

# Publiczne uczelnie zawodowe szansą na regionalne centra edukacji całożyciowej? Analiza potencjału<sup>1</sup>

AGNIESZKA ANIELSKA\*

Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska

Publiczne uczelnie zawodowe (PUZ) istnieją w polskim systemie szkolnictwa wyższego od ponad dwóch dekad. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. dało im możliwość prowadzenia kształcenia specjalistycznego prowadzącego do zdobycia kwalifikacji na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji. Biorąc pod uwagę społeczne korzyści, jakie mogą płynąć z wdrożenia tzw. krótkich cykli kształcenia, warto postawić pytanie o to, w jakim stopniu Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe są gotowe do wykorzystania tej szansy i poszerzenia dotychczasowej oferty adresowanej do osób dorosłych. W artykule, przy wykorzystaniu analizy SWOT, zaprezentowano analizę potencjału publicznych uczelni zawodowych pod kątem rozwoju różnych form edukacji dorosłych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, krótkie cykle kształcenia, kształcenie całożyciowe, wyższe szkoły zawodowe.

## Wyższe szkolnictwo zawodowe w Europie

Formy kształcenia zawodowego w strukturach szkolnictwa wyższego (*non-university higher education*) nieprzypadkowo zaczęły się rozwijać w Europie w latach 60. XX wieku. Był to bowiem czas, kiedy zapoczątkowany został proces umasowienia (a następnie upowszechnienia) studiów. W tych warunkach za utworzeniem nowego typu szkół przemawiało kilka argumentów. Z punktu widzenia budżetu państwa oznaczało to wymierne oszczędności. Istniejące uniwersytety nie były w stanie (bez uszczerbku dla jakości kształcenia) zaspokoić zwiększonego popytu na edukację wyższą, zaś tworzenie od podstaw nowych instytucji akademickich pociągałoby za sobą bardzo wysokie koszty. Uczelnie zawodowe, ze względu na brak

<sup>1</sup> M. Kędzierski i R. Rybkowski w raporcie „Zawodówki: Reaktywacja” proponują nazwę Regionalne Centra Umiejętności na określenie instytucji działających na wzór holenderskich i duńskich regionalnych centrów doskonałości – instytucji oferujących wysokiej jakości krótkie cykle kształcenia (Kędzierski i Rybkowski, 2017).

Artykuł powstał w ramach projektu badawczego „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych” (nr 2016/23/N/HS6/00502) prowadzonego w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

\*E-mail: [anielska@umk.pl](mailto:anielska@umk.pl)

ORCID: 0000-0003-3864-3098

© Instytut Badań Edukacyjnych

konieczności finansowania badań naukowych, były dla nich tańszą alternatywą. Odpowiadały jednocześnie na sygnały z rynku pracy, tj. zapotrzebowanie na kadre średniego szczebla. Z punktu widzenia społecznego nowy typ instytucji przyczyniał się zaś do wyrównywania dostępu do edukacji wyższej. W ten sposób, obok tradycyjnych uniwersytetów, w Wielkiej Brytanii pojawiły się politechniki (*polytechnics*), we Francji uniwersyteckie instytuty politechniczne (*instituts universitaires de technologie*), w Norwegii regionalne kolegia uniwersyteckie<sup>2</sup> (*Høgskolen*), a w Niemczech wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*) i studia dualne (*Berufsakademie*). To tylko wybrane przykłady – binarny charakter edukacji wyższej stał się trwałą cechą wielu europejskich systemów (Kyvik, 2004; Seeber, 2016; Teichler, 2008; Wójcicka, 2001).

Zapoczątkowany w latach 90. Proces Boloński wywarł ogromny wpływ na funkcjonowanie edukacji w całej Europie. Wspólny system opierający się na dwóch głównych cyklach kształcenia na poziomie wyższym miał przyczynić się do zwiększenia mobilności i zatrudnialności obywateli, a także wpłynąć na konkurencyjność europejskiej edukacji w skali globalnej. W efekcie nastąpiło zbliżenie sektora akademickiego i zawodowego, choć miało to miejsce w różnym stopniu w różnych krajach. Zwiększyły się możliwości transferu między różnymi typami instytucji, nastąpiła unifikacja nadawanych tytułów (*Bachelor, Master*) i ścieżek kształcenia (np. w Niemczech zarówno uniwersytety, jak i *Fachhochschulen* mogą prowadzić studia o profilu akademickim, a także praktycznym), miały miejsce fuzje uczelni (Witte, van der Wende i Huisman, 2008). Adaptacja do nowych realiów nie spowodowała jednak pełnej unifikacji sektorów. Efektywne systemy wyższego szkolnictwa zawodowego funkcjonują dziś np. w Danii, Holandii, Niemczech czy Szwecji. Ich sukces opiera się na ścisłej i wielopłaszczyznowej współpracy z przemysłem i biznesem, przy zachęcie i wsparciu ze strony władz, a także inkluzyjnym charakterze: szkoły te są otwarte na osoby pracujące (zob. Rybczyński i Kędzierski, 2017).

W ramach wspólnoty europejskiej nie istnieje dziś jeden, uniwersalny, instytucjonalny model systemu szkolnictwa wyższego. Podobnie jest również z kształceniem zawodowym (VET – *vocational education and training*). W większości krajów funkcjonują różne formy kształcenia zawodowego na poziomie wyższym<sup>3</sup>, jednak różnice między nimi są znaczące. Niekiedy działają one w ramach sektora szkolnictwa wyższego, podlegają tym samym regulacjom, a kształcenie odbywa się w ramach bolońskich cykli kształcenia (*professional Bachelor, professional Master*). W innych przypadkach kształcenie zawodowe stanowi odrębny system regulowany właściwymi przepisami. Pomimo tych odmienności można wskazać kilka cech wspólnych dla kształcenia zawodowego realizowanego na terenie Europy. Jak wynika z raportu Komisji Europejskiej, w ogromnej większości przypadków jest ono finansowane ze środków publicznych (co nie wyklucza indywidualnej współpartycypacji uczestników w kosztach), a programy kształcenia ukierunkowane są na przygotowanie uczestników do wejścia na rynek pracy. Ponadto, w przygotowanie programów często zaangażowani są interesariusze zewnętrzni (środowiska biznesu), a w ich realizację – kadra praktyków, tj. wykładowcy z przygotowaniem zawodowym (Study on higher Vocational Education and Training in the EU. Final Report 2016).

<sup>2</sup> *university college*

<sup>3</sup> Jako takie rozumiane są tutaj (za cytowanym raportem Komisji Europejskiej) cykle na 5. i wyższych poziomach Europejskiej Ramy Kwalifikacji (EQF).

Ze względu na znaczne rozbieżności pomiędzy systemami, trudno wskazać taką definicję samego kształcenia zawodowego, jak i prowadzących je instytucji, która zostałaby powszechnie przyjęta (co więcej, nawet wewnątrz krajowych systemów nie zawsze panuje zgoda co do definicji tego rodzaju edukacji). Wśród proponowanych terminów są: *non-university higher education, short-cycle higher education, alternatives to universities* (Teichler, 2008). Przyjmując jednak, że w ramach VET mieści się kształcenie na poziomach 4., 5., 6. i 7. według klasyfikacji ISCED (na 5., 6., 7. poziomie Europejskiej Ramy Kwalifikacji)<sup>4</sup>, tj. *post-secondary non-tertiary education*, krótkie cykle kształcenia (*short cycle higher education*), studia dualne (*dual study programmes*), a także *Bachelor's level/ professional Bachelor, Master's level/ professional Master* i kwalifikacje nabywane poza formalnym systemem edukacji, to w 2013 r. w Europie ponad 4,8 miliona osób uczestniczyło w tego rodzaju edukacji<sup>5</sup>. Wart podkreślenia jest również fakt, że w kształceniu zawodowym bierze udział znaczący odsetek osób po 25., jak również 35. roku życia, co oznacza, że ta forma kształcenia budzi zainteresowanie osób aktywnych zawodowo, zorientowanych na doskonalenie kwalifikacji lub reorientację zawodową (Study on higher Vocational Education and Training in the EU. Final Report 2016).

