

## V. SZKOLNICTWO WYŻSZE A START NA RYNKU PRACY. REKOMENDACJE ZMIAN PRAWNYCH I DOBRYCH PRAKTYK



K. Koźmiński, O. Szczypiński, T. Zych

### WPROWADZENIE

Sytuacja polskiego szkolnictwa wyższego jest złożonym problemem stanowiącym ogromne wyzwanie w kontekście potrzeby dostosowania modelu nauczania do potrzeb rynku pracy oraz wypracowania efektywnych mechanizmów współpracy uczelni z rynkiem pracy. Spośród 434<sup>1</sup> uczelni funkcjonujących w roku akademickim 2014/2015, na których kształciło się w 1,469 mln osób<sup>2</sup> jedynie dwie polskie szkoły wyższe sklasyfikowane są w światowych rankingach<sup>3</sup>.

Na potrzebę szukania nowych rozwiązań w zakresie organizacji studiów oraz współpracy uczelni z rynkiem pracy, które w dłuższej perspektywie mogłyby skutkować wzrostem konkurencyjności polskich uczelni wyższych, wskazują badania przeprowadzone przez Fun-

dację Inicjatyw Młodzieżowych oraz Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej w 2015 r.<sup>4</sup> Badania zakończyły się publikacją raportu pt. „Start na rynku pracy”<sup>5</sup>. Ich celem było zdiagnozowanie problemów pojawiających się podczas procesu wchodzenia młodych ludzi na rynek pracy<sup>6</sup>. Wykazały one, że jedynie 24% studentów ocenia pozytywnie swoją uczelnię jako miejsce przygotowujące do wejścia na rynek pracy, a 54% ma do tego zagadnienia stosunek ambiwalentny<sup>7</sup>. Pomimo przyjęcia zmian prawnych mających na celu deregulację szeregu zawodów, to znajomości są w ocenie studentów podstawowym ułatwieniem pozwalającym wejść na rynek pracy (71% badanych)<sup>8</sup>. Badani upatrują przyczyn takiego stanu rzeczy w niedostatku zajęć praktycznych. Tę obserwację należy rozumieć szeroko, gdyż, zdaniem respondentów, poprawa skuteczności procesu kształcenia może nastąpić przez zmiany na różnych polach: związaniu programu studiów z realiami rynku pracy, dostosowaniu do wymo-

<sup>1</sup> Główny Urząd Statystyczny, Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r. Warszawa 2015, s. 29.

<sup>2</sup> Tamże, s. 57.

<sup>3</sup> W najnowszym zestawieniu funkcjonującym pod nazwą Listy Szanghajskiej sklasyfikowane zostały Uniwersytet Jagielloński oraz Uniwersytet Warszawski. Oba znalazły się w przedziale miejsc od 401-500, co oznacza spadek w stosunku do roku ubiegłego (w 2015 r. oba uniwersytety zajmowały miejsca w czwartej setce). Zob. Academic Ranking of World Universities 2016, <http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html>, dostęp: 17 sierpnia 2016 r.

<sup>4</sup> Strona projektu: <http://startnarynkupraczy.pl/>, dostęp: 20 lipca 2016 r.

<sup>5</sup> Raport Fundacji Inicjatyw Młodzieżowych i Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Start na rynku pracy, Warszawa 2016.

<sup>6</sup> Tamże, s. 6.

<sup>7</sup> Tamże, s. 18.

<sup>8</sup> Tamże, s. 18; s. 24.

gów tego rynku; zwiększeniu liczby zajęć praktycznych, większej ilości staży/praktyk; oraz zacieśnieniu współpracy z firmami, które osiągnęły sukces<sup>9</sup>. Problemem wydaje się być także popularyzacja już istniejących rozwiązań, zarówno w ramach procesu dydaktycznego realizowanego przez samą uczelnię, jak i jej relacji z pracodawcami<sup>10</sup>.

Zarazem jednak podkreślić trzeba, że większość biorących udział w badaniach studentów (60%) jest zadowolona ze swoich studiów. Negatywne zdanie ma o nich jedynie 7% badanych<sup>11</sup>. W zdecydowanej większości wiążą swoją przyszłość z obranym kierunkiem studiów (71%)<sup>12</sup>, a jednocześnie jedynie 7% deklaruje chęć wyjazdu za granicę<sup>13</sup>.

Przytoczone badania wskazują na potrzebę podjęcia prac legislacyjnych i szerszego wprowadzenia dobrych praktyk w trzech obszarach. Po pierwsze, zauważalna jest konieczność poprawy samego procesu kształcenia oraz wewnętrznej struktury publicznych uczelni wyższych, tak, aby zwiększyć poziom umiejętności praktycznych studentów. Zarazem niezbędne wydaje się przyjęcie rozwiązań sprzyjających współpracy pomiędzy pracodawcami a uczelniami wyższymi. Odrębną kwestią pozostaje

zjawisko tzw. „drenażu specjalistów”, które prowadzi do powstania dysproporcji pomiędzy profilem specjalizacji absolwentów a istniejącym na rynku pracy zapotrzebowaniem, oraz możliwe środki pozwalające na jego ograniczenie. Te trzy elementy wyznaczają strukturę niniejszego opracowania.

Zaznaczyć należy, że poprawa sytuacji absolwentów szkół wyższych stanowić musi efekt przemyślanych i konsekwentnie wdrażanych zmian. Nie należy łudzić się, że wystarczające okażą się korekty instytucjonalne polegające na prostej interwencji organów władzy publicznej poprzez nowelizację aktów normatywnych regulujących funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego albo jednorazowe decyzje polityczne polegające na przekierowaniu środków finansowych czy ustanowieniu incydentalnego programu grantowego. Niewystarczające będą także inicjatywy organizacji pozarządowych lub przedsięwzięcia osamotnionych aktywistów. Analiza przyczyn aktualnego, niesatysfakcjonującego stanu relacji pomiędzy szkolnictwem wyższym a rynkiem pracy, prowadzić musi do wniosku o zróżnicowanym charakterze barier, które napotykają studenci i absolwenci rozpoczynający karierę zawodową. Wobec wieloletnich zaniedbań w dziedzinie szkolnictwa wyższego, lat złych nawyków i przyzwyczajęń sięgających jeszcze okresu PRL lub niekoniecznie potwierdzonych optymistycznych wyobrażeń z okresu tzw. transformacji ustrojowej lat 90. i utrwalonych przez ten czas niedostatków – aby rezultaty reform były satysfakcjonujące, konieczne jest zintegrowanie działań licznych podmiotów o różnym statusie prawnym i pozycji w wielopoziomowej strukturze

<sup>9</sup> Tamże, s. 18.

<sup>10</sup> Na pytanie o znajomość dobrych praktyk uczelni, które ułatwiałyby wchodzenie na rynek pracy, 15% (największy odsetek) badanych wskazuje na staże i praktyki. Na podobne pytanie w odniesieniu do pracodawców 12% studentów wskazuje na staże i praktyki jako pozytywne przykłady działań. Zob. tamże, s. 30.

<sup>11</sup> Tamże, s. 20, 78.

<sup>12</sup> Tamże, s. 58.

<sup>13</sup> Tamże, s. 59.

szkolnictwa wyższego (organy administracji rządowej, legislatywa, uczelnie wyższe, społeczność studencka i reprezentujące ją organizacje, przedsiębiorcy i pracodawcy, organizacja pozarządowe).

Ponadto, obok reform przeprowadzanych środkami władczymi postępować muszą zmiany w podejściu do zagadnienia nauki i dydaktyki, eliminacja złych nawyków i otwartość na nowe metody nauczania u samych interesariuszy. W konsekwencji, niektóre z rekomendacji mają charakter postulatów *de lege ferenda*, a inne wymagają podjęcia działań niebędących inicjatywami prawodawczymi (polityki uczelni, cele procesu dydaktycznego, postawy pracowników dydaktycznych i nastawienie środowiska studenckiego).

## 1. PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW DO UDZIAŁU W RYNKU PRACY

Zanim przedstawione zostaną szczegółowe rozważania na temat kondycji polskich szkół wyższych oraz wyzwań, które stawia przed nimi współczesny świat, warto rozpocząć od generalnego

pytania o społeczną rolę uczelni, pożądaną model szkoły wyższej oraz przeznaczenie przekazywanej tam wiedzy. Choć pytanie takie potraktowane być może jako rodzaj prowokacji intelektualnej, dotyka kwestii zasadniczej, stanowi punkt wyjścia do kolejnych, niełatwych i kontrowersyjnych, dylematów. Czy zadaniem uniwersytetu jest w ogóle troska o sytuację życiową, opuszczających jego mury, absolwentów? Czy rolą politechniki jest dostarczanie wysoko wykwalifikowanych pracowników do pracy w firmach projektujących pojazdy, budujących drogi i konstruujących sprzęt gospodarstwa domowego? Czy pracownicy uczelni wyższych powinni w ogóle mieć na uwadze aktualne uwarunkowania na rynku pracy? Czy problem bezrobocia lub przesytu pracowników w danej branży powinien zakłócać akademickie rozważania o ideach Platona, sprawiedliwości Arystotelesa, miłości w teologii Augustyna, czy odkryciach Newtona? Może – wbrew pragmatycznym oczekiwaniom, skupionych wyłącznie na zysku ekonomicznym, przedsiębiorców – rolą uczelni wyższych nie jest przygotowywanie swoich wychowanków do roli zatrudnianych wyrobników, a świat akademicki i rzeczywistość rynku pracy to dwa, zupełnie odrębne, wręcz wrogie sobie, żywioły?



Przypuszczać można, że pytania te – choć w dużym stopniu teoretyczne i abstrakcyjne – doprowadzić mogą do ostrego sporu. Biorąc pod uwagę fakt, że zwolennicy poglądów skrajnych są na ogół najgłośniejsi, zaryzykować można tezę, że dyskusję taką zdominowałyby dwie radykalne grupy: jedni broniliby tezy o służebnej roli uczelni względem aktualnych wyzwań gospodarczych (która de facto redukuje szkołę wyższą do kursu przygotowania zawodowego), podczas gdy drugi obóz akcentowałby wzniosłość akademii, z pogardą odnosząc się do brutalnego i pozbawionego idei świata pracowników i pracodawców (co prowadzi do zerwania jakichkolwiek relacji pomiędzy obiema dziedzinami).

Kto ma w tym sporze rację? Choć znane przysłowie ludowe o tym, że rzekomo „prawda leży pośrodku” nie zawsze się sprawdza, szukać jej trzeba gdzieś pomiędzy przedstawionymi wyżej, skrajnymi perspektywami. Z jednej strony, trudno nie zgodzić się ze zdaniem, że do wielu zadań szkolnictwa wyższego należy wyposażenie absolwentów w kwalifikacje niezbędne do podnoszenia konkretnych kompetencji zawodowych oraz dostarczanie gospodarce nowych idei, rozwiązań i technologii. Z drugiej strony, uczelnia wyższa to coś więcej niż instruktaż zawodowy, nabywaniu praktycznych zdolności towarzyszyć powinno rozszerzanie horyzontów intelektualnych, formułowanie odważnych i niepoprawnych pytań, pogłębiona refleksja na mniej przyziemne tematy. W oparciu o takie właśnie założenie powstała niniejsza analiza.

## 1.1. Otoczenie dydaktyczne

### 1.1.1. Program studiów i potrzeba kształtowania kompetencji transferowalnych

W pierwszej kolejności podkreślić trzeba liczne stereotypy i uproszczenia (prezentowane przede wszystkim w wypowiedziach o charakterze publicystycznym), które zniekształcają prawdziwy obraz sytuacji oraz utrudniają mogą zidentyfikowanie najpoważniejszych przeszkód w zatrudnianiu osób z wyższym wykształceniem. Nie wchodząc tu w teoretyczne rozważania na temat pożądanego modelu relacji świata akademickiego z rzeczywistością biznesową<sup>14</sup>, trzeba zdystansować się od upraszczającego wyobrażenia popytowo-podażowej wizji rynku pracy, w której zadaniem uczelni wyższych jest jedynie dostarczenie rynkowi pracy absolwenta, na którego w danej, konkretnej chwili istnieje zapotrzebowanie (postawa reaktywna). Poza tym, „należy obalić mit, że polscy pracodawcy posiadają sztywne wymagania odnośnie poziomu wykształcenia przyszłych pracowników. Aż dla 42% z nich poziom wykształcenia kandydata na dane stanowisko nie ma większego znaczenia. Oczywiście, w przypadku obsadzania stanowisk specjalistycznych

<sup>14</sup> Trafnie zauważa Anna Buchner-Jeziorska, iż dyskusja na temat stosunku systemu edukacji i rynku pracy bazuje na ogół na uproszczeniach, a jej uczestnicy prezentują często stanowiska skrajne, tj. zwolennicy stanowiska bazującego na przekonaniu o braku widocznych wzajemnych zależności między systemem edukacji a rynkiem pracy toczą zażarty spór ze zwolennikami zwolennicy tezy o ścisłych związkach między systemem edukacji a rynkiem pracy, w tym podejściu szkoły wyższe stają się „przysławkowymi szkołami zawodowymi”, kształcącymi jedynie na użytek zakładów pracy. A. Buchner-Jeziorska, *Studia wyższe – bez szans na sukces?!*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica”, nr 39 (2011), s. 18-19.

poszukiwane są zazwyczaj osoby z wykształceniem wyższym, ale w przypadku stanowisk niższego szczebla takie wykształcenie jest często niewskazane. Wydaje się jednak, że wysoki poziom wykształcenia nie jest w chwili obecnej gwarantem dużej produktywności kadry. Istnieją inne, ważniejsze czynniki, które odgrywają istotną rolę w procesie oceny jakości pracownika<sup>15</sup>.

Intuicja podpowiada, a doświadczenie uczy<sup>16</sup>, iż oczekiwane od absolwentów kompetencje to przede wszystkim tzw. „kompetencje transferowalne” oraz postawy, które nie tyle oznaczają gotowość absolwenta do pracy na danym, ściśle określonym stanowisku w konkretnym sektorze rynku pracy, co „otwierają” go na budowanie nowych kompetencji i sprzyjają późniejszemu (w perspektywie dalszych dwudziestu, trzydziestu lat) rozwojowi zawodowemu. Trudno nie zgodzić się z poglądem, iż z jednej strony „pracodawcy narzekają, a za nimi również absolwenci szkół wyższych, że uzyskali wiedzę za bardzo teoretyczną, w związku z tym nie są przygotowani do wykonywania (»miejsc«, od zaraz) powierzonych im pracy. Z drugiej zaś strony, jak wynika z analizy ogłoszeń prasowych (dotyczących pracowników z wyższym wykształceniem) oraz badań preferencji pracodawców, oczekują oni od swoich pracowników »uczciwości, lojalności, odpowiedzialności, dyspozycyjności«, czyli określonych cech charakteru, a z umiejętności bardziej konkretnych: »znajomości języka

obcego, obsługi komputera czy konkretnych programów«. Podświadomie pracodawcy zdają sobie sprawę z tego, że do prac, które proponują (w niezbyt innowacyjnej technologicznie i nowoczesnej strukturalnie gospodarce), wystarczy krótsze lub dłuższe »przyuczenie«. Absolwenci szkół wyższych powinni być przygotowani nie tylko do podjęcia określonych zadań, ale także do poszukiwania oraz samodzielnego formułowania problemów. Powinni osiąść nie tylko konkretne umiejętności oraz nauczyć się określonych zasad, ale muszą dysponować także umiejętnościami i motywacją, które umożliwią im kwestionowanie zastanej praktyki zawodowej czy rozwiązywanie problemów niejasno sformułowanych. Muszą być przygotowani nie tylko do zadań bieżących, ale powinni umieć antycypować nowe zadania i wprowadzać innowacje<sup>17</sup>.

