



Imię i nazwisko autora rozprawy: Kajetan Lewandowski
Dyscyplina naukowa: Nauki o zarządzaniu

ROZPRAWA DOKTORSKA

Tytuł rozprawy w języku polskim: Polityka strukturalna Unii Europejskiej a zarządzanie jakością kształcenia w odniesieniu do studiów doktoranckich

Tytuł rozprawy w języku angielskim: European Union's structural policy and quality management in education in the area of doctoral studies

Promotor

podpis

Prof. nadzw., dr hab. inż. Piotr Grudowski

Gdańsk, 2015



The author of the PhD dissertation: Kajetan Lewandowski
Scientific discipline: Management science

DOCTORAL DISSERTATION

Title of PhD dissertation: European Union's structural policy and quality management in education
in the area of doctoral studies

Title of PhD dissertation (in Polish): Polityka strukturalna Unii Europejskiej a zarządzanie jakością
kształcenia w odniesieniu do studiów doktoranckich

Supervisor
<i>signature</i>
dr hab. inż. Piotr Grudowski, Assoc. Professor

Gdańsk, 2015



OŚWIADCZENIE

Autor rozprawy doktorskiej: Kajetan Lewandowski

Ja, niżej podpisany(a), wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na bezpłatne korzystanie z mojej rozprawy doktorskiej zatytułowanej:

Polityka strukturalna Unii Europejskiej a zarządzanie jakością kształcenia w odniesieniu do studiów doktoranckich do celów naukowych lub dydaktycznych.¹

Gdańsk, dnia 20 Kwietnia 2015

.....
podpis doktoranta

Świadomy(a) odpowiedzialności karnej z tytułu naruszenia przepisów ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. z 2006 r., nr 90, poz. 631) i konsekwencji dyscyplinarnych określonych w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r., poz. 572 z późn. zm.),² a także odpowiedzialności cywilno-prawnej oświadczam, że przedkładana rozprawa doktorska została napisana przeze mnie samodzielnie.

Oświadczam, że treść rozprawy opracowana została na podstawie wyników badań prowadzonych pod kierunkiem i w ścisłej współpracy z promotorem prof. nazdzw., dr. hab. inż. Piotrem Grudowskim.

Niniejsza rozprawa doktorska nie była wcześniej podstawą żadnej innej urzędowej procedury związanej z nadaniem stopnia doktora.

Wszystkie informacje umieszczone w ww. rozprawie uzyskane ze źródeł pisanych i elektronicznych, zostały udokumentowane w wykazie literatury odpowiednimi odnośnikami zgodnie z art. 34 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych.

Potwierdzam zgodność niniejszej wersji pracy doktorskiej z załączoną wersją elektroniczną.

Gdańsk, dnia 20 Kwietnia 2015

.....
podpis doktoranta

Ja, niżej podpisany(a), wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie ww. rozprawy doktorskiej w wersji elektronicznej w otwartym, cyfrowym repozytorium instytucjonalnym Politechniki Gdańskiej, Pomorskiej Bibliotece Cyfrowej oraz poddawania jej procesom weryfikacji i ochrony przed przywłaszczeniem jej autorstwa.

Gdańsk, dnia 20 Kwietnia 2015

.....
podpis doktoranta

*) niepotrzebne skreślić

¹ Zarządzenie Rektora Politechniki Gdańskiej nr 34/2009 z 9 listopada 2009 r., załącznik nr 8 do instrukcji archiwalnej PG.

² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym: Rozdział 7 Odpowiedzialność dyscyplinarna doktorantów, Art. 226.



STATEMENT

The author of the PhD dissertation: Kajetan Lewandowski

I, the undersigned, agree/do not agree* that my PhD dissertation entitled:
European Union's structural policy and quality management in education in the area of doctoral
studies
may be used for scientific or didactic purposes.¹

Gdańsk, 2015-04-20

.....
signature of the PhD student

Aware of criminal liability for violations of the Act of 4th February 1994 on Copyright and Related Rights (Journal of Laws 2006, No. 90, item 631) and disciplinary actions set out in the Law on Higher Education (Journal of Laws 2012, item 572 with later amendments),² as well as civil liability, I declare, that the submitted PhD dissertation is my own work.

I declare, that the submitted PhD dissertation is my own work performed under and in cooperation with the supervision prof. Piotr Grudowski.

This submitted PhD dissertation has never before been the basis of an official procedure associated with the awarding of a PhD degree.

All the information contained in the above thesis which is derived from written and electronic sources is documented in a list of relevant literature in accordance with art. 34 of the Copyright and Related Rights Act.

I confirm that this PhD dissertation is identical to the attached electronic version.

Gdańsk, 2015-04-20

.....
signature of the PhD student

I, the undersigned, agree/do not agree* to include an electronic version of the above PhD dissertation in the open, institutional, digital repository of Gdańsk University of Technology, Pomeranian Digital Library, and for it to be submitted to the processes of verification and protection against misappropriation of authorship.

Gdańsk, 2015-04-20

.....
signature of the PhD student

*) delete where appropriate.

¹ Decree of Rector of Gdansk University of Technology No. 34/2009 of 9th November 2009, TUG archive instruction addendum No. 8.

² Act of 27th July 2005, Law on Higher Education: Chapter 7, Criminal responsibility of PhD students, Article 226.

OPIS ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

Autor rozprawy doktorskiej: Kajetan Lewandowski

Tytuł rozprawy doktorskiej w języku polskim: Polityka strukturalna Unii Europejskiej a zarządzanie jakością kształcenia w odniesieniu do studiów doktoranckich

Tytuł rozprawy w języku angielskim: European Union's structural policy and quality management in education in the area of doctoral studies

Język rozprawy doktorskiej: polski

Promotor rozprawy doktorskiej: Prof. nadzw., dr hab. inż. Piotr Grudowski

Drugi promotor rozprawy doktorskiej*:

Promotor pomocniczy rozprawy doktorskiej*: <imię, nazwisko>

Kopromotor rozprawy doktorskiej*: <imię, nazwisko>

Data obrony:

Słowa kluczowe rozprawy doktorskiej w języku polskim: Unia Europejska, polityka strukturalna UE, fundusze unijne, szkolnictwo wyższe, jakość kształcenia, studia doktoranckie

Słowa kluczowe rozprawy doktorskiej w języku angielskim: European Union, EU structural policy, EU funds, higher education, quality of education, doctoral studies

Streszczenie rozprawy w języku polskim:

Celem badawczym pracy jest ocena oddziaływania polityki strukturalnej Unii Europejskiej (UE) na jakość kształcenia i zarządzanie nią na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk technicznych, ścisłych, medycznych i przyrodniczych w Polsce. Podmiotem badań są trzy grupy interesariuszy jakości kształcenia na studiach doktoranckich: władze uczelni, doktoranci oraz przedsiębiorcy.

Praca składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym z nich omówiono teoretyczne aspekty zarządzania jakością kształcenia na studiach doktoranckich. W rozdziale tym zaprezentowano też determinanty jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz omówiono metody jej pomiaru, ze szczególnym uwzględnieniem rankingów uczelni.

Drugi rozdział zawiera teoretyczne i praktyczne zagadnienia związane z polityką strukturalną UE oraz narzędziami jej wdrażania w Polsce w latach 2007–2013. Przeanalizowano zasady i wysokość wsparcia Polski w odniesieniu do projektów „twardych” i „miękkich” ze środków poszczególnych programów operacyjnych.

W rozdziale trzecim przedstawiono i omówiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród wskazanych wcześniej trzech grup interesariuszy. W rozdziale zaprezentowano dane dotyczące pozyskanych przez uczelnie środków unijnych na projekty „twarde” i „miękkie”.

W rozdziale czwartym zawarte zostały wnioski oraz rekomendacje, które wynikają z przeprowadzonych badań dotyczące potencjalnych kierunków wsparcia polskich uczelni w latach 2014-2020.

Streszczenie rozprawy w języku angielskim:

The research aim of the thesis is to evaluate the influence of European Union's (EU) Structural Policy on the quality of education on doctoral studies in the area of technology, science, life science and medicine in Poland. The subjects of the research are three most important groups of stakeholders: university authorities, doctoral students and entrepreneurs.

The thesis consists of four chapters. The first chapter discusses the theoretical aspects of management of quality in higher education on doctoral studies. There has also been presented the key determinants of the quality of education as well as the most important methods of its measure, in particular the university rankings.

The second chapter comprises theoretical and practical issues related to the EU structural policy and tools for its implementation in Poland in the years 2007-2013. The rules and amount of support from EU funds for Poland for "hard" and "soft" projects from operational programs have been analyzed there.

In the third chapter the author presents and discusses the results of the questionnaire research conducted among three mentioned group of stakeholders. In this section there has also been analyzed and discussed the amount of EU funds acquired by Polish higher education institutions (HEIs).

The last – fourth - chapter contains conclusions and recommendations resulting from the conducted research referring to the potential fields of support for Polish HEIs from EU funds in 2014-2020.

*) niepotrzebne skreślić.

***) dotyczy rozpraw doktorskich napisanych w innych językach, niż polski lub angielski.



DESCRIPTION OF DOCTORAL DISSERTATION

The Author of the PhD dissertation: Kajetan Lewandowski

Title of PhD dissertation: European Union's structural policy and quality management in education in the area of doctoral studies

Title of PhD dissertation in Polish: Polityka strukturalna Unii Europejskiej a zarządzanie jakością kształcenia w odniesieniu do studiów doktoranckich

Language of PhD dissertation: Polish

Supervision: dr hab. inż. Piotr Grudowski, Assoc. Professor

Second supervision*: <first name, surname>

Auxiliary supervision*: <first name, surname>

Cosupervision*: <first name, surname>

Date of doctoral defense:

Keywords of PhD dissertation in Polish: Unia Europejska, polityka strukturalna UE, fundusze unijne, szkolnictwo wyższe, jakość kształcenia, studia doktoranckie

Keywords of PhD dissertation in English: European Union, EU structural policy, EU funds, higher education, quality of education, doctoral studies

Summary of PhD dissertation in Polish:

Celem badawczym pracy jest ocena oddziaływania polityki strukturalnej Unii Europejskiej (UE) na jakość kształcenia i zarządzanie nią na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk technicznych, ścisłych, medycznych i przyrodniczych w Polsce. Podmiotem badań są trzy grupy interesariuszy jakości kształcenia na studiach doktoranckich: władze uczelni, doktoranci oraz przedsiębiorcy.

Praca składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym z nich omówiono teoretyczne aspekty zarządzania jakością kształcenia na studiach doktoranckich. W rozdziale przedstawiono też determinanty jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz omówiono metody jej pomiaru, ze szczególnym uwzględnieniem rankingów uczelni.

W rozdziale drugim ukazane zostały teoretyczne i praktyczne zagadnienia związane z polityką strukturalną UE oraz narzędziami jej wdrażania w Polsce w latach 2007–2013. Przeanalizowano wysokość wsparcia szkolnictwa wyższego w odniesieniu do projektów „twardych” i „miękkich” ze środków poszczególnych programów operacyjnych.

W rozdziale trzecim przedstawiono i omówiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród wskazanych wcześniej trzech grup interesariuszy. W omawianym rozdziale przedstawiono dane dotyczące pozyskanych przez uczelnie środków unijnych na projekty „twarde” i „miękkie”.

W rozdziale czwartym zawarte zostały wnioski oraz rekomendacje, które wynikają z przeprowadzonych badań.



Summary of PhD dissertation in English:

The research aim of the thesis is to evaluate the influence of European Union's (EU) Structural Policy on the quality of education on doctoral studies in the area of technology, science, life science and medicine in Poland. The subjects of the research are three most important groups of stakeholders: university authorities, doctoral students and entrepreneurs.

The thesis consists of four chapters. The first chapter discusses the theoretical aspects of management of quality in higher education on doctoral studies. There has also been presented the key determinants of the quality of education as well as the most important methods of its measure, in particular the university rankings.

The second chapter comprises theoretical and practical issues related to the EU structural policy and tools for its implementation in Poland in the years 2007-2013. The rules and amount of support from EU funds for Poland for "hard" and "soft" projects from operational programs have been analyzed there.

In the third chapter the author presents and discusses the results of the questionnaire research conducted among three mentioned group of stakeholders. In this section there has also been analyzed and discussed the amount of EU funds acquired by Polish higher education institutions (HEIs).

The last – fourth – chapter contains conclusions and recommendations resulting from the conducted research referring to the potential fields of support for Polish HEIs from EU funds in 2014-2020.

*) delete where appropriate.

**) applies to doctoral dissertations written in other languages, than Polish or English.

SPIS TREŚCI

Wykaz najważniejszych akronimów	12
Wstęp	14
1. Teoretyczne aspekty zarządzania jakością na studiach doktoranckich	19
1.1 Pojęcie zarządzania jakością w kontekście jakości kształcenia	19
1.1.1 Historyczny rozwój koncepcji jakości	19
1.1.2 Definicja pojęcia „zarządzanie”	21
1.1.3 Definicja pojęcia „jakość”	22
1.1.4 Definicja pojęcia „jakość kształcenia”	25
1.2 Interesariusze oraz determinanty jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym	29
1.2.1 Interesariusze jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym	29
1.2.2 Typologia interesariuszy jakości kształcenia	31
1.2.3 Determinanty jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym	35
1.3 Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym i jej pomiar	40
1.3.1 Systemy jakości kształcenia	40
1.3.2 Modele pomiaru jakości kształcenia	42
1.3.3 Rankingi jako narzędzie pomiaru jakości kształcenia	48
1.3.4 „Perspektywy” jako wiodący ranking uczelni wyższych w Polsce	50
1.4 Studia doktoranckie w Polsce	51
1.4.1 Charakterystyka struktury doktorantów w Polsce	51
1.4.2 Uwarunkowania prawne funkcjonowania studiów doktoranckich w Polsce	58
1.4.3 Proces Boloński jako czynnik przemian projakościowych na studiach doktoranckich w Polsce	63
1.4.4 Jakość kształcenia na studiach doktoranckich w Polsce	65
2. Polityka strukturalna Unii Europejskiej jako wsparcie Polski w latach 2007–2013 w kontekście szkolnictwa wyższego	70
2.1 Teoretyczne aspekty polityki strukturalnej Unii Europejskiej	70
2.1.1 Podstawowe pojęcia oraz geneza polityki strukturalnej Unii Europejskiej	70
2.1.2 Cele i narzędzia polityki strukturalnej Unii Europejskiej	72
2.1.3 Polityka strukturalna a pozostałe polityki Unii Europejskiej	76
2.2 Charakterystyka wsparcia Polski ze środków Unii Europejskiej w latach 2007–2013	78
2.2.1 Podstawy wsparcia Polski w ramach polityki strukturalnej na lata 2007–2013	78
2.2.2 Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2015	79
2.2.3 Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie	80
2.3 Projekt jako narzędzie wdrażania celów i polityk Unii Europejskiej	82
2.4 Wsparcie szkolnictwa wyższego ze środków Unii Europejskiej w Polsce w latach 2007–2013	89
2.4.1 Projekty „twarde” finansowane z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego	89

2.4.2	Projekty „miękkie” finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego	97
2.5	Wsparcie ze środków Unii Europejskiej w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 2007–2013.....	100
2.5.1	Analiza poziomu wsparcia szkolnictwa wyższego w Polsce w ramach POIŚ na lata 2007–2013.....	100
2.5.2	Analiza poziomu wsparcia szkolnictwa wyższego w Polsce w ramach POIG na lata 2007–2013.....	101
2.5.3	Analiza poziomu wsparcia szkolnictwa wyższego w Polsce w ramach POKL na lata 2007–2013.....	102
2.5.4	Analiza poziomu wsparcia szkolnictwa wyższego w Polsce w ramach programów regionalnych oraz PORPW na lata 2007–2013.....	103
3.	Badania związku polityki strukturalnej Unii Europejskiej z zarządzaniem jakością kształcenia studiów doktoranckich w Polsce.....	107
3.1	Hipotezy badawcze, metody i techniki badań.....	107
3.1.1	Hipotezy badawcze.....	107
3.1.2	Metody i techniki badań.....	108
3.2	Podmiot badań.....	109
3.2.1	Wyznaczenie kierunków priorytetowych w świetle dokumentów strategicznych	109
3.2.2	Lokalizacja uczelni prowadzących studia doktoranckie w dziedzinie nauk technicznych, ścisłych, medycznych i przyrodniczych w Polsce.....	112
3.3	Wsparcie uczelni prowadzących studia doktoranckie w dziedzinie nauk technicznych, ścisłych i przyrodniczych w Polsce.....	115
3.3.1	Projekty „twarde”.....	115
3.3.2	Projekty „miękkie”.....	117
3.3.3	Analiza korelacji pomiędzy wsparciem „twardym” i „miękkim”	119
3.4	Wyniki badań kwestionariuszowych.....	121
3.4.1	Charakterystyka próby badawczej.....	121
3.4.1.1	Grupa badanych: władze uczelni (rektorzy i prorektorzy)	121
3.4.1.2	Grupa badanych: doktoranci	123
3.4.1.3	Grupa badanych: przedsiębiorcy.....	124
3.4.2	Charakterystyka powodów aplikowania o środki unijne przez władze uczelni.....	125
3.4.3	Ocena czynników mających wpływ na jakość kształcenia i zarządzanie nią na studiach doktoranckich	129
3.4.3.1	Grupa badanych: władze uczelni (rektorzy i prorektorzy)	129
3.4.3.2	Grupa badanych: doktoranci	130
3.4.3.3	Grupa badanych: przedsiębiorcy.....	131
3.4.4	Ocena wpływu realizacji polityki strukturalnej Unii Europejskiej na jakość kształcenia na studiach doktoranckich	132
3.4.4.1	Opinie władz uczelni (rektorów i prorektorów).....	132
3.4.4.2	Opinie doktorantów.....	135
3.4.4.3	Opinie przedsiębiorców	144
4.	Wnioski i rekomendacje wynikające z przeprowadzonych badań	149
4.1	Ocena związków realizacji polityki strukturalnej UE w latach 2007–2013 i poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich w świetle przeprowadzonych badań.....	149

4.2	Analiza zależności pomiędzy wysokością wsparcia badanych uczelni ze środków strukturalnych Unii Europejskiej a pozycją w rankingu „Perspektyw”	151
4.3	Preferencje dotyczące wsparcia zmian pro jakościowych na studiach doktoranckich w zakresie nauk technicznych, ścisłych i przyrodniczych w Polsce w perspektywie budżetowej 2014–2020	160
4.3.1	Opinie władz uczelni	160
4.3.2	Opinie doktorantów	163
4.3.3	Opinie przedsiębiorców	165
4.3.4	Porównanie wyników badań 3 grup odnośnie do preferencji we wsparciu szkolnictwa wyższego na lata 2014–2020.....	166
	Zakończenie	170
	Aneks. Raport dotyczący studiów doktoranckich w Polsce w świetle doświadczeń z realizacji projektów finansowania rozwoju tych studiów z Programu POKL w latach 2009–2014. Gdańsk listopad 2014	174
	Załączniki	183
	Załącznik 1. Kwestionariusz w wersji dla władz uczelni.....	183
	Załącznik 2. Kwestionariusz w wersji dla doktorantów	188
	Załącznik 3. Kwestionariusz w wersji dla przedsiębiorców	192
	Bibliografia	196
	Literatura	196
	Dokumenty źródłowe	204
	Źródła internetowe	205
	Spis tabel	207
	Spis rysunków	212

WYKAZ NAJWAŻNIEJSZYCH AKRONIMÓW

B+R – Badania + rozwój

BDL – Bank Danych Lokalnych

EFRR – Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego

EFS – Europejski Fundusz Społeczny

ENQA – ang. *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

EUA – ang. *European University Association*

EUA-CDE – ang. *European University Association Council for Doctoral Education*

EWG – Europejska Wspólnota Gospodarcza

FS – Fundusz Spójności

GUS – Główny Urząd Statystyczny

ICT – ang. *Information and Communication Technologies*

IREG – ang. *International Ranking Expert Group*

ISO – ang. *International Organization for Standardization*

KE – Komisja Europejska

KRK – Krajowe Ramy Kwalifikacji

MNiSW – Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

MRR – Ministerstwo Rozwoju Regionalnego

NGO – ang. *Non-governmental Organisation*

NSRO – Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia

OECD – ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*

PKA – Polska Komisja Akredytacyjna

PKB – Produkt Krajowy Brutto

PKD – Polska Klasyfikacja Działalności

PMBOK – ang. *Project Management Body of Knowledge*

POIG – Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka

POIŚ – Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko

POKL – Program Operacyjny Kapitał Ludzki

POPT – Program Operacyjny Pomoc Techniczna

PORPW – Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej

PoSW – Prawo o szkolnictwie wyższym

RPO – Regionalny Program Operacyjny

RUA – Ranking Uczelni Akademickich

SRK – Strategia Rozwoju Kraju

SWW – Strategiczne Wytyczne Wspólnoty

UE – Unia Europejska

WE – Wspólnoty Europejskie

ZCP – Zarządzanie Cyklem Projektu

WSTĘP

W latach 2007–2013 Polska dysponowała ok. 85 mld euro na realizację projektów rozwojowych we wszystkich dziedzinach życia społeczno-gospodarczego, co w historii kraju jest wydarzeniem bezprecedensowym. Skuteczne wykorzystanie tych środków stwarzało możliwość zmniejszenia luki cywilizacyjnej, jaka przez wiele dziesięcioleci, a nawet stuleci, utrzymywała się pomiędzy Polską a Europą Zachodnią. Warto jednak pamiętać, że szansa ta niosła ze sobą jednocześnie ogromne wyzwania. Najważniejszym z nich wydaje się utrzymanie tzw. infrastruktury krytycznej (ang. *critical national infrastructure*), czyli infrastruktury edukacji, energetyki, komunikacji oraz kultury jako niezbędnych do przetrwania kraju i do jego rozwoju społeczno-gospodarczego¹. Należy przy tym zaznaczyć, że tak wielki transfer środków na pomoc rozwojową dla jednego kraju jest doświadczeniem nowym nie tylko dla Polski, ale także dla samej Unii Europejskiej (UE). Unia jeszcze nigdy nie przeznaczyła tak wielkich środków pomocowych na rozwój jednego kraju. Wystarczy wskazać, że polski Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko na lata 2007–2013 stanowił największy w historii program rozwojowy² finansowany ze środków unijnych.

Szkolnictwo wyższe oraz nauka zajmują w polityce rozwoju UE szczególne miejsce. Zgodnie z założeniami Unii przyjętymi na szczycie w Lizbonie w 2000 roku, zadaniem UE jest stworzenie gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa wiedzy. W społeczeństwie takim rozwijanie wiedzy ma być wynikiem badań naukowych, przekazywanie jej ma się zaś odbywać poprzez skuteczne systemy kształcenia i szkolenia oraz popularyzację wiedzy za pomocą nowoczesnych technologii³. Dopelnieniem działań na rzecz modernizacji i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego stał się zainicjowany w 1999 roku Proces Boloński.

Przed polskim szkolnictwem wyższym, które przez lata borykało się z niedoinwestowaniem, otwiera się niespotykana możliwość pozyskania znacznych środków na modernizację infrastruktury, a także na realizację wielu projektów rozwojowych poprawiających potencjał posiadanych zasobów ludzkich. We wszystkich krajowych programach operacyjnych oraz w programach regionalnych dla poszczególnych województw zostały wyodrębnione osie priorytetowe (OP) dedykowane potrzebom rozwoju szkół wyższych.

W światowej literaturze naukowej opublikowano wiele prac dotyczących teorii jakości kształcenia, jej interesariuszy oraz czynników ją kształtujących. Dokonując przeglądu prac publikowanych w tym zakresie, zauważono, że zdecydowana ich większość odnosi się do studiów I lub II stopnia (lub adekwatnych poziomów poza obszarem Europy), zdecydowanie mniej z nich odnosi się zaś *stricte* do zagadnienia studiów doktoranckich. Większość prac dotyczy kwestii instytucjonalnego zapewnienia jakości lub badania losów absolwentów studiów doktoranckich –

¹ Tkaczyński J. W., Świstak M., *Encyklopedia polityki regionalnej i funduszy europejskich*, C.H. Beck, Warszawa 2013, s. 1

² http://www.pois.gov.pl/WSTEPDOFUNDUSZYEUROPEJSKICH/Strony/o_pois.aspx, dostęp dnia 2014-12-21

³ Dziedziczak-Foltyn A., *Fundusze europejskie – rzeczywistość czy złudna szansa na modernizację szkolnictwa wyższego w Polsce?*, [w:] Buchner-Jeziorska A., Dziedziczak-Foltyn A. (red.), *Proces Boloński – ideologia i praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 129

brakuje jednak badań, które wskazywałyby na interesariuszy jakości kształcenia na studiach doktoranckich oraz na czynniki, które tę jakość by kształtowały.

Zdaniem autora niniejszej rozprawy jest to zagadnienie istotne, ponieważ po pierwsze, studia doktoranckie, będące obecnie połączeniem studiów i pracy naukowej, stanowią osobną kategorię często niedającą się opisać za pomocą aparatu pojęciowego właściwego dla studiów niższych stopni. Po drugie, kształcenie doktorów należy rozpatrywać w kategorii polityki naukowej państwa, czy też nawet szerzej – wspierania innowacyjności gospodarki. Dzieje się tak ponieważ zdecydowana mniejszość doktorantów planuje swoją dalszą karierę wiązać z systemem szkolnictwa wyższego, co jest wynikiem umasowienia studiów doktoranckich w Polsce od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Polskie uniwersytety, akademie i instytuty badawcze nie byłyby w stanie zatrudnić nawet niewielkiej części doktorantów, co oznacza, że muszą oni znaleźć pracę odpowiadającą ich kwalifikacjom w przedsiębiorstwach lub kontynuować swoje życie zawodowe w oderwaniu od uzyskanego stopnia. Należy zaznaczyć, że w przypadku studiów w obszarze nauk ścisłych, przyrodniczych, technicznych i medycznych często może to oznaczać marnotrawstwo środków z budżetu państwa oraz budżetu UE wyłożonych uprzednio na wykształcenie takiej osoby.

Literatura dotycząca tematyki wdrażania funduszy strukturalnych UE koncentruje się na teoretycznych podstawach z obszaru nauk politycznych, prawnych oraz ekonomicznych – nie zidentyfikowano ważniejszych publikacji dotyczących związku funduszy strukturalnych z poprawą jakości kształcenia, a w szczególności z jakością na studiach doktoranckich. Istniejące publikacje stanowią jednak cenne kompendia wiedzy na temat wszystkich dostępnych funduszy lub analizy konkretnych przypadków (np. branż lub regionów).

Kolejnym typem prac dotyczących wykorzystania środków UE są liczne raporty i opracowania ewaluacyjne dotyczące poszczególnych projektów, działań lub całych osi priorytetowych programów operacyjnych. Warto jednak podkreślić, że w znacznej mierze są one finansowane przez podmioty wdrażające środki unijne, co może budzić wątpliwości związane z obiektywizmem towarzyszącym ich przygotowaniu. Nierzadko też, ze względu na nienaukowy charakter takich źródeł, nie mają one niezbędnej podbudowy teoretycznej – koncentrują się jedynie na wycinkowym obrazie rzeczywistości.

Podsumowując te rozważania, można stwierdzić, że istnieje luka badawcza w zakresie określenia czynników kształtujących jakość kształcenia na studiach doktoranckich, jak również wpływu na jakość kształcenia na studiach doktoranckich, jaki potencjalnie wywierają projekty współfinansowane ze środków UE.

S. Nowak definiuje problem badawczy jako pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie. Problemem badawczym w niniejszej rozprawie jest określenie, czy i w jaki sposób polityka strukturalna UE w latach 2007-2013 determinowała poziom jakości kształcenia i działania na jej rzecz na studiach doktoranckich. Tak zidentyfikowany problem w najpełniejszy sposób reprezentują następujące pytania badawcze:

1. Jakie czynniki kształtują jakość kształcenia na studiach doktoranckich w Polsce?

2. Czy i w jaki sposób realizacja polityki strukturalnej UE z budżetu lat 2007–2013 wpływa na jakość kształcenia na studiach doktoranckich w Polsce?
3. Jakie działania należy podjąć, aby potencjalne wsparcie przyznane Polsce na lata 2014–2020 mogło być jeszcze skuteczniej wykorzystane w wymienionym obszarze?

Celem badawczym pracy jest ocena oddziaływania polityki strukturalnej Unii Europejskiej na jakość kształcenia i zarządzanie nią na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk technicznych, ścisłych, medycznych i przyrodniczych w Polsce. Natomiast celem utylitarnym pracy jest ustalenie potencjalnych kierunków wsparcia obszaru szkolnictwa wyższego w aspekcie studiów doktoranckich w ramach perspektywy finansowej 2014–2020, dzięki czemu będzie ono skuteczniejsze z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Wyniki badań dostarczą informacji, jak uczelnie radzą sobie z pozyskiwaniem środków UE na rozwój oraz jaką opinię – w kontekście jakości kształcenia na studiach doktoranckich – mają na ten temat doktoranci oraz przedsiębiorcy.

Podmiotem badań były trzy grupy zainteresowane jakością kształcenia na studiach doktoranckich, które w wyniku analiz literatury autor uznał za najważniejsze: władze uczelni, doktoranci oraz przedsiębiorcy. W ramach badań sprawdzono czy istnieją związki pomiędzy wdrażaniem projektów współfinansowanych ze środków UE w polskim szkolnictwie wyższym a poprawą jakości kształcenia na studiach doktoranckich w wymienionych wyżej dziedzinach w opinii najbardziej zainteresowanych grup. Podejście takie, w przekonaniu autora, pozwoliło na kompleksowe wyjaśnienie zagadnień związanych z wielowątkową realizacją polityki strukturalnej UE w latach 2007–2013 na polskich uczelniach.

Praca składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale pierwszym zostały omówione teoretyczne aspekty zarządzania jakością kształcenia na studiach doktoranckich. Przedstawiono historyczne aspekty rozwoju koncepcji dotyczących jakości, jak również dokonano przeglądu literatury w celu zdefiniowania kluczowych pojęć. W pracy zaprezentowano teorię interesariuszy jakości przedstawioną z punktu widzenia zagadnień analizowanych w niniejszej rozprawie, jak również zaproponowano autorską typologię tych grup. W kolejnych częściach rozdziału pierwszego przedstawiono determinanty jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz omówiono metody jej pomiaru, ze szczególnym uwzględnieniem rankingów uczelni. Rozdział kończy się omówieniem zagadnień związanych ze studiami doktoranckimi w Polsce.

W rozdziale drugim ukazane zostały teoretyczne i praktyczne zagadnienia związane z polityką strukturalną UE oraz narzędziami jej wdrażania w Polsce w latach 2007–2013. Przeanalizowano wysokość wsparcia dla szkolnictwa wyższego w odniesieniu do projektów „twardych” i „miękkich” ze środków poszczególnych programów operacyjnych.

W rozdziale trzecim przedstawiono i omówiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród wskazanych wcześniej trzech grup interesariuszy. Zaprezentowano tu cele, metody i techniki badań. Określono szczegółowo podmiot badań oraz poszczególne populacje. W omawianym rozdziale przedstawiono dane dotyczące pozyskanych przez uczelnie środków unijnych na projekty „twarde” i „miękkie”.

W rozdziale czwartym zawarte zostały wnioski oraz rekomendacje, które wynikają z przeprowadzonych badań. Ukazano związki pomiędzy wysokością wsparcia uczelni z uprawnieniami do nadawania stopnia doktora w dziedzinach priorytetowych z punktu widzenia gospodarki kraju oraz ich pozycji w rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2013, który jest uznawany za najbardziej opiniotwórczy w odniesieniu do polskiego szkolnictwa wyższego. Na zakończenie wskazano na wynikające z badań preferencje dotyczące wsparcia zmian projakościowych na studiach doktoranckich w zakresie nauk technicznych, ścisłych i przyrodniczych w Polsce w perspektywie budżetowej 2014–2020 w opinii 3 grup interesariuszy.

Warto podkreślić, że wsparcie z funduszy europejskich dla szkolnictwa wyższego nie rozwiąże wszystkich jego problemów. M. Wiśniewska w swojej pracy na temat wdrażania zasad *Total Quality Management* (TQM) w szkolnictwie wyższym wskazała za M. Tribusem na składowe systemu szkoły wyższej, które determinują sukces, tj.: filozofia, wizja, strategia, umiejętności, zasoby, wynagrodzenie oraz organizacja. Brak którejkolwiek z nich wywołuje m.in. rozczarowanie, frustrację, brak zaangażowania i niechęć do podejmowania inicjatyw⁴. Selektywna i projektowa natura interwencji ze środków UE powoduje, że oddziałują one jedynie na kilka z wymienionych elementów: przede wszystkim na zasoby, ale także na umiejętności oraz wizję i strategię. Zgodnie z przywołaną koncepcją M. Tribusa pozwalają one zatem na niwelowanie frustracji, niepokoju, a także częściowo na uniknięcie chaosu i falstartu⁵.

Wstęp do pracy doktorskiej to właściwe miejsce do złożenia podziękowań wszystkim tym, których życzliwość, cierpliwość i fachowa wiedza przyczyniły się do powstania niniejszej pracy. Podziękowania należą się przede wszystkim opiekunowi i promotorowi pracy, prof. nadzw. PG, dr. hab. inż. Piotrowi Grudowskiemu za niezliczone spotkania, wskazówki, porady i nieustanną motywację do kontynuowania trudu realizacji pracy doktorskiej. Wielkie wyrazy uznania i wdzięczności należą się również prof. nadzw. PG, dr. hab. inż. Maciejowi Bagińskiemu, który jako pierwszy wskazał autorowi drogę studiów doktoranckich, w późniejszych etapach zaś stanowił nieustanne źródło inspiracji i motywacji do dalszych postępów w pracy nad nią. Nieocenioną pomoc okazały również władze Politechniki Gdańskiej: Prorektor ds. nauki, prof. dr. hab. Józef E. Sienkiewicz oraz Prorektor ds. rozwoju i jakości prof. dr. hab. inż. Kazimierz Jakubiuk, bez których rekomendacji dotarcie do przedstawicieli władz uczelni byłoby zdecydowanie trudniejsze lub wręcz niemożliwe. Pomoc okazali również przedstawiciele samorządów doktoranckich badanych uczelni oraz organizacji pracodawców, za co autor jest im niezmiernie wdzięczny.

Osobne, nie mniej wielkie podziękowania należą się najbliższym: żonie Agacie, córkom: Zuzi i Milence oraz rodzicom za cierpliwość i ciągle motywowanie w niełatwym czasie pisania i redagowania pracy.

Autor zdaje sobie sprawę, że w ramach jednej publikacji niemożliwe jest wyczerpanie tak złożonego tematu, jak wdrażanie funduszy unijnych na uczelniach. Pozostaje mieć nadzieję, że

⁴ Wiśniewska M., *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym*, cz. 1: *Uwarunkowanie wdrażania*, [za:] Tribus M., *TQM in Education. The Theory and How To Put It to Work*, Exergy Inc., Hayward, Problemy jakości, 8/2007, Wydawnictwo Sigma-NOT, Warszawa 2007, s. 18

⁵ *Ibidem*, s. 18

niniejsza praca będzie głosem w szerszej dyskusji zarówno teoretyków różnych dyscyplin (np. nauki o polityce, socjologii, ekonomii), jak i praktyków zajmujących się na co dzień skutecznym wykorzystywaniem funduszy UE.

1. TEORETYCZNE ASPEKTY ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ NA STUDIACH DOKTORANCKICH

1.1 Pojęcie zarządzania jakością w kontekście jakości kształcenia

1.1.1 Historyczny rozwój koncepcji jakości

O instynktownym rozumieniu jakości można mówić już odnosząc się do czasów prehistorycznych, kiedy człowiek używał prymitywnych narzędzi do określonych celów. Jak wskazuje J. Juran, w czasach pierwotnych pozyskanie pożywienia wymagało wiedzy, które owoce były jadalne, a które trujące, myśliwi zaś musieli wiedzieć, z których gatunków drzew można było wykonać łuki i strzały¹. Źle wykonane narzędzia lub broń mogły doprowadzić do śmierci w chwili zagrożenia. Również w nielicznych zachowanych do dziś świadectwach świetności epoki starożytnej można odnaleźć wzmianki o konieczności przestrzegania jakości. Jak wskazuje R. Kolman, Kodeks Hammurabiego z XVIII wieku przed naszą erą przewidywał bardzo surowe kary za złą jakość. Jeżeli zawalił się nowo zbudowany dom, powodując śmierć właściciela, to budowniczy tego domu ponosił karę śmierci². Stosowanie zasady „oko za oko, ząb za ząb” wobec osób niedotrzymujących wymagań jakościowych najprawdopodobniej pokazuje rangę jakości w starożytnej Mezopotamii. Podobne przekazy, choć siłą rzeczy przez wieki znacznie uszczuplone, docierają do nas z obszaru Egiptu, gdzie około XII wieku przed naszą erą wprowadzony został katalog oczekiwanych cech poszczególnych towarów.

Współczesny stan wiedzy o myśli filozoficznej czasów antyku pozwala stwierdzić, że już w czasach starożytnej Grecji jakość była kategorią rozważań filozoficznych. Przyjmuje się, że pojęcie jakości po raz pierwszy pojawiło się w rozważaniach filozoficznych Platona. Między 427 a 347 rokiem p.n.e. zaczęło funkcjonować pojęcie *poiotes* definiujące jakość jako pewien stopień doskonałości³. Arystoteles twierdził zaś, że jakość jest tym, co sprawia, że rzecz jest rzeczą, którą jest⁴. Pod względem leksykalnym termin „jakość” jako tłumaczenie łacińskiego *qualitas* wprowadził Ciceron (106–43 p.n.e.). Warto pokreślić za Z. Zymonik, że współczesne 3 style zarządzania jakością: amerykański, europejski i japoński wywodzą się z dziedziny filozofii. Styl amerykański oparty jest na filozofii Platona, europejski – na filozofii Arystotelesa, japoński zaś – na filozofii Lao Tzu⁵.

W czasach średniowiecza zagadnienia jakości koncentrowały się głównie na wytwórczości rzemieślniczej i stanowiły jeden z podstawowych aspektów działalności cechów. Te swoiste monopole, wyzyskując społeczeństwo przez nadużywanie swej wyłączności w danej gałęzi produkcji, wymagały od swoich członków akceptowalnego poziomu jakości⁶. Zasady cechu często bardzo

¹ Juran J.M., De Feo J.A., *Juran's Quality Handbook. The complete guide to performance excellence*, 6th ed., McGraw-Hill, New York 2010, s. 27

² Kolman R., *Kwalitologia. Wiedza o różnych dziedzinach jakości*, Placet, Warszawa 2009, s. 18

³ Figlewicz R., *Kompleksowe zarządzanie jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym na przykładzie WSHE w Łodzi*, Innowacje w edukacji akademickiej, nr 1 (4) /2004, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2004, s. 2

⁴ Skrzypek E., *Jakość i efektywność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000, s. 15

⁵ Zymonik Z., Hamrol A., Grudowski P., *Zarządzanie jakością i bezpieczeństwem*, PWE, Warszawa 2013, s. 20

⁶ Juran J.M., Gryna F., *Jakość. Projektowanie i analiza*, WNT, Warszawa 1974, s. 40

szczegółowo określały poziom jakości zarówno surowców, jak i procesu produkcji oraz gotowych wyrobów. Rozwój cechów w Europie trwał nieprzerwanie od XIII do XVIII wieku, kiedy to zaczęły powstawać pierwsze manufaktury.

W czasach nowożytnych kategoria jakości w filozofii została zepchnięta na drugi plan, wobec panującego wówczas bezjakościowego opisu świata postulowanego przez wielkich myślicieli XVI i XVII wieku, takich jak Galileusz czy Isaac Newton. John Locke z kolei był tym, który wskazywał na dualistyczne pojęcie jakości rozróżniające jakości pierwotne (tkwiące obiektywnie w przedmiocie) i jakości wtórne (emitowane przez przedmiot)⁷. Zmianę w postrzeganiu jakości jako istotnej kategorii poznawczej przyniósł przełom XVIII i XIX wieku wraz z nadejściem ery przemysłowej.

Niespotykany dotąd rozwój produkcji masowej oraz postęp techniczny w dziedzinie transportu otworzyły nowe rynki zbytu dla produkowanych towarów, a przez to zaostrzyły konkurencję o tego samego klienta. Coraz większa możliwość wyboru po stronie klienta zmusiła producentów do większej dbałości o jakość wyrobów. To zrodziło potrzebę poszukiwania metod jej zapewnienia adekwatnych do masowej skali produkcji. Na początku XX wieku rozpoczęło się rozwijanie koncepcji obejmujących całościowy wpływ czynnika jakości na działalność produkcyjną. Z jednej strony ciągły przyrost ludności determinował konieczność umasowienia produkcji, z drugiej zaś ciągły postęp technologiczny umożliwiaił sprawniejszą i szybszą produkcję dóbr. W pierwszej dekadzie XX wieku zaczęły powstawać podstawy organizacji współczesnej kontroli jakości, nieco później zaś metody jej kontrolowania, które w połowie XX wieku przekształciły się w systemy sterowania jakością.

Bardzo korzystne warunki do rozwoju inżynierii jakości wytworzyły się w Japonii po II wojnie światowej. Głównodowodzący wojskami amerykańskimi w Japonii – generał D. McArthur – nakazał zwolnienie wszystkich dyrektorów przedsiębiorstw jako karę za ich poparcie dla armii japońskiej. W ten sposób w zhierarchizowanym społeczeństwie japońskim dokonała się rewolucja, która otworzyła pokoleniu trzydziestolatków drogę do wysokich stanowisk kierowniczych. Przy pomocy amerykańskich doradców, wśród których były takie autorytety w dziedzinie jakości, jak E. Deming czy J. Juran, prowadzono różne kursy z zakresu nowoczesnych technik statystycznego sterowania jakością. W kursach prowadzonych przez amerykańskich doradców uczestniczyli dyrektorzy firm, których nazwy miały się stać dla świata zachodniego wizytówką Japonii – Sony, Nissan, Mitsubishi, Toyota⁸. Nie można nie zauważyć, że zastosowanie nowoczesnych metod zarządzania jakością na bezprecedensową dotychczas skalę i bezsprzeczny sukces firm, które te metody wdrożyły, ugruntował przekonanie o doniosłej roli jakości w procesach produkcyjnych, a przede wszystkim o opłacalności stosowania takich rozwiązań. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku stworzono koncepcje całościowych systemów zarządzania jakością. Część koncepcji została ukształtowana właśnie na gruncie japońskim.

W tabeli 1.1 zaprezentowano podstawowe prace z zakresu rozwoju teorii i praktyki jakości w XX wieku.

⁷ Borys T., *Elementy teorii jakości*, PWN, Warszawa 1980, s. 15

⁸ Bank. J., *Zarządzanie przez jakość*, Gebethner i S-ka, Warszawa 1996, s. 71

Tabela 1.1. Rozwój problematyki jakości w XX wieku

Lata	Element teorii i jego opis
1903	Zasady naukowego zarządzania – F.W. Taylor, K. Adamiecki (np. prawo optymalnej produkcji)
1915	Teoria naukowej organizacji – F.B. Gilbreth; L.M. Gilbreth (trójpozycyjny plan awansów); H. Gantt (harmonogramowanie); H. Emerson (inżynieria efektywności); H. Le Chatelier (cykl działania zorganizowanego)
1916	Klasyczna teoria organizacji – H. Fayol
1922	Klasyczna nauka administracji – M.Weber (idealny typ organizacji biurokratycznej), H. Fayol (zasady, funkcje przedsiębiorstwa)
1931	Założenia kierunku stosunków międzyludzkich – E. Mayo; matematyczne modele – W. Shewhart
1940	Metody statystyczne – W.E. Deming
1950	Proces statystycznej kontroli – W.E. Deming; J.M. Juran
1956	System kontroli jakości – A.V. Feigenbaum
1960	Teoria X i Y – D. McGregor; japońskie podejście do jakości (CWQC – K. Ishikawa, G. Taguchi)
1962	Koncepcja organizacji jako koalicji politycznej; behawiorystyczna teoria celów organizacji – R.M. Cyert, J.G. March
1965	Program „Zero braków” – P. Crosby
1970	Koła jakości – K. Ishikawa
1975	Role kierownicze – H. Mintzberg
1980	I Ogólna teoria systemów – L. von Bertalanfy, G.M. Weinberg (tzw. trójca systemowa); D. Katz, R.L. Kahn (społeczne role organizacyjne)
1982	Polityczno-kulturowy system gier społecznych w organizacji – M. Crozier, E. Friedberg
1987	Systemy zapewniania jakości – normy ISO (ang. <i>International Organization for Standardisation</i>) serii 9000
1988	<i>Reengineering</i> (przeprojektowanie organizacyjne) – M. Hammer
1989	Kompleksowe zarządzanie jakością – J.S. Oakland

Źródło: Szczepańska K., Zarządzanie jakością. W dążeniu do doskonałości, CH Beck, Warszawa 2011, s. 14–15, na podstawie: Tkaczyk S., Inżynieria jakości a inżynieria materiałowa, ORGMASZ, Warszawa 2000

1.1.2 Definicja pojęcia „zarządzanie”

Istotną kwestią, w kontekście tematyki niniejszej rozprawy jest omówienie pojęcia „zarządzanie” oraz charakterystyka jego funkcji. Zgodnie z definicją przytoczoną przez R. Griffina zarządzanie to zestaw działań skierowanych na zasoby organizacji wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów w sposób sprawczy i skuteczny⁹. Zgodnie z definicją tego autora funkcje zarządzania to: planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie.

Inny wybitny przedstawiciel dyscypliny nauk o zarządzaniu – J. Stoner – wskazuje, że zarządzanie (kierowanie) to proces planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania działalności członków organizacji oraz wykorzystania wszystkich jej zasobów do osiągnięcia ustalonych celów¹⁰. Widać wyraźnie, że wspólną cechą tych dwóch definicji jest zaakcentowanie wykorzystania dysponowanych zasobów do realizacji określonych celów przez organizację. Wśród różnic daje się zauważyć przede wszystkim sposób osiągania celów i skuteczność tych działań. Stąd

⁹ Griffin R., *op. cit.*, s. 6

¹⁰ Stoner J., Wankel Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 2002, s. 23

orzeka się, że definicja R. Griffina jest bardziej racjonalnym ujęciem. Żadna z definicji nie wspomina natomiast o istotnej funkcji zarządzania, jaką jest doskonalenie, a więc działanie zmierzające do osiągnięcia stanu doskonałego, co podkreśla K. Szczepańska¹¹. A. Koźmiński oraz D. Jemielniak wskazują, że istotą zarządzania jest świadome zapewnienie warunków, aby organizacja działała zgodnie ze swoimi założeniami, czyli realizowała swoją misję, osiągała zgodne z nią cele i zachowywała niezbędny poziom spójności umożliwiający przetrwanie, czyli wyodrębnienie z otoczenia i rozwój¹².

Do należytego rozumienia pojęcia „zarządzanie” istotne jest wprowadzenie rozróżnienia pomiędzy „zapewnieniem jakości” a „zarządzaniem jakością”. Na podstawie normy ISO 9000: 2005 można stwierdzić, że zarządzanie jakością to skoordynowane działania dotyczące kierowania organizacją i jej nadzorowania¹³. Jak słusznie zauważają niektórzy autorzy (np. A. Hamrol i W. Mantura), w definicji tej odniesiono się tylko do dwóch z pięciu funkcji zarządzania¹⁴. Z kolei A. Gajewski wskazuje, że zarządzanie jakością jest funkcją menadżerską odpowiadającą za wszystkie aspekty związane z jakością produktu. Autor ten wskazuje na funkcje menadżerskie (zarządcze), jednakże przedmiotem zarządzania jest zarządzany system¹⁵. Często wykorzystywane w niniejszej pracy pojęcie „zapewnienie jakości” stanowi natomiast preparacyjny element zarządzania jakością w sytuacji, gdy dany podmiot stara się spełnić określone wymagania jakościowe, przy czym w danej chwili go ich nie spełnia. Kluczowe jest zatem odniesienie do elementu osiągnięcia jakości w przyszłości. Oznacza to, że pojęcie zarządzania jakością jest pojęciem szerszym od pojęcia zapewnienia jakości.

W rozważaniach na temat definicji funkcji zarządzania warto przytoczyć koncepcje R. Griffina, który wskazując na różne podejścia w tej dyscyplinie, wymienia podejście uniwersalne i sytuacyjne. O ile podejście uniwersalne cechuje się próbami określenia najlepszej metody zarządzania organizacjami, o tyle podejście sytuacyjne wskazuje, że właściwe zachowanie kierownicze w danej sytuacji zależy od szerokiej gamy czynników¹⁶. Koncepcja ta, sugerująca brak jednego modelu, może mieć zastosowanie także w przypadku wyboru właściwej ścieżki pozyskiwania wsparcia ze środków UE w kontekście jakości studiów doktoranckich. Otoczenie uczelni wyższych jest przecież bardzo złożone i zróżnicowane; może się różnić w zależności od regionu, dostępności przestrzennej, wielkości uczelni, konkurencji etc.

1.1.3 Definicja pojęcia „jakość”

W literaturze przedmiotu brak zgodności co do definicji jakości, a nawet możliwości znalezienia takiej definicji. Jak zauważa R. Kolman, najbardziej uniwersalna definicja jakości mówi,

¹¹ Szczepańska K., *op. cit.*, s. 420

¹² Koźmiński A., Jemielniak D., *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 16

¹³ PN-EN ISO 9000:2006, *op. cit.*, s. 28

¹⁴ Hamrol A., Mantura W., *op. cit.*, s. 116

¹⁵ Gajewski A., *Wstęp do zarządzania jakością*, Wydawnictwo MWSE, Tarnów, 2007, s. 61

¹⁶ Griffin R., *op. cit.*, s.56

że jakość to stopień spełnienia stawianych wymagań¹⁷. Definicja ta akcentuje powszechność występowania jakości w każdej dziedzinie życia – przecież podejmując wszelkie decyzje, człowiek stawia pewne wymagania. Z kolei definicja zawarta w normie ISO 9000: 2005 wskazuje, że jakość to stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia wymagania¹⁸. Definicję tę rozwinął P. Grudowski, twierdząc, że jakość to stopień, w jakim zestaw naturalnych właściwości wytworu, usługi, systemu lub procesu spełnia wymagania klienta lub innych stron zainteresowanych¹⁹. Takie rozumienie jakości wydaje się uzasadnione ze względu na zaakcentowanie także wymagań stawianych przez inne podmioty niż tylko klient, co wydaje się mieć znaczenie w kontekście coraz ściślejszych powiązań społeczno-gospodarczych we współczesnym świecie.

W. Mantura stwierdził, że jakością nazywa się zbiór cech²⁰. Autor ten pominął uwarunkowania techniczno-technologiczne, społeczne, czy ekonomiczne wskazując jedynie na powiązanie tego pojęcia z jego cechami. Podobnie jakość określił B. Oyrzanowski, stwierdzając, że jakość to zespół cech fizycznych, chemicznych, biologicznych charakteryzujący dany produkt i odróżniający go od innych produktów²¹.

W kontekście formułowania definicji jakości – a jest ich kilkaset – warto się zastanowić nad przeciwstawnością jakości wobec ilości, tak jak to czyni w swoich rozważaniach T. Borys. Analiza wszystkich sformułowanych dotąd definicji jakości upoważnia do stwierdzenia, że definicje te można przydzielić do jednej z dwóch interpretacji jakości:

- Niewartościującej (opisowej/deskryptywnej, nieoceniającej).
- Wartościującej (oceniającej, preferencyjnej)²².

Jak wskazuje T. Borys, w interpretacji pierwszej jakość (która wyraża naturę obiektów) jest wyraźnie przeciwstawiona ilości (która wyraża liczebność obiektów). Dzięki temu możliwe jest również dostrzeżenie różnic i podobieństw pomiędzy obiektami. Warto wskazać, że przyjęcie interpretacji deskryptywnej na pierwszy plan wysuwa immanentne cechy obiektu, na drugi plan spychając kwestie związane z oczekiwaniami. Druga, wartościująca interpretacja koncentruje się na odpowiedzi na pytanie o ocenę obiektów. Jest to interpretacja często spotykana w teorii i języku potocznym. Kiedy używa się np. zwrotu: „nie ilość, lecz jakość”, przez „ilość” rozumie się przede wszystkim liczebność obiektów, a przez „jakość” – albo ich pozytywne oceny albo ogólnie ocenę²³.

Warto również przytoczyć definicje jakości przedstawione przez światowe autorytety w tej dziedzinie. W.E. Deming definiował jakość jako przewidywany stopień jednorodności i niezawodności przy możliwie niskich kosztach i dopasowaniu do wymagań rynku. W tej definicji przede wszystkim

¹⁷ Kolman R., *op. cit.*, s. 13

¹⁸ Norma PN-EN ISO 9000: 2006 *Systemy zarządzania jakością*, s. 23

¹⁹ Grudowski P., *Jakość, środowisko i BHP w systemach zarządzania*, Wydawnictwo AJG, Bydgoszcz 2003, s. 9

²⁰ Hamrol A., Mantura W., *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 24.

²¹ Borys T., *op. cit.*, s. 18 [za:] Oyrzanowski B., *Teoretyczne aspekty kształtowania jakości produktów*, [w:] Cholewicka-Goździk K. (red.) *Organizacyjne i ekonomiczne aspekty sterowania jakością*, Państwowe Wydawnictwo. Ekonomiczne, Warszawa 1970

²² Borys T., *Interdyscyplinarność nauk o jakości*, Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance, vol 10, nr 3, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2012, s. 9

²³ *Ibidem*, s. 11

nacisk kładzie się na procesy sterowania jakością i niwelowanie stopnia zmienności poszczególnych produktów²⁴. J. Juran, definiując jakość, skupiał się z kolei na odbiorcach danego produktu i stwierdzał, że jakość to „przede wszystkim przydatność użytkowa (ang. *fitness for use*)”²⁵. R. Griffin określa jakość jako „ogół cech produktu lub usługi decydujących o ich zdolności do zaspokajania stwierdzonych lub potencjalnych potrzeb”²⁶. W podobnym tonie wypowiadają się A. Muhlemann, J. Oakland oraz K. Lockyer, którzy wskazują, że jakość jest po prostu zaspokojeniem potrzeb klienta²⁷. W nieco bardziej kompleksowym ujęciu jakość określa A. Feigenbaum, któremu przypisuje się wprowadzenie zasad zarządzania jakością do światowej literatury naukowej – twierdzi on, że jakość to zbiorcza charakterystyka produktu i serwisu, z uwzględnieniem marketingu, projektu, wykonania i utrzymania, która powoduje, że dany produkt i serwis spełniają oczekiwania użytkownika²⁸.

Wielu autorów zajmujących się tematyką jakości uważa jakość za kategorię niedefiniowalną, np. M. Bugdol, który twierdzi, że jakość jest pojęciem subiektywnym, ulotnym, jest czymś, czego nie da się zdefiniować (nie ma takiej potrzeby)²⁹. Pogląd taki wynika z faktu, że tak rozległe pojęcie jak jakość jest wielowymiarowe, jednak badając literaturę przedmiotu, można odnaleźć najważniejsze koncepcje³⁰:

- Jakość jako doskonałość.
- Jakość jako niewystępowanie usterek.
- Jakość jako przygotowanie do osiągnięcia celów instytucji.
- Jakość jako spełnienie oczekiwań i potrzeb klienta.
- Jakość jako ciągły rozwój.

Do tego katalogu M. Jelonek i J. Skrzyńska dodają kolejne ujęcie: kulturę organizacyjną, która rozumiana jest jako zbiór dominujących wartości i norm postępowania, charakterystycznych dla danej organizacji, podbudowany założeniami co do natury rzeczywistości, przejawiający się poprzez artefakty i wytwory³¹. Nie umniejszając znaczenia poglądu o niemożliwości zdefiniowania pojęcia „jakość”, autor niniejszej pracy w toku badań wyraził pogląd, że uznanie niemożliwości definicyjnego ujęcia jakości czyniłoby dyskusję na ten temat bezprzedmiotową³².

Na potrzeby dalszych rozważań oraz badań będących przedmiotem niniejszej pracy autor przyjmuje, że **jakość to stopień spełnienia wymagań dotyczących danego obiektu**

²⁴ Hamrol A., Mantura W., *op.cit.*, s. 115 [za:] Muhelmann A.P., Oakland J.S., Lockyer K.G., *Zarządzanie – produkcja i usługi*, PWN, Warszawa 2005

²⁵ Juran J.M., De Feo J.A., *op. cit.*, s. 5

²⁶ Griffin R., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2006, s. 689

²⁷ Muhelmann A.P., Oakland J.S., Lockyer K.G., *Zarządzanie – produkcja i usługi*, PWN, Warszawa 2001, s. 117

²⁸ Hamrol A., Mantura W., *op. cit.*, s. 115

²⁹ Bugdol M., *Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2008, s. 17

³⁰ Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym* [za:] Green D (1994), *What is quality in Higher Education? Concepts, policy and practice* [w:] Przybylski W., Rudnicki S., Szwed A. (red.), *Ewaluacja jakości w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 19

³¹ *Ibidem*, s. 19 [za:] Kostera M., *Postmodernizm w zarządzaniu*, PWE, Warszawa 1996

³² Grudowski P., Lewandowski K., *Dobre praktyki w zarządzaniu jakością kształcenia na studiach doktoranckich uczelni technicznych – na przykładzie Politechniki Gdańskiej*, „Zarządzanie i finanse. Journal of Management and Finance”, rok 10, nr 1, część 2, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2012, s. 395

formułowanych przez interesariuszy. Przytoczone rozumienie znaczenia słowa „jakość” wpisuje się w katalog „platońskich”, a więc wartościujących definicji. Jest ona zbliżona do definicji używanej przez P. Grudowskiego, jednakże doprecyzowuje strony zainteresowane wymaganiami stawianymi danemu obiektowi.

1.1.4 Definicja pojęcia „jakość kształcenia”

„Jakość” stanowi kategorię wielowymiarową. Podobny stan rzeczy odnosi się do jakości kształcenia. W literaturze poświęconej zagadnieniu jakości kształcenia wielu autorów zauważa, że nie ma jednej wspólnej definicji tego pojęcia, gdyż jakość postrzegana różni się w zależności od grupy interesariuszy, która formułuje swoje oczekiwania wobec procesu kształcenia. Taki pogląd zaprezentowali m.in. L. Harvey i D. Green³³. Ta ostatnia autorka wskazała, że najlepsze, co może być uczynione w zakresie zdefiniowania jakości kształcenia, to określenie możliwie jasno kryteriów, które stosują poszczególni interesariusze, oceniając jakość³⁴.

Jak wskazuje D. Woodhouse, źródeł projakościowej orientacji w szkolnictwie wyższym można upatrywać już w początkach XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Uczelnie, wraz z postępowaniem technologicznym, musiały stawić czoła dwóm wyzwaniom. Po pierwsze, znaczne odległości pomiędzy ośrodkami akademickimi determinowały konieczność porównywalności kształcenia, po drugie zaś, rosły wymagania ze strony grup zawodowych (przede wszystkim w medycynie) odnośnie do umiejętności w obszarze ich działalności profesjonalnej³⁵. Naukowe próby stworzenia definicji jakości kształcenia podejmowano już w latach sześćdziesiątych XX wieku. Przykładem ówczesnych koncepcji może być definicja amerykańskiego socjologa I. Goldberga, który wskazywał, że jakość kształcenia stanowi maksymalizację skuteczności czterech podstawowych funkcji edukacji:

- Przygotowanie do bycia obywatelem.
- Przygotowanie do odgrywania ról zawodowych.
- Rozwój osobowości, zdolności interpersonalnych.
- Usuwanie z grupy nieaktywnych na rynku pracy coraz większej części społeczeństwa³⁶.

J. Parri, dokonując przeglądu definicji wielu autorów, podzieliła definicje jakości w szkolnictwie wyższym na poszczególne kategorie: jakość jako doskonałość, wyjątkowość, zgodność z założeniami, wartość swojej ceny i jakość jako zmiana i transformacja³⁷. W kontekście przedstawionych definicji warta zauważenia jest praca A. Piaseckiej, która dokonała przeglądu wybranych kategorii pojęciowych z zakresu zarządzania jakością w publicznych szkołach wyższych. W pracy tej zaprezentowane zostały wyniki badań zrealizowanych w latach 2006–2008 w dziesięciu publicznych szkołach wyższych, które wprowadziły certyfikowany system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami

³³ Harvey, L., Green, D., *Defining quality*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, Vol. 18, Iss. 1, Taylor and Francis, Abingdon 1993, s. 21

³⁴ Green D., *What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice*, [w:] Green D. (red.), *What is Quality in Higher Education?*, Society for Research in Higher Education, London 1994, s. 27

³⁵ Woodhouse D., *a Short History of Quality*, Commission for Academic Accreditation. Ministry of Higher Education and Scientific Research of United Arab Emirates, Abu Dhabi 2012, s. 4–5

³⁶ Goldberg I., „Quality Education”: a Definition, „The Urban Review”, Volume 2, Issue 1, Kluwer Academic Publishers, New York 1967, s. 3

³⁷ Parri J., *Quality in higher education*, „Vadyba/Management” Nr 2 (11), 2006, s. 107–108

normy ISO 9001. W świetle tych badań jakość w odniesieniu do szkolnictwa wyższego jest rozumiana przede wszystkim jako „stopień spełnienia wymagań”³⁸. Należy zaznaczyć, że takie rozumienie jakości w szkolnictwie wyższym jest tożsame z normatywną definicją jakości zawartej w normie ISO 9000: 2005, cytowaną już w niniejszej rozprawie. Definicja M. Wiśniewskiej wskazuje z kolei na jakość kształcenia jako stopień, w jakim zbiór czynników technicznych i funkcjonalnych charakteryzujących daną uczelnię i realizowane w niej procesy organizacyjno-administracyjne, badawcze, dydaktyczne i wychowawcze wpływa na zaspokojenie potrzeb i rozwój studenta (doktoranta, słuchacza), a także całej społeczności akademickiej, pod względem intelektualnym, społecznym, psychicznym i moralnym, zgodnie z wymaganiami i oczekiwaniami wszystkich zainteresowanych tym rozwojem stron³⁹.

W przeglądzie literatury z zakresu jakości kształcenia dokonany przez K. Nicholson⁴⁰ zestawiono kilkadziesiąt definicji „jakości kształcenia”, cytując m.in. takich autorów, jak L. Harvey, P. Knight, E.G. Bouge⁴¹. Ich ujęcia definicji jakości kształcenia przedstawiono w tabeli 1.2.

Tabela 1.2. Porównanie definicji jakości kształcenia według L. Harvey i P. Knight oraz E.G. Bouge

L. Harvey i P. Knight	E.G. Bouge
Jakość jako wyjątkowość	Jakość jako ograniczona podaż
Jakość jako doskonałość lub regularność	–
Jakość jako użyteczność dla celu (ang. <i>fit-for-purpose</i>)	Jakość jako misja
Jakość jako wartość pieniądza (ang. <i>value for money</i>)	–
Jakość jako transformacja studentów	Jakość jako wartość dodana

Źródło: Nicholson K., Quality Assurance in Higher Education: a Review of the Literature, McMaster University, Hamilton 2011, s. 3, na podstawie: Harvey L., Knight, P. T., Transforming higher education. Society for Research in Higher Education & Open University Press, Buckingham 1993 oraz Bogue E. G., Quality assurance in higher education: The evolution of systems and design ideals, „New Directions for Institutional Research”, nr 99, 1998, 7–18.

L. Tikly, A.M. Barrett wskazali na dwa podejścia do rozumienia jakości kształcenia⁴². Pierwsze z nich akcentuje jakość kształcenia jako element kapitału ludzkiego, drugie zaś – jako element katalogu praw człowieka. W tym pierwszym podejściu, akcentowanym w literaturze już od lat siedemdziesiątych XX wieku, główną motywacją dla inwestowania w jakość kształcenia jest wkład edukacji we wzrost produktu krajowego brutto (PKB). W podejściu drugim jakość kształcenia jest rozpatrywana jako niezbywalne prawo obywateli mieszczące się w ramach prawa do edukacji i praw w edukacji. Takie rozumienie jakości kształcenia zawiera katalog praw, takich jak ochrona przed nadużyciami czy prawo do rozwoju własnej kreatywności. Widać więc wyraźnie, że jest to bardzo szeroki katalog praw, odnoszący się nie tylko do szkolnictwa wyższego, ale i do edukacji w ogóle.

³⁸ Piasecka A., *Interpretacja wybranych kategorii pojęciowych z zakresu zarządzania jakością w publicznych szkołach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, vol. 10, nr 3, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2012, s. 412

³⁹ Wiśniewska M., *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym, cz. 2: Próba definicji i model wdrażania*, [w:] *Problemy Jakości (Wrzesień 2007)*, Wydawnictwo Sigma-NOT, Warszawa 2007, s. 18

⁴⁰ Nicholson K., *Quality Assurance in Higher Education: a Review of the Literature*, McMaster University, Hamilton 2011

⁴¹ Szerzej w: Bogue E.G., *Quality assurance in higher education: The evolution of systems and design ideals*, „New Directions for Institutional Research”, nr 99, 1998, s. 7–18.

⁴² Tikly L., Barrett A.M., *Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries*, „International Journal of Educational Development”, Nr 31, Elsevier, Amsterdam 2011, s. 3–14

Należy w tym miejscu podkreślić, że ze względu na podmiot badań w dalszej części rozprawy autor będzie się odnosił do obszaru szkolnictwa wyższego, przywołując termin „kształcenie”. Szkolnictwo wyższe bowiem systemowo różni się od podmiotów rynkowych świadczących usługi. Różnice polegają na tym, że beneficjent usługi edukacyjnej⁴³:

- nabywa wiedzę na temat dobra w momencie jego konsumowania. Oznacza to, że student lub doktorant dopiero po rozpoczęciu nauki wyrabia sobie pogląd dotyczący specyfiki produktu,
- ma ograniczone doświadczenie i ograniczone możliwości porównania, gdyż pobiera naukę w jednej uczelni,
- wchodzi w relację nauczyciel–uczeń, która występuje wyłącznie w usługach edukacyjnych i która wykracza poza standardową relację dostawca–klient,
- ponosi znaczne koszty w przypadku zmiany kierunku lub uczelni. Koszty oznaczają tu nie tylko pieniądze, ale także np. konieczność powtarzania określonej części procesu kształcenia (np. semestru, określonych przedmiotów).

Pojęcie „jakość kształcenia” pojawia się w literaturze polskiej na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. J. Jura i Z. Wojciechowski określają jakość kształcenia jako wskaźnik określający poziom realizacji procesu kształcenia, zapewniającego rozwinięcie u studentów cech ujętych w sylwetce absolwenta⁴⁴. Zdaniem autorów tej definicji ocena jakości kształcenia odbywa się przede wszystkim przez pryzmat studenta i nabywanej przez niego wiedzy. M. Wójcicka podkreśla istotny aspekt jakości jako wartości dodanej⁴⁵. W tym kontekście istotny jest element spełniania określonych wymagań będących wynikiem procesu kształcenia. A. Piasecka uznaje, że jakość kształcenia „to ogół właściwości i cech decydujących o zdolności do zaspokojenia stwierdzonych wymagań i życzeń”⁴⁶. J. Telep, T. Telep i Z. Wojciechowski w swoich rozważaniach konstatują, że jakość dla uczelni, to rozwój umiejętności studentów, dla pracodawców to poziom przygotowania studentów i absolwentów do realizacji wymagań i oczekiwań, jakie stawiają przed nimi. Dla władz państwowych to poziom prac naukowych i możliwości ich wykorzystania w rozwoju kraju⁴⁷. Odnosząc się krytycznie do tego podejścia związanego z definiowaniem jakości kształcenia, należy wskazać, że nie ujęto w definicji oczekiwań istotnej grupy interesariuszy – tj. studentów lub doktorantów, którzy wydają się istotnym ogniwem w realizacji procesu kształcenia.

M. Tutko wskazuje, że omawiane pojęcie obejmuje zasięgiem szeroki krąg zagadnień, takich jak standardy, proces kształcenia, zarządzanie, działalność wydziałów oraz całej instytucji, a także poziom zgodności między celami kształcenia a kompetencjami absolwentów⁴⁸. Natomiast K. Leja

⁴³ Jelonek M., Skrzyńska K., *op. cit.*, s. 11–35

⁴⁴ Jura J., Wojciechowski Z., *Jakość kształcenia*, Wyższa Szkoła Celna, Warszawa 2005, s. 11

⁴⁵ Wójcicka M., *Jakość kształcenia*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 43

⁴⁶ Piasecka A., *Jakość w edukacji* [w:] Sitarska B. (red.) *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Moda, czy konieczność*, Akademia Podlaska, Siedlce 2000, s. 11

⁴⁷ Telep J., Telep T., Wojciechowski Z., *Jakość kształcenia w wyższej uczelni*, Almamer Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie, Warszawa 2012, s. 27

⁴⁸ Tutko M., *Zarządzanie jakością kształcenia na studiach ekonomicznych*, Praca doktorska, Kraków 2007, dostęp przez Jagiellońską Bibliotekę Cyfrową

zauważa, że niezależnie od sporów definicyjnych przedmiotem oceny jakości mogą być kształcenie studentów, działalność badawcza i zarządzanie uczelnią, podmiotem ocenianym zaś jest system szkolnictwa wyższego, jednostkowa uczelnia lub wydział⁴⁹. Ocena jakości kształcenia może przyjmować 3 podstawowe formy:

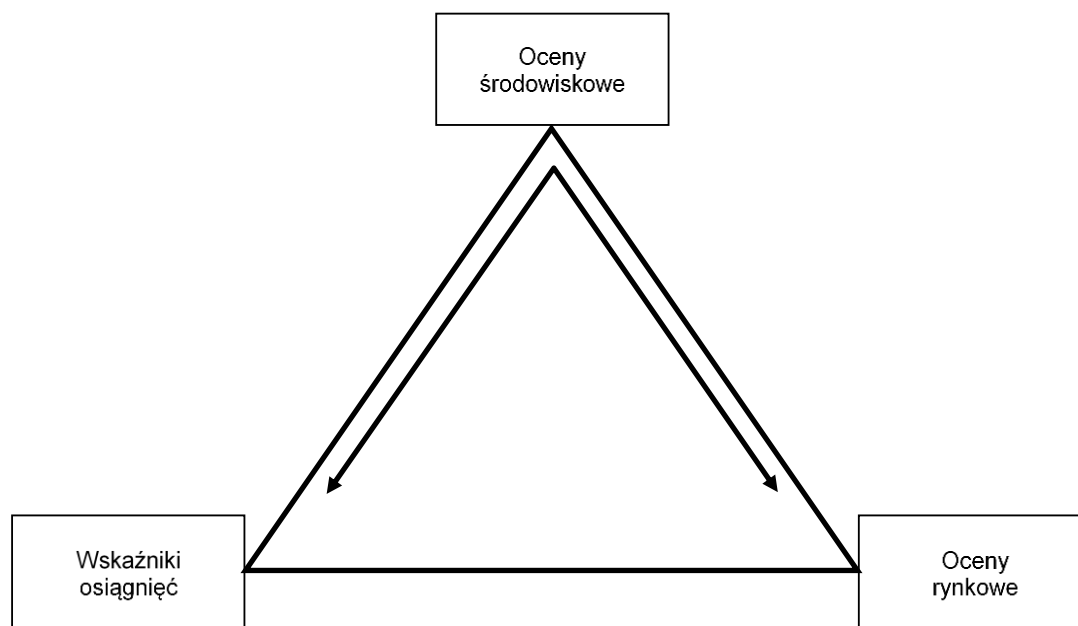
1. Ewaluacja, gdzie oceniana jest jakość kształcenia w badanej jednostce.
2. Audyty, tj. całościowa ocena badanej jednostki.
3. Akredytacja, tj. ocena pod względem przystosowania programów kształcenia prowadzonego przez badaną jednostkę do zatwierdzonych zewnętrznie standardów.

Warto za B. Clarkiem zauważyć, że oprócz różnic co do definicji jakości kształcenia inne będą zinstytucjonalizowane formy oddziaływania na nią. Zgodnie z klasyfikacją (rysunek 1.1) tego autora mogą to być:

1. Takie, w których decydującą rolę odgrywa środowisko akademickie.
2. Takie, w których głównym decydentem jest państwo.
3. Takie, które są w znacznej mierze poddane wpływowi rynku⁵⁰.

Wyróżnione trzy typy oddziaływań będą generować różne formy oceny jakości (rysunek 1.1).

Rysunek 1.1. Formy oceny jakości



Źródło: Barnett R., *Improving Higher Education, Total Quality Care*, Society for Research into Higher Education, Bristol 1992, s.6

Należy wyraźnie zaznaczyć, że do definiowania jakości niezbędne jest ujęcie oczekiwań interesariuszy w formie modelu oceny jakości kształcenia za pomocą kryteriów, które w jak najbardziej kwantyfikowalny sposób objęłyby zagadnienie kształcenia wyższego. Nie należy też zapominać

http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=275842&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&Ql=, s. 60, dostęp dnia 2015-01-16

⁴⁹ Leja K., *Instytucja akademicka. Strategia. Efektywność. Jakość*, GTN, Gdańsk 2003, s. 29

⁵⁰ Szerzej patrz: Clark B., *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 1983

o dokładnym opisie czynników wpływających na jakość kształcenia i w jaki sposób mogą one ją obniżyć lub podwyższyć.

Biorąc pod uwagę wszystkie te rozważania, autor niniejszej rozprawy definiuje jakość kształcenia jako stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (ang. *stakeholders*), przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych⁵¹.

1.2 Interesariusze oraz determinanty jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym

1.2.1 Interesariusze jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym

Pojęcia „interesariusz” po raz pierwszy użyto w wewnętrznym dokumencie w 1963 roku przez *Stanford Research Institute* (SRI) jako określenie grup, bez których wsparcia organizacja przestałaby funkcjonować⁵². Przyjmuje się, że termin „interesariusz” do teorii i praktyki zarządzania wprowadził R. Freeman, definiując go jako grupę lub osobę wpływającą lub podlegającą wpływowi celów przedsiębiorstwa⁵³. W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne definicje interesariuszy, w zależności od rodzaju oddziaływania na dany podmiot. A. Carroll i A. Buchholtz wyodrębniają 3 rodzaje oddziaływań (ang. *stake*):

- interes (ang. *an intrest*) – kiedy dobrobyt danej osoby lub grupy zależy od decyzji podmiotu i jest ona zainteresowana tą decyzją,
- prawo (ang. *a right*) – kiedy osoba lub grupa ma zagwarantowane prawnie możliwości bycia traktowanym w określony sposób lub ma szczególne prawo do ochrony,
- moralne prawo (ang. *moral right*) – kiedy osoba lub grupa uważa, że jest etycznie lub moralnie, by być traktowanym w określony sposób lub w sposób szczególny chroniony,
- posiadanie (ang. *ownership*) – kiedy osoba lub grupa ma prawo własności wobec całości lub części udziałów w podmiocie⁵⁴.

Bycie interesariuszem oznacza zatem oddziaływanie w jeden lub więcej wymienionych sposobów. Interesariusze pozostają w unikatowym związku z daną organizacją lub podmiotem, ponieważ każda z tych grup lub osób ma do zrealizowania własne cele lub interesy, które w ramach swojej relacji chce osiągnąć. Rodzaj relacji interesariusz–podmiot przekłada się z kolei na rodzaj siły oddziaływania pomiędzy nimi. A. Lawrence i J. Weber wyróżnili 4 rodzaje sił oddziaływania interesariuszy na organizację: siła głosowania, siła ekonomiczna, siła polityczna, siła prawna⁵⁵.