### Publiczne uczelnie zawodowe w polskim systemie szkolnictwa wyższego

Państwowe wyższe szkoły zawodowe (PWSZ) pojawiły się w polskim systemie szkolnictwa wyższego w drugiej połowie lat 90<sup>6</sup>. Na mocy ustawy z 1997 r. powstało 36 tego typu szkół (ostatnia w 2009 r.), do dzisiaj działają 34<sup>7</sup> (stan na dzień 20.09.2018 wg systemu informacji o nauce i szkolnictwie wyższym POLON). Z założenia są to uczelnie o praktycznym profilu kształcenia, blisko powiązane z miejscowym rynkiem pracy i kształtujące pod kątem jego potrzeb. Lokalny charakter i silne związki uczelni ze środowiskiem dodatkowo podkreśla fakt, że były one tworzone na wniosek społeczności lokalnych, które często angażowały swoje zasoby na rzecz nowopowstających szkół, np. władze samorządowe przekazywały nieruchomości na poczet bazy infrastrukturalnej uczelni. Nie bez znaczenia był tutaj zapewne fakt, że w przypadku wielu ośrodków powstanie uczelni miało zapobiec ich „prowincjonalizacji” i marginalizacji, społecznej i kulturowej, czego obawiano się w miastach, które wskutek reformy administracyjnej z 1999 r. utraciły status miast wojewódzkich. Z perspektywy ministerialnej rozwój sieci PWSZ był pomyślany jako instrument zmniejszania nierówności w dostępie do edukacji na poziomie wyższym – studia były realizowane w mniejszych ośrodkach miejskich. Miał także przyczynić się do zwiększenia współczynnika scholaryzacji przy jednoczesnym ograniczeniu kosztocłonności tego procesu (Kowalska, 2013). Biorąc pod

<sup>4</sup> ISCED to Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (International Standard Classification of Education), narzędzie do prowadzenia statystyk w zakresie edukacji, opracowane przez UNESCO w l. 70. XX w. Przyjęta w 2008 r. Europejska Rama Kwalifikacji stanowi punkt odniesienia dla krajowych ram kwalifikacji, w tym Polskiej Ramy Kwalifikacji. Stanowi element systemu, który umożliwia porównywanie kwalifikacji nabywanych w różnych krajach UE (zob. więcej na: <http://www.cedefop.europa.eu/pl/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>)

<sup>5</sup> Liczba ta może być niepełna ze względu na dostępne dane.

<sup>6</sup> Mowa tu o szkołach powstałych po transformacji ustrojowej. Wcześniej, w czasach PRL działało kilka typów instytucji szkolnictwa wyższego o profilu nieakademickim (instytuty pedagogiczne, państwowe wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły nauczycielskie oraz wieczorowe szkoły inżynierskie), których celem było praktyczne przygotowanie kandydatów do zawodu (Kowalska, 2013).

<sup>7</sup> PWSZ w Sandomierzu została wchłonięta przez Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w 2016 r., PWSZ w Sulechowie jest z kolei od 2017 r. wydziałem zamiejscowym Uniwersytetu Zielonogórskiego.

uwagę niewielką liczbę studentów PWSZ (w 2016 r. stanowili oni mniej niż 5% ogółu studentów, podobnie zresztą jak w poprzednich latach, zob. GUS 2017), segment ten odgrywa w systemie dość marginalną rolę, a jego potencjał nie jest w pełni wykorzystany.

Zgodnie z porządkiem organizacyjnym wprowadzonym przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r., szkoły wyższe dzielą się na dwie grupy: uczelnie akademickie oraz uczelnie zawodowe (art. 13, ust. 2). Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe należą do tej drugiej grupy. Zgodnie z art. 15 ustawy:

Uczelnia jest uczelnią zawodową, jeżeli prowadzi kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego oraz nie spełnia warunku, o którym mowa w art. 14 ust. 1.<sup>8</sup>

Uczelnia zawodowa prowadzi kształcenie na studiach wyłącznie o profilu praktycznym.

Uczelnia zawodowa prowadzi studia pierwszego stopnia.

Uczelnia zawodowa może prowadzić:

studia drugiego stopnia;

jednolite studia magisterskie;

**kształcenie specjalistyczne** (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018 – zazn. aut.)

Ta ostatnia forma jest obszarem działalności przypisanym w ustawie wyłącznie uczelniom zawodowym: art. 11 ust. 2 wskazuje kształcenie specjalistyczne jako jedno z podstawowych zadań tego typu szkół<sup>9</sup>. Z kolei już prowadzenie studiów podyplomowych lub „innych form kształcenia” to zadania przypisane uczelniom niezależnie od ich typu (art. 11, ust. 1) (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018). Warto zauważyć, że *kształcenie specjalistyczne* jako forma pojawiło się w ustawie o szkolnictwie wyższym po raz pierwszy. Czy ono tak naprawdę jest i jakie możliwości w związku z jego pojawieniem się zyskują uczelnie zawodowe?

### Kształcenie specjalistyczne – „brakujące ogniwo”

Szczegółową charakterystykę kształcenia specjalistycznego określa art. 161 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, który mówi, że:

**Kształcenie specjalistyczne** trwa nie krócej niż 3 semestry i **umożliwia uzyskanie kwalifikacji pełnej na poziomie 5. PRK**<sup>10</sup>.

Program kształcenia specjalistycznego określa efekty uczenia się z uwzględnieniem uniwersalnych charakterystyk pierwszego stopnia określonych w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o **Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji** oraz charakterystyk drugiego stopnia określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 7 ust. 2 tej ustawy. Program przewiduje zajęcia kształtujące **umiejętności praktyczne**.

Warunkiem ukończenia kształcenia specjalistycznego jest uzyskanie efektów uczenia się określonych w programie kształcenia specjalistycznego.

<sup>8</sup> Art. 14, ust. 1 brzmi: „Uczelnia jest uczelnią akademicką, jeżeli prowadzi działalność naukową i posiada kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej 1 dyscyplinie naukowej albo artystycznej.”

<sup>9</sup> Art. 14, ust. 4: „Uczelnia prowadząca kształcenie specjalistyczne, która stała się uczelnią akademicką, prowadzi je na dotychczasowych zasadach, z tym że nie prowadzi przyjęć na to kształcenie.”

<sup>10</sup> PRK – Polska Rama Kwalifikacji

Osoba, która ukończyła kształcenie specjalistyczne, otrzymuje **świadectwo dyplomowanego specjalisty** albo **świadectwo dyplomowanego specjalisty technologa**. Wzory świadectw określa uczelnia (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018, zazn. aut.).

Ustawa, w zapisach, które określają charakterystykę kształcenia specjalistycznego, odwołuje się do ramy pojęciowej powiązanej ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji (ZSK). System ten odgrywa w Polsce istotną rolę w realizacji polityki na rzecz rozwoju kształcenia całościowego. Przywołana w art. 161 ust. 1 Polska Rama Kwalifikacji (PRK) jest jednym z dwóch głównych narzędzi systemu. Rama, na którą składa się osiem wyodrębnionych poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom ram europejskich, zawiera wymagania dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na poszczególnych poziomach; porządkuje kwalifikacje nadawane w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego oraz poza nimi; ułatwia porównywanie ich ze sobą oraz odnoszenie do kwalifikacji funkcjonujących w innych krajach europejskich (cyt. za: kwalifikacje.edu.pl). Innymi słowy: numery poziomów PRK umieszczone na dyplomach, świadectwach, certyfikatach mają umożliwić „przetłumaczenie” kwalifikacji zdobytych w ramach jednego systemu edukacji na „uniwersalny język” zrozumiały na rynku pracy w innych krajach Unii Europejskiej. Drugie, równie istotne, narzędzie systemu to Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, który stanowi zbiór kwalifikacji (dyplomy, świadectwa, certyfikaty) z przypisanymi numerami poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji. Z mocy ustawy trafiają do niego kwalifikacje z oświaty i szkolnictwa wyższego (np. matura czy licencjat). O umieszczeniu w nim kwalifikacji uregulowanych, tj. takich, które mają oparcie w ustawach, decydują właściwi ministrowie<sup>11</sup>. Z kolei nabyte poza szkołą i uczelnią kwalifikacje rynkowe (dotyczy to m.in. kursów, szkoleń) mogą być zgłaszane do rejestru przez zainteresowane gremia, np. organizacje branżowe czy zrzeszenia pracodawców – ta ścieżka ma przyczynić się do uporządkowania obszaru edukacji pozaformalnej<sup>12</sup> (za: kwalifikacje.edu.pl).