Upraszczając nieco, można skonstatować, że do kompetencji cenionych przez pracodawców należą:

- kompetencje samoorganizacyjne (samodzielność, zarządzanie czasem, podejmowanie decyzji, inicjatywa, odporność na stres i ogólnie chęć do pracy),
- kompetencje interpersonalne (dotyczące kontaktów z ludźmi, komunikatywności, współpracy w grupie oraz rozwiązywania konfliktów),
- kompetencje zawodowe (związane z wykonywaniem zadań specyficznych dla poszczególnych zawodów)<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> M. Jelonek, *Kompetencje [w:] Przedsiębiorczość, głupcze! Jak wejść na drogę do bogactwa?*, Kraków 2014, s. 16-17.

<sup>16</sup> Tamże, s. 11. Teza ta znajduje potwierdzenie w wypowiedziach samych pracodawców.

<sup>17</sup> A. Buchner-Jeziorska, dz. cyt., s. 21.

<sup>18</sup> M. Jelonek, dz. cyt., s. 16-17. Obserwacje te potwierdzają także badania Fundacji Inicjatyw Młodzie-

Z zestawienia tego wyniku jednoznacznie, iż kluczową na rynku pracy rolę odgrywają kompetencje, które trudno przyswoić wyłącznie w oparciu o udział w zajęciach akademickich oraz szkoleniach specjalistycznych. Są to m.in. myślenie analityczne i syntetyczne, umiejętność uczenia się, rozwiązywanie problemów, koncentracja, przewidywanie konsekwencji alternatywnych działań, poszukiwanie informacji, rozumienie tekstu, podzielność uwagi, samodzielność, kreatywność, odporność na stres, zarządzanie czasem, podejmowanie decyzji, przedsiębiorczość, dążenie do podnoszenia kwalifikacji, podejmowanie inicjatyw, dążenie do awansu, umiejętność kontaktu z ludźmi i komunikatywność, współpraca w grupie, rozwiązywanie konfliktów, umiejętność autoprezentacji, przywództwo, koordynacja pracy, zdolność dzielenia i delegowania zajęć oraz kontrolowania ich wykonania.

Ich nabycie wymaga przede wszystkim „zmiany sposobu myślenia o edukacji, w tym modyfikacji podejścia do procesu kształcenia i samej dydaktyki”<sup>19</sup>, one też warunkują szansę szybkiego przekwalifikowania się. Nieprzypadkowo, charakteryzowane są jako kompetencje

„transferowalne” – mogą być przeniesione, wykorzystane na pracy w różnych dziedzinach i są przydatne na wielu stanowiskach.

Ostatecznie, w realiach gospodarki rynkowej oraz dynamicznie zmieniających się wyzwań, zdolność pracownika do adaptacji w nowym środowisku zawodowym, umiejętność uczenia się wykonywania nowych obowiązków i predyspozycje do przezwycięzania nowych wyzwań – cenione są przez pracodawców wyżej niż zasób wiedzy i doświadczenia niezbędny do wykonywania zadań na konkretnym stanowisku. Uświadomienie sobie tych oczekiwań, pociągać powinno za sobą przezwyciężenie niektórych stereotypów i sformułowanych często w wypowiedziach publiczystycznych oraz popularnych wśród społeczności studenckiej uproszczeń.

Jednym z najważniejszych jest tu zarzut „teoretyczności” zagadnień przedstawianych w procesie dydaktycznym, odnieszony nawet całych kierunków studiów, których ukończenie nie wiąże się z uzyskaniem, rzekomo bardziej praktycznego, tytułu zawodowego magistra prawa, inżyniera lub lekarza. Pretensje pod adresem teoretycznych i abstrakcyjnych zagadnień wykładanych na uczelniach mogą się okazać o tyle nieuzasadnione, iż sami pracodawcy spodziewają się po absolwentach nie tyle niezwłocznego przygotowania do wykonywania pracy na określonym stanowisku (tj. uzyskania od uczelni osoby w pełni kompetentnej, by zasilić szeregi kadr pracowniczych), co dysponowania przez absolwenta cechami oraz umiejętnościami niezbędnymi do jego wykonywania.

---

żowych i Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej: „Zdaniem pracodawców, młodym osobom, które poszukują pierwszej pracy brakuje nie tylko kompetencji zawodowych, ale i społecznych. Najczęściej uwagi dotyczą braku umiejętności autoprezentacji, braku wiedzy na temat firmy, w której absolwent ubiega się o pracę czy braku wiedzy na temat ogólnego zakresu obowiązków pracownika zatrudnionego w określonym zawodzie”. Wśród tych braków istotną rolę odgrywają kompetencje miękkie takie jak umiejętność komunikacji czy wypełniania dokumentów aplikacyjnych. Zob. Raport Fundacji Inicjatyw Młodzieżowych i Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, *Start na rynku pracy*, dz. cyt., s. 12-13.

<sup>19</sup> M. Jelonek, dz. cyt., s. 18.

Skoncentrować się należy nie tyle na zmianie nauczanych treści, lecz formie jej przekazywania oraz umiejętnościach zdobywanych przez uczestników zajęć. Ujmując rzecz bardziej obrazowo: kluczowym problemem nie jest tu tematyka omawianego podczas zajęć (a, w konsekwencji, sam profil lub kierunek studiów), lecz sposób jego wykładania, wykorzystywane materiały, angażowane środki, a zatem rozwijane – niejako przy okazji – zdolności w trakcie zdobywania owej „teoretycznej” wiedzy<sup>20</sup>. Potrzeby rynku pracy pozwalają wskazać zestaw uniwersalnych i pożądaných – niezależnie od branży i profilu konkretnego pracodawcy – cech i umiejętności absolwenta pożądaných przez pracodawcę, które winny być wyrabiane od najwcześniejszych etapów kształcenia (obejmując nie tylko poziom szkolnictwa wyższego, ale już wcześniejsze etapy). Trzeba wyróżnić wśród nich w szczególności:

- organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
- efektywne posługiwanie się technologią informacyjną<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Por. m.in. T. Zych, *Wiecej teorii i więcej praktyki? Kształcenie niedogmatyczne i interdyscyplinarne w programach studiów prawniczych amerykańskich uczelni*, „Zeszyty Prawnicze”, nr 16.1 (2016), s. 53-88.

<sup>21</sup> A. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szaleniec, *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, Warszawa 2009, s. 16.

Konstatacja ta wydaje się niekontrowersyjna i znajduje potwierdzenie również w dokumentach autorstwa organów międzynarodowych<sup>22</sup>.

### 1.1.2. Programy grantowe

Podwyższenie znaczenia kompetencji transferowalnych w procesie kształcenia może być stymulowane przez tworzenie programów grantowych premiujących wykładowców, którzy wykorzystują podczas zajęć formy in-

<sup>22</sup> Przykładowo: wnioski takie prezentują Konkluzje Rady Unii Europejskiej w sprawie przedsiębiorczości w kształceniu i szkoleniu (2015/C 17/02). W dokumencie tym akcentuje się kluczowe znaczenie szeregu czynników dla postawy przedsiębiorczej, w tym zwłaszcza, poza umiejętnościami podstawowymi, takimi jak umiejętność czytania, pisanie i liczenia – stopniowego kształtowania od wczesnego wieku szeregu kompetencji. Mowa między innymi o kreatywności i inicjatywie; rozwiązywaniu problemów i myśleniu krytycznym; podejmowaniu decyzji i ryzyka; adaptacyjności i wytrwałości; samodyscyplinie i poczuciu obowiązku; zdolnościach przywódczych i pracy w grupie; umiejętności planowania i umiejętnościach organizacyjnych; znajomości kontekstu społecznego, gospodarczego i kulturowego oraz umiejętnościach językowych i perswazyjnych” (ust. 6).

Ponadto, Rada Unii Europejskiej wskazuje zjawisko zmieniającego się zapotrzebowania na umiejętności, co implikuje potrzebę „oferowania kreatywności i innowacyjnego otoczenia edukacyjnego”, promocji partnerstwa między instytucjami kształcenia a przedsiębiorstwami (zwłaszcza małymi i średnimi), konieczność doskonalenia umiejętności i kompetencji kierowniczych i przedsiębiorczych, a także wagę takich okoliczności, jak mobilność naukowców i studentów oraz zaangażowanie w wolontariat.

Do podobnych wniosków prowadzi lektura Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), w którym wskazano osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna.

teraktywne i ćwiczenia wymagające kooperacji. Jako przykład tego rodzaju programu wskazać można realizowany już obecnie przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju konkurs nr 1/Kadra/POWER/3.4/2016 na projekty podnoszące kompetencje kadry dydaktycznej uczelni w ramach wspierania zmian organizacyjnych i podnoszenia kompetencji kadr w systemie szkolnictwa wyższego, który ma za zadanie podnoszenie kwalifikacji dydaktycznych w zakresie „innowacyjnych umiejętności dydaktycznych (np. learning-by-doing, design-thinking), umiejętności informatycznych, w tym posługiwania się profesjonalnymi bazami danych i ich wykorzystywanie w procesie kształcenia, w zakresie prowadzenia dydaktyki w j. obcym”<sup>23</sup>. Szersze uwzględnienie działalności dydaktycznej w pochodzących ze środków pu-

blicznych programach grantowych adresowanych do uczelni może być istotnym krokiem na rzecz podwyższenia jakości kształcenia. Ważne, aby uwzględniaty one specyfikę całego spektrum kierunków studiów realizowanych na polskich uczelniach.

### 1.1.3. Nagradzanie innowacyjnych dydaktyków

Inną – obok programów grantowych – formę promocji nowatorskich metod nauczania oraz wykorzystujących je dydaktyków stanowią indywidualne nagrody i wyróżnienia, łączące się z okresowym zwiększeniem wynagrodzenia lub jednorazową premią, przyznawane w wyniku konkursów. Istotne jest, by w kryteriach konkursowych uwzględniano nie tylko zaangażowanie pracownika uczelni w proces dydaktyczny oraz czas, który poświęca stu-

<sup>23</sup> Szczegółowy opis programu wraz z warunkami konkursu na stronie: <http://www.ncbir.pl/fundusze-europejskie/power/konkursy---aktualne-nabory/konkurs-nr-1kadrapower342016/>, dostęp 8 sierpnia 2016 r.





dentom w ramach dodatkowych form aktywności (innych niż prowadzenie zajęć, np. opieka nad kołami naukowymi, współdziałanie w ramach studenckich projektów badawczych i inicjatyw społecznych), ale właśnie stosowanie innowacyjnych metod nauczania oraz rozwijanie u swoich uczniów kompetencji transferowalnych. Aktualnie, niektóre uczelnie stosują już tę formę motywowania swoich pracowników (wyróżnienia za wysoką jakość pracy dydaktycznej przyznaje np. Uniwersytet Jagielloński, na podstawie oceny „dokonywanej przez studentów, słuchaczy studiów podyplomowych i doktorantów. Wyniki oceny dokonywanej przez studentów, słuchaczy studiów podyplomowych i doktorantów stanowią jedno z podstawowych kryteriów oceny wypełniania obowiązków dydaktycznych przez pracownika (...) Na podstawie wyników oceny zajęć dydaktycznych przyznawane są dodatkowe wynagrodzenia najwyższej ocenionym pracownikom UJ. Wysokość środków przeznaczonych na dodatkowe wynagrodzenia wyznacza w każdym roku akademickim Rektor UJ”, a nazwiska nagrodzonych pracowników zostają publicznie ogłoszone – co roku kilkadziesiąt osób z różnych jednostek uczelni)<sup>24</sup>.

Niezależnie od wyróżniania indywidualnych pracowników przez pracodawcę (uczelnię), istnieją również doświadczenia w zakresie nagradzania wybranych pracowników dydaktycznych uczelni wyższych niezależnie od procedur wewnętrznych, tj. „odgórnie”, przez instytucje centralne. Tytułem przykładu: na podstawie rozporządzenia Mi-

nistra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie nagród ministra dla nauczycieli akademickich (Dz. U. z 2013 r., poz. 296) przyznaje się nagrody: „za osiągnięcia dydaktyczne przyznaje się za innowacyjne metody prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz za nowatorskie przygotowanie materiałów dydaktycznych” (§ 3 ust. 2), a także „za osiągnięcia organizacyjne przyznaje się nauczycielom akademickim, w szczególności pełniącym funkcje organów jednoosobowych uczelni, za działania, które znacząco wpłynęły na poprawę współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w szczególności w zakresie prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych na rzecz podmiotów gospodarczych oraz w zakresie opracowywania programów kształcenia i doskonalenia zawodowego obejmującego umiejętności niezbędne na rynku pracy” (§ 3 ust. 3 pkt 3). Dodać trzeba, że rozporządzenie wprowadza ściśle warunki formalne (m.in. wymóg, by do wniosku o przyznanie nagrody dołączać „3 rekomendacje sporządzone, w związku z wnioskiem o przyznanie nagrody, przez osoby posiadające stopień naukowy doktora habilitowanego, stopień doktora habilitowanego sztuki, tytuł naukowy profesora lub tytuł profesora sztuki, zatrudnione w podmiotach innych niż zatrudniająca kandydata do nagrody”, co wydaje się niejako „na starcie” eliminować młodszych pracowników dydaktycznych), lecz - co najistotniejsze - nie uwzględnia w ogóle opinii pracodawców i studentów o danym wykładowcy. Dotychczasowa praktyka pokazuje też, iż skala konkursu, a zwłaszcza liczba laureatów nagród Ministra za wybitne osiągnięcia w opiece naukowej i dydaktycznej (4 osoby w 2015 r., 4 osoby w 2014 r., zaledwie

<sup>24</sup> <http://www.jakosc.uj.edu.pl/nagrada-za-wysoka-jakosc-pracy-dydaktycznej>, dostęp 9 sierpnia 2016 r.

3 osoby w 2013 r. oraz 5 osób w 2012 r.<sup>25</sup>) jest niewielka, a w gronie wyróżnionych znaleźli się wyłącznie przedstawiciele grupy samodzielnych pracowników naukowych (przewaga doświadczonych kadry akademickiej z tytułami profesorskimi i brak jakiegokolwiek osoby ze stopniem naukowym poniżej stopnia doktora habilitowanego). Sytuacja taka pozwala sformułować pesymistyczny wniosek, iż oddziaływanie konkursu jest poważnie ograniczone i trudno wierzyć, by fakt jego przeprowadzania działań motywująco na zaangażowanie dydaktyczne szerokiej grupy dydaktyków.

