieć Informacji o Edukacji w Europie) istnieje od 1980 roku. Sieć składa się z biur krajowych (obecnie 42 biura w 38 krajach), utworzonych przez ministerstwa edukacji poszczególnych krajów oraz z biura europejskiego (EACEA A7), utworzonego przez Komisję Europejską (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury). Główną misją Eurydice jest dostarczanie osobom odpowiedzialnym za politykę edukacyjną na poziomie europejskim, krajowym i lokalnym analiz oraz informacji, które będą stanowiły dla nich wsparcie w procesie podejmowania decyzji.

⁹⁵ Cyt. za: D. Antonowicz, B. Jongbloed, *Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii. Wnioski dla Polski*, Warszawa 2015, s. 11, [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Raport_EY_Reforma_szkolnictwa_wyzszego/\\$FILE/Raport_SP_Jaki_ustroj_uniwersytetu_PL.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Raport_EY_Reforma_szkolnictwa_wyzszego/$FILE/Raport_SP_Jaki_ustroj_uniwersytetu_PL.pdf) (dostęp: 8.07.2017).

⁹⁶ T. Maliszewski, *Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2007, nr 1(29), s. 57–73. Por. U. Felt, M. Glanz, *University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy*, Bologna 2002.

średnim. Z kolei w modelu binarnym tradycyjne uniwersytety współistnieją z wyższymi szkołami zawodowymi. W końcu sfragmentaryzowany model szkolnictwa wyższego charakteryzuje się znaczącym rozproszeniem instytucji kształcenia wyższego⁹⁷. W funkcjonujących aktualnie uczelniach na podstawie przyjętych rozwiązań można wyróżnić następujące modele:

1. Modele jednoczynnikowe van Voughta – głównym czynnikiem determinującym kształt systemu szkolnictwa wyższego jest stosunek władzy zewnętrznej do uczelni. Zależnie od tego, czy ma on formę bezpośredniej kontroli czy pośredniego nadzoru, wyróżnia się:
 - model kontynentalny – państwo jest właścicielem majątków uczelni oraz finansuje ich działalność, a co za tym idzie państwo określa ramy prawne ich funkcjonowania, sprawuje nad nimi nadzór, określa standardy (często kierunki) prowadzenia studiów, wyznacza główne kierunki badań. Władze uczelni podlegają bezpośrednio instytucjom ministerialnym, a administracja pełni bardziej rolę wykonawczą niż decyzyjną. Państwo jest również instytucją formalnie przyznającą tytuły naukowe;
 - model anglosaski – uczelnie działają w ogólnych ramach wyznaczonych przez państwo. Cechuje je duża autonomia, ponieważ majątek jest własnością uczelni, a źródła finansowania są zdywersyfikowane. Kontrola jakości oraz nadzór pozostają w gestii niezależnych instytucji i organizacji. Władze uczelni są wybierane przez kolegia elektoralskie i posiadają szerokie kompetencje decyzyjne. Tytuły naukowe są nadawane w uczelniach;
2. Modele wieloczynnikowe Clarka – model trójczynnikowy (znany również jako trójkąt wpływów Clarka), który koncentruje się na wpływie państwa, rynku oraz oligarchii akademickiej na kształt uczelni wyższych i system szkolnictwa wyższego;
3. Model wieloczynnikowy Brauna i Merriena – uwzględniający siłę bezpośredniego nakazowo-materialnego wpływu państwa (duży, mały), sposoby regulacji prawno-proceduralnej (ściśła, luźna) oraz system wartości (kulturowy, usługowy) uczelni wyższych.

W praktyce przyjęte rozwiązania mogą przybrać formę:

- modelu kolegialnego – w którym wpływ władzy na funkcjonowanie uczelni jest ograniczony⁹⁸;
- modelu rynkowego – na wzór modelu dominującego w amerykańskim systemie szkolnictwa wyższego, w którym uczelnie funkcjonują w warunkach ostrej konkurencji. Przyjęte w tym modelu rozwiązania charakteryzują się stosunkowo dużą samodzielnością uczelni i niezależnością od państwa, luźnymi procedurami regulacyjnymi oraz usługowym charakterem prowadzonej działal-

⁹⁷ Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie. Raport z badania, Warszawa 2010, s. 28, <http://akademickiemazowsze2030.pl/Data/File/25.pdf> (dostęp: 8.07.2017).

⁹⁸ Taki model dominował w ustroju średniowiecznych uniwersytetów, współcześnie jest rzadko spotykany. Występuje na prestiżowych europejskich uczelniach (Oxford i Cambridge), które kultywują tradycje, wartości akademickie i posiadają stosunkowo silną niezależność finansową.

ności. Ustrój takich uczelni wyraźnie posiada charakter menedżerski, co upodabnia uczelnie do podmiotów działających na rynku, na które oddziałują ekonomiczne prawa popytu i podaży;

- modelu biurokratyczno-oligarchicznego – w którym bezpośredni wpływ państwa na działalność uczelni jest niewielki, ale procedury funkcjonowania szkół wyższych są ściśle określone przez prawo i dominuje w nich kulturowy system wartości⁹⁹. Ten typ ustrojowy funkcjonuje w większości uczelni państw Europy Środkowo-Wschodniej oraz w Skandynawii. Uczelnie posiadają własną autonomię, zwłaszcza związaną z wyborem władz, prowadzeniem badań naukowych, tworzeniem programów i dydaktyką. Państwo nadzoruje uczelnie przede wszystkim pod kątem legalności działania i przestrzegania procedur. Szkoły wyższe same określają swoją misję, często podkreślając w niej przywiązanie do wartości, tradycji czy kultury narodowej¹⁰⁰.

Analizując teoretyczno-prawne zagadnienia dotyczące „modelu” ustroju uczelni wyższych, należy stwierdzić, że prezentowane w literaturze poglądy oraz koncepcje najczęściej dotyczą uniwersytetów jako instytucji o utrwalonej, historycznej pozycji i wiodącej roli w systemie szkolnictwa wyższego¹⁰¹. Wobec braku zróżnicowania regulacji, takie rozwiązania są przejmowane przez uczelnie innego typu, na przykład akademie czy politechniki oraz uczelnie zawodowe, w przypadku których przybieranie „uniwersyteckiego gorsetu” najczęściej nie jest ani racjonalne, ani uzasadnione.

Rozwiązania ustrojowe wszystkich polskich uczelni reguluje obecnie ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, w dziale II *Ustrój uczelni*. Kluczową kwestią determinującą ustrój uczelni jest określenie jej organów z uwzględnieniem sposobów ich wyłaniania, kompetencji i odpowiedzialności. Ustawa wymienia organy uczelni będącej osobą prawną typu fundacyjnego, a zakres właściwości tych organów określają przepisy ustawy i statuty uczelni. Organem jednoosobowym jest rektor, powoływany w drodze wyboru lub konkursu. W praktyce tryb konkursowy nie jest stosowany¹⁰². Tryb wyborczy z kolei zakłada wybór rektora przez elektorów, do których oprócz nauczycieli akademickich, należą także przedstawiciele studentów i doktorantów. Szczegółowy tryb wyboru rektora określany jest w statucie uczelni. Organami jednoosobowymi szkoły

⁹⁹ Model ten opiera się na rozwiązaniach ukształtowanych w XIX wieku, które od nazwiska twórcy są nazywane uniwersytetami humboldtowskimi.

¹⁰⁰ W piśmiennictwie można spotkać opinie, że jest to model stosunkowo oporny na wszelkie próby reform, a częstym efektem ubocznym takiej organizacji uczelni wyższych jest niedostosowanie kwalifikacji absolwentów do wymogów rynku pracy (por. *Analiza strategii, modeli...*, dz. cyt.).

¹⁰¹ Por. „(...) uniwersytety w Polsce są postrzegane przede wszystkim jako aktorzy polityczni, wewnątrz których równowaga sił ma kluczowe znaczenie dla ich ustroju instytucjonalnego. Dodatkowo, uniwersytety zostały ustanowione w celu zapewniania i zabezpieczania wolności poszczególnych naukowców, od których wymaga się kreatywności. Zatem, centralną wartością uniwersytetu jest wolność, która jest fundamentem każdego kreatywnego działania” (D. Antonowicz, B. Jongbloed, *Jaki ustrój uniwersytetu?*, dz. cyt., s. 85).

¹⁰² U. Mirowska-Łoskot, *Jedyny rektor w Polsce z konkursu: obiecał uczelni pot i lzy. I wygrał*, „Gazeta Prawna.pl” 2015, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/871446,jedyny-rektor-w-polsce-z-konkursu-obeical-uczelni-pot-i-lzy-i-wygral.html> (dostęp: 8.07.2017).

wyższej są także kierownicy podstawowych jednostek organizacyjnych (na przykład dziekani wydziałów)¹⁰³.

Obok organów jednoosobowych w uczelniach funkcjonują organy kolegialne. W przypadku uczelni publicznych są nimi senat i rady podstawowych jednostek organizacyjnych, przy czym statut uczelni publicznej może przewidywać powołanie zamiast lub obok senatu innego organu kolegialnego i wówczas do niego stosuje się przepisy ustawy dotyczące senatu¹⁰⁴. W uczelni publicznej, jeżeli statut tak stanowi, obok senatu lub organu kolegialnego może działać konwent, natomiast w publicznej uczelni zawodowej wyłonienie konwentu jest obligatoryjne.

Badania przeprowadzone w państwowych wyższych szkołach zawodowych wykazały, że dominuje w nich ustrój, w którym uczelnia jest podstawową jednostką organizacyjną. W większości badanych szkół utworzono instytuty jako zależne jednostki organizacyjne tworzące strukturę wewnętrzną. Dyrektorzy instytutów nie mogą samodzielnie podejmować istotnych decyzji, zwłaszcza finansowych czy kadrowych, a uprawnienia te pozostają w gestii rektora i senatu.

Warto zwrócić uwagę, że wprowadzane w przeszłości zmiany prawa szkolnictwa wyższego, które miały przyczynić się do usprawnienia działalności polskich uczelni, spotkały się z licznymi komentarzami i ocenami, w których zdecydowanie dominują poglądy krytyczne wskazujące na powierzchowność zmian, konserwatyzm czy brak rozwiązań adekwatnych do nowych wyzwań, potrzeb i konkurencji ze strony uczelni zagranicznych. Takie stanowisko zostało zaprezentowane między innymi w opracowaniu *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Raport środowiskowy* czy w raporcie *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*¹⁰⁵ przygotowanych na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Stwierdza się w nich między innymi, że ustrój uczelni jest nieczytelny, a ład wewnętrzny budzi zastrzeżenia. W uczelniach publicznych bowiem te same osoby i organy kolegialne pełnią funkcje właścicielskie, zarządcze, nadzorcze i jednocześnie reprezentują pracowników. Rektor i dziekani (na poziomie wydziałów) równocześnie pełnią role szefów samorządów i przewodniczących organów nadzoru, a organy działają na podstawie sztywnych procedur, rozbudowanej biurokracji i rozmytej odpowiedzialności. Dodatkowo organy takie jak senat czy rady wydziałów mają kompetencje do uchwalania kluczowych dla uczelni spraw, w tym stanowienia wewnętrznego prawa czy rozstrzygania kwestii finansowych, podczas gdy często w ich skład wchodzi osoby, które nie posiadają ani wystarczającej wiedzy, ani doświadczenia koniecznych do podejmowania racjonalnych i merytorycznie uzasadnionych decyzji. Podobna sytuacja dotyczy zarządzania kadrami. Uczelnie są przecież ważnymi pracodawcami, podmiotami zatrudniającymi w skali kraju tysiące osób. W imieniu pracodawców działają rektorzy, dziekani czy kierownicy innych wewnętrznych jednostek organizacyjnych, od których nie oczekuje się żadnego doświadczenia ani wiedzy związanej z pełnieniem funkcji kierowniczych (wymagany jest tytuł/

¹⁰³ Art. 60 ust.6.

¹⁰⁴ Art. 60 ust. 1–4a.

¹⁰⁵ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020: projekt środowiskowy*, Warszawa 2009; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 2009, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/fa5b19e372e1bed45db817b8380c8468.pdf (dostęp: 8.07.2017).

stopień naukowy). W systemie kadencyjnym często powoduje to stan, że uczelnie nie prowadzą świadomego i racjonalnego zarządzania zasobami ludzkimi.

Podobne stanowisko przyjmuje profesor Tadeusz Wawak, twierdząc, że: „Obecny system zarządzania w szkole wyższej publicznej nie jest zorientowany na umocnienie zaangażowania wszystkich pracowników w podnoszenie jakości funkcjonowania uczelni. Widać tu wyraźny podział na trzy grupy, a nie na dwie, jak się czasami uważa:

- zarządzających: rektor i prorektorzy, kanclerz i kwestor, dziekani i prodziekani, dyrektorzy instytutów i ich zastępcy,
- profesorów opiniotwórczych, mających szczególną pozycję na uczelni w wyniku różnych przyczyn (merytorycznych i niemerytorycznych, politycznych i związkowych itp.), którzy oddziałują na to co się dzieje w uczelni oraz na decyzje zarządzających; tworzą grupy nacisku, a czasami narzucają swoje poglądy innym i blokują cenne inicjatywy: rzadko, ale zdarza się, że «ustawiają» wybory i tworzą tzw. «grupę trzymającą władzę», np. w instytutach,
- zarządzanych: osoby wykonujące polecenia zarządzających, często starających się o wsparcie ze strony profesorów opiniotwórczych lub bardzo rzadko pozostających z nimi w nieopłacalnym konflikcie.

Ten układ personalny powoduje, że zarządzanie w uczelni może być nieprzejrzyste i strategia zarządzania nieczytelna¹⁰⁶.

Innym odczuwalnym deficytem jest częsty brak jasno określonej misji, wizji i celów strategicznych uczelni. Chociaż każda szkoła wyższa z uwagi na wymagania formalne musi takie dokumenty opracować, to jednak często, ze względu na brak spójnych koncepcji i umiejętności zarządzania strategicznego, są one zbiorem ogólnikowych haseł, wzniosłych deklaracji czy idealistycznych wizji¹⁰⁷. Należy podkreślić, że powyższe słabości są problemem wszystkich polskich uczelni, jednak w szczególny sposób uwiadaczniają się w wyższych szkołach zawodowych, które dodatkowo borykają się z innymi problemami, na przykład brakiem własnej, samodzielnej kadry, nadmiarem pracowników drugoetatowych, brakiem jasno określonej wizji czy strategii działania.

Kierunki zmian w ustroju uczelni zawodowych powinny uwzględniać zdiagnozowane deficyty i eliminować takie rozwiązania, które utrwalają skostniałe struktury i wewnętrzne kasty skupiające poszczególne grupy pracowników często reprezentujące odmienne, partykularne interesy. Należy jednak docenić i utrzymać takie rozwiązania, które sprawdziły się w praktyce i nie wymagają zmian systemowych.

Uwzględniając wyniki przeprowadzonych badań oraz opinie ekspertów dotyczące ustroju uczelni zawodowych, można podjąć próbę usystematyzowania kluczowych problemów oraz przedstawić p o s t u l a t y z m i a n :

1. Jedną z podstawowych kwestii wymagających rozwiązania jest n a z w a , pod którą uczelnie zawodowe będą prowadzić swoją działalność. W sektorze publicznym uczelnie zawodowe od dwudziestu lat w większości funkcjonują pod nazwą „państwowa wyższa szkoła zawodowa” (PWSZ). W początkowym

¹⁰⁶ T. Wawak, *Projakościowe zarządzanie w szkolnictwie wyższym w warunkach kryzysu*, [w:] A. Stabryła (red.), *Koncepcje zarządzania współczesnym przedsiębiorstwem*, Kraków 2010, s. 23.

¹⁰⁷ Tamże.

okresie ich działalności nazwa ta, w odbiorze społecznym, kojarzona była z ponadpodstawowymi szkołami zawodowymi (popularnie zwanymi „zawodówkami”), które przygotowywały młodocianych do konkretnych zawodów. Z tej przyczyny w obiegowych opiniach utrwał się stereotyp, że są to szkoły gorsze, kształcące praktycznie, do których najczęściej trafiają absolwenci szkół średnich, którzy uzyskali słabsze wyniki na egzaminie maturalnym. Po dwudziestu latach część społeczeństwa wciąż reprezentuje taki pogląd, celowe wydaje się zatem wprowadzenie nowej nazwy, na przykład „publiczna uczelnia zawodowa” czy „państwowa uczelnia zawodowa”. Istotne jest tutaj wprowadzenie do nazwy własnej słowa „uczelnia”, które jednoznacznie kojarzy się z kształceniem na poziomie wyższym i zastąpienie nim określenia „szkoła”, które jest używane w odniesieniu do jednostek niższego szczebla systemu oświaty.

2. Należy utrzymać dotychczasowy system organów uczelni zawodowych, którymi są: rektor, senat i konwent, ale radykalnie powinien zostać zmieniony sposób ich wyłaniania, kompetencje oraz zakres odpowiedzialności¹⁰⁸. Uczelnie zawodowe, które w porównaniu z uniwersytetami są podmiotami małymi (liczba studentów nie przekracza czterech tysięcy), powinny utrzymać obowiązującą w większości z nich zasadę, że uczelnia jest podstawową jednostką organizacyjną kierowaną przez rektora. Takie rozwiązanie wzmacnia centralizację zarządzania, pozwala na budowanie jednolitej strategii, ułatwia koordynację pracy podległych jednostek i ich wzajemną współpracę. Uczelnia w takiej sytuacji jest dla wszystkich pracowników i studentów wspólną organizacją, co powinno przełożyć się na współpracę, wspólne projekty (w tym także interdyscyplinarne), aktywność i kreatywność kadry zarządzającej, szybkie reagowanie na pojawiające się potrzeby otoczenia zewnętrznego, współodpowiedzialność za jakość kształcenia.
3. Statut państwowej uczelni zawodowej nadal powinien być podstawowym źródłem określającym zasady organizacji uczelni w ramach posiadanej autonomii. Konieczne jest jednak wprowadzenie nowych regulacji dotyczących zasad jego uchwalania i zmieniania. W dotychczasowych rozwiązaniach statut uchwalał senat uczelni, w skład którego z głosem stanowiącym wchodziłi przedstawiciele wszystkich grup pracowników, studenci, przedstawiciele uczelni, z którymi podpisano umowy o współpracy. Jak wynika z badań i zastrzeżeń zgłaszanych przez środowiska akademickie, członkowie senatu nie zawsze posiadali wystarczającą wiedzę i doświadczenie, by przewidywać skutki podejmowanych uchwał, co więcej, statuty były wykorzystywane do zabezpieczania partykularnych interesów niektórych grup zawodowych¹⁰⁹. Dlatego też statuty uczelni zawodowych powinny być uchwalane na wspólnym posiedzeniu senatu

¹⁰⁸ W postulatach reform, zgłaszanych między innymi przez Instytut Allerhanda, pojawiały się propozycje zmian nazw organów uczelni, na przykład wprowadzenie *prezydenta* w miejsce *kanclerza*.

¹⁰⁹ Badania wykazały, że niektóre uczelnie zawodowe w statutach wprowadziły podwyższone wymagania dla kandydatów na rektora (wymagano co najmniej stopnia naukowego doktora habilitowanego), przez co ograniczały krąg potencjalnych zainteresowanych i utrwały system „kastowy”.

i konwentu, większością co najmniej 2/3 ważnie oddanych głosów ich statutowych składów. Senat uczelni zawodowej powinien pełnić rolę organu opiniotwórczego, w którym nadal reprezentowane będą wszystkie grupy pracowników oraz studenci. Proponowany skład senatu:

- rektor jako przewodniczący,
- prorektor lub prorektorzy,
- kanclerz,
- kvestor,
- kierownicy wewnętrznych jednostek uczelni,
- przedstawiciele nauczycieli akademickich,
- przedstawiciele pozostałych pracowników,
- przedstawiciele samorządu studenckiego,
- przedstawiciele związków zawodowych (z głosem doradczym).

4. Zmiana pozycji i ograniczenie dotychczasowych kompetencji senatu powinno zostać zrównoważone przez wzmocnienie k o n w e n t u tak, aby stał się ważnym organem współuczestniczącym w życiu uczelni, łączącym jej autonomię z koniecznością angażowania się w rozwój regionu oraz pełniącym funkcje nadzorcze. Konwent w dotychczasowych rozwiązaniach ustrojowych i praktyce akademickiej był organem fasadowym, pozbawionym własnych uprawnień stanowiących czy nadzorczych wobec władz uczelni. Na jego personalny skład największy wpływ miał rektor uczelni, który także zwoływał jego posiedzenia i ustalał porządek obrad. W wielu uczelniach zawodowych aktywność konwentu ograniczała się do jednego spotkania w roku akademickim lub zebrań okolicznościowych, na przykład z okazji święta uczelni lub innych uroczystości. Wzmocnienie pozycji konwentu państwowej uczelni zawodowej powinno nastąpić w wyniku nadania mu ważnych uprawnień i kompetencji, takich jak:
 - uchwalanie misji i strategii uczelni;
 - wybór rektora (poszerzony skład);
 - opiniowanie przedstawionych przez rektora elekta kandydatów na prorektorów, przy czym kandydat na prorektora do spraw rozwoju uczelni powinien także uzyskać akceptację konwentu;
 - odwoływanie rektora, prorektora i kanclerza w przypadku niezyskania absolutorium lub w innych określonych prawem sytuacjach;
 - przyjmowanie corocznych sprawozdań rektora (finansowego i z działalności uczelni) oraz udzielanie mu absolutorium, z uwzględnieniem opinii senatu;
 - opiniowanie przedstawionych przez rektora planów działalności finansowej uczelni;
 - zatwierdzanie, na wniosek rektora, limitów przyjęć oraz kierunków i (lub) specjalności studiów z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy, jak również potrzeb miasta i regionu;
 - opiniowanie wniosków rektora w sprawach dotyczących konsolidacji uczelni.

Proponowany skład konwentu:

- przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego;
- przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych;
- przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców¹¹⁰;
- przedstawiciele uczelni, z którymi współpracuje uczelnia zawodowa;
- rektor;
- kanclerz;
- prorektor lub prorektorzy;
- przedstawiciele nauczycieli akademickich i innych pracowników, tak żeby były reprezentowane wszystkie grupy pracowników;
- przedstawiciele studentów.

Ważne jest, aby w regulacjach określających sposób wyłaniania członków konwentu, zwłaszcza zewnętrznych, wprowadzone zostały takie mechanizmy, które zminimalizują lub wręcz uniemożliwią wystąpienie nieprawidłowości przy ustalaniu jego składu, wyeliminują naciski polityczne czy nieformalne układy.

5. Kluczowym problemem związanym z ustrojem uczelni jest określenie p o z y c j i rektora i zakresu jego uprawnień. W dotychczasowej praktyce akademickiej objęcie funkcji rektora było postrzegane jako swoiste ukoronowanie kariery, a samą pozycję rektora utożsamiano z etosem akademickim, tradycją oraz przypisywanym mu miejscem *primus inter pares* we wspólnocie uczelni. Z przeprowadzonych badań, a także ze zgromadzonych w wywiadach opinii wyłania się jednak zgoła inny obraz współczesnego rektora. W wielu uczelniach zawodowych rektorzy są wybierani w warunkach ostrej rywalizacji, podczas kampanii wyborczych wykorzystywane bywają socjotechniki wyborcze charakterystyczne dla świata polityki oraz takie negatywne zachowania jak pozyskiwanie głosów w zamian za obietnice stanowisk i przywilejów, czy zmiany zasad wyborczych wprowadzane przez ubiegających się o reelekcję, w celu wzmocnienia swoich szans i osłabienia konkurentów.

Wyniki prowadzonych badań potwierdziły, że wciąż w państwowych wyższych szkołach zawodowych funkcję rektora pełnią osoby związane zawodowo z innymi uczelniami, dla których szkoły zawodowe są tylko formalnie pierwszym miejscem pracy. Tacy rektorzy najczęściej mieszkają w miastach, gdzie działają ich macierzyste uczelnie, w których nadal pracują. Ta sytuacja rodzi wiele zagrożeń, między innymi powoduje brak zrozumienia i otwarcia na potrzeby otoczenia społeczno-ekonomicznego uczelni, zwłaszcza lokalnego rynku pracy, podejmowanie pozornych działań, najczęściej dla potrzeb akredytacji, na przykład tworzenie dokumentów potwierdzających współpracę z pracodawcami, za którymi nie stoją realne działania, czy izolowanie miejscowej kadry. Wprowadzenie ustawowego obowiązku, aby uczelnie były dla ich rek-

¹¹⁰ Za kluczowych dla uczelni pracodawców uważa się przedsiębiorstwa i instytucje, które umożliwiają studentom realizację praktyk zawodowych, czy współpracują z uczelnią w innych obszarach (na przykład na podstawie zawartych umów).

torów pierwszym miejscem pracy nie rozwiązało problemu, ponieważ w praktyce jest tylko wymagane złożenie stosownego oświadczenia, bez konieczności rezygnacji z pracy na macierzystej uczelni. Tacy rektorzy (i inne osoby funkcyjne) najczęściej nie znają problemów mieszkańców miast i regionów, w których funkcjonują państwowe wyższe szkoły zawodowe, nie mogą zatem skutecznie kierować uczelniami tak, aby przyczyniały się one do niwelowania nierówności, wspierały rozwój lokalny, postęp i miejscowe inicjatywy.

W praktyce nie sprawdzila się także wprowadzona w nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym instytucja konkursów na stanowisko rektora¹¹¹, ponieważ w opinii części środowiska, konkurs ogranicza reprezentatywność wyborców, umożliwia ponadto manipulowanie składem osobowym komisji konkursowej (na przykład przez władze, którym kończy się kadencja i zabiegają o reelekcję) oraz wpływanie na podejmowane decyzje. Środowisko akademickie nie zaakceptowało także możliwości wybierania rektora-menedżera¹¹².

Według ekspertów Banku Światowego „najwyższe stanowiska na uczelniach (rektorzy, prorektorzy i dziekani) obejmowane są przez osoby z największym dorobkiem naukowym lub obsadzone przez grupy interesów. Nie jest zaś brane pod uwagę doświadczenie organizacyjne, ani umiejętności z zakresu zarządzania”¹¹³. Taki stan przekłada się na sprawność organizacji, jaką jest uczelnia, która bez względu na typ i profil, żeby sprawnie i konkurencyjnie funkcjonować, musi realizować tzw. „trzecią misję” i być sprawnie zarządzanym podmiotem przedsiębiorczym.

Uczelnia przedsiębiorcza może być postrzegana przez silną pozycję menedżerską rektora, który powinien być mianowany przez organ zewnętrzny na zasadzie otwartego konkursu, cieszyć się znaczną swobodą zarządczą i nie być zależnym od ciał kolegialnych na różnych poziomach ustroju uniwersyteckiego¹¹⁴.

Wyniki badań przeprowadzonych wśród pracowników państwowych wyższych szkół zawodowych wskazują, że środowisko nie akceptuje powierzenia wyborów rektora organom zewnętrznym, upatrując w tym znacznego ograniczania autonomii. Zdecydowana większość badanych opowiada się za odejściem od dotychczasowych wyborów pośrednich – elektorskich, na rzecz wyborów bezpośrednich, w których czynne prawo wyborcze przysługiwałoby

¹¹¹ W państwowych wyższych szkołach zawodowych na kadencję 2016–2020 w tym trybie wyłoniono tylko czterech rektorów.

¹¹² Podczas wyborów na kadencję 2016–2020 statystyczny rektor elekt publicznej uczelni akademickiej miał 59 lat i był mężczyzną (spośród 89 miejsc rektorskich 5 przypadło kobietom). Trzech na pięciu rektorów objęło tę funkcję po raz pierwszy. Najmłodszy są rektorzy akademii wychowania fizycznego (średnia 53 lata) oraz uniwersytetów medycznych (55,5). Najstarsi są rektorzy uczelni rolniczych (66 lat) i politechnik (63 lata). Żaden z rektorów nie został wybrany w dopuszczalnym przez prawo trybie menedżerskim (*Wybory rektorów 2016*, „Perspektywy”, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=191&Itemid=366 [dostęp: 17.07.2017]).

¹¹³ *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Bank Światowy, 2004, cyt. za: *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce...*, dz. cyt., s. 23.

¹¹⁴ Pogląd prezentowany przez Dominika Antonowicza i Bena Jongbloeda w publikacji: *Jaki ustrój uniwersytetu?...*, dz. cyt.

wszystkim pracownikom uczelni, a w wypadku nauczycieli akademickich – osobom, dla których uczelnia jest podstawowym miejscem pracy.

Obowiązująca ustawa przewiduje, że kandydat na rektora musi posiadać co najmniej stopień naukowy doktora, chyba że statut stawia wyższe wymagania. W niektórych uczelniach zawodowych władze skorzystały z tej możliwości i podniosły wymagania głównie po to, aby ograniczyć „konkurencję”, wyeliminować potencjalnych kandydatów legitymujących się stopniem naukowym doktora, zwiększając tym samym szanse wyborcze własne lub osób ze swojego kręgu. Jak wynika z badań, w państwowych wyższych szkołach zawodowych na kadencję 2016–2020 wybrano rektorów, spośród których 11 posiada stopień naukowy doktora. Tylko w czterech uczelniach rektor został wybrany w trybie konkursowym.

W obecnym stanie prawnym rektor jest jednoosobowym organem uczelni, który kieruje całą uczelnią i ponosi odpowiedzialność za legalność swoich działań. Nie odpowiada jednak za styl i jakość zarządzania czy efektywność podejmowanych decyzji. Wyraźnie brakuje usankcjonowanej odpowiedzialności władz uczelni za bierność, minimalizowanie obowiązków, absencję w pracy, niepodjęcie ambitnych wyzwań, starań o granty („utracone korzyści”) czy realnych działań na rzecz współpracy z otoczeniem społeczno-ekonomicznym. Rektorzy nie są rozliczani ze swojej działalności, nie ma jasnego systemu oceny ich pracy i motywacji, a ryzyko, jakie podejmują to brak akceptacji przy ewentualnych staraniach o reelekcję.

W toczącej się społecznej debacie nad *Ustawą 2.0* dominuje pogląd, że wyboru rektora powinny dokonywać rady powiernicze. Resort nauki i szkolnictwa wyższego opowiada się za rozwiązaniem polegającym na powołaniu nowego organu – rady uczelni, w skład której wejdzie od 6 do 8 przedstawicieli wybieranych przez senat oraz przewodniczący samorządu studenckiego. Osoby spoza wspólnoty uczelni mogą stanowić ponad 50% jej składu. Podstawowym zadaniem rady uczelni ma być wskazanie co najmniej dwóch kandydatów na rektora, który ostatecznie zostanie wybrany przez kolegium elektorskie¹¹⁵. Wydaje się jednak zasadne, aby w wypadku uczelni zawodowych rektorzy byli wybierani przez konwent – organ już istniejący, którego skład dla potrzeb wyborczych powinien zostać poszerzony o przedstawicieli nauczycieli akademickich, studentów i działających w uczelni związków zawodowych. Warto rozważyć także propozycję wyborów bezpośrednich, jako najbardziej demokratycznych i trudnych do „ustawienia”, które w przypadku stosunkowo małych uczelni zawodowych dawałyby szanse na zwycięstwo najlepszego kandydata.

Obok zasad wyboru rektora, kluczowym problemem koniecznym do rozwiązania jest określenie jego pozycji i roli na uczelni. Można tu przyjąć dwa podstawowe modele:

- Rektor – organ odpowiedzialny za kształcenie. W jego gestii znajdują się sprawy związane z nauczaniem jako podstawowym zadaniem uczelni dydaktycznej. Odpowiada za programy nauczania, organizację dydaktyki, egzaminów

¹¹⁵ MNiSW, *Ustrój nauki i szkolnictwa wyższego*, Konstytucja dla Nauki: Ustawa 2.0, Warszawa 2017, <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/podsumowanie-zmian/ustroj-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego> (dostęp: 4.12.2017).

i zarządzanie wszelkimi działaniami dotyczącymi toku studiów. Zatwierdza programy kształcenia i stypendia, zaprasza zagranicznych profesorów, zawiera kontrakty dydaktyczne. Odpowiada za relacje z innymi szkołami, porozumienia międzyuczelniane, mobilność studentów i wykładowców, nadzoruje praktyki zawodowe oraz kreuje współpracę z pracodawcami. Odpowiada także za jakość kształcenia i ofertę edukacyjną, nadzoruje pracę biura karier, zwłaszcza w zakresie badania losów absolwentów.

- Rektor – menedżer. Zarządza uczelnią i ponosi pełną odpowiedzialność za swoje działania. Decyduje między innymi o budżecie, inwestycjach, obszarach badań, odpowiada za alokację środków na potrzeby poszczególnych jednostek wewnętrznych (wydziały/instytuty), nadzoruje realizację budżetu. Prowadzi politykę kadrową uczelni, powołuje kierowników jednostek wewnętrznych, na przykład dziekanów wydziałów, dyrektorów instytutów. Jest przełożonym wszystkich pracowników. Reprezentuje uczelnię na zewnątrz, zwłaszcza w kontaktach z organami administracji publicznej, odpowiada za realizację misji i strategii uczelni, jej wizerunek oraz komunikację z interesariuszami zewnętrznymi¹¹⁶.

Przyjęty model warunkuje szczegółowe wymagania, odnoszące się do kwalifikacji kandydata na rektora oraz zakres jego odpowiedzialności. Jest to szczególnie istotna kwestia w przypadku, gdy rektor funkcjonuje w modelu, w którym posiada silną pozycję menedżera i w praktyce ma największy wpływ na zarządzanie i podejmowanie strategicznych decyzji. W takim układzie podstawą wyboru rektora powinien być przedstawiony przez kandydata plan działania, który po wyborach musi być konsekwentnie realizowany, ażeby nie stał się zbiorem przedwyborczych obietnic. Należy także rozważyć możliwość wprowadzenia instytucji absolutorium, oznaczającej obowiązek przedkładania przez rektora konwentowi po każdym roku akademickim sprawozdania finansowego i sprawozdania z działalności uczelni. Brak akceptacji ze strony organu nadzorczego powinien skutkować dymisją rektora i nowymi wyborami. Wzmocniony nadzór i możliwość odwołania nieudolnego rektora jest szczególnie ważny dla małych uczelni, w wypadku których złe zarządzanie może prowadzić nawet do likwidacji.

Dla zapewnienia sprawności zarządzania i transparentności działań rektora konieczna jest zmiana przepisów polegająca na:

- likwidacji dwuetatowości;
- ograniczeniu zatrudnienia rektora tylko do jednej uczelni;
- określeniu wymagań dla kandydatów na stanowisko rektora – posiadanie stopnia naukowego doktora, rezygnacja z możliwości zmiany tego warunku w statutach (podwyższania wymagań) oraz co najmniej czteroletnie doświadczenie na stanowisku kierowniczym;
- zniesieniu wymogu wypracowywania przez rektora pensum dydaktycznego;

¹¹⁶ Por. MNiSW (oprac.), *Ustrój uczelni w wybranych państwach*, Warszawa 2017, <https://nkn.gov.pl/ustroj-uczelni-w-wybranych-panstwach/> (dostęp: 13.07.2017).

- ograniczeniu możliwości pełnienia funkcji rektora do maksymalnie dwóch trzyletnich kadencji;
 - powiązaniu dodatku funkcyjnego z osiąganymi efektami, na przykład liczbą studentów, pozyskaną kadrą dydaktyczną, udziałem uczelni w grantach, kategoryzacją, miejscem uczelni w rankingach, losami absolwentów.
6. Zgodnie zobowiązującym stanem prawnym kanclerz uczelni publicznej kieruje jej administracją i gospodarką w zakresie określonym przez statut oraz rektora. Kanclerz, jak również kwestor nie są jednoosobowymi organami uczelni, a jedynie jej pracownikami, stąd nieuzasadnione jest umieszczanie regulacji dotyczących ich pozycji w uczelni w dziale II *Ustrój uczelni* ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym; regulacje te powinny się znaleźć raczej w nowym dziale *Organizacja uczelni*. Zgodnie z aktualnym stanem prawnym kanclerza uczelni publicznej zatrudnia rektor po zasięgnięciu opinii senatu. Kanclerz uczelni publicznej odpowiada za swoją działalność przedrektorem¹¹⁷. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym nie przewiduje żadnej szczególnej formy wyłaniania kanclerza ani formalnych wymagań, jakie kandydat na to stanowisko powinien spełniać. Nie określa także kadencyjności czy sposobu usuwania ze stanowiska. W praktyce brak jednoznacznych uregulowań nie sprzyja transparentności działań, rozmywa podział obowiązków i zakres odpowiedzialności.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, pozycja kanclerza w uczelniach zawodowych jest różna, a zakres obowiązków i odpowiedzialności na tym stanowisku jest określany przez rektora. We wszystkich uczelniach zawodowych odpowiedzialność za całą uczelnię ponosi rektor, natomiast kanclerzom powierza się najczęściej kierowanie administracją uczelni, utrzymywanie infrastruktury czy organizowanie przetargów. Wyraźnie można zauważyć, że rektorzy niechętnie przenoszą samodzielne uprawnienia na kanclerzy, wykazując skłonność do jednoosobowego zarządzania organizacją, we wszystkich obszarach jej funkcjonowania. Z badań, a zwłaszcza z przeprowadzanych wywiadów, wynika także, że przy braku kadencyjności i zatrudnianiu kanclerzy najczęściej na czas nieokreślony, w praktyce osoby zajmujące te stanowiska mają duży, pozaformalny wpływ, na przykład na wybór rektorów, choćby przez pracowników-elektorów, którzy im podlegają. Wielu kandydatów zaczyna proces wyborczy od pozyskania przychylności kanclerza.

Przedstawione regulacje oraz ich praktyczne konsekwencje nie służą sprawnemu i efektywnemu zarządzaniu. Konieczne jest, by regulacje wzmacniały zarządzanie menedżerskie oparte na kompetentnej władzy, jasnych i czytelnych regulacjach, zwinnej, elastycznej i kreatywnej kadrze. W tym celu należy jednak zdecydować się na jeden z modeli podziału kompetencji między rektora i kanclerza:

- model, w którym rektor jest organem odpowiedzialnym za kształcenie oraz pełni funkcje reprezentacyjne i honorowe. W takim modelu nie są konieczne

¹¹⁷ Art. 81 ust.1–3 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.

szczególne kompetencje zarządcze, za zarządzanie uczelnią odpowiada bowiem kanclerz (menedżer);

- model, w którym rektor zajmuje pozycję menedżera, a kanclerz jest zaliczany do egzekutywy.

Z badań zaprezentowanych w rozdziale drugim wynika, że środowisko wyższych uczelni zawodowych skłania się ku pierwszemu rozwiązaniu, gdyż tylko 10% pracowników uczelni opowiada się za wzmocnieniem pozycji kanclerza i jego usamodzielnieniem¹¹⁸.

Biorąc pod uwagę powyższe uwarunkowania, należy dokonać rewizji przepisów, tak aby możliwe było wdrożenie takich rozwiązań, które usprawnią zarządzanie uczelnią, wyeliminują patologie i wzmocnią odpowiedzialność osób zarządzających. Warto także podkreślić, że według opinii części praktyków, którzy od lat zarządzają lub zarządzali uczelniami zawodowymi warto wrócić do rozwiązań, które były przyjęte w ustawie o wyższych szkołach zawodowych z 1997 roku i w praktyce znakomicie się sprawdzały. Można założyć, że optymalne będą następujące propozycje zmian:

- Kanclerz powinien być wybierany w trybie konkursowym na kadencję równą kadencji rektora.
- Należy określić formalne wymagania dla kandydatów ubiegających się o stanowisko kanclerza, zwłaszcza w zakresie koniecznego wykształcenia i doświadczenia w zarządzaniu jednostką organizacyjną.
- Należy przewidzieć możliwości odwołania kanclerza przez konwent lub rektora w trakcie trwania kadencji z przyczyn określonych w statucie uczelni.
- Rektor może przekazać kanclerzowi bezpośrednie zwierzchnictwo nad pracownikami niebędącymi nauczycielami akademickimi państwowej uczelni zawodowej.
- Dodatek funkcyjny kanclerza powinien zależeć od osiągniętych efektów (podobnie jak dodatek rektora).

Do podstawowych kompetencji kanclerza powinno należeć:

- kierowanie administracją i gospodarką państwowej uczelni zawodowej, z wyjątkiem spraw zastrzeżonych dla innych jej organów;
- podejmowanie decyzji dotyczących mienia i gospodarki w zakresie zwykłego zarządu;

¹¹⁸ Podobne wyniki zostały osiągnięte w badaniach prowadzonych przez Instytut Allerhanda dla potrzeb „Ustawy 2.0”. Na pytanie: „Czy Pana/Pani zdaniem należy wzmocnić rolę kanclerza?” 51,6% respondentów odpowiedziało „nie wiem”, 38,4% uznało, że pozycji kanclerza nie należy wzmacniać, a tylko 10% było zdania, że należy to zrobić. Na pytanie: „Jakie kompetencje powinien mieć kanclerz uczelni?” 83,4% odpowiedziało, że powinno to być „kierowanie administracją uczelni w zakresie określonym w statutach uczelni”, 13,5% – „kierowanie administracją uczelni bez możliwości ograniczania kompetencji w statutach uczelni”. Na pytanie: „Czy funkcja kanclerza powinna być kadencyjna?” 54,6% odpowiedziało „tak”, 17,7% – „nie”, a 27,7% – „nie mam zdania”. Na pytanie: „W jaki sposób powinien być wyłaniany kanclerz?” 74,2% odpowiedziało, że powinien być powoływany „w trybie konkursowym”, 22,7%, że „w drodze powołania przez rektora (w trybie bezkonkursowym)” (zob. *Raport z konsultacji społecznych założeń nowej ustawy prawo o szkolnictwie wyższym opracowanych przez Instytut Allerhanda w ramach projektu „Ustawa 2.0”*, Kraków 2017, s. 38.)

- nadawanie uczelni, po zaopiniowaniu przez senat, regulaminu organizacyjnego;
- podejmowanie decyzji finansowych i odpowiedzialność za nie przed rektorem i konwentem;
- zabezpieczenie przestrzegania przez uczelnię prawa oraz zapewnienie bezpieczeństwa i porządku na terenie uczelni.