⁵¹ Grudowski P., Lewandowski K., *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, vol 10, nr 2, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2012, s. 400

⁵² Ustalenie pierwszego użycia terminu „interesariusz” było możliwe dzięki korespondencji R.E. Freemana i D.L. Reeda z *senior consultant* w SRI – W. Roycem. Szerzej patrz: Freeman R.E., Reed D.L., *Stockholders and Stakeholders: a New Perspective on Corporate Governance*, „California Management Review”, vol. XXV, No 3, Berkely 1983

⁵³ Freeman R.E., *Strategic Management: a Stakeholder Approach*, Pitman, Boston 1984, s. 25

⁵⁴ Carroll A., Buchholtz A., *Business and Society: Ethics, Sustainability, and Stakeholder Management*, 9th edition, Cengage Learning, Stamford, 2008, s. 66

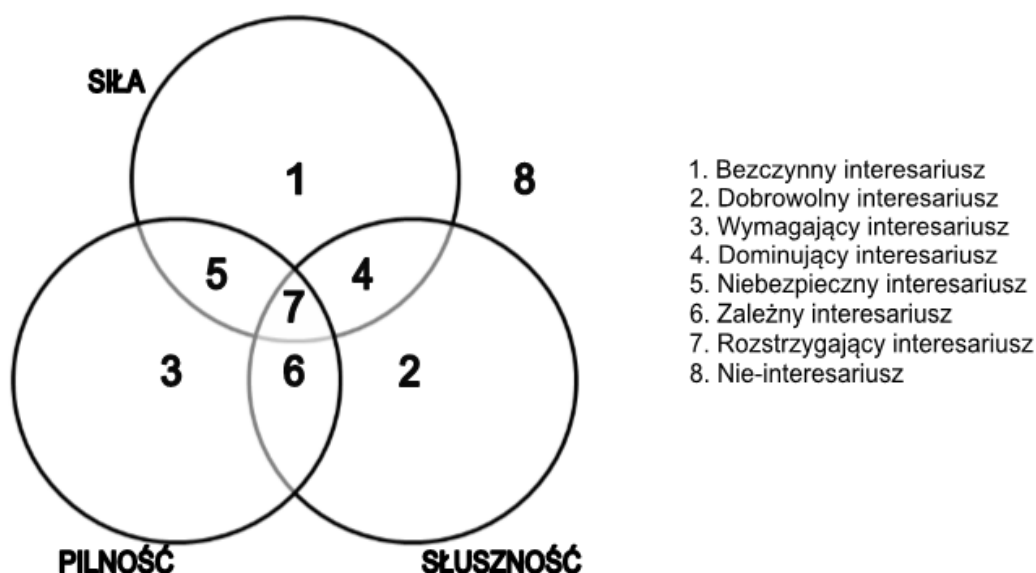
⁵⁵ Lawrence A., Weber W., *Business and society, Stakeholders, Ethics, public policy*, McGraw-Hill, New York 2008, s. 12

W celu wyjaśnienia stopnia, w jakim organizacje przyznają pierwszeństwo w spełnianiu wymagań poszczególnych grup interesariuszy, R. Mitchell, B. Agle i inni sformułowali teorię względnego znaczenia interesariuszy (ang. *stakeholder salience*), w której rozróżnia trzy podstawowe cechy interesariuszy⁵⁶:

- Siła (ang. *power*) – taka relacja, gdzie podmiot A może sprawić, by podmiot B zrobił coś, czego B nie zrobiłby w innej sytuacji.
- Słuszność (ang. *legitimacy*) – postrzeganie lub założenie, że działania podmiotu są pożądane, właściwe lub odpowiednie w niektórych społecznie skonstruowanych systemach norm, wartości, w przekonaniach i definicjach.
- Pilność (ang. *urgency*) – rozumiana jako stopień, w jakim podmioty żądają natychmiastowego działania.

Podziału na poszczególne grupy interesariuszy dokonuje się na podstawie posiadania lub braku wymienionych atrybutów. Na rysunku 1.2 zaprezentowano podział interesariuszy w świetle teorii R. Mitchella.

Rysunek 1.2. Podział interesariuszy ze względu na jeden, dwa lub trzy posiadane atrybuty



Źródło: Mitchell R. K., Agle B. R., Wood D. J., Towards a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts, „Academy of Management Review”, nr 22(4), New York 1997, s. 874

Analizując teorię R. Mitchella, A. Paliwoda-Matiolańska poskreeśla, że wymienione atrybuty nie są przypisane interesariuszom na stałe, lecz są zmienne. Interesariusz może zarówno nabyć, jak i stracić któryś z tych atrybutów⁵⁷. Interesująca wydaje się również teoria podziału interesariuszy sformułowana przez G.T. Savage'a, W. Nixa i innych, którzy dzielą interesariuszy na cztery typy:

- Typ 1: wspierający (ang. *supportive*).
- Typ 2: marginalny (ang. *marginal*).

⁵⁶ Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J., Towards a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts, „Academy of Management Review”, nr 22(4), New York 1997, s. 869

⁵⁷ Paliwoda-Matiolańska A., Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem, C.H. Beck, Warszawa 2014, s. 59

- Typ 3: niewspierający (ang. *nonsupportive*).
- Typ 4: mieszany (ang. *mixed blessing*)⁵⁸.

W pierwotnych koncepcjach teoria interesariuszy odnosiła się do ogółu relacji pomiędzy organizacją a otoczeniem. Szybko jednak badacze doszli do wniosku⁵⁹, że „uniwersytety mają długą – jeśli nie wręcz immanentną – tradycję zarządzania interesariuszami – zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi – jako sposób osiągania swoich sprzecznych celów, by łagodzić konflikty pomiędzy różnymi grupami interesów”⁶⁰. Definicja ta została stworzona również po to, by podkreślić, że pod adresem jednego procesu, projektu, usługi bądź wyrobu swoje oczekiwania formułują różne grupy interesu. Z tego wynika, że te oczekiwania mogą być wzajemnie sprzeczne. To może powodować, że obniżenie jakości w percepcji jednej grupy interesariuszy będzie postrzegane jako jej podwyższenie w rozumieniu innej grupy.

1.2.2 Typologia interesariuszy jakości kształcenia

W literaturze dotyczącej interesariuszy instytucji akademickich można znaleźć podziały na różne grupy. B. Jongbloed, J. Enders i in. wyodrębniają 12 grup interesariuszy, wskazując jednocześnie, że aby zwiększyć presję na instytucje akademickie, poszczególne grupy interesariuszy mogą tworzyć koalicje z innymi w celu maksymalizacji swoich zysków zbiorowych⁶¹. W tabeli 1.3 zgrupowano poszczególne grupy interesariuszy instytucji akademickiej.

Tabela 1.3. Grupy interesariuszy instytucji akademickiej

Kategoria interesariuszy	Grupy składowe, społeczności, interesariusze, klienci itp.
Jednostki rządzące	krajowe i regionalne władze, ciała zarządzające, rady fundatorów, organizacje buforowe, organizacje religijne
Władze uczelni	rektorzy, kanclerze, wyższa kadra kierownicza
Pracownicy	pracownicy wydziałów, administracja, personel wspierający
Klienci	studenci, rodzice/współmałżonkowie, wpłacający czesne, partnerzy świadczący usługi, pracodawcy, organizatorzy praktyk
Dostawcy	placówki edukacyjne niższego szczebla, absolwenci, inne placówki akademickie, dostawcy żywności, firmy ubezpieczeniowe, zakłady usługowe, dostawcy usług
Konkurenci	bezpośredni: publiczne i niepubliczne szkoły wyższe potencjalni: dostawcy usług na odległość, nowe przedsięwzięcia substytuty: programy szkoleniowe finansowane przez pracodawców
Donatorzy	powiernicy, przyjaciele, rodzice, stowarzyszenia, pracownicy, przemysł, rady badawcze, fundacje

⁵⁸ Savage G.T., Nix T.W., Whitehead C.J., Blair J.D., *Strategies for Assessing and Managing Organizational Stakeholders*, „Academy of Management Executive”, Vol. 5, No. 2, Academy of Management, New York 1991, s. 65–67

⁵⁹ Szerzej patrz: Allen M.D., *The goals of universities*, Society for Research into Higher Education/Open University Press, Milton Keynes 1988

⁶⁰ Bennenworth P., Jongbloed B.W., *Who matters to universities? a stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation*, „Higher Education”, Volume 59, Issue 5, Springer, New York 2010, s. 567–588

⁶¹ Jongbloed B., Enders J., Salerno C., *Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and a research agenda*, „Higher Education”, no 56, Springer, New York 2008, s. 308

Kategoria interesariuszy	Grupy składowe, społeczności, interesariusze, klienci itp.
Społeczności	otoczenie, sieci szkół, partnerzy społeczni, izby branżowe, nieformalne grupy interesu
Regulatorzy rządowi	ministerstwa odpowiedzialne za naukę/edukację, organizacje buforowe, krajowe i regionalne instytucje finansujące, rady badawczo-rozwojowe (B+R), centra wspierające naukę, organy podatkowe, organizacje zabezpieczenia społecznego, biura patentowe
Regulatorzy pozarządowi	fundacje, instytucje akredytujące, związki zawodowe, sponsorzy kościelni
Pośrednicy finansowi	banki, fundusze inwestycyjne, analitycy
Partnerzy <i>joint venture</i>	związki i konsorcja, korporacyjni sponsorzy badań i usług edukacyjnych

Źródło: Jongbloed B., Enders J., Salerno C., Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and a research agenda, „Higher Education”, no 56, 2008, s. 308, cyt. za: Burrows, J., Going beyond labels: a framework for profiling institutional stakeholders, „Contemporary Education”, 70 (4), 1999

Z kolei J. Ressler, badając wpływ reputacji uczelni na intencje interesariuszy, wyodrębnia mniejszą liczbę grup: przyszłych studentów, obecnych studentów, absolwentów oraz pracodawców⁶².

Na podstawie przeglądu literatury oraz obserwacji własnych autor niniejszej rozprawy wraz z P. Grudowskim sformułował autorską koncepcję podziału grup interesariuszy⁶³. W odniesieniu do procesu kształcenia podstawowym podziałem grup interesariuszy jakości kształcenia jest podział na interesariuszy wewnętrznych oraz zewnętrznych. Do pierwszego zbioru zalicza się te grupy, które pozostają w bezpośredniej administracyjno-prawnej relacji z uczelnią. Interesariusze zewnętrzni zaś to wszystkie grupy będące zainteresowane realizacją celów jakościowych, niebędące bezpośrednio powiązane z uczelnią.

Do grupy pierwszej – tj. interesariuszy wewnętrznych – zalicza się:

1. Studentów, doktorantów.
2. Kadre akademicką, w tym władze uczelni.
3. Pozostały personel (np. administracyjny, techniczny).

W skład interesariuszy zewnętrznych jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym wchodzi:

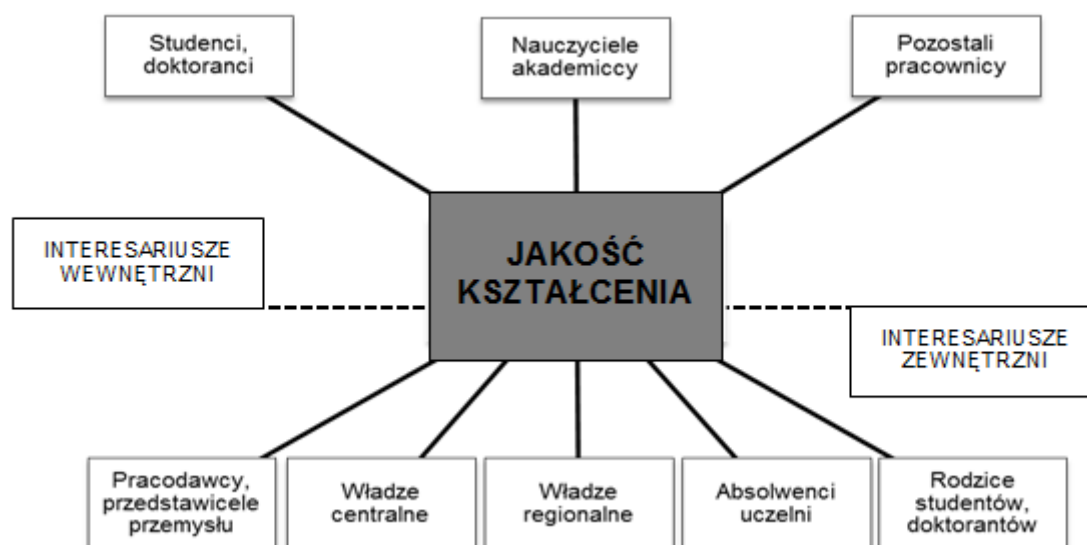
1. Władze centralne.
2. Władze regionalne.
3. Przedsiębiorcy.
4. Absolwenci.
5. Rodzice studentów, doktorantów.

Na zamieszczonym rysunku 1.3 przedstawiono wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

⁶² Ressler J., *Assessing the impact of university reputation on stakeholder intentions*, „Journal of General Management”, Vol. 35 Issue 1, Braybrook Press, Henley-on-Thames 2009, s. 9

⁶³ Szerzej patrz: Grudowski P., Lewandowski K., *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse” Vol. 10, Nr 3, Tom 2, Uniwersytet Gdański, Sopot 2012

Rysunek 1.3. Interesariusze jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym



Źródło: oprac. własne, na podstawie Grudowski P., Lewandowski K., Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych, „Zarządzanie i Finanse” Vol. 10, Nr 3, Tom 2, Uniwersytet Gdański, Sopot, 2012, s. 401

W odniesieniu do katalogu interesariuszy zewnętrznych należy zaznaczyć, że choć polski system publicznego szkolnictwa wyższego jest finansowany wyłącznie przez władze centralne, to władze regionalne (zarządy województw) mają żywy interes w podnoszeniu jakości kształcenia w uczelniach na swoim terenie. Dzieje się tak, ponieważ uczelnia oferująca wysokiej jakości kształcenie stanowi w gospodarce opartej na wiedzy podstawę do rozwoju w dwóch aspektach. Po pierwsze, dostarcza wykwalifikowanej kadry dla regionalnej gospodarki, a po drugie, zapobiega wyludnianiu się regionów poprzez absorbowanie młodych ludzi. Ten drugi aspekt wydaje się szczególnie istotny w sytuacji prognozowanego spadku ludności Polski do roku 2030 o ponad 2,2 mln⁶⁴. Ten regres demograficzny nie rozłoży się równomiernie między poszczególne województwa. Zainteresowanie władz regionów poprawą jakości kształcenia na uczelniach wynika zatem z chęci przeciwdziałania tej negatywnej tendencji. K. Leja stwierdza, że nie tylko władze regionalne, ale także samorządowe mają wpływ na uczelnie również w innym wymiarze. Dbłość o kondycję finansową szkół im podporządkowanych organizacyjnie przekłada się również na przygotowanie uczniów jako kandydatów na studentów⁶⁵.

Warto podkreślić również zmianę paradygmatu polityki regionalnej zawartego w „Krajowej Strategii Rozwoju Regionalnego 2010–2020: Regiony, Miasta, Obszary wiejskie” przyjętej przez Radę Ministrów w dniu 13 lipca 2010 roku. W dokumencie tym można znaleźć stwierdzenie o przejściu od polityki regionalnej stanowiącej przede wszystkim kanał redystrybucji środków do polityki ukierunkowanej na wykorzystanie potencjałów endogenicznych wszystkich terytoriów dla osiągnięcia

⁶⁴ Prognoza ludności Polski do roku 2030, źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/prognoza_ludnosci_ogolem.xls, dostęp: 2012-12-08

⁶⁵ Leja. K., *Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu*, [w:] Leja K. (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008, s. 65

celów rozwoju kraju – kreowania wzrostu, zatrudnienia i spójności⁶⁶. Za taki zasób należy uznać m.in. uczelnie wyższe, które pełnią funkcję w rozwoju poprzez wsparcie rozwoju kapitału ludzkiego oraz umiejętności, rozwoju kulturalnego i społecznego, budowy konkurencyjności regionu oraz rozwoju innowacyjności regionu⁶⁷.

Grupy interesariuszy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym można także podzielić zgodnie z metodyką analizy interesariuszy wskazaną przez M. Trockiego i B. Gruczę i stosowaną w zarządzaniu projektami: głównymi, drugorzędnymi i pozostałymi⁶⁸ dla zarządzania projektami. Zgodnie z tą typologią interesariuszy jakości kształcenia można podzielić na:

- Głównych (nauczyciele akademicy, studenci, doktoranci, pracodawcy).
- Drugorzędnych (władze centralne, pracownicy administracji uczelni, władze regionalne).
- Pozostałych (absolwenci, rodzice studentów i doktorantów).

Głównym kryterium podziału jest w tym przypadku nie przynależność do struktury organizacyjnej uczelni, lecz możliwość wyegzekwowania swoich wymagań w zakresie jakości kształcenia. W grupie interesariuszy głównych zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy mają możliwość egzekwowania swoich wymagań w procesie kształcenia, władze centralne zaś mają wpływ na realizację swoich wymagań poprzez ustanawianie zewnętrznych standardów jakości kształcenia i ich egzekwowanie.

Drugorzędni interesariusze mają możliwość egzekwowania swoich wymagań jedynie pośrednio, jednakże są to działania zorganizowane, ponieważ poszczególne grupy mają charakter ustrukturyzowany. Przedsiębiorcy mogą wpływać na jakość kształcenia dwójako: poprzez swoje reprezentacje (stowarzyszenia, rady konsultacyjne i inne nieformalne grupy nacisku) lub niezatrudnianie absolwentów poszczególnych jednostek, uznając ich za osoby o niewystarczających kwalifikacjach. Władze regionów mogą pośrednio egzekwować swoje wymagania poprzez odpowiednie stymulowanie rozwoju jednostek, które są szczególnie użyteczne z punktu widzenia ich planów rozwojowych, zapisanych w strategiach rozwoju regionalnego. Pozostali pracownicy mogą wpływać na jakość kształcenia w ramach dostępnych możliwości kreowania życia akademickiego na uczelni (np. poprzez udział w pracach rad wydziałów lub współpracując z nauczycielami przy ustalaniu procedur realizacji kształcenia). Pozostała grupa interesariuszy wykazuje żywotne zainteresowanie jakością kształcenia szkolnictwa wyższego, jednakże są to grupy nieustrukturyzowane i ich nacisk może być jedynie pozaformalny. Nie mają one narzędzi do wyegzekwowania swoich wymagań.

A. Paliwoda-Matiolańska dzieli grupy interesariuszy na: substanowujących (takich, bez których biznes nie mógłby się obejść), kontraktowych (mających luźny związek z przedsiębiorstwem) oraz kontekstowych (pełniących fundamentalną funkcję w osiąganiu przez firmę dobrego imienia,

⁶⁶ *Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2010–2020: Regiony, Miasta, Obszary wiejskie*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010, s. 7

⁶⁷ Murzyn D., *Contribution of Universities to Regional Development*, [w:] Woźniak G.W. (red.), *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, z. 28: Determinanty rozwoju regionalnego w kontekście procesów globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012, s. 220, [za:] *Higher education in regions: globally competitive, locally engaged*, OECD, Paryż 2007 [odwrotnie? najpierw pozycja cytowana, a później źródło, skąd się ją uzyskało]

⁶⁸ Trocki M., Grucza B. (red.), *Zarządzanie projektem europejskim*, PWE, Warszawa 2007, s. 66

akceptacji dla swojej działalności)⁶⁹. Wskazana przez autora niniejszej rozprawy typologia koresponduje z podziałem dokonany zarówno przez R. Mitchella, jak i A. Paliwodę-Matiolańską. Pomimo oczywistego faktu, że liczba grup i typologii interesariuszy w literaturze badawczej jest ogromna, należy podkreślić, że będzie się ona różnić w zależności od kontekstu analizy ich otoczenia. Stąd należy uznać, że zaprezentowany układ interesariuszy jest optymalny w kontekście obranych celów badawczych niniejszej pracy. Ogniwem łączącym interesariuszy jakości kształcenia jest zasadniczy efekt – tj. wartościowy absolwent danych studiów. K. Leja wskazuje, że zadaniem uczelni jest stworzenie absolwentom szansy na osiągnięcie sukcesu zawodowego po ukończeniu studiów⁷⁰.

1.2.3 *Determinanty jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*

Omawiając zagadnienie determinant jakości kształcenia, należy rozpocząć od istotnego rozróżnienia dwóch pojęć: determinanty i czynnika. Z przeglądu literatury krajowej i zagranicznej można odnieść wrażenie istnienia chaosu definicyjnego, który skutkuje niesłusznym uznaniem tych dwóch pojęć za synonimy. Słownik Języka Polskiego PWN definiuje determinantę jako czynnik wpływający na coś w zasadniczy sposób⁷¹. Czynnikiem zaś definiowany jest jako jedna z przyczyn wywołujących skutek⁷². Już sama lektura słownika pozwala na uchwycenie istotnych różnic pomiędzy tymi dwoma pojęciami. W rozumieniu autora niniejszej pracy, determinanty stanowią pojęcie węższe, a zatem dokładniejsze w opisie przyczyn powodujących określoną zmianę.

Kluczowym procesem warunkującym funkcjonowanie uczelni wyższej jest kształcenie. Jego jakość jest warunkowana m.in. przez strukturę i zależności między poszczególnymi podmiotami funkcjonującymi wewnątrz uczelni. Zestaw takich zależności można zdefiniować jako wewnętrzne determinanty jakości kształcenia, tj. **przyczyny tkwiące w uczelni, istotnie wpływające na poprawę lub pogorszenie jakości kształcenia**.

M. Abaalkhail i Z. Irani wskazują, że z wielu determinant najważniejsze są te, które mogą mieć istotny wpływ na zrównoważony rozwój jakości edukacji. Autorzy ci określili 11 determinant jakości kształcenia, które następnie poddali badaniom empirycznym⁷³:

1. Przywództwo i zarządzanie strategiczne.
2. Rekrutacja studentów, naukowców i personelu.
3. Programy kształcenia.
4. Badania i dydaktyka.
5. Pedagogika.
6. Wsparcie badań i procesów dydaktycznych.
7. Zarządzanie wiedzą.
8. Osiągnięcia naukowe.

⁶⁹ Paliwoda-Matiolańska A., *op. cit.*, s. 60

⁷⁰ Leja K., *op. cit.*, s. 50, [za:] Buchner-Jeziorska A., Minkiewicz B., Osterczuk-Kozińska A. (red), *Studia wyższe – szansa na sukces?*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1998

⁷¹ *Słownik Języka Polskiego PWN* (wersja on-line), <http://sjp.pwn.pl/szukaj/determinanta>, dostęp 2012-12-22

⁷² *Ibidem*

⁷³ Abaalkhail M., Irani Z., *a Study of Influential Factors on Quality of Education*, „International Journal of Humanities and Applied Sciences” (IJHAS) Vol. 1, No. 3, Planetary Scientific Research Centre 2012, s. 94–95

9. Postępy studentów, ich sukcesy i satysfakcja.
10. Osiągnięcia instytucji akademickich.
11. Zarządzanie zmianami i innowacjami.

Kolejny warty przywołania katalog determinant jakości kształcenia został zaproponowany przez M. Tsinidou, V. Gerogiannis i in. Na podstawie literatury naukowej zidentyfikowali oni elementy nazwane przez siebie kryteriami jakości kształcenia, które w istocie stanowią zbiór jej determinant:

1. Nauczycieli akademickich.
2. Administrację uczelni.
3. Usługi biblioteczne.
4. Programy kształcenia.
5. Lokalizację uczelni.
6. Infrastrukturę.
7. Perspektywy kariery⁷⁴.

Warto również wskazać, że w raporcie Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organization for Economic Co-operation and Development* – OECD) autorstwa F. Hénard i D. Roseveare wskazano następujące aktualne czynniki wpływające na jakość kształcenia⁷⁵:

1. Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego.
2. Poszerzenie zakresu edukacji i większej różnorodności profili studenckich.
3. Szybkie zmiany w technologii, które mogą szybko sprawić, że treści programu i metodologii uczenia stają się przestarzałe.
4. Popyt na większe zaangażowanie obywatelskie absolwentów i rozwoju regionalnego uwzględniającego potrzeby szkolnictwa wyższego.
5. Zwiększona presja globalnej konkurencji, skuteczności gospodarczej.
6. Potrzeba wytwarzania zasobów wykwalifikowanej siły roboczej, aby sprostać wyzwaniom XXI wieku.

Analiza determinant jakości kształcenia jest również przedmiotem zainteresowania polskich badaczy. Duże znaczenie mają prace T. Wawaka, który na podstawie swoich doświadczeń oraz długoletnich badań prowadzonych w obszarze zarówno etyki, jak i jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym sformułował zbiór determinant jakości kształcenia. Prezentując je, autor ten wskazuje, że jakość kształcenia to rezultat synergii działania podmiotów w nim uczestniczących, czyli uczelni i studentów⁷⁶. Schemat prezentujący determinanty jakości kształcenia wg T. Wawaka przedstawiono na rysunku 1.4⁷⁷.

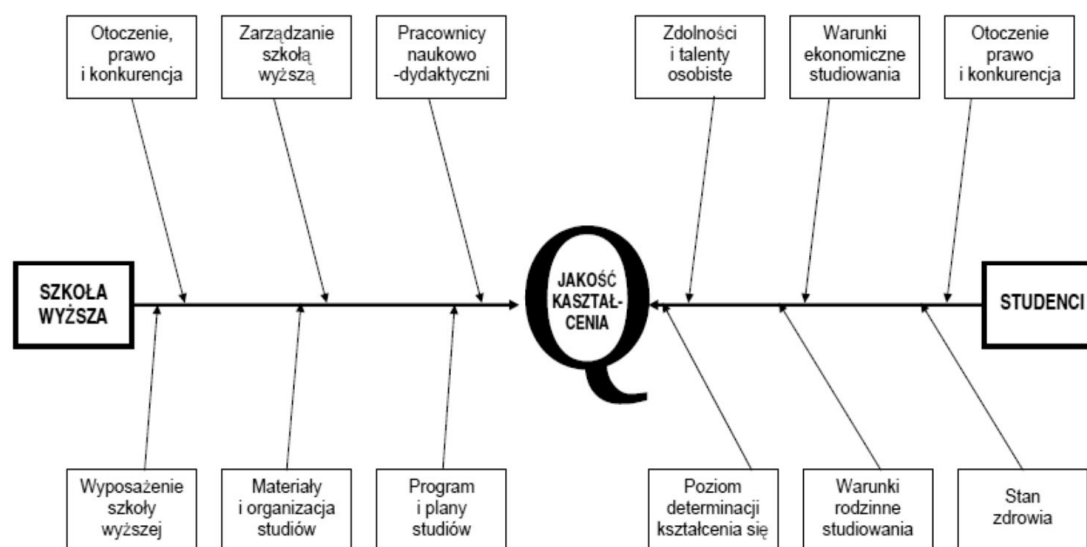
⁷⁴ Tsinidou M., Gerogiannis V. Fitsilis P., *Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study*, Quality Assurance in Education, Vol. 18 No. 3, Emerald, Bingley 2010, s. 227–244

⁷⁵ Hénard F., Roseveare D., *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*, OECD, Paryż 2012

⁷⁶ Wawak T., *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 200

⁷⁷ Zgodnie z zasadami tworzenia wykresu, im bliżej badanego skutku (czyli jakości kształcenia) znajduje się grot strzałki, tym istotniejszy jest ten czynnik, cyt. za Wawak T., ibidem, s. 200

Rysunek 1.4. Determinanty jakości kształcenia



Źródło: Wawak T., *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 201

T. Wawak podjął też badania dotyczące wpływu zidentyfikowanych 28 determinant na jakość kształcenia. Zdaniem uczestników tych badań – profesorów – najważniejsze okazały się determinanty odnoszące się do poziomu dydaktycznego i naukowego nauczycieli oraz predyspozycje studentów⁷⁸. Konkludując swoje badania, T. Wawak zauważa, że nie ulega wątpliwości, że najważniejszy jest człowiek⁷⁹. Potwierdza to centralną rolę człowieka w procesie edukacji, jak również istotne znaczenie wewnętrznych czynników. Rozważając temat determinant jakości kształcenia, warto przytoczyć także opinię M. Wiśniewskiej, która wskazuje, że uniwersytet świadczący usługi na najwyższym poziomie to taki, którego władze nie boją się reform wewnętrznych, stwarzają szanse rozwoju i dbają o poszerzenie pozabudżetowych źródeł finansowania⁸⁰. To ostatnie stwierdzenie wydaje się szczególnie istotne w kontekście badań prezentowanych w niniejszej pracy.

Czynniki wpływające na jakość kształcenia pod kątem zarządzania relacjami badała także A. Drapińska. Autorka przeprowadziła badania w grupie studentów. Zgodnie z ich wynikami w tej grupie jakość jest bardzo ważna dla ponad 80% respondentów. W badaniach tych jako elementy jakości technicznej i funkcjonalnej wskazane zostały: zajęcia dydaktyczne, wykładowcy, program studiów, organizacja studiów, infrastruktura i obsługa⁸¹. A. Piasecka w swoich badaniach, które zostały przeprowadzone w latach 2006–2008 w dziesięciu publicznych szkołach wyższych

⁷⁸ Por. szerzej: Wawak T., *Identyfikacja determinant jakości kształcenia – wyniki badań*, pobrano z portalu <http://tadeusz.wawak.pl>, s. 7, dostęp 2012-12-22

⁷⁹ Wawak T., *Determinanty jakości kształcenia w świetle nowej Strategii Rozwoju Edukacji w Polsce w latach 2007-2010 oraz nowej ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym*, pobrano z portalu <http://tadeusz.wawak.pl>, s. 3, dostęp 2012-12-22

⁸⁰ Wiśniewska M., *Innowacyjność i jakość uniwersytetu w społeczeństwie wiedzy*, [w:] Kłos Z. (red.), *TQM stymulatorem innowacyjności*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 2008, s. 432

⁸¹ Drapińska A., *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 252–253

posiadających certyfikowany system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami normy ISO 9001⁸², wykazała, że do czynników, które w największym stopniu determinują jakość kształcenia, należą:

- Wiedza i umiejętności nauczycieli akademickich.
- Metody oceny i nauczania.
- Program nauczania.
- Wyposażenie.

W mniejszym stopniu jakość kształcenia determinują:

- Pracownicy dziekanatu.
- Wiedza i umiejętności absolwentów szkół średnich.
- Postawa studentów.

Warto zauważyć, że wyniki badań A. Piaseckiej korespondują z przytoczonymi wcześniej wynikami T. Wawaka.

M. Tutko w badaniach nad zarządzaniem jakością kształcenia na studiach ekonomicznych wskazała na następujące determinanty⁸³:

- Program studiów, w tym standardy nauczania.
- Kadra naukowo-dydaktyczna.
- Logistyczne zabezpieczenie realizacji procesu dydaktycznego.
- Zasady funkcjonowania uczelni.
- Otoczenie.
- Instancje nadzoru.

Fundusze europejskie bezpośrednio oddziałują na pierwsze 3 determinanty. Oddziaływanie to wyraża się w aplikowaniu i dofinansowywaniu poszczególnych projektów, które mogą polegać bądź na dofinansowaniu modernizacji logistycznego zaplecza, bądź na modernizacji programów studiów lub poszerzeniu kompetencji kadry dydaktycznej. Zarówno zbiór determinant, jak i sposób ich oddziaływania wydaje się tożsamy w przypadku studiów I i II oraz III stopnia, niezależnie od prowadzonej dyscypliny.

Na podstawie przeglądu literatury i własnych obserwacji autor sformułował własny zestaw determinant ujętych w podziale na wewnętrzne, czyli zależne od samych uczelni, oraz zewnętrzne, które stanowią odzwierciedlenie otoczenia instytucji akademickiej⁸⁴.

Do wewnętrznych determinant jakości kształcenia zalicza się m.in. jakość, otwartość studentów/doktorantów, charakter realizowanych treści programowych w ramach uprawianej dyscypliny. Oprócz wymienionych elementów ważne są: systemy motywacji studentów i pracowników, mobilność uczestników procesu kształcenia, wyposażenie placówek realizujących proces kształcenia. Determinantą jakości procesu kształcenia jest także samoświadomość interesariuszy procesu

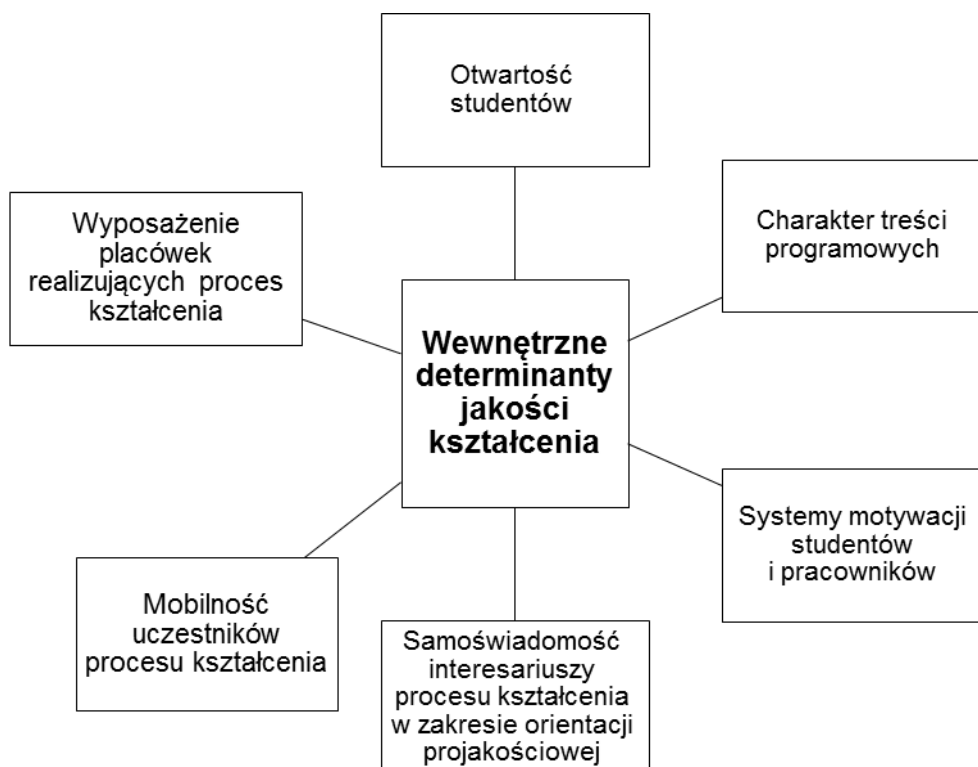
⁸² Piasecka A., *op. cit.*, s. 413–414

⁸³ Tutko M., *op. cit.*, s. 61–67

⁸⁴ Szerzej patrz: Grudowski P., Lewandowski K., *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse” Rok 10, Nr 3, Tom 1, Wydział Zarządzania UG, Sopot 2012

kształcenia zarówno w odniesieniu do rangi wykształcenia, jak i orientacji projakościowej uczelni wyższej. Wewnętrzne determinanty jakości kształcenia można podzielić także ze względu na działanie danego czynnika: pozytywne – mające wpływ na poprawę jakości – i negatywne – mające wpływ na jej obniżenie (rysunek 1.5).

Rysunek 1.5. Wewnętrzne determinanty jakości kształcenia

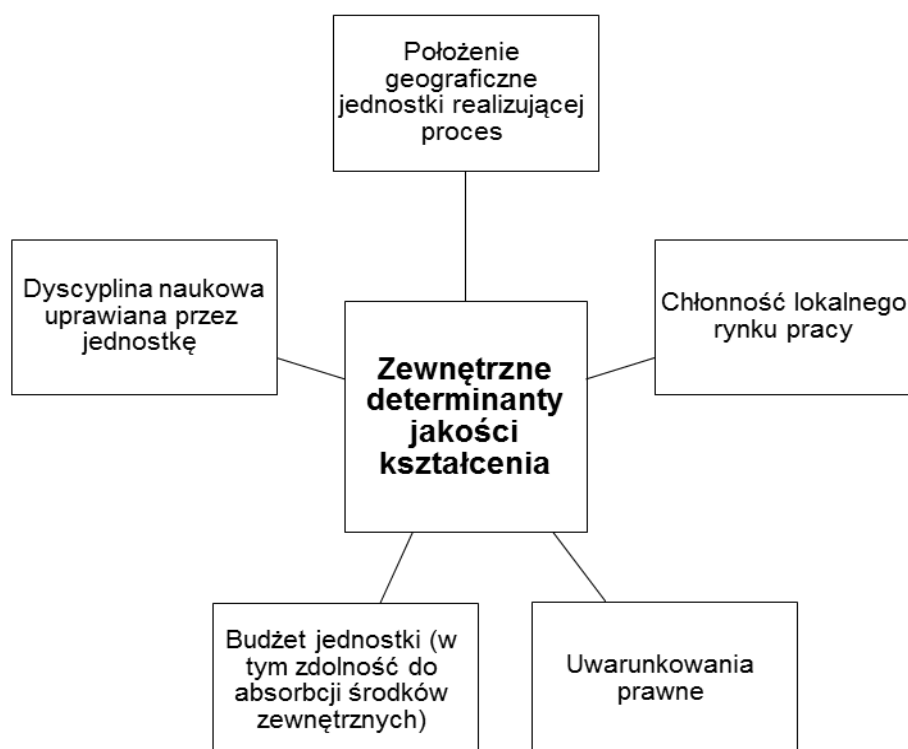


Źródło: oprac. własne, na podstawie Grudowski P., Lewandowski K., Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych, „Zarządzanie i Finanse” Rok 10, Nr 3, Tom 1, Wydział Zarządzania UG, Sopot 2012

Kształcenie jako proces jest zawsze osadzone w specyficznej przestrzeni społeczno-gospodarczej. Jak stwierdza T. Wawak, na profesora i studenta oddziałują otoczenie i wewnętrzne czynniki, których wpływ na jakość kształcenia może być znaczący⁸⁵. Struktura tej przestrzeni będzie zatem oddziaływać na sposób realizowania tego procesu, a przez to również na jakość kształcenia. Do zewnętrznych determinant należy zaliczyć położenie jednostki realizującej proces (tereny gęsto/słabo zaludnione, dobrze/źle skomunikowane, silnie/słabo uprzemysłowione itp.), uwarunkowania prawne, budżet uczelni (w tym skuteczność absorpcji środków zewnętrznych), chłonność rynku pracy, rodzaj kształcenia realizowany przez jednostkę. Analiza tego spisu pozwala stwierdzić, że część czynników może występować zarówno w grupie determinant wewnętrznych, jak i zewnętrznych, co podkreśla ich wzajemne powiązania i interakcję. Zewnętrzne determinanty jakości kształcenia również można podzielić na takie, które podnoszą lub obniżają jakość kształcenia (rysunek 1.6).

⁸⁵ Wawak T., *Jakość zarządzania i zarządzanie jakością w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 199

Rysunek 1.6. Zewnętrzne determinanty jakości kształcenia



Źródło: opracowanie własne, na podstawie Grudowski P., Lewandowski K., Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych, „Zarządzanie i Finanse” Rok 10, Nr 3, Tom 1, Wydział Zarządzania UG, Sopot 2012

1.3 Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym i jej pomiar

1.3.1 Systemy jakości kształcenia

Istotną kwestię związaną z zagadnieniem jakości kształcenia stanowią systemowe ramy jej zapewnienia. Generalnie systemy dotyczące jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym można podzielić na:

- Wewnętrzne systemy zapewnienia jakości kształcenia (wprowadzane na poszczególnych uczelniach).
- Zewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia z wiodącą rolą Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA)⁸⁶, określony w Ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym (PoSW).

Zainteresowanie szkół wyższych ich wprowadzaniem stanowi element projakościowej reorientacji, która dokonała się w ostatnich latach. Przyczyną takich zmian jest z jednej strony rosnąca konkurencja na rynku szkół wyższych oraz zewnętrzne uwarunkowania, takie jak normy prawne czy modele akredytacji. Jak wskazuje P. Grudowski, to nowe podejście do projakościowego zarządzania uczelniami i potrzeba radykalnego przebudowania dotychczas stosowanych archaicznych praktyk zarządzania w polskim szkolnictwie wyższym wynikają bezpośrednio z:

- Nowej ustawy – PoSW.

⁸⁶ Raport końcowy „Modele zarządzania uczelniami w Polsce”, Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 165

- Najnowszych i planowanych rozporządzeń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW).
- Wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK).
- Nowego modelu akredytacji stosowanego przez PKA⁸⁷.

Systemy jakości kształcenia wprowadzane są po to, by zabezpieczyć interesy najważniejszych grup interesariuszy procesu kształcenia (studentów, doktorantów, pracodawców).

Ze względu na uwarunkowania prawne obowiązujące w polskim systemie szkolnictwa wyższego najbardziej odpowiedni do wprowadzania systemowych rozwiązań w zakresie zarządzania jakością jest system oparty na wytycznych Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ang. *European Association for Quality Assurance – ENQA*). Organizacja ta opublikowała dokument „Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” (ang. *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education – ESG*). Dokument ten stanowi kompendium rozwiązań dotyczących przygotowania i wdrożenia zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych systemów jakości.

Do europejskich standardów wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia zaliczono⁸⁸:

- Politykę jakości i procedury zarządzania jakością.
- Zatwierdzanie, monitoring oraz okresowy przegląd programów i ich efektów.
- Ocenianie studentów.
- Zapewnienie jakości kadry dydaktycznej.
- Zasoby do nauki oraz środki wsparcia dla studentów.
- Systemy informacyjne.
- Publikowanie informacji.

Warto wskazać, że projekty współfinansowane ze środków UE w wielu aspektach wspierają dążenie do wymienionych standardów. Ze środków UE na lata 2007–2013 można było w znacznym stopniu współfinansować poprawę bazy infrastrukturalnej uczelni oraz wspierać poprawę jakości kadry dydaktycznej oraz wspomagać studentów i doktorantów np. poprzez tworzenie systemu dodatkowych stypendiów naukowych.

Omawiany dokument odnosi się również do zewnętrznych systemów, za które odpowiedzialne są agencje akredytacyjne (np. PKA). Istotą standardów i wskazówek w tym obszarze jest unikanie zbytniej restrykcyjności, aby nie krępować działania europejskich i krajowych agencji zapewnienia jakości, z kolei zaś standardy muszą zagwarantować wyrazistość i przejrzystość działań. Standardy te

⁸⁷ Grudowski P., *Możliwości wykorzystania modeli doskonałości w systemach zarządzania jakością wyższych uczelni*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” Nr 151: *Orientacja na klienta jako kryterium doskonałości*, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 250–251

⁸⁸ *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym, MEN, Warszawa 2005, s. 16–19

powinny też wskazywać na podobieństwa w działaniach agencji w wymiarze europejskim. Zewnętrzne standardy jakości kształcenia zawarte w dokumencie to⁸⁹:

- Stosowanie procedur zewnętrznego zapewnienia jakości na rzecz szkolnictwa wyższego.
- Oficjalny status agencji akredytacyjnych.
- Regularna działalność.
- Odpowiednie zasoby.
- Jasna i wyraźna misja.
- Niezależność agencji.
- Stosowanie przez agencje procesy i kryteria zewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia powinny być określone z wyprzedzeniem i powszechnie dostępne.
- Agencje powinny dysponować procedurami w zakresie własnej odpowiedzialności.

Jeśli chodzi o studia doktoranckie, to warto podkreślić, że przedstawione standardy nie odnoszą się do nich wprost, gdyż dopiero po ich opracowaniu wyodrębnione zostały w ramach Procesu Bolońskiego studia III stopnia. Analiza tych zapisów, w stosunku do studiów doktoranckich pokazuje jednak, że wskazówki te mają na tyle uniwersalny charakter, że mogą być (i są) stosowane także w przypadku studiów III stopnia.

1.3.2 *Modele pomiaru jakości kształcenia*

Kształcenie stanowi najważniejszą funkcję w systemie szkolnictwa wyższego, stąd pomiar jakości kształcenia stanowi jedną z kluczowych kwestii. Rozpatrując to zagadnienie, warto podkreślić za R. Kolmanem, że mierzenie jakości w sposób bezpośredni nie jest możliwe, bo nie istnieje powszechnie uznana jednostka miary jakości⁹⁰. W tej sytuacji, mierząc jakość kształcenia, należy przyjąć cechy, które pozwalają na obiektywne stwierdzenie różnic pomiędzy dwoma badanymi podmiotami. Cechy należy podzielić ze względu na możliwość pomiaru i kwantyfikacji na mierzalne i niemierzalne. Jak wskazuje A. Hamrol, cechy mierzalne przyjęło się nazywać wielkościami, a cechy niemierzalne atrybutami⁹¹. Biorąc pod uwagę konieczność wykonania takiego pomiaru, który umożliwi porównanie między danymi podmiotami, należy odrzucić atrybuty, gdyż te siłą rzeczy nie są możliwe do wyrażenia w liczbach.

W literaturze poświęconej zagadnieniom jakości kształcenia na poziomie akademickim znaleźć można różne koncepcje dotyczące jej pomiaru. Są one oparte na modelach pomiaru jakości usług oraz zaadaptowane do potrzeb i specyfiki szkolnictwa wyższego. Istnieje też wiele obszarów spornych co do sposobów mierzenia jakości usług w edukacji. W opinii F. Abdullaha najczęściej stosowane sposoby pomiaru jakości usług mogą być zakwalifikowane jako wielokryterialne metody ilościowe⁹². Metodą, którą badacze uznali za najbardziej uniwersalną dla pomiaru jakości usług, jest model opracowany w latach osiemdziesiątych przez A. Parasuramana, V.A. Zeithamlai i L. Berrego –

⁸⁹ *Ibidem*, s. 7

⁹⁰ Kolman R., *op. cit.*, s. 32

⁹¹ Hamrol A., *Zarządzanie jakością z przykładami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005, s. 29

⁹² Abdullah F., *The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector*, „International Journal of Consumer Studies”, 30, 6, November 2006, s. 571

*Servqual*⁹³. Istotą tego modelu jest określenie potrzeb klientów i sprawdzenie, w jakim stopniu zostały one zrealizowane. Podstawą opracowania narzędzi pomiaru było określenie 5 luk w jakości usług:

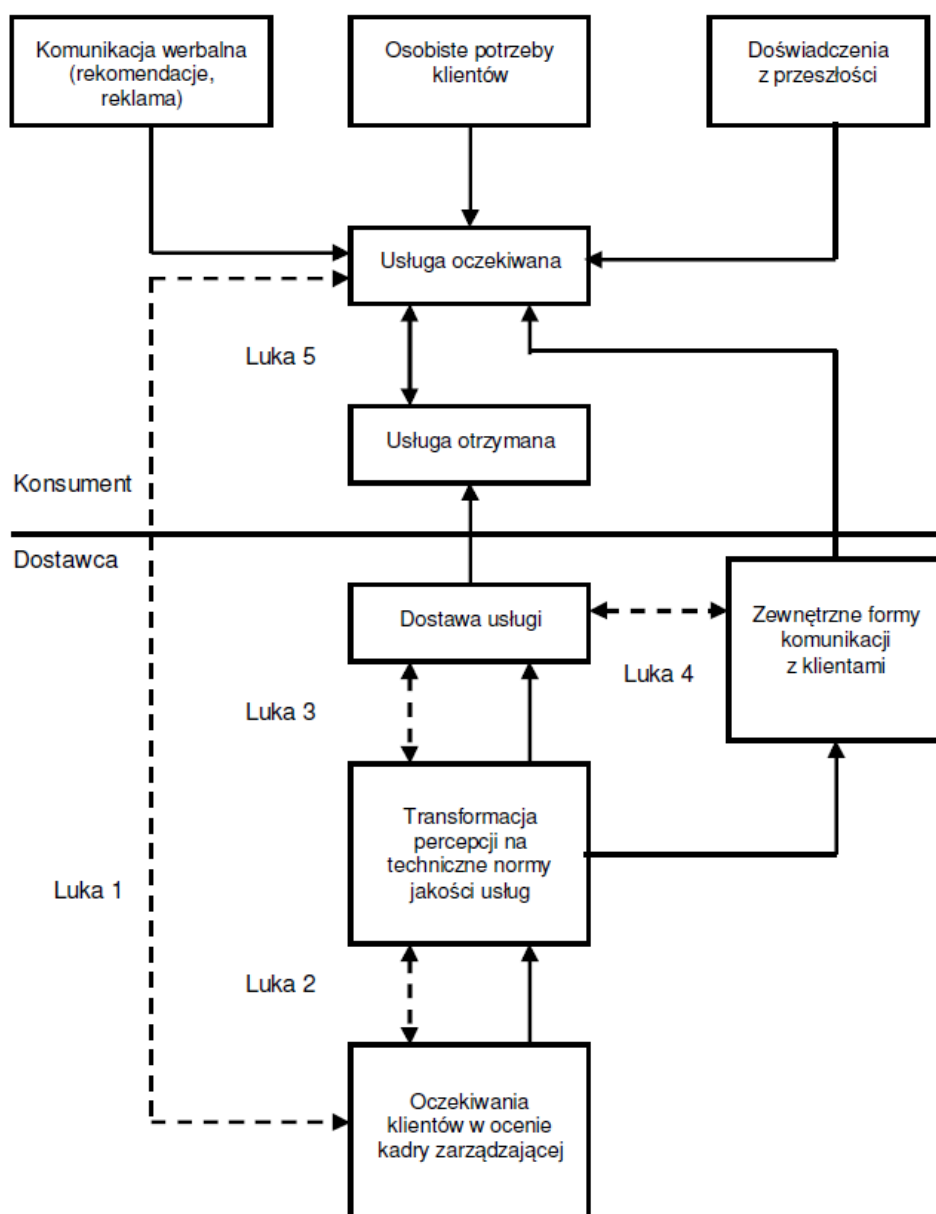
- Luka 1: pomiędzy oczekiwaniami klienta a postrzeganiem oczekiwań przez menadżerów.
- Luka 2: pomiędzy postrzeganiem oczekiwań klientów przez menadżerów a specyfikacją świadczonej usługi.
- Luka 3: pomiędzy specyfikacją świadczonej usługi a usługą rzeczywiście dostarczoną.
- Luka 4: pomiędzy usługą rzeczywiście dostarczoną a informacją przekazaną klientowi na jej temat.
- Luka 5: pomiędzy oczekiwaną przez klienta usługą a jej postrzeganiem⁹⁴.

Na rysunku 1.7 zaprezentowano model pomiaru jakości usług *Servqual* z uwzględnieniem 5 luk.

⁹³ Pierwsza koncepcja pojawiła się w: Parasuraman A., Zeithaml V., Berry L., *a conceptual model of service quality and its implementation for future research*, „Journal of Marketing”, Fall 1985, s. 41–50; metoda została później dopracowana i opublikowana w: Parasuraman A., Zeithaml V., Berry L., *SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*, „Journal of Retailing”, vol. 64, nr 1, 1988, s. 12–40

⁹⁴ Parasuraman A., Zeithaml V., Berry L.: *a conceptual model of service quality...*, s. 41–50

Rysunek 1.7 Model pomiaru jakości usług *Servqual*



Źródło: Stoma M., Modele i metody pomiaru jakości usług, Q&R Polska, Lublin 2012 (wydanie elektroniczne: www.qrpolska.pl/files/file/M3.pdf, dostęp dnia 2014-11-07), s. 41

K. Leja podczas analizy zastosowania modelu *Servqual* stworzył próbę przystosowania modelu do potrzeb usług edukacyjnych w ujęciu usługobiorca (student, doktorant) – usługodawca (nauczyciel akademicki), uwzględniając ograniczenia powodowane przez uwarunkowania wynikające z natury samego procesu kształcenia⁹⁵. W ten sposób badacz ten zidentyfikował luki pomiędzy oczekiwaniem a postrzeganiem usług. W tabeli 1.4 zamieszczono porównania luk modelu jakości usług *Servqual* według A. Parasuramana i in. oraz jakości usług edukacyjnych według K. Leji.

⁹⁵ Leja K., *Instytucja akademicka...*, s. 80

Tabela 1.4. Porównanie luk modelu jakości usług *Servqual* według A. Parasuramana i in. oraz jakości usług edukacyjnych według K. Leji

	Model jakości usług wg A. Parasuramana i in.	Model jakości usług edukacyjnych wg K. Leji
Luka 0 (podstawowa)	–	Pomiędzy wiedzą osób opracowujących programy studiów na temat oczekiwań potencjalnych klientów a tymi oczekiwaniami
Luka 1	Pomiędzy oczekiwaniami klienta a postrzeganiem oczekiwań przez menadżerów	Pomiędzy jakością kształcenia a oczekiwaniami w tym zakresie ze strony kandydatów na studia i studentów (doktorantów)
Luka 2	Pomiędzy postrzeganiem oczekiwań klientów przez menadżerów a specyfikacją świadczonej usługi	Pomiędzy oceną jakości kształcenia przez gremium wewnętrzne i zewnętrzne
Luka 3	Pomiędzy specyfikacją świadczonej usługi a usługą rzeczywiście dostarczoną	Pomiędzy jakością kształcenia a zdefiniowanymi standardami
Luka 4	Pomiędzy usługą rzeczywiście dostarczoną a informacją przekazaną klientowi na tej temat	Pomiędzy przyjętymi standardami jakości kształcenia a wiedzą dotyczącą oczekiwań w tym zakresie
Luka 5	Pomiędzy oczekiwaną przez klienta usługą a jej postrzeganiem	Pomiędzy profilem absolwenta a jego prezentacją w otoczeniu

Źródło: Parasuraman A., Zeithaml V., Berry L., A conceptual model of service quality and its implementation for future research, "Journal of Marketing", Fall 1985, s. 45-46, oraz Leja K., Instytucja akademicka. Strategia. Efektywność. Jakość, GTN, Gdańsk 2003, s. 79–80

Uzupełniając opis modelu *Servqual*, K. Leja podkreśla, że jakość usługi edukacyjnej ma dwie warstwy: wewnętrzną (techniczną), w której ocen dokonują eksperci, oraz zewnętrzną (funkcjonalną), której ocena należy do odbiorców świadczonej usługi⁹⁶. Zgodnie z koncepcją Ch. Grönroosa dwa przywołane aspekty jakości składają się na jakość doświadczalną, którą z kolei porównuje się z jakością oczekiwaną⁹⁷.

Pomiar jakości opracowany przez A. Parasuramana i in. opiera się na kwestionariuszu oceny zawierającym 22 stwierdzenia wraz ze skalą Likerta. Jakość usług jest mierzona w pięciu wymiarach⁹⁸:

1. Konkretyzacja usługi (ang. *tangibles*): cechy fizyczne, wyposażenie, prezentowanie się personelu.
2. Rzetelność (ang. *reliability*): zdolność do wykonania usługi w niezawodnie i dokładnie.
3. Reagowanie (ang. *responsiveness*): gotowość do pomocy klientom wraz z zapewnieniem szybkości obsługi.
4. Pewność (ang. *assurance*): wiedza i uprzejmość pracowników, ich zdolność do budowania zaufania oraz pewność siebie.
5. Empatia (ang. *empathy*): troska, indywidualne podejście do potrzeb klienta.

⁹⁶ Leja K., *op. cit.*, s. 82

⁹⁷ *Ibidem*, s. 82 [za:] Rogoziński K., *Nowy marketing usług*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 1998

⁹⁸ Parasuraman A., Zeithaml V., Berry L., *SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*, „Journal of Retailing”, vol. 64, nr 1, 1988, s. 23

Interesującą próbę wykorzystania metody *Servqual* w połączeniu z modelem Kano w odniesieniu do usługi edukacyjnej podjęła M. Wiśniewska. Po sformułowaniu 22 atrybutów jakości kształcenia przedmiotu kwestionariusz został poddany modyfikacji przy wykorzystaniu metody Kano⁹⁹. Dzięki pytaniom zadawanym w ramach oceny modelu: „Jakbyś się czuł, gdyby usługa spełniała/nie spełniała wymagań?” wraz z 5-stopniową skalą odpowiedzi na podstawie syntezy 2 modeli uzyskano skuteczną metodę postępowania przy ocenie jakości edukacyjnej, w tym przypadku chodziło o ocenę wykładów do wyboru¹⁰⁰.

Model *Servqual* poddano krytyce – udowodniano bowiem, że poszczególne twierdzenia w badaniach mogą mieć różne znaczenie dla różnych grup badanych i należy jednoznacznie zdefiniować każde zdanie. Szczególniej krytykowano założenie, że podstawą oceny usługi jest luka pomiędzy oczekiwaniami a jej wykonaniem. J. Cronin i S. Taylor, odrzucając to założenie, zaproponowali alternatywny model pomiaru jakości usług koncentrujący się na wykonaniu usługi (ang. *performance*)¹⁰¹. Model *Servperf* również zawiera 22-stopniową skalę określającą cechy fizyczne towarzyszące wykonaniu usługi. Na gruncie krytyki modelu *Servqual* pojawiły się również inne modele pomiaru jakości usług, np. modele EP (ang. *evaluated performance*), NQ (ang. *normed quality*) opracowane przez R. Teasa¹⁰². Fakt, że jakość kształcenia była mierzona za pomocą modelu *Servqual* zaadaptowanego do specyfiki szkolnictwa wyższego, doprowadził badaczy do wniosku o konieczności stworzenia osobnego modelu, który tę specyfikę by uwzględniał. Takim modelem jest opracowany przez F. Abdullaha w 2005 roku *HEdPERF*. Model ten zawiera 41-stopniową skalę pomiaru jakości w szkolnictwie wyższym opartą na 6 wymiarach¹⁰³:

1. Aspekty pozanaukowe (ang. *Non-academic aspects*): elementy niezbędne do wypełnienia przez studentów swoich zobowiązań wynikających ze studiowania – odnosi się to do obowiązków wykonywanych przez pracowników administracyjnych.
2. Aspekty naukowe (ang. *Academic aspects*): elementy, które odnoszą się do obowiązków nauczycieli akademickich.
3. Opinia (ang. *Reputation*): elementy, które wskazują na znaczenie instytucji kształcenia wyższego w projektowaniu profesjonalnego wizerunku.
4. Dostęp (ang. *Access*): elementy, które odnoszą się do takich kwestii, jak dostępność, łatwość kontaktu, komfort.
5. Kwestie programowe (ang. *Programme issues*): elementy, które podkreślają znaczenie oferowania szerokiego zakresu renomowanych programów akademickich lub specjalności wynikających z elastycznej struktury programu nauczania.

⁹⁹ Wiśniewska M., *Integracja Metody Servqual i Modelu KANO na rzecz pomiaru jakości usługi edukacyjnej*, [w:] Grudowski P., Dobrzyński M., Preihs J., Waszczur P. (red.), *Inżynieria jakości w przedsiębiorstwach produkcyjnych, usługowych i sektorze publicznym*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2009, s. 72–73

¹⁰⁰ *Ibidem*, s. 77

¹⁰¹ Cronin J.J., Taylor S.A., *Measuring service quality: reexamination and extension*, „Journal of Marketing”, 56, July 1992, s. 55–68

¹⁰² Teas R.K., *Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality*, „Journal of Marketing”, Vol. 57 Issue 4, October 1993, s. 18–34

¹⁰³ Abdullah F., *op. cit.*, s. 575

6. Zrozumienie (ang. *Understanding*): elementy związane z rozumieniem potrzeb konkretnych studentów, np. w zakresie doradztwa i opieki zdrowotnej.

Przedstawienie nowego modelu doprowadziło do publikacji licznych analiz porównawczych *Servqual*, *Servperf* i *HEdPERF* i prób modyfikacji wymiarów jakości kształcenia np. poprzez usunięcie przez F. Abdullaha wymiarów: dostęp i zrozumienie¹⁰⁴. Interesujące badania w tym zakresie przeprowadziła A. Bocharo, która dokonała porównania tych trzech modeli (oraz ważonych wersji *Servqual* i *Servperf*). Z powodu nazbyt szczupłego materiału badawczego składającego się z jednego wydziału stwierdziła, że nie można wskazać jednoznacznie na przewagę któregoś z tych modeli. Pod względem niezawodności *HEdPERF* i ważony *Servperf* przedstawiły wyższy poziom wewnętrznej spójności i prezentują najlepsze możliwości pomiarowe¹⁰⁵.

Istotny wkład w pomiar jakości, nie tylko w szkolnictwie wyższym, wniósł twórca tzw. gdańskiej szkoły jakości, R. Kolman, opracowując metodę Kryterialnego Wzorca Jakości (KWJ). R. Kolman definiuje KWJ jako uporządkowany według potrzeb merytorycznych zapis zbioru kryteriów jakości zawierający ich charakterystyki oraz stany pożądane¹⁰⁶.

Dodatkowo kryteria te posortowano w niniejszej pracy w określone grupy, które z kolei odpowiadają poszczególnym grupom interesariuszy jakości kształcenia. Podział grup kryteriów przypisanych interesariuszom opiera się na koncepcji sformułowanej w poprzednich pracach autora. Są to kryteria odnoszące się do:

1. Efektywności – istotne dla władz centralnych i regionalnych, które chcą mieć wpływ na sposób wydatkowania pieniędzy przez uczelnie.
2. Standardów akademickich – istotne dla nauczycieli akademickich, kadry administracyjnej.
3. Użyteczności kształcenia – istotne dla studentów (doktorantów) oraz pracodawców jako odbiorców usług edukacyjnych¹⁰⁷.

Istnieją również inne grupy kryteriów pomiaru jakości, np. określane przez M. Biernackiego wymiary jakości kształcenia¹⁰⁸:

1. Wymiar ekonomiczny, czyli wydajność.
2. Wymiar personalny.
3. Wymiar profesjonalny.
4. Wymiar syntetyczny (społeczny).

Należy zaznaczyć, że o ile pierwsze trzy wymiary wykazują zbieżność z koncepcją M. Wójcickiej oraz prezentowanymi wcześniej grupami kryteriów, o tyle wymiar 4, zgodnie z ustaleniami A. Hamrola, stanowi atrybut, stąd nie może być brany pod uwagę jako miernik jakości.

¹⁰⁴ Abdullah F., *Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF*, „Marketing Intelligence & Planning”, Vol. 24, No. 1, 2006, s. 31-47

¹⁰⁵ Bocharo A., *Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education*, „Quality Assurance in Education” Vol. 17, No. 2, 2009, s. 174-190

¹⁰⁶ Kolman R., *Inżynieria jakości*, Wydawnictwo PWE, Warszawa, 1992, s. 70-71

¹⁰⁷ Grudowski P., Lewandowski K., *op. cit.*, s. 401 [za:] Wójcicka M. (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym: słownik tematyczny*, UW, Warszawa 2001, s. 42

¹⁰⁸ Biernacki M., *Problemy pomiaru jakości kształcenia w szkołach wyższych*, „Mathematical Economics”, No. 4 (11), Wydawnictwo UEW, Wrocław 2007, s. 85-86

1.3.3 Rankingi jako narzędzie pomiaru jakości kształcenia

Istotnym narzędziem pomiaru jakości kształcenia w ostatnich latach stały się rankingi uczelni. Wzrost ich znaczenia jako prostego narzędzia służącego porównaniu uczelni spowodował zwiększanie się ich liczby, zarówno w ujęciu międzynarodowym, jak i krajowym. C. Morphew i C. Swanson wskazują, że popularność rankingów wynika z dwóch powodów. Po pierwsze, zarówno ostateczny produkt, jak i proces kształcenia wydają się trudne do zmierzenia, rankingi zaś zapewniają dane wejściowe do pozornie zobiektywizowanej dyskusji lub oceny o tym, czym jest jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Drugim powodem wskazanym przez autorów jest trudność w ocenie instytucji edukacyjnych przez inne zinstytucjonalizowane podmioty¹⁰⁹. Rankingi stanowią więc ułatwienie w ocenie jakości kształcenia, co ma szczególne znaczenie w czasach globalizacji oraz społeczeństwa opartego na wiedzy. E. Hazelkorn wskazuje, że popularność rankingów leży w ich prostocie, co jest jednocześnie głównym źródłem ich krytyki¹¹⁰. Globalizacja powoduje, że proste sposoby międzynarodowych porównań stają się stałym elementem porównań uczelni. K. Mazurek-Łopacińska zaznacza, że liczba rankingów nie tylko wzrasta, ale także „doskonalona jest metodologia budowy rankingów poprzez wprowadzanie kryteriów lepiej wyrażających działalność oraz ofertę uczelni”¹¹¹. Nie zmienia to faktu, że rankingi generalnie przybierają formę tabeli ligowej, która spłaszcza wielowymiarowość działalności akademickiej. „Tabela ligowa w ostateczności jest jedną, zwyczajną listą uszeregowaną od najlepszych do najgorszych”¹¹², co wskazuje na znaczne uproszczenie i nierzadko powielanie opinii o dobrych i złych ośrodkach akademickich. Wszak w samych rankingach pojawia się kryterium opinii środowiskowej, która jest w pewnym stopniu kształtowana przez rankingi.

W raportach Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (ang. *European University Association* – EUA) podkreśla się, że metody stosowane przy tworzeniu najważniejszych światowych rankingów nie są dostosowane do objęcia dużej liczby szkół wyższych, a zatem nie mogą stanowić solidnej podstawy do całościowej analizy szkolnictwa wyższego¹¹³. Jednocześnie mnogość rankingów powoduje, że pojawiają się także próby ich uporządkowania. Potrzeba taka została wyraźnie zasygnalizowana w literaturze. W 2006 roku grupa ekspertów reprezentujących uczelnie, organizacje pozarządowe, instytucje badawcze z Azji, Europy i Ameryki Północnej ustaliła w Berlinie zestaw zasad

¹⁰⁹ Morphew C.C. Swanson C., *On the Efficacy of Raising Your University's Rankings*, [w:] Shin J.C., Toutkoushian R.K., Teichler U. (red.), *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer Science+Business Media B.V., Dordrecht – Heidelberg – London – New York 2011, s. 186–187

¹¹⁰ Hazelkorn E., *How Rankings are Reshaping Higher Education*, [w:] Climent V., Michavila F., Ripolles M. (red.), *Los Rankings Univeritarios: Mitos y Realidades*, Ed. Tecnos, Madrid 2013, s. 3

¹¹¹ Mazurek-Łopacińska K., *Rankingi szkół wyższych jako narzędzia pomiaru jakości kształcenia*, „Nauki o zarządzaniu. Management Sciences” 2(11), 2012, Wydawnictwo UE Wrocław 2012, s. 9

¹¹² van Vught F.A., Westerheijden D.F., *Transparency, Quality and Accountability*, [w:] van Vught F.A., Ziegele F. (red.), *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank*, Higher Education Dynamics 37, Springer Science+Business Media B.V., Dordrecht – Heidelberg – London – New York 2012, s. 14

¹¹³ Rauhvargers A., *Global University Rankings And their Impact – Report II*, European University Association, Brussels 2013, s. 17

jakości i dobrych praktyk w celu doskonalenia metod tworzenia rankingów¹¹⁴. Zasady te, znane jako zasady berlińskie, to:

1. Związek z celami, misją, kontekstem funkcjonowania uczelni.
2. Charakter i waga wskaźników.
3. Proces gromadzenia danych i określania wskaźników pomiarowych.
4. Prezentacja rezultatów rankingów¹¹⁵.

Zasady te opracowała *International Ranking Expert Group* (IREG). Początkowo była to nieformalna grupa stworzona z inicjatywy m.in. *UNESCO European Centre for Higher Education* (UNESCO-CEPES) w 2002 roku. Od 2009 roku grupa ta przyjęła postać formalną jako organizacja pozarządowa (ang. *Non-Governmental Organization* – NGO) pod nazwą *IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence*. Jej celem jest wzmocnienie świadomości społecznej i zrozumienia różnych zagadnień związanych z rankingami uczelni wyższych oraz doskonałości akademickiej. Na marginesie rozważań warto zauważyć, że sekretariat organizacji zlokalizowany jest w Warszawie, w pracach IREG zaś aktywnie uczestniczą eksperci z Polski.

Do najważniejszych rankingów uczelni w skali globalnej należą:

- *Ranking Shanghai Jiao Tong University* (ang. *Academic Ranking of World Universities* – ARWU), który publikowany jest od 2003 roku. Początkowo miał służyć do porównywania pozycji chińskich uniwersytetów z uczelniami z innych krajów, lecz szybko został uznany za najbardziej prestiżowe zestawienie. W rankingu rokrocznie ocenie poddawanych jest ponad 1000 uniwersytetów (instytucji szkolnictwa wyższego), w samym zestawieniu zaś najlepszych 500 jest prezentowanych. ARWU wykorzystuje sześć kryteriów do uszeregowania najlepszych uniwersytetów świata: liczba pracowników i absolwentów, którzy uzyskali Nagrody Nobla lub Medal Fieldsa, liczba często cytowanych naukowców, liczba artykułów w „Nature” i „Science”, liczba artykułów indeksowanych w głównych indeksach cytowań oraz skuteczność działalności akademickiej przy uwzględnieniu wielkości uczelni.
- *Times Higher Education World University Ranking* – ranking ten jest przygotowywany we współpracy z Thomson Reuters. Stanowi on zestawienie światowych uczelni w ujęciu wszystkich podstawowych zadań: dydaktyki, badań, transferu wiedzy i umiędzynarodowienia. Zdaniem K. Mazurek-Łopacińskiej, która dokonała szczegółowej analizy kryteriów rankingu, takie ujęcie tworzy bardzo dobrą podstawę do oceny jakości oferty uczelni¹¹⁶. Najważniejszą rolę ogrywa opinia środowiska akademickiego.
- *Webometrics* – ranking, który opiera się na pomiarze aktywności danej uczelni w internecie. Pierwotnie celem tego rankingu było promowanie uniwersyteckich publikacji internetowych¹¹⁷. Ranking obejmuje swoim zasięgiem ok. 12 000 instytucji akademickich.

¹¹⁴ Stolz I., Hendel D.D., Horn A.S., *Ranking of rankings: benchmarking twenty-five higher education ranking systems in Europe*, „Higher education”, 60, Springer Science+Business Media B.V. 2010, s. 509

¹¹⁵ Mazurek-Łopacińska K., *op. cit.*, s. 10

¹¹⁶ Mazurek-Łopacińska K., *op. cit.*, s. 16–20

¹¹⁷ Thieme J. K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska–Europa–USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 30

Na podstawie danych z wyszukiwarek w rankingu wykorzystuje się następujące kryteria: „widzialność” (50% punktów) – tj. liczba linków zewnętrznych na stronie uczelni, oraz „aktywność” (50% punktów) – tj. liczba stron na domenie uniwersytetu, liczba plików opublikowanych na stronie oraz 10% najczęściej cytowanych prac w poszczególnych dziedzinach nauki¹¹⁸. Polskie uczelnie w rankingu zajmują pozycje w trzeciej setce (250. miejsce – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu).

- *Multirank* – ranking opracowano na zlecenie Komisji Europejskiej (KE), która w komunikacie z dnia 20 września 2011 roku (KOM(2011) 567) „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego” wskazała na potrzebę opracowania nowego rankingu mającego na celu radykalne poprawienie przejrzystości szkolnictwa wyższego¹¹⁹. Ranking ten ma odbiegać od tzw. tabel ligowych (ang. *league tables*) i obrazować różnorodność instytucji akademickich. Dostarcza dane w pięciu wymiarach: nauczanie i uczenie (ang. *teaching & learning*), badania (ang. *research*), transfer wiedzy (ang. *knowledge transfer*), orientacja międzynarodowa (ang. *international orientation*), zaangażowanie regionalne (ang. *regional engagement*)¹²⁰. Ranking ten z założenia ma porównywać uczelnie pod względem wymienionych wymiarów, nie zaś zestawiać je w formie tabelarycznej.

Inne rankingi osiągające znaczenie międzynarodowe to m.in. *QS Rank*, *Ranking Ecole des Mines de Paris*, *CHE Ranking of Excellence* czy ranking Uniwersytetu w Lejdzie. Warto podkreślić, że z jednej strony najważniejsze rankingi tworzone są w skali globalnej, co powoduje pomijanie lokalnych uwarunkowań, modelu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, np. struktury finansowania uczelni lub kultury organizacyjnej. Z drugiej strony trudno odmówić głównym rankingom pewnego ogólnego informacyjnego waloru – przecież wszystkie wskazują na ten sam zestaw uczelni (Harvard, Stanford, MIT itp.) jako na najlepsze akademickie ośrodki w skali globalnej.

1.3.4 „Perspektywy” jako wiodący ranking uczelni wyższych w Polsce

W Polsce najważniejszym rankingiem szkół wyższych jest prowadzony od 15 lat ranking „Perspektyw”¹²¹. Zestawienie opiera się na 33 szczegółowych kryteriach, tworzących sześć grup: prestiż, potencjał naukowy, efektywność naukowa, innowacyjność, warunki kształcenia oraz umiędzynarodowienie. Kryteria rankingów są odpowiednio ważne, w zależności od rodzaju zestawianych uczelni. Osobny ranking obejmuje uczelnie mające uprawnienia akademickie (Ranking Uczelni Akademickich – RUA), niepubliczne uczelnie prowadzące studia stopnia magisterskiego oraz Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe (PWSZ). Na rysunku 1.8 zaprezentowano kryteria rankingu i wagi punktów.

¹¹⁸ Na podstawie <http://www.webometrics.info/en/Methodology>, dostęp 2014-03-03

¹¹⁹ Komunikat Komisji, *Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego*, KOM(2011) 567, Komisja Europejska, Bruksela 2011

¹²⁰ Federkeil G., Kaiser F. i in., *U-multirank. Background and design*, [w:] van Vught F.A., Ziegele F. (red.), *Multidimensional Ranking...*, s. 90

¹²¹ Do 2013 roku ranking był przygotowywany wspólnie z dziennikiem „Rzeczpospolita”, od 2014 jest przygotowywany we współpracy z „Dziennikiem Gazetą Prawną”.

Rysunek 1.8 Kryteria rankingu „Perspektyw” i ich wagi



Źródło: http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1609:metodologia-rankingu-akademickich-szkol-wyzszych-2014&catid=140&Itemid=293; dostęp 2014-06-14

Największą wagę przywiązuje się do efektywności naukowej oraz prestiżu uczelni – oba kryteria stanowią łącznie 50% punktów. Umiejdzynarodowienie oraz potencjał naukowy stanowią 30% punktacji, zaś – 20% warunki kształcenia i innowacyjność. W RUA brane są pod uwagę szkoły mające co najmniej 2 roczniki absolwentów. Zbieranie danych odbywa się na zasadzie wypełniania ankiet. W ramach punktacji kryteriów, 100 punktów oznacza wynik najlepszy danego kryterium, wyniki niższe zaś stanowią wartości względne odniesione do najlepszego wyniku.

Ze względu na akceptację RUA jako najważniejszego polskiego rankingu uczelni, można uznać, że jest to najbardziej rozpowszechnione narzędzie pomiaru czy też oceny jakości w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Stąd przyjmuje się, że zasadna jest analiza wpływu realizacji projektów współfinansowanych ze środków UE na pozycję w RUA. Części składowe kryteriów omówiono w części badawczej pracy (rozdział 3.4), gdzie analizowano korelację między pozyskiwanymi środkami w ramach polityki strukturalnej oraz pozycja w RUA.