Choć pozytywnie ocenić należy ideę prowadzenia konkursów promujących nowatorskich dydaktyków, sugeruje się rozszerzenie formuły konkursowej oraz zmianę jego kryteriów (formalnych i merytorycznych), w kierunku: poszerzenia listy laureatów, eliminacji warunku formalnego polegającego na przedstawieniu aż trzech rekomendacji autorstwa osób posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego oraz uwzględnienie w procesie oceny głosu społeczności studenckiej i opinii przedstawicieli pracodawców lub ich organizacji. Co więcej, należy odformalizować procedurę konkursową, a zwłaszcza formalny wymóg w postaci obligatoryjnej przesłanki uzyskania trzech rekomendacji pochodzących od samodzielnych pracowników naukowych, na rzecz większej otwartości w przyjmowaniu kandydatów – stanem pożądanym byłaby możliwość ich zgłaszania przez studentów, pracodawców oraz inne organizacje poza-

rządowe, np. stowarzyszenia i fundacje działające na rzecz promocji przedsiębiorczości). Z drugiej strony, przepisy rozporządzenia powinny gwarantować udział w komisji oceniającej (jury, aktualnie „Zespół do Spraw Nagród Ministra dla Nauczycieli Akademickich”) przedstawicieli środowiska studenckiego oraz przedsiębiorców, przy pozostawieniu jej jak największej swobody w procesie ewaluacji. Laureatami mogliby być zarówno doktoranci, jak i doświadczeni pracownicy dydaktyczni. Za osiągnięcie dydaktyczne mogłyby być uznane zarówno metody stosowane w trakcie zajęć prowadzonych z wykorzystaniem innowacyjnych technik: e-learning, peer learning, debaty, symulacje itp., jak i realne wyniki współpracy ze studentami np. wypracowane patenty i przeprowadzone badania naukowe itd.).

#### **1.1.4. Dobre praktyki możliwe do realizacji na poziomie uczelni**

Jak zostało to jednak wyżej zasygnalizowane, kluczową rolę mają w tym procesie do odegrania same uczelnie, ich rektorzy, dziekani, kierownicy studiów oraz inne organy i podmioty włączone w proces dydaktyczny, a finalnie także indywidualni pracownicy dydaktyczni (od których w mniejszym stopniu zależy dobór treści prezentowanej na zajęciach, ale już z pewnością to oni decydują o wykorzystywanych metodach dydaktycznych, określają wymagania stawiane studentom i sposoby weryfikacji postępów nauczania).

Przykładów dobrych praktyk nie trzeba daleko szukać, dostarcza ich obserwacja

<sup>25</sup> Szczegółowa liczba i lista laureatów nagród Ministra dostępna na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: [http://www.nauka.gov.pl/g2/original/2016\\_01/e9490726a24070be79875ad0ae655b33.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/original/2016_01/e9490726a24070be79875ad0ae655b33.pdf), dostęp 8 sierpnia 2016 r.

doświadczeń dydaktycznych nie tylko zagranicznych, ale i niektórych polskich uczelni. Warto zwrócić uwagę na „Projekt Grupowy”, koncepcję realizowaną na Wydziale Elektroniki, Informatyki i Telekomunikacji Politechniki Gdańskiej (ETI). „Projekty Grupowe to przedsięwzięcia informatyczne realizowane przez grupy studentów (od 3 do 5 osób) na rzecz zewnętrznych klientów. Zajęcia prowadzone są w 8 i 9 semestrze na IV roku studiów. Klientami w projekcie są firmy zgłaszające się z potrzebami bezpośrednio na wydział ETI. Po dokonaniu zgłoszenia przydzielony pracownik akademicki pełni nadzór nad realizacją zajęć studenckiej grupy projektowej zgodnie z ustalonym harmonogramem oraz wystawia oceny końcowe każdemu uczestnikowi. Projekt jest realizowany przez grupę studentów we współpracy z przedsiębiorstwem, które zapewnia odpowiednie warunki do jego realizacji przez studentów, określa cele oraz akceptuje wyniki prac”<sup>26</sup>. Zaangażowani

w projekt studenci nabywają równocześnie wiedzę, doświadczenie zawodowe, znajomość realiów biznesowych oraz – co może stanowić w tym przypadku najważniejsze kompetencje – uczą się odpowiedzialności i nabywają umiejętność zarządzania czasem i nawyki pracy w grupie<sup>27</sup>.

## 2. UCZELNIA A RYNEK PRACY

W ramach drugiego obszaru warto wskazać, obok opisu funkcjonujących rozwiązań i rekomendowanych zmian, na przykłady udanej współpracy między uczelniami wyższymi a biznesem. W dokumentach międzynarodowych relacja ta opisywana jest akronimem UBC (University-Business Cooperation). Zakres tej współpracy jest szeroki i obejmuje bezpośrednie i pośrednie, osobowe i nieosobowe interakcje na zasadzie wzajemności, w tym współpracę w dziedzinie badań naukowych i rozwoju, mobilności naukowców, studentów, przedstawicieli biznesu, komercjalizację wyników badań i rozwoju, opracowywanie programów nauczania, kształcenie ustawiczne (Long Life Learning, LLL), przedsiębiorczości i zarządzania<sup>28</sup>. W ramach badań prowadzonych na zlecenie Komisji Europejskiej powstało m.in. opracowanie opisujące konkretne projekty realizowane w różnych państwach Europy. Zawiera ono także opis projektu realizowanego w Polsce przez Politechnikę Wrocławską. Strategiczna

<sup>26</sup> K. Bromski (red.), *Współpraca nauki i biznesu. Doświadczenia i dobre praktyki wybranych projektów w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka na lata 2007–2013*, Warszawa 2013, s. 29.



<sup>27</sup> <https://projektgrupowy.eti.pg.gda.pl/>, dostęp: 11 sierpnia 2016 r.

<sup>28</sup> Science-to-Business Marketing Research Centre, Münster University of Applied Sciences, The State of European University-Business Cooperation (2011), [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/uni-business-cooperation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/uni-business-cooperation_en.pdf), dostęp: 8 sierpnia 2016 r.

współpraca na rzecz opisywanej relacji prowadzi do konkretnych korzyści zarówno dla uczelni wyższych, jak i ich absolwentów. Stanowi ona źródło zewnętrznego finansowania, daje szerokie możliwości prowadzenia badań naukowych przez akademików i absolwentów, przekłada się na wyrobienie dyscypliny nauczania i uczenia się oraz dostarcza rozwiązań dla globalnych wyzwań<sup>29</sup>.

## 2.1. Aktywność środowiska studenckiego

Praktyka ostatnich kilku lat dostarcza przykładów ilustrujących tezę, iż – niezależnie od oferty edukacyjnej uczelni oraz instytucjonalnych relacji konkretnego środowiska akademickiego z otoczeniem biznesowym – okres studiów stanowi doskonałą okazję dla aktywnych i przedsiębiorczych studentów na rozwijanie umiejętności oraz zdobywanie nowych doświadczeń i kompetencji pożądanых na rynku pracy. Okazuje się, że również od aktywności środowiska studenckiego, które dysponuje szerokimi możliwościami zależy zdobywanie przez studentów cech pożądanых przez pracodawców, a także budowa innych form relacji z rynkiem pracy.

Wymienić tu trzeba przede wszystkim:

- targi pracy,
- praktyki zawodowe,
- organizacja konkursów z pracodawcami i ich organizacjami,
- akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii,
- inne formy współdziałania z organizacjami pracodawców i przedsiębiorców (np. akademickie kluby biznesu, studenckie oddziały organizacji branżowych, studenckie fora gospodarcze);
- działalność organizacji pozarządowych w formie stowarzyszeń i fundacji wspierających rozwój zawodowy studentów.

W przypadku takich form, jak organizacja targów pracy, praktyk zawodowych oraz organizacji konkursów (pozwalających na ogół zweryfikować nie tylko teoretyczną wiedzę uczestnika, ale jej wykorzystanie praktyczne w procesie rozwiązywania zadań polegających np. na udziale w symulacji negocjacji, rywalizacji w debacie, zaprezentowaniu zdolności oratorskich w trakcie wystąpienia, sporządzenia dokumentacji, przeprowadzeniu analizy finansowej itp.) istotną rolę odgrywa aktywność i pomysłowość członków samorządów studenckich oraz innych organizacji akademickich (koła naukowe, kluby debat, towarzystwa i korporacje akademickie), nieraz tworzonych w porozumieniu lub przy wsparciu organizacji przedsiębiorców i pracodawców<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Science Business Innovation Board AISBL, *Making industry-university partnerships work. Lessons from successful collaborations* (2012), <http://www.sciencebusiness.net/Assets/94fe6d15-5432-4cf9-a656-633248e63541.pdf>, dostęp: 8 sierpnia 2016 r.

<sup>30</sup> Tak np.: University of Warsaw Student Business Club lub Studenckie Forum Business Centre Club Region Warszawa: <http://sfbcc.org.pl/warszawa/>, Studenckie Forum Business Centre Club: <http://sfbcc.org.pl/>, dostęp: 5 sierpnia 2016 r.

Jeszcze inną płaszczyzną budowania współpracy środowiska akademickiego z pracodawcami oraz aktywnością, owocującą zdobywaniem przez studentów pożądaných na rynku pracy kompetencji, jest działalność, na ogół utworzonych „oddolnie”, z wyłącznej inicjatywy studentów i przy zaangażowaniu ich własnych środków finansowych, organizacji pozarządowych w formie prawnej stowarzyszeń i fundacji, których celami statutowymi mogą być np.: udzielanie materialnego i niematerialnego wsparcia organizacjom i instytucjom, mającym na celu rozwój naukowy, kulturalny lub sportowy studentów i absolwentów wyższych uczelni oraz młodzieży uczącej się, lub bezpośrednio z tymi środowiskami współpracującym; propagowanie, organizację lub współudział w organizacji i podejmowaniu inicjatyw związanych z promocją idei przedsiębiorczości, rozwojem umiejętności interpersonalnych lub przygotowaniem do podjęcia pierwszej pracy lub rozpoczęcia działalności gospodarczej, udzielanie studentom i absolwentom uczelni wyższych oraz młodzieży uczącej się materialnego i niematerialnego wsparcia w realizacji celów naukowych, sportowych lub zawodowych<sup>31</sup>. W praktyce organizacje takie prowadzą szeroką działalność, która znajduje wyraz m.in. w tematycznych konferencjach poświęconych na ogół problematyce wybranej branży, warsztatach i innych projektach promujących przedsiębiorczość, spotkaniach informacyjnych, doradztwie w sprawach związanych z rozwojem kariery czy praktykach zawodowych.

Działalność inkubatorów przedsiębiorczości oraz centrów transferu technologii doczekała się natomiast unormowania przez prawodawcę (art. 86 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>32</sup>, dalej jako: Prawo o szkolnictwie wyższym, p.s.w.). Ich funkcjonowanie w ramach struktury uczelni wyższych odpowiada generalnej zasadzie przyjętej przez ustawodawcę w przepisie art. 4 ust. 4 Prawa o szkolnictwie wyższym, zgodnie z którym „Uczelnie współpracują z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w szczególności w zakresie prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych na rzecz podmiotów gospodarczych, w wyodrębnionych formach działalności, w tym w drodze utworzenia spółki celowej, o której mowa w art. 86a, a także przez udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym”. W literaturze formułowany jest pogląd, jakoby działanie tych instytucji zmieniło charakter uczelni, nadając jej postać „uniwersytetu trzeciej generacji” (charakteryzowanej też jako „uniwersytet przedsiębiorczy”), tj. uniwersytetu podejmującego zagadnienia przedsiębiorczości akademickiej, wdrażającego wyniki badań w gospodarce, realizującego funkcje typowe dla podmiotów gospodarczych oraz wykazującego się umiejętnością prowadzenia gry rynkowej<sup>33</sup>. Efektem współdziałania środowiska akademickiego z podmiotami prowadzącymi działalność gospodarczą jest też zakładanie i rozwój tzw. firm odprysko-

<sup>32</sup> T.j.: Dz. U. z 2012 r., poz. 572 ze zm.

<sup>31</sup> Takie cele przyjęto w statucie Fundacji Rozwoju Studentów: <http://rozwojstudenta.pl/>, dostęp: 6 sierpnia 2016 r.

<sup>33</sup> M. Czyżewska, *Przedsiębiorczość akademicka a kariera naukowa*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, Warszawa 2012, Lex.

wych (typu spin-off albo spin-out<sup>34</sup>), tj. firm utworzonych przez członków społeczności akademickiej (często w wyniku inicjatywy lub przy zaangażowaniu samych studentów) w celu komercjalizacji technologii, stanowiącej element własności intelektualnej wytworzonej w macierzystej jednostce naukowej<sup>35</sup>.

Choć w omawianej dziedzinie dokonał się na przestrzeni ostatnich lat duży postęp (raporty wskazują na gwałtownie rosnącą w ostatnich latach liczbę ośrodków wspierających innowacyjność<sup>36</sup>), konieczny jest dalszy rozwój podmiotów łączących naukę z działalnością gospodarczą, w tym zwłaszcza upowszechnianie wiedzy na temat istniejących aktualnie możliwości, pozytywnych doświadczeń oraz sprawdzonych rozwiązań (np. odnoszących sukcesy stu-



denckich startupów), w tym poprzez organizację warsztatów, kursów oraz udostępnianie materiałów informacyjnych w postaci podręczników i poradników. Poza tym, biorąc pod uwagę okoliczność, iż osoby wdrażające w życie projekty biznesowe „okazują się mieć niewystarczające przygotowanie menedżerskie, takie złe doświadczenia (...) wskazują na konieczność prowadzenia szeregu działań na rzecz wsparcia kompetencji osób, które mogą potencjalnie założyć przedsiębiorstwo”<sup>37</sup>, postuluję się też upowszechnianie wiedzy z zakresu otoczenia prawnego oraz świadczenie szeroko rozumianego doradztwa na rzecz członków środowiska akademickiego zainteresowanych zainicjowaniem działalności gospodarczej<sup>38</sup>. Mając na uwadze okoliczność, że rozwój przedsiębiorczości akademickiej napotyka na różnorakie bariery: mentalno-kultu-

<sup>34</sup> Aleksandra Ścibich-Kopiec definiuje *spin-off* jako „nowe przedsiębiorstwo, które zostało założone przez co najmniej jednego pracownika instytucji naukowej lub badawczej (osoba ze stopniem naukowym co najmniej doktora) albo studenta bądź absolwenta uczelni w celu komercjalizacji innowacyjnych pomysłów (wiedzy) lub technologii, zwykle zależne w pewien sposób (organizacyjnie, formalno-prawnie, finansowo itp.) od organizacji macierzystej (np. uczelni)”, *spin-out* jako „nowe przedsiębiorstwo, które zostało założone przez co najmniej jednego pracownika instytucji naukowej lub badawczej (osoba ze stopniem naukowym co najmniej doktora) albo studenta bądź absolwenta uczelni w celu komercjalizacji innowacyjnych pomysłów (wiedzy) lub technologii, zwykle niezależne pod względem organizacyjnym od jednostki macierzystej (np. uczelni) oraz posiadające niezależne źródła finansowania”. A. Ścibich-Kopiec, *Firmy odpryskowe jako szansa na rozwój przedsiębiorczości akademickiej*, <http://docplayer.pl/1683563-Firmy-odpryskowe-jako-szansa-na-rozwoj-przedsiębiorczosci-akademickiej.html>, dostęp: 5 sierpnia 2016 r.