Jak, w bardziej przystępny sposób, odkładając na bok ustawowe formuły i urzędowe definicje, można scharakteryzować kształcenie specjalistyczne i jego miejsce w systemie edukacji? Ta forma to tzw. kształcenie krótkiego cyklu, które określane jest mianem „brakującego ogniwa” między kształceniem na poziomie średnim (4. poziom PRK, matura) i wyższym (6. i 7. poziom PRK, licencjat/inżynier, magister). Polskie regulacje prawne nie dawały dotąd szkołom wyższym możliwości prowadzenia kształcenia i wydawania dyplomów na poziomie 5. PRK<sup>13</sup>, choć programy te „stanowią jeden z najciekawszych elementów w systemach edukacyjnych Europy, gdyż odpowiadają na ważne potrzeby edukacyjne, wspierają ideę uczenia się przez całe życie, cechują się znaczną różnorodnością odzwierciedlającą potrzeby słuchaczy, uczelni i ich otoczenia społecznego” (Chmielecka i Kraśniewska, 2017, s. 99). Niektóre uczelnie (np. PWSZ) prowadziły programy odpowiadające jego wymaganiom<sup>14</sup>, jednak formalnie nazwały się one inaczej (Chmielecka i Matuszczak, 2015).

<sup>11</sup> Np. Minister Finansów w przypadku kwalifikacji doradcy podatkowego czy inspektora kontroli skarbowej; Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego w przypadku kwalifikacji muzealnika czy bibliotekarza; Minister Zdrowia w przypadku kwalifikacji w zawodach medycznych).

<sup>12</sup> „Dzisiaj szkolenia i kursy są jak słoik dżemu bez etykiety o składzie. Sprzedający zapewnia, że w środku są same owoce i cukier, bez konserwantów, a kupujący musi ufać na słowo, bo nie ma na pełnej informacji o zawartości” (cyt. za: kwalifikacje.edu.pl).

<sup>13</sup> 5. poziomowi kwalifikacji ustalonemu w ustawie odpowiadają dyplomy kolegów nauczycielskich i kolegów pracowników służb społecznych (Ziewiec-Skokowska i in., 2017)

<sup>14</sup> Na przykład w takich obszarach jak: bezpieczeństwo w sieciach komputerowych, specjalista ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości, asystent przedszkolny/szkolny nauczyciela języka obcego (Chmielecka i Matuszczak, 2015).

Krótkie cykle kształcenia są wyraźnie ukierunkowane na specjalizację zawodową (prowadzą do zdobycia kwalifikacji o profilu zawodowym). W różnych krajach Europy organizowane są przez różne instytucje edukacyjne, publiczne i prywatne, często we współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, np. organizacjami branżowymi czy przedsiębiorstwami, które stanowią źródło informacji na temat potrzeb rynku pracy, a tym samym wsparcie w procesie tworzenia programów kształcenia. Ze względu na specyfikę studiów – krótki cykl i dostępność – uczestnikami tego rodzaju studiów mogą być osoby na różnych etapach życia i kariery zawodowej: młodzież w wieku maturalnym, dwudziestokilkuletni absolwenci uczelni, jak również starsi absolwenci szkół średnich i wyższych, którzy chcą uzupełnić swoje kwalifikacje (Chmielecka i Trawińska-Konador, 2014).

Kwalifikacje odpowiadające 5. poziomowi Europejskiej Ramy Kwalifikacji nie występują we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Pewien problem stanowi niska świadomość potencjalnych uczestników kształcenia na tym poziomie, a także niejasny status zarówno samych kwalifikacji, jak i instytucji oferujących kształcenie<sup>15</sup>. W Europie można jednak znaleźć wiele przykładów krajów, w których krótkie cykle kształcenia cieszą się dużą popularnością, a także są dobrze zintegrowane z systemem szkolnictwa wyższego, np. w Norwegii czy Holandii w przypadku chęci kontynuowania nauki i zdobycia dyplomu na poziomie licencjata ukończony program krótkiego cyklu zaliczany jest na poczet studiów (Chmielecka i Kraśniewska, 2016). A czy w Polsce kształcenie specjalistyczne jest tak właściwe potrzebne? Jakie mogą płynąć z niego korzyści?

### **Krótkie cykle kształcenia – długofalowe efekty**

Krótkie cykle kształcenia mogą zwiększyć szanse wielu osób na znalezienie pracy. Osoby z wykształceniem średnim mają niższe wskaźniki zatrudnienia niż osoby z wykształceniem wyższym, zatem podniesienie poziomu wykształcenia poprzez podjęcie studiów na 5. poziomie może zwiększyć ich szanse na rynku pracy (Chmielecka i Kraśniewska, 2017). Co ważne, edukacja na poziomie 5. PRK umożliwia zdobycie kwalifikacji bez konieczności ponoszenia znacznych nakładów finansowych, a zarazem umożliwia wczesne wejście na rynek pracy i łączenie nauki z pracą (Chmielecka i Kraśniewska, 2016).

Tam, gdzie mamy do czynienia z niedopasowaniem kompetencji pracowników (o różnym poziomie wykształcenia) do potrzeb rynku pracy, studia krótkiego cyklu mogą stanowić formę walki z bezrobociem strukturalnym. W tym przypadku na korzyść krótkich cykli kształcenia przemawia fakt, że zdiagnozowane na rynku pracy niedobory (zob. np. Barometr zawodów 2018; Górniak, 2015) dotyczą kategorii zawodowych, dla których możliwe jest wprowadzenie krótkich cykli kształcenia, które pozwolą zainteresowanym na uzyskanie specjalistycznych umiejętności zawodowych wymaganych w zawodach deficytowych<sup>16</sup> (Chmielecka i Kraśniewska, 2017).

<sup>15</sup> Popularność krótkich cykli kształcenia ma oczywiście związek z uznawaniem tych kwalifikacji przez pracodawców. We Francji posiadacze tego rodzaju dyplomów zarabiają średnio 20-30% więcej niż osoby legitymujące się maturą. Natomiast różnice w wynagrodzeniu między absolwentami krótkich cykli a posiadaczami licencjatu wynoszą jedynie 5% na korzyść tych drugich. Co więcej, stopa bezrobocia dla grupy absolwentów krótkich cykli jest niższa aniżeli dla absolwentów cykli długich (Chmielecka i Kraśniewska, 2017).

<sup>16</sup> W latach 2010–2015 najbardziej poszukiwani byli pracownicy w trzech kategoriach zawodowych: robotnicy wykwalifikowani (szczególnie pracownicy budowlani), operatorzy i monterzy (zwłaszcza kierowcy), specjaliści i personel średniego szczebla (lekarze i pielęgniarki, specjaliści ds. ekonomicznych, specjaliści IT) oraz sprzedawcy i pracownicy usług (zwłaszcza fryzjerzy i kucharze) (Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015).

Niewątpliwą zaletą tego typu kształcenia jest możliwość szybkiego reagowania na potrzeby rynku pracy. Dynamicznie zmieniają się potrzeby pracodawców i zmienia się zapotrzebowanie na różnego rodzaju kwalifikacje. Z jednej strony wiele zawodów, które będą wykonywać pracownicy za kilkanaście lat, dzisiaj jeszcze nie istnieje. Z drugiej zaś, prognozy wskazują, że w Polsce zniknie kilkadziesiąt tysięcy miejsc pracy (na najprostszych stanowiskach pracy postępuje automatyzacja). W świetle powstających, nowych profesji oznaczać to będzie nie tyle widmo bezrobocia, co raczej potrzebę elastycznego reagowania na zmiany i modyfikacji bądź uzupełnienia kwalifikacji (wzrośnie choćby zapotrzebowanie na obsługę maszyn czy zautomatyzowanych linii produkcyjnych). Co ważne, duża część zawodów, na które zapotrzebowanie będzie wzrastać, wymaga rozwoju kompetencji na poziomach niższych niż licencjat (6. poziom PRK). „Przedsiębiorcy są zgodni, że na rynku pracy brak jest dobrze przygotowanej kadry o kompetencjach zawodowych wyższych niż technik, a niekoniecznie tak szerokich jak u absolwentów studiów 6. poziomu, np. inżynierów” (Chmielecka i Matuszczak, 2015, s. 42).

Ekspertki wskazują na jeszcze jeden istotny argument na rzecz rozwoju krótkich cykli kształcenia. To troska o utrzymanie jakości kształcenia na wyższych poziomach systemu. Obecnie brakuje oferty edukacyjnej dla grupy maturzystów niedostatecznie przygotowanych do podjęcia studiów I stopnia.