3. Kształcenie

Edukacja i budowanie potencjału intelektualnego są podstawowym czynnikiem rozwoju społeczno-gospodarczego i motorem przemian cywilizacyjnych. Jak wynika z założeń strategii lizbońskiej zapoczątkowanej w 2000 roku, rozwój kapitału ludzkiego powinien przyczynić się do przekształcenia Unii Europejskiej w ciągu 10 lat w najbardziej konkurencyjną i dynamiczną na świecie gospodarkę opartą na wiedzy, charakteryzującą się trwałym wzrostem gospodarczym, coraz większą liczbą coraz lepszych miejsc pracy oraz większą harmonią społeczną. Przy tak postawionych priorytetach problemy kształcenia (jego systemu, jakości, dostępności czy mierzalności) stały się przedmiotem badań, dyskusji i nowych regulacji. Szczególna i odpowiedzialna rola przypada szkołom wyższym, które są zobowiązane do identyfikacji społecznych potrzeb edukacyjnych i ekonomicznych oraz przyczyniania się do ich zaspokajania¹¹⁹. Co więcej, w opiniach pragmatyków szkoły wyższe powinny być kluczowym elementem w procesie wytwarzania wiedzy użytecznej i produkcji absolwentów umiających sprostać oczekiwaniom rynku pracy.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę na to, że uczelnie funkcjonują w środowisku konkurencyjnym, co najsilniej przejawia się już na etapie rekrutacji kandydatów na studia. Konkurencyjność uczelni w tym przypadku wynika z postrzeganej przez kandydatów na studia atrakcyjności systemu kształcenia oferowanego przez daną uczelnię i jego adekwatności do oczekiwań rynku pracy.

Na tym tle można postawić tezę, że w ramach istniejącego systemu szkolnictwa wyższego i zmian zachodzących na rynku pracy, system kształcenia jest jedną z najważniejszych determinant konkurencyjności i w efekcie rozwoju szkół wyższych. Uczelnie, które są katalizatorem i motorem przemian gospodarczych, można także zaliczyć do instytucji zaufania publicznego, ponieważ kreują warstwę społeczną, zwaną potocznie „inteligencją pracującą”, i wychowują elity społeczne przez przekazywanie wiedzy i umiejętności kolejnym pokoleniom absolwentów i przygotowanie ich do pełnienia określonych ról społecznych.

Tak rozumiana misja szkół wyższych wiąże się z pełnieniem przez uczelnie trzech głównych funkcji, które odgrywają znaczącą rolę w osiągnięciu celów społecznych i gospodarczych oraz w budowaniu kapitału intelektualnego i społecznego kraju i społeczności lokalnych. Pierwsza funkcja dotyczy kształcenia, a więc wyposażania studentów w kompetencje potrzebne do realizacji zadań w pracy zawodowej, a także kształtowania postaw obywatelskich. Następna funkcja związana jest z prowadzeniem działalności badawczej przez ośrodki naukowe. Dotyczy to prowadzenia badań naukowych, a następnie przekaza-

¹¹⁹ Por. J. Jablecka, *Polityka Unii Europejskiej wobec uniwersytetów w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy (GOW)*, „Przegląd Socjologiczny” 2008, nr 3, s. 37–58.

zywania ich do wdrożeń i ewentualnej komercjalizacji na rzecz użytku społecznego. Ta funkcja polega również na popularyzowaniu nauki, komercjalizacji wyników badań i rozwijaniu kontaktów z otoczeniem społecznym i gospodarczym. Trzecia funkcja, związana ze współpracą na rzecz otoczenia uczelni, jest realizowana poprzez działalność uczelni wyższej jako podmiotu realizującego misję szkolnictwa wyższego na rzecz otoczenia¹²⁰.

Uczelnie funkcjonują w ramach rozwiązań systemowych określonych w tzw. procesie bolońskim i uregulowań, którym muszą się podporządkować, zachowując jednocześnie pełną autonomię w kreowaniu programów, treści, metod i efektów kształcenia.

Państwowe wyższe szkoły zawodowe, które w polskim systemie szkolnictwa wyższego funkcjonują niemal od dwudziestu lat, realizowały i realizują przede wszystkim pierwszą i trzecią funkcję, umożliwiając zdobywanie wyższego wykształcenia tysiącom osób oraz pełniąc doniosłe społecznie i ekonomicznie role. Jak potwierdzają liczne badania, uczelnie zawodowe są ośrodkami znacząco przyczyniającymi się do gospodarczego i społecznego rozwoju miast i regionów, w których prowadzą działalność, a zwłaszcza do budowania opartego na wiedzy i etosie akademickim potencjału intelektualnego społeczeństwa i miejscowych elit. Należy podkreślić, że to właśnie kapitał ludzki jest ważnym czynnikiem rozwoju gospodarczego, natomiast edukacja jest elementem warunkującym jego jakość¹²¹.

Jak wynika z zapowiedzi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, uczelnie zawodowe po reformie systemu będą funkcjonować jako uczelnie dydaktyczne, a zatem ta działalność (jakość i poziom kształcenia, dopasowanie do potrzeb rynku pracy czy aktualność merytoryczna) powinna być obszarem szczególnych starań.

Działalność dydaktyczna na każdym poziomie edukacji to proces kształcenia i wychowania absolwentów przygotowywanych do dalszego etapu edukacyjnego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, a w wypadku szkół branżowych oraz wyższych – do pracy zawodowej w warunkach określonych przez środowisko zewnętrzne (rynek pracy) oraz do pełnienia w przyszłości różnych ról społecznych.

Działalność dydaktyczna uczelni tworzy system kształcenia, którego najważniejszymi składnikami są:

- rynek pracy, wyznaczający zapotrzebowanie na określony rodzaj i poziom wiedzy, umiejętności i kompetencje społeczne;
- nauczyciele, w tym nauczyciele akademicki, ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie;
- studenci (słuchacze), ich oczekiwania, motywacje, uzdolnienia i predyspozycje;
- misja, strategia oraz profil działalności szkoły wyższej;
- treści kształcenia, ich dobór i układ oraz programy kształcenia i sposoby sprawdzania osiągniętych wyników;
- organizacja procesu dydaktycznego, w tym: infrastruktura dydaktyczna, system motywacyjny, powiązanie procesu dydaktycznego z praktyką gospodarczą i środowiskiem międzynarodowym;

¹²⁰ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant, Gdańsk 2010, s. 40–41.

¹²¹ J. Stanienda, *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów szkół wyższych na przykładzie Tarnowa*, [w:] A. Gądek (red.), *Koncepcje innowacyjnego kształcenia w reformującym się szkolnictwie wyższym. Firma symulacyjna jako metoda dydaktyczna na studiach o profilu praktycznym*, Tarnów 2016, s. 85.

- środowisko kształcenia (zewnętrzne i wewnętrzne); w przypadku szkół wyższych są to regulacje prawne oraz otoczenie instytucjonalne: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polska Komisja Akredytacyjna¹²², Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów i inne instytucje¹²³.

Uczelnie zawodowe, które mają już utrwalone miejsce w systemie polskiego szkolnictwa wyższego, podlegają takim samym regulacjom prawnym jak pozostałe szkoły wyższe. Ponieważ Polska znalazła się w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (ang. *European Higher Education Area*), uczelnie musiały dostosować kształcenie do określonych w ustawach i rozporządzeniach regulacji o charakterze imperatywnym oraz wdrożyć regulacje dyspozytywne, zawierając je w statutach, regulaminach czy innych aktach kierownictwa wewnętrznego. Konieczność realizacji założeń procesu bolońskiego wiąże się dla kształcenia z wymogami:

- stosowania punktowego, porównywalnego w państwach sygnatariuszach deklaracji bolońskiej, systemu rozliczania osiągnięć studentów ECTS (ang. *European Credit Transfer System*);
- podziału studiów na dwustopniowe i studia doktoranckie, przy czym:
 - studia pierwszego stopnia trwają co najmniej 3 lata (6 semestrów i w Polsce kończą się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera);
 - studia drugiego stopnia trwają 2 lata (4 semestry) i w Polsce kończą się uzyskaniem tytułu zawodowego magistra lub tytułu równorzędnego;
 - na niektórych kierunkach dopuszcza się kształcenie w ramach jednolitych studiów magisterskich bez podziału na studia pierwszego i drugiego stopnia; nauka na jednolitych studiach magisterskich trwa – w zależności od kierunku – od 9 do 12 semestrów (5–6 lat);
- wprowadzenia suplementu do dyplomu w jednym z powszechnie używanych języków europejskich dla większej uznawalności stopni naukowych;
- współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości kształcenia oraz opracowania kryteriów i metod oceny jakości (systemy akredytacji, parametryzacji, certyfikacji itp.);
- wzmacniania programów mobilności studentów i wykładowców;
- promocji kształcenia się przez całe życie¹²⁴.

¹²² „Polska Komisja Akredytacyjna jest niezależną instytucją, działającą na rzecz zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia. Podstawowymi celami działań Komisji są dbałość o spełnianie standardów jakościowych przyjętych dla szkolnictwa wyższego, nawiązujących do najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni edukacyjnej oraz wspieranie uczelni publicznych i niepublicznych w procesie doskonalenia jakości kształcenia, a także budowania kultury jakości” (*Misja Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, <http://www.pka.edu.pl/misja/> [dostęp: 23.01.2018]).

¹²³ M. Płonka, *Kształcenie – koncepcje rozwiązań uwzględniające wyniki badań naukowych, oczekiwania środowiska i możliwości uczelnie*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów, 2017.

¹²⁴ Więcej zob. M. Stachowiak-Kudła, *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa 2012; *Wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r.*, [w:] E. Kula, M. Pękowska (wybór i oprac.), *Europejski obszar szkolnictwa wyższego: antologia dokumentów i materiałów*, Kielce 2006, s. 129–132.

Jednym z problemów związanych z systemem bolońskim, wymagającym rozwiązania systemowego, jest dopuszczalność prowadzenia studiów drugiego stopnia przez państwowe wyższe szkoły zawodowe. Jak wynika z badań ilościowych, 24 uczelnie prowadzą obecnie studia na tym poziomie, inne (na przykład PWSZ w Tarnowie) przygotowują wnioski aplikacyjne. Również pozostałe badania prowadzone wśród różnych grup interesariuszy uczelni (wykładowców, pracowników, studentów, przedstawicieli otoczenia społeczno-gospodarczego) potwierdzają społeczną akceptację i potrzebę prowadzenia studiów drugiego stopnia przez państwowe wyższe szkoły zawodowe. Warto zwrócić uwagę na opinie pozyskane w tzw. pytaniach otwartych, z których wynika, że w wielu środowiskach studia umożliwiające uzyskanie tytułu zawodowego magistra są chętnie podejmowane przez absolwentów studiów pierwszego stopnia, a uczelnie publiczne są uznawane są bardziej prestiżowe niż uczelnie prywatne. Zasadne zatem wydaje się utrzymanie możliwości prowadzenia w państwowych wyższych szkołach zawodowych studiów drugiego stopnia, co pozwoli ambitnej młodzieży uzyskać tytuł magistra bez konieczności ponoszenia wysokich kosztów kształcenia w dużych ośrodkach akademickich lub na studiach odpłatnych, a samym uczelniom zapewni etatyzację, racjonalne wykorzystanie posiadanej infrastruktury i ograniczy spadek liczby studentów.

Na obecnym etapie wdrażania procesu bolońskiego ważnym obszarem prac dostosowawczych w Polsce są procesy i działania związane z wprowadzaniem reform strukturalnych. Najważniejszą inicjatywą w tym obszarze jest wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) w szkolnictwie wyższym. Innym istotnym elementem reformy są działania na rzecz zapewniania jakości i przejrzystości funkcjonowania Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Działania PKA są w pełni zgodne z europejskimi standardami, co zostało potwierdzone przez włączenie PKA do European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA). Komisja została wpisana do rejestru komisji akredytacyjnych (European Quality Assurance Register – EQAR), ma także status pełnego członka European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)¹²⁵. Dla zwiększenia mobilności i dostępności szkolnictwa wyższego ważne jest jego otwieranie na uznawanie nabytych kompetencji. Pierwszym krokiem w tym kierunku są przyjęte w nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, uchwalonej w lipcu 2014 r., możliwości uznawania efektów uczenia się nabytych poza uczelnią (dla osób, które ukończyły 25 rok życia).

Istotnym procesem realizacji kształcenia są ramy kwalifikacji, które stanowią ważny element integrujący cele określone w procesie bolońskim. Jest to wprowadzana we wszystkich krajach europejskich metoda opisu efektów edukacyjnych właściwych zarówno dla kierunków kształcenia w szkolnictwie wyższym (Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego), jak i szerzej – dla różnorodnych kwalifikacji potwierdzających osiągnięcie określonych efektów uczenia się. Tym samym nastąpiło swoiste przemodelowanie dotychczasowych koncepcji kształcenia i skupienie uwagi na uczniu lub studencie w aspekcie tego, czego w procesie edukacji ma się nauczyć i jakie kompetencje uzyskać.

¹²⁵ Polska Komisja Akredytacyjna, *Współpraca z otoczeniem*, Warszawa 2017, <http://www.pka.edu.pl/wspolpraca-z-otoczeniem/> (dostęp: 10.10.2017).

Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji. Służy on przede wszystkim większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. Dzięki wprowadzeniu wspólnych ram kwalifikacji zwiększyła się między innymi przejrzystość kształcenia, porównywalność efektów i kompetencji absolwentów różnych typów szkół i uczelni, poprawiła się wiedza pracodawców o kwalifikacjach kandydatów do pracy, co przekłada się na wzrost zatrudnienia, została wprowadzona uznawalność efektów uczenia się uzyskanych poza kształceniem formalnym.

Krajowe Ramy Kwalifikacji są zatem bardzo istotne, zwłaszcza przy konstruowaniu programów studiów w ramach posiadanej autonomii, nie tylko dla samych uczelni, ale także dla potrzeb rynku pracy i występującego na nim „popytu na kompetencje”. Ważne jest także stworzenie hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji, co ułatwia porównywalność kształcenia, niezależnie od kraju, w którym było prowadzone.

W Europejskich Ramach Kwalifikacji (ERK) dla szkolnictwa wyższego stworzono 8 poziomów kwalifikacji, stanowiących punkt odniesienia dla ram kwalifikacji w poszczególnych krajach. Sektorowi szkolnictwa wyższego przypisane zostały poziomy 6 i 7 odpowiadające kwalifikacjom uzyskiwanym w wyniku ukończenia odpowiednio studiów pierwszego i drugiego stopnia.

W przypadku ram kwalifikacji w Polsce, Polska Rama Kwalifikacji (PRK) oraz Krajowa Rama Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK-SW) zostały ze sobą powiązane. Uniwersalne (ogólne) charakterystyki poziomów PRK są rozwinięte w charakterystyki poziomów typowe dla różnych rodzajów kształcenia, także w ramach szkolnictwa wyższego. Poziomy 6–8 ERK i PRK odpowiadają trzem cyklom kształcenia w szkolnictwie wyższym. Poziom 5 to cykl preboloński, niewdrożony w Polsce¹²⁶. Warto w tym miejscu rozważyć możliwości „zagospodarowania” poziomu 5 przez wyższe szkoły zawodowe poprzez umożliwienie rozszerzania oferty edukacyjnej o kształcenie dorosłych w ramach idei uczenia się przez całe życie (LLL)¹²⁷.

Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do ERK zawarte jest w *Raporcie Referencyjnym Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*¹²⁸ oraz w *Raporcie samopotwierdzenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*¹²⁹. Oba raporty przedstawiają stan szkolnictwa wyższego w Polsce, procesy wdrażania reform, w tym wdrażania KRK-SW, z perspektywy celów i założeń ram kwalifikacji w Europie, stanowiąc komplementarny pakiet przedstawiający stan realizacji i wypełnienia kryteriów referencji dla ERK i RK-EOSW, warunkujących włączenie polskiego modelu kształcenia w Europejską Ramę Kwalifikacji.

¹²⁶ Zob. też J. Górniak (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Cz. 3. Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2015, s. 176.

¹²⁷ Więcej na temat tej koncepcji w rozdz. III pkt 9 niniejszego opracowania *Nowe możliwości kształcenia i certyfikowania*.

¹²⁸ S. Sławiński, H. Dębowski (red.), *Raport Referencyjny Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Warszawa 2013.

¹²⁹ Z. Marciniak (red.), *Raport samopotwierdzenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2013.

Biorąc pod uwagę powyższe uwarunkowania, należy stwierdzić, że studia w uczelniach zawodowych muszą prowadzić do osiągnięcia efektów właściwych dla określonego poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji. Nie można bowiem myśleć o wyższej uczelni zawodowej w oderwaniu od całego systemu edukacji. Świadomość kogo i po co kształcą te uczelnie powinna być bardzo istotnym elementem determinującym programy kształcenia.

Jak twierdzi Krystyna Choińska¹³⁰, współcześnie młodzi ludzie, rozpoczynając studia, najczęściej nie wiedzą, kim chcą być, co chcą w życiu robić, dlatego podczas studiów powinni mieć możliwość uczestniczenia w różnego typu zajęciach. Należy w planach studiów łączyć to, co do tej pory uznawano za niemożliwe do połączenia, na przykład treści należące do różnych dyscyplin czy dziedzin wiedzy. Sztywny podział i przypisywanie kierunków studiów do określonych dyscyplin i dziedzin wiedzy nie powinien obowiązywać w wyższych szkołach zawodowych, właśnie ze względu na konieczność łączenia różnorodnych treści. Kolejnym argumentem przemawiającym za takim podejściem do konstruowania planów studiów jest to, że dzisiejsi lub przyszli studenci będą pracować w zawodach, których jeszcze dzisiaj nie ma, najlepszym zatem rozwiązaniem jest odejście w procesie kształcenia od tradycyjnych, utartych wzorów.

Uczelnie zawodowe powinny zyskać tym samym większą autonomię w zakresie tworzenia nowych kierunków studiów, których uruchomienie wymagałoby jedynie notyfikacji w resorcie nauki.

4. Profile praktyczne

Od 2016 roku wyższe uczelnie zawodowe, funkcjonujące do tego czasu w jednakowych dla wszystkich uczelni uwarunkowaniach prawnych, zobligowane zostały do wprowadzenia praktycznego profilu studiów. Sama zapowiedź zmian polegających na sprofilowaniu kształcenia wywołała w środowisku akademickim żywą dyskusję, w której pojawiały się różnorodne oceny wprowadzanych regulacji prawnych i wymagań organizacyjnych oraz niepokoje związane z odejściem od utrwalonego modelu kształcenia na profilach ogólnoakademickich. Przeorientowanie organizacji i dydaktyki akademickiej na model wzmacniający kształcenie umiejętności i kompetencji społecznych studentów miało się przyczynić, zgodnie z założeniami reformy, przede wszystkim do wzmocnienia integracji uczelni z otoczeniem społeczno-ekonomicznym oraz dostosowania studiów do potrzeb gospodarki i rynku pracy.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym¹³¹ zdefiniowała profil praktyczny, stanowiąc, że są to studia, których program kształcenia obejmuje moduły zajęć służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych. Zakłada się przy tym, że ponad połowa programu studiów, określonego w punktach ECTS, obej-

¹³⁰ K. Choińska, *Dydaktyka akademicka*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.

¹³¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1842 z późn. zm.).

muje zajęcia praktyczne, w tym zajęcia warsztatowe prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią¹³².

Dodatkowo Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów wymaga, aby w opisie efektów kształcenia zakładanych dla kierunku, poziomu i profilu studiów uwzględnione zostały uniwersalne charakterystyki pierwszego stopnia określone w Ustawie z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji¹³³ oraz charakterystyki drugiego stopnia określone w przepisach wydanych na podstawie art. 7 ust. 3 tej ustawy, w tym wybrane efekty kształcenia właściwe dla obszaru lub obszarów kształcenia, do których został przyporządkowany kierunek studiów:

- dla kwalifikacji na poziomie 6 Polskiej Ramy Kwalifikacji – w przypadku studiów pierwszego stopnia;
- dla kwalifikacji na poziomie 7 Polskiej Ramy Kwalifikacji – w przypadku studiów drugiego o stopnia i jednolitych studiów magisterskich.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym oraz wydane na jej podstawie akty wykonawcze¹³⁴ uzależniły prowadzenie praktycznego profilu studiów od spełnienia wielu warunków, a zwłaszcza:

- opracowania programu studiów, który obejmuje moduły zajęć związane z praktycznym przygotowaniem zawodowym, którym przypisano punkty ECTS w wymiarze większym niż 50% liczby punktów ECTS, liczbę semestrów i liczbę punktów ECTS konieczną do uzyskania kwalifikacji odpowiadających poziomowi kształcenia, służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych;
- zapewnienia, by zajęcia związane z praktycznym przygotowaniem zawodowym, przewidziane w programie studiów dla kierunku o profilu praktycznym, były prowadzone:
 - w warunkach właściwych dla danego zakresu działalności zawodowej;
 - w sposób umożliwiający wykonywanie czynności praktycznych przez studentów;
 - przez osoby, z których większość posiada zdobyte poza uczelnią doświadczenie zawodowe odpowiadające zakresowi prowadzonych zajęć;
 - w sposób zapewniający studentom odbywanie praktyk zawodowych przewidzianych w programie kształcenia dla kierunku studiów łącznie w wymiarze co najmniej trzech miesięcy na każdym z poziomów kształcenia;
 - z zapewnieniem minimum kadrowego, gdzie w stosunku do zatrudnionych wymagany jest dorobek naukowy analogiczny jak w przypadku programu kształcenia o profilu ogólnoakademickim lub doświadczenie zawodowe związane z umiejętnościami wskazanymi w opisie efektów kształcenia dla kierunku studiów, zdobyte poza uczelnią.

¹³² Tamże, art. 2. ust. 1 pkt. 18ea.

¹³³ Dz.U. z 2016 r., poz. 64 (t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 986).

¹³⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów (Dz.U. z 2016 r., poz. 1596).

Należy podkreślić, że znowelizowane przepisy zliberalizowały wcześniejsze wymagania kwalifikacyjne i dopuszczają zaliczenie do minimum kadrowego dla studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym w miejsce nauczyciela posiadającego tytuł naukowy lub stopień naukowy doktora habilitowanego dwóch osób posiadających stopień doktora, z kolei w miejsce osoby posiadającej stopień naukowy doktora – dwóch pracowników posiadających tytuł zawodowy magistra i związane z kierunkiem studiów znaczne doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią. Możliwość dokonywania tych zmian nie może jednak przekroczyć 50% liczby nauczycieli akademickich zaliczanych do grupy tzw. samodzielnych pracowników naukowych. Zgodnie z § 11.1 Rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia studiów, nauczyciel akademicki może być zaliczony do minimum kadrowego określonego kierunku studiów:

- o profilu ogólnoakademickim – jeżeli posiada zapewniający realizację programu studiów dorobek naukowy lub artystyczny w obszarze wiedzy odpowiadającym obszarowi kształcenia wskazanemu dla tego kierunku studiów, w zakresie jednej z dyscyplin naukowych lub artystycznych, do których odnoszą się efekty kształcenia określone dla tego kierunku;
- o profilu praktycznym – jeżeli spełnia wymagania określone dla profilu ogólnoakademickiego lub posiada doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią, związane z umiejętnościami wskazanymi w opisie efektów kształcenia dla tego kierunku.

Rozporządzenie stanowi także, że każdy obszar kształcenia, do którego przyporządkowano kierunek studiów, powinien być reprezentowany w minimum kadrowym przez co najmniej jednego nauczyciela akademickiego posiadającego dorobek naukowy lub artystyczny w obszarze wiedzy odpowiadającym temu obszarowi kształcenia.

Profil praktyczny wymaga zatem wprowadzenia do programu studiów modułów zajęć, w których ponad połowa będzie prowadzona w formie zajęć praktycznych, na przykład laboratoryjnych, warsztatowych czy projektowych. Takie rozwiązanie w znaczący sposób może przyczynić się do osiągnięcia umiejętności oczekiwanych zwłaszcza przez rynek pracy. To on wyznacza zapotrzebowanie na określony rodzaj i poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na wszystkich szczeblach edukacji. Dopasowanie kompetencyjne jest bardzo istotne z punktu widzenia zarówno jednostki, jak też przedsiębiorców i całej gospodarki. Właściwe dopasowanie kompetencyjne do wymagań pracodawców wpływa na satysfakcję z pracy, wydajność, a także wynagrodzenia pracowników. W odwrotnej sytuacji pracownicy tracą chęć i motywację do pracy, są mniej efektywni. Rezultaty niedopasowania są dostrzegane także w skali makro – wpływają na wyższy poziom bezrobocia i zmniejszenie PKB ze względu na marnowanie potencjału kapitału ludzkiego, jego zmniejszoną produktywność i konkurencyjność. Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów szkół wyższych są przedmiotem analiz i opracowań naukowych¹³⁵. Kwartalne Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL)¹³⁶, stanowiące podstawowe źródło informacji o sytu-

¹³⁵ J. Stanienda, *Oczekiwania pracodawców ...*, dz. cyt., s. 83–105.

¹³⁶ Metodologia BAEL jest oparta na definicjach zalecanych do stosowania przez Międzynarodową Organizację Pracy i Eurostat. Podstawowym kryterium podziału ludności, z punktu widzenia aktywności ekonomicznej, na pracujących, bezrobotnych i biernych zawodowo jest praca, tzn. wykonywanie, posiadanie bądź poszukiwanie pracy w badanym tygodniu. Badanie obejmuje wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej, będące członkami wylosowanych gospodarstw domowych. Metodologia BAEL zob. *Monitoring*

acji na rynku pracy i barometr zapotrzebowania na pracę, wyraźnie wskazuje, że uzyskanie wyższego wykształcenia poprawia perspektywy na rynku pracy. Im wyższy jest poziom wykształcenia, tym lepsze są też szanse zawodowe i mniejsze ryzyko bezrobocia. Aktywność zawodowa osób z wyższym wykształceniem jest zdecydowanie większa. Tendencje te potwierdzają i dokumentują dane zawarte w tabeli 16.

Tabela 16. Poziom wykształcenia a rynek pracy (dane za IV kwartał 2014 i 2016)

Poziom wykształcenia	Aktywność zawodowa		Popyt na pracę		Stopa bezrobocia	
	2014	2016	2014	2016	2014	2016
Wyższe	80,4	80,2	76,7	77,8	4,6	2,9
Policealne i średnie zawodowe	64,8	64,0	60,0	60,8	7,4	5,0
Średnie ogólnokształcące	49,0	50,4	43,4	46,2	11,5	8,3
Zasadnicze zawodowe	60,1	59,1	55,3	55,0	9,5	7,0
Gimnazjalne, podstawowe i niepełne podstawowe	18,1	14,7	15,1	14,7	16,9	12,6

Źródło: *Monitoring Rynku Pracy: kwartalna informacja o rynku pracy*, Warszawa 2017.

Różnice w wynagrodzeniach uzyskiwanych przez osoby legitymujące się najniższym i najwyższym poziomem wykształcenia powiększały się w Polsce systematycznie w okresie transformacji. W 1988 roku wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem były przeciętnie o 37% wyższe niż płace pracowników z wykształceniem podstawowym, a w 2004 roku różnice te sięgały już niemal 120%. W 2016 roku różnica ta wynosiła 103% (mediana), a w grupie 25% najwyżej zarabiających – 128% (tabela 16).

Tabela 17. Wynagrodzenie całkowite brutto (w PLN) a wykształcenie w 2016 roku

Wykształcenie	Próba	25% zarabiał mniej	Mediana	25% zarabiał więcej
Podstawowe i gimnazjalne	843	2050	2600	3500
Zasadnicze zawodowe	4208	2200	2700	3500
Policealne	22 623	2400	3058	4100
Średnie i pomaturalne (zdana matura)	4164	2300	3000	3919
Niepełne wyższe (absolutorium studiów magisterskich lub inżynierskich)	3891	2834	3850	5448
Wyższe zawodowe (licencjackie/inżynierskie)	18 266	2800	3800	5500
Wyższe magisterskie	38 862	3000	4250	6500
Wyższe magisterskie inżynierskie	22 306	3700	5300	8000

Źródło: Ogólnopolskie Badanie Wynagrodzeń (OBW) przeprowadzone przez Sedlak & Sedlak w 2016 roku.

Rynku Pracy: kwartalna informacja o rynku pracy, Warszawa 2017, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/monitoring-ryнку-pracy-kwartalna-informacja-o-rynku-pracy-czwarty-kwartał-2016-roku,12,31.html> (dostęp: 4.07.2017).

Reasumując, można stwierdzić, że wyniki badań, dane statystyczne oraz ekspertyzy wyraźnie wskazują, że w gospodarce opartej na wiedzy rynek pracy w coraz większym stopniu wchłania absolwentów z wyższym wykształceniem. Wyposażenie absolwentów szkół wyższych w wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne adekwatne do oczekiwań innowacyjnej, opartej na wiedzy i kapitale intelektualnym gospodarki powinno być głównym imperatywem systemów kształcenia w szkolnictwie wyższym, w tym także uczelni zawodowych.

Oczekiwania rynku pracy wobec absolwentów szkół wyższych oraz wymagania formalne wynikające z przepisów prawa powinny stać się dla uczelni zawodowych inspiracją do poszukiwania i wdrażania innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych i dydaktycznych, które ułatwią studentom nabywanie umiejętności kluczowych i to w warunkach maksymalnie zbliżonych do tych, w których w przyszłości ma być wykonywany zawód. W praktyce jednak stworzenie takich warunków wymaga odejścia od tradycyjnych form salowo-lekcyjnych na rzecz nowoczesnej i specjalistycznej infrastruktury, dostosowanej do potrzeb praktycznego i innowacyjnego kształcenia realizowanego w formie firm symulacyjnych, pracowni projektowych czy laboratoriów. Takie działania są jednak bardzo kosztowne, a dodatkowym obciążeniem dla uczelni jest konieczność finansowania zajęć prowadzonych w małych grupach, czego wymagają laboratoria, warsztaty czy symulacje.

W takiej sytuacji dla wyższych szkół zawodowych znakomitym rozwiązaniem mogłoby być realne włączenie pracodawców w proces dydaktyczny i korzystanie z infrastruktury przedsiębiorstw bądź instytucji oraz kształcenie na ich zamówienie. Potwierdzają to przykłady prowadzonych studiów dualnych, które z powodzeniem zaczęły wdrażać niektóre państwowe wyższe szkoły zawodowe, na przykład w Lesznie i Pile. Dobrze zorganizowane studia dualne wyróżniają się przewagą zajęć praktycznych nad teoretycznymi, w porównaniu do studiów prowadzonych w trybie wyłącznie tradycyjnym. Ich idea zakłada, że po odbyciu na uczelni przygotowania teoretycznego, na przykład w pierwszym semestrze studiów, realizowanego w tradycyjnych akademickich formach i z zastosowaniem utrwalconych metod dydaktycznych, studenci otrzymują możliwość dalszej nauki w formie studiów dualnych w przedsiębiorstwach i instytucjach, z którymi uczelnia podpisała umowy lub które wskazuje sam student¹³⁷. Pracodawca przyjmujący studenta powinien jednak gwarantować zdolność do prowadzenia takiego kształcenia. Rekrutację na studia dualne uczelnia powinna prowadzić wraz z przedsiębiorcą, na przykład w odniesieniu do studentów kierunków inżynierskich czy menedżerskich. Dla potrzeb kształcenia przyszłych kadr wskazane byłoby także rozszerzenie grupy podmiotów, we współpracy z którymi takie studia mogłyby być prowadzone, o instytucje czy urzędy publiczne, na przykład urzędy gmin czy oddziały Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Dodatkowym

¹³⁷ Aktualne regulacje dotyczące możliwości prowadzenia takich studiów zawarte są w art. 168a ust. 1 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Uczelnia może prowadzić studia o profilu praktycznym z udziałem podmiotów gospodarczych, ale dopiero posiadanie umowy, o której mowa w ust. 2, daje prawo do korzystania przez uczelnię z nieco łagodniejszych kryteriów minimum kadrowego. Problematiczną kwestią jest wskazanie podmiotów, z którymi taka umowa może być zawarta, ze względu na brak definicji legalnej. Wydaje się jednak, że należy uznać za podmiot gospodarczy każdego przedsiębiorcę, przede wszystkim w rozumieniu przepisów kodeksu cywilnego i ustawy o swobodzie działalności gospodarczej.

wzmocnieniem tego typu kształcenia powinny być wakacyjne praktyki zawodowe czy przygotowywanie prac dyplomowych pod kierunkiem pracodawcy¹³⁸.

W przypadku proponowanego rozwiązania konieczne jest jednak wprowadzenie systemu zachęcającego do takich działań, na przykład przez dotacje dla pracodawców i studentów uczestniczących w kształceniu dualnym. Być może, przy spełnieniu innych wymagań, na przykład obowiązku zatrudnienia po studiach określonej liczby absolwentów, takie wsparcie byłoby nowym instrumentem rynku pracy. Obecnie, zgodnie z Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy¹³⁹, wsparcie jest oferowane absolwentom poszukującym pracy. W praktyce, w zależności od sytuacji, przybiera formę stażu, bonu szkoleniowego, bonu na zasiedlenie czy sfinansowania nowego stanowiska pracy. Wydaje się jednak, że zamiast uzupełniać deficyty wiedzy absolwenta szkoleniami finansowanymi bonem szkoleniowym, można takie środki wykorzystać w sposób zdecydowanie bardziej efektywny już na etapie studiów i – przy wsparciu pracodawców – wyposażyć absolwenta w kompetencje poszukiwane na rynku pracy. Wprowadzając takie rozwiązania, należałoby się zastanowić jak wzmocnić pozycję osób odpowiedzialnych ze strony pracodawcy za praktyczne kształcenie i jak uczynić ich współodpowiedzialnymi za efekty nauczania. Taki cel jest możliwy do osiągnięcia na przykład w sytuacji dopuszczającej włączenie praktyków do minimum kadrowego, w którym zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami, powinny znaleźć się osoby ze znaczącym doświadczeniem zawodowym uzyskanym poza uczelnią. Przepisy wymagają jednak, aby takie osoby zostały zatrudnione w pełnym wymiarze czasu pracy, co w praktyce jest często niemożliwe do zrealizowania. Należy się ponadto liczyć z możliwością wystąpienia różnorodnych trudności, a nawet oporu samych uczelni i tych pracowników, którzy w wyniku przyjęcia nowych rozwiązań utracą część godzin dydaktycznych, prowadzonych przez lata w tradycyjnej formie wykładów i ćwiczeń.

Od 1 października 2016 roku wprowadzone zostały nowe zasady określania minimum kadrowego dla studiów o profilu praktycznym. Zgodnie z § 12 ust. 1 wspomnianego rozporządzenia, minimum kadrowe na określonym kierunku studiów w przypadku studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym stanowi co najmniej jeden samodzielny nauczyciel akademicki oraz co najmniej pięciu nauczycieli akademickich posiadających stopień naukowy doktora, a w wypadku studiów drugiego stopnia – co najmniej sześciu samodzielnych nauczycieli akademickich oraz co najmniej sześciu posiadających stopień naukowy doktora.

Takie rozwiązanie, w przypadku studiów pierwszego stopnia, sprzyja zwłaszcza małym uczelniom, które od wielu lat musiały spełniać identyczne wymagania co do minimum kadrowego, jak duże uczelnie akademickie, tworząc często „sztuczny potencjał” zarówno kadrowy, jak i intelektualny. Najczęściej braki kadrowe uzupełniano, zatrudniając pracowników drugoetatowych, którzy zazwyczaj ograniczali związki z uczelnią

¹³⁸ Por. D. Dyrkowski, M. Popek, *Doświadczenia niemieckiego systemu studiów dualnych – opis i rekomendacje dla polskiego systemu kształcenia*, [w:] D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji: stan i perspektywy rozwoju*, Poznań 2013, s. 181, <https://pbn-ms.opi.org.pl/pbn-report-web/pages/.../57c6ff6cc2dc706b4fd08cfb> (dostęp: 12.07.2017).

¹³⁹ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1065).

wyłącznie do dydaktyki, lub sięgając po emerytowanych samodzielnych pracowników naukowych. Ponieważ zarówno cel prowadzenia studiów o profilu praktycznym, jak i ich charakter znacząco różnią się od studiów o profilu ogólnoakademickim, w przypadku tego typu kształcenia rozporządzenie różnicuje kryteria formalnoprawne i merytoryczne kwalifikacji nauczycieli uzasadniające wliczanie ich do minimum kadrowego.

Dodatkowo, zgodnie z ustawowymi regulacjami, nauczyciele wliczani do minimum kadrowego muszą złożyć stosowne oświadczenie, w którym wskazują czy uczelnia przyjmująca oświadczenie jest dla nich podstawowym, czy drugim miejscem pracy. Wskazanie tego miejsca wiąże się z szeregiem istotnych uprawnień i obowiązków, w tym także w zakresie minimów kadrowych. Artykuł 129 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym stanowi, że nauczyciel akademicki zatrudniony w uczelni publicznej może podjąć lub kontynuować zatrudnienie w ramach stosunku pracy tylko i wyłącznie u jednego dodatkowego pracodawcy prowadzącego działalność dydaktyczną lub naukowo-badawczą i to jedynie za zgodą rektora (mowa tu jednak o dodatkowym pracodawcy mającym siedzibę na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej). W związku z tym, ustalenie właściwego statusu nauczyciela akademickiego z punktu widzenia wyboru podstawowego miejsca pracy jest kluczowe dla kompletowania minimów kadrowych.

Należy zwrócić uwagę na najnowsze Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów¹⁴⁰. Wprowadza ono bardzo istotną zmianę, zgodnie z którą do minimum kadrowego studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym podstawowa jednostka organizacyjna uczelni może zaliczyć nauczycieli akademickich, dla których uczelnia, w skład której wchodzi ta jednostka, jest podstawowym miejscem pracy. Należy podkreślić, że ograniczenie dotyczy tylko zatrudnienia na uczelni, a zatem można pracować poza uczelnią, na przykład w przedsiębiorstwie, spółce czy urzędzie, co w przypadku praktycznych profili kształcenia jest sytuacją pożądaną.

W odniesieniu do studiów drugiego stopnia o profilu praktycznym zasady dotyczące hierarchii etatów są analogiczne jak w wypadku profilu ogólnoakademickiego, przy czym podobnie jak na pierwszym stopniu nauczyciele-praktycy mogą być zakwalifikowani do minimum, pomimo równoczesnego zatrudnienia w innym miejscu pracy.

W związku z tym, że wiele uczelni wciąż zatrudnia nauczycieli drugoetatowych wymagania dotyczące minimów na studiach pierwszego stopnia o profilu praktycznym określone w § 9 ust. 2 rozporządzenia znacząco wpływają na całą politykę kadrową uczelni. Zmieniły się dodatkowo zasady przyznawania subwencji uczelniom, dla których zatrudnianie pracowników na drugim etacie będzie nieopłacalne.

Wymagania określone przez § 11 ust. 1 pkt. 2 rozporządzenia wskazują, że nauczyciel akademicki może być zaliczony do minimum kadrowego określonego kierunku studiów o profilu praktycznym, jeżeli spełnia co najmniej jedno z kryteriów:

- posiada odpowiedni dorobek naukowy adekwatny do wymagań określonych dla minimum profilu ogólnoakademickiego, spełniając w ten sposób wymagania merytoryczne lub
- posiada doświadczenie zawodowe związane z umiejętnościami wskazanymi w opisie efektów kształcenia dla tego kierunku, zdobyte poza uczelnią.

¹⁴⁰ Dz.U. z 2016 r., poz. 1596.

W przypadku pierwszego kryterium, dla profilu praktycznego obowiązują dokładnie te same kryteria merytoryczne, co w przypadku profilu ogólnoakademickiego. W praktyce pojawiają się jednak problemy interpretacyjne związane z drugim kryterium. W rozporządzeniu zostało bowiem zastosowane nieostre pojęcie „doświadczenia zawodowego”, które wydaje się być kluczowym problemem dla uczelni zawodowych. Należy dodać, że ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym w art. 9a także odwołuje się do doświadczenia zawodowego, stanowiąc, że: „nauczyciele akademicki zaliczani do minimum kadrowego kierunków studiów o profilu praktycznym na zasadach, o których mowa w ust. 2 i 3, posiadający doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią mogą być zatrudnieni w wymiarze nie mniejszym niż 25% pełnego wymiaru czasu pracy”.

Tymczasem zarówno z badań ankietowych, jak i pogłębionych wywiadów grupowych i badań CATI prowadzonych w różnych środowiskach państwowych wyższych szkół zawodowych wynika, że zastosowanie tego nieostrego zwrotu ułatwiło wejście do minimum kadrowego, i tym samym zapewnienie sobie zatrudnienia, osobom przypadkowym, najczęściej w nieformalny sposób powiązanym z osobami funkcyjnymi. W wynikach badań można znaleźć potwierdzenie, że niektóre państwowe wyższe szkoły zawodowe stały się swoistą „przechowalnią” lub alternatywą zawodową dla lokalnych „działaczy”, polityków czy innych osób, których kwalifikacje zawodowe budzą uzasadnione wątpliwości. Oczywiście wiele uczelni pozyskało znakomitych praktyków i włączyło ich do procesu dydaktycznego, jednak pojawiające się patologie wymagają działań naprawczych.

Sama idea włączenia do minimum kadrowego osób z doświadczeniem zawodowym, dla których uczelnia jest podstawowym miejscem pracy jest rozwiązaniem słusznym i celowym. Prawodawca idealistycznie założył, że każda uczelnia w ramach posiadanej autonomii zadba o racjonalną politykę kadrową, gwarantującą najwyższą jakość nauczania, zwłaszcza nakierowanego na kształcenie umiejętności, oraz stworzy możliwość włączenia do kadry dydaktycznej wysoko wykwalifikowanych specjalistów-praktyków.