1.4 Studia doktoranckie w Polsce

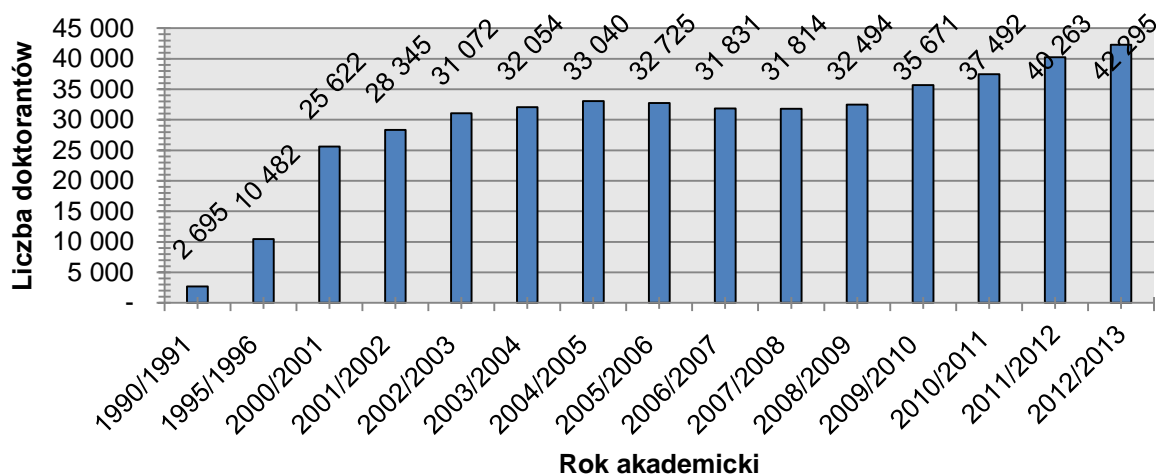
1.4.1 Charakterystyka struktury doktorantów w Polsce

Zgodnie z definicją zawartą w art. 2, pkt. 10 ustawy – PoSW studia doktoranckie (zwane też studiami III stopnia) to studia, na które są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia¹²². Studia te zostały wprowadzone w 1990 roku na mocy ustawy o szkolnictwie wyższym, umożliwiającej absolwentom studiów wyższych, którzy uzyskali tytuł magistra lub równoważny, rozpoczęcie studiów III stopnia, dzięki którym możliwe było zdobycie stopnia naukowego doktora. Od tego czasu liczba doktorantów systematycznie wzrastała. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) w roku akademickim 1990/1991 na studiach doktoranckich było 2695 osób, w roku 2012/2013 zaś na studiach III stopnia

¹²² Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. nr 164 z dnia 30 sierpnia 2005 r., poz. 1365 z późn. zm.) – stan prawny w momencie pisania pracy 25 listopada 2011 roku.

studiowało 42 295 osób. Oznacza to, że istnieje zjawisko umasowienia studiów doktoranckich. Stanowi ono konsekwencję upowszechniania się studiów wyższych w Polsce, które nastąpiło w Polsce po 1989 roku. Jest zaś odbiciem trendów na światowym rynku szkolnictwa wyższego. Jak wskazuje A. Usher, zjawisko to zachodziło etapami w poszczególnych regionach; rozpoczęło się w Stanach Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych XX wieku, rozprzestrzeniło się na Kanadę w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, zachodnią Europę w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku i środkową i wschodnią Europę od lat dziewięćdziesiątych¹²³. Na rysunku 1.9. przedstawiono zmiany ilościowe uczestników studiów doktoranckich w poszczególnych latach akademickich.

Rysunek 1.9. Liczba słuchaczy studiów doktoranckich w Polsce



Źródło: Opracowanie własne na podst. raportów GUS „Szkoły wyższe i ich finanse”

Analizując dane na temat liczby doktorantów na przestrzeni ostatnich 20 lat, należy zauważyć, że w latach 2005–2008 trend wzrostowy został zatrzymany. Wpływ na to mogła mieć nie tylko poprawiająca się sytuacja gospodarcza w Polsce, ale także zmiany w swobodzie przepływu osób, które były konsekwencją wejścia Polski do UE w 2004 roku. Zdaniem autora niniejszej rozprawy zmiany te wpłynęły na zmniejszenie się liczby doktorantów dwojako: po pierwsze, nowe możliwości wyjazdów do krajów UE spowodowały ubytek części osób zainteresowanych realizacją doktoratów na polskich uczelniach, po drugie zaś, mniejsza swoboda przyjazdów obywateli z obszaru byłego Związku Radzieckiego, które nie wstąpiły w 2004 roku do UE, uniemożliwiła części osób przyjazd do Polski w celu realizacji doktoratu. Ubytek doktorantów z za wschodniej granicy nie został skompensowany przez przyrost liczby doktorantów z innych krajów, mimo udziału Polski w Procesie Bolońskim. Może to świadczyć o niskiej atrakcyjności polskich uczelni w stosunku do uczelni innych krajów. W literaturze dotyczącej studiów doktoranckich pojawia się pogląd, że przyczyną są niskie w porównaniu z krajami zachodnimi zarobki, co nieuchronnie hamuje podejmowanie przez zagranicznych studentów studiów doktoranckich, opóźniając w ten sposób zdolność Polski

¹²³ Usher A., *Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region* [Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness 21-24 May 2009, Bucharest, Romania], http://www.educationalpolicy.org/publications/pubpdf/0905_UNESCO.pdf, dostęp 2013-10-21

w ubieganiu się o globalnie mobilną kadrę naukową oraz o pracowników umysłowych¹²⁴. Niewątpliwie obustronna internacjonalizacja studiów doktoranckich jest jednym z najważniejszych wyzwań dla polskiej nauki.

Piętnastokrotny wzrost liczby uczestników studiów doktoranckich ma kilka przyczyn, które wynikają ze zmian społeczno-ekonomicznych w Polsce od 1989 roku. Jak wskazuje A. Kraśniewski, obserwowane są takie zjawiska, jak wielość ofert dla absolwentów studiów doktoranckich, nie najlepsza sytuacja absolwentów studiów magisterskich na rynku pracy¹²⁵. Oprócz tego należy wskazać na istotny czynnik – przyzwolenie władz państwowych na umasowienie studiów wyższych. Decyzja ta jest motywowana dwoma powodami. Po pierwsze, w polskiej gospodarce odczuwano deficyt osób z wyższym wykształceniem, co miało duże znaczenie w kontekście funkcjonowania wolnorynkowej gospodarki. Po drugie, skierowanie znacznej liczby młodych ludzi na studia przesunęło moment wejścia na rynek pracy osobom z wyżu demograficznego lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, co było istotną kwestią w obliczu zmian gospodarczych i dużego bezrobocia w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce.

Rosnąca liczba słuchaczy studiów doktoranckich w Polsce nie ma przełożenia na analogiczny wzrost liczby otwieranych przewodów doktorskich. Jak podają GUS oraz niektórzy badacze¹²⁶, liczba otwartych przewodów doktorskich na przestrzeni lata akademickich 1990/1991 i 2011/2012 wskazuje, że liczba otwartych przewodów doktorskich wzrosła sześciokrotnie (wobec prawie 15-krotnego wzrostu liczby słuchaczy studiów doktoranckich). Należy również wskazać, że na przestrzeni wymienionych lat akademickich wzrost ten nie był stały. Dane dotyczące liczby otwieranych przewodów doktorskich przedstawiono w tabeli 1.5.

Tabela 1.5. Liczba otwartych przewodów doktorskich w Polsce

Rok akademicki	Liczba otwartych przewodów doktorskich ogółem	Liczba przewodów doktorskich otwartych przez cudzoziemców
1990/1991	869	482
1995/1996	1946	715
2000/2001	6107	710
2001/2002	7016	695
2002/2003	7237	695
2003/2004	7 953	597
2004/2005	8869	488
2005/2006	8751	424
2006/2007	8267	385
2007/2008	7286	375
2008/2009	7450	308

¹²⁴ Catek A., Dudek K., Husein H. i in., *Losy zawodowe osób ze stopniem naukowym doktora w kontekście polityki Unii Europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego*, „Zarządzanie publiczne” 1(13), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 156 [za:] Fulton O., Santiago P., Edquist Ch. i in., *Raport dla OECD na temat szkolnictwa wyższego*, OECD, Warszawa 2007

¹²⁵ Kraśniewski A., *Doctoral training in Poland*, „Higher Education in Europe”, Vol. 33, No 1, April 2009, s. 127

¹²⁶ Szerzej patrz: Dąbrowska-Szeffler M., Jabłecka J., *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, MNiSW, Warszawa 2007, s. 177–180; czy Catek A., Dudek K., Husein H. i in., *op. cit.*, s. 155–157

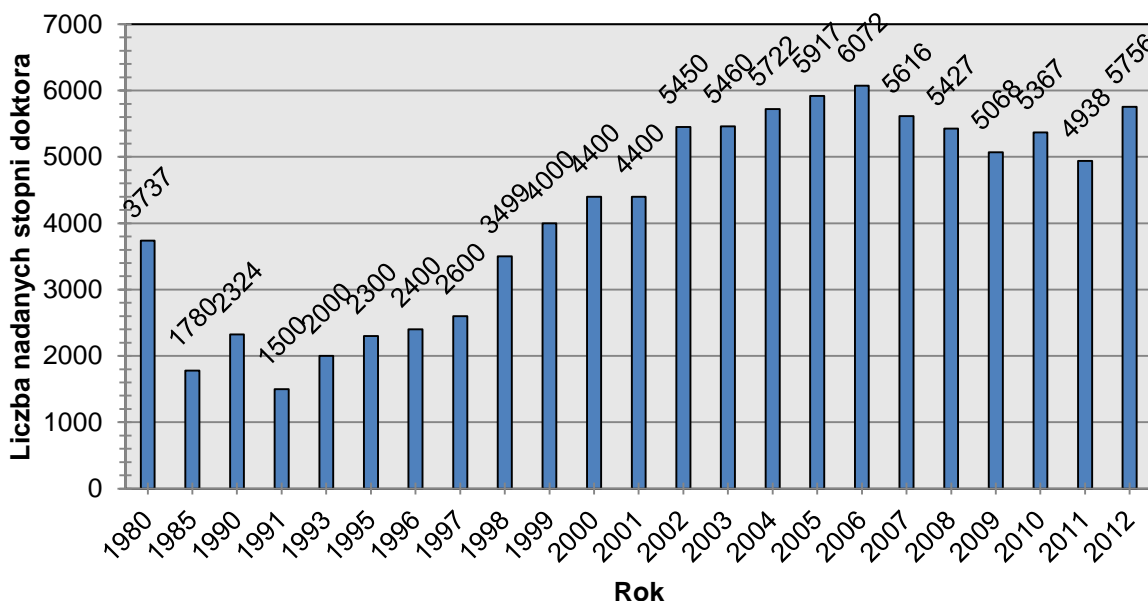
Rok akademicki	Liczba otwartych przewodów doktorskich ogółem	Liczba przewodów doktorskich otwartych przez cudzoziemców
2009/2010	7250	228
2010/2011	5556	B.d.
2011/2012	5245	B.d.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS

Należy również zauważyć, że dane statystyczne nie potwierdzają równoczesnego tak dużego wzrostu liczby nadanych stopni doktora. Jak podaje M. Kwiek, liczba stopni doktora nadawanych w poszczególnych latach zmniejszyła się z około 4000 w końcówce lat siedemdziesiątych do około 3000 w końcu lat osiemdziesiątych do około 2000 w latach dziewięćdziesiątych XX wieku¹²⁷.

Dane statystyczne GUS¹²⁸ pokazują, że liczba nadanych stopni doktorskich na przestrzeni lat 1990–2012 wzrosła o 68%, a zatem jest to wzrost znacznie mniejszy niż w przypadku samej liczby doktorantów. Liczba nadanych stopni doktora rosła na przestrzeni lat 1990–2007. W latach 2007–2009 trend ten został przerwany, od 2010 zaś nie można mówić o stałym wzroście lub spadku liczby nadawanych stopni doktora (rysunek 1.10).

Rysunek 1.10. Liczba nadanych stopni doktora w Polsce w latach 1980, 1985 i wybranych latach 1990–2012



Źródło: Opracowanie własne na podst. raportów GUS „Nauka i technika w Polsce”

Omawiając zmiany ilościowe w strukturze doktorantów, należy jednak podkreślić, że w poszczególnych typach uczelni wzrosty te miały różną wielkość. Porównanie danych z Banku

¹²⁷ Kwiek M., *Academe in transition: Transformations in the Polish academic profession*, „Higher Education” 45, 2003, Kluwer Academic Publishers, Dodrecht 2003, s. 472

¹²⁸ Warto w tym miejscu poczynić uwagę na temat dokładności danych zawieranych w cyklicznych publikacjach *Nauka i technika w Polsce*. Dane pomiędzy rokiem 1990 a 2004 prezentowane w kolejnych raportach stanowią raczej szacunek liczby nadanych stopni. Zdaniem autora, który konsultował tę kwestię z przedstawicielami GUS, wynika to niedokładnego zbierania danych o nadanych stopniach z jednostek innych niż uczelnie.

Danych Lokalnych (BDL) GUS za lata 1999, 2003, 2007 i 2011¹²⁹ pokazuje, że największy wzrost pomiędzy 1999 a 2011 rokiem zanotowały uniwersytety.

Tabela 1.6. Liczba doktorantów w latach 1999, 2003, 2007, 2011 według typów uczelni w Polsce

Typ uczelni	1999	2003	2007	2011
Uniwersytety	11 647	15 455	14 903	19 412
Wyższe szkoły techniczne	5133	7070	5342	7062
Wyższe szkoły rolnicze	1506	1601	1493	1501
Wyższe szkoły ekonomiczne	1610	2617	2836	3177
Wyższe szkoły pedagogiczne	46	223	243	612
Uniwersytety medyczne	698	1637	1920	2800
Akademie wychowania fizycznego	137	347	457	629
Wyższe szkoły artystyczne	–	–	144	355
Wyższe szkoły teologiczne	597	790	847	807
Pozostałe szkoły wyższe	–	124	206	251
Placówki PAN, instytuty naukowo badawcze	745	2040	2284	2781

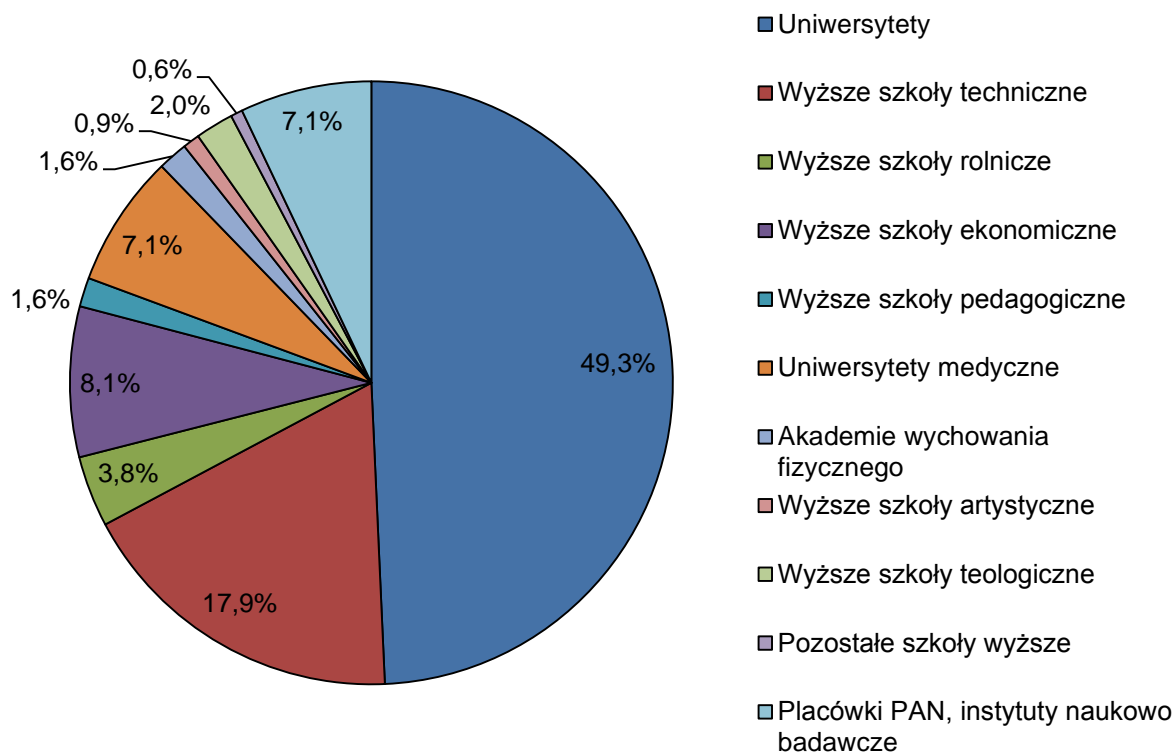
Źródło: Bank Danych Lokalnych GUS

(http://www.stat.gov.pl/bdl/app/dane_podgrup.display?p_id=243048&p_token=0.09729230294481661# - dostęp dnia 2013-02-06)

Jak wynika z tabeli 1.6, największy wzrost liczby doktorantów odnotowały uniwersytety (ponad 7,7 tys. więcej doktorantów) oraz uniwersytety medyczne (ponad 2,1 tys.). Przyjmując procentowe wskaźniki wzrostu, największy przyrost odnotowały uczelnie pedagogiczne, które zwiększyły swoją liczbę doktorantów o ponad 1000%, uczelnie medyczne i akademie wychowania fizycznego zaś – o ponad 300%. Dla porównania na uczelniach technicznych wzrost ten wyniósł jedynie 38%. Należy też dodać, że wzrost liczby doktorantów uczelni technicznych nie jest stałą tendencją. Pomiedzy 2003 a 2007 rokiem ubyło prawie 2 tys. doktorantów. Tendencję spadkową wykazała też liczba doktorantów uczelni rolniczych, choć liczba doktorantów uczelni rolniczych od 2003 roku rośnie. Na rysunku 1.11 przedstawiono strukturę doktorantów według typu uczelni w 2011 roku.

¹²⁹ w przeciwieństwie do publikacji z serii *Szkoły wyższe i ich finanse...*, dane w BDL GUS podawane są na koniec roku kalendarzowego, stąd poszczególne lata mogą się różnić od danych podanych w rysunku 1.10, które zostały podane na koniec poszczególnych lat akademickich

Rysunek 1.11. Struktura doktorantów według typu szkoły wyższej



Źródło: Bank Danych Lokalnych GUS

(http://www.stat.gov.pl/bdl/app/dane_podgrup.display?p_id=243684&p_token=0.47150457320514905# - Dostęp dnia 2013-02-06)

Ponieważ UE w swoim wsparciu kładzie duży nacisk na równość płci, zasadne jest przeanalizowanie struktury doktorantów pod względem płci. W tabeli 1.7 przedstawiono liczbę doktorantów według płci w Polsce w latach 1999–2011.

Tabela 1.7. Liczba doktorantów według płci w Polsce w latach 1999–2011

Rok	Mężczyźni	Kobiety
1999	12 407	9 712
2000	13 964	11 224
2001	15 056	12 748
2002	16 424	14 507
2003	16 654	15 250
2004	16 321	15 464
2005	15 901	15 659
2006	15 224	15 454
2007	14 865	15 810
2008	14 855	16 414
2009	16 087	18 179
2010	17 237	19 524
2011	18 495	20 892

Źródło: Bank Danych Lokalnych GUS

(http://www.stat.gov.pl/bdl/app/dane_podgrup.display?p_id=249210&p_token=0.37970364222780617# - Dostęp dnia 2013-02-10)

Można stwierdzić, że liczba kobiet na studiach doktoranckich w ostatnich latach wzrasta, a w roku 2006 zaczęły one przeważać w ogólnej liczbie doktorantów. Należy wskazać, że tendencja taka jest zbieżna z horyzontalną polityką równości płci UE, która zakłada zwiększenie dostępu do edukacji na każdym poziomie szkolnictwa wyższego. Mówi o tym m.in. artykuł 16 rozporządzenia Rady (Wspólnot Europejskich – WE) nr 1083/2006, który wskazuje, że państwa członkowskie i Komisja zapewniają wsparcie zasady równości mężczyzn i kobiet oraz uwzględniania problematyki płci na poszczególnych etapach wdrażania funduszy¹³⁰. Wzrost liczby doktorantów po 1990 ma korzystne i niekorzystne skutki. Do korzyści można zaliczyć wzrost ilościowy wysoko kwalifikowanej kadry, która jest zdolna do rozwiązywania złożonych problemów naukowych, co przekłada się w pewnym stopniu na rozwój gospodarczy. Z kolei jednak należy wskazać, że wzrost ten w dużym stopniu odnosi się do studiów realizowanych na uniwersytetach, a zatem w naukach humanistycznych, ekonomicznych i społecznych, które w mniejszym stopniu budują potencjał gospodarki opartej na wiedzy niż kierunki techniczne, przyrodnicze, ścisłe i medyczne. Kolejną kwestią są potrzeby polskiej gospodarki odnośnie wysoko specjalistycznej kadry. Wobec niewystarczającej liczby atrakcyjnych ofert dla osób legitymujących się stopniem doktora w Polsce częstym zjawiskiem jest ich emigracja zarobkowa do krajów Europy Zachodniej bądź do Stanów Zjednoczonych.

Warto w tym miejscu przytoczyć również badania dotyczące motywacji osób podejmujących studia doktoranckie. Motywacja według R. Griffina stanowi układ sił, które skłaniają ludzi do zachowywania się w określony sposób¹³¹. Badania nad motywacją do podejmowania studiów III stopnia prowadzone były w ostatnich latach w kilku najważniejszych polskich ośrodkach naukowych. Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonych wśród doktorantów na Politechnice Gdańskiej przez K. Leję i P. Kitowskiego 72% respondentów jako motywację podjęcia studiów doktoranckich zaznaczyło chęć samorozwoju, 52% wskazało karierę naukową, 48% poszerzenie wiedzy, a jedynie 21% w studiach doktoranckich upatrywało szansę na awans zawodowy¹³². Motywacje podjęcia i wyboru studiów doktoranckich były również przedmiotem badań realizowanych przez doktorantów studiujących na Uniwersytecie Jagiellońskim (UJ) w Krakowie. W omawianym badaniu wzięli udział doktoranci 6 uczelni w Polsce oraz 1 z Niemiec i 1 ze Stanów Zjednoczonych. Respondenci studiowali nauki przyrodnicze, ścisłe, humanistyczne i techniczne. Wśród motywów, dla których został dokonany wybór studiów doktoranckich, najczęściej (60,4%) badani wymieniali potrzebę samorealizacji, pracę na uczelni (18,9%), potrzebę osiągnięcia wyższego statusu społecznego (15,4%), 12,1% zaś wskazało na podniesienie kwalifikacji zawodowych. Co ciekawe, 18,7% badanych stwierdziło brak sprecyzowanej motywacji¹³³.

¹³⁰ Rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006 z dnia 11 lipca 2006 r. ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Funduszu Spójności i uchylające rozporządzenie (WE) nr 1260/1999, s. 40

¹³¹ Griffin R., *op. cit.*, s. 519

¹³² Leja K., Kitowski P., *Doktorat akademicki czy zawodowy na marginesie badań sondażowych w Politechnice Gdańskiej*, [w:] Jędralska K. (red.), *Modele kształcenia na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ekonomicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013, s. 233

¹³³ Klama A., Kostrubała-Brak A., Korniejenko K. i in., *Motywacje podjęcia i wyboru studiów III stopnia oraz wyobrażenia doktorantów o możliwej karierze zawodowej*, [w:] Pawelska-Skrzypek G., Baran G. (red.),

Podobne badanie przeprowadzone zostało także na Politechnice Śląskiej. Badano doktorantów wszystkich wydziałów uczelni, przy czym w pytaniu o czynniki, które skłoniły respondentów do podjęcia nauki na studiach doktoranckich, mieli oni możliwość wskazania trzech najistotniejszych motywów, którymi się kierowali¹³⁴. W wynikach badań stwierdzono, że zdecydowanie najczęściej wśród motywów podjęcia studiów III stopnia wymieniano podniesienie kwalifikacji i zdobycie nowych umiejętności (48,5%) oraz chęć zajęcia się działalnością naukową (45,6%). Nieco ponad jedna trzecia badanych jako jeden z powodów wskazała chęć pracy w szkolnictwie wyższym i kontaktu ze studentami, w przypadku 25,6% respondentów zaś motywację stanowiła możliwość rozwoju intelektualnego i szansa na zwiększenie szans na rynku pracy. W niewielkim stopniu czynnikami skłaniającymi do podjęcia studiów doktoranckich okazały się prestiż związany z uzyskaniem stopnia doktora (17,6%) oraz możliwość osiągnięcia w przyszłości wysokiego standardu materialnego dzięki uzyskaniu stopnia doktora¹³⁵.

Na podstawie przytoczonych wyników badań można stwierdzić, że jako główną motywację doktoranci wymieniają przede wszystkim chęć samorozwoju. Jest to zgodne z modelem (piramidą) hierarchii potrzeb opracowanym przez A. Maslowa, który na szczycie piramidy umieścił potrzeby samorealizacji. We wszystkich 3 badaniach kwestie związane z karierą zawodową (czy to w ramach uczelni, czy poza nią) znalazły się na dalszych miejscach. W niniejszej pracy autor podjął się m.in. sprawdzenia, czy realizowane przez uczelnie projekty współfinansowane ze środków UE stanowią czynnik motywujący do podjęcia studiów doktoranckich. Analiza literatury dotyczącej przedmiotu nie dostarczyła poszukiwanej odpowiedzi, a zdaniem autora może to stanowić interesujący przyczynek do dyskusji na temat motywacji doktorantów do podejmowania studiów.

1.4.2 *Uwarunkowania prawne funkcjonowania studiów doktoranckich w Polsce*

Zasady funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego określa wiele aktów prawnych. Za najważniejsze z nich R. Kolman i K. Szczepańska uznają następujące akty prawne (stan prawny listopad 2011):

1. Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. nr 164 z dnia 30 sierpnia 2005 r., poz. 1365 z późn. zm.).
2. 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 innych ustaw (Dz. U. nr 84 z dnia 18 marca 2011 z późn. zm.).
3. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 84 z dnia 21 kwietnia 2011 r., poz. 455 z późn. zm.).

Zarządzanie przejściem do życia zawodowego w kontekście kluczowych kompetencji doktorantów, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2010, s. 157–160

¹³⁴ *Raport – Doktoranci 2009 Badanie aktywności i planów zawodowych doktorantów Politechniki Śląskiej*, <http://www.kariera.polsl.pl/rozne/Doktorant2009.pdf>, dostęp 2014-01-18, s. 6

¹³⁵ *Ibidem*, s. 7

4. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki z dnia 14 marca 2003 r. (Dz. U. nr 65 z dnia 16 kwietnia 2003 r., poz. 595 z późn. zm.).
5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 grudnia 2006 r. w sprawie studiów doktoranckich prowadzonych przez jednostki.
6. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 lutego 2009 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie studiów doktoranckich prowadzonych przez jednostki organizacyjne uczelni (Dz. U. nr 30 z dnia 25 lutego 2009 r., poz. 194).
7. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 grudnia 2008 r. w sprawie rodzajów tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów i wzorów dyplomów oraz świadectw wydawanych przez uczelnie (Dz. U. nr 11 z dnia 26 stycznia 2009 r., poz. 61).
8. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmieniające rozporządzenie w sprawie trybu zgłaszania wniosków o przyznanie uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego (Dz. U. 2012, poz. 165 z dnia 14 lutego 2012).

Na działalność szkolnictwa wyższego mają też wpływ akty prawa miejscowego. Ich charakter przesądza o tym, że stosunkowo rzadko będą miały możliwość oddziaływania na ustrój szkolnictwa wyższego¹³⁶. Przykładem wpływu aktów miejscowych mogą być wnioski sejmików wojewódzkich o utworzenie publicznej uczelni zawodowej, jej likwidację, zmianę nazwy albo połączenie z inną publiczną uczelnią zawodową zgodnie z art. 18 ust. 4 prawa o szkolnictwie wyższym. Lokalne samorządy mają też wpływ na przyznawanie pomocy materialnej dla studentów, jak również na działania inwestycyjne poprzez realizację Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO) współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej.

Część regulacji dotyczących studiów doktoranckich płynie z ogólnych uregulowań dotyczących szkolnictwa wyższego. Zagadnienia dotyczące funkcjonowania szkół wyższych są na bardzo ogólnym poziomie omówione w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. W rozdziale poświęconym wolnościom i prawom ekonomicznym, socjalnym i kulturalnym, w art. 70 stwierdzono, że nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością¹³⁷. Jednocześnie zagwarantowano obywatelom swobodę w zakładaniu m.in. szkół wyższych na warunkach określonych w ustawie. Zgodnie z art. 70 ust. 5 szkoły wyższe mają zagwarantowaną autonomię, której zasady określi ustawa. Wielu autorów dostrzega doniosłość zastrzeżenia autonomii uczelni w ustawie zasadniczej. Według T. Brzezickiego zapis ten wprowadził nową jakość w przepisach prawa dotyczących szkolnictwa wyższego. Autonomia szkół wyższych to zasada konstytucyjna dotycząca szkolnictwa wyższego, mająca tylko zostać uszczegółowiona przepisami ustawowymi¹³⁸. Można zatem uznać, że konstytucyjna gwarancja autonomii jest jednym z najważniejszych uwarunkowań

¹³⁶ Brzezicki T., *Ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce*, TNOiK Dom organizatora, Toruń 201., s. 70

¹³⁷ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz. U. 1997 nr 78, poz. 483, s. 14

¹³⁸ Brzezicki T., *op. cit.*, s. 48

prawnych funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Nie można przy tym nie zauważyć, że opisywana autonomia odnosi się także do tworzenia i prowadzenia studiów doktoranckich.

W ciągu ponad 20 lat od rozpoczęcia transformacji ustrojowej w Polsce obowiązywały dwie ustawy odnoszące się *stricte* do szkolnictwa wyższego. Pierwszą z nich jest była ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, która częściowo zmieniała ustrój szkół wyższych w stosunku do komunistycznego modelu szkolnictwa wyższego¹³⁹. Podstawową zmianą w zakresie systemu szkolnictwa było dopuszczenie do tworzenia szkolnictwa niepublicznego oraz zezwolenie na działalność dochodową uczelni. Zmieniono również wewnętrzny ład funkcjonowania uczelni w zakresie jej samostanowienia.

Ustawą zastępującą akt z 1990 roku była ustawa – PoSW z 2005 roku, która została znowelizowana w 2006, 2009 i 2011 roku. Ustawa została podzielona na 5 działów obejmujących poszczególne aspekty życia akademickiego oraz szósty określający przepisy przejściowe. Ustawa gwarantuje autonomię szkół wyższych, co jak wskazano wcześniej wynika z zapisów Konstytucji RP. Rozwinięciem konstytucyjnej zasady jest określenie prawa uczelni wyższych do:

- Prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych oraz określania ich kierunków.
- Współpracy z innymi jednostkami akademickimi i naukowymi w realizacji badań naukowych i prac rozwojowych i ich komercjalizacji.
- Wspierania badań naukowych prowadzonych przez młodych naukowców.
- Prowadzenia kształcenia zgodnie z jej uprawnieniami.
- Prowadzenia studiów podyplomowych, kursów dokształcających i szkoleń.
- Wydawania dyplomów ukończenia studiów.
- Nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego, o ile ma do tego uprawnienia.

Artykuł 33 ust. 1 ustawy – PoSW stwierdza, że nadzór nad uczelnią, a zatem i nad studiami doktoranckimi co do zasady pełni minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego, w szczególnych przypadkach zaś nadzór ten delegowany jest na poszczególnych ministrów:

- Minister Obrony Narodowej pełni nadzór nad uczelniami wojskowymi.
- Minister właściwy do spraw wewnętrznych – nadzór nad uczelniami policyjnymi.
- Minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego – nadzór nad uczelniami artystycznymi.
- Minister właściwy do spraw zdrowia – nadzór nad uczelniami medycznymi.
- Minister właściwy do spraw gospodarki morskiej – nadzór nad uczelniami morskimi.

Współdziałal w nadzorze uczelni i wydziałów teologicznych mają władze poszczególnych kościołów i związków wyznaniowych.

W ustawie umocowane są również następujące organy:

- Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNiSW) – współdziałająca z ministrem ds. szkolnictwa wyższego przy ustalaniu polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego.

¹³⁹ Thieme J.K., *op. cit.*, s. 216

- Polska Komisja Akredytacyjna – instytucja działająca niezależnie, której członkowie są powoływani przez ministra ds. szkolnictwa wyższego. Jej zadaniem jest ocena jakości kształcenia pod względem efektów kształcenia zapisanych w KRK.
- Konferencje rektorów – opiniodawcze ciało działające na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego, nauki i kultury. W ustawie zapisano, że powołane zostaną 2 konferencje: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) oraz Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (KRZaSP).

W ustawie nie ma osobnego działu poświęconego studiom doktoranckim. Przepisy dotyczące doktorantów zostały zawarte w rozdziałach 3, 5 i 7 Działu IV „Studia i studenci”. Art. 195 ustawy precyzuje zapisy dotyczące studiów doktoranckich. Wskazuje m.in., że studia doktoranckie mogą prowadzić jednostki organizacyjne uczelni oraz jednostki naukowe dysponujące uprawnieniem do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego albo co najmniej dwoma uprawnieniami do nadawania stopnia naukowego doktora. Istnieje też możliwość prowadzenia studiów doktoranckich przez kilka jednostek – wtedy można mówić o środowiskowych studiach doktoranckich. Studia doktoranckie tworzone są przez kierownika danej jednostki, na wniosek rady naukowej jednostki. W dalszych punktach omówiono charakter studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz nadzór merytoryczny nad studiami doktoranckimi, który pełni rada jednostki. Art. 196 reguluje kwestię rekrutacji. Stwierdzono wyraźnie, że na studiach doktoranckich może studiować osoba, która ma tytuł zawodowy magistra lub równorzędny. Kolejne artykuły (197–201) określają prawa i obowiązki doktoranta oraz kwestię zabezpieczenia socjalnego.

W rozdziale 5 ustawy – PoSW uregulowano kwestie zrzeszania się doktorantów. Doktoranci w swojej jednostce tworzą samorząd, przedstawiciele samorządów doktorantów w uczelniach i jednostkach naukowych zaś tworzą Krajową Reprezentację Doktorantów. W rozdziale 7 ustawodawca określił przepisy dotyczące odpowiedzialności dyscyplinarnej doktorantów.

Zarówno z ustawy – PoSW, jak i z Konstytucji – co zauważa M. Pyter – wynikają dwa sposoby rozumienia systemu szkolnictwa wyższego: wąski i szeroki. „W skład systemu szkolnictwa wyższego w węższym tego słowa znaczeniu wchodzi uczelnie wyższe oraz inne podmioty, które prowadzą nauczanie (w praktyce chodzi o instytuty naukowe świadczące usługi edukacyjne III stopnia). W szerokim znaczeniu do systemu szkolnictwa wyższego kwalifikować należy pozostałe instytuty badawcze”¹⁴⁰. Dla potrzeb niniejszej pracy autor przyjmuje węższe znaczenie systemu szkolnictwa wyższego.

W art. 2 ustawy podzielono poszczególne rodzaje uczelni m.in. ze względu na rodzaj posiadanych uprawnień na:

- Akademickie – przynajmniej jedna jednostka organizacyjna jest uprawniona do nadawania stopnia naukowego doktora.
- Zawodowe – prowadzone są studia I lub II stopnia albo jednolite studia magisterskie, ale nie ma ona uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora.

¹⁴⁰ Pyter M. (red), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 6

Ze względu na organ założycielski uczelnie podzielone są na:

- Publiczne – utworzone przez państwo, reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej.
- Niepubliczne – utworzone przez osobę fizyczną albo osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną.

W art. 3 zdefiniowano poszczególne rodzaje szkół akademickich. Poszczególne rodzaje uczelni zgodnie z zapisami ustawy po nowelizacji z 2011 roku zaprezentowano w tabeli 1.8.

Tabela 1.8. Rodzaje uczelni akademickich zgodnie z ustawą – Prawo o szkolnictwie wyższym

Nazwa	Warunki
Uniwersytet	Uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w 10 dyscyplinach, w tym co najmniej po 2 uprawnienia w każdej z następujących grup dziedzin nauki: 1) humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych; 2) matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych; 3) biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych
Uniwersytet techniczny	Uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w 10 dyscyplinach, w tym co najmniej 6 uprawnień w zakresie nauk technicznych
Uniwersytet „przymiotnikowy”	Co najmniej 6 uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, w tym co najmniej 4 w zakresie nauk objętych profilem uczelni
Politechnika	Uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w 6 dyscyplinach, w tym co najmniej 4 w zakresie nauk technicznych
Akademia	Co najmniej 2 uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.)

Znowelizowana w dniu 18 marca 2011 roku ustawa nieznacznie złagodziła wymagania stawiane uczelniom, które chcą w nazwie używać wyrazu „uniwersytet” lub „uniwersytet techniczny”. Dotychczas jednostki organizacyjne uczelni musiały posiadać uprawnienia do nadawania stopnia doktora w co najmniej dwunastu dyscyplinach, obecnie – w dziesięciu¹⁴¹.

Warto podkreślić, że istnienie tych ustawowych definicji nie zmienia faktu, że część uczelni, kierując się tradycją oraz wypracowaną „marką”, dalej trwa przy swojej nazwie, choć w świetle posiadanych przez nie uprawnień do nadawania stopni mogłyby wystąpić o zmianę nazwy. Przykładem takim może być Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie (AGH) czy też niektóre politechniki. Posługiwanie się nieprawidłową nazwą uczelni nie jest obwarowane żadną sankcją bądź karą. Istnieje jednak mechanizm przeciwdziałania nieuprawnionym zmianom nazwy bez spełniania odpowiednich wymagań. Na podstawie przepisów ustawy minister właściwy do spraw nauki może unieważnić każdą uchwałę lub decyzję organów danej uczelni.

¹⁴¹ Izdebski H., Zieliński J., *Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytułach naukowych. Komentarz do nowelizacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 29

1.4.3 Proces Boloński jako czynnik przemian jakościowych na studiach doktoranckich w Polsce

Oprócz przemian zapoczątkowanych w roku 1989 w Europie Środkowej kluczowe znaczenie dla dzisiejszego kształtu systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym studiów doktoranckich, miało przystąpienie Polski do tzw. Procesu Bolońskiego. Historia trzeciego cyklu studiów w Procesie Bolońskim może być rozumiana jako historia dwóch równoległych, ale przeplatających się procesów¹⁴². Pierwszy wątek został zapoczątkowany przez Komunikat Berliński w 2003 roku, drugi zaś tzw. Zasadami Salzburskimi z 2005 roku.

Proces Boloński został zapoczątkowany przez Deklarację Bolońską, która została podpisana 19 czerwca 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe 29 krajów (w tym Polski). W samym dokumencie z 1999 roku studia doktoranckie jako takie nie pojawiają się – wskazano jedynie, że studia II stopnia powinny prowadzić do tytułu zawodowego magistra i/lub stopnia naukowego doktora¹⁴³. Wyodrębnienie się studiów doktoranckich jako trzeciego poziomu studiów wprowadzono stopniowo. Studia doktoranckie jako trzeci stopień kształcenia włączono do systemu bolońskiego w 2003 roku podczas konferencji ministerialnej w Berlinie¹⁴⁴. W Komunikacie z tej konferencji wskazano, że badania i kształcenie przygotowujące do prowadzenia badań oraz promowanie interdyscyplinarności mają istotne znaczenie dla utrzymywania i poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz – w sensie bardziej ogólnym – dla zwiększenia konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego¹⁴⁵.

Kolejnym etapem włączania studiów doktoranckich w ramy Procesu Bolońskiego było seminarium zorganizowane przez EUA, przy współpracy z ministerstwami odpowiedzialnymi za szkolnictwo wyższe Austrii i Niemiec. W trakcie spotkania przyjęto 10 postulatów – wspomnianych wyżej Zasad Salzburskich¹⁴⁶:

1. Głównym trzonem studiów doktoranckich jest rozwój wiedzy studentów przez prowadzenie samodzielnych badań.
2. Studia doktoranckie powinny być osadzone w strategii i polityce uczelni wyższej, tak aby uczelnia brała odpowiedzialność za to, że studia zapewnią odpowiedni rozwój kariery oraz sprostają nowym wyzwaniom.
3. Oferta studiów doktoranckich powinna być różnorodna, wsparta wysoką jakością oraz rzetelnymi praktykami.
4. Studenci studiów doktoranckich są młodymi naukowcami i jako tacy powinni być uznawani za profesjonalistów.

¹⁴² Kotmann A., *Reform of doctoral training in Europe. a Silent Revolution?*, [w:] J. Enders i in. (red.), *Reform of Higher Education in Europe*, Sense Publishers, Rotterdam 2011, s. 33

¹⁴³ *Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo Wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999*, s. 2, źródło; http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf, dostęp 2013-01-25

¹⁴⁴ Leja K., Kitowski P., *op. cit.*, s. 226

¹⁴⁵ *Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego*, Berlin, 19 września 2003, s. 7

¹⁴⁶ http://www.procesboloński.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=71, dostęp 2014-11-16

5. Organizacja nadzoru oraz kryteria oceny powinny być ustalone na podstawie przejrzystych ram wspólnej odpowiedzialności doktorantów, instytucji i nauczycieli.
6. Studia doktoranckie powinny dążyć do osiągnięcia tzw. masy krytycznej przy wykorzystaniu różnych innowacyjnych praktyk.
7. Czas trwania studiów doktoranckich powinien wynosić od trzech do czterech lat.
8. Należy promować innowacyjne struktury, które umożliwiają sprostanie wyzwaniu, jakim jest kształcenie interdyscyplinarne.
9. Studia doktoranckie powinny dążyć do oferowania jak najszerszej międzynarodowej, interdyscyplinarnej i zintegrowanej współpracy pomiędzy partnerami.
10. Należy zapewnić odpowiednie trwałe finansowanie studiów doktoranckich.

Zasady te zostały przyjęte przez ministrów ds. szkolnictwa wyższego jako centralne ogniwo łączące edukację oraz badania w Komunikacie z Bergen z 2005 roku. W dokumencie tym wskazano, że zasadniczym komponentem kształcenia doktorantów jest pogłębianie wiedzy poprzez oryginalne prace badawcze¹⁴⁷. Zalecono także EUA oraz innym zainteresowanym partnerom dalsze prace nad podstawowymi zasadami studiów doktoranckich. W kolejnym komunikacie ministrów, wydanym w Londynie w 2007 roku, podkreślono, że rozszerzenie oferty studiów III stopnia i poprawa sytuacji młodych pracowników naukowych, jeśli chodzi o ich status, perspektywy kariery zawodowej i finansowanie, stanowią niezbędny warunek osiągnięcia tych celów Europy, które dotyczą wzmocnienia potencjału badawczego oraz podniesienia jakości i konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego¹⁴⁸. Jednocześnie dano mandat EUA do dalszych prac w zakresie reformowania studiów doktoranckich. Skutkiem tego organizacja ta w 2008 utworzyła Radę Studiów Doktoranckich (ang. *EUA Council for Doctoral Education* – EUA-CDE) – odrębne administracyjne ciało zajmujące się zagadnieniami jakości na studiach doktoranckich. Na kolejnych konferencjach ministrów: w Leuven (2009) oraz Bukareszcie (2012) podtrzymano stanowisko o istotnej roli studiów doktoranckich jako łącznika wysokiej jakości badań oraz edukacji oraz uatrakcyjnienia ścieżek karier dla młodych naukowców.

W tym samym czasie, w wyniku prac EUA-CDE rozpoczętych po 2008 roku, poddano rewizji zasady przyjęte w Salzburgu w 2005 roku. W 2010 roku w Berlinie w ramach inicjatywy Salzburg II wydano kolejny dokument, w którym określone zostały rekomendacje osiągnięcia sukcesu (ang. *clues for success*) bazujące na oryginalnych Zasadach Salzburskich, nadając im praktyczny kontekst¹⁴⁹. W obszarze jakości kształcenia na studiach doktoranckich wskazano, że niezbędna jest kwantyfikacja osiągnięć bazująca na priorytetach instytucjonalnych. Jednocześnie jasno podkreślono, że za studia III stopnia odpowiedzialne są uczelnie wyższe.

¹⁴⁷ *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów*, Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 19–20 maja 2005 r.

¹⁴⁸ *Komunikat Londyński: w kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie*, Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Londyn, 18 maja 2007 r.

¹⁴⁹ *European University Association, Salzburg II Recommendations. European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*
http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx, dostęp 2014-11-16

Interesujące zasady innowacyjnego kształcenia na studiach doktoranckich opracowała Dyrekcja Generalna ds. Badań Naukowych i Innowacji KE. Zgodnie z opracowanym przez nią dokumentem, zasady innowacyjnego kształcenia doktorantów to¹⁵⁰:

- Atrakcyjne otoczenie instytucjonalne.
- Możliwości prowadzenia interdyscyplinarnych badań.
- Powiązanie z przemysłem oraz innymi istotnymi sektorami zatrudnienia.
- Międzynarodowe powiązania sieciowe.
- Kształcenie umiejętności możliwych do przeniesienia.
- Zapewnienie jakości.

Analizując dokumenty na poziomie UE odnoszące się do kwestii zapewnienia jakości na studiach doktoranckich, należy podkreślić, że zajmują się one najczęściej takimi zagadnieniami, jak procedury, internacjonalizacja, interdyscyplinarność badań, mobilność itp., a więc takimi, które w odniesieniu do europejskich polityk rozwoju są przedmiotem interwencji finansowej w ramach projektów tzw. „miękkich” (patrz część 2.2.2). Zdaniem autora niniejszej rozprawy taka, a nie inna postawa może wynikać z przyjęcia założenia, że zagadnienia związane z infrastrukturą dydaktyczną i badawczą nie stanowią ograniczenia dla rozwoju polityki naukowej w ramach danego państwa, czy też całej Europejskiej Przestrzeni Badawczej.

W podsumowaniu tych rozważań należy wskazać, że Proces Boloński stanowi istotny czynnik w przemianach jakościowych studiów doktoranckich w Polsce, jednakże oddziałuje on na niematerialne aspekty reformowania studiów doktoranckich. Za takie należy uznać zmiany w porządku prawnym (patrz część 1.4.4) oraz poszerzenie możliwości w zakresie wymiany międzynarodowej wśród doktorantów oraz kadry akademickiej. Warto zauważyć, że ten drugi aspekt łączy się bezpośrednio z działaniami realizowanymi w ramach polityki strukturalnej UE.

1.4.4 *Jakość kształcenia na studiach doktoranckich w Polsce*

Istotnym czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego są zewnętrzne systemy zapewnienia jakości kształcenia, do których należy zaliczyć akredytację rozumianą jako uznanie przez jednostkę zewnętrzną kompetencji szkoły wyższej do prowadzenia studiów na określonym kierunku¹⁵¹. Jest to nierozzerwalnie związane z wyzwaniem, jakie stawiane są uczelniom i ich absolwentom w dobie budowania gospodarki opartej na wiedzy. Z kolei wielość podmiotów oraz różnicowanie programów studiów wymuszają wypracowanie jednolitych i porównywalnych standardów kształcenia, które będą możliwe do oceny i porównania przez podmioty zewnętrzne. Stwierdzenia te odnoszą się także do studiów doktoranckich.

¹⁵⁰ European Commission, Directorate-General for Research & Innovation, *Principles for Innovative Doctoral Training*, Brussels 2011, http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Principles_for_Innovative_Doctoral_Training.pdf, dostęp 2014-12-22

¹⁵¹ Wosik D., *Rola i miejsce akredytacji i certyfikacji w ocenie oraz doskonaleniu jakości kształcenia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 86

Najważniejszym podmiotem dokonującym akredytacji, czyli atestacji prowadzonej przez stronę trzecią, dotyczącą jednostki, oceniającą zgodność, która służy formalnemu wykazaniu jej kompetencji do wykonywania określonych zadań w zakresie oceny zgodności¹⁵², jest PKA. Została ona powołana pod nazwą Państwowa Komisja Akredytacyjna 1 stycznia 2002 r. na podstawie ustawy z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Działania komisji są umocowane ustawowo w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym, które poświęca Komisji jeden rozdział. Poddanie się ocenie Polskiej Komisji Akredytacyjnej jest obligatoryjne, a jej negatywna ocena zobowiązuje ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do wydania decyzji o cofnięciu lub zawieszeniu uprawnienia do kształcenia na danym kierunku studiów i poziomie kształcenia¹⁵³.

Obecnie, po zmianach prawnych z 2005 i 2011 roku (patrz rozdz. 1.4.2) PKA liczy 70–90 członków, 30% z nich to kobiety. Członkowie są powoływani na 4-letnie kadencje. Istotną kwestią jest fakt, że z przepisów prawa wynika niezależne działanie Komisji. Do podstawowych zadań PKA należą:

- Ocena jakości kształcenia na kierunkach studiów w kontekście wymagań wprowadzonych przez KRK – ocena programowa.
- Ocena działalności jednostki organizacyjnej uczelni, łącznie z oceną jakości kształcenia na prowadzonych studiach III stopnia – ocena instytucjonalna.

Oceny obu rodzajów Komisja dokonuje z inicjatywy trzech podmiotów: własnej, ocenianej uczelni oraz – w określonych przypadkach – ministra¹⁵⁴. W skład organów PKA wchodzi:

- Przewodniczący.
- Sekretarz.
- Prezydium, w składzie: przewodniczący, sekretarz, przewodnicy zespołów kierunków studiów, przewodniczący Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej oraz dwaj przedstawiciele organizacji pracodawców.

W skład Komisji wchodzi zespoły składające się z co najmniej pięciu członków Komisji działające w ramach następujących obszarów kształcenia:

1. Nauki humanistyczne.
2. Nauki przyrodnicze.
3. Nauki matematyczno-fizyczno-chemiczne.
4. Nauki rolnicze, leśne i weterynaryjne.
5. Nauki medyczne.
6. Nauki wychowania fizycznego.
7. Nauki techniczne.
8. Nauki ekonomiczne.

¹⁵² Definicja zgodna z normą PN-EN ISO/IEC 17011:2006, źródło: <http://jakosc.wip.pl/akredytacja/czym-jest-akredytacja>, dostęp 2013-01-26

¹⁵³ Źródło: dane ze strony PKA, <http://www.pka.edu.pl/index.php?page=historia>, dostęp 2013-01-26

¹⁵⁴ Pyter M. (red.), *op. cit.*, s. 223

9. Nauki społeczne i prawne.
10. Nauki artystyczne.
11. Nauki wojskowe.

Funkcjonowanie PKA ma istotne znaczenie dla funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego, ponieważ akredytacje prowadzone przez nią są narzędziem egzekwowania przez środowisko akademickie i rząd określonych standardów. Niespełnianie ich powoduje, że dana jednostka może zostać postawiona w stan likwidacji. Należy uznać to za pozytywne zjawisko, gdyż wymusza na uczestnikach systemu szkolnictwa wyższego zachowanie określonej jakości. Wadą działalności PKA jest jej niewielka wartość popularyzatorska. Informacje na temat wyróżniających się według komisji kierunków studiów nie są znane szerszemu audytorium odbiorców, zwłaszcza wśród potencjalnych studentów. W rezultacie nie kierują się oni wskazaniem PKA, które mogłyby być cenne z punktu widzenia wyboru jednostki, na której chce się podjąć studia.

Osobną kwestią jest skala ocen formułowanych przez PKA, która kierunki ocenia w czterostopniowej skali: negatywny, warunkowy, pozytywny i wyróżniający. Wydaje się, że jest to skala, która nie oddaje odpowiednio różnic pomiędzy jakością kształcenia na poszczególnych kierunkach. W praktyce sprowadza się to do tego, że odrzucane i wyróżniane są wartości ekstremalne, większość otrzymuje zaś ocenę pozytywną. Skoro w kadencji 2008–2011 ponad 80% akredytowanych kierunków otrzymało ocenę pozytywną, to nie wiadomo, w jaki sposób ustalić różnice między nimi. Brak różnicowania w pozytywnych ocenach PKA z pewnością zubaża jej wpływ na kształtowanie jakości systemu szkolnictwa wyższego.

Nietrudno dostrzec doniosłą rolę PKA w eliminowaniu podmiotów niespełniających wymagań jakościowych, jednakże wydaje się, że wpływ Komisji na promowanie pozytywnych przykładów jest stanowczo zbyt mały.

W tabeli 1.9 przedstawiono liczbę ocen Komisji dokonanych w poszczególnych kadencjach.

Tabela 1.9. Liczba wydanych przez PKA ocen jakości kształcenia

Liczba wydanych ocen	I kadencja	II kadencja	III kadencja
Ogółem	981	1341	2320 ¹⁵⁵
Wyróżniające	20	26	57
Pozytywne	745	1087	1873
Warunkowe	178	180	153
Negatywne	38	48	71

Źródło: Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2008–2011. III kadencja, źródło: www.pka.edu.pl/Dokumenty/Publikacje/publikacja_2008-2011_calosc.pdf

Polska Komisja Akredytacyjna stanowi główny, lecz niejedyny element systemu akredytacji polskiego szkolnictwa wyższego. Należy również wspomnieć o pozostałych komisjach, które zajmują się tzw. akredytacją środowiskową:

- Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA),

¹⁵⁵ w tym 166 to zawieszenia lub odstąpienia

- Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT),
- Komisja Akredytacyjna Akademickich Uczelni Medycznych (KAAUM),
- Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (FPiAKE).

W przypadku akredytacji środowiskowych, które są dobrowolne, komisje są powoływane przez odpowiednie komisje rektorskie. Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych została powołana przez Konferencję Rektorów Polskich Uczelni Technicznych (KRPUT), w jej skład zaś wchodzi przedstawiciele każdej z 24 uczelni (głównie technicznych) będących sygnatariuszami Porozumienia KRPUT w sprawie zapewnienia jakości kształcenia, gdzie nacisk położony jest na: podnoszenie jakości kształcenia, tworzenie jasnych procedur oceny warunków i metod kształcenia oraz programów studiów, tworzenie warunków ułatwiających krajową i międzynarodową wymianę studentów oraz promowanie kierunków studiów spełniających wysokie standardy jakościowe¹⁵⁶. Komisja działa w 3 obszarach: akredytacji środowiskowej, obsługi programu MOSTECH (wymiany studentów) oraz pomocy uczelniom w zakresie wdrażania wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia.

Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna została powołana przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich (KRUP) na mocy Porozumienia Uniwersytetów Polskich na rzecz Jakości Kształcenia z 18 października 1997 roku. Porozumienie ma sprzyjać:

- tworzeniu procedur oceny programów uzgodnionych z systemami oceny stosowanymi w Unii Europejskiej,
- wspieraniu wejścia akredytowanych przez UKA jednostek do akademickich sieci europejskich i europejskich programów edukacyjnych,
- systematycznemu podnoszeniu jakości kształcenia,
- promowaniu dobrych jakościowo kierunków kształcenia i uczelni je oferujących¹⁵⁷.

Komisję Akredytacyjną Akademickich Uczelni Medycznych powołano uchwałą Konferencji Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych (KRAUM) w dniu 7 października 1997 roku. Celem Komisji Akredytacyjnej Akademickich Uczelni Medycznych jest:

- określenie warunków koniecznych do prowadzenia przeddyplomowych studiów w Uczelniach Medycznych,
- określenie standardów akredytacyjnych dla następujących kierunków studiów: lekarski, lekarsko-dentystyczny, farmacja, a także innych związanych z ochroną zdrowia zalecanych przez Konferencję Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych,
- zapewnienie ciągłej oceny jakości kształcenia na kierunkach: lekarski, lekarsko-dentystyczny, farmacja, jak też innych, jeśli poproszą o to rektorzy uczelni zainteresowanych taką oceną¹⁵⁸.

Omawiając zagadnienie akredytacji środowiskowych, należy wskazać, że jej rola jest zupełnie inna niż w przypadku akredytacji dokonywanej przez PKA. O ile PKA ma za zadanie sprawdzenie realizacji wymagań formalno-prawnych określonych przez MNiSW i ustawy, o tyle rola komisji

¹⁵⁶ Źródło: Informacje na stronie KAUT, <http://www.kaut.agh.edu.pl/informacje/idea-kaut/>, dostęp 2013-01-27

¹⁵⁷ Źródło: Informacje na stronie UKA, http://uka.amu.edu.pl/uka_main.php, dostęp 2013-01-27

¹⁵⁸ Źródło: Informacje na stronie KAAUM, http://www.kaaum.pl/strony/o_nas001.html, dostęp 2013-01-27

środowiskowych powinna polegać raczej na weryfikacji wewnętrznych mechanizmów doskonalenia kształcenia w poszczególnych grupach dziedzin naukowych.

2. POLITYKA STRUKTURALNA UNII EUROPEJSKIEJ JAKO WSPARCIE POLSKI W LATACH 2007–2013 W KONTEKŚCIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

2.1 *Teoretyczne aspekty polityki strukturalnej Unii Europejskiej*

2.1.1 *Podstawowe pojęcia oraz geneza polityki strukturalnej Unii Europejskiej*

Omawiając teoretyczne aspekty polityki strukturalnej, konieczne jest doprecyzowanie definicji pojęcia „polityka” na potrzeby niniejszej pracy. Termin ów pochodzi od greckiego *politikon*, który oznaczał sprawy powszechne, wspólne, państwowe, obywatelskie. Jak wskazuje M. Żmigrodzki, termin „polityka” wiąże się z także z podstawowym pojęciem polityczno-prawnym starożytnych Greków – *polis*, które oznaczało organizację obejmującą tzw. miasto-państwo¹. Według klasycznej definicji Arystotelesa polityka to sztuka podejmowania decyzji państwowych, których celem jest dobro wspólne. Arystoteles rozróżniał rządzenie i uprawianie polityki. Kiedy rządzenie niesło ze sobą hierarchiczną relację, w której skład wchodzi dominacja i subordynacja, polityka była możliwa tylko jako relacje pomiędzy równymi sobie². Za ojca nowożytnego rozumienia tego terminu uchodzi M. Weber, który wskazuje, że pojęcie to jest nadzwyczaj szerokie i obejmuje każdy rodzaj samodzielnej działalności kierowniczej³. Weber definiuje politykę jako dążenie do udziału we władzy lub do wywierania wpływu na podział władzy, czy to między państwami, czy też w obrębie państwa, między grupami ludzi, jakie ono obejmuje⁴. Z kolei K. Opalek rozumie politykę jako działalność ośrodka decyzji sformalizowanej zmierzającej do realizacji określonych celów za pomocą określonych środków⁵.

Z kolei „struktura” to całokształt relacji między poszczególnymi elementami gospodarki oraz relacji elementów i gospodarki jako całości. Polityka strukturalna w teorii nauk ekonomicznych jest uważana za ważną dziedzinę polityki ekonomicznej. Według J. Ładysza polega ona na świadomym tworzeniu i kształtowaniu struktur ekonomicznych w gospodarce w wyniku wykorzystania przez państwo właściwych instrumentów⁶. Uzupełniając tę definicję, należy wskazać, że polityka strukturalna to działalność UE mająca na celu zmianę struktur gospodarczych jej państw członkowskich i regionów wdrażana za pomocą dostępnych środków: funduszy strukturalnych i Funduszu Spójności (FS).

Genezy polityki strukturalnej UE należy szukać już w pierwszych latach istnienia wspólnot europejskich, w tym Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (EWG). Ówczesne próby stworzenia nowego modelu współpracy na kontynencie sprawiły, że polityka strukturalna na trwałe wpisała się w trendy rozwojowe UE. Jak wskazują B. Ekstowicz i M. Malinowski, polityka strukturalna jest

¹ Sokół W., Żmigrodzki M. (red.), *Encyklopedia politologii. Tom 1. Teoria polityki*, Zakamycze, Kraków 1999, s. 231

² Hawkesworth M., Kogan M. (red.), *Encyclopedia of Government and Politics*, 2nd Edition, Routledge, London – New York 2004, s. 21

³ Weber M., *Polityka jako zawód i powołanie*, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków 1998, s. 55

⁴ *Ibidem*, s. 56

⁵ Opalek K., *Zagadnienie teorii prawa i polityki*, PIW, Warszawa 1983, s. 30

⁶ Ładysz J., *Polityka Strukturalna Polski i Unii Europejskiej*, PWE, Warszawa 2008, s. 14

konsekwencją dużego zróżnicowania stopnia rozwoju społecznego i ekonomicznego poszczególnych krajów członkowskich Unii oraz istnienia jeszcze większych dysproporcji pomiędzy regionami⁷. Zdaniem J. W. Tkaczyńskiego i M. Świstaka polityka strukturalna oznacza celową działalność organów władzy publicznej, zmierzającą do przebudowy struktury gospodarczej i pobudzenia rozwoju danego obszaru. W przypadku przeniesienia tej definicji na poziom wspólnotowy termin „polityka strukturalna” będzie dotyczyć zastosowania takich środków, które przyczynią się do poprawy sytuacji gospodarczej i społecznej Wspólnoty jako całości⁸.

Konieczność niwelowania różnic między poszczególnymi obszarami połączona z podnoszeniem poziomu życia mieszkańców EWG jako całości wynikała ze specyficznej sytuacji politycznej lat pięćdziesiątych XX wieku. Przywódcy europejscy dostrzegali konieczność przebudowy całościowej struktury gospodarczej państw EWG w celu zapobieżenia radykalizacji nastrojów wśród pracowników przemysłu. Należy przy tym pamiętać, że przemysł państw EWG przechodził przez kosztowny pod względem społecznym proces przestawienia produkcji z wojennej na pokojową. W latach pięćdziesiątych żywa była jeszcze pamięć podobnych wydarzeń z lat dwudziestych XX wieku, gdy zmiany w trybie produkcji i bezrobocie z tym związane wyniosły do władzy we Włoszech, a potem w Niemczech radykalne ruchy prawicowe, których celem było wywołanie nowego konfliktu w Europie. Jak wskazuje K. Popowicz, po wojnie najistotniejszą motywacją do integracji była konieczność odbudowania krajów po zniszczeniach wojennych, zapewnienie pokoju i przetrwanie w obliczu zagrożenia militarnego i ideologicznego ze strony Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR)⁹.

Nie można przy tym nie zauważyć, że obawy zachodnioeuropejskich przywódców na początku lat pięćdziesiątych XX wieku nie były bezpodstawne. We Włoszech i Francji istniały silne partie komunistyczne i cieszyły się one autentycznym poparciem, gdyż pozostawały one w silnej opozycji wobec faszystowskiego i nazistowskiego reżimów władających w zachodniej Europie w czasie II wojny światowej. Pomimo współistnienia z pozostałymi nurtami politycznymi zachodziła obawa, że ruch komunistyczny wykorzysta niepokoje społeczne w celu przejęcia władzy w tych krajach. Do takiej sytuacji doszło w latach 1945–1948 w uprzemysłowionej Czechosłowacji, gdzie w lutym 1948 komuniści doprowadzili do niepokoїв społecznych na tle ekonomicznym i ostatecznie przejęli władzę. Brutalność czeskiego przewrotu obudziła obawy, że Kreml może poprzeć inne przewroty – na przykład przez podsycanie komunistycznego zamachu stanu, uznając nowy, komunistyczny rząd i używając siły militarnej do jego podtrzymania¹⁰. Ojcowie założyciele Zjednoczonej Europy byli zdeterminowani, by wydarzenia w Czechosłowacji nie powtórzyły się we Francji, Włoszech czy zachodnich Niemczech, dlatego szukali sposobu na poprawę poziomu życia obywateli krajów zachodniej Europy. Ich determinację jedynie umocniła blokada Berlina, która rozpoczęła się w czerwcu 1948 roku. Jednym ze

⁷ Ekstowicz B., Malinowski M.J., *Polityka strukturalna Unii Europejskiej stymulatorem procesów modernizacji i rozwoju społeczno-ekonomicznego Polski w latach 2007–2015*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 13–14

⁸ Tkaczyński J.W., Świstak M., *op. cit.*, s. 367

⁹ Popowicz K., *Historia integracji europejskiej*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2006, s. 37

¹⁰ Kissinger H., *Dyplomacja*, Wydawnictwo Philip Wilson, Warszawa 2002, s. 499

sposobów przeciwdziałania tym niekorzystnym tendencjom była integracja polityczna i gospodarcza zachodniej Europy.

Oprócz zagrożenia sowieckiego, najważniejszym czynnikiem kształtującym ład międzynarodowy w zachodniej Europie była dekolonizacja. Związki między koloniami i ich mocarstwami w czasie II wojny światowej stały się zbyt luźne, nie było też sił ani środków, by dalej bronić *status quo*. Jak wskazuje N. Davies, dekolonizacja wywarła taki sam wpływ na byłe kraje imperialistyczne, jak i na same kolonie. Dawne potęgi kolonialne spadły do rangi takich samych państw jak inne niepodległe kraje Europy, przez co ostateczna unia stała się mniej problematyczna¹¹.

Jak wskazuje K. Ładysz, początkowo polityka strukturalna miała bardziej charakter deklaracji niż konkretnych działań i rozwiązań. Impulsem do koordynacji i harmonizacji działań z zakresu polityki strukturalnej było powołanie w 1958 Konferencji Władz Lokalnych, która zwróciła uwagę na niekorzystny wpływ integracji na rozwój regionalny¹². Lata sześćdziesiąte XX wieku to proces krystalizowania się zasad realizacji polityki strukturalnej, dopiero od 1975 roku zaś, gdy powstał Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (EFRR), można mówić o finansowaniu unijnej polityki strukturalnej z unijnych środków budżetowych jako o planowanym unijnym działaniu finansowym na rzecz rozwoju¹³.

W miarę pogłębiania integracji oraz kolejnych rozszerzeń EWG polityka strukturalna nabierała coraz większego znaczenia. W 1986 roku w Jednolitym Akcie Europejskim w art. 130A wprowadzono zapis mówiący o wzmocnieniu spójności społeczno-gospodarczej państw i regionów wspólnoty. Od utworzenia w 1992 roku UE polityka strukturalna została wzmocniona ze względu na fakt, że spójność społeczną i gospodarczą uznano za jeden z celów Unii. W miarę przyjmowania dalszych państw do UE polityka strukturalna ulegała zmianom, które miały na celu doprowadzenie do zwiększenia skuteczności wydatków ponoszonych w wyniku realizacji jej celów. Przykładem takiej zmiany może być wydłużenie perspektyw budżetowych od roku 2000 z 6 do 7 lat.

2.1.2 Cele i narzędzia polityki strukturalnej Unii Europejskiej

Cele polityki strukturalnej UE oraz ich liczba ewoluowały wraz ze zmianami warunków polityczno-gospodarczych zarówno w samej Unii, jak i w jej otoczeniu. Służą one osiągnięciu jak największej spójności społeczno-gospodarczej. Artykuł 3 rozporządzenia 1083/2006 wskazuje na 3 cele dla funduszy europejskich i innych instrumentów finansowych realizowanych w ramach polityki strukturalnej w latach 2007-2013¹⁴:

- Cel 1: Konwergencja.
- Cel 2: Konkurencyjność i zatrudnienie w regionach.
- Cel 3: Europejska współpraca terytorialna.

¹¹ Davies N., *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Znak, Kraków 1999, s. 1139

¹² Ładysz J., *op. cit.*, s. 129

¹³ Ekstowicz B., Malinowski M.J., *op. cit.*, s. 14

¹⁴ *Rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006, op. cit.*, s. 36

Najważniejszym spośród 3 wymienionych celów jest „konwergencja” rozumiana jako relatywnie szybszy rozwój biedniejszych krajów (regionów) w stosunku do krajów (regionów) bogatszych powodujący zmniejszanie dystansu pomiędzy nimi¹⁵. W tym celu wsparte zostaną inwestycje mogące poprawiać warunki do rozwoju gospodarczego, a wśród nich należy wymienić wspieranie takich elementów jak zasoby ludzkie, innowacje, budowę społeczeństwa wiedzy. Jest to istotna kwestia, gdyż są to główne obszary aktywności uczelni. W celu maksymalizacji skuteczności zdecydowano, że środki w ramach tego celu będą rozdzielane zarówno na poziomie regionów (NUTS-2), jak i państw członkowskich.

Należy jednak podkreślić, że finansowanie dla regionów pochodzić będzie z funduszy strukturalnych, finansowanie dla państw zaś – z FS. Pomoc w ramach celu „konwergencja” jest kierowana dla regionów biedniejszych. Zgodnie z art. 5 Rozporządzenia Rady (WE) nr 1083/2006 z dnia 11 lipca 2006 r. regionami kwalifikującymi się do finansowania z funduszy strukturalnych w ramach celu Konwergencja są regiony, których PKB na mieszkańca, mierzony paritetem siły nabywczej i obliczony na podstawie danych Wspólnoty za okres 2000–2002, wynosi mniej niż 75% średniego PKB UE w składzie 25 państw członkowskich (UE-25) w tym samym okresie odniesienia¹⁶. W okresie programowania budżetowego z lat 2007–2013 84 regiony, w tym wszystkie 16 polskich województw, znajdowały się w tej grupie wsparcia. Ten sam akt wskazuje, że państwa kwalifikujące się do wsparcia ze środków FS to takie, których dochód narodowy brutto (DNB) na 1 mieszkańca znajduje się na niższym poziomie niż 90% DNB na 1 mieszkańca UE. Obecnie do tej grupy wsparcia kwalifikuje się 14 państw oraz 1 na szczególnych zasadach.

Drugim celem polityki strukturalnej jest „Zatrudnienie i konkurencyjność w regionach”. Jego realizacja ma oddziaływać na zwiększanie konkurencyjności, zatrudnienia i atrakcyjności regionów. Jest przeznaczony dla regionów, z wyjątkiem tych najsłabiej rozwiniętych. Cel 2 polityki strukturalnej ma umożliwić wyprzedzanie zmian społeczno-gospodarczych, jak również promocję przedsiębiorczości innowacyjności, ochrony środowiska, dostępności, zdolności adaptacyjnych, a także rozwój rynków pracy sprzyjających integracji społecznej. Warto podkreślić, że regiony, które nie kwalifikują się do wsparcia w ramach Celu 1, mogą je otrzymać w Celu 2, ponieważ UE stoi na stanowisku, że nagłe odebranie tym regionom współfinansowania mogłoby niekorzystnie wpłynąć na gospodarkę tych obszarów. Stąd konieczne jest zastosowanie etapu przejściowego dla takich regionów.

Trzeci cel „Europejska współpraca terytorialna” zakłada wsparcie rozwiązań dla sąsiadujących regionów w dziedzinach rozwoju miast oraz obszarów wiejskich i nadbrzeżnych, a także tworzenia sieci przedsiębiorców. Wsparcie w ramach celu będzie dotyczyć działalności B+R, budowy społeczeństwa informacyjnego, kwestii ochrony środowiska oraz gospodarki wodnej.

W budżecie na lata 2007–2013 na realizację polityki strukturalnej zapisano łączną kwotę 347 mld EUR, co stanowiło około jednej trzeciej budżetu europejskiego. Jak już wskazano, najważniejszym celem polityki strukturalnej jest „Konwergencja”, stąd na jego wdrożenie

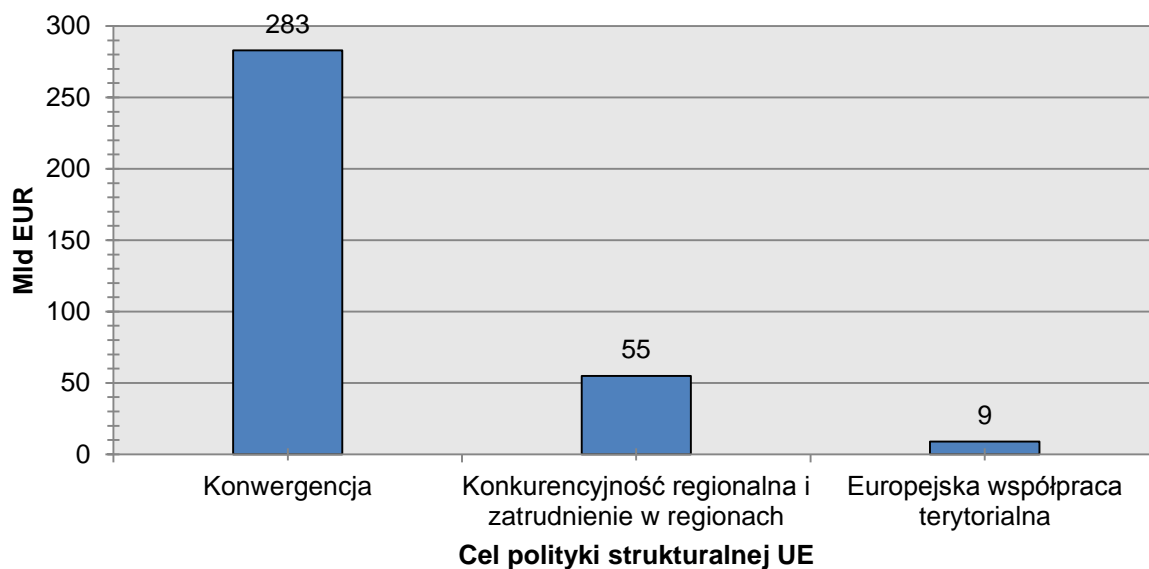
¹¹ Tkaczyński J.W., Świstak M., *op. cit.*, s. 249

¹⁶ *Rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006, op. cit.*, s. 38

przeznaczono ok. 283 mld EUR, co stanowi ponad 81% środków. Drugi co do wielkości jest cel „Konkurencyjność i zatrudnienie w regionach” z kwotą ok. 55 mld EUR, a na realizację celu „Europejska współpraca terytorialna” 9 mld EUR.

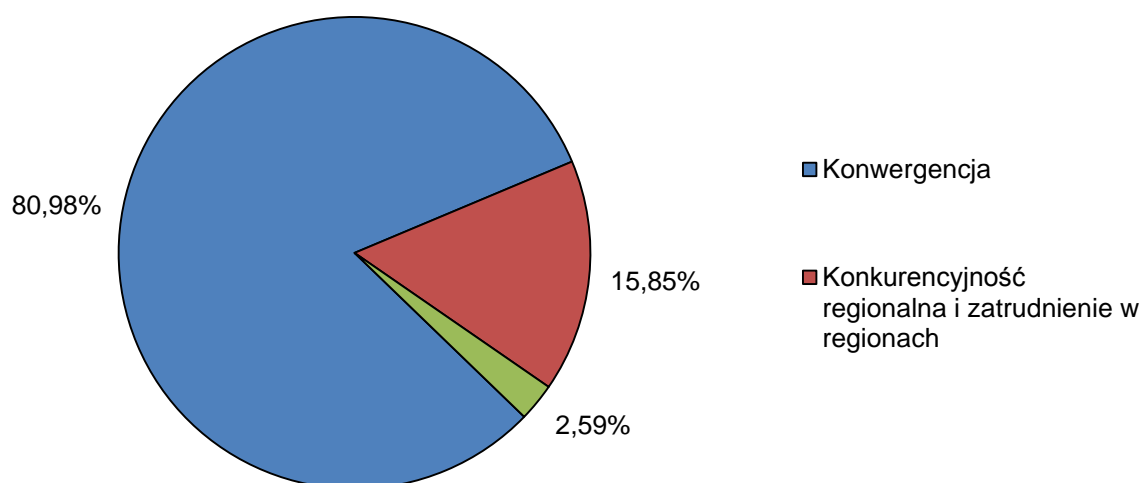
Na rysunkach 2.1 i 2.2 zaprezentowano alokację środków na poszczególne cele polityki strukturalnej.

Rysunek 2.1. Alokacja środków na cele polityki strukturalnej w budżecie UE na lata 2007–2013 (mld EUR)



Źródło: dane KE

Rysunek 2.2. Procentowy rozkład podziału środków między poszczególne cele polityki strukturalnej w budżecie UE na lata 2007–2013



Źródło: dane KE

Cele te są realizowane za pomocą narzędzi – funduszy strukturalnych oraz FS. Do kategorii funduszy strukturalnych zalicza się 2 fundusze unijne:

- Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego.

- Europejski Fundusz Społeczny.

Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego stanowi największy fundusz strukturalny. Od wielu lat cechuje się on największym nakładem środków – jak zauważa Kokocińska, od początku funkcjonowania funduszy strukturalnych EFRR był najważniejszym instrumentem polityki strukturalnej i jednocześnie najbardziej ukierunkowany na działania związane ze zmniejszaniem dysproporcji poszczególnych regionów¹⁷. Taki stan rzeczy wynika z przyczyn jego stworzenia – został on powołany w 1975 roku w celu wyrównywania różnic pomiędzy regionami EWG, które uwidoczniły się zwłaszcza pod przystąpieniem Wielkiej Brytanii i Irlandii do wspólnoty.