Jeśli studia mają zachować standardy jakościowe, to trzeba utworzyć ścieżkę studiowania, która rozwiąże ten problem. Dziś studentów trzeba albo eliminować – skreślać z listy studentów (...) albo „ciągnąć ich za uszy” do dyplomu licencjata. Rozwiązaniem może być uruchomienie krótkiego cyklu, zwłaszcza, jeśli będzie dobrze zorganizowany, tak aby mieściły się w nim zajęcia mniej wymagające intelektualnie, które pozwolą na uzyskanie dyplomu 5. poziomu, bardziej praktycznie, a mniej teoretycznie zorientowanego (Chmielecka i Kraśniewska, 2017, s.114).

Wydaje się, że takie rozwiązanie byłoby wyjściem naprzeciw potrzebom pracodawców, którzy sygnalizują słabe przygotowanie absolwentów szkół wyższych do podjęcia pracy. Przewagą dyplomowanych specjalistów byłby w tym przypadku sprecyzowany profil kompetencyjny. Upowszechnienie kształcenia specjalistycznego zdaje się również wskazane ze względu na utrzymanie wiarygodności polskiego systemu edukacji wyższej, która mogła zostać zachwiana przez „masową produkcję” magistrów w ostatnich latach. Na poziomie międzynarodowym zjawisko to może w pewnym stopniu poddawać w wątpliwość poziom kompetencji posiadaczy dyplomu magisterskiego wydanego przez polską uczelnię (Chmielecka i Kraśniewska, 2017).

Nie można w tym miejscu pominąć faktu, że rozwój różnych form edukacji całościowej, do których zaliczyć możemy również kształcenie tzw. krótkiego cyklu, to jedno ze strategicznych wyzwań w obszarze europejskiej edukacji. W 2009 r. obszar ten został wpisany w poczet priorytetów EOSW na kolejne dziesięciolecie (Komunikat z Leuven, 2009). Choć orientacja ta jest zauważalna również w polskich dokumentach strategicznych<sup>17</sup>, a stwierdzenie, że żadna szkoła nie przygotowuje do pracy raz na całe życie, wydaje się truizmem, to w Polsce nie wykształciła się (jeszcze) praktyka uczenia się przez całe życie. Jak wskazują statystyki, pod względem odsetka osób dorosłych uczestniczących w różnych formach kształcenia nasz kraj plasuje się w końcówce Europy. Średnia dla całej UE wyniosła 9,1% w 2011 r. i 10,8% w 2016 r., podczas gdy dla Polski wartości te były wyraźnie mniejsze – odpowiednio 4,4% i 3,7%

<sup>17</sup> zob. np. „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe” 2009, „Perspektywa uczenia się przez całe życie” 2013, „Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego” 2015.

(Eurostat, Lifelong Learning Statistics, 2011, 2016)<sup>18</sup>. Wyniki Diagnozy Społecznej (2013) wskazują ponadto, jak wraz z wiekiem gwałtownie spada odsetek osób dorosłych korzystających z usług edukacyjnych (w trybie szkolnym i pozaszkolnym). O ile w grupie od 25 do 29 r.ż. wynosił on w 2013 r. 13,3%, to już wśród osób w wieku od 30 do 39 lat – 4,75%, a powyżej 39. roku życia jedynie 1,6% (Czapiński i Panek, 2014)<sup>19</sup>.

Znaczenie kształcenia całościowego w polskich realiach należy podkreślić również ze względu na sytuację demograficzną. Niż demograficzny przekłada się na mniejszą liczbę studentów (por. np. Antonowicz i Gorlewski, 2011), a ona z kolei na spadek liczby absolwentów wchodzących na rynek pracy. Z drugiej strony, wskaźnik aktywności zawodowej osób starszych kategorii wiekowych (od 50 do 55 lat i starszych) należy do najniższych w Unii Europejskiej. Jako jedną z głównych wad starszych pracowników, która może wpływać na ich niską aktywność zawodową, pracodawcy wskazują niedostosowanie wiedzy i kompetencji do aktualnych potrzeb rynkowych. Obecna sytuacja może być dla starszych pracowników szansą, jednak tylko pod warunkiem „dostrojenia” kwalifikacji tej kategorii pracowników do potrzeb rynku pracy. Mogą w tym pomóc różne formy *lifelong learning* (Błędowski, 2013).

Biorąc pod uwagę powyższe korzyści, jakie mogą płynąć z wdrożenia nowych form kształcenia na poziomie 5. PRK, warto postawić pytanie o potencjał uczelni zawodowych pod kątem rozwoju dotychczasowej oferty o tzw. krótkie cykle kształcenia, adresowane m.in. do osób dorosłych, zainteresowanych uzupełnieniem kwalifikacji bądź przekwalifikowaniem. W jakim stopniu Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe są gotowe do objęcia roli regionalnych centrów edukacji całościowej?

### **Potencjał publicznych uczelni zawodowych w obszarze *lifelong learning*. Analiza SWOT**

Pytanie o to, jaką rolę mogą odegrać Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w rozwoju krótkich cykli kształcenia, czy też szerzej, edukacji dorosłych w ogóle<sup>20</sup>, to pytanie o charakterze strategicznym. Choć planowanie strategiczne kojarzone jest przede wszystkim z podmiotami komercyjnymi, koncepcja ta znalazła zastosowanie również w sektorze publicznym. Na gruncie szkolnictwa wyższego została zaadoptowana w latach 90., w konsekwencji kilku procesów: szerokiego procesu reformowania administracji publicznej pod szyldem New Public Management (Lane, 2000), reorientacji systemów finansowania uczelni w kierunku modeli opartych na wynikach, jak również rosnącej konkurencji między uczelniami, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym (Fumasoli i Lepori, 2011; Hładchenko, 2015; zob. też Młodzik, 2015).

Strategie w przypadku podmiotów szkolnictwa wyższego można rozumieć z jednej strony jako instrument, który służy do zarządzania procesami w organizacji, z drugiej zaś relacjami z jej środowiskiem zewnętrznym, w celu znalezienia właściwego (tj. umożliwiającego pozyskiwanie zasobów niezbędnych do funkcjonowania) miejsca w systemie (pozycjonowanie). Każda

<sup>18</sup> % osób w wieku od 25 do 64 lat, uczestniczących w ciągu ostatnich 12 miesięcy w kształceniu formalnym i nieformalnym.

<sup>19</sup> % osób powyżej 25. roku życia korzystających w ciągu ostatnich 2 lat z usług edukacyjnych w trybie szkolnym i pozaszkolnym.

<sup>20</sup> Określenie użyte w tytule tekstu, tj. centrum edukacji całościowej, nawiązuje do tego szerszego ujęcia, zatem pytanie o potencjał PWSZ dotyczy nie tylko krótkich cykli kształcenia (których jeszcze nie ma w ofercie), ale i np. studiów podyplomowych, które od wielu lat funkcjonują na rynku.



pozycja zawiera zbiór możliwości, z których instytucja może czerpać, ale i pewnych barier, które mogą stanowić ograniczenie rozwoju (Fumasoli i Lepori, 2011; Hladchenko, 2015). W literaturze przedmiotu zagadnienie pozycjonowania jest powiązane z podejściem przewagi konkurencyjnej. Zgodnie z nim, kierownictwo powinno podejmować decyzje strategiczne na bazie pogłębionej analizy wewnętrznej, jak również rozpoznania możliwości i ograniczeń ze strony otoczenia (zob. Porter, 1980).

Jednym z dostępnych narzędzi do przeprowadzenia takiego procesu jest analiza SWOT. Jest to uporządkowana refleksja ukierunkowana z jednej strony na analizę wewnętrznego potencjału organizacji (w oparciu o analizę silnych i słabych stron)<sup>21</sup>, z drugiej zaś na kontekst środowiskowy<sup>22</sup> (istniejące możliwości, a także bariery rozwoju) w celu jak najlepszego wykorzystania potencjału organizacji w określonych warunkach, jakie stwarza środowisko zewnętrzne („*match between internal capabilities and external possibilities*”, Sinclair i Croom, 2017, s. 47; por. Hladchenko, 2015). Analiza SWOT stanowi punkt wyjścia (*initial stage*) dla decyzji o charakterze strategicznym: formułowania wizji, misji, celów i mierników realizacji w poszczególnych procesach. Narzędzie to z powodzeniem znajduje zastosowanie także w obszarze szkolnictwa wyższego – zarówno na poziomie analiz całego sektora (zob. Cevher i Yüksel, 2015; Hladchenko, 2015), poszczególnych instytucji (por. Askarkyzy i in., 2016), jak i cząstkowych obszarów ich działalności, np. strategii rekrutacyjnych na rynkach zagranicznych (Sinclair i Croom, 2017). Użyteczność, a zarazem potrzebę zastosowania tego rodzaju narzędzia, ująć można w następujący sposób: „*creating a (...) plan is both science and art: it needs to be grounded in good data, both external and institutional, and it requires creativity to incorporate that data into institutional priorities and goals*” (Sinclair i Croom, 2017, s. 38).