Należy jednak stwierdzić, że w istniejących regulacjach wyraźnie brakuje wskazania, kto i w jaki sposób ocenia i weryfikuje kadrę dydaktyczną pod kątem posiadanego doświadczenia zawodowego. Obecnie, przy braku szczegółowych regulacji, czyni to Polska Komisja Akredytacyjna, najczęściej podczas prowadzonej wizytacji kierunku. W praktyce jednak taka ocena polega na przyjęciu do wiadomości podanych w raporcie samooceny danych i nie podlega głębszej weryfikacji. Uczelnie mogą ponadto w dowolnym czasie zmienić skład minimum kadrowego, ponieważ wymóg składania corocznych informacji ogranicza się w praktyce do potwierdzenia wywiązania się z liczbowego stanu kadr (na przykład zgłoszenia nazwisk jednego samodzielnego pracownika nauki i pięciu doktorów dla studiów pierwszego stopnia) bez poddawania ocenie dorobku i kompetencji wskazywanych osób. W związku z powyższym, dla transparentności prowadzonej przez uczelnie polityki kadrowej, należałoby sformułować obowiązek, aby same szkoły wyższe w swoich statutach określały wymagania, które doprecyzowałyby pojęcie „doświadczenia” lub „znacznego doświadczenia zawodowego” i na ich podstawie tworzyły minima kadrowe. Należy wziąć pod uwagę trzy podstawowe kryteria:

- doświadczenie zawodowe nauczyciela powinno uwzględniać przede wszystkim doświadczenie rzeczywiste i zdobyte poza uczelnią (pozadydaktyczne);

- doświadczenie zawodowe powinno być aktualne, co oznacza, że takie osoby powinny być czynne zawodowo, pracując na przykład jako inżynierowie, informatycy czy pielęgniarki. Długoletnia przerwa w wykonywaniu zawodu powinna uniemożliwiać wliczenie pracownika do minimum kadrowego, ze względu na dezaktualizowanie się wiedzy i umiejętności zawodowych w sytuacji szybkiego postępu naukowego, technicznego czy organizacyjnego;
- zwrot „znaczące doświadczenie zawodowe” powinien zostać w statutach doprecyzowany przez wskazanie wymaganego okresu, na przykład dziesięcio- czy piętnastoletniego stażu zawodowego.

Podobna weryfikacja powinna dotyczyć oceny merytorycznej adekwatności kwalifikacji nauczyciela akademickiego do minimum danego kierunku, czyli porównanie jego doświadczenia zawodowego z kierunkowymi efektami kształcenia w zakresie umiejętności. Aktualny stan prawny nie narzuca żadnych wymogów formalnych, jednakże zasadne jest, aby przy powierzaniu zajęć dydaktycznych rzeczywiście sprawdzano, czy doświadczenie danego nauczyciela pokrywa się z tym, czego ma nauczać na zajęciach, a także czy jego wiedza i doświadczenie są wystarczające do osiągnięcia założonych efektów kształcenia.

5. Praktyki zawodowe

Przedmiotem części prowadzonych badań były praktyki zawodowe studentów, które w procesie kształcenia mają niezwykle istotne znaczenie, bez względu na rodzaj uczelni czy kierunek studiów. Praktyki urealniają proces kształcenia, pokazują związki teorii z praktyką, wzmacniają umiejętności i kompetencje społeczne studentów.

Problematyka organizacji oraz przebiegu studenckich praktyk zawodowych jest uregulowana w przepisach powszechnie obowiązujących w sposób rozproszony. Regulacja ta znajduje się bowiem zarówno w akcie rangi ustawowej, jakim jest ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, jak również w szeregu aktów wykonawczych wydanych na podstawie tej ustawy. Wskazać również należy, że te unormowania odnoszą się do wszystkich uczelni, brakuje natomiast szczególnych regulacji prawnych (*lex specialis*) odnoszących się do sposobu organizacji, przebiegu i zaliczania studenckich praktyk zawodowych w uczelniach zawodowych, które zobligowane są do prowadzenia studiów o profilu praktycznym. Systemowym założeniem dla wyodrębnienia tego rodzaju profilu kształcenia było zwiększenie konkurencyjności polskich uczelni, dostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz poprawa jakości nauczania przez położenie większego nacisku na zajęcia praktyczne. Wysoka jakość praktyk zawodowych na studiach o profilu praktycznym stanowi więc kluczowy instrument realizacji wyżej wymienionych celów¹⁴¹. Dowodzi tego również treść art. 168a i art. 168b ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, które dopuszczają możliwość prowadzenia przez uczelnię studiów o profilu praktycznym we współpracy z interesariuszami zewnętrznymi (na przykład organizacjami zawodowymi, samorządowymi,

¹⁴¹ A. Ogonowski, *Praktyki zawodowe na studiach o profilach praktycznych*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.

gospodarczymi, podmiotami gospodarczymi). Co więcej, na gruncie § 15 ust. 2 pkt 8 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów¹⁴², wniosek o nadanie uprawnienia do prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu kształcenia wymaga między innymi załączenia kopii porozumień z pracodawcami albo ich deklaracji w sprawie przyjęcia określonej liczby studentów na praktyki.

Istotność praktyk zawodowych realizowanych na kierunkach kształcenia o profilu praktycznym znajduje swoje potwierdzenie również w innych, bardziej szczegółowych regulacjach ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Jak wynika bowiem z treści art. 8 ust. 6, każdorazowe zwiększenie ogólnej liczby osób, które uczelnia publiczna może przyjąć na studia stacjonarne na dany rok akademicki, powyżej 2% liczby studentów przyjętych na studia stacjonarne na poprzedni rok akademicki, musi znajdować swoje uzasadnienie między innymi w prawnej i faktycznej zdolności uczelni do zapewnienia przyjmowanym studentom możliwości odbywania studenckich praktyk zawodowych realizujących efekty kształcenia przyjęte dla danego kierunku. Co więcej, § 3 ust. 1 pkt 6 Rozporządzenia z dnia 24 września 2014 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie podejmowania decyzji dotyczącej zwiększenia ogólnej liczby osób, które uczelnia publiczna może przyjąć na studia stacjonarne na dany rok akademicki, powyżej 2% liczby studentów przyjętych na studia stacjonarne na poprzedni rok akademicki¹⁴³ stanowi, że wniosek w tej sprawie skierowany do właściwego ministra – jeżeli dotyczy studiów o profilu praktycznym – obligatoryjnie musi zawierać dane dotyczące liczby miejsc przewidzianych dla studentów biorących udział w obowiązkowych praktykach zawodowych.

Organizując dla studentów praktyki zawodowe, należy uwzględnić, że zgodnie z art. 166 ust. 2 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, do okresu studiów pierwszego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich wlicza się praktykę zawodową studenta. Praktyki są zatem – bez względu na realizowany na danym kierunku profil kształcenia – obligatoryjnym elementem programu studiów na studiach pierwszego stopnia oraz jednolitych studiach magisterskich. Z brzmienia powołanego przepisu wynika również, że ujęcie w programie studiów obowiązkowych praktyk zawodowych na studiach drugiego stopnia może mieć charakter fakultatywny. Analiza treści art. 11 ust. 9 prowadzi przy tym do wniosku, iż studia drugiego stopnia na profilu praktycznym będą zawsze wymagały uwzględnienia w programie studiów obowiązkowych praktyk studenckich. Takie stanowisko potwierdza również treść § 4 ust. 1 pkt 8 Rozporządzenia z dnia 26 września 2016 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów¹⁴⁴, zgodnie z którym program studiów dla kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia określa między innymi wymiar, zasady i formę odbywania praktyk zawodowych dla kierunku studiów o profilu praktycznym, a w przypadku kierunku studiów o profilu ogólnoakademickim, jeżeli program studiów na tych studiach przewiduje praktyki, oraz liczbę punktów ECTS, którą student musi uzyskać w ramach tych praktyk. Co więcej, na gruncie § 7 ust. 1 pkt 2) lit. c) rozporządzenia,

¹⁴² Dz.U. z 2016 r., poz. 1596.

¹⁴³ Dz.U. z 2014 r., poz. 1300.

¹⁴⁴ Dz.U. z 2016 r., poz. 1596.

prowadzenie studiów na danym kierunku jest możliwe, jeżeli uczelnia (podstawowa jednostka organizacyjna) zapewnia studentom odbywanie praktyk zawodowych przewidzianych w programie studiów dla kierunku studiów o profilu praktycznym łącznie w wymiarze co najmniej trzech miesięcy na każdym z poziomów kształcenia, a w przypadku kierunku studiów o profilu ogólnoakademicki – jeżeli program studiów na tych studiach przewiduje praktyki. Z powołanymi przepisami jest ściśle skorelowana treść art. 189 ust. 2 pkt 2 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, z której wynika, że jednym z podstawowych obowiązków studenta jest odbywanie praktyk zawodowych.

Na gruncie art. 166 ust. 3 ustawy senat uczelni może określić warunki zwolnienia studenta z obowiązku odbycia praktyki. Podkreślenia w tym kontekście wymaga, że uprawnienie senatu uczelni w omawianym zakresie dotyczy obowiązku odbycia, a nie zaliczenia praktyki studenckiej. Zwolnienie z odbycia praktyki zawodowej w żadnym wypadku nie powinno zatem skutkować zwolnieniem studenta z obowiązku zrealizowania wymaganych efektów kształcenia, a w konsekwencji uzyskania wynikającej z programu studiów liczby punktów ECTS przewidzianej dla praktyki zawodowej. Samo zaliczenie praktyki (zrealizowanie efektów kształcenia) może bowiem wynikać z zatrudnienia studenta na stanowisku, w ramach którego powierzono mu obowiązki, umożliwiające realizację efektów kształcenia przewidzianych w programie i opisanych w sylabusie praktyk zawodowych. Wydaje się, że powołaną normę można współstosować z przepisami ustawy regulującymi tzw. procedury potwierdzania efektów uczenia się (por. w szczególności art. 170e–170g). Dotyczy to również dopuszczonego przez art. 165 ustawy przenoszenia i uznawania praktyk zawodowych zaliczonych przez studenta w jednostce organizacyjnej uczelni macierzystej lub w innej uczelni, w tym zagranicznej.

Zgodnie z art. 11 ust. 9 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym podstawowa jednostka organizacyjna uczelni prowadząca kształcenie na określonym kierunku studiów i poziomie kształcenia o profilu praktycznym jest obowiązana uwzględnić w programie kształcenia co najmniej trzymiesięczne praktyki zawodowe. Jednostka ta może organizować kształcenie przemiennie w formie zajęć dydaktycznych prowadzonych w uczelni i w formie praktyk odbywanych u pracodawcy, uwzględniając realizację wszystkich efektów kształcenia przewidzianych w programie studiów dla tego kierunku, poziomu i profilu kształcenia. Wskazana norma nakłada zatem obowiązek odbywania trzymiesięcznych praktyk zawodowych na wszystkich studiach o profilu praktycznym, w tym studiach drugiego stopnia. Paradoksalnie takie określenie okresu przedmiotowej praktyki (przez użycie sformułowania „trzymiesięczne”) powoduje duże trudności interpretacyjne. Powołane przepisy nie przewidują bowiem, jak należy obliczać termin trzymiesięcznych praktyk. Wydaje się, że najbardziej uzasadnione byłoby w tym kontekście stosowanie treści art. 57 i nast. Ustawy z dnia 14 czerwca 1960 roku Kodeks postępowania administracyjnego¹⁴⁵. Wówczas jednak praktycznie niewykonalne staje się stosowanie postanowień analizowanego przepisu o przemiennym organizowaniu praktyk studenckich oraz realizacji zajęć dydaktycznych na uczelni. Zgodnie bowiem z art. 57 § 3 Kodeksu postępowania administracyjnego terminy określone w miesiącach kończą się z upływem tego dnia w ostatnim miesiącu, który odpowiada początkowemu dniowi

¹⁴⁵ T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1257.

terminu, a gdyby takiego dnia w ostatnim miesiącu nie było – ostatniego dnia tego miesiąca. Jedynym rozwiązaniem wydaje się wówczas odpowiednie stosowanie treści art. 114 Ustawy z dnia 23 kwietnia 1963 roku Kodeks cywilny¹⁴⁶, z którego wynika, że jeżeli termin jest oznaczony w miesiącach lub latach, a ciągłość terminu nie jest wymagana, miesiąc liczy się za dni trzydzieści. Wydaje się jednak, że tak skomplikowane kalkulowanie terminów w odniesieniu do wymiaru czasu odbywania praktyk zawodowych jest nieuzasadnione. Na marginesie należy również wskazać, że przywołane przepisy nie wskazują godzinowego wymiaru czasu praktyki w rozbiciu na jeden dzień odbywanej praktyki zawodowej. Prowadzić to może do znacznych rozbieżności w zakresie faktycznego wymiaru czasu praktyki odbywanej na studiach o profilu praktycznym.

Wspomniane przemienne formy organizacji praktyk zawodowych wydają się także mało atrakcyjne z punktu widzenia pracodawców, którzy przy zastosowaniu trybu przemennego nie są w stanie w sposób zorganizowany i ciągle korzystać z pracy studenta i w efekcie powierzać mu udziału w pracach o charakterze projektowym. Dotyczy to również znacznego utrudnienia w zakresie ewidencjonowania czasu praktyki odbywanej przez studenta. Problemатyczne staje się również zapewnienie właściwej realizacji zakładanych efektów kształcenia. Wydaje się zatem, że zapewnienie możliwości podejmowania trzymiesięcznych praktyk zawodowych w trybie ciągłym (najbardziej efektywnym) wymaga uelastycznienia zasad organizacji roku akademickiego.

Artykuł 99a ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym powołuje dokument określany jako „dziennik praktyk”, wskazując jednocześnie, że uczelnia nie pobiera opłat za jego wydanie. Na gruncie przedmiotowej normy prawnej to dziennik praktyk staje się podstawowym dokumentem umożliwiającym ewaluację założonych efektów kształcenia oraz zaliczenie praktyki zawodowej. W praktyce uczelnianej do obowiązkowych dokumentów potwierdzających odbycie praktyki zawodowej jest włączane dodatkowo stosowne porozumienie pomiędzy uczelnią a pracodawcą, a także program praktyki stanowiący załącznik do porozumienia. Należy pozytywnie ocenić przyznanie uczelniom dużej autonomii w zakresie kształtowania programów praktyk¹⁴⁷. W niektórych wypadkach stosuje się również wypełnianą przez opiekuna praktyk zawodowych z danego zakładu pracy kartę oceny praktyki zawodowej, według wzoru stanowiącego załącznik do porozumienia.

Należy wskazać, że zgodnie z § 9 ust.1 pkt 2 lit. h) Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 września 2016 r. w sprawie dokumentacji przebiegu studiów¹⁴⁸ karta okresowych osiągnięć studenta dokumentująca przebieg studiów zawiera między innymi datę i podpis osoby egzaminującej i zaliczającej praktykę zawodową.

Z kolei § 8 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2014 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach¹⁴⁹ ustanawia dla nauczyciela akademickiego kierującego studencki-

¹⁴⁶ T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 459

¹⁴⁷ Rozporządzenie z dnia 25 września 2014 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach (Dz.U. z 2014 r., poz. 1302) w § 1 stanowi, że sposób i tryb odbywania oraz zaliczania studenckich praktyk zawodowych określa regulamin studiów.

¹⁴⁸ Dz.U. z 2016 r., poz. 1554.

¹⁴⁹ Dz.U. z 2014 r., poz. 1302.

mi praktykami zawodowymi i sprawującego opiekę nad nimi dodatkowe wynagrodzenie w wysokości nieprzekraczającej 1592,50 zł jednorazowo za dany rok akademicki. Biorąc pod uwagę nakład pracy koniecznej do: rzetelnego zorganizowania praktyk, zapewnienia ich prawidłowego przebiegu, w tym hospitowania, sprawdzenia dzienników praktyk i ewaluacji efektów kształcenia, zaliczenia praktyk oraz przeprowadzenia stosownej ankietyzacji wśród pracodawców i studentów, określona w rozporządzeniu kwota wydaje się być zdecydowanie zaniżona. Tym bardziej negatywnie należy ocenić to, iż obowiązujące przepisy nie przewidują wynagrodzenia dla opiekuna praktyk z zakładu pracy przyjmującego studentów na praktyki zawodowe, jak również w żadnym stopniu nie odnoszą się do wynagrodzenia przewidzianego dla studenta. Wydaje się, że brak wynagrodzenia dla wszystkich podmiotów – uczestników procesu organizacji praktyk studenckich – stanowi jedną z podstawowych wad obecnie obowiązującego systemu. Zapewnienie godziwego wynagrodzenia opiekunom praktyk z zakładów pracy oraz samym studentom umożliwiłoby bowiem zacieśnienie współpracy z opiekunami praktyk w poszczególnych zakładach pracy, zmobilizowałoby również samych opiekunów do większego zaangażowania i poświęcenia czasu studentom odbywającym praktyki. Wynagrodzenie jest poza tym naturalnym instrumentem egzekwowania obowiązków od osób je pobierających (na linii: uczelnia – opiekun praktyk oraz zakład pracy [opiekun] – praktykant [student]).

Reasumując, można stwierdzić, że mimo tak rozbudowanej liczby aktów prawnych odnoszących się do omawianej problematyki, zakres i poziom unormowania sposobu organizacji studenckich praktyk zawodowych wydają się szczątkowe i niepozbawione wad. Istnieje więc konieczność wprowadzenia do istniejących regulacji zmian pozwalających na:

- uelastycznienie form organizacji roku akademickiego celem umożliwienia podjęcia i zakończenia trzymiesięcznych praktyk w trybie ciągłym w trakcie roku akademickiego (na przykład przez wprowadzenie trymestrów);
- wprowadzenie obligatoryjnego wynagrodzenia dla wszystkich uczestników procesu organizacji praktyk zawodowych: studenta oraz opiekunów praktyk (z ramienia uczelni oraz ze strony zakładu pracy);
- zwiększenie w procesie kształcenia nacisku na lepsze praktyczne przygotowanie studentów przed rozpoczęciem praktyk studenckich przez stworzenie odpowiednich narzędzi dydaktycznych (dostępu do baz danych, modeli, gier edukacyjnych, symulacji, multimedialnego oprogramowania oraz sprzętu komputerowego). Wydaje się, że w tym kontekście kluczowym narzędziem jest stworzenie prawnych węzłów transferujących na uczelnie darmowe licencje uprawniające do korzystania w celach edukacyjnych z oprogramowania stosowanego przez pracodawców;
- szersze i realne włączenie interesariuszy zewnętrznych w proces kształtowania programów studiów (ankietyzacja, komisje branżowe, udział w procedurach uznawania efektów kształcenia i efektów uczenia się) w szczególności przez:
 - umożliwienie zatrudniania przedstawicieli pracodawców w zakresie umożliwiającym im prowadzenie zajęć dydaktycznych bez uszczerbku dla wysokości dofinansowania z budżetu państwa;

- ścisłe połączenie tematyki prac dyplomowych z zagadnieniami i problemami praktycznymi rozwiązywanymi przez studentów podczas odbywania praktyki zawodowej;
- „umiędzynarodowienie” praktyk zawodowych przez umożliwienie studentom odbywania praktyk zagranicznych, za czym idą kwestie finansowe (zwrot kosztów podróży, dieta) oraz problemy organizacyjne (stworzenie platformy kojarzącej zagranicznych pracodawców z uczelniami, w szczególności z małymi ośrodkami, które nie mają odpowiedniej „siły przebiccia” w konkurencji z uznanymi ośrodkami akademickimi);
- stworzenie jasnych i przejrzystych kryteriów uznawania efektów uczenia się w zakresie zaliczania praktyk zawodowych pracującym uczestnikom studiów niestacjonarnych;
- stworzenie prawnych podstaw określających zakres i źródła finansowania ubezpieczenia studentów kierowanych na praktyki zawodowe oraz źródła finansowania badań profilaktycznych studentów przed rozpoczęciem praktyki zawodowej¹⁵⁰.

6. Nauczyciele akademicki i jakość kształcenia

Problematyka jakości kształcenia, roli nauczycieli akademickich oraz ich znaczenia dla prawidłowego i efektywnego przebiegu procesu nauczania była już w niniejszym opracowaniu wielokrotnie podnoszona. Polskie uczelnie, w tym także zawodowe, mimo że musiały wdrożyć szereg procedur projakościowych, wciąż borykają się z problemem niskiej jakości kształcenia i słabym rozwojem dydaktyki akademickiej. Należy więc postawić pytanie o przyczyny takiej sytuacji i sposoby stymulowania poziomu jakości kształcenia.

W praktyce wszystkie uczelnie usiłują doskonalić jakość kształcenia głównie przez wprowadzanie zmian organizacyjnych i proceduralnych opisywanych w dokumentach, schematach działania czy przykładach dobrych praktyk. Najczęściej te dokumenty stają się podstawą oceny wizytowanego kierunku przez Polską Komisję Akredytacyjną. Mimo tworzenia i stosowania nowych narzędzi i projakościowych procedur, a także budowania w uczelniach systemów zarządzania jakością, poziom kształcenia wciąż nie jest zadowalający.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań, można postawić tezę, że decydującym determinantem wpływającym na jakość kształcenia jest czynnik ludzki.

Proces dydaktyczny i proces doskonalenia jakości kształcenia wymagają silnego zaangażowania kluczowych interesariuszy: nauczycieli akademickich, studentów, pracowników administracyjnych oraz pracodawców. Źródłem rozwoju systemu i zapewnienia optymalnego poziomu studiów będzie zarówno wewnętrzna refleksja wszystkich interesariuszy nad możliwościami wzbogacania własnego, unikatowego systemu determinującego jakość, jak i zaangażowanie w wykonywanie obowiązków tak, by przynosiły swoistą „wartość dodaną” w postaci przyrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studentów. Można zatem porównać ten postulat do konieczności „pracy

¹⁵⁰ A. Ogonowski, *Praktyki zawodowe...*, dz. cyt.

u podstaw” budowania relacji mistrz–uczeń, przyjmowania osobistej odpowiedzialności nauczycieli akademickich za poziom dydaktyki, efektywność wykorzystywanych metod, wartość merytoryczną zajęć, przydatność i użyteczność przekazywanej wiedzy. Największą rolę do spełnienia w tym procesie mają więc nauczyciele akademicy¹⁵¹.

W potocznym rozumieniu za nauczyciela akademickiego uważa się każdego, kto prowadzi zajęcia dydaktyczne w szkole wyższej. Innymi słowy, w świadomości większości społeczeństwa termin ten jest tożsamy z pojęciem nauczyciela szkoły wyższej. Jednak ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym w art. 107 stanowi, że pracownikami uczelni są nauczyciele akademicy oraz pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi, z kolei w art. 108 dokonuje podziału nauczycieli na cztery grupy, zgodnie z utrwalonymi praktykami akademickimi. Nauczycielami akademickimi są zatem:

- pracownicy naukowo-dydaktyczni,
- pracownicy dydaktyczni,
- pracownicy naukowci,
- dyplomowani bibliotekarze oraz dyplomowani pracownicy dokumentacji i informacji naukowej.

Nauczyciele akademicy, bez względu na typ uczelni zatrudniającej, są głównymi realizatorami podstawowych celów i zadań uczelni. Na ich tle można mówić o jedności nauki, dydaktyki i wychowania, przy czym z art. 6 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym można wyprowadzić wniosek, że uczelnie w pierwszej kolejności są powołane do prowadzenia badań naukowych, natomiast z art. 13 wynika, że ich pierwszoplanowym zadaniem jest kształcenie studentów, a więc realizacja celów dydaktycznych¹⁵². Można zatem stwierdzić, że ustawodawca przyjmuje, iż cele i zadania o charakterze naukowym i o charakterze dydaktycznym są w przypadku uczelni celami i zadaniami do pewnego stopnia równorzędnymi.

Artykuł 110 ust. 1 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym określa stanowiska, na których zatrudniani mogą być pracownicy naukowo-dydaktyczni. Są to stanowiska:

- profesora zwyczajnego,
- profesora nadzwyczajnego,
- profesora wizytującego,
- adiunkta,
- asystenta.

Natomiast art. 110 ust. 2. określa stanowiska dla pracowników dydaktycznych, którymi są:

- starszy wykładowca,
- wykładowca,
- lektor lub instruktor.

¹⁵¹ Podobną tezę sformułowała Krystyna Choińska w opracowanej ekspertyzie: „Postuluję ograniczenie biurokracji na uczelni, np. w zakresie podnoszenia jakości kształcenia. Od lat piszę mnóstwo dokumentów związanych z coraz to nowymi wytycznymi ministerialnymi dotyczącymi często zmieniającej się dokumentacji, a nie zauważyłam, by zmieniła się jakość moich zajęć, bo zależy ona przede wszystkim nie od wypełnionych tabel, lecz od mojego przygotowania się do zajęć, mojej wiedzy, moich umiejętności dydaktycznych i od mojego rozwoju zawodowego” (K. Choińska, *Dydaktyka akademicka...*, dz. cyt.).

¹⁵² W. Sanetra, M. Wierzbowski (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym...*, dz. cyt., s. 234.

W uczelniach zawodowych pracownicy dydaktyczni mogą być także zatrudniani na stanowiskach:

- profesora zwyczajnego,
- profesora nadzwyczajnego,
- profesora wizytującego,
- asystenta.

Warto również zwrócić uwagę na ustawowe obowiązki nauczyciela akademickiego oraz zróżnicowanie ich w zależności od zajmowanego stanowiska. Do obowiązków pracownika naukowo-dydaktycznego należy:

- kształcenie studentów;
- wychowywanie ich;
- prowadzenie działalności naukowej;
- uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni.

Ponadto do obowiązków nauczyciela akademickiego posiadającego tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego, niezależnie od tego, czy jest on pracownikiem naukowo-dydaktycznym, naukowym, czy dydaktycznym, należy kształcenie kadry naukowej. Ustawa nie wymaga natomiast, żeby pracownik naukowy zajmował się kształceniem i wychowywaniem studentów, ani by pracownik dydaktyczny prowadził badania naukowe.

Artykuł 111 ust. 4 ustawy stanowi, że do obowiązków pracownika dydaktycznego należy:

- kształcenie i wychowywanie studentów, w tym nadzorowanie opracowywania przez studentów prac zaliczeniowych, semestralnych, dyplomowych pod względem merytorycznym i metodycznym;
- podnoszenie kwalifikacji zawodowych;
- uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni.

Dydaktyk, jak wynika z ustawy, jest zobowiązany jednak podnosić swoje kwalifikacje zawodowe, chociaż brak tu sprecyzowania, na czym taka aktywność w praktyce powinna polegać. Tymczasem z przeprowadzonych badań wynika, że tylko jedna państwowa wyższa szkoła zawodowa wymaga, aby jej kadra posiadała udokumentowane kwalifikacje pedagogiczne. Jest to stan kuriozalny – uczelnie, których głównym celem jest dydaktyka i które zatrudniają pracowników na stanowiskach dydaktycznych, nie widzą konieczności posiadania i podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych przez nauczycieli akademickich.

Warto także zwrócić uwagę, że ustawodawca w szczególny sposób reguluje obowiązki nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach zawodowych, stanowiąc, że mogą oni angażować się w prace badawcze, chociaż nie mają takiego obowiązku. Ustawodawca nie zastrzega jednak wprost, że dotyczy to tylko pracowników dydaktycznych zatrudnionych w tych uczelniach¹⁵³. Dokonując wykładni językowej art. 111

¹⁵³ W. Sanetra i M. Wierzbowski stwierdzają, że takie uregulowanie „stwarza sugestię, że w uczelniach tych nie można zatrudniać nauczycieli akademickich na stanowiskach naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych, ale jedynie można wykonywać pracę na stanowiskach dydaktycznych i jednocześnie może to prowadzić do wniosku, że o ile na uczelniach zawodowych do prowadzenia prac naukowych mogą zostać zobowiązani np. wykładowcy, o tyle możliwości takiej nie ma w przypadku pracowników dydaktycznych zatrudnionych na innych uczelniach. Przepis art. 111 ust. 5 jest tak skonstruowany,

ust. 5¹⁵⁴, można więc dojść do wniosku, iż nauczyciel akademicki zatrudniony w uczelni zawodowej sam decyduje, czy będzie brał udział w pracach badawczych, natomiast organ kolegialny wskazany w statucie może jedynie określić warunki prowadzenia takich prac, bez możliwości egzekwowania takiego obowiązku.

Jest wszakże zrozumiałe, że zakres i charakter zadań nauczycieli akademickich dotyczących dydaktyki, wychowania, pracy naukowej oraz uczestniczenia w pracach organizacyjnych uczelni jest zróżnicowany i zależny od zajmowanego stanowiska. Jest zrozumiałe, że na przykład lektor lub instruktor, choć są pracownikami dydaktycznymi, nie są zobowiązani do nadzorowania opracowywania przez studentów prac dyplomowych pod względem merytorycznym i metodycznym.

Na polskich uczelniach wciąż dominującą metodą dydaktyczną jest wykład, który z punktu widzenia metodyki nauczania należy do metod najmniej efektywnych. Zgodnie z piramidą zapamiętywania statystyczny student z wykładu zapamiętuje około 5% przekazanych informacji. Znacznie więcej mógłby zrozumieć i zapamiętać, gdyby wykład akademicki został wzbogacony elementami, które wymuszają twórcze myślenie, oddziałują na inne zmysły, zwłaszcza na wzrok czy emocje. Niestety, w przeciwieństwie do nauczycieli szkół podstawowych czy średnich, od nauczycieli akademickich nie wymaga się choćby elementarnej wiedzy pedagogicznej, metodycznej czy dydaktycznej. Istnieje nieuzasadnione przekonanie, że uczyć potrafi każdy, co więcej, im wyższy stopień naukowy, tym wyższe są kompetencje pedagogiczne. Ustawa – jak wykazano wcześniej – nakłada na nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych obowiązek podnoszenia kwalifikacji, nie precyzuje jednak, o jakie kwalifikacje chodzi, ani też w jaki sposób dokumentuje się własny rozwój. O ile w przypadku nauczycieli szkół niższego szczebla prawo określa ścieżkę awansu zawodowego oraz stopnie zawodowe uzależnione od spełnienia określonych wymagań¹⁵⁵, o tyle w przepisach regulujących status nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych takich wymagań nie określono. W praktyce wywołuje to bardzo niepokojące, a czasem patologiczne sytuacje, co potwierdzają wyniki badań, zwłaszcza uzyskane w odpowiedziach na pytania otwarte. Wynika z nich, że na uczelniach zawodowych jakość kształcenia wciąż nie jest satysfakcjonująca, nauczyciele są słabo przygotowani pod względem merytorycznym (na przykład wykład sprowadza się do czytania podręcznika), brakuje wiedzy pedagogicznej, sumienności i zaangażowania, przez co zajęcia są nudne i nieefektywne. Oczywiście pojawiają się też przykłady nauczycieli – mistrzów, mentorów, pasjonatów, którzy niestety są mniejszością w istniejącym stanie rzeczy. Dorobek dydaktyczny, zaangażowanie w kształcenie na najwyższym poziomie, innowacje dydaktyczne czekają więc na systemowe uregulowanie. Jest to sprawa o tyle

że jego wykładnia gramatyczna może prowadzić do niezasadnego wniosku, iż nauczyciel akademicki zatrudniony w szkole zawodowej sam decyduje, czy uczestniczy w pracach badawczych (czyli nie ma takiego obowiązku), natomiast organ kolegialny wskazany w statucie może jedynie określić warunki ich prowadzenia, nie mogąc zobowiązać go do wykonywania takich prac” (W. Sanetra, M. Wierzbowski [red.], *Prawo o szkolnictwie wyższym...*, dz. cyt., s. 239).

¹⁵⁴ Art. 111 ust. 5. Nauczyciele akademicki zatrudnieni w uczelni zawodowej mogą uczestniczyć w pracach badawczych. Warunki prowadzenia tych prac określa organ kolegialny uczelni wskazany w statucie.

¹⁵⁵ Ustawa Karta Nauczyciela określa stopnie awansu zawodowego nauczycieli: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany, profesor oświaty (tytuł honorowy).

istotna, że w najbliższej perspektywie, jak wynika z informacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, podstawowym celem uczelni zawodowych będzie dydaktyka nastawiona na kształcenie kadr dla potrzeb gospodarki i państwa, która powinna być zorganizowana i prowadzona na najwyższym poziomie, z wykorzystaniem najbardziej efektywnych, a tym samym skutecznych metod dydaktycznych.

Dodatkowym problemem są finanse uczelni – wiele jednostek, chcąc zredukować koszty zatrudnienia oraz ominąć przepisy prawa pracy (dotyczące między innymi czasu pracy, świadczeń socjalnych czy urlopów), nadmiernie, w nieuzasadniony sposób rozbudowało zatrudnianie na podstawie umów cywilnoprawnych. Jak wykazują badania, uczelnie zawodowe chętnie zastępują zatrudnienie pracownicze zleceniami, nawet w warunkach, w których powinny być zawierane umowy o pracę. Osoby odpowiedzialne w szkołach wyższych za przydziały zajęć dydaktycznych kierują się przede wszystkim względami ekonomicznymi (zamiast jakością kształcenia), a na stabilne zatrudnienie mogą w zasadzie liczyć tylko osoby z minimum kadrowego. Przy okazji takich działań pojawia się nepotyzm czy kumoterstwo, ponieważ prawo nie zabrania zlecania zajęć członkom rodziny czy znajomym, nie istnieje też system weryfikacji ich kwalifikacji. Nauczyciele akademicki jako pracownicy, w przeciwieństwie do nauczycieli pracujących na podstawie Karty Nauczyciela, są bardzo słabo chronieni i często przez wiele lat nie mogą liczyć na stabilizację zawodową. Taka sytuacja zdecydowanie wpływa na obniżanie jakości kształcenia. Nauczyciel akademicki, który latami pracuje na podstawie umowy zlecenia lub umowy na czas określony, w warunkach niepewności zawodowej, zmuszony do szukania dodatkowej pracy nie ma szans na optymalny rozwój zawodowy, angażowanie się w pracę ze studentami czy innowacje dydaktyczne. Eliminuje to także ludzi młodych i ambitnych, którzy często prowadzą zajęcia za darmo czy zastępują nieobecną kadrę. Istnieje więc pilna potrzeba eliminacji „śmieciowego zatrudnienia”, zapewnienia dobrym nauczycielom stabilizacji zawodowej i możliwości rozwoju.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, w zasobach kadrowych państwowych szkół zawodowych, zwłaszcza w grupie samodzielnych pracowników naukowych, wciąż dominującą część stanowią nauczyciele akademicki, dla których te uczelnie są drugim lub kolejnym miejscem pracy, gdzie mogą „dorobić”, pracując w ramach umów cywilnoprawnych. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w początkach państwowych wyższych szkół zawodowych, kiedy sięgano po pracowników z uczelni partnerskich, którzy w założeniach mieli wspomagać proces dydaktyczny do czasu pojawienia się własnych kadr. Należy dodać, że dla wielu wykładowców podejmowanie pracy w kilku uczelniach było często koniecznością wynikającą z bardzo niskich wynagrodzeń, jakie otrzymywali na macierzystych uczelniach i z możliwością uzyskania dodatkowego zarobku¹⁵⁶. Taka współpraca rodziła obopólne korzyści – uczelnie miały zapewnione minimum kadrowe, często także wybitnych wykładowców, których utrwalona pozycja zawodowa przyciągała kandydatów na studia. Z upływem lat w uczelniach, które prowadziły racjonalną politykę kadrową, wśród wykładowców ze stopniem doktora zaczęła pojawiać się własna kadra, która aktualnie sta-

¹⁵⁶ Problem jest wciąż aktualny, gdyż wynagradzanie pracowników naukowych i dydaktycznych w szkolnictwie wyższym pozostaje na poziomie niesatysfakcjonującym. Minimalne wynagrodzenie profesora zwyczajnego to 5390 zł brutto (około 3820 zł netto), adiunkt ze stopniem doktora nie może zarabiać mniej niż 3820 zł brutto (około 2730 zł netto).

nowi większość zatrudnionych, natomiast w grupie tzw. samodzielnych pracowników nauki nadal przeważają pracownicy na drugim miejscu pracy.

Z przeprowadzonych badań, a zwłaszcza z odpowiedzi udzielonych na pytania otwarte wynika, że pojawiają się niepokojące sytuacje: osoby, które uzyskały stopnie naukowe w nadziei związania się z rodzimą uczelnią, co więcej, mieszkające w rejonie uczelni, nie są zatrudniane, ponieważ miejsca pracy blokują pracownicy na drugich etatach. Zdarza się, że tacy kandydaci przegrywają w „ustawianych” konkursach i w konsekwencji szukają pracy w większych ośrodkach akademickich. Wydaje się, że zatrudnianie pracowników z uczelni zewnętrznych (dwuetatowość) w obecnym kształcie przestało stanowić dla uczelni czynnik rozwoju. Z badań ilościowych wynika, że potencjał naukowy uczelni zawodowych jest potencjałem sztucznym, gdyż liczba pracowników z tytułami czy stopniami naukowymi nie przekłada się na osiągnięcia i dorobek uczelni, zwłaszcza że pracownicy „drugoetatowi” ograniczają swoje obowiązki najczęściej do dydaktyki, a badania czy publikacje afiliują uczelniami macierzystymi. Dodatkowo wygórowane wymagania dotyczące minimów kadrowych, które zostały określone w ustawach tak samo dla wszystkich uczelni, bez względu na ich typ czy liczbę studentów, powodują, że uczelnie, zmuszone do zatrudniania profesorów i doktorów habilitowanych, często sięgają po emerytowanych naukowców.

Jak wynika z badań stanu zastanego, w państwowych wyższych szkołach zawodowych pracuje 523 osoby z tytułem naukowym profesora; dla 203 z nich uczelnia zawodowa jest podstawowym miejscem pracy (pierwszym), natomiast dla 320 – dodatkowym (drugim). W ankietowanych uczelniach średnia wieku w grupie profesorów wynosi 65 lat. Wynika stąd, że wyższe szkoły zawodowe wciąż jeszcze nie posiadają własnego zaplecza profesorskiego i oferują dodatkowe zatrudnienie osobom posiadającym tytuł naukowy i zatrudnionym już w innych uczelniach lub emerytowanym profesorom.

W związku z tym słuszny wydaje się postulat dokonania w uczelniach zawodowych „przeglądu kadr”, zwłaszcza pod kątem posiadanych kwalifikacji, własnego rozwoju czy osiągnięć dydaktycznych. Należy dokonać zmiany przepisów dotyczących zasad zatrudniania pracowników na drugim etacie, gdyż dotychczasowa formuła nie sprawdza się, a co więcej – stała się istotnym problemem dla wszystkich zainteresowanych stron. Wykładowcy dzielący czas między dwie uczelnie i z reguły realizujący na każdej z nich wysokie pensum dydaktyczne (od 240 do 360 godz.) mają niewiele czasu, aby poświęcić go na własny rozwój, badania naukowe czy dydaktykę prowadzoną na najwyższym poziomie. Jest to istotna strata nie tylko dla samych wykładowców, ale dla każdej z uczelni, w których pracują. Realizacja wewnętrznej mobilności, którą należy uznać za znaczącą wartość, potrzebuje nowego rozwiązania, podobnie jak problem wynagradzania nauczycieli akademickich, wciąż należących do grupy pracowników, których wynagrodzenia nie są adekwatne do stawianych wymagań kompetencyjnych, ilości i jakości wykonywanej pracy.

Niepokojące są także sytuacje, w których na uczelniach zawodowych stanowiska dydaktyczne latami zajmują osoby z tytułem zawodowym magistra, które nie podnoszą swoich kwalifikacji, nie mają żadnego dorobku naukowego ani doświadczenia praktycznego. Jak wynika z badań, w niektórych uczelniach osoby takie pracują już nawet od 15–16 lat, co więcej, ze względu na istniejące nieformalne układy, pełnią w swoich

szkołach ważne funkcje (między innymi kierowników zakładów, wicedyrektorów instytutów), są osobami decyzyjnymi i *de facto* przełożonymi pracowników z tytułami i stopniami naukowymi. W wypowiedziach respondentów pojawiały się informacje, że takie funkcje nierzadko są powierzane w zamian za zdobycie poparcia elektorów dla określonego kandydata na rektora. Zdarza się także, że funkcyjni magistry w trosce o swoją pozycję na uczelni blokują zatrudnianie osób ze stopniami naukowymi. Jest to możliwe ze względu na obecny stan prawny, który stanowi między innymi, że dwóch magistrów może w minimum kadrowym zastąpić jednego doktora, a dwóch doktorów jednego samodzielnego pracownika naukowego. Badania ujawniły takie sytuacje, w których uczelnie nie zatrudniają doktorantów – laureatów Diamentowych Grantów, pracujących naukowo w dyscyplinach zbieżnych z kierunkami prowadzonymi przez uczelnie, a utrzymują nauczycieli – magistrów w wieku powyżej 40. i 50. lat, którzy nie czują potrzeby aktualizowania własnej wiedzy i rozwoju zawodowego. W takiej sytuacji trudno liczyć na to, że najlepsze procedury dotyczące jakości kształcenia przełożą się na rzeczywistą poprawę poziomu dydaktyki akademickiej.

Konieczne są więc zmiany systemowe, ograniczające istniejące patologie i sprzyjające budowaniu profesjonalnych kadr, takie jak:

- Zredukowanie liczby stanowisk w uczelniach dydaktycznych do: wykładowcy, starszego wykładowcy, docenta¹⁵⁷.
- Wprowadzenie obowiązku posiadania kwalifikacji pedagogicznych, zwłaszcza z zakresu dydaktyki szkoły wyższej, oraz ciągłego doskonalenia się w tym zakresie¹⁵⁸.
- Określenie pożądanych kwalifikacji i ścieżki kariery akademickiej nauczycieli zatrudnionych w uczelniach dydaktycznych (zawodowych). Podstawowymi warunkami zatrudnienia osób młodych, które planują związanie swojej kariery z pracą w uczelni zawodowej, powinny być: posiadanie co najmniej tytułu zawodowego magistra z dziedziny związanej z efektami kształcenia zaplanowanymi dla realizowanych przedmiotów/modułów oraz przygotowanie pedagogiczne uzyskane zgodnie z wymaganiami określonymi w standardach kształcenia nauczycieli wraz z odbytą praktyką zawodową. Obowiązujące przepisy stanowią, że przez „przygotowanie pedagogiczne” należy rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin, w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktykę pedagogiczną zrealizowaną w wymiarze

¹⁵⁷ Część postulatów wynika z ekspertyzy: J. Bugaj, *Reforma PWSZ – propozycje zmian ścieżki kariery kadry dydaktycznej*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.