Podstawowe obszary interwencji EFRR to:

- Inwestycje przyczyniające się do tworzenia i utrzymania miejsc pracy, w tym wspieranie przedsiębiorstw.
- Inwestycje w infrastrukturę oraz ochronę środowiska naturalnego.
- Wsparcie innowacyjności i budowy społeczeństwa opartego na wiedzy.

Zgodnie z danymi KE w budżecie 2007–2013 EFRR dysponował kwotą 201 miliardów EUR¹⁸.

Drugim funduszem strukturalnym jest Europejski Fundusz Społeczny. Jest on najstarszym funduszem europejskim. Powołano go na mocy Traktatów Rzymskich w 1957 roku. Od początku istnienia Europejski Fundusz Społeczny (EFS) był instrumentem polityki społecznej Wspólnoty, jego podstawowym celem jest wspieranie działań dotyczących zwalczania bezrobocia oraz wspomaganie rozwoju zasobów ludzkich i społecznej integracji rynku pracy¹⁹. Obszary interwencji EFS to:

- Aktywna polityka rynku pracy.
- Przeciwdziałanie społecznemu wykluczeniu.
- Kształcenie ustawiczne.
- Poprawa dostępu kobiet do rynku pracy.
- Doskonalenie kadr gospodarki.

W budżecie 2007–2013 EFS dysponował kwotą 76 mld EUR²⁰.

W tabeli 2.1 przedstawiono przeznaczenie środków funduszy strukturalnych i FS na poszczególne cele polityki strukturalnej w latach 2007-2013.

Tabela 2.1. Cele polityki strukturalnej i instrumenty jej realizacji w latach 2007-2013

Cel polityki strukturalnej	Instrument
Konwergencja	Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego Europejski Fundusz Społeczny Fundusz Spójności
Konkurencyjność regionalna i zatrudnienie w regionach	Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego

¹⁷ Kokocińska K., *Polityka regionalna w Polsce i w Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 47

¹⁸ Źródło danych: http://ec.europa.eu/regional_policy/thefunds/funding/index_pl.cfm, dostęp 2013-01-20

¹⁹ Murzyn D., *Polityka spójności Unii Europejskiej a proces zmniejszania dysproporcji w rozwoju gospodarczym Polski*, C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 62

²⁰ Źródło: dane KE: http://ec.europa.eu/regional_policy/thefunds/funding/index_pl.cfm, dostęp 2013-01-20

Cel polityki strukturalnej	Instrument
	Europejski Fundusz Społeczny
Europejska współpraca terytorialna	Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KE

2.1.3 Polityka strukturalna a pozostałe polityki Unii Europejskiej

W literaturze poświęconej badaniu skutków wejścia Polski do Unii Europejskiej sporo miejsca poświęcono zdefiniowaniu polityki strukturalnej i jej odróżnieniu od polityki regionalnej i polityki spójności. Również autor niniejszej rozprawy uważa, że omawiając zagadnienia związane z absorpcją funduszy UE, należy dokonać takiego rozróżnienia. Pojęcia „polityka strukturalna”, „polityka regionalna” oraz „polityka spójności” ze względu na tożsamość celów, tj. wyrównywanie różnic gospodarczych i społecznych pomiędzy regionami UE, często są używane jako synonimy. Jest prawdą, że te trzy polityki wzajemnie się przenikają, warunkują, uzupełniają, jednakże należy stwierdzić, że nie są to pojęcia tożsame²¹. J. Szlachta i J. Zaleski także wskazują, że w literaturze przedmiotu są używane, najczęściej zamiennie, przynajmniej trzy różne pojęcia: polityka strukturalna UE – tradycyjne określenie, które pojawiło się w Traktacie Rzymskim i oznaczało gotowość ze strony EWG podjęcia interwencji zorientowanej na takie problemy; polityka regionalna UE – wynika z tego, że podstawowa część interwencji Wspólnoty jest zorientowana regionalnie, a kryteria wyboru sfer oddziaływania są także regionalne; polityka spójności UE – wskazuje na podstawowy cel interwencji, jakim jest zmniejszenie różnicowań we Wspólnocie²².

Główna różnica pomiędzy wymienionymi trzema politykami polega na rozłożeniu akcentów interwencji finansowanej ze środków UE. Uznaje się, że polityka spójności ma najszerszy zasięg i obejmuje zagadnienia socjalne, ekonomiczne i terytorialne. W przypadku polityki spójności nacisk kładziony jest na wyrównywanie różnic w rozwoju z punktu widzenia całej UE. Jak wskazuje J. Ładysz, celem polityki spójności nie jest pełne wyrównanie dysproporcji, a tylko osiągnięcie względnej równości warunków życia na obszarze Wspólnoty²³. Spójność w tym przypadku rozumie się jako zwartość elementów (tj. regionów) większej całości (tj. UE). Warto podkreślić, że spójność w tym przypadku rozpatrywana jest w 3 wymiarach:

1. Gospodarczym (mierzonym PKB *per capita* według parytetu siły nabywczej).
2. Społecznym (mierzonym wskaźnikami aktywności zawodowej ludności w wieku produkcyjnym).
3. Przestrzennym (mierzonym za pomocą czasu i kosztu dotarcia do regionu lub jego głównego ośrodka).

²¹ Lewandowski K., *Wdrażanie polityki strukturalnej i regionalnej w sektorze szkolnictwa wyższego – pomorskie na tle innych województw*, „E-mentor”, nr 5 (47), 2012, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/47/id/964>, dostęp: 2012-12-27

²² Szlachta J., Zaleski J., *Dylematy polityki strukturalnej Unii Europejskiej po roku 2013*, „Gospodarka Narodowa”, 3, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2008, s. 87

²³ Ładysz J., *op. cit.*, s. 136

Polityka regionalna zaś rozumiana jest jako świadoma i celowa działalność zmierzająca do regulowania międzyregionalnych proporcji rozwoju²⁴. Ścisłe powiązana z nią jest polityka strukturalna, która zmierza do „przebudowy struktury gospodarczej (tj. zwiększenia stopnia skuteczności w alokacji zasobów) i pobudzenia rozwoju gospodarczego danego obszaru²⁵. W ślad za G. Gorzalakiem należy jednak nadmienić, że w toku badań nad polityką regionalną pojawia się także tzw. hipoteza polaryzacji, która stoi w opozycji do pierwotnych założeń polityki regionalnej w zakresie niwelowania dysproporcji. Zakłada ona bowiem, że dopuszczalne jest pogłębianie się zróżnicowań intraregionalnych (np. w ośrodkach miejskich), które będą stanowić ośrodki wzrostu i będą korzystnie oddziaływać na pozostałe regiony²⁶. Hipoteza polaryzacji jest o tyle interesująca, że wielkość wsparcia szkolnictwa wyższego w ramach polityki strukturalnej zdecydowanie różni się w zależności od regionu Polski, co z jednej strony pogłębia różnice między nimi, z drugiej zaś może doprowadzić do stworzenia tzw. lokomotywy wzrostu wśród uczelni, co będzie korzystnie oddziaływać na rozwój wszystkich regionów. Potwierdzają to zapisy Strategii Rozwoju Kraju (SRK) na lata 2007–2015, gdzie wskazano, że Polska potrzebuje kilku uczelni kształcących na najwyższym światowym poziomie²⁷.

Ścisłe powiązanie trzech wymienionych polityk wyraża się także w instrumentarium ich wdrażania. W odniesieniu do polityki strukturalnej/polityki regionalnej są to dwa wymienione wcześniej EFRR i EFS. W odniesieniu do polityki spójności jej wdrażaniu służą zarówno EFRR i EFS, jak również Fundusz Spójności. Również cele poszczególnych funduszy się przenikają i wzajemnie warunkują. Warto przy tym zauważyć, że 90% środków dysponowanych w ramach funduszy strukturalnych jest rozdzielanych właśnie na poziomie regionalnym, jedynie 10% zaś na poziomie całej UE. Również w warstwie nazewnictwa widać wyraźne przenikanie się trzech polityk zmierzających do niwelowania dysproporcji pomiędzy regionami. Na poziomie instytucjonalnym wyznaczony jest Komisarz do spraw polityki regionalnej, a nie strukturalnej czy adhezyjnej; podobnie jest z Komitetem Regionów²⁸. Z kolei fundusze finansujące politykę regionalną nazywają się „strukturalne”, w toku negocjacji budżetowych zaś uzgadnia się wysokość nakładów na „politykę spójności”. Powiązania między politykami UE a instrumentami ich wdrażania przedstawiono na rysunku 2.3.

²⁴ Kokocińska K., *op. cit.*, s. 16

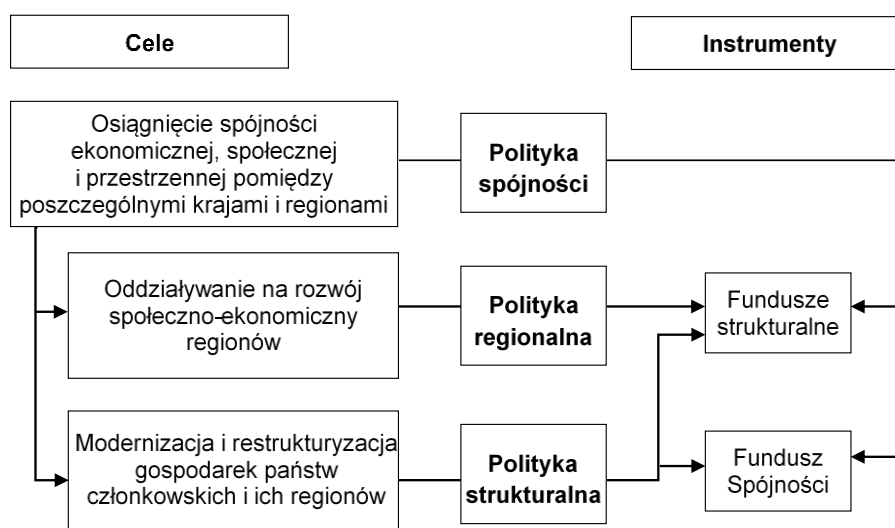
²⁵ Murzyn D., *op. cit.*, s. 46

²⁶ Szerzej patrz: Gorzelak G., *Transformacja systemowa a restrukturyzacja regionalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995

²⁷ *Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2015*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006, s. 29

²⁸ Tkaczyński J.W., Willa R., Świstak M., *Fundusze Unii Europejskiej 2007–2013. Cele – Działania – Środki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 69

Rysunek 2.3. Powiązania między polityką spójności, polityką regionalną i polityką strukturalną Unii Europejskiej



Źródło: Murzyn D., *Polityka Spójności Unii Europejskiej a proces zmniejszania dysproporcji w rozwoju gospodarczym Polski*, C.H. Beck, Warszawa 2010, s.48

W odniesieniu do badanych instytucji szkolnictwa wyższego autor niniejszej rozprawy stoi na stanowisku, że najbardziej adekwatnym terminem używanym do określenia wsparcia uczelni przez UE jest polityka strukturalna, gdyż celem wsparcia jest przebudowa struktury szkolnictwa wyższego dla pobudzenia rozwoju gospodarczego danego obszaru. Argumentem przemawiającym za takim podejściem jest także fakt, że wszystkie inwestycje w szkolnictwo wyższe finansowane są z funduszy strukturalnych.

2.2 Charakterystyka wsparcia Polski ze środków Unii Europejskiej w latach 2007–2013

2.2.1 Podstawy wsparcia Polski w ramach polityki strukturalnej na lata 2007–2013

W ramach polityki spójności na lata 2007–2013 Polska wynegocjowała kwotę 67,3 mld euro. Kwota ta zostanie zasilona 11,9 mld euro z krajowych środków publicznych (w tym ok. 5,93 mld euro z budżetu państwa) oraz ok. 6,4 mld euro zostanie zaangażowanych ze strony podmiotów prywatnych²⁹. Jest to zatem bezsprzecznie największy w historii Polski jednorazowy napływ środków, który skierowany jest *stricto* na cele rozwojowe.

Na poziomie wspólnotowym zasady wdrażania polityki strukturalnej zostały określone Rozporządzeniem Rady (WE) nr 1083/2006 (tzw. rozporządzeniem ogólnym). Dokument ten reguluje proces powstawania strategicznych dokumentów na poziomie zarówno UE, jak i krajowym. Podstawowym dokumentem strategicznym z zakresu polityki strukturalnej są Strategiczne Wytyczne Wspólnoty dla Spójności (SWW), który „zawiera wytyczne w zakresie spójności gospodarczej i terytorialnej oraz określa szacunkowe ramy interwencji”³⁰. Dokument ten jednoznacznie określa priorytety wsparcia państw członkowskich, wskazując m.in. na wspieranie innowacji, rozwoju

²⁹ Zgodnie z danymi MRR zamieszczonymi na stronie <http://www.funduszeuropejskie.gov.pl/wstepdofunduszyeuropejskich/strony/nss.aspx>

³⁰ Tkaczyński J.W., Willa R., Świstak M., *op. cit.*, s. 434

gospodarki opartej na wiedzy, ale też tworzeniu większej liczby miejsc pracy i zwiększeniu inwestycji w kapitał ludzki.

Podstawą prawną do wdrażania polityki strukturalnej w Polsce jest Ustawa o zasadach prowadzenia polityki rozwoju z dnia 6 grudnia 2006 (Dz. U. nr 227, poz. 1568, z późn. zm.). Ustawa ta określa zasady prowadzenia polityki rozwoju, podmioty prowadzące tę politykę oraz tryb współpracy między nimi³¹. Podstawowe dokumenty strategiczne wyznaczające kierunki wsparcia na lata 2007–2013 to wspomniana SRK oraz jej plan wykonawczy – tj. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013 (NSRO).

2.2.2 *Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2015*

Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2015 wyznacza cele i priorytety polityki rozwoju w perspektywie najbliższych lat oraz warunki, które powinny ten rozwój zapewnić³². Głównym celem SRK na lata 2007–2015 jest podniesienie poziomu i jakości życia mieszkańców Polski: poszczególnych obywateli i rodzin. Przez podniesienie poziomu życia rozumie się wzrost dochodów w sektorze gospodarstw domowych, ułatwienie dostępu do edukacji i szkolenia, co prowadzi do podwyższenia poziomu wykształcenia społeczeństwa i podnoszenia kwalifikacji obywateli, wzrostu zatrudnienia i wydajności pracy, które skutkują zarówno obniżeniem bezrobocia, jak i zwiększeniem poziomu aktywności zawodowej oraz skutkuje poprawą zdrowotności mieszkańców Polski³³. Warto podkreślić, że SRK nie jest dokumentem wymaganym przez Komisję Europejską, jednak zostanie jej informacyjnie przekazana. Realizacja celu głównego SRK odbywa się przez 6 priorytetów strategicznych:

1. Wzrost konkurencyjności i innowacyjności gospodarki.
2. Poprawa stanu infrastruktury technicznej i społecznej.
3. Wzrost zatrudnienia i podniesienie jego jakości.
4. Budowa zintegrowanej wspólnoty społecznej i jej bezpieczeństwa.
5. Rozwój obszarów wiejskich.
6. Rozwój regionalny i podniesienie spójności terytorialnej.

Większość z tych priorytetów wykazuje ścisłe powiązanie z działaniami w szkolnictwie wyższym. W opisie priorytetu 1 stwierdzono, że należy stymulować rozwój tych kierunków kształcenia, które w niedalekiej przyszłości będą stanowić o sile konkurencyjnej polskiej gospodarki i przyczynią się do powstawania gospodarki opartej na wiedzy³⁴. W celu 2 wyraźnie wskazano na podniesienie jakości kształcenia jako jednego z elementów działań modernizacyjnych infrastruktury społecznej. Należy podkreślić, że realizacja tych priorytetów nie jest możliwa bez zdecydowanych przekształceń na uczelniach, które będą powiązane z poprawą jakości kształcenia. W tabeli 2.2 przedstawiono powiązania poszczególnych priorytetów SRK i działań rozwojowych ze szkolnictwem wyższym.

³¹ *Ustawa o zasadach prowadzenia polityki rozwoju z dnia 6 grudnia 2006 r.* (Dz. U. Nr 227, poz. 1568, z późn. zm.), Warszawa 2006

³² *Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2015...*, s. 29

³³ *Ibidem*, s. 24

³⁴ *Ibidem*, s. 29

Tabela 2.2. Powiązanie poszczególnych priorytetów SRK ze szkolnictwem wyższym

Priorytet	Działanie w szkolnictwie wyższym
Wzrost konkurencyjności i innowacyjności gospodarki	<ul style="list-style-type: none"> • Zwiększenie nakładów na sektor szkolnictwa wyższego. • Odnowienie i wzmocnienie bazy badawczej. • Odmłodzenie kadry naukowej. • Powiązanie placówek naukowo-badawczych z przedsiębiorstwami. • Stworzenie kilku uczelni na światowym poziomie
Poprawa stanu infrastruktury technicznej i społecznej.	<ul style="list-style-type: none"> • Poprawa wyposażenia szkół. • Optymalizacja sieci placówek oświatowych
Wzrost zatrudnienia i podniesienie jego jakości	<ul style="list-style-type: none"> • Zwiększenie odsetka osób z wyższym wykształceniem w populacji 15–64 lat. • Zwiększenie odsetka absolwentów kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych wśród absolwentów szkół wyższych
Rozwój regionalny i podniesienie spójności terytorialnej	<ul style="list-style-type: none"> • Strategia przewiduje wzmocnienie rangi ośrodków akademickich w województwach: kujawsko-pomorskim, lubelskim, lubuskim, łódzkim, małopolskim, opolskim, świętokrzyskim, warmińsko-mazurskim, wielkopolskim, zachodniopomorskim.

Źródło: opracowanie własne, na podstawie Strategii Rozwoju Kraju

2.2.3 Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie

Dokumentem programującym wydatkowanie środków w ramach polityki strukturalnej UE na lata 2007–2013 w Polsce były Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013 (zwane też Narodową Strategią Spójności). Podstawą do jego uchwalenia są opracowane przez Komisję Europejską Strategiczne wytyczne Wspólnoty na lata 2007-2013 (SWW). Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienia określały działania o charakterze rozwojowym, jakie polski rząd zamierzał podjąć w latach 2007–2013 w zakresie promowania wzrostu konkurencyjności oraz wzrostu zatrudnienia³⁵. W dokumencie zapisano cel główny (strategiczny) oraz 6 celów horyzontalnych NSRO, które miały wspierać realizację głównego założenia. Cel strategiczny NSRO to tworzenie warunków do wzrostu konkurencyjności gospodarki opartej na wiedzy i przedsiębiorczości zapewniającej wzrost zatrudnienia oraz wzrost poziomu spójności społecznej, gospodarczej i przestrzennej³⁶. Wśród sześciu celów strategicznych dwa cele NSRO odnoszą się bezpośrednio do szkolnictwa wyższego:

- Cel 2 „Poprawa jakości kapitału ludzkiego i zwiększenie spójności społecznej”, gdzie wskazano na potrzebę wykorzystania kapitału ludzkiego i zasobów pracy w taki sposób, by służyło to wzrostowi gospodarczemu, konkurencyjności i innowacyjności polskiej gospodarki. W NSRO wskazuje się, że mimo rosnącego poziomu wykształcenia Polaków ciągłym problemem jest niska jakość wykształcenia oraz jego niedostosowanie do

³⁵ Kania I., *Europejska polityka regionalna a system polityki regionalnej w Polsce*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2010, s. 211

³⁶ *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 40

wymogów rynku pracy. W ramach priorytetu preferowane będą działania mające na celu podniesienie jakości kształcenia.

- Cel 3 „Budowa i modernizacja infrastruktury technicznej i społecznej mającej podstawowe znaczenie dla wzrostu konkurencyjności Polski”. W tym punkcie NSRO zakładają m.in. rozbudowę infrastruktury uczelni wyższych, a także wyposażenie ich w sprzęt naukowo-badawczy, w tym laboratoria, pracownie komputerowe w celu podniesienia jakości kształcenia i podniesienia kwalifikacji absolwentów na rynku pracy.

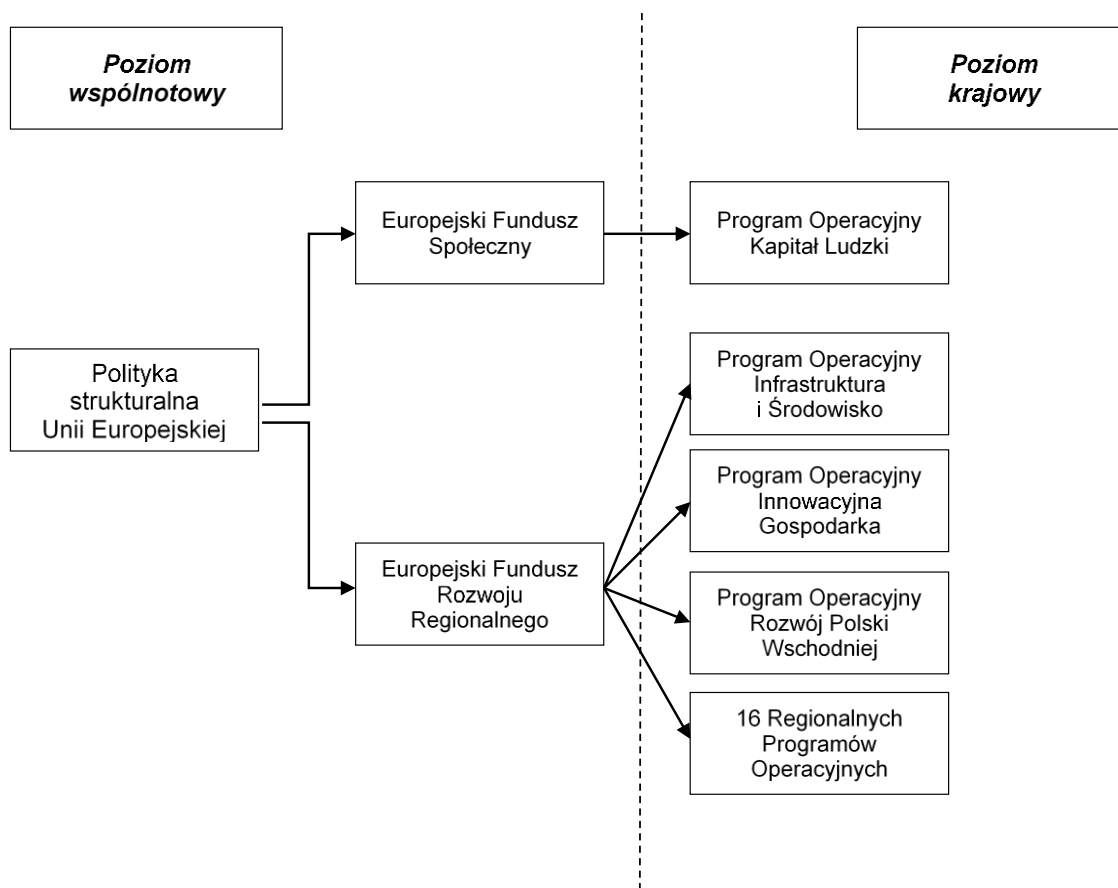
Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia stanowiły podstawę opracowywania dla wszystkich programów operacyjnych dla Polski na lata 2007–2013. Programy te są głównym narzędziem realizacji NSRO, a zatem także polityki strukturalnej. Programy te dzielą się na centralnie, zarządzane przez właściwego ministra oraz regionalne, zarządzane przez właściwego marszałka województwa. Programy operacyjne w ramach NSRO na lata 2007–2013 to:

1. Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko (POIŚ).
2. Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka (POIG).
3. Program Operacyjny Kapitał Ludzki (POKL).
4. Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej³⁷ (PORPW).
5. 16 RPO.
6. Programy w ramach Europejskiej Współpracy Terytorialnej (EWT).
7. Program Operacyjny Pomoc Techniczna (POPT).

Na rysunku 2.4 zamieszczono powiązania pomiędzy funduszami europejskimi i programami operacyjnymi w ramach NSRO w latach 2007-2013.

³⁷ Polska wschodnia rozumiana jako województwa: podkarpackie, świętokrzyskie, lubelskie, podlaskie i warmińsko-mazurskie

Rysunek 2.4. Zależności pomiędzy funduszami strukturalnymi i programami operacyjnymi w ramach NSRO w latach 2007-2013



Źródło: Lewandowski K., *Wdrażanie polityki strukturalnej i regionalnej w sektorze szkolnictwa wyższego – pomorskie na tle innych województw*, „E-Mentor”, nr 5 (47), 2012, s. 10

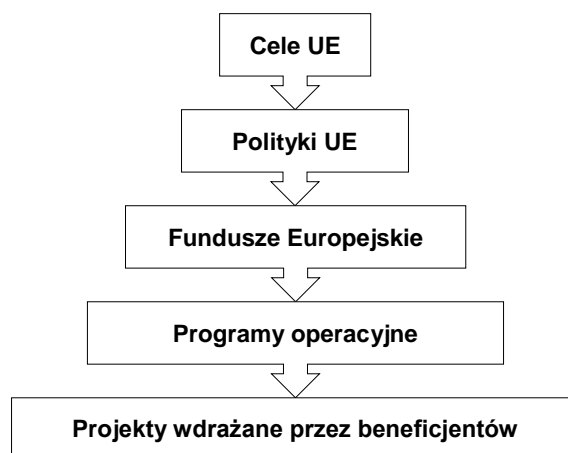
2.3 Projekt jako narzędzie wdrażania celów i polityk Unii Europejskiej

Cele, jak również wynikające z nich polityki UE, stanowią strukturę wynikającą z wieloletnich doświadczeń integracyjnych oraz rozwojowych Unii Europejskiej (a wcześniej Wspólnot). Fundusze europejskie, jak również unijne i krajowe programy operacyjne przez nie finansowane stanowią ogniwo pośrednie w transferze zasobów własnych Wspólnoty do państw członkowskich i wspierają, według określonych zasad i procedur, jedynie określone zadania i zamierzenia, krótko mówiąc – projekty³⁸. Rolę projektów podkreślają M. Trocki i B. Gucza, którzy stwierdzają, że przejawem realizacji tych programów i instrumentów wsparcia są prowadzone w ramach nich projekty³⁹. Na rysunku 2.5 zamieszczony został schemat hierarchii realizacji założeń rozwojowych UE.

³⁸ Tkaczyński J.W., Świstak M., Sztorc E., *Projekty europejskie: praktyczne aspekty pozyskiwania i rozliczania dotacji unijnych*, C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 21

³⁹ Gucza B., Trocki M. (red.), *op. cit.*, s. 26

Rysunek 2.5. Hierarchia realizacji założeń rozwojowych UE



Źródło: opracowanie własne

Już w czasach starożytnych można odnaleźć ślady zastosowania przez człowieka elementów zarządzania projektem. P. Charette i in. wskazują, że już w starożytnym Egipcie podejmowano przedsięwzięcia wymagające znacznych umiejętności w zakresie zarządzania projektami. Mowa tutaj zarówno o budowie piramid i świątyń, jak i pracach związanych z budową i utrzymaniem systemu kanałów nawadniających⁴⁰. Przykłady te wskazują, że zarządzanie projektem związanym z przystosowaniem otaczającej przestrzeni towarzyszy człowiekowi od zawsze. Sam termin „projekt” swoje pochodzenie wywodzi od łacińskiego słowa *proiectus* i oznacza „wysunięcie ku przodowi”⁴¹. Przez wieki znaczenie słowa „projekt” ograniczało się do zagadnień konstrukcyjnych, nowe znaczenie omawianego terminu zaś pojawiło się po II wojnie światowej. W polskim piśmiennictwie naukowym znaczenie słowo „projekt” zaczęto wykorzystywać w latach siedemdziesiątych XX wieku, swoje znaczenie zaś ugruntowało dekadę później.

W światowej i polskiej literaturze naukowej przedstawia się różnorakie definicje projektu, jak również jego charakterystyczne cechy. Jak podają J. M. Nicolas i H. Steyn, projekt rozumiany powinien być jako proces działań prowadzący do realizacji wyznaczonego celu⁴². Zgodnie z definicją zawartą w podręczniku *Project Management Book of Knowledge* (PMBOK), projekt to tymczasowa działalność podejmowana w celu wytworzenia unikatowego wyrobu, unikatowej usługi bądź osiągnięcia unikatowego rezultatu⁴³. Już na podstawie dwóch przytoczonych definicji można wskazać dwie najważniejsze cechy projektu: ograniczenie w czasie i unikatowość. R. Jones wskazuje, że cechami projektu są tymczasowa organizacja, niepowtarzalność, dobrze określony cel oraz zdefiniowany budżet, zasoby i harmonogram⁴⁴. T. Szot-Gabryś wskazuje, że projekt to wyodrębnione koncepcyjnie, organizacyjnie i finansowo przedsięwzięcie, podejmowane przez daną organizację,

⁴⁰ Charette P., Mitchell A., Mazur S., McSweeney E., *Zarządzanie projektem: poradnik dla samorządów terytorialnych*, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2004, s. 11

⁴¹ Stabryła A., *Zarządzanie projektami ekonomicznymi i organizacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 29

⁴² Nicolas J.M., Steyn H., *Zarządzanie projektami. Zastosowanie w biznesie, inżynierii i nowoczesnych technologiach*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 27

⁴³ *A Guide to Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide) – Fifth Edition*, Project Management Institute, Management Training & Development Center, Warszawa 2013, s. 3

⁴⁴ Jones R., *Zarządzanie projektami. Sztuka przetrwania*, MT Biznes, Warszawa 2009, s. 17–18

w celu osiągnięcia danych rezultatów⁴⁵. W podanej definicji można znaleźć kolejne dwie ważne cechy: odrębność finansową i organizacyjną oraz nakierowanie na rezultaty. W swoich rozważaniach na temat uwarunkowań organizacyjnych i międzyorganizacyjnych w zarządzaniu projektami G. Krzos wprowadził definicję projektu, według której jest to zbiór różnorodnych prac cząstkowych, które składają się na jedną całość⁴⁶. Z kolei A. Szymańska, omawiając praktyczne aspekty pozyskiwania dotacji unijnych, wskazuje, że projekt jest serią czynności zmierzających do osiągnięcia jasno określonych celów w zdefiniowanym czasie i określonym budżecie⁴⁷.

Istotną kwestią, poruszaną w wymienionych definicjach, jest cel projektu. Same czynności, nawet najbardziej złożone, nie są jeszcze projektem. W praktyce cele projektowe powinny mieć cechy SMART⁴⁸:

- *Specific* – szczegółowy.
- *Measurable* – mierzalny.
- *Acceptable* – akceptowalny.
- *Realistic* – realistyczny.
- *Time-bounded* – określony w czasie.

M. Trockiemu przypisuje się wprowadzenie do polskiej literatury naukowej pojęcia „projekt europejski”, który rozumiany jest jako specyficzna grupa projektów realizowanych w ramach polityki UE i przy jej wsparciu⁴⁹. Autor ten zaznacza, że nie należy tego pojęcia interpretować w kategoriach geograficznych. Ich odrębność wynika z czterech czynników:

- Podleganie wspólnym regułom.
- Standaryzowany system realizacji wynikający z dużej liczby zaangażowanych ludzi i zasobów.
- Realizacja wymaga angażowania szerokich grup osób niemających do tej pory styczności z zarządzaniem projektami.
- Znaczne zróżnicowanie uczestników projektów europejskich⁵⁰.

W tym miejscu warto również przywołać definicję projektu zamieszczoną w ustawie z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, która wskazuje, że projekt to przedsięwzięcie realizowane w ramach programu operacyjnego na podstawie decyzji lub umowy o dofinansowanie, zawieranej między beneficjentem a instytucją zarządzającą, instytucją pośredniczącą lub instytucją wdrażającą⁵¹. Nie jest to definicja projektu europejskiego, jednakże ze względu na materię regulowaną przywołanym aktem prawnym, a także użyte w niej terminy powiązane *stricte* z wdrażaniem funduszy UE, należy ją za taką uznać.

⁴⁵ Szot-Gabrys T., *Projekty inwestycyjne, infrastrukturalne i biznesowe*, Difin, Warszawa 2011, s. 13

⁴⁶ Krzos G., *Zarządzanie projektem europejskim – uwarunkowania organizacyjne i międzyorganizacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013, s. 32

⁴⁷ Szymańska A., *Jak przygotować dobry wniosek czyli jak skutecznie pozyskiwać fundusze unijne 2007–2013*, Placet, Warszawa 2008, s. 33

⁴⁸ Janasz K., Wiśniewska J. (red), *Zarządzanie projektami w organizacji*, Difin, Warszawa 2014, s. 56

⁴⁹ Grucza B., Trocki M. (red.), *op. cit.*, s. 14

⁵⁰ *Ibidem*, s.14-15

⁵¹ Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz. U. 2006 Nr 227, poz. 1658 z późn. zm.), art. 5, pkt. 9a

Kolejną cechą projektu europejskiego określają J. W. Tkaczyński, M. Świstak i inni. Autorzy ci wskazują jako wyróżnik na zarządzanie według metodyki Zarządzania Cyklem Projektu (ZCP) (ang. *Project Cycle Management – PCM*)⁵². Jakkolwiek trudno odmówić wskazanej metodyce ścisłego powiązania z realizacją projektów europejskich, to należy stwierdzić, że sama realizacja projektu według ZCP nie czyni zeń projektu europejskiego – niezbędne jest do tego źródło finansowania ulokowane w funduszach wspólnotowych.

Istotną kwestią jest także podział projektów, w tym współfinansowanych ze środków UE ze względu na rodzaj ich rezultatu (orientację). K. Szczepańska w pracy na temat współczesnych koncepcji w zarządzaniu jakością dzieli projekty na strategiczne, taktyczne i operacyjne, które wyróżnia się ze względu na kryteria: czasu, zakresu i efektów⁵³. Wszystkie trzy wymienione typy mogą stanowić projekt europejski. Z kolei K. Janasz i J. Wiśniewska, prezentując na podstawie szerokiego przeglądu literatury typologię projektów, wskazali ich podział na:

- „twarde” (obiektywne) – rezultatem są obiekty materialne (produkty, obiekty budowlane, systemy techniczne) dające się określić w zakresie jakości, wyników i terminu zakończenia,
- „miękkie” (procesowe) – rezultaty projektu mają postać niematerialną i często niemożliwą do weryfikacji w procesie prostego, fizycznego monitoringu (np. zdobycie nowych umiejętności)⁵⁴.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze inny podział projektów współfinansowanych przez UE, który proponuje T. Szot-Gabryś⁵⁵:

- projekty szkoleniowe,
- projekty informacyjne,
- projekty doradcze,
- projekty inwestycyjne,
- inne projekty (w tym np. dofinansowanie udziału w targach, wsparcie inkubatorów przedsiębiorczości).

Odnosząc się do tej typologii, należy zauważyć, że pierwsze 3 kategorie wspólnie mogą zostać zaliczone do zbioru projektów „miękkich”, czwartą zaś należy przypisać do projektów „twardych”. Inne projekty zaś zdaniem autora stanowią zbyt różnorodną grupę, by przydzielić je do którejś z podanych kategorii, jednakże takie przyporządkowanie potencjalnie jest możliwe, jeśli znane są zakres i cele poszczególnych projektów.

Podział na projekty „twarde” i „miękkie” występuje także w oficjalnych dokumentach służących przybliżeniu zasad realizacji projektów. W „Podręczniku Zarządzania Projektami Miękkimi” wydanym przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (MRR) wskazano, że projekty „miękkie” to: akcje

⁵² Tkaczyński J.W., Świstak M., Sztorc E., *op. cit.*, s. 21

⁵³ Szczepańska K., *Zarządzanie jakością w dążeniu do doskonałości*, C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 232

⁵⁴ Janasz K., Wiśniewska J., *op. cit.*, s. 65

⁵⁵ Szot-Gabryś T., *op. cit.*, s. 15

społeczne, cykle szkoleniowe, działania edukacyjno-badawcze i doradcze itp.⁵⁶. W podręczniku wskazuje się, że projekty „twarde”, czyli inwestycyjne to m.in. zakup środków trwałych, budowa drogi czy opracowanie kompleksowego systemu bazodanowego⁵⁷. Podobne stanowisko zajmują M. Trocki i B. Grucza, którzy podają, że jedną z podstawowych klasyfikacji, jaką przyjęło się stosować wobec projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej, jest podział na projekty inwestycyjne (infrastrukturalne) oraz projekty szkoleniowe i doradcze. Te pierwsze nazywa się potocznie „projektami twardymi”, a drugie „projektami miękkimi”⁵⁸.

Kolejną istotną cechą rozróżniającą omawiane 2 typy projektów współfinansowanych ze środków UE jest źródło ich finansowania. Projekty „miękkie” są współfinansowane ze środków EFS, projekty „twarde” zaś mogą uzyskiwać wsparcie EFRR lub FS. Warto również podkreślić za J. W. Tkaczyńskim istotne różnice pod względem budżetowania projektów. Po pierwsze, inne są rodzaje wydatków, jakie się w nich ponosi, po drugie różnią się zakresem analizy kosztów i korzyści, po trzecie wreszcie – wysokością budżetu⁵⁹. Ze zrozumiałych względów projekty inwestycyjne, obejmujące płatności za roboty budowlane, modernizacyjne, instalacyjne lub za zakup urządzeń są ze swojej natury warte więcej niż projekty szkoleniowo-doradcze czy informacyjne. Należy jednak zauważyć, że w praktyce istnieją projekty „miękkie”, które mają większą wartość niż „twarde”. W każdym przypadku zależy to od rodzaju konkursu oraz potrzeb i możliwości beneficjenta. Obydwa typy projektów różnią także takie cechy, jak rezultaty, grupy docelowe oraz cele realizacji. W tabeli 2.3 porównano projekty „miękkie” oraz inwestycyjne.

Tabela 2.3. Porównanie projektu „miękkiego” i inwestycyjnego

Cecha	Projekt „miękki”	Projekt inwestycyjny
Rodzaje zadań	Szkolenia, doradztwo, podnoszenie kompetencji, nowe rozwiązania organizacyjne	Zakup środków trwałych (maszyn, urządzeń), budowa drogi, zakup ziemi i przygotowanie terenu pod budowę, zakup budynków i budowli wraz z koniecznymi pracami inżynieryjno-budowlanymi
Rezultaty	Specyficzne znaczenie mają rezultaty „miękkie”, dotyczące postaw, umiejętności, kompetencji oraz innych cech, których zbadanie, istnienie bądź zmianę można dokonać jedynie w wyniku badań lub obserwacji	Największe znaczenie mają rezultaty twarde, np. liczba kilometrów wybudowanej drogi
Grupa docelowa	Najczęściej można ją określić liczbowo, z podaniem liczby osób	Często trudna do określenia z podaniem danych osób
Cel realizacji	Podnoszenie jakości zasobów ludzkich	Korzyści w zakresie interesu publicznego, np. inwestycje związane z ochroną środowiska naturalnego, o charakterze społecznym lub nastawione na osiągnięcie zysku m.in. W przypadku wparcia dla indywidualnego przedsiębiorcy

Źródło: Tkaczyński J. W., Świstak M., Sztorc E., *Projekty europejskie: praktyczne aspekty pozyskiwania i rozliczania dotacji unijnych*, C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 179

⁵⁶ Podręcznik Zarządzania Projektami Miękkimi, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006, s. 5

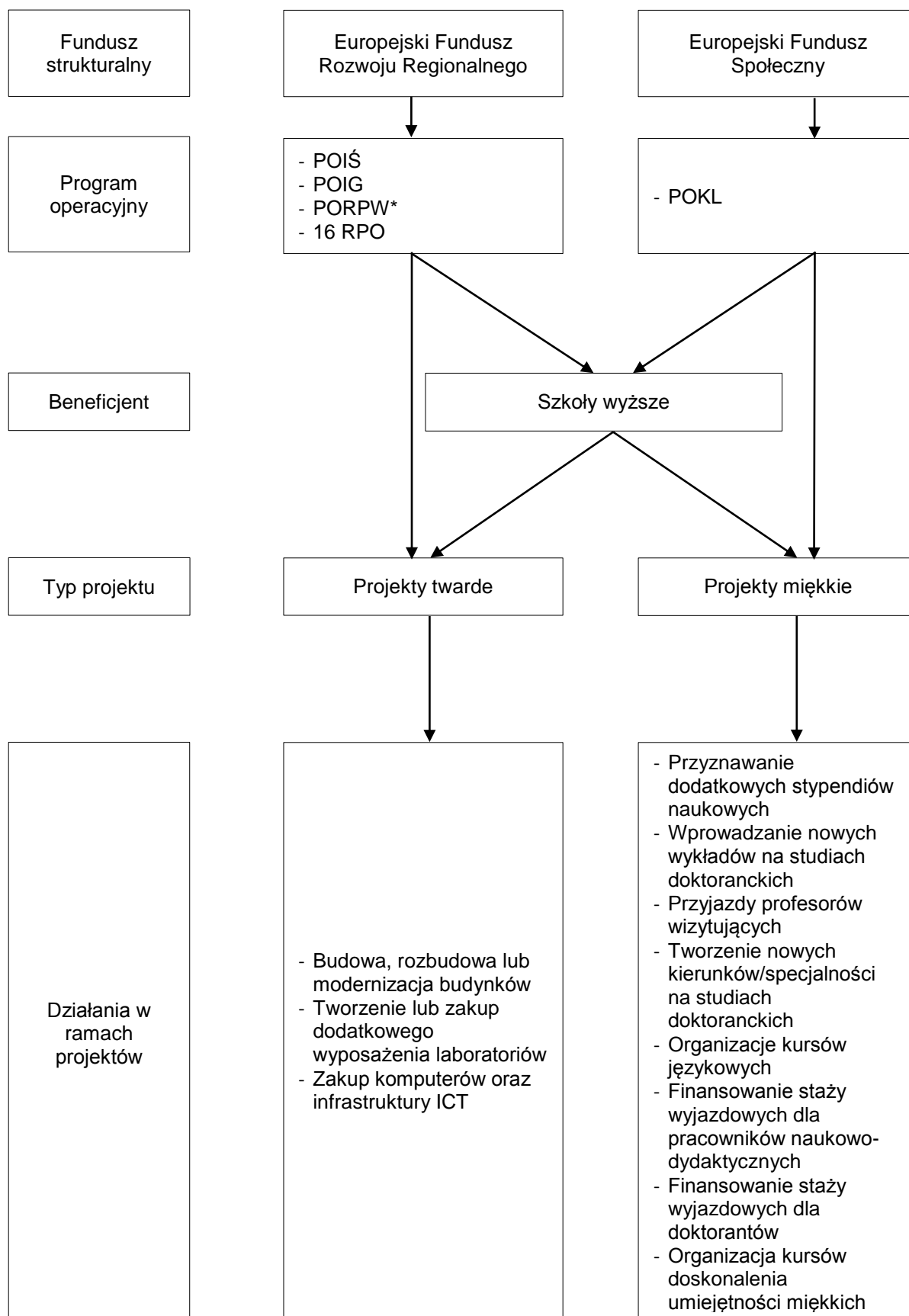
⁵⁷ *Ibidem*, s. 5

⁵⁸ Trocki M., Grucza B. (red.), *op. cit.*, s.38

⁵⁹ Tkaczyński J.W., Świstak M., Sztorc E., *op. cit.*, s. 178

Autor niniejszej rozprawy, analizując poziom wsparcia szkolnictwa w ramach poszczególnych typów projektu, posługuje się podziałem na projekty „miękkie” i projekty „twarde”. Najważniejszym argumentem przemawiającym za taką typologią jest konieczność rozróżniania źródeł finansowania (EFS vs. EFRR). Doniosłe znaczenie mają także trudności w znalezieniu odpowiedniego określenia dla działań szkoleniowo-doradczych. Jak wskazano w literaturze poświęconej zagadnieniom wdrażania projektów współfinansowanych ze środków UE, najczęściej projekty te określa się mianem „miękkich”. Jednocześnie, uznając za konieczne nadanie takiego określenia projektom szkoleniowo-doradczym, niezbędne jest nadanie przeciwstawnego określenia dla projektów inwestycyjnych. Zdaniem autora najbardziej adekwatnym w tym względzie będzie określenie „twarde”. Na rysunku 2.6 zamieszczono podział na projekty „twarde” i „miękkie” w szkolnictwie wyższym.

Rysunek 2.6. Podział na projekty „twarde” i „miękkie” w szkolnictwie wyższym



Źródło: Opracowanie własne na podstawie dokumentów strategicznych ICT- ang. Information and Communication Technologies – Infrastruktura teleinformatyczna

W następujących częściach niniejszej dysertacji przeprowadzono analizę wsparcia polskiego szkolnictwa wyższego w ramach dwóch wyszczególnionych typów projektów.

2.4 Wsparcie szkolnictwa wyższego ze środków Unii Europejskiej w Polsce w latach 2007–2013

2.4.1 Projekty „twarde” finansowane z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego

Dotychczasowa praktyka wdrażania środków europejskich na lata 2007-2013 w Polsce pozwala stwierdzić, że proces ten jest już w wysokim stopniu zaawansowany. Zgodnie z danymi Krajowego Systemu Informatycznego (KSI) „SIMIK07-13” od początku uruchomienia programów do 17 lutego 2013 r. złożono 254,4 tys. wniosków o płatność (poprawnych pod względem formalnym) na całkowitą kwotę dofinansowania (zarówno jeśli chodzi o środki unijne, jak i środki krajowe) 535,4 mld zł. W tym samym okresie podpisano z beneficjentami 81 823 umowy o dofinansowanie na kwotę 344,7 mld zł wydatków kwalifikowalnych, w tym dofinansowanie w części UE 238 mld zł, co stanowiło 84% alokacji na lata 2007–2013⁶⁰.

Projekty inwestycyjne w ramach realizacji polityki strukturalnej na lata 2007–2013 były wdrażane w ramach POIŚ, POIG, PORPW i RPO. Dwa pierwsze programy mają charakter ogólnopolski. Zasięg PORPW jest ograniczony do 5 województw: podkarpackiego, lubelskiego, świętokrzyskiego, podlaskiego i warmińsko-mazurskiego, RPO zaś są przyporządkowane do poszczególnych województw i są zarządzane przez zarządy poszczególnych województw. W tabeli 2.4 zestawiono priorytety (inaczej: osie priorytetowe) ogólnopolskich programów operacyjnych na lata 2007–2013 dostępnych szkół wyższych⁶¹.

Tabela 2.4. Priorytety i działania dedykowane szkolnictwu wyższemu w ponadregionalnych programach operacyjnych na lata 2007–2013 w Polsce

Program Operacyjny	Priorytet	Wartość środków (EURO)	Fundusz europejski
POIŚ	XIII. Infrastruktura szkolnictwa wyższego	690 010 000	EFRR
POIG	I. Badania i rozwój nowoczesnych technologii	1 522 633 778	EFRR
	II. Infrastruktura sfery B+R	1 299 270 589	EFRR
POKL	IV. Szkolnictwo wyższe i nauka	985 366 839	EFS
PORPW	Działanie I.1. Infrastruktura uczelni	384 203 120	EFRR
	Działanie I.3. Wspieranie innowacji	533 945 447	EFRR

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szczegółowych Opisków Priorytetów

⁶⁰ Źródło: http://www.funduszeuropejskie.gov.pl/ANALIZYRAPORTYPODSUMOWANIA/poziom/Strony/postepy_realizacja_nss_17022013_18022013.aspx

⁶¹ w tabeli wyodrębniono osie dedykowane *stricto* działalności naukowo-dydaktycznej, ponieważ ta w założeniach ma mieć pozytywny wpływ na budowę gospodarki opartej na wiedzy

Analiza danych zawartych w tabeli 2.4 wskazuje, że w przeliczeniu na złote w latach 2007–2013 polskie szkolnictwo wyższe otrzymało 18,5 mld⁶² zł ze środków dostępnych w programach ogólnopolskich, regionom Polski wschodniej zaś przyznano dodatkowo 3,7 mld zł. Są to środki na projekty rozwojowe w takich kategoriach jak:

1. Działalność B+R prowadzona w ośrodkach badawczych oraz wsparcie jej rozwoju.
2. Infrastruktura B+R.
3. Infrastruktura edukacji.
4. Poprawa dostępu do szkolnictwa wyższego.
5. Rozwój potencjału ludzkiego w zakresie badań i innowacji.
6. Wdrażanie reform systemów edukacji i kształcenia.

Największym pod względem wartości z wymienionych programów jest POIŚ, który jest współfinansowany ze środków FS i EFRR. Udział tego programu w całkowitej alokacji środków z UE w latach 2007-2013 kształtuje się na poziomie ok. 40%. Celem programu jest podniesienie atrakcyjności inwestycyjnej Polski i jej regionów poprzez rozwój infrastruktury technicznej przy równoczesnej ochronie i poprawie stanu środowiska, zdrowia, zachowaniu tożsamości kulturowej i rozwijaniu regionów⁶³. W omówieniu tego celu wskazano, że infrastruktura szkolnictwa wyższego jest jednym z elementów koniecznych do zwiększenia inwestycji zagranicznych, spójności terytorialnej i atrakcyjności regionów⁶⁴. Głównym zadaniem POIŚ jest finansowanie dużych projektów (o wartości powyżej 50 mln euro), także w szkolnictwie wyższym.

Uczelnie mają możliwość otrzymania wsparcia przede wszystkim w ramach XIII osi priorytetowej „Infrastruktura szkolnictwa wyższego”. Celem głównym osi jest rozwój nowoczesnych ośrodków akademickich przede wszystkim kształcących specjalistów w zakresie nowoczesnych technologii⁶⁵. Tak sformułowany cel główny będzie realizowany przez dwa cele szczegółowe⁶⁶:

- Unowocześnienie infrastruktury szkolnictwa wyższego oraz zwiększenie udziału liczby studentów na priorytetowych kierunkach studiów.
- Podniesienie jakości kształcenia poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

W tym miejscu należy podkreślić, że choć w warstwie teleologicznej priorytetu XIII POIŚ nie ma bezpośredniego odniesienia do doktorantów, to w Szczegółowym Opisie Priorytetów (SzOP) do Programu podano, że wsparcie adresowane było tylko do wiodących ośrodków akademickich w kraju, dysponujących odpowiednim potencjałem dydaktycznym pozwalającym na prowadzenie studiów II i III stopnia (magisterskie i doktoranckie)⁶⁷. Zdaniem autora można zatem rozszerzyć znaczenie słowa „student” użytego w wymienionych celach także na studia doktoranckie.

⁶² w przeliczeniu według średniego kursu NBP z dnia 20 listopada 2012 roku – 1 EUR = 4,1370 zł.

⁶³ *Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 88

⁶⁴ *Ibidem*, s. 91

⁶⁵ *Ibidem*, s. 170

⁶⁶ *Ibidem*

⁶⁷ *Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013. Szczegółowy Opis Priorytetów, wersja 3.11*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, s. 211

Drugim programem co do wielkości dysponowanych środków jest POIG, którego podstawowym celem jest rozwój polskiej gospodarki na podstawie innowacyjnych przedsiębiorstw⁶⁸. Zadaniem omawianego programu jest wsparcie przedsięwzięć innowacyjnych i rozwój sektora B+R w skali całego kraju, co w sposób naturalny łączy się ze szkolnictwem wyższym, będącym niejako predestynowanym do bycia generatorem innowacji. Osiągnięcie celu głównego POIG będzie możliwe dzięki realizacji wyznaczonych 6 celów szczegółowych, z których cel 2 „Wzrost konkurencyjności polskiej nauki” zakłada m.in. włączanie studentów i doktorantów do prowadzenia badań naukowych⁶⁹. Takie działania mają również na celu odmłodzenie zasobów ludzkich polskiej nauki.

Wsparcie dla szkolnictwa wyższego w ramach POIG jest dostępne przede wszystkim w ramach osi priorytetowych „Badania i rozwój nowoczesnych technologii” i II „Infrastruktura sfery B+R”. W ramach pierwszego z priorytetów wspierane będą działania mające na celu odmłodzenie zasobów ludzkich nauki przez włączanie studentów, absolwentów i doktorantów do udziału w realizacji projektów badawczych mających zastosowanie w gospodarce, a także zachęcanie do udziału w projektach młodych uczonych uczestniczących w najlepszych zespołach badawczych w Polsce oraz prowadzenie badań naukowych będących podstawą prac doktorskich⁷⁰. Do przykładowych projektów w ramach osi można zaliczyć m.in. projekty aplikacyjne, badawcze, staże i stypendia dla doktorantów. W ramach drugiego priorytetu POIG przewidziane jest wsparcie dla inwestycji w aparaturę naukowo-badawczą oraz – gdy będzie to niezbędne – w budynki i budowle, realizowanych przez ośrodki o wysokim potencjale badawczym⁷¹.

Omawiając programy operacyjne o zasięgu ponadregionalnym, niepodobna pominąć PORPW, którego zasięg ogranicza się do 5 regionów Polski Wschodniej (patrz część 2.2.1). Zadaniem tego programu jest wzmocnienie działania pozostałych programów operacyjnych na obszarach, gdzie poziom PKB na jednego mieszkańca jest szczególnie niski w stosunku do średniego PKB na 1 mieszkańca UE. W ramach programu zakłada się wsparcie budowy nowoczesnej gospodarki i stymulowanie ośrodków wzrostu w wybranych 5 regionach, co również wiąże się z inwestycjami w uczelnie – znajduje to swoje odzwierciedlenie w warstwie projekcyjnej dokumentu. Głównym celem programu jest przyspieszenie tempa rozwoju społeczno-gospodarczego Polski Wschodniej w zgodzie z zasadą zrównoważonego rozwoju⁷². W Programie wskazano 4 cele szczegółowe, z czego cel 1 przewiduje stymulowanie rozwoju konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy⁷³. W dokumentach programowych nie ma bezpośredniego odniesienia do studiów doktoranckich, jednakże w ramach osi priorytetowej I, Działania I.1 „Infrastruktura uczelni” przewiduje się wsparcie projektów z zakresu infrastruktury dydaktycznej oraz naukowo-badawczej związanej

⁶⁸ *Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2013, s. 65

⁶⁹ *Ibidem* s. 76

⁷⁰ *Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013. Szczegółowy Opis Priorytetów, wersja z 18 października 2012 z erratą z dnia 5 grudnia 2012*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, s. 14

⁷¹ *Ibidem*, s. 37

⁷² *Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej 2007–2013. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, s. 62

⁷³ *Ibidem*, s. 63

z procesem edukacji na poziomie wyższym⁷⁴. Zapis taki odnosi się pośrednio do poprawy warunków kształcenia na studiach doktoranckich. Celem działania I.1 jest przygotowanie uczelni do aktywnego udziału w tworzeniu konkurencyjnej gospodarki⁷⁵. Kolejne działanie w ramach PORPW, które dedykowane jest m.in. wsparciu szkolnictwa wyższego, to działanie I.3 „Wspieranie innowacji”, którego celem jest poprawa warunków prowadzenia działalności gospodarczej – rozwoju i dyfuzji przedsięwzięć innowacyjnych⁷⁶. Druga część tego celu wskazuje na potencjalną możliwość pozyskiwania środków przez uczelnie.

Uczelnie mogą się starać o środki zapisane w RPO województwa, na którego terenie są zlokalizowane. Łącznie na RPO zostanie przeznaczona kwota ponad 21 mld euro. Główne cele RPO są ustalane przez poszczególne samorzady wojewódzkie, zatwierdzane są zaś przez KE. Wszystkie programy zakładają podnoszenie konkurencyjności regionów oraz działania na rzecz poprawy poziomu jakości życia mieszkańców. W tabeli 2.5 przedstawiono środki dostępne dla szkolnictwa wyższego w ramach Regionalnych Programów Operacyjnych.

Tabela 2.5. Działania dla szkolnictwa wyższego i dostępne środki ogółem na działania w ramach 16 RPO

RPO	Działanie/poddziałanie	Dostępna kwota alokacji ogółem
Dolnośląskie	1.4. Infrastruktura wspierająca innowacyjność i przedsiębiorczość w regionie	75 137 329 EUR
	2.1. Infrastruktura społeczeństwa informacyjnego	54 396 793 EUR
	7.1. Rozwój infrastruktury szkolnictwa wyższego	65 550 000 EUR
Kujawsko-Pomorskie	3.1. Rozwój infrastruktury edukacyjnej	64 088 686 EUR
	4.2. Rozwój usług i aplikacji dla ludności	43 852 153 EUR
	5.4. Wzmocnienie regionalnego potencjału badań i rozwoju technologii	94 285 216 EUR
Lubelskie	4.1. Społeczeństwo informacyjne	69 430 000 EUR
	8.1. Infrastruktura dydaktyczna i społeczna szkół wyższych	44 310 000 EUR
Lubuskie	2.4. Transfer badań, nowoczesnych technologii i innowacji ze świata nauki do przedsiębiorstw	51 486 030 EUR
	4.2. Rozwój i modernizacja infrastruktury edukacyjnej	56 845 347 EUR
Łódzkie	III.1. Wsparcie jednostek B+R	4 939 159 EUR
	V.3. Infrastruktura edukacyjna	37 467 453 EUR
Małopolskie	1.1. Poprawa jakości usług edukacyjnych	125 726 289 EUR
	5.1. Krakowski Obszar Metropolitalny jako ważny węzeł europejskiej przestrzeni badawczej	34 364 244 EUR
Mazowieckie	1.1. Wzmocnienie sektora badawczo-rozwojowego	82 101 869 EUR
	7.2. Infrastruktura służąca edukacji	121 336 088 EUR

⁷⁴ Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej 2007–2013 Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013. Szczegółowy Opis Priorytetów, Warszawa 2012, s. 20

⁷⁵ Ibidem

⁷⁶ Ibidem, s. 26

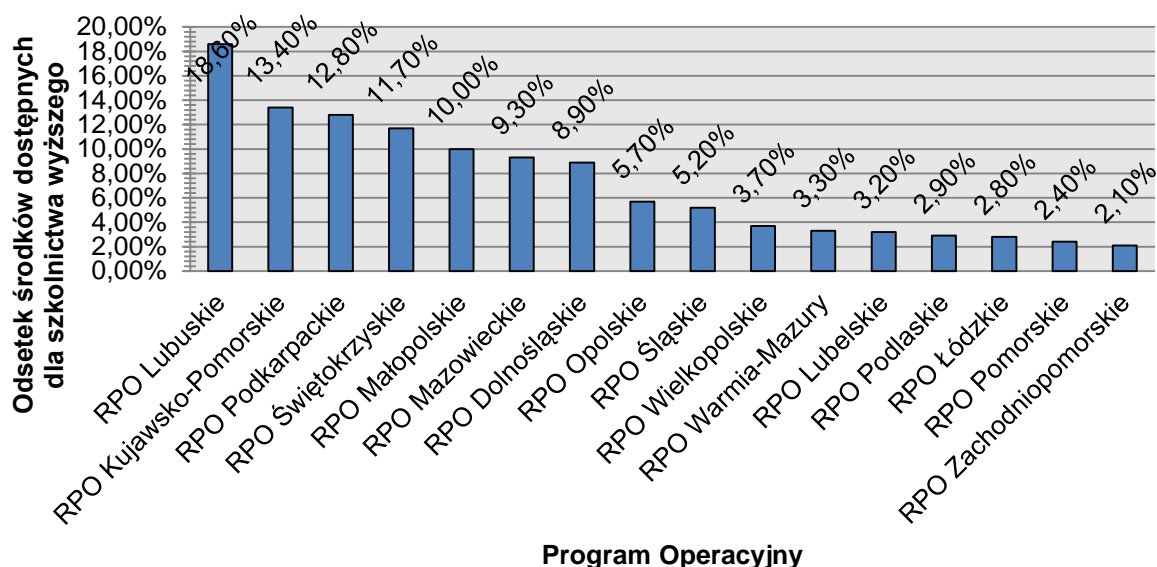
RPO	Działanie/poddziałanie	Dostępna kwota alokacji ogółem
Opolskie	1.3.1. Wsparcie sektora B+R oraz innowacji na rzecz przedsiębiorstw	12 043 682 EUR
	5.1.1. Wsparcie regionalnej infrastruktury edukacyjnej	20 992 280 EUR
Podkarpackie	1.3. Regionalny system innowacji	115 929 787 EUR
	5.1. Infrastruktura edukacyjna	68 913 324 EUR
Podlaskie	6.1. Rozwój infrastruktury z zakresu edukacji	23 068 642 EUR
Pomorskie	2.1. Infrastruktura edukacyjna i naukowo-dydaktyczna	30 520 894 EUR
Śląskie	1.3. Transfer technologii i innowacji	49 972 515 EUR
	8.1. Infrastruktura szkolnictwa wyższego	57 996 883 EUR
Świętokrzyskie	2.1. Rozwój innowacji oraz wspieranie działalności dydaktycznej i badawczej szkół wyższych oraz placówek sektora „badania i rozwój”	68 025 262 EUR
	5.2. Podniesienie jakości usług publicznych poprzez wspieranie placówek edukacyjnych i kulturalnych	37 488 970 EUR
Warmia-Mazury	1.1. Wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw	401 176 559 EUR
	3.1. Inwestycje w infrastrukturę edukacyjną	27 385 307 EUR
Wielkopolskie	1.4. Wsparcie przedsięwzięć powiązanych z Regionalną Strategią Innowacji (schemat II)	70 446 000 EUR ⁷⁷
	5.1. Infrastruktura szkolnictwa wyższego	64 935 000 EUR
Zachodniopomorskie	1.2.2. Infrastruktura B+R	22 517 250 EUR
	7.1.1. Infrastruktura edukacyjna – szkolnictwo wyższe	7 095 000 EUR

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szczegółowych Opisków Priorytetów poszczególnych RPO

Na rysunku 2.7 zamieszczono porównanie odsetka środków w ramach RPO poszczególnych regionów dostępnych dla szkolnictwa wyższego.

⁷⁷ Kwota alokacji podana dla całego działania.

Rysunek 2.7. Odsetek środków dla szkolnictwa wyższego w ramach poszczególnych RPO



Źródło: opracowanie własne na podstawie poszczególnych Programów

Projekty w ramach programów realizowane są począwszy od roku 2007. Analiza struktury umów o dofinansowanie zawartych na projekty „twarde” wskazuje, że najwięcej umów (do 31 grudnia 2012) podpisano w ramach POIG, najmniej zaś w ramach Lubuskiego RPO. Największa wartość dofinansowania została przyznana projektom realizowanym w ramach POIŚ, najmniejsza zaś w ramach Lubuskiego RPO. Wartości podpisanych umów są pochodną wielkości programów – jak już wspomniano, POIŚ pochłonął ok. 40% środków przeznaczonych na realizację polityki strukturalnej w Polsce w latach 2007–2013. W tabeli 2.6 przedstawiono dane dotyczące struktury i wartości zawieranych umów.

Tabela 2.6. Postęp w realizacji programów operacyjnych finansujących projekty „twarde” na lata 2007–2013

Program Operacyjny	Liczba zawartych umów o dofinansowanie	Ogólna wartość projektów (w zł)
POIŚ	3492	185 782 377 997,34
POIG	14 096	65 404 647 893,80
PORPW	365	14 386 539 910,93
RPO Dolnośląskie	2290	8 313 835 129,60
RPO Kujawsko-Pomorskie	2591	6 069 874 232,55
RPO Lubelskie	2909	6 773 873 987,34
RPO Lubuskie	942	3 203 098 526,31
RPO Łódzkie	2539	7 204 154 925,88
RPO Małopolskie	2680	9 620 851 343,80
RPO Mazowieckie	3325	10 791 781 578,19
RPO Opolskie	1292	3 230 588 192,94
RPO Podkarpackie	2509	7 202 148 864,93
RPO Podlaskie	1082	4 028 756 589,55
RPO Pomorskie	2077	6 544 291 081,14

Program Operacyjny	Liczba zawartych umów o dofinansowanie	Ogólna wartość projektów (w zł)
RPO Śląskie	4509	11 374 329 085,83
RPO Świętokrzyskie	1493	4 864 149 683,53
RPO Warmia-Mazury	2564	6 543 966 999,44
RPO Wielkopolskie	2531	8 792 205 652,80
RPO Zachodniopomorskie	1608	5 579 036 939,54

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Analizując postępy w realizacji projektów „twardych” współfinansowanych ze środków UE, warto przybliżyć dane dotyczące realizacji projektów w poszczególnych województwach. Dzięki temu można odpowiedzieć na pytanie, czy realizowany jest cel polityki spójności – tj. zmniejszanie różnic rozwojowych pomiędzy poszczególnymi regionami. W tabeli 2.7 zamieszczono dane dotyczące liczby i wartości podpisanych umów o dofinansowanie projektów „twardych” w podziale na województwa.

Tabela 2.7. Liczba podpisanych umów i wartość ogólna projektów w ujęciu województw

Region	Liczba podpisanych umów o dofinansowanie	Wartość ogólna projektów
Cały kraj	1676	16 527 830 453,77 zł
Dolnośląskie	3483	26 849 940 040,63 zł
Kujawsko-pomorskie	3367	14 016 415 327,29 zł
Lubelskie	3616	19 031 758 348,32 zł
Lubuskie	1 403	10 356 834 083,28 zł
Łódzkie	3316	25 871 463 656,88 zł
Małopolskie	4437	28 752 115 059,78 zł
Mazowieckie	6310	59 667 435 669,19 zł
Opolskie	1646	7 444 041 528,55 zł
Podkarpackie	3641	27 629 665 734,40 zł
Podlaskie	1610	11 684 263 222,09 zł
Pomorskie	3267	24 200 221 677,00 zł
Śląskie	5874	35 026 331 915,01 zł
Świętokrzyskie	1918	11 925 834 411,75 zł
Warmińsko-mazurskie	2969	17 177 918 758,22 zł
Wielkopolskie	4484	23 885 472 601,61 zł
Zachodniopomorskie	2190	17 720 257 385,13 zł

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Programy operacyjne finansujące politykę strukturalną na lata 2007–2013 odnosiły się do każdej dziedziny życia, stąd o fundusze mogły występować różnorodne typy beneficjentów. Ich rodzaje są każdorazowo określone w uszczegółowieniach poszczególnych programów. W tabeli 2.8 przedstawiono liczbę zawartych umów i ich wartość w podziale na poszczególne typy beneficjentów.

Tabela 2.8. Liczba podpisanych umów i wartość ogólna dofinansowanych projektów w podziale na formę prawną beneficjentów

Forma prawna beneficjenta	Liczba podpisanych umów o dofinansowanie	Wartość ogólna projektów
Bez szczególnej formy prawnej	163	2 783 001 365,47 zł
Duże przedsiębiorstwo	2592	99 655 534 825,27 zł
Fundacja	1138	1 364 381 470,07 zł
Gminna samorządowa jednostka organizacyjna	402	15 313 301 115,08 zł
Inne kościoły i związki wyznaniowe	18	65 501 242,76 zł
Jednostka naukowa	447	4 717 166 229,81 zł
Kościół katolicki	286	1 196 192 280,88 zł
Małe przedsiębiorstwo	9422	22 133 855 039,65 zł
Mikroprzedsiębiorstwo	13 714	16 806 955 283,76 zł
Niepubliczny zakład opieki zdrowotnej	215	211 078 001,54 zł
Organ władzy, administracji rządowej	955	9 448 096 271,97 zł
Organizacja pracodawców	14	95 828 094,28 zł
Organizacja społeczna oddzielnie niewymieniona	68	50 916 840,36 zł
Państwowa jednostka organizacyjna	1537	75 706 330 325,07 zł
Państwowa osoba prawna	172	1 115 188 089,02 zł
Powiatowa samorządowa jednostka organizacyjna	121	1 926 977 484,84 zł
Publiczny zakład opieki zdrowotnej	1068	5 484 848 967,27 zł
Samorząd gospodarczy i zawodowy	21	46 512 741,39 zł
Samorządowa osoba prawna	165	303 260 498,35 zł
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	1	9 968 500,00 zł
Stowarzyszenie	880	975 437 351,75 zł
Szkoła lub placówka oświatowa	18	175 009 641,03 zł
Średnie przedsiębiorstwo	5907	24 253 591 998,30 zł
Uczelnia wyższa	777	15 073 991 149,85 zł
Wojewódzka samorządowa jednostka organizacyjna	637	3 541 889 547,47 zł
Wspólnota mieszkaniowa	207	135 342 265,45 zł
Wspólnota samorządowa	1245	9 479 505 799,72 zł
Wspólnota samorządowa – gmina	6485	42 791 518 377,71 zł
Wspólnota samorządowa – powiat	2134	6 777 717 000,43 zł
Wspólnota samorządowa – województwo	4399	16 128 581 577,48 zł
Związek zawodowy	1	615 000,00 zł

Źródło: oprac. własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Analizując dane z tabeli 2.8 warto wskazać, że choć umowy podpisane przez szkoły wyższe stanowiły ok. 1,4% wszystkich umów, jednak wartość dofinansowanych projektów to 4% wszystkich realizowanych projektów. Oznacza to, że znaczna część uczelni realizuje duże pod względem wartości projekty. Wsparcie szkolnictwa wyższego w Polsce ze środków europejskich na lata 2007–2013 omówiono w podrozdziale 2.3.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że szkoły wyższe – jako podmioty funkcjonujące w przestrzeni publicznej – są niejednokrotnie uprawnione do pozyskiwania środków na projekty, których celem jest modernizacja infrastruktury uczelni, niebędącej bezpośrednio związaną z prowadzeniem działalności naukowo-dydaktycznej. Przekładem takich działań są np. rewitalizacje zabytkowych siedzib, termomodernizacje lub projekty szkół o profilu artystycznym. Uczelnie te mają możliwość starania się o środki w ramach osi XI POIŚ Kultura i Dziedzictwo Kulturowe. Zgodnie z danymi MRR zawartymi na liście beneficjentów wśród 60 umów na dofinansowanie na łączną kwotę 3 581 479 880 zł znajduje się 9 projektów realizowanych przez uczelnie. Ich łączna wartość to 351 324 048 zł. Projekty te nie będą przedmiotem analiz, ponieważ nie mają na celu zwiększenia konkurencyjności polskiej gospodarki, a wykorzystanie potencjału kultury i dziedzictwa kulturowego o znaczeniu światowym i europejskim dla zwiększenia atrakcyjności Polski.

2.4.2 Projekty „miękkie” finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Uzupełnieniem działań o charakterze inwestycyjnym wspieranym ze środków EFRR i FS są działania „miękkie” wspierane ze środków EFS i wdrażane w latach 2007–2013 w Polsce w ramach POKL, którego głównym celem „Wzrost poziomu zatrudnienia i spójności społecznej”⁷⁸. Celem POKL jest także umożliwienie wykorzystania pełnego potencjału zasobów ludzkich przez wzrost zatrudnienia i potencjału adaptacyjnego przedsiębiorstw i ich pracowników, podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego oraz wsparcie budowy struktur administracyjnych państwa⁷⁹. Projekty w ramach POKL dotyczą wsparcia szkoleń, doradztwa zawodowego, realizacji prospołecznych kampanii informacyjnych, czy też stypendiów dla studentów. Program składa się z dwóch komponentów: centralnego (osie priorytetowe 1–5) oraz regionalnego (osie priorytetowe 6–9). Podział ten wyróżnia POKL w stosunku do pozostałych programów ogólnopolskich, a wynika on z przekonania o dużym zróżnicowaniu regionów w Polsce i większej skuteczności wdrażania środków na poziomie regionalnym.

Jakkolwiek uczelnie – jako generatory wiedzy i kompetencji – mają pewne możliwości ubiegania się o wsparcie w ramach wszystkich osi programu, to należy wskazać, że oś priorytetowa dedykowana szkołom wyższym to oś IV „Szkolnictwo wyższe i nauka”. Cele osi to dostosowanie kształcenia na poziomie wyższym od potrzeb gospodarki i rynku pracy, poprawa jakości oferty edukacyjnej szkół wyższych, podniesienie atrakcyjności kształcenia w obszarze nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych na poziomie wyższym oraz podniesienie kwalifikacji kadr sektora B+R w zakresie współpracy z gospodarką oraz marketingu i komercjalizacji badań naukowych⁸⁰. Założenia te odnosić się mogą również do studiów doktoranckich. W ramach tych działań uczelnie mogą pozyskiwać środki na takie działania, jak przygotowanie, otwieranie i realizacja nowych kierunków studiów (I i II stopnia), studiów doktoranckich, staże i stypendia doktoranckie⁸¹. Jednocześnie

⁷⁸ *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 112

⁷⁹ Tkaczyński J.W., Willa R., Świstak R., *Leksykon funduszy Unii Europejskiej*, C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 292

⁸⁰ *Program Operacyjny Kapitał Ludzki...*, s. 180–184

⁸¹ *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013. Szczegółowy Opis Priorytetów*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2013, s. 133–134

wsparcie finansowe przewidziane jest także w ramach priorytetu VIII „Regionalne Kadry Gospodarki”, gdzie planuje się współfinansowanie stypendiów dla uczestników studiów doktoranckich, kształcących się na kierunkach uznanych za przyczyniające się w największym stopniu do wzmocnienia konkurencyjności i rozwoju gospodarczego regionu⁸². Należy jednak zauważyć, że działania te są realizowane w celu wzmocnienia atrakcyjności regionów, a nie szkolnictwa wyższego, same projekty zaś są wdrażane nie przez uczelnie, lecz przez poszczególne urzędy marszałkowskie lub wskazane przez nie jednostki (np. parki technologiczne).

Zgodnie z listą beneficjentów programów operacyjnych z dnia 31 grudnia 2012 w ramach POKL podpisano 59 046 umów o dofinansowanie na łączną wartość 40 799 978 991,79 zł. Należy zaznaczyć, że są to projekty o zdecydowanie mniejszej wartości. Średnia wartość projektu wynosi ok. 2,5 mln zł. W tabeli 2.9 zaprezentowano beneficjentów POKL w podziale na województwa.

Tabela 2.9. Beneficjenci POKL w podziale na województwa

Region	Liczba podpisanych umów o dofinansowanie	Wartość ogólna projektów
Cały kraj	1850	10 210 209 706,44 zł
Dolnośląskie	3542	2 087 935 823,30 zł
Kujawsko-pomorskie	3866	1 752 989 783,94 zł
Lubelskie	3616	2 096 265 217,39 zł
Lubuskie	1647	762 152 674,25 zł
Łódzkie	3825	2 117 866 660,58 zł
Małopolskie	3813	2 546 920 594,36 zł
Mazowieckie	7363	3 864 054 046,67 zł
Opolskie	1538	820 325 531,67 zł
Podkarpackie	2951	2 025 620 457,49 zł
Podlaskie	2767	1 113 581 141,76 zł
Pomorskie	3627	1 677 048 380,55 zł
Śląskie	5092	2 822 907 609,37 zł
Świętokrzyskie	3015	1 471 018 388,50 zł
Warmińsko-mazurskie	3327	1 488 810 046,46 zł
Wielkopolskie	4505	2 345 645 196,06 zł
Zachodniopomorskie	2702	1 596 627 733,00 zł

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Zestawienie to wskazuje, że znacząca pod względem ogólnej wartości część projektów realizowana jest na poziomie ogólnopolskim. Najwięcej umów o dofinansowanie projektów w ramach POKL podpisano w województwie mazowieckim, najmniej zaś w województwach lubuskim i opolskim. Te regiony zaabsorbowały najmniej środków przeznaczonych na projekty realizowane w ramach POKL. Takie proporcje wynikają z wielkości regionów i ich potencjału społeczno-gospodarczego.

⁸² *Ibidem*, s. 252

Po środki z POKL mogą sięgać różnorodne podmioty, co definiowane jest każdorazowo w uszczegółowieniu do programu. W tabeli 2.10 pokazano dane dotyczące liczby projektów realizowanych w ramach POKL i ich ogólnej wartości w podziale na typy beneficjentów.