Poniżej, przy wykorzystaniu tego narzędzia, zostanie zaprezentowana analiza potencjału publicznych uczelni zawodowych pod kątem rozwoju różnych form edukacji dorosłych.

### Nota metodologiczna

Analiza powstała na podstawie materiału zgromadzonego w trakcie realizacji projektu badawczego 016/23/N/HS6/00502 sfinansowanego przez Narodowe Centrum Nauki. Celem badań realizowanych w ramach projektu było zdefiniowanie oraz weryfikacja przyjętych przez różne typy uczelni strategii w zakresie kształcenia dorosłych. Na wstępie postawione zostały następujące pytania: 1) Jak istotne miejsce w strategiach poszczególnych typów uczelni zajmuje kształcenie dorosłych? 2) Czy strategie te wykazują duże zróżnicowanie? Od jakich czynników ono zależy? 3) Czy (i w jaki sposób) różne typy uczelni dostosowują się do nietradycyjnych studentów – pracujących dorosłych? Czy obok deklaracji (na poziomie instytucjonalnym) uczelnie podejmują konkretne działania na rzecz rozwoju obszaru edukacji dorosłych, uwzględniając jego specyfikę oraz potrzeby i oczekiwania nietradycyjnych grup studentów? 4) Czy istnieją przesłanki, aby wykazujący dużą dynamikę wzrostu obszar kształcenia podyplomowego stał się domeną wybranej grupy instytucji (i ze względu na jakie czynniki)?

Próba odpowiedzi na to ostatnie pytanie oraz oceny szans i perspektyw publicznych uczelni zawodowych stanowiła inspirację do powstania niniejszego artykułu. Choć celem

<sup>21</sup> Brane pod uwagę są takie obszary jak np.: finanse, zasoby ludzkie, jakość kształcenia, komunikacja, relacje z interesariuszami, infrastruktura i in.

<sup>22</sup> Brane są pod uwagę m.in. zmiany społeczne, ekonomiczne, demograficzne, legislacyjne, a także rynkowe (na polu konkurencji czy dostawców).

projektu badawczego było rozpoznanie strategii i działań badanych jednostek w obszarze kształcenia całościowego na przykładzie studiów podyplomowych, nie zaś krótkich cykli kształcenia, to ze względu na zbliżoną specyfikę (podobny czas trwania, zbliżona grupa adresatów, zawodowy, specjalistyczny charakter kształcenia), poczynione spostrzeżenia można, zdaniem autorki, odnieść do obu form.

Badania w ramach projektu przeprowadzono łącznie na 11 uczelniach (w tym: 3 publicznych szerokoprofilowych uniwersytetach, 3 publicznych uczelniach zawodowych oraz 5 szkołach niepublicznych) zlokalizowanych w województwach: kujawsko-pomorskim (4 uczelnie), pomorskim (3 uczelnie), łódzkim (2 uczelnie), wielkopolskim (1 uczelnia), warmińsko-mazurskim (1 uczelnia). Do badania zostały celowo wybrane te obszary, które cechują się stabilnym rynkiem studiów podyplomowych, tj. siecią instytucji oferujących tę formę kształcenia oraz znaczącą (na tle innych regionów), w miarę stałą liczbą słuchaczy studiów podyplomowych, nie podlegającą w ostatnich latach gwałtownym przemianom.

W ramach przeprowadzonych badań wykorzystano uzupełniające się metody i techniki badawcze: analizę treści, indywidualne wywiady pogłębione oraz ankietę audytoryjną. Pierwszy etap badań obejmował analizę dokumentów strategicznych uczelni, na kolejne etapy składały się indywidualne wywiady pogłębione z przedstawicielami władz uczelni i wykładowców oraz ankietę audytoryjną przeprowadzoną wśród słuchaczy studiów podyplomowych. Przeprowadzone wywiady z kadrą zarządzającą i wykładowcami pozwoliły pogłębić informacje na temat realizowanych przez uczelnie strategii zawarte w uczelnianych dokumentach, zaś opinie słuchaczy, które znalazły odzwierciedlenie w przeprowadzonej ankiecie, uzupełniły obraz o oddolną ocenę tychże strategii. 49 wywiadów pogłębionych (w tym 12 z pracownikami PUZ) zostało przeprowadzonych w latach 2017–2018. Ankieta audytoryjna została zaś przeprowadzona na uczelniach w I połowie 2018 r. Wzięło w niej udział łącznie 215 osób – słuchacze studiów podyplomowych na kierunkach należących do grupy o szerokim profilu ekonomiczno-administracyjno-społecznym<sup>23</sup>. Niewielka próba respondentów wynika z faktu, że przeprowadzone badanie ankietowe stanowiło uzupełnienie danych zgromadzonych przy użyciu innych metod i technik badawczych.

Łączne wykorzystanie wspomnianych metod i technik oraz zaangażowanie różnych grup interesariuszy uczelni zostały pomyślane w taki sposób, aby umożliwić zbadanie nie tylko jawnie określonego przekazu badanych instytucji, ale i jego spójności z realizowanymi działaniami, a w efekcie – ocenę rzeczywistego charakteru prowadzonej przez uczelnie polityki.

Część zgromadzonego w trakcie realizacji opisanych badań materiału posłużyła do analizy potencjału publicznych uczelni zawodowych pod kątem rozwoju dotychczasowej oferty o tzw. krótkie cykle kształcenia. Zostanie ona zaprezentowana w dalszej części tekstu.

---

<sup>23</sup> Studia podyplomowe na tych kierunkach cieszą się, obok studiów pedagogicznych, największą popularnością. Jednak w odróżnieniu od nich nastawione są na dużo szerszą, bardziej zróżnicowaną grupę odbiorców.

Tabela 1

Analiza SWOT. Potencjał publicznych uczelni zawodowych w zakresie prowadzenia kształcenia całościowego (na przykładzie kształcenia podyplomowego). Opracowanie własne

<p style="text-align: center;"><b>silne strony/strengths</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• status uczelni publicznej – zaufanie i prestiż na lokalnym rynku, stabilne źródło finansowania,             <ul style="list-style-type: none"> <li>• niewielkie, „zwarte” organizacje (<i>tightly coupled organizations</i>, Weick) – krótsze procesy decyzyjne, większa elastyczność,</li> <li>• silne powiązania z lokalnym otoczeniem gospodarczym – realna współpraca operacyjna w zakresie diagnozy potrzeb i kształtowania oferty,</li> <li>• powiązania wykładowców z praktyką gospodarczą (kariery akademickie etatowych pracowników równoległe do karier profesjonalnych, eksperci spoza uczelni w roli wykładowców),</li> </ul> </li> <li>• dostępność studiów dla lokalnych odbiorców (brak konieczności dojazdów i noclegów – konkurencyjny koszt)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>słabe strony/weaknesses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ograniczony zasięg oferty kształcenia podyplomowego – powiązany z obszarami specjalizacji etatowych pracowników,</li> <li>• brak strategii rozwoju i systemowego wsparcia dla obszaru kształcenia podyplomowego (ciężar jego rozwoju spoczywa na poszczególnych pracownikach),</li> <li>• centralna koordynacja obszaru kształcenia podyplomowego nie jest standardem,</li> <li>• stosunkowo słaba aktywność w obszarze komunikacji marketingowej</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>szanse/opportunities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• niewielka konkurencja na lokalnych rynkach,</li> <li>• dobra znajomość lokalnego rynku pracy oparta na bezpośrednich relacjach z jego podmiotami,</li> <li>• dynamika rynku pracy, zmieniające się potrzeby – pole dla nowych obszarów kształcenia,             <ul style="list-style-type: none"> <li>• budowanie profesjonalnego wizerunku na swoich przewagach (znajomość oczekiwań pracodawców, praktyczny charakter nauki, niskie koszty, komfort studiowania)</li> </ul> </li> <li>• wyłączna możliwość oferowania kształcenia na 5. poziomie KRK na podstawie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018,</li> <li>• brak rozbudowanych ministerialnych regulacji dotyczących kształcenia podyplomowego,</li> <li>• duża liczba osób z wyższym wykształceniem na lokalnym rynku, w tym reprezentujących zawody nadwyżkowe (potencjał do przekwalifikowania)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>zagrożenia/threats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „kłótwa nazwy” – niższy prestiż,</li> <li>• mało chłonny rynek (lokalizacja, ograniczony popyt na wysokie kwalifikacje – SP, sytuacja ekonomiczna mieszkańców, odpyły kandydatów),</li> <li>• academic drift, „neutralizacja” zawodowego charakteru uczelni,</li> <li>• okres adaptacyjny (nowa ustawa): silny priorytet na podstawowe obszary działalności,             <ul style="list-style-type: none"> <li>• niewielkie znaczenie ekonomiczne komercyjnych form kształcenia na poziomie podyplomowym, niska motywacja do ich rozwoju,</li> </ul> </li> <li>• spadek liczby kandydatów (niż demograficzny, nasycenie rynku, rozwój wewnętrznych programów szkoleń i rozwoju pracowników w firmach)</li> </ul>