¹⁵⁸ Takie stanowisko potwierdza wielu ekspertów, między innymi Krystyna Choińska, która postuluje: „by obecnie uczyć skutecznie nauczyciel akademicki musi być do pracy dydaktycznej przygotowany. Niezwykle ważne jest, by nauczyciele akademicy, będący wartością każdej uczelni, decydujący o jakości kształcenia, mieli świadomość, że oprócz wiedzy merytorycznej z danej dziedziny, powinni posiadać wiedzę dydaktyczną, a szerzej pedagogiczno-psychologiczno-dydaktyczną. Tę wiedzę należy stale doskonalić poprzez uczestniczenie w warsztatach, szkoleniach organizowanych np. przez uczelnie lub specjalne ośrodki doskonalenia organizowane w ramach wyższych szkół zawodowych” (K. Choińska, *Dydaktyka akademicka...*, dz. cyt.).

co najmniej 150 godzin¹⁵⁹. W przypadku nauczycieli akademickich istotne jest, aby praktyka była realizowana na uczelniach, a w programie kształcenia uwzględniona była dydaktyka szkoły wyższej. Należy podkreślić, że uzyskanie formalnych kwalifikacji pedagogicznych, jako warunku koniecznego do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela akademickiego, nie może być traktowane jako jednorazowy wysiłek, wystarczający do końca zawodowej kariery, zwłaszcza w uczelniach dydaktycznych. Uczelnie powinny zobligować nauczycieli akademickich, bez względu na zajmowane stanowisko, do aktualizowania wiedzy, podnoszenia kwalifikacji i samorozwoju, między innymi przez dedykowane szkolenia czy warsztaty tematyczne. Takie warsztaty mogą przygotowywać sami nauczyciele, dzieląc się przy tym własną wiedzą, pomysłami czy wprowadzanymi innowacjami dydaktycznymi. Taka forma może być także znakomitą okazją do zgłaszania niekonwencjonalnych pomysłów, tworzenia interdyscyplinarnych pomocy dydaktycznych, a tym samym wzrostu wiedzy i kompetencji samych nauczycieli akademickich.

- W przypadku osób ze stopniem zawodowym magistra warunkiem zatrudnienia w uczelni powinny być rozpoczęte studia trzeciego stopnia (doktoranckie). W związku z masowością kształcenia na drugim poziomie studiów i upowszechnieniem tytułu zawodowego magistra, zasadne jest stawianie wymogu dotyczącego rozwoju zawodowego kadry akademickiej, a zwłaszcza konieczności uzyskania stopnia naukowego doktora. Jak już wcześniej wykazano, o jakości kształcenia przesądzają przede wszystkim kwalifikacje uczących i reprezentowany przez nich poziom dydaktyki akademickiej. Wykładowcy z tytułem zawodowym magistra nie powinni latami tkwić na uczelniach, jeżeli nie zamierzają się rozwijać. W takiej sytuacji należy jednak umożliwić uzyskiwanie stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego nie tylko z określonych dyscyplin naukowych, lecz także za osiągnięcia i innowacyjne rozwiązania odnoszące się do dydaktyki szkoły wyższej.
- W uczelniach zawodowych prowadzących profile praktyczne należy utrzymać możliwość zatrudniania praktyków bez stopnia naukowego, posiadających znaczący dorobek zawodowy uzyskany poza szkolnictwem wyższym, gwarantujący osiągnięcie założonych efektów kształcenia. Trzeba jednak uwzględnić wszystkie te okoliczności, które zostały już przedstawione podczas rozważania problematyki profili praktycznych i minimów kadrowych.
- W celu zapewnienia prawidłowego przebiegu procesu dydaktycznego początkujący nauczyciele i nowi pracownicy powinni zaczynać pracę zawodową pod okiem bezpośredniego przełożonego lub współpracownika (*tutora* – wydelegowanej do tego osoby, mentora/mistrza¹⁶⁰). Początkowo wymiar ich kontaktowego czasu pracy nie powinien być zbyt wysoki (nie powinien przekraczać 240 godzin dydaktycznych rocznie). Początkujący nauczyciele powinni mieć czas na takie sprawy jak opra-

¹⁵⁹ § 2 pkt 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575).

¹⁶⁰ *Tutor* pełni w uczelni nieco inną rolę niż *mentor*; władze uczelni powinny zdecydować, która rola w przypadku nowo zatrudnionego nauczyciela będzie lepsza oraz wybrać do tego osobę spośród już zatrudnionych, doświadczonych i bardzo dobrych dydaktyków. Wybrana osoba powinna w zamian otrzymać odczuwalny dodatek do wynagrodzenia i/lub obniżkę pensum.

wanie i ewaluacja zajęć dydaktycznych czy przygotowanie pomocy naukowych, co jest konieczne do doskonalenia własnego warsztatu pracy. Należy pozostawić im czas na aktywność pozadydaktyczną, na przykład pełnienie funkcji opiekuna roku, praktyk studenckich czy pomocniczo kół naukowych. Przez pierwsze trzy lata początkujący wykładowcy powinni podlegać corocznej ocenie według standardów opracowanych i wdrożonych na uczelniach, tak by mieli obiektywny obraz swojej przydatności do pracy, mogli eliminować błędy i umacniać dobre osiągnięcia. Ten okres mógłby przybrać formę stażu tutorskiego.

- Pierwsze zatrudnienie zawsze powinno być zatrudnieniem na czas określony (3 lata), co wydaje się wystarczającym okresem do zweryfikowania pracownika pod kątem jego predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego, z uwzględnieniem oceny jego wiedzy merytorycznej, warsztatu pedagogicznego, rozwoju naukowego, a także cech osobowościowych i etycznych koniecznych do nauczania i wychowania młodzieży. Należy podkreślić, że uczelnie powinny stawiać bardzo wysokie wymagania, żeby w ten sposób eliminować osoby, które nie mają predyspozycji do tego, by być nauczycielami akademickimi.
- Uczelnie powinny w uregulowaniach wewnętrznych (statutach) określić ścieżkę awansu zawodowego, jej kolejne etapy i konieczne do spełnienia kryteria. Aktualnie brakuje jednoznacznych regulacji, które porządkowałyby awans zawodowy nauczyciela akademickiego. Często jest on decyzją uznaniową rektora, co nie sprzyja transparentności i obiektywizacji działań kadrowych.

W miarę upływu czasu (minimum 2-3 lat pracy), po osiągnięciu statusu dobrego i cenionego dydaktyka przedmiotów zawodowych, tym nadal młodym stażem nauczycielom akademickim można przydzielać więcej godzin dydaktycznych oraz nowe obowiązki¹⁶¹. W tym okresie powinni także złożyć deklaracje, co do dalszego kierunku własnego rozwoju, który powinien być od tego czasu w szczególny sposób wspierany organizacyjnie przez władze uczelni. Pożądane byłoby także, aby nauczyciele akademicy równolegle prowadzili badania naukowe związane obszaro-wo z prowadzonymi zajęciami lub włączali się w nie albo w inny sposób pogłębiali swoją wiedzę merytoryczną. Działaniom tym powinno towarzyszyć doskonalenie warsztatu dydaktyka szkoły wyższej.

Osoby, które zdecydowały się na pracę w uczelni zawodowej i wybrały karierę nauczyciela akademickiego, dla własnego rozwoju zawodowego oraz możliwości awansu, powinny być zobowiązane do przygotowywania dysertacji i uzyskania stopnia naukowego doktora¹⁶². Uczelnia macierzysta powinna udzielić pracownikowi dodatkowego urlopu koniecznego do uczestniczenia w planowych zajęciach czy egzaminach.

Wymóg uzyskania stopnia naukowego wydaje się konieczny do uniknięcia w przyszłości sytuacji, w której brak stosownych uregulowań oraz zapowiadana przez resort nauki i szkolnictwa wyższego likwidacja minimów kadrowych w prak-

¹⁶¹ Na przykład dotyczące aktywności organizacyjnej, administracyjnej, za które nauczyciel akademicki powinien dostawać dodatek do pensji.

¹⁶² W tym wypadku nauczyciele współpracujący z biznesem lub przemysłem mogą przygotować tzw. doktorat wdrożeniowy.

tyce przełoży się na wieloletnie zatrudnianie „tańszych” magistrów powiązane z wygodną stabilizacją zawodową¹⁶³. Jak pokazują wyniki badań, w niektórych państwowych wyższych szkołach zawodowych już dzisiaj widoczne są niepokojące tendencje „wypierania” lepiej wykształconych pracowników (doktorów habilitowanych i doktorów) przez magistrów i odpowiednio doktorów, przy pełnej akceptacji władz uczelni. Niestety partykularne interesy, obietnice wyborcze czy inne patologiczne sytuacje biorą górę nad jakością kształcenia, transparentnością działań czy etosem akademickim.



Rysunek 88. Ścieżka awansu zawodowego nauczyciela akademickiego w uczelni dydaktycznej

Źródło: opracowanie własne.

Na rysunku 88 zaprezentowano propozycje wymagań formalnych związanych ze ścieżką awansu zawodowego i rozwojem zawodowym w obszarze dydaktycznym. Przedstawiono propozycje stanowisk oraz uwarunkowań formalnych awansu. Użytkowanie tytułu lub stopnia dydaktycznego powinno być ściśle powiązane z efektami pracy mierzonej wzrostem poziomu kompetencji uczestników procesu edukacji (studentów, słuchaczy, osób szkolonych), a także powinno uwzględniać inne ważne osiągnięcia, takie jak:

- stworzenie innowacyjnych metod dydaktycznych lub koncepcji nauczania na profilach praktycznych, opracowanie ich z wykorzystaniem metodologii naukowej (opis, zbadanie efektywności);
- stworzenie innowacyjnych narzędzi (pomocy dydaktycznych), w tym także z wykorzystaniem technologii ICT¹⁶⁴ (na przykład w postaci gier symulacyjnych, modeli, użytkowych programów komputerowych);
- opracowanie podręczników lub skryptów dla potrzeb prowadzonych przedmiotów, kursów lub szkoleń;
- prowadzenie zajęć wspierających rozwój wiedzy i umiejętności pedagogicznych;

¹⁶³ Likwidacja minimów kadrowych została zapowiedziana 19 września 2017 r. w Krakowie podczas Narodowego Kongresu Nauki. Wicepremier, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosław Gowin przedstawił projekt nowej ustawy regulującej funkcjonowanie nauki i szkolnictwa wyższego – zob. <https://nkn.gov.pl/ustawa-2-0/> (dostęp: 29.09.2017).

¹⁶⁴ ICT (ang.) – *information and communications technology*.

- opracowanie nowych programów dla studiów pierwszego i drugiego stopnia (lub nowych specjalności), a także studiów podyplomowych i kursów;
- prowadzenie doradztwa metodycznego;
- udział w komisjach dokonujących oceny dydaktycznej innych pracowników;
- wspomaganie w rozwoju innych nauczycieli akademickich (*tutoring* i *mentoring*),
- doskonalenie systemów jakości kształcenia;
- prowadzenie współpracy z pracodawcami w zakresie realizowanych zajęć, wspólnych projektów, zleczanych ekspertyz itp.;
- organizowanie konferencji, seminariów, spotkań dydaktycznych, praktycznych i zawodowych;
- aktywność naukowa – prowadzenie zespołów badawczych lub udział w nich, realizacja grantów, wydawanie publikacji.

Podnoszenie własnych kwalifikacji przez zaangażowanie w przygotowanie rozprawy doktorskiej z równoległym doskonaleniem technik i metod nauczania powinno prowadzić do awansu ze stanowiska wykładowcy na starszego wykładowcę. Rozwój kariery formalnej powinno wieńczyć stanowisko docenta, które można będzie uzyskać jedynie w wyniku określonych osiągnięć dydaktycznych¹⁶⁵ lub zawodowych (w tym uzyskania habilitacji dydaktycznej, przedstawienia wykładu docenta potwierdzającego umiejętność wystąpień publicznych czy udokumentowania innowacyjnych osiągnięć dydaktycznych). Podstawą awansu mogą też być inne znaczące dla rozwoju i jakości dydaktyki przedsięwzięcia (na przykład opublikowanie wysoko ocenionego podręcznika, stworzenie narzędzi dydaktycznych)¹⁶⁶.

Zadania przedstawione na rysunku 88 są przykładowe i mogą zmieniać się w zależności od zajmowanego stanowiska. Powinna być przy tym przestrzegana zasada, że takie zajęcia jak wykład monograficzny czy seminarium dyplomowe mógłby prowadzić nauczyciel posiadający stopień naukowy, czyli starszy wykładowca i docent, a w przypadku seminarium magisterskiego – wyłącznie docent. Sytuacja może wyglądać podobnie w odniesieniu do różnych form zajęć dydaktycznych, takich jak na przykład wykłady, ćwiczenia czy konwersatoria. Poziom ich zaawansowania (na przykład wykład kursowy – poziom podstawowy, wykład monograficzny – wymagający profesjonalnej wiedzy zawodowej) oraz grupa docelowa (studenci studiów pierwszego lub drugiego stopnia) powinny mieć wpływ na decyzję dotyczącą powierzenia zajęć nauczycielowi akademickiemu, a tym samym na wymagania formalne i nieformalne stawiane ich wykonawcy.

¹⁶⁵ Osiągnięcia dydaktyczne powinny być określone w wewnętrznych dokumentach (na przykład w statucie), ogólnie znane przez pracowników, związane z określonym statusem w uczelni oraz adekwatnie wyższym wynagrodzeniem. Stanowisko *docenta* powinno odpowiadać przynajmniej stanowisku *adiunkta* w przypadku uczelni naukowych lub naukowo-dydaktycznych.

¹⁶⁶ Justyna Bugaj proponuje, by „nieformalny rozwój takiego nauczyciela akademickiego nigdy (...) się nie kończył, a w kolejnych etapach związany mógł być ze wspieraniem rozwoju młodych nauczycieli akademickich w obszarze dydaktycznym, z tworzeniem tzw. szkoły kształcenia i z dążeniem do mistrzostwa” (J. Bugaj, *Reforma PWSZ...*, dz. cyt.).

- Ograniczenie możliwości zawierania umów cywilnoprawnych z nauczycielami akademickimi na rzecz zatrudnienia pracowniczego i likwidacja dwuetatowości. W każdej sytuacji osoby ze stopniem naukowym powinny mieć pierwszeństwo w zatrudnieniu na uczelni przed osobami bez stopnia naukowego.
- Należy doprecyzować pojęcie „doświadczenia zawodowego” (co zostało uzasadnione w części poświęconej minimum kadrowym).
- Ograniczenie aktywności zawodowej nauczycieli akademickich maksymalnie do 70. roku życia.

7. Przyszłość nauk humanistycznych na uczelniach zawodowych

W toczącej się debacie na temat przyszłości szkolnictwa wyższego przeważają głosy, że każda wyższa uczelnia powinna przygotowywać specjalistów mających wysokie aspiracje zawodowe zgodnie z zapotrzebowaniem zgłaszanym przez rynek pracy. Wiąże się to z nieograniczoną wiarą w edukację, która ma zapewnić nie tylko rozwój indywidualny, lecz także rozwój gospodarczy i postęp cywilizacyjny. Jednak jako podstawowe źródło postępu i rozwoju wskazuje się rozwój nauk technicznych, zwłaszcza w zakresie nowych technologii i ICT. Takie założenie spowodowało, że od wielu lat obserwowany jest trend spadku zainteresowania studiami humanistycznymi i wzrost liczby studentów na kierunkach i uczelniach technicznych. Deprecjonowanie nauk humanistycznych jest w szczególności sposób odczuwalne w uczelniach kształcących do przyszłych zawodów, na przykład na kierunkach informatycznych czy medycznych (takich jak: pielęgniarstwo, fizjoterapia, ratownictwo medyczne), a więc w szczególności dotyczy wyższych szkół zawodowych¹⁶⁷.

Wydaje się, że czas, kiedy tworzone jest nowe prawo szkolnictwa wyższego jest najbardziej odpowiedni, żeby ostatecznie ustalić, jakie miejsce powinna zajmować humanistyka na wyższych uczelniach i jakie będą konsekwencje przyjętych rozwiązań.

W kontekście oczekiwań współczesnego rynku, jak również budowania światłego społeczeństwa obywatelskiego nie można zapomnieć o tym, co jest istotą wykształconego człowieka, legitymującego się dyplomem ukończenia szkoły wyższej. Przy konieczności posiadania wiedzy stosowanej oraz „twardych kompetencji”, potwierdzanych dyplomami czy certyfikatami, należy zaakceptować pogląd, że niezbędne jest także wyposażenie absolwenta w umiejętność krytycznego, niezależnego myślenia, przy zachowaniu „odpowiedzialności za słowo przyjmowane i wypowiedzane; identyfikowania i definiowania oraz analizowania i interpretowania problemów; pojmowania i traktowania nauki jako idiomatycznej; posługiwania się metodami, procedurami i technikami uwzględniającymi relacje między sytuacjami”¹⁶⁸. Niezależnie więc od

¹⁶⁷ D. Hejwosz-Gromkowska, *Wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym w Polsce. Uniwersytet czy Wyższa Szkoła Zawodowa?* „Społeczeństwo” 2009, nr 6, <http://liberte.pl/wyzwania-stojace-przed-szkolnictwem-wyzszym-w-polsce-uniwersytet-czy-wyzsza-szkola-zawodowa/> (dostęp: 14.07.2017).

¹⁶⁸ J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999 za: D. Hejwosz-Gromkowska, *Wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym...*, dz. cyt.

tę, czy jest to edukacja na poziomie uniwersyteckim czy zawodowym, powinna ona uwzględniać konieczność wzajemnego uzupełniania się poszczególnych dziedzin wiedzy. Zjawisko deprecjacji nauk humanistycznych, występujące zwłaszcza na uczelniach zawodowych, jest niczym innym, jak przejawem szkodliwego w skutkach społecznych braku świadomości, że stanowią one jedyną i najprostszą drogę do poznawania prawdy o świecie, o człowieku, o jego tożsamości¹⁶⁹. Lekceważenie ogólnohumanistycznych założeń kształcenia i wychowania może doprowadzić do sytuacji, w której przestaną liczyć się takie cele, jak: przygotowanie do życia w społeczeństwie, krytycyzm, kreatywność, wrażliwość na sztukę i drugiego człowieka, umiejętność podejmowania i prowadzenia negocjacji czy rozwiązywania problemów. Nie można przecież procesu kształcenia sprowadzić do poziomu, w którym cyfryzacja i robotyka zastąpią ludzki umysł, wrażliwość oraz wyeliminują komunikację werbalną.

Żyjemy w świecie, w którym bombardowani jesteśmy ogromną ilością różnych znaków, dlatego (z konieczności) skupiamy się tylko na powierzchni znaczeń. Dotyczy to w szczególności sposobu studentów, którzy reprezentują pokolenie kształtowane nowoczesnymi technologiami. „Współczesny świat kultury – to świat ludyczny, banalny, pospolity, wulgarny, kosmopolityczny, konsumpcyjny, w którym sukces jest najważniejszy (zdanie egzaminu to sukces, zdobycie wiedzy – nie), nie ma w tym świecie już wiedzy zhierarchizowanej, dominuje odbiór emocjonalny, nie ma szacunku dla faktów, związków przyczynowo-skutkowych, przeszłości, korzeni, jest natomiast gloryfikacja teraźniejszości; to świat z widocznym kryzysem wyobraźni i myślenia, kryzysem autorytetów, relatywizmem wartości, ze zdeprecjonowanym słowem, które staje się głównym narzędziem manipulacji”¹⁷⁰. Jak wynika z obserwacji, studenci często skupiają się na tym, co pierwsze, odczytują tylko powierzchniowe, powierzchowne znaczenia. Jako odbiorcy treści czują się szybko znudzeni, zniecierpliwieni czy rozproszeni. Nie mogą na dłużej skupić uwagi na jakimś zagadnieniu, nie potrafią się zmusić do dłuższego wysiłku. Współcześnie wszystko szybko się zmienia, *widzieć* zastąpiło *rozumieć*. W dorosłe życie i na rynek pracy wchodzi wielka grupa odhumanizowanego społeczeństwa najchęćniej nieświadoma własnych deficytów i ograniczeń.

Rozważając problem znaczenia nauk humanistycznych, warto odnieść się także do kompetencji kluczowych określonych przez Unię Europejską, wśród których na pierwszym miejscu wymienia się „komunikowanie w języku ojczystym”¹⁷¹.

¹⁶⁹ T. Wilkoń, *Przyszłość humanistyki w Wyższych Szkołach Zawodowych*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.

¹⁷⁰ K. Choińska, *Dydaktyka akademicka...*, dz. cyt.

¹⁷¹ Kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; 8) świadomość i ekspresja kulturalna, <https://www.ore.edu.pl/.../97-materiay-dot-edukacji-ekonomicznej?...kompetencje-klu> (dostęp: 11.12.2017).

Jest to głęboko uzasadnione, ponieważ język jest podstawowym nośnikiem ludzkiego myślenia. Bogaty, precyzyjny język, to jednocześnie sprawne i skuteczne komunikowanie się. Język jest wartością, bo w języku odzwierciedla się wiedza o świecie. Tymczasem jesteśmy świadkami, że absolwenci szkół średnich i w konsekwencji studenci pierwszego roku często posługują się językiem ubogim, z małym zasobem słownictwa lub słownictwem potocznym. Studenci budują zdania proste, upowszechnia się wśród młodych (zresztą nie tylko wśród nich) esemesowy (skrótowy) sposób pisania. Po części jest to także konsekwencja braków edukacyjnych wyniesionych ze szkół niższego szczebla, gdzie od wielu lat wymaga się, aby na przykład podczas analizy utworu literackiego uczeń rozwiązywał standardowe testy i wybierał pomiędzy narzuconymi z góry odpowiedziami, trafnie określał słowa klucze lub ograniczał pisemne wypowiedzi do określonej liczby znaków.

Dlatego też, jak wynika z obserwacji, dzisiejszych kandydatów na studia charakteryzuje niedostateczna pamięć semantyczna, co oznacza, że poznawanie języka pozostaje w sferze natury, nie przechodzi do sfery kultury. Na naszych oczach rodzi się polszczyzna konsumpcyjna, która nie jest narzędziem pomagającym zdobyć wiedzę. Współcześnie nastąpiła degradacja słowa, zanika umiejętność poprawnego pisania, a pojawia się wariantywność (błędy ortograficzne czy interpunkcyjne nie są powodem wstydu). Język polski używany na czatach internetowych, język poczty elektronicznej to swoista hybryda naszej mowy (są to tzw. potoki składniowe). Wzorce z komunikacji internetowej i esemesowej są przenoszone przez młodych ludzi do innego typu tekstów, między innymi naukowych, bez poczucia niestosowności czy zażenowania. Zaciera się różnica między polszczyzną pisaną a polszczyzną mówioną. Obserwuje się dążenie do przekazywania informacji bez dbałości o powiązania formalne i logiczne. Dodatkowo wszechobecna reklama, muzyka, polityka wręcz krzyczą, manipulując świadomością odbiorców. Stąd też należy postawić tezę o konieczności odrodzenia humanistyki i oddania jej należnego miejsca we wszystkich uczelniach, w tym także zawodowych.

W tak definiowanym stanie faktycznym konieczne jest podjęcie systemowych działań, które pozwolą na odrodzenie się polskiej humanistyki, także w wyższych szkołach zawodowych. Dlatego zasadne wydają się następujące postulaty:

- kierunki humanistyczne powinny być prowadzone w uczelniach zawodowych, chociaż z większym akcentem położonym na ich aspekt praktyczny;
- studenci pierwszego roku wszystkich kierunków studiów powinni zostać zdiagnozowani pod kątem umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnych i ustnych, komunikowania się i elementarnej wiedzy z zakresu nauk humanistycznych. Wynik badania powinien być podstawą do kierowania studenta na odpowiednie przedmioty/moduły, stanowiące część planu studiów¹⁷²;
- konieczne jest opracowanie standardów dla kształcenia humanistycznego tak, by absolwent wyższych studiów zawodowych był nie tylko specjalistą w określonej dziedzinie, ale także kimś, kto potrafi obcować ze światem nauki, kultury, sztuki.

¹⁷² Jak wynika z badań, w planach studiów na kierunkach technicznych występuje przedmiot humanistyczny, który jednak często jest traktowany jako formalna konieczność lub przedmiot, którym można uzupełniać brakujące godziny pensum dydaktycznego. Żadna z badanych uczelni nie prowadziła zajęć z uwzględnieniem istniejących wśród studentów deficytów czy rozwoju kompetencji humanistycznych.

Nie można bowiem myśleć o wyższej uczelni zawodowej w oderwaniu od całego systemu edukacji. Świadomość kogo i po co kształcą te uczelnie powinna być czynnikiem determinującym programy kształcenia.

8. Wzmacnianie kształcenia na potrzeby rynku pracy

Punktem wyjścia do lepszego dostosowania kształcenia do oczekiwań rynku pracy jest posiadanie przez uczelnie aktualnej wiedzy o potrzebach otoczenia społeczno-gospodarczego oraz wykorzystywaniu jej przy tworzeniu kierunków (specjalności) i programu studiów. Uczelnie mają ustawowy obowiązek monitorowania kariery zawodowej absolwentów. Wnioski z tego monitoringu powinny służyć szkołom wyższym w dostosowywaniu oferty kształcenia do potrzeb pracodawców, a przyszłym studentom pomagać w wyborze uczelni i kierunku studiów. Wydaje się jednak, że takie rozwiązania nie są wystarczające i wyższe szkoły zawodowe wciąż oferują studentom tzw. kierunki masowe (na przykład administrację, ekonomię czy zarządzanie) lub takie, po których nie można znaleźć satysfakcjonującej pracy. Tymczasem uczelnie zawodowe, ze względu na ich specyficzne cechy, zwłaszcza takie jak: stosunkowo krótki cykl edukacyjny obejmujący 6 lub 7 semestrów, możliwość kształcenia umiejętności praktycznych, w tym także rozwijania poszukiwanych na rynku pracy „kompetencji miękkich”, możliwość szybkiego dostosowywania programów studiów do nowych potrzeb rynku pracy i pod jego zamówienie, stoją przed wielką szansą takich zmian, które spowodują, że wyższe szkoły zawodowe zostaną wyodrębnione jako inny typ uczelni i z własną misją będą funkcjonować obok uczelni akademickich czy technicznych.

Studia pierwszego stopnia o profilu praktycznym powinny ukształtować absolwentów przygotowanych do podjęcia pracy zawodowej i zakończenia na tym etapie kształcenia z możliwością jego kontynuacji w dowolnym czasie w przyszłości. Na tym etapie pojawia się wybór między modelem kształcenia myślących, kreatywnych, twórczych praktyków czy przedsiębiorców a modelem kształcenia posłusznych i sprawnych wykonawców, podporządkowanych zwierzchnikowi. Obydwa modele kształcenia mają swoje odniesienie na rynku pracy i wynikają raczej z osobowości (twórczej lub odtwórczej) potencjalnych absolwentów. Programy i metody kształcenia akademickiego powinny stymulować obydwie typy przygotowania zawodowego i w tę koncepcję powinna się wpisywać każda uczelnia zawodowa. Osiągnięcie takiego celu wymaga także:

- Rzeczywistego włączenia praktyków reprezentujących organizacje gospodarcze, publiczne i społeczne do procesu dydaktycznego prowadzonego na kierunkach o profilu praktycznym, zwłaszcza przy tworzeniu programów studiów, realizacji procesu kształcenia oraz ocenie jego efektów.
- Metodycznego i dydaktycznego kształcenia pracodawców, którzy uczestniczą w procesie nauczania.
- Zwiększenia kompetencji konwentów w zakresie tworzenia i aktualizowania planów studiów w uczelniach zawodowych oraz możliwości oceny efektywności

uczelnii (w praktyce osób zarządzających uczelnią) w odniesieniu do powiązania kształcenia z rynkiem pracy.

- Stworzenia możliwości prawnych w celu transformacji wyższych szkół zawodowych z modelu dydaktycznego do modelu uczelni trzeciej generacji. Główną ideą takiej uczelni jest połączenie sfery naukowej z biznesem i wszelkimi instytucjami działającymi w jej otoczeniu, inicjowanie przedsiębiorczości oraz wspieranie lokalnego rozwoju. Są to priorytety, które powinny być misją każdej zawodowej uczelni. Wyższe szkoły zawodowe powinny mieć możliwość przeprowadzania badań na zamówienie lokalnych przedsiębiorstw lub instytucji publicznych, a także wykonywania prac zleconych przez sektor biznesowy. Studenci natomiast powinni, już na etapie studiów, uczestniczyć w rozwiązywaniu prostych problemów i ustalaniu przyszłych trendów, jakie mogą wystąpić na rynku. Przy uczelniach powinny działać inkubatory przedsiębiorczości, ale w innej niż dotychczas formule, na przykład mogą działać w kooperacji z już funkcjonującymi na rynku przedsiębiorcami, realizując wspólne granty czy projekty biznesowe¹⁷³.
- Zwiększenia zakresu świadczonych przez uczelnie usług komercyjnych, które mogą być znakomitą okazją do łączenia nauki z pracą (na przykład tworzenie przy uczelniach prowadzących kierunki pedagogiczne miniprzedszkoli, w których pierwszeństwo miałyby dzieci pracowników i studentów uczelni, czy prowadzenie pracowni projektowych, reklamowych i świadczenie różnych usług przez studentów jako forma praktyki podczas studiów).
- Rozwijania nowych form współpracy na styku uczelnia – pracodawca, zwłaszcza w obszarze zaawansowanych technologii¹⁷⁴.

W ostatnich latach rynek pracy diametralnie się zmienił. Coraz częściej mówi się o „rynku pracownika”, co oznacza, że to pracownik jest stroną decydującą o tym, w której organizacji chce podjąć zatrudnienie. Rzadziej natomiast używa się określenia „rynek pracodawcy”, co jest najbardziej widoczne w sektorze nowych technologii i informatyki. Upowszechnienie procesu digitalizacji w każdej praktycznie branży wpłynęło bezpośrednio na dynamiczny rozwój dostawców tego rodzaju usług i wymusiło potrzebę zatrudnienia specjalistów ICT w nowych podmiotach świadczących takie właśnie usługi. Tendencja ta będzie się utrzymywać ze względu na stałe zapotrzebowanie na nowe produkty i technologie usprawniające procesy biznesowe.

Pracodawcy coraz częściej mają problem ze znalezieniem odpowiedniego pracownika na wskazane stanowisko pracy. Klasyczne metody rekrutacji, oparte głównie na przekazie medialnym, stają się nieefektywne. Pracodawca nie tylko traci swój czas i pieniądze, ale też nie znajduje atrakcyjnych kandydatów do pracy. Częstą metodą poszukiwania pracowników staje się:

¹⁷³ Por. F. Nowacki, *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu trzeciej generacji...*, dz. cyt., s. 181.

¹⁷⁴ Opracowano na podstawie ekspertyzy przygotowanej przez pracodawcę: P. Popek, *Państwowe wyższe szkoły zawodowe jako źródło zasobów ludzkich z perspektywy pracodawcy*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.

- *networking* (ang. łączenie, komunikowanie) – polegający na budowaniu sieci społeczności skoncentrowanych wokół danej branży lub nawet organizacji będącej w tym modelu poszukującym. Są to wirtualne społeczności osób, które na stronach portalu prezentują swój profil zawodowy – doświadczenie, wykształcenie, umiejętności i kompetencje zawodowe. Wadą tego rozwiązania jest jednak stosunkowo niskie prawdopodobieństwo znalezienia pracownika spełniającego kluczowe wymagania pracodawcy ze względu na brak pełnej możliwości potwierdzenia posiadanych kompetencji;
- *headhunting* – czyli bezpośredni kontakt z atrakcyjnymi kandydatami (często aktywnymi zawodowo) i składanie im konkurencyjnych ofert pracy – jest obecnie metodą szeroko stosowaną jednak wątpliwą etycznie; również lojalność pozyskanych tą metodą pracowników wobec pracodawcy jest często warunkowa.

Poszukiwanie atrakcyjnych kandydatów jest także elementem polityki personalnej firmy. Coraz częściej pracodawcy przygotowują specjalistyczne programy oceny pracy zatrudnionych, aby spośród nich wyłonić osoby o wyższym potencjale. Nasycenie pracownikami rynku w sektorze ICT jest jednak na tyle wysokie, że działania te są często niewystarczające. Pracodawcy z sektora nowych technologii, aby uzyskać przewagę konkurencyjną, w wielu wypadkach tworzą własne działy R&D (ang. *research and development*), których celem jest kreatywne i nowatorskie, w stosunku do wykorzystywanych wcześniej standardów, rozpoznawanie potrzeb klientów i dostarczanie rozwiązań spełniających ich oczekiwania. Pracodawcy muszą przy tym sięgać po inne metody pozyskiwania pracowników do nowo tworzonych działów. Atutem kandydatów do pracy w tych działach jest bowiem, paradoksalnie, nie doświadczenie niosące ze sobą na ogół pewne wypracowane mechanizmy i metody pracy, ale jego brak. Praktyka pokazuje, że innowacyjne rozwiązania nie są często inspirowane wiedzą i wieloletnim doświadczeniem, lecz kreatywnością i potrzebą odkrywania czegoś nowego. Jedną z metod poszukiwania takich pracowników są stosowane od dawna programy stażowe, skierowane do młodych absolwentów i studentów uczelni wyższych. Praktyki w firmie umożliwiają rozpoznanie potencjału uczestników programu, pozwalają budować pozytywny obraz firmy jako atrakcyjnego pracodawcy na rynku pracy. Może to skutkować większym zainteresowaniem firmą w przyszłości. To, czy pracodawcy dotrą do studentów, którzy w przyszłości mogą stać się atrakcyjnymi kandydatami do pracy, zależy zdecydowanie od samych uczelni, ich otwarcia na rynek pracy, świadomego wpływania na losy absolwentów czy prorynkowej koncepcji kształcenia. Studenci wyższych lat studiów, posiadający często teoretyczną wiedzę zawodową, są również żywo zainteresowani zdobyciem praktycznego doświadczenia oraz podjęciem współpracy z pracodawcami. Aby obie strony mogły „spotkać się” w najlepszym do tego miejscu i czasie, niezbędne są zdecydowanie szersze działania ze strony szkół wyższych. Prowadzona przez pracodawcę rekrutacja i świadomy wybór ze strony studenta wymagają przede wszystkim zaangażowania się uczelni w działania zapoznawcze i promocyjne. Promocja ta powinna dotyczyć zarówno pracodawcy, jak i studenta oraz stanowić, już na tym poziomie, element świadomej rekrutacji.

Należy pamiętać o tym, że rekrutacja powinna być działaniem celowym ekonomicznie, dobrze przygotowanym, realizującym przemyślaną strategię. Najczęstszymi powodami zaangażowania się pracodawcy w ten proces są:

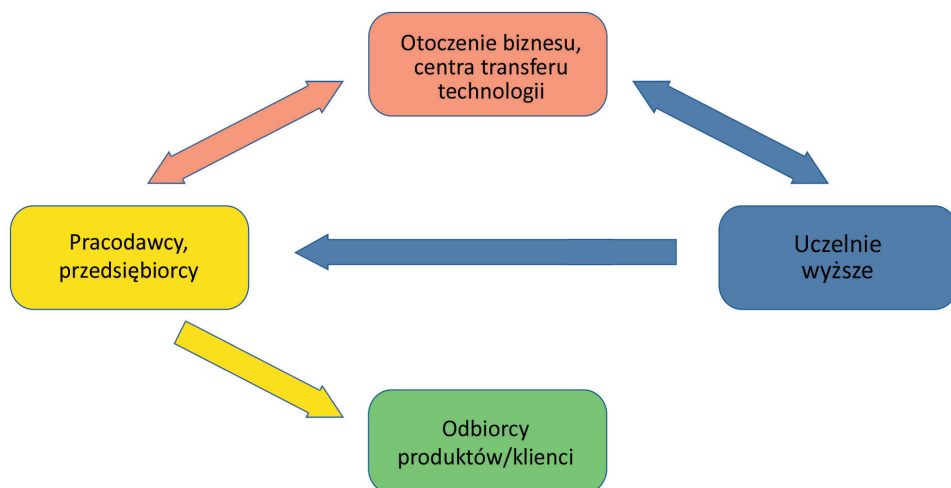
- ekspansja – rozwój, zwiększenie zakresu działalności;
- fluktuacja kadr – podyktowana uwarunkowaniami występującymi na rynku pracy („rynek pracownika” zamiast „rynku pracodawcy”);
- zmiana profilu działalności – rozszerzenie działalności o nowe produkty;
- reorganizacja przedsiębiorstwa.

Wszystkie wymienione powody powinny w ukierunkowany sposób docierać do uczelni i studentów, by w ten sposób stawać się ważną informacją o potrzebach pracodawców, a co za tym idzie – identyfikować wstępnie potencjalnych kandydatów. Rekrutacja to proces polegający na zainteresowaniu pewnej grupy osób (studentów) wolnym stanowiskiem, a zatem kompletna informacja przekazana przez pracodawcę do jednostki uczelni odpowiadającej za kontakt rynku pracodawcy ze studentami powinna być w sposób kontrolowany i rzetelny wśród nich dystrybuowana. Udzielenie wsparcia pracodawcy powinno również obejmować działania promocyjne pracodawcy – wcześniej zweryfikowanego i zaakceptowanego przez uczelnię.

Część polskich uczelni uruchamia komórki organizacyjne odpowiadające za budowanie relacji z pracodawcami oraz pośredniczenie w rekrutacji kandydatów. Najczęściej są to akademickie biura karier. Studenci, którzy zgłaszają się do takich komórek, wypełniają zazwyczaj kwestionariusze osobowe, przekazywane następnie potencjalnym pracodawcom. Taka forma współpracy najpopularniejsza jest na zachodzie Europy, gdzie kandydaci na studia wybierają szkoły wyższe, głównie ze względu na prestiż, jakim te uczelnie cieszą się wśród pracodawców. W Polsce takie zjawisko obserwowane jest dopiero od kilku lat, lecz staje się coraz częstszym motywem podejmowania studiów; jest także ważnym źródłem wiedzy o potencjalnych kandydatach wchodzących na rynek pracy. Należy jednak podkreślić, że akademickie biura karier nie powinny skupiać się wyłącznie na typowych działaniach z zakresu pośrednictwa pracy, lecz także na organizacji sprawnego mechanizmu komunikacji i wymiany informacji pomiędzy pracodawcą a studentem.

Analizując problem współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, a zwłaszcza z biznesem, warto podkreślić, że innowacje i ich wdrożenia wymagają zaangażowania zarówno ze strony podmiotów kształcących posiadających dodatkowo potencjał naukowy, jak również samego biznesu, będącego w pierwszej fazie odbiorcą kadr dostarczanych przez uczelnie, w drugiej z kolei dostawcą produktów na rynek.

Dlatego niezwykle istotna dla skutecznego transferu innowacji jest także rzeczywista i efektywna współpraca sektora nauki i biznesu oraz innych instytucji publicznych i prywatnych, która pozwala na pełne wykorzystanie potencjału kooperantów. Od dobrego przygotowania, woli współdziałania i aktywności takich podmiotów i organizacji, jak: uczelnie wyższe i jednostki badawcze, przedsiębiorcy zainteresowani nowymi technologiami, ośrodki innowacji, parki technologiczne, a także fundusze wspomagające, zależy efekt końcowy w postaci wykreowania, wdrożenia i stosowania innowacji na rynku (zob. rysunek 89).



Rysunek 89. Przykładowy cykl transferu wiedzy, technologii i pracownika

Źródło: P. Popek, *Państwowe wyższe szkoły zawodowe jako źródło zasobów ludzkich z perspektywy pracodawcy*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.

Analizując problem wzmacniania powiązania kształcenia, wiedzy i biznesu (ryнку pracy), można zaproponować, aby miejscem budowania relacji i transformacji pomysłu w produkt były na przykład przestrzenie aktywności biznesowej. Powinny one stanowić sieć powiązań, zdeterminowaną celowym wpływem pracodawcy na zakres kształcenia studentów w podstawowym i rozszerzonym toku nauczania, co spowoduje zacieśnienie współpracy pracodawców z uczelniami i doprowadzi do synergii kształcenia z oczekiwaniami rynku pracy. Przestrzeń aktywności biznesowej zakłada więc współpracę uczelni odpowiadających za kreowanie programów nauczania nastawionych na studenta i rynek ze środowiskami biznesowymi w zakresie upowszechniania i wdrażania innowacyjnych rozwiązań, które w późniejszym czasie będą mogły zostać skomercjalizowane.

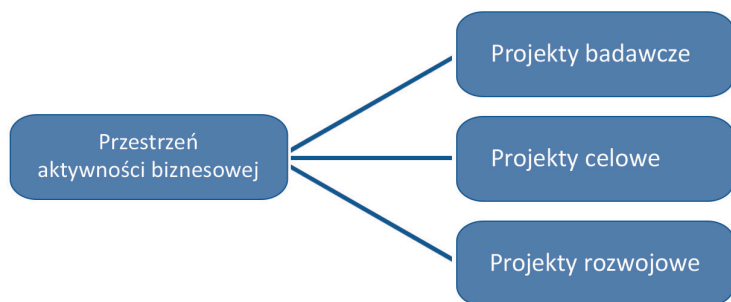
Jednym z podstawowych założeń przestrzeni aktywności biznesowej powinien być udział studentów w procesie tworzenia prototypów produktów lub usług (we współpracy z przedstawicielami biznesu). Umożliwi to zainteresowanie studentów określoną tematyką i pozwoli wyłonić kandydatów, którzy po procesie komercjalizacji produktu będą merytorycznie gotowi do podjęcia zatrudnienia przy jego rozwoju i sprzedaży. Współpraca podmiotów posiadających komplementarną wiedzę i doświadczenie umożliwia opracowanie i wdrożenie innowacji, ponieważ z jednej strony obniża ryzyko związane z kreowaniem innowacyjnych rozwiązań, z drugiej zaś umożliwia racjonalizację działań proinnowacyjnych. Obecność studentów w przestrzeni aktywności biznesowej pozwoli, aby w trakcie symulacyjnych działań z wykorzystaniem środowiska testowego włączali się aktywnie w proces projektowania danego produktu lub rozwiązania, a udział w procesie wytwórczym umożliwi z kolei zdobycie wiedzy i pierwszych doświadczeń ukazujących realia komercjalizacji i zarządzania procesem biznesowym dla konkretnego produktu. Na styku nauki i biznesu opracowywane i testowane mogą

być rozwiązania, które pozwolą na ich wdrożenie w dowolnym sektorze w warunkach ogólnej dostępności.