Tabela 2.10. Beneficjenci projektów w ramach POKL ze względu na formę prawną

Forma prawna beneficjenta	Liczba podpisanych umów o dofinansowanie	Wartość ogólna projektów
Bez szczególnej formy prawnej	7	529 413,90 zł
Fundacja	5285	2 084 981 855,86 zł
Gminna samorządowa jednostka organizacyjna	5134	2 830 050 619,90 zł
Inne kościoły i związki wyznaniowe	18	2 458 062,46 zł
Jednostka naukowa	104	547 707 733,16 zł
Kościół katolicki	374	89 841 740,56 zł
Kościół katolicki oraz inne kościoły i związki wyznaniowe	1	475 761,25 zł
Niepubliczny zakład opieki zdrowotnej	7	2 962 765,39 zł
Organ kontroli państwowej i ochrony prawa	1	553 745,00 zł
Organ władzy, administracji rządowej	134	1 470 276 260,93 zł
Organizacja pracodawców	379	193 899 481,16 zł
Organizacja społeczna oddzielnie niewymieniona	51	16 002 757,18 zł
Państwowa jednostka organizacyjna	579	2 828 826 123,36 zł
Państwowa osoba prawna	3	50 768 865,46 zł
Powiatowa samorządowa jednostka organizacyjna	3295	5 608 414 325,77 zł
Publiczny zakład opieki zdrowotnej	30	10 492 146,32 zł
Samorząd gospodarczy i zawodowy	547	296 610 394,43 zł
Samorządowa osoba prawna	15	7 033 913,25 zł
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	468	140 858 478,05 zł
Stowarzyszenie	10 701	2 810 776 416,27 zł
Szkoła lub placówka oświatowa	1208	398 295 485,62 zł
Szkoła/uczelnia wyższa	91	122 145 664,61 zł
Uczelnia wyższa	2467	5 064 628 948,32 zł
Wojewódzka samorządowa jednostka organizacyjna	793	2 330 827 319,62 zł
Wspólnota samorządowa	701	406 772 528,74 zł
Wspólnota samorządowa – gmina	5772	2 268 505 508,92 zł
Wspólnota samorządowa – powiat	1784	1 690 519 636,18 zł
Wspólnota samorządowa – województwo	185	1 130 946 119,97 zł
Związek zawodowy	366	125 196 740,83 zł
Mikroprzedsiębiorstwo	10 292	3 058 568 989,08 zł
Małe przedsiębiorstwo	5032	2 351 757 928,42 zł
Średnie przedsiębiorstwo	1084	856 893 654,28 zł
Duże przedsiębiorstwo	2138	2 001 399 607,54 zł

Źródło: oprac. własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

O skali wsparcia szkolnictwa wyższego i nauki świadczy fakt, że łącznie szkoły wyższe i jednostki naukowe realizują ponad 2,6 tysiąca projektów, co stanowi ok. 5% wszystkich projektów dofinansowanych w ramach POKL. Warto wskazać, że ze względu na podział POKL na komponent centralny i regionalny uczelnie i jednostki naukowe mają dość ograniczone możliwości aplikacyjne w ramach programu, które w zasadzie ograniczają się do jednej osi priorytetowej.

2.5 Wsparcie ze środków Unii Europejskiej w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 2007–2013

2.5.1 Analiza poziomu wsparcia szkolnictwa wyższego w Polsce w ramach POiŚ na lata 2007–2013

W ramach POiŚ uczelnie mogą się starać o środki w ramach XIII osi priorytetowej, gdzie współfinansowane są największe projekty rozbudowy infrastruktury dydaktycznej. Od roku 2007 do 2013 odbyły się 3 konkursy, w których uczelnie mogły zgłaszać do realizacji projekty infrastrukturalne o wartości co najmniej 20 mln złotych. Zgodnie z danymi MRR zawartymi na liście beneficjentów (aktualizacja 31 grudnia 2012) podpisano 51 umów o dofinansowanie projektów. W tabeli 2.11 przedstawiono liczbę projektów oraz ich wartość w przekroju województw. Należy zauważyć, że dwa województwa: warmińsko-mazurskie i opolskie nie zrealizowały do tej pory żadnych projektów. W związku z tym w zestawieniu ujęto 14 województw.

Tabela 2.11. Liczba projektów w ramach XIII osi POiŚ w poszczególnych województwach (stan na 31.12.2012)

Województwo	Liczba projektów	Wartość ogólna projektów
Dolnośląskie	5	364 446 683,97 zł
Kujawsko-pomorskie	1	26 286 786,85 zł
Lubelskie	2	91 296 532,59 zł
Lubuskie	1	27 030 092,50 zł
Łódzkie	6	311 121 984,35 zł
Małopolskie	6	161 242 995,14 zł
Mazowieckie	7	547 840 655,13 zł
Podkarpackie	2	90 819 524,38 zł
Podlaskie	2	211 257 855,48 zł
Pomorskie	5	464 770 572,61 zł
Śląskie	4	212 855 165,23 zł
Świętokrzyskie	1	31 146 511,94 zł
Wielkopolskie	4	347 043 471,58 zł
Zachodniopomorskie	5	145 136 797,78 zł
Suma końcowa	51	3 032 295 629,53 zł

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dysproporcje przestrzenne w dysponowaniu funduszami. Autor niniejszej dysertacji poruszał już ten temat w swoich innych pracach⁸³, gdzie

⁸³ Szerzej patrz: Lewandowski K., *Wdrażanie polityki strukturalnej...*

próbował analizować przyczyny takiego stanu rzeczy. Niemniej faktem pozostaje, że na 4 województwa: mazowieckie, małopolskie, łódzkie i dolnośląskie przypada prawie 50% liczby projektów i ponad 40% wartości ogólnej projektów. Abstrahując od zasadności takiego postępowania rodzi to pytania dotyczące niwelowania dysproporcji pomiędzy regionami. Wydaje się, że w przypadku szkolnictwa wyższego obowiązuje polaryzacyjny model wdrażania polityki strukturalnej (patrz część 2.1.3).

2.5.2 Analiza poziomu wsparcia szkolnictwa wyższego w Polsce w ramach POIG na lata 2007–2013

W ramach POIG szkoły wyższe miały możliwość aplikowania o środki m.in. na wsparcie badań naukowych, wzmocnienie potencjału kadrowego, wsparcie transferu innowacji z nauki do biznesu, jak również na wsparcie infrastruktury B+R. Do końca roku 2012 w ramach I i II osi priorytetowej podpisano 202 umowy z jednostkami sklasyfikowanymi jako szkoły wyższe. W tabeli 2.12 zaprezentowano dane dotyczące liczby umów, wartości całkowitej projektów i dofinansowania ze środków EFRR w ujęciu wojewódzkim.

Tabela 2.12. Liczba podpisanych umów, wartość całkowita projektów i wartość dofinansowania ze środków EFRR dla szkolnictwa wyższego w ramach POIG

Województwo	Liczba podpisanych umów	Całkowita wartość projektów	Suma z dofinansowania UE
Dolnośląskie	14	219 552 411,04 zł	173 082 785,48 zł
Kujawsko-pomorskie	6	14 031 353,41 zł	11 860 282,86 zł
Lubelskie	7	192 333 846,78 zł	155 414 991,44 zł
Łódzkie	14	235 554 191,35 zł	191 335 909,84 zł
Małopolskie	55	921 142 591,38 zł	770 292 186,66 zł
Mazowieckie	39	1 822 202 291,15 zł	1 478 823 764,73 zł
Podkarpackie	3	134 458 084,97 zł	112 080 578,75 zł
Podlaskie	4	41 106 641,88 zł	34 871 482,43 zł
Pomorskie	10	98 955 730,75 zł	83 040 145,63 zł
Śląskie	7	140 527 324,95 zł	119 316 421,40 zł
Świętokrzyskie	1	89 840 080,00 zł	76 364 068,00 zł
Warmińsko-mazurskie	3	20 089 222,00 zł	17 075 838,70 zł
Wielkopolskie	23	395 779 625,82 zł	329 698 161,60 zł
Zachodniopomorskie	16	111 379 228,67 zł	89 009 513,86 zł
Suma końcowa	202	4 436 952 624,15 zł	3 642 266 131,38 zł

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Dane przedstawione w tabeli 2.12 ponownie ujawniają znaczące dysproporcje w zakresie przestrzennego rozlokowania środków. Pod względem wartości projektów same podmioty z województwa mazowieckiego i małopolskiego realizują projekty o całkowitej wartości 62% wszystkich projektów realizowanych przez uczelnie w Polsce. Jednocześnie uczelnie z 2 województw: opolskiego i lubuskiego, nie podpisały żadnej umowy o dofinansowanie projektu w ramach POIG.

Podobnie jak w przypadku POIŚ pokazuje to znaczące dysproporcje w potencjale rozwojowym szkolnictwa wyższego poszczególnych regionów.

2.5.3 Analiza poziomu wsparcia szkolnictwa wyższego w Polsce w ramach POKL na lata 2007–2013

Wsparcie dla szkolnictwa wyższego jest realizowane także w ramach POKL. Dane MRR wskazują, że uczelnie wyższe podpisały 2558 umów o dofinansowanie projektów w ramach programu. Uczelnie w ramach POKL mogą starać się o wsparcie przede wszystkim w ramach priorytetu IV dedykowanego uczelniom, ale także na działania „miękkie” w innych obszarach zainteresowania POKL. Porównanie danych na temat realizowanych umów o dofinansowanie w ramach IV osi priorytetowej pokazuje, że jedynie 721 umów jest podpisanych w ramach tej osi. Jest to 28% wszystkich umów podpisanych przez jednostki szkolnictwa wyższego w ramach POKL. Należy jednak podkreślić, że pod względem całkowitej wartości projektów i ich dofinansowania ze środków EFS projekty w ramach OP4 stanowią zdecydowaną większość. Wielość obszarów podpisanych umów wynikać może z szerokiego obszaru działalności uczelni wyższych, zwłaszcza w obszarze nauk społecznych, gdzie istnieje merytoryczna styczność z obszarem interwencji POKL. Należy jednak wskazać, że to oś 4 ma kluczowe znaczenie dla poprawy jakości kształcenia na uczelniach, w szczególności w odniesieniu do studiów doktoranckich. W tabeli 2.13 zamieszczono liczbę podpisanych przez szkoły wyższe umów o dofinansowanie projektów w ramach POKL i ich wartość w podziale na osie priorytetowe.

Tabela 2.13. Liczba podpisanych przez szkoły wyższe umów o dofinansowanie projektów w ramach POKL i ich wartość w podziale na osie priorytetowe

Oś priorytetowa POKL	Liczba podpisanych umów o dofinansowanie	Ogólna wartość projektów (zł)	Dofinansowanie UE (zł)
I – Zatrudnienie i integracja społeczna	13	13 282 471,98	11 290 101,18
II – Rozwój zasobów ludzkich i potencjału adaptacyjnego przedsiębiorstw oraz poprawa stanu zdrowia osób pracujących	223	396 516 411,37	310 360 161,28
III – Wysoka jakość systemu oświaty	286	681 127 502,27	578 958 376,93
IV – Szkolnictwo wyższe i nauka	721	3 379 573 355,21	2 870 685 088,93
V – Dobre rządzenie	80	69 258 248,97	58 869 511,62
VI – Rynek pracy otwarty dla wszystkich	318	142 873 399,78	121 322 403,81
VII – Promocja integracji społecznej	114	43 797 843,15	37 228 166,68
VIII – Regionalne kadry gospodarki	458	322 165 367,92	268 544 961,75
IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach	345	138 180 012,28	115 550 387,21
Suma	2558	5 186 774 612,93	4 372 809 159,39

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

W tabeli 2.14 pokazano rozmieszczenie przestrzenne środków z ramach IV OP POKL w podziale na regiony.

Tabela 2.14. Liczba podpisanych umów, wartość projektów oraz dofinansowania z UE w osi priorytetowej IV POKL

Województwo	Liczba podpisanych umów	Całkowita wartość dofinansowanych projektów (zł)	Dofinansowanie UE (zł)
Dolnośląskie	66	339 466 042,14	288 546 135,82
Kujawsko-pomorskie	38	169 974 585,91	144 478 398,02
Lubelskie	47	189 407 777,69	160 996 611,04
Lubuskie	5	8 255 110,26	7 016 843,72
Łódzkie	39	195 331 158,16	165 928 464,44
Małopolskie	88	395 149 761,87	335 877 297,59
Mazowieckie	131	597 282 931,76	507 086 040,00
Opolskie	13	47 469 215,12	40 348 832,85
Podkarpackie	40	222 938 047,82	189 497 340,65
Podlaskie	21	90 341 656,47	76 790 408,00
Pomorskie	30	146 493 800,78	124 513 950,66
Śląskie	87	421 656 807,10	357 609 150,04
Świętokrzyskie	22	108 780 950,18	92 463 807,65
Warmińsko-mazurskie	10	49 081 346,33	41 719 144,38
Wielkopolskie	55	283 649 484,31	241 044 686,66
Zachodniopomorskie	29	114 294 679,31	96 767 977,41
Suma	721	3 379 573 355,21	2 870 685 088,93

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Dane dotyczące alokacji środków w ramach OP4 POKL potwierdzają hipotezę o nierównomiernym rozmieszczeniu środków pomiędzy regionami Polski. Największa grupa beneficjentów zlokalizowana jest w województwie mazowieckim. Podmioty z tego regionu podpisały ponad 20-krotnie więcej umów niż podmioty w województwie lubuskim. Podobnie jak w przypadku POiŚ i POIG, także w POKL ponad 50% projektów jest realizowanych w 4 województwach. Pod względem ogólnej wartości projektów ponad połowa środków przypada na 5 regionów: mazowieckie, małopolskie, dolnośląskie, śląskie i wielkopolskie. Uczelnie z województw lubuskiego, opolskiego i warmińsko-mazurskiego realizują projekty o łącznej wartości ok. 2% wszystkich projektów w ramach OP4 POKL.

2.5.4 Analiza poziomu wsparcia szkolnictwa wyższego w Polsce w ramach programów regionalnych oraz PORPW na lata 2007–2013

Oprócz programów ogólnopolskich, zarządzanych centralnie, uczelnie mogą się starać o środki na realizację projektów w ramach programów dedykowanych poszczególnym regionom: PORPW oraz RPO. W ramach dwóch działań PORPW poświęconych rozwojowi nauki i szkolnictwa wyższego, gdzie uczelnie mogą występować o przyznanie funduszy (Działanie I.1 oraz I.3), do tej pory

podpisano 59 umów o dofinansowanie projektów. Całkowita wartość projektów realizowanych przez uczelnie w ramach PORPW wynosi 2 613 395 936 zł (w tym dofinansowanie ze środków UE to 2 076 872 555 zł). W tabeli 2.15 zaprezentowano dane na temat liczby umów o dofinansowanie zawarte przez uczelnie z poszczególnych województw uprawnionych do realizacji projektów w ramach PORPW.

Tabela 2.15. Liczba podpisanych umów, wartość projektów oraz dofinansowania z UE w ramach PORPW

Województwo	Liczba podpisanych umów	Całkowita wartość dofinansowanych projektów	Dofinansowanie UE
Lubelskie	28	1 058 039 974 zł	812 146 628 zł
Podkarpackie	10	492 270 926 zł	384 006 224 zł
Podlaskie	11	394 926 491 zł	325 258 957 zł
Świętokrzyskie	3	282 445 382 zł	237 410 343 zł
Warmińsko-mazurskie	7	385 713 163 zł	318 050 404 zł
Suma końcowa	59	2 613 395 936 zł	2 076 872 556 zł

Źródło: opracowanie własne na podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Również w przypadku PORPW istnieją wyraźne dysproporcje w rozdziale środków między poszczególne regiony Polski Wschodniej. Największy ośrodek akademicki – w województwie lubelskim – pozyskał dofinansowanie na prawie połowę wszystkich projektów realizowanych w ramach programu. Województwo świętokrzyskie realizuje jedynie 5% projektów w ramach RPW, co stanowi najmniejszą liczbę pozyskanych projektów. Oznacza to, że także w obrębie samej Polski Wschodniej dysproporcje się pogłębiają. Należy jednak wskazać także na pozytywny aspekt działania PO PRW: do pozyskiwania funduszy nie są uprawnione żadne województwa pozyskujące najwięcej środków w ramach programów ogólnopolskich (POIŚ, POIG). Oznacza to, że województwo lubelskie ma możliwość wyrównywania swoich szans jako ośrodek akademicki względem takich regionów jak województwo małopolskie czy mazowieckie. Jest to zgodne z celami polityki strukturalnej/regionalnej UE.

Jak już wspomniano, w ramach każdego RPO województwa zagwarantowały uczelniom ze swojego obszaru środki na inwestycje w rozwój dydaktyki oraz nauki. W tabeli 2.16 pokazano wykorzystanie środków w ramach poszczególnych RPO przez uczelnie wyższe.

Tabela 2.16. Liczba projektów realizowanych w ramach RPO przez uczelnie i całkowita wartość

Województwo	Całość w ramach RPO		Osie dedykowane uczelniom	
	Liczba podpisanych umów	Całkowita wartość projektów	Liczba podpisanych umów	Całkowita wartość projektów
Dolnośląskie	34	401 296 371,22 zł	19	331 315 297,37 zł
Kujawsko-pomorskie	9	292 940 210,77 zł	6	286 602 012,31 zł
Lubelskie	24	201 036 095,34 zł	12	182 675 765,51 zł
Lubuskie	22	224 211 132,00 zł	9	213 006 572,42 zł
Łódzkie	16	156 389 133,87 zł	2	7 375 631,25 zł
Małopolskie	47	747 411 954,60 zł	37	700 709 943,72 zł

Województwo	Całość w ramach RPO		Osie dedykowane uczelniom	
	Liczba podpisanych umów	Całkowita wartość projektów	Liczba podpisanych umów	Całkowita wartość projektów
Mazowieckie	15	294 069 326,89 zł	10	266 371 721,06 zł
Opolskie	40	155 247 350,21 zł	31	88 571 317,75 zł
Podkarpackie	29	377 247 594,56 zł	18	356 926 677,46 zł
Podlaskie	6	29 502 091,46 zł	4	24 891 550,11 zł
Pomorskie	49	213 802 887,62 zł	21	156 736 401,19 zł
Śląskie	43	379 469 338,40 zł	37	267 385 934,75 zł
Świętokrzyskie	23	49 710 937,89 zł	23	49 710 937,89 zł
Warmińsko-mazurskie	26	80 423 382,84 zł	12	29 524 987,28 zł
Wielkopolskie	17	436 778 087,58 zł	10	341 727 072,71 zł
Zachodniopomorskie	26	231 488 061,48 zł	17	64 926 700,48 zł

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Dane te pokazują, że choć każde województwo w strategiach rozwojowych zakłada wzrost innowacyjności i konkurencyjności regionalnych gospodarek, to w praktyce występują znaczne różnice w wysokości przeznaczonych środków na realizację tego założenia. Należy dodać, że ponieważ uczelnie korzystają ze środków w ramach działań niededykowanych szkolnictwu wyższemu (np. termomodernizacje, rewitalizacje obiektów), w tabeli 2.17 pokazano całkowitą liczbę projektów i ich łączną wartość oraz liczbę i wartość całkowitą projektów w ramach osi dedykowanych dla uczelni wyższych. W zdecydowanej większości przypadków osie zidentyfikowane jako dedykowane szkolnictwu wyższemu grupują przeważającą część projektów realizowanych przez uczelnie.

Tabela 2.17. Środki pozyskane przez uczelnie z poszczególnych województw (całkowita wartość projektów)

Województwo	Łącznie
Dolnośląskie	1 254 780 434,52 zł
Kujawsko-pomorskie	496 894 738,48 zł
Lubelskie	1 713 753 896,57 zł
Lubuskie	248 291 775,18 zł
Łódzkie	749 382 965,11 zł
Małopolskie	2 178 245 292,11 zł
Mazowieckie	3 233 697 599,10 zł
Opolskie	136 040 532,87 zł
Podkarpackie	1 297 413 260,63 zł
Podlaskie	762 524 194,94 zł
Pomorskie	866 956 505,33 zł
Śląskie	1 042 425 232,03 zł
Świętokrzyskie	561 923 862,01 zł
Warmińsko-mazurskie	484 408 718,61 zł
Wielkopolskie	1 368 199 654,42 zł

Województwo	Łącznie
Zachodniopomorskie	435 737 406,24 zł

Źródło: opracowanie własne podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych (stan na 31.12.2012)

Zestawienie to potwierdza przytoczone stwierdzenie, że polityka strukturalna w odniesieniu do uczelni nie do końca realizuje cel UE, jakim jest niwelowanie dysproporcji pomiędzy regionami. Dzieje się tak, ponieważ środki skierowane zostały do największych liczbowo ośrodków akademickich (mazowieckie, małopolskie, wielkopolskie). Wyjątkiem od tej reguły jest wysoka wartość realizowanych projektów przez województwo lubelskie i podkarpackie. Przyczyną tego może być fakt, że mają one do dyspozycji wydzielone środki w ramach PORPW, co w istocie pozwala na realizację większej liczby projektów. Warto wskazać, że dwa województwa, z których uczelnie pozyskały najmniej środków – opolskie i lubuskie – nie mają dostępu do dodatkowej puli środków jako Polska Wschodnia. Jednocześnie uczelnie z tych regionów wykazały się niską skutecznością w pozyskiwaniu środków z programów ogólnopolskich.

Prezentowane dane mogą stanowić przyczynek do dalszej dyskusji na temat realizacji polityki strukturalnej w szkolnictwie wyższym. Podstawowym zagadnieniem w takiej dyskusji jest: zdefiniowanie celów polityki w omówionym obszarze (wyrównywanie poziomów vs. budowanie lokomotyw wzrostu) oraz określenie tzw. masy krytycznej pozwalającej na skuteczną absorpcję środków zarówno w obszarze programów ogólnopolskich, jak i regionalnych. Konstrukttywne wnioski z takiej dyskusji dadzą możliwość wypracowania modelu wsparcia szkolnictwa wyższego z środków z UE oraz z polskiego budżetu.

3. BADANIA ZWIĄZKU POLITYKI STRUKTURALNEJ UNII EUROPEJSKIEJ Z ZARZĄDZANIEM JAKOŚCIĄ KSZTAŁCENIA STUDIÓW DOKTORANCKICH W POLSCE

3.1 Hipotezy badawcze, metody i techniki badań

3.1.1 Hipotezy badawcze

Według H. Adamkiewicz-Drwiłło hipoteza naukowa jest uzasadnionym przypuszczeniem wynikającym z dotychczasowego stanu wiedzy. Hipotezę stawia się, gdy nie można inaczej wyjaśnić badanych faktów zdaniem uznany dotąd za prawdziwe¹. Dokonana analiza literatury zagranicznej i krajowej oraz dokumentów strategicznych z zakresu programowania polityk UE pozwoliły sformułować następujące hipotezy badawcze.

W odniesieniu do przedstawionego we wstępie pracy problemu badawczego jako główną hipotezę przyjęto stwierdzenie, że realizacja projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2007–2013 miała pozytywny wpływ na podniesienie jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelni wyższych realizujących studia doktoranckie w Polsce. Jako hipotezy pomocnicze przyjęto następujące stwierdzenia:

1. Uczelnie miały jasno sprecyzowane plany dotyczące działań pozyskiwania środków UE na lata 2007–2013.
2. Uczelnie, decydując się na aplikowanie o środki UE na lata 2007–2013, miały na celu poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich.
3. Wdrażanie projektów „twardych” współfinansowanych ze środków UE na lata 2007–2013 miało wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich.
4. Wdrażanie projektów „miękkich” współfinansowanych ze środków UE na lata 2007–2013 miało wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich.
5. Realizacja projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2007–2013 była przydatna dla realizacji studiów przez doktorantów
6. Realizacja projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2007–2013 poprawiła szansę doktorantów na rynku pracy.
7. Realizacja projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2007–2013 miała pozytywny wpływ na innowacyjność regionów.
8. Uczelnie są zainteresowane aplikowaniem o środki UE na lata 2014–2020.

Weryfikacja hipotezy głównej i hipotez pomocniczych została przeprowadzona na podstawie badania opinii interesariuszy jakości kształcenia oraz określenia korelacji między pozycjami poszczególnych uczelni w Rankingu Uczelni Akademickim fundacji „Perspektywy” a wysokością środków i liczbą projektów „twardych” i „miękkich” realizowanych przez te uczelnie.

¹ Adamkiewicz-Drwiłło H. G., *Współczesna metodologia nauk ekonomicznych*, TNOiK, Toruń 2008, s. 70

3.1.2 Metody i techniki badań

Problem badawczy, cele pracy oraz postawione hipotezy zdeterminowały wybór metod badawczych. Na podstawie studium literatury naukowej, aktów prawnych i dokumentów strategicznych, jak również statystyk dotyczących realizacji projektów w badanym obszarze określono podstawy teoretyczne oraz dane wykorzystywane w trakcie dalszych analiz.

Materiał empiryczny został pozyskany na podstawie badań kwestionariuszowych w odniesieniu do trzech najważniejszych grup interesariuszy jakości kształcenia: władz uczelni (reprezentowanych przez rektorów bądź prorektorów) mających uprawnienia do nadawania stopnia doktora w obszarach kluczowych z punktu widzenia gospodarki (patrz punkt 3.2.1), doktorantów tychże uczelni oraz przedsiębiorców.

Zaprojektowano i poddano wstępnej walidacji (w postaci pilotażu na PG) trzy ankiety dedykowane wskazanym grupom interesariuszy. Pomimo że ankiety różniły się między sobą, ich zasadnicza treść, tj. 16 stwierdzeń dotyczących jakości kształcenia i polityki strukturalnej UE oraz 14 pytań dotyczących postulowanych kierunków wsparcia ze środków UE na lata 2014–2020, była jednakowa w celu określenia różnic między poszczególnymi grupami.

Kwestionariusz przesłany do przedstawicieli władz uczelni składał się z 65 pytań, z których 4 stanowiło metryczkę. Zdecydowaną większość pytań sformułowano w postaci stwierdzenia z przyporządkowaną pięciostopniową skalą Likerta, jedno pytanie wymagało odpowiedzi „Tak” lub „Nie”, a jedno wskazania właściwych dokumentów strategicznych. Kwestionariusz w wersji dla doktorantów składał się łącznie z 47 pytań, z czego 6 pytań stanowiła metryczka, 6 pytań wymagało odpowiedzi „Tak” lub „Nie”, 35 zaś stanowiło stwierdzenia, którym przyporządkowana została pięciostopniowa skala Likerta. W kwestionariuszu w wersji dla przedsiębiorców zawarto 40 pytań (w tym 4 metryczkowe), którym (z wyjątkiem jednego) przyporządkowano pięciostopniową skalę Likerta. Formularze kwestionariuszy zostały zamieszczone odpowiednio w załącznikach 1, 2 i 3.

Techniki badania kwestionariuszowego różniły się w zależności od badanej grupy. W grupie władz uczelni przeprowadzono badanie ankietowe drogą korespondencyjną. Ankiety zostały rozesłane w dniach 14–15 maja 2014 drogą pocztową wraz z listem polecającym podpisanym przez władze macierzystej uczelni autora badań (Politechniki Gdańskiej) z prośbą o wypełnienie i odesłanie do 30 czerwca 2014.

W przypadku doktorantów zastosowano kwestionariusz *on-line* stworzony na platformie serwisu ankietka.pl. Przez kolejnych 8 tygodni (od 5 maja 2014 do 30 czerwca 2014) ankietka była dostępna dla doktorantów, którzy byli zaproszeni do badań przez autora oraz przez członków samorządów doktoranckich lub kierowników studiów doktoranckich, którzy zgodzili się pomóc w realizacji badań.

W grupie przedsiębiorców zastosowano kwestionariusz *on-line* stworzony na platformie ankietka.pl. W celu przeprowadzenia badań wyselekcjonowano te podmioty gospodarcze, które są potencjalnie związane z priorytetowymi obszarami naukowymi analizowanymi w niniejszej rozprawie. Kryterium selekcji była odpowiednia sekcja Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) 2007:

1. Sekcja B – Górnictwo i wydobywanie.
2. Sekcja C – Przetwórstwo przemysłowe.
3. Sekcja D – wytwarzanie i zaopatrywanie w energię elektryczną, gaz, parę wodną, gorącą wodę i powietrze do układów klimatyzacyjnych.
4. Sekcja E – dostawa wody; gospodarowanie ściekami i odpadami oraz działalność związana z rekultywacją.
5. Sekcja F – Budownictwo.
6. Sekcja G – Handel hurtowy i detaliczny; naprawa pojazdów samochodowych, włączając motocykle.
7. Sekcja H – Transport i gospodarka magazynowa.
8. Sekcja J – Informacja i komunikacja.
9. Sekcja M – Działalność profesjonalna, naukowa i techniczna.
10. Sekcja Q – Opieka zdrowotna i pomoc społeczna.

Dodatkowo w pytaniu 3 przedsiębiorcy byli proszeni o wybór właściwego obszaru powiązania. Do badań wyselekcjonowano podmioty wszystkich wielkości, zlokalizowane we wszystkich regionach Polski. W celu dotarcia do respondentów wykorzystana została baza danych przedsiębiorców składająca się z 70 tys. rekordów. Do podmiotów tych wysłane zostały zaproszenia do wypełnienia ankiety. Badanie prowadzone było pomiędzy 12 maja a 30 czerwca 2014 roku.

Uzyskane dane poddano analizie statystycznej wykonanej w programie SPSS w celu oszacowania istotności różnic postaw między trzema badanymi grupami interesariuszy. Wyniki badań oraz analizę statyczną przedstawiono w dalszych częściach niniejszego rozdziału.

3.2 Podmiot badań

3.2.1 Wyznaczenie kierunków priorytetowych w świetle dokumentów strategicznych

W dokumentach przygotowanych na potrzeby wdrażania programów operacyjnych finansowanych z funduszy strukturalnych i Funduszu Spójności UE na lata 2007–2013 znajduje się sporo informacji poświęconych założeniom modernizacji szkolnictwa wyższego. W dokumentach tych wskazano również kierunki priorytetowe z punktu widzenia rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. W NSRO w celu szczegółowym 4 uznano konieczność rozbudowy uczelni wyższych o profilach ścisłych i technicznych². W szczegółowej diagnozie społeczno-gospodarczej kraju zwartej w dokumencie stwierdzono, że cechą odróżniającą Polskę od większości krajów UE jest niższy odsetek studentów na kierunkach związanych z naukami ścisłymi oraz na kierunkach technicznych i informatycznych³. Jak wykazano w przedstawionej wcześniej analizie, najważniejszy dokument regulujący wsparcie szkolnictwa wyższego wskazuje na tylko dwa rodzaje kierunków priorytetowych: ścisłe i techniczne.

² *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013...*, s. 66

³ *Ibidem*, s. 134

Kolejnym, bardziej szczegółowym dokumentem jest POIŚ. W uzasadnieniu dla wsparcia szkolnictwa wyższego w ramach XIII priorytetu wskazano, że spadek liczby studentów na kierunkach ścisłych (matematycznych, technicznych i przyrodniczych) powoduje zmniejszanie się zasobu specjalistów w zakresie nowoczesnych technologii⁴. W dalszej części wskazano na konieczność wsparcia konkretnej listy kierunków: fizyka, chemia, biotechnologia, biologia molekularna, elektronika i telekomunikacja, informatyka, informatyka i ekonometria, matematyka, inżynieria biomedyczna, inżynieria chemiczna i procesowa, inżynieria materiałowa, automatyka i robotyka⁵. Należy podkreślić, że w POIŚ po raz pierwszy pojawiają się kierunki przyrodnicze jako te, które są uznawane za priorytetowe.

W opisie XIII osi priorytetowej wskazano enumeratywną listę kierunków priorytetowych – są to: architektura i urbanistyka; automatyka i robotyka; biologia; biotechnologia; budownictwo; chemia; elektronika i telekomunikacja; elektrotechnika; energetyka; farmacja; fizyka; fizyka techniczna; geodezja i kartografia; górnictwo i geologia, informatyka; informatyka i ekonometria; inżynieria biomedyczna; inżynieria chemiczna i procesowa; inżynieria materiałowa; inżynieria środowiska; lotnictwo i kosmonautyka, matematyka; mechanika i budowa maszyn; mechatronika; metalurgia; ochrona środowiska, technologia chemiczna; transport, a także nowoczesne technologie w medycynie (kierunek lekarski, kierunek lekarsko-dentystyczny)⁶. W SzOP POIŚ wskazane zostały priorytetowe kierunki, które zgrupowane są w obszary wiedzy: nauki ścisłe, przyrodnicze, techniczne i medyczne. Jednocześnie wskazano, że wsparcie w ramach priorytetu adresowane będzie tylko do wiodących ośrodków akademickich w kraju, tj. dysponujących odpowiednim potencjałem dydaktycznym pozwalającym na prowadzenie studiów II i III stopnia⁷.

Aktem prawnym definiującym wykaz obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych jest rozporządzenie MNiSW z dnia 8 sierpnia 2011 r. W sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. 2011 nr 179, poz. 1065)⁸. W tabeli 3.1 zaprezentowano poszczególne dyscypliny, dziedziny i obszary uznane za priorytetowe. Należy zaznaczyć, że urzędnicy MRR, tworząc wykaz posłużyli się rozporządzeniem MNiSW z dnia 13 czerwca 2006 r. W sprawie nazw kierunków studiów (Dz. U. nr 121, poz. 838), jednakże przedstawiona analiza dokumentów oraz praktyka wdrażania funduszy europejskich strategicznych pozwala na dokonanie takiego uproszczenia na potrzeby modelu badawczego przyjętego w niniejszej rozprawie.

Tabela 3.1. Wykaz priorytetowych obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych

Obszar wiedzy	Dziedzina nauki	Dyscypliny naukowe
Obszar nauk ścisłych	Dziedzina nauk matematycznych	Matematyka
		Informatyka

⁴ Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko..., s. 169

⁵ Ibidem, s. 169

⁶ Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko – Szczegółowy opis priorytetów (wersja 3.14), Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2013, s. 214

⁷ Ibidem, s. 212

⁸ Stan prawny na listopad 2011 w momencie pisania pracy

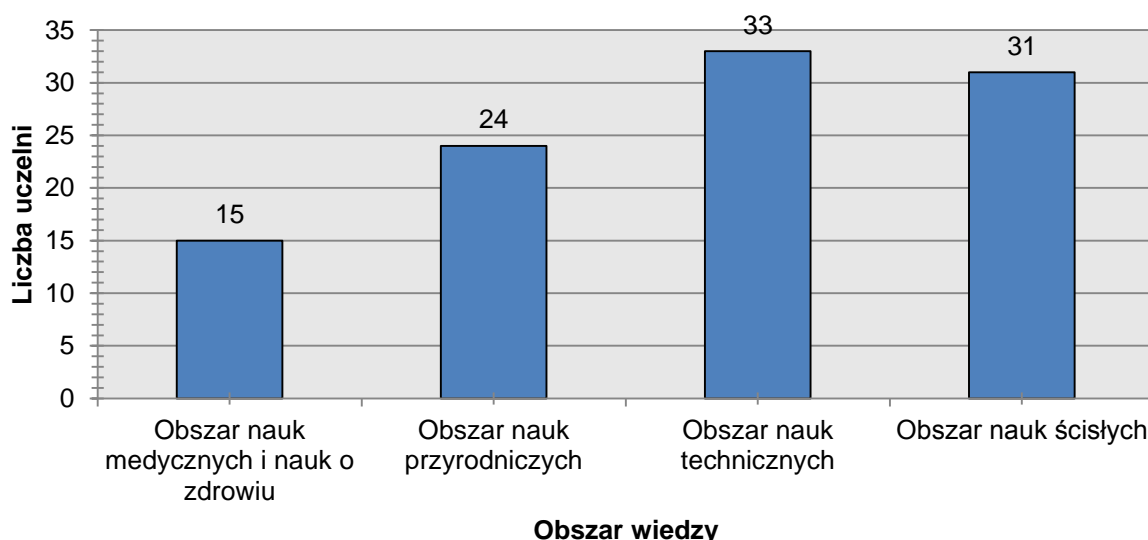
Obszar wiedzy	Dziedzina nauki	Dyscypliny naukowe
	Dziedzina nauk fizycznych	Astronomia Biofizyka Fizyka Geofizyka
	Dziedzina nauk chemicznych	Biochemia Biotechnologia Chemia Ochrona środowiska
Obszar nauk przyrodniczych	Dziedzina nauk biologicznych	Biochemia Biofizyka Biologia Biotechnologia Ekologia Mikrobiologia Ochrona środowiska
	Dziedzina nauk o Ziemi	Geofizyka Geografia Geologia Oceanologia
Obszar nauk technicznych	Dziedzina nauk technicznych	Architektura i urbanistyka Automatyka i robotyka Biocybernetyka i inżynieria biomedyczna Biotechnologia Budowa i eksploatacja maszyn Budownictwo Elektronika Elektrotechnika Energetyka Geodezja i kartografia Górnictwo i geologia górnicza Informatyka Inżynieria chemiczna Inżynieria materiałowa Inżynieria produkcji Inżynieria środowiska Mechanika Metalurgia Technologia chemiczna Telekomunikacja Transport Włókiennictwo
Obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej	Dziedzina nauk medycznych	Biologia medyczna Medycyna Stomatologia
	Dziedzina nauk farmaceutycznych	
	Dziedzina nauk o zdrowiu	
	Dziedzina nauk	

Obszar wiedzy	Dziedzina nauki	Dyscypliny naukowe
	o kulturze fizycznej	

Źródło: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. W sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. 2011 nr 179, poz. 1065)

Kolejnym krokiem w określeniu podmiotu badawczego jest ustalenie, które z polskich uczelni mają uprawnienia akademickie w obszarach uznanych za priorytetowe. W tym celu dokonano analizy wykazu jednostek organizacyjnych uprawnionych do nadawania stopni naukowych i stopni w zakresie sztuki oraz nazwy nadawanych stopni opublikowanego przez Centralną Komisję do Spraw Stopni i Tytułów dnia 24 czerwca 2013 r. Na podstawie analizy uprawnień nadanych uczelniom wyższym w dyscyplinach w ramach 4 obszarów priorytetowych wyznaczono łącznie 61 uczelni mających uprawnienia do nadawania stopnia doktora w obszarach nauk ścisłych, przyrodniczych, technicznych oraz medycznych. W zamieszczonym wykresie (rys. 3.1) przedstawiono liczbę uczelni mających uprawnienia do nadawania stopnia doktora w poszczególnych obszarach uznawanych za priorytetowe dla gospodarki opartej na wiedzy.

Rysunek 3.1. Liczba uczelni mających uprawnienia do nadawania stopnia doktora w obszarze nauk medycznych, nauk przyrodniczych, nauk technicznych i nauk ścisłych



Źródło: Opracowanie własne, na podstawie wykazu jednostek organizacyjnych uprawnionych do nadawania stopni naukowych i stopni w zakresie sztuki oraz nazwy nadawanych stopni

Należy zaznaczyć, że liczba uczelni według uprawnień nie sumuje się do 61, ponieważ zdecydowana większość uczelni ma uprawnienia w więcej niż 1 obszarze.

3.2.2 Lokalizacja uczelni prowadzących studia doktoranckie w dziedzinie nauk technicznych, ścisłych, medycznych i przyrodniczych w Polsce

Terytorialny rozkład liczby doktorantów w Polsce odpowiada w przybliżeniu wielkości ośrodków miejskich. Największymi ośrodkami akademickimi kształcącymi doktorantów są Warszawa, Kraków i Wrocław, co znajduje odzwierciedlenie w liczbie wszystkich doktorantów w podziale na województwa. Należy zaznaczyć, że 3 największe regiony oraz województwa: łódzkie i pomorskie odnotowały największe wzrosty liczby doktorantów, jeśli chodzi o liczby bezwzględne. W porównaniu

z 1999 rokiem, w 2012 roku najmniejszy przyrost zanotowały województwa opolskie, lubuskie oraz warmińsko-mazurskie. W tabeli 3.2 zaprezentowano liczbę doktorantów według województw w latach 1999, 2003, 2007, 2011 i 2012.

Tabela 3.2. Liczba doktorantów w poszczególnych województwach w latach 1999, 2003, 2007, 2011 i 2012

Województwo	1999	2003	2007	2011	2012
Dolnośląskie	2228	3214	3357	4201	4374
Kujawsko-Pomorskie	475	839	920	1144	1149
Lubelskie	2167	3183	2595	2799	3021
Lubuskie	–	58	99	114	164
Łódzkie	1254	1968	1921	2960	2897
Małopolskie	3849	4527	4070	5821	6258
Mazowieckie	4439	7877	8434	10 243	11 470
Opolskie	345	411	331	388	468
Podkarpackie	7	105	237	394	424
Podlaskie	30	155	346	543	614
Pomorskie	999	1441	1766	2189	2380
Śląskie	2540	3137	2634	3433	3470
Świętokrzyskie	7	45	13	162	279
Warmińsko-Mazurskie	616	531	236	567	658
Wielkopolskie	2593	3389	2875	3211	3369
Zachodniopomorskie	570	1024	841	1218	1300

*Źródło: Bank Danych Lokalnych GUS,
(http://www.stat.gov.pl/bdl/app/dane_podgrup.display?p_id=243684&p_token=0.743702919897161#, dostęp 2013-02-06 oraz 2013-11-19)*

Z punktu widzenia grupy docelowej zasadna jest analiza liczby doktorantów realizujących swoje badania w ramach poszczególnych obszarów priorytetowych. Z dostępnych danych za 2012 rok wynika, że największa liczba doktorantów uczelni technicznych studiowała w województwach mazowieckim, małopolskim i śląskim. Poszczególne województwa różniły się od siebie odsetkiem doktorantów uczelni technicznych. Największy odsetek doktorantów na uczelniach technicznych miało województwo świętokrzyskie (44%), jednakże w liczbach bezwzględnych to 123 doktorantów, a zatem mniej niż 2% wszystkich doktorantów uczelni technicznych.

Największym ośrodkiem akademickim, jeśli chodzi o liczbę doktorantów na uczelniach medycznych, było województwo łódzkie, co wynika z faktu, że długo istniały tam dwie uczelnie medyczne (cywilna i wojskowa). Również w tym regionie można było znaleźć największy odsetek doktorantów uczelni medycznych wśród ogółu doktorantów (28%). Należy jednak podkreślić, że dane zbierane przez GUS nie w pełni oddają rzeczywistość. Urząd zbiera dane w podziale na rodzaje uczelni, bez względu na obszar badań, stąd dane takie są obarczone sporym ryzykiem błędu. Jest to szczególnie widoczne w przypadku, gdy w danym województwie kierunki o profilu medycznym są prowadzone przez innego typu uczelnię. Przykładem może być sytuacja w województwie małopolskim, gdzie według statystyk nie ma doktorantów na kierunkach medycznych, ponieważ studiują oni w Collegium Medicum UJ, a więc figurują jako doktoranci uniwersytetu. W tabeli 3.3.

przedstawiono liczbę doktorantów uczelni technicznych oraz medycznych i ich udział w ogólnej liczbie doktorantów w podziale na województwa.

Tabela 3.3. Liczba doktorantów uczelni technicznych i ich udział w ogólnej liczbie doktorantów w podziale według województw

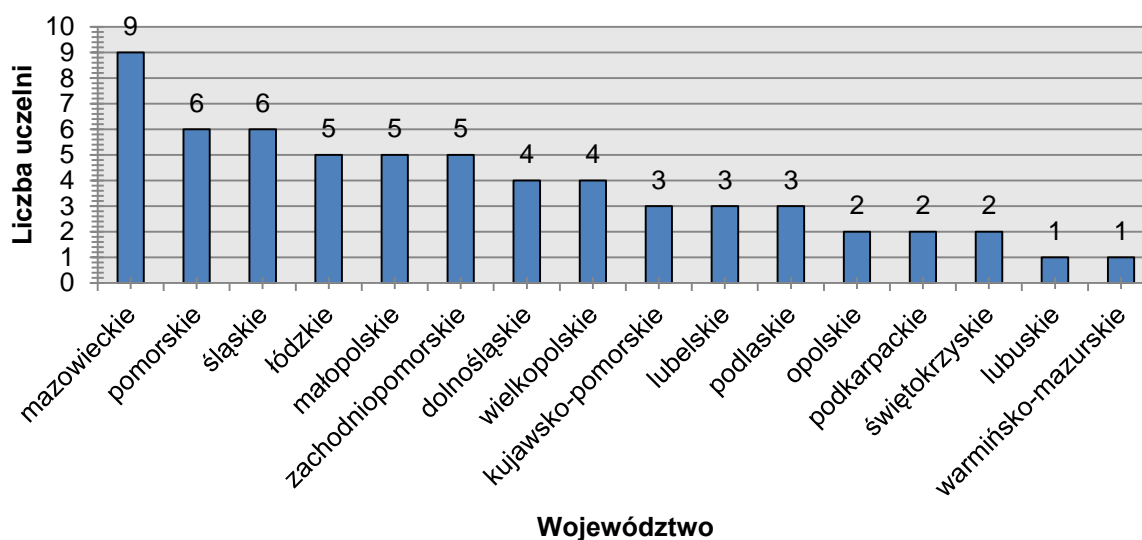
Województwo	Wyższe szkoły techniczne	Uniwersytety medyczne	Odsetek doktorantów na uczelniach technicznych	Odsetek doktorantów na uczelniach medycznych
Dolnośląskie	1114	283	25%	6%
Kujawsko-Pomorskie	0	0	0%	0%
Lubelskie	98	312	3%	10%
Lubuskie	0	0	0%	0%
Łódzkie	666	801	23%	28%
Małopolskie	1144	0	18%	0%
Mazowieckie	1286	481	11%	4%
Opolskie	122	0	26%	0%
Podkarpackie	74	0	17%	0%
Podlaskie	158	110	26%	18%
Pomorskie	627	243	26%	10%
Śląskie	1119	368	32%	11%
Świętokrzyskie	123	0	44%	0%
Warmińsko-Mazurskie	0	0	0%	0%
Wielkopolskie	611	171	18%	5%
Zachodniopomorskie	540	202	42%	16%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS, http://www.stat.gov.pl/bdl/app/dane_podgrup.display?p_id=935787&p_token=0.6451368506532162#, dostęp 2013-02-06 oraz 2013-11-19

Uwaga: w województwach kujawsko-pomorskim, lubuskim i warmińsko-mazurskim nie ma uczelni stricte technicznych, stąd w zestawieniu nie wykazano doktorantów kierunków technicznych funkcjonujących na tych uczelniach

Uczelnie stanowiące podmiot badawczy nie są równomiernie rozłożone w całym kraju, co jest odzwierciedleniem dysproporcji rozwojowych Polski, przy jednoczesnym rozproszeniu uprawnień do nadawania stopnia doktora w wyznaczonych obszarach naukowych. Największa liczba badanych uczelni zlokalizowana jest w województwie mazowieckim, najmniejsza zaś w województwie warmińsko-mazurskim. Na rysunku 3.2 przedstawiono liczbę badanych uczelni w podziale na województwa.

Rysunek 3.2. Uczelnie stanowiące podmiot badawczy w podziale na województwa



Źródło: oprac. własne

Dodać jednak należy, że Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (UWM) dysponuje uprawnieniami we wszystkich czterech priorytetowych obszarach naukowych.

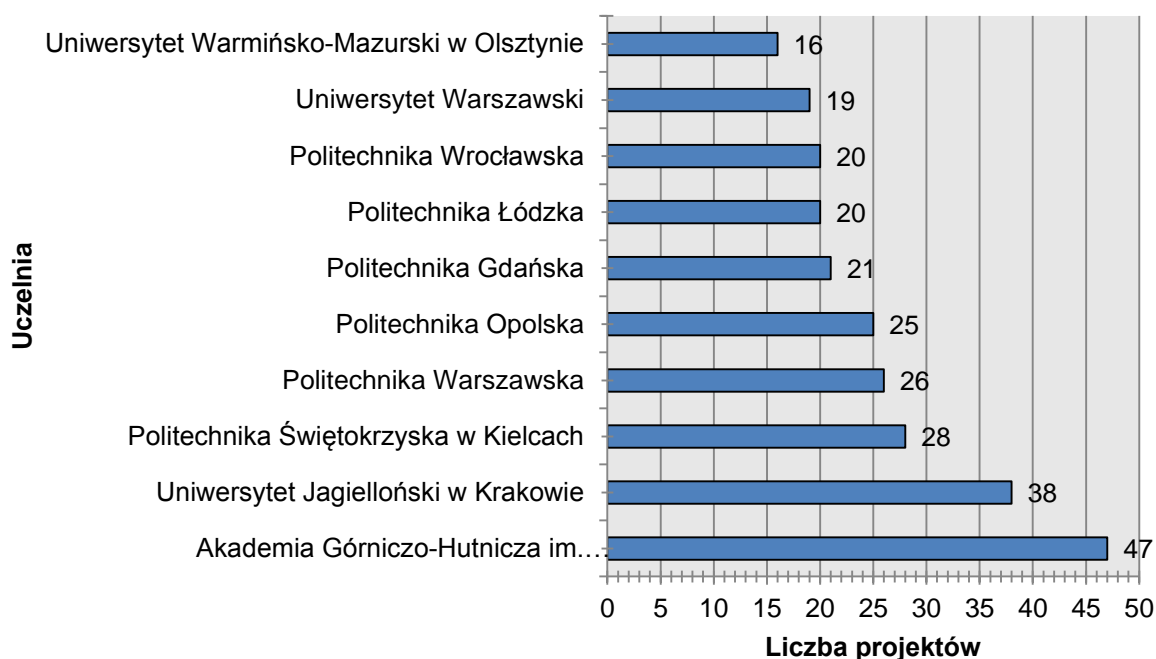
3.3 Wsparcie uczelni prowadzących studia doktoranckie w dziedzinie nauk technicznych, ścisłych i przyrodniczych w Polsce

3.3.1 Projekty „twarde”

W rozdziale drugim niniejszej rozprawy omówiono zarówno teoretyczne podstawy wsparcia polskiego szkolnictwa wyższego, jak i poziom przyznanego wsparcia w ramach poszczególnych programów UE. Uczelnie stanowiące podmiot badań stanowią większość wspartych tymi programami uczelni, jednakże zbiory te nie są tożsame.

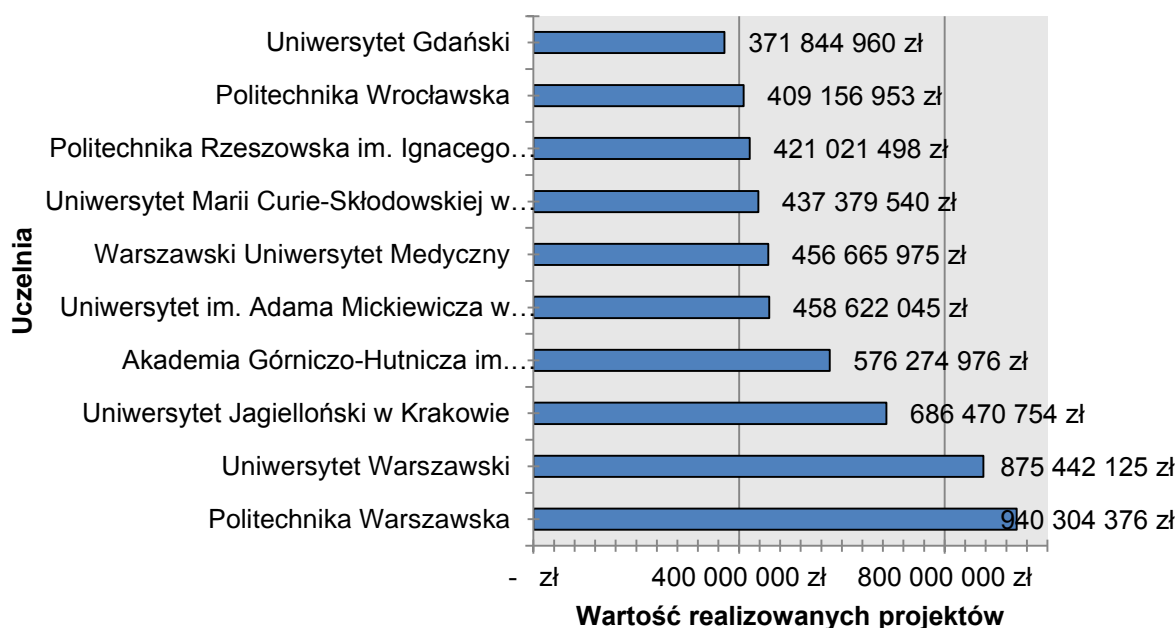
Na podstawie analizy danych publikowanych przez MRR można stwierdzić, że badane uczelnie zrealizowały, bądź realizują łącznie 590 projektów infrastrukturalnych na łączną wartość 12 233 188 866,15 zł (w tym wsparcie unijne to 9 439 180 765,33 zł). Pod względem liczby projektów infrastrukturalnych największym beneficjentem jest AGH, która zrealizowała 47 projektów infrastrukturalnych na łączną wartość 576 214 476,08 zł. Pod względem wartości realizowanych projektów inwestycyjnych liderem pod względem pozyskanego wsparcia jest Politechnika Warszawska (PW), która realizuje projekty infrastrukturalne za łączną kwotę 940 304 376,42 zł. Na rysunku 3.4 zaprezentowano dziesięciu największych beneficjentów pod względem liczby projektów i wartości wspartych projektów.

Rysunek 3.3. Dziesięciu największych beneficjentów polityki strukturalnej pod względem liczby projektów



Źródło: oprac. własne na podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych na dzień 30.09.2013

Rysunek 3.4. Dziesięciu największych beneficjentów polityki strukturalnej pod względem wartości realizowanych projektów



Źródło: opracowanie własne na podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych na dzień 30.09.2013

Jak widać, zarówno pod względem liczby projektów inwestycyjnych, jak i ich wartości, wiodące w kraju ośrodki to te, które mają uprawnienia doktorskie w obszarach wskazanych jako priorytetowe. Jeśli chodzi o zakres geograficzny, to widać dominację krakowskiego i warszawskiego ośrodka akademickiego.

3.3.2 Projekty „miękkie”

Jak wskazano w rozdziale 2 niniejszej pracy, wsparcie „miękkie” dla doktorantów jest realizowane przede wszystkim w ramach IV osi priorytetowej POKL „Szkolnictwo wyższe i nauka”. Oś ta składa się z następujących działań i poddziałań:

- Działanie 4.1. Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy.
- Poddziałanie 4.1.1. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni – projekty konkursowe.
- Poddziałanie 4.1.2. Zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy – projekty systemowe.
- Poddziałanie 4.1.3. Wzmocnienie systemowych narzędzi zarządzania szkolnictwem wyższym – projekty systemowe.
- Działanie 4.2. Rozwój kwalifikacji kadr systemu B+R i wzrost świadomości roli nauki w rozwoju gospodarczym.
- Działanie 4.3. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni w obszarach kluczowych w kontekście celów Strategii Europa 2020.

Ponieważ wytyczne realizacji POKL zezwalają na realizację wsparcia dla doktorantów w ramach poddziałania 4.1.1 i działania 4.3, tylko te dwa działania będą brane pod uwagę w analizie danych.

Zgodnie z danymi MRR w wymienionych dwóch działaniach do realizacji wybrano 212 projektów, których łączna wartość wynosi 1 406 877 075 zł. Na potrzeby niniejszej pracy wykonano analizę w celu znalezienia wśród tych projektów takich, które zawierają komponenty poświęcone doktorantom. Analiza działań w projektach realizowanych przez szkoły wyższe w ramach poddziałania 4.1.1 i działania 4.3 wykazała, że w 64 przypadkach projekty zawierają elementy skierowane do doktorantów. Łączna wartość tych projektów to 659 529 479 zł. Należy przy tym zaznaczyć, że nie można traktować tej kwoty jako wsparcia wprost dla doktorantów, ponieważ w zdecydowanej większości projekty te zawierają wsparcie dla wielu grup beneficjentów (np. wykładowców, studentów, kadry administracyjnej). Należy również dodać, że w dwóch przypadkach zupełny brak informacji uniemożliwił identyfikację działań prowadzonych w ramach projektu. Analiza zadań w projektach, w których przewidziano wsparcie dla doktorantów, pozwoliła na wyodrębnienie 10 projektów, poświęconych wyłącznie wsparciu doktorantów. W tabeli 3.4 zaprezentowano uczelnie realizujące projekty ze środków POKL przewidujące wsparcie dla doktorantów.

Tabela 3.4. Uczelnie realizujące projekty przewidujące wsparcie dla doktorantów ze środków POKL (stan na 2013-12-01)

Uczelnia	Liczba projektów z komponentem doktoranckim	Łączna wartość projektów (zł)
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	2	16 706 948,00
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej	2	8 601 347,59
Politechnika Białostocka	1	14 179 598,07
Politechnika Częstochowska	1	10 547 631,16
Politechnika Gdańska	2	27 206 280,00
Politechnika Koszalińska	1	15 209 156,09
Politechnika Krakowska	1	21 430 062,27
Politechnika Lubelska	3	17 864 499,40
Politechnika Łódzka	1	35 404 498,45
Politechnika Opolska	1	4 033 850,00
Politechnika Poznańska	1	32 701 887,00
Politechnika Śląska	6	40 923 487,83
Politechnika Świętokrzyska	2	9 115 761,00
Politechnika Warszawska	4	62 188 348,29
Politechnika Wroclawska	3	27 956 422,61
Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych	2	12 517 358,08
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	1	6 961 864,00
Uniwersytet Gdański	2	16 084 638,57
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	3	49 429 776,97
Uniwersytet Jagielloński	3	32 031 812,32
Uniwersytet Łódzki	1	8 016 324,70
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	1	11 302 580,80
Uniwersytet Medyczny w Białymstoku	2	8 001 965,00
Uniwersytet Medyczny w Lublinie	1	9 194 176,74
Uniwersytet Medyczny w Łodzi	1	4 442 194,90
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	4	25 752 098,39
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie	1	3 414 605,50
Uniwersytet Śląski w Katowicach	1	43 863 344,80
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu	1	2 622 867,45
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	1	4 696 750,00
Uniwersytet Warszawski	5	51 353 610,78
Uniwersytet Wrocławski	2	25 226 987,84
Uniwersytet Zielonogórski	1	546 744,87
Razem	64	659 529 479,47

Źródło: opracowanie własne na podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych na dzień 30.09.2013

Należy również zauważyć, że doktoranci mogą być także wspierani w ramach VIII osi priorytetowej POKL „Regionalne kadry gospodarki”, działania 8.2. „Transfer wiedzy”. W zależności od województwa projekty dla doktorantów są realizowane w ramach poddziałania 8.1.2. „Wsparcie dla współpracy sfery nauki i przedsiębiorstw” (łódzkie, mazowieckie, opolskie, podlaskie, śląskie, świętokrzyskie, warmińsko-mazurskie) jako projekty wybrane w konkursach. Województwa kujawsko-pomorskie, lubelskie, łódzkie, mazowieckie, opolskie, podlaskie, śląskie, świętokrzyskie, warmińsko-mazurskie, wielkopolskie wspierają doktorantów w ramach systemowego (poza konkursowego) poddziałania 8.2.2. „Regionalne Strategie Innowacji”. Należy zaznaczyć, że w ramach poddziałania 8.2.2 realizowane są projekty polegające wyłącznie na fundowaniu stypendiów dla doktorantów przez władze województw, w przypadku działania 8.2.1 zaś realizowane są także projekty szkoleniowe w zakresie transferu technologii, zakładania przedsiębiorstw *spin-off*. W tabeli 3.5 pokazano dane na temat liczby i wartości projektów w ramach VIII osi priorytetowej POKL w poszczególnych województwach.

Tabela 3.5. Liczba i wartość projektów dla doktorantów w ramach VIII osi priorytetowej POKL w poszczególnych województwach

Województwo	Poddziałanie 8.2.1		Poddziałanie 8.2.2	
	Liczba projektów	Wartość ogółem (zł)	Liczba projektów	Wartość ogółem (zł)
Dolnośląskie	-	–	2	16 045 907,10
Kujawsko-pomorskie	1	609 728,00	4	18 355 923,39
Lubelskie	1	621 060,00	2	17 282 250,00
Lubuskie	0	–	1	6 640 967,00
Łódzkie	6	19 195 612,62	0	–
Małopolskie	0	–	1	43 074 164,12
Mazowieckie	3	3 920 458,22	1	8 000 000,00
Opolskie	5	9 797 278,00	0	–
Podkarpackie	0	–	1	20 000 000,00
Podlaskie	2	4 453 041,20	1	9 000 000,00
Pomorskie	0	–	5	8 449 348,40
Śląskie	2	3 336 309,97	0	–
Świętokrzyskie	1	1 173 657,28	0	–
Warmińsko-mazurskie	2	4 685 870,53	1	4 260 184,00
Wielkopolskie	2	1 632 863,67	5	13 983 397,00
Suma końcowa	25	49 425 879,49	24	165 092 141,01

Źródło: opracowanie własne na podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych na dzień 30.09.2013

3.3.3 Analiza korelacji pomiędzy wsparciem „twardym” i „miękkim”

Z punktu widzenia badań nad wsparciem projektów „twardych” oraz „miękkich” realizowanych przez badane uczelnie warto się zastanowić, czy istnieje korelacja pomiędzy liczbą i wartością realizowanych projektów poszczególnych rodzajów. Jest to szczególnie interesujące w kontekście

deklarowanej przez władze uczelni roli osiągnięcia równowagi pomiędzy wsparciem „miękkim” i „twardym”. W tym celu wyznaczono 4 podstawowe zmienne:

1. Wartość realizowanych projektów „twardych”.
2. Liczba realizowanych projektów „twardych”.
3. Wartość realizowanych projektów „miękkich”.
4. Liczba realizowanych projektów „miękkich”.

Dane dotyczące tych zmiennych zostały oparte na bazie danych KSI SIMIK, pod uwagę wzięto zaś uczelnie będące podmiotem badań (patrz część 3.3). W tabeli 3.6 zamieszczono najważniejsze podstawowe statystyki opisowe (średnia, mediana, odchylenie standardowe) wraz z testem normalności rozkładu dla czterech omówionych zmiennych.

Tabela 3.6. Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu

Zmienna	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza	Test K-S	Istotność
Wartość realizowanych projektów „twardych”	210912148,32	172982870,00	205228654,76	1,677	3,233	0,156	0,001
Liczba realizowanych projektów „twardych”	10,16	8,00	8,96	2,034	5,194	0,186	0,000
Wartość realizowanych projektów „miękkich”	51428529,82	37767721,25	42629864,12	1,045	0,201	0,159	0,001
Liczba realizowanych projektów „miękkich”	14,59	12,00	10,25	1,331	2,462	0,144	0,005

Źródło: opracowanie własne
Test K-S: Test Kołmogorowa-Smirnowa

W celu zbadania, czy między czterema mierzonymi zmiennymi występuje istotny statystycznie związek, przeprowadzono analizę korelacji ze współczynnikiem rho Spearmana (zwany też współczynnikiem korelacji rang Spearmana). Współczynnik ten jest zbudowany na podstawie różnic między rangami odpowiadających sobie parami obserwacji obu badanych cech⁹. Wyniki analizy pokazują, że każdy ze związków jest istotny statystycznie – tj. co najmniej na poziomie $p < 0,05$ oprócz przypadku, w którym analizuje się współwystępowanie wartości realizowanych projektów „twardych” z liczbą zrealizowanych projektów „miękkich”.

W zakresie pozostałych zmiennych widać, że liczba realizowanych projektów „twardych” jest istotnie i silnie powiązana z ogólną wartością realizacji tego typu. Wartość projektów „twardych” koreluje jednak umiarkowanie silnie również z wartością realizowanych projektów „miękkich”. Obie

⁹ Makać W., Urbanek-Krzysztofiak D., *Metody opisu statystycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995, s. 150

korelacje mają znak dodatni, a co za tym idzie – wraz ze wzrostem jednej zmiennej dostrzec można wzrost drugiej zmiennej. Ponadto liczba realizowanych projektów „twardych” koreluje istotnie i dodatnio z wartością oraz liczbą realizowanych projektów „miękkich”. Są to związki o średniej sile. Wartość realizowanych projektów „miękkich” powiązana jest silnie z liczbą realizacji projektów tego typu. Zbiorczo wszystkie współczynniki korelacji zaprezentowano w tabeli 3.7.

Tabela 3.7. Korelacja rang Spearmana pomiędzy liczbą i wartością projektów „miękkich” a liczbą i wartością zrealizowanych projektów „twardych”

		Wartość realizowanych projektów „twardych”	Liczba realizowanych projektów „twardych”	Wartość realizowanych projektów „miękkich”
Liczba realizowanych projektów „twardych”	rho Spearmana	0,678		
	Istotność	0,000		
Wartość realizowanych projektów „miękkich”	rho Spearmana	0,373	0,469	
	Istotność	0,004	0,000	
Liczba realizowanych projektów „miękkich”	rho Spearmana	0,192	0,354	0,816
	Istotność	0,149	0,006	0,000

Źródło: opracowanie własne

3.4 Wyniki badań kwestionariuszowych

3.4.1 Charakterystyka próby badawczej

3.4.1.1 Grupa badanych: władze uczelni (rektorzy i prorektorzy)

Jak już wskazano, jako podmiot badań uznano 61 uczelni, które mają prawo do nadawania stopnia doktora w dyscyplinach uznawanych w dokumentach strategicznych za priorytetowe. Analiza danych na temat władz uczelni dostarczyła informacji dotyczących liczebności populacji władz uczelni, rozumianych jako rektorzy oraz prorektorzy – 285 osób. Spośród rozesłanych 285 ankiet otrzymano 76 odpowiedzi, z których 74 zostały zakwalifikowane jako prawidłowe. W przypadku jednej uczelni autor badań uzyskał 2 odmowy wypełnienia ankiety motywowane polityką informacyjną jednostki.

Badania były realizowane za pomocą papierowego kwestionariusza rozsyłanego pocztą w okresie maj–czerwiec 2014 roku. Autor badania otrzymał ankiety ze wszystkich 16 województw. Największa liczba ankiet została odesłana z województwa mazowieckiego (14,86% – 11 ankiet). Najmniej ankiet odesłano z województw: kujawsko-pomorskiego i warmińsko-mazurskiego (po 1 ankiecie, co stanowi 1,35% odpowiedzi). W tabeli 3.8 zaprezentowano liczbę i procent odpowiedzi udzielonych przez rektorów i prorektorów według województw.

Tabela 3.8. Odpowiedzi udzielone przez rektorów i prorektorów wg województw

Województwo	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Dolnośląskie	6,76%	5
Kujawsko-pomorskie	1,35%	1
Lubelskie	9,46%	7
Lubuskie	2,70%	2

Województwo	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Łódzkie	2,70%	2
Małopolskie	6,76%	5
Mazowieckie	14,86%	11
Opolskie	2,70%	2
Podkarpackie	4,05%	3
Podlaskie	5,41%	4
Pomorskie	10,81%	8
Śląskie	12,16%	9
Świętokrzyskie	5,41%	4
Warmińsko-mazurskie	1,35%	1
Wielkopolskie	6,76%	5
Zachodniopomorskie	6,76%	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Należy podkreślić, że proporcje odpowiedzi dla większości województw oddają proporcje w rozmieszczeniu przestrzennym badanych uczelni. Jedynymi wyjątkami są województwa: kujawsko-pomorskie oraz łódzkie, które są niedoreprezentowane (odsetek ankiet jest mniejszy niż procent populacji z tych regionów) oraz lubelskie, które jest nadreprezentowane (odsetek zwróconych ankiet jest wyższy niż udział w populacji). W pozostałych przypadkach różnica pomiędzy udziałem w populacji a odsetkiem odesłanych ankiet jest niewielka (do 2%).

Zdecydowana większość respondentów w tej grupie reprezentuje władze uczelni, na których studiuje mniej niż 20 tys. studentów. Wynika to z faktu, że szkoły wyższe o takiej liczebności w badanej populacji stanowią większość (tabela 3.9).

Tabela 3.9. Odpowiedzi udzielone przez rektorów i prorektorów według liczby studentów

Liczba studentów	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Do 9999	37,84%	28
10 000 – 19 9999	33,78%	25
20 000 – 29 999	18,92%	14
Powyżej 30 000	9,46%	7

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Największą grupą respondentów byli przedstawiciele władz tych uczelni, które mają uprawnienia do nadawania stopnia doktora w naukach technicznych. Należy jednak pamiętać, że prawie wszystkie uczelnie mają uprawnienia w więcej niż jednym obszarze, stąd dane nie sumują się do liczby badanych uczelni (tabela 3.10).

Tabela 3.10. Odpowiedzi udzielone przez rektorów i prorektorów według posiadanych przez uczelnię uprawnień

Uprawnienia w obszarze	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Nauk technicznych	62,16%	46
Nauk ścisłych	44,59%	33

Uprawnienia w obszarze	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Nauk przyrodniczych	36,49%	27
Nauk medycznych	21,62%	16

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Zdecydowaną większość przedstawicieli władz uczelni uczestniczących w badaniach stanowili prorektorzy (90,54%), a 9,46% kwestionariuszy pochodziło od rektorów.

3.4.1.2 Grupa badanych: doktoranci

W ramach badań prowadzonych wśród doktorantów w maju–czerwcu 2014 roku uzyskano łącznie 481 wypełnionych ankiet. Ponieważ kluczowe w tym zakresie było doprecyzowanie obszaru, w jakim doktoranci realizują swoje badania, odrzucone zostały ankiety, w których respondenci wskazali, że realizują doktorat w innym obszarze niż nauki techniczne, ścisłe, przyrodnicze lub medyczne. W związku z tym, że 31 osób wskazało inne obszary, ankiety te nie zostały uwzględnione. Pod uwagę wzięto 450 ankiet. Największa liczba ankiet otrzymanych w badaniu pochodzi z województw: pomorskiego i dolnośląskiego, najmniej zaś z województw świętokrzyskiego, warmińsko-mazurskiego oraz podkarpackiego. Żadnej ankiety nie otrzymano od doktorantów studiujących w województwie kujawsko-pomorskim. W tabeli 3.11 zamieszczono dokładne dane na temat lokalizacji respondentów w grupie doktorantów.

Tabela 3.11. Lokalizacja respondentów z grupy doktorantów według województw

Województwo	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Dolnośląskie	28,22%	127
Kujawsko-pomorskie	0,00%	0
Lubelskie	2,44%	11
Lubuskie	0,67%	3
Łódzkie	1,78%	8
Małopolskie	2,22%	10
Mazowieckie	8,44%	38
Opolskie	1,56%	7
Podkarpackie	0,22%	1
Podlaskie	4,67%	21
Pomorskie	29,56%	133
Śląskie	5,78%	26
Świętokrzyskie	0,44%	2
Warmińsko-mazurskie	0,44%	2
Wielkopolskie	6,89%	31
Zachodniopomorskie	6,67%	30

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Największą grupę doktorantów stanowiły osoby w wieku 25–30 lat – było ich ponad 87%. Osoby w wieku poniżej 24 lat stanowią niecałe 6% badanych, osoby starsze niż 30 lat zaś to prawie 6,5% badanych. W tabeli 3.12 zamieszczono zestawienie wieku badanych doktorantów.

Tabela 3.12. Respondenci z grupy doktorantów według wieku

Wiek badanych	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
23	0,22%	1
24	5,56%	25
25	15,56%	70
26	16,67%	75
27	19,11%	86
28	18,67%	84
29	11,78%	53
30	6,00%	27
31	1,78%	8
32	1,33%	6
33	0,89%	4
34	0,89%	4
35	0,89%	4
36	0,22%	1
39	0,22%	1
43	0,22%	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Wśród badanych doktorantów nieznaczną przewagę liczebną miały kobiety – ponad 52%. W tabeli 3.13. przedstawiono dane dotyczące podziału na płeć respondentów z grupy doktorantów.

Tabela 3.13. Respondenci z grupy doktorantów według płci

Płeć	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Kobieta	235	52,22%
Mężczyzna	215	47,78%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

3.4.1.3 Grupa badanych: przedsiębiorcy

Trzecią grupą badanych byli przedsiębiorcy. W ramach badań tej grupy uzyskano 121 odpowiedzi. Wszystkie zostały uznane za prawidłowe. Największą grupą spośród badanych przedsiębiorstw stanowiły te, które znajdują się w województwie mazowieckim – ponad 20%. Najmniej odpowiedzi otrzymano z województw: lubuskiego, łódzkiego, opolskiego oraz warmińsko-mazurskiego. Łącznie stanowią one niecałe 9%. Dane dotyczące lokalizacji respondentów w grupie przedsiębiorców zamieszczono w tabeli 3.14.

Tabela 3.14. Lokalizacja respondentów z grupy przedsiębiorców według województw

Województwo	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Dolnośląskie	6,61%	8
Kujawsko-pomorskie	4,96%	6
Lubelskie	6,61%	8
Lubuskie	2,48%	3

Województwo	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Łódzkie	2,48%	3
Małopolskie	3,31%	4
Mazowieckie	20,66%	25
Opolskie	1,65%	2
Podkarpackie	6,61%	8
Podlaskie	3,31%	4
Pomorskie	15,70%	19
Śląskie	9,92%	12
Świętokrzyskie	3,31%	4
Warmińsko-mazurskie	1,65%	2
Wielkopolskie	6,61%	8
Zachodniopomorskie	4,13%	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Jeśli chodzi o wielkość przedsiębiorstw, to dominującą, ale niemającą bezwzględnej większości grupą były podmioty zatrudniające 10–49 pracowników, które stanowiły prawie 40% badanych. Prawie 30% stanowiły mikroprzedsiębiorstwa (rozumiane jako podmioty zatrudniające do 9 pracowników). Podział respondentów w grupie przedsiębiorców według wielkości organizacji zamieszczono w tabeli 3.15.

Tabela 3.15. Respondenci z grupy przedsiębiorców według wielkości reprezentowanych przez nich organizacji

Wielkość organizacji	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Do 9 pracowników	29,75%	36
10–49 pracowników	38,02%	46
50–249 pracowników	23,14%	28
250–999 pracowników	4,96%	6
Powyżej 1000 pracowników	4,13%	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

3.4.2 Charakterystyka powodów aplikowania o środki unijne przez władze uczelni

Istotnym aspektem zarządczym jest już sama decyzja o aplikowaniu o środki unijne. Choć decyzja ta może wynikać z inicjatywy jednostek naukowych lub pojedynczych członków personelu, to każdorazowo bieg tej sprawie nadają władze uczelni, zezwalając bądź nie na aplikację o dofinansowanie dla jednostki jako całości. Stąd interesujące z punktu widzenia badacza jest ustalenie, co motywuje jednostki do podejmowania działań oraz wskazanie czynników stymulujących lub utrudniających aplikowanie. Dane na ten temat zawarto w części ankiety wypełnianej przez kierownictwo uczelni.

Istotnym zagadnieniem jest zbadanie, ile spośród badanych uczelni przyjęło strategię rozwoju. W literaturze poświęconej zarządzaniu strategicznemu na uczelniach wyższych w Polsce można znaleźć pogląd, że znaczna część lub nawet większość uczelni takiego dokumentu nie ma. Takie

dane można znaleźć w raporcie przygotowanym przez ekspertów UJ w Krakowie na temat wpływu projektów zrealizowanych dzięki funduszom europejskim przez uczelnie wyższe z terenu województwa małopolskiego na wzrost konkurencyjności gospodarczej regionu z 2009 roku, gdzie z zebranych informacji wynikało, że większość małopolskich uczelni takich dokumentów nie miała lub były one w trakcie przygotowywania. Nasunęło to wniosek, że w szkołach wyższych występuje brak tradycji strategicznego i biznesowego planowania działań¹⁰. K. Leja, który badał misje i strategie uczelni wyższych, wskazuje, że na siedmiu z czternastu badanych przez niego uczelni technicznych opracowano taki dokument. Na pozostałych uczelniach za strategię przyjęto program wyborczy rektora¹¹. Analiza przeprowadzona przez autora niniejszej dysertacji wskazuje, że na 62 badane uczelnie 52 mają taki dokument, 9 z nich zaś takim dokumentem nie dysponuje, zaś 1 był w czasie badań w trakcie opracowywania. Oznacza to, że wzrosła świadomość konieczności posiadania strategii rozwoju uczelni. Warto podkreślić, że w przypadkach, kiedy nie stwierdzono, aby uczelnia miała strategię rozwoju, odpowiednie dokumenty miały wydziały uczelni, w dwóch przypadkach zaś taka strategia była opracowywana w trakcie prowadzenia badań.