## Wnioski

Wśród silnych stron PWSZ, które składają się na ich potencjał w obszarze zawodowego kształcenia dorosłych, na pierwszym miejscu należy wymienić bliskie powiązania z podmiotami rynku pracy (przedsiębiorstwami, instytucjami działającymi w regionie)<sup>24</sup>. Powiązania te mają dwojaką naturę. Z jednej strony mowa tu o zinstytucjonalizowanej współpracy na linii uczelnia – interesariusze (w postaci ciała doradczego, w którym zasiadają powołani zgodnie ze statutem uczelni przedstawiciele firm i instytucji). Jeden z badanych kierowników studiów podyplomowych opisuje ją w następujący sposób:

Przy PWSZ działa dość silna rada biznesu. To są przedstawiciele przedsiębiorstw, pełniący różne funkcje (...). Mamy odrębne rady biznesu dla każdego kierunku. Spotykając się z tymi ludźmi, przedsiębiorcami, po prostu pytamy, co jest potrzebne (...). Taki absolwent studiów podyplomowych, czego on powinien się nauczyć, jaką powinien mieć wiedzę i jakie umiejętności praktyczne. Ja mam kierunek finanse i rachunkowość i mam swoją radę. To są głównie osoby, które pracują w instytucjach finansowych albo w komórkach finansowych w firmach. W tym zakresie konsultujemy (...), chcemy wyspecyfikować taką idealną sylwetkę absolwenta dla, na przykład działu finansowego (...). W takiej formie ukonstytuowanej, prawnej, jesteśmy od roku. Ale ci ludzie zawsze wokół nas byli.

Bywa, że interesariusze zgłaszają zapotrzebowanie na konkretne rynkowe kompetencje:

Mamy rady programowe przy każdym kierunku i interesariusze bardzo często zgłaszają jakieś inicjatywy, że brak jest jakiejś specjalności albo doksztalcenia, a jest przestrzeń na to, żeby się doksztalać w danej dziedzinie. I po takich rozmowach jest inicjatywa osoby, która pracuje w danej katedrze.

W niektórych przypadkach (nie jest to jednak normą) do konsultacji planowanych przez uczelnię długofalowych kierunków działań włączani są również przedstawiciele Urzędów Pracy:

Co roku mamy spotkanie z władzami powiatowego urzędu pracy i analizujemy sobie stopień osób bezrobotnych. Jeżeli mamy po danym kierunku znaczną liczbę osób bezrobotnych, wiemy, że perspektywnie ten kierunek będzie cieszył się coraz mniejszym zainteresowaniem.

Z drugiej strony, dzięki aktywności zawodowej pracowników uczelni prowadzonej poza jej murami (bądź doświadczeniom zgromadzonym w trakcie wcześniejszej kariery), powiązania te tworzone są również na szczeblu jednostkowym. Wykładowcy mogą czerpać podczas zajęć nie tylko z własnej praktyki, ale i licznych kontaktów w sektorze biznesu, wykorzystując je np. do zapraszania ekspertów na zajęcia z wybranych dziedzin. Współpraca z pracodawcami jest przydatna zarówno w bieżącym diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych (tj. kogo brakuje na rynku), jak i opracowywaniu programów kształcenia (tj. jak najlepiej wykształcić taką osobę). Jak mówi o sobie jeden z pracowników uczelni, kierownik studiów podyplomowych:

<sup>24</sup> Już w Ustawie z 1997 r. znalazł się zapis o konwencie – nowym ciele kolegialnym w strukturach nowopowstających szkół. W jego skład, obok reprezentantów lokalnych władz, mieli zasiadać również przedstawiciele pracodawców, organizacji zawodowych i innych instytucji. Konwentowi nadano głównie uprawnienia opiniodawczo-doradcze (Ustawa z dn. 26.06.1997 r. o wyższych szkołach zawodowych). Co ciekawe, na tę chwilę nie wszystkie przebadane uczelnie prowadzą współpracę z Urzędami Pracy (źródło: informacje pozyskane od pracowników Powiatowych Urzędów Pracy zlokalizowanych w miastach-siedzibach PWSZ), które wydawać by się mogły oczywistym źródłem informacji, np. na temat prognozowanego zapotrzebowania na zawody. Z jakiegoś powodu uczelnie decydują się na bezpośrednią współpracę z lokalnymi pracodawcami.

Ja zawodowo pracuję od 2004 r. Zaczęłam studia doktoranckie, ale ze względu na to, że dostałam dobrą ofertę pracy, to pracowałam w branży handlowej, a jednocześnie prowadziłam weekendami zajęcia ze studentami. Właściwie od 2004 r. też ze studentami pracuję. W 2010 r. podjęłam decyzję, że przechodzę tylko na uczelnię.

Dobór swoich współpracowników opisuje jako:

uruchomienie wszystkich znajomości możliwych. Zależało mi szczególnie, żeby to były osoby, które mają związek z praktyką. Nie ukrywam, że ja tutaj na uczelni (...) bardzo duży nacisk na tę praktykę kładę. Dla mnie pierwszeństwo mają praktycy, nawet jeśli mają tytuł magistra. Oni mają dużo więcej do zaferowania takich rzeczy, które mogą się na rynku przydać młodym ludziom. To brałam pod uwagę. Na przedmiot związany z procesowym prawem pracy szukałam praktyka, który ma kancelarię, który te sprawy z prawa pracy prowadzi, który reprezentuje i pracowników, i pracodawców.

Jeden z przedstawicieli władz uczelni taki dobór kadry opisuje jako nieprzypadkową strategię:

To jest dość mocne założenie, żeby podczas naszej kadencji bardzo mocno upraktyczyć program studiów i to się już dzieje. Mamy taką formułę, że mamy trzon kadry zatrudniony na podstawie umowy o pracę i to są teoretycy, aczkolwiek w postępowaniach konkursowych wymagamy od wszystkich doświadczenia praktycznego już teraz. Nie chcemy mieć wykładowców, którzy nie mają doświadczenia praktycznego.

Potwierdzają to sami wykładowcy:

Były takie czasy, że był jakiś nacisk, że byłoby dobrze, gdyby prowadziły to osoby zatrudnione w szkole. W tej chwili absolutnie nie. Możemy zrobić studia podyplomowe, gdzie będą tylko osoby z zewnątrz, jeżeli sami takich specjalistów nie posiadamy. Taka jest w tej chwili polityka władz, szczególnie jeśli chodzi o kształcenie na studiach podyplomowych – żeby tworzyć takie rozwiązania, które dają największą wartość tym absolwentom.

Dzięki takiemu podejściu zajęcia zyskują również na różnorodności:

Studenci podyplomowi (logistyki – dop. aut) na jednym przedmiocie mają połowę zajęć zorganizowanych właśnie w dużym magazynie. W związku z tym, nawet jeśli czegoś nie mamy na miejscu, to mamy outsourcing, wiemy, co i gdzie załatwić. Naprawdę nie mamy się czego wstydzić, jeśli chodzi o kadrę naszą i ich wiedzę. Mamy tutaj ludzi z okolicznych firm logistycznych, naprawdę pod tym kątem jest fajnie.