Na potrzeby tworzenia przestrzeni aktywności biznesowej powoływane mogłyby być konsorcja edukacyjno-przemysłowe, działające jako grupa jednostek organizacyjnych (w skład której wchodziłaby uczelnia oraz co najmniej jeden przedsiębiorca), które na podstawie umowy mogłyby podejmować wspólne przedsięwzięcia obejmujące badania naukowe, prace rozwojowe lub inwestycje, gwarantując tym samym studentom zatrudnienie w strukturach przedsiębiorcy.

Obszar wykonawczy grupy produktów koordynowanych przez przestrzeń aktywności biznesowej powinien być również powiązany z częściowym profilowaniem kierunków studiów właściwych wskazanej tematyce. W tok studiów powinny zostać włączone zajęcia kierunkowe prowadzone przez przedstawicieli biznesu, pozwalające studentom na zapoznanie się z konceptem produktów i umożliwiające zdobycie wiedzy niezbędnej do „obsługi” procesów przestrzeni aktywności biznesowej, jak również późniejszego zatrudnienia przy skomercjalizowanym produkcie. Biorąc pod uwagę przedstawione uwarunkowania, można stwierdzić, że przestrzeń aktywności biznesowej umożliwia:

- budowanie partnerstw w celu tworzenia i wdrażania innowacji;
- upowszechnianie innowacyjnych rozwiązań wspierających procesy biznesowe pracodawcy;
- podnoszenie kwalifikacji i wiedzy praktycznej studentów;
- rozwój technologii na etapie wytwórczym przez prowadzenie badań;
- przygotowanie studentów do pracy;
- udział uczelni w komercjalizacji produktów;
- tworzenie optymalnych warunków do rozwoju praktycznego studentów.



Rysunek 90. Przestrzeń aktywności biznesowej – projekty składowe

Źródło: opracowanie własne.

Projekty składowe przestrzeni aktywności biznesowej przedstawiono na rysunku 90. Poza projektami badawczymi są nimi:

- projekty celowe – przedsięwzięcia przewidziane do realizacji w ustalonym okresie, na określonych warunkach, prowadzone przez podmioty posiadające zdolność do bezpośredniego zastosowania wyników projektu w praktyce;
- projekty rozwojowe – mające na celu wykonanie zadania badawczego, stanowiącego podstawę do zastosowań praktycznych.

Implementacja rozwiązań na potrzeby biznesu przez przestrzeń aktywności biznesowej powinna dodatkowo zawierać:

- analizę ryzyka i kosztową;
- analizę potrzeb i możliwości (szans) rynkowych dla sukcesu produktu;
- opracowywanie i analizę biznesową procedur;
- komercjalizację narzędzi;
- statystykę biznesową.

Każdy z przedstawionych elementów powinien być efektem prac projektowych studentów zaangażowanych w procesy obsługi produktu na poziomie jego prototypowania. Po komercjalizacji produktu przełoży się to w pełni na obsługę procesu biznesowego.

Analizując problematykę związków uczelni zawodowych z podmiotami otoczenia społeczno-gospodarczego, należy także podkreślić, że krąg interesariuszy wyższych uczelni zawodowych jest szeroki i należy do niego zaliczyć¹⁷⁵:

- wszystkich korzystających z usług edukacyjnych: studentów studiów stacjonarnych, niestacjonarnych, słuchaczy studiów podyplomowych, uczestników kursów specjalnych, słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku i działających przy uczelniach uniwersytetów dziecięcych;
- pracowników dydaktycznych i naukowo-dydaktycznych;
- pozostałych pracowników uczelni;
- pracodawców;
- przedsiębiorców;
- inne podmioty z dalszego otoczenia gospodarczego uczelni, które świadczą usługi związane z jej funkcjonowaniem, takich jak: wynajem pokoi dla studentów, prowadzenie punktów gastronomicznych, świadczenie usług kserograficznych.

Wymienione grupy tworzą potencjalny rynek dla uczelni przyszłości, ale zarazem składają się na szeroko rozumianą społeczność akademicką, która korzystała, korzysta lub zamierza skorzystać z usług uczelni i ten potencjał – przy dobrym menedżerskim zarządzaniu i racjonalnych zmianach prawnych – jest szansą na rozwój wyższych szkół zawodowych.

9. Nowe możliwości kształcenia i certyfikowania

Jedną z tendencji wynikających z systemu bolońskiego jest rozszerzanie oferty szkolnictwa wyższego na różnorodne grupy uczących się. Ważnym kierunkiem jest rozwój oferty w ramach uczenia się przez całe życie adresowanej do całej niemal populacji, a zwłaszcza do osób dorosłych, które chcą rozwinąć swoje kompetencje i zdobyć nowe kwalifikacje oraz seniorów, którzy kształcąc się, mogą zachować swoją aktywność i poprawić komfort życia.

Idea uczenia się przez całe życie (ang. *lifewide lifelong learning* – LLL) jest jedną z podstawowych strategii Unii Europejskiej, która w postaci stosownych polityk rozwijana jest we wszystkich państwach członkowskich, w tym także w Polsce. Punktem wyjścia

¹⁷⁵ C. Kochalski (red.), *Model projektowania i wdrażania strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce*, Poznań 2011, s. 214.

jest założenie, że w warunkach globalnej konkurencji szczególnym i najbardziej istotnym kapitałem są kompetencje i kwalifikacje składające się na „kapitał ludzki”. Kompetencje i kwalifikacje muszą być jednak stale doskonalone i rozwijane, aby umożliwiały nadążanie za szybkim postępem technologicznym, informatycznym, zmieniającymi się procesami gospodarczymi i uwarunkowaniami społecznymi. Takim wyzwaniom musi towarzyszyć edukacja, zarówno formalna, jak i pozaformalna, umożliwiająca uczenie się w różnych miejscach i przez całe życie, mająca na celu rozwój kompetencji i kwalifikacji. Uczenie się przez całe życie jest więc niezbędnym czynnikiem osiągnięcia zrównoważonego wzrostu gospodarczego i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

W toku rozwoju idei LLL sformułowane zostały ogólne zasady, które mają zastosowanie na różnych poziomach administracji w państwach członkowskich Unii Europejskiej: centralnym, regionalnym, lokalnym i obowiązują różnych organizatorów edukacji prowadzących kształcenie i szkolenia w ramach systemów edukacji formalnej oraz pozaformalnej. Do tych zasad można zaliczyć¹⁷⁶:

- docenianie uczenia się w różnych formach i miejscach (*lifewide learning*);
- docenianie uczenia się na każdym etapie życia (*lifelong learning*);
- powszechność;
- odnoszenie polityki LLL do wszystkich;
- ocena i potwierdzanie efektów uczenia się, niezależnie od tego gdzie, jak i kiedy ono zachodziło;
- rozwijanie partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie;
- postawienie osoby w centrum zainteresowania polityki;
- efektywne inwestowanie w uczenie się.

W Polsce od dawna funkcjonuje model, w którym edukacja szkolna i zawodowa polega na intensywnym uczeniu się dzieci i młodzieży w otoczeniu szkolnym, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji odbywa się w systemie szkolnictwa wyższego, a po uzyskaniu kwalifikacji zawodowych następuje skoncentrowanie się na możliwie najdłuższym utrzymaniu zatrudnienia w wyuczonym zawodzie¹⁷⁷. Tymczasem nieustający postęp cywilizacyjny powoduje konieczność przeorientowania pasywnego modelu kariery i gruntownej zmiany w odniesieniu do potrzeby uczenia się od pierwszych do ostatnich lat życia. Istotne jest więc szukanie takich rozwiązań, które pozwolą na elastyczne i wielopłaszczyznowe podejście do idei uczenia się przez całe życie, zwłaszcza w zaniedbywanym dotąd obszarze kształcenia dorosłych.

Jak wskazano na wstępie, polityka *lifewide lifelong learning* dotyczy w znacznej części uczenia się i kształcenia dorosłych. Pojęcie „uczenie się dorosłych”, zdefinio-

¹⁷⁶ Perspektywa uczenia się przez całe życie, Załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.

¹⁷⁷ W raporcie wydanym w 2009 r. przez Wspólne Centrum Badawcze Komisji Europejskiej stwierdza się, że systemy edukacji na świecie reagują z dużym opóźnieniem na szybkie zmiany, jakie zaszły w gospodarkach i społeczeństwach krajów rozwiniętych (por. F. Scheuermann, J. Björnsson [eds.], *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*, Luxembourg 2009, s. 14.)

wane wcześniej w Unii Europejskiej i OECD¹⁷⁸, nie zostało dotychczas jednoznacznie określone ani w polskim prawie, ani w dokumentach programowych. Występuje natomiast pojęcie „kształcenie ustawiczne” (zdefiniowane w art. 4 pkt 30 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe¹⁷⁹), którego zakres różni się jednak istotnie od pojęciowego zakresu „uczenia się dorosłych”. Ustawa Prawo oświatowe stanowi, że przez kształcenie ustawiczne należy rozumieć kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Natomiast „uczenie się dorosłych” w przyjętym przez Unię Europejską rozumieniu dotyczy osób, które ukończyły kształcenie uprawniające do wejścia na rynek pracy (inicjalne), niezależnie jak długo ono trwało, czyli łącznie z kształceniem wyższym. Wyraźnie więc widać, że pojęcia „kształcenie ustawiczne” oraz „uczenie się dorosłych” nie są tożsame, choćby przez to, że odnoszą się do różnych grup wiekowych (w Polsce do osób, które „spełniły obowiązek szkolny”). Konieczne jest więc odniesienie się do Prawa oświatowego, zgodnie z którym (art. 35 ust. 1 i 2) nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia, a obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat i trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia. Tymczasem w Unii Europejskiej uwaga skoncentrowana jest na osobach od 25. do co najmniej 65. roku życia oraz na uczeniu się w różnych formach i miejscach.

Jak wykazują liczne badania i raporty, w Polsce wciąż mamy niski wskaźnik kształcenia dorosłych i jest to obszar, który nie został dotąd wystarczająco zdiagnozowany¹⁸⁰. Przyczyn takiego stanu jest sporo, wśród nich wymienia się:

- przywiązanie do kształcenia formalnego (samo pojęcie „kształcenie nieformalne” budzi kontrowersje);
- małą podaż szkoleń w miejscu pracy, zwłaszcza u mikro- i małych przedsiębiorców, którzy nie prowadzą świadomej polityki doskonalenia kadr, pozostawiając kwestie doksztalcania się indywidualnym decyzjom pracowników;
- nadmierną liczbę zawodów regulowanych, uprawniających korporacje zawodowe do prowadzenia szkoleń i wydawania zaświadczeń, od których uzależnia się możliwość wykonywania określonego zawodu (należy jednak podkreślić, że postępująca deregulacja zbliża nasz kraj do wskaźników europejskich);
- niską aktywność zawodową osób powyżej 45. roku życia (osoby, które mniej i krócej pracują mają mniejszą motywację do podnoszenia lub zmiany kwalifikacji zawodowych – głównej przyczyny uczenia się dorosłych);
- obniżenie wieku emerytalnego;

¹⁷⁸ W UE definicja uczenia się dorosłych została zaproponowana w Komunikacie Komisji Europejskiej z 23 października 2007 r. – *Uczenie się dorosłych. Nigdy nie jest za późno na uczenie się*.

¹⁷⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 z późn. zm.). Definicja ta zastąpiła wcześniejszą, zawartą w art. 3 pkt 17 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1943).

¹⁸⁰ Zob. też *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.

- skoncentrowanie uwagi decydentów na wybranych grupach dorosłych, zwłaszcza bezrobotnych i niektórych kategoriach osób poszukujących pracy;
- utrudniony dostęp do edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym, dla osób pracujących, które muszą godzić obowiązki zawodowe, rodzinne i edukacyjne;
- małą popularność szkoleń w trybie *on-the-job training* (nieodrywających od pracy) i nieprzyswajanie wagi do agregacji danych o takich szkoleniach;
- słabo rozwinięty, według oceny Unii Europejskiej, system potwierdzania kompetencji nabytych poza obszarem edukacji formalnej¹⁸¹.

W takiej sytuacji szkoły wyższe, a zwłaszcza uczelnie zawodowe, mają szansę stać się „integratorami” i „inkubatorami” uczenia się przez całe życie, rozwijając ofertę różnorodnych studiów podyplomowych, kursów, szkoleń czy warsztatów połączonych z nabywaniem nowych formalnych kompetencji, kwalifikacji itp., a także nawiązując współpracę z otoczeniem biznesowym. Docelowo kształcenie powinno być traktowane jako aktywność w perspektywie całego przebiegu życia, powiązana z aktywnością zawodową, rodzinną, towarzyską i społeczną.

Warto zwrócić uwagę na istniejące „niezagospodarowane” obszary, które mogłyby stanowić ważne pole działań, zwłaszcza dla uczelni zawodowych. Jest to jeszcze niepraktykowany ale istotny kierunek rozwoju oferty, wykraczającej poza podstawowy zakres kształcenia, sprowadzający się do rozwoju tzw. „krótkiego cyklu” kształcenia, stanowiącego preboloński poziom kształcenia (poziom 5 Polskiej Ramy Kwalifikacji). Jego celem jest oferta specjalizacji w ramach studiów o profilu zawodowym, szybko reagująca na zmieniające się potrzeby rynku pracy. Studia o profilu praktycznym i zawodowym stają się coraz bardziej rozpowszechnione – w 2010 r. ta forma kształcenia była dostępna w 19 krajach i regionach europejskich i korzystało z niej łącznie 1,7 mln studentów. Warto dodać, że studia w ramach „krótkiego cyklu” pozwalają na kontynuację edukacji na wyższych poziomach, stanowią również istotną ofertę uzupełniającą rozwój uczenia się przez całe życie i uznawanie efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną¹⁸².

Tendencje europejskie są także odczuwane w naszym kraju, zwłaszcza po wejściu w życie Ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji¹⁸³. Na zintegrowany system składają się z jednej strony te elementy, które funkcjonują już w polskim życiu społecznym i gospodarczym, z drugiej nowe instrumenty umożliwiające efektywną integrację całego systemu, z których najważniejszymi są Polska Rama Kwalifikacji (PRK) i Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK). Wszystkie kwalifikacje włączone do zintegrowanego systemu mają także przypisany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji (poziom PRK)¹⁸⁴.

Kwalifikacje w znaczeniu potocznym to kompetencje dostrzeżone (zidentyfikowane), ocenione i zaświadczone przez właściwe instytucje działające w imieniu państwa, a przez to powszechnie uznawane na rynku pracy i w społeczeństwie. Kwalifikacje jako zaświadczenia ważne na rynku pracy występują zwykle w grupach odpowiadających

¹⁸¹ Tamże.

¹⁸² Zob. też J. Górniak (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*..., dz. cyt.

¹⁸³ T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 986.

¹⁸⁴ Zob. A. Chłóń-Domińczak, S. Sławiński, A. Kraśniewski, E. Chmielecka, *Polska Rama Kwalifikacji. Wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne*, Warszawa 2016, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/PRK_z_linkami_internet_0411.pdf (dostęp: 16.07.2017).

segmentom tego rynku i są uporządkowane według poziomów mających oddać między innymi stopień przygotowania do wypełniania zadań o różnej skali trudności. Poziomy kwalifikacji są powiązane z trudnością, a nie z rodzajem zadań i mają integrować sektorowe systemy kwalifikacji odpowiadające na potrzeby segmentów rynku pracy i ułatwiać połączenia między nimi¹⁸⁵.

Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji¹⁸⁶ w art. 2 pkt 8 stanowi, że kwalifikacja „to zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący”. Wprowadza także rozróżnienia, definiując:

- kwalifikacje cząstkowe,
- kwalifikacje pełne,
- kwalifikacje rynkowe,
- kwalifikacje uregulowane¹⁸⁷.

Ustawa porządkuje tym samym występujące od wielu lat wątpliwości pojęciowe, co ułatwić powinno w przyszłości walidację i certyfikację posiadanych kompetencji w warunkach, w których kształcenie w znacznej mierze uwarunkowane będzie określeniem przejrzystych procedur i oceny kompetencji bez względu na miejsce, czas czy sposób uczenia się.

Kwalifikacje i przypisywanie ich do Polskiej Ramy Kwalifikacji stworzone zostały między innymi dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Ważne jest przy tym, że Polska Rama Kwalifikacji zawiera opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji – każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów. W Europejskiej Ramie Kwalifikacji (ERK) wyróżniono 8 poziomów kwalifikacji, stanowiących punkt odniesienia dla ram kwalifikacji w poszczególnych krajach. Ustanowienie ram europejskich, a w konsekwencji również ram krajowych, pozwala na lepsze komunikowanie się między różnymi krajowymi systemami kwalifikacji, co sprzyja rozwojowi mobilności. Wdrażanie ram kwalifikacji w poszczególnych krajach jest dobrowolne, niemniej jednak wszystkie kraje Unii Europejskiej przystąpiły do tego procesu.

Uniwersalne (ogólne) charakterystyki poziomów PRK są rozwinięte w mniej ogólne charakterystyki poziomów typowe dla różnych rodzajów kształcenia, także w ramach szkolnictwa wyższego. Poziomy 6–8 Europejskiej Ramy Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji odpowiadają trzem cyklom kształcenia w szkolnictwie wyższym. Poziom 5. to cykl preboloński, niewdrożony w Polsce¹⁸⁸.

Wprowadzane działania dostosowawcze charakteryzują się dużą spójnością i nie budzą kontrowersji, z wyjątkiem właśnie 5. poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji, który w regulacjach dotyczących polskiego systemu oświaty oraz systemu szkolnictwa wyższego nie został wyraźnie zakotwiczony w kształceniu formalnym i jednoznacznie do niego przypisany.

¹⁸⁵ *Perspektywa uczenia się przez całe życie...*, dz. cyt.

¹⁸⁶ T.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 986.

¹⁸⁷ Art. 2 pkt 9–12 ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.

¹⁸⁸ Zob. J. Górniak (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r....*, dz. cyt.

Sektor szkolnictwa wyższego nie ma wyłączności na prowadzenie programów kończących się przyznaniem kwalifikacji na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji, bowiem „kwalifikacje na 5 poziomie (...) mogą zostać określone w obszarze oświaty, kwalifikacji uregulowanych i rynkowych, a także w szkolnictwie wyższym”¹⁸⁹. Jak zauważa profesor Ewa Chmielecka, „na poziomie 5 PRK nie jest obecnie przyznawana żadna wydawana przez szkoły wyższe kwalifikacja pełna (...), zatem z punktu widzenia szkolnictwa wyższego jest to poziom pusty”¹⁹⁰.

Taka sytuacja powinna zostać wykorzystana w szczególny sposób przez uczelnie zawodowe, które ze względu na planowane w reformie przypisanie ich do grupy uczelni dydaktycznych, będą prowadzić przede wszystkim studia pierwszego stopnia (6. poziom PRK). Możliwość formalnego „zagospodarowania” 5. poziomu stało się przedmiotem badań, analiz i postulatów, wśród których można wymienić:

- Badania prowadzone przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) wspólnie z firmą Pearson w zakresie możliwości i celowości prowadzenia kształcenia przez szkoły wyższe. W ramach badań przygotowano przykładowe programy dla poziomu 5. Wnioski z projektu FRP¹⁹¹ wskazują, że polskie uczelnie chciałyby nadać studiom na 5. poziomie PRK profil praktyczny (w różnych obszarach: technicznym, rolniczym, społecznym, okołomedycznym, humanistycznym)¹⁹². Co ciekawe, uniwersytety widziałyby na takich studiach uczniów z maturą, natomiast państwowe wyższe szkoły zawodowe deklarowały chęć przyjmowania absolwentów szkół średnich, również tych, którzy nie posiadaliby świadectwa maturalnego. Profesor Waldemar Tłokiński, Przewodniczący Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, zauważył, że „dla niepublicznego wyższego szkolnictwa zawodowego stworzenie możliwości kształcenia na poziomie 5. może stać się wartością wymierną zarówno w ujęciu jakościowym, jak i ekonomicznym. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że pomyślność kształcenia ściśle związana być musi z zaakceptowaną międzyresortowo sylwetką absolwenta”¹⁹³. Należy stwierdzić, że wspomniana forma kształcenia jest szansą dla wszystkich wyższych uczelni zawodowych, bez względu na to, czy są publiczne czy niepubliczne.
- Opinię Agnieszki Chłoń-Domińczak z Instytutu Badań Edukacyjnych, według której „oferta studiów 5. poziomu może być ważnym kanałem poprawy jakości kapitału ludzkiego w Polsce, adresowaną zarówno do młodzieży, jak i osób, które już rozpoczęły swoją aktywność zawodową, a chciałyby uzyskać wykształcenie na wyższym niż posiadany obecnie poziomie. Jest to szczególnie ważne, biorąc pod uwagę starzenie się ludności, skutkujące spadkiem liczby osób w wieku produkcyjnym w najbliższych dekadach”¹⁹⁴.

¹⁸⁹ E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie*, Warszawa 2017, s. 31, https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5%20podsumowanie_2017%20ost.pdf (dostęp: 4.07.2017)

¹⁹⁰ E. Chmielecka, *Pusty poziom*, „Forum Akademickie” 2017, nr 4, s. 44–46.

¹⁹¹ <https://www.frp.org.pl/pl/projekty-aktualne/387-piaty-poziom-krajowych-ram-kwalifikacji.html>.

¹⁹² E. Chmielecka, *Pusty poziom*, dz. cyt.

¹⁹³ E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo?...*, dz. cyt., s. 19–20.

¹⁹⁴ A. Chłoń-Domińczak, *Uzasadnienie społeczne dla kształcenia na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom*

- Opinię, że w większości krajów poddanych badaniom CEDEFOP¹⁹⁵, kwalifikacje 5. poziomu mają charakter zawodowy i stanowią kontynuację edukacji zawodowej na poziomie szkolnictwa średniego. Autorzy podkreślają również podwójną naturę kwalifikacji 5. poziomu, które są po części zawodowe, a po części właściwe dla szkolnictwa wyższego, co – jak argumentują – wpływa na zwiększenie drożności systemu, rozumianej jako łatwość przemieszczania się osób uczących się między różnymi podsystemami kształcenia (w ramach systemu kwalifikacji)¹⁹⁶.
- Prognozy pokazujące, że zapotrzebowanie rynku pracy na różnego rodzaju kwalifikacje będzie się dynamicznie zmieniać przez kilkanaście najbliższych lat¹⁹⁷. Spowoduje to zwiększone zainteresowanie pracodawców 5. poziomem PRK jako dającym możliwość przygotowania absolwentów szkół średnich, którzy nie uzyskali świadectwa maturalnego do wykonywania prac odpowiadających istniejącym potrzebom przemysłu¹⁹⁸.

Powyższe argumenty jednoznacznie przesądzają o potrzebie, a nawet atrakcyjności kształcenia na omawianym poziomie. Wprowadzenie go wymaga jednak uregulowania pewnych kwestii i odpowiedzi na pytania:

1. Kto powinien prowadzić kształcenie kończące na 5. poziomie PRK?
2. Kto powinien tworzyć programy kształcenia i co powinno determinować ich treści?
3. Jaki podmiot powinien posiadać uprawnienia do wydawania dyplomów/świadectw potwierdzających uzyskanie kwalifikacji?
4. Jaki tytuł zawodowy powinien otrzymać absolwent?
5. Jakie wymagania powinna spełnić uczelnia oferująca kształcenie na 5. poziomie PRK?
6. Jak powinny być źródła finansowania takiego kształcenia?
7. Jak powinna wyglądać ścieżka edukacyjna, a zwłaszcza jej drożność?

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na powyższe pytania i tworzyć modelowe rozwiązania w okresie, w którym nie wiadomo jeszcze, jakie zmiany zostaną zaproponowane w nowym prawie szkolnictwa wyższego. Można jednak przyjąć następujące postulaty kierunkowe:

- Kształcenie na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji powinno mieć charakter typowo zawodowy, powinno być zróżnicowane, dynamicznie dostosowywane do lokalnych potrzeb rynku pracy. Kształcenie na tym poziomie powinno być częścią oferty edukacyjnej przede wszystkim uczelni zawodowych. Zasadna wydaje się propozycja systemowych przekształceń wybranych uczelni, tak by stały się Regionalnymi Centrami Kształcenia Kompetencji (RCKK)¹⁹⁹. Zmiany muszą być

5 – *brakujące ogniwo?*..., dz. cyt., s. 49.

¹⁹⁵ CEDEFOP, *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education*, Luxembourg 2014.

¹⁹⁶ K. Trawińska-Konador, A. Żurawski, A. Kraśniewski, *Doświadczenia międzynarodowe*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*..., dz. cyt., s. 52.

¹⁹⁷ T. Saryusz-Wolski, D. Piotrowska, *Rynek pracy a 5. poziom*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*..., dz. cyt., s. 79.

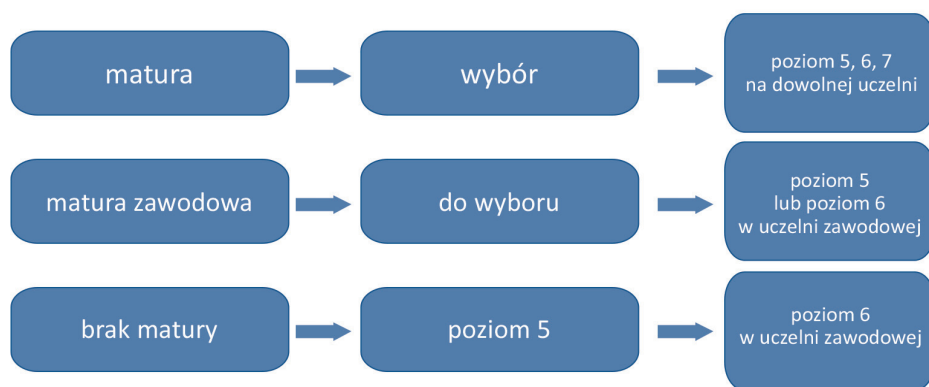
¹⁹⁸ Tamże, s. 93.

¹⁹⁹ Takie stanowisko prezentuje Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego (M. Kędzierski, *Założenia reformy wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ra-

jednak ściśle powiązane z nową misją wyższych uczelni zawodowych (wynikać z niej). W misję powinna być wpisana realizacja idei *lifewide lifelong learning* i wyjście poza dotychczasowe, formalne i systemowe kształcenie. Jak wcześniej wykazano, z polskich badań wynika potrzeba dostosowania programów 5. poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji przede wszystkim do potrzeb lokalnych mikro- i małych przedsiębiorców. Wydaje się, że dużo łatwiej będzie tę misję realizować uczelniom zawodowym, zwłaszcza publicznym, które ze względu na praktyczne profile kształcenia, posiadaną kadre, infrastrukturę i wyróżniający się poziom współpracy z przedsiębiorcami oraz instytucjami otoczenia społeczno-gospodarczego są najbardziej do tego predysponowane. Dodatkowym argumentem przemawiającym na rzecz wyższych szkół zawodowych jako instytucji prowadzących programy 5. poziomu PRK jest umasowienie szkolnictwa wyższego, do którego odnoszą się także autorzy powoływanych wcześniej badań. Przydzielanie kolejnego zadania instytucjom prowadzącym już programy na poziomie 6., 7. i 8. Polskiej Ramy Kwalifikacji mogłoby je niepotrzebnie obciążyć w sytuacji, gdy w pierwszej kolejności powinny skupić się na podnoszeniu jakości prowadzonych już studiów i badaniach naukowych.

- W przedstawionej koncepcji należy uwzględnić, że uczelnie powinny posiadać swobodę w tworzeniu programów kształcenia, co umożliwi im szybkie reagowanie na zmieniające się zapotrzebowanie rynku (programy typu *short cycle*), a także generowanie ich zgodnie z zamówieniami pracodawców, w ramach istniejącej współpracy. Uczelnie prowadzące kształcenie na 5. poziomie powinny badać poziom osiągniętych efektów kształcenia oraz wydawać dyplomy potwierdzające ukończenie nauki i nabycie ustalonych kompetencji. (Pojawia się tu problem z nazwami określającymi absolwentów takiego kształcenia).
- Należy stworzyć nowe nazwy na określenie osób, które nabyły kwalifikacje na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji. W dyskusjach i piśmiennictwie pojawiają się różne propozycje, na przykład „specjalista” lub „dyplomowany specjalista”.
- Trzeba wyłonić grupę docelową, do której skierowana byłaby oferta kształcenia na poziomie 5. i rozwiązać problem naboru kandydatów. Zasadne wydaje się prowadzenie rekrutacji wśród osób kończących szkoły średnie, niezależnie od tego, czy posiadają maturę czy nie, jak również wśród osób aktywnych już na rynku pracy (w ramach uczenia się przez całe życie).
- Należy rozważyć możliwość wprowadzenia kilku ścieżek edukacyjnych, co zwiększyłoby atrakcyjność i elastyczność takiego kształcenia, możliwość dostosowania edukacji do sytuacji zawodowej czy rodzinnej studentów oraz stworzyłoby szansę dla osób mniej zdolnych, ale chętnych do nauki (rysunek 91).

mach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017).



Rysunek 91. Ścieżki edukacyjne

Źródło: opracowanie własne.

- Instytucja (Regionalne Centrum Kształcenia Kompetencji) prowadząca programy kończące się uzyskaniem kwalifikacji na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji powinna również zapewniać możliwość uznawania efektów nieformalnego uczenia się.
- Obok środków pochodzących z budżetu, które powinny przede wszystkim finansować podstawową działalność uczelni publicznych (kształcenie na 6. i 7. poziomie PRK), należy rozważyć możliwość pozyskania dodatkowych źródeł finansowania zaproponowanych wcześniej Regionalnych Centrów Kształcenia Kompetencji (RCKK). Mogłyby one pochodzić na przykład ze środków Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO), z których dziś częściowo finansuje się działalność państwowych wyższych szkół zawodowych. Drugim źródłem finansowania RCKK mogłyby być środki z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER)²⁰⁰, ale w tym wypadku konieczne byłoby odpowiednie „skalibrowanie” konkursów organizowanych w ramach tego programu. Trzecim opcjonalnym źródłem finansowania mogłyby być środki z Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (Program Rozwoju Kompetencji)²⁰¹. Należy podkreślić, że sukces programów poziomu 5. zależy w dużej mierze od właściwej regulacji legislacyjnej i określenia warunków finansowych²⁰².

Uczelnie zawodowe jako regionalne centra kształcenia kompetencji mogłyby stać się miejscami certyfikowania i potwierdzania kompetencji nabytych podczas różnorodnych form doskonalenia i edukacji pozaformalnej. Walidacja efektów uczenia się osiągniętych poza formalnym systemem kształcenia jest obszarem, który wymaga wprowadzania systemowych rozwiązań tak na poziomie Unii Europejskiej, jak i poszczególnych krajów. Wzrost kompetencji obywateli i dostosowanie ich do wymagań rynku pracy mają kluczowe znaczenie dla wzrostu konkurencyjności, zatrudnienia i spójności społecznej Unii Europejskiej, co jest zgodne z głównym celem strategii

²⁰⁰ Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER 2014–2020) to następca Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

²⁰¹ M. Kędzierski, *Założenia reformy...*, dz. cyt.

²⁰² E. Chmielecka, *Podsumowanie*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*..., dz. cyt., s. 143

Europa 2020 – osiągnięciem inteligentnego, zrównoważonego wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu. Dlatego też w polityce Unii Europejskiej kładzie się niezwykle duży nacisk na poprawę systemów kształcenia, a także na popularyzowanie kształcenia pozaformalnego i uczenia nieformalnego²⁰³. Nieformalne nabywanie kompetencji dotyczy rozwoju uzyskiwanego w trakcie aktywności życiowej człowieka, ale niepowiązanej z formalnie potwierdzonymi i certyfikowanymi kwalifikacjami. Umiejętności takie są nabywane na przykład w trakcie opieki nad dziećmi czy osobami starszymi, pracy w gospodarstwie rolnym czy działalności hobbystycznej. Z kolei kompetencje nabyte w drodze pozaformalnej dotyczą sytuacji, kiedy osoba uczy się i nabywa kompetencje przez różnego rodzaju działania służące uczeniu się, lecz niepowiązane z certyfikacją i uzyskiwaniem akredytacji tych umiejętności. Takie kompetencje mogą być na przykład wynikiem pracy wolontariackiej, udziału w otwartych konferencjach, seminariach czy szkoleniach, a także działalności społecznej²⁰⁴.

10. Studenci

W Polsce funkcjonują obecnie 33 państwowe wyższe szkoły zawodowe, w których kształcą się ponad 100 tysięcy studentów. Są one zlokalizowane w głównej mierze w mniejszych ośrodkach, w których najczęściej liczba mieszkańców nie przekracza 80 tysięcy osób. W tych miejscowościach publiczne uczelnie zawodowe są najczęściej jedynymi szkołami wyższymi zarówno w samym mieście, jak i w regionie. Wyjątek stanowią takie miasta, jak: Elbląg, Jelenia Góra, Kalisz, Koszalin, Legnica, Nowy Sącz, Płock, Tarnów, Wałbrzych oraz Wrocław, w których swoje siedziby mają również inne uczelnie.

Wbrew obiegowym opiniom podkreślającym, że o wartości uczelni przesądza kadra profesorska czy posiadana infrastruktura, należy stwierdzić, że sens istnienia nadają jej przede wszystkim studenci. Są oni odbiorcami podstawowej usługi świadczonej przez szkołę wyższą, jaką jest nauczanie i wychowanie młodzieży. Uczelnie są przy tym ważnym elementem w procesie tworzenia elity intelektualnej. Pozycja studentów w społeczności akademickiej, ich samorządność, prawa i obowiązki wynikają z jednej strony z wieleletniej tradycji, z drugiej zaś z powszechnie obowiązujących norm prawnych (ustaw i rozporządzeń) i regulacji wewnątrzuczelnianych (statutów i regulaminów uchwalanych przez organy uczelni lub organy samorządu studentów).

²⁰³ Zgodnie z art. 2 pkt 3 ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 986) edukacja pozaformalna to kształcenie i szkolenie realizowane w ramach programów, które nie prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych lub kwalifikacji będących efektem edukacji formalnej. Natomiast zgodnie z art. 2 pkt 2 edukacja formalna to kształcenie realizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły oraz inne podmioty systemu oświaty, uczelnie oraz inne podmioty systemu szkolnictwa wyższego, w ramach programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych, kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych, o których mowa w art. 2 ust. 1 pkt 11 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1842), albo kwalifikacji w zawodzie, o której mowa w art. 10, ust. 3, pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2016 r. poz. 1943);

²⁰⁴ <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory.aspx>.

Podstawowe regulacje dotyczące statusu studentów zawiera ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym – dział IV *Studia i studenci*. Ustawa rozstrzyga jedną z najistotniejszych kwestii, jaką jest określenie ram samorządności studentów, ich miejsca w strukturach i organach uczelni, zakresu kompetencji oraz zasad finansowania organizacji studenckich.

W obecnym stanie prawnym wszyscy studenci danej uczelni są podmiotem samorządu studenckiego, który reprezentuje ich na zewnątrz przez wybranych przez siebie przedstawicieli (organy samorządu studenckiego)²⁰⁵. Samorząd studencki ma stosunkowo szeroki zakres uprawnień, a przedmiot jego działalności mieści się przede wszystkim w obszarze spraw studenckich. Najważniejszym przedmiotem aktywności samorządowej studentów są sprawy socjalno-bytowe i potrzeby kulturalne studentów. Zgodnie z ustawą uczelnia zobowiązana jest zapewnić samorządom studenckim środki materialne niezbędne do realizacji podstawowych zadań²⁰⁶, udostępnić pomieszczenia wyposażone w meble i urządzenia biurowe niezbędne do prowadzenia działalności statutowej.

Wśród innych istotnych uprawnień samorządów studenckich można wymienić:

- Delegowanie przedstawicieli studentów do składu senatu uczelni oraz elektorów wybierających rektora.
- Opiniowanie kandydata na prorektora. Osoba kandydująca na prorektora do spraw studenckich musi uzyskać zgodę większości przedstawicieli studentów i doktorantów w organie dokonującym wyboru lub w komisji rozstrzygającej konkurs. Niezajęcie stanowiska w terminie wskazanym w statucie uważa się za wyrażenie zgody. Jeżeli statut przewiduje powoływanie kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych i ich zastępców, kandydatura zastępcy kierownika właściwego do spraw studenckich wymaga zgody organu samorządu studenckiego lub organu samorządu doktorantów danej jednostki organizacyjnej, wskazanego w regulaminie samorządu studenckiego i samorządu doktorantów. Jeżeli samorząd studencki i samorząd doktorantów nie zajmą stanowiska w tej sprawie w terminie siedmiu dni, kandydaturę uważa się za przyjętą.
- Udział w podziale środków finansowych. Organy samorządu studenckiego decydują w sprawach rozdziału środków finansowych przeznaczonych przez organy uczelni na cele studenckie. Organy samorządu studenckiego przedstawiają organom uczelni sprawozdanie z rozdziału środków finansowych i rozliczenie tych środków nie rzadziej niż raz w roku akademickim. Uprawnieniem rektora w tym zakresie jest uchylene uchwały samorządu studenckiego, ale tylko w sytuacji, gdy jest ona niezgodna z przepisami prawa, statutem uczelni, regulaminem studiów oraz regulaminem samorządu. W każdym innym przypadku uchwała samorządu, która jest zgodna z wymienionymi dokumentami musi być respektowana przez władze uczelni.

²⁰⁵ Art. 202 ust. 1 i 2.

²⁰⁶ Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego w stanowisku nr 52/07 z dnia 11 kwietnia 2007 r. stwierdziła, że obowiązek określony tym przepisem ciąży na organach każdej uczelni oraz że „przy ustalaniu rodzaju i rozmiaru środków materialnych stawianych przez organy uczelni do dyspozycji organów samorządu studenckiego należy mieć na względzie z jednej strony zadania i kompetencje tego samorządu określone w ustawie, z drugiej zaś usprawiedliwione potrzeby samorządu na danej uczelni”, co jest uzależnione m.in. od wielkości danej uczelni i liczby studentów.

- Przyznawanie stypendiów. Samorząd studentów danej uczelni wyższej ma ogromny wpływ na przyznawanie stypendiów. Jak wynika z art. 104 ust 2 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, rektor, w porozumieniu z uczelnianym organem samorządu studenckiego i uczelnianym organem samorządu doktorantów, dokonuje podziału dotacji na stypendium rektora dla najlepszych studentów, stypendia socjalne oraz zapomogi. Stypendia, o których mowa, są przyznawane studentom i doktorantom w uzgodnieniu odpowiednio z uczelnianym organem wykonawczym samorządu studenckiego wskazanym w regulaminie samorządu studenckiego lub z uczelnianym organem wykonawczym samorządu doktorantów wskazanym w regulaminie samorządu doktorantów. Na wniosek właściwego organu samorządu studenckiego kierownik podstawowej jednostki organizacyjnej lub rektor przekazują uprawnienia w zakresie przyznawania stypendium socjalnego, stypendium specjalnego dla osób niepełnosprawnych, zapomogi oraz stypendium rektora dla najlepszych studentów odpowiednio komisji stypendialnej lub odwoławczej komisji stypendialnej. W skład komisji stypendialnej wchodzi pracownicy oraz studenci delegowani przez właściwy organ samorządu studenckiego. Co więcej, odwoławcza komisja stypendialna powoływana jest przez rektora spośród studentów delegowanych przez właściwy organ samorządu studenckiego i pracowników uczelni. Szczegółowy regulamin ustalania wysokości, przyznawania i wypłacania świadczeń pomocy materialnej dla studentów, w tym szczegółowe kryteria i tryb udzielania świadczeń pomocy materialnej dla studentów, sposób wyłaniania studentów mogących otrzymać stypendium rektora dla najlepszych studentów, wzory wniosków o przyznanie świadczeń, wzór oświadczenia o niepozbieraniu świadczeń na innym kierunku studiów oraz sposób udokumentowania sytuacji materialnej studenta ustala rektor, w porozumieniu z uczelnianym organem samorządu studenckiego.
- Prawo do akcji protestacyjnej. Samorząd studencki, w tym parlament studentów lub stowarzyszenie o zasięgu ogólnokrajowym, zrzeszające wyłącznie studentów, może – dla poparcia swoich żądań, gdy są one przedmiotem sporu zbiorowego i dotyczą istotnych spraw lub interesów studentów – podjąć akcję protestacyjną, nienaruszającą przepisów obowiązujących w uczelni²⁰⁷. Decyzję o przeprowadzeniu akcji protestacyjnej i jej formie podejmuje bezwzględną większością głosów, odpowiednio do jej zasięgu, organ samorządu studenckiego lub stowarzyszenia, o którym mowa powyżej. O tej decyzji właściwy organ zawiadamia rektora lub kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej nie później niż trzy dni przed rozpoczęciem akcji protestacyjnej. Strajk studencki, który polega na powstrzymaniu się od uczęszczania na zajęcia z możliwością pozostania w uczelni może być podjęty wyłącznie przez samorząd studencki lub stowarzyszenie, jeżeli wcześniejsze negocjacje z rektorem lub inne niż strajk formy akcji protestacyjnej nie doprowadziły do rozwiązania konfliktu. Udział w strajku lub innej akcji protestacyjnej jest dobrowolny i nie stanowi naruszenia obowiązków studenta, jeżeli strajk lub inna akcja protestacyjna zostały zorganizowane zgodnie z ustawą. Organizator strajku lub innej akcji protestacyj-

²⁰⁷ Art. 206.

nej jest obowiązany zapewnić taki ich przebieg, aby nie zagrażały zdrowiu lub życiu ludzkiemu, mieniu uczelni lub innych osób, ani nie naruszały praw pracowników uczelni, a także studentów niebiorących udziału w proteście.