Prawie wszyscy ankietowani przedstawiciele władz uczelni wskazali, że realizowane przez ich szkoły projekty współfinansowane ze środków UE zostały wcześniej wpisane w strategię rozwoju uczelni. Warto podkreślić, że znaczna część uczelni swoje projekty realizuje zgodnie ze strategią rozwoju regionu lub regionalną strategią innowacji. Prawie 1/3 uczelni wpisuje je również w lokalną (miejską) strategię rozwoju. Ankietowani mogli również wskazać inne dokumenty: jako najczęściej pojawiający się dokument wskazywali oni SRK oraz strategię rozwoju obszarów metropolitalnych (tabela 3.16).

Tabela 3.16. Dokumenty strategiczne warunkujące realizację projektów uczelnianych współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej

Dokument	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Strategia Rozwoju Uczelni	98,65%	73
Strategia Rozwoju Regionu	68,92%	51
Lokalna Strategia Rozwoju (miasta)	29,73%	22
Regionalna Strategia Innowacji	43,24%	32
Inne	10,81%	8

Źródło: badania własne

W dalszej części badania przedstawiciele władz uczelni proszeni byli o wskazanie czynników motywujących ich do aplikowania o środki unijne. W pytaniu przedstawiono im do wyboru 5 czynników wraz z 5-stopniową skalą Likerta. Najważniejszym czynnikiem okazała się chęć poprawy jakości kształcenia na studiach I oraz II stopnia (prawie 95%). Władze uczelni postrzegają realizację projektów współfinansowanych ze środków UE jako czynnik budujący prestiż danej uczelni. Ponad

¹⁰ Górniak J., Jelonek M., Kwinta-Odrzywołek J., Skrzyńska J., Uhl H., *Ocena wpływu projektów zrealizowanych dzięki funduszom europejskim przez uczelnie wyższe z terenu województwa małopolskiego na wzrost konkurencyjności gospodarczej regionu oraz wzmocnienie potencjału sektora badawczo-naukowego w województwie*, Centrum Analiz i Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 29

¹¹ Leja K., *Kilka uwag o misjach i strategiach uczelni technicznych*, [w:] Cyfert S., Kochalski C. (red.), *Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2011, s. 62

83% ankietowanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że czynnikiem motywującym uczelnię do aplikowania o środki unijne jest wzrost jej prestiżu. W znacznie mniejszym stopniu aplikowanie o środki unijne było motywowane poprawą jakości na studiach doktoranckich (ponad 75%) oraz rozwiązaniem bieżących problemów (67%). Ankietowani zdecydowanie odrzucili stwierdzenie, że motywacją do aplikowania o środki UE były podobne działania konkurencyjnych uczelni. Szczegółowe wyniki dotyczące powodów aplikowania o środki UE przez badane uczelnie przedstawiono w tabeli 3.17.

Tabela 3.17. Motywacja do ubiegania się o środki unijne według władz badanych uczelni

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Poprawa jakości kształcenia na studiach I oraz II stopnia	2,70%	1,35%	1,35%	27,03%	67,57%
Wzrost prestiżu uczelni	0,00%	5,41%	10,81%	44,59%	39,19%
Poprawa jakości kształcenia na studiach doktoranckich	2,70%	4,05%	17,57%	31,08%	44,59%
Rozwiązanie bieżących problemów funkcjonowania uczelni	12,16%	6,76%	13,51%	39,19%	28,38%
Aplikowanie o środki unijne przez konkurencyjne uczelnie	36,49%	20,27%	28,38%	13,51%	1,35%

Źródło: badania własne

Ankietowani rektorzy i prorektorzy zostali poproszeni o wskazanie czynników ułatwiających oraz utrudniających aplikowanie o środki unijne (tabele 3.18 i 3.19). Za najważniejsze czynniki ułatwiające aplikowanie o środki unijne uznano sprawność kadry aplikującej oraz korzyści finansowe dla uczelni (ponad 80%). Prawie 60% badanych przedstawicieli władz uczelni oceniło, że istotnym czynnikiem ułatwiającym aplikację jest kwestia wartości dodanej projektu w kontekście systemu szkolnictwa wyższego. Nieco ponad połowa badanych wskazała na przejrzystość zasad aplikowania czy rozpoznawalność marki uczelni. Za najmniej istotne w tym kontekście władze uczelni uważają słabość konkurencyjnych uczelni lub wręcz ich brak (tabela 3.18).

Tabela 3.18. Czynniki ułatwiające aplikowanie uczelni o środki unijne

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Wartość dodana projektu dla całego sektora szkolnictwa wyższego	1,35%	8,11%	37,84%	35,14%	17,57%
Korzyści finansowe dla samej uczelni	0,00%	4,05%	14,86%	43,24%	37,84%
Sprawna kadra aplikująca	0,00%	2,70%	14,86%	39,19%	43,24%
Przejrzyste zasady aplikowania	0,00%	10,81%	37,84%	27,03%	24,32%
Przychylność władz regionalnych	4,05%	5,41%	32,43%	41,89%	16,22%
Wielkość uczelni (im większa uczelnia, tym łatwiej aplikować)	2,70%	14,86%	39,19%	31,08%	12,16%

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Powszechna znajomość „marki uczelni”	1,35%	8,11%	39,19%	39,19%	12,16%
Słabość lub brak konkurencji na rynku szkół wyższych	22,97%	37,84%	29,73%	9,46%	0,00%
Możliwość współfinansowania projektów ze środków własnych	8,11%	24,32%	33,78%	29,73%	4,05%

Źródło: badania własne

W badaniach poruszono również kwestię wielkości uczelni i jej wpływ na proces aplikowania o środki UE. W świetle odpowiedzi ankietowanych wielkość uczelni raczej nie jest czynnikiem ani ułatwiającym, ani utrudniającym. Tylko niewiele ponad 43% badanych wskazało ten czynnik jako ułatwienie w procesie aplikowania, podczas gdy 39% nie ma w tej kwestii sprecyzowanego zdania. Wielkość uczelni w żaden sposób nie utrudnia również aplikowania – badani wskazali, że nie zgadzają się ze stwierdzeniem, że mniejszym uczelniom trudniej aplikować (prawie 50% stwierdzeń), prawie 70% zaś nie zgadza się ze stwierdzeniem, że duża uczelnia może mieć trudności z aplikowaniem.

Z badań wynika, że trudno wskazać wyraźny najważniejszy czynnik utrudniający aplikowanie. Za najważniejszy czynnik utrudniający aplikowanie o środki uznano problem ze zdobyciem tzw. wkładu własnego (wskazało na niego ponad 41% badanych). Jako jeden z ważniejszych czynników utrudniających aplikowanie wymieniono błędne informacje ze strony instytucji zarządzających programem operacyjnym, w którego ramach wdrażany był projekt. Łącznie ponad 35% zgadza się z tym stwierdzeniem. Na niską sprawność kadry aplikującej wskazało 31% badanych.

Tabela 3.19. Czynniki utrudniające aplikowanie uczelni o środki unijne

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Zbyt mała uczelnia (im mniejsza uczelnia, tym trudniej aplikować)	31,08%	17,57%	24,32%	20,27%	6,76%
Zbyt duża uczelnia (im większa uczelnia, tym trudniej aplikować)	36,49%	31,08%	25,68%	6,76%	0,00%
Niedobory kadry naukowej uczelni	25,68%	24,32%	24,32%	20,27%	5,41%
Niska sprawność kadry aplikującej	21,62%	21,62%	25,68%	21,62%	9,46%
Błędne informacje ze strony instytucji wdrażającej program	12,16%	18,92%	33,78%	22,97%	12,16%
Brak przychylności władz regionalnych	20,27%	28,38%	31,08%	14,86%	5,41%
Trudności w zdobyciu współfinansowania ze środków własnych	6,76%	17,57%	33,78%	27,03%	14,86%

Źródło: badania własne

3.4.3 Ocena czynników mających wpływ na jakość kształcenia i zarządzanie nią na studiach doktoranckich

3.4.3.1 Grupa badanych: władze uczelni (rektorzy i prorektorzy)

W części pierwszej niniejszej pracy jakość kształcenia określono jako **stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy**. Z tego punktu widzenia zasadne jest zbadanie, jakie czynniki zdaniem najważniejszych grup interesariuszy mają wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich. W badaniu rektorzy i prorektorzy zostali poproszeni o wskazanie tych czynników, które wpływają na jakość kształcenia. Czynniki te zostały wyselekcjonowane w oparciu o studia literaturowe, analizę dokumentów strategicznych, jak również doświadczenia własne autora poparte rozmowami z praktykami zajmującymi się studiami doktoranckimi.

W grupie władz uczelni za najważniejsze czynniki uznano infrastrukturę naukowo-badawczą i infrastrukturę dydaktyczną. Ze stwierdzeniem, że wymienione czynniki mają wpływ na jakość kształcenia, zgadza się ponad 97% badanych. Ważne są także: bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych oraz znajomość języka angielskiego wśród samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych. Zdaniem rektorów najmniejszy wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich mają normatywne systemy zarządzania oraz stypendia naukowe dla doktorantów. W tabeli 3.20 zamieszczono wyniki badań dotyczące przedstawionych czynników mających wpływa na jakość kształcenia.

Tabela 3.20. Czynniki mające wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich w opinii władz badanych uczelni

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych	0,00%	1,35%	6,76%	41,89%	50,00%
Dodatkowe stypendia naukowe dla doktorantów	1,35%	10,81%	20,27%	37,84%	29,73%
Infrastruktura dydaktyczna	0,00%	1,35%	1,35%	27,03%	70,27%
Infrastruktura naukowo-badawcza	0,00%	1,35%	1,35%	35,14%	62,16%
Liczba samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych	0,00%	2,70%	14,86%	50,00%	32,43%
Możliwości sfinansowania udziału w konferencjach naukowych	0,00%	2,70%	17,57%	36,49%	43,24%
Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych doktorantów	0,00%	4,05%	17,57%	44,59%	33,78%
Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych	0,00%	2,70%	12,16%	60,81%	24,32%

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Wdrożenie przez Uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością (np. ISO 9001, ISO 29990)	2,70%	6,76%	39,19%	39,19%	12,16%
Znajomość języka angielskiego wśród samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych	0,00%	1,35%	8,11%	43,24%	47,30%

Źródło: badania własne

3.4.3.2 Grupa badanych: doktoranci

W grupie doktorantów jako czynniki, które w największym stopniu kształtują jakość kształcenia na studiach III stopnia, uznano bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych. Ze stwierdzeniem tym zgadza się 90% doktorantów. Na drugim miejscu pod względem oceny wpływu na jakość kształcenia znalazła się możliwość sfinansowania udziału w konferencjach naukowych (88% doktorantów). Z punktu widzenia tej grupy badanych istotna jest także infrastruktura naukowo-badawcza – prawie 87% doktorantów wskazało na nią jako na czynnik mający wpływ na jakość kształcenia. Zdaniem autora takie postrzeganie czynników wpływających na jakość kształcenia sprawia, że należy oceniać je zupełnie odmiennie niż studia I i II stopnia. Widać wyraźnie, że potrzeby doktorantów są zupełnie inne niż potrzeby studentów niższych stopni, którzy mają bardzo ograniczoną styczność z infrastrukturą badawczą i literaturą naukową. Kolejne istotne czynniki, które zdaniem doktorantów wpływają na jakość kształcenia, to możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych (ponad 85% odpowiedzi) oraz dodatkowe stypendia naukowe (83% odpowiedzi).

Za najmniej istotne doktoranci uznali wdrożenie przez uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością (np. ISO 9001, ISO 29990) oraz liczbę samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych, a zatem elementów formalnych procesu kształcenia. Szczegółowe wyniki badań dotyczące czynników mających wpływ na jakość kształcenia wg opinii doktorantów przedstawiono w tabeli 3.21.

Tabela 3.21. Czynniki mające wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich wg opinii doktorantów

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych	6,89%	1,33%	1,78%	7,33%	82,67%
Dodatkowe stypendia naukowe dla doktorantów	6,67%	4,44%	5,78%	25,56%	57,56%
Infrastruktura dydaktyczna	5,78%	6,44%	10,89%	36,00%	40,89%
Infrastruktura naukowo-badawcza	4,67%	4,44%	3,11%	30,67%	57,11%
Liczba samodzielnych pracowników naukowo-	4,22%	11,11%	20,67%	35,11%	28,89%

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
dydaktycznych					
Możliwości sfinansowania udziału w konferencjach naukowych	6,00%	3,33%	2,67%	19,56%	68,44%
Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych doktorantów	6,00%	2,89%	5,56%	20,22%	65,33%
Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych	6,22%	5,33%	13,11%	29,11%	46,22%
Wdrożenie przez uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością (np. ISO 9001, ISO 29990)	7,78%	15,11%	37,33%	29,33%	10,44%
Znajomość języka angielskiego wśród samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych	5,33%	4,00%	10,67%	27,78%	52,22%

Źródło: badania własne

3.4.3.3 Grupa badanych: przedsiębiorcy

W grupie przedsiębiorców jako najważniejszy czynnik kształtujący jakość kształcenia na studiach doktoranckich uznaje się infrastrukturę naukowo-badawczą oraz znajomość języka angielskiego wśród samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych (po 81% pozytywnych wskazań). Za istotny czynnik przedsiębiorcy uznają także bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych oraz infrastrukturę dydaktyczną. Podobnie jak w przypadku doktorantów najmniejszy wpływ na jakość kształcenia zdaniem przedsiębiorców mają liczba samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych oraz wdrożenie przez uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością. Szczegółowe wyniki badań dotyczące czynników mających wpływ na jakość kształcenia w opinii przedsiębiorców przedstawiono w tabeli 3.22.

Tabela 3.22. Czynniki mające wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich w opinii przedsiębiorców

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych	6,61%	4,96%	10,74%	28,93%	48,76%
Dodatkowe stypendia naukowe dla doktorantów	6,61%	6,61%	17,36%	35,54%	33,88%
Infrastruktura dydaktyczna	8,26%	5,79%	8,26%	33,88%	43,80%
Infrastruktura naukowo-badawcza	6,61%	6,61%	5,79%	33,88%	47,11%
Liczba samodzielnych pracowników naukowo-	5,79%	7,44%	28,93%	28,93%	28,93%

Czynnik	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
dydaktycznych					
Możliwości sfinansowania udziału w konferencjach naukowych	8,26%	2,48%	16,53%	35,54%	37,19%
Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych doktorantów	8,26%	3,31%	11,57%	37,19%	39,67%
Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych	5,79%	7,44%	9,92%	39,67%	37,19%
Wdrożenie przez uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością (np. ISO 9001, ISO 29990)	10,74%	15,70%	28,93%	35,54%	9,09%
Znajomość języka angielskiego wśród samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych	9,09%	4,13%	5,79%	25,62%	55,37%

Źródło: badania własne

3.4.4 Ocena wpływu realizacji polityki strukturalnej Unii Europejskiej na jakość kształcenia na studiach doktoranckich

3.4.4.1 Opinie władz uczelni (rektorów i prorektorów)

Kwestia określenia czynników mających wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich jest jeszcze bardziej interesująca w zestawieniu z badaniem wpływu realizacji projektów współfinansowanych ze środków projektu. Rektorzy i prorektorzy badanych uczelni zostali poproszeni o odpowiedź na pytanie dotyczące ich opinii na temat wpływu poszczególnych typów projektów na jakość kształcenia.

Władze uczelni wskazują na to, że realizacja projektów „miękkich” (np. stypendia naukowe, staże wyjazdowe, kursy itp.) współfinansowanych ze środków unijnych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Z takim stwierdzeniem zgadza się ponad 67% badanych. Przeciwnego zdania jest niespełna 14%. W tabeli 3.23 zamieszczono wyniki badań dotyczące oceny wpływu realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia.

Tabela 3.23. Ocena wpływu realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia – władze uczelni

Realizacja projektów „miękkich” współfinansowanych ze środków unijnych wpływa na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	1,35%	1
Raczej się nie zgadzam	13,51%	10
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	17,57%	13
Raczej się zgadzam	47,30%	35

Realizacja projektów „miękkich” współfinansowanych ze środków unijnych wpływa na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się zgadzam	20,27%	15

Źródło: badania własne

W nieco mniejszym stopniu władze uczelni dostrzegają wpływ projektów „twardych” (np. budowa lub modernizacja budynków, zakup wyposażenia) współfinansowanych ze środków UE na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Na taki wpływ wskazuje prawie połowa badanych, mniej niż 20% zaś jest przeciwnego zdania. Niesprecyzowaną opinię w tym zakresie ma ponad 21% badanych. W tabeli 3.24 zaprezentowano wyniki badań w tym zakresie.

Tabela 3.24. Ocena wpływu realizacji projektów „twardych” na poprawę jakości kształcenia – władze uczelni

Realizacja projektów „twardych” współfinansowanych ze środków UE wpływa na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	8,11%	6
Raczej się nie zgadzam	10,81%	8
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	21,62%	16
Raczej się zgadzam	40,54%	30
Zdecydowanie się zgadzam	18,92%	14

Źródło: badania własne

Biorąc pod uwagę wieloaspektowy charakter badanego zjawiska, za zasadne uznano ustalenie, czy pożądana jest równowaga między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”). Większość badanych przedstawicieli władz uczelni zgadza się z tym stwierdzeniem (57%), a przeciwnego zdania jest jedynie 14%. Sprecyzowanego zdania nie ma prawie 30% badanych. Warto dodać, że uznawanie równowagi między typami projektów za pożądane lub nie może każdorazowo wynikać z konkretnych uwarunkowań, np. posiadanej bazy infrastrukturalnej lub licznej kadry profesorskiej. Wyniki przedstawiające szczegółowo ten aspekt badań zamieszczono w tabeli 3.25.

Tabela 3.25. Ocena wpływu równowagi między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) na poprawę jakości kształcenia – władze uczelni

Równowaga między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) jest pożądana z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	6,76%	5
Raczej się nie zgadzam	6,76%	5
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	28,38%	21
Raczej się zgadzam	40,54%	30
Zdecydowanie się zgadzam	17,57%	13

Źródło: badania własne

Rektorzy i prorektorzy zostali zapytani o ocenę projektów z punktu widzenia przydatności w realizacji prac doktorskich oraz o wpływ projektu na uwarunkowania zewnętrzne: szanse doktorantów na rynku pracy oraz innowacyjność regionu. Badani zdecydowanie wskazali na

przydatność udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia realizacji prac doktorskich – ponad 90% zgadza się z takim stwierdzeniem, podczas gdy mniej niż 10% nie ma sprecyzowanego zdania lub nie zgadza się z takim poglądem. W tabeli 3.26 zamieszczono wyniki badań dotyczących tego zagadnienia.

Tabela 3.26. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej z punktu widzenia realizacji prac badawczych – władze uczelni

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE jest przydatny w realizacji prac doktorskich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	0,00%	0
Raczej się nie zgadzam	2,70%	2
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	5,41%	4
Raczej się zgadzam	60,81%	45
Zdecydowanie się zgadzam	31,08%	23

Źródło: badania własne

Nieco mniej pozytywnych ocen formułowanych przez władze uczelni otrzymało stwierdzenie o poprawie sytuacji doktorantów na rynku pracy dzięki ich uczestnictwu w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE. Warto tutaj jednak podkreślić, że szanse na rynku pracy są determinowane nie tylko przez samą realizację lub obronę pracy doktorskiej. Ważna jest także dyscyplina realizacji pracy lub lokalizacja uczelni, np. inne szanse na rynku pracy mają doktoranci realizujący badania w dużych ośrodkach (Warszawa, Kraków, Wrocław) i w dyscyplinach uchodzących za dobrze płatne, a inne doktoranci z małych ośrodków (Kielce, Opole) realizujący badania w obszarach, gdzie nie występuje deficyt kadr. Abstrahując od tych rozważań, należy stwierdzić, że władze uczelni w ponad 60% zgadzają się z omawianym stwierdzeniem, nieco ponad 30% zaś nie ma w tej kwestii sprecyzowanego zdania (tabela 3.27).

Tabela 3.27. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej z punktu widzenia poprawy szans na rynku pracy – władze uczelni

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE poprawi szanse doktorantów na rynku pracy	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	0,00%	0
Raczej się nie zgadzam	2,70%	2
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	32,43%	24
Raczej się zgadzam	45,95%	34
Zdecydowanie się zgadzam	18,92%	14

Źródło: Badania własne

Rektorzy i prorektorzy zostali poproszeni także o ocenę wpływu udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE na innowacyjność regionu. Zgodnie z danymi uzyskanymi w badaniu należy wskazać, że ocena ta jest

pozytywna: ponad 70% ankietowanych uważa, że taki pozytywny wpływ występuje. Jednocześnie prawie ¼ badanych nie potrafi wskazać jednoznacznej odpowiedzi (tabela 3.28).

Tabela 3.28. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej z punktu innowacyjności regionu – władze uczelni

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE będzie miał wpływ na innowacyjność regionu	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	0,00%	0
Raczej się nie zgadzam	2,70%	2
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	24,32%	18
Raczej się zgadzam	58,11%	43
Zdecydowanie się zgadzam	14,86%	11

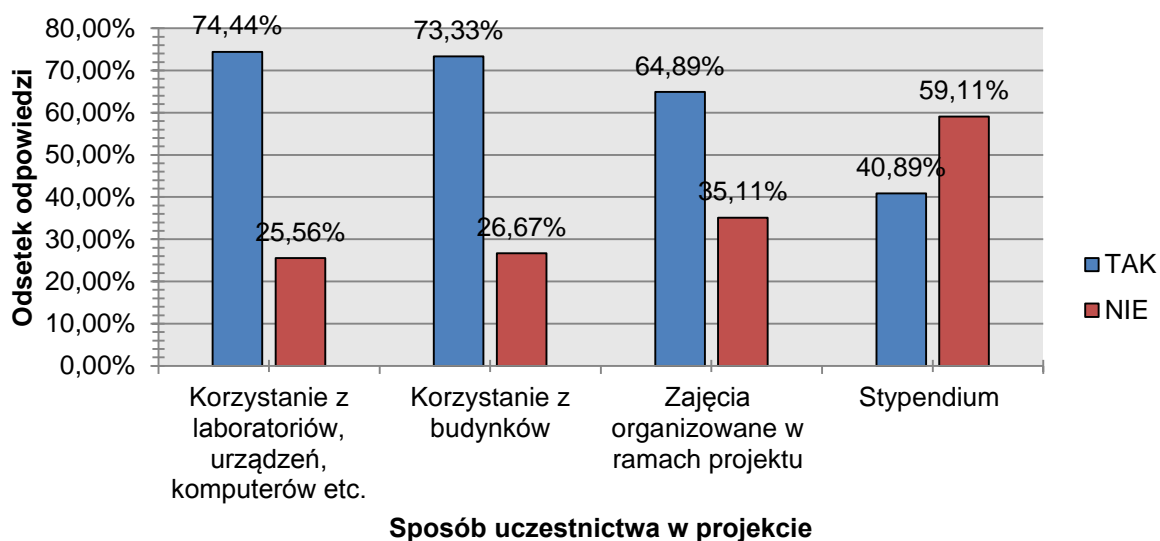
Źródło: badania własne

3.4.4.2 Opinie doktorantów

W początkowych pytaniach kwestionariusza doktoranci zostali zapytani o to, czy decydując o podjęciu studiów, wiedzieli o realizowanych przez uczelnie projektach współfinansowanych ze środków UE. Z badań wynika, że doktoranci w większości o tym wiedzieli; potwierdziło to 66,89% respondentów. W kolejnych pytaniach ustalono rodzaje działań, w jakich uczestniczyli doktoranci.

Doktorantów poproszono o ocenę wpływu projektów, zarówno „twardych”, jak i „miękkich”, na poprawę jakości kształcenia. Prawie ¾ doktorantów korzystało z budynków lub infrastruktury badawczej zrealizowanej przy wsparciu środków UE. Oznacza to szeroki zasięg oddziaływania projektów „twardych” na środowisko akademickie. W przypadku projektów „miękkich” zbadano, czy doktoranci uczestniczyli w zajęciach organizowanych w ramach projektów oraz czy pobierali stypendia naukowe. Badania pokazały, że ponad 60% respondentów brało udział w takich zajęciach, stypendia naukowe współfinansowane ze środków UE zaś pobierało nieco ponad 40% doktorantów biorących udział w badaniu. Na rysunku 3.5 zamieszczono dokładne wyniki badań dotyczące tego zagadnienia.

Rysunek 3.5. Udział doktorantów w różnych typach projektów



Źródło: badania własne

W toku badań sprawdzono też, na ile realizacja projektów współfinansowanych ze środków UE stanowiła czynnik decydujący o podjęciu studiów doktoranckich. Można stwierdzić, że doktoranci, idąc na studia, nie kierowali się wiedzą na temat realizowanych projektów współfinansowanych ze środków UE. Większość z nich nie zgodziła się ze stwierdzeniem, że realizacja projektów „miękkich” miała wpływ na podjęcie przez nich studiów doktoranckich (53%). Podobnie sytuacja wygląda w przypadku projektów „twardych” – 52% doktorantów nie brało pod uwagę ich realizacji przez uczelnię przy podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu studiów III stopnia. Realizacja projektów miała wpływ na decyzję o podjęciu studiów doktoranckich w przypadku ok. 30% doktorantów (projekty miękkie) oraz 25% doktorantów (projekty „twarde”). Szczegółowe wyniki badań dotyczących tego zagadnienia zamieszczono w tabelach 3.29 i 3.30.

Tabela 3.29. Ocena wpływu realizacji projektów „miękkich” przez uczelnie na podjęcie studiów doktoranckich

Realizacja projektów „miękkich” (np. stypendia, staże wyjazdowe, kursy itp.) współfinansowanych ze środków UE miała wpływ na podjęcie przez mnie studiów doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	34,00%	153
Raczej się nie zgadzam	19,56%	88
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	13,33%	60
Raczej się zgadzam	16,22%	73
Zdecydowanie się zgadzam	16,89%	76

Źródło: badania własne

Tabela 3.30. Ocena wpływu realizacji projektów „twardych” przez uczelnie na podjęcie studiów doktoranckich

Realizacja projektów „twardych” (np. budowa, modernizacja budynków, wyposażenie laboratoriów itp.) współfinansowanych ze środków UE miała wpływ na podjęcie przez mnie studiów doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	32,89%	148
Raczej się nie zgadzam	20,00%	90
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	20,89%	94
Raczej się zgadzam	15,78%	71
Zdecydowanie się zgadzam	10,44%	47

Źródło: badania własne

Doktoranci pytani o zadowolenie ze swoich studiów doktoranckich w większości wskazali, że ich podjęcie było dobrą decyzją – ponad 65% badanych potwierdziło zadowolenie. Zdecydowanie niezadowolonych ze swoich studiów było jedynie 3% badanych. Należy przy tym dodać, że odsetek niezadowolonych ze studiów doktoranckich jest tak niski, ponieważ w badaniach brali udział tylko czynni doktoranci. Ci, którzy są niezadowoleni, rezygnują z dalszego studiowania. Niemniej wysoki odsetek osób zadowolonych ze studiów doktoranckich należy odebrać jako fakt pozytywny. W tabeli 3.31 zamieszczono wyniki badań tego zagadnienia.

Tabela 3.31. Ocena zadowolenia ze studiów doktoranckich

Jestem zadowolona(-y) z moich studiów doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	3,11%	14
Raczej się nie zgadzam	15,33%	69
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	16,44%	74
Raczej się zgadzam	40,22%	181
Zdecydowanie się zgadzam	24,89%	112

Źródło: badania własne

Wyniki tych badań pozwoliły na sprawdzenie, czy zadowolenie doktorantów ze studiów ma związek z udziałem ich uczelni w projektach współfinansowanych ze środków UE. W tym celu przeprowadzono analizę z wykorzystaniem testu Manna-Whitneya (test Z) następujących 2 grup: wszystkich doktorantów oraz tych, którzy zadeklarowali uczestnictwo w zajęciach organizowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE. Test ten zastępuje klasyczny test t-Studenta dla dwóch średnich, gdy nie są spełnione warunki do jego stosowania¹². W tym przypadku rozkład wyników zmiennej zależnej w obu analizowanych grupach nie jest zbliżony do rozkładu normalnego.

Uzyskane wyniki pokazują, że obie grupy doktorantów istotnie różnią się pod względem oceny wpływu realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia oraz zadowolenia ze studiów doktoranckich. W wynikach przedstawionych zbiorczo w tabeli 3.32 widać, że doktoranci uczęszczający na wymienione zajęcia częściej wysoko oceniają pozytywny wpływ projektów „miękkich” na jakość kształcenia w porównaniu z tymi, którzy na takie zajęcia nie uczęszczali. Jednocześnie w badaniach wykazano, że osoby uczestniczące w zajęciach są bardziej zadowolone ze realizowanych studiów doktoranckich.

¹² Józwiak J., Podgórski J., *Statystyka od podstaw*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006, s. 280

Tabela 3.32. Porównanie opinii doktorantów uczestniczących i nieuczestniczących w zajęciach współfinansowanych ze środków UE na temat wpływu realizacji polityki strukturalnej UE na studia doktoranckie

Zmienne zależne	Doktoranci uczęszczający na zajęcia		Doktoranci nieuczęszczający na zajęcia		Z	Istotność
	M	SD	M	SD		
Wpływ realizacji projektów „miękkich” na jakość kształcenia na studiach doktoranckich	2,83	1,52	2,27	1,41	-3,670	0,000
Zadowolenie ze studiów doktoranckich	3,81	1,04	3,45	1,17	-3,122	0,002
Udział doktorantów w projektach jest pomocny w realizacji prac doktorskich	4,02	1,11	4,00	1,03	-0,577	0,564
Udział doktorantów w projektach poprawi ich szanse na rynku pracy	3,76	1,15	3,78	1,17	-0,250	0,802
Udział doktorantów będzie miał wpływ na innowacyjność regionu	3,71	1,10	3,82	1,09	-1,090	0,276

Źródło: badania własne

M – średnia; SD – odchylenie standardowe z próby; z – wynik testu Z Manna-Whitney’a

W kolejnym aspekcie badania sprawdzono, czy ustosunkowanie się do analizowanych w poprzednim punkcie twierdzeń, a także do pozytywnego wpływu dodatkowych stypendiów jest istotnie zróżnicowane ze względu na pobieranie stypendium współfinansowanego ze środków UE przez doktoranta. Wyniki testu Manna-Whitneya pokazują, że badani doktoranci w obu grupach istotnie różnią się ze względu na ocenę wpływu realizacji „miękkich” oraz dodatkowych stypendiów na polepszenie jakości kształcenia na studiach doktoranckich, jak również ze względu na ocenę zadowolenia z tychże studiów. Okazuje się, że doktoranci pobierający stypendia istotnie wyżej oceniali wpływ realizacji projektów „miękkich” na jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Jednocześnie częściej wyrażali zadowolenie ze studiów niż doktoranci, którzy stypendiów nie pobierali. Z kolei w zakresie pozostałych mierzonych zmiennych zależnych: opinii na temat wpływu udziału w projektach na prace doktoranckie, na szanse na rynku pracy oraz na innowacyjność regionu, różnice w obu porównywanych grupach są nieistotne statystycznie. Wyniki analizy zostały zamieszczone w tabeli 3.33.

Tabela 3.33. Porównanie opinii doktorantów pobierających stypendia doktoranckie współfinansowane ze środków UE i niepobierających takich stypendiów dotyczącej wpływu realizacji polityki strukturalnej UE na studia doktoranckie

Zmienne zależne	Doktoranci pobierający stypendium		Doktoranci niepobierający stypendium		Z	Istotność
	M	SD	M	SD		
Wpływ realizacji projektów „miękkich”	3,10	1,49	2,30	1,43	-5,554	0,000
Wpływ dodatkowych stypendiów dla doktorantów	4,33	1,16	4,16	1,17	-2,241	0,025
Zadowolenie ze studiów	3,92	1,04	3,52	1,11	-3,952	0,000
Udział doktorantów jest pomocny w realizacji prac doktorskich	4,08	1,09	3,97	1,07	-1,387	0,166

Udział doktorantów poprawi ich szanse na rynku pracy	3,79	1,16	3,74	1,16	-0,562	0,574
Udział doktorantów będzie miał wpływ na innowacyjność regionu	3,80	1,10	3,71	1,09	-1,066	0,286

Źródło: badania własne

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe z próby; *z* – wynik testu Z Manna-Whitney'a

Zbadano także różnicę w opiniach doktorantów w przypadku korzystania lub niekorzystania z infrastruktury (budynek), które zostały wybudowane lub zmodernizowane w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE. Przeprowadzony test Manna-Whitneya pokazuje, że badani doktoranci różnią się istotnie pod względem zadowolenia ze studiów oraz oceny wpływu realizacji projektów „twardych” na polepszenie jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Badani doktoranci, którzy korzystali z infrastruktury w postaci budynku uczelni, częściej są zadowoleni ze studiów oraz uznają znaczący wpływ realizacji projektów „twardych” w porównaniu z grupą doktorantów, którzy nie korzystali z tego typu infrastruktury. W przypadku pozostałych badanych zmiennych nie dostrzeżono istotnych różnic między dwiema porównywanymi grupami. Dokładne wyniki badań dotyczących tego zagadnienia zamieszczono w tabeli 3.34.

Tabela 3.34. Porównanie opinii doktorantów korzystających i niekorzystających z budynków wybudowanych/zmodernizowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE na temat wpływu realizacji polityki strukturalnej UE na studia doktoranckie

Zmienne zależne	Doktoranci korzystający z budynków		Doktoranci niekorzystający z budynków		Z	Istotność
	M	SD	M	SD		
Zadowolenie ze studiów doktoranckich	3,75	1,09	3,52	1,11	-2,034	0,042
Wpływ rozwoju infrastruktury naukowo-badawczej na jakość kształcenia na studiach doktoranckich	4,34	1,03	4,23	1,10	-1,215	0,224
Wpływ rozwoju infrastruktury dydaktycznej na jakość kształcenia na studiach doktoranckich	4,05	1,11	3,84	1,22	-1,639	0,101
Wpływ realizacji projektów „twardych” na jakość kształcenia na studiach doktoranckich	2,61	1,35	2,24	1,37	-2,704	0,007
Udział doktorantów jest pomocny w realizacji prac doktorskich	4,03	1,10	3,97	1,03	-0,962	0,336
Udział doktorantów poprawi ich szanse na rynku pracy	3,77	1,14	3,74	1,21	-0,007	0,994
Udział doktorantów będzie miał wpływ na innowacyjność regionu	3,81	1,09	3,59	1,09	-2,109	0,035

Źródło: badania własne

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe z próby; *z* – wynik testu Z Manna-Whitney'a

Zweryfikowano też opinię doktorantów dotyczącą korzystania lub niekorzystania z infrastruktury B+R współfinansowanej ze środków UE. W wyniku przeprowadzonego testu Manna-Whitneya okazało się, że istotne różnice można dostrzec jedynie w zakresie oceny wpływu rozwoju infrastruktury naukowo-badawczej na poprawę jakości kształcenia oraz realizacji projektów „twardych”. Doktoranci korzystający z infrastruktury B+R uzyskiwali istotnie statystycznie wyższe wyniki w zakresie tych dwóch zmiennych w porównaniu z doktorantami, którzy zadeklarowali, że nie korzystali z tego rodzaju infrastruktury (tabela 3.35).

Tabela 3.35. Porównanie opinii doktorantów korzystających i niekorzystających z infrastruktury B+R zakupionej w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE na temat wpływu realizacji polityki strukturalnej UE na studia doktoranckie

Zmienne zależne	Doktoranci korzystający z infrastruktury naukowej		Doktoranci niekorzystający z infrastruktury naukowej		Z	Istotność
	M	SD	M	SD		
Zadowolenie ze studiów	3,73	1,10	3,56	1,09	-1,597	0,110
Wpływ rozwoju infrastruktury naukowo-badawczej	4,35	1,05	4,20	1,05	-2,004	0,045
Wpływ rozwoju infrastruktury dydaktycznej	4,00	1,13	3,98	1,18	-0,095	0,924
Wpływ realizacji projektów „twardych”	2,62	1,36	2,19	1,33	-3,059	0,002
Udział doktorantów jest pomocny w realizacji prac doktorskich	4,04	1,09	3,93	1,05	-1,283	0,200
Udział doktorantów poprawi ich szanse na rynku pracy	3,80	1,14	3,67	1,20	-0,943	0,346
Udział doktorantów będzie miał wpływ na innowacyjność regionu	3,77	1,10	3,70	1,08	-0,771	0,441

Źródło: badania własne

M – średnia; SD – odchylenie standardowe z próby; z – wynik testu Z Manna-Whitney’a

Doktoranci zostali zapytani o ocenę wpływu realizacji projektów współfinansowanych ze środków unijnych na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. W większości wskazują oni na pozytywny wpływ na jakość kształcenia w odniesieniu do realizowanych projektów „miękkich” (ponad 75%). Mniej niż 12% wskazuje na brak wpływu takich inicjatyw. W tabeli 3.36 zamieszczono wyniki badań dotyczących tego zagadnienia.

Tabela 3.36. Ocena wpływu realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia – doktoranci

Realizacja projektów „miękkich” współfinansowanych ze środków unijnych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	5,56%	25
Raczej się nie zgadzam	6,22%	28
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	12,44%	56
Raczej się zgadzam	33,11%	149
Zdecydowanie się zgadzam	42,67%	192

Źródło: badania własne

Pomimo że doktoranci w niewielkim stopniu zwracali uwagę na realizację projektów „twardych” współfinansowanych przez uczelnię przy podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu studiów, to w zdecydowanej większości (78%) zgodzili się, że inwestycje w infrastrukturę (budynki, wyposażenie laboratoriów) mają wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Odmiennie zdanie deklarowało jedynie 11%, kolejne 11% zaś nie miało w tej kwestii sprecyzowanego zdania (tabela 3.37).

Tabela 3.37. Ocena wpływu realizacji projektów „twardych” na poprawę jakości kształcenia – doktoranci

Realizacja projektów „twardych” współfinansowanych ze środków UE ma wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	5,11%	23

Realizacja projektów „twardych” współfinansowanych ze środków UE ma wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Raczej się nie zgadzam	6,00%	27
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	10,67%	48
Raczej się zgadzam	37,33%	168
Zdecydowanie się zgadzam	40,89%	184

Źródło: badania własne

Badani doktoranci zostali poproszeni o wskazanie znaczenia równowagi między wsparciem „twardym” a wsparciem „miękkim” współfinansowanym ze źródeł unijnych z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia. Większość ankietowanych doktorantów stwierdziła, że równoważenie się obydwu typów projektów jest wskazane (60%). Jednocześnie prawie 12% uważało, że taka równowaga nie jest pożądana, prawie 28% zaś nie miało tej kwestii sprecyzowanego zdania. Dokładne wyniki badań zaprezentowano w tabeli 3.38.

Tabela 3.38. Ocena wpływu równowagi między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) na poprawę jakości kształcenia – doktoranci

Równowaga między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) jest pożądana z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	4,22%	19
Raczej się nie zgadzam	7,33%	33
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	27,78%	125
Raczej się zgadzam	37,78%	170
Zdecydowanie się zgadzam	22,89%	103

Źródło: badania własne

Istotnym aspektem badań była ocena doktorantów na temat przydatności projektów współfinansowanych ze środków UE dla realizacji prac doktorskich oraz szans na rynku pracy. Zgodnie z wynikami badań, ¼ badanych doktorantów uznało udział w takich projektach za przydatny w realizacji ich prac doktorskich. Liczba osób, które dostrzegają wpływ projektów „miękkich” na jakość kształcenia, wzrasta, jeśli weźmie się pod uwagę jedynie tę grupę doktorantów, która zadeklarowała udział w zajęciach współfinansowanych ze środków UE. Podobne zjawisko można zaobserwować w przypadku osób pobierających stypendia naukowe (tabela 3.39).

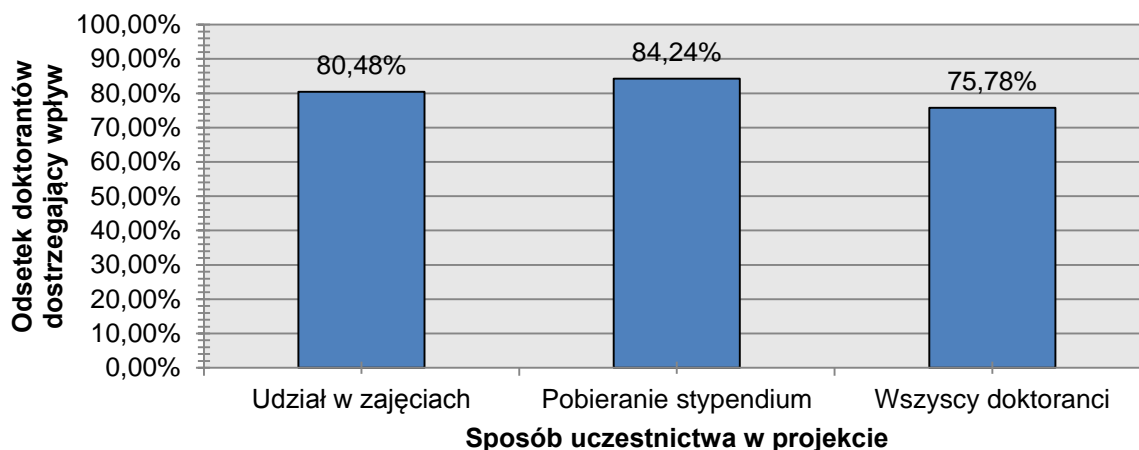
Tabela 3.39. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia realizacji prac badawczych – doktoranci

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE jest przydatny w realizacji prac doktorskich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	4,22%	19
Raczej się nie zgadzam	5,78%	26
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	14,89%	67
Raczej się zgadzam	34,89%	157
Zdecydowanie się zgadzam	40,22%	181

Źródło: badania własne

Interesująca wydaje się ocena przez doktorantów wpływu realizacji poszczególnych typów projektów, gdy uczestniczyli w ich realizacji. W przypadku projektów „miękkich” odsetek osób dostrzegających wpływ ich realizacji na jakość kształcenia na studiach doktoranckich wzrastał, jeśli o opinię zapytano ich uczestników. Było to widoczne szczególnie wśród osób pobierających dodatkowe stypendia naukowe (rysunek 3.6).

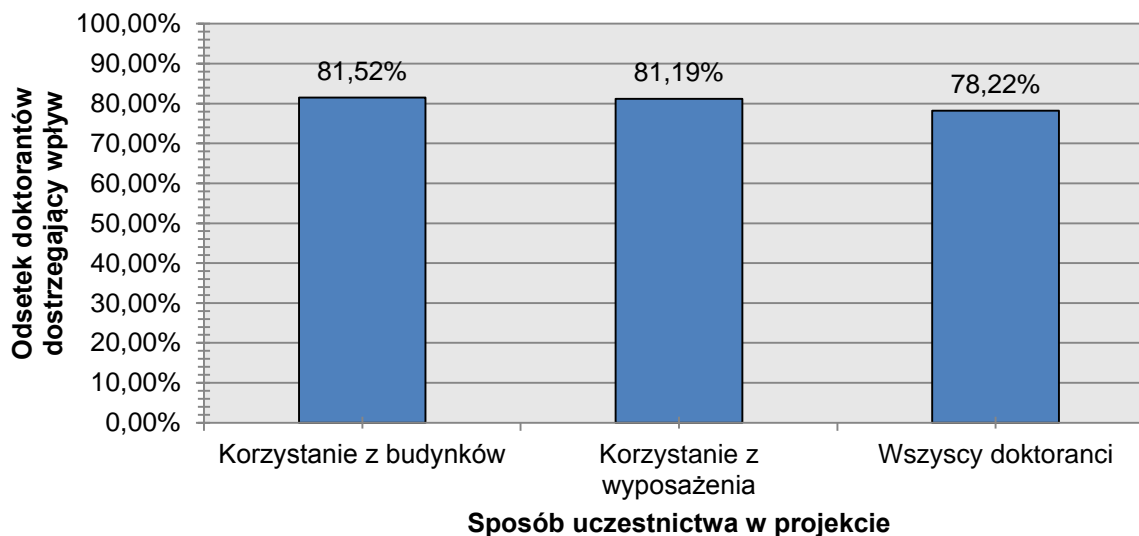
Rysunek 3.6. Ocena wpływu projektów „miękkich” na jakość kształcenia na studiach doktoranckich wśród doktorantów – uczestników tego typu projektów



Źródło: badania własne

Doktoranci, którzy skorzystali z nowej infrastruktury (zarówno budynków, jak i wyposażenia) pozyskanej dzięki współfinansowaniu ze środków UE, również w większym stopniu wskazywali na pozytywny wpływ inwestycji „twardych”, choć nie jest to tak duży wzrost jak w przypadku inwestycji „miękkich” (rysunek 3.7).

Rysunek 3.7. Ocena wpływu projektów „twardych” na jakość kształcenia na studiach doktoranckich wśród doktorantów – uczestników tego typu projektów



Źródło: badania własne

Ankietowanych doktorantów poproszono również o ocenę udziału w projektach współfinansowanych ze środków UE pod kątem ich szans na rynku pracy. W większości wskazywali oni, że udział ten poprawi ich szanse (ponad 63%). Ponad 14% badanych było przeciwnego zdania, 22% zaś nie miało sprecyzowanego zdania w tej kwestii (tabela 3.40)

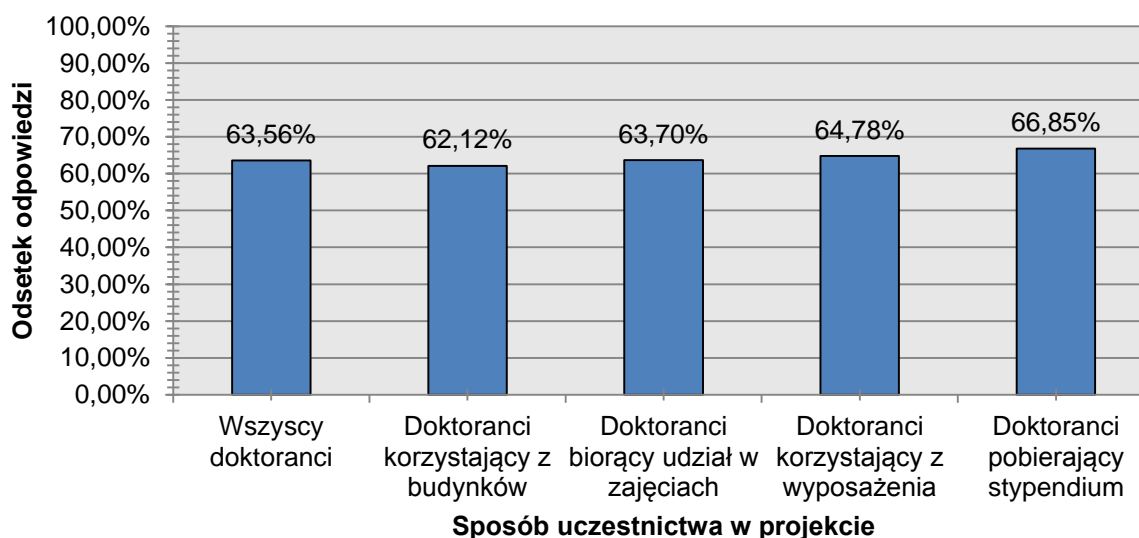
Tabela 3.40. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia poprawy szans na rynku pracy – doktoranci

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE poprawi szanse doktorantów na rynku pracy	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	5,56%	25
Raczej się nie zgadzam	8,67%	39
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	22,22%	100
Raczej się zgadzam	30,89%	139
Zdecydowanie się zgadzam	32,67%	147

Źródło: badania własne

Analizując dane dotyczące szans na rynku pracy doktorantów uczestniczących w projektach współfinansowanych ze środków UE, nie stwierdzono istotnych różnic w postrzeganiu projektów unijnych na uczelni jako czynnika wspierającego. Odsetek doktorantów, którzy uczestniczyli w projektach i zgadzają się ze stwierdzeniem o poprawie szans, nie odbiega istotnie od odsetka w ogólnej grupie badanych (rysunek 3.8).

Rysunek 3.8. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia poprawy szans na rynku pracy – doktoranci, którzy brali udział w projektach



Źródło: badania własne

Doktoranci odpowiedzieli również na pytanie dotyczące ich udziału w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE w kontekście wpływu na innowacyjność regionu. Ponad 66% doktorantów stwierdziło, że ich udział w projektach poprawi innowacyjność regionu, odmienne zdanie zaś miało nieco ponad 13% badanych. Dokładnie 1/5

respondentów wskazała, że nie ma w tej kwestii sprecyzowanego zdania. Wyniki badań dotyczących tego zagadnienia zamieszczono w tabeli 3.41.

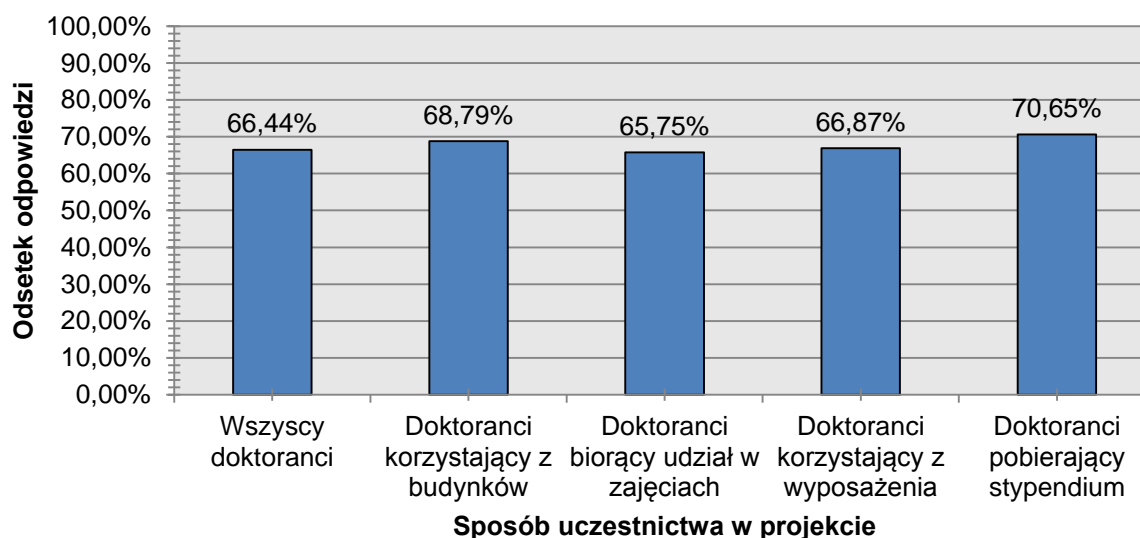
Tabela 3.41. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu innowacyjności regionu – doktoranci

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE będzie miał wpływ na innowacyjność regionu	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	4,89%	22
Raczej się nie zgadzam	8,67%	39
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	20,00%	90
Raczej się zgadzam	39,33%	177
Zdecydowanie się zgadzam	27,11%	122

Źródło: badania własne

Podobnie jak w przypadku wpływu na szanse na rynku pracy nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy wszystkimi doktorantami a doktorantami, którzy wskazywali, że uczestniczyli w projektach (rys. 3.9).

Rysunek 3.9. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia innowacyjności regionu – doktoranci, którzy brali udział w projektach



Źródło: badania własne

3.4.4.3 Opinie przedsiębiorców

W ankiecie badawczej skierowanej do grupy przedsiębiorców jako ostatecznych odbiorców usługi edukacyjnej zawarto pytania dotyczące ich opinii na temat wpływu realizacji projektów współfinansowanych ze środków UE na jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Większość przedsiębiorców zgadza się z opinią, że projekty „miękkie” mają wpływ na poprawę jakości kształcenia – twierdzi tak ponad 71% badanych. Przeciwnego zdania jest niewiele ponad 18% (tabela 3.42).

Tabela 3.42. Ocena wpływu realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia – pracodawcy

Realizacja projektów „miękkich” współfinansowanych ze środków unijnych wpływa na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	9,09%	11
Raczej się nie zgadzam	9,09%	11
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	9,92%	12
Raczej się zgadzam	45,45%	55
Zdecydowanie się zgadzam	26,45%	32

Źródło: badania własne

W odniesieniu do projektów „twardych” pracodawcy również zgodzili się z opinią, że projekty te mają korzystny wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich – tak twierdziło ponad 71% badanych. Przeciwnego zdania było ponad 14%, niespełna 15% zaś nie miało w tej kwestii sprecyzowanego zdania (tabela 3.43).

Tabela 3.43. Ocena wpływu realizacji projektów „twardych” na poprawę jakości kształcenia – pracodawcy

Realizacja projektów „twardych” współfinansowanych ze środków UE ma wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	4,13%	5
Raczej się nie zgadzam	9,92%	12
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	14,88%	18
Raczej się zgadzam	33,88%	41
Zdecydowanie się zgadzam	37,19%	45

Źródło: badania własne

Pracodawcy zostali także zapytani o wpływ równowagi między projektami „twardymi” i „miękkimi” na poprawę jakości kształcenia. Większość (prawie 60%) zgodziło się ze stwierdzeniem, że równowaga między projektami „twardymi” i „miękkimi” jest pożądana z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Ponad 13% nie zgodziło się z tym stwierdzeniem, ponad 27% zaś nie miało sprecyzowanego zdania (tabela 3.44).

Tabela 3.44. Ocena wpływu równowagi między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) na poprawę jakości kształcenia – pracodawcy

Równowaga między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) jest pożądana z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	6,61%	8
Raczej się nie zgadzam	6,61%	8
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	27,27%	33
Raczej się zgadzam	37,19%	45
Zdecydowanie się zgadzam	22,31%	27

Źródło: badania własne

Pracodawcy zostali poproszeni o określenie, czy ich zdaniem udział doktorantów w projektach współfinansowanych ze środków UE przydaje się w realizacji ich prac doktorskich. Większość

badanych wskazała, że udział ten jest przydatny – tak uznało 63%. Na brak przydatności wskazało nieco ponad 13%, 22% zaś nie miało wyraźnej opinii na ten temat (tabela 3.45).

Tabela 3.45. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia realizacji prac badawczych – pracodawcy

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE jest przydatny w realizacji prac doktorskich	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	7,44%	9
Raczej się nie zgadzam	6,61%	8
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	22,31%	27
Raczej się zgadzam	47,93%	58
Zdecydowanie się zgadzam	15,70%	19

Źródło: badania własne

Kluczową kwestią była też opinia przedsiębiorców na temat wpływu projektów współfinansowanych ze środków UE na szanse doktorantów na rynku pracy. Pracodawcy pozytywnie postrzegali ten udział – prawie 60% badanych zgodziło się z tym, że udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE poprawi ich szanse na rynku pracy. Przeciwnego zdania było nieco ponad 17%, 23% zaś nie miało w tej kwestii wyraźnej opinii. W tabeli 3.46 zamieszczono wyniki badań dotyczących tego zagadnienia.

Tabela 3.46. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia poprawy szans na rynku pracy – przedsiębiorcy

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE poprawi szanse doktorantów na rynku pracy	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	7,44%	9
Raczej się nie zgadzam	9,92%	12
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	23,14%	28
Raczej się zgadzam	40,50%	49
Zdecydowanie się zgadzam	19,01%	23

Źródło: badania własne

Podobnie jak pozostałe grupy, przedsiębiorcy zostali poproszeni o ocenę wpływu udziału doktorantów na innowacyjność regionu. Nieco ponad 60% badanych oceniło go pozytywnie, ponad 22% nie miało w tej kwestii sprecyzowanego zdania. Ze stwierdzeniem, że udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE będzie miał wpływ na innowacyjność regionu, nie zgodziło się 17% badanych (tabela 3.47).

Tabela 3.47. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu innowacyjności regionu – przedsiębiorcy

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE będzie miał wpływ na innowacyjność regionu	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	9,92%	12
Raczej się nie zgadzam	7,44%	9

Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE będzie miał wpływ na innowacyjność regionu	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	22,31%	27
Raczej się zgadzam	42,98%	52
Zdecydowanie się zgadzam	17,36%	21

Źródło: badania własne

Badani przedsiębiorcy zostali także zapytani o postrzeganie jakości kształcenia na studiach doktoranckich w analizowanych obszarach w swoim regionie. Oprócz oceny tej jakości zostali oni także poproszeni o ocenę roli jakości kształcenia w budowaniu pozycji konkurencyjnej ich przedsiębiorstwa (tab. 3.48).

Tabela 3.48. Ocena jakości studiów doktoranckich w regionach w poszczególnych – przedsiębiorcy

Odpowiedź	Nauki techniczne	Nauki ścisłe	Nauki przyrodnicze	Nauki medyczne
Zdecydowanie się nie zgadzam	4,96%	4,13%	2,48%	4,13%
Raczej się nie zgadzam	9,92%	9,09%	10,74%	6,61%
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	35,54%	32,23%	42,15%	39,67%
Raczej się zgadzam	30,58%	34,71%	30,58%	29,75%
Zdecydowanie się zgadzam	17,36%	17,36%	9,92%	11,57%
W moim regionie nie ma studiów doktoranckich w tym obszarze	1,65%	2,48%	4,13%	8,26%

UWAGA: Pytanie badawcze brzmiało „Wysoko oceniam jakość kształcenia na studiach doktoranckich w obszarze nauk na uczelniach w moim regionie”

Źródło: badania własne

Analizując te dane, należy zauważyć, że przedsiębiorcy pozytywnie postrzegali jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Świadczyć o tym może wyraźna przewaga odpowiedzi pozytywnych nad negatywnymi. Najwyżej badani przedsiębiorcy ocenili jakość kształcenia na studiach doktoranckich w obszarze nauk ścisłych oraz technicznych. W wynikach zwraca także uwagę to, że znaczny odsetek badanych nie miał wyraźnie sprecyzowanego poglądu w tej sprawie. Świadczyć to może nie tylko o braku zainteresowania danym obszarem ze względu na profil prowadzonej działalności, ale też o braku wiedzy na temat tego, czy dane studia w regionie osoby badanej rzeczywiście funkcjonują (choć badani mogli wskazać, że takie studia w danym regionie nie są prowadzone).

Badani przedsiębiorcy zostali zapytani, czy ich zdaniem jakość kształcenia na studiach doktoranckich może stanowić determinantę ich przewagi konkurencyjnej. Prawie 46% wskazało, że jest to czynnik, który może na taką przewagę wpłynąć. Jednocześnie ponad 40% nie miało w tej kwestii sprecyzowanego zdania, co może świadczyć o niskiej świadomości wśród przedsiębiorców na temat potencjału płynącego ze współpracy między nauką a biznesem. Natomiast 13% wskazało, że

nawet wysoka jakość kształcenia na studiach doktoranckich nie ma wpływu na ich przewagę konkurencyjną (tabela 3.49).

Tabela 3.49. Ocena wpływu wysokiej jakości kształcenia na studiach doktoranckich w regionie na przewagę konkurencyjną firmy

Wysoka jakość kształcenia na studiach doktoranckich w regionie może stanowić źródło przewagi konkurencyjnej firmy	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	8,26%	10
Raczej się nie zgadzam	4,96%	6
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	40,5%	49
Raczej się zgadzam	20,66%	25
Zdecydowanie się zgadzam	25,62%	31

Źródło: badania własne

4. WNIOSKI I REKOMENDACJE WYNIKAJĄCE Z PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

4.1 Ocena związków realizacji polityki strukturalnej UE w latach 2007–2013 i poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich w świetle przeprowadzonych badań

W badaniach wzięły udział trzy kluczowe grupy interesariuszy procesu kształcenia na studiach doktoranckich: władze uczelni – jako grupa podejmująca decyzje zarządcze w organizacjach, doktoranci – jako grupa będąca podmiotem procesu kształcenia, oraz przedsiębiorcy – jako grupa stanowiąca odbiorcę efektów tego procesu. Stąd za studia doktoranckie o wysokiej jakości rozumie się takie, które spełniają wymagania poszczególnych grup czy nawet jednostek.

Ujmując syntetycznie wyniki badań w tym aspekcie można sformułować następujące wnioski:

1. W kontekście procesów zarządczych badano, w jakim stopniu realizacja projektów jest powiązana z dokumentami strategicznymi uczelni. **Większość uczelni ma strategię rozwoju i realizowane przez nie projekty są wpisane w te dokumenty.** Jednocześnie ustalono, że uczelnie, przystępując do działań mających na celu pozyskanie dofinansowania ze środków UE, miały określone plany dotyczące rozwoju. **Oznacza to, że pozytywnie zweryfikowano hipotezę pomocniczą 1.**
2. W ramach badań sprawdzono także, czy motywacją do realizacji projektów rozwojowych była poprawa jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Badani w ponad 44% odpowiedzieli, że zdecydowanie zgadzają się ze stwierdzeniem, że poprawa jakości kształcenia była czynnikiem motywującym do aplikowania o środki unijne na projekty rozwojowe. Ponad 30% wskazało, że zgadzają się z tym stwierdzeniem. Przeciwnego zdania było niespełna 3% (zdecydowanie się nie zgadza) oraz ponad 4% (raczej się nie zgadza). **W tym przypadku można zatem stwierdzić, że hipoteza pomocnicza 2 również została pozytywnie zweryfikowana – z badań wynika, że poprawa jakości kształcenia na studiach doktoranckich była motywacją do aplikowania o środki unijne.** Jednocześnie stwierdzono, że poprawa jakości kształcenia nie jest kluczowym czynnikiem motywującym uczelnie do pozyskiwania środków unijnych. Istotniejsza od poprawy jakości na studiach doktoranckich jest poprawa jakości kształcenia na studiach I i II stopnia oraz wzrost prestiżu uczelni.
3. W badaniach wszystkich trzech grup sprawdzono, czy poszczególne typy projektów („miękkich” i „twardych”) mają wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. W odniesieniu do projektów „twardych” badani przedstawiciele władz uczelni, doktoranci oraz przedsiębiorcy w większości zgodzili się ze stwierdzeniem, że projekty takie mają wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. **W związku z tym należy stwierdzić, że pozytywnie zweryfikowano hipotezę pomocniczą 3.** Warto zauważyć, że doktoranci w przypadku obydwu typów projektów byli grupą, która w najwyższym stopniu zgadzała się z tymi stwierdzeniami. Zdaniem autora pracy jest to opinia szczególnie cenna, ponieważ to doktoranci są grupą docelową projektów realizowanych przez uczelnię. Większość badanych doktorantów korzystała

z rezultatów projektów „twardych” współfinansowanych ze środków UE lub brała udział kursach, warsztatach lub szkoleniach współfinansowanych z tych środków. Na podstawie analizy porównawczej opinii doktorantów, którzy korzystali z rezultatów projektów „twardych” w postaci nowego lub zmodernizowanego budynku uczelni, można stwierdzić, że częściej wykazują oni wysokie zadowolenie ze studiów oraz uznają znaczący wpływ realizacji projektów „twardych” w porównaniu z grupą doktorantów, którzy nie korzystali z tego typu infrastruktury. W przypadku doktorantów korzystających z infrastruktury B+R istotną statystycznie różnicę w stosunku do grupy doktorantów niekorzystających z tych rezultatów można dostrzec w ocenie ich zadowolenia ze studiów oraz ocenie wpływu realizacji projektów „twardych” na jakość kształcenia.

4. We wszystkich grupach większość badanych odpowiedziała, że zgadza się ze stwierdzeniem, że realizacja projektów „miękkich” współfinansowanych ze środków unijnych przekłada się na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Także w przypadku porównania ocen doktorantów uczestniczących w projektach „miękkich”, które były współfinansowane ze środków UE, okazało się, że osoby takie są częściej zadowolone ze swoich studiów niż osoby nieuczestniczące w realizacji tego typu projektów. Jednocześnie osoby takie częściej dostrzegają wpływ realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. **Na podstawie powyższych wniosków uznaje się, że hipoteza nr 4 została zweryfikowana pozytywnie.**
5. Zdecydowana większość przedstawicieli władz uczelni zgadza się ze stwierdzeniem, że udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE jest przydatny w realizacji prac doktorskich. Warto w tym miejscu zauważyć, że jest to ważna opinia, zważywszy na fakt, iż większość członków kolegiów władz rektorskich to nauczyciele akademicy ze stopniem co najmniej doktora habilitowanego, a więc są to osoby, które mają możliwość kształcenia doktorantów. Również sami doktoranci dostrzegają przydatność swojego udziału w projektach współfinansowanych ze środków w realizacji swoich doktoratów. W największym stopniu przydatność taką dostrzegają doktoranci pobierający stypendium ze środków unijnych. Trzecia grupa badanych – tj. przedsiębiorcy – także uznają przydatność udziału doktorantów w projektach, jednakże – co warto podkreślić – czynią to w mniejszym stopniu. Na podstawie tych wyników należy uznać, że realizacja projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2007–2013 była przydatna w realizacji studiów doktoranckich. **Oznacza to weryfikację hipotezy pomocniczej 5.**
6. Badani przedstawiciele grup interesariuszy jakości kształcenia na studiach doktoranckich wskazali, że udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE poprawi szanse doktorantów na rynku pracy. Zarówno władze uczelni, jak i doktoranci oraz przedsiębiorcy w większości zgodzili się z tym stwierdzeniem. **Na tej podstawie można stwierdzić weryfikację hipotezy pomocniczej 6.**

7. W toku badań udało się sprawdzić również, czy zdaniem przedstawicieli 3 badanych grup udział doktorantów, w założeniu poprawiający ich kompetencje lub warunki kształcenia, ma wpływ na innowacyjność regionów. Większość ankietowanych wskazała, że ich zdaniem udział taki wpływa na innowacyjność regionu. **Wyniki tych badań zdaniem autora stanowią potwierdzenie hipotezy pomocniczej 7.**
8. We wszystkich 3 badanych grupach zdecydowana większość odpowiedziała, że uczelnie wyższe powinny się starać o dofinansowanie na realizację projektów z budżetu UE na lata 2014–2020. **Stanowi to potwierdzenie hipotezy pomocniczej 8 i jednocześnie wskazuje na zasadność sformułowanego celu użytecznego pracy – tj. identyfikacji potencjalnych kierunków wsparcia studiów doktoranckich ze środków UE w budżecie UE na lata 2014–2020.** Warto w tym miejscu zauważyć, że we wszystkich badanych grupach za ważniejsze uznane są projekty miękkie, przy czym w największym stopniu potrzebę ich realizacji dostrzegają przedstawiciele władz uczelni.

Powyższe wnioski płynące z opinii trzech najważniejszych grup interesariuszy jakości kształcenia pozwoliły na ocenę związków między realizowanymi projektami współfinansowanymi ze środków Unii Europejskiej na lata 2007–2013 a poprawą jakości kształcenia na studiach doktoranckich oraz na porównanie opinii wymienionych grup na analizowane zjawisko. **Można stwierdzić, że wszystkie 3 grupy dostrzegają wpływ realizacji projektów na jakość kształcenia na studiach doktoranckich.**

4.2 Analiza zależności pomiędzy wysokością wsparcia badanych uczelni ze środków strukturalnych Unii Europejskiej a pozycją w rankingu „Perspektywy”

Jak wskazano w części 1.3.4, jako najważniejszy, najbardziej opiniotwórczy ranking w polskim systemie szkolnictwa wyższego uznaje się ranking przygotowywany przez fundację „Perspektywy”. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęć zatem można, że skoro jakość kształcenia to spełnianie wymagań uczestników tego procesu, to najbardziej opiniotwórczy ranking może stanowić katalog takich wymagań stawianych przez różnorodne środowiska zainteresowane wysoką jakością kształcenia. Warto również podkreślić, że w jego tworzeniu biorą udział środowiska akademickie oraz pracodawcy, a zatem 2 z 3 grup interesariuszy jakości kształcenia badanych na potrzeby niniejszej dysertacji.

Złożoność rankingu oraz duża liczba uczelni pozyskujących fundusze ze środków UE, zarówno jeśli chodzi o projekty „miękkie”, jak i „twarde”, każe dokonać zawężenia analizy do wybranej próby. Autor rozprawy w celu analizy korelacji posłużył się ustaleniami K. Leji, który uwzględniając wybrane koncepcje zarządzania uniwersytetami, wskazał na dominację 4 uczelni technicznych w Polsce: PW, AGH, Politechniki Śląskiej w Gliwicach (PŚI) oraz Politechniki Wrocławskiej (PW). Dominacja ta jest, zdaniem K. Leji, efektem posiadania ponad połowy uprawnień do przyznawania stopni naukowych w uczelniach technicznych¹. Jednocześnie, zgodnie z danymi zawartymi w podrozdziale 3.3.3 niniejszej pracy, można stwierdzić, że uczelnie to jednocześnie jedni z największych beneficjentów projektów „twardych” oraz „miękkich” w tabelach 4.1 i 4.2 zamieszczono

¹ Leja K., *Zarządzanie Uczelnia. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 91

syntetyczne zestawienie 4 dominujących według K. Leji uczelni wraz z liczbą wspartych projektów oraz wartością pozyskanego dofinansowania.

Tabela 4.1. Liczba projektów „twardych”, wartość pozyskanego dofinansowania oraz miejsce w Polsce pod względem wartości pozyskanego finansowania Politechniki Warszawskiej, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Politechniki Śląskiej w Gliwicach oraz Politechniki Wrocławskiej

Uczelnia	Liczba współfinansowanych projektów „twardych”	Wartość projektów	Miejsce w Polsce pod względem wartości dofinansowanych projektów
Politechnika Warszawska	26	940 304 376 zł	1.
Akademia Górniczo-Hutnicza	47	576 274 976 zł	4.
Politechnika Wrocławska	20	409 156 952 zł	9.
Politechnika Śląska	13	257 733 614 zł	17.

Źródło: opracowanie własne na podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych na dzień 30.09.2013

Tabela 4.2. Liczba projektów „miękkich”, wartość pozyskanego dofinansowania oraz miejsce w Polsce pod względem wartości pozyskanego finansowania Politechniki Warszawskiej, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Politechniki Śląskiej w Gliwicach oraz Politechniki Wrocławskiej

Uczelnia	Liczba współfinansowanych projektów „miękkich”	Wartość projektów	Miejsce w Polsce pod względem wartości dofinansowanych projektów
Politechnika Śląska	29	154033300,53 zł	1.
Politechnika Wrocławska	16	85 930 433,93 zł	8.
Politechnika Warszawska	13	84 259 728,77 zł	10.
Akademia Górniczo-Hutnicza	11	77 409 843,87 zł	13.

Źródło: opracowanie własne na podstawie listy beneficjentów programów operacyjnych na dzień 30.09.2013

Z analizy tabel 4.1 i 4.2 wynika, że w obydwu typach projektów wśród badanych uczelni znajdują się liderzy pod względem wartości projektów, na które pozyskano środki. Analizując pozycje wskazanych 4 uczelni w kolejnych ośmiu edycjach rankingu „Perspektyw” (lata 2007–2014) należy zauważyć, że od roku 2007, tj. od początku realizacji unijnego budżetu, pozycje tych uczelni technicznych znacząco się nie zmieniły. Politechnika Warszawska ustabilizowała swoją pozycję (4. miejsce). Może to oznaczać, że pozyskiwanie znacznych środków na rozbudowę infrastruktury nie przekłada się na zmianę w rankingu. W przypadku AGH również można mówić o stabilizacji miejsca w rankingu – od 2007 roku do 2014 jej pozycja zmieniła się o 1 miejsce (*in plus*), jednakże należy zauważyć, że nie można mówić o ciągłym awansie. O największej poprawie może mówić w przypadku PWr, która w latach 2007–2014 poprawiła swoje miejsce o 3 pozycje, by osiągnąć rezultat lepszy niż AGH. Analiza pozycji PŚl pozwala na wniosek, że pozyskiwanie największych kwot na projekty „miękkie” nie tylko nie poprawiło jej pozycji, ale przyniosło jej pogorszenie o 5. pozycji. Ponadto należy dodać, że pozycja uczelni z Gliwic w badanych latach wykazywała największą niestabilność – różnica pomiędzy najwyższą pozycją (z 2009 roku) a najniższą (z 2014) wynosi 9 miejsc. W tabeli 4.3 zamieszczono ogólne wyniki rankingu perspektyw w latach 2007–2013 dla 4 najważniejszych uczelni technicznych w Polsce.

Tabela 4.3 Wyniki rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2014 dla 4 najważniejszych uczelni technicznych w Polsce

Uczelnie	Miejsce w rankingu „Perspektyw” w roku:								Miejsce 2014 w stosunku do 2007
	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	
Politechnika Warszawska	4	4	4	3	4	4	5	4	0
Akademia Górniczo-Hutnicza	6	5	6	6	7	5	8	7	+1
Politechnika Wrocławska	4	6	5	5	5	6	7	8	+3
Politechnika Śląska	23	18	16	15	14	12	19	18	-5

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rankingów „Perspektyw” w latach 2007–2013

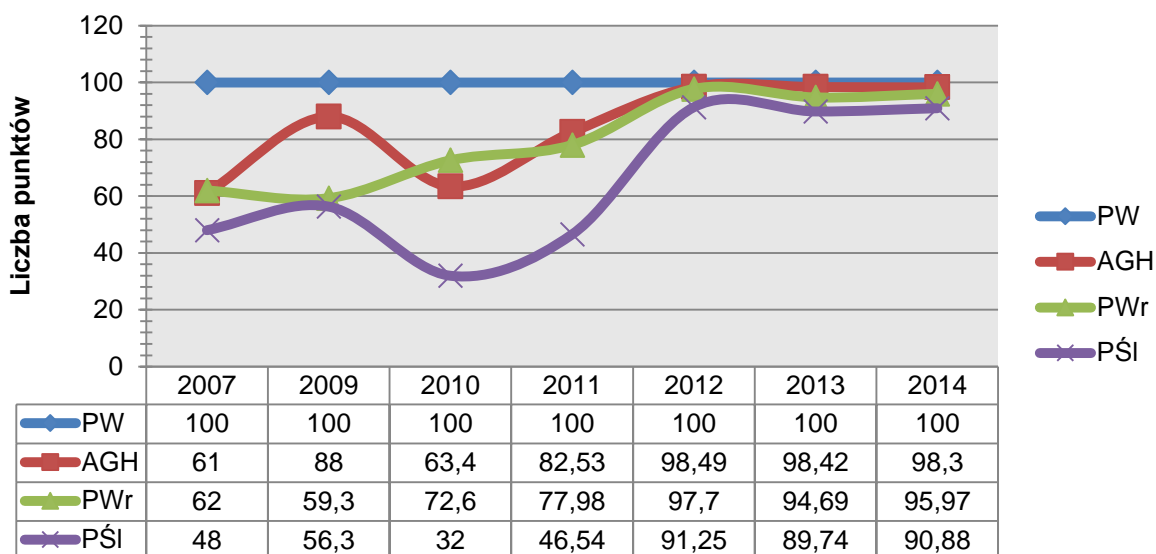
Autor rozprawy zdaje sobie sprawę, że pozycja w prezentowanym rankingu może się okazać niewystarczającą przesłanką do jednoznacznego stwierdzenia o wpływie realizacji polityki strukturalnej UE na jakość kształcenia, w szczególności w odniesieniu do studiów doktoranckich. W tej sytuacji niezbędne są dalsze analizy zależności.