Znajomość potrzeb rynku to jedno, a umiejętne wykorzystanie tej wiedzy to drugie. Dzięki stosunkowo niewielkim rozmiarom i niezbyt złożonej strukturze<sup>25</sup> (co ułatwia bezpośrednią współpracę między jednostkami organizacyjnymi oraz bezpośrednie relacje interpersonalne) procesy decyzyjne są krótsze, co może pozytywnie wpływać na elastyczność szkół i szybkość reagowania na zmieniające się potrzeby otoczenia. W porównaniu z dużo większymi uniwersytetami, które stanowią ponadto luźno powiązaną federację wydziałów, organizacje te są łatwiej „sterowalne”. Jak mówi jeden z pracowników uczelni:

To jest mała uczelnia. Senat nasz to są przedstawiciele każdego kierunku i przedstawiciele władz. My się raz w miesiącu spotykamy na senacie i o tym rozmawiamy (...). Ciągłe analizujemy potrzeby, warunki, to, co jest i szukamy nowych rozwiązań.

<sup>25</sup> Uczelniane struktury nie zawsze składają się z wydziałów, niekiedy na uczelni funkcjonują mniejsze jednostki: instytuty.

Łatwiej jest też o taką elastyczność, takie podejście jednostkowe. Ja mogę przyjść do pani rektor, powiedzieć, że te studia charakteryzują się tym, tym i tym, czy możemy odejść od pewnych rzeczy, do których przywykliśmy, które są w tej chwili przyjęte w szkole i poprowadzić to troszeczkę inaczej, ponieważ te studia tego wymagają. Z racji tego, że to nie jest jeszcze tak duża szkoła, to rzeczywiście łatwiej jest zastosować takie indywidualne podejście.

Do atutów PWSZ na lokalnych rynkach należy dodać wysoki poziom zaufania do uczelni publicznej ze strony potencjalnych odbiorców, jak również dostępność oferty w rozumieniu przystępności kosztowej. Jest ona związana nie tylko z opłatą za same studia, ale również możliwością studiowania w miejscu (lub blisko miejsca) zamieszkania, co nie generuje dodatkowych wysokich kosztów podróży oraz noclegów w odległych lokalizacjach:

W tym województwie, w powiecie, jesteśmy jedyną uczelnią państwową, więc dla tych osób spoza miasta, nawet patrząc z perspektywy studentów dziennych, my jesteśmy atrakcyjną uczelnią, bo jesteśmy już w dużym mieście. Natomiast dla mieszkańców miasta, oni pewnie będą patrzeć w kierunku większych ośrodków miejskich. Z drugiej strony, nasze studia podyplomowe są tańsze niż tam.

Biorąc pod uwagę fakt, że w mniejszych ośrodkach, konkurencja między uczelniami wprawdzie istnieje, ale jest zdecydowanie mniejsza niż w większych miastach, zbudowanie strategii komunikacji do dorosłych odbiorców, opartych na wymienionych atrybutach może pomóc w powiększeniu udziałów w rynku. Zarówno brak rozbudowanych regulacji MNiSW dotyczących kształcenia podyplomowego, jak i nowe możliwości, które przed uczelniami zawodowymi otwiera ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, tj. kształcenie na 5. poziomie PRK, stwarza uczelniom zawodowym sprzyjające pole do rozwoju tych form kształcenia. Do sukcesu, zwłaszcza w przypadku krótkich cykli kształcenia, mogłoby przyczynić się zacieśnienie współpracy z właściwymi urządzeniami pracy (np. kształtowanie oferty edukacyjnej pod kątem profesji deficytowych w regionie w oparciu o prognozy rynku pracy).

Trzeba jednak zwrócić uwagę na pewne bariery, które stoją przed uczelniami zawodowymi. Z jednej strony może być to ograniczony zasięg oferty, związany z zakresem zainteresowań etatowych pracowników naukowo-dydaktycznych. W tym przypadku, gdy uczelnia nie jest w stanie sprostać zapotrzebowaniu rynku własnymi zasobami, rozwiązaniem może okazać się zaangażowanie ekspertów z zewnątrz. Na przeszkodzie może stać jednak fakt, że uczelnia publiczna musi podporządkować się pewnym ograniczeniom kadrowym. Konieczność zapewnienia godzin dydaktycznych pracownikom etatowym oraz limity w zakresie finansowania ekspertów zewnętrznych w niektórych przypadkach mogą ograniczać elastyczność na tym polu (nie wydaje się jednak, aby ten problem występował w dużym stopniu):

Wolimy mieć lepszego praktyka z mniejszym doświadczeniem naukowym niż naukowca z tytułem, ale bez doświadczenia praktycznego. To nie jest łatwe, bo to spotyka się z oporem „starej” kadry (...).

Patrząc od strony organizacyjnej, warto aby oferta kształcenia dla osób zainteresowanych podniesieniem kompetencji/przekwalifikowaniem (w tym studia podyplomowe, 5. poziom PRK) stanowiła wyodrębniony, koordynowany centralnie obszar działalności uczelni. To pozwoliłoby na pełne wykorzystanie potencjału zasobów szkoły (zaangażowanie do poszczególnych projektów pracowników z różnych jednostek), a także skuteczniejszą realizację strategii

komunikacji, w tym komunikacji marketingowej, do której, jak wskazują zebrane głosy, nie jest przywiązywana należna uwaga:

Kiedyś ta promocja to działała i w radiu, i ulotki, dużo inwestowaliśmy w tę całą promocję. Wysyłaliśmy listy. Nawet dwa razy chyba, w czerwcu i jeszcze w sierpniu wysyłaliśmy do firm ofertę naszych studiów podyplomowych. Teraz wysyłamy, ale już nie z taką siłą. Można powiedzieć, że to lekko zaniedbany obszar.

Moim zdaniem jedną z barier jest reklama, do zbyt małej liczby osób docieramy. Staramy się tę promocję robić, ale jeszcze nie mamy tyle doświadczenia. Mamy dobrze opanowany rynek lokalny, poprzez firmy, szkoły i tak dalej, natomiast ten rynek ogólnopolski czy w ościennych województwach, to nie jest jeszcze dobrze przez nas spenetrowany rynek(...). Zatrudniliśmy teraz nowego specja od reklamy. Zobaczymy.

Przeszkodę mogą stanowić także pewne uwarunkowania zewnętrzne. Przedstawiciele PWSZ zwracają uwagę na pejoratywny (ich zdaniem) charakter samej nazwy uczelni *zawodowej* – poprzez przymiotnik postrzeganej jako uczelni „gorszej”, niższej rangą. Ma to związek ze znacznym spadkiem rangi kształcenia zawodowego (na różnych szczeblach), co obserwowaliśmy w Polsce w ostatnich dekadach.

Nasze szkoły się źle nazywają. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa. Nie odbiera tego Pani tak? (...) Zawodowa. Ciągłe ten zawód się źle kojarzy. Państwowa Wyższa Szkoła. To jest okej. Państwowa – nie płacimy. Ale że zawodowa? A jak to sobie ktoś skróci i zostanie tylko szkoła zawodowa? Od kiedy nastąpiła ta pauperyzacja zawodu, te kilkanaście czy 20 lat temu, to to się źle kojarzy, (choć) pomysł jest świetny – ruszyć w teren, na „prowincję”, ze szkołami praktycznymi, takimi jak nasza, kształcącymi praktyków.

Warto jednak nadmienić, że długofalowe konsekwencje wspomnianego procesu okazały się brzemiennie w skutkach, prowadząc do nadpodaży osób z wyższym wykształceniem. W ostatnich latach pojawiły się próby odwrócenia trendu i „przywrócenia do łask” kształcenia zawodowego (m.in. kampanie informacyjne), zatem wydaje się, że przemyślanymi działaniami uczelnie ze swojego profilu zawodowego mogą uczynić atut, choć oczywiście proces ten nie przyniesie rezultatów z dnia na dzień. Pewną barierą może okazać się również ograniczona chłonność rynku – w niewielkich ośrodkach, w których PWSZ prowadzą swoją działalność, zapotrzebowanie na pracowników o wysokich kwalifikacjach jest niższe niż w dużych ośrodkach miejskich, gdzie funkcjonują duże przedsiębiorstwa i oddziały globalnych korporacji zatrudniające setki specjalistów z różnych obszarów. Ponadto procesy edukacyjne przenoszone są coraz częściej do wnętrza firm, które tworzą swoje wewnętrzne programy szkoleń i rozwoju pracowników. I wreszcie – co zauważają pracownicy szkół – w mniejszych ośrodkach miejskich sytuacja ekonomiczna mieszkańców (pochodna poziomu zarobków) jest relatywnie gorsza, jednak bariera ta dotyczy głównie obszaru studiów podyplomowych:

Dzisiaj mamy wszyscy świadomość, że uczymy się przez całe życie. I chyba już niewiele jest takich osób, takich, które w życiu coś chcą zrealizować, które myślą sobie, że zakończą tę edukację na jakimś tam etapie. Bardziej bym chyba patrzyła na uwarunkowania rynku, na którym funkcjonujemy. (...) Problem, jaki jest to jest problem środków finansowych. Jestem o tym przekonana. Chociażby studia podyplomowe, (...) one nabrały większego zainteresowania

w momencie, kiedy się pojawiły środki w urzędzie pracy na kursy i szkolenia, czyli ludzie po prostu znaleźli źródło finansowania. Ja jestem przekonana o tym, że potrzeby są ogromne. Tylko zaspokojenie tych potrzeb jest warunkowane tą barierą finansową.