- Ogólnokrajowe przedstawicielstwo. Samorządy studenckie mają swoje ogólnokrajowe przedstawicielstwo – Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, który posiada bardzo szerokie uprawnienia²⁰⁸. Parlament między innymi reprezentuje środowisko studenckie przed organami administracji publicznej oraz opiniuje akty prawne związane ze studentami.
- Prawo do przeszkolenia. Każdy student rozpoczynający studia ma prawo do przeszkolenia w zakresie praw i obowiązków studenta²⁰⁹. Szkolenia prowadzone są przez samorząd studencki uczelni we współpracy z Parlamentem Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, który zapewnia przedstawicielom samorządów studenckich przygotowanie do prowadzenia szkoleń oraz podejmuje działania promocyjne dotyczące praw i obowiązków studenta.

Ponadto:

- Czterech studentów, wybieranych przez Parlament Studentów RP wchodzi w skład Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego²¹⁰, która jest organem przedstawicielskim szkolnictwa wyższego współpracującym i współdziałającym z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz innymi organami administracji publicznej i władzy, w celu opracowania i ustalenia polityki edukacyjnej państwa w obszarze szkolnictwa wyższego. W skład Rady wchodzi 32 osoby, w tym poza studentami: przedstawiciele instytutów badawczych (4), Polskiej Akademii Nauk (5), nauczyciele akademicki (14), doktoranci (2) oraz pracodawcy (3). Łatwo zauważyć, że studenci, których 4 przedstawiciele znajduje się w Radzie Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego stanowią jedną z najliczniejszych grup przedstawicielskich w tym organie (12,5%).
- Uprawnienia reprezentacyjne. Przewodniczący Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej jest członkiem Polskiej Komisji Akredytacyjnej, której głównym celem i założeniem jest ocena kształcenia na polskich uczelniach. Polska Komisja Akredytacyjna dokonuje oceny jakości kształcenia na kierunkach i poziomach studiów, mając na uwadze między innymi: programy kształcenia, z uwzględnieniem misji i strategii rozwoju uczelni, kwalifikacje nauczycieli akademickich oraz innych osób prowadzących zajęcia ze studentami, współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym w procesie kształcenia. W skład Polskiej Komisji Akredytacyjnej wchodzi nie mniej niż osiemdziesięciu i nie więcej niż dziewięćdziesięciu członków powoływanych przez właściwego ministra do spraw szkolnictwa wyższego. Warto dodać, że przewodniczący Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej jest członkiem Komisji z mocy prawa.
- Jednym z kontrowersyjnych, ustawowych uprawnień studentów jest ich udział w organach uczelni. Uprawnienia te uszczegółowiane są w statutach poszczegól-

²⁰⁸ Art. 203 ust. 1

²⁰⁹ Art. 170 ust. 2.

²¹⁰ Art. 46 ust. 1 pkt 4.

nych szkół wyższych, które regulują kwestie związane z trybem wyboru i procentowym udziałem w senatach przedstawicieli: nauczycieli akademickich, doktorantów, studentów oraz pracowników niebędących nauczycielami akademickimi. Zgodnie z art. 61 pkt. 3 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, udział przedstawicieli studentów i doktorantów w senacie uczelni nie może być mniejszy niż 20%, a liczbę przedstawicieli studentów i doktorantów ustala się proporcjonalnie do liczebności obu tych grup w uczelni, z tym że studenci i doktoranci są reprezentowani co najmniej przez jednego przedstawiciela każdej z tych grup. Ponadto statut uczelni publicznej wskazuje skład kolegium elektorów oraz tryb wyboru jego członków, tryb wyboru organów jednoosobowych, przedstawicieli do organów kolegialnych oraz osób pełniących inne funkcje z wyboru, z zachowaniem zasady, że jednoosobowe organy są wybierane przez kolegia elektorów, a nie mniej niż 20% składu kolegium elektorów stanowią przedstawiciele studentów i doktorantów.

- Jednym z istotnych zadań senatu jest uchwalanie regulaminu studiów, tzn. dokumentu, który reguluje całokształt zagadnień dotyczących przebiegu studiów. 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.
- Warto nadmienić, że przewodniczącym senatu jest rektor uczelni, który równocześnie reprezentuje ją na zewnątrz i jest przełożonym pracowników, studentów oraz doktorantów (stosunek podległości). Wniosek o odwołanie rektora może być zgłoszony przez co najmniej połowę statutowego składu senatu uczelni, wniosek o odwołanie prorektora może być zgłoszony przez rektora, a pisemny wniosek o odwołanie prorektora właściwego do spraw studenckich może być zgłoszony również przez co najmniej trzy czwarte przedstawicieli studentów i doktorantów wchodzących w skład senatu.

Wyniki badań ankietowych oraz pogłębionych wywiadów grupowych prowadzonych wśród studentów państwowych wyższych szkół zawodowych pozwalają na rozpoznanie istniejących i odczuwanych przez samo środowisko problemów oraz sformułowanie propozycji zmian.

Problem I

Na podstawie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym studenci mają ogromny wpływ na funkcjonowanie uczelni, ponieważ ich przedstawiciele stanowią 20% członków senatu uczelni. Oznacza to, że podczas głosowania uchwał studenci mają zapewnioną 1/5 głosów. Studenci wybierają spośród siebie swoich przedstawicieli, którzy zasiadają w tym gremium. Grupę tę najczęściej tworzą członkowie samorządu studentów, ponieważ, jak pokazują badania:

- większość studentów nie jest zainteresowana działalnością w senacie, sądząc, że ich głos nie będzie miał na nic wpływu;
- znaczna część studentów twierdzi, że nie ma na to czasu i chęci.

W związku z tym, aby wypełnić limit, o którym mowa w ustawie, członkowie samorządu zgłaszają własnych kandydatów, którzy mogliby reprezentować społeczność studencką w senacie. Taki stan rzeczy powoduje wiele problemów i jeszcze więcej kontrowersji. Po pierwsze, przedstawiciele samorządu studenckiego w sprawach kontrowersyjnych nie chcą występować przeciwko członkom senatu czy władzom uczelni, stąd głosują najczęściej wedle ich sugestii, nie zgłaszając zdań odrębnych. Spowodowane jest to głównie brakiem niezależności finansowanej samorządu studenckiego, który większość swoich działań pokrywa z pieniędzy przydzielonych przez rektora. Członkami senatu z mocy prawa są również nauczyciele akademicki, którzy nierzadko prowadzą zajęcia ze studentami zasiadającymi w senacie i w związku z tym studenci, nie chcąc narazić się na negatywne konsekwencje, często głosują podobnie jak ich wykładowcy, niezależnie od własnych przekonań. Wydaje się więc, że należy wprowadzić zmiany, które z jednej strony urealnią wpływ studentów na sprawy bezpośrednio ich dotyczące, z drugiej ograniczą możliwości manipulowania i wykorzystywania głosów studentów dla partykularnych interesów. Postulowane zmiany:

- W skład senatu powinno wchodzić 10% przedstawicieli studentów. Studenci jako członkowie senatu mają wpływ na rozstrzyganie spraw, o których (jak twierdzą w wywiadach) „nie mają pojęcia” lub które ich bezpośrednio nie dotyczą. Decyzje przez nich podejmowane nie wynikają najczęściej z przekonania czy wiedzy, ale z narzuconego obowiązku i konieczności udziału w głosowaniu. Studenci niejednokrotnie nie są w stanie przewidzieć skutków swoich wyborów, głosują najczęściej zgodnie z sugestią władz.
- Studenci powinni brać udział w opracowywaniu i opiniowaniu dokumentów, które dotyczą studiów, spraw studenckich lub mają wpływ na ich sytuację.
- W skład senatu powinien obligatoryjnie wchodzić absolwent, który w ostatniej kadencji pełnił funkcję przewodniczącego samorządu studenckiego. Ma on bowiem dużą wiedzę, doświadczenie, jasne spojrzenie na funkcjonowanie uczelni, niekwestionowana jest również jego niezależność i niezawisłość.

Problem II

Obszarem, który należy poddać rewizji jest sposób działania samych samorządów studenckich. Jak pokazują badania ankietowe oraz pogłębione wywiady grupowe, władza w samorządach studenckich, zwłaszcza w małych uczelniach, przekazywana jest najczęściej osobom z kręgu znajomych. Powoduje to kilka problemów:

- wizerunkowe – wynikające z tego, że takie działania często są kwestionowane i nie podobają się większości studentów, którzy zniechęcają się do angażowania się w działalność studencką, wiedząc, że ich głos jest pomijany i praktycznie nic nieznaczący;
- merytoryczne – spowodowane najczęściej tym, że funkcyjni studenci nie są wystarczająco przygotowani do pełnienia ważnych ról, nie posiadają odpowiedniej wiedzy,

doświadczenia, nie są dojrzały do bezinteresownych działań na rzecz ogółu. Głównym wyznacznikiem ich przywództwa są bardzo często układy koleżeńskie i podatność na wpływy innych członków samorządu, ułatwiające realizowanie partykularnych interesów różnych osób lub grup. Brak odpowiedniego przygotowania merytorycznego skutkuje problemami występującymi w relacjach na linii władza–student, student–student.

Podobnie wygląda sytuacja samego członkostwa w samorządzie studenckim. Jest to bowiem organizacja, która mimo obowiązku działania zgodnego z prawem i zasadami współżycia społecznego, często nie dopuszcza do angażowania się w jej prace osób „przypadkowych”, które chciałyby współdziałać na rzecz społeczności studenckiej. Jak wynika z badań, ten problem często pojawia się już na etapie redagowania treści regulaminów, których zapisy – pozornie neutralne – w praktyce przesądzają o wynikach wyborów lub skutecznie blokują szanse innych potencjalnych członków samorządu. Ponadto stałą praktyką jest forowanie „swoich” przedstawicieli przez aktualnych członków samorządu studenckiego, pomoc w ich kampanii wyborczej, jak również agitowanie i lobbowanie wśród reszty studentów. Studenci aspirujący do działalności w samorządzie, widząc brak równości i szans na współpracę, najczęściej nie decydują się na udział w wyborach lub rezygnują przed samym startem.

W celu wyeliminowania stwierdzonych dysfunkcji konieczne jest wprowadzenie między innymi następujących zmian:

- W skład samorządu studenckiego powinny obligatoryjnie wchodzić osoby pełniące funkcje starostów poszczególnych lat i kierunków studiów, które ze swojego grona wybierałyby przewodniczącego samorządu studenckiego. Dodatkowo powinno się dokonać wyborów uzupełniających spośród wszystkich studentów w proporcji 60 : 40, gdzie 60% stanowić będą przedstawiciele starostów, a 40% – pozostali chętni studenci. W przypadku, gdy któryś ze starostów nie wyrazi zgody na kandydowanie, należy dokonać wyborów uzupełniających spośród wszystkich studentów (przez co zmieni się ww. proporcja – zmniejszy liczba członków samorządu rekrutujących się spośród starostów na rzecz pozostałych studentów).
- Regulamin samorządu studentów należy poddać szerokim konsultacjom wśród społeczności studenckiej. Osoby pełniące funkcje starostów powinny przedstawić propozycje zmian zarekomendowanych uprzednio przez studentów, których reprezentują. Tak sformułowane propozycje treści regulaminu lub jego zmiany powinny być konsultowane (i głosowane) w trakcie obrad senatu. Kompetencje senatu w tym zakresie powinny jednak ograniczać się do analizy regulaminu pod kątem jego zgodności z przepisami prawa, jak również zasadami współżycia społecznego. Przedstawiciele senatu powinni również proponować wprowadzenie rozwiązań, o które zabiegają studenci niezwiązani bezpośrednio z samorządem studentów. Dzięki takim rozwiązaniom ograniczona zostanie możliwość manipulowania zapisami, znikną kontrowersyjne treści, wzmocniony zostanie legitymizm organów samorządów studenckich, legalność i transparentność ich działań.
- Kadencja w samorządzie studenckim powinna wynosić maksymalnie dwa lata, z założeniem, że w skład samorządu mogą wchodzić również absolwenci uczelni. Dzięki temu można zakładać, że w samorządzie studentów znajdują się osoby, którym zależy na realnych działaniach, a nie korzyściach wynikających z członkostwa w nim.

Problem III

Osoby pełniące funkcje zarządcze w samorządzie studenckim są często także przedstawicielami studentów w komisji stypendialnej. W związku z tym, że „działacze” nie zawsze są wybitnymi studentami, zdarza się, że ustalają regulaminy stypendialne *stricte* „pod swoich” członków, forując w punktacji działalność pozanaukową i osłabiając osiągnięcia naukowe²¹¹. Dochodzi do sytuacji, w których osoby z najwyższymi średnimi nie otrzymują stypendiów, a otrzymują je słabi studenci z kręgu samorządu studenckiego, którzy zdobywają punkty za działalność samorządową lub inną aktywność pozanaukową dokumentowaną wątpliwymi poświadczeniami. Należy dodać, że w komisjach stypendialnych zasiadają najczęściej przedstawiciele samorządu studenckiego lub studenci wskazani przez samorząd, co rodzi poważne kontrowersje, gdyż w praktyce dochodzi do sytuacji uczestnictwa studentów w podejmowaniu decyzji, w których sami są stroną. Podobnie wygląda sytuacja z odwołaniami od decyzji uczelnianej komisji stypendialnej, ponieważ w komisji odwoławczej zasiadają reprezentanci studentów, wyłonieni w ten sam sposób.

Kierując się powyższymi uwarunkowaniami, należy wziąć pod uwagę zmiany polegające na:

- reorganizacji składu oraz sposobu wyłaniania komisji stypendialnej, tak by zapewnić obiektywizm i transparentność jej działania. W jej skład powinni wchodzić obligatoryjnie: prorektor ds. studenckich, opiekun samorządu studenckiego, przedstawiciel biura karier i projektów oraz przewodniczący samorządu studenckiego lub inny przedstawiciel tego organu. Większa reprezentacja osób niezależnych i doświadczonych (na przykład w ocenie przedstawianych zaświadczeń i innych dokumentów) spowoduje, że wyeliminowane zostaną istniejące patologie, a świadczenia trafią do właściwych osób;
- poddaniu regulaminu przyznawania pomocy materialnej odpowiednim konsultacjom uczelnianym. W tej sprawie powinni wypowiedzieć się przedstawiciele władzy (rektor, prorektorzy lub kanclerz), przedstawiciel biura karier i projektów, opiekun samorządu, przedstawiciel samorządu studentów, osoby wchodzące w skład władz działających w uczelni organizacji studenckich, jak również starostowie poszczególnych lat i kierunków studiów. Na podstawie dyskusji między wymienionymi wcześniej grupami powinien powstać dokument, który nie będzie forował żadnej z grup i stworzy wszystkim studentom równe szanse dostępu do pomocy materialnej. Ostateczna decyzja co do kształtu regulaminu i jego treści powinna być przegłosowana na senacie. Koordynatorem działań związanych z regulaminem komisji stypendialnej powinien zostać prorektor ds. studenckich. Dzięki temu stworzony dokument będzie satysfakcjonujący dla zdecydowanej większości społeczności akademickiej.

²¹¹ Problem niesprawiedliwych kryteriów ustalonych w regulaminach stypendialnych był najczęściej wskazywany przez studentów w przeprowadzonych badaniach.

Problem IV

Przeprowadzone badania wykazały, że w wielu uczelniach zawodowych brak aktywności kół naukowych i innych organizacji studenckich. W głównej mierze jest to spowodowane pasywną postawą samych studentów, którzy niechętnie angażują się w działalność pozanaukową. Podkreślany jest także brak zaangażowania ze strony władz uczelni, nauczycieli akademickich oraz samych opiekunów kół naukowych w rozwój i atrakcyjność tych organizacji. Istotny problem stanowi również nieformalna rywalizacja samorządu studentów z innymi organizacjami studenckimi. Brak jest między nimi symbiozy, chęci współpracy i wzajemnej pomocy, odczuwalna jest natomiast postawa konkurencyjna oraz chęć wyróżnienia się za wszelką cenę. Wiąże się to w głównej mierze z tym, że samorząd studencki z założenia jest największą organizacją na uczelni, posiadającą bezpośredni kontakt z jej władzami i własne kompetencje. Ta dominująca pozycja jest przez część „działaczy” wykorzystywana, na przykład przy rozdziale środków finansowych. Koła naukowe lub inne organizacje studentów często otrzymują minimalne środki lub są wręcz pomijane w finansowym wsparciu uczelni, bez którego trudno wyobrazić sobie jakąkolwiek działalność.

W takiej sytuacji rodzi się konieczność wprowadzenia stałego algorytmu finansowego, tak aby wspierana była różnorodność podmiotów i działań, wzmocnione zostało motywowanie oraz by stworzony został mechanizm uzależniający poziom finansowania od rzeczywistej i uzasadnionej merytorycznie aktywności. Dodatkowo uczelnie powinny prowadzić celową i zaplanowaną działalność informacyjną, mającą przekonać studentów, że angażowanie się w prace różnych organizacji jest znakomitym sposobem nabywania wiedzy i doświadczenia i rozwijania kompetencji. Praca w kołach naukowych, wolontariacie, stowarzyszeniach czy różnych organizacjach uczy kreatywności, działania w zespole, otwartości na innych oraz wyzwala wiele pozytywnych emocji, które są znakomitym uzupełnieniem kształcenia formalnego. Doświadczenie uzyskane w ten sposób może być dodatkowo ważnym atutem dla kandydatów w ubieganiu się o przyjęcie do pracy. Również zaangażowanie w dobrze prowadzonym kole naukowym, z ciekawym planem działań, na przykład nakierowanym na działalność uwzględniającą potrzeby pracodawców lub przedsiębiorców, powinno przełożyć się w przyszłości na sukces absolwentów na rynku pracy.

Problem V

Uczelnie zawodowe wciąż w niewystarczającym stopniu kształcą praktycznie, a przecież wynika to z ich specyfiki i obowiązkowego profilu praktycznego. Wyniki ankiet oraz pogłębionych wywiadów grupowych prowadzonych wśród studentów potwierdzają, że część z nich nie ma pomysłu ani wdrożonych rozwiązań dydaktycznych ułatwiających nabywanie umiejętności praktycznych niezbędnych do wykonywania każdej pracy zawodowej i pełnienia w przyszłości różnych ról społecznych. Studenci wskazują, że istotną przyczyną takiego stanu rzeczy jest brak odpowiedniego zaangażowania się wykładowców w pracę ze studentami, ich przyzwyczajenia przenoszone z uczelni akademickich,

w których pracują na pierwszym miejscu, jak również przydzielanie zajęć osobom nieprzygotowanym merytorycznie. Problemem jest brak realnego kształcenia praktycznego, nieciekawe, teoretyczne zajęcia, co wręcz zniechęca studentów do udziału w nich²¹².

Konieczność zapewnienia praktycznego sposobu nauczania w sposób oczywisty obciąża szkoły wyższe do nawiązywania kontaktów z przedsiębiorcami, włączania ich w proces nauczania i uwzględniania wskazówek odnośnie do ścieżek kształcenia; warto tutaj także zwrócić uwagę na rolę akademickich biur karier. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że w wielu wyższych szkołach zawodowych jednostki te nie spełniają należycie funkcji, do których zostały powołane i nie realizują oczekiwań studentów. Jak wskazuje art. 86 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, w celu lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego i technicznego uczelni oraz transferu wyników prac naukowych do gospodarki, uczelnie mogą prowadzić akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii. Akademicki inkubator przedsiębiorczości tworzy się w celu wsparcia działalności gospodarczej środowiska akademickiego lub pracowników uczelni i studentów będących przedsiębiorcami.

Często akademickie biura karier działają w oderwaniu od studentów, przypominając bardziej biura pracy („pośredniaki”), gdzie aktywność ogranicza się do kopiowania ofert pracy i umieszczania ich na stronie internetowej lub w gablotach ogłoszeń. Wciąż istnieją uczelnie, których studenci z ankiet dowiedzieli się, że biura karier na ich uczelniach działają, stąd też rodzi się pytanie o model takich jednostek i ich ustawowe obowiązki.

Akademickie biura karier z całą pewnością powinny ściśle współpracować z przedstawicielami samorządu studentów, aby lepiej poznać ich opinie na temat potrzeb zawodowych. Studenci bowiem najlepiej wiedzą, z jakimi problemami borykają się ich rówieśnicy, czego oczekują od uczelni oraz od rynku pracy, na który będą starali się wejść. Takie postulaty powinny być opracowywane i weryfikowane przez biura karier oraz zgłaszane władzom uczelni, żeby te reagowały odpowiednimi decyzjami.

Problem VI

Studenci wyższych uczelni zawodowych bardzo rzadko korzystają z możliwości, które daje im Unia Europejska w zakresie mobilności. Dotyczy to w głównej mierze udziału studentów w międzynarodowych (Program Erasmus+) lub krajowych (MOST) programach wymiany młodzieży. Z przeprowadzonych badań wynika, że jest to spowodowane bardzo słabą promocją takich wyjazdów, jak również brakiem doświadczenia uczelni w organizowaniu wymiany międzynarodowej.

Kolejny problem stanowi bariera językowa; studenci nie są przygotowani do studiowania za granicą w języku obcym. Same uczelnie zawodowe również nie mają oferty kształcenia w języku innym niż język polski. Lektoraty z języków obcych kładą zbyt duży nacisk na gramatykę czy naukę rzadko używanego słownictwa, przy ograniczaniu konwersacji i ćwiczeń tego, co w języku najistotniejsze, tzn. umiejętności komunikowania się. W konsekwencji studenci boją się rozmawiać w językach obcych, zwłaszcza z obcokra-

²¹² Powyższe problemy i propozycje ich rozwiązania zostały szerzej omówione w częściach poświęconych profilom praktycznym i kadry dydaktycznej.

jowcami, obawiają się ośmieszenia czy trudności w rozmowie. To potęguje ich niechęć do uczestniczenia w wydarzeniach międzynarodowych i rozwoju mobilności.

W takiej sytuacji warto się zastanowić nad modelem językowego kształcenia studentów. Aktualne przepisy zakładają, że absolwenci studiów pierwszego stopnia osiągną biegłość językową na poziomie B2. Celem lektoratów jest zatem doprowadzenie studentów do tego właśnie poziomu, bez różnicowania ich ze względu na osiągnięte wcześniej kompetencje językowe. Podobny problem pojawia się także w wypadku studentów, którzy zdawali tzw. „starą maturę”, gdzie język obcy nie był wymagany lub z innych powodów (na przykład długiej przerwy w nauce) w sposób naturalny zapomnieli języka obcego, którego się uczyli. Wszyscy oni traktowani są jednakowo, zdecydowanie brakuje obowiązku organizowania zajęć wyrównawczych stwarzających możliwości uzupełniania konkretnych deficytów i braków wyniesionych z wcześniejszego kształcenia czy wydłużania lektoratów o jeden lub dwa semestry. Obecnie jest to problem samych studentów, którzy muszą się z nim samodzielnie zmierzyć.



STAN I PERSPEKTYWY PAŃSTWOWYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH W POLSCE

W końcowej części opracowania przedstawiono syntetyczne podsumowanie aktualnego stanu państwowych wyższych szkół zawodowych oraz rekomendacje rozwiązań kluczowych problemów, które zostały zdefiniowane i potwierdzone wynikami przeprowadzonych badań. Formułując treść rekomendacji, przyjęto zasadę, że powinny one mieć charakter ogólny i przedstawiać przede wszystkim pożądane kierunki zmian. Takie podejście uzasadnione jest głównie tym, że ostateczny wybór rozwiązań szczegółowych uwarunkowany będzie reformami, które zostaną wprowadzone *Ustawą 2.0*, a które wciąż nie zostały definitywnie określone. Zaprezentowane oceny i postulaty pokazują zatem te obszary działań i proponowane kierunki zmian, jakie należałoby uwzględnić zarówno w reformie, jak i w strategiach poszczególnych uczelni tak, aby w niedalekiej przyszłości doprowadzić do stworzenia współistniejącego z innymi uczelniami, nowoczesnego modelu wyższego szkolnictwa zawodowego jako ważnego segmentu całego systemu kształcenia na poziomie wyższym. W celu zaprezentowania syntetycznej oceny obszarów kluczowych dla państwowych wyższych szkół zawodowych oraz wskazania potencjalnych problemów, zagrożeń i szans wykorzystana została analiza SWOT.

Analiza SWOT (ang. *strengths, weaknesses, opportunities, threats*) – to heurystyczna technika wykorzystywana najczęściej w biznesie, polegająca na usystematyzowaniu i analizowaniu zgromadzonych informacji, w celu stworzenia koncepcji działań rozwojowych określonej organizacji. Jako kompleksowa metoda budowania strategii opiera się na diagnozowaniu kluczowych atutów i deficytów (określanych jako czynniki wewnętrzne) oraz konfrontowaniu ich z aktualnymi i przyszłymi szansami (czynniki zewnętrzne)²¹³. Zaletą tej techniki jest przede wszystkim jej uniwersalność, opierająca się na logicznym podejściu do zgrupowanych faktów, ułatwiającym prawidłowe ich zrozumienie i określenie na tej podstawie najbardziej prawdopodobnych konsekwencji. Dlatego też ta technika jest z powodzeniem wykorzystywana nie tylko w przedsiębiorstwach, ale także w innych jednostkach organizacyjnych, które co kilka lat muszą redefiniować własną strategię, na nowo określać sposoby efektywnego wykorzystania szans, usuwać słabości czy unikać zagrożeń. Z analizy SWOT czynią użytek na przykład regiony, partie polityczne, kluby sportowe, a także szkoły wyższe lub ich poszczególne jednostki organizacyjne²¹⁴. Posłużenie się analizą SWOT przez pojedyncze uczelnie jest

²¹³ M. Kozia, *Analiza SWOT/TOWS krok po kroku. Wybór strategii*, Warszawa 2014, <http://www.moja-socjologia.pl/analiza-swottows-krok-po-kroku-wybor-strategii/> (dostęp: 1.10.2017).

²¹⁴ Zob. na przykład Ernst & Young, *Analiza SWOT UMCS w Lublinie*, Warszawa 2011, <http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2014/0526/094503-zalacznik-nr-2-do-strategii-rozwoju-analiza-swot.pdf> (dostęp: 1.10.2017).

swoistym narzędziem pierwszego etapu planowania strategicznego, punktem wyjścia do podejmowania racjonalnych decyzji o kierunkach rozwoju jednostki²¹⁵. Technika ta z powodzeniem bywa także stosowana do oceny atutów i słabości całych zintegrowanych systemów, na przykład systemu szkolnictwa wyższego²¹⁶.

Analiza strategiczna szkolnictwa wyższego oznacza działania mające na celu zdiagnozowanie stanu tego systemu z uwzględnieniem jego otoczenia społeczno-gospodarczego. Wyniki takich badań i otrzymany zestaw informacji najczęściej służą decydentom do budowania optymalnej wizji i strategii rozwoju systemu w dłuższej perspektywie czasowej²¹⁷. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że optymalne wyniki są osiągnięte przez wykorzystanie metod integrujących, które pozwalają na kompilację różnorodnych elementów badanych obszarów. Jarosław Dawidziuk w zbiorze metod wykorzystywanych w analizie strategicznej wyróżnia:

- metody analizy otoczenia szkolnictwa wyższego;
- metody analizy potencjału strategicznego szkolnictwa wyższego;
- metody integrujące, służące do jednoczesnej analizy stanu szkolnictwa wyższego i jego otoczenia²¹⁸.

Wykorzystywanie analizy SWOT, jako techniki dokonywania oceny mocnych oraz słabych stron uczelni oraz potencjalnych szans i zagrożeń, jest zawsze obarczone elementem ryzyka, wynikającego z wielu uwarunkowań. Szkolnictwo wyższe funkcjonuje bowiem w złożonym środowisku, w którym ujawniają się interesy różnorodnych podmiotów: studentów, wykładowców, kadry zarządzającej, pracowników administracji (czyli bezpośrednich beneficjentów), ale także: przedsiębiorców, pracodawców, lokalnych władz czy usługodawców (stanowiących podmioty z otoczenia społeczno-ekonomicznego). Należy także dodać, że szkolnictwo wyższe działa w zmiennym i dynamicznym makrootoczeniu, którego elementy, takie jak: uwarunkowania ekonomiczne, polityczno-prawne, demograficzne, techniczne czy międzynarodowe, w znaczący sposób determinują model, strategię czy sposób działania²¹⁹.

Przedstawiona w niniejszym opracowaniu analiza SWOT stanu państwowych wyższych szkół zawodowych odnosi się do tych uczelni jako całości, a nie do konkretnych jednostek. Stąd też opracowanie zwiera uogólnienia, uwypukla cechy i stany,

²¹⁵ Więcej na ten temat zob. M. Lisiński, *Metody planowania strategicznego*, Warszawa 2004, s. 226.

²¹⁶ Por. Komitet Polityki Naukowej, *Analiza SWOT stanu nauki i stanu nauki i szkolnictwa w Polsce w 2015 r. (wersja – styczeń 2016 roku)*, która została przeprowadzona „dla całego sektora nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, z uwzględnieniem czynników wewnętrznych (infrastruktury, zasobów ludzkich, finansowania, sprawności działania systemu zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym w Polsce, produktywności w kontekście ilościowym i jakościowym oraz międzynarodowych (międzynarodowej konkurencyjności polskich naukowców i instytucji naukowych, umiędzynarodowienia instytucji naukowych w Polsce współpracy z zagranicą). Istotą było również oddziaływanie polskich instytucji naukowych na zewnątrz, w tym współpraca z gospodarką oraz upowszechnianie i promocja nauki”, www.nauka.gov.pl/komitet-polityki-naukowej-nauka/opinie,akcja,pdf.html (dostęp: 1.10.2017).

²¹⁷ R. Dawidziuk, *Analiza SWOT jako metoda diagnozy szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 1(37), s. 32.

²¹⁸ Tamże.

²¹⁹ Por. P. Krzak, *Otoczenie marketingowe szkół wyższych*, „Miscellanea Oeconomicae. Studia i Materiały” 2003, nr 1, s. 91.

które przeważają, z wyraźnym zastrzeżeniem, że nie zawsze muszą być identyczne we wszystkich uczelniach, na przykład atutem uczelni zawodowych może być silna kadra, podczas gdy w danej jednostce jakość kadry może być słabością.

Podstawą opracowania analizy SWOT stanu państwowych wyższych szkół zawodowych były:

- wyniki badań uzyskanych w trakcie realizacji projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” finansowanego z programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Dialog”²²⁰;
- opinie i rekomendacje pozyskane w trakcie warsztatów z udziałem ekspertów²²¹;
- ekspertyzy (11) wykonane na zlecenie beneficjenta projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”;
- opinie i postulaty wyrażone podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”, która odbyła się 6 czerwca 2017 roku w Tarnowie²²²;
- analiza strategicznych dokumentów przygotowanych przez zespoły opracowujące koncepcje reform nauki i szkolnictwa wyższego (tzw. Ustawa 2.0)²²³;
- raport opracowany na zlecenie Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych²²⁴;
- opinie pozyskane z innych źródeł, zwłaszcza formułowane w ramach konsultacji społecznych prowadzonych nad *Ustawą 2.0* (portale społecznościowe, wypowiedzi przedstawicieli resortu nauki, raporty i analizy tworzone przez różnorodne ośrodki);
- analizy SWOT poszczególnych państwowych wyższych szkół zawodowych, pozyskane ze stron internetowych uczelni.

Podsumowując, można stwierdzić, że państwowe wyższe szkoły zawodowe zrealizowały cel, dla którego przed dwudziestu laty zostały powołane. Uczelnie umożliwiły tysiącom osób zdobycie wyższego wykształcenia lub podniesienie kwalifikacji przez prowadzenie kształcenia w innych formach. Dla wielu miast i regionów stały się ważnymi ośrodkami stymulującymi rozwój kapitału ludzkiego i gospodarczego. Dzisiaj dysponują pokaźnym majątkiem, nowoczesną infrastrukturą dydaktyczną, a w niektórych przypadkach również badawczą. Posiadają dobrze wyposażone laboratoria i biblioteki, a także dostęp do ważnych systemów i baz danych. Prowadzą atrakcyjne kierunki i specjalności, oferują kształcenie na profilach praktycznych.

²²⁰ Szczegółowy opis badań oraz prezentacja wyników została przedstawiona w rozdziale II niniejszego opracowania. Więcej informacji o projekcie: <http://przyszloscpwz.pl/> (dostęp: 1.10.2017).

²²¹ *Przyszłość PWSZ „rysuje się” w Tarnowie*, Tarnów 2017, <http://przyszloscpwz.pl/2017/04/16/przyszlosc-pwz-rysuje-sie-w-tarnowie/> (dostęp: 1.10.2017).

²²² Sprawozdanie z konferencji „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”, Tarnów 2017, <http://przyszloscpwz.pl/2017/06/09/sprawozdanie-z-konferencji-przyszlosc-wyzszego-szkolnictwa-zawodowego/> (dostęp: 1.10.2017).

²²³ Założenia reformy przygotowywały trzy zespoły kierowane przez profesorów: Huberta Izdebskiego, Marka Kwieka oraz Arkadiusza Radwana.

²²⁴ Raport autorów: R. Musiałkiewicza, P. Zaricznego, A. Zimnego – materiał niepublikowany, przekazany między innymi zespołowi opracowującym projekt założeń do *Ustawy 2.0* oraz złożony w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2017 r.

Tabela 18. Analiza SWOT stanu państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce

Silne strony	Słabe strony
Utrwalone, 20-letnie miejsce w systemie szkolnictwa wyższego Rozpoznawalny wizerunek	Rozbudowane kształcenie na kierunkach „masowych”, często niedostosowane do potrzeb rynku pracy
Dobra lokalizacja – w mniejszych miejscowościach, blisko miejsca zamieszkania studentów	Sztuczny potencjał intelektualny, zwłaszcza w grupie samodzielnych pracowników naukowych (dominują wykładowcy na drugim etacie, emerytowani profesorowie lub cudzoziemcy)
Nowoczesna infrastruktura, dobre zaplecze dydaktyczne, nowoczesne pracownie; w niektórych jednostkach zaplecze naukowo-badawcze	Ograniczenie działalności głównie do dydaktyki, brak kategorii naukowej warunkującej dostęp do wielu grantów badawczych
Bogata i różnorodna oferta dydaktyczna	Luki w kompetencjach kadry kształcącej, słabości warsztatu badawczego wielu nauczycieli akademickich i doświadczenia w zakresie prowadzenia projektów naukowo-badawczych Niechęć do poszukiwania innowacyjnych metod i narzędzi dydaktycznych koniecznych na profilach praktycznych, przywiązanie do tradycyjnych wykładów i ćwiczeń
Profile praktyczne Możliwość łączenia pracy zarobkowej ze studiami	Uzależnienie od kadry dydaktycznej z dużych ośrodków akademickich
Stosunkowo niskie koszty studiowania, krótkie okresy kształcenia	Słabość zarządzania – rektorzy wywodzący się z innych uczelni i pracujący na dwóch etatach, nadmierne uprawnienia organów kolegialnych (senatu), brak ustawowych kompetencji konwentów, brak możliwości oceny pracy rektora (kanclerza) w trakcie kadencji
Mała liczba studentów umożliwiająca pracę w małych grupach, rozpoznawalność, budowanie relacji mistrz–uczeń	Zbyt niski poziom umiędzynarodowienia studiów, słaba mobilność studentów i wykładowców
Pozytywne oceny Polskiej Komisji Akredytacyjnej	Niska jakość kształcenia spowodowana między innymi przyjmowaniem na studia osób z bardzo słabymi wynikami, niekorzystnymi czynnikami demograficznymi, dążeniem do utrzymania miejsc pracy
Dobra współpraca z samorządami lokalnymi zainteresowanych posiadaniem uczelni w regionie	Skromna oferta kształcenia w języku angielskim
Stabilna sytuacja finansowa	Niski poziom mobilności studentów i nauczycieli akademickich
Możliwość prowadzenia badań naukowych na rzecz lokalnych potrzeb	Brak mechanizmów utrzymywania więzi z absolwentami
Szanse	Zagrożenia
Rosnące w społeczeństwie aspiracje edukacyjne – chęć uzyskania wyższego wykształcenia	Dwuetatowość – konflikty interesów pracowników na pierwszym i drugim etacie
Złagodzenie wymagań co do minimów kadrowych na studiach pierwszego stopnia	Obniżenie poziomu potencjału intelektualnego w wyniku dopuszczania „zastępowalności” osób ze stopniem doktora przez dwóch magistrów i profesora przez dwóch doktorów
Możliwość prowadzenia studiów dualnych, długie praktyki zawodowe (także płatne), możliwość prowadzenia studiów interdyscyplinarnych	Brak rekompensaty i zachęt dla pracodawców za organizowanie praktyk zawodowych czy studiów dualnych

Szanse	Zagrożenia
Rosnąca rola kształcenia ustawicznego; możliwość wykorzystania istniejących deficytów w zakresie kształcenia różnych grup wiekowych, certyfikowania i potwierdzania kompetencji	Możliwość blokowania zmian przez osoby zainteresowane utrzymaniem dotychczasowych rozwiązań
Możliwość prowadzenia kształcenia na 5. „pustym” poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji	Nasylenie rynku i natężenie konkurencji (agresywne konkurowanie o studenta)
Ambicje uczelni do rozwijania nowych kierunków i studiów drugiego stopnia	Utrzymanie na studiach drugiego stopnia takich samych wymagań co do minimów kadrowych jak dla uczelni akademickich, ograniczenie możliwości tworzenia studiów drugiego stopnia
Rosnąca świadomość potrzeby współpracy w procesie kształcenia po stronie pracodawców	Brak uregulowań prawnych dotyczących włączenia w strukturę i organizację innych form kształcenia
Ambicje własnej kadry, dla której państwowa wyższa szkoła zawodowa jest jedynym miejscem pracy (także prowadzenia badań i rozwoju naukowego)	Brak uregulowań dotyczących ścieżki awansu zawodowego nauczycieli akademickich
Zmiana przepisów dotyczących subwencji i liczby studentów przypadających na wykładowcę	Małe zainteresowanie studentów aktywnością pozanaukową
Zapotrzebowanie na pracowników z konkretnymi umiejętnościami i „kompetencjami miękkimi”, prawdopodobieństwo uzyskania atrakcyjnej pracy po studiach	Niechęć uczelni do częstych zmian planów studiów, kształcenia interdyscyplinarnego, przywiązanie części nauczycieli akademickich do utrwalonych, nieefektywnych sposobów kształcenia
Możliwość aplikowania o środki zewnętrzne	Brak jasno określonych możliwości prowadzenia badań naukowych w uczelniach zawodowych, zagrożenie ze strony jednostek i uczelni badawczych jako podmiotów niewspółmiernie silniejszych
Możliwość szybkiego dostosowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy	Wzrost zamożności społeczeństwa – ryzyko podejmowania studiów w dużych (droższych) ośrodkach akademickich
Możliwość pozyskania studentów zza wschodniej granicy dzięki niższym kosztom studiowania	Upolitycznienie uczelni, wpływ zewnętrznych czynników na obsadę najważniejszych stanowisk
Możliwość prowadzenia badań naukowych na rzecz lokalnych potrzeb	Zmiany prawa, wzmocnienie uczelni akademickich

Źródło: opracowanie własne.

Problemem uczelni zawodowych jest wciąż jednak brak własnej, stabilnej kadry, zwłaszcza samodzielnych pracowników naukowych, oraz nadmierne uzależnienie od nauczycieli akademickich, dla których są dodatkowym miejscem pracy. Brak im dorobku, który pozwalałby ubiegać się o nadanie kategorii naukowej, bez której nie mają dostępu do wielu grantów badawczych.