Interesujące może się okazać zestawienie szczegółowych kryteriów badanych uczelni powiązanych z prezentowanymi badaniami: prestiżu uczelni mierzonego preferencjami pracodawców² oraz oceny dokonywanej przez kadrę akademicką³ dla badanych uczelni. Na rysunkach 4.1 i 4.2 przedstawiono ocenę badanych wyższych szkół technicznych na przestrzeni lat 2007–2014 w świetle opisanych kryteriów (w 2008 roku w rankingu nie wzięto pod uwagę preferencji pracodawców).

² w metodologii badania wydawca rankingu podaje, że kryterium „Preferencje pracodawców” rozumiane jest jako liczba wskazań danej uczelni w badaniu ankietowym przez reprezentatywną grupę pracodawców. Kryterium uwzględnia wyniki badań przeprowadzonych w trzech ostatnich latach. Badanie przeprowadzono w 2014 roku metodą CATI, na ogólnopolskiej próbie 1800 przedsiębiorstw z główną siedzibą w Polsce. Łącznie na przełomie trzech lat badaniem objętych zostało 3300 przedsiębiorstw. Pomiarom objęto przedsiębiorstwa ze wszystkich sekcji PKD oraz wszystkich województw, źródło: http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1609:metodologia-rankingu-uczelni-akademickich&catid=140&Itemid=287, dostęp 2014-10-18

³ w metodologii badania wydawca rankingu podaje, że kryterium „Ocena przez kadrę akademicką” rozumiane jest jako „liczba wskazań danej uczelni w badaniu ankietowym wśród kadry akademickiej (profesorowie «belwederscy» oraz doktorzy habilitowani, którzy uzyskali tytuł lub stopień w trzech ostatnich latach). Łącznie na przełomie trzech lat w badaniu udział wzięło 675 nowo mianowanych profesorów «belwederskich» i 1077 nowo mianowanych doktorów habilitowanych. w badaniu nie uwzględnia się głosów oddanych na uczelnie będące podstawowym miejscem zatrudnienia respondenta. Badanie przeprowadzono drogą internetową metodą CAWI”. źródło: http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1609:metodologia-rankingu-uczelni-akademickich&catid=140&Itemid=287, dostęp 2014-10-18

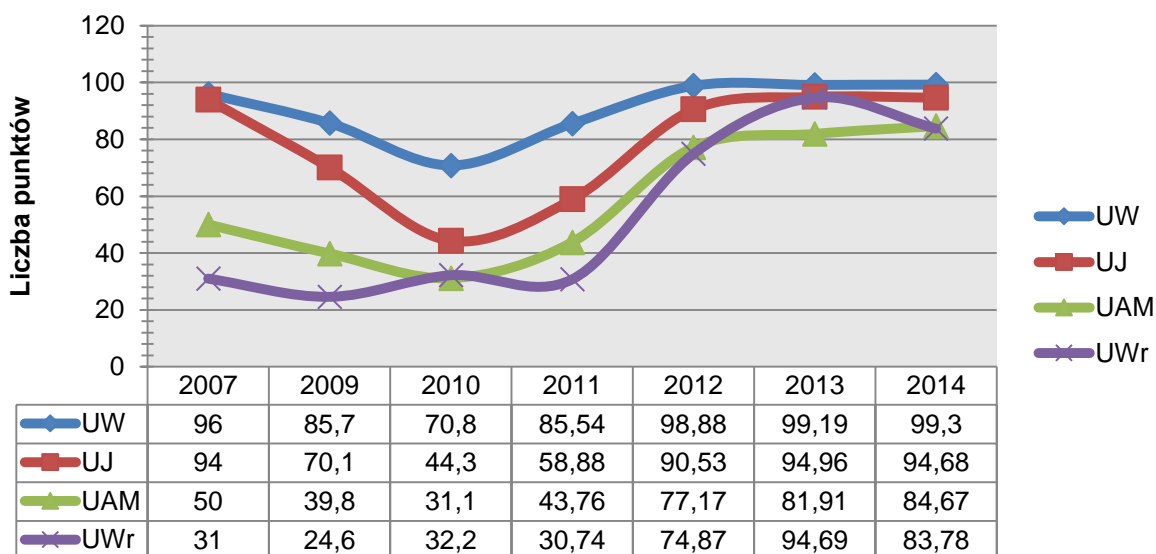
Rysunek 4.1. Preferencje pracodawców według rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2014 (bez 2008) dla czterech najważniejszych uczelni technicznych w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie Rankingu Perspektyw w latach 2007–2013
 Legenda: AGH – Akademia Górniczo-Hutnicza; PŚI – Politechnika Śląska; PW – Politechnika Warszawska; PWr – Politechnika Wrocławska

Na rysunku 4.1 widać wzrost preferencji pracodawców w odniesieniu do badanych uczelni, w przypadku PW zaś jest on ustabilizowany na najwyższym możliwym poziomie. W tym miejscu należy zastanowić się nad przyczyną zmiany preferencji i czy nie jest to wynik generalnej zmiany preferencji na rynku pracy na rzecz uczelni technicznych. Weryfikacja tego przypuszczenia może zostać dokonana przez porównanie analogicznych rezultatów dla uniwersytetów. Dla potrzeb badania wybrano 4 największe: Uniwersytet Warszawski (UW), UJ, Uniwersytet Wrocławski (UWr) oraz Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM). Na rysunku 4.2 zaprezentowano preferencje pracodawców w latach 2007–2014 (bez 2008 roku) dla czterech największych uniwersytetów.

Rysunek 4.2. Preferencje pracodawców według rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2014 (bez 2008 roku) dla 4 największych uniwersytetów

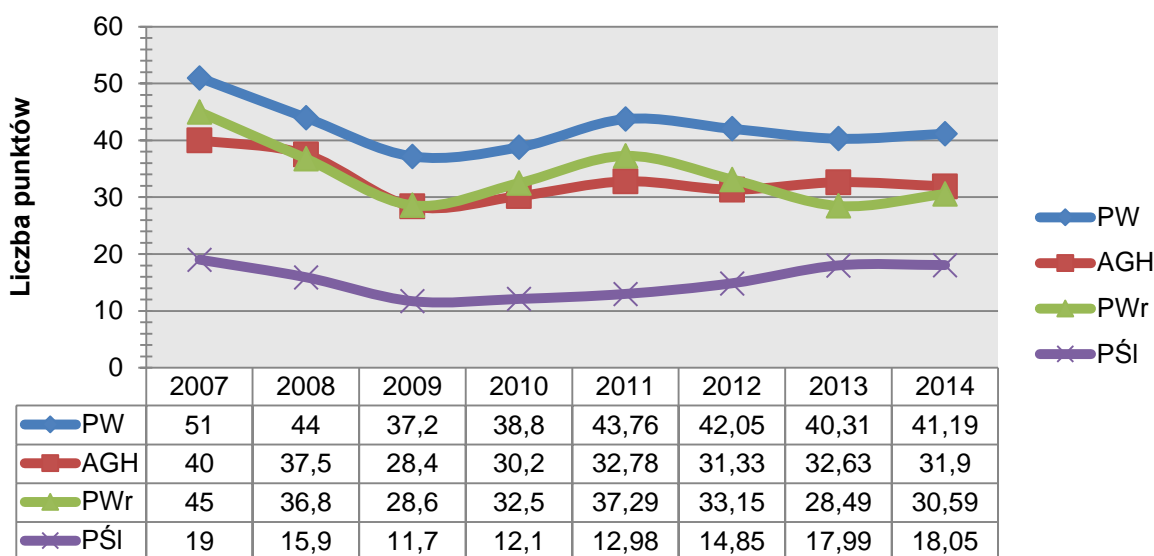


Źródło: opracowanie własne na podstawie Rankingu Perspektyw w latach 2007–2013
 Legenda: UJ – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie; UAM – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu; UW – Uniwersytet Warszawski; UWr – Uniwersytet Wrocławski

Z rysunku 4.2 wynika, że również w przypadku uniwersytetów doszło do wzrostu preferencji pracodawców. Biorąc pod uwagę fakt, że w analogicznym okresie realizowane były liczne projekty „miękkie” i „twarde”, należy wskazać, że ich realizacja mogła mieć wpływ na poprawę opinii o uczelni wśród pracodawców.

Kolejnym badanym aspektem było sprawdzenie, czy realizowanie projektów przez cztery najważniejsze uczelnie techniczne wpłynęło na poprawę ocen środowiska naukowego. W tym celu również dokonano analizy wyników rankingu „Perspektyw” (rysunek 4.3).

Rysunek 4.3. Ocena środowiska naukowego według rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2014 dla cztery najważniejszych uczelni technicznych

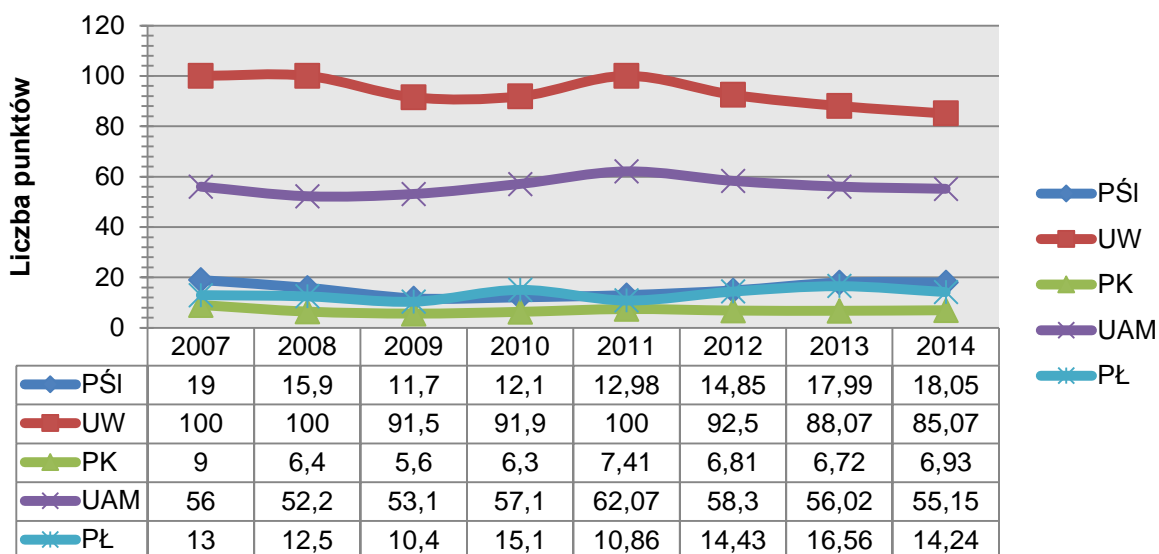


Źródło: opracowanie własne na podstawie Rankingów Perspektyw w latach 2007–2013

Na podstawie rysunku 4.3 można stwierdzić, że realizacja projektów współfinansowanych ze środków UE nie miała wpływu na poprawę opinii środowiska akademickiego. Jedynie w przypadku PŚI nastąpiła poprawa tej oceny w stosunku do roku 2009, ale nie w stosunku do bazowego roku 2007. Może to świadczyć o tym, że na ocenę środowiska naukowego wpływają wartość i liczba projektów „miękkich” realizowanych przy wsparciu POKL.

W celu sprawdzenia prawdziwości tego stwierdzenia dokonano analizy pozycji pięciu największych beneficjentów dofinansowania pod względem „projektów miękkich”: oprócz PŚI sprawdzono wyniki UW, Politechniki Krakowskiej im. Tadeusza Kościuszki (PK), UAM oraz Politechniki Łódzkiej (PŁ). Wyniki zostały zamieszczone na rysunku 4.4.

Rysunek 4.4 Ocena środowiska naukowego wg rankingu „Perspektyw” w latach 2007-2014 dla pięciu największych beneficjentów dofinansowania projektów „miękkich”



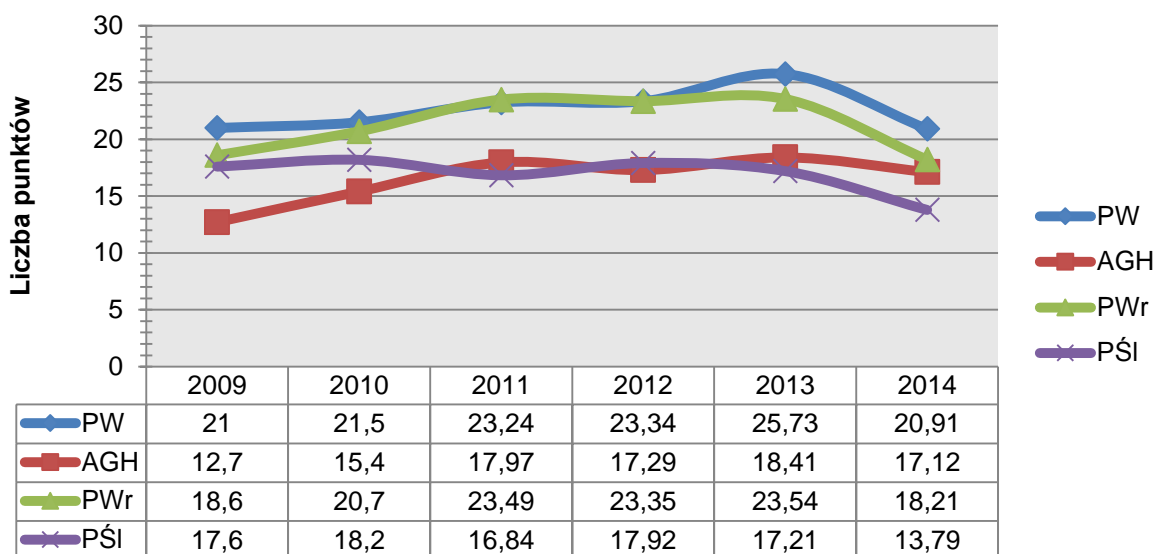
Źródło: opracowanie własne na podstawie Rankingów Perspektyw w latach 2007–2013

Legenda: PŚI – Politechnika Śląska; PK – Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki; PŁ – Politechnika Łódzka; UAM – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu; UW – Uniwersytet Warszawski

Analiza ocen kadry naukowej w rankingu „Perspektyw” dla pięciu największych beneficjentów dofinansowań dla projektów „miękkich” pokazuje, że pozyskiwanie największych kwot w kraju nie przekłada się na poprawę pozycji według tego kryterium. W badanej grupie jedynie Politechnika Łódzka nieznacznie polepszyła swój rezultat, pozostałe cztery uczelnie zaś otrzymały mniej punktów. Co więcej, nie licząc wspomnianego wyjątku, wszystkie uczelnie w 2014 roku otrzymały gorsze oceny środowiska akademickiego niż w roku 2007.

W rankingu „Perspektyw” uwzględniane są jeszcze 2 kryteria odnoszące się bezpośrednio do studiów doktoranckich: „studia doktoranckie” – kryterium mierzone liczbą studentów studiów doktoranckich w stosunku do ogólnej liczby studentów i doktorantów, oraz „uprawnienia doktorskie” – liczone jako suma uprawnień doktorskich oraz stosunek liczby uprawnień doktorskich do magisterskich. Pierwsze z tych kryteriów jest mierzone od 2009 roku, drugie zaś od roku 2012. Na rysunku 4.5 przedstawiono wyniki rankingu w kryterium „Studia doktoranckie” dla czterech uczelni uznanych przez K. Leję za najważniejsze uczelnie techniczne.

Rysunek 4.5. Wyniki rankingu „Perspektyw” w kryterium „Studia doktoranckie” dla czterech najważniejszych uczelni technicznych w latach 2009–2014

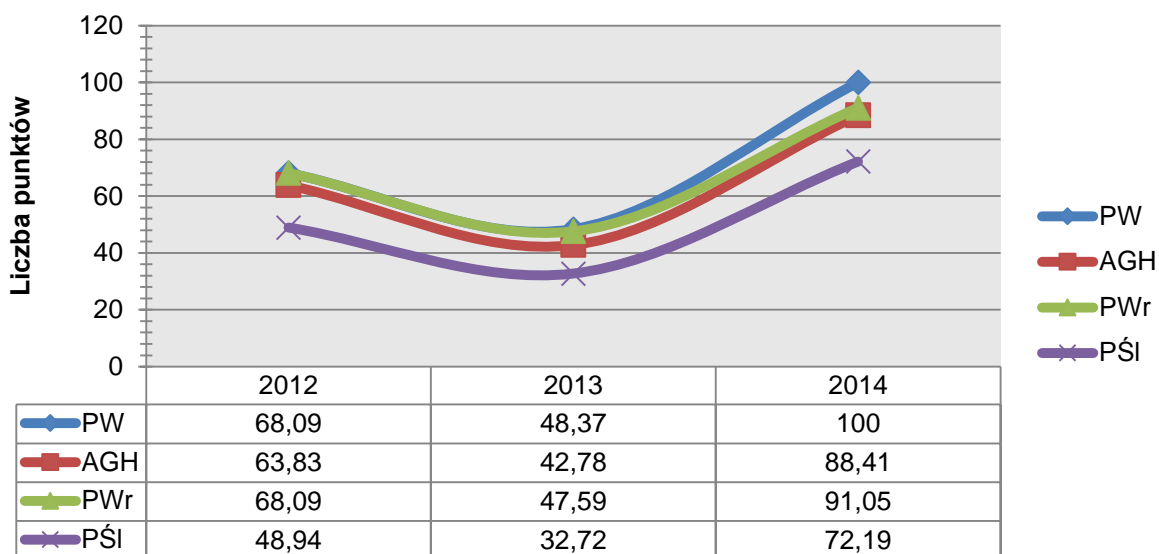


Źródło: opracowanie własne na podstawie Rankingu Perspektyw w latach 2007–2013

Dane te wskazują na to, że nie ma wyraźnej korelacji pomiędzy kryterium „studia doktoranckie” a wartością projektów „twardych” lub „miękkich” realizowanych przez uczelnie. Politechnika Warszawska, która realizuje projekty „twarde” o największej wartości, od 2009 roku do 2013 notowała wzrost liczby studentów studiów doktoranckich w stosunku do ogólnej liczby studentów i doktorantów, jednakże w roku 2014 nastąpił spadek. O podobnej sytuacji można mówić w przypadku PWr oraz PŚI. Warto również dodać, że w roku 2014 uczelnie te odnotowały gorsze rezultaty niż w pierwszym roku pomiaru tego wskaźnika (2009). Jedynie w przypadku AGH stwierdzono poprawę, choć wzrost wartości tego wskaźnika nie jest stały.

W odniesieniu do kryterium „Uprawnienia doktorskie” czas zbierania danych jest zbyt krótki, by móc wyciągnąć wnioski. Warto jednak odnotować, że na przestrzeni 3 lat wszystkie cztery uczelnie odnotowały wzrost w zakresie tego kryterium. Na rysunku 4.6 zamieszczono wyniki rankingu „Perspektyw” w latach 2012–2014.

Rysunek 4.6. Wyniki rankingu „Perspektyw” w kryterium „Uprawnienia doktorskie” dla czterech najważniejszych uczelni technicznych w latach 2012–2014



Źródło: opracowanie własne na podstawie Rankingu Perspektyw w latach 2007–2013

Zdaniem autora niniejszej pracy analizy te, choć dają pewien obraz potencjalnych zależności lub ich braku, nie mogą jednak być uznane za kompletne. W tej sytuacji nieodzowne jest wykonanie analiz statystycznych pokazujących związki pomiędzy liczbą i wartością projektów „miękkich” i „twardych” a przyrostem albo spadkiem wyników uczelni w rankingu. W tym celu utworzono 5 zmiennych:

1. Ranking ogólny – pozycja z roku 2007 minus pozycja w rankingu w roku 2013.
2. Preferencje pracodawców – wynik w roku 2013 minus wynik w roku 2007.
3. Ocena środowiska naukowego – wynik w roku 2013 minus wynik w roku 2007.
4. Studia doktoranckie – wynik w roku 2013 minus wynik w roku 2009.
5. Uprawnienia doktorskie – wynik w roku 2013 minus wynik w roku 2012.

W tabeli 4.4 zamieszczono podstawowe statystyki wraz z testem normalności rozkładu dla wymienionych pięciu zmiennych.

Tabela 4.4. Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu

	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza	Test K-S	Istotność
Ranking ogólny	3,22	2,50	8,80	0,338	3,797	0,155	0,002
Preferencje pracodawców	31,94	32,76	14,20	-0,430	-0,212	0,142	0,008
Ocena środowiska naukowego	-1,83	-0,61	5,02	-1,045	2,523	0,167	0,001
Studia doktoranckie	5,98	5,09	5,94	-0,295	2,023	0,122	0,042
Uprawnienia doktorskie	4,39	10,23	23,22	-1,193	2,231	0,109	0,153

Źródło: opracowanie własne
Test K-S: Test Kołmogorowa-Smirnowa

Wykonana analogicznie do tych punktów analiza korelacji ze współczynnikiem rho Spearmana wskazuje na istotny związek wielkości zmiany wyników między rokiem 2012 a 2013 w zakresie uprawnień doktorskich z wartością i liczbą zarówno projektów „miękkich”, jak i „twardych”. Każdy ze współczynników jest istotny na poziomie $p < 0,001$ oraz ujemny. W przypadku projektów „twardych” korelacje mają umiarkowaną siłę, natomiast w przypadku projektów „miękkich” związek jest silny. Ujemny znak współczynnika wskazuje na negatywny związek pomiędzy zmiennymi, a zatem wraz ze wzrostem liczby i wartości projektów maleje przyrost wyników między rokiem 2012 a 2013 w zakresie uprawnień doktorskich.

Ponadto dostrzec można istotne statystycznie, dodatnie, lecz stosunkowo słabe związki pomiędzy przyrostem oceny środowiska naukowego a wartością i liczbą zrealizowanych projektów „miękkich”. Pozytywny charakter tego związku oznacza, że im więcej było projektów „miękkich” oraz im większa była ich łączna wartość, tym większy przyrost wyników można dostrzec między rokiem 2007 a 2013 w zakresie oceny środowiska naukowego. Pozostałe korelacje są nieistotne statystycznie. Zbiorczo wszystkie współczynniki zaprezentowano w tabeli 4.5.

Tabela 4.5. Korelacja rho Spearmana pomiędzy liczbą i wartością projektów „miękkich” oraz liczbą i wartością zrealizowanych projektów „twardych” a przyrostem w rankingu oraz czterech pozostałych mierzonych sferach

		Wartość realizowanych projektów „twardych”	Liczba realizowanych projektów „twardych”	Wartość projektów „miękkich”	Liczba projektów „miękkich”
Ranking	rho Spearmana	-0,055	-0,051	-0,065	-0,075
	Istotność	0,683	0,703	0,627	0,575
Preferencje pracodawców	rho Spearmana	0,131	0,047	-0,080	-0,106
	Istotność	0,329	0,729	0,552	0,427
Ocena środowiska naukowego	rho Spearmana	-0,004	0,112	0,290	0,270
	Istotność	0,975	0,403	0,027	0,040
Studia doktoranckie	rho Spearmana	0,084	-0,013	-0,004	0,034
	Istotność	0,540	0,923	0,977	0,807
Uprawnienia doktorskie	rho Spearmana	-0,492	-0,474	-0,610	-0,504
	Istotność	0,000	0,000	0,000	0,000

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując te rozważania, należy stwierdzić, że w świetle przedstawionych informacji nie stwierdzono istotnych zależności pomiędzy wysokością wartości realizowanych przez uczelnie projektów (zarówno „miękkich” i „twardych”) oraz preferencjami pracodawców, ocenami społeczności akademickiej oraz wskaźnikami dotyczącymi studiów doktoranckich.

4.3 Preferencje dotyczące wsparcia zmian jakościowych na studiach doktoranckich w zakresie nauk technicznych, ścisłych i przyrodniczych w Polsce w perspektywie budżetowej 2014–2020

4.3.1 Opinie władz uczelni

Rektorzy i prorektorzy, którzy wzięli udział w badaniu zostali zapytani o ich plany dotyczące aplikowania o fundusze europejskie w perspektywie budżetowej UE 2014–2020 oraz o rodzaje projektów, które w ich mniemaniu poprawiają jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Badani przedstawiciele władz uczelni całkowicie popierali zamiar aplikowania o dofinansowanie dla projektów współfinansowanych ze środków na lata 2014–2020 (100% pozytywnych odpowiedzi). W takiej sytuacji ciekawe z punktu widzenia badawczego wydaje się poznanie preferencji zarządzających uczelniami, jeśli chodzi o planowane typy projektów.

Przedstawiciele władz uczelni zapytano o to, na którym typie projektów uczelnie powinny się koncentrować, aby poprawić jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Na podstawie badań można stwierdzić, że władze uczelni wskazują raczej na projekty „miękkie” niż „twarde” jako te, które mają wpływ na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że ponad 66% badanych wskazuje na zasadność realizacji projektów „miękkich”, jedynie niecałe 30% zaś na projekty „twarde”. Prawie 60% wskazuje na zasadność dążenia do równowagi między obydwoimi typami projektów. W tabeli 4.6 zamieszczono szczegółowe wyniki badań w tym zakresie.

Tabela 4.6. Opinia na temat kierunków wsparcia uczelni na ze środków UE na lata 2014–2020 – władze uczelni

W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnia powinna:	Skoncentrować się na projektach inwestycyjnych („twardych”)		Skoncentrować się na projektach szkoleniowych („miękkich”)		Dążyć do osiągnięcia równowagi między projektami „twardymi” i „miękkimi”	
	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	5,41%	4	1,35%	1	0,00%	0
Raczej się nie zgadzam	16,22%	12	5,41%	4	12,16%	9
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	48,65%	36	27,03%	20	28,38%	21
Raczej się zgadzam	25,68%	19	52,70%	39	32,43%	24
Zdecydowanie się zgadzam	4,05%	3	13,51%	10	27,03%	20

Źródło: badania własne

Przedstawiciele władz uczelni zostali także poproszeni o wskazanie projektów, które uczelnie (w skali całego systemu publicznego szkolnictwa wyższego) powinny realizować w latach 2014–2020, aby poprawić jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Zgodnie z wynikami badań za najbardziej pożądaną formę wsparcia władze uczelni uznają finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów (ponad 91% wskazań pozytywnych), przyjazdy profesorów wizytujących (90%) oraz przyznawanie dodatkowych stypendiów naukowych (89%). Najmniej wskazań stwierdzono w odniesieniu do

inwestycji budowlanych (42% wskazań). Wyniki te potwierdzają pogląd rektorów o zasadności realizacji projektów „miękkich” w celu poprawy jakości kształcenia. Ważne wydają się także działania na rzecz umiędzynarodowienia studiów doktoranckich (tabela 4.7).

Tabela 4.7. Typy projektów wpływające na jakość kształcenia na studiach doktoranckich w systemie publicznego szkolnictwa wyższego – władze uczelni

Typy projektów	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Budowa, rozbudowa lub modernizacja budynków	6,76%	24,32%	27,03%	32,43%	9,46%
Tworzenie lub zakup dodatkowego wyposażenia laboratoriów	0,00%	5,41%	12,16%	36,49%	45,95%
Zakup komputerów oraz infrastruktury ICT	0,00%	4,05%	24,32%	44,59%	27,03%
Przyznawanie dodatkowych stypendiów naukowych	1,35%	1,35%	8,11%	50,00%	39,19%
Wprowadzanie nowych wykładów na studiach doktoranckich	0,00%	4,05%	17,57%	36,49%	41,89%
Przyjazdy profesorów wizytujących	0,00%	1,35%	8,11%	35,14%	55,41%
Tworzenie nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich	0,00%	5,41%	29,73%	43,24%	21,62%
Organizacje kursów językowych	1,35%	4,05%	24,32%	40,54%	29,73%
Finansowanie staży wyjazdowych dla pracowników naukowo-dydaktycznych	0,00%	2,70%	17,57%	47,30%	32,43%
Finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów	0,00%	2,70%	5,41%	39,19%	52,70%
Organizacja kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych)	0,00%	5,41%	37,84%	37,84%	18,92%

Źródło: badania własne

Odnosząc się do wypowiedzi rektorów i prorektorów dotyczących rodzajów projektów, które uczelnie powinny realizować w ramach unijnego budżetu na lata 2014–2020, zapytano badanych o to, jakie są plany ich uczelni odnośnie do projektów. Pomimo wskazywania przez władze uczelni, że powinny się koncentrować na projektach „miękkich”, w odniesieniu do planów własnej uczelni w większym stopniu wskazywany był zamiar realizowania projektów „twardych”. W przypadku budowy, przebudowy lub modernizacji budynków prawie 70% z badanych stwierdziło takie plany (podczas gdy w skali całego systemu szkolnictwa takich wskazań było jedynie 42%). Jednocześnie nieco więcej badanych wskazało na zamiar tworzenia lub zakupu dodatkowego wyposażenia laboratoriów (91%). Rektorzy i prorektorzy, pomimo świadomości wpływu kursów językowych na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich, w mniejszym stopniu planowali starać się o współfinansowanie ich uczelni w ramach projektów ze środków UE (62%). Warto podkreślić, że w pytaniu o plany umieszczono dodatkową możliwość wskazania na wzmocnienie współpracy między uczelniami a przedsiębiorstwami – w tym przypadku ponad 88% badanych stwierdziło, że zamierza realizować takie projekty ze środków na lata 2014–2010 (tabela 4.8).

Tabela 4.8. Rodzaje projektów, na których realizację uczelnie zamierzają pozyskać środki unijne na lata 2014–2020

Rodzaje projektów	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Budowa, rozbudowa lub modernizacja budynków	1,35%	14,86%	14,86%	48,65%	20,27%
Tworzenie lub zakup dodatkowego wyposażenia laboratoriów	0,00%	4,05%	4,05%	56,76%	35,14%
Zakup komputerów oraz infrastruktury ICT	0,00%	5,41%	20,27%	51,35%	22,97%
Przyznawanie dodatkowych stypendiów naukowych	1,35%	0,00%	6,76%	56,76%	35,14%
Wprowadzanie nowych wykładów na studiach doktoranckich	0,00%	2,70%	21,62%	51,35%	24,32%
Przyjazdy profesorów wizytujących	0,00%	0,00%	13,51%	47,30%	39,19%
Tworzenie nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich	0,00%	1,35%	32,43%	47,30%	18,92%
Organizacja kursów językowych	0,00%	10,81%	27,03%	33,78%	28,38%
Finansowanie staży wyjazdowych dla pracowników naukowo-dydaktycznych	0,00%	0,00%	13,51%	45,95%	40,54%
Finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów	0,00%	2,70%	8,11%	36,49%	52,70%
Organizacja kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych)	0,00%	8,11%	40,54%	35,14%	16,22%
Wzmocnienie współpracy między uczelniami a przedsiębiorstwami	1,45%	1,45%	8,70%	24,64%	63,77%

Źródło: badania własne

W dalszym etapie analiz sprawdzono, czy istnieje istotna statystycznie różnica między oceną przydatności poszczególnych projektów możliwych do zrealizowania w latach 2014–2020 w celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich a tym, co władze uczelni faktycznie planują. W tym celu wykonano test Manna-Whitneya. Test ten jest przydatny do porównywania populacji, dla których istnieje możliwość zestawienia obserwacji parami⁴. Stanowi on nieparametryczny odpowiednik testu t-Studenta dla prób zależnych. Jego wyniki pokazują, że istotna na poziomie $p < 0,05$ różnica zachodzi w przypadku budowy, rozbudowy czy też modernizacji budynków, wprowadzania nowych wykładów, przyjazdów profesorów wizytujących oraz finansowania staży wyjazdowych dla pracowników. W przypadku pierwszych trzech czynników mających poprawić jakość kształcenia średnia arytmetyczna ocen dla ubiegania się o możliwość realizowania projektów jest istotnie wyższa niż dla oceny ich przydatności. Jedynie w przypadku finansowania staży wyjazdowych dla pracowników relacja jest odwrotna. Częściej można dostrzec wyższe wyniki w ocenie przydatności, ale istotnie rzadziej widać je w przypadku ubiegania się o dofinansowanie tych staży (tabela 4.9).

⁴ Aczel A.D., *Statystyka w zarządzaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 725

Tabela 4.9. Różnica między oceną przydatności danego projektu a skłonnością do aplikowania w grupie badanych przedstawicieli władz uczelni

Typ projektu	Ubieganie się		Ocena przydatności		Z	Istotność
	M	SD	M	SD		
Budowa, rozbudowa, modernizacja budynków	3,72	1,00	3,14	1,10	-4,27	0,000
Dodatkowe wyposażenie laboratoriów	4,23	0,87	4,23	0,71	-0,02	0,981
Zakup komputerów i infrastruktura ICT	3,95	0,83	3,92	0,81	-0,36	0,717
Dodatkowe stypendia naukowe	4,24	0,77	4,24	0,70	-0,05	0,963
Wprowadzenie nowych wykładów	4,16	0,86	3,97	0,76	-2,40	0,016
Przyjazdy profesorów wizytujących	4,45	0,71	4,26	0,68	-2,32	0,020
Tworzenie nowych kierunków/specjalności	3,81	0,84	3,84	0,74	-0,41	0,683
Organizacja kursów językowych	3,93	0,91	3,80	0,98	-1,53	0,126
Finansowanie staży wyjazdowych dla pracowników	4,09	0,78	4,27	0,69	-2,12	0,034
Finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów	4,42	0,72	4,39	0,76	-0,23	0,817
Organizacja kursów doskonalenia i umiejętności miękkich	3,70	0,84	3,59	0,86	-1,50	0,133

Źródło: badania własne

M – średnia; SD – odchylenie standardowe z próby; z – wynik testu Z Manna-Whitney'a

4.3.2 Opinie doktorantów

Podobnie jak w grupie władz uczelni, praktycznie wszyscy badani doktoranci wskazywali na to, że uczelnia, na której realizują doktorat, powinna aplikować o dofinansowanie dla projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2020. Takiego zdania jest 98,67% badanych.

Doktoranci zostali poproszeni o ocenę, jakie typy projektów ich zdaniem przyczynią się do poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich. W opinii badanych do poprawy jakości kształcenia w największym stopniu przyczynia się dążenie do równowagi pomiędzy „twardymi” a „miękkimi” projektami. Twierdzi tak 69% badanych. W mniejszym stopniu wskazywana była koncentracja na projektach „miękkich” lub „twardych”. Na zasadność takich zamierzeń wskazało odpowiednio 61% oraz 54% doktorantów. W tabeli 4.10 zamieszczono dokładne wyniki badań dotyczących tego zagadnienia.

Tabela 4.10. Opinia na temat kierunków wsparcia uczelni ze środków UE na lata 2014–2020 – doktoranci

Dla poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnia powinna:	Skoncentrować się na projektach inwestycyjnych („twardych”)		Skoncentrować się na projektach szkoleniowych („miękkich”)		Dążyć do osiągnięcia równowagi między projektami „twardymi” i „miękkimi”	
	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Zdecydowanie się nie zgadzam	4,22%	19	5,33%	24	4,67%	21
Raczej się nie zgadzam	12,67%	57	9,33%	42	7,11%	32
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	29,33%	132	24,22%	109	19,11%	86
Raczej się zgadzam	34,22%	154	33,33%	150	34,22%	154
Zdecydowanie się zgadzam	19,56%	88	27,78%	125	34,89%	157

Źródło: badania własne

Badani doktoranci zostali poproszeni o wskazanie, jakie rodzaje projektów współfinansowanych ze środków UE w największym stopniu poprawiają jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Pomimo że doktoranci nie uznawali koncentracji na projektach „twardych” za czynnik kluczowy dla poprawy jakości kształcenia, to jako najbardziej pożądany w skali całego systemu szkolnictwa wskazywali oni zakup dodatkowego wyposażenia dla laboratoriów, a więc projekt twardy (90%). Jednocześnie za istotne uznano finansowanie wyjazdów dla doktorantów, nawet w większym stopniu niż dodatkowe stypendia naukowe (88% vs. 84%). Za najmniej istotne doktoranci uznali tworzenie nowych kierunków lub specjalności oraz inwestycje budowlane (46% oraz 59% wskazań). W tabeli 4.11 zaprezentowano szczegółowe wyniki badań dotyczących tego zagadnienia.

Tabela 4.11. Rodzaje projektów najbardziej poprawiające jakość kształcenia na studiach doktoranckich w systemie szkolnictwa wyższego – doktoranci

Rodzaje projektów	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Budowa, rozbudowa lub modernizacja budynków	4,89%	13,78%	21,78%	40,89%	18,67%
Tworzenie lub zakup dodatkowego wyposażenia laboratoriów	4,89%	1,56%	3,56%	28,89%	61,11%
Zakup komputerów oraz infrastruktury ICT	4,00%	5,11%	16,44%	39,11%	35,33%
Przyznawanie dodatkowych stypendiów naukowych	4,22%	3,56%	8,00%	28,89%	55,33%
Wprowadzanie nowych wykładów na studiach doktoranckich	7,33%	10,44%	16,67%	29,78%	35,78%
Przyjazdy profesorów wizytujących	4,44%	8,00%	17,33%	29,56%	40,67%
Tworzenie nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich	7,78%	17,11%	28,89%	27,11%	19,11%

Rodzaje projektów	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Organizacje kursów językowych	5,11%	5,56%	9,33%	26,44%	53,56%
Finansowanie staży wyjazdowych dla pracowników naukowo-dydaktycznych	3,56%	3,78%	14,89%	35,56%	42,22%
Finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów	4,00%	2,67%	4,89%	26,89%	61,56%
Organizacja kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych)	7,56%	10,89%	17,56%	30,67%	33,33%

Źródło: badania własne

4.3.3 Opinie przedsiębiorców

Badani przedsiębiorcy, podobnie jak władze uczelni oraz doktoranci, w zdecydowanej większości uważają, że uczelnie powinny aplikować o dofinansowanie dla projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2020 (przedsiębiorcy byli pytani o uczelnie ze swojego regionu). Na powinność taką wskazało 93,4% badanych.

Przedsiębiorcy pytani o preferowane typy projektów wskazali, że uczelnie z ich regionów powinny dążyć do równowagi między projektami „twardymi” i „miękkimi”, aby poprawić jakość na studiach doktoranckich. Jednocześnie 51% badanych odpowiedziało, że uczelnie powinny się koncentrować na projektach inwestycyjnych, 47% zaś uznało, że uczelnie powinny się skupiać na projektach szkoleniowych („miękkich”). Jest to odwrotna proporcja niż w przypadku władz uczelni i doktorantów (tabela 4.12).

Tabela 4.12. Opinia na temat kierunków wsparcia uczelni na ze środków UE na lata 2014–2020 – przedsiębiorcy

W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnie z regionu powinny:	Skoncentrować się na projektach inwestycyjnych („twardych”)		Skoncentrować się na projektach szkoleniowych („miękkich”)		Dążyć do osiągnięcia równowagi między projektami „twardymi” i „miękkimi”	
	Odsetek odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi	Liczba	Odsetek odpowiedzi	Liczba
Zdecydowanie się nie zgadzam	4,22%	5	5,33%	6	4,67%	6
Raczej się nie zgadzam	12,67%	15	9,33%	11	7,11%	9
Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	29,33%	35	24,22%	29	19,11%	23
Raczej się zgadzam	34,22%	41	33,33%	40	34,22%	41
Zdecydowanie się zgadzam	19,56%	24	27,78%	34	34,89%	42

Źródło: badania własne

Badani przedsiębiorcy zapytani o projekty, które w największym stopniu wpływają na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich, wskazali przede wszystkim na wzmocnienie współpracy na styku nauka–biznes – 88% badanych pozytywnie odniosło się do takich inicjatyw. Oprócz tego przedsiębiorcy wskazali na tworzenie lub zakup dodatkowego wyposażenia laboratoriów (81%),

a także na zakup komputerów oraz infrastruktury ICT i finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów (78%). W najmniejszym stopniu w opinii badanych przedsiębiorców na poprawę jakości kształcenia na studiach doktoranckich wpłynęła budowa, rozbudowa lub modernizacja budynków (51% wskazań). W tabeli 4.13 zamieszczono wyniki badań przedsiębiorców w omawianym zakresie.

Tabela 4.13. Typy projektów najbardziej poprawiające jakość kształcenia na studiach doktoranckich w szkolnictwie wyższym – przedsiębiorcy

Typ projektu	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
Budowa, rozbudowa lub modernizacja budynków	4,96%	15,70%	28,10%	38,84%	12,40%
Tworzenie lub zakup dodatkowego wyposażenia laboratoriów	3,31%	6,61%	9,09%	40,50%	40,50%
Zakup komputerów oraz infrastruktury ICT	3,31%	4,13%	14,88%	44,63%	33,06%
Przyznawanie dodatkowych stypendiów naukowych	1,65%	8,26%	22,31%	40,50%	27,27%
Wprowadzanie nowych wykładów na studiach doktoranckich	4,96%	6,61%	19,83%	41,32%	27,27%
Przyjazdy profesorów wizytujących	4,13%	8,26%	27,27%	29,75%	30,58%
Tworzenie nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich	3,31%	7,44%	18,18%	40,50%	30,58%
Organizacje kursów językowych	5,79%	8,26%	16,53%	34,71%	34,71%
Finansowanie staży wyjazdowych dla pracowników naukowo-dydaktycznych	4,13%	6,61%	13,22%	42,15%	33,88%
Finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów	4,13%	7,44%	10,74%	42,15%	35,54%
Organizacja kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych)	5,79%	9,09%	24,79%	45,45%	14,88%
Wzmocnienie współpracy pomiędzy uczelniami a przedsiębiorstwami	4,13%	1,65%	6,61%	28,93%	58,68%

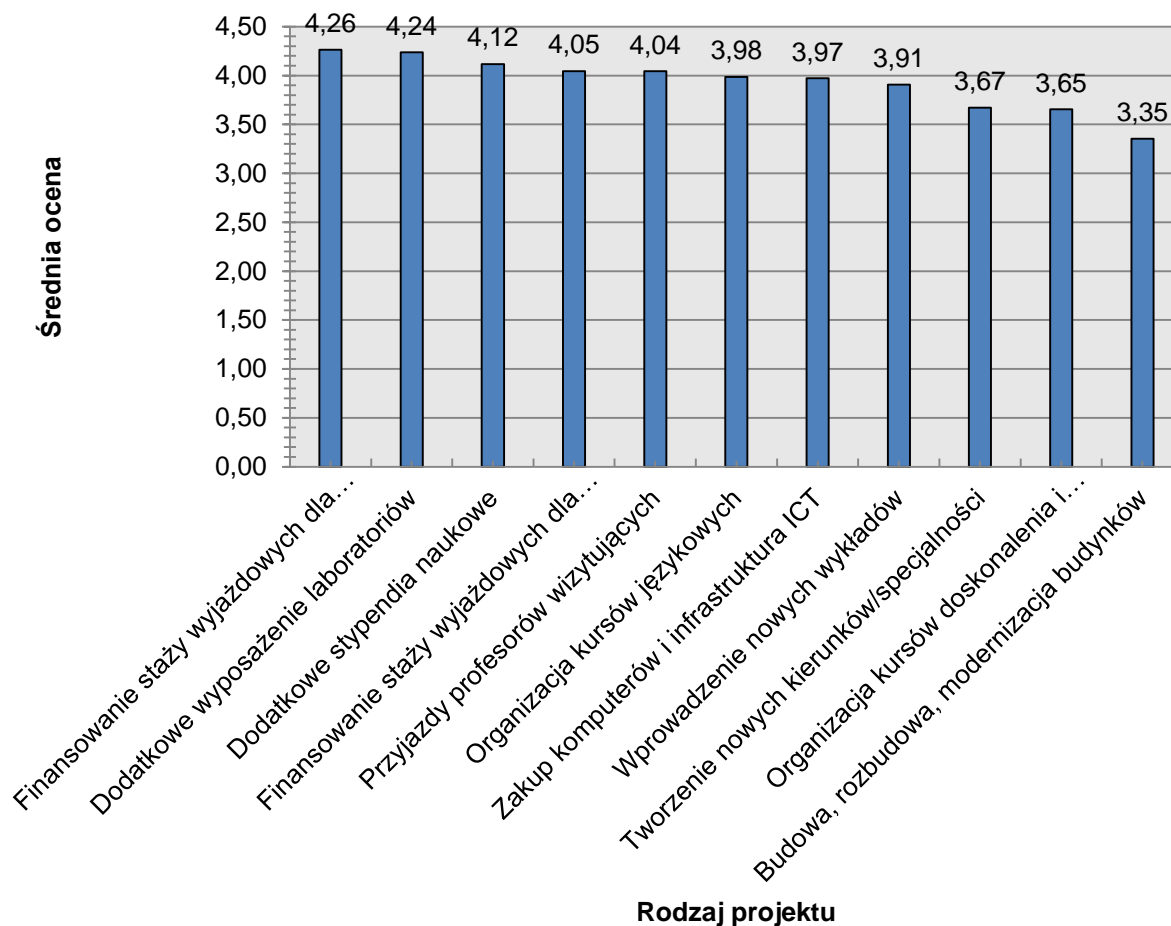
Źródło: badania własne

4.3.4 Porównanie wyników badań 3 grup odnośnie do preferencji we wsparciu szkolnictwa wyższego na lata 2014–2020

Badania kwestionariuszowe dostarczyły odpowiedzi na pytanie „Jakie rodzaje projektów trzeba zdaniem kluczowych interesariuszy jakości kształcenia realizować, aby jakość kształcenia na studiach doktoranckich się poprawiła?”. Odpowiedź na to pytanie zdaniem autora niniejszej pracy ma niebagatelne znaczenie w procesie planowania kolejnych konkursów o dofinansowanie projektów realizowanych przez uczelnie akademickie w perspektywie budżetowej 2014–2020. Z danych uzyskanych w toku badań wynika, że zdaniem wszystkich 3 grup najistotniejszymi kwestiami są

finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów, dodatkowe wyposażenie laboratoriów oraz dodatkowe stypendia naukowe, w najmniejszym stopniu zaś należy realizować projekty związane z budową nowych budynków. Uśrednione wyniki dla 3 grup zamieszczono na rysunku 4.7.

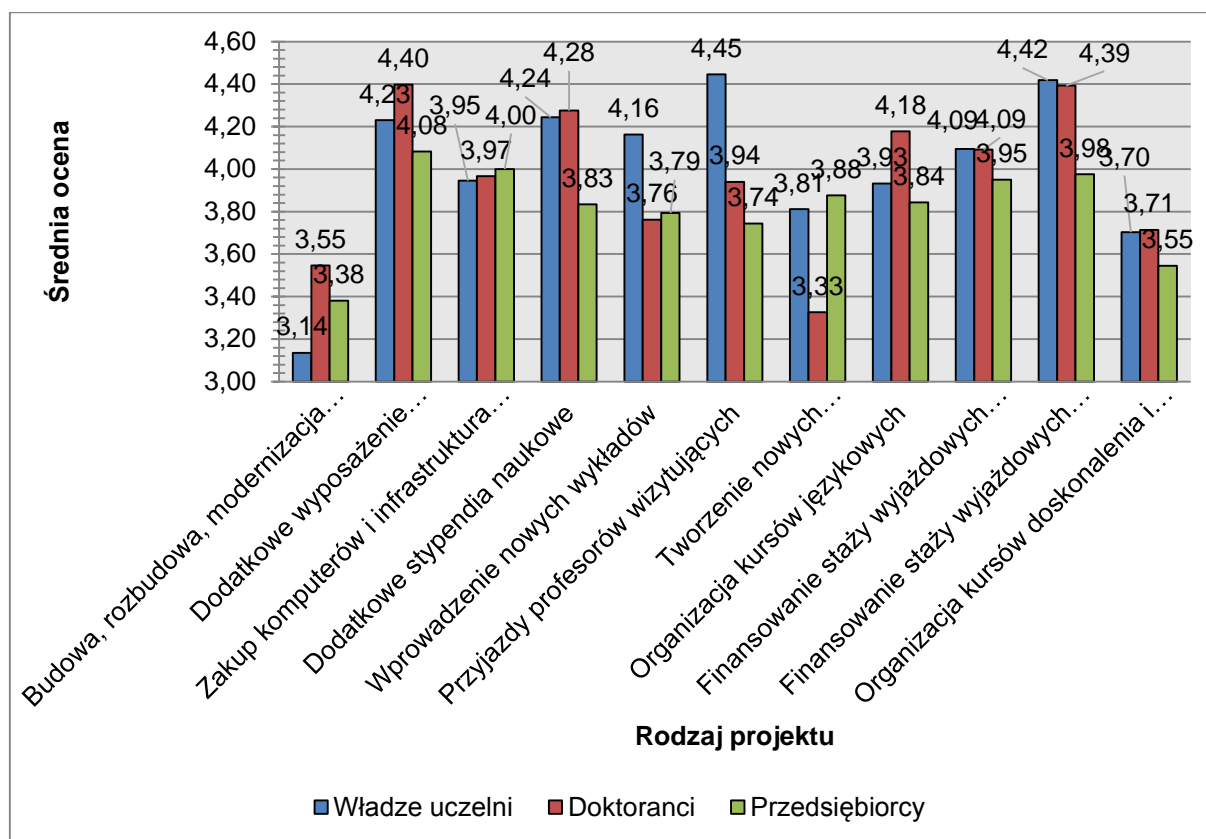
Rysunek 4.7. Średnia ocena preferencji dotyczących rodzajów projektów uczelni wyższych współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2020



Źródło: opracowanie własne

W toku badań dokonano także sprawdzenia, czy trzy badane grupy różnią się w swojej ocenie przydatności projektów na rok 2014–2020 przyczyniających się do polepszenia jakości kształcenia na studiach doktoranckich. Oceny dokonane przez przedstawicieli władz uczelni, doktorantów oraz przedsiębiorców przedstawiono na rysunku 4.8.

Rysunek 4.8. Preferencje przedstawicieli władz uczelni, doktorantów odnośnie do rodzajów projektów realizowanych przez uczelnie współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2020



Źródło: opracowanie własne

W odniesieniu do preferencji dotyczących wsparcia uczelni w latach 2014–2020 przeprowadzona została analiza z wykorzystaniem testu Kruskala-Wallisa. Jej wyniki pokazały, że różnice istotne na poziomie $p < 0,05$ dostrzec można w przypadku koncentracji na projektach: „twardych”, „miękkich”, budowy, rozbudowy lub modernizacji budynków, w zakresie dodatkowego wyposażenia laboratoriów, dodatkowych stypendiów naukowych, przyjazdów profesorów wizytujących, tworzeniu nowych kierunków/specjalności, organizacji kursów językowych oraz finansowania staży wyjazdowych dla doktorantów. Dla pozostałych, niewymienionych zmiennych zależnych nie dostrzeżono istotnych różnic między trzema oceniającymi grupami.

Na podstawie przeprowadzonych porównań parami okazało się, że rektorzy istotnie statystycznie najgorzej oceniali koncentrację na projektach „twardych” – postrzegali je jako te projekty, które poprawią jakość kształcenia (przy czym doktoranci nie różnią się w tym zakresie od przedsiębiorców), natomiast istotnie najlepiej spośród trzech grup oceniali przyjazd profesorów wizytujących. Przedsiębiorcy za najmniej niezbędne (w porównaniu z władzami uczelni oraz doktorantami) dla poprawy jakości kształcenia uznali dodatkowe stypendia naukowe oraz finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów, przy czym władze uczelni i doktoranci nie różnili się istotnie w ocenie tych projektów. Wyniki zamieszczone w tabeli 4.14 pokazują, że doktoranci istotnie wyżej od władz uczelni i przedsiębiorców firm ocenili dodatkowe wyposażenie laboratoriów oraz organizację kursów językowych, lecz istotnie niżej oceniane było przez nich tworzenie nowych kierunków/specjalności. W zakresie tych trzech projektów rektorzy i prorektorzy nie różnili się w ocenie od reprezentantów firm.

Tabela 4.14. Ocena wpływu projektów na lata 2014–2020 na poprawę jakości kształcenia w trzech porównywanych grupach

Typ/rodzaj projektu	Władze uczelni		Doktoranci		Przedsiębiorcy		H	Istotność
	M	SD	M	SD	M	SD		
Koncentracja na projektach „twardych”	3,07 _a	0,90	3,52 _b	1,07	3,45 _b	1,13	13,525	0,001
Koncentracja na projektach „miękkich”	3,72 _{a,b}	0,82	3,69 _a	1,13	3,38 _b	1,10	9,153	0,010
Koncentracja na równowadze projektów „twardych” i „miękkich”	3,74	0,99	3,88	1,11	3,76	1,10	3,082	0,214
Budowa, rozbudowa, modernizacja budynków	3,14 _a	1,10	3,55 _b	1,09	3,38 _{a,b}	1,05	10,968	0,004
Dodatkowe wyposażenie laboratoriów	4,23 _a	0,87	4,40 _b	1,00	4,08 _a	1,03	19,760	0,000
Zakup komputerów i infrastruktura ICT	3,95	0,83	3,97	1,04	4,00	0,97	0,954	0,621
Dodatkowe stypendia naukowe	4,24 _a	0,77	4,28 _a	1,04	3,83 _b	0,98	31,228	0,000
Wprowadzenie nowych wykładów	4,16	0,86	3,76	1,24	3,79	1,07	5,466	0,065
Przyjazdy profesorów wizytujących	4,45 _a	0,71	3,94 _b	1,14	3,74 _b	1,11	19,308	0,000
Tworzenie nowych kierunków/specjalności	3,81 _a	0,84	3,33 _b	1,19	3,88 _a	1,04	28,070	0,000
Organizacja kursów językowych	3,93 _a	0,91	4,18 _b	1,13	3,84 _a	1,16	19,165	0,000
Finansowanie staży wyjazdowych dla pracowników	4,09	0,78	4,09	1,02	3,95	1,06	2,435	0,296
Finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów	4,42 _a	0,72	4,39 _a	0,99	3,98 _b	1,07	26,269	0,000
Organizacja kursów doskonalenia i umiejętności miękkich	3,70	0,84	3,71	1,24	3,55	1,04	5,128	0,077

Źródło: badania własne

UWAGA: Średnie niepodzielające indeksu literowego w danym wierszu różnią się między sobą istotnie statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

W przypadku koncentracji na projektach „miękkich” przedsiębiorcy ocenili ich przydatność w istotnie mniejszym stopniu niż doktoranci, natomiast ocena władz uczelni nie różni się od oceny jednych i drugich. Z kolei w przypadku budowy, rozbudowy czy też modernizacji budynków rektorzy i prorektorzy w istotnie mniejszym stopniu wskazali na ten czynnik jako przyczyniający się do poprawy jakości kształcenia niż doktoranci, przy czym przedsiębiorcy uzyskali średnią nieróżniącą się od tych dwóch grup.

ZAKOŃCZENIE

Celem badawczym pracy była ocena oddziaływania polityki strukturalnej Unii Europejskiej na jakość kształcenia i zarządzanie nią na studiach doktoranckich w Polsce. W tym celu zbadano opinie trzech grup interesariuszy jakości kształcenia w dziedzinie nauk technicznych, ścisłych, medycznych i przyrodniczych. Za grupy te uznano władze uczelni, doktorantów oraz przedsiębiorców. Jednocześnie podjęto próbę określenia czynników mających w opinii głównych interesariuszy wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Celem użytecznym pracy była identyfikacja potencjalnych kierunków projakościowego wsparcia polskich uczelni ze środków unijnych w latach 2014–2020 w aspekcie studiów doktoranckich.

Autor zdaje sobie sprawę, że przedstawiona w niniejszej pracy problematyka nie wyczerpuje w całości zagadnienia związanego z zarządzaniem jakością kształcenia na studiach doktoranckich ani też kwestii związanych z całościową oceną wpływu funduszy europejskich na życie społeczno-gospodarcze Polski. Dysertacja ukazuje, jak wygląda wydatkowanie środków z budżetu UE na rozwój uczelni prowadzących studia doktoranckie w obszarach uznanych za priorytetowe z punktu widzenia gospodarki wraz z badaniem opinii władz tych uczelni, doktorantów oraz przedsiębiorców. W ramach badań sprawdzono także, czy w opinii badanych realizacja projektów poprawia szanse doktorantów na rynku pracy oraz innowacyjność regionów.

Najważniejsze czynniki ułatwiające aplikowanie o środki unijne przez uczelnie to korzyści finansowe dla samej szkoły wyższej, sprawna kadra aplikująca oraz przychylność władz regionalnych. Za najmniej istotny czynnik ułatwiający aplikowanie władze uczelni uznały wielkość uczelni oraz słabość konkurencyjnych uczelni. Za najważniejsze czynniki utrudniające władze uczelni uznały niską sprawność kadry aplikującej, błędne informacje ze strony instytucji wdrażających oraz trudności w zdobyciu wkładu własnego. Warto w tym kontekście dodać, że rektorzy i prorektorzy badanych uczelni uznali, że wielkość uczelni nie ma wpływu na aplikowanie o środki unijne, zarówno jeśli chodzi o duże, jak i małe jednostki.

W świetle wyników przeprowadzonych badań ustalono, że **najważniejsze czynniki kształtujące jakość kształcenia na studiach doktoranckich w Polsce to bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych oraz rozwój/tworzenie infrastruktury naukowo-badawczej.** Za najmniej ważne badani uznali liczbę samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych oraz wdrożenie przez uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością (np. ISO 9001, ISO 29990). Na marginesie prowadzonych badań można wskazać na niską świadomość interesariuszy jakości kształcenia na studiach doktoranckich dotyczącą roli, jaką odgrywają takie systemy. **Powyższe stwierdzenie zdaniem autora stanowi odpowiedź na pytanie badawcze nr 1.**

W badaniach podjęto próbę wyjaśnienia wpływu realizacji polityki strukturalnej UE z budżetu 2007–2013 na jakość kształcenia na studiach doktoranckich, co stanowi odpowiedź na pytanie badawcze nr 2. **Badani pytani o ogólną opinię w odniesieniu do projektów „twardych” i „miękkich” wskazali, że mają one wpływ na jej poprawę, przy czym w największym stopniu dostrzegali go doktoranci. Spośród zidentyfikowanych typów działań w ramach projektów wskazano na finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów oraz przyznawanie**

dodatkowych stypendiów naukowych jako na działania, które w największym stopniu poprawiają jakość kształcenia na studiach doktoranckich. Z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich najmniej ważne są zdaniem badanych działania polegające na tworzeniu nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich oraz organizacji kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych).

W rozprawie poszukiwano również odpowiedzi na pytanie badawcze nr 3 tj. o działania, które należy podjąć, aby potencjalne wsparcie przyznane Polsce na lata 2014–2020 mogło być jeszcze skuteczniej wykorzystane do poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich w Polsce. Jest to istotna kwestia, tym bardziej że z badań we wszystkich grupach wynika, że polskie uczelnie realizujące kształcenia na studiach doktoranckich na kierunkach priorytetowych dla gospodarki zdecydowanie powinny w perspektywie budżetowej 2014–2020 dalej aplikować o środki unijne na swój rozwój. W tym kontekście zbadano, jakie zdaniem władz uczelni inwestycje powinny być prowadzone w celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich. **Badani wskazali przede wszystkim na finansowanie staży wyjazdowych dla doktorantów oraz na potrzebę dodatkowego wyposażenia laboratoriów.** W najmniejszym zaś stopniu zdaniem badanych zasadna z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia jest organizacja kursów doskonalenia i umiejętności „miękkich” oraz budowa, rozbudowa, modernizacja budynków.

Należy wskazać na ważną rolę, jaką badani przypisują kwestii internacjonalizacji studiów doktoranckich. Zarówno w odniesieniu do działań mających wpływ na poprawę jakości kształcenia, jak i preferencji finansowania w latach 2014–2020, to właśnie wsparcie możliwości wyjazdów zagranicznych dla doktorantów jest wskazywane jako najskuteczniejsze i najbardziej pożądane. Jednocześnie widać, że za najmniej ważne badani uznali kwestie organizacji szkoleń z zakresu umiejętności „miękkich”, społecznych. **Najważniejszą rekomendacją płynącą z badań jest zalecenie instytucjom wdrażającym fundusze europejskie na lata 2014–2020 położenia nacisku na działania zmierzające do internacjonalizacji studiów doktoranckich, ponieważ w opinii grup interesariuszy jakości kształcenia w największym stopniu przyczynia się ona do poprawy jakości kształcenia tychże studiów.**

Warto również podkreślić, że obecnie bezpośrednio po zakończeniu realizacji projektów, w większości z nich trudno oszacować ich długofalowe oddziaływanie. Możliwa jest raczej obserwacja efektów oraz sformułowanie opinii interesariuszy jakości kształcenia. Realizowane projekty są jednym z czynników poprawy jakości kształcenia, na co wskazały wyniki badań, jednakże poprawa jakości zależy od wielu czynników. Jak wskazują m.in. S. Smyczek i J. Matyskiewicz, edukacja doktorancka zależy od środowiska badawczego. Uniwersytet musi zatem zapewnić odpowiednią masę krytyczną⁵. Wydaje się, że realizacja projektów współfinansowanych wspiera powstawanie tej masy krytycznej, co zdaniem autora znalazło potwierdzenie w badaniach, gdzie wszystkie 3 badane grupy wskazały na pozytywny wpływ na poprawę jakości kształcenia. Stwierdzenie to odnosi się zarówno do projektów „twardych”, jak i „miękkich”.

⁵ Smyczek S., Matyskiewicz J., *The Salzburg Principles a umiędzynarodowienie kształcenia na studiach doktoranckich*, [w:] K. Jędralska (red.), *Modele kształcenia na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ekonomicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013, s. 107

Omawiając wpływ realizacji projektów na jakość kształcenia na studiach doktoranckich, należy również zauważyć, że analiza pozycji uczelni realizujących projekty w rankingu „Perspektyw” nie zmieniła się znacząco w latach 2007–2013. Zauważalny jest tutaj swoisty paradoks: w badaniach poświęconych jakości kształcenia w kontekście realizowanych projektów współfinansowanych ze środków UE badani wskazali na związek ich realizacji z poprawą jakości. W przypadku przygotowania rankingu w poszczególnych latach, które są również oparte na badaniach ankietowych, badani profesorowie oraz przedsiębiorcy nie wskazywali zmian swoich opinii o poszczególnych uczelniach. **Może to pokazywać, że obiegowe opinie o jakości poszczególnych uczelni mają większą siłę oddziaływania niż realne zmiany zachodzące na uczelniach, powodowane m.in. realizacją inwestycji lub projektów „miękkich” w ramach programów UE na lata 2007–2013.** Z pewnością w przyszłości warto to zjawisko obserwować.

Podjmując tematykę wdrażania funduszy europejskich w szkolnictwie wyższym, należy mieć świadomość wyjątkowości i dynamizmu zmian, przed jakimi stanęły polskie uczelnie po akcesji Polski do UE. Nierzadko wszak uczelnie podwoiły powierzchnię budynków, które wcześniej zajmowały. W obszarze projektów „miękkich” nastąpiła zmiana podstawowych elementów uczelnianej rzeczywistości. Naukowcy wdrażający projekty bardzo często po raz pierwszy w swojej karierze stykają się z sytuacją, kiedy nie występuje permanentny brak środków finansowych, który jest barierą hamującą rozwój. Taki stan rzeczy zresztą dotyczy również innych dziedzin polskiego życia społeczno-gospodarczego.

Badania prowadzone przez autora niniejszej dysertacji, jakkolwiek ciekawe i podejmujące próbę opisu zjawisk nieprzedstawionych wcześniej w literaturze naukowej, napotkały wiele trudności. Podstawowym utrudnieniem było dotarcie do respondentów, w szczególności do osób kierujących uczelniami. Trudno dostępną grupą okazali się także przedsiębiorcy – w opinii autora wykazali się dużym „eurosceptycyzmem”, którym tłumaczono odmowę udziału w badaniach. Jeśli chodzi o zagadnienia związane z dynamiką zjawiska: w czasie pisania pracy i prowadzenia badań zmieniały się ramy prawne, wytyczne dotyczące wdrażania funduszy Unii Europejskiej w Polsce i wreszcie poziom dofinansowania poszczególnych uczelni. W ocenie autora ta dynamika nie zniechęca, a wręcz powinna zachęcić do kontynuowania badań w tym obszarze. Pozostaje zgodzić się z E. Weiss, która podsumowując swoje badania nad pozyskiwaniem środków przez przedsiębiorstwa innowacyjne, wskazała, że problematyka pozyskiwania środków unijnych może być interesującym obszarem poszukiwań badawczych⁶. Należy przy tym pamiętać, że tematyka takich badań jest różnorodna i może obejmować swoim zasięgiem różne dyscypliny badawcze – od nauk o polityce, poprzez nauki o zarządzaniu, na naukach ekonomicznych kończąc. Prowadząc prace badawcze nad wdrażaniem środków unijnych, powinno się mieć na uwadze dynamizm tego procesu, który wydaje się odzwierciedleniem żywiołowości i turbulencji zmian w rzeczywistości.

Reasumując te rozważania, można stwierdzić, że z pewnością stanowią one pierwszy krok w długiej drodze do poprawy jakości szkolnictwa wyższego. Wdrożenie tych projektów może, ale nie musi przyczyniać się do wzrostu masy krytycznej pozwalającej na podniesienie jakości, ale też

⁶ Weiss E., *Pozyskiwanie środków unijnych przez przedsiębiorstwa innowacyjne. Podejście procesowe*, C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 239

innowacyjności szkolnictwa wyższego. Istnieje konieczność wprowadzenia jeszcze wielu niezbędnych elementów w procesie poprawy jakości kształcenia także na samych studiach doktoranckich, takich jak zacieśnianie współpracy z przedsiębiorstwami, samoświadomość roli systemów jakości kształcenia na uczelniach czy też jakości kadry, a także studentów realizujących swoje prace doktorskie. Droga ku poprawie jakości kształcenia nie jest łatwa i zdaje się nie mieć końca, ale w globalnej gospodarce, która oparta jest na wiedzy, polskie szkolnictwo wyższe musi podejmować ciągły wysiłek, aby poprawiać jakość kształcenia, aby zmniejszać dystans dzielący Polskę od krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych w zakresie innowacyjności i wartości dodanej produkcji. Środki UE są skutecznym sposobem na wsparcie tych wysiłków, co powinno przynieść korzyści zarówno Polsce, jak i krajom UE.

ANEKS. RAPORT DOTYCZĄCY STUDIÓW DOKTORANCKICH W POLSCE W ŚWIETLE DOŚWIADCZEŃ Z REALIZACJI PROJEKTÓW FINANSOWANIA ROZWOJU TYCH STUDIÓW Z PROGRAMU POKL W LATACH 2009–2014. GDAŃSK LISTOPAD 2014¹

Wprowadzenie

Raport powstał na bazie wniosków ze spotkania i z dyskusji panelowych, jakie prowadzono w ramach spotkania koordynatorów i kierowników dużych projektów dotyczących rozwoju studiów doktoranckich w Polsce z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (POKL). Spotkanie to odbyło się 23–24 października 2014 roku na Politechnice Gdańskiej i zostało zrealizowane w ramach projektu „Rozwój interdyscyplinarnych studiów doktoranckich na Politechnice Gdańskiej w zakresie nowoczesnych technologii”. W spotkaniu uczestniczyli przedstawiciele następujących uczelni i instytucji:

- Uniwersytet Warszawski,
- Uniwersytet Jagielloński,
- Uniwersytet Gdański,
- Politechnika Warszawska,
- Politechnika Wrocławska,
- Politechnika Śląska,
- Politechnika Gdańska,
- Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie,
- Instytut Maszyn Przepływowych PAN w Gdańsku,
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW).

Na wstępie należy zaznaczyć, że organizatorzy starali się zaprosić wszystkich koordynatorów lub kierowników dużych projektów (o budżecie częstokroć często przekraczającym 10 mln zł), dedykowanych w całości lub głównie rozwojowi studiów doktoranckich finansowanych z POKL w latach 2008–2014. Analiza zapisów w dużych projektach współfinansowanych ze środków POKL wykazała, że projektów zakładających wsparcie rozwoju studiów doktoranckich jest w Polsce kilkanaście. Nie wszyscy przedstawiciele beneficjentów mogli przybyć na to spotkanie, ale zdecydowana większość instytucji realizujących tego typu projekty była reprezentowana na spotkaniu. Było to pierwsze tego typu spotkanie, na którym można było ocenić, jak projekty z POKL zmieniają krajobraz studiów doktoranckich w Polsce i jak wyglądają współczesne studia doktoranckie na uczelniach wspieranych przez fundusze strukturalne.

Należy też zaznaczyć, że – ze względu na rodzaje projektów, typy uczelni/wydziałów realizujących te projekty oraz obszary wsparcia – spotkanie w rzeczywistości dotyczyło rozwoju studiów doktoranckich w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych. Przy czym to właśnie te obszary są

¹ Raport został przygotowany we współpracy z kierownikiem projektu "Rozwój interdyscyplinarnych studiów doktoranckich na Politechnice Gdańskiej w zakresie nowoczesnych technologii" – prof. nadzw., dr. hab. inż. Maciejem Bagińskim

najistotniejsze z punktu widzenia rozwoju gospodarczego kraju, a zatem studia doktoranckie w tych obszarach powinny absorbować szczególną uwagę zarówno środowisk akademickich, jak i instytucji odpowiedzialnych za kreowanie polityki dotyczącej studiów doktoranckich i finansowania badań prowadzonych do uzyskania stopnia doktora: MNiSW, Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (NCBR), Narodowego Centrum Nauki (NCN), PKA i itp.

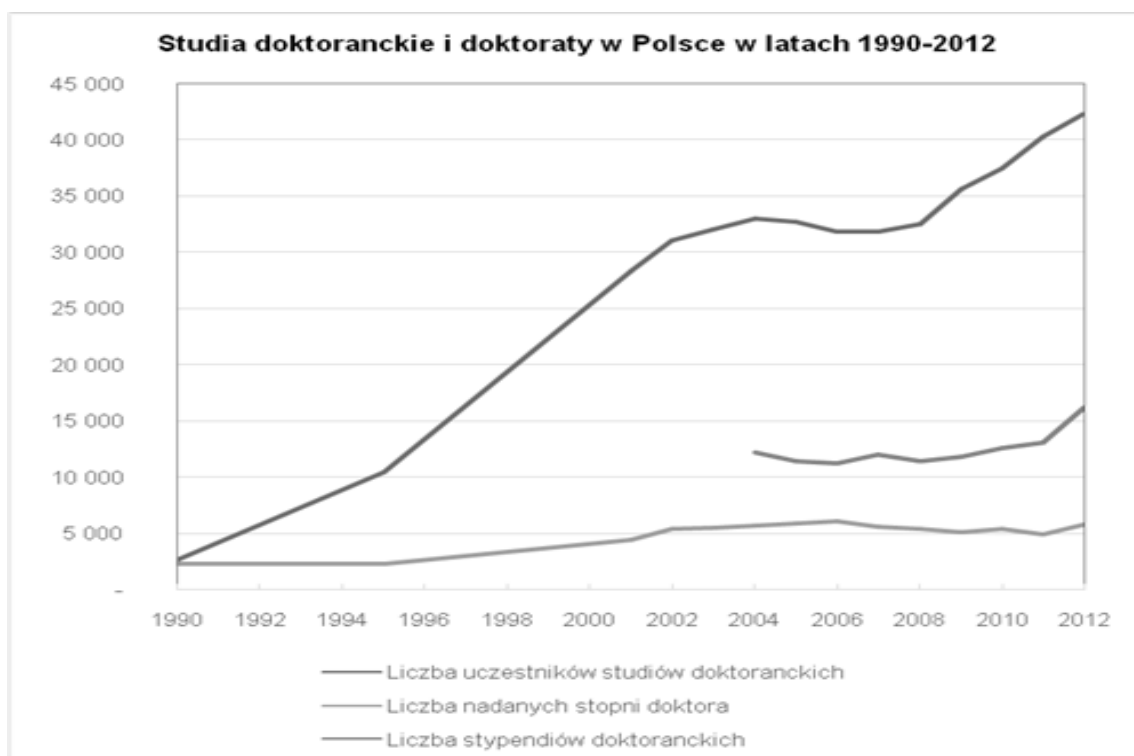
Celem spotkania była wymiana doświadczeń, podzielenie się dobrymi praktykami i wiedzą o rozwiązywaniu problemów oraz wypracowanie strategii rozwoju studiów doktoranckich na uczelniach na najbliższe lata pod kątem możliwości wsparcia tego rozwoju z kolejnych funduszy strukturalnych w celu ich jak najlepszego wykorzystania. Ze względu na charakter projektów oraz osoby uczestniczące w spotkaniu zebrano praktyków w tym obszarze, którzy na co dzień mają do czynienia ze studiami doktoranckimi, a jednocześnie dzięki swoim kontaktom międzynarodowym wiedzą, jak prowadzone są studia doktoranckie poza Polską (w Europie i w innych rozwiniętych krajach poza nią).

Punktem wyjścia do raportu i dyskusji panelowych w czasie spotkania były następujące tematy:

1. Otoczenie prawne studiów doktoranckich.
2. Jakość na studiach doktoranckich.
3. Otoczenie finansowe studiów doktoranckich.
4. Wpływ realizacji projektów z POKL na rozwój studiów doktoranckich.

Jednocześnie, aby właściwie rozumieć diskutowane tematy i problemy, warto przywołać dane statystyczne o studiach doktoranckich w Polsce (rysunek A.1).

Rysunek A.1 Studia doktoranckie i doktoraty w Polsce w latach 1990–2012



Źródło: dane z raportów GUS

Jak jednoznacznie wynika z przedstawionego wykresu (dane z raportów GUS), studia doktoranckie w Polsce w ostatnich dwóch dekadach znacząco rozwinęły się pod względem liczby uczestników, ale mimo tak olbrzymiego wzrostu liczba uzyskanych kwalifikacji III stopnia, czyli nadanych stopni doktora, pozostaje właściwie stała od kilkunastu lat. Rozdźwięk pomiędzy tymi dwoma trendami wskazuje jednoznacznie na niską sprawność czy też skuteczność studiów doktoranckich w osiąganiu celu, do jakiego zostały stworzone mimo wzrastającej liczby stypendiów doktoranckich.

Dane pokazane na wykresie obejmują wszystkie rodzaje studiów doktoranckich i wskazują, że średnia sprawność studiów doktoranckich (liczba uzyskanych stopni doktora w stosunku do liczby studiujących) nie przekracza w Polsce 15%. Na studiach doktoranckich w obszarach ścisłych i technicznych ta liczba jest wyższa i z danych przedstawionych na spotkaniu wynika, że na niektórych uczelniach średnio osiąga wartość ok. 50%, a na niektórych wydziałach tych uczelni reprezentowanych na spotkaniu przekracza nawet 80%.

Innym elementem przewodnim dyskusji było ustalenie, na ile studia doktoranckie w Polsce różnią się od tych w Europie. Pytaniem zasadniczym było określenie, czy te różnice są duże, czy są potrzebne i czy przynoszą jakąś wartość dodaną wynikającą ze specyfiki polskiego środowiska akademickiego.

Podsumowanie wniosków z dyskusji panelowych

Ad. A

Otoczenie prawne studiów doktoranckich w Polsce znacząco zmieniło się w ostatnich latach. W system boloński studiów włączono III stopień kształcenia. Obie nowelizacje Ustawy o Szkolnictwie Wyższym (z 2011 roku i z 2014) oraz rozporządzenia MNiSW określiły nowe ramy procesu kształcenia na studiach III stopnia. Uczelnie cały czas są w trakcie dostosowywania się do tych zmian. Fundusze z POKL były pod tym względem pomocne i na niektórych uczelniach pozwoliły zbudować nowe platformy edukacyjne, np. w postaci wprowadzania nowych przedmiotów zarówno zawodowych, jak i w obszarze zdobywania umiejętności tak zwanych „miękkich”.