Warto na koniec zwrócić uwagę na uwarunkowania systemowe, które mają kluczowy wpływ na funkcjonowanie uczelni. Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym może oddalić od uczelni zawodowych groźbę tzw. *academic drift* i „neutralizacji” ich właściwego charakteru (wprowadzenie typologii uczelni oraz odmienne zasady finansowania i oceny). Z drugiej jednak strony, może pociągnąć za sobą wiele zmian, związanych np. z reorganizacją kluczowych obszarów działalności uczelni. Koncentracja na procesach adaptacyjnych, przy obecnym, niewielkim znaczeniu kształcenia podyplomowego, może wpłynąć na marginalizację tego obszaru i niską motywację do rozwoju innych form, w tym krótkich cykli na poziomie 5. Jednak świadomość potencjału, jaki tkwi w krótkich formach kształcenia i możliwości, jakie otwierają się przed szkołami, może, nawet w tym trudnym okresie, skutecznie odsunąć tę groźbę:

To jest, w mojej prywatnej opinii, rynek, który będzie w perspektywie 10 lat, dekady, mocno się rozwijał. To jest to, co może być w przyszłości między 25% a 35% działalności uczelni. Kursy dokształcające, czyli edukacja poza systemem szkolnictwa wyższego w ramach kursów i szkoleń, plus studia podyplomowe w ramach szkolnictwa wyższego.

### Podsumowanie

Dokonany w tekście przegląd uwarunkowań dotyczących szkolnictwa zawodowego może stanowić punkt wyjścia do refleksji nad rolą, jaką w najbliższych latach mogą odegrać Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w rozwoju różnych form kształcenia całościowego. Wydaje się, że w ciągu dwóch ostatnich dekad uczelnie te trwale wpisały się w system szkolnictwa wyższego i – ze względu na swoją specyfikę – stanowią jego istotny element. W dobie niżu demograficznego, którego konsekwencje dotyczą również PWSZ, warto wykorzystać potencjał(y) uczelni zawodowych na nowym polu, które otwiera Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. Należy przy tym pamiętać, że podejmowanie decyzji strategicznych wiąże się z koniecznością rzetelnej odpowiedzi na wiele pytań. Z tego względu dalsza specjalizacja w kształceniu zawodowym czy otwarcie na nowe grupy odbiorców powinno być poprzedzone każdorazowo odrębną, pogłębioną analizą jednostki. Bez odwołania do teraźniejszości (jacy, jako organizacja, jesteście? jakim wpływom podlegamy?) trudno sformułować realne cele na przyszłość (jacy chcemy być? jakie cele sobie wyznaczamy?), a także zaplanować efektywną i skuteczną ścieżkę ich realizacji (co zrobić, aby zrealizować cele? w jaki sposób w zaplanowanych procesach wykorzystać otoczenie dla wsparcia silnych stron organizacji i zminimalizowania słabych?).

### Literatura:

- Antonowicz, D. i Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 r.* Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelektualnego im. Sokratesa.
- Askarkyzy, S., Toibayev, A., Algozhaeva, N., Rimantas, Z., Iskakova, G. i Arynova, A. 2016. Result-Oriented Management: the Experience of Kazakhstani Universities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 701–708.



- Barometr Zawodów 2018. Raport podsumowujący badanie w Polsce.* 2017. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- Błądowski, P. 2013. Aktywność zawodowa osób w starszym wieku. W: Kielkowska M. (red.), *Rynek Pracy wobec zmian demograficznych. Zeszyty demograficzne* (s. 52–63). Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Cevher, E. i Yüksel, H. 2015. In Regards to Higher Education Strategy, Assessment of Educational Activities in Public Universities: The Case of Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 237–256.
- Chmielecka, E. i Trawińska-Konador, K. (red.). 2014. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Chmielecka, E. i Matuszczak, K. (red.). 2015. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia.* Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Chmielecka, E. i Kraśniewska, N. (red.). 2016. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne.* Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Chmielecka, E. i Kraśniewska, N. (red.). 2017. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie.* Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Czapiński, J. i Panek, T. 2014. *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport.* Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz Centrum Zasobów Ludzkich.
- Fumasoli, T. i Lepori, B. 2011. Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education*, 61, 157–178.
- Górniak, J. (red.). 2015. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań. Na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015.* Warszawa-Kraków: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Hladchenko, M. 2014. SWOT analysis as the first stage of the process of strategic management of the European Higher Education Institutions. *Euromentor Journal*, 5(1), 47–65.
- Kyvik, S. 2004. Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher education in Europe*, 29(3), 393–409.
- Kowalska, E. 2013. *Zmiana w szkolnictwie wyższym: studium przypadków.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Młodzik, E. 2015. Założenia koncepcji New Public Management. W: *Zeszyty Naukowe. Współczesne Problemy Ekonomiczne*, 11, 185–193.
- Lane, J.-E. 2000. *New Public Management. An Introduction.* London: Rutledge.
- Lifelong learning statistics.* 2011, 2016. Eurostat. Pobrano z: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Lifelong\\_learning,\\_2011\\_and\\_2016\\_\(%C2%B9\)\\_\(%25\\_of\\_the\\_population\\_aged\\_25\\_to\\_64\\_participating\\_in\\_education\\_and\\_training\)\\_YB17.png#filelinks](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Lifelong_learning,_2011_and_2016_(%C2%B9)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training)_YB17.png#filelinks)
- Porter, M. E. 1980. *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors.* New York: The Free Press.
- Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie.* Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe. 2009. Leuven/Louvain-la-Neuve.
- Rybkowski, R. i Kędzierski, M. 2017. *Zawodówki: reaktywacja. Rola wyższych szkół zawodowych w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski. Raport.* Kraków: Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego.
- Seeber, M. 2016. Non-university higher education. W: J. C. Shin, P. Teixeira (red.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions.* Dordrecht: Springer.
- Sinclair, J. i Croom, P. 2017. How to create a successful international recruitment plan. *International Educator*, July/August, 38–41.
- Study on higher Vocational Education and Training in the EU, Final Report.* 2016. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Szkoły Wyższe i ich finanse w 2016 roku.* 2017. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Tannhäuser, A. i Grdošić, M. 2016. *Professional Higher Education in Europe. Characteristics, Practice examples and National differences.* Knowledge Innovation Centre on behalf of EURASHE.
- Teichler, U. 2008. Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56, 349–379.
- Teichler, U. 2008. The end of alternatives to universities or new opportunities? W: J. S. Tylor, *Non-university higher education in Europe.* Springer.

*Ustawa z dn. 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych. Dz.U. 1997, poz. 590.*

*Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dn. 20 lipca 2018 r. Dz.U. 2018 poz. 1668.*

Witte, J., van der Wende, M. i Huisman, J. 2008. Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education*, 33(3), 217–231.

Wójcicka, M. 2001. Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(18), 7–23.

[www.kwalifikacje.gov.pl](http://www.kwalifikacje.gov.pl), [www.kwalifikacje.edu.pl](http://www.kwalifikacje.edu.pl)

Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W., Danowska-Florczyk, E., Marszałek, A. i Sławiński, S. 2017. *Przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

### **State Vocational Higher Education Schools as future centres of lifelong education? Analysis of the potential**

State Vocational Higher Education Schools have been part of the Polish higher education system for over two decades. The Law on Higher Education and Science (2018) established new possibilities for this part of the educational sector: short cycle programmes at level 5 of the Polish Qualifications Framework. Taking into consideration the social benefits of implementing short cycle programmes, it is worth investigating the extent to which State Vocational Higher Education Schools are ready to take advantage of this opportunity and broaden their offer to adult learners. This paper uses the SWOT analysis to present the potential of these schools in developing various forms of adult education.

KEYWORDS: adult education, lifelong learning, short cycle programmes, vocational higher education schools.