Należy jednak stwierdzić, że pomimo częstych zmian uwarunkowań prawnych, państwowe wyższe szkoły zawodowe „okrzepły” i usamodzielniały się, a większość z nich wybrała własne ścieżki rozwoju dostosowane do istniejących możliwości i oczekiwań środowiska. Aby mogły się nadal rozwijać, w regulacjach prawnych należy pozostawić dotychczasowe, sprawdzone rozwiązania i skupić się na zmianie tych, które się zdezaktualizowały lub okazały nieracjonalne w zderzeniu z praktyką. Należy także wziąć pod uwagę możliwość wprowadzania zupełnie nowych rozwiązań, zwłaszcza

cza w aspekcie pojawiania się nowych wyzwań i oczekiwań ze strony zróżnicowanych grup interesariuszy uczelni. Szczegółowe propozycje zmian oraz ich szerokie omówienie i uzasadnienie przedstawiono w rozdziale trzecim. Za najważniejsze rekomendacje zmian prawnych należy uznać następujące:

1. Państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny funkcjonować jako uczelnie dydaktyczne, ale z możliwością prowadzenia badań, zwłaszcza powiązanych z lokalnymi potrzebami.
2. Należy na nowo zdefiniować misję państwowych wyższych szkół zawodowych adekwatnie do nowych i rzeczywistych potrzeb środowisk, w których funkcjonują, z silnym nastawieniem na kształcenie nakierowane na zmieniające się potrzeby rynku pracy.
3. Uczelnie powinny posiadać możliwość wprowadzania rozszerzonej oferty edukacyjnej, tak by przy utrzymaniu dotychczasowego modelu stawały się regionalnymi centrami kształcenia kompetencji, umożliwiającymi formalną realizację idei *lifelong learning* między innymi przez kształcenie pożądaných przez pracodawców kompetencji, nadawanie uprawnień i kwalifikacji zawodowych, potwierdzanie i certyfikowanie kwalifikacji (w tym „zagospodarowanie” 5. poziomu PRK).
4. W obszarze ustroju uczelni należy zmienić tryb wyłaniania i zakres kompetencji dotychczasowych organów, takich jak:
 - senat – powinien być organem opiniotwórczym, reprezentowanym przez wszystkie grupy pracowników oraz studentów (nie więcej niż 10% składu); powinien posiadać kompetencje analogiczne do zaproponowanych dla uczelni akademickich;
 - rektor – powinien być wybierany przez konwent poszerzony o przedstawicieli nauczycieli akademickich i pozostałych pracowników uczelni, studentów oraz przedstawicieli związków zawodowych. Rektor powinien posiadać silną pozycję menedżerską oraz odpowiadać za rozwój i finanse szkoły. Zatrudnienie rektora powinno ograniczać się wyłącznie do jednej uczelni, a kandydat na rektora powinien posiadać co najmniej stopień naukowy doktora, bez możliwości podwyższania wymagań w statutach uczelni;
 - konwent – wymaga ustawowego wzmocnienia pozycji i przyznania istotnych kompetencji tak, aby stał się organem realnie współuczestniczącym w życiu uczelni, łączącym jej autonomię z koniecznością angażowania się w rozwój regionu. Powinien posiadać możliwość monitorowania działalności uczelni, zwłaszcza pod kątem finansowo-organizacyjnym oraz pełnić rolę doradczą wobec jej organów, szczególnie rektora;
 - kanclerz – jako zarządzający gospodarką i administracją uczelni powinien być powoływany na kadencję równą kadencji rektora oraz mieć jasno określony zakres kompetencji; jego pozycja na uczelni wymaga ustawowego wzmocnienia.
5. Czynne i bierne prawo wyborcze powinni posiadać nauczyciele zatrudnieni w uczelniach na pierwszym miejscu pracy.
6. Należy kontynuować proces wzmocniania kształcenia praktycznego z udziałem przedstawicieli otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni, rozwoju studiów dualnych, włączania pracodawców w proces dydaktyczny, korzystania z infra-

- struktury przedsiębiorstw bądź instytucji czy kształcenia na ich zamówienie. Konieczne jest uregulowanie zasad prowadzenia i finansowania takiego kształcenia.
7. Należy ułatwiać wprowadzanie innowacyjnych form i metod kształcenia oraz odchodzenie od tradycyjnych kierunków studiów na rzecz kształcenia interdyscyplinarnego, modułowego, nastawionego na nabywanie pożądanych kompetencji.
 8. Uregulowania wymaga problem zatrudniania nauczycieli akademickich, ich stanowisk, uposażeń oraz możliwości włączania do kształcenia wysoko wykwalifikowanej kadry praktyków posiadających zweryfikowane, rzeczywiste, aktualne i zdobyte poza uczelnią doświadczenie zawodowe. Istnieje pilna potrzeba likwidacji dwuetatowości, zwłaszcza na poziomie pracowników ze stopniem doktora, i zastąpienia jej innymi możliwościami wewnętrznej mobilności. Utrata źródeł dodatkowych dochodów powinna zostać zrekompensowana wynagrodzeniami adekwatnymi do posiadanych kwalifikacji i dorobku zawodowego.
 9. Należy wzmacniać efektywność praktyk zawodowych oraz uregulować możliwość świadczenia przez uczelnie usług komercyjnych w celu łączenia nauki z pracą.
 10. Należy wprowadzić obowiązek posiadania przez nauczycieli akademickich kwalifikacji pedagogicznych oraz ciągłego doskonalenie się w tym zakresie.
 11. Należy ograniczyć możliwość zawierania umów cywilnoprawnych z nauczycielami akademickimi na rzecz zatrudnienia pracowniczego; kontrakty powinny dotyczyć wyłącznie praktyków – osób wskazanych przez pracodawców.
 12. Pracownikom uczelni dydaktycznych należy stworzyć możliwość uzyskania habilitacji dydaktycznej lub jej odpowiednika na podstawie wybitnych osiągnięć dydaktycznych, a zwłaszcza innowacji dydaktycznych.
 13. Konieczna jest zmiana podejścia do minimów kadrowych, tak aby znaleźli się w nich najwyższej klasy specjaliści, z pierwszeństwem dla osób posiadających stopień naukowy i doświadczenie praktyczne oraz z uwzględnieniem rzeczywistych potrzeb i możliwości uczelni.
 14. Należy wprowadzić jednolite stanowiska dydaktyczne i określić ścieżkę awansu zawodowego nauczycieli akademickich.
 15. Należy zmniejszyć liczbę studentów wchodzących w skład senatu (do 10%), zmienić zasady wyborów do samorządu studenckiego oraz uniezależnić finansowanie samorządu studentów od władz uczelni.
 16. Przy krótkim cyklu kształcenia kadencja samorządu studentów powinna zostać skrócona do dwóch lat.
 17. Zmiany wymagają zasady tworzenia regulaminów stypendialnych oraz funkcjonowania komisji stypendialnych, tak by przy rozdzielaniu środków były zapewnione transparentność i obiektywizm.
 18. Należy wyodrębnić środki na finansowanie działalności kół naukowych, wprowadzić możliwości prowadzenia badań nakierowanych na potrzeby otoczenia uczelni.

Wykazane rekomendacje nie wyczerpują wszystkich zauważonych problemów i potrzeb państwowych wyższych szkół zawodowych. Wydaje się jednak, że przed uczelniami zawodowymi otwierają się nowe możliwości, mają realną szansę na umoc-

nienie swojej pozycji, ponieważ oferują krótkie i stosunkowo tanie cykle kształcenia, mogą szybko reagować na zmieniające się potrzeby rynku pracy, kształcą praktycznie, rozwijając pożądaną przez gospodarkę kompetencje, mogą pozyskiwać własną, ambitną kadrę, działają w środowiskach, których potrzeby i możliwości znają. Uczelnie zawodowe posiadają także potencjalne możliwości rozwoju w obszarach, które dzisiaj nie do końca są uregulowane i przyporządkowane do określonych form kształcenia. Potrzebują jednak kompleksowych i racjonalnych regulacji uwzględniających ich specyfikę, tak by stały się uczelniami innego typu (obok uczelni akademickich) z nową misją i możliwościami jej realizowania.

Załącznik 1

**Wzór kwestionariusza ankiety
do badań ilościowych dotyczących
państwowych wyższych szkół zawodowych,
skierowanej do rektorów/kanclerzy/kwestorów**

Szanowni Państwo,

Uprzejmie prosimy o wypełnienie ankiety, która jest częścią kompleksowych badań mających na celu zdiagnozowanie stanu państwowych wyższych szkół zawodowych oraz sformułowanie postulatów dotyczących ich przyszłości. Badania prowadzone są w ramach naukowego projektu finansowanego ze środków MNiSW z programu „Dialog” i zostaną zaprezentowane podczas ogólnopolskiej konferencji wpisującej się w cykl spotkań – Kongres Nauki Polskiej.

W pytaniach, w których nie określono ram czasowych, prosimy o podanie danych za rok 2016. Dziękujemy za poświęcony czas!

1. Liczba studentów w roku akademickim 2016/2017 – studia I stopnia
 Studia stacjonarne
 Studia niestacjonarne
2. Liczba studentów w roku akademickim 2016/2017 – studia II stopnia
 Studia stacjonarne
 Studia niestacjonarne
3. Liczba studentów w roku akademickim 2015/2016 – studia I stopnia
 Studia stacjonarne
 Studia niestacjonarne
4. Liczba studentów w roku akademickim 2015/2016 – studia II stopnia
 Studia stacjonarne
 Studia niestacjonarne
5. Liczba studentów z zagranicy w roku akademickim 2015/2016
6. Skąd głównie rekrutują się studenci Państwa Uczelni?
 ☐ miasto duże o liczbie mieszkańców powyżej 100 000
 ☐ miasto średnie o liczbie mieszkańców od 50 000 do 99 999
 ☐ miasto średnie o liczbie mieszkańców od 20 000 do 49 999
 ☐ miasto małe o liczbie mieszkańców od 10 000 do 19 999

- ☐ miasto małe o liczbie mieszkańców poniżej 5000
☐ miasto małe o liczbie mieszkańców poniżej 2500
☐ wieś
7. Liczba studentów korzystających ze stypendiów socjalnych i innych związanych z niskimi dochodami rodziny (procentowo do wszystkich studentów)
8. Liczba pracowników dydaktycznych i naukowo-dydaktycznych
- A. Profesorowie
- na I miejscu pracy
 na II miejscu pracy
 umowy cywilnoprawne
 średni wiek osób na stanowiskach profesorskich
- B. Doktorzy habilitowani
- na I miejscu pracy
 na II miejscu pracy
 umowy cywilnoprawne
- C. Doktorzy
- na I miejscu pracy
 na II miejscu pracy
 umowy cywilnoprawne
- D. Magistrzy
- na I miejscu pracy
 na II miejscu pracy
 umowy cywilnoprawne
9. Liczba pracowników administracji
10. Liczba pracowników obsługi
11. Liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach
- dydaktycznych
 naukowo-dydaktycznych
12. Czy w Państwa Uczelni pracownicy z tytułem zawodowym magistra pełnią funkcje związane z nauką i dydaktyką (np. jako prorektor / dziekan, dyrektor instytutu / prodziekan, kierownik zakładu / kierownik katedry)?
- ☐ tak
☐ nie
 Jeśli odpowiadano „tak”, ile osób (procentowo do wszystkich zatrudnionych na takich stanowiskach)?
13. Czy od nauczycieli akademickich wymaga się posiadania kwalifikacji pedagogicznych?
- ☐ tak
☐ nie
14. Czy w Państwa Uczelni rektor pracuje w jedynym miejscu pracy (nie pracuje w innej uczelni)?
- ☐ tak
☐ nie

UCZELNIA – POTENCJAŁ

15. Pozycja Uczelni w rankingu Perspektyw w 2016 r. (która dziesiątka rankingu?)
16. Czy uczelnia posiada ocenę parametryczną?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, proszę podać, jaką kategorię posiada
17. Prowadzone przez Uczelnię kierunki studiów
- ☐ nauki humanistyczne
 - jakie nauki humanistyczne?
 - ☐ nauki społeczne
 - jakie nauki społeczne?
 - ☐ nauki ścisłe
 - jakie nauki ścisłe?
 - ☐ nauki przyrodnicze
 - jakie nauki przyrodnicze?
 - ☐ nauki techniczne
 - jakie nauki techniczne?
 - ☐ nauki medyczne i nauki o zdrowiu
 - jakie nauki medyczne i nauki o zdrowiu?
 - ☐ nauki o sztuce
 - jakie nauki o sztuce?
 - ☐ inne
 - jakie?
18. Struktura Państwa Uczelni
- ☐ wydziałowa
 - ☐ instytutowa
 - ☐ inna (jaka?)
19. Czy Uczelnia uczestniczy w grantach badawczych?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, w jakich (kilka przykładów)?
20. Czy Uczelnia uczestniczy w działaniach B+R?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, w jakich (kilka przykładów)?
21. Czy w Uczelni znajdują się struktury administracyjne wyspecjalizowane w pozyskiwaniu środków z funduszy zewnętrznych na dydaktykę i badania?
- ☐ tak
 - ☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, jakie?

22. Czy Uczelnia w 2016 r. realizowała projekty ze środków zewnętrznych?

☐ tak

☐ nie

Jeśli odpowiedziano „tak”, to proszę podać:

wartość projektów realizowanych w ramach programów

Unii Europejskiej

wartość projektów realizowanych w ramach programów MNiSW

wartość projektów finansowanych z innych źródeł

INFRASTRUKTURA

23. Na jakim poziomie jest materialna baza instytutów/wydziałów?

☐ bardzo dobrym

☐ dobrym

☐ średnim

☐ słabym

24. Jaka jest baza dydaktyczna Uczelni?

☐ nowoczesna

☐ średnio nowoczesna

☐ przestarzała

25. Baza dydaktyczna Uczelni jest:

☐ rozproszona

☐ skoncentrowana w jednym miejscu

26. Jakie elektroniczne systemy zarządzania funkcjonują w Państwa Uczelni?

☐ elektroniczny indeks

☐ elektroniczna legitymacja

☐ elektroniczna komunikacja pracowników

☐ elektroniczna komunikacja studentów z administracją Uczelni

☐ inne:

27. Jaki jest potencjał biblioteki?

powierzchnia

stan ksiąg inwentarzowych

systemy biblioteczne

współpraca z katalogiem centralnym NUKAT

☐ czynna

☐ bierna

liczba komercyjnych baz naukowych, do których biblioteka ma dostęp

KSZTAŁCENIE, NAUKA I ROZWÓJ

28. Czy Państwa Uczelnia wprowadza innowacyjne formy i metody kształcenia?

☐ tak

☐ nie

Jeśli odpowiedziano „tak”, jakie?

29. Czy w Państwa Uczelni istnieje wystarczający potencjał intelektualny pracowników naukowo-dydaktycznych, umożliwiający prowadzenie badań naukowych?
- ☐ tak
☐ nie
30. Czy w Państwa Uczelni osoby bez dorobku naukowego zajmują stanowiska dydaktyczne (np. wykładowców, starszych wykładowców)?
- ☐ tak
☐ nie
31. Czy w Państwa Uczelni osoby bez znaczącego doświadczenia praktycznego uzyskanego poza szkolnictwem wyższym zajmują stanowiska dydaktyczne (np. wykładowców, starszych wykładowców)?
- ☐ tak
☐ nie
32. Czy Uczelnia współpracuje z przedsiębiorstwami/instytucjami w regionie?
- ☐ tak
☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, z jakimi? (Proszę podać najważniejsze.)
33. Czy Uczelnia współpracuje z lokalnymi i regionalnymi organizacjami oraz stowarzyszeniami naukowymi?
- ☐ tak
☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, z jakimi? (Proszę podać najważniejsze.)
34. Czy w Uczelni istnieją wydzielone struktury do współpracy z gospodarką lokalną i regionalną?
- ☐ tak
☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, jakie?
35. Czy Uczelnia posiada ofertę badawczą, dającą możliwości współpracy Uczelni z przedsiębiorstwami?
- ☐ tak
☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, jakie?
36. Czy Uczelnia tworzy projekty badawcze przy współpracy z przedsiębiorcami?
- ☐ tak
☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, jakie?
37. Czy Uczelnia posiada punktowane czasopismo naukowe?
- ☐ tak
☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, jakie i za ile punktów?
38. Czy Uczelnia posiada afiliowane publikacje?
- ☐ tak
☐ nie
- Jeśli odpowiedziano „tak”, to proszę podać ich liczbę za rok 2016

39. Czy istnieje w Uczelni dostęp do szerokopasmowego łącza internetowego, umożliwiającego możliwości kształcenia w systemach *distance learning*, *e-learning*?
- ☐ tak
☐ nie
40. Czy Uczelnia posiada własny system elektronicznej ewidencji i obsługi prac dyplomowych oraz system elektronicznego dziekanatu?
- ☐ tak
☐ nie
41. Czy w Uczelni istnieją wypracowane i wdrożone procedury analizy potrzeb rynku pracy?
- ☐ tak
☐ nie
Jeśli odpowiedziano „tak”, jakie?
42. Czy w Uczelni istnieją wypracowane i wdrożone procedury analizy systemów monitorowania losu absolwentów?
- ☐ tak
☐ nie
Jeśli odpowiedziano „tak”, jakie?
43. Czy istnieje w Uczelni system informacji o bieżących i perspektywicznych potrzebach rynku pracy i związanych z tym preferowanych kierunkach kształcenia?
- ☐ tak
☐ nie
44. Czy pracownicy zarządzający administracją Uczelni uczestniczą w szkoleniach dla profesjonalnej kadry administracyjnej szkoły wyższej?
- ☐ tak
☐ nie
Jeśli odpowiedziano „tak”, w jakich?
45. Czy istnieje w Państwa Uczelni system motywacyjny dla kadry dydaktycznej do podnoszenia jakości kształcenia, w tym do form elektronicznego kształcenia na odległość?
- ☐ tak
☐ nie
Jeśli odpowiedziano „tak”, jakich?
46. Czy istnieje w Państwa Uczelni system motywacji studentów do nauki i zdobywania jak najlepszych wyników?
- ☐ tak
☐ nie
Jeśli odpowiedziano „tak”, jaki?

UMIĘDZYNARODOWIENIE

47. Liczba nauczycieli akademickich pochodzących z zagranicy (proszę poddać ich liczbę za rok 2016)
48. Liczba podpisanych i realizowanych umów o współpracy z uczelniami zagranicznymi (ogółem)

49. Liczba studentów wyjeżdżających w ramach wymiany zagranicznej, na co najmniej jeden semestr w roku akademickim 2015/2016, w ramach programu Erasmus+
50. Liczba studentów wyjeżdżających za granicę w ramach innych programów
51. Liczba studentów przyjeżdżających z zagranicy w ramach innych programów
52. Liczba studentów przyjeżdżających w ramach wymiany, na co najmniej jeden semestr w roku akademickim 2015/2016, w ramach programu Erasmus+
53. Liczba nauczycieli akademickich realizujących zagraniczną mobilność w roku akademickim 2015/2016

ZARZĄDZANIE – PROPOZYCJE ZMIAN

54. Rektor państwowej uczelni zawodowej powinien posiadać co najmniej stopień:
☐ doktora habilitowanego
☐ doktora
 dlaczego?
55. Proszę uzupełnić opcję, z którą Państwo się zgadzają. Sprawowanie funkcji rektora powinno trwać:
☐ maksymalnie jedną kadencję, dlaczego?
- ☐ maksymalnie dwie kadencje, dlaczego?
- ☐ nie powinno podlegać ograniczeniom, dlaczego?
56. Przez kogo powinien być wybierany rektor?
☐ w trybie konkursowym przez organ niezależny (np. konwent poszerzony o przedstawicieli nauczycieli akademickich i studentów)
☐ przez wszystkich pracowników Uczelni
☐ w systemie obowiązującym obecnie
☐ inne propozycje
57. Czy należałoby wzmocnić ustawowo rolę kanclerza?
☐ tak
☐ nie
 Jeśli odpowiedziano „tak”, w jaki sposób?
58. Jaką strukturę powinna mieć uczelnia zawodowa?
☐ wydziałową
☐ instytutową
☐ inną, jaką?
59. Czy konwent powinien mieć większy wpływ na funkcjonowanie uczelni (np. zarządzanie, strategię, wybory władz)?
☐ tak
☐ nie
60. Kto powinien wchodzić w skład konwentu (proszę zaznaczyć, które osoby bądź instytucje miałyby być reprezentowane)?
☐ przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego
☐ przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych
☐ przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla Uczelni pracodawców

- ☐ przedstawiciele uczelni, z którymi Uczelnia zawodowa współdziała
 - ☐ rektor
 - ☐ kanclerz
 - ☐ prorektor lub prorektorzy
 - ☐ inne, jakie?
61. Czy PWSZ powinny mieć prawo do prowadzenia studiów drugiego stopnia?
- ☐ tak
 - ☐ nie
62. Co według Pani/Pana należy uwzględnić w nowym modelu państwowych wyższych szkół zawodowych?
-
-
-

Załącznik 2

Wzór kwestionariusza ankiety adresowanej do pracowników państwowych wyższych szkół zawodowych

Szanowni Państwo, pracownicy państwowych wyższych szkół zawodowych!

Upraszamy prosić o wypełnienie ankiety, która jest częścią kompleksowych badań mających na celu zdiagnozowanie stanu państwowych wyższych szkół zawodowych oraz sformułowanie postulatów dotyczących ich przyszłości. Badania prowadzone są w ramach naukowego projektu finansowanego ze środków MNiSW z programu „Dialog” i zostaną zaprezentowane podczas ogólnopolskiej konferencji wpisującej się w cykl spotkań – Kongres Nauki Polskiej.

W pytaniach, w których sugerujemy odpowiedzi, możecie Państwo prezentować inne, własne poglądy. Wszystkie odpowiedzi zostaną zagregowane i przekazane zespołom ekspertów. Dziękujemy za poświęcony czas!

Cel badań – poznanie opinii środowiska akademickiego na temat kluczowych rozwiązań w przyszłym modelu państwowych wyższych szkół zawodowych.

Płeć

- ☐ kobieta
- ☐ mężczyzna

Status zawodowy

- ☐ nauczyciel akademicki
- ☐ pracownik niebędący nauczycielem akademickim

Stopień/tytuł naukowy/zawodowy (dotyczy nauczycieli)

- ☐ magister
- ☐ doktor
- ☐ doktor habilitowany
- ☐ profesor

Zatrudnienie (dotyczy nauczycieli)

- ☐ na I miejscu pracy
- ☐ na II miejscu pracy
- ☐ umowa cywilnoprawna

1. PWSZ powinny funkcjonować w oparciu o:

- ☐ ustawę, wspólną dla całego szkolnictwa wyższego (*Ustawa 2.0*)
- ☐ ustawę odrębną, regulującą status wyższych szkół zawodowych

2. PWSZ w przyszłości powinny funkcjonować jako uczelnie:

- ☐ państwowe
- ☐ samorządowe (samorząd województwa)
- ☐ inne rozwiązanie, jakie?

3. PWSZ powinny być uczelniami:
 - ☐ dydaktycznymi
 - ☐ naukowo-dydaktycznymi
 - ☐ regionalnymi ośrodkami *lifelong learning* (kształcenie na różnych poziomach, w różnych formach, dostosowane do pojawiających się potrzeb kształcenia ustawicznego)
4. Rektor państwowej uczelni zawodowej powinien posiadać co najmniej stopień:
 - ☐ doktora habilitowanego
 - ☐ doktora
 - ☐ magistra
5. Sprawowanie funkcji rektora powinno trwać:
 - ☐ maksymalnie jedną kadencję
 - ☐ maksymalnie dwie kadencje
 - ☐ nie powinno podlegać ograniczeniom
 - ☐ inne propozycje:
6. Jak powinien być wybierany rektor?
 - ☐ w trybie konkursowym, przez organ niezależny (np. konwent poszerzony o przedstawicieli nauczycieli akademickich i studentów, radę powierniczą)
 - ☐ przez wszystkich pracowników Uczelni
 - ☐ w systemie obowiązującym obecnie
 - ☐ inne propozycje:
7. W nowych regulacjach rektor PWSZ:
 - ☐ może mieć prawo do pracy w innej uczelni
 - ☐ nie powinien pracować w innej uczelni
8. Czy należy wzmocnić ustawowo rolę kanclerza?
 - ☐ tak
 - ☐ nie
 Jeśli odpowiedziano „tak”, w jaki sposób?
9. Jaką strukturę powinna mieć uczelnia zawodowa?
 - ☐ wydziałową
 - ☐ instytutową
 - ☐ inną (jaką?)
10. Czy konwent powinien mieć większy wpływ na funkcjonowanie uczelni (np. zarządzanie, strategię, wybory władz)?
 - ☐ tak
 - ☐ nie
 Dlaczego?
11. Kto powinien wchodzić w skład konwentu (proszę zaznaczyć, które osoby bądź instytucje miałyby być reprezentowane)?
 - ☐ przedstawiciele organów samorządu terytorialnego i zawodowego
 - ☐ przedstawiciele instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych
 - ☐ przedstawiciele organizacji pracodawców i kluczowych dla uczelni pracodawców
 - ☐ przedstawiciele uczelni, z którymi uczelnia zawodowa współdziała

- ☐ rektor
☐ kanclerz
☐ prorektor lub prorektorzy
☐ inne osoby (jakie?):
12. Czy PWSZ powinny mieć prawo do prowadzenia studiów drugiego stopnia?
- ☐ tak
☐ nie
13. Dwuetatowość:
- ☐ powinna zostać zachowana, ponieważ podnosi rangę uczelni i jakość kształcenia
☐ powinna zostać zlikwidowana, ponieważ ogranicza rozwój miejscowych elit intelektualnych
☐ powinna zostać utrzymana, ponieważ jest sposobem na dodatkowe źródło zarabiania nauczycieli akademickich
☐ inne propozycje:
14. Czy PWSZ powinny mieć prawo do prowadzenia badań naukowych?
- ☐ tak
☐ nie
☐ tak, ale takich, które mają znaczenie dla rozwoju lokalnego
15. Czy uczelnia powinna pomagać w zdobywaniu grantów naukowych?
- ☐ tak
☐ nie
16. Czy pracownicy z tytułem zawodowym magistra mogą pełnić funkcje związane z nauką i dydaktyką (np. jako prorektor / dziekan, dyrektor instytutu / prodziekan, kierownik zakładu / kierownik katedry)?
- ☐ tak
☐ nie
 Dlaczego?
17. Czy od nauczycieli akademickich należy wymagać posiadania kwalifikacji pedagogicznych?
- ☐ tak
☐ nie
 Dlaczego?
18. Jakie czynniki według Pani/Pana mają największy wpływ na jakość kształcenia?
- ☐ poziom i zaangażowanie kadry dydaktycznej
☐ wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia
☐ wdrożony system motywowania studentów
☐ inne czynniki:
19. Proszę wskazać trzy przykłady mocnych stron (atutów) PWSZ:
-

20. Proszę wskazać trzy przykłady słabych stron PWSZ:

.....

.....

.....

21. Co według Pani/Pana należy uwzględnić w nowym ustrojowym modelu państwowych wyższych szkół zawodowych?

.....

.....

.....

Załącznik 3

Wzór kwestionariusza ankiety adresowanej do studentów państwowych wyższych szkół zawodowych

Szanowni Studenci,

Uprzejmie prosimy o wypełnienie ankiety, która jest częścią kompleksowych badań mających na celu zdiagnozowanie stanu państwowych wyższych szkół zawodowych oraz sformułowanie postulatów dotyczących ich przyszłości. Badania prowadzone są w ramach naukowego projektu finansowanego ze środków MNiSW z programu „Dialog” i zostaną zaprezentowane podczas ogólnopolskiej konferencji wpisującej się w cykl spotkań – Kongres Nauki Polskiej. Pragniemy poznać wasze opinie i postulaty, by zapewnić Wam rozwój, jaki będzie otwierał drogę do zawodowej kariery. Dziękujemy za poświęcony czas! Ankieta jest **anonimowa**. Zebrane informacje będą wykorzystywane jako dane naukowe, statystyczne, historyczne i wykorzystane jako dane zagregowane.

doc. dr Anna Gądek

Kierownik Naukowy Projektu

Kierunek studiów:

Specjalność:

Rok studiów:

Studia:

- ☐ pierwszego stopnia (licencjackie)
- ☐ drugiego stopnia (magisterskie)
- ☐ jednolite magisterskie

Forma:

- ☐ stacjonarne
- ☐ niestacjonarne

Płeć:

- ☐ kobieta
- ☐ mężczyzna

Miejsce stałego zamieszkania:

- ☐ miasto duże o liczbie mieszkańców powyżej 100 000
- ☐ miasto średnie o liczbie mieszkańców od 50 000 do 99 999
- ☐ miasto średnie o liczbie mieszkańców od 20 000 do 49 999
- ☐ miasto małe o liczbie mieszkańców od 10 000 do 19 999
- ☐ miasto małe o liczbie mieszkańców poniżej 5000
- ☐ miasto małe o liczbie mieszkańców poniżej 2500
- ☐ wieś

1. Dlaczego podjął Pan / podjęła Pani studia?

- ☐ ponieważ chcę rozwijać zainteresowania
- ☐ gdyż chcę zdobyć upragniony zawód

- ☐ ponieważ wyższe wykształcenie daje szansę na lepszą pracę
 - ☐ ponieważ była presja rodziny
 - ☐ nie miałem/miałam pomysłu na swoją przyszłość
 - ☐ chciałem/chciałam poznać życie studenckie
 - ☐ pozwala mi to pobierać rentę/zasiłek
 - ☐ inna przyczyna
2. Dlaczego wybrał Pan / wybrała Pani studia w PWSZ?
- ☐ ponieważ prowadzą kierunek, który mnie interesuje
 - ☐ ponieważ uczelnia ma wysoką renomę
 - ☐ ponieważ nie stać mnie na studia w dużym mieście
 - ☐ ponieważ moi znajomi wybrali tę uczelnię
 - ☐ inna przyczyna
3. W jakich organizacjach studentów Pan/Pani działa?
- ☐ nie należę do żadnej organizacji
 - ☐ samorząd studentów
 - ☐ koło naukowe
 - ☐ sekcja sportowa
 - ☐ inna uczelniana organizacja
 - ☐ międzynarodowa organizacja studentów
 - ☐ krajowa organizacja studentów
 - ☐ inne
4. Czy uczestniczył Pan / uczestniczyła Pani w wyborach odbywających się na terenie uczelni (np. w wyborach elektorów, członków samorządu studenckiego)?
- ☐ tak
 - ☐ nie
 - ☐ nie interesuje mnie to
5. Czy wie Pan/Pani kto jest rektorem uczelni?
- ☐ tak
 - ☐ nie
 - ☐ nie interesuje mnie to
6. Czy wie Pan/Pani czym zajmuje się samorząd studencki?
- ☐ tak
 - ☐ nie
 - ☐ nie interesuje mnie to
7. Czy studenci powinni mieć znaczący wpływ na wybór rektora?
- ☐ tak
 - ☐ nie
 - ☐ nie interesuje mnie to
8. Czy gdyby miał Pan / miała Pani jeszcze raz wybrać uczelnię, to byłaby to PWSZ?
- ☐ tak
 - ☐ nie

Ocena 5 – zdecydowanie tak 4 – raczej tak 3 – raczej nie 2 – zdecydowanie nie 1 – nie mam zdania / nie wiem					
	5	4	3	2	1
Czy uczelnia w której Pan/Pani studiuje cieszy się renomą w środowisku lokalnym?					
Czy kierunki studiów prowadzone w uczelni dostosowane są do lokalnego rynku pracy?					
Czy program studiów w ogólnej ocenie spełnia Pana/Pani oczekiwania?					
Czy poziom kadry akademickiej spełnia Pana/Pani oczekiwania?					
Czy realizowane zajęcia pozwalają na nabywanie umiejętności praktycznych niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej?					
Czy program studiów umożliwia nabycie kompetencji społecznych przydatnych w przyszłej pracy zawodowej (np. umiejętności samokształcenia, pracy w zespole, rozwiązywania problemów, komunikowania się itp.)?					
Czy wykładowcy są zaangażowani w pracę ze studentem?					
Czy wykładowcy są odpowiednio przygotowani do prowadzenia zajęć?					
Czy stosowane metody dydaktyczne ułatwiają zrozumienie omawianych zagadnień?					
Czy praktyki zawodowe wzbogaciły Pana/Pani umiejętności?					
Czy infrastruktura dydaktyczna Uczelni jest odpowiednia (sale wykładowe, sale ćwiczeń, laboratoria)?					
Czy biuro karier, według Pana/Pani wiedzy, prowadzi działania wspierające wejście studenta na rynek pracy?					
Czy angażuje się Pan/Pani w życie uczelni (np. udział w organizacjach, organizowanych akcjach)?					
Czy istnieje w Uczelni system motywacji studentów?					
Czy studia powodują, że nabywa Pan/Pani nową wiedzę?					

9. Czy państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny posiadać prawo do prowadzenia studiów drugiego stopnia (magisterskich)?

☐ tak

☐ nie

10. Jakie zmiany powinny nastąpić w zasadach funkcjonowania państwowych wyższych szkół zawodowych?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Załącznik 4

Scenariusz pogłębionego wywiadu grupowego z liderami opinii reprezentującymi przedsiębiorców, menedżerów średniego i wyższego szczebla i organizacje biznesowe z terenu całego kraju (próba 1)

Opracowanie: dr Przemysław Stach

Wielkość próby: $n = 10$, min. 8, maks. 12

Czas trwania wywiadu: 90–120 min

Miejsce: pokój ze stołem (okrągłym, owalnym, lub „w podkowę”), *flipchartem*, tablicą typu *whiteboard* lub tablicą multimedialną

Sposób rejestracji: rejestracja audio-video

Osoba prowadząca i przygotowująca raport końcowy: moderator

Notatki „na gorąco”: pomocnik moderatora

Moderator dba o udział wszystkich uczestników w dyskusji, poprawną dynamikę dyskusji, interakcje pomiędzy uczestnikami oraz przestrzeganie zasad udziału w wywiadzie.

Moderator wykorzystuje techniki „pogłębiania” wyników wywiadu w miarę potrzeb, w tym: „sondowanie” i „naciskanie”.

Uczestnicy podpisują zgodę na uczestnictwo w dyskusji rejestrowanej.

WSTĘP	
Dzień dobry. Nazywam się (<i>moderator podaje imię i nazwisko</i>). Zaprosiliśmy dziś tutaj Państwa w celu przeprowadzenia dyskusji na temat wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce. Mówiąc o wyższym szkolnictwie zawodowym, mamy na myśli uczelnie i wydziały, które kształcą na poziomie licencjackim oraz inżynierskim. Zanim zaczniemy naszą dyskusję, przedstawię Państwu moją rolę oraz zasady uczestniczenia w dyskusji. Moją rolą będzie zainicjowanie dyskusji oraz pokierowanie nią poprzez szereg pytań, które Państwu zadam. Proszę pamiętać, że na zadane pytania nie ma ani dobrych, ani złych odpowiedzi. Interesują nas Państwa przemyślenia, doświadczenia, impresje. Wszystkie są jednakowo cenne. Co do zasady, oczekujemy spontanicznego udziału wszystkich uczestników w dyskusji, unikania rozmów pobocznych, nieprzerywania sobie nawzajem. Naszym zadaniem nie jest ocena lub wartościowanie poszczególnych wypowiedzi, a jedynie dzielenie się argumentami. Prosimy także o wyłączenie telefonów komórkowych na czas dyskusji. Jak już zostali Państwo wcześniej poinformowani, ta dyskusja będzie nagrywana dla celów pogłębionej analizy. Nagranie zostanie wykorzystane do przygotowania transkrypcji i będzie odsłuchiwane wyłącznie przez zespół badawczy. W transkrypcji oraz raporcie analitycznym nie znajdą się żadne informacje identyfikujące uczestników dyskusji. Czy mają Państwo jakieś pytania?	<i>Przed wejściem na salę dyskusyjną uczestnicy powinni podpisać zgodę na nagrywanie</i>
Zanim rozpoczniemy naszą dyskusję, proszę o krótkie przedstawienie się. Proszę podać imię oraz poinformować uczestników, czym się Państwo zajmują na co dzień.	<i>W celu przełamania lodów</i>

WPROWADZENIE W DYSKUSJĘ	
▪ Jak oceniają Państwo system szkolnictwa wyższego w Polsce? Jakie wyzwania stoją obecnie przed uczelniami? ▪ Co jest w nim dobre? ▪ Czego mu brakuje? ▪ Jak wygląda obecnie współpraca uczelni zawodowych z przedsiębiorstwami i organizacjami biznesowymi? Z czego wynika taka sytuacja?	<i>Pytanie wprowadzające</i>
WĄTEK 1 (pogłębiony)	
Jak oceniają Państwo państwowe wyższe szkoły zawodowe?	<i>Pytanie główne</i>
▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe wypadają na tle całego systemu zawodowego szkolnictwa wyższego? ▪ W zakresie finansowania? ▪ W zakresie polityki kadrowej? ▪ W zakresie skuteczności adresowania oczekiwań rynku pracy? ▪ W zakresie elastyczności w adresowaniu potrzeb społecznych i gospodarczych regionu? ▪ W zakresie aktywizowania przedsiębiorczości oraz innowacyjności? ▪ W zakresie wspierania rozwoju gospodarczego kraju/regionów? ▪ W zakresie kształtowania postaw społecznych i obywatelskich?	<i>Pytania uzupełniające i pogłębiające</i>
Jak oceniają Państwo prestiż społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych?	<i>Pytanie główne</i>
▪ W czym się taki odbiór społeczny objawia? ▪ Z czego wynika taki oto odbiór społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych? ▪ Skąd biorą się takie przekonania?	<i>Pytania pogłębiające</i>
WĄTEK 2 (pogłębiony)	
Jakie powinny być w Państwa odczuciu dalsze kierunki rozwoju państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce?	<i>Pytanie główne</i>
▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny się zmieniać? – W jakim kierunku powinny pójść zmiany? – W zakresie lokalizacji? Gdzie? Dlaczego? – W zakresie polityki kadrowej? Kto powinien pracować w państwowych wyższych szkołach zawodowych? Na jakiej podstawie pracownicy powinni być zatrudniani? – W zakresie finansowania? Źródła finansowania? Zakresu finansowania? – W zakresie metod i przedmiotu kształcenia? Co i jak powinno być nauczane? Kto decyduje i ocenia? Jak ocenia? – W zakresie aktywności: społecznej, naukowej, gospodarczej? – W zakresie aktywności w środowiskach przedsiębiorców i pracodawców? ▪ W jaki sposób budowany powinien być ich prestiż? ▪ W jaki sposób można wzmacniać (lub zmieniać) odbiór społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych? ▪ Jaka mogłaby być rola samych państwowych wyższych szkół zawodowych w tym procesie? ▪ Jaka mogłaby być rola przedsiębiorstw i organizacji biznesowych? ▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe mogłyby skorzystać z bliższej współpracy z przedsiębiorstwami i organizacjami biznesowymi? ▪ Jak organizacje biznesowe i przedsiębiorstwa mogłyby skorzystać z bliskiej współpracy z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi? ▪ Jakie niebezpieczeństwa mogą wynikać z takiej współpracy? Jak ich uniknąć?	<i>Pytania uzupełniające i pogłębiające</i>
ZAKOŃCZENIE	
Czy są jeszcze jakieś istotne kwestie, które pominęliśmy w dyskusji?	<i>Podsumowanie i podziękowanie uczestnikom</i>
Dziękuję Państwu za udział w dzisiejszej dyskusji i za bardzo cenne i wnikliwe uwagi.	

Scenariusz pogłębionego wywiadu grupowego z liderami opinii reprezentującymi środowiska polityczno-samorządowe, tj. przedstawicielami partii politycznych i samorządowcami z terenu całego kraju (próba 2)

Opracowanie: dr Przemysław Stach

Wielkość próby: $n = 10$, min. 8, maks. 12

Czas trwania wywiadu: 90–120 min

Miejsce: pokój ze stołem (okrągłym, owalnym, lub „w podkowę”), *flipchartem*, tablicą typu *whiteboard* lub tablicą multimedialną

Sposób rejestracji: rejestracja audio-video

Osoba prowadząca i przygotowująca raport końcowy: moderator

Notatki „na gorąco”: pomocnik moderatora

Moderator dba o udział wszystkich uczestników w dyskusji, poprawną dynamikę dyskusji, interakcje pomiędzy uczestnikami oraz przestrzeganie zasad udziału w wywiadzie.

Moderator wykorzystuje techniki „pogłębiania” wyników wywiadu w miarę potrzeb, w tym: „sondowanie” i „naciskanie”.

Uczestnicy podpisują zgodę na uczestnictwo w dyskusji rejestrowanej.

WSTĘP	
Dzień dobry. Nazywam się (<i>moderator podaje imię i nazwisko</i>). Zaprosiliśmy dziś tutaj Państwa w celu przeprowadzenia dyskusji na temat wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce. Mówiąc o wyższym szkolnictwie zawodowym, mamy na myśli uczelnie i wydziały, które kształcą na poziomie licencjackim oraz inżynierskim. Zanim zaczniemy naszą dyskusję, przedstawię Państwu moją rolę oraz zasady uczestniczenia w dyskusji. Moją rolą będzie zainicjowanie dyskusji oraz pokierowanie nią poprzez szereg pytań, które Państwu zadam. Proszę pamiętać, że na zadane pytania nie ma ani dobrych, ani złych odpowiedzi. Interesują nas Państwa przemyślenia, doświadczenia, impresje. Wszystkie są jednakowo cenne. Co do zasady, oczekujemy spontanicznego udziału wszystkich uczestników w dyskusji, unikania rozmów pobocznych, nieprzerywania sobie nawzajem. Naszym zadaniem nie jest ocena lub wartościowanie poszczególnych wypowiedzi, a jedynie dzielenie się argumentami. Prosimy także o wyłączenie telefonów komórkowych na czas dyskusji. Jak już zostali Państwo wcześniej poinformowani, ta dyskusja będzie nagrywana dla celów pogłębionej analizy. Nagranie zostanie wykorzystane do przygotowania transkrypcji i będzie odstępchiwane wyłącznie przez zespół badawczy. W transkrypcji oraz raporcie analitycznym nie znajdą się żadne informacje identyfikujące uczestników dyskusji. Czy mają Państwo jakieś pytania?	<i>Przed wejściem na salę dyskusyjną uczestnicy powinni podpisać zgodę na nagrywanie</i>
Zanim rozpoczniemy naszą dyskusję, proszę o krótkie przedstawienie się. Proszę podać imię oraz poinformować uczestników, czym się Państwo zajmują na co dzień.	<i>W celu przełamania lodów</i>

WPROWADZENIE W DYSKUSJĘ	
▪ Jak oceniają Państwo system szkolnictwa wyższego w Polsce? Jakie wyzwania stoją obecnie przed uczelniami? ▪ Co jest w nim dobre? ▪ Czego mu brakuje? ▪ Jak wygląda obecnie współpraca uczelni zawodowych z przedsiębiorstwami i organizacjami biznesowymi? Z czego wynika taka sytuacja?	<i>Pytanie wprowadzające</i>
WĄTEK 1 (pogłębiony)	
Jak oceniają Państwo państwowe wyższe szkoły zawodowe?	<i>Pytanie główne</i>
▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe wypadają na tle całego systemu zawodowego szkolnictwa wyższego? ▪ W zakresie finansowania? ▪ W zakresie polityki kadrowej? ▪ W zakresie skuteczności adresowania oczekiwań rynku pracy? ▪ W zakresie elastyczności w adresowaniu potrzeb społecznych i gospodarczych regionu? ▪ W zakresie aktywizowania przedsiębiorczości oraz innowacyjności? ▪ W zakresie wspierania rozwoju gospodarczego kraju/regionów? ▪ W zakresie kształtowania postaw społecznych i obywatelskich?	<i>Pytania uzupełniające i pogłębiające</i>
Jak oceniają Państwo prestiż społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych?	<i>Pytanie główne</i>
▪ W czym się taki odbiór społeczny objawia? ▪ Z czego wynika taki oto odbiór społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych? ▪ Skąd biorą się takie przekonania?	<i>Pytania pogłębiające</i>
WĄTEK 2 (pogłębiony)	
Jakie powinny być w Państwa odczuciu dalsze kierunki rozwoju państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce?	<i>Pytanie główne</i>
▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny się zmieniać? – W jakim kierunku powinny pójść zmiany? – W zakresie lokalizacji? Gdzie? Dlaczego? – W zakresie polityki kadrowej? Kto powinien pracować w państwowych wyższych szkołach zawodowych? Na jakiej podstawie pracownicy powinni być zatrudniani? – W zakresie finansowania? Źródła finansowania? Zakresu finansowania? – W zakresie metod i przedmiotu kształcenia? Co i jak powinno być nauczane? Kto decyduje i ocenia? Jak ocenia? – W zakresie aktywności: społecznej, naukowej, gospodarczej? – W zakresie aktywności w środowiskach przedsiębiorców i pracodawców? ▪ W jaki sposób budowany powinien być ich prestiż? ▪ W jaki sposób można wzmacniać (lub zmieniać) odbiór społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych? ▪ Jaka mogłaby być rola samych państwowych wyższych szkół zawodowych w tym procesie? ▪ Jaka mogłaby być rola polityków, partii politycznych, samorządowców? ▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe mogłyby skorzystać z bliższej współpracy z politykami, partiami politycznymi, samorządowcami? ▪ Jak politycy, partie polityczne, samorządowcy mogliby skorzystać z bliskiej współpracy z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi? ▪ Jakiego niebezpieczeństwa mogą wynikać z takiej współpracy? Jak ich uniknąć?	<i>Pytania uzupełniające i pogłębiające</i>
ZAKOŃCZENIE	
Czy są jeszcze jakieś istotne kwestie, które pominęliśmy w dyskusji?	<i>Podsumowanie i podziękowanie uczestnikom</i>
Dziękuję Państwu za udział w dzisiejszej dyskusji i za bardzo cenne i wnikliwe uwagi.	