<sup>35</sup> M. Czyżewska, dz. cyt.; K. Piech, J. Popończyk, *Zakładanie i prowadzenie firmy typu spin-out i spin-off*, Warszawa 2012; P. Tamowicz, *Przedsiębiorczość akademicka. Spółki spin off w Polsce*, Warszawa 2006;

<sup>36</sup> Tak np.: K.B. Matusiak (red.), *Raport PARP: Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce*, Warszawa 2010, s. 22.

<sup>37</sup> Opracowanie modelu wspierania przedsiębiorczości akademickiej w Wielkopolsce. Raport końcowy dla Urzędu Miasta Poznań, Public Profits Sp. z o.o., Poznań, 6 listopada 2006., s. 62.

<sup>38</sup> M. Klimczuk-Kochańska, *Bariery rozwoju przedsiębiorczości akademickiej na przykładzie podlaskich uczelni*, „Zeszyty Naukowe WSEI”, nr 1 (2011), s. 78.

rowe, kompetencyjne, organizacyjne, prawne, finansowe, popytowe<sup>39</sup>, należy tu (wobec faktu, iż wciąż „dużym problemem pozostają bariery mentalnościowe znacznej części środowiska naukowo-badawczego mieszczące się w tradycji uniwersytetu humboldtowskiego”<sup>40</sup>) powtórzyć wnioski i rekomendacje z prowadzonych w tej dziedzinie badań:

- konieczność zmiany postaw kadry zarządzającej i korpusu administracyjnego szkół wyższych w kierunku akceptacji działalności gospodarczej przez pracowników i studentów oraz zaangażowania w rynkowy proces komercjalizacji wiedzy i nowych rozwiązań technologicznych oraz organizacyjnych;
- potrzeba zwiększenia świadomości przedstawicieli uczelnianych władz i administracji poprzez akcje promo-

cyjne naświetlające cele, instrumenty oraz korzyści płynące z aktywizacji przedsiębiorczości akademickiej w kontekście współczesnych procesów rozwojowych;

- zapewnienie zainteresowanym (zwłaszcza członkom środowiska studenckiego) dostępu do profesjonalnych programów szkoleniowych, przystosowanych do krajowych uwarunkowań prawnych, ekonomicznych i instytucjonalnych;
- rozwój elastycznych powiązań uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, np. tworzenie konwentów w uczelniach publicznych;
- przygotowanie uczelnianych katalogów dobrych praktyk regulujących kwestie: gospodarowania własnością intelektualną, szczegółowych zasad transferu wiedzy do gospodarki, udostępniania na komercyjnych zasadach aparatury badawczej, laboratoriów, itp.;

<sup>39</sup> Tamże, s. 75 i n.

<sup>40</sup> G. Banerski (red.), *Przedsiębiorczość akademicka (rozwoj firm spin-off, spin-out) – zapotrzebowanie na szkolenia służące jej rozwojowi. Raport z badania*, Warszawa 2009, s. 142 i n.



- ustanowienie programów premiowania (poprzez przyznawanie indywidualnych nagród w konkursach, w których rolę arbitrów pełniłoby przedstawiciele przedsiębiorców oraz ich organizacji) przedsiębiorczych uniwersytetów, pracowników naukowych, wykładowców, studentów oraz ich organizacji;
- identyfikowanie i eliminację sytuacji patologicznych na styku nauki i gospodarki psujących klimat wokół przedsiębiorczości akademickiej<sup>41</sup>.

Nie jest wykluczone, że dobre efekty mogłaby przynieść ewentualna modyfikacja mechanizmów parametrycznej oceny szkół wyższych tak, aby w większym zakresie uwzględniona została współpraca z biznesem, tworzenie firm odpryskowych i zaangażowanie w procesy innowacyjne. Może to nastąpić poprzez stosowne poszerzenie listy kryteriów zawartej w § 6 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym (Dz. U. poz. 877 i z 2013 r. poz. 191).

## 2.2. Wyzwania w dziedzinie B+R (badania i rozwój)

Działalność akademickich inkubatorów przedsiębiorczości oraz centrów transferu technologii pozostaje w związku z problematyką komercjalizacji wyników badań naukowych. Mimo obowiązującej w tej dziedzinie regulacji normatywnej, umiejscowionej przez ustawodawcę również w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym oraz

podejmowanych coraz częściej prób jej wykorzystania w praktyce, stan obecny ocenić należy – co znajduje potwierdzenie w aktualnych raportach oraz ocenach komentatorów – jako wciąż niesatysfakcjonujący. W celu zobrazowania problemu przytoczyć można wyjątkowo krytyczną wypowiedź: „Polska od lat konkuruje pod względem liczby komercjalizacji badań naukowych oraz innowacyjności rozumianej jako udane wdrożenia, z takimi »potęgami« jak Albania czy Burkina-Faso; choć w rzeczywistości przodujemy na świecie pod względem wielkości eksportu naszej młodej myśli naukowej, niestety zwykle wraz z rodziną”<sup>42</sup>. Owa pesymistyczna teza znajduje potwierdzenie w danych statystycznych: „przeptywy środków na badania z sektora gospodarki do wyższych uczelni i instytutów badawczych wynosiły zaledwie 0,03% PKB, co zdaniem ekspertów oznacza, że rynek badań naukowych w Polsce bardzo słabo funkcjonuje, a (...) tzw. wskaźnik BERD (wydatki biznesu na B+R) sytuuje nasz kraj na jednym z ostatnich w krajach OECD (lepsze wskaźniki w tym zakresie odnotowały m.in. Węgry i Turcja)”<sup>43</sup>. Tymczasem zagadnienie komercjalizacji badań naukowych ma niebagatelne znaczenie nie tylko z punktu widzenia losu absolwentów szkół wyższych i kondycji krajowego szkolnictwa wyższego, ale ma także istotny wpływ na innowacyjność polskiej gospodarki, której bez nowatorskich rozwiązań wzmacniających jej konkurencyjność, grozi pułapka „średniego wzrostu”, stagnacja lub po prostu „dryf rozwojowy”<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> K. Piech, J. Popończyk, dz. cyt., s. 61.

<sup>43</sup> Raport NIK z 15 marca 2016 r. „Komercjalizacja wyników badań naukowych”, KNO.410.006.00.2015, s. 9-10.

<sup>44</sup> P. Wieczorek, *Gospodarcze dylematy Polski – szansa*

<sup>41</sup> Tamże, s. 142.



Mimo podejmowanych przez organy władzy publicznej w ostatnim okresie działań, mających na celu promocję i podniesienie atrakcyjności instytucji komercjalizacji wyników badań naukowych (NCBiR prowadziło 14 inicjatyw o wartości 3,3 mld zł<sup>45</sup>, a Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego realizował trzy inicjatywy o łącznej wartości 82,8 mln zł<sup>46</sup>), w najnowszym raporcie Najwyższa Izba Kontroli z 2016 r. stwierdziła: „w latach 2011–2015 Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju zaangażowali prawie 3,4 mld zł we wsparcie komercjalizacji wyników badań naukowych. Pomimo zgodności ze strategicznymi kierunkami badań naukowych, poszczególne inicjatywy (programy i przedsięwzięcia) charakteryzowały się opóźnieniami, brakiem stabilności finansowania, niepełnym określeniem wskaźników oraz słabością nadzoru Ministra. W ocenie Najwyższej Izby Kontroli stwierdzone wady w systemie wsparcia komercjalizacji wyników badań naukowych skutkują słabszym od zakładanego wzrostem innowacyjności polskiej gospodarki w przyjętej perspektywie czasowej”<sup>47</sup>.

Mimo owych krytycznych uwag, podkreślić trzeba zasadniczo stymulujący wpływ polityki grantowej państwa na

współpracę środowiska naukowo-badawczego z przedsiębiorcami i wskazać godne naśladowania i rozwijania przykładowe projekty grantowe. Warto zwrócić uwagę na program „Bony na innowacje”, który skierowany jest do polskich mikro i małych przedsiębiorstw, a jego celem jest pobudzenie współpracy nauki i biznesu poprzez finansowanie usług świadczonych przedsiębiorcom przez jednostki naukowe. Oferowane przez nie nowe, zaawansowane technologicznie rozwiązania oraz specjalistyczna wiedza stanowią mają wsparcie dla ponad 2 tys. przedsiębiorców (planuje się, że beneficjentami projektu będzie ok. 2300 podmiotów)<sup>48</sup>. Generalnie rzecz biorąc: dofinansowanie przyznawane jest po podpisaniu umowy z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości, a przyznane środki przeznaczone są na wykonanie badań w jednostkach naukowych. Przedsiębiorca zamawia badania w jednostce naukowej, otrzymuje wyniki i fakturę, a następnie podpisuje protokół odbioru, uzyskując w zamian nowy lub znacząco ulepszony wyrób, usługę, projekt wzorniczy lub też innowacją procesową (opracowanie technologii produkcji). Doświadczenia z lat ubiegłych dostarczają pozytywnych przykładów kooperacji podmiotów prowadzących działalność gospodarczą z jednostkami naukowymi (np. dofinansowanie projektu Metalplast Tarnowskie Góry Sp. z o.o.)<sup>49</sup>. Pojawiają się także nowe inicjatywy, np. uruchomiony na przełomie czerwca i lipca 2016 r. przez

*na przyspieszenie wzrostu a ryzyko dryfu rozwojowego, „Kontrola Państwowa” nr 5, wrzesień–październik 2015, s. 133 i n.*

<sup>45</sup> Programy: „Blue Gas – Polski Gaz Łupkowy”, „Bridge Alfa”, „Bridge Mentor”, „CuBr”, „Wsparcie badań naukowych i prac rozwojowych w skali demonstracyjnej. Demonstrator+” Demonstrator+, „Gekon”, „Graf-Tech”, „Innotech”, „Innolot”, „Inoomed”, „Patent Plus”, Program Badań Stosowanych, „Spin-Tech”, „Tango”.

<sup>46</sup> Programy: „TOP 500 Innovators”, „Brokerzy Innowacji”, „Inkubator Innowacyjności”.

<sup>47</sup> Raport NIK, dz. cyt., s. 8.

<sup>48</sup> Strona Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, <http://www.parp.gov.pl/5-05-2016-parp-oglasza-konkurs-bony-na-innowacje-dla-malych-i-srednich-przedsiębiorstw>, dostęp: 10 sierpnia 2016 r.

<sup>49</sup> K. Bromski (red.), *Współpraca nauki i biznesu. Doświadczenia i dobre praktyki wybranych projektów w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka na lata 2007–2013*, Warszawa 2013, s. 85 i n.

Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego program „Dialog”, którego „celem jest wsparcie działań służących budowaniu współpracy i trwałych relacji między podmiotami działającymi w obszarze nauki a podmiotami działającymi w sferze społeczno-gospodarczej”<sup>50</sup>. Trudno obecnie przewidzieć, jakie projekty skorzystają z dofinansowania w jego ramach, lecz – kierując się dostępną dokumentacją oraz deklaracjami prasowymi – przypuszczać można, iż nakierowany jest nie tylko na podniesienie jakości polskiej nauki (m.in. jej umiędzynarodowienie), lecz przede wszystkim „otwarcie nauki na rynek pracy i poprawę efektywności współpracy nauki z otoczeniem gospodarczym”<sup>51</sup>.

Niezależnie od projektów grantowych, wiele zależy od pomysłowości oraz otwartości samych uczelni. Wskazać można tu np. na Laboratorium Badań i Rozwoju Systemów i Aplikacji Mobilnych „Brama” – przykład współpracy (zainicjowanej oficjalnie już w 2006 r.) Polskiej Telefonii Cyfrowej Sp. z o.o. oraz Wydziału Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej<sup>52</sup>. W pracach Laboratorium uczestniczą studenci, doktoranci i pracownicy Politechniki Warszawskiej; wyposażenie i sprzęt badawczy są współfinansowane przez obu partnerów, a podstawowym efektem działalności jest dostarczanie

wsparcia w opracowywaniu nowych rozwiązań i zastosowań związanych z technologiami mobilnymi (sprzęt, oprogramowanie, usługi, modele biznesowe). Uczestniczący w projekcie studenci – poza poszerzeniem wiedzy, zdobywaniem doświadczenia oraz cennych kontaktów – mają możliwość uzyskania informacji, jak ich produkt może być przyjęty przez rynek (przedstawiciele firmy wskazują autorom rozwiązań, jakie elementy wymagają zmian, tak aby lepiej odpowiadały potrzebom biznesowym)<sup>53</sup>.

Wnikliwie prezentowanie rozwiązań prawnych w przedmiocie skomplikowanej materii komercjalizacji badań naukowych, barier ich wykorzystania oraz przykładów zastosowania przekracza ramy niniejszego artykułu, ograniczyć należy się jednak do wskazania szeregu rekomendacji (pozostających w zgodzie z ustaleniami Najwyższej Izby Kontroli oraz innych instytucji monitorujących). Postuluje się m.in.:

- wzmocnienie nadzoru ministra właściwego do spraw nauki i szkolnictwa wyższego nad Narodowym Centrum Badań i Rozwoju w zakresie realizowanych przez Centrum programów i przedsięwzięć w obszarze wsparcia komercjalizacji wyników badań naukowych;
- podjęcie przez administrację rządową działań w celu utworzenia zintegrowanej bazy projektów badawczych i wdrożeniowych dofinansowanych ze środków publicznych, dla zminimalizowania ryzyka podwójnego finansowania;

<sup>50</sup> <http://www.nauka.gov.pl/projekty-i-inicjatywy/dialog.html>, dostęp: 10 sierpnia 2016 r.

<sup>51</sup> Ogłoszenie o konkursie w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Dialog”, Warszawa 2016. <http://www.nauka.gov.pl/projekty-i-inicjatywy/dialog.html>, dostęp: 11 sierpnia 2016 r.

<sup>52</sup> K. Bromski (red.), *Współpraca nauki i biznesu. Doświadczenia i dobre praktyki wybranych projektów w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka na lata 2007–2013*, Warszawa 2013, s. 30.

<sup>53</sup> Tamże, s. 30.

- zintensyfikowanie przez rektorów szkół wyższych działań mających na celu tworzenie własności intelektualnej o wysokim potencjale komercyjnym oraz zapewnienie przestrzegania procedur wewnętrznych dotyczących zarządzania własnością intelektualną<sup>54</sup>.

Jak pokazują dotychczasowe doświadczenia w dziedzinie projektów B+R (m.in. zasygnalizowany wyżej przykład współpracy Politechniki Warszawskiej z przedsiębiorcą branży telekomunikacyjnej), współdziałanie podmiotów nauki z przedsiębiorcami przynosi efekt nie tylko w postaci podnoszenia innowacyjności gospodarki – co, pośrednio, sprzyja zapotrzebowaniu na wykwalifikowanych pracowników na rynku pracy – ale wymaga zaangażowania studentów w realizacji tych projektów.

<sup>54</sup> Raport NIK, dz. cyt., s. 13.

### Dualny system kształcenia – nie tylko w szkolnictwie zawodowym

Dualny system kształcenia jest charakterystyczny głównie dla szkolnictwa zawodowego. W 2011 r. opowiedzieli się za nim eksperci Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych oraz Związku Rzemiosła Polskiego<sup>55</sup>, a w 2013 r. – Konfederacji Lewiatan oraz Centrum im. Adama Smitha<sup>56</sup>. Stopniowe wprowadzanie dualnego systemu kształcenia zawodowego zapowiedziała 27 czerwca 2016 r. minister edukacji narodowej Anna Zalewska<sup>57</sup>,

<sup>55</sup> M. Kabaj, *System kształcenia zawodowego i kierunku jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Warszawa 2010.

<sup>56</sup> A. Stabryła, *Fachowiec potrzebny od zaraz*, „Uważam Rze”, <https://www.uwazamrze.pl/artykul/988217/fachowiec-potrzebny-od-zaraz>, dostęp: 27 lipca 2016 r.

<sup>57</sup> *Zmiany w kształceniu zawodowym dla rynku pracy*, Komunikat MEN, <https://men.gov.pl/ministerstwo/>



z zastrzeżeniem, że w Niemczech, na których zamierza wzorować się Polska (jako punkt odniesienia traktują Niemców także Amerykanie<sup>58</sup>), „organizacja dualnego systemu kształcenia zawodowego oparta o dobrze zorganizowany samorząd gospodarczy”<sup>59</sup>. Powstanie obligatoryjnego samorządu gospodarczego, opartego na doświadczeniach niemieckich, potwierdził 27 lipca 2016 r. minister rozwoju Mateusz Morawiecki<sup>60</sup>.

Dzięki nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym zastosowanie dualnego systemu kształcenia jest możliwe również na uczelniach wyższych na zasadach dobrowolności. Zgodnie z informacjami prasowymi zainteresowanie tego typu kształceniem wyraziło kilka uczelni oraz przedsiębiorstw<sup>61</sup>. Zgodnie ze znowelizowanym art. 11 ust. 9 p.s.w. podstawowa jednostka organizacyjna uczelni prowadząca kształcenie na określonym kierunku studiów i poziomie kształcenia o profilu praktycznym jest obowiązana uwzględnić w programie kształcenia co najmniej trzymiesięczne praktyki zawodowe. Zgodnie ze zda-

niem drugim wspomnianego przepisu jednostka ta może organizować kształcenie przemiennie w formie zajęć dydaktycznych realizowanych w uczelni i w formie praktyk odbywanych u pracodawcy, uwzględniając realizację wszystkich efektów kształcenia przewidzianych w programie kształcenia dla tego kierunku, poziomu i profilu kształcenia.

Model dualnego systemu kształcenia znany jest na uczelniach zachodnich. W Polsce realizuje go już Politechnika Poznańska. W 2014 roku podpisała ona umowę z firmą Volkswagen Poznań i Phoenix Contact Wielkopolska. W ramach tej współpracy 32 studentów, głównie kierunków technicznych, miało możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego już w trakcie trwania studiów. Absolwenci tego programu mają możliwość podjęcia pracy na stanowisku, na którym wcześniej odbywali praktykę. Wymiar czasu praktyk jest uzależniony od semestru<sup>62</sup>, odbywają się one w okresie wakacyjnym<sup>63</sup>.

Innym przykładem już funkcjonującego systemu studiów dualnych jest Uniwersytet w Opolu (dalej jako: UO), realizujący je we współpracy z Dualną Szkołą Wyższą Badenii-Wirtembergii (dalej jako: DHBW) w Mannheim<sup>64</sup>. UO prowadzi dualny system kształcenia w ukła-

informacje/zmiany-w-ksztalceniu-zawodowym-dla-rynk-u-pracy.html, dostęp: 25 lipca 2016 r.

<sup>58</sup> T. Jacoby, *Why Germany Is So Much Better at Training Its Workers*, <http://www.theatlantic.com/business/archive/2014/10/why-germany-is-so-much-better-at-training-its-workers/381550/>, dostęp: 25 lipca 2016 r.

<sup>59</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie zawodowe dla rynku pracy*, [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/06/men\\_prezentacja.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/06/men_prezentacja.pdf), dostęp: 25 lipca 2016 r.

<sup>60</sup> Z. Bartuś, *Wspólny polski głos na zewnątrz*, „Dziennik Polski”, <http://www.dziennikpolski24.pl/magazynty/a/wspolny-polski-glos-na-zewnatr,10477164>, dostęp: 5 sierpnia 2016 r.

<sup>61</sup> K. Wójcik, *Studia dualne lekkiem na bezrobocie absolwentów?*, „Rzeczpospolita”, <http://www.rp.pl/artykul/1136613-Studia-dualne-lekiem-na-bezrobocie-absolwentow.html>, dostęp: 4 sierpnia 2016 r.

<sup>62</sup> W 3. i 4. semestrze w przedsiębiorstwie spędza się 1 dzień w tygodniu, w 5. i 6. – dwa, w 7. – trzy.

<sup>63</sup> Szerzej na temat wdrożenia dualnego systemu kształcenia na Politechnice Poznańskiej, zob.: A. Bura, M. Barańska, W. Cieślík, *Dualny system kształcenia na przykładzie Politechniki Poznańskiej*, „Logistyka”, nr 6 (2014), s. 2475-2482.

<sup>64</sup> Ucz się, pracuj i zarabiaj – studia dualne na UO, <http://www.uni.opole.pl/page/153>, dostęp: 23 lipca 2016 r.



dzie 2 tygodnie nauki/2 tygodnie pracy. Jest to odmienny system niż w Mannheim, gdzie studenci najpierw przez 3 miesiące uczęszczają na zajęcia, a następnie przez 3 miesiące pracują. Jak wyjaśnia Marcin Miga, rzecznik UO „podział w DHBW wynika m.in. z faktu, że spora część studentów zatrudniania jest daleko od miejsca studiów”<sup>65</sup>. Kwestia organizacji i podziału procesu kształcenia jest uzależniona od indywidualnych oczekiwań i możliwości firm i uczelni. Do programu przyłączyły się także spółki miejskie z Opola<sup>66</sup>.

Kolejnym polskim ośrodkiem, który współpracuje na polu dualnego kształcenia z DHBW jest Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie (dalej jako: ALK). Organizacja kształcenia podzielona jest w ten sposób, że trzy akademickie moduły realizowane są w Mannheim, a trzy kolejne w Warszawie. ALK uruchomiła także magisterski program „Zarządzanie w środowisku wirtualnym”, który realizu-

je we współpracy z Orange. ALK współpracuje także z CD Projekt oraz Gemius. Andrzej Koźmiński, założyciel ALK, wskazuje, że w ramach współpracy „studenci odbywają staże w firmach z obszaru nowych technologii i mediów (...) specjaliści z tych firm przychodzą do nas na wykłady, (...) prace, które studenci przygotowują, są rozwiązaniami konkretnych problemów, które pojawiają się w tej firmie”<sup>67</sup>.

Dalsza popularyzacja tego modelu może w istotnym stopniu wpłynąć nie tylko na ułatwienie studentom rozpoczęcia aktywności zawodowej, ale także podwyższyć jakość kształcenia.

### **Umowa o pierwszą pracę i preferencyjna składka na ubezpieczenie emerytalne i rentowe**

Rozwiązaniem komplementarnym wobec popularyzacji dualnego systemu kształcenia na uczelniach mogłaby być zmiana ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy<sup>68</sup> (dalej jako: KP) poprzez dodanie do już istniejących nowego typu umowy o pierwszą pracę. Propozycja analogicznego rodzaju umowy, ukierunkowana na wzrost poziomu zatrudnienia, przedstawiona została w 2006 roku przez premiera Francji Dominique’a de Villepina.

Zgodnie z francuskim projektem umowa o pierwszą pracę (CPE, contrat première embauche) miała być przeznaczona dla

<sup>65</sup> A. Turek, Gdy studia naprawdę zapewniają pracę. Studenci w Opolu zaczęli naukę w innowacyjnym systemie, <http://innpoland.pl/115819,gdy-studia-na-prawde-zapewniaja-prace-studenci-w-opolu-zaczeli-nauke-w-innowacyjnym-systemie>, dostęp: 30 lipca 2016 r.

<sup>66</sup> M. Magdziarz, Studia dualne w miejskich spółkach, <http://www.opole.pl/studia-dualne-w-miejskich-spolkach/>, dostęp: 25 lipca 2016 r.

<sup>67</sup> A. Wittenberg, Dla absolwentów jest w Polsce praca. Andrzej Koźmiński znalazł na nią receptę, <http://natemat.pl/67301,dla-absolwentow-jest-w-polsce-praca-andrzej-kozminski-znalazl-na-nia-recepte>, dostęp: 20 lipca 2016 r.

<sup>68</sup> T.j.: Dz. U. z 2014 r., poz. 1502 ze zm.

osób w wieku poniżej 26 lat, podejmujących pracę w przedsiębiorstwach zatrudniających powyżej 20 osób. Projekt przewidywał także, że umowa taka mogłaby być rozwiązana bez podania przyczyny. Regulował on także okresy wypowiedzenia, które uzależnione były od długości trwania stosunku pracy i wynosić dwa tygodnie – jeżeli zwalniany pracownik pracował mniej niż pół roku od zawarcia umowy lub miesiąc – jeżeli okres od chwili zawarcia umowy był dłuższy niż 6 miesięcy<sup>69</sup>.

Mimo iż ani jedna z tych propozycji nie weszła w życie oraz pomimo skierowania programu w stronę osób z niskim wykształceniem, co, jak się wydaje, odbiegało od początkowego kierunku prac, przedstawione rozwiązania zasługują na uwagę. Polski system pracy, oparty głównie o przepisy prawa pracy, mógłby zostać uzupełniony o szczególną formę umowy o pierwszą pracę. Mogłaby one mieć zbliżony charakter do obowiązujących obecnie przepisów o zatrudnianiu młodocianych (art. 190-205 KP) oraz regulacji umowy o rzemieślnicze przygotowanie zawodowe (art. 206 KP). Głównym celem takiej umowy mogłoby być przygotowanie absolwenta do pracy powiązanej bezpośrednio z jego kierunkiem studiów. Zawierana byłaby na czas określony z odpowiednio zmodyfikowanymi przepisami dotyczącymi wypowiedzenia umowy. Z tym typem umowy mogłoby się łączyć element gratyfikacyj-

ny i rekompensujący pracodawcy ryzyko zatrudnienia absolwenta w postaci preferencyjnej składki na ubezpieczenie emerytalne i rentowe, która obecnie przewidziana jest dla ubezpieczonych prowadzących pozarolniczą działalność gospodarczą w pierwszych 24 miesiącach kalendarzowych od dnia rozpoczęcia wykonywania działalności gospodarczej (zob. art. 18a ustawy z dnia 13 października 1998 r. o systemie ubezpieczeń społecznych<sup>70</sup>). Taki wynagradzający charakter rozwiązań postulowany jest także w literaturze z zakresu badań nad UBC<sup>71</sup>.

Namiastką tych rozwiązań na poziomie samorządowym są instrumenty ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy<sup>72</sup> (dalej jako: u.p.z.). Nowelizacja z 2014 r. wprowadziła możliwość refundacji pracodawcy kosztów poniesionych na składki na ubezpieczenia społeczne należne od pracodawcy za skierowanych do pracy bezrobotnych do 30 roku życia, którzy podejmują zatrudnienie po raz pierwszy w życiu (art. 60c ust. 1 u.p.z.). Refundacja przysługuje przez okres do 12 miesięcy (art. 60c ust. 2 u.p.z.). Ponadto, na podstawie dodanego w 2015 r. art. 150f u.p.z. starosta może zawrzeć umowę, na podstawie której refunduje pracodawcy lub przedsiębiorcy przez okres 12 miesięcy część kosztów poniesionych na wynagrodzenia, nagrody oraz składki na ubezpieczenia społeczne skierowanych bezrobotnych do 30 roku życia, w wysokości uprzednio uzgod-

<sup>69</sup> A. Zubrzycka: *Francja – umowa o pierwszą pracę*, „Polityka Społeczna” nr 3 (2006), s. 20, [za:] Barbara Surdykowska, *Budowa modelu flexicurity – zadanie dla europejskiego rynku pracy*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,1736.pdf>, s. 108-109. Szerzej na temat projektu: Rafał Kruska, „Batalia o CPE” w kontekście kryzysu szkolnictwa wyższego we Francji, „Teżniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 3 (47), s. 69-83.

<sup>70</sup> T.j.: Dz. U. z 2016 r., poz. 963.

<sup>71</sup> Zob. Science Business Innovation Board AISBL, *Making industry-university partnerships work...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>72</sup> T.j.: Dz. U. z 2016 r., poz. 645.

nionej, nieprzekraczającej jednak kwoty ustalonej jako iloczyn liczby zatrudnionych skierowanych bezrobotnych w miesiącu oraz kwoty minimalnego wynagrodzenia za pracę obowiązującej w ostatnim dniu zatrudnienia każdego rozliczanego miesiąca i składek na ubezpieczenia społeczne od refundowanego wynagrodzenia.

Powyższe obowiązujące obecnie instrumenty dotyczą jednak tylko osób bezrobotnych w rozumieniu art. 2 ust. 2 ustawy o promocji zatrudnienia. Problem w tym, że odsetek osób w wieku 25-29 z wyższym wykształceniem, tj. w wieku absolwenckim, jest bardzo mały i w IV kwartale 2014 r. wynosił ok 6% ogółu bezrobotnych w Polsce<sup>73</sup>. Należy pamiętać, że wyższe wykształcenie jest także równoznaczne z ukończeniem studiów licencjackich, co oznacza, że wiek absolwenta może być niższy i wynosić 22-23 lat. W grupie 20-24 lat odsetek zarejestrowanych bezrobotnych z wyższym wykształceniem wynosił w IV kwartale 2014 r. ok. 2,7%<sup>74</sup>. Można więc jednoznacznie stwierdzić, że w praktyce

odsetek absolwentów korzystających z tych instrumentów jest niewielki. Jest to jednak model, który z powodzeniem mógłby być zastosowany w odniesieniu do absolwentów podejmujących pierwszą pracę, tym bardziej, że nie jest obcy polskiemu systemowi.

### Prace dyplomowe dla potrzeb gospodarki i rola konwentu uczelni

Zbliżonym w założeniach do projektu Demola jest funkcjonujący od 2009 r. do 2011 r. program „Uniwersytet Łódzki dla pracodawców”. W ramach tych działań powstał projekt o nazwie „Praktyka dla nauki, nauka dla praktyki - pilotażowy projekt staży naukowców w przedsiębiorstwach”, na podstawie którego utworzono „Model Efektywnej Współpracy przy realizacji prac dyplomowych dla potrzeb gospodarki”, szczegółowo opisujący proces pisania prac dyplomowych na zamówienie wybranych przedsiębiorstw. Na podstawie projektu zainicjowano całą gamę działań pod marką „Uniwersytet Łódzki dla pracodawców”<sup>75</sup>. Zainicjowany w ten sposób pro-

<sup>73</sup> Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Statystyczny Pracy*, Warszawa 2015, s. 189.

<sup>74</sup> Tamże.

<sup>75</sup> Szerzej na temat programu, zob.: J. Berlińska, M. Kozakiewicz, J. Pacura, *Model Efektywnej Współpracy*



gram kontynuowany jest obecnie pod nazwą „Praktyczny dyplom”. Ponadto na większości wydziałów funkcjonują Wydziałowe Rady Pracodawców oraz wydziałowi koordynatorzy współpracy z pracodawcami i biznesem, a koordynacją zajmuje się Centrum Karier i Współpracy z Pracodawcami. Program „Praktyczny dyplom” daje przedsiębiorstwom możliwość zgłoszenia propozycji tematów prac dyplomowych, które następnie są realizowane przez studentów UŁ.

Przykładem wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy są także działania podejmowane przez Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (dalej jako: UKSW). Na podstawie Zarządzenie z dnia 31 października 2014 r. w sprawie modelu współpracy z pracodawcami (dalej jako: Zarządzenie)<sup>76</sup> wprowadzono trzy podmioty, których zadaniem jest współpraca z pracodawcami. W pierwszej kolejności na uwagę zasługuje Wydziałowa Rada Biznesu (dalej jako: WRB, Rada Biznesu)<sup>77</sup>. Do zadań WRB należy: opiniowanie projektów efektów kształcenia, projektów programów studiów oraz projekty profili absolwenta; przedstawia propozycje dostosowania oferty edukacyjnej do aktualnych potrzeb rynku pracy i gospodarki opartej na wiedzy, w tym nowych kierunków i specjalności oraz studiów podyplomowych na danym wydziale UKSW. Rada Biznesu

możne ponadto opiniować projekt strategii rozwoju danego wydziału UKSW i dokumenty programowe wydziału UKSW w zakresie dotyczącym współpracy z pracodawcami oraz może przedstawiać propozycje w zakresie wskazywania obszarów kształcenia dla praktyki i dotyczące komercjalizacji wyników badań naukowych (§6 Zarządzenia).

Drugim podmiotem, którego rolę warto nieco szerzej omówić, jest konwent. Istnienie tego typu podmiotu przewiduje Prawo o szkolnictwie wyższym. Zgodnie z art. 60 ust. 4 p.s.w.: „W publicznej uczelni, jeżeli statut tak stanowi, obok senatu lub organu kolegialnego może działać konwent”. Jego powołanie jest jednak, w odróżnieniu od publicznej uczelni zawodowej (ust. 4a), fakultatywne. Skład konwentu uczelni publicznej, z wyłączeniem publicznej uczelni zawodowej, mogą tworzyć przedstawiciele: 1) organów samorządu terytorialnego i zawodowego; 2) instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych; 3) organizacji pracodawców oraz, jeżeli statut tak stanowi, organizacji samorządu gospodarczego; 4) przedsiębiorców i instytucji finansowych; 5) uczelni (art. 63 ust. 1 p.s.w.).

Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 23 czerwca 2016 r.<sup>78</sup> przewiduje większą autonomię uczelni w zakresie określania szczegółowego składu konwentu oraz sposobu powoływania jego członków, z zastrzeżeniem, że w skład konwentu mają wchodzić przedstawiciele otoczenia społeczno-

*przy realizacji prac dyplomowych dla potrzeb gospodarki, Łódź 2011.*

<sup>76</sup> Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie Nr 68/2014. Tekst zarządzenia dostępny na stronie: <https://monitor.uksw.edu.pl/docs/download/aac578a3c-c924b1950b47265c55c66b3>, dostęp: 27 lipca 2016 r.

<sup>77</sup> Zob. §3 Zarządzenia.

<sup>78</sup> Ustawa o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, druk sejmowy nr 556. W stanie prawnym na dzień 11 sierpnia 2016 r. ustawa oczekuje na podpis Prezydenta.



-gospodarczego uczelni i samorządu terytorialnego, którzy stanowiąc mają nie mniej niż połowę składu oraz przedstawiciele uczelni (art. 1 pkt 18.). Zmiana ta polega zatem na obligatoryjnym udziale w składzie konwentu uczelni publicznej, jeżeli jego powołanie zostało przewidziane w statucie, przedstawiciele niesprecyzowanego bliżej otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni.

W związku z tym, iż konwent może pełnić rolę segmentu peryferyjnego, swoistej organizacji pomostowej, która odzwierciedlałaby więź uczelni z interesariuszami zewnętrznymi<sup>79</sup>, należałoby rozważyć zmianę charakteru powołania konwentu w kierunku jego obligatoryjności. Ponadto może on stanowić strukturę organizacyjną przyjazną dla dzielenia się wiedzą i jej wykorzystaniem. Jego obligatoryjność mogłoby w konsekwencji prowadzić do stworzenia przestrzeni z pogranicza UBC, gdzie docelowo powstawałyby projekty współpracy uczelni, samorządów i przedsiębiorców.

### 2.5.1. Modelowa współpraca uczelni i otoczenia społeczno-gospodarczego

Ciekawym przykładem współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym jest fiński program Demola. Rozpoczął się on w 2008 r. w Tampere – trzecim największym mieście Finlandii w ramach programu New factory. W projekcie biorą udział 3 ośrodki akademickie: Uniwersytet w Tampere, Po-

litechnika w Tampere oraz Uniwersytet Nauk Stosowanych w Tampere. Obecnie funkcjonuje w 13 różnych ośrodkach w Europie i na świecie<sup>80</sup>. Cały projekt New factory, w ramach którego realizowane są także mniejsze przedsięwzięcia takie jak: Protomo (Prototyp), Suuntamo (First Customer) oraz Startupstairs (Start-upy), jest finansowany z budżetu miasta, regionu Tampere, czterech uczelni wyższych oraz prywatnego przedsiębiorstwa. Budżet roczny przekazywany jednej z uczelni uczestniczącej w projekcie wynosi ok. 60 tys. euro. Efekty New Factory są dwustronne, studenci mają możliwość udziału w projektach, co jest cennym doświadczeniem na rynku pracy, a przedsiębiorcy korzystają ze skutecznego, mało ryzykownego i niskobudżetowego efektu ich pracy w postaci rozwoju produktów opartych na potrzebach klientów.

Program Demola w 2014 r. objął 1600 studentów, 350 pracowników naukowych z 40 uniwersytetów. Przedmiotem prac było 350 projektów zgłoszonych przez przedsiębiorstwa, które zaowocowały stworzeniem nowych miejsc pracy, start-upów, technologii, patentów, projektów badawczych i wzorniczych, zwiększając tym samym konkurencyjność regionu. Od początku funkcjonowania programu do studentów trafiło ponad 1 mln euro opłat licencyjnych. W przeliczeniu na pojedyncze zespoły kwota ta wynosiła od 3-25 tys. euro. Dzieje się tak, ponieważ prawa własności intelektualnej pozostają po stronie twórców danego rozwiązania, tj. interdyscyplinarnych zespołów studenckich. Firmy nabywają te prawa lub licencje do

<sup>79</sup> Szerzej na temat roli konwentu: A. Piotrowska-Piątek, *Relacje szkół wyższych z interesariuszami zewnętrznymi*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, nr 1923 (2014), s. 167-178.

<sup>80</sup> Demola, <http://www.demola.net/>, dostęp 25 lipca 2016 r.

produktów lub usług. Program cieszy się powodzeniem dzięki wsparciu dużych firm partnerskich, wśród których znaleźli się m.in.: Nokia, Intel, ABB, BlackBerry, Saab, Ericsson, Huawei, Sony, Canon, Ruukki, Radisson, czy Gorenje.

W 2012 roku program otrzymał Nagrodę Innowacji Regionu Morza Bałtyckiego w 2012 roku jako najlepszy transgraniczny i międzysektorowy innowator w ramach zrównoważonego rozwoju i globalnego rozwoju. Demola to również program, który zaliczany jest przez studentów jako przedmiot na większości uczelni w Finlandii, związany z nabywaniem praktycznego doświadczenia we współpracy z przedsiębiorstwami<sup>81</sup>.

Program ten jest obecny także w Polsce w ramach projektu BSR InnoReg<sup>82</sup>. Z jego twórcami współpracuje Podlaska Fundacja Rozwoju Regionalnego (dalej jako: PFRR). Przedstawiciele PFRR odbyli wizyty studyjne w Finlandii w 2009<sup>83</sup> i 2011 r. We wrześniu 2014 r., w ramach projektu EUniverCities<sup>84</sup>, przedstawiciele miasta Lublina, Politechniki Lubelskiej oraz Uniwersytetu Medycznego w Lublinie wzięli udział w wyjeździe do Tampere, gdzie zapoznali się z dzia-

łaniem projektu Demola w praktyce<sup>85</sup>. Pekka Silven, dyrektor projektu Demola w miejscowości Oulu, wystąpił 16 czerwca 2016 r. w Krakowie na konferencji Impact'16, zorganizowanej pod patronatem m.in. Ministerstwa Rozwoju oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego<sup>86</sup>, gdzie wg relacji „podzielił się ze słuchaczami efektami swojej pracy nad «żywym laboratorium», gdzie mieszkańcy miasta Oulu eksperymentują z nowymi technologiami. Powstają one w wyniku wspólnego wysiłku i pogłębionej współpracy uniwersytetów, centrów badawczych, korporacji oraz sektora publicznego. Projekt Demola (...) łączy sektor biznesu ze studentami, którzy rozwijają innowacyjne produkty w wersji demo w ramach interdyscyplinarnych zespołów. Firmy oddelegowują swojego pracownika, który wraz ze studentami na równych zasadach opracowuje rozwiązanie. Rozwój nowych produktów następuje na przecięciu kilku różnych sektorów, takich jak informacja i komunikacja, nanotechnologia, nauki przyrodnicze, czyste technologie i przemysł kreatywny<sup>87</sup>».

## 2.6. Możliwość przekazania 1 proc. należnego podatku CIT na uczelnię lub jednostkę naukową

Pomysł wprowadzenia możliwości przekazania 1 proc. należnego podatku CIT

<sup>81</sup> Departament Polityki Regionalnej Urzędu Marszałkowskiego Województwa Lubelskiego (2014), *Raport z etapu 5 Implementation Plan*, s. 35-41, [http://www.lubelskie.pl/img/userfiles/files/PDF/ZAGRANICA/Regionalny\\_Plan\\_Implementacyjny\\_na\\_bazie\\_dobrych\\_praktyk\\_TR3S\\_PL.pdf](http://www.lubelskie.pl/img/userfiles/files/PDF/ZAGRANICA/Regionalny_Plan_Implementacyjny_na_bazie_dobrych_praktyk_TR3S_PL.pdf), dostęp 23 lipca 2016 r.

<sup>82</sup> Opis projektu projektu BSR InnoReg dostępny na stronie: <http://bsr.pfrr.pl/>, dostęp: 25 lipca 2016 r.

<sup>83</sup> Opis spotkania oraz materiały z modułu szkoleniowego dostępne na stronie: <http://www.pfrr.pl/45.htm?dokument=2492>, dostęp: 25 lipca 2016 r.

<sup>84</sup> Opis projektu dostępny na stronie: <http://eunivercitiesnetwork.com/>, dostęp 26 lipca 2016 r.

<sup>85</sup> Sprawozdanie z wyjazdu dostępne na stronie: <http://www.bip.lublin.eu/bip/um/index.php?t=200&id=223779>, dostęp: 26 lipca 2016 r.

<sup>86</sup> Szczegółowy program konferencji Impact'16: 4.0 Economy dostępny na stronie: <http://www.impactcee.com/>, dostęp: 27 lipca 2016 r.

<sup>87</sup> *Doradcy Przyszłości na Impact'16*, <http://doradcyprzyszlosci.pl/doradcy-przyszlosci-na-impact16/>, dostęp: 22 czerwca 2016 r.

na rzecz uczelni lub jednostek naukowych nie jest nowy. W 2012 r. ramach konferencji pt. „Biznes dla Uczelni, Uczelnie dla Biznesu”<sup>88</sup> podpisano deklarację pt. „Gospodarka dla uczelni, uczelnie dla gospodarki”, w której stwierdzono m.in.: „Wiedza praktyczna oraz kształcenie umiejętności i kompetencji społecznych studentów stanowi dopełnienie wiedzy teoretycznej, przekazywanej w trakcie studiów – uzasadnione zaangażowanie wybitnych praktyków w proces kształcenia powinno być najwyższą troską uczelni i jej partnerów z otoczenia gospodarczego”<sup>89</sup>. W ramach tych prac zaproponowano także, by firmy mogły przekazywać 1 proc. należnego podatku CIT na wybraną uczelnię lub jednostkę naukową. Korelatem zachęcającym przedsiębiorstwa do współpracy miała być możliwość odroczenia opodatkowania dochodów z tytułu wniesienia przez m.in. uczelnie wyższe, instytuty badawcze oraz twórców, wkładu do spółki kapitałowej w postaci własności intelektualnej. Postulat ten został powtórzony w październiku 2012 r.<sup>90</sup> oraz w marcu<sup>91</sup> (wówczas sprzeciwił mu się

ówczesny minister finansów) i październiku 2013 r.<sup>92</sup> Po zmianie na stanowisku ministra (w listopadzie 2013 r.) ostatecznie wprowadzono jedynie odroczenie opodatkowania (art. 12 ust. 1b pkt 5 w zw. z art. 4a pkt 23 i 24 ustawy z dnia 15 lutego 1992 r. o podatku dochodowym od osób prawnych<sup>93</sup>, dalej jako: ustawa o CIT). Zgodnie z komunikatem Ministerstwa Finansów celem tego rozwiązania miało być „ułatwienie procesu komercjalizacji wyników prac badawczo-rozwojowych wytworzonych przez jednostki naukowe i twórców”<sup>94</sup>. Pominęto jednak drugi element mechanizmu, pozbawiając uczelnie zachęty do współpracy z przedsiębiorstwami.

Postulat wprowadzenia odpisu 1% CIT na rzecz uczelni i jednostek naukowych został powtórzony w opublikowanym we wrześniu 2015 r. dokumencie pt. „Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015-2030”<sup>95</sup>. Możliwość przekazania 1 proc. należnego podatku dochodowego od osób prawnych (CIT) na rzecz uczelni lub jednostek

<sup>88</sup> Komunikat Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 maja 2012 r., *Uczelnie dla biznesu, biznes dla uczelni*, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/uczelnie-dla-biznesu-biznes-dla-uczelni.html>, dostęp: 3 sierpnia 2016 r.

<sup>89</sup> Tekst deklaracji dostępny na stronie: [http://www.agh.edu.pl/fileadmin/default/templates/images/Aktualnosci/wydarzenia/deklaracja\\_gospodarka\\_dla\\_uczelni\\_uczelnie\\_dla\\_gospodarki.pdf](http://www.agh.edu.pl/fileadmin/default/templates/images/Aktualnosci/wydarzenia/deklaracja_gospodarka_dla_uczelni_uczelnie_dla_gospodarki.pdf), dostęp: 3 sierpnia 2016 r.

<sup>90</sup> Komunikat Polskiej Agencji Prasowej z dnia 27 marca 2013 r., *Plany resortu nauki: wsparcie innowacji i współpraca z gospodarką*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news.392487,plany-resortu-nauki-wsparcie-innowacji-i-wspolpraca-z-gospodarka.html>, dostęp: 3 sierpnia 2016 r.

<sup>91</sup> Komunikat Polskiej Agencji Prasowej z dnia 27 marca 2013 r., *Kudrycka chce, by 1 proc. z CIT na naukę obowiązywał od 2014 r.*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news.394694,kudrycka-chce-by-1-proc-z-cit-na-nauke-obowiazawal-od-2014-r.html>, dostęp:

3 sierpnia 2016 r.

<sup>92</sup> Komunikat Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 października 2013 r., *Prof. Maria Elżbieta Orłowska z wizytą w Japonii*, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/prof-maria-elzbieta-orlowska-z-wizyta-w-japonii.html>, dostęp: 3 sierpnia 2016 r.

<sup>93</sup> Tj.: Dz. Z 2014 r., poz. 851 ze zm.

<sup>94</sup> Komunikat Ministerstwa Finansów dostępny na stronie: [http://www.finance.mf.gov.pl/cit/wyjasnienia-i-komunikaty/-/asset\\_publisher/d80/content/zmiany-w-opodatkowaniu-podatkiem-dochodowym-od-osob-prawnych-od-1-stycznia-2015-r/](http://www.finance.mf.gov.pl/cit/wyjasnienia-i-komunikaty/-/asset_publisher/d80/content/zmiany-w-opodatkowaniu-podatkiem-dochodowym-od-osob-prawnych-od-1-stycznia-2015-r/), dostęp 6 sierpnia 2016 r.

<sup>95</sup> Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015-2030*, [b.m.] 2015, s. 35. Program dostępny na stronie: [http://www.nauka.gov.pl/g2/orginal/2015\\_09/ccdc12e22cdc548b16002ab2c199ba7.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/orginal/2015_09/ccdc12e22cdc548b16002ab2c199ba7.pdf), dostęp 3 sierpnia 2016 r.

naukowych w rozumieniu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym byłoby formą wynagradzania uczelni<sup>96</sup> i pozwalałoby uzyskać jej dodatkowe źródła finansowania. Rozwiązanie to stanowiłoby zachętę dla płatników CIT do zacieśnienia współpracy z uczelniami.

### 3. RYNEK PRACY A KADRA SPECJALISTYCZNA

Przedstawione uwagi i rekomendacje dotyczyły poprawy sytuacji absolwentów na polskim rynku pracy. Formułowane były przede wszystkim z myślą o interesie samych absolwentów (w dalszej kolejności, także pracodawców, konsumentów i środowiska akademickiego). Nie ulega wątpliwości, że to właśnie studenci i absolwenci ponoszą największe koszty słabej kondycji polskich uczelni wyższych, problemów na rynku pracy oraz panującego „rozłamu” między tymi rzeczywistościami. Wykazane zostało, że aktualna sytuacja absolwentów daleka jest od stanu optymalnego i wiele można w tej dziedzinie zmienić.

Alumni nie są jednak jedynymi poszkodowanymi przez system wadliwych rozwiązań kształtujących model szkolnictwa wyższego i warunki rynku pracy. Wszechstronna analiza ujawnia, że konsekwencje wadliwych regulacji ponoszą również inni obywatele i nie jest przesadą stwierdzenie, że zbiorową ofiarą zaniedbań stało się całe polskie społeczeństwo. Prawdziwość tej tezy wykazana zostanie na, zaprezentowanym

poniżej, przykładzie losów kształceniowej w Polsce kadry specjalistycznej.

Można zaryzykować stwierdzenie, że szereg przyjętych obecnie mechanizmów prowadzi do paradoksalnej sytuacji, w której wielu absolwentów studiów finansowanych ze środków publicznych ma trudności ze znalezieniem pierwszej pracy, a zarazem wciąż występuje niedobór wysoko wykwalifikowanych specjalistów w szeregu zawodów mimo że wiele osób jest przygotowywanych do ich wykonywania na państwowych studiach.

#### 3.1 Zapobieganie zjawisku emigracji pracowników wysoko wykwalifikowanych

Prezentowane w niniejszym artykule rekomendacje w odniesieniu do wskazanych wyżej dwóch obszarów stanowią zasadniczo krytyczną refleksję na temat problemów współczesnego polskiego szkolnictwa wyższego, które wydaje się „nie nadążać” za wymogami rynku pracy, a więc i oczekiwaniami pracodawców oraz samych absolwentów. Przykrą konsekwencją tego stanu jest emigracja zarobkowa absolwentów, która (co gorsza) nieuchronnie wiąże się z koniecznością wykonywania przez nich zawodu nieodpowiadającemu zdobytemu wykształceniu oraz zajmowaniu stanowiska poniżej kwalifikacji pracownika.

Ta generalna i pesymistyczna teza nie znajduje jednak zastosowania do wszystkich absolwentów. Z wyników powszechnie dostępnych badań wynika,

<sup>96</sup> Zob. Science Business Innovation Board AISBL, *Making industry-university partnerships work...*, dz. cyt., s. 49.

iz grupa emigrujących jest bardzo niejednorodna, a w jej skład wchodzi zarówno osoby o mniej atrakcyjnym (z punktu widzenia pracodawców) wykształceniu, jak i osoby dysponujące specjalistycznym przygotowaniem, które bez problemu odniosłyby sukces zawodowy na rodzimym rynku pracy. „Należy pamiętać, że wyjazd polskich absolwentów szkół wyższych nie musi wynikać ze złej struktury kształcenia (struktury podaży kierunków nauczania), a z obiektywnych różnic w wysokości wynagrodzeń pomiędzy Polską, a innymi krajami rozwiniętymi oraz względnej łatwości uczestnictwa Polaków w zagranicznych rynkach pracy. W szczególności dotyczy to UE, której rynek pracy był stopniowo liberalizowany dla Polaków od 2004 r. przez kolejne 7 lat. Pomimo szybkiej konwergencji polskiej gospodarki do bogatszych gospodarek UE, w 2014 r. przeciętne nominalne wynagrodzenie brutto w Polsce było ok. 3-krotnie niższe niż przeciętna dla krajów UE. Można jedynie przypuszczać, że gdyby kształcenie studentów w Polsce było lepiej przygotowane do uwarunkowań krajowego rynku pracy, to zdecydowanie mniej Polaków zdecydowałoby się na wyjazd za granicę”<sup>97</sup>.

Choć z punktu widzenia aksjologii ustrojowej i przyjętej przez ustrojodawcę w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. zasady odpłatności nauki w szkołach publicznych<sup>98</sup>, edukacja (w tym kształcenie

na uczelniach publicznych wyższych) uchodzi za gwarantowaną konstytucyjnie wolność<sup>99</sup>, nie sposób nie rozpatrywać jej w kategoriach ekonomicznych (tj. jako konkretnej inwestycji: wymagającej poniesienia kosztów, lecz nakierowanej na przyszły zysk) oraz w oderwaniu od okoliczności, iż „na poziomie krajowym zostały poniesione koszty związane z ich wyedukowaniem, po czym aktywność ekonomiczna tych ludzi notowana jest w innych państwach (przyczyniając się do tamtejszego rozwoju gospodarczego). W ostatnich latach można dostrzec, że coraz więcej wykształconych osób wybiera życie za granicą (...) głównie z uwagi na trudności ze znalezieniem pracy lub z uwagi na poziom wynagrodzeń. Niestety, wraz ze wzrostem liczby osób emigrujących wzrasta wysokość straty ekonomicznej z tytułu kosztów poniesionych na ich wykształcenie. Autorski szacunek wielkości straty z tytułu poniesionych wydatków na wykształcenie emigrujących absolwentów w 2013 r. wyniósł 0,8 mld PLN, ponad 3-krotnie więcej niż w 2004 r. (...). W analizowanym 10-leciu strata powiększała się średnio o ok. 12% rocznie. Wartość ta pomija aspekt wartości dodanej do PKB, powstały w przypadku, gdyby absolwenci ci wykonywali pracę w Polsce”<sup>100</sup>. Podsumowując powyższe: choć niepokojącym pozostaje oczywiście generalne zjawisko emigracji wykształconych w Polsce absolwentów, za szczególnie niepożądaną uznać należy sytuację emigrowania w celach zarobkowych wysoko wykwalifikowanej kadry pracowniczej,

<sup>97</sup> S. Kluczyński (red.), *Raport: polskie szkolnictwo wyższe a potrzeby rynku pracy*, Fundacja im. Lestawa Pagi, 2015, s. 9.

<sup>98</sup> Art. 70 ust. 2 Konstytucji stanowi: „Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością”.

<sup>99</sup> Przepis art. 70 ust. 2 nieprzypadkowo zamieszczony został przez ustrojodawcę w Rozdziale II konstytucji „Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela” w podrozdziale „Wolności i prawa ekonomiczne, społeczne i kulturalne”.

<sup>100</sup> S. Kluczyński (red.), *Raport: polskie szkolnictwo wyższe a potrzeby rynku pracy*, dz. cyt., s. 8.

w której przygotowanie zawodowe za-inwestowano publiczne środki, nie gwarantując uprzednio uzyskania „zwrotu” z tej inwestycji przez społeczeństwo.

Zjawisko to – występujące również innych państw europejskich (w tym także bogatych krajów skandynawskich), znane szerzej pod publicystycznym określeniem jako „drenaż mózgów” – choć dostrzegane w literaturze fachowej i publicystyce<sup>101</sup>, nie doczekało się jeszcze w Polsce (inaczej niż w wybranych państwach europejskich) odpowiedzi ze strony prawodawcy, która służyłaby przeciwdziałaniu lub przynajmniej ograniczeniu tej niepokojącej tendencji. Sytuację taką należy ocenić krytycznie.

Choć sygnalizowany problem nie dotyczy tylko jednej wybranej grupy zawodowej, przykładem może być tu emigracja polskich lekarzy – zjawisko, które nabrało niespotykanych wcześniej rozmiarów po przystąpieniu do Unii Europejskiej. Potęgowane jest nie tylko różnicą w wysokościach płac oferowanych absolwentom studiów medycznych w Polsce i bogatych państwach członkowskich UE, ale prowadzoną tam przemyślaną polityką w dziedzinie służby zdrowia: poza wynagrodzeniem i szerszymi perspektywami zawodowymi, oferuje się szereg udogodnień dla polskich absolwentów kierunków medycznych (np. bezpłatne kursy językowe, inne darmowe szkolenia, preferen-

cyjne warunki mieszkaniowe itp.). Nie dziwi zatem fakt, że już w 2007 r. media informowały o „pokoleniowej zapaści w specjalizacjach”, czyli luce powstałej na skutek emigracji polskich lekarzy, której – wbrew teoretycznej logice rynku (zgodnej z prostym schematem: „oddajemy swoich absolwentów bogatszym, odbieramy biedniejszym”) – nie wypełnią pracownicy z zagranicy (statystyki potwierdzały ten trend: np. w śląskiej izbie wydano 863 zaświadczenia uprawniające polskich lekarzy do pracy za granicą, a tylko 50 zezwoleń na pracę dla lekarzy cudzoziemców)<sup>102</sup>. Pięć lat później specjalistyczne branżowe pismo Polskiego Towarzystwa Higienicznego przedstawiało również pesymistyczny obraz, zgodnie z którym „emigracja lekarzy i pielęgniarek staje się problemem dla ministra zdrowia. Od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej w maju 2004 r. prawie 5 proc. personelu medycznego wystąpiło o zaświadczenia z izby lekarskiej uprawniające do pracy za granicą. Z Dolnego Śląska wyjechało bądź zamierza wyjechać 26 proc. anestezjologów (...). W szpitalach i przychodniach już dziś jest cztery tysiące wolnych etatów dla lekarzy oraz trzy i pół tysiąca dla pielęgniarek i położnych (...) w Polsce jest najniższy w Unii Europejskiej wskaźnik zatrudnienia lekarzy oraz pielęgniarek i położnych na tysiąc mieszkańców”<sup>103</sup>. Mimo upływu lat, najnowsze analizy nie dostarczają bardziej optymistycznych wniosków: według najnowszego raportu organizacji OECD „Health at Glance” 2015<sup>104</sup> – na tysiąc

<sup>101</sup>Tak np.: H. Pilonis, *Emigracja kusi lekarzy. Dlaczego chcą pracować za granicą?*, *Służba Zdrowia*, nr 34-42 z dnia 7 maja 2015 r.; B. Lisowska, *Specjalizacja: kierunek Niemcy!*, *Gazeta Wyborcza* z 29 marca 2006 r.; W. Konieczny, *Emigracja lekarzy to tykająca bomba zegarowa*, *pulsmedycyny.com.pl*, 26 lutego 2009 r.; A. Niesłuchowska, *Polska nie jest mekką dla lekarzy*, „*Świat Lekarza*”, nr 13 (2011).

<sup>102</sup>J. Watoła, *Przychodzi baba do lekarza emeryta*, *Gazeta Wyborcza* z 10 kwietnia 2007 r.

<sup>103</sup>H. Jędrkiewicz, *Problematyka migracji lekarzy specjalistów w wybranych czasopismach i na internetowych forach medyków*, „*Problemy Higieny Epidemiologii*”, nr 93(1)/2012, s. 217.

<sup>104</sup>Health at a Glance 2015 OECD Indicators, OECD

pacjentów w Polsce przypada zaledwie 2,2 lekarza, co stanowi jeden z najgorszych wyników w Unii Europejskiej. Co gorsza, sytuacja nie poprawia się i trudno oczekiwać, by zaczęła poprawiać się w najbliższej przyszłości, „prognozy nie napawają optymizmem, bo liczba lekarzy się nie zwiększa, studentów kierunków medycznych wciąż jest za mało, a 10 proc. absolwentów decyduje się na wyjazd z kraju”<sup>105</sup>.

Problem ten był już kilkakrotnie przedmiotem wystąpień przedstawicieli organów władzy publicznej, którzy skłádali zapewnienia o podjęciu działań ograniczających emigrację absolwentów, w których wykształcenie państwo (a ostatecznie: polscy podatnicy) zainwestowało. Poza powracającym często argumentem, jakoby wraz z podniesieniem się płac w służbie zdrowia, zminimalizowany został problem emigracji lekarzy i pielęgniarek<sup>106</sup>, proponowano też konkretne rozwiązania legislacyjne m.in. nowelizację przepisów regulujących model etatu rezydenckiego oraz specjalizacji, wprowadzenie zasady zaciągania obligatoryjnych pożyczek (które byłyby następnie – w przypadku podjęcia pracy w publicznym systemie lecznictwa – umarżane w kolejnych latach; w przypadku emigracji zarobkowej

dług stawałby się zwrotny)<sup>107</sup>. Wydaje się, że koncepcje te zmirzają w dobrym kierunku; sugerować należy niezwłoczne wprowadzenie takich rozwiązań prawnych, które uzależniałyby udostępnianie usług edukacyjnych (zwłaszcza drogich i owocujących podnoszeniem kwalifikacji pożądanych na rynku prac) od zobowiązania się przez przyszłego absolwenta do określonych świadczeń realizowanych w przyszłości na rzecz polskiego społeczeństwa (np. przepracowania określonego czasu w Polsce). Zobowiązanie takie przypominałoby de facto umowy kredytowe zaciągane przez studentów w państwach anglosaskich, na podstawie których uzyskują dostęp do (wyptacanych regularnie, przez okres kilku lat) środków finansowych przeznaczonych na pokrycie kosztów związanych ze zdobywaniem wykształcenia, zobowiązując się jednocześnie do spłaty zaciągniętego długu przez pierwsze lata wykonywania zawodu. Rozwiązanie takie miałoby ponadto inny pozytywny skutek: uzasadnione jest przypuszczenie, iż absolwenci prestiżowych i specjalistycznych kierunków pozostaliby w Polsce po zakończeniu trwania „okresu karencji” (prawdopodobnie fakt założenia rodziny, komfort wynikający ze stabilizacji, ugruntowanie pozycji na krajowym rynku pracy, zniechęcałyby starszych lekarzy do wyjazdu za granicę).

Publishing, Paris 2015, [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance-2015-en](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en), dostęp: 8 sierpnia 2016 r.

<sup>105</sup> JK, *W Polsce brakuje lekarzy. Co dziesiąty absolwent decyduje się na wyjazd z kraju*, <http://www.pulshr.pl/rynek-zdrowia/w-polsce-brakuje-lekarzy-co-dziesiaty-absolwent-decyduje-sie-na-wyjazd-z-kraju.29743.html>, dostęp: 8 sierpnia 2016 r.

<sup>106</sup> AT *Aby powstrzymać lekarzy i pielęgniarki przed emigracją, trzeba podnieść płace*, <http://www.pulshr.pl/rynek-zdrowia/moldach-aby-powstrzymac-lekarzy-i-pielęgniarki-przed-emigracją-trzeba-podnieśc-placę.32875.html>, dostęp: 10 sierpnia 2016 r.

Podkreślić trzeba, że aktualna regulacja konstytucyjna z art. 70 ust. 2 Konstytucji nie powinna stać na przeszkodzie wprowadzeniu w życie rekomendowanych rozwiązań. „Obecnie obowiązują-

<sup>107</sup> D. Sikora, B. Lisowska, *PO zatrzymuje lekarzy. Chcą emigrować, zapłacą za rezydenturę*, *Dziennik Gazeta Prawna* z dnia 16 września 2013 r.

ca Konstytucja RP wprowadza zasadę bezpłatności, ustanawiając wprost, że nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna, a ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością. Zdanie pierwsze art. 70 ust. 2 jest w istocie jasne. Wynika z niego, iż nauka we wszystkich szkołach publicznych, a zatem także wyższych, jest bezpłatna (...) konstytucyjna zasada bezpłatności nauczania jest swoistym wyrazem partycypacji państwa w realizacji zadań określonych w samej konstytucji, związanych z kształtowaniem ściśle określonego systemu edukacji, zapewniającego jak najszerszym grupom powszechny i równy dostęp do podejmowania i kontynuowania studiów<sup>108</sup>. Trudno stwierdzić, by zasada ta ucierpiała na skutek wprowadzenia mechani-

zmów zniechęcających do decyzji o emigracji zarobkowej w okresie kilku lat po zdobyciu kwalifikacji. Ponadto, w przypadku ewentualnych wątpliwości co do zgodności proponowanych rozwiązań z przepisami Konstytucji, rozważyć można takie ich ukształtowanie, by nie zachodziło prawdopodobieństwo ich kolizji z zasadą bezpłatności nauki, ograniczając się do składania zobowiązania przez absolwentów szkoły wyższej, którzy formalnie ukończyli już edukację akademicką, lecz nie uzyskali pełnych uprawnień do samodzielnego wykonywania zawodu (np.: w przypadku lekarzy byłby to etap specjalizacji).

Poza tym, ogólna reguła zobowiązania przyszłych absolwentów do „odpracowania” w kraju zainwestowanych w nich środków nie wyklucza przecież wprowadzenia rozwiązań, które złagodziłyby jej represyjność (np. poprzez klauzule umożliwiające zwolnienie się absolwenta od złożonego zobowiązania

<sup>108</sup>P.J. Lewkowicz, *Autonomia uczelni wyższych w Polsce, a ich finansowanie ze środków publicznych*, [w:] L. Eteł, M. Tyniewicki (red.), *Finanse publiczne i prawo finansowe: realia i perspektywy zmian: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Eugeniuszowi Ruśkowskiemu*, Białystok 2012, s. 146.





poprzez świadczenie alternatywne, np. zapłatę zdefiniowanej sumy pieniężnej lub przyznanie określonego organowi władzy publicznej kompetencji pozwalającej na uwolnienie od obowiązku wynikającego z oświadczenia na zasadzie wyjątku, „w szczególnym przypadku”). Analiza orzecznictwa sądowego prowadzić może również do wniosku, iż polskie sądy, w tym zwłaszcza Sąd Najwyższy, zasadniczo dopuszczają (uznając ją za zgodną z obowiązującym prawem, w tym Konstytucją i Kodeksem cywilnym) praktykę zobowiązywania się przez osobę, której edukacja jest finansowana, do „odpracowania” w przyszłości wartości odpowiadającej przeznaczonym środkom. Czynności prawne kreujące takie zobowiązanie nie ograniczają konstytucyjnej zasady wolności zatrudnienia, nie wchodzą też w konflikt z zasadami współżycia społecznego<sup>109</sup>.

Warto dodać, że propozycję kompleksowych zmian przepisów dotyczących kształcenia lekarzy i programów kształcenia przed- i podyplomowego zdecydowanie poparł Rzecznik Praw Pacjentów, podkreślając w oficjalnym piśmie do Ministra Zdrowia: „Biorąc pod uwagę, że szkolenie lekarzy w ramach rezydentur jest finansowane ze środków budżetowych, a część wykwalifikowanej kadry medycznej emigruje po zakończeniu szkoleń do krajów, w których zawód lekarza jest lepiej opłacany, celowe jest uzależnienie uczestnictwa w takim szkoleniu od zobowiązania przyszłych specjalistów do przepracowania określonego czasu w Polsce, w systemie ubezpieczeń zdrowotnych (rozwiązania o charakterze lojalnościowym stosowa-

ne są powszechnie zarówno w administracji publicznej oraz sektorze prywatnym<sup>110</sup>). Wrażona w ten sposób opinia stanowi zapewne kolejną, nie pierwszą już próbę poprawy sytuacji polskiego pacjenta, lecz – podobnie jak przy poprzednich inicjatywach – napotyka na natychmiastowy i zdecydowany opór ze strony środowiska lekarskiego<sup>111</sup>.

Docelowe rozwiązania normatywne mogą mieć różny kształt, a ustawodawca – w przypadku woli wptynięcia na to, by wykształceni na podstawie publicznych środków absolwenci – dysponuje szeroką paletą instrumentów zapobiegających imigracji bezpośrednio po studiach wysoko wykwalifikowanych specjalistów wykształconych ze środków publicznych. Poza składanym przed rozpoczęciem studiów zobowiązaniem do zwrotu kosztów kształcenia w przypadku rozpoczęcia pracy za granicą na przestrzeni pierwszych kilku lat po ukończeniu studiów, rozważyć można także uruchomienie przez administrację rządową specjalnego programu kredytowego, dzięki któremu studenci studiów niestacjonarnych (płatnych) nie ponosiliby ich kosztów w trakcie pobierania nauki, a wydatki zostałyby pokryte w oparciu o środki pochodzące z programu, których zwrot następowałby w trakcie wykonywania pracy. Zaletą takiego programu mogłoby być nie tylko zwolnienie od obowiązku płacenia „czesnego” za studia niestacjonarne

<sup>110</sup> Wystąpienie Rzecznika Praw Pacjenta do Ministra Zdrowia z dnia 8 grudnia 2015 r.

<sup>111</sup> Lekarze protestują przeciw obowiązkowi pracy w Polsce po rezydenturze, „Dziennik Gazeta Prawna” z dnia 7 stycznia 2016 r., D. Stec-Fus, Odpracowanie kształcenia to dziś konieczność, <http://www.dziennikpolski24.pl/artykul/9283773.odpracowanie-kształcenia-to-dzis-koniecznosc,id,t.html>, dostęp: 10 sierpnia 2016 r.

<sup>109</sup> Tak np.: wyrok Sądu Najwyższego z dnia 21 listopada 2011 r., sygn. II PK 48/11.



i uzyskanie wykształcenia na kierunkach medycznych przez osoby z ubogich rodzin, ale i zagwarantowanie pewności i stabilizacji zatrudnienia. Instytucja koordynująca taki program (poza finansowaniem studiów płatnych) pośredniczyłaby w relacjach absolwentów szkół medycznych z podmiotami krajowej służby zdrowia. W efekcie, studenci studiów niestacjonarnych – w przypadku zawarcia takiej „umowy kredytowej” – zyskiwaliby liczne ułatwienia: brak opłat za studia niestacjonarne oraz gwarancję zatrudnienia po studiach, a ich zobowiązanie obejmowałoby późniejszą spłatę kredytu (w formie potrącanej części wynagrodzenia w krajowej służbie zdrowia).

## Rekomendacje

Z uwagi na autonomiczny charakter działań uczelni rekomendacje dotyczące ułatwienia absolwentom szkół wyższych rozpoczęcia aktywności na rynku pracy nie mogą się ograniczać do zmian

w aktach prawa powszechnie obowiązującego. Rekomendacje dotyczące zmian prawnych likwidujących bariery dla podwyższania jakości kształcenia i zachęcających do współdziałania z pracodawcami muszą zostać uzupełnione przez propozycje dobrych praktyk, które mogą zostać wprowadzone na poziomie uczelni przy ewentualnym wsparciu ze strony innych instytucji publicznych.

**W zakresie poprawy przygotowania studentów do udziału w rynku pracy w ramach wewnętrznych struktur uczelni i systemu szkolnictwa wyższego rekomendacje obejmują następujące zmiany:**

1. Zmiana przepisów rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie nagród ministra dla nauczycieli akademickich dotycząca nagród za osiągnięcia dydaktyczne prowadząca do: poszerzenia listy laureatów, eliminacji warunku formalnego polegającego na przedstawieniu

aż trzech rekomendacji autorstwa osób posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego oraz uwzględnienie w procesie oceny głosu społeczności studenckiej oraz opinii przedstawicieli pracodawców lub ich organizacji.

**2.** Położenie nacisku na kształtowanie i rozwijanie kompetencji transferowalnych przez tworzenie programów grantowych premiujących wykładowców, którzy wykorzystują podczas zajęć formy interaktywne i ćwiczenia wymagające kooperacji.

**3.** Premiowanie dydaktyków wykorzystujących nowatorskie metody przekazywania wiedzy (e-learning, praca w grupach, peer learning, symulacje procesów decyzyjnych, debaty, wykorzystanie nowoczesnych narzędzi technologicznych, projekty międzygeneracyjne itd.) poprzez system nagród i dodatków do wynagrodzeń.

### **W zakresie relacji uczelni z pracodawcami można przedstawić następujące rekomendacje:**

**1.** Zmiana Kodeksu pracy poprzez dodanie nowego typu umowy o pracę tzw. umowy o pierwszą pracę. Celem tej umowy byłoby przygotowanie absolwenta do pracy w zawodzie. Miałaby ona charakter umowy na czas określony (np. 12 miesięcy). Podmiotem, oprócz pracodawcy, uprawnionym do skorzystania z tej formy umowy o pracę byłby absolwent, który nie ukończył 26 roku życia i do momentu podpisania umowy nie pracował na umowę o pracę.

**2.** Zmiana ustawy o systemie ubezpieczeń społecznych poprzez wprowadzenie preferencyjnej składki na ubezpieczenie emerytalne i rentowe, która obecnie przewidziana jest dla ubezpieczonych prowadzących pozarolniczą działalność gospodarczą w pierwszych 24 miesiącach kalendarzowych od dnia rozpoczęcia wykonywania działalności gospodarczej dla pracodawców zatrudniających absolwentów w ramach umowy o pierwszą pracę.

**3.** Wprowadzenie w ustawie o podatku dochodowym od osób prawnych (CIT) możliwości przekazania 1 proc. należnego CIT na rzecz uczelni lub jednostek naukowych w rozumieniu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym przez płatników CIT.

**4.** Zmiana ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym poprzez wprowadzenie obowiązkowego powoływania konwentu uczelni.

**5.** Poszerzenie listy kryteriów zawartej w § 6 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym tak, aby mechanizm parametryzacji oceny szkół wyższych uwzględniał współpracę z biznesem, tworzenie firm odpryskowych i zaangażowanie w procesy innowacyjne.

**6.** Zachęcanie uczelni i jednostek naukowych do tworzenia programów wspólnie z przedsiębiorstwami i samorządami (np. Demola, „Praktyczny dyplom”) poprzez

tworzenie programów grantowych lub quasi stref ekonomicznych dla przedsiębiorców biorących udział w programach na poziomie samorządowym.

**7.** Promocja rozwiązań już istniejących, w szczególności dualnego systemu kształcenia i powoływania rad biznesu poprzez wymianę doświadczeń i dobrych praktyk w ramach konferencji naukowych ukazujących efekty współpracy.

**8.** Ustanowienie programów premiowania (np. w formie dodatkowych środków publicznych na działania badawczo-rozwojowe) przedsiębiorczych uniwersytetów, pracowników naukowych, wykładowców, studentów oraz ich organizacji.

**9.** Wzmocnienie nadzoru ministra właściwego do spraw nauki i szkolnictwa wyższego nad Narodowym Centrum Badań i Rozwoju w zakresie realizowanych przez Centrum programów i przedsięwzięć w obszarze wsparcia komercjalizacji wyników badań naukowych.

**10.** Utworzenia zintegrowanej bazy projektów badawczych i wdrożeniowych dofinansowanych ze środków publicznych, dla zminimalizowania ryzyka podwójnego finansowania.

**11.** Zobowiązanie uczelni do tworzenia zasad zarządzania własnością intelektualną o wysokim potencjale komercyjnym oraz zapewnienie przestrzegania procedur wewnętrznych dotyczących zarządzania własnością intelektualną.

**W zakresie niedoboru specjalistycznej kadry i zapobieganiu zjawisku „drenażu mózgów” warto rozważyć ponadto:**

**1.** Wprowadzenie zobowiązania do zwrotu kosztów kształcenia w przypadku rozpoczęcia pracy za granicą na przestrzeni pierwszych kilku lat po ukończeniu studiów.

**2.** Uruchomienie przez administrację rządową specjalnego programu kredytowego, który pokrywałby wydatki ze środków pochodzących z uzyskanych w trakcie wykonywania pracy zwrotów.