Wszyscy uczestnicy spotkania z jednej strony pozytywnie oceniali różne możliwości, jakie daje nowe prawo, które nie jest restrykcyjne, ale jednocześnie przestrzegali, że wprowadzanie rozwiązań na studia III stopnia będących kopiami z I i II stopnia spowoduje usztywnienie procesu kształcenia i obniżenie jakości na studiach doktoranckich, ponieważ odciągnie doktorantów od badań naukowych. Z zadowoleniem też przyjęto brak Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) na studiach doktoranckich i swobodę definiowania i kreowania efektów kształcenia przez uczelnie. Wprowadzanie bowiem sztywnych odgórnych deskryptorów – podobnie jak w przypadku KRK na studiach I i II stopnia – spowoduje spłylenie procesu kształcenia na studiach doktoranckich i uniemożliwi lepszym uczelniom wykraczania poza standardowe schematy w celu budowania bardziej nowoczesnych indywidualnych rozwiązań dostosowanych do strategii rozwoju tych uczelni. W opinii uczestników spotkania obecna definicja efektów kształcenia przedstawiona w Rozporządzeniu MNiSW jest wystarczająca. Należy też pamiętać, że na studiach doktoranckich relacja „mistrz–uczeń” jest najważniejsza i to ona powinna być

wspierana, a wszelkie obowiązkowe rozwiązania sformalizowane, zastępujące ten układ nie zawsze mogą być lepsze.

Uczestnicy spotkania prezentowali różne korzystne rozwiązania projakościowe, jakie lokalnie na uczelniach (regulaminy, uchwały Senatów) i wydziałach (uchwały Rad Wydziałów) zostały wprowadzone w ramach możliwości, jakie oferuje obowiązujące prawo. Wiele rozwiązań można bowiem wprowadzić już dziś. Należy jednak zauważyć, że opór środowiska w tej materii jest spory i trudno sobie wyobrazić, że wszystkie jednostki prowadzące studia doktoranckie w Polsce na publicznych uczelniach będą w swojej postawie jednolite i zaczną wprowadzać podobne rozwiązania. Być może sprawdzające się rozwiązania, również dzięki możliwości ich wprowadzenia pilotażowo przez fundusze z POKL, powinny być traktowane jako wzorcowe i następnie wprowadzane obligatoryjnie w życie przez niższe akty prawne, np. Rozporządzenia MNiSW.

W ramach spotkania dyskutowano również odrębność i specyficzność studiów doktoranckich i realizowania doktoratów w obszarach nauk ścisłych i technicznych w stosunku od innych obszarów. Jest to szczególnie ważne, gdyż zwłaszcza w naukach doświadczalnych doktoranci w celu realizacji zarówno procesu studiów, jak i w celu prowadzenia badań muszą być całkowicie zaangażowani w te procesy i nie mogą podejmować pracy zarobkowej. W przypadku gdy nie wszyscy doktoranci otrzymują stypendia w tych obszarach i muszą podejmować pracę, prowadzi to do obniżenia sprawności studiów. Należałoby zatem rozważyć wprowadzanie osobnych aktów prawnych dotyczących organizacji i finansowania studiów w obszarach nauk ścisłych i technicznych tak, aby zwiększyć skuteczność tych studiów, gdyż w tych obszarach potrzeby rynku pracy są największe i bez wzrostu liczby doktorów w tych obszarach nie zwiększy się innowacyjność polskiej gospodarki.

W szczególności na studiach doktoranckich w obszarach technicznych i ścisłych należałoby zakazać jakiegokolwiek regularnej pracy zarobkowej (takie rozwiązania były już we wcześniejszych ustawach), ponieważ to koliduje z realizacją doktoratów i wydłuża niepotrzebnie proces tworzenia pracy doktorskiej. W związku z tym w obszarach tych wszyscy studenci, którzy pomyślnie przeszliby proces rekrutacji, powinni otrzymywać stypendium bazowe.

Przedmiotem dyskusji były też wymagania prawne dotyczące uzyskiwania stopnia doktora. W szczególności stwierdzono, że egzaminy z nowożytnego języka obcego, jak też z dyscypliny dodatkowej są nieuzasadnionym przeżytkiem. Obecnie na wejściu na studia doktoranckie wymagana jest znajomość języka obcego w zakresie nauk ścisłych i technicznych na odpowiednim poziomie, a egzamin doktorski z języka jest właściwie przeprowadzany na tym samym poziomie podczas egzaminów na studia doktoranckie. Można zatem rozważyć albo zupełną rezygnację z takiego egzaminu, albo obligatoryjne wymagania dotyczące certyfikatu, który podniósłby wymagania językowe w tym względzie. Egzaminy z dyscypliny dodatkowej, mimo że historycznie i tradycyjnie związane np. z filozofią czy też ekonomią, dziś zostały zupełnie wypaczone i traktowane są jako „zło konieczne”. Większość z nich dotyczy mało ważnych obszarów, a same egzaminy nie są przeprowadzane na wysokim poziomie. Należałoby zatem rozważyć zniesienie tych egzaminów bądź wprowadzenie np. egzaminu z przedmiotu filozofia jako tradycji akademickiej, ale jedynie w programie studiów doktoranckich, a nie jako egzaminu doktorskiego.

Ad. B

Jak podkreślano w dyskusji jakość kształcenia na studiach doktoranckich zależy zarówno od a) jakości programu tych studiów, b) jakości badań, jak też c) jakości relacji mistrz–uczeń (czyli jakości promotora i doktoranta). Ten system miary powinien też być przedmiotem zewnętrznej oceny (recenzje doktoratów, publikacji czy też raportów okresowych).

Wdrożenie systemu bolońskiego i obligatoryjne wprowadzenie zarówno przedmiotów zawodowych, kierunkowych, jak i z obszarów „miękkich” na pewno wszędzie usystematyzowało program studiów. Są to na razie nowe rozwiązania dla uczelni i potrzeba czasu, aby wdrożyć te systemy. Na pewno wiele rozsądnie wprowadzanych przedmiotów tzw. „miękkich” będzie pomocne dla absolwentów studiów doktoranckich, którzy po uzyskaniu doktoratu znajdą pracę poza szkolnictwem wyższym. Na niektórych uczelniach dzięki funduszom z POKL powstały platformy edukacyjne przedmiotów „miękkich” obsługujące wszystkie wydziały.

Wszyscy uczestnicy zgodzili się jednak, że nadmierne obciążanie doktorantów przymusem chodzenia na różne zajęcia nie będzie korzystne. Wprowadzanie systemu ocen też nie jest gwarantem jakości – co jest zgodne z zaleceniami europejskimi (np. Konferencja Salzburg II) i na tej podstawie nie można budować systemu ocen doktorantów oraz ich nagradzania. W obszarach ścisłych i technicznych panuje bowiem duże zdywersyfikowanie tematyczne prac doktorskich i wiedza ogólna czy też szczegółowa oferowana w ramach zajęć na studiach doktoranckich ma być jedynie pomocą i wskazaniem kierunku zainteresowania, a nie wiedzą ocenianą w sposób podobny jak na studiach I i II stopnia.

Za ważny element systemu jakości na studiach doktoranckich uznano specjalistyczne wykłady zagranicznych czy też polskich naukowców z innych uczelni oraz wprowadzenie wykładów w języku angielskim. W wielu przypadkach takie możliwości były też wspierane przez programy z POKL. Należy też podkreślić, że obowiązująca definicja profesora wizytującego w Polsce nie jest adekwatna do potrzeb i możliwości uczelni. Aktywni i wybitni naukowo uczeni nie mają bowiem czasu na dłuższe wyjazdy zagraniczne poza swoje laboratoria i często nie są w stanie przyjechać do Polski na dłużej niż 1–2 tygodnie, co w praktyce oznacza, że ich wykłady mogą obejmować kursy najwyżej do 15–30 godzin.

Innym elementem dyskusji o jakości była sprawa KRK i oceny instytucjonalnej wydziałów uczelni przez PKA. Należy jeszcze raz podkreślić, że wszyscy bardzo pozytywnie odbierają fakt, że KRK na studiach doktoranckich nie zostały wprowadzone, dzięki czemu panuje większa swoboda definiowania jakości na każdej uczelni odpowiednio do strategii tej uczelni – jest to też zgodne z zaleceniami unijnymi Konferencji Salzburg II. Krytykowano natomiast rozwiązania przyjęte przez PKA w związku z ankietą oceny instytucjonalnej w odniesieniu do studiów doktoranckich. W opinii uczestników pytania z tej ankiety wykraczają poza obecne prawo i są tak sformułowane jakby KRK na studiach doktoranckich wraz z listą deskryptorów były ustawowo wprowadzone. Efektem studiów doktoranckich ma być doktorat i na ten cel powinna być nastawiona ocena studiów. Można nawet sobie wyobrazić, że ocena instytucjonalna PKA z naciskiem na efekty kształcenia na studiach będzie pozytywna dla danej jednostki, ale mimo to efekt końcowy w postaci liczby uzyskiwanych doktoratów nie będzie osiągnięty. Dane z rysunku A.1 potwierdzają, że polepszające się efekty kształcenia

i zwiększająca się liczba uczestników studiów w ostatnich latach nie przekładają się na wzrost liczby obronionych doktoratów.

W tym względzie ważniejsze są, jak podkreślano, rola układu mistrz–uczeń, tematyka pracy badawczej i jej finansowanie. Najnowsze rozwiązania prawne wprowadziły już pewne pozytywne elementy wymuszania jakości w odniesieniu do promotorów, ale nie wszystkie rady wydziałów zdefiniowały te wymagania na odpowiednim poziomie. Być może rozwiązania obligatoryjne (oparte na punktacji ministerialnej czy też innych parametrach scjentometrycznych), zwłaszcza w zakresie obszarów ścisłych i technicznych, mogłyby całościowo w Polsce przynieść lepsze efekty. Warto też odnotować, że są już w Polsce wydziały, które wprowadzają uchwały obligatoryjnie wymuszające staże zagraniczne dla adiunktów. Uznano, że jest to niezwykle istotne działanie projakościowe, które w dalszej perspektywie poprawi jakość kadry naukowej. W niektórych krajach europejskich takie rozwiązania wymuszane są jako obowiązkowe dla pracowników samodzielnych na poziomie prawa ogólnokrajowego.

Jak podkreślono, ważnym elementem jakości na studiach doktoranckich jest mobilność doktorantów i odbywanie przynajmniej kilkumiesięcznych staży – najlepiej zagranicznych. Dzięki funduszom z POKL na wielu uczelniach takie staże się odbyły i cieszyły się sporym zainteresowaniem. Doktoranci bardzo pozytywnie oceniali te dodatkowe formy podnoszenia kwalifikacji (zwłaszcza po ich odbyciu).

Ad. C

W dyskusji zauważano, że finansowanie studiów doktoranckich powinno być pojmowane kompleksowo, gdyż nie obejmuje ono tylko samego procesu dydaktycznego, ale również system stypendialny i system finansowania samych badań naukowych.

Obecnie w dotacji dydaktycznej, jaką otrzymują jednostki, nie wyodrębnia się kwot, jakie przyznawane są przez MNiSW na studia doktoranckie. To powoduje, że dziekani tych jednostek często jedynie według własnego uznania rozdysponowują tę dotację, co w praktyce często prowadzi do tego, że studia doktoranckie traktowane są w wielu jednostkach jako studia drugiej kategorii. Skutkuje to brakiem środków na stypendia bazowe dla doktorantów oraz na działania dydaktyczne. Takie wyodrębnienie kwoty już prowadzono wiele lat temu i wtedy było to rozwiązanie skuteczne. Powrót do tego systemu byłby korzystny dla uczelni, gdyż „mądre” wydziały, nawet gdyby te kwoty były zbyt małe, starałyby się je powiększać z innych źródeł, a „mniej rozsądne” wydziały przynajmniej nie miałyby możliwości użyć tych kwot na inne cele, co obecnie jest dość nagminne.

Szeroko był dyskutowany system stypendialny obecnie istniejący w Polsce, który znacząco odbiega od standardów europejskich. W Polsce bowiem przyznaje się stypendium bazowe, stypendium projakościowe i wiele innych stypendiów projakościowych z różnych programów (m.in. z POKL), które kumulują się i w skrajnych przypadkach osiągają pułap znacząco przewyższający pensję dr. hab. lub nawet prof. (tego rodzaju sytuację należy uznać za skrajnie patologiczną, wręcz demoralizującą). Ponadto stypendia te przyznawane są najczęściej na jeden rok, co powoduje, że doktoranci corocznie angażowani są w różne konkursy stypendialne i przygotowywanie aplikacji, które

odciągają ich od studiów i pracy naukowej (co również jest bardzo niekorzystne, gdyż obniża skuteczność pracy). W systemie europejskich uczelni natomiast najczęściej doktorant otrzymuje jedno wystarczające stypendium bazowe, które nie zmusza go do podejmowania pracy zarobkowej i ma zakaz pobierania innych stypendiów (z wyjątkiem nagród) z innych źródeł publicznych czy też prywatnych. Często też stypendia takie przyznawane są na dłużej niż rok. Uczestnicy spotkania uważają, że system zachodni jest lepszy, ponieważ jest bardziej przyjazny dla doktorantów i mniej pracochłonny w obsłudze (zarówno dla doktorantów, jak i wszelkich komisji stypendialnych). Ponadto istniejący w Polsce system stypendialny trudno uznać za skuteczny, co potwierdzają dane zamieszczone na rys. A.1. Wzrost liczby stypendiów wcale nie spowodował w Polsce zwiększenia liczby uzyskiwanych doktoratów. Widać więc, że należy się przyjrzeć temu obecnie istniejącemu systemowi w celu jego modyfikacji, uszczelnienia i zbliżenia do standardów europejskich. Można się nawet zastanowić nad wprowadzeniem wyższego stypendium bazowego wszędzie tam, gdzie sprawność studiów jest wysoka, gdyż zakłada się, że będą to dobrze wydatkowane fundusze. Można też rozważyć – zamiast wprowadzania kolejnych stypendiów – umożliwienie zwiększania stypendium bazowego lub projakościowego ze środków innych niż z MNiSW o pewne kwoty. To pozwoliłoby uniknąć kumulacji stypendiów i wprowadzić system binarny – godziwych stypendiów podstawowych, a dla wyróżniających się doktorantów dodatkowo stypendiów projakościowych, niezależnie z jakiego źródła pochodziłyby finanse na te stypendia.

Warto również motywować (np. zapewniając dodatkowe wsparcie finansowe) samodzielnych pracowników naukowych tworzących i/lub rozwijających zespoły naukowe (promotorstwo jest działaniem trudnym i niezwykle czasochłonnym).

Jak podkreślano w dyskusji, ważnym elementem finansowania studiów doktoranckich jest finansowanie samych badań naukowych, które są prowadzone przez doktorantów w celu uzyskania doktoratu. W naukach doświadczalnych finansowanie to częstokroć decyduje o tym, czy powstanie praca doktorska. W tym obszarze również Polska w dużej mierze różni się od standardów europejskich. Zarówno MNiSW, jak i NCN wprowadziły różne możliwości osobistego składania wniosków grantowych przez doktorantów, którzy są następnie kierownikami tych mini- czy nawet sporych projektów grantowych (np. Preludia, Diamentowe Granty, Juventus Plus itp.). Jest to kuriozalne, ponieważ w zdecydowanej większości przypadków pomysły tych projektów nie są autorstwa doktorantów (pochodzą z zespołów, w których pracują), a same wnioski grantowe często nie były pisane osobiście przez aplikantów. Jest to swego rodzaju patologia, bo ostatecznie realizacja takich projektów może prowadzić do atomizacji zespołów naukowych i do niegospodarności w prowadzeniu badań przez młodych niedoświadczonych naukowców. Taka sytuacja jest niezwykle, gdyż w standardach europejskich, a tym bardziej światowych to mistrz zdobywa pieniądze na badania naukowe, w tym na badania doktorantów, którymi się opiekuje lub których jest promotorem. Taki układ jest przejrzysty i zdrowy, ponieważ rozwija pozytywne relacje mistrz–uczeń i buduje zespoły naukowe. Ponadto w specyficznej sytuacji, gdy w Polsce praktycznie nie ma stanowiska „post-doc”, to mistrz musi kierować i budować taki zespół, aby funkcje „post-doców” zastępowali częściowo doktoranci. W przypadku gdy każdy członek zespołu realizuje własny projekt grantowy, jest to bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. W końcowym efekcie skutkuje to tym, że wiele zespołów w Polsce uległo atomizacji i nie jest w stanie obecnie uczestniczyć w większych projektach badawczych, zwłaszcza z partnerami

zagranicznymi (potwierdza to niewielka liczba projektów unijnych, np. Z 7PR, ERC czy IMI realizowanych w Polsce). W opinii uczestników spotkania należałoby zatem zastanowić się nad sensownością systemu grantów dla młodych naukowców, którzy nie mają jeszcze stopnia doktora. Jest to tym bardziej zasadne, gdyż wprowadzony rozbudowany system grantów dla doktorantów nie zwiększył liczby obronionych doktoratów jak wynika z rys. A.1. Warto też podkreślić, że w krajach zachodnich doktoranci starają się jedynie o stypendia, a nie o granty badawcze.

Innym elementem dyskusji nad finansowaniem otoczenia studiów doktoranckich było finansowanie młodych doktorów, którzy właśnie ukończyli studia doktoranckie, obronili się i podjęli pracę na uczelniach. Osoby takie, ze względu na niskie zarobki, gdy rozpoczynają pracę oraz na niewielkie możliwości pozyskiwania samodzielnych grantów, decydują się na podjęcie dodatkowej pracy poza uczelnią, co odciąga ich od pracy naukowej. Uczestnicy spotkania widzą potrzebę wprowadzenia systemu stypendiów dla najzdolniejszych młodych doktorów, aby zachęcić ich do pozostania na uczelni, co warunkuje prawidłowy proces odnowienia kadry naukowej uczelni. Niektóre projekty współfinansowane w ramach POKL umożliwiały wprowadzenie takich stypendiów.

Ad. D

Wpływ projektów POKL na rozwój studiów doktoranckich na uczelniach realizujących te projekty jest ogromny, właściwie nie do przecenienia. W szczególności projekty te:

- Wpłynęły na kreowanie otoczenia prawnego studiów doktoranckich wewnątrz uczelni. Otrzymane środki ułatwiły wprowadzenie reform.
- Zmodyfikowały i zmodernizowały programy studiów, wprowadzając nowe przedmioty, często w języku angielskim.
- Zwiększyły czy też nawet zapoczątkowały mobilność doktorantów umożliwiając różne staże zagraniczne i krajowe w ośrodkach naukowych i w firmach.
- Umiędzynarodowiły studia doktoranckie przez wprowadzenie wielu wykładów zagranicznych prowadzonych często przez bardzo prestiżowych i aktywnych naukowców.
- Poprawiły jakość kadry naukowej prowadzącej zajęcia na studiach doktoranckich m.in. poprzez ich szkolenia i możliwość odbywania krótkoterminowych staży zagranicznych.
- Wsparły finansowo zdolnych doktorantów i młodych doktorów dzięki bardzo projakościowym konkursowym systemom stypendialnym. Wymagania w tych konkursach często nie odbiegały od standardów zachodnich.

Jak podkreślali wszyscy dyskutanci, działania te, do tej spory spotykane jedynie w bardzo ograniczonej formie w Polsce, zmieniły krajobraz studiów doktoranckich w uczelniach realizujących wymienione projekty. Działania takie finansowane z następnych funduszy strukturalnych na lata 2014–2020 (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój – POWER) czy też z innych źródeł powinny być kontynuowane. Działania wprowadzane od 2007 roku jako rozwiązania pilotażowe sprawdziły się, są zbieżne ze standardami europejskimi, stąd w opinii uczestników spotkania warto je utrzymać i dalej rozwijać. Dodatkowo uczestnicy wskazywali na potrzebę większej współpracy między uczelniami prowadzącymi podobne studia doktoranckie również pod względem poszukiwania finansowania na tego typu działania. Współprace takie i tworzenie sieci studiów doktoranckich byłyby też zgodne

z trendami w Europie, gdzie sieciowe studia doktoranckie się dynamicznie rozwijają i są m.in. finansowane w ramach tak zwanych programów *Initial Training Networks* (ITN) zarówno w 7PR, jak i obecnie w programie Horyzont 2020. Być może warto rozważyć finansowanie polskich wersji ITN.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. Kwestionariusz w wersji dla władz uczelni

METRYKA							
I	Lokalizacja Uczelni: (proszę wpisać województwo)						
II	Liczba studentów: (proszę zaznaczyć właściwy przedział)	Do 4999					
		5000–9999					
		10 000 – 14 999					
		15 000 – 19 999					
		20 000 – 24 999					
		25 000 – 29 999					
		Powyżej 30 000					
III	Uprawnienia do nadawania stopnia doktora w obszarze: (proszę zaznaczyć właściwe obszary)	Nauk Technicznych					
		Nauk Ścisłych					
		Nauk Przyrodniczych					
		Nauk Medycznych					
IV	Stanowisko respondenta	Rektor					
		Prorektor					
PRZYGOTOWANIE DO UBIEGANIA SIĘ O WSPARCIE Z FUNDUSZY STRUKTURALNYCH NA LATA 2007–2013							
1	Projekty realizowane przez Uczelnię wynikają z dokumentów strategicznych: (proszę zaznaczyć właściwe odpowiedzi)	Strategii Rozwoju Uczelni					
		Strategii Rozwoju Regionu					
		Lokalnej Strategii Rozwoju (miasta)					
		Regionalnej Strategii Innowacji					
		Innych: (jakich?).....					
2	Motywacją do ubiegania się o środki unijne przez Państwa Uczelnię było: (proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi)	1. Rozwiązanie bieżących problemów funkcjonowania Uczelni					
		2. Wzrost prestiżu Uczelni					
		3. Poprawa jakości kształcenia na studiach I oraz II stopnia					
		4. Poprawa jakości kształcenia na studiach doktoranckich					
		5. Aplikowanie o środki unijne przez konkurencyjne uczelnie					
Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam			1	2	3	4	5
3	Czynniki ułatwiające aplikowanie Państwa Uczelni o środki unijne to: (proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi)	Wartość dodana projektu dla całego sektora szkolnictwa wyższego					
		Korzyści finansowe dla samej Uczelni					
		Sprawna kadra aplikująca					
		Przejrzyste zasady aplikowania					
		Przychylność władz					

		regionalnych					
		Wielkość Uczelni (im większa Uczelnia, tym łatwiej aplikować)					
		Powszechna znajomość „marki uczelni”					
		Słabość lub brak konkurencji na rynku szkół wyższych					
		Możliwości współfinansowania projektów ze środków własnych					
Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam							
			1	2	3	4	5
4	Czynniki utrudniające aplikowanie Państwa Uczelni o środki unijne to: (proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi)	Zbyt mała Uczelnia (im mniejsza uczelnia, tym trudniej aplikować)					
		Zbyt duża Uczelnia (im większa uczelnia, tym trudniej aplikować)					
		Niedobory kadry naukowej Uczelni					
		Niska sprawność kadry aplikującej					
		Błędne informacje ze strony Instytucji Wdrażającej program					
		Brak przychylności władz regionalnych					
		Trudności w zdobyciu współfinansowania ze środków własnych					
Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam							
JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA NA STUDIACH DOKTORANCKICH							
Proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi			1	2	3	4	5
5	1. Wdrożenie przez Uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością (np. ISO 9001, ISO 29990) ma wpływ na poprawę jakości kształcenia						
	2. Infrastruktura naukowo-badawcza ma wpływ na poprawę jakości kształcenia						
	3. Infrastruktura dydaktyczna ma wpływ na poprawę jakości kształcenia						

	4. Liczba samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	5. Znajomość języka angielskiego wśród samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	6. Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	7. Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych doktorantów mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	8. Dodatkowe stypendia naukowe dla doktorantów mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	9. Bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	10. Możliwości sfinansowania udziału w konferencjach naukowych mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
6	Realizacja projektów „miękkich” (np. stypendia naukowe, staże wyjazdowe, kursy itp.) współfinansowanych ze środków unijnych ma wpływ na podejmowanie studiów doktoranckich w Państwa Uczelni: (proszę zaznaczyć jedną ocenę)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
7	Realizacja projektów „twardych” (np. budowa lub modernizacja budynków, zakup wyposażenia) współfinansowanych ze środków unijnych ma wpływ na podejmowanie studiów doktoranckich w Państwa Uczelni (proszę zaznaczyć jedną ocenę)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
8	Równowaga między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) jest pożądana z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
9	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE jest przydatny w realizacji prac doktorskich (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						

10	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE poprawi szanse doktorantów na rynku pracy (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
11	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE będzie miał wpływ na innowacyjność regionu (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
WSPARCIE UCZELNI Z FUNDUSZY STRUKTURALNYCH NA LATA 2014–2020						
12	Czy uważa Pani/Pan, że Pani/Pana Uczelnia powinna aplikować o dofinansowanie dla projektów związanych z poprawą jakości kształcenia na studiach doktoranckich współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2020? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	TAK		NIE		
13	(proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi)	1	2	3	4	5
	W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich Uczelnia powinna się skoncentrować na projektach inwestycyjnych („twardych”)					
	W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich Uczelnia powinna się skoncentrować na projektach szkoleniowych („miękkich”)					
	W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich Uczelnia powinna dążyć do osiągnięcia równowagi między projektami „twardymi” i „miękkimi”					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
14	Aby poprawić jakość kształcenia na studiach doktoranckich, w latach 2014–2020 Pani/Pana Uczelnia powinna realizować projekty polegające na: (proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi)	1	2	3	4	5
	1. Budowie, rozbudowie lub modernizacji budynków					

	2. Tworzeniu lub zakupie dodatkowego wyposażenia laboratoriów					
	3. Zakupie komputerów oraz infrastruktury ICT					
	4. Przyznawaniu dodatkowych stypendiów naukowych					
	5. Wprowadzaniu nowych wykładów na studiach doktoranckich					
	6. Przyjazdach profesorów wizytujących					
	7. Tworzeniu nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich					
	8. Organizacji kursów językowych					
	9. Finansowaniu staży wyjazdowych dla pracowników naukowo-dydaktycznych					
	10. Finansowaniu staży wyjazdowych dla doktorantów					
	11. Organizacji kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych)					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
	Państwa Uczelnia zamierza ubiegać o środki UE na lata 2014–2020, by wesprzeć projekty polegające na: <i>(proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi)</i>	1	2	3	4	5
15	1. Budowie, rozbudowie lub modernizacji budynków					
	2. Tworzeniu lub zakupie dodatkowego wyposażenia laboratoriów					
	3. Przyznawaniu dodatkowych stypendiów naukowych					
	4. Wprowadzaniu nowych wykładów na studiach doktoranckich					
	5. Przyjazdach profesorów wizytujących					
	6. Tworzeniu nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich					
	7. Organizacji kursów językowych					
	8. Finansowaniu staży wyjazdowych dla pracowników naukowo-dydaktycznych					
	9. Finansowaniu staży wyjazdowych dla doktorantów					
	10. Organizacji kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych)					
	11. Tworzeniu lub zakupie dodatkowego wyposażenia laboratoriów					
	12. Zakupie komputerów oraz infrastruktury ICT					
	13. Wzmocnieniu współpracy pomiędzy uczelniami a przedsiębiorstwami					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						

Załącznik 2. Kwestionariusz w wersji dla doktorantów

METRYKA						
I	Lokalizacja uczelni: (proszę wpisać województwo)					
II	Rok studiów (proszę zaznaczyć odpowiedź)	I				
		II				
		III				
		IV				
		Po IV roku				
III	Wiek					
IV	Płeć	Kobieta		Mężczyzna		
V	Liczba studentów na Pani/Pana uczelni: (proszę zaznaczyć właściwy przedział)	Do 4999				
		5000–9999				
		10 000 – 14 999				
		15 000 – 19 999				
		20 000 – 24 999				
		25 000 – 29 999				
		Powyżej 30 000				
VI	Doktorat realizowany w obszarze: (proszę zaznaczyć właściwe obszary)	Nauk Technicznych				
		Nauk Ścisłych				
		Nauk Przyrodniczych				
		Nauk Medycznych				
MOTYWACJA DO PODJĘCIA STUDIÓW DOKTORANCKICH A PROJEKTY REALIZOWANE ZE ŚRODKÓW UE PRZEZ UCZELNIĘ						
1	Czy przed podjęciem studiów doktoranckich wiedział(-a) Pani/Pan, że uczelnia realizuje projekty współfinansowane ze środków UE? (proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź)	TAK	NIE			
2	Realizacja projektów „miękkich” (np. stypendia, staże wyjazdowe, kursy itp.) współfinansowanych ze środków UE miała wpływ na podjęcie przez Panią/Pana studiów doktoranckich (proszę zaznaczyć jedną ocenę)	1	2	3	4	5
Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam						
3	Realizacja projektów „twardych” (np. budowa, modernizacja budynków, wyposażenie laboratoriów itp.) współfinansowanych ze środków UE miała wpływ na podjęcie przez Panią/Pana studiów doktoranckich (proszę zaznaczyć jedną ocenę)	1	2	3	4	5
Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam						

UDZIAŁ W PROJEKTACH WSPÓLFINASOWANYCH ZE ŚRODKÓW UE A ZADOWOLENIE ZE STUDIÓW DOKTORANCKICH						
4	Czy uczęszczał(-a) Pani/Pan na zajęcia organizowane w ramach projektu współfinansowanego ze środków UE? (proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź)	TAK		NIE		
5	Czy pobierał(-a) Pani/Pan stypendium współfinansowane ze środków UE? (proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź)	TAK		NIE		
6	Czy skorzystał(-a) Pani/Pan z infrastruktury (budynku) powstałej w wyniku realizacji Projektu współfinansowanego ze środków UE? (proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź)	TAK		NIE		
7	Czy skorzystał(-a) Pani/Pan z infrastruktury (laboratorium, urządzeń, komputerów itp.) zakupionych w wyniku realizacji Projektu [wielka litera?] współfinansowanego ze środków UE? (proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź)	TAK		NIE		
8	Jestem zadowolony(-a) z moich studiów doktoranckich (proszę zaznaczyć jedną ocenę)	1	2	3	4	5
Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam						
JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA NA STUDIACH DOKTORANCKICH						
Proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi		1	2	3	4	5
9	1. Wdrożenie przez uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością (np. ISO 9001, ISO 29990) ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	2. Infrastruktura naukowo-badawcza ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	3. Infrastruktura dydaktyczna ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	4. Liczba samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	5. Znajomość języka angielskiego wśród samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	6. Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					

	7. Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych doktorantów mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	8. Dodatkowe stypendia naukowe dla doktorantów mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	9. Bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	10. Możliwości sfinansowania udziału w konferencjach naukowych mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
10	Realizacja projektów „miękkich” (np. stypendia naukowe, staże wyjazdowe, kursy itp.) współfinansowanych ze środków unijnych ma wpływ na podejmowanie studiów doktoranckich w Państwie uczelni: (proszę zaznaczyć jedną ocenę)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
11	Realizacja projektów „twardych” (np. budowa lub modernizacja budynków, zakup wyposażenia) współfinansowanych ze środków unijnych ma wpływ na podejmowanie studiów doktoranckich w Państwie uczelni (proszę zaznaczyć jedną ocenę)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
12	Równowaga między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) jest pożądana z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
13	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE jest przydatny w realizacji prac doktorskich. (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
14	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE poprawi szanse doktorantów na rynku pracy (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
15	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE będzie miał wpływ na innowacyjność regionu (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						

WSPARCIE UCZELNI Z FUNDUSZY STRUKTURALNYCH NA LATA 2014–2020

16	Czy uważa Pani/Pan, że Pani/Pana uczelnia powinna aplikować o dofinansowanie dla projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2010? (Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	TAK		NIE		
17	W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnia powinna się skoncentrować na projektach inwestycyjnych („twardych”)	1	2	3	4	5
	W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnia powinna się skoncentrować na projektach szkoleniowych („miękkich”)					
	W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnia powinna dążyć do osiągnięcia równowagi między projektami „twardymi” i „miękkimi”					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
18	Aby poprawić jakość kształcenia na studiach doktoranckich, w latach 2014–2020 Pani/Pana uczelnia powinna realizować projekty polegające na:	1	2	3	4	5
	1. Budowie, rozbudowie lub modernizacji budynków					
	2. Tworzeniu lub zakupie dodatkowego wyposażenia laboratoriów					
	3. Zakupie komputerów oraz infrastruktury ICT					
	4. Przyznawaniu dodatkowych stypendiów naukowych					
	5. Wprowadzaniu nowych wykładów na studiach doktoranckich					
	6. Przyjazdach profesorów wizytujących					
	7. Tworzeniu nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich					
	8. Organizacji kursów językowych					
	9. Finansowaniu staży wyjazdowych dla pracowników naukowo-dydaktycznych					
	10. Finansowaniu staży wyjazdowych dla doktorantów					
	11. Organizacji kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych)					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						

Załącznik 3. Kwestionariusz w wersji dla przedsiębiorców

METRYKA						
I	Lokalizacja przedsiębiorstwa: (proszę wpisać województwo)					
II	Wielkość przedsiębiorstwa (proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź)	Do 9 pracowników				
		10–49 pracowników				
		50–249 pracowników				
		250–999 pracowników				
		Powyżej 1000 pracowników				
III	Powiązanie działalności z obszarem: (proszę zaznaczyć właściwe obszary)	Nauk Technicznych*				
		Nauk Ścisłych**				
		Nauk Przyrodniczych***				
		Nauk Medycznych				
IV	Stanowisko respondenta (proszę wpisać)					
<p><i>*) Architektura i urbanistyka, Automatyka i robotyka, Biocybernetyka i inżynieria biomedyczna, Biotechnologia, Budowa i eksploatacja maszyn, Budownictwo, Elektronika, Elektrotechnika, Energetyka, Geodezja i kartografia, Górnictwo i geologia górnicza, Informatyka, Inżynieria chemiczna, Inżynieria materiałowa, Inżynieria produkcji, Inżynieria środowiska, Mechanika, Metalurgia, Technologia chemiczna, Telekomunikacja, Transport, Włókiennictwo</i></p> <p><i>***) Biochemia, Biofizyka, Biologia, Biotechnologia, Ekologia, Mikrobiologia, Ochrona środowiska, Geofizyka, Geografia, Geologia, Oceanologia</i></p>						
JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA NA STUDIACH DOKTORANCKICH						
Proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi		1	2	3	4	5
1	1. Wdrożenie przez uczelnię normatywnych systemów zarządzania jakością (np. ISO 9001, ISO 29990) ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	2. Infrastruktura naukowo-badawcza ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	3. Infrastruktura dydaktyczna ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	4. Liczba samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	5. Znajomość języka angielskiego wśród samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	6. Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	7. Możliwości sfinansowania wyjazdów zagranicznych doktorantów mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	8. Dodatkowe stypendia naukowe dla doktorantów mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	9. Bezpłatny dostęp do czasopism naukowych i baz danych ma wpływ na poprawę jakości kształcenia					
	10. Możliwości sfinansowania udziału w konferencjach naukowych mają wpływ na poprawę jakości kształcenia					

<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
<i>Proszę zaznaczyć jedną ocenę przy każdej z odpowiedzi</i>						
2	Wysoko oceniam jakość kształcenia na studiach doktoranckich w obszarze nauk technicznych na uczelniach w moim regionie	1	2	3	4	5
	Wysoko oceniam jakość kształcenia na studiach doktoranckich w obszarze nauk ścisłych na uczelniach w moim regionie					
	Wysoko oceniam jakość kształcenia na studiach doktoranckich w obszarze nauk przyrodniczych na uczelniach w moim regionie					
	Wysoko oceniam jakość kształcenia na studiach doktoranckich w obszarze nauk medycznych na uczelniach w moim regionie					
	Wysoka jakość kształcenia na studiach doktoranckich w regionie może stanowić przewagę konkurencyjną firmy					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
3	Realizacja projektów „miękkich” (np. stypendia naukowe, staże wyjazdowe, kursy itp.) współfinansowanych ze środków unijnych ma wpływ na podejmowanie studiów doktoranckich na uczelniach Państwa regionu <i>(proszę zaznaczyć jedną ocenę)</i>	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
4	Realizacja projektów „twardych” (np. budowa lub modernizacja budynków, zakup wyposażenia) współfinansowanych ze środków UE ze środków unijnych ma wpływ na podejmowanie studiów doktoranckich na uczelniach Państwa regionu <i>(proszę zaznaczyć jedną ocenę)</i>	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
5	Równowaga między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) jest pożądana z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich <i>(proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)</i>	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
6	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE jest przydatny w realizacji prac doktorskich <i>(proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)</i>	1	2	3	4	5
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						
7	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE poprawi szanse doktorantów na rynku pracy <i>(proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)</i>	1	2	3	4	5

Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam						
8	Udział doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE będzie miał wpływ na innowacyjność Państwa regionu (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	1	2	3	4	5
Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam						
WSPARCIE UCZELNI Z FUNDUSZY STRUKTURALNYCH NA LATA 2014–2020						
9	Czy uważa Pani/Pan, że uczelnie z Państwa regionu powinny aplikować o dofinansowanie dla projektów współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2010? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)	TAK		NIE		
10		1	2	3	4	5
	W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnie z Państwa regionu powinny skoncentrować się na projektach inwestycyjnych („twardych”)					
	W celu poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnie z Państwa regionu powinny skoncentrować się na projektach szkoleniowych („miękkich”)					
	Dla poprawy jakości kształcenia na studiach doktoranckich uczelnie z Państwa regionu powinny dążyć do osiągnięcia równowagi między projektami „twardymi” i „miękkimi”					
Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam						
11	Aby poprawić jakość kształcenia na studiach doktoranckich, w latach 2014–2020 uczelnie z Państwa regionu powinny realizować projekty polegające na:	1	2	3	4	5
	1. Budowie, rozbudowie lub modernizacji budynków					
	2. Tworzeniu lub zakupie dodatkowego wyposażenia laboratoriów					
	3. Zakupie komputerów oraz infrastruktury ICT					
	4. Przyznawaniu dodatkowych stypendiów naukowych					
	5. Wprowadzaniu nowych wykładów na studiach doktoranckich					
	6. Przyjazdach profesorów wizytujących					
	7. Tworzeniu nowych kierunków/specjalności na studiach doktoranckich					
	8. Organizacji kursów językowych					
	9. Finansowaniu staży wyjazdowych dla pracowników naukowo-dydaktycznych					
	10. Finansowaniu staży wyjazdowych dla doktorantów					

	11. Organizacji kursów doskonalenia umiejętności „miękkich” (społecznych)					
<i>Skala odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – Raczej się nie zgadzam; 3 – Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam; 4 – Raczej się zgadzam; 5 – Zdecydowanie się zgadzam</i>						

BIBLIOGRAFIA

Literatura

1. A Guide to Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide), Fifth Edition, Project Management Institute, Management Training & Development Center, Warszawa 2013.
2. Abaalkhail M., Irani Z., a Study of Influential Factors on Quality of Education, „International Journal of Humanities and Applied Sciences” (IJHAS) Vol. 1, No. 3, Planetary Scientific Research Centre 2012.
3. Abdullah F., The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector, „International Journal of Consumer Studies”, No 30, 6, Wiley, Malden 2006 .
4. Abdullah F., Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF, „Marketing Intelligence & Planning”, Vol. 24, No. 1, 2006.
5. Aczel A.D., Statystyka w zarządzaniu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
6. Adamkiewicz-Drwiłło H.G., Współczesna metodologia nauk ekonomicznych, TNOiK, Toruń 2008.
7. Allen M.D., The goals of universities, Society for Research into Higher Education/Open University Press, Milton Keynes 1988.
8. Bank. J., Zarządzanie przez jakość, Gebethner i S-ka, Warszawa 1996.
9. Barnett R., Improving Higher Education, Total Quality Care, Society for Research into Higher Education, Bristol 1992.
10. Benneworth P., Jongbloed B.W., Who matters to universities? a stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation, „Higher Education”, Volume 59, Issue 5, Springer, New York 2010.
11. Biernacki M., Problemy pomiaru jakości kształcenia w szkołach wyższych, „Mathematical Economics”, No. 4 (11), Wydawnictwo UEW, Wrocław 2007.
12. Bocharo A., Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education, „Quality Assurance in Education”, Vol. 17, No. 2, 2009.
13. Bogue E.G., Quality assurance in higher education: The evolution of systems and design ideals, „New Directions for Institutional Research”, 99, 1998 .
14. Borys T., Elementy teorii jakości, PWN, Warszawa 1980.
15. Borys T., Interdyscyplinarność nauk o jakości, „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, vol. 10, nr 3, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2012.
16. Brzezicki T., Ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce, TNOiK, Dom organizatora, Toruń 2010.
17. Bugdol M., Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej. Teoria i praktyka, Difin, Warszawa 2008.
18. Cątek A., Dudek K., Husein H. et. al., Losy zawodowe osób ze stopniem naukowym doktora w kontekście polityki Unii Europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego, „Zarządzanie publiczne”, 1(13), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
19. Caroll A., Buchholtz A., Business and Society: Ethics, Sustainability, and Stakeholder Management, 9th edition, Cengage Learning, Stamford 2008.

20. Charette P., Mitchell A., Mazur S., McSweeney E., Zarządzanie projektem: poradnik dla samorządów terytorialnych, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2004.
21. Clark B., The higher education system: academic organization in cross-national perspective, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 1983.
22. Cronin J.J., Taylor S.A., Measuring service quality: reexamination and extension, „Journal of Marketing”, 56, July 1992 .
23. Davies N., Europa. Rozprawa historyka z historią, Znak, Kraków 1999.
24. Dąbrowska-Szeffler M., Jablecka J., Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD, MNiSW, Warszawa 2007.
25. Drapińska A., Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
26. Dziedziczak-Foltyn A., Fundusze europejskie – rzeczywistość czy złudna szansa na modernizację szkolnictwa wyższego w Polsce?, [w:] Buchner-Jeziorska A., Dziedziczak-Foltyn A. (red.), Proces Boloński – ideologia i praktyka edukacyjna, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
27. Ekstowicz B., Malinowski M.J., Polityka strukturalna Unii Europejskiej stymulatorem procesów modernizacji i rozwoju społeczno-ekonomicznego Polski w latach 2007–2015, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
28. Federkeil G., Kaiser F., et al., U-multirank. Background and design, [w:] Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank, Higher Education Dynamics 37, Springer Science+Business Media B.V., Dordrecht – Heidelberg – London – New York 2012.
29. Figlewicz R., Kompleksowe zarządzanie jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym na przykładzie WSHE w Łodzi, „Innowacje w edukacji akademickiej”, nr 1 (4), Uniwersytet Łódzki, Łódź 2004.
30. Freeman R.E., Strategic Management: a Stakeholder Approach, Pitman, Boston 1984.
31. Freeman R.E., Reed D.L., Stockholders and Stakeholders: a New Perspective on Corporate Governance, „California Management Review”, vol. XXV, No 3, Berkeley 1983.
32. Gajewski A., Wstęp do zarządzania jakością, Wydawnictwo MWSE, Tarnów 2007.
33. Goldberg I., "Quality Education": a Definition, „The Urban Review” Vol. 2, Issue 1, Kluwer Academic Publishers, New York 1967.
34. Gorzelak G., Transformacja systemowa a restrukturyzacja regionalna, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
35. Górniak J., Jelonek M., Kwinta- Odrzywołek J., Skrzyńska J., Uhl H., Ocena wpływu projektów zrealizowanych dzięki funduszom europejskim przez uczelnie wyższe z terenu województwa małopolskiego na wzrost konkurencyjności gospodarczej regionu oraz wzmocnienie potencjału sektora badawczo-naukowego w województwie, Centrum Analiz i Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
36. Green D., What is Quality in Higher Education?, [w:] Green D. (red.), What is quality in Higher Education? Concepts, policy and practice Society for Research in Higher Education, London 1994.

37. Griffin R., Podstawy zarządzania organizacjami, PWN, Warszawa 2006.
38. Grudowski P., Jakość, środowisko i BHP w systemach zarządzania, Wydawnictwo AJG, Bydgoszcz 2003.
39. Grudowski P., Możliwości wykorzystania modeli doskonałości w systemach zarządzania jakością wyższych uczelni, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” Nr 151: Orientacja na klienta jako kryterium doskonałości, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Wrocław 2011.
40. Grudowski P., Lewandowski K., Dobre praktyki w zarządzaniu jakością kształcenia na studiach doktoranckich uczelni technicznych – na przykładzie Politechniki Gdańskiej, „Zarządzanie i finanse. Journal of Management and Finance”, vol. 10, nr 1, część 2, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2012.
41. Grudowski P., Lewandowski K., Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych, „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, vol. 10 nr 2, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2012.
42. Hamrol A., Mantura W., Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
43. Hamrol A., Zarządzanie jakością z przykładami, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
44. Harvey L., Green D., Defining quality, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, Vol. 18, Iss. 1, 1993.
45. Hawkesworth M., Kogan M. (red.), Encyclopedia of Government and Politics, 2nd edition, Routledge, London – New York 200.
46. Hazelkorn E., How Rankings are Reshaping Higher Education, [w:] Climent V., Michavila F., Ripolles M. (eds), Los Rankings Univeritarios: Mitos y Realidades, Ed. Tecnos, Madrid 2013.
47. Hénard F., Roseveare D., Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices, OECD, Paris 2012.
48. Izdebski H., Zieliński J., Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
49. Janasz K., Wiśniewska J. (red.), Zarządzanie Projektami w organizacji, Difin, Warszawa 2014.
50. Jelonek M., Skrzyńska J., Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym [za:] Green D (1994), What is quality in Higher Education? Concepts, policy and practice [w:] Przybylski W., Rudnicki S., Szwed A. (red.), Ewaluacja jakości w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków 2010.
51. Jones R., Zarządzanie projektami. Sztuka przetrwania, MT Biznes, Warszawa 2009.
52. Jongbloed B., Enders J., Salerno C., Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and a research agenda, „Higher Education”, no 56, Springer, New York 2008.
53. Józwiak J., Podgórski J., Statystyka od podstaw, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006.
54. Jura J., Wojciechowski Z., Jakość kształcenia, Wyższa Szkoła Celna, Warszawa 2005.

55. Juran J.M., De Feo J.A., Juran's Quality Handbook. The complete guide to performance excellence, 6th edition, McGraw-Hill, New York 2010.
56. Juran J.M., Gryna F., Jakość. Projektowanie i analiza, WNT, Warszawa 1974.
57. Kania I., Europejska polityka regionalna a system polityki regionalnej w Polsce, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2010.
58. Kissinger H., Dyplomacja, Philip Wilson, Warszawa 2002.
59. Klama A., Kostrubała-Brak A., Korniejenko K. i in., Motywacje podjęcia i wyboru studiów III stopnia oraz wyobrażenia doktorantów o możliwej karierze zawodowej, [w:] Pawelska-Skrzypek G., Baran G. (red.), Zarządzanie przejściem do życia zawodowego w kontekście kluczowych kompetencji doktorantów, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2010.
60. Kokocińska K., Polityka regionalna w Polsce i w Unii Europejskiej, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
61. Kolman R., Inżynieria jakości, PWE, Warszawa 1992.
62. Kolman R., Kwalitologia. Wiedza o różnych dziedzinach jakości, Placet, Warszawa 2009.
63. Kotmann A., Reform of doctoral training in Europe. a Silent Revolution?, [w:] J. Enders et al. (red.), Reform of Higher Education in Europe, Sense Publishers, Rotterdam 2011.
64. Koźmiński A., Jemielniak D., Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
65. Kraśniewski A., Doctoral training in Poland, „Higher Education in Europe”, Vol. 33, No 1, April 2009.
66. Krzos G., Zarządzanie projektem europejskim – uwarunkowania organizacyjne i międzyorganizacyjne, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013.
67. Kwiek M., Academie in transition: Transformations in the Polish academic profession, „Higher Education” 45, Kluwer Academic Publishers 2003.
68. Lawrence A., Weber W., Business and society, Stakeholders, ethics, public policy, McGraw-Hill, New York 2008.
69. Leja K., Instytucja akademicka. Strategia. Efektywność. Jakość, GTN, Gdańsk 2003.
70. Leja K., Kilka uwag o misjach i strategiach uczelni technicznych, [w:] Cyfert S., Kochalski C. (red.), Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2011.
71. Leja K., Kitowski P., Doktorat akademicki czy zawodowy na marginesie badań sondażowych w Politechnice Gdańskiej, [w:] Jędralska K. (red.), Modele kształcenia na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ekonomicznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013.
72. Leja K., Zarządzanie Uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
73. Leja K., Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu, [w:] Leja K. (red.), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008.

74. Lewandowski K., Wdrażanie polityki strukturalnej i regionalnej w sektorze szkolnictwa wyższego – pomorskie na tle innych województw, „E-mentor” nr 5 (47), Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2012.
75. Ładysz J., Polityka Strukturalna Polski i Unii Europejskiej, PWE, Warszawa 2008.
76. Makać W., Urbanek-Krzysztofiak D., Metody opisu statystycznego, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995.
77. Mazurek-Łopacińska K., Rankingi szkół wyższych jako narzędzia pomiaru jakości kształcenia, „Nauki o zarządzaniu. Management sciences” 2(11), Wydawnictwo UE, Wrocław 2012.
78. Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J., Towards a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts, „Academy of Management Review”, nr 22(4), New York 1997.
79. Morphew C.C., Swanson C., On the Efficacy of Raising Your University’s Rankings, [w:] Shin J.C., Toutkoushian R.K., Teichler U. (eds.), University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education, Springer Science+Business Media B.V., Dordrecht – Heidelberg – London – New York 2011.
80. Muhelmann A.P., Oakland J.S., Lockyer K.G., Zarządzanie – produkcja i usługi, PWN, Warszawa 2001.
81. Murzyn D., Contribution of Universities to Regional Development, [w:] Woźniak G.W. (red.), Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, z. 28: Determinanty rozwoju regionalnego w kontekście procesów globalizacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
82. Murzyn D., Polityka spójności Unii Europejskiej a proces zmniejszania dysproporcji w rozwoju gospodarczym Polski, C.H. Beck, Warszawa 2010.
83. Nicholson K., Quality Assurance in Higher Education: a Review of the Literature, McMaster University, Hamilton 2011.
84. Nicolas J.M., Steyn H., Zarządzanie Projektami. Zastosowanie w biznesie, inżynierii i nowoczesnych technologiach, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
85. Opalek K., Zagadnienie teorii prawa i polityki, PIW, Warszawa 1983.
86. Paliwoda-Matiolańska A., Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem, C.H. Beck, Warszawa 2014.
87. Parasuraman A., Zeithaml V., Berry L., SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality, „Journal of Retailing”, vol. 64, nr 1, 1988.
88. Parasuraman A., Zeithaml V., Berry L., a conceptual model of service quality and its implementation for future research, „Journal of Marketing”, Fall 1985.
89. Parri J., Quality in higher education, „Vadyba/Management”, Nr 2(11), Vadyba 2006.
90. Piasecka A., Interpretacja wybranych kategorii pojęciowych z zakresu zarządzania jakością w publicznych szkołach wyższych, „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, vol. 10, nr 3, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2012.
91. Piasecka A., Jakość w edukacji, [w:] Sitarska B. (red.), Jakość kształcenia w szkole wyższej. Moda, czy konieczność, Akademia Podlaska, Siedlce 2000.

92. Popowicz K., Historia integracji europejskiej, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2006.
93. Pyter M. (red.), Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz, C.H. Beck, Warszawa 2011.
94. Raport końcowy „Modele zarządzania uczelniami w Polsce”, Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
95. Rauhvargers A., Global University Rankings And their Impact – Report II, European University Association, Bruksseles 2013.
96. Ressler J., Assessing the impact of university reputation on stakeholder intentions, „Journal of General Management”, Vol. 35, Issue 1, Braybrook Press, Henley-on-Thames 2009 .
97. Savage G.T., Nix T.W., Whitehead C.J., Blair J.D., Strategies for Assessing and Managing Organizational Stakeholders, „Academy of Management Executive”, Vol. 5, No. 2, Academy of Management, New York 1991.
98. Skrzypek E., Jakość i efektywność, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.
99. Smyczek S., Matyskiewicz J., The Salzburg Principles a umiędzynarodowienie kształcenia na studiach doktoranckich, [w:] K. Jędralska (red.), Modele kształcenia na studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ekonomicznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013.
100. Sokół W., Żmigrodzki M. (red), Encyklopedia politologii, t. 1: Teoria polityki, Zakamycze, Kraków 1999.
101. Stabryła A., Zarządzanie projektami ekonomicznymi i organizacyjnymi, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
102. Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym, MEN, Warszawa 2005.
103. Stolz I., Hendel D.D., Horn A.S, Ranking of rankings: benchmarking twenty-five higher education ranking systems in Europe, „Higher Education” 60, Springer Science+Business Media B.V., Dordrecht – Heidelberg – London – New York 2010.
104. Stoner J., Wankel Ch., Kierowanie, PWE, Warszawa 2002.
105. Szczepańska K., Zarządzanie jakością. W dążeniu do doskonałości, CH Beck, Warszawa 2011.
106. Szlachta J., Zaleski J., Dylematy polityki strukturalnej Unii Europejskiej po roku 2013, „Gospodarka Narodowa”, 3, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2008.
107. Szot-Gabryś T., Projekty inwestycyjne, infrastrukturalne i biznesowe, Difin, Warszawa 2011.
108. Szymańska A., Jak przygotować dobry wniosek czyli jak skutecznie pozyskiwać fundusze unijne 2007–2013, Placet, Warszawa 2008.
109. Teas R.K., Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality, „Journal of Marketing” Vol. 57, Issue 4, October 1993..
110. Telep J., Telep T., Wojciechowski Z., Jakość kształcenia w wyższej uczelni, Almamater Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie, Warszawa 2012.

111. Thieme J.K., Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska–Europa–USA, Difin, Warszawa 2009.
112. Tikly L., Barrett A.M., Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries, „International Journal of Educational Development”, Nr 31, Elsevier, Amsterdam 2011.
113. Tkaczyński J.W., Świstak M., Encyklopedia polityki regionalnej i funduszy europejskich, C.H. Beck, Warszawa 2013.
114. Tkaczyński J.W., Świstak M., Sztorc E., Projekty europejskie: praktyczne aspekty pozyskiwania i rozliczania dotacji unijnych, C.H. Beck, Warszawa 2011.
115. Tkaczyński J.W., Willa R., Świstak M., Fundusze Unii Europejskiej 2007–2013. Cele–Działania–Środki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
116. Tkaczyński J.W., Willa R., Świstak R., Leksykon funduszy Unii Europejskiej, C.H. Beck, Warszawa 2009.
117. Trocki M., Grucza B. (red.), Zarządzanie projektem europejskim, PWE, Warszawa 2007.
118. Tsinidou M., Gerogiannis V., Fitsilis P., Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study, „Quality Assurance in Education”, Vol. 18, No. 3, Emerald, Bingley 2010.
119. Tutko M., Zarządzanie jakością kształcenia na studiach ekonomicznych, Praca doktorska, Kraków 2007, dostęp przez Jagiellońską Bibliotekę Cyfrową: http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=275842&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&Ql= .
120. Usher A., Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region, Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness 21–24 May 2009, Bucharest, Romania, http://www.educationalpolicy.org/publications/pubpdf/0905_UNESCO.pdf.
121. van Vught F.A., Westerheijden D.F., Transparency, Quality and Accountability, [w:] van Vught F.A., Ziegele F. (red.), Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank, Higher Education Dynamics 37, Springer Science+Business Media B.V., Dordrecht – Heidelberg – London – New York 2012.
122. Wawak T., Determinanty jakości kształcenia w świetle nowej Strategii Rozwoju Edukacji w Polsce w latach 2007–2010 oraz nowej ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>.
123. Wawak T., Identyfikacja determinant jakości kształcenia – wyniki badań, pobrano z portalu: <http://tadeusz.wawak.pl>.
124. Wawak T., Jakość zarządzania w szkołach wyższych, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
125. Weber M., Polityka jako zawód i powołanie, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków 1998.
126. Weiss E., Pozyskiwanie środków unijnych przez przedsiębiorstwa innowacyjne. Podejście procesowe, C.H. Beck, Warszawa 2011.

127. Wiśniewska M., Innowacyjność i jakość uniwersytetu w społeczeństwie wiedzy, [w:] Kłós Z. (red.), TQM stymulatorem innowacyjności, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 2008.
128. Wiśniewska M., Integracja Metody Servqual i Modelu KANO na rzecz pomiaru jakości usługi edukacyjnej, [w:] Grudowski P., Dobrzyński M., Preihs J., Waszczur P. (red.), Inżynieria jakości w przedsiębiorstwach produkcyjnych, usługowych i sektorze publicznym, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2009.
129. Wiśniewska M., Total Quality Education w szkolnictwie wyższym cz. 1. Uwarunkowanie wdrażania, [za:] Tribus M., TQM in Education. The Theory and How To Put It to Work, Exergy Inc., Hayward, [w:] „Problemy jakości”, nr 8, Wydawnictwo Sigma-NOT, Warszawa 2007.
130. Wiśniewska M., Total Quality Education w szkolnictwie wyższym cz. 2. Próba definicji i model wdrażania, „Problemy Jakości”, Wydawnictwo Sigma-NOT, Warszawa 2007.
131. Woodhouse D., a Short History of Quality, Commission for Academic Accreditation, Ministry of Higher Education and Scientific Research of United Arab Emirates, Abu Dhabi 2012.
132. Wosik D., Rola i miejsce akredytacji i certyfikacji w ocenie oraz doskonaleniu jakości kształcenia, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
133. Wójcicka M., Jakość kształcenia, [w:] [eadem lub red.?] Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.
134. Zymonik Z., Hamrol A., Grudowski P., Zarządzanie jakością i bezpieczeństwem, PWE, Warszawa 2013.

Dokumenty źródłowe.

1. Baza Danych Bank Danych Lokalnych, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
2. Baza Danych Krajowy System Informatyczny SIMIK 07-13, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.
3. Deklaracja Bolońska, Szkolnictwo Wyższe w Europie, Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999.
4. European Commission, Directorate-General for Research & Innovation, Principles for Innovative Doctoral Training, Bruksela 2011.
5. European University Association, Salzburg II Recommendations. European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles.
6. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów, Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 19–20 maja 2005.
7. Komunikat Komisji, Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego, KOM(2011) 567, Komisja Europejska, Bruksela 2011.
8. Komunikat Londyński: w kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie, Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Londyn, 18 maja 2007 r.
9. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz. U. 1997 nr 78, poz. 483.
10. Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2010–2020: Regiony, Miasta, Obszary wiejskie, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.
11. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
12. Nauka i technika w 2005 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2006.
13. Nauka i technika w 2006 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2007.
14. Nauka i technika w 2007 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2008.
15. Nauka i technika w 2008 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2009.
16. Nauka i technika w 2009 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010.
17. Nauka i technika w 2010 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011.
18. Nauka i technika w 2011 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012.
19. Nauka i technika w 2012 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013.
20. Norma PN-EN ISO 9000: 2006 Systemy zarządzania jakością.
21. Norma PN-EN ISO/IEC 17011:2006.
22. Podręcznik Zarządzania Projektami Miękkimi, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.
23. Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
24. Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
25. Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.

26. Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
27. Raport „Doktoranci 2009 Badanie aktywności i planów zawodowych doktorantów Politechniki Śląskiej”, Gliwice 2010.
28. Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września 2003.
29. Rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006 z dnia 11 lipca 2006 r. ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Funduszu Spójności i uchylające rozporządzenie (WE) nr 1260/1999, Komisja Europejska, Bruksela 2006.
30. Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2015, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.
31. Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2005.
32. Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2006.
33. Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2007.
34. Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2008.
35. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2009.
36. Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010.
37. Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011.
38. Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012.
39. Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013.
40. Ustawa o zasadach prowadzenia polityki rozwoju z dnia 6 grudnia 2006 r. (Dz. U. nr 227, poz. 1568, z późn. zm.).
41. Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. nr 164 z dnia 30 sierpnia 2005 r., poz. 1365 z późn. zm.).

Źródła internetowe

http://www.pois.gov.pl/WSTEPDOFUNDUSZYEUROPEJSKICH/Strony/o_pois.aspx

http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/prognoza_ludnosci_ogolem.xls

<http://sjp.pwn.pl/szukaj/determinanta>

<http://sjp.pwn.pl/szukaj/czynnik>

<http://www.webometrics.info/en/Methodology>

<http://www.pka.edu.pl/index.php?page=historia>

<http://www.kaut.agh.edu.pl/informacje/idea-kaut/>

http://uka.amu.edu.pl/uka_main.php

http://www.kaaum.pl/strony/o_nas001.html

http://ec.europa.eu/regional_policy/thefunds/funding/index_pl.cfm

<http://www.funduszeuropejskie.gov.pl/wstepdofunduszyeuropejskich/strony/nss.aspx>

http://www.funduszeuropejskie.gov.pl/ANALIZYRAPORTYPODSUMOWANIA/poziom/Strony/postepy_realizacja_nss_17022013_18022013.aspx

http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1609:metodologia-rankingu-uczeln-akademickich&catid=140&Itemid=287

SPIS TABEL

Tabela 1.1. Rozwój problematyki jakości w XX wieku.

Tabela 1.2. Porównanie definicji jakości kształcenia według L. Harvey i P. Knight oraz E.G. Bouge.

Tabela 1.3. Grupy interesariuszy instytucji akademickiej.

Tabela 1.4. Porównanie luk modelu jakości usług Servqual według A. Parasuramana i in. oraz jakości usług edukacyjnych według K. Leji.

Tabela 1.5. Liczba otwartych przewodów doktorskich w Polsce.

Tabela 1.6. Liczba doktorantów w latach 1999, 2003, 2007, 2011 według typów uczelni w Polsce.

Tabela 1.7. Liczba doktorantów według płci w Polsce w latach 1999–2011.

Tabela 1.8. Rodzaje uczelni akademickich zgodnie z ustawą – Prawo o szkolnictwie wyższym.

Tabela 1.9. Liczba wydanych przez PKA ocen jakości kształcenia.

Tabela 2.1. Cele polityki strukturalnej i instrumenty jej realizacji w latach 2007-2013.

Tabela 2.2. Powiązanie poszczególnych priorytetów SRK ze szkolnictwem wyższym.

Tabela 2.3. Porównanie projektu „miękkiego” i inwestycyjnego.

Tabela 2.4. Priorytety i działania dedykowane szkolnictwu wyższemu w ponadregionalnych programach operacyjnych na lata 2007–2013 w Polsce.

Tabela 2.5. Działania dla szkolnictwa wyższego i dostępne środki ogółem na działania w ramach 16 RPO.

Tabela 2.6. Postęp w realizacji programów operacyjnych finansujących projekty „twarde” na lata 2007–2013.

Tabela 2.7. Liczba podpisanych umów i wartość ogólna projektów w ujęciu województw.

Tabela 2.8. Liczba podpisanych umów i wartość ogólna dofinansowanych projektów w podziale na formę prawną beneficjentów.

Tabela 2.9. Beneficjenci POKL w podziale na województwa.

Tabela 2.10. Beneficjenci projektów w ramach POKL ze względu na formę prawną.

Tabela 2.11. Liczba projektów w ramach XIII osi POIŚ w poszczególnych województwach (stan na 31.12.2012).

Tabela 2.12. Liczba podpisanych umów, wartość całkowita projektów i wartość dofinansowania ze środków EFRR dla szkolnictwa wyższego w ramach POIG.

Tabela 2.13. Liczba podpisanych przez szkoły wyższe umów o dofinansowanie projektów w ramach POKL i ich wartość w podziale na osie priorytetowe.

Tabela 2.14. Liczba podpisanych umów, wartość projektów oraz dofinansowania z UE w osi priorytetowej IV POKL.

Tabela 2.15. Liczba podpisanych umów, wartość projektów oraz dofinansowania z UE w ramach PORPW.

Tabela 2.16. Liczba projektów realizowanych w ramach RPO przez uczelnie i całkowita wartość.

Tabela 2.17. Środki pozyskane przez uczelnie z poszczególnych województw (całkowita wartość projektów).

Tabela 3.1. Wykaz priorytetowych obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych.

Tabela 3.2. Liczba doktorantów w poszczególnych województwach w latach 1999, 2003, 2007, 2011 i 2012.

Tabela 3.3. Liczba doktorantów uczelni technicznych i ich udział w ogólnej liczbie doktorantów w podziale według województw.

Tabela 3.4. Uczelnie realizujące projekty przewidujące wsparcie dla doktorantów ze środków POKL (stan na 2013-12-01).

Tabela 3.5. Liczba i wartość projektów dla doktorantów w ramach VIII osi priorytetowej POKL w poszczególnych województwach.

Tabela 3.6. Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu.

Tabela 3.7. Korelacja rang Spearmana pomiędzy liczbą i wartością projektów „miękkich” a liczbą i wartością zrealizowanych projektów „twardych”.

Tabela 3.8. Odpowiedzi udzielone przez rektorów i prorektorów wg województw.

Tabela 3.9. Odpowiedzi udzielone przez rektorów i prorektorów według liczby studentów.

Tabela 3.10. Odpowiedzi udzielone przez rektorów i prorektorów według posiadanych przez uczelnię uprawnień.

Tabela 3.11. Lokalizacja respondentów z grupy doktorantów według województw.

Tabela 3.12. Respondenci z grupy doktorantów według wieku.

Tabela 3.13. Respondenci z grupy doktorantów według płci.

Tabela 3.14. Lokalizacja respondentów z grupy przedsiębiorców według województw.

Tabela 3.15. Respondenci z grupy przedsiębiorców według wielkości reprezentowanych przez nich organizacji.

Tabela 3.16. Dokumenty strategiczne warunkujące realizację projektów uczelnianych współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej.

Tabela 3.17. Motywacja do ubiegania się o środki unijne według władz badanych uczelni.

Tabela 3.18. Czynniki ułatwiające aplikowanie uczelni o środki unijne.

Tabela 3.19. Czynniki utrudniające aplikowanie uczelni o środki unijne.

Tabela 3.20. Czynniki mające wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich w opinii władz badanych uczelni.

Tabela 3.21. Czynniki mające wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich wg opinii doktorantów.

Tabela 3.22. Czynniki mające wpływ na jakość kształcenia na studiach doktoranckich w opinii przedsiębiorców.

Tabela 3.23. Ocena wpływu realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia – władze uczelni.

Tabela 3.24. Ocena wpływu realizacji projektów „twardych” na poprawę jakości kształcenia – władze uczelni.

Tabela 3.25. Ocena wpływu równowagi między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) na poprawę jakości kształcenia – władze uczelni.

Tabela 3.26. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej z punktu widzenia realizacji prac badawczych – władze uczelni.

Tabela 3.27. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej z punktu widzenia poprawy szans na rynku pracy – władze uczelni.

Tabela 3.28. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej z punktu innowacyjności regionu – władze uczelni.

Tabela 3.29. Ocena wpływu realizacji projektów „miękkich” przez uczelnie na podjęcie studiów doktoranckich.

Tabela 3.30. Ocena wpływu realizacji projektów „twardych” przez uczelnie na podjęcie studiów doktoranckich.

Tabela 3.31. Ocena zadowolenia ze studiów doktoranckich.

Tabela 3.32. Porównanie opinii doktorantów uczestniczących i nieuczestniczących w zajęciach współfinansowanych ze środków UE na temat wpływu realizacji polityki strukturalnej UE na studia doktoranckie.

Tabela 3.33. Porównanie opinii doktorantów pobierających stypendia doktoranckie współfinansowane ze środków UE i niepobierających takich stypendiów dotyczącej wpływu realizacji polityki strukturalnej UE na studia doktoranckie.

Tabela 3.34. Porównanie opinii doktorantów korzystających i niekorzystających z budynków wybudowanych/zmodernizowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE na temat wpływu realizacji polityki strukturalnej UE na studia doktoranckie.

Tabela 3.35. Porównanie opinii doktorantów korzystających i niekorzystających z infrastruktury B+R zakupionej w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE na temat wpływu realizacji polityki strukturalnej UE na studia doktoranckie.

Tabela 3.36. Ocena wpływu realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia – doktoranci.

Tabela 3.37. Ocena wpływu realizacji projektów „twardych” na poprawę jakości kształcenia – doktoranci.

Tabela 3.38. Ocena wpływu równowagi między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) na poprawę jakości kształcenia – doktoranci.

Tabela 3.39. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia realizacji prac badawczych – doktoranci.

Tabela 3.40. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia poprawy szans na rynku pracy – doktoranci .

Tabela 3.41. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu innowacyjności regionu – doktoranci.

Tabela 3.42. Ocena wpływu realizacji projektów „miękkich” na poprawę jakości kształcenia – pracodawcy.

Tabela 3.43. Ocena wpływu realizacji projektów „twardych” na poprawę jakości kształcenia – pracodawcy.

Tabela 3.44. Ocena wpływu równowagi między projektami inwestycyjnymi („twardymi”) a projektami szkoleniowymi („miękkimi”) na poprawę jakości kształcenia – pracodawcy.

Tabela 3.45. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia realizacji prac badawczych – pracodawcy.

Tabela 3.46. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia poprawy szans na rynku pracy – przedsiębiorcy.

Tabela 3.47. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu innowacyjności regionu – przedsiębiorcy.

Tabela 3.48. Ocena jakości studiów doktoranckich w regionach w poszczególnych – przedsiębiorcy.

Tabela 3.49. Ocena wpływu wysokiej jakości kształcenia na studiach doktoranckich w regionie na przewagę konkurencyjną firmy.

Tabela 4.1. Liczba projektów „twardych”, wartość pozyskanego dofinansowania oraz miejsce w Polsce pod względem wartości pozyskanego finansowania Politechniki Warszawskiej, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Politechniki Śląskiej w Gliwicach oraz Politechniki Wrocławskiej.

Tabela 4.2. Liczba projektów „miękkich”, wartość pozyskanego dofinansowania oraz miejsce w Polsce pod względem wartości pozyskanego finansowania Politechniki Warszawskiej, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Politechniki Śląskiej w Gliwicach oraz Politechniki Wrocławskiej.

Tabela 4.3 Wyniki rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2014 dla 4 najważniejszych uczelni technicznych w Polsce.

Tabela 4.4. Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu.

Tabela 4.5. Korelacja rho Spearmana pomiędzy liczbą i wartością projektów „miękkich” oraz liczbą i wartością zrealizowanych projektów „twardych” a przyrostem w rankingu oraz czterech pozostałych mierzonych sferach.

Tabela 4.6. Opinia na temat kierunków wsparcia uczelni na ze środków UE na lata 2014–2020 – władze uczelni.

Tabela 4.7. Typy projektów wpływające na jakość kształcenia na studiach doktoranckich w systemie publicznego szkolnictwa wyższego – władze uczelni.

Tabela 4.8. Rodzaje projektów, na których realizacje uczelnie zamierzają pozyskać środki unijne na lata 2014–2020.

Tabela 4.9. Różnica między oceną przydatności danego projektu a skłonnością do aplikowania w grupie badanych przedstawicieli władz uczelni.

Tabela 4.10. Opinia na temat kierunków wsparcia uczelni ze środków UE na lata 2014–2020 – doktoranci.

Tabela 4.11. Rodzaje projektów najbardziej poprawiające jakość kształcenia na studiach doktoranckich w systemie szkolnictwa wyższego – doktoranci.

Tabela 4.12. Opinia na temat kierunków wsparcia uczelni na ze środków UE na lata 2014–2020 – przedsiębiorcy.

Tabela 4.13. Typy projektów najbardziej poprawiające jakość kształcenia na studiach doktoranckich w systemie szkolnictwa wyższego – przedsiębiorcy.

Tabela 4.14. Ocena wpływu projektów na lata 2014–2020 na poprawę jakości kształcenia w trzech porównywanych grupach.

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1.1. Formy oceny jakości.

Rysunek 1.2. Podział interesariuszy ze względu na jeden, dwa lub trzy posiadane atrybuty.

Rysunek 1.3. Interesariusze jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Rysunek 1.4. Determinanty jakości kształcenia.

Rysunek 1.5. Wewnętrzne determinanty jakości kształcenia.

Rysunek 1.6. Zewnętrzne determinanty jakości kształcenia.

Rysunek 1.7 Model pomiaru jakości usług Servqual.

Rysunek 1.8 Kryteria rankingu „Perspektyw” i ich wagi.

Rysunek 1.9. Liczba słuchaczy studiów doktoranckich w Polsce.

Rysunek 1.10. Liczba nadanych stopni doktora w Polsce w latach 1980, 1985 i wybranych latach 1990–2012.

Rysunek 1.11. Struktura doktorantów według typu szkoły wyższej.

Rysunek 2.1. Alokacja środków na cele polityki strukturalnej w budżecie UE na lata 2007–2013 (mld EUR).

Rysunek 2.2. Procentowy rozkład podziału środków między poszczególne cele polityki strukturalnej w budżecie UE na lata 2007–2013.

Rysunek 2.3. Powiązania między polityką spójności, polityką regionalną i polityką strukturalną Unii Europejskiej.

Rysunek 2.4. Zależności pomiędzy funduszami strukturalnymi i programami operacyjnymi w ramach NSRO w latach 2007-2013.

Rysunek 2.5. Hierarchia realizacji założeń rozwojowych UE.

Rysunek 2.6. Podział na projekty „twarde” i „miękkie” w szkolnictwie wyższym.

Rysunek 2.7. Odsetek środków dla szkolnictwa wyższego w ramach poszczególnych RPO.

Rysunek 3.1. Liczba uczelni mających uprawnienia do nadawania stopnia doktora w obszarze nauk medycznych, nauk przyrodniczych, nauk technicznych i nauk ścisłych.

Rysunek 3.2. Uczelnie stanowiące podmiot badawczy w podziale na województwa.

Rysunek 3.3. Dziesięciu największych beneficjentów polityki strukturalnej pod względem liczby projektów.

Rysunek 3.4. Dziesięciu największych beneficjentów polityki strukturalnej pod względem wartości realizowanych projektów.

Rysunek 3.5. Udział doktorantów w różnych typach projektów.

Rysunek 3.6. Ocena wpływu projektów „miękkich” na jakość kształcenia na studiach doktoranckich wśród doktorantów – uczestników tego typu projektów.

Rysunek 3.7. Ocena wpływu projektów „twardych” na jakość kształcenia na studiach doktoranckich wśród doktorantów – uczestników tego typu projektów.

Rysunek 3.8. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia poprawy szans na rynku pracy – doktoranci, którzy brali udział w projektach.

Rysunek 3.9. Ocena przydatności udziału doktorantów w działaniach proponowanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków UE z punktu widzenia innowacyjności regionu – doktoranci, którzy brali udział w projektach.

Rysunek 4.1. Preferencje pracodawców według rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2014 (bez 2008) dla czterech najważniejszych uczelni technicznych w Polsce.

Rysunek 4.2. Preferencje pracodawców według rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2014 (bez 2008 roku) dla 4 największych uniwersytetów.

Rysunek 4.3. Ocena środowiska naukowego według rankingu „Perspektyw” w latach 2007–2014 dla czterech najważniejszych uczelni technicznych.

Rysunek 4.4 Ocena środowiska naukowego wg rankingu „Perspektyw” w latach 2007-2014 dla pięciu największych beneficjentów dofinansowania projektów „miękkich”.

Rysunek 4.5. Wyniki rankingu „Perspektyw” w kryterium „Studia doktoranckie” dla czterech najważniejszych uczelni technicznych w latach 2009–2014.

Rysunek 4.6. Wyniki rankingu „Perspektyw” w kryterium „Uprawnienia doktorskie” dla czterech najważniejszych uczelni technicznych w latach 2012–2014.

Rysunek 4.7. Średnia ocena preferencji dotyczących rodzajów projektów uczelni wyższych współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2020.

Rysunek 4.8. Preferencje przedstawicieli władz uczelni, doktorantów odnośnie do rodzajów projektów realizowanych przez uczelnie współfinansowanych ze środków UE na lata 2014–2020.