**Scenariusz pogłębionego wywiadu grupowego
z liderami opinii reprezentującymi organizacje
lub instytucje społeczne działające w szeroko pojętych
obszarach rozwoju regionalnego,
rozwoju i aktywizacji społecznej i zawodowej,
rozwoju obywatelskiego z terenu całego kraju (próba 3)**

Opracowanie: dr Przemysław Stach

Wielkość próby: n = 10, min. 8, maks. 12

Czas trwania wywiadu: 90–120 min

Miejsce: pokój ze stołem (okrągłym, owalnym, lub „w podkowę”), *flipchartem*, tablicą typu *whiteboard* lub tablicą multimedialną

Sposób rejestracji: rejestracja audio-video

Osoba prowadząca i przygotowująca raport końcowy: moderator

Notatki „na gorąco”: pomocnik moderatora

Moderator dba o udział wszystkich uczestników w dyskusji, poprawną dynamikę dyskusji, interakcje pomiędzy uczestnikami oraz przestrzeganie zasad udziału w wywiadzie. Moderator wykorzystuje techniki „pogłębiania” wyników wywiadu w miarę potrzeb, w tym: „sondowanie” i „naciskanie”.

Uczestnicy podpisują zgodę na uczestnictwo w dyskusji rejestrowanej.

WSTĘP	
Dzień dobry. Nazywam się (<i>moderator podaje imię i nazwisko</i>). Zaprosiliśmy dziś tutaj Państwa w celu przeprowadzenia dyskusji na temat wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce. Mówiąc o wyższym szkolnictwie zawodowym, mamy na myśli uczelnie i wydziały, które kształcą na poziomie licencjackim oraz inżynierskim. Zanim zaczniemy naszą dyskusję, przedstawię Państwu moją rolę oraz zasady uczestniczenia w dyskusji. Moją rolą będzie zainicjowanie dyskusji oraz pokierowanie nią poprzez szereg pytań, które Państwu zadam. Proszę pamiętać, że na zadane pytania nie ma ani dobrych, ani złych odpowiedzi. Interesują nas Państwa przemyślenia, doświadczenia, impresje. Wszystkie są jednakowo cenne. Co do zasady, oczekujemy spontanicznego udziału wszystkich uczestników w dyskusji, unikania rozmów pobocznych, nieprzerywania sobie nawzajem. Naszym zadaniem nie jest ocena lub wartościowanie poszczególnych wypowiedzi, a jedynie dzielenie się argumentami. Prosimy także o wyłączenie telefonów komórkowych na czas dyskusji. Jak już zostali Państwo wcześniej poinformowani, ta dyskusja będzie nagrywana dla celów pogłębionej analizy. Nagranie zostanie wykorzystane do przygotowania transkrypcji i będzie odsluchiwane wyłącznie przez zespół badawczy. W transkrypcji oraz raporcie analitycznym nie znajdą się żadne informacje identyfikujące uczestników dyskusji. Czy mają Państwo jakieś pytania?	<i>Przed wejściem na salę dyskusyjną uczestnicy powinni podpisać zgodę na nagrywanie</i>
Zanim rozpoczniemy naszą dyskusję, proszę o krótkie przedstawienie się. Proszę podać imię oraz poinformować uczestników, czym się Państwo zajmują na co dzień.	<i>W celu przełamania lodów</i>

WPROWADZENIE W DYSKUSJĘ	
▪ Jak oceniają Państwo system szkolnictwa wyższego w Polsce? Jakie wyzwania stoją obecnie przed uczelniami? ▪ Co jest w nim dobre? ▪ Czego mu brakuje? ▪ Jak wygląda obecnie współpraca uczelni zawodowych z przedsiębiorstwami i organizacjami biznesowymi? Z czego wynika taka sytuacja?	<i>Pytanie wprowadzające</i>
WĄTEK 1 (pogłębiony)	
Jak oceniają Państwo państwowe wyższe szkoły zawodowe?	<i>Pytanie główne</i>
▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe wypadają na tle całego systemu zawodowego szkolnictwa wyższego? ▪ W zakresie finansowania? ▪ W zakresie polityki kadrowej? ▪ W zakresie skuteczności adresowania oczekiwań rynku pracy? ▪ W zakresie elastyczności w adresowaniu potrzeb społecznych i gospodarczych regionu? ▪ W zakresie aktywizowania przedsiębiorczości oraz innowacyjności? ▪ W zakresie wspierania rozwoju gospodarczego kraju/regionów? ▪ W zakresie kształtowania postaw społecznych i obywatelskich?	<i>Pytania uzupełniające i pogłębiające</i>
Jak oceniają Państwo prestiż społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych?	<i>Pytanie główne</i>
▪ W czym się taki odbiór społeczny objawia? ▪ Z czego wynika taki oto odbiór społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych? ▪ Skąd biorą się takie przekonania?	<i>Pytania pogłębiające</i>
WĄTEK 2 (pogłębiony)	
Jakie powinny być w Państwa odczuciu dalsze kierunki rozwoju państwowych wyższych szkół zawodowych w Polsce?	<i>Pytanie główne</i>
▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny się zmieniać? – W jakim kierunku powinny pójść zmiany? – W zakresie lokalizacji? Gdzie? Dlaczego? – W zakresie polityki kadrowej? Kto powinien pracować w państwowych wyższych szkołach zawodowych? Na jakiej podstawie pracownicy powinni być zatrudniani? – W zakresie finansowania? Źródła finansowania? Zakres finansowania? – W zakresie metod i przedmiotu kształcenia? Co i jak powinno być nauczane? Kto decyduje i ocenia? Jak ocenia? – W zakresie aktywności: społecznej, naukowej, gospodarczej? – W zakresie aktywności w środowiskach przedsiębiorców i pracodawców? ▪ W jaki sposób budowany powinien być ich prestiż? ▪ W jaki sposób można wzmacniać (lub zmieniać) odbiór społeczny państwowych wyższych szkół zawodowych? ▪ Jaka mogłaby być rola samych państwowych wyższych szkół zawodowych w tym procesie? ▪ Jaka mogłaby być rola organizacji społecznych? ▪ Jak państwowe wyższe szkoły zawodowe mogłyby skorzystać z bliższej współpracy z organizacjami społecznymi? ▪ Jak organizacje społeczne mogłyby skorzystać z bliskiej współpracy z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi? ▪ Jakiego niebezpieczeństwa mogą wynikać z takiej współpracy? Jak ich uniknąć?	<i>Pytania uzupełniające i pogłębiające</i>
ZAKOŃCZENIE	
Czy są jeszcze jakieś istotne kwestie, które pominęliśmy w dyskusji?	<i>Podsumowanie i podziękowanie uczestnikom</i>
Dziękuję Państwu za udział w dzisiejszej dyskusji i za bardzo cenne i wnikliwe uwagi.	

Scenariusz pogłębionego wywiadu grupowego z przedstawicielami studentów państwowych wyższych szkół zawodowych

Wielkość próby: $n = 10$, min. 8, maks. 12

Czas trwania wywiadu: 90–120 min.

Miejsce: pokój ze stolikami ustawionymi w kręgu, tablicą typu *whiteboard*.

Sposób rejestracji: rejestracja typu audio (dyktafon)

Osoba prowadząca i przygotowująca raport końcowy: moderator

Notatki „na gorąco”: pomocnik moderatora

Zasady:

1. Moderator dba o udział wszystkich uczestników w dyskusji, poprawną dynamikę dyskusji, interakcje pomiędzy uczestnikami oraz przestrzeganie zasad udziału w wywiadzie.
2. Moderator wykorzystuje techniki „pogłębiania” wyników wywiadu w miarę potrzeb, w tym: „sondowanie” i „naciskanie”.
3. Uczestnicy podpisują zgodę na uczestnictwo w dyskusji rejestrowanej.

WPROWADZENIE	
<i>Prezentowanie się moderatora – wyjaśnienie jego roli.</i> Dzień dobry. Nazywam się (<i>moderator podaje imię i nazwisko</i>) i będę moderatorem dyskusji, do której zostaliście Państwo zaproszeni. Dyskusja będzie nagrywana, bardzo proszę o szczerą odpowiedź, nieodbieganie od tematu i zaangażowanie. Odpowiedzi nie będą w żaden sposób oceniane. To Państwa wypowiedzi mają złożyć się na ocenę uczelni zawodowych i ich perspektyw. <i>Prezentowanie celu spotkania i badania – wyjaśnienie idei badania i roli wywiadu grupowego, odpowiedź na pytanie dlaczego się spotkaliśmy i co będziemy robić?</i> Zaprosiliśmy dziś tutaj Państwa w celu przeprowadzenia dyskusji o przyszłości wyższych szkół zawodowych w Polsce w perspektywie głębokich reform całego systemu szkolnictwa wyższego. Wywiad grupowy jest częścią kompleksowych badań realizowanych w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”. Ponieważ wszyscy jesteście studentami PWSZ-etów, nie muszę Państwu wyjaśniać, o które uczelnie chodzi. Gwarantujemy pełną anonimowość. Po odsłuchaniu dyskusji i jej transkrypcji zespół badawczy sformułuje oceny, które wraz z innymi wynikami badań otrzymają formę raportów. Podstawowym celem badania jest dokonanie oceny stanu państwowych wyższych szkół zawodowych i ich znaczenia dla rozwoju społeczno-gospodarczego regionu, w którym funkcjonują. W wyniku przeprowadzonego badania chcemy uzyskać szczegółowe odpowiedzi między innymi na takie pytania, jak: ■ jaki jest potencjał uczelni (materialny i intelektualny)? ■ jaki jest prestiż uczelni w środowiskach ich oddziaływania? ■ czy występuje korelacja pomiędzy kształceniem a oczekiwaniami rynku pracy? ■ jakie są oczekiwania i potrzeby studentów wobec państwowych wyższych szkół zawodowych? ■ w jakim kierunku powinno się reformować wyższe szkolnictwo zawodowe? Proszę pamiętać, że uczestnicy grupy reprezentują tylko siebie w swoich wypowiedziach, a zatem proszę wypowiadać się w pierwszej osobie, tzn. z pozycji „ja”, a nie „my” czy w trybie bezosobowym. Czy mają Państwo jakieś pytania?	<i>Przed wejściem na salę dyskusyjną, uczestnicy powinni podpisać zgodę na nagrywanie</i>

ROZGRZEWKI (15 minut)	
Na początek proszę o krótkie informację o sobie. Ponieważ właściwie jesteśmy rówieśnikami, proponuję zrezygnować z form grzecznościowych Pan/Pani. <i>Pytania związane z tematem, dotyczące ogólnych doświadczeń. Nie powinny mieć krytycznego znaczenia dla tematu (nie powinny być zbyt poważne, głębokie, zagrażające).</i> ▪ Jaki kierunek studiów wybrałeś i dlaczego? ▪ Czy uczelnia spełnia Twoje oczekiwania? ▪ Gdybyś mógł jeszcze raz wybrać uczelnię, czy byłaby to państwowa wyższa szkoła zawodowa? ▪ Za co chwalisz swoją uczelnię? (1–2 przykłady) ▪ Co Ci się nie podoba na Twojej uczelni? (1–2 przykłady)	Pytania wprowadzające „lodołamacze”
DYSKUSJA WŁAŚCIWA (60–80 minut)	
Obszar badawczy 1 Diagnoza materialnego i intelektualnego potencjału uczelni ▪ Jak oceniasz infrastrukturę materialną swojej uczelni? Czy możesz w pełni z niej korzystać? ▪ Czego brakuje na Twojej uczelni, by zapewniała optymalne warunki do nauki i indywidualnego rozwoju? ▪ Jak oceniasz zaangażowanie nauczycieli akademickich w wykonywaniu obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych? ▪ Czy nauczyciele prowadzą zajęcia, wykorzystując innowacyjne metody dydaktyczne, czy nadal dominuje akademicki wykład i ćwiczenia? Z czego to wynika? ▪ Czy osoby ze stopniem magistra pełnią w Twojej uczelni funkcje, np. kierowników zakładów, prodziekanów? Jak to oceniasz? ▪ Czy odczuwasz, że uczelnia dba o jakość kształcenia? Z czego to wynika? ▪ Jaka oceniasz nauczycieli akademickich pod względem ich wewnętrznego zróżnicowania (np. ze względu na wiek, drugoetatowość, zatrudnianie znajomych)? ▪ Czy uczestniczyłeś w przedsięwzięciach o charakterze naukowym (praca w kole naukowym, udział w konferencjach naukowych, możliwość publikacji itp.)? ▪ Czy na uczelni spotkałeś się z takimi negatywnymi zjawiskami (jak np. nepotyzm, plagiatowanie, kolesiostwo)?	Pytania wprowadzające
Obszar badawczy 2 Ocena prestiżu uczelni w środowisku ich funkcjonowania ▪ Jakiekolwiek działania przyczyniające się do kształtowania pozycji w środowisku lokalnym prowadzi uczelnia? ▪ Jakiekolwiek działania prowadzi uczelnia w zakresie budowania relacji ze studentem, przyszłym absolwentem? Czy są one wystarczające do zbudowania relacji długookresowej? Jeśli nie, to jakie powinny być? ▪ Czy dyplom PWSZ ułatwia znalezienie pracy? Dlaczego? ▪ Czy studiowanie w PWSZ jest powodem do dumy? Dlaczego? ▪ Czy z Twoimi znajomymi (niestudenci) mają wiedzę (wyrobioną opinię) o PWSZ? ▪ Czy Twoja uczelnia cieszy się należytych prestiżem w środowisku? ▪ Dlaczego Twoi znajomi nie wybrali studiów w PWSZ? ▪ Czy w Twojej ocenie uczelni należy dbać o swój wizerunek? Skąd taka ocena? ▪ Czy potrafisz wykazać, że uczelnia wpływa na rozwój lokalny (gospodarczy, kulturalny, społeczny). ▪ Co jest największą zaletą studiowania w PWSZ?	Główny problem
	Pytania diagnozujące i pogłębiające

Obszar badawczy 3 Diagnoza korelacji pomiędzy kształceniem a oczekiwaniami rynku pracy	Pytanie główne
▪ W jakim stopniu uczelnie są przygotowane na powiązanie oferty edukacyjnej z potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego (zmieniającej się dynamicznie sytuacji na rynku pracy)? ▪ Czy uczelnie są wystarczająco elastyczne, otwarte? Czego im brakuje, żeby skutecznie połączyć edukację z praktyką? ▪ W jakim stopniu uczelnie/uczelnie są gotowe traktować pracodawców jako podmioty aktywne uczestniczące w procesie edukacyjnym? ▪ Czy odczuwasz, że twoja uczelnia kształci na profilu praktycznym? Co to według Ciebie oznacza? ▪ Czy organizowane praktyki zawodowe pozwalają na nabywanie umiejętności i doświadczenia zawodowego? ▪ Czy potrafisz podać przykłady na potwierdzenie, że uczelniane biuro karier znacząco pomaga absolwentom wejść na rynek pracy? ▪ Czy programy studiów oraz treści kształcenia gwarantują dobre przygotowanie do wykonania zawodu? ▪ Wiedza, umiejętności czy kompetencje społeczne? Co według Ciebie najbardziej rozwinie się w wyniku studiów w PWSZ?	Pytania diagnozujące i pogłębiające
Obszar badawczy 4 Diagnoza oczekiwań i potrzeb studentów wobec państwowych wyższych szkół zawodowych	Pytanie główne
▪ Czy w obecnym modelu, w jakim funkcjonuje system szkolnictwa wyższego, jest szansa na zmianę relacji student–uczelnia? Jakie działania należałoby podjąć? ▪ Jakie działania powinny być podejmowane przez uczelnie, żeby stały się atrakcyjnym miejscem do studiowania? ▪ Jakich absolwentów szukają pracodawcy na rynku pracy? Czy uczelnia jest w stanie odpowiedzieć na te potrzeby? ▪ Czy studenci powinni mieć wpływ na zarządzanie uczelnią (np. wybory rektora, miejsca w senacie)? ▪ Co zrobić by studenci bardziej angażowali się w życie uczelni?	Pytania diagnozujące i pogłębiające
Obszar badawczy 5 Pytania podsumowujące – w jakim kierunku powinno się reformować wyższe szkolnictwo zawodowe	
▪ Jaki kształt funkcjonowania powinny przyjąć państwowe wyższe szkoły zawodowe? Czego powinny uczyć? ▪ Uczelnie mają być kuźnią teoretyków-intelektualistów czy praktyków-specjalistów? ▪ Czy państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny mieć możliwość prowadzenia studiów drugiego stopnia? ▪ Czy państwowe wyższe szkoły zawodowe powinny prowadzić badania naukowe? ▪ Czy należy zmienić nazwę „państwowa wyższa szkoła zawodowa” na inną? Jaką? ▪ Czy w wyborach rektora powinny uczestniczyć osoby spoza uczelni (np. pracodawcy, przedstawiciele samorządu lokalnego)? ▪ Jak zachęcać do studiów zawodowych?	
PODSUMOWANIE (15 minut)	
<i>Pytania podsumowujące, pytania o przyszłość</i> Jakie zmiany w obecnym modelu państwowych wyższych szkół zawodowych oraz w ich relacjach z otoczeniem mogłyby przyczynić się do realnego wpływu na rozwój gospodarczy, kulturalny i społeczny regionu? <i>Zakończenie</i> Dziękuję Państwu za udział w dzisiejszej dyskusji i za bardzo cenne i wnikliwe uwagi.	Podsumowanie i podziękowanie uczestnikom

- Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie. Raport z badania*, Politechnika Warszawska, Warszawa 2010, dostępny w Internecie: <http://akademickiemazowsze2030.pl/Data/File/25.pdf> (dostęp: 5.04.2017).
- Antonowicz D., Jongbloed B., *Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii. Wnioski dla Polski*, Ernst & Young, Warszawa 2015, dostępny w Internecie: [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Raport_EY_Reforma_szkolnictwa_wyzszego/\\$FILE/Raport_SP_Jaki_ustroj_uniwersytetu_PL.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Raport_EY_Reforma_szkolnictwa_wyzszego/$FILE/Raport_SP_Jaki_ustroj_uniwersytetu_PL.pdf) (dostęp: 8.07.2017).
- Bańcer K., Gowin: *chcemy gruntownie przebudować system kształcenia doktorantów* [online], „Nauka w Polsce. Serwis PAP poświęcony polskiej nauce”, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,414145,gowin-chcemy-gruntownie-przebudowac-model-ksztalcenia-doktorantow.htm> (dostęp: 4.07.2017).
- Boer de H., Enders J., Leisyte L., *Public sector reforms in Dutch higher education: The organizational transformation of the university*. „Public Administration” 2007, vol. 85, iss. 1, s. 27–46.
- Bugaj J., *Reforma PWSZ – propozycje zmian ścieżki kariery kadry dydaktycznej*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.
- CEDEFOP, *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014.
- Chłoń-Domińczak A., *Uzasadnienie społeczne dla kształcenia na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie* (s. 35–49), Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5%20podsumowanie_2017%20ost.pdf (dostęp: 4.07.2017).
- Chłoń-Domińczak A., Sławiński S., Kraśniewski A., Chmielecka E., *Polska Rama Kwalifikacji. Wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016, dostępny w Internecie: http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/PRK_z_linkami_internet_0411.pdf (dostęp: 16.07.2017).
- Chmielecka E., *Podsumowanie*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie* (s. 139–145), Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5%20podsumowanie_2017%20ost.pdf (dostęp: 4.07.2017).
- Chmielecka E., *Pusty poziom*, „Forum Akademickie” 2017, nr 4, s. 44–46.

- Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5%20podsumowanie_2017%20ost.pdf (dostęp: 4.07.2017).
- Choińska K., *Dydaktyka akademicka*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.
- Dańda A., Lubecka J., *Metodologia tworzenia case study*, Wyższa Szkoła Europejska im. J. Tischnera, Kraków 2010, dostępny w Internecie: http://www.ekonomia.zut.edu.pl/fileadmin/pliki/users/264/Konkurs_ekon_dla_uczniow/caseBOOK_-_metodologia.pdf (dostęp: 9.12.2017).
- Dawidziuk R., *Analiza SWOT jako metoda diagnozy szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 1(37), s. 31–55.
- Dąbrowa-Szeffler M., *Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1997, nr 1(9), s. 80–88.
- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Ernst & Young; Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009, dostępny w Internecie: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/fa5b19e372e1bed45db817b8380c8468.pdf (dostęp: 8.07.2017).
- Duniewska Z., *W kwestii czynników kształtujących prawo administracyjne*, [w:] J. Supernat (red.), *Między tradycją a przyszłością w nauce prawa administracyjnego. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Bociowi* (s. 116–130), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2009.
- Dyrtekowski D., Popek M., *Doświadczenia niemieckiego systemu studiów dualnych – opis i rekomendacje dla polskiego systemu kształcenia*, [w:] D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji: stan i perspektywy rozwoju*, Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości, Poznań 2013, dostępny w Internecie: <https://pbn-ms.opi.org.pl/pbn-report-web/pages/.../57c6ff6cc2dc706b4fd08cfb> (dostęp: 12.07.2017).
- Ernst & Young, *Analiza SWOT UMCS w Lublinie*, Warszawa 2011, dostępny w Internecie: <http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2014/0526/094503-zalacznik-nr-2-do-strategii-rozwoju-analiza-swot.pdf> (dostęp: 1.10.2017).
- Felt U., Glanz M., *University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy*, Magna Charta Observatory, Bologna 2002.
- Frąckiewicz R. (red.), *Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*, Śląsk, Katowice 2002.
- Gądek A. (red.), *Koncepcje innowacyjnego kształcenia w reformującym się szkolnictwie wyższym. Firma symulacyjna jako metoda dydaktyczna na studiach o profilu praktycznym*, Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Tarnów 2016.
- Gądek A., *Założenia reformy szkolnictwa wyższego w zakresie prowadzenia studiów na profilu praktycznym*, [w:] A. Gądek (red.), *Koncepcje innowacyjnego kształcenia w reformującym się szkolnictwie wyższym. Firma symulacyjna jako metoda dydaktyczna na studiach o profilu praktycznym*, Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Tarnów 2016.
- Goćkowski J., *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Secesja, Kraków 1999.

- Górniak J. (red.), *(Nie)wykorzystany potencjał. Szanse i bariery na polskim rynku pracy. Raport podsumowujący V edycję badań BKL z 2014 roku*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa–Kraków 2015, dostępny w Internecie: [https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/\(Nie\)wykorzystany%20potencjal%20-%20PARP.pdf](https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/(Nie)wykorzystany%20potencjal%20-%20PARP.pdf) (dostęp: 18.02.2017).
- Górniak J. (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Cz. 3. Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRePSZ), Warszawa 2015.
- Hejwosz-Gromkowska D., *Wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym w Polsce. Uniwersytet czy Wyższa Szkoła Zawodowa?*, „Społeczeństwo” 2009, nr 6, dostępny w Internecie: <http://liberte.pl/wyzwania-stojace-przed-szkolnictwem-wyzszym-w-polsce-uniwersytet-czy-wyzsza-szkola-zawodowa/> (dostęp: 14.07.2017).
- Inglot-Brzęk E., *Przemiany demograficzne a rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”* 2012, nr 26, s. 216–229.
- Izdebski H. (red.), *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego* [online], Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <http://www.nauka.gov.pl/ustawa20/> (dostęp: 17.02.2017).
- Jabłocka J., *Polityka Unii Europejskiej wobec uniwersytetów w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy (GOW), „Przegląd Socjologiczny”* 2008, nr 3, s. 37–58.
- Jastrzębska L., *15 lecie PWSZ: Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe: raport 15-lecia* [online], Perspektywy, Warszawa [2012], dostępny w Internecie: http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=585:15=-lecie-pwsz&catid=138&Itemid=224 (dostęp: 22.02.2017).
- Kędzierski M., *Założenia reformy wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.
- Kierzkowska K. (red.), *Studiuj w państwowych wyższych szkołach zawodowych!*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa na zlec. Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych, Gniezno–Ciechanów 2012, dostępny w Internecie: <http://krepsz.pl/images/articles/84/PWSZ-w-Polsce.pdf> (dostęp: 22.02.2017).
- Kieżun W., *Sprawne zarządzanie organizacją. Zarys teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1998.
- Kochalski C. (red.), *Model projektowania i wdrażania strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Poznań 2011.
- Koj A., *Słowo od Rektora*, „Alma Mater” 1997, nr 6.
- Koj A., *Stan szkolnictwa wyższego*, „Alma Mater” 1997, nr 6.
- Kolasa A., *Słowo wstępne*, [w:] K. Kierzkowska (red.), *Studiuj w państwowych wyższych szkołach zawodowych!*, Gniezno–Ciechanów 2012, dostępny w Internecie: <http://krepsz.pl/images/articles/84/PWSZ-w-Polsce.pdf> (dostęp: 22.02.2017).
- Komitety Polityki Naukowej, *Analiza SWOT stanu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce w 2015 r. (wersja – styczeń 2016)*, Warszawa 2016, dostępny w Internecie: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_01/f918f1cd125af7724c854fbc61b23b92.pdf (dostęp: 3.03.2017).

- Kowalska E., *Zmiana w szkolnictwie wyższym. Studium przypadków*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Koziar M., *Analiza SWOT/TOWS krok po kroku. Wybór strategii* [online], Moja Socjologia.pl, Warszawa 2014, dostępny w Internecie: <http://www.mojasocjologia.pl/analiza-swottows-krok-po-kroku-wybor-strategii/> (dostęp: 1.10.2017).
- Krzak P., *Otoczenie marketingowe szkół wyższych*, „Miscellanea Oeconomicae. Studia i Materiały” 2003, nr 1, s. 86–98.
- Kwiek M. (red.), *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych* [online], Poznań 2017, dostępny w Internecie: <http://www.nauka.gov.pl/ustawa20/> (dostęp: 17.02.2017).
- Kwiek M., *Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, nr 2(50), s. 9–38, DOI 10.14746/nisw.2017.2.0.
- Lisiński M., *Metody planowania strategicznego*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- Maliszewski T., *Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2007, nr 1(29), s. 57–73.
- Marciniak Z. (red.), *Raport samopotwierdzenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Minkiewicz B. (red.), *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2003.
- Mirowska-Łoskot U., *Jedyny rektor w Polsce z konkursu: obiecał uczelni pot i łyzy. I wygrał* [online], „Gazeta Prawna.pl” 2015, dostępny w Internecie: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/871446,jedyny-rektor-w-polsce-z-konkursu-obiecal-uczelni-pot-i-lzy-i-wygral.html> (dostęp: 8.07.2017).
- MNiSW (oprac.), *Ustrój uczelni w wybranych państwach* [online], Narodowy Kongres Nauki, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa, Wyższego Wydział Analiz i Strategii, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <https://nkn.gov.pl/ustroj-uczelni-w-wybranych-panstwach/> (dostęp: 13.07.2017).
- MNiSW, *Ustrój nauki i szkolnictwa wyższego* [online], Konstytucja dla Nauki: Ustawa 2.0, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/podsumowanie-zmian/ustroj-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego> (dostęp: 4.12.2017).
- Monitoring Rynku Pracy: kwartalna informacja o rynku pracy* [online], Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/monitoring-rynku-pracy-kwartalna-informacja-o-rynku-pracy-czwarty-kwartal-2016-roku,12,31.html> (dostęp: 4.07.2017).
- Nowacki F., *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu trzeciej generacji– uniwersytet czy przedsiębiorstwo?* [w:] D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji stan i perspektywy rozwoju*, Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości, Poznań 2013, dostępny w Internecie: https://www.efs.2007-2013.gov.pl/.../baza_projektow.../uniwer_1_29082014.pdf (dostęp: 4.07.2017).

- Ogonowski A., *Praktyki zawodowe na studiach o profilach praktycznych*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.
- Olearczyk J., *Polityka społeczna – uwarunkowania i cele*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2008.
- Perspektywy, *Metodologia Rankingu Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych 2016* [online], Warszawa 2016, dostępny w Internecie: <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-panstwowych-wyzszych-szkol-zawodowych/metodologia-rankingu-pwsw> (dostęp: 27.02.2017).
- Piotrowska-Piątek A., *Relacje szkół wyższych z interesariuszami zewnętrznymi. Konwent jako instytucja pomostowa*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej seria Organizacja i Zarządzanie” 2014, nr 76(1923), s. 167–178.
- Płonka M., *Kształcenie – koncepcje rozwiązań uwzględniające wyniki badań naukowych, oczekiwania środowiska i możliwości uczelnia*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.
- Polska Komisja Akredytacyjna, *Misja Polskiej Komisji Akredytacyjnej* [online], Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <http://www.pka.edu.pl/misja/> (dostęp: 23.01.2018).
- Polska Komisja Akredytacyjna, *Współpraca z otoczeniem* [online], Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <http://www.pka.edu.pl/wspolpraca-z-otoczeniem/> (dostęp: 10.10.2017)
- Popek P., *Państwowe wyższe szkoły zawodowe jako źródło zasobów ludzkich z perspektywy pracodawcy*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.
- Przyszłość PWSZ „rysuje się” w Tarnowie* [online], Tarnów 2017, dostępny w Internecie: <http://przyszloscpwsw.pl/2017/04/16/przyszlosc-pwsw-rysuje-sie-w-tarnowie/> (dostęp: 1.10.2017).
- PWSZ w Ciechanowie, *Misja i wizja* [online], dostępny w Internecie: <http://www.pwsw-ciechanow.edu.pl/index.php/uczelnia/misja> (dostęp: 22.02.2017).
- PWSZ w Elblągu, *Misja i wizja* [online], dostępny w Internecie: <http://www.pwsw.elblag.pl/misja.html> (dostęp: 22.02.2017).
- Radwan A. (red.), *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym: praca zbiorowa*, Oficyna Allerhanda, Kraków 2017.
- Radwański Z., *Rola prawników w tworzeniu prawa*, „Państwo i Prawo” 1994, nr 3, s. 3–10.
- Raport z konsultacji społecznych założeń nowej ustawy prawo o szkolnictwie wyższym opracowanych przez Instytut Allerhanda w ramach projektu “Ustawa 2.0”*, Instytut Allerhanda, Kraków 2017.
- Sanetra W., Wierzbowski M. (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013, dostępny w Internecie: <http://www.nauka.gov.pl/publikacje-ministerstwo/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-komentarz.html> (dostęp: 4.07.2017).

- Saryusz-Wolski T., Piotrowska D., *Rynek pracy a 5. poziom*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie* (s. 79–97), Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5%20podsumowanie_2017%20ost.pdf (dostęp: 4.07.2017).
- Scheuermann F., Björnsson J. (eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*, European Commission, Luxembourg 2009.
- Sławiński S., Dębowski H. (red.), *Raport Referencyjny Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Sprawozdanie z konferencji „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”* [online], Tarnów 2017, dostępny w Internecie: <http://przyszloscpwsz.pl/2017/06/09/sprawozdanie-z-konferencji-przyszlosc-wyzszego-szkolnictwa-zawodowego/> (dostęp: 1.10.2017).
- Stachowiak-Kudła M., *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Difin, Warszawa 2012.
- Stanienda J., *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów szkół wyższych na przykładzie Tarnowa*, [w:] A. Gądek (red.), *Koncepcje innowacyjnego kształcenia w reformującym się szkolnictwie wyższym. Firma symulacyjna jako metoda dydaktyczna na studiach o profilu praktycznym* (s. 83–104), Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, Tarnów 2016.
- Stopa bezrobocia w latach 1990–2017* [online], Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-w-latach-1990-2017,4,1.html> (dostęp: 2.07.2017).
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant: raport końcowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Ernst & Young; Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.*
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020: projekt środowiskowy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Szewiła P., *Minister łagodzi reformę uczelni: studia niestacjonarne nie będą trwały dłużej* [online], „Dziennik Gazeta Prawna” 22.01.2018, dostępny w Internecie: <http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/1099194,zmiany-w-reformie-szkolnictwa.html> (dostęp: 23.01.2018).
- System Informacji Prawnej LEX*, wersja Gamma [online], Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013, dostępny w Internecie: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd-577c8ab03acc5c59a1f6.pdf (dostęp: 2.07.2017).
- Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2016/2017 dane wstępne* [online], Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2016, dostępny w Internecie: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017-dane-wstepne,8,4.html> (dostęp: 22.04.2017).

- Tomala L., *Ustawa 2.0 nabiera kształtów – zmiany na uczelniach w zapowiedziach MNiSW* [online], „Nauka w Polsce. Serwis PAP poświęcony polskiej nauce”, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,414176,ustawa-20-nabiera-ksztaltow---zmiany-na-uczelniach-w-zapowiedziach-mnisw.html> (dostęp: 4.07.2017).
- Trawińska-Konador K., Żurawski A., Kraśniewski A., *Doświadczenia międzynarodowe*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie* (s. 51–77), Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5%20podsumowanie_2017%20ost.pdf (dostęp: 4.07.2017).
- Waltoś S., Rozmus A. (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój, prawo, organizacja*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Wawak T., *Projakściowe zarządzanie w szkolnictwie wyższym w warunkach kryzysu*, [w:] A. Stabryła (red.), *Koncepcje zarządzania współczesnym przedsiębiorstwem* (s. 13–25), Mfiles.pl, Kraków 2010.
- Wilkoń T., *Przyszłość humanistyki w Wyższych Szkołach Zawodowych*, niepublikowana ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach programu MNiSW „Dialog”, Tarnów 2017.
- Wnuk-Lipińska E., *Innowacyjność a konserwatyzm: uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa, 1996.
- Wójcicka M., *Studia zawodowe w Polsce: problemy i perspektywy*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002.
- Wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r.*, [w:] E. Kula, M. Pękowska (wybór i oprac.), *Europejski obszar szkolnictwa wyższego: antologia dokumentów i materiałów*, Wszechnica Świętokrzyska – Wydawnictwo Uczelniane, Kielce 2006.
- Współczynnik skolaryzacji – szkolnictwo wyższe* [online], Studencka Marka, dostępny w Internecie: <http://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=1922> (dostęp: 2.07.2017).
- Wybory rektorów 2016* [online], „Perspektywy”, dostępny w Internecie: http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=191&Itemid=366 (dostęp: 17.07.2017).
- Wydział Analiz i Strategii MNiSW (oprac.), *Ustrój uczelni w wybranych państwach* [online], Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2017, dostępny w Internecie: <https://nkn.gov.pl/ustroj-uczelni-w-wybranych-panstwach/> (dostęp: 13.07.2017).
- Ziemiński Z., *Ekspert a prawotwórstwo*, „Państwo i Prawo” 1972, nr 4, s. 64–77.
- Zintegrowany System Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on* [online], Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2017.



WYKAZ AKTÓW PRAWNYCH

- Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego, t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1257.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny, t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 459.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1189.
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1943.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz.U. z 2003 r., nr 65, poz. 595; t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1789.
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 1065.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365; t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1842 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki, t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 2045.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2011 r., nr 84, poz. 455.
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 986.
- Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o utworzeniu Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Dz.U. z 2016 r., poz. 752.
- Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2016 r., poz. 1311.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, t.j. Dz.U. z 2017 r., poz. 59 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2017 r., poz. 859.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19 maja 1998 r. w sprawie utworzenia Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, Dz.U. z 1998 r., nr 65, poz. 418.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 czerwca 1998 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu, Dz.U. z 1998 r., nr 76, poz. 495.

- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 czerwca 1998 r. w sprawie utworzenia Kolegium Karkonoskiego w Jeleniej Górze, Dz.U. z 1998 r., nr 76, poz. 496.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 czerwca 1998 r. w sprawie utworzenia Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Dz.U. z 1998 r., nr 76, poz. 497.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 czerwca 1998 r. w sprawie utworzenia Wyższej Szkoły Zawodowej w Legnicy, Dz.U. z 1998 r., nr 76, poz. 498.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 czerwca 1998 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Dz.U. z 1998 r., nr 76, poz. 499.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 lipca 1998 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Jarosławiu, Dz.U. z 1998 r., nr 98, poz. 616.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 lipca 1998 r. w sprawie utworzenia Gorzowskiej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, Dz.U. z 1998 r., nr 98, poz. 618.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 sierpnia 1998 r. w sprawie utworzenia Wyższej Szkoły Zawodowej Administracji Publicznej w Sulechowie, Dz.U. z 1998 r., nr 107, poz. 670.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1999 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie, Dz.U. z 1999 r., nr 55, poz. 575.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1999 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Lesznie, Dz.U. z 1999 r., nr 55, poz. 576.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1999 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Dz.U. z 1999 r., nr 55, poz. 577.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1999 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałbrzychu, Dz.U. z 1999 r., nr 55, poz. 578.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lipca 1999 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Kaliszu, Dz.U. z 1999 r., nr 60, poz. 640.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 lipca 2000 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Białej Podlaskiej, Dz.U. z 2000 r., nr 61, poz. 705.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 lipca 2000 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Pile, Dz.U. z 2000 r., nr 61, poz. 706.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 10 kwietnia 2001 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie, Dz.U. z 2001 r., nr 37, poz. 426.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 10 kwietnia 2001 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sanoku, Dz.U. z 2001 r., nr 37, poz. 428.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 10 kwietnia 2001 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu, Dz.U. z 2001 r., nr 37, poz. 429.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 lipca 2001 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Ciechanowie, Dz.U. z 2001 r., nr 79, poz. 838.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 lipca 2001 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, Dz.U. z 2001 r., nr 79, poz. 839.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 lipca 2001 r. w sprawie utworzenia Podhalańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Targu, Dz.U. z 2001 r., nr 79, poz. 840.

- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 września 2001 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Dz.U. z 2001 r., nr 106, poz. 1152.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 września 2001 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, Dz.U. z 2001 r., nr 106, poz. 1153.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 kwietnia 2003 r. w sprawie utworzenia Państwowej Medycznej Wyższej Szkoły Zawodowej w Opolu, Dz.U. z 2003 r., nr 64, poz. 593.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 czerwca 2004 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży, Dz.U. z 2004 r., nr 150, poz. 1570.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 czerwca 2004 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie, Dz.U. z 2004 r., nr 150, poz. 1571.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 czerwca 2004 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gnieźnie, Dz.U. z 2004 r., nr 150, poz. 1572.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 czerwca 2004 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałczu, Dz.U. z 2004 r., nr 150, poz. 1573.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 7 czerwca 2005 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Oświęcimiu, Dz.U. z 2005 r., nr 106, poz. 888.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 7 czerwca 2005 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Zamościu, Dz.U. z 2005 r., nr 106, poz. 889.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 września 2005 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach, Dz.U. z 2005 r., nr 190, poz. 1605.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie zmiany nazwy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Przemyślu, Dz.U. z 2006 r., nr 108, poz. 740.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 sierpnia 2007 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sandomierzu, Dz.U. z 2007 r., nr 160, poz. 1129.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 września 2009 r. w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koszalinie, Dz.U. z 2009 r., nr 162, poz. 1288.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 czerwca 2011 r. w sprawie zmiany nazwy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Suwałkach, Dz.U. z 2011 r., nr 143, poz. 837.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z 2017 r., poz. 1575.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. z 2011 r., nr 253, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 sierpnia 2013 r. w sprawie zmiany nazwy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, Dz.U. z 2013 r., poz. 1063.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 września 2014 r. w sprawie podejmowania decyzji dotyczącej zwiększenia ogólnej liczby osób, które uczelnia publiczna może przyjąć na studia stacjonarne na dany rok akademicki, powyżej 2% liczby studentów przyjętych na studia stacjonarne na poprzedni rok akademicki, Dz.U. z 2014 r., poz. 1300.

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2014 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach, Dz.U. z 2014 r., poz. 1302.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 września 2016 r. w sprawie dokumentacji przebiegu studiów, Dz.U. 2016 r., poz. 1554.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów, Dz.U. z 2016 r., poz. 1596.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych, Dz.U. z 2016 r., poz. 2154
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 grudnia 2016 r. w sprawie połączenia Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sandomierzu, Dz.U. z 2016 r., poz. 2096.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 lipca 2017 r. w sprawie połączenia Uniwersytetu Zielonogórskiego w Zielonej Górze oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sulechowie, Dz.U. z 2017 r., poz. 1420.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.
- Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 lutego 2016 r. o ustanowieniu przedsięwzięcia pod nazwą „Ustawa 2.0 – Założenia systemu szkolnictwa wyższego”, M.P. z 2016 r., poz. 191.
- Stanowisko nr 52/2007 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 kwietnia 2007 r. w sprawie stosowania art. 202 ust. 8 ustawy z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